

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
KAZANDIRMAYA YÖNELİK DUYUŞ TEMELLİ BİR EĞİTİM
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

Ufuk ULUÇINAR

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Asım ARI

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ufuk ULUÇINAR tarafından hazırlanan **Öğrencilere Özenli Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Duyuş Temelli Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi** başlıklı bu tez, .././20.. tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	
Danışman :	Prof. Dr. Asım ARI	
Üye :	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	
Üye :	Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ	
Üye :	Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI	

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öğrencilere Özenli Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Duyuş Temelli Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

../../20..

Ufuk ULUÇINAR

Teşekkür

Bu tezde hiç şüphesiz bir çok kişinin katkısı yadsınamayacak ölçüde vardır. Öncelikle, doktora ders aşamasından itibaren beni sürekli olarak destekleyen, kimi noktada beni benden daha fazla düşünen, her fikrimi değerlendiren, teşvik eden saygıdeğer doktora danışmanım Prof. Dr. Asım Arı'ya çok teşekkür ederim. Değerli tez komite üyelerim Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU ve Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ hocalarıma da bu süreçteki fikri, manevi desteklerinden ötürü müteşekkirim. Tez konumun seçiminde kendisinden esinlendiğim, tez yazımı ve savunma süreçlerinde yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya ayrı bir teşekkür ediyorum. Uzak yollardan kırmayıp gelen, fikirleriyle tezimin şekillenmesine katkı sağlayan saygıdeğer hocam, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya şükranlarımı sunuyorum.

Her daim yaptığım işten heyecanlanan, kimi noktada söylediklerimi anlamasa da her zaman dinleyip mutlu olan anneme minnettarım. Başarılarımla mutlu olan, yanımda olduğunu hissettiren ve benimle gurur duyan babama çok çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, bu tez kendi nezdimde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde görev şehidi olan arkadaşlarım, abimlerim, meslektaşlarıma ithaf edilmiştir. Ruhları şad olsun.

İçindekiler

Teşekkür.....	iii
İçindekiler	iv
Tablolar listesi.....	xiii
Şekiller Listesi	xx
Özet.....	xxv
Abstract.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. Giriş	3
1.1 Problem Durumu.....	4
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Önemi.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	16
2. Kuramsal Çerçeve.....	16
2.1 Eleştirel Düşünce	16
2.2 Problem Çözme.....	18
2.3 Yaratıcı Düşünme.....	20
2.4 Analitik Düşünme	20
2.5 Özenli Düşünme.....	20
2.5.1 Değer atfedici düşünme (Appreciative thinking)	22
2.5.2 Duygusal düşünme (Affective thinking)	23
2.5.3 Aktif düşünme (Active thinking).....	24
2.5.4 Normatif düşünme (Normative thinking).....	25
2.5.5 Empatik düşünme (Empathic thinking).....	25
2.6 Dört Katlı Düşünme Modeli.....	26
2.7 Duyuşsal davranış eğitimi	27
2.8 Duyuşsal eğitim ve özenli düşünme ilişkisi	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	30
3. Yöntem.....	30
3.1 Araştırma deseni.....	30
3.1.1 Teori Tabanlı Durum Çalışması	37
3.1.1.1 Problemi tanımlama	38

3.1.1.2	Veri toplama: Hazırlık aşaması.....	39
3.1.1.2.1	Literatür taraması	39
3.1.1.3	Veri Toplama Araçları	41
3.1.1.3.1.	Öğretmen ihtiyaç değerlendirme anketi	42
3.1.1.3.1.1	Öğretmen anketinin verilerinin toplanması	43
3.1.1.3.1.2	Veri toplama aracının geçerliğinin sağlanması	43
3.1.1.3.1.3	Öğretmen anket formunun uygulaması	43
3.1.1.3.3.4.	Anket verilerinin analizi	44
3.1.1.3.2	Öğrenci cümle tamamlama testi.....	45
3.1.1.3.2.1	Cümle tamamlama testinin görünüş geçerliği.....	46
3.1.1.3.2.2	Cümle tamamlama testinin pilot uygulaması	46
3.1.1.3.2.3	Cümle tamamlama testinin uygulanması.....	48
3.1.1.3.2.4.	Cümle tamamlama testi verilerinin analizi.....	49
3.1.1.3.3	Uzman ihtiyaç analizi anketi.....	49
3.1.1.3.3.1	Uzman ihtiyaç analizi anketinin geçerliğinin sağlanması	50
3.1.1.3.3.2	Uzman anketinin pilot uygulaması	51
3.1.1.3.3.3	Uzman anketinin uygulaması	53
3.1.1.3.3.4	Uzman ihtiyaç analizi anketi verilerinin analizi	56
3.1.1.3.4.	Öğretim programlarının incelenmesi	56
3.1.1.3.4.1	Öğretim programları dokümanlarının elde edilmesi	56
3.1.1.3.4.2	Öğretim programları dokümanlarının analizi	56
3.1.2	Eylem Araştırması	56
3.1.2.1	Planlama.....	60
3.1.2.1.1	Literatür taraması	60
3.1.2.1.2	İhtiyaç değerlendirme.....	60
3.1.2.1.3	Program tasarımı	60
3.1.2.1.4	Ölçme aracının geliştirilmesi	61
3.1.2.2	Programın uygulanması	61
3.1.2.3	Programın değerlendirilmesi.....	61
3.1.2.4	Veri toplama araçları	65
3.1.2.4.1	Cümle tamamlama testleri.....	65
3.1.2.4.2	Anlamsal farklılıklar ölçeği.....	65
3.1.2.4.3	Gözlem formu	65

3.1.2.4.4 Araştırmacı günlüğü.....	66
3.1.2.4.5 Öğretmen görüşleri.....	66
3.1.2.4.6 Özenli düşünme becerileri envanteri.....	66
3.1.2.4.7 Odak grup görüşmeleri (her bir ünite için)	66
3.1.2.4.8 Odak grup görüşmeleri (toplam değerlendirme için).....	67
3.1.2.5 Araştırmacı rolü	67
3.1.3 Sıralı keşfedici karma desen	68
3.1.3.1 Durum senaryolarının tasarlanması.....	69
3.1.3.2 Senaryoların kazanımlara uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin kapsam geçerliği	71
3.1.3.3 Senaryolara ilişkin öğrencilerin sözel tepkilerin elde edilmesi	72
3.1.3.4 Senaryolara ait maddelerin duyuşsal alan taksonomisi basamaklarına uygun bir şekilde yapılandırılması.....	74
3.1.3.4.1 Değer atfedici düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları	75
3.1.3.4.2 Duygusal düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları.....	76
3.1.3.4.3 Normatif düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları	77
3.1.3.4.4 Aktif düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları.....	78
3.1.3.4.5 Empatik düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları.....	79
3.1.3.5 Maddelerin taksonomik seviyelere uygun olup olmadığına ilişkin görünüş geçerliğinin sağlanması.....	80
3.1.3.6 Özenli düşünme becerileri envanterinin uygulanması.....	81
3.1.3.6.1 Alt % 27- Üst %27 madde ayırt ediciliğinin sağlanması	82
3.1.3.6.2 Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının hesaplanması.....	82
3.1.4 Kuram oluşturma	83
3.1.4.1 Odak grup görüşme formlarının yapılandırılması	84
3.1.4.2 Verilerin toplanması ve örneklem seçimi	84
3.1.4.3.Gömülü teori kodlaması ve analizi	85
3.1.4.3.1 Başlangıç kodlaması (Initial coding)	86
3.1.4.3.2. Odaklanılmış kodlama (Focused coding).....	88
3.1.4.3.3 Eksen kodlama (Axial coding).....	89
3.1.4.3.4 Kuramsal kodlama	92
3.1.4.3.5 Sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi.....	93
3.1.4.3.6 Analitik notlar	93

3.1.4.3.7. Diyagramlar.....	94
3.1.4.3.8 Gömülü teoride geçerlik – güvenilirlik	94
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	96
4. Bulgular ve Yorum	96
4.1 Öğrencilerin Özen Düşünme İle İlgili Hedef Davranışlarındaki Mevcut Düzeylerine İlişkin Bulgular	96
4.2 Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Olması Beklenen Düzeyine İlişkin Bulgular.....	98
4.3 Öğrencilerde Olması Beklenen (İdeal) Durum İle Mevcut Davranışları Arasındaki Uyuşmazlık Düzeyine İlişkin Bulgular	100
4.4 Öğrencilerin Öne Sürülen Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışlara Verdikleri Bilişsel Tepkilere İlişkin Bulgular	102
4.5 Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Kazandırılabilir Olma Düzeyine İlişkin Bulgular.....	109
4.6. Öne Sürülen Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Bir Eğitim Programı Kapsamı Kapsamında Öğrencilere Kazandırılması Gerektiğine İlişkin Bulgular	111
4.7 Öne Sürülen Özenli Düşünme İle İlgili Özelliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Gelişimlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular	113
4.8 Özenli Düşünmenin Mevcut Öğretim Programlarındaki Yerine İlişkin Bulgular	115
4.9 Senaryoya Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Geliştirilme Sürecine İlişkin Bulgular.....	120
4.9.1 Envanterin senaryolarının öngörülen kazanımlara olan uygunluğu ile ilgili kapsam geçerliğine ilişkin bulgular	121
4.9.2 Senaryolara ait maddelerin yapılandırılmasına yönelik öğrencilerin tepkilerine ilişkin bulgular.....	121
4.9.3 Senaryo maddelerinin kriterlere uygunluğuna ilişkin görünüş geçerliğine ilişkin bulgular.....	133
4.9.4 Özenli düşünme becerileri envanterinin yapı geçerliğinin sağlanmasına ilişkin bulgular	136
4.9.5 Özenli düşünme becerileri envanterinin güvenilirliğine ilişkin bulgular	138
4.10 Eylem Araştırmasına Dayalı Program Geliştirme Sürecine İlişkin Bulgular ...	139
4.10.1 Ünite 1'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	146
4.10.1.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	146
4.10.1.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	147
4.10.1.3 Öğretim sürecinin planlanması	148
4.10.1.4 Birinci uygulama ve yansıtma	150

4.10.1.5. Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	151
4.10.1.6 İkinci uygulama ve yansıtma	152
4.10.1.7 İkinci uygulama sonrasında tasarımın son hali.....	152
4.10.2 Ünite 2'nin geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	153
4.10.2.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	153
4.10.2.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi	154
4.10.2.3 Öğretim süreci planlanması	155
4.10.2.4 Uygulama ve yansıtma.....	158
4.10.2.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	159
4.10.2.6 İkinci uygulama ve yansıtma	162
4.10.2.7 İkinci uygulama sonrasında ünitenin tasarımının son hali.....	162
4.10.3 Ünite 3-4'ün geliştirilme sürecine ilişkin bulgular.....	163
4.10.3.1 İstenen kanıtları tanımlama.....	163
4.10.3.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	164
4.10.3.3 Öğretim sürecinin planlanması	165
4.10.3.3 Uygulama ve yansıtma.....	168
4.10.3.4 Birinci uygulama sonrası revize edilen tasarım.....	169
4.10.4 Ünite 4'ün geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	170
4.10.4.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	170
4.10.4.2 Değerlendirme kanıtları	171
4.10.4.3 Öğrenme sürecinin planlanması.....	171
4.10.4.4 Uygulama ve yansıtma süreci	171
4.10.4.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen tasarım	172
4.10.4.6 İkinci uygulama ve yansıtma	173
4.10.4.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	173
4.10.5 Ünite 5'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	174
4.10.5.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	174
4.10.5.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi	174
4.10.5.3 Öğretim sürecinin planlanması	175
4.10.5.4. Uygulama ve yansıtma.....	175
4.10.5.5. Birinci uygulama sonrasında revize edilen tasarım	176
4.10.5.6 İkinci uygulama ve yansıtma	177
4.10.5.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	177

4.10.6 Ünite 6'nın geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	179
4.10.6.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	179
4.10.6.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi	180
4.10.6.3 Öğrenme sürecinin planlanması.....	181
4.10.6.4 Uygulama ve yansıtma.....	184
4.10.6.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	184
4.10.6.6 İkinci uygulama ve yansıtma	186
4.10.6.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	186
4.10.7 Ünite 7'nin geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	187
4.10.7.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	187
4.10.7.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi	188
4.10.7.3 Öğrenme sürecinin planlanması.....	188
4.10.7.4 Uygulama ve yansıtma.....	190
4.10.7.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	190
4.10.7.6 İkinci uygulama ve yansıtma	191
4.10.7.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	191
4.10.8 Ünite 8'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	191
4.10.8.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	191
4.10.8.2 Değerlendirme kanıtlarını tanımlama	192
4.10.8.3 Öğrenme sürecinin planlanması.....	194
4.10.8.4 Uygulama ve yansıtma.....	197
4.10.8.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	198
4.10.8.6 İkinci uygulama ve yansıtma	198
4.10.8.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	198
4.10.9 Ünite 9'un geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	199
4.10.9.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	199
4.10.9.2 Değerlendirme kanıtlarını tanımlama	199
4.10.9.3 Öğrenme sürecinin planlanması.....	199
4.10.9.4 Uygulama ve yansıtma.....	202
4.10.9.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	203
4.10.9.6 İkinci uygulama ve yansıtma	205
4.10.9.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	205
4.10.10 Ünite 10'un geliştirilme sürecine ait bulgular	206

4.10.10.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	206
4.10.10.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	206
4.10.10.3 Öğrenme sürecini planlama	206
4.10.10.4 Uygulama ve yansıtma.....	207
4.10.10.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	209
4.10.10.6 İkinci uygulama ve yansıtma	209
4.10.10.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	210
4.10.11 Ünite 11'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	210
4.10.11.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	210
4.10.11.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	211
4.10.11.3 Öğrenme sürecini planlama	211
4.10.11.4 Uygulama ve yansıtma.....	214
4.10.11.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	214
4.10.11.6. İkinci uygulama ve yansıtma	217
4.10.11.7 İkinci uygulama sonrası tasarımın son hali.....	217
4.10.12 Ünite 12'nin geliştirilme sürecine ait bulgular	218
4.10.12.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	218
4.10.12.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	218
4.10.12.3 Öğrenme sürecini planlama	220
4.10.12.4 Uygulama ve yansıtma.....	222
4.10.12.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	222
4.10.12.6 İkinci uygulama ve yansıtma	223
4.10.12.7 İkinci uygulama sonrası revize edilen ünite tasarımı.....	223
4.10.13 Ünite 13'ün geliştirilme sürecine ait bulgular	225
4.10.13.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	225
4.10.13.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	225
4.10.13.3 Öğrenme sürecini planlama	226
4.10.13.4 Uygulama ve yansıtma.....	226
4.10.13.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	227
4.10.13.6 İkinci uygulama ve yansıtma	227
4.10.13.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali.....	227
4.10.14 Ünite 14'ün geliştirilme sürecine ait bulgular	228
4.10.14.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	228

4.10.14.2 Değerlendirme kanıtları	229
4.10.14.3 Öğrenme sürecini planlama	230
4.10.14.4 Uygulama ve yansıtma.....	233
4.10.14.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	233
4.10.14.6 İkinci uygulama ve yansıtma	234
4.10.14.7 İkinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımının son hali ...	234
4.10.15 Ünite 15-16'nın geliştirilme sürecine ait bulgular.....	234
4.10.15.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	234
4.10.15.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	235
4.10.15.3 Öğrenme sürecini planlama	236
4.10.15.4 Uygulama ve yansıtma.....	238
4.10.15.5 Birinci uygulama sonrasında reviz edilen tasarım	239
4.10.15.6 İkinci uygulama ve yansıtma	239
4.10.15.7 İkinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımının son hali	239
4.10.16 Ünite 17'nin geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	240
4.10.16.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	240
4.10.16.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	240
4.10.16.3 Öğrenme sürecini planlama	241
4.10.16.4 Uygulama ve yansıtma.....	243
4.10.16.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	243
4.10.16.6 İkinci uygulama ve yansıtma	244
4.10.16.7 İkinci uygulama sonrası revize edilen ünite tasarımı.....	244
4.10.17 Ünite 18'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular	245
4.10.17.1 İstenen çıktıları tanımlama.....	245
4.10.17.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme	246
4.10.17.3 Öğrenme sürecini planlama	246
4.10.17.4 Uygulama ve yansıtma.....	247
4.10.17.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı	247
4.10.17.6 İkinci uygulama ve yansıtma	248
4.10.17.7 İkinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı.....	248
4.11 Programın değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	249
4.11.1 Öğrencilerin etkinliklere yönelik tutumların değerlendirilmesine ait bulgular.....	249
4.11.2 Öğrencilerin bilişsel yönelimlerdeki değişime ilişkin bulgular	259

4.11.3 Program toplam değerlendirmesine ilişkin bulgular	293
4.11.3 Senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterine ait ön test son test sonuçları	305
4.12 Kuram Oluşturma Sürecine Ait Bulgular.....	306
4.12.1. Başlangıç kodlama sürecine ilişkin bulgular	306
4.12.2 Odaklanılmış kodlama sürecine ilişkin bulgular	306
4.12.3 Eksen kodlama sürecine ilişkin bulgular	311
4.12.3.1 ‘Etkileşimsel deneyimleme süreci’ eksen kodu ile ilgili bulgular	311
4.12.3.2 ‘Sosyokültürel ve eğitsel faktörler’ eksen kod ile ilgili bulgular.....	315
4.12.3.3 ‘Düşünme süreçlerini işe koşma’ eksen kod ile ilgili bulgular.....	320
4.12.3.5 ‘Psikolojik örüntüler’ eksen kodu ile ilgili bulgular	331
4.12.3.6 ‘Özenli düşünme: Bağlam’ eksen kodu ile ilgili bulgular	334
4.12.3.7 ‘İstenmeyen durumları etkileyen faktörler’ eksen kodu ile ilgili bulgular	339
4.12.3.8 ‘Özenli davranış stratejileri’ eksen kodu ile ilgili bulgular	342
4.12.3.9 ‘Temel olgular ve sorunsallar’ eksen kodu ile ilgili bulgular	344
4.12.3.10 ‘Özen kültürünün doğası’ eksen kodu ile ilgili bulgular	348
4.12.4 Kuramsal kodlama sürecine ait bulgular	355
BEşİNCİ BÖLÜM	361
5. Sonuç ve Tartışma	361
5.1 İhtiyaç Değerlendirme Sürecine Ait Sonuç, Yorum ve Tartışma	361
5.2 Senaryolara Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanterin Geliştirilme Sürecine Ait Sonuç, Yorum ve Tartışma	364
5.3 Program tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ait sonuç, yorum ve tartışma.....	365
5.4 Gömülü Teori Sürecine Ait Sonuç, Yorum ve Tartışma.....	369
5.5 Öneriler	373
5.5.1 Araştırmacılara yönelik öneriler	373
5.5.2 Karar vericilere yönelik öneriler	375
5.5.3 Öğretmenlere yönelik öneriler.....	376
KAYNAKÇA.....	377
EKLER.....	392
ÖZGEÇMİş	541

Tablolar listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırma Sürecinde Yer Alan Dört Araştırma Deseninin Amaç, İlgili Süreçleri Ve Birbirleriyle Olan Bağlılıkları	36
3.2	Terimlerin Uyarlama Sürecine Katılan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler	41
3.3	İhtiyaç Değerlendirme Sürecine Katılan Öğretmenlere ilişkin Demografik Bilgilere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	44
3.4	Cümle Tamamlama Testinin Görünüş Geçerliğinin Sağlanmasına İlişkin Bir Örnek	46
3.5	Cümle Tamamlama Testinin Görünüş Geçerliği İçin Başvurulan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler	46
3.6	Cümle Tamamlama Testinin Pilot Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri	47
3.7	Cümle Tamamlama Testinin Yapısına İlişkin Yapılan Düzenlemelerine İlişkin Bir Örnek	47
3.8	Cümle Tamamlama Testinin Gerçek Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri	48
3.9	Uzman Anket ve Görüş Anketinin Görünüş ve Kapsam Geçerliği İçin Görüşlerine Başvurulan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler	50
3.10	Uzman Anket Formunun Pilot Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri	51
3.11	Uzman Pilot Uygulamaları Sonrası Madde Korelasyon Değerleri	52
3.12	Uzman İhtiyaç Değerlendirme Anketine Katılan Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	54
3.13	Her Bir Etkinliğin Birinci Ve İkinci Uygulamasına Ait Süreler	61
3.14	Eylem Araştırma Süreçleri İle Benimsenen Araştırmacı Roller	67

3.15	Senaryoların Kapsam Geçerliğine Yönelik Görüşleri Alınan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler	72
3.16	Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Senaryolarına İlişkin Maddelerin Yazımında Görüşlerine Başvurulan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	74
3.17	Değer Atfedici Düşünme Becerisinin Tanımlaması ve Maddelerin Tanımlamaları	76
3.18	Duygusal Düşünme Becerisinin Tanımlaması ve Maddelerin Tanımlamaları	77
3.19	Normatif Düşünme Becerisinin Tanımlaması Ve Maddelerin Tanımlamaları	78
3.20	Aktif Düşünme Becerisinin Tanımlaması Ve Maddelerin Tanımlamaları	79
3.21	Empatik Düşünme Becerisinin Tanımlaması Ve Maddelerin Tanımlamaları	80
3.22	Senaryolara Ait Maddelerin Taksonomik Seviyelere Uygunluğunun Değerlendirilmesine İlişkin Görünüş Geçerliğine Yönelik Görüşleri Alınan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler	81
3.23	Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Senaryolarının Yapı Geçerliğinin Sağlanmasında Görüşlerine Başvurulan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	81
3.24	Odak Grup Görüşme Süreçleri İçin Ünite, Ayrılan Süre Ve Görüşmeye Katılan Öğrenci Kodları	85
3.25	Başlangıç Kodlama Sürecine Ait Öğrenci Ham Veriler Ve Başlangıç Kod Örnekleri	87
3.26	Odaklanılmış Kodlama Sürecine Ait Kod Örnekleri	88
3.27	Eksen Kodlama Sürecine Ait Kod Örnekleri	90
4.1	Özen Düşünme İle İlgili Hedef Davranışlarda Öğrencilerin Mevcut Düzeylerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri	96
4.2	Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Olması Beklenen Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirme Sonuçları	98

4.3	Öğrencilerde Olması Beklenen (İdeal) Durum İle Mevcut Özenli Düşünme Davranışları Arasındaki Uyuşmazlık Düzeyine İlişkin Öğretmen Değerlendirmesi	100
4.4	Öğrenci Yanıtları Doğrultusunda Cümle Tamamlama Testinden Üretilen Kodlamalar	103
4.5	Cümle Tamamlama Testinden Elde Edilen Tepkilere Ait Kategori ve Temalar	107
4.6	Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Kazandırılabilir Olma Düzeyine İlişkin Değerlendirme Sonuçları	110
4.7	Öne Sürülen Özenli Düşünme Davranışlarının Bir Eğitim Programı Kapsamı Kapsamında Öğrencilere Kazandırılmasının Gerekliğine İlişkin Değerlendirme Sonuçları	112
4.8	Öne Sürülen Özenli Düşünme Davranışlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Uygunluğuna İlişkin Değerlendirme Sonuçları	114
4.9	Özenli Düşünme Eğitim Programı ile Mevcut Öğretim Programları Hedefleri Arasındaki Bağntı Matrisi	116
4.10	Senaryoların Kazanımlara Uygunluğuna İlişkin Kapsam Geçerliği Sonuçları	121
4.11	Senaryolara Göre Birinci Olasılığı Tercih Eden Öğrencilerin Sayısı	122
4.12	Senaryo 1'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	124
4.13	Senaryo 2'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	124
4.14	Senaryo 3'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Aktif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	125
4.15	Senaryo 4'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	125
4.16	Senaryo 5'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Aktif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	126

4.17	Senaryo 6'ya Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	126
4.18	Senaryo 7'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	127
4.19	Senaryo 8'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	127
4.20	Senaryo 9'a Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	128
4.21	Senaryo 10'a Ait Öğrenci Görüşlerinin Değer Atfedici Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	128
4.22	Senaryo 11'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	129
4.23	Senaryo 12'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	129
4.24	Senaryo 13'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	130
4.25	Senaryo 14'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	130
4.26	Senaryo 15'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	130
4.27	Senaryo 16'ya Ait Öğrenci Görüşlerinin Aktif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	131
4.28	Senaryo 17'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	131
4.29	Senaryo 18'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Değer Atfedici Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	131
4.30	Senaryo 19'a Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	132
4.31	Senaryo 20'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Değer Atfedici Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması	132
4.32	Senaryo Maddelerinin Kriterlere Uygunluğuna İlişkin Görünüş Geçerliği Sonuçları	133

4.33	Senaryolara Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Alt % 27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalamaları İçin T- Testi Sonuçları	136
4.34	Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Güvenirliğine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları	137
4.35	Programın ve Öğrenme Hedef Davranışları	139
4.36	Özenli Düşünme Boyutlarının Standartları	140
4.37	Öğrenme Hedefleri, Tema Ve Özenli Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki	141
4.38	Programın kapsamı ve Öğretim Durumlarına ait Süreçler	145
4.39	Ünite 1 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	251
4.40	Ünite 2 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	252
4.41	Ünite 3 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	252
4.42	Ünite 4 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	253
4.43	Ünite 5 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	253
4.44	Ünite 6 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	254
4.45	Ünite 7 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	254

4.46	Ünite 8 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	255
4.47	Ünite 9 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	255
4.48	Ünite 10 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	256
4.49	Ünite 11 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	256
4.50	Ünite 12 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	257
4.51	Ünite 13 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	257
4.52	Ünite 14 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	258
4.53	Ünite 15 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	258
4.54	Ünite 16 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	259
4.55	Ünite 17 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	259
4.56	Ünite 18 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları	260



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın Desenine Uygun Bir Araştırma Modeli Tasarısı	31
3.2	Araştırmada Kullanılan Araştırma Desenlerinin Etkileşimi	35
3.3	Araştırmada Benimsenen Eylem araştırma süreci	57
3.4	"Düşünümsel Eklektik" Anlayışına Dayalı Bir Program Geliştirme Modeli	59
3.5	Bir Ders Planının Uygulanmasına Yönelik Eylem Araştırması Süreci	64
3.6	Gömülü Teori Kodlama Süreci	86
4.1	Ahlaki Yargılarla İlgili Bir Powerpoint Sunusuna Ait Slayt Görüntüleri	149
4.2	Saygısızlık ve Duyarsızlığa İlişkin İki Fotoğraf	151
4.3	Vefa İle İlgili Bir Örnek Olay Kavram Haritası	157
4.4	Vefa Kavramı Ve Bağlıntılarına Ait Powerpoint Sunusuna Ait Görüntüler	160
4.5	Vefakarlıkla İlgili Bir Örnek Olay	160
4.6	Özel Animasyonlu Bir PowerPoint Sunusunun Akış Diyagramı	161
4.7	Empati Konusuna Ait PowerPoint Slayt Görüntüleri	166
4.8	Empati Olgusunu Açıklayan Bir Video Animasyona Ait Ekran Görüntüleri	166
4.9	Kavram Karikatürü Oluşturma Örnek Olay: Powerpoint Görüntüleri	167
4.10	Empati İle İlgili Revize Edilen PowerPointe ait Slayt Görüntüleri	169
4.11	Empati Gösterim Durumlarına İlişkin Örnek Slayt Görüntüleri	170
4.12	Doğa Dostu Davranışları Yansıtan Bir Örnek Olay Haber	178
4.13	Gönül Alma İle İlgili Kavramsal Tanımlamalara Ait Slayt Görüntüleri	182

4.14	Gönül Kırma Süreci İle İlgili Bir Videoya Ait Ekran Görüntüleri	185
4.15	Kutsal Olgulara Saygıyı Anlatan Bir Videoya Ait Ekran Görüntüleri	189
4.16	Zor Koşullarda Yaşayan Yaşlı Bir Kadının Hikayesinin Anlatıldığı Bir Videoya Ait Ekran Görüntüleri	195
4.17	Birkaç Kampanya Aracının Yansıtıldığı PowerPoint Sunusu Görüntüleri	197
4.18	Çocuk İstismarına İlişkin Örnek Durumları Yansıtan Görüntüler	200
4.19	Çocuk İstismarının Nedenlerinin İçeren Slayt Görüntüleri	201
4.20	Zor Koşullarda Okumaya Çalışan Bir Çocuğun Yer Aldığı Videoya Ait Ekran Görüntüleri	202
4.21	Farklı Ülkelerden Eğitim Manzaralarının Yansıtıldığı Bir PowerPoint Sunusuna Ait Görüntüler	204
4.22	Okuma Motivasyonu ile İlgili Örnek Olay Haberi İçeren PowerPoint Görüntüleri	209
4.23	Önyargıyı Açıklayan Bir Video Örnek Olayına Ait Ekran Görüntüleri	212
4.24	Bir Münazara Örneği	216
4.25	İş Birliği İle İlgili Bir Video Animasyona Ait Ekran Görüntüleri	224
4.26	İş Birliği Kurallarının İhlali İle İlgili Bir Video Animasyona Ait Ekran Görüntüleri	225
4.27	Her Çocuk Özeldir’ Filminden İki Görüntü	231
4.28	‘Mikrop ve temizlik’ Adlı Animasyona Ait Ekran Görüntüleri	245
4.29	Öğrencilerin Günlük Hayatta En Fazla Göz Önüne Aldığı Değere İlişkin Verdiği Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	259
4.30	Öğrencilerin Gündelik Hayatta En Fazla Göz Önüne Aldığı Değeri Sergileyeceği Yollara Yönelik Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	260

4.31	Öğrencilerin Yaşamlarında Kendisine Emeği Olan İnsanlara Olan Vefa Borcunu Ödemek İçin Sergiledikleri Yollara Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	261
4.32	Öğrencilerin Vefa Göstermelerinin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	262
4.33	Öğrencilerin Üzgün Birine Olan Yaklaşımlarına Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	263
4.34	Öğrencilerin Üzgün Birine Karşı Göstermiş Oldukları Yaklaşımlarının Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	264
4.35	Öğrencilerin Yakın Birini Motive Etmek İçin Bulduğu Çözüm Yoluna Yönelik Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	265
4.36	Öğrencilerin Birini Motive Etmek İçin Sergilediği Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	266
4.37	Öğrencilerin Doğa yada Hayvanlara Olan İstismar Durumunda Sergileyeceği Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	268
4.38	Öğrencilerin Doğa veya Hayvan İstismarına Karşı Gösterdikleri Tepkilerin Gerekçelerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	269
4.39	Öğrencilerin Birinin Gönlnü Almak İçin Deneyeceği Yollara Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	270
4.40	Öğrencilerin Birinin Gönlnü Almak İçin Yapılanların Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	271
4.41	Kutsal Olgulara Saygı Göstermenin Yollarına Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	272
4.42	Kutsal Olgulara Saygının Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	273
4.43	Öğrencilerin Zor Durumdaki İnsanların Hayatlarını Kurtarmak İçin Sergileyeceği Davranışlara Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	274

4.44	Öğrencilerin Zor Durumdaki İnsanlar İçin Sergilenen Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	275
4.45	Okula Gidemeyen Çocuklara Empati Gösterme Yollarına Yönelik Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	276
4.46	Okula Gidemeyen Çocuklara Empati Kurmanın Gerekçelerine Yönelik Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	277
4.47	İstismar Edilen Çocuklara Yönelik Hissedilenlere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	278
4.48	İstismar Edilen Çocukların Durumlarına Yönelik Gösterilen Tepkilerine Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	279
4.49	İşbirliğinde Önem Verdikleri Tepkilere İlişkin Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	280
4.50	İşbirliğinde Önem Verilen Hususlara Yönelik Tepkilerin Gerekçelerine İlişkin Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	281
4.51	Arkadaşının Bir Konuyu Öğrenemediğinde Bulacağı Çözüm Yollarına Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	282
4.52	Konuyu Öğrenemeyen Bir Arkadaşına Yönelik Çözüm Bulma Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	283
4.53	Büyüklerin Tavsiyelerine Değer Verdiğini Göstermek İçin Sergilenen Davranışlara Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	284
4.54	Büyüklerinin Tavsiyelerine Değer Vermenin Gerekçelerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	285
4.55	İki Arkadaşın Arasını Bulmak İçin Sergilenen Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	286
4.56	İki Arkadaşın Arasını Bulmaya Yönelik Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	287
4.57	Birine Yakınlığını Göstermek İçin Gösterilen Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	288
4.58	Birine Yakınlığını Göstermek İçin Verilen Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	289
4.59	Öğrencilerin Ortalığın Dağınıklığına Karşılık Göstereceği Tepkilere Ait Ön Ve Uygulama Sonuçları	290

4.60	Öğrencilerin Ortamın Dağınıklığına Gösterdikleri Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	290
4.61	Öğrencilerin Bir Etkinliği Daha İyi Yapabilmek İçin Sergileyecekleri Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	291
4.62	Öğrencilerin Herhangi Bir Etkinliğe Yönelik Eylemlerinin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları	292
4.63	Etkileşimsel Deneyimleme Süreci' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	316
4.64	'Sosyokültürel ve Eğitsel Dinamikler' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategoriler	321
4.65	'Düşünme Süreçlerini İşe Koşma' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	325
4.66	'Öz kontrol/ Bireysellik' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	332
4.67	'Psikolojik Örüntüler' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	336
4.68	'Özenli Düşünme: Bağlam Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	341
4.69	'İstenmeyen Durumların Meydana Gelme Nedenleri' Adlı Eksen, Kategori Ve Alt Kategorileri	343
4.70	'Özenli Davranış Stratejileri' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	346
4.71	'Temel Olgular Ve Sorunsallar' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	349
4.72	'Etkileşim/ Kültürlenme Ürünleri' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri	356
4.73	Özenli Düşünmenin Teorik Yapısı	362

Özet

Öğrencilere Özenli Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Duyuş Temelli Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi

Ufuk ULUÇINAR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Asım ARI

2018

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programını geliştirmektir. Bu amaç etrafında şekillenen araştırma süreci dört araştırma hedefini de içine alır. Bir program geliştirme sürecinin ilk safhası olan ihtiyaç değerlendirmede öğrencilerin özenli düşünme kapasiteleri/ yeterlikleri ile koşullarını kapsayan bir durumu tespiti yapmaktır. İkincil olarak, özenli düşünmenin ölçülebilir bir beceri olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin hali hazırdaki özenli becerilerinin seviyelerini ölçmek için senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanteri geliştirmektir. Son olarak, bir kavram olarak özenli düşünmenin altında yatan süreç, varsayım ya da eylemleri keşfetmektir.

Yöntem: Araştırma yukarıda bahsedilen dört ayrı amaç etrafında yapılandırılmasından hareketle dört ayrı araştırma desenini barındıran çoklu metot araştırma deseni çatısında desenlenmiştir. Duyuş temelli eğitim programının geliştirilmesi eylem araştırma deseninin süreçleri doğrultusunda yapılmıştır. İhtiyaç saptama safhasında gerçekleştirilen uygulamalar ise bir durum çalışması desenine uygun bir şekilde yapılmıştır. Dahası, senaryolara dayalı bir özenli düşünme becerileri envanteri geliştirmek için sıralı keşfedici karma desen benimsenmiştir. Türk kültürü bağlamında öğrencilerin özenli düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak için gömülü teori deseni ve kodlamaları işe koşulmuştur.

Bulgular: İhtiyaç değerlendirme kapsamında ortaya çıkan bulgularda özenli düşünme eğitim programının hedefleri ortaya çıkarılmıştır. Uzman ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile belirlenen hedeflerin, öğrencilerin bilişsel/ duyuşsal gelişimlerine uygun olduğu, toplumsal açıdan kazandırılmasının gerekli olduğu ve sınıf içi ortamda kazandırılabilir olduğu bulunmuştur. Dahası, program kapsamında belirlenen hedeflerin

konu alanı yani, mevcut öğretim programlarında ile sınırlı bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Özenli düşünme programı kapsamında uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin özenli düşünme becerilerinde anlamlı bir iyileşme sağlamadığı ve bilişsel yönelimlerinde değişimler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin aynı zamanda gerçekleştirilen etkinliklere yönelik duyuşsal bir tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Dahası, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, bilişsel/ duyuşsal ve davranışsal açıdan gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Gömülü teori kodlamaları sonucunda ise özenli düşünme becerisinin Kratwohl'un algılama, anlama, değer verme ve örgütleme süreçleri ile uyumluluk gösterirken, özenli düşünme becerisinin doğasına özgü, ayırıcı bir takım süreçler keşfedilmiştir. Bu süreçler de göz önüne alınarak geliştirilen eğitim programı üzerinde değişikliklere gidilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Özenli düşünme becerisine yönelik uygulamaların bir değer öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Kendi kendini doğrulayan bir beceri olarak davranışta sergilenen değer, niteliği hakkında yargıda bulunma işlemini içine alır. Duyuşsal davranış eğitimi kapsamında ele alınması ve çalışmaların bu yönde yayınlaşması gerektiği düşünülmektedir. Dahası, özenli düşünmenin tüm öğretim programlarında uygulanabilen ve uygulanması gereken bir beceri olduğu da ortaya çıkarılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar kelimeler: Özenli düşünme, Geriye dönük tasarım modeli, Eğitim programı, Eylem araştırması, Özenli düşünme envanteri, Gömülü teori, Duyuşsal davranış

Abstract

The Development of an Affect Based Curriculum Toward Increasing Caring Thinking Skills of School Students / Dissertation

Ufuk ULUÇINAR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Asım ARI

2018

Purpose: The purpose of this dissertation is to develop an affective based curriculum increasing caring thinking skills of 7th grade school students. The process of the study constructed around this purpose compasses four research objectives. In the need assessment, first phase of curriculum development, it aims to determine the situation with all the dimensions relating to the capacities, efficacies, and conditions of caring thinking of 7th grade school students. In order to determine whether caring thinking is a measurable skill, and measure to what extent students think caringly, the second one, is to develop the inventory of caring thinking skills of problem scenarios. Last one, it discovers the processes, suppositions, and actions underlying caring thinking as a concept.

Method: Due to the study accounts for constructing around four different goal above mentioned, it was designed using multimethod research design. The development of an affect based curriculum was carried out by the phases of action research. The needs assessment also was performed suitably using case study research design. Moreover, sequential exploratory mixed design was employed to develop the inventory of caring thinking skills based on scenarios. Furthermore, In order to reveal the processes of students' caring thinking in context of Turkish culture, grounded theory design and codings were used.

Results: It is revealed the objectives of the affect based curriculum depending the findings of needs assessment. The findings indicated that the objectives determined by experts, and teacher' evaluations are suitable for cognitive and affective developments of 7th grade students, these are necessary for increasing caring thinking skills by societal judgments, and they are teachable to students in classroom. Moreover, they showed that the objectives in the curriculum was insufficiently dealt with content area, that is current curriculum in use. It is concluded that the inventory of caring thinking skills is a valid, and

reliable instrument. Furthermore, it is revealed that the activities performed in caring thinking curriculum did not make a significant improvement in caring thinking skills while positive changes in cognitive orientations of students. It helps to students cultivate an affective attitude toward the activities as well as it contributes to positively students' cognitive, affective, cognitive/ affective, and behavioral developments. Eventually, we reached that caring thinking skill is compatible to the processes such as perceptions, response, valuing, and organisation in Kratwohl's theory while some processes which are the nature of caring thinking is unique, and diverse have been discovered. Considering these new processes, the regulations were performed on the caring thinking curriculum developed.

Conclusion and Suggestions: We concluded that caring thinking skills can be employed as a value imbuing approach. As self correcting skill, caring thinking means making a judgment about the quality of a 'value' displayed behaviorally. Therefore, it should be handled in context of affective behavior education, and the studies should be grown up in this way. Even more, one of the conclusions reached is that caring thinking is capable of imparting, and necessary for a skill in all the curriculum

Keywords: Caring Thinking, Backward Design, Curricula, Action Research, Caring Thinking Inventory, Grounded Theory, Affective Behavior

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Genel olarak tüm toplumlar düşünen bireyler yetiştirmeyi hedeflerler. Bu sayede bireyler hem kendi öz kontrolü hem de sahip olduğu sorumluluklar gereği toplumsal gereklilikleri yerine getirebilirler. Tarihten günümüze kadar eğitimciler gerek informal, gerekse de formal eğitim programları aracılığıyla düşünmeyi akıl ve duyu sayesinde açıklamaya çalışmışlardır. Splitter (1995, s. 55) düşünme üzerine ‘daha iyi öğrenmeyi öğretmek demek, bir ideal olarak daha iyi düşünmek’ anlamına geldiği şeklinde bir genellemede bulunmuştur. O halde daha ileride bir düşünme biçimi olarak “düşünme üzerine düşünme”yi (Lipman, 2003, s. 67) öğretmek, bireyin kendi kendi öğrenmesi ve toplumsal gereksinimleri açısından gerekli bir eğitim idealidir. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerini bu tarz bir düşünme için ideal bir yöntem olarak ifade etmek mümkündür. Shahrokh (1998, s. 58), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, eğitimin hedefleri arasında yer almasına yönelik eğitimciler arasında bir görüş birliği olduğuna dikkat çekmiştir. Bu anlamda meseleleri ve sorunları eleştirel olarak analiz edebilen, problemleri etkili bir şekilde çözebilen ve mantıklı ve sağduyu bir şekilde karar verebilen, başkalarının düşünce ve inançlarına karşı açık fikirli ve hoş görülü olan, becerikli ve yaratıcı bireylerin yetişmesi bir toplumun temel hedeflerindendir. Özel yaşamlarını yönetmek için bireysel özgürlüğe sahip olan ve toplumsal ilişkilere katılan vatandaşların yaşadığı demokratik toplumlarda bu durum daha da önem kazanmaktadır. Kişinin bireysel özgürlüğü, onun bireysel sorumluluğa sahip olmasını gerektirir. Sorumluluğu alması ise daha çok bireyin mantıklı ve makul olması ile ilişkilidir. Bu yüzden üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri öğrencilerin bilinçli demokratik bir vatandaş olarak yetişmesi için öne çıkmaktadır. Araştırmanın temel odak noktasını temsil eden özenli düşünme becerisi de bahsedilen bu becerileri kullanan bir üst düzey düşünme tipidir (Lipman, 2003, s.70). Literatürde araştırma niceliksel ve niteliksel açıdan sınırlı bir araştırma konusu olan özenli düşünme becerisi de diğer üst düzey düşünme becerileri gibi bir çok bireyin kendisine, başkalarına, doğa – çevre ve ilkelere olan saygısı, duyarlılığı ve bağlılığını sağlama gibi kazanımları sunmaktadır (Bacanlı, 2012, s. 34).

1.1 Problem Durumu

Alan yazında düşünme üzerine yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gibi bilişsel temele dayanan üst düzey düşünme becerilerin gelişimi, öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi ele alınmaktadır.

Eleştirel düşünce, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin tarihsel ve kavram analizi sonucunda eğitimdeki rolleri ve eğitim programlarındaki önemi ve etkililiği tartışılmıştır (Bkz. Streib, 1991, s. 1-119). Anlaşılacağı üzere bu beceriler büyük oranda zihinsel yani bilişsel temele dayanan becerileri temsil etmektedir. Kısaca, eleştirel düşüncede, düşüncemize uygun ve mantıklı olan kuralları kriterleri, standartları, gerekçeleri ve yöntemleri kullanırız. Yaratıcı düşüncede kendimizi ve çevremizi ifade etmenin yeni yollarını keşfederiz, geçmişte düşündüğümüz yolların ötesine geçmeye çalışırız, olası hayatların ayrıntılarını hayal ederiz ve daha önce görülmemiş yenilikleri ortaya çıkarmaya çalışırız (Lipman, 1995, s. 6). Dolayısıyla bu becerilerin etkilerini yadsımamakla birlikte literatürde yapılan çalışmalarda bu becerilerin duyuşsal yönü önemslenmediği anlaşılmaktadır. Sharp (2007, s. 248) da bu düşünme becerilerinin olduğu sorgulama topluluklarında, duyguların da yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çünkü, seçme hakkını kullanırken ve karar verirken duygularımızı kullanırız. Bu seçim ve kararlar, yargılara varmamızda etkilidir. Dolayısıyla, duyguların, yargılara varmamıza neden olan düşüncemizdeki rolü de önemli bir yer teşkil etmektedir (Lipman, 1995, s. 5). Bu açıdan insan eleştirel ve yaratıcı düşünürken aynı zamanda duygularıyla düşünmeleri, yani özenli bir şekilde düşünmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle özen olmadan üst düzey düşünme, değerler bileşeninden yoksundur. Üst düzey düşünme, değer verme ya da kıymet bilmeyi içermiyorsa, öğrenciler derslerine duygusuz, kayıtsız ve özensiz bir şekilde yaklaşırlar. Bu durum, araştırmanın konusu olarak özenli düşünmenin seçiminin temel çıkış noktasıdır. Çünkü mantıkla düşünme, akıl yoluyla düşünme, fikirle düşünme, yöntemlerle düşünme her bakımdan hali hazırda tartışılan ve öğretilmeye çalışılan süreçlerdir.

Tartışılan durumlar itibariyle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin doğası, önemi ve programlardaki yeri hakkında birçok kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Duyguları, değerleri, inançları temel alan bir düşünme biçimi olan özenli düşünme ile ilgili sadece teorik olarak onun doğası ile ilgili birkaç çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamaya dayalı bir araştırmaya ise ulusal ve uluslararası düzeyde rastlanmamıştır.

Bunun dışında; duyguları, değerleri ve inançları esas alan duyuşsal temelli düşünce anlayışına ilişkin çalışmaların sadece kuramsal düzeyde kaldığı görülmektedir (Lipman, 1995; 2003; Sharp, 2007). Duyuşsal özelliklere bağlı üst düzey bir düşünme biçimi olan özenli düşünmenin kuramsal alt yapısı bu çalışmalarla temellendirilmiştir. Özenli düşünmenin öğretimi, gelişimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların bu anlamda yetersiz olması ve hatta alanda konuya ilişkin çalışmalara rastlanılmamış olması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Özenli düşünme, bireyin hem kendi hem de yaşadığı toplum içindeki insanların duyguları, değerleri, inançlarına bağlı olarak düşünmesini ifade eder. Bu anlamda özenli düşünme bireyin, bu duyuşsal özelliklere ilişkin bir farkındalığa sahip olmasını ve önem vermesini gerektirmektedir. Bu farkındalık ve önem sayesinde birey sahip olduğu özellikleri üst bilişsel olarak içselleştirir. Nihayetinde ise kişinin bu farkındalıktan hareketle önem verdiği duygu, değer ve inançları üzerinde özenli bir şekilde düşünmesi gerçekleşir. Bu türde bir düşünme biçimi, bireyin sahip olduğu bu duyuşsal özelliklere ilişkin bir düşünme alışkanlığı kazandırmasına yardımcı olur. Özenli düşünmenin bir düşünme alışkanlığı haline gelmesindeki ön görülen hedeflerden biri, özellikle değer eğitiminde öğrencilere kazandırılması ön görülen tutum ve değerlerin kişinin farkındalığı sayesinde çevresi ve toplum ile olan ilişkilerinde sevgi ve saygı içerisinde özenli bir şekilde davranmasını sağlamaktır. Bu açıdan özenli düşünme, aklın ve duyuların birleştiği bir noktayı temsil ettiği için değer eğitimi destekleyici alternatif bir yaklaşım olabilir.

Lipman (2003, s, 264) özenli düşünmeyi, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin bir birleşimi olarak ifade etse de kişinin özenli düşünme süreci esnasında eleştirel düşünmenin rolü hakkında ne kuramsal bir açıklamaya ne de empirik bulguya rastlanmıştır. Literatürde eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin birbiriyle olan bağıntıları, ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Örneğin; bir bireyin eleştirel bir şekilde düşünürken, problem çözme becerilerini nerede ve nasıl kullandığı ile ilgili yapılan bir analiz ve yorum kuramsal açıdan önemli bir bulgudur. Bu inceleme pratik açıdan beceri öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür. Dahası, kişinin karar verme sürecinde hangi üst düzey düşünme becerisi etkilidir? Hangi düşünme becerisi diğerlerinden daha önceliklidir? Hangi düşünme becerisi eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir? gibi kuramsal inceleme gerektiren soruların yanıtlanması düşünme eğitiminin çok boyutlu olarak gerçekleşmesini kolaylaştırabilmektedir (Streib, 1991, s.1-119). Streib'in *Eleştirel Düşüncenin Tarihi ve Analizi* adlı doktora tezinde bu soruları yanıtlamış ve düşünme becerileri arasındaki

bağıntıları açıkça ortaya koymuştur. Kuramsal incelemelerin dışında ilişkileri açıklamanın bir yolu daha önce bahsedildiği üzere amprik çalışma sonuçlarıdır. Bu bağlamda özenli düşünme ile ilgili bir veri toplama aracının olmayışı, özenli düşünmenin diğer düşünme türleri ile ilişkilerini amprik olarak test edebilme olanağını mümkün kılmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada özenli düşünme becerilerini ölçen bir veri toplama aracının geliştirilerek kuramsal ve pratik olarak bu sorunların giderilmesini sağlayarak alan yazına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. ‘Değersizlik’ sorunsalının ülkemizde son yıllarda öne çıkan konularından olduğu dikkate alındığında bu ilişkisellik sayesinde ‘değerlerle düşünme’ ve ‘değer eğitimi’ ya da ‘duyuşsal davranış eğitimi’ bağlamında diğer düşünme becerileri ile birlikte özenli düşünmenin eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer alması mümkün olabilir. 2007 yılında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde geliştirilen “Düşünme Eğitimi Öğretim Programı”nda özenli düşünme öğrencilerde kazandırılması ön görülen beceriler arasında yer almıştır (Dombaycı ve diğerleri, 2007). Ancak bu program, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde durmuştur ve özenli düşünme becerisini hedefleyen kazanım ve etkinliklerin niteliği düşüktür. Bu açıdan, araştırmanın genel amacını yansıtan bir ifade olarak özenli düşünme becerisini iyileştiren bir eğitim programının geliştirilmesi gerekli kılmaktadır.

Lipman’ın (2003, s. 261-271) kavramsallaştırdığı özenli düşünmenin terimsel anlamı ve boyutsal özelliklerinin dışında özenli düşünme ile bireyin sahip olduğu diğer duyuşsal özelliklerle ilişkilerin ‘ne’liği hakkında bilgiler ya da açıklamalar yetersizdir. Bir bireyin özenli düşünme sürecinde hangi duyuşsal yapıları işe koştugu belirsizdir. Çünkü özenli düşünme merak, sevgi, korku, güven, nefret, ilgi, tutum ve motivasyon gibi kaynağını duyuşsal özelliklerden almaktadır. Bu bağlamda duyuşsal davranış eğitiminde bireyde incelenen özelliklerin kişilerin özenli düşünmelerinde ne kadar ilişkili olduğu da bir başka inceleme konusudur. Bu bağıntıların ortaya çıkarılması, duyuşsal davranış eğitimlerde bu yapıların etkili ve yerinde öğretilmesi ile ilgili fikir vermesi düşünülmektedir.

Bir üst düzey düşünme becerisi olarak özenli düşünmenin teorik tanımlamaların ötesinde yukarıda ön görülen katkıları doğrultusunda uygulamalı çalışmaların yapılmasına olan ihtiyaç dile getirilmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerine yönelik bir özenli düşünme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi bu husustaki problemlerin çözümünde bir araç olabilir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi uluslararası alanda özenli düşünme becerisi üzerine uygulamalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Lipman’ın özenli düşünmeyi kuramlaştırmada

gerçekleştirdiği uygulamalar, Amerikan kültürüne ve öğrencilerine yöneliktir. Dolayısıyla özenli düşünmenin evrensel olarak geliştirilebilir bir beceri olduğu henüz netlik kazanmış değildir. Bir beceri olarak özenli düşünmenin geliştirilebilmesindeki en etkin yollardan biri eğitim programlarıdır (Leong, 2005, s. 5). Buna bağlı olarak özenli düşünme becerisini geliştiren bir eğitim programının yapılması, bu düşünme becerisinin Türk öğrencileri açısından da uyumluluğunun değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan araştırmada özenli düşünme etkinlikleri programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi tezin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmada geliştirilen senaryoya dayalı özenli düşünme becerileri envanteri ile öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen duyuş temelli bir eğitim programı aracılığıyla özenli düşünmenin geliştirilebilir bir beceri olup olmadığının ortaya çıkarılması düşünülmüştür. Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programı geliştirmektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerine özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesidir. Bu başlıca amacı gerçekleştirmek için bir program geliştirme sürecini içine alan safhaların her birinde yanıtlanması gereken araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır:

1. İhtiyaç değerlendirme kapsamında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünmelerini sağlayan temel gereksinimler nelerdir? Sorusunu incelemek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.
 - a. Mevcut durum itibarıyla, öğrencilerin özenli düşünme için öngörülen hedef davranışlarının sergilemede yeterlik düzeyleri nedir?
 - b. İdeal (beklenen) koşullar göz önüne alındığında öngörülen hedef davranışlarını sergilenmesinde olması beklenen davranış düzeyi nedir?
 - c. Öğrencilerde olması beklenen durum ile mevcut durum arasındaki fark dikkate alındığında hedef davranışlardan hangileri öncelik olarak kazandırılmalıdır?
 - d. Mevcut eğitim programları ve okul şartları doğrultusunda öncelikli olarak ortaya konulan hedef davranışların uygulamada kazandırılabilir olma düzeyi nedir?

- e. Öngörülen hedef davranışlar bağlamında öğrencilerin özenli düşünmeye ilişkin bilişsel tepkileri ya da performansları (davranış, tutum, inanç, algı vb.) nasıldır?
 - f. Toplumsal ihtiyaçlar bağlamında öngörülen hedef davranışların özenli düşünme eğitimi kapsamında bir eğitim programında kazandırılmasının gerekliliği ne düzeydedir?
 - g. Hedef davranışlar, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine ne düzeyde uygundur?
 - h. Öngörülen hedef davranışların mevcut öğretim programlarının hedef ve içeriğinde vurgulanma düzeyi ne durumdadır?
2. Özenli düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan program tasarısında sırasıyla takip edilen araştırma soruları şöyledir:
- a. Hedef davranış ifadelerinden hangileri programın tasarısında öncelikli kazanım olarak belirlenmiştir?
 - b. Bu kazanımları gerçekleştirmek için gerekli öğrenme yaşantıları nasıl seçilmeli ve düzenlenmelidir?
 - c. Öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için işe koşulan sınama durumları nasıl yapılandırılmalıdır?
3. Programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar, edindiği izlenimler ve durumlar programın gelişimini nasıl etkilemiştir?
4. Uygulanan programın öğrencilerin özenli düşünme becerilerini kazandırmada ne kadar etkili olduğunu anlamak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:
- a. Öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin düzeylerinde bir artış yaşanmış mıdır?
 - b. Uygulanan etkinliklere ilişkin öğrencilerin tutumları nasıldır?
 - c. Etkinlik sonrasında öğrencilerin bilişsel yönelimlerinde bir değişim yaşanmış mıdır?
 - d. Geliştirilen programın aksayan yönleri nelerdir?
5. Kuram oluşturma bağlamında öğrencilerinin özenli düşünme süreçlerinin altında yatan varsayım, kavram ve olgular nasıl gerçekleşmektedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Lipman (1995, 2003)'dan beri onu takip eden sadece birkaç araştırmacının (Brunt, 1994; Bornstein, 2003; Sharp, 2004; Dombaycı, Demir, Tarhan ve Bacanlı, 2011) özenli

düşünme ile ilgili incelemeleri, yalnızca kavramsal anlayışını açıklamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada özenli düşünme hem kuramsal anlamda alt yapısının analitik olarak ortaya konulması hem de ampirik açıdan uygulamalarının getirdiği birçok yenilik, araştırmanın özgünlük değerini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada özenli düşünmenin uluslararası alandaki empririk uygulamalarındaki eksikliğin giderilmesi ve bu araştırma kapsamında benimsenen ve yapılandırılan özgün durumlar ya da modellerin öne sürülmesi düşünüldüğünde araştırma kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki tip öneme sahiptir. Bu yeniliklerin işe vurukluğu ya da işlevselliği, başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Özenli düşünmenin kavramsallaştırılması ve öğretilebilir bir beceri haline getirilmesi

Lipman'ın (2003, s. 261) da belirttiği üzere özenli düşünme eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerin dışında büyük oranda felsefi temele dayanan bir üst düzey düşünme becerisidir. Lipman, özenli düşünme ve boyutlarıyla ilgili kavramsallaştırmasında bir takım örneklerle açıklamalar sunmuştur. Ancak bir eğitimcinin özenli düşünmeyi sınıf içi bir ortamda öğrenciye kazandırabileceği uygun durumların hangilerinin olabileceğine ilişkin operasyonel bir tanım sunmamıştır. Bu çalışmada özenli düşünme felsefi bir anlamdan öte gündelik yaşamda uygulanabilir bir forma dönüştürülmüştür. Lipman'ın öne sürdüğü özenli düşünmeye yönelik terimlerden (eylem ya da davranışlar) yola çıkarak özenli düşünme becerisinin anlaşılabilirliğinin açıklığa kavuşturulması ve bu anlamda düşünme biçiminin analitik olarak yeniden kavramsallaştırılması, bu düşünme becerisinin kuramsal çalışmaların dışında deneysel ya da uygulamalı araştırmalardaki etkinliklerin gerçekleştirilmesine imkân sağlamaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri arasındaki yerinin belirlenmesi

Daha önce belirtildiği gibi özenli düşünme bir üst düzey düşünme becerisidir. Lipman özenli düşünmenin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin birleşimi olduğunu belirtmiştir. Lipman'ın tanımında belirttiği bu birleşimin nasıl gerçekleştiği açıklanmamıştır. Bu çalışmada kuramsal incelemelerde ve etkinlik geliştirme sürecinde tespit edilen özenli düşünmenin boyutlarından olan normatif düşünme, duygusal düşünme, aktif düşünme, değer atfedici düşünme ve empatik düşünme süreçlerinde yukarıda bahsedilen üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı, problem çözme) biçimlerinin nasıl gerçekleştiği açıklanmıştır. Bu durum, ayrı birer düşünme türü olan özenli düşünme boyutlarının literatürdeki yerinin açık bir şekilde anlaşılması ve bu tür becerilerle ilgili durumun tespiti ile etkinliklerin geliştirilmesinin önünü açmaktadır. Bu

anlamda özenli düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerileri arasındaki etkileşimi ve yeri belirlenmiştir. Kuramsal açıdan yerinin ortaya konulmasının yanı sıra uygulamalı çalışmaların yapılmasına imkan sunması bakımından bu işlem, özgün bir değer taşır.

#. Özenli düşünmenin tüm yönleriyle incelenmesi ve literatürdeki durumunun tespit edilmesi

Araştırmanın özgün bir diğer tarafı ise özenli düşünmenin tüm yönleriyle ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Özenli düşünme becerisinin araştırmanın hedef kitlesinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluğunun ele alınması, henüz yeni olan kavram ya da becerinin Türk öğrenci yapısına uyumluluğu konusundaki olası endişelerin giderilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu düşünme becerisi ile uyumlu edinim ya da davranışların bir eğitim programın kapsamında kazandırılmasının gerekliliğinin değerlendirilmesi ise hazırlanan eğitim programının bir ihtiyaçtan hareketle ortaya çıktığını göstermektedir. Bir diğer hususta, özenli düşünme ile ilgili eylemlerin sınıf içerisinde öğretilabilir edinimler olduğunun ele alınması bu çalışma sonrasındaki muhtemel uygulamalı çalışmalardaki etkinliklerin etkililiği ile ilgili bir fikir sunmaktadır. Dahası, yazara göre açık bir tanımla özenli düşünme becerisi; duygu, değer, inanç gibi duyuşsal özelliklerine bağlı olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme süreçlerinin kullanıldığı bir düşünme biçimidir. Temel kaynağını belirtilen duyuşsal özelliklerden alan özenli düşünme sürecinde bireyin neye özen gösterdiği konusundaki eğilim ya da tepkilerinin göz önüne alınması da hazırlanan programının teorisi ile içeriği konusundaki temelini güçlendirmiştir. Daha da ötesi, özenli düşünme konusunda öne sürülen terim ya da davranışların, çeşitli disiplinlerindeki varlığının sorgulanması, literatürdeki konumunu belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

Senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterinin geliştirilmesi

Henüz yeterince çalışılmamış bir olgu olan özenli düşünme becerisinin kuramsal yapısının tespiti konusundaki çalışmaların yanı sıra bu beceriyi ölçen bir veri toplama aracının geliştirilmesi, bu olgunun ölçülebilir beceri olup olmadığının anlaşılması için önemlidir. Kratwohl'un duyuşsal alan taksonomisinin basamaklarını esas alınarak tasarlanan özenli düşünme envanteri bilimsel olarak güçlü bir teori üzerine oturmaktadır. Bu açıdan kriter geçerliği, bu taksonominin aşamalı süreçlerine dayanmaktadır. Bu noktada özenli düşünme becerisini ölçen bir ölçme aracının varlığı sayesinde, özenli düşünme ile ilişkili eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düşünme

becerileri arasındaki olası ilişkilerin istatistiksel olarak ortaya konulması sağlanacaktır. Diğer yandan, özenli düşünmeyi yordaması ya da etkilemesi olası faktörlerin ortaya çıkarılması ve (varsa) etkilerinin düzeyinin belirlenmesi de mümkün olacaktır.

Durum çalışması, eylem araştırması, sıralı keşfedici karma desen ve gömülü teori desenlerinin yer aldığı çoklu metodun benimsenmesi

Araştırmada ihtiyaç değerlendirme süreci kapsamında özenli düşünmenin tüm yönleriyle derinlemesine bir şekilde tespitinin gerçekleştirildiği bir *durum çalışması*, ardından hazırlanan program tasarısının döngüsel olarak uygulanması ve yeniden düzenlenerek iyileştirildiği bir *eylem araştırması* deseni benimsenmiştir. Dahası, önce nitel ardından nicel uygulamaları kullanılarak senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterinin geliştirilmesini esas alan *sıralı keşfedici karma deseni* işe koşulmuştur. Eylem araştırması sürecinde haftalık olarak toplanan odak grup görüşmesinden elde edilen nitel veriler sayesinde öğrencilerin özenli düşünme süreçlerinin altında yatan kavram ya da süreçlerinin ortaya çıkarıldığı bir *gömülü teori* deseni süreç ve kodlama türleri uygulanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada üç nitel araştırma deseni ile bir karma desen türünün kullanıldığı *çoklu metod* (multimethod) araştırma deseni kullanılmıştır. Bu türden araştırma desenlerinin aynı anda kullandığı araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışma, araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan araştırma süreçlerinin bir araştırma sürecinde kullanılabileceğine bir örnektir. Sonuç olarak, araştırmada kullanılan yöntem zenginliğinin varlığı çalışmanın özgün değerini oluşturmuştur.

'Reflective eclecticizm/ Düşünümsel ekleme' mantığında yeni program geliştirme modelinin oluşturulması

Araştırmanın temel hedeflerinden olan özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilme sürecinde programın çatısını oluşturan program geliştirme modeli, Tyler, Taba, Tyler-Taba gibi mevcut klasik modellerden farklıdır. Doğrudan salt bir şekilde belirtilen modelleri takip ederek bir program geliştirmekten çok daha esnek ve eklektik bir mantığa sahip olan “*Reflective Eclecticism*” anlayışına dayalı yeni bir program geliştirme modeli yapılandırılmış ve uygulanmıştır. Bu program modeli, Mckillip’in farklar yaklaşım modeli, Tyler’in ihtiyaç değerlendirmede benimsediği kaynak ve süzgeçler, Wiggins ve Mctighe’in Backward tasarım modeli ile Sufflebeam’in “Bağlam, Girdi, Süreç, Çıktı” modelleri sırasıyla eklemlenmeli olarak tasarlanmıştır. Bu durum itibarıyla, eklektik anlayışın bir program

geliştirme çalışmasında uygulanabileceği ve yeni bir program geliştirme modelinin ortaya konulması açısından araştırma özgün bir değere sahiptir.

Backward program tasarım modelinin ülkemizdeki etkinlik tasarım çalışmalarındaki kullanımına ilişkin yeniliği

Araştırmada programın tasarım sürecini planlarken Wiggins ve Mctighe'in Geriye dönük (Backward) tasarım modelinin süreçleri ve aşamaları takip edilmiştir. Bu tasarım modeli, yurt dışındaki etkinlik geliştirme çalışmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Örneğin, sanat eğitimi (Sohn, 2016, s. 29), beden eğitimi (Lee ve Lee, 2015, s. 917; isimsiz 1, 2013 s. 109; Kim ve Lee, 2013, s. 141), üstün zekâlılara yönelik eğitim (Kang, 2014, s. 129), STEAM uygulamaları (Changun, 2013, s. 1385), matematik eğitiminde oran-grafik ünitesi (İsimsiz 4, 2012, s. 109), çoklu zekâ eğitimi (Al-Abdulaziz, Chova, Belenguer ve Martinez, 2011, s. 831), müzik eğitimi gibi (Choi ve Kang, 2008, s. 2011) ünitelerin geliştirildiği görülmüştür. Bu tasarım modeli, uygulama alanı oldukça geniş ve yaygındır. Modelin uygulanabilirliği, modeli temel alan ünite geliştirme çalışmaları ve etkililiği birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur. Kang ve Yi (2013, s.153), bu tasarım modelinin ikinci versiyonunun uygulanabilirliğine ilişkin bir değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin anlayışlarındaki değişimi sağlaması ve öğretmenlerin kendilerine ait topluluk kültürünün oluşumu açısından etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bilgi ve becerilerinin kazanımıyla öğrencilerin yeteneklerini başka bağlamlarda kullanmalarını kolaylaştırmasının ve anlamlarını yapılandırmasının yanı sıra öğretmenlerin de program tasarımcısı ve uygulayıcıları olarak uzmanlıklarını geliştirdiği belirtilmektedir. Benzer biçimde, Kelting-Gibson (2005, s. 26) da, geleneksel program tasarım modeli kullanılarak geliştirilen ünite planları ile *backward* tasarım modelinin temel alındığı ünite planlarını karşılaştırmıştır. Backward tasarım modelini kullanan öğretmen adaylarının, geleneksel modeli kullananlara göre daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Modelin uygulamalarına ilişkin bulgulara ve modelin yaygınlığına rağmen, ülkemizde bir etkinlik ya da program geliştirme çalışmasındaki kullanımı yok denecek kadar azdır. Bu açıdan çalışmada benimsenen modelin ülkemiz açısından özgünlüğe sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yapılması muhtemel çalışmalar için ufuk açıcı olması düşünülmektedir.

Özenli düşünme becerisini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi

Araştırmanın en önemli kuramsal ve pratik önemi, öğrencilerin özenli düşünme becerisini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesidir. Özenli düşünme becerisini kazandırmak amaçlı geliştirilmiş ilk eğitim programıdır. Bu program öğrencilerin duyuş, değer, inanç, tutum gibi duyuşsal özelliklerine dayalı olarak üst düzey düşünebilmesini sağlar. Öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünmelerini sağlayan öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir. Bu program öğrencilerin kendilerine, başkalarına, doğaya/çevreye ve ilkelere olan değerine ilişkin potansiyelini ortaya çıkarmayı ve artırmaya imkan verir. Gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin mevcut önem arz eden duyuş, değer, inanç, tutum ve alışkanlıkları üzerinden özenli bir şekilde düşünebilmelerine imkân vermektedir. Programın kazanımları ve içeriği büyük oranda öğrencilerin mevcut davranışlarındaki özensiz davranışlarını gidermeye yönelik kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesiyle ortaya konulmuştur. İçeriği gündelik yaşamla ilişkili, otantik öğrenme temeline dayanmaktadır. Dahası, ders içi öğretim kapsamında öğrenciler etkileşimli bir şekilde otantik görev temelli öğrenme etkinlikleri, öğrenme teması ile öğretim süreci farklılaştırılmış öğretim ilkeleri sayesinde bilişsel süreç ve tepkilerini uygulayabilmektedir. Öğrencilerin öğrenilenleri farklı bağlamlara bağımsız bir şekilde aktarabildiği ve uygulayabildiği performans görev etkinliğini gerçekleştirerek istenen çıktıları yönelik değerlendirme kanıtlarını elde edebilmeleri mümkün olmaktadır. Sonuç olarak, bu eğitim programı öğrencilerin gündelik yaşamda önem verdikleri değerleri üzerine düşünme, inanca bağılı düşünme, duygulara bağılı düşünme, tercihlerine bağılı düşünme süreçlerini gerçekleştirmelerine imkân sağlaması bakımından önem değerine sahiptir.

Öğrencilerin bilişsel yapısında özenli düşünme becerisinin gelişim sürecinin ortaya konulması ve özenli düşünmenin teorisinin yapılandırılması

Bu araştırmanın kuramsal önemlerinden biri ise özenli düşünmenin Türk öğrencilerinin bilişsel yapısında özenli düşünme becerisinin gelişim sürecinin ortaya konulması ve özenli düşünmenin teorisinin yapılandırılmasıdır. Gömülü teori kodlama süreç ve aşamalarının işe koşulduğu süreç sonunda bir öğrencinin özenli düşünmesinde hangi bilişsel ve duyuşsal eylem ya da olguların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu işlem özenli düşünme becerisinin altında yatan kavramların ne olduğunun ortaya konulmasını sağlarken, aynı zamanda özenli düşünen bireylerin hangi eğilimleri sergilediklerinin tespit

edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bireyi özenli düşünmeye doğru yönelten psikolojik, sosyal, kültürel olguların hangileri olduğunun anlaşılması da özenli düşünme becerisi ile ilgili yapılması muhtemel çalışmalar için öncü niteliğindedir. Duyuşsal ve bilişsel yapıların birleşimi olan özenli düşünme becerisinin, bilişsel anlamda eleştirel düşünce, yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ile olan ilişkilerinin yanı sıra motivasyon, değer, tutum gibi özelliklerle olan ilişkilerinin ortaya konulması da araştırmanın önce kuramsal, ardından pratik öneme sahiptir.

Değer öğretiminde bir yaklaşım olarak özenli düşünme becerisi

Bu çalışmanın hem teorik hem de pratik öneme sahip özgün yönü, özenli düşünme becerisinin duyuşsal davranış eğitimi ve değer öğretiminde bir yaklaşım olarak kullanılabilme özelliğinin olmasıdır. Hem kuramsal incelemelerde hem de eylem araştırma sürecinin uygulama aşamalarındaki gözlem ve tespitlerde kaynağını duyuşsal yapılara bağlı olarak bir düşünme sürecini açıklayan özenli düşünme, öğrencinin mevcut değerlerinin farkına varması, önemsemesi ve bu sürece ilişkin değer potansiyelini ortaya çıkarması ve bu potansiyeli artırması bakımından değer öğretiminde bir yaklaşım olarak öne sürülmüştür. Bu bakımdan, özenli düşünme bilişsel süreçlerden hareketle benimsenen değeri davranışa ya da eyleme dönüştüren bir düşünme biçimidir. Eylemde özenli bir niteliği barındırmayan bir hareketin özenli düşünme sürecinden geçtiğini söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla, eyleme dönük bir yapıya sahip olan özenli düşünme eğitimleri sayesinde, hem değer, inanç, tutum gibi duyuşsal yapılardan kaynaklı sorunların giderilmesi hem de davranışların iyileştirilmesinde etkili bir metod olabilir.

Özenli düşünme ve Krathwohl'un duyuşsal alan taksonomisi arasındaki ilişkinin açıklanması

Araştırmada özenli düşünme becerisini kazandırmaya yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi ve özenli düşünme becerisini ölçen bir veri toplama aracının geliştirilmesine kuramsal bir dayanak olarak Krathwohl'un duyuşsal alan taksonomisinin süreçleri göz önüne alınmıştır. Hem Lipman'ın özenli düşünme ile ilgili tanımında öne sürdüğü özelliklerle hem de Krathwohl'un aşamalarıyla örtüşen süreçleri nedeniyle bireyi özenli düşünmeye götüren bilişsel çatı olduğuna karar verilmiştir. Bu karar sonrasında duyuşsal alan taksonomisine dayalı olarak tasarlanan özenli düşünme becerileri envanterinin senaryolarına ait maddeler hiyerarşik yapıya dayalıdır. Bu envanterin özelliği; özenli düşünen ile özenli düşünemeyen bireyin davranışlarını ayırt eden bir yapıda olduğu göstermektedir. Dolayısıyla, tıpkı Krathwohl'un taksonomisindeki alma basamağında

duyarlılık gösteren bireyin, duyuşsal açıdan yetersiz bir performans sergileyebileceği gibi özenli düşünme sürecinde bir olayı ya da durumu fark edemeyen birinin özenli bir biçimde yaklaşamayacağı da aşikârdır. Aynı şekilde, bir farkındalık olsa dahi, olgulara ya da kişilere duygusal bağ kuramadığında da özenli düşünmenin gerçekleşmesi de ihtimal dahilinde değildir. Çünkü özenli düşünme bilişsel ve duyuşsal yapıların bir birleşimi olarak duyuşsal davranış niteliğine sahiptir. Krathwohl'un taksonomisinde olduğu gibi hiyerarşik bir gelişimsel süreci ifade eder.



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1 Eleştirel Düşünce

Eleştirel düşünce; alanyazında yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerine göre daha öncelikli bir beceri olarak görülmektedir (Shahrokh, 1998, s. 53). Düşünme süreçlerinde yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözmenin olmadığı durumlarda eleştirel düşüncenin örneklerine rastlanabilir. Her durumda olmasa da yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmeyi içerir. Aynı şekilde de karar verme becerisinde de eleştirel düşüncenin rolü vardır. Eleştirel düşünce üst düzey düşünme becerileri arasında temel bir beceridir. Bu yüzden öğrencilere değerlendirme yapma, karar verme ve belli bir yargıya varmadan önce onları eleştirel olarak düşünceleri öğretilmelidir (McCarthy, 1992, s. 12). Eleştirel düşünce, birçok eğitimci ve teorisyen tarafından eğitimin ideali ve temel amacı olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 1987, s. 4; Coombs, 1997, s. 401; Haaften ve Snik, 1997, s. 20). Bir ideal olarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ancak onun eğitim programlarına entegre edilmesiyle mümkündür (Ennis, 1997, s. 1; Lipman, 2003, s. 205; Lee, 2006, s. 203). Ancak öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek için ilk önce eleştirel düşüncenin ne olduğu ve nasıl geliştirileceği öğretmenlerce öğrenilmesi gerekir. Yalnızca öğrenciyi desteklemek için değil, eleştirel düşüncenin gelişimini öğretmek de önemlidir (Thomas, 2009, s. 247). Çünkü, eleştirel düşünme ders anlatılarak öğretilemez. Eleştirel düşünme aktif bir süreçtir. Çoğu öğrenci için ders dinlemek pasif bir süreçtir. Bu nedenle, eleştirel düşünme için analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel becerileri onlara uygulayarak öğretilmelidir (Schafersman, 1997, s. 8). Smith (2003, s. 26) okulların temel amacının, konu içerikleri ve becerileri öğretmekten ziyade aktif bir paradigma belirleyerek öğrencilerde eleştirel ruhu geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu ölçüde ise eleştirel düşünceyi böylesine kuramlaştırmamanın amacı öğrencileri daha iyi düşünen bireyler haline getirmektir (Norris, 1992).

Bireylerin nasıl eleştirel olarak düşüneceği ile ilgili olarak birçok filozof ve eleştirel düşünce teorisyeni, eleştirel düşüncenin “ne” liği hakkında çeşitli tanımlamalar getirmişlerdir. Bu süreç; her ne kadar Sokrates, Aristo, Kant gibi filozoflar tarafından ele alınsa da çağdaş düşünce geleneğinde Dewey (1933, s.3-16)’in “Derinlemesine Düşünme” (Reflective Thinking) kavramı, bilimsel problem çözme becerisi ile aynı anlamda

kullanılmıştır. Bu açıdan Dewey, çağdaş düşünce geleneğinin öncüsü olarak görülmektedir (Streib, 1992,s. 6). Dewey, eleştirel düşünceyi ‘bilimsel süreçlere bağlı problem çözme becerisi’ olarak tanımlamıştır. Bu süreci, ‘derinlemesine düşünme’ olarak nitelendirmiştir. Dewey’den sonra, Streib (1992, s. 32), Glaser’in eleştirel düşünceyi; problemleri karşılamak için etkili metotlar bulma, ilgili ve tutarlı veri toplama, ifade edilmemiş varsayım ve değerleri toplama, verileri yorumlama ve günlük yaşamda belirli özellik ve nitelikler hakkında doğru değerlendirmeler yapma ve problemleri tanımlama yeteneği olarak tanımladığını aktarmaktadır.

Siegel (1980, s. 8), eleştirel düşünmeyi, gerekçelendirme, eleştirel ruh, tutum gibi kavramlarla açıklamıştır. Bu amaçla eleştirel düşünen bireyleri, gerekçelere dayalı olarak iddiaları değerlendirebilen ve karar verebilen, bu gerekçelerin gücünü değerlendiren, ilkeleri anlayan ve uyum gösteren kişi olarak tanımlamaktadır. Paul ve Binker (1990) ise eleştirel düşünceyi problem çözmede etkili bir unsur olarak görmüştür. Onlara göre bir problem formül ile çözülemiyorsa, eleştirel düşünce gereklidir. Öncelikle, problemin doğası ve boyutlarını belirleme, sonra çözüm için önemli noktalar, bakış açısı, kavramlar, teoriler, veri ve düşüncenin belirlenmesi, eleştirel düşünmenin adımlarıdır. Bu bağlamda, bağımsız problem çözmenin gerçekleşmesinde eleştirel düşüncenin etkin olarak rol aldığını söylemek mümkündür. Ennis’e (1989, s. xvii) göre, eleştirel düşünme, bir şeyi inanmaya ya da yapmaya karar vermeye odaklanan yansıtıcı düşünme biçimidir. Bu tanımla eleştirel düşünmenin karar verme becerilerini etkilediği görülmektedir. Bu durum, Shahrokh’un (1996, s. 53) eleştirel düşüncenin diğer üst düzey düşünme becerilerinin öncüsü olarak nitelendirildiği düşüncesini doğrulamaktadır.

Lipman (2003, s. 211) ise, eleştirel düşünmenin doğasındaki özelliklere dayalı bir tanım ileri sürmüştür. Ona göre eleştirel düşünme, a) kritere bağlı b) kendini doğrulayıcı c) bağlama duyarlı olarak değerlendirme yapmayı kolaylaştıran düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmede bir yargıya varmada kullanılan kural ya da ilke (Lipman, 2003, s. 213) veya standartlar (Elder ve Paul, 1992) olarak kullanılan kriterler, eleştirel düşüncenin temel bileşenleri olarak vurgulanır. Bu kriterler; standartlar; yasalar, kurallar, düzenlemeler, sözleşmeler; gelenekler, normlar, idealler, hedefler, sezgiler, gerçek kanıtlar, deneysel bulgular, yöntem ve politikaları içerir (Lipman, 2003, s. 2013). Bu tanımlamalar, bireylerin hangi açılardan eleştirel bir şekilde düşüneceklerine yönelik özellikleri sunmaktadır. Eğitim programlarında da eleştirel düşüncenin öğretiminde bu özelliklerin etkin bir şekilde öğretimi ön görülmektedir.

Çağımızın okullarından da öğrencilerin derslerde eleştirel düşünme öğretiminde ve yönetsel karar vermede eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması beklenmektedir. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme çok karmaşık bir düşünme biçimi olduğu için öğrencilerde eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi oldukça zaman almaktadır. Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini göstermesi onların tamamen eleştirel düşündüğü anlamına gelmemektedir. Çünkü, eğilim ve tutum, beceri ve alışkanlık birbirinden farklı ama ilişkili boyutları temsil eden yapılardır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin tamamen eleştirel düşündükleri de söylenemez. Bununla birlikte, günlük hayatta eleştirel düşünme alışkanlığı geliştirmek de eleştirel düşünen bireylerde gözlenen bir özellik olarak görülür (Gündoğdu, 2009, s. 65). Literatürde eleştirel düşüncenin eğitim ve öğretim programları aracılığıyla nasıl kazandırılacağına ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Özellikle bir dersin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan farklı yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi konusunda çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bağımsız proje ve grup araştırması yürütme, sunum yapma, küçük tartışma grupları ve yazılı sınavlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki etmektedir. Bunun yanı sıra, farklı öğretim tekniklerinin kullanılması eleştirel düşünme becerilerini dersin içeriğinden daha fazla etkilemektedir (Tsui, 1999, s. 185; Duron, Limbach ve Waugh, 2006, s. 160). Walker (2003, s. 264-266) da eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasında durum çalışmaları, tartışma yöntemleri, yazılı uygulamalar, sorgulama tekniklerinin önemli etkilere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Daha da ötesi, eleştirel düşüncenin öğretiminde otobiyografi yazımı (Bays, 1999, s. 3; Coia, 1993, s. 16), vaka çalışmaları (Elksnin, 2005, s.5), şiir sanatı (Rich, 1993, s. 2), kompozisyonlar (Shen, 1993, s. 14) gibi etkinliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Hiç şüphesiz, eleştirel düşüncenin edinimi ve geliştirilmesi, öğretmen merkezli bir öğretimden ziyade öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde kendilerinin aktif olduğu çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı, sınıf içerisinde yaptığı etkinliklerle analiz, sentez, değerlendirme ve çıkarım yapma becerilerinin (Bloom, 1956, s. 10; Facione, 1990, s. 327) kullanıldığı öğrenci merkezli öğrenme ortamları olarak ifade edilebilecek sınıflarda gerçekleşebilir.

2.2 Problem Çözme

Dewey'in eleştirel düşünme tarihine getirdiği bakışın ardından Glaser; eleştirel düşünme ve problem çözme arasında ortak özelliklerin yer aldığını ifade ederken, Russell (1941-45) eleştirel düşünmenin problem çözme içinde alt düşünme türü olduğunu ifade etmiştir (Streib, 1992, s. 35-43). Russell'ın bu iddiasına göre, iyi eleştirel düşünen

bireylerin hepsinin aynı zamanda iyi bir problem çözücü olmasına karşın, iyi problem çözücü bireylerin de iyi bir eleştirel düşünen birey olduğunu söylemek yanlıştır. Russell 1953-1960 yılları arasında ise önceki iddiasının dışında eleştirel düşünce ile problem çözme arasındaki ilişki boyutunu birbirini içinde geçişken özellik ve süreçlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Smith (1953-57) ise, problem çözmenin eleştirel düşüncenin içinde alt düşünme türü olduğunu ifade etmiştir. Smith'in varsayımına göre, iyi problem çözücü bireyler, iyi eleştirel düşünür olmasına rağmen, oldukça iyi eleştirel düşünen bireyin de iyi birer problem çözücü olduğunu söylemek doğru değildir. Budmen (1967, s. 2), eleştirel düşünme ve problem çözmeyle birbirine eşdeğer düşünme türü olarak görürken, Allen ve Rott (1969, s. 1), eleştirel düşünme ve problem çözmeyle birbirinden tamamen farklı düşünme türleri olarak görmektedir. Problem çözme yöntemi, yapılması gereken adımlar listesini tanımlarken, eleştirel düşünme ise, üst düzey düşünmedeki özellikleri ya da bileşenleri barındırır. D' Angello, Ennis, Mcpeck, Siegel, Paul gibi eğitim felsefeciler ise, eleştirel düşünme ve problem çözme arasında ortak özellik ve süreçlerin yer aldığını ifade etmektedirler (Streib, 1992, s. 119). Dewey (1933, s. 12), problem çözmenin ilk basamağı "problemi tanımlama, odağının ne olduğunu anlama", olarak ifade ederken, Ennis (1996, s. 4), "FRISCO" olarak ifade ettiği altı bileşen içerisinde, bir argüman ya da iddia üzerine odaklanmanın," eleştirel düşünme için önemli bir özellik olduğunu düşünmektedir. Birçok eğitimci problem çözme sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmektedir (Faux, 1992, s. 1; MacPherson, 1997, s. 1). Problem çözmede kullanılan beceriler, Watson-Glaser eleştirel düşünme ölçeği ile ölçülen becerilerle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Yani, her öğrenim seviyede öğrenciler ne kadar iyi eleştirel düşünen birey olurlarsa, o kadar iyi problem çözücü olurlar (Joiner, 1993, s. 1). Problem çözme ile yakından ilişkili olan karar verme becerisinin eleştirel düşünmede önemli bir etken (Ennis, 1996, s. 69) olduğu görülürken, bireylerde gözlenen eleştirel düşünme eğilimlerinin, problem çözme ve karar verme becerilerine etkisi olduğu bulunmuştur (Barile, 2003, s. 1). Dolayısıyla eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin sergilenmesinde önemli role sahiptir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının, bu tür üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasında da kullanılması etkili birer strateji olabilir.

2.3 Yaratıcı Düşünme

2.4 Analitik Düşünme

2.5 Özenli Düşünme

Özenli düşünme, ilk kez Amerika Birleşik Devletlerinde Çocuklar İçin Felsefe akımını kuran Matthew Lipman tarafından kavramsallaştırılan duyuşsal bir eğitim yaklaşımıdır (Leong, 2005, s. 1). Lipman öğrencilere doğru düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi içine alan bir düşünme modeli ortaya koymuştur. Lipman'ın çalışmaları 1960'lı yıllarda Çocuklar için Felsefe adlı eseri ile başlamış olup daha sonra “Felsefe Okula Gider” çalışması ve “Sınıflarda Felsefe” adlı kitapları ile devam etmiştir. Son olarak ise 2003 yılında yayımladığı *Eğitimde Düşünme* adlı kitabında düşünce modelini ayrıntılı olarak tartışmıştır. Bu kitabında doğru düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan Lipman modelini; eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi içine alan üç tür düşünme biçimi öne sürmüştür. O, modelinde öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasının eğitim programları aracılığıyla eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi öğretmekle sağlanabileceğini belirtmiştir (Lipman, 2003, s. 197).

Lipman'a (1995, s. 1) göre özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi bir araya getiren bir formülü temsil eder. Bu formül itibarıyla iki düşünce arasında bir düşünme türünü ifade etmekle birlikte bir üst düzey düşünme biçimini yansıtmaktadır. Özenli düşünme; duyguların seçimine, kararına ve yargıya dönüşmesini sağlayan formları içerir. Bu formlar; bireyin kendisine, başkalarına, çevresine ve ilkelere yönelik özenli düşünmesini sağlayan önem ve değerleri temsil etmektedir (Bacanlı, 2012, s. 34).

Eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme biçimleri, daha iyi nasıl düşünebileceğimizi ifade etmenin yollarıdır. Eleştirel bir şekilde düşünürken düşüncemize uygun ve mantıklı olan kuralları, kriterleri, standartları, gerekçeleri ve yöntemleri kullanırız. Yaratıcı bir şekilde düşünürken kendimizi ve çevremizi ifade etmenin yeni yollarını keşfederiz; geçmişte düşündüğümüz yolların ötesine geçmeye çalışırız; olası hayatların ayrıntılarını hayal ederiz ve daha önce görülmemiş yenilikleri ortaya çıkarırız. Özenli bir şekilde düşünürken ise önemli olarak ele aldığımız, özen gösterdiğimiz, gereksinim duyduğumuz şeylerle meşgul oluruz. Başka bir anlatımla, üst düzey düşünme, değerden bağımsız olamaz (Lipman, 1995, s. 6).

Lipman'a (1995, s. 6) göre özen, olağan bir düşünme durumu değildir. Daha ziyade düşünmenin bir boyutu ya da bir özelliğidir. Dolayısıyla, özenli düşünmede, alternatifleri arama, ilişkileri keşfetme, ilişkiler arasındaki ilişkileri bulma ve farklılıkları tespit etme gibi bilişsel işlemler gerçekleştiğinden bir düşünme biçimidir.

Özenli düşünme eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeden sonra üçüncü üst düzey düşünme becerisidir. Bilişsel-duyuşsal ilişkilerle ilgili genel görüşlere göre düşünme sadece bilişsel alanla sınırlıdır. Sıradan ve üst düzey düşünme arasındaki farkı ortaya koymak gerekirse üçleme yaklaşımını benimseyerek gerçek, anlam ve değer gibi düzenleyici fikirlerle bu fark açıklığa kavuşturulabilir. Bu durumda bu fikirleri anlamak için hangi üst düzey düşünme becerileri ele alınabilir? Doğruyu arama özelliği olarak eleştirel düşünme ve anlam arama özelliği olarak ise yaratıcı düşünme özelliği söylenebilir. Peki değer boyutları ile ilgili hangi üst düzey düşünme becerisi yer alabilir? (Lipman, 1995, s. 6). Bu gibi sorular, özenli düşünmenin odağında yer alan ve ontolojik olarak onun varlığının odak noktalarını oluşturmaktadır.

Özenli düşünme; kişinin kalbiyle düşünme biçimi, yani duyguları ile düşünme biçimini ifade eder. Özenli düşünme bir bakıma bir duygusal düşünme biçimidir. Bu anlamda bütün özenli düşünmelerin duygusal düşünme olduğunu ancak bütün duygusal düşünmelerin özenli düşünme olmadığı iddia edilebilir. Bir şey hakkında onun üzerinde özen göstermeden duygusal olarak düşünmemiz mümkün değildir. Örneğin, tıpkı bir şeyin bizim için çöp kadar bir anlamı veya önemi olmadan iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin gibi yakıştırmalarda bulunamayacağımız gibi. Bu yüzden bu ikinci düşüncede özenli düşünme bütün duygusal düşünmenin sembolik ya da paradigmatik biçimi olduğu söylemek mümkün görünmektedir. Bir müzik bestesini ses olarak düşünme, kurgusal yazıyı dilde düşünme ve resim yapmanın boyayla düşünme olması gibi, özenli düşünme de değerlerle düşünmedir. Bu yüzden, bir ressamın renkleri değerlendirmeden boya ile ilgili düşünemeyeceği gibi, değerlerle düşünmek için kişinin öncelikle değer ne olduğunu değerlendirebilmesi gerekmektedir (Lipman, 2003, s. 261-264).

Sharp'a (2007, s. 249) göre özenli düşünme duygusal ve bilişsel düşünmenin birleşimi olarak tanımlamıştır. Daha genel bir ifade ile bireyin kalbi ile birlikte düşünme ya da kişisel değerlerine dayalı olarak düşünme gibi terimlerle açıklamıştır. Özenli düşünme, öğrencilerin sağlam, tutkulu yargılara varmasını sağlayan güçlü bir değer sistemi oluşturmaya yardımcı olur. Özenli düşünme belirli bağlamlarda etik, estetik ya da bilimsel gibi belirli konularda önemli olarak düşündüğümüz şeyi anlamamızı sağlayan düşünme biçimidir. Özenli düşünme bazı durumlarda ahlaki ve estetik algılarımızı belirler.

Özenli düşünme bireyin başkalarına karşı değer biçme, saygı duyma, şefkat gösterme, iyileştirme, teselli etme, ilgilenme, yetiştirme, empati gösterme, sempati duyma, değer verme, kıymet bilme, kutlama gibi davranışlarını temsil eder. Bacanlı'ya (2012, s. 34) göre özenli düşünme, düşünmeye ve kullanılan süreçleri dikkate alan bir düşünme biçimidir. Gündelik hayatta iyi düşün dendiğinde kastedilen düşünme türüdür. Özenli düşünme, bireyin kendini (özünü) yansıtabildiği düşünme tarzıdır. Özenli düşünmenin altında yatan bireysel açıdan kişinin değerleri yani önem verdiği şeyler vardır. Toplumsal planda ise özenli düşünme etik kuralları ön planda tutan düşünme biçimidir. Dombaycı (2012, s. 40) da, özenli düşünmeyi düzenleyici olarak iyilik kavramı ile açıklamıştır. Ona göre iyilik, etik konusu içerisinde yer alan bir kavramdır. Özen ise daha çok kişinin değerlerine bağlı olarak ortaya çıkar. Normları ön plana alır ve eyleme yönelik bir yapısı vardır. Değerlerin ve toplumsal normların yönelimi genellikle “iyi”ye doğrudur. Çünkü iyi, değer verilen bir olgudur; değer verilen şey ise iyi olarak ifade edilebilir. Özen ise iyi olarak ifade edilen ve değerli olarak nitelendirilen “şeye” karşı yönelimimizi temsil eder.

Özenli düşünen birey olay ya da olguları parça parça değerlendirmek yerine onlar arasındaki ilişkilere odaklanır. Bu durum olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Özenli düşünme algı, duyu ve duyuşsal yaşantılarla ortaya çıkar. Bir durumda nasıl hareket edeceğimizi belirler. (örn. Özenli düşünmeyen bir doktorun hastasının vücuduna bir et parçası gibi davranması). Empati, tutku, duygusal yoğunluk ve güçlü duyarlılık özenli düşünmenin odağında yer alan özelliklerdir. Lipman (1995) özenli düşünmeyi birbiriyle ilişkili beş farklı özellikte açıklamıştır: Değer atfedici düşünme, duygusal düşünme, aktif düşünme, normatif düşünme ve empatik düşünme.

2.5.1 Değer atfedici düşünme (Appreciative thinking)

Bir şeye değer verme, büyük oranda onun kıymetini bilme ya da ona değer biçmek demektir. Bunun iki boyutu vardır. Bunun ilki, bir şeyin parasal değerinden çok duyuşsal ve estetik cazibesi olan somut olgulara değer biçme ya da takdir etmektir. Başka bir ifade ile değeri ve güzelliği açıkça görünen doğa, sanat ya da nesnelere değer biçmedir. Bir müzik parçasının sesi ya da kıyıya vurmuş bir balinanın kurtarılıp denize gönderilmesi, bir ormanın içinden güneş ışığının huzmelerinin sızması ya da bir okyanusa yansması gibi doğanın güzelliklerine değer biçme, bu düşünme türüne örnek olabilir. Çocukların genellikle topladıkları pul ya da çeşitli nesneleri şekil ya da renklerine göre değer biçmesi örnek olabilir. Değer atfedici düşünmenin diğer bir boyutu ise insanların bir takım tutum, davranış ve insani özellikler gibi soyut olgulara değer biçmesidir. Burada bir kişi farklı

toplumlara ilişkin farklı değerlere bakabilir ya da onun için anlam taşıyan özellikleri, tutumlarını ya da davranışlarını inceleyerek kişisel değerlerini daha iyi ortaya koyabilir. Değer atfedici düşünmenin önemi onun etik ilkeler ve ahlaki değerlere dayanmasıdır (Sharp, 2007; s. 250). Bu düşünme türü, bireyin kıymet verdiği, değer biçtiği ve takdir ettiği olgu ya da nesnelere bağlı düşünmeyi ifade ettiği için değer atfedici düşünme şeklinde de adlandırılabilir. Kişinin kıymet bilmesi; onu ilgilendirmesi, onun için önemli olması ya da bir anlam ifade etmesini gerektirir. Bu aynı zamanda kişi için anlam ifade eden şeye karşı ne kadar özenli olduğunu ifade etmektedir.

Bireyin değer atfedici düşünmesinde sorulması ön görülen sorular vardır. Bunlardan ilki, kişinin “Ben neye, neden özen gösteriyorum? sorusudur. Burada kişinin neye kıymet verdiğini ve değer biçtiğini; anlam ifade eden olgu ya da nesnenin ne için değerli olduğu ve ne için özen göstermesi gerektiği sorgulanır. Başka bir soru da “başkaları için neler önemlidir; bunlar ne için bir önem taşımaktadır?” Bu soru, bireyin, başka insanların neye kıymet verdikleri ya da değer verdiklerine ilişkin farkındalığı ele almaktadır. Bununla ilgili de kişinin çevresindeki insanlara dair anlayışlı bir tutum ve düşünceyi benimsemesi ön görülür. Ayrıca, başkaları için değerli ve kıymetli olanların ne için bir anlam ifade ettiğini anlamak ve sorgulamak, bir bakıma özenli düşünmenin üst düzey düşünme becerisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte “Neye özen göstermeliyim?”, “Bazı şeylere diğerlerinden fazla değer veriyor muyum? gibi sorular, değer atfedici düşünmeyi harekete geçirmesini sağlamaktadır. Daha da ötesi, kişinin kıymet verdiği şeylerin bu yaşamda, toplumda ya da dünyada olmaması ne ifade ettiği hakkında düşünmesi, onun bu tür düşünme sürecinde özenli olduğu söylenebilir. Değer atfedici düşünmenin temel göstergeleri; tanımlama, eleştirme, niteliğini belirleme, miktarını belirleme, açıklama, değer biçme, ön yargı, çelişki estetik bakış ve kıyaslamadır. Oldukça gelişmiş duyarlılık ve duygusal yoğunluğa sahip öğrenciler, özenli düşünmenin değer atfedici düşünme boyutunda belirli özelliğe sahiptir.

2.5.2 Duygusal düşünme (Affective thinking)

Duygusal düşünme, bir kişinin bir savunma durumuna karşı duyuşsal ve zihinsel tepki vermesidir. Başka bir deyişle, bireyin değer verdikleri ya da kıymet bildikleri olgu ya da olaylar hakkında hissettiği durumlara gösterdikleri tepkidir. Bir doğru ve yanlışla ilişkin açık bir anlayışa ya da güçlü bir adalet duygusuna sahip olan bir insanın yanlış yapmaya karşı verdiği duyuşsal tepkisini ifade etmektedir. Duygusal düşünmede başkalarının tutum ve duyguları özenli düşünen bireylerin üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özenli düşünen

bireylerde yoğun empati duygusu hakimdir. Masum bir insan ya da canlıya yapılan adaletsizliğe karşı çıkarlar. Onların bu tepkileri güçlü bir adanmışlık, düşünce netliği, bir durumu doğru ya da yanlış açısından açıklama arzusu, yapılan adaleti anlamadaki kararlılığını göstermektedir. Duygusal düşünme, kişinin bu duygularının farkında olması ve bunları şiddet içermeyen bir şekilde sergilemesini ifade eder. Bu süreç kişinin bireysel haklarını ve sınıf içi kararlara katılmaları için her öğrenciye fırsat verme, ortak tartışma alanı ve oyun bahçesi kuralları oluşturma gibi haklarını koruyan süreçlerini tanımasını içerir. Öğrencilerin grup içerisindeki farklı görüşleri dikkate alarak ve bireylerin başkalarının sözlerinden ya da davranışlarından nasıl etkilendiğine odaklanarak bir sorunun tüm yönlerini nasıl tartışacağını öğrenmesi önemlidir. Bu etkinlik, öğrencilerin karşılaştıkları durumların karmaşıklığını görmelerine yardımcı olur ve yanlış düşünmeden alıkoyar.

Duygusal düşünme sürecinde bireyin bir olay ya da durum hakkında kendisini nasıl hissettiğinin farkında olması önemli bir husustur. Burada durum ne halde, nasıl olmalıdır? Durumdan kimler faydalaniyor ya da kimler zarar görüyor? gibi sorular, kişinin duygusal olarak düşünmesine imkan tanımasını sağlar. Örneğin, zorbalık, yolsuzluk, şiddet, düşmanlık, adaletsizlik gibi durumlara tanık olduğumuz zamanlarda bizi öfkelenmektedir. Çünkü, kişinin bu öfkelenmesi, değer verdiği ya da kıymet bildiği şeylerin istismara uğramaktadır. Bu nedenle öfke davranışı olarak duyuşsal bir davranış gerçekleşmektedir.

Duygusal düşünmenin temel kavram ve düşünmede gerçekleşen süreçler ise şu şekildedir: Ahlak, yanlış hissetme, etik olma, değerlendirme, yargılama, ilke ortaya koyma, tepki verme, etik olmayan davranış, ahlaki olmayan davranış, durumu uygun hale getirme, doğruyu hissetmedir.

2.5.3 Aktif düşünme (Active thinking)

Aktif düşünme, değer verdiğimiz ya da özen gösterdiklerimize yönelik eylemde bulunma halini tanımlar. Bir neden doğrultusunda bir duruma karşı tutkulu bir şekilde özen göstermedir. Bu düşünme biçimi üst düzey düşünme biçimini ifade etmektedir. Böyle bir düşünme biçimi bir neden ya da inanca yönelik bir dili kullanma, planlama yapma ve eylemde bulunmayı gerektirmektedir. Çocuklar bu düşünme biçiminde bir durum hakkında bunalmak ya da kendilerini çaresiz hissetmek yerine yapabilecekleri eylemlere nasıl yoğunlaşacaklarını ve gerçekleştireceklerini öğrenmeye başlarlar. Duygusal yoğunluk devam eden bir diyalog içerisinde, samimi bir davranış sergilerken ve bir şeye tutkulu bir

şekilde özen gösterirken kendini gösterir. Özenli düşünen bireylerin özellikleri arasında başkalarının farkında olma, tutkulu adanmışlık/ iç kontrol odağına sahip olma, insanlarda merhameti ortaya çıkarmak için hareket etme eğiliminde olma olarak söylenebilir.

Aktif düşünmede kişinin değer biçtiği ya da özen gösterdiği değer, inanç ya da olguları korumayı isteme, onları iyileştirmek ve geliştirmek için adımlar atmayı gerektirir. Bu durumda bireyin aktif düşünme sürecinde öncelikle “Burada ihtiyaç duyulan değişiklikler nelerdir?” sorusunu sorması, daha sonra “Bu durumu ya da sorunu iyileştirmek için ne yapabilirim?”, “Bulduğum eylemler durumu iyileştirecek mi ya da daha da kötüye mi sürükleyecek?” gibi sorgulama süreçleri, aktif düşünmenin odak noktasını oluşturmaktadır. Aktif düşünmenin içine aldığı kavram ve işlemler; iyileştirme, harekete geçme, geliştirme, oluşturma, zarar vermeden yapma, koruma, muhafaza etme, yetiştirme, sürdürme, önleyici tedbir almaktır.

2.5.4 Normatif düşünme (Normative thinking)

Normatif düşünme yerel ölçülerde ya da küresel ölçülerde de gerçekleşebilen bir beceri türüdür. Çocuklar genellikle çevre, insan ve hayvan haklarını koruma gibi evrensel yasa ve ilkeleri ve küresel meselelerle ilgilenirler. Empati, ahlaki hayal gücü ve ben merkezci düşünceden uzaklaşmak özenli düşünme kapsamında yer alır. İdealler ve davranışlar arasındaki tutarsızlıklara duyarlı olma, toplumun yaşadığı sorunları kavramsallaştırma ve çözümler üretme ile beşeri ve küresel sorunlarla derin bir şekilde ilgili olma normatif düşünmenin temel özellikleri arasındadır. Normatif düşünmede bireyler; duygular, şefkat ve adalet anlayışını geliştirmeye odaklanırlar. Bu becerinin gelişmesi; öğrencilerin bir diyalog ortamında yapıcı ve şiddet içermeyen bir şekilde bir takım stratejileri kullanmasını sağlar (Sharp, 2007; s. 250).

Birey normatif düşünme sürecinde “şu anki durum ya da uygulama” ile “ideal, arzu edilen durumu” tanımlar ve karşılaştırır. Kişi yaşamayı istediği dünya ile yaşabileceği dünyayı düşünür. Normatif düşünmenin temel kavram ve süreçleri arasında tahminde bulunma, genelleme, eleştirme, iyileştirme, bir ideal oluşturma, yansıtma, ihtimalleri düşünme, tasarlama, daha iyiyi isteme vb. eylemler yer almaktadır.

2.5.5 Empatik düşünme (Empathic thinking)

“Empati” teriminin çok geniş anlamları bulunmaktadır ancak Lipman’a (2003) göre kendimizi bir başkasının durumuna ya da yaşadığı deneyime kendimizi koyabilmemizin anlamı olarak tanımlanmıştır. Yani, özen göstermenin bir yolu da kendi duygularımızdan,

bakış açımızdan ve ufkumuzdan çıkıp, bunun yerine kendimizi bir başkasının duygularına, bakış açısına ve ufkuna sahipmişiz gibi düşünmektir.

Özenli düşünen bireylerin temel özelliklerini incelerken onların güçlü kişisel değerlere, ahlaki bir karaktere ve adalet anlayışına sahip olduğu karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar tüm yetişkin bireylerin sadece % 10-15'i üst düzey ahlaki gelişim seviyesine ulaşsa da Kohlberg (1964), üstün yetenekli olan bireylerin gençlik yıllarında bu seviyelere ulaşan akranlarına göre daha yüksek ahlaki düşünceye sahip olduğuna inanmıştır. Bu ahlaki gelişim düzeyinde olan bir kişi akran ya da toplumun baskılarına bakılmaksızın güçlü kişisel farkındalığa (5. düzey) ve küresel sorunlarla birlikte insanlığı ilgilendiren meselelere (6. düzey) yoğunlaşır. Bu özellikler aynı zamanda normatif düşüncenin sonuçlarıdır. Özenli düşünme etik ilkeleri merkeze alan bir duygu olduğu için etik özenli düşünmenin önemli bir parçasını oluşturur (Brunt, 2003; s. 14).

2.6 Dört Katlı Düşünme Modeli

Lipman'ın öne sürdüğü modeli, büyük oranda felsefi nitelikte olması, bu becerilerin ancak tam olarak ne olduğu, nasıl öğretileceği konusunda yetkin ve donanımlı öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiği; bu becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceğinin yeterince açık olmaması ve eğitim bilimleri ile ilişkisinin kurulmasının oldukça zor olması yönüyle eleştiriler mevcuttur (Dombaycı ve diğerleri, 2010, s. 552). Bu nedenlerden dolayı Dombaycı ve diğerleri (2010, s. 552), bu model içerisinde “umutlu düşünmeyi” de ilave ederek dört katlı bir düşünme modeli geliştirmişlerdir. Onlar, bu model içerisinde yer alan dört düşünme biçiminin uygun bir şekilde bir araya gelmesi ve işleyiş göstermesi ile birlikte öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminin etkin olabileceğini belirtmişlerdir. Gözden geçirilen model sonrasında Dört Katlı Düşünme Modelinin genel özellikleri ortaya koymuşlardır: a) eğitime dayalıdır, b) bir öğretmen tarafından öğretilebilecek becerileri içerir, c) ölçülmesi ve değerlendirilmesi kolaydır, d) eğitim, psikoloji ve felsefe ile ilişkilidir ve e) Türk toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda umutlu düşünme biçimi ilave edilmiştir.

Bu modele göre eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeyi kapsayan dört katlı düşünme modeli temelde biliş-duyuşsal ve yakınsak-ıraksak özellikleri açısından iki boyutta incelenebilir. Buna göre eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme, temelde bilişsel yapıdadırlar. Özenli düşünme ile umutlu düşünme ise yapı itibarıyla duyuşsal yapılara bağlı becerilerdir. Bunlar; düşünme süreçlerinde bir takım kuralları içermesi bakımından ve daha fazla sonuç elde etmesi açısından ikiye ayrılabilir. Eleştirel düşünce ile özenli

düşünme, yakınsak (convergent) düşünmeyi ifade ederken; yaratıcı düşünme ile umutlu düşünme ise esnek bir kural yapısına sahip olduğundan ıraksak (divergent) düşünme olarak nitelendirilebilir. Bu doğrultuda özenli düşünme, düşünmenin duyuşsal özelliklerini temsil etmekte olup yakınsak düşünme olarak ifade edilebilir.

2.7 Duyuşsal Davranış Eğitimi

Duyuş; bireyin hisleri ve duygularına bağlı olarak davranışlarını yönlendiren bir eğilimdir (APEID, 1992, s. 10). Duyuşsal davranışlar; insanın duygularının yanı sıra insanlara kazandırılmak istenen tercihler, değerler, inançlar, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler ve yönelimleri içerisine almaktadır (Bacanlı, 1999, s. vii). Bu duyuşsal davranışlar, bir insanın bebeklik, çocukluk, okul öncesi, ilkökul çağından ergenlik, yetişkinlik ve sonraki gelişim dönemlerinde gerçekleşebilir (Marrero, 2007, s. 4). Formal olarak öğrencilerin duyguları, değerleri, inançları ve duygusal iyi oluşları duyuşsal eğitim kapsamında eğitim sürecinin özelliği olarak temellenmektedir (Puurula ve diğerleri, 2001, s. 165). Bir çok eğitim programında da kazandırılması ön görülen eğilim ya da özellikler arasında yer almaktadır (M.E.B., 2005, s. 1; The Curriculum Development Council, 2005, s. 1; Korean Ministry of Education, 2008, s. 1). Bu eğilimler, programında öğrenme alanları içerisinde duyuşsal alan kapsamında öğrenme hedefleri ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (APEID, 1992, s. 16). Bu alanda bireylerin değer ve değer sistemleri, tutum, ilgi ve motivasyonları, kişisel ve sosyal gelişim, güven ve bu alanlarda karşılaştığı zorluklarda destek sağlamaya ilişkin öğrenme hedefleri oluşturulmaktadır (Eiss ve Harbeck, 1969, s. 5; Lang, 1991, s. 28). Eğitim programlarında duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına ilişkin bilişsel (Bloom ve diğerleri, 1956; Anderson ve Krathwohl, 2000) ve psikomotor (Simpson, 1966; Harrow, 1972) alanda olduğu gibi duyuşsal alan taksonomileri vardır. Ancak tüm eğitim seviyelerinde olduğu gibi yükseköğretimde öğretim ve değerlendirme, değer, tutum ve davranışlardan ziyade bilgi ve anlama gibi bilişsel becerilere ağırlık verilmektedir (Shephard, 2008, s. 95). Program içerisinde duyuşsal hedeflerin göz ardı edildiği ya da ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Bacanlı (1999, s. vii-ix), eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesi ile ilgili gerekçeleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

- Duyuşsal hedefler konusunda uzlaşmanın zorluğu,
- Duyuşsal hedeflerin somutlaştırılmasının zor oluşu,
- Duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceğinin düşünülmesi,

- Duyuşsal hedeflerin öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim uygulamaları ile kazandırılmasının zor oluşu,
- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin zor olması,
- Duyuşsal hedeflerinin değerlendirilmesinin bilişsel hedeflere göre daha esnekliği, ve
- Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılmış başarı anlayışının dışında olmasıdır.

Bu eğitim hedefleri taksonomisi, duyuşsal özelliklerle ilgili eğitimin amaç, hedef ve standartlarının bir sınıflandırma çerçevesidir. Bu taksonomi her bir basamakta öğrenme hedeflerinin oluşturulması için düzenleme ve yapılandırma yapısı sunmaktadır. Duyuşsal alanla ilgili neredeyse ilk ve tek duyuşsal alan taksonomisi, Krathwohl ve arkadaşlarının ortaya koyduğu taksonomidir.

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından oluşturulan duyuşsal öğrenme alanı, duygu, değer, inanç gibi duyuşsal özelliklerin gerçekleşme düzeylerini ele alır. Aşamalı olarak gerçekleşen duyuşsal alan basamakları; sırasıyla alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirmedir. Duyuşsal alanın ilk basamağı olan alma; bireyin bir kişiye ya da bir nesneye yönelik dikkatini ya da yönelimini ifade eder. Öğrencilerin, diğer insanların görüşlerini ifade ederken onları dinlemeleri alma basamağına bir örnektir. Bireyin eylemde bulunması, dönütler verme ve doyum elde etmesi, tepkide bulunma özelliklerini açıklar. Okula gidemeyen çocuklara yardım kampanyası için çağrıda bulunma bir örnek olabilir. Değer verme, bir şeyin algılanan değeri ve kıymetinden dolayı, kabul etme, takdir etme, tercihte bulunma ve ona adanması, değer verme aşamasındaki duyuşsal yönelimi betimler. Söz gelimi, bir öğrencinin sınıf adına bir ödül yarışmasını birincilikle tamamlayıp madalya almış olsun, diğer öğrencilerin kazanan öğrencinin başarısını takdir etmesi, başarıya ve ona değer verdiğini gösterir. Örgütleme; kişinin benimsediği yeni değer ve inançları, değer sistemi ile bütünleştirmesini ve düzenlemesini tanımlar. GDO içeren besinlerin sağlığa zarar vermesi nedeniyle organik ve doğal besinleri tercih etmeye özen göstermesi örgütlemeye örnek olabilir. Karaktere bürüme ise değerlerin yaşam tarzına ya da düşüncesine işlemesidir. Kendiliğinden, doğal bir şekilde yaşamaya çalışmak ve anlamlı olan şeyin yaşamın bir parçası olmak, bu aşamanın özelliğidir. Yusuf'un apartman sakinlerine rahatsızlık vermemek için alçak seste müzik dinlemeyi alışkanlık haline getirmesi karaktere bürüme basamağı için açıklayıcı bir örnek olabilir.

Diğer bir duyuşsal alan taksonomisi ise Gephart ve Ingle'nin taksonomisidir. Onlar duyuşsal alan taksonomisini iki ana gruba ayırmaktadırlar. Bunlar; (1) fizyolojik tepkiler ya da davranışlar ve (2) psiko-sosyal tepkiler ya da davranışlardır. Fizyolojik davranışlar, temelde somatik ve iç organlarla ilgili tepkiler olmak üzere ikiye ayrılmakla birlikte somatik tepkiler; terleme, kaardiyo-vasküler reaksiyonlar ve nefes alma tepkileri içine almaktadır. Psiko-sosyal tepkiler ise temelde değerler, duygular ve algıları barındırır. Değerler boyutu, inançları ve tutumları; duygular boyutu ise hoşça giden ve gitmeyen duyguları kapsar. Kişinin kendi algısı ve başkalarının algıları da algı boyutu altında yer alan özelliklerdir (Bacanlı, 1999, s. 59).

De Landsheere, Krathwohl'un taksonomisindeki içselleştirme ilkesinin mantığından daha kolay ve anlaşılır bir ilke ortaya koymak amacıyla bir taksonomi ortaya koymaya çalışmıştır. De Landsheere'in taksonomisi oldukça sınırlı bir alanı içine almasının yanı sıra Krathwohl'un taksonomisinin ilk üç basamağını içine alır. Onun taksonomisi temelde iki basamaklı, ancak ilk basamak üç temel duyuşsal süreci kapsar. (1) bireyin dış uyarıya karşılık vermesi; (i) alma, (ii) alma ve uyarıcıya tepkide bulunma, (iii) alma, kabul ederek ya da redderek tepki verme ve (2) inisiyatifi eline almadır (Bacanlı, 1999, s.59).

2.8 Duyuşsal Eğitim Ve Özenli Düşünme İlişkisi

Duyuşsal eğitim ile özenli düşünme arasında kuramsal açıdan yakından bir ilişki vardır. Yukarıda da bahsedildiği gibi duyuşsal eğitim, bireyin sosyal ve ahlaki gelişiminin bir parçası olarak onların duygu, değer, inanç, tutum ve ilgilerinin gelişimine odaklanmaktadır (APEID, 1992, s. 51). Diğer yandan, özenli düşünme bireylerin duyguları, değerleri inançları, kabulleri ve tercihlerine bağlı olarak düşünme biçimidir (Lipman, 1995, s. 1; 2003, s. 261; Sharp, 2007, s. 248). Yani; özenli düşünme, kişinin duyuşsal özelliklere bağlı olarak düşünme eylemini ifade eder. Özenli düşünme, duyuş ve bilişsel alanı birleşimi olarak duyuşsal özelliklerin (değer, tutum, inanç, tutum, kabul, tercihler vb.) farkında olma (tanıma, düzenleme, sorgulama, gerekçeleme, metabiliş) ve önem verme (değer verme, içselleştirme) süreçlerini geçirdiği bir düşünme biçimidir. Özenli düşünmede zihinsel yani bilişsel süreçler ise duyuşsal yapıları tanıma, düzenleme, sorgulama işlemlerinde gerçekleşir. Dolayısıyla özenli düşünme duyuşsal ve bilişsel yapıların birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Lipman, 2003, 264).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1 Araştırma deseni

Bu araştırmanın deseni dört temel amaçtan hareketle dört farklı araştırma desenini içine alan çoklu yöntem araştırma deseni etrafında şekillenmiştir. Bu dört ayrı amaç doğrultusunda araştırma, üç nitel ve bir karma araştırma desenini bütünleştirmektedir. Araştırmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerileri, davranışlarını ve yeterliklerine ilişkin durum tespitini ortaya koymayı amaçlayan bir durum çalışması deseni kullanılmıştır. İkinci olarak, birinci amaçtan hareketle ortaya konulan öğrenme hedeflerinin bir eğitim programının planlandığı, uygulandığı, gözden geçirildiği, revize edildiği ve tekrar uygulamalarını içeren eylem araştırması yürütülmüştür. Ayrıca eylem araştırma sürecinde öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek için geliştirilen ölçme aracına ilişkin önce nitel bir değerlendirmenin kullanıldığı, ardından nicel bir ölçümün işe koşulduğu sıralı keşfedici karma desenden yararlanılmıştır. Son olarak, eylem araştırma süreçleri sonrasında Lipman (1995)'ın ortaya koyduğu özenli düşünme teorisinin birinci adımda elde edilen durumlarla değerlendirilmesi ve veriden türetilen durumlarla yeni bir teori yapılandırmayı amaçlayan bir kuram oluşturma (Grounded theory) deseni benimsenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmada benimsenen araştırma desenleri çoklu yöntem (multimethod) araştırma deseni çatısında birleştirilmiştir. Çoklu yöntem araştırmaları, bir araştırmanın amaçları doğrultusunda ya birden fazla nicel araştırma deseni ya da birden fazla nicel araştırma yöntemi veyahutta her iki paradigmadaki araştırma desenlerinin türlerinin kullanıldığı yöntemlerdir (Hunter ve Brewer, 2015, s. 616).

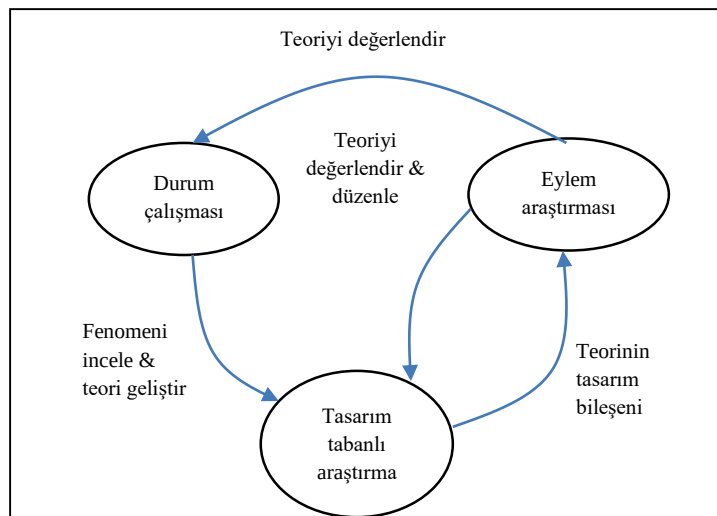
Hunter ve Brewer'a (2015, s. 620) göre çoklu araştırma yöntemleri sayesinde teoriyi test etme, teori oluşturma işlemleri, devam eden, birbirini tekrarlayan döngüsel bir süreç meydana gelir. Çoklu araştırma yöntemleri doğası gereği nitel ya da nicel olabilir. Çoklu araştırma yöntemleri, çoklu nitel yöntemleri (görüşme, etnografik gözlem) ya da çoklu nicel yöntemi de (anketler, arşiv verileri gibi) içine alabilir. Dahası, çoklu nicel ya da nicel yöntemlerin her ikisi de kullanılabilir (Hunter ve Brewer, 2015, s. 621).

Hunter ve Brewer (2015, s. 187), çoklu araştırma yöntemi ile karma araştırma deseni arasında bir ayrıma dikkat çekmiştir. Karma yöntemler, bir nitel ve bir nicel

yöntemin harmanlanması iken, çoklu araştırma deseni daha geniş anlamda nitel ya da nicel oldukları bakılmaksızın iki ya da daha fazla yöntemin birarada kullanılabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kısaca karma yöntem, çoklu araştırma yönteminin alt kümesidir. Karma araştırma deseninin aksine, çoklu araştırma yöntemi nitel ve nicel yöntemlerin harmanlanmasıyla sınırlı değildir. Daha ziyade, çoklu yöntem araştırma desenlerinde metodolojik açıdan olası kombinasyonların çeşitliliğine tamamen açıktır.

Hunter ve Brewer'a göre sosyal bilimciler için çok sayıda araştırma yöntemi olduğundan ve bu yöntemlerin bütünleştirilme biçimlerindeki çeşitliliği nedeniyle çoklu yöntem araştırmaları deseninin odaklandığı sorular, benimsenen bir yöntemin, diğer yöntemlerden hangileri ile bütünleştirilebileceği ve araştırma sürecinde farklı yöntemlerin nasıl kullanılabileceği ve yürütülebileceği üzerinde durmaktadır (Hunter ve Brewer, 2015, s. 187).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı görülmüştür. Nabukenya (2012, s. 343), gelişen bir araştırma ve uygulama alanı olan işbirlikli mühendislik alanında araştırma süreçlerinin etkililiğini ortaya koymak için durum çalışması, eylem araştırması ve tasarım tabanlı araştırma desenlerini kullanmıştır. Nabukenya, araştırmasının amaçları doğrultusunda kapsamlı bir işbirlikli mühendislik (collaborative engineering) araştırma süreçlerinin yürütülmesi için bu üç desenin bütünleştirilmesinin uygun olacağına karar vermiştir. Araştırmanın amaçlarından hareketle durum çalışması, tasarım tabanlı araştırma ve eylem araştırması sırasıyla benimsenmiştir. Nabukenya'nın araştırma süreci aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Şekil 3.1 Araştırmanın desenine uygun bir araştırma modeli tasarısı
(Kaynak: Nabukenya (2012, s. 344))

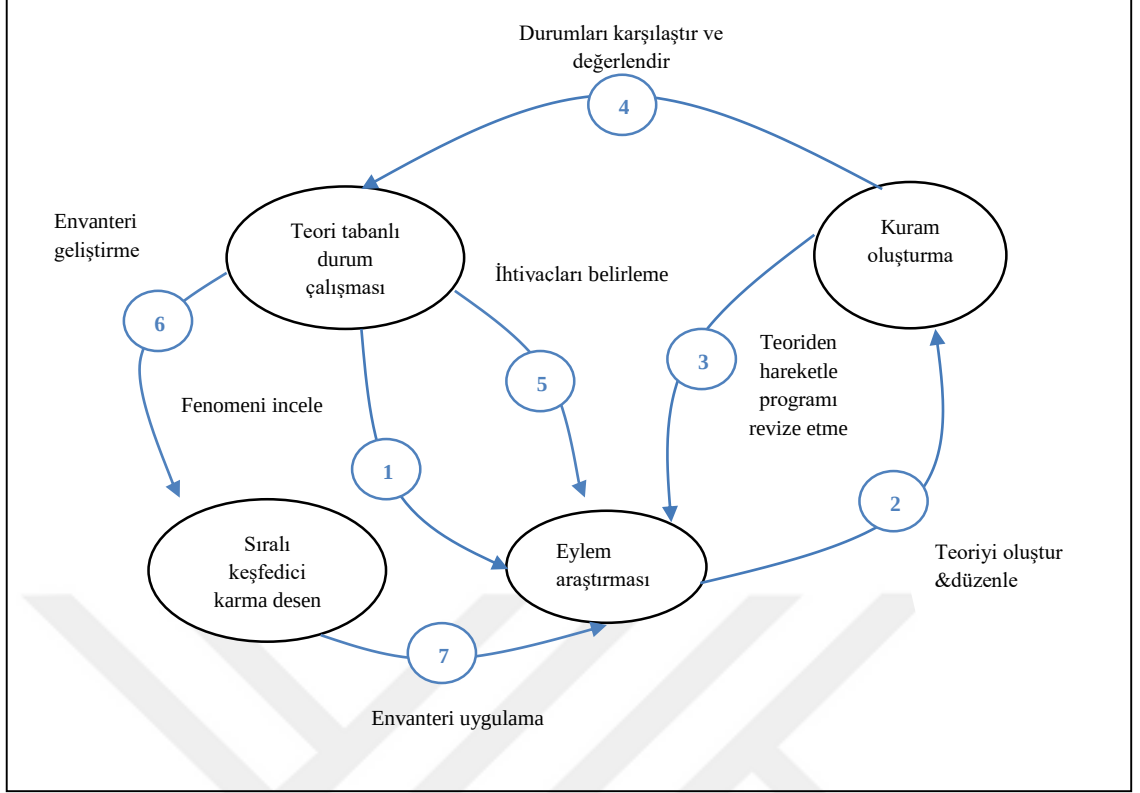
Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, Nabukenya, işbirlikli mühendislik alanında araştırma süreçlerinde durum çalışması deseni kapsamında bir fenomen ya da duruma ilişkin yeterlikler ve uygulamalar inceleyerek, bir durum tespiti yapmayı ve durumla ilgili bir teori geliştirmeyi hedeflemiştir. Daha sonra tasarım sürecinde geliştirilen teoriye dayalı olarak prototip ve materyallerin geliştirilmesinde tasarım tabanlı araştırma desenini benimsemiştir. Daha sonra geliştirdiği prototiplerin uygulamalarını test etmek ve etkililiğini değerlendirmek için eylem araştırması desenine geçmiştir. Eylem araştırmasının sonuçlarına göre geliştirdiği teoriyi değerlendirmiş ve sonrasında düzenlenmesi gerçekleştirmiştir. Ayrıca, uygulamalar sonrasında durum çalışmasında öne sürülen teorinin değerlendirilmesi de eylem araştırması ile durum çalışmasının bağıntısını açıklayan bir süreç olarak açıklanmıştır.

Nabukenya’nın çalışmasındaki süreçte olduğu gibi bu çalışmada da benzer süreçlerini yansıtan çoklu nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Tartışılan çalışmada belirli amaçlar doğrultusunda çeşitli araştırma desenlerinin bütünleştirilebileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada da önce durum çalışması araştırma süreçleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu süreçte ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme ile ilgili yeterliklerine ilişkin durumun mümkün olduğunca bütün yönleriyle tespitinin yapılması için teori tabanlı bir durum çalışması yürütülmüştür (1). Ortaokul öğrencilerinin özenli düşünmeye ilişkin yeterliklerini derinlemesine ve yoğun bir biçimde incelenmesi sonucunda ortaya konulan durumlardan hareketle öne sürülen özenli düşünmeyi geliştiren bir eğitim programının geliştirmeyi hedefleyen bir eylem araştırması yürütülmüştür. Ardından durum içerisinde üretilen verilerin yorumlaması ile yeni bir teorinin test edilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreç durum çalışmalarının türleri içerisinde teori tabanlı durum çalışmasını açıklamaktadır. Kendi sürecini açıklayan (self-explanatory) iki aşamalı bir incelemeyi içine almaktadır. Diğer bir deyişle, bir teori ile başlamak yerine teorinin oluşturulması söz konusudur. Nitel durum çalışmaları araştırmalarında daha yaygın bir biçimdir. Ortaya koyacağın saptama ya da hikaye duruma ilişkin teori haline gelir (Simons, 2014, s. 459). İfade edildiği gibi teori tabanlı durum çalışması kuram oluşturma çalışmasına zemin hazırlamıştır. Arshad, Ahlan, Ibrahim ve Norhafiza (2013, s. 84) araştırmalarında hem durum çalışması hem de kuram oluşturma desenlerini kullanarak bilgi teknolojileri çalışmalarını incelemek için Simon’un modelini uygulamıştır. Çalışmalarında bilgi teknolojileri/sistemleri araştırmasında her iki yöntemin nasıl birleştirilebileceğini açıklamış ve tartışmışlardır. Bu araştırma, iki yöntemin uygulamalarının güçlü, yeni ve güvenilir bir teori oluşturma yaklaşımının ortaya çıkmasına katkı sağlayacağını öne

sürmektedir. İki yöntem özellikle temaların oluşturulması ve teorinin inşa edilmesine yönelik güçlü ve güvenilir bir veri toplama ve analiz biçimi sunması açısından birbiriyle uyumlu araştırma yöntemleri olduğu öne sürülmüştür. Durum çalışması ile kuram oluşturma desenlerini birarada kullanan Van Aken ve Taylor (2010, s. 132) ise, orta düzeyde depresyona sahip insanların iyileştirici dokunuşla ilgili deneyim sürecini keşfetmeyi ve analiz etmeyi amaçladığı çalışmada araştırma hedeflerini en iyi şekilde gerçekleştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada kuram oluşturma çalışması, psikososyal problemi, depresyonun ortaya çıkma sürecinin safhalarını ve süreçte kullanılan stratejileri ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan durum çalışması ise iyileştirme dokunuşları seansları boyunca bireyde gerçekleşen durumları ve bu kişilerden toplanan bilgilerin yerleştirilmesini içine almaktadır. Dahası, bilgi sistemleri araştırmacılarının kuram oluşturma deseninin, durum çalışmalarında nasıl kullanılacağına ilişkin kavramsal/kuramsal araştırmanın olmadığını öne süren Halaweh, Fidler ve McRobb (2008, s. 1) ise önce durum çalışması süreçleri ile başlayan ardından kuram oluşturma süreçleri ile bir teorinin inşa edilebileceğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadırlar. Kuram oluşturma süreçleri doğrultusunda Karatwohl'un teorisine dayalı bir eğitim programı aracılığıyla uygulanması ve test edilmesinin mümkün olduğu bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir (2). Baskerville ve Pries-Heje (1999, s. 1), eylem araştırması projeleri önceden belirlenmiş kategoriler ve çekirdek kategorilerin oluşturulduğu bir gömülü teori bakış açısından türediğini belirtmiştir. Gömülü eylem araştırması, eylem araştırması yöntemi uygulamalarının iyileştirilmesi ve düzenlenmesini içine alır. Bazı gömülü teori oluşturma teknikleri, eylem araştırmasında teorinin güçlülüğünü ve güvenilirliğini önemli ölçüde iyileştirdiği için eylem araştırması bulgularının aktarılabilirliğini güçlendirebilir. Bu bakış açısından, gömülü teori tekniklerinin, eylem araştırmasında analiz birimlerinin kullanımı bu araştırma yönteminin bilimselliğini ve uygulamalarını iyileştirmektedir (Baskerville ve Pries-Heje, 1999: 19). Onlara göre eylem araştırması yönteminin yürütülmesi yöntemin ilk safhalarında belirli kuram oluşturma aktivitelerinin bütünleştirilmesi iki şekilde gerçekleşir. Birincisi, kuram oluşturma, eylem araştırma sürecindeki teori verisini temsil etmek için kullanılmaktadır. İkincisi, kuram oluşturma kodlaması, eylem araştırmasının değerlendirme, öğrenme ve teşhis aşamalarının özünü temsil etmektedir (Baskerville ve Pries-Heje, 1999: 8).

Bu süreçte teoride var olan temaların ve ilişkilerin uygulamadaki geçerliğinin test edilmesi amaçlanmaktadır. Kuram oluşturma ve eylem araştırma çalışmalarını bir arada kullanan Abdel-Fattah (2015, s. 309), e-yönetim sistemlerinin mevcut teorik yapısını

değerlendirmeyi amaçlamıştır. Dahası, bu desenlerin bilgi sistemlerinin değerlendirilmesinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir örnek sunma ve öngörülerimizi artırmak için eylem araştırması ile kuram oluşturma desenini karşılaştırma amaçlanmıştır. Bu kapsamda bilgi sistemlerinin değerlendirilmesine yönelik sırasıyla kuram oluşturma ve eylem araştırmalarına dayalı Gömülü Değerlendirme Çerçevesi ile Eylem Araştırma Değerlendirme Çerçevesi oluşturulmuştur. Önerilen iki çerçeve, Mısır e-yönetiminde “Üniversite Kayıt Hizmeti”ne uygulanmıştır. Bulgularda gömülü değerlendirme çerçevesinin e-yönetim sistemlerinin değerlendirilmesi için daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada bir eylem araştırması sonrası ortaya konulan bulgulardan hareketle öğrencilerin özenli düşünme süreçlerinin altında yatan ilişkilerin ve temaların gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi esas alınmıştır. Bu sayede ortaya konulan yeni bir teorik/kuramsal çerçeve ile eylem araştırmasında uygulanan eğitim programını revize etmek mümkün olmuştur (3). Dahası, eylem araştırması sürecinde uygulanan özenli düşünme eğitimi programının uygulanma sürecinde ve sonrasında öğrencilerin özenli düşünme yeterliklerine ilişkin durumun çeşitli yönlerden tespit edilerek ilk aşamada ortaya çıkan durumlarla karşılaştırılması söz konusudur (4). Diğer yandan, bu araştırmada durum çalışması ile eylem araştırması arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Durum çalışmasında tespit edilen bulgular, eylem araştırmasının planlama aşamasında özellikle hazırlanan özenli düşünme eğitim programının hedef ve içerik standartlarının belirlenmesine katkı sağlamaktadır (5). Daha da ötesi, durum çalışmasından elde edilen hedef-kazanımlar doğrultusunda özenli düşünme becerileri envanterinin geliştirilmesinin amaçlandığı sıralı keşfedici karma desen benimsenmiştir (6). Bu desenden hareketle geliştirilen özenli düşünme becerileri envanteri bağlantılı olarak bir eylem araştırması sürecinde ön test ve son test uygulaması gerçekleştirilmiştir (7). Şekil 3.2 de ise, araştırma desenlerinin birbirleriyle olan etkileşimlerini yansıtmaktadır.



Şekil 3.2 Araştırmada kullanılan araştırma desenlerinin etkileşimi

Bu araştırmada da sırasıyla durum çalışması, eylem araştırması, sıralı keşfedici karma desen ve kuram oluşturma (grounded theory) desenlerinin bütünleştirilebileceği mümkün görünmektedir. Bu araştırma desenlerinin araştırma süreçlerindeki rolü, işlevi ve birbirleriyle olan bağıntıları Şekil 2’de gösterilmiştir. Tablo 3.1’de ise araştırma yer alan dört araştırma desenin amaç, ilgili süreçleri ve birbirleriyle olan bağıntıları ve diğer araştırma desenleri ile olan ilişkileri ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

Tablo 3. 1

Araştırma Sürecinde Yer Alan Dört Araştırma Deseninin Amaç, İlgili Süreçleri Ve Birbirleriyle Olan Bağlılıkları

	Amaç	Araştırma deseni ile ilgili süreçler	Bağıntıların kurulması
Durum çalışması	Özenli düşünme yeterlikleri, becerileri ve bağlamlarının derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesi	Anketler (Öğretmen ve uzman) Cümle tamamlama testi Yazılı ifadeler Ölçek uyarlama Doküman incelemesi Oranlama	<i>Kuram oluşturma.</i> Özenli düşünmeye ilişkilerin durumun tespit edilerek yeni bir teori inşa etme. <i>Eylem araştırması.</i> Teorinin uygulanması ve değerlendirilmesi
Kuram oluşturma	Özenli düşünme becerilerinin ve süreçlerinin altında yatan varsayım, ilke ve ilişkilerin ortaya çıkarılması.	Sürekli karşılaştırmalı analiz Açık kodlama Eksen kodlama Seçici kodlama Kuramsal doygunluk	<i>Durum çalışması.</i> Teori ile ilgili açıklamalar sunma. <i>Eylem araştırması.</i> Kuram oluşturmada inşa edilen teoriyi test etme ve geçerliğini sınama
Eylem araştırması	Ortaya konulan özenli düşünme teorisinin döngüsel süreçlerle test edilmesi ve değerlendirilmesi.	Program tasarımı Ölçek geliştirme (senaryolar ve maddelerin hazırlanması) Programın uygulanması Gözlem yapma Yansıtma	<i>Kuram oluşturma.</i> Teori testi ve değerlendirmesi sonrası verinin düzenlenmesi (kuramsal varsayımları zenginleştirmek için kodlama yöntemleri kullanılabilir). <i>Durum çalışması.</i> Eylem araştırması sürecinde ve sonrasında özenli düşünme yeterlikleri ile ilgili durumun tespiti. <i>Tarama araştırması.</i> Eylem araştırması sürecinde özenli düşünme seviyelerine ilişkin sayısal ölçülerin tanımlanması. <i>Deneyisel araştırma.</i> Eylem araştırmasında uygulanan özenli düşünme eğitimi programının etkililiğini test etme.
Sıralı keşfedici karma desen	Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin tespit edilmesi	Senaryoların hazırlanması Senaryo-kazanım uyumu için uzman görüşü Senaryoya ilişkin maddelerin yazımı için öğrencilerin yazılı ifadeleri Maddelerin Krathwohl'un taksonomisine uygun bir şekilde yazımı Taksonomi-madde uyumuna ilişkin uzman görüşü Ölçme aracının pilot uygulaması	<i>Eylem araştırması.</i> Uygulanan özenli düşünme eğitimi programının öğrencilerin özenli düşünme becerilerindeki değişimi test etme.

Tablo 3.1, dört araştırma deseninin işlevleri, süreçleri ve araştırma sürecinde birbiriyle olan bağlantılarını açıkça ortaya koymaktadır.

3.1.1 Teori Tabanlı Durum Çalışması

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerin özenli düşünmeye ilişkin yeterliklerinin tüm yönleriyle anlaşılmasını sağlamak amacıyla bir durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması meydana gelen bir fenomenin derinlemesine, yoğun ve belirgin bir biçimde keşfedilmesidir. Durum çalışması sosyoloji, politik teori, tarih, sosyal antropoloji, eğitim ve psikoanaliz gibi bir çok farklı disiplinlerde kullanılmaktadır. Ayrıca, durum çalışmaları öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileriyle birlikte gerçekleştirebilmelerini; doktorların ise kliniklerinde sorunlu bir problemlerle gelen hastaları üzerinde yürütülen bir yaklaşımdır (Mertens, 2010, s. 207). Hatch (2002, s. 30) ise nitel araştırma çalışmalarının öncülerinden olan Merriam ve Yin'den durum çalışmalarını belirli sınırlar dahilinde belirli bir bağlamı olan geçici bir fenomeni inceleyen özel bir nitel çalışma biçimi olduğunu aktarmaktadır. Durum çalışmaları hem nitel, hem de nicel araştırma yöntemlerini içine alabilmektedir (Willig, 2013, s. 299). Bu farklılığa karşın durum çalışması araştırmasının özelliklerini tanımlamak mümkündür. (1) idiografik bakış açısı, (2) bağlama dayalı veri, (3) çeşitleme, (4) geçici bir unsur, (5) teori odaklı olmasıdır (Willig, 2013, s. 300).

- (1) *İdiografik bakış açısı.* Araştırmacılarda genelliğe ulaşmaktan çok özelleşmiş yapılarla ilgilenirler. Durum çalışmasının amacı tek bir durum ve durumun altında yatan özelliklerin anlaşılmasıdır. Bu durum çalışmasında öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin ortaya konulması ve bu becerilerin farklı yönleriyle değerlendirilmesi esas alınmıştır.
- (2) *Veriyi bağlama yerleştirme.* Durum çalışması araştırması, bir durumun bağlamı içerisinde tüm yönleriyle ele alan bütüncül bir yaklaşımı kapsar. Yani, araştırmacının durumun çeşitli boyutlarının durumun içine aldığı çevreyle ilişkili olduğu yolları göz önüne almasını gerektirir. Ortaokul öğrencilerinin özenli düşünmeyle ilgili mevcut ve olması beklenen davranışların, özenli düşünmeye yönelik öne sürülen davranışların bilişsel-duyuşsal açıdan uygunluğu, toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde gerekliliği, bu davranışların sınıf ortamında kazandırılabilirliği; öğrencilerin neye, kime, nasıl, neden ve ne zaman özenli davrandığı ve mevcut eğitim programların özenli düşünmeye yönelik özelliklerin yer alma durumu açısından ele alınan fenomen incelenmiştir.
- (3) *Çeşitleme.* Durum çalışmaları incelenen bir fenomenin derinlemesine bir biçimde anlaşılması için farklı kaynaklardan elde edilen bilgiyi bütünleştirir. Bir durum çalışması çerçevesinde çeşitli veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılabilir. Çeşitleme araştırmacının farklı bakış açılarından veriye

yaklaşmasına imkan verdiği için durum çalışması araştırmasını zenginleştirir. Yukarıda ifade edilen farklı yönler doğrultusunda anketler, cümle tamamlama testi, yazılı görüşler, doküman incelemelerinden yararlanarak öğretmen, uzman (akademisyen), öğrenci ve dokümanlardan veri toplanmıştır.

- (4) *Geçici bir unsur*. Durum çalışmaları belirli bir zaman içerisinde meydana gelen olay ya da fenomenlerin incelenmesini ele alır. Bu durum değişim ve gelişim üzerine odaklanma durum çalışmalarının önemli bir özelliğidir.
- (5) *Teori oluşturma*. Durum çalışmaları, teori üretimini kolaylaştırır. Belirli bir durumun ayrıntılı biçimde keşfedilmesi, sosyal ve psikolojik süreçlere ilişkin öngörüler sunmaktadır. Bu süreç kuramsal formüllerin ve hipotezlerin oluşmasına neden olmaktadır. Freud'un psiko-analitik durum çalışmaları, durum çalışmaları ile teori oluşturma arasındaki ilişkiye ait açık bir örnek temsil etmektedir. Durum çalışmaları mevcut teorileri test etmek ve aykırı ya da durumları göz önüne alarak bu teorileri açıklamak ya da genişletmek için kullanılabilir. Bu çalışmada da ortaya konulan bulgular, teori oluşumuna zemin hazırlamıştır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünmeye ilişkin yeterliklerinin tüm yönleriyle incelemek sağlamak amacıyla ortaya konulan bir durum çalışması deseninin süreçleri aşağıdaki adımlar takip edilmiştir. (1) Problemi tanımlama (i. alt problemleri oluşturma), (2) Veri toplama: Hazırlık aşaması (i. Literatür taraması, ii. Uyarılama, iii. Veri toplama araçlarının tasarlanması, iv. Geçerlik ve güvenirliklerinin yapılması, v. Pilot uygulamalarının gerçekleştirilmesi. (3) Veri toplama: Uygulama aşaması (i. Örneklem seçimi, ii. Verilerin çözümlenmesi). (4) Bulguların raporlanması.

3.1.1.1 Problemi tanımlama

İlgili literatür incelendiğinde özenli düşünmeyle ilgili çalışmaların ve öğrencilerin özenli düşünmeye yönelik davranışların tespit edilmesini ele alan araştırmaların olmayışı durum çalışmasının problemini oluşturmaktadır. Bu problemten hareketle bir durum olarak özenli düşünmeyi farklı yönleriyle derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıda ifade edilen problem durumları açısından özenli düşünme olgusu incelenmiştir:

- a. Öğrenci yapısı ve davranışları göz önüne alındığında öne sürülen özenli düşünme becerilerinin sergilenme düzeyi (mevcut durum)

- b. Toplumun sahip olduğu kültürel değeri, anlayış ve evrensel değeri göz önüne alındığında öne sürülen özenli düşünme becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğı (ideal durum/olması beklenen)
- c. Yukarıdaki iki problem göz önüne alındığında öğrencilerde olması beklenen durum ile mevcut durum arasındaki fark dikkate alınarak hangi ihtiyaçların kazandırılacağına belirlenmesi,
- d. Mevcut eğitim programları ve okul şartları doğrultusunda ihtiyaç olarak ortaya konulan becerilerin kazandırılabilirliğinin düzeyi,
- e. Program kapsamında öne sürülen özenli düşünme terimleri doğrultusunda öğrencilerin özenli düşünmeye ilişkin performanslarının (davranış, tutum, inanç, algı vb.) belirlenmesi
- f. Program kapsamında öne sürülen özenli düşünme becerilerinin toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde bir eğitim programında kazandırılmasının gerekliliğı,
- g. Program kapsamında öne sürülen özenli düşünme becerilerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim seviyelerine uygunluğu,
- h. Program kapsamında öne sürülen özenli düşünme becerilerinin mevcut öğretim programlarının hedef ve içeriğinde vurgulanma düzeyi ne durumdadır?
- i. Öğrencilerin özenli davranış eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi.

3.1.1.2 Veri toplama: Hazırlık aşaması

Ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerine ilişkin durum tespiti yaparken sırasıyla şu aşamalar takip edilmiştir: Özenli düşünme ile ilgili literatürün taranması, kavramların uyarlanması, veri toplama araçlarının yapılandırılması, uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulamalarının gerçekleştirilmesi işlemleri takip edilmiştir.

3.1.1.2.1 Literatür taraması

Özenli düşünme ile ilgili durumun anlaşılması ve geliştirilmesi ön görülen duyuş temelli eğitim programı için öncelikle bir ihtiyaç değerlendirmeye gitmeden özenli düşünme ile ilgili bir literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür taramasında özenli düşünen bireylerin hangi özelliklere sahip olabileceğı ya da hangi davranışları sergiledikleri araştırılmıştır. Lipman (2003, s. 137), *Thinking in Education* adlı eserinde özenli düşünen bireylerin sahip olduğı özellikleri- değeri yargıları, tutum, duyuş durumları, inanç, kabul ve tercihleri- açıklayan 91 terim listesi ortaya koymuştur. Lipman'ın öne sürdüğü bu

terimler, bireylerin duyuşsal özelliklerine bağı düşünmeyi niteleyen eylem ya da eylemsilerdir. Bu terimler, birbiriyle benzer ya da yakından ilişkilidir. Bununla birlikte, bu terimler tam olarak herhangi bir kültür ya da dilde bireylerin özenli düşünme becerilerini temsil etmemektedir. Buna ilişkin Lipman'ın özenli düşünme ile ilgili görüşü şu şekildedir:

Özenli düşünme paradigmatik bir duygusal düşünme olgusudur. Bununla birlikte, duygular hakkında ilgili bir kavram listesinin düşünülmesine, tartışılmasına ve öğrenilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden, öğrencileri duygularla ilgili olarak eğitmek istiyorsak, hangi özelliğin bir değere sahip olduğu ve ona nasıl değer verdiğimiz hakkında bir kavram listesine ihtiyaç vardır. Bu listede yer alan özenli düşünme kavramları öğretmenlerin öğrencileri uyurabileceği değer yargılarıdır. Bu kavram listesinin herhangi bir dilde bulunabilen terim havuzu ya da listesinin çoğunu temsil edici olduğunu söylemeye gerek yoktur. Dolayısıyla, önerilen terimlerin yanı sıra bu listede olmayan terimlerin tanımlanarak bu doğrultuda öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir (138).

Bu durumdan hareketle, özenli düşünmeyi niteleyen bu terimler, Türk kültüründe farklı biçimlerde gerçekleşebilir. Buna bağı olarak, Lipman'ın öne sürdüğü terimler, Türkçe'ye uyarlama yoluna gidilmiştir. Hambleton (2005, s. 10)'ın belirttiği gibi, bir ölçme aracını bir dilden diğr bir dile uyarlarken, temel çeviri ilkeleri, ölçme aracının orijinal ve çevrilen versiyonu arasında eşdeğerlik söz konusu olmayabilir. Bir dilden diğrine yapılan basit çeviriler yerine ikinci bir dilde ölçme aracının kültürel, psikolojik ve dilsel eşdeğerliğinin göz önüne alındığı bir uyarlamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Hambleton, 2005, s. 10). Dolayısıyla, bu çeviri sürecinde Türk kültürü bağlamı göz önüne alınmıştır. Bu süreç boyunca, ölçme aracı kaynak dilinden diğr bir dile çevrilmesi sağlanmıştır (Hambleton, 2005, s.11). Özenli düşünme terimleri psikolojik açıdan özenli düşünme bağlamı dikkate alınarak önce araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra Türk kültürü bağlamı ve dilsel farklılıklar dikkate alınarak ortak bir anlama kavuşturulması için 6 uzmandan terimleri çevirmeleri istenmiştir. 1 Türk dili ve edebiyatı ile 1 Türkçe eğitimi uzmanı dilsel açıdan; 1 P.D.R. uzmanı terimlerin psikolojik açıdan öğrencilere uygunluğu değerlendirilmiştir. Çeviri sürecine katılan uzmanların alanı, sahip olduğu unvan ve eğitimsel kökenine ait demografik bilgiler, Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Terimlerin Uyarlama Sürecine Katılan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Alanı	Unvanı	Kökeni
M.H.	Erkek	İngiliz dili ve edebiyatı	Doç. Dr.	Uzmanlığını İngiliz dili ve edebiyatında almış
Ü.B.C.	Kadın	Eğitim Programları ve Öğretim	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim dili İngilizce olan bir üniversiteden mezun
Y.T.D.	Kadın	Fen Eğitimi	Yrd. Doç. Dr.	Uzmanlığını eğitim dili İngilizce olan bir üniversiteden mezun
Ö. E.	Erkek	Sosyoloji	Arş. Gör.	Eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede eğitim almış ve görev yapmaktadır
T.B.	Kadın	Eğitim Programları ve Öğretim	Arş. Gör.	İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun
E.D.	Erkek	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr.	Uzmanlığını yurtdışında bir üniversitede doktora programında almış
M.Ç.	Erkek	Türkçe Eğitimi	Prof. Dr.	Uzmanlığını Türk dili ve edebiyatı alanında almış
Z.B.	Erkek	Türkçe Eğitimi	Doç. Dr.	Türkçe eğitimi alanında almış
H.B.	Erkek	P.D.R.	Yrd. Doç. Dr.	Uzmanlığını Rehberlik, Psikoloji ve Danışma alanında almış

Uyarlama sürecine katılan uzman görüşleri doğrultusunda kavramlara ilişkin ortak bir görüş elde edilmiştir. Bu süreçte İngilizceden Türkçeye uyarlanan kavramlar birden fazla anlam ifade etmesi nedeniyle özenli düşünme bağlamında değerlendirilmiş ve uygun olan anlamlar göz önüne alınmıştır. Özenli düşünme, bireyin hem kendisinin hemde insanlarla olan ilişkilerinde başkalarının duyguları, değer yargıları, inançları, tutumları, kabullerine bağlı olarak düşünmeyi ifade ettiği için (Lipman, 1995, s. 5), bu kavramlar daha çok bireyin çevresi ile olan ilişkileri bağlamında ele alınmıştır. Dolayısıyla ihtiyaç değerlendirme anketinde oluşturulan maddeler, bireyin kendisi ile birlikte çevresindeki insanlarla olan etkileşimlerine dayalıdır. Lipman (2003, s. 2014)'ın öne sürdüğü özenli düşünmeye ilişkin öne sürdüğü terimler ve Türkçe karşılıkları Ek'te sunulmuştur.

3.1.1.3 Veri Toplama Araçları

Eğitimde ihtiyaç değerlendirme, “hangi özelliklerin” öğretilmesi gerektiğini ortaya koyma sürecidir. Bu süreç bir eğitim sistemi tarafından etkilenenlerin (öğrenci, aile ve toplumun üyeleri) yanı sıra profesyonel eğitimcilerin etkin bir şekilde katılımına dayalıdır (Burton ve Merrill, 1991, s. 18). Bu açıdan bir program geliştirme sürecinin ihtiyaç değerlendirme aşamasında bu sistemden etkilenen ve bu sürece büyük oranda katkıda bulunan paydaşlardan veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu açıdan veri ve bilgi kaynakları,

ihtiyaç değerlendirmenin kapsamı dahilinde ele alınan sorunlar doğrultusunda uzman, öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır.

3.1.1.3.1. Öğretmen ihtiyaç değerlendirme anketi

Bu ihtiyaç analizi anketinde öncelikle sınıf ortamının bir gözlemcisi olarak öğretmenlerden toplumun sahip olduğu kültürel değer, anlayış ve evrensel değerler göz önüne alındığında *olması beklenen* durum ile öğrenci yapısı ve davranışları göz önüne alındığında onların *mevcut davranışlarını* değerlendirmeleri istenerek özenli düşünme becerileri arasındaki ihtiyacın belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu ihtiyacın ortaya konulması programın hedef ve kazanımları içerisinde öncelikli olarak hangi özenli düşünme davranışlarının kazandırılacağına yönelik karar vermeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca eğitim ve öğretimin uygulayıcıları olarak bu davranışların kazandırılabilir olup olmadığı değerlendirmeleri ve bu davranışların nasıl kazandırılabilceğine ilişkin açık uçlu olarak görüşlerini ifade etmeleri beklenmektedir. Bu süreçte ise programın hedeflerinin gerçekleştirilebilme düzeyleri ve öğrenme - öğretme süreçlerinde öğrenme yaşantılarının planlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Bu süreçte öğretmenlerin cinsiyet, okul sosyoekonomik düzeyi, branşları, ders verdiği sınıf düzeyleri ile öğretmenlik deneyimleri ile ilgili demografik bilgiler istenmiştir. Öğretmenler tarafından değerlendirilen anketteki hedef davranışların puanlama biçimleri sırasıyla ifade edilmiştir.

Öğrenci yapısı ve davranışları göz önüne alındığında özenli düşünme becerileri ile ilgili hedef davranış ifadelerinin öğrencilerde ne derece *sınırlı* ya da *yeterli* olduğuna ilişkin puanlama sistemi aşağıdaki gibidir: (1) yetersiz, (2) çok az yeterli, (3) orta düzeyde yeterli, (4) oldukça yeterli, (5) çok fazla yeterli.

Türk toplumunun sahip olduğu kültürel değer, anlayış ve evrensel değerler göz önüne alındığında özenli düşünme becerilerinden hangilerinin *kazandırılmasının* gerektiğine ilişkin puanlama sistemi aşağıdaki gibidir: (1) gerekli değil, (2) çok az gerekli, (3) orta düzeyde gerekli, (4) oldukça gerekli, (5) çok fazla gerekli.

Mevcut eğitim programları ve okul şartları doğrultusunda bu davranışların *kazandırılabilir* olma durumuna ilişkin puanlama sistemi aşağıdaki gibidir: (1) mümkün değil, (2) çok az mümkün, (3) orta düzeyde mümkün, (4) oldukça mümkün, (5) çok fazla mümkün.

3.1.1.3.1.1 Öğretmen anketinin verilerinin toplanması

“İstenilen performans” ile “mevcut performans” arasındaki uyumsuzluğun değerlendirildiği aşamada çeşitli veri türleri kullanılmaktadır. Bunlar; (a) gözlemlere dayalı performans oranlamaları, (b) anketler, (c) davranışların sıklık dağılımı ve (d) katılımcı kayıtları, karneler vb. gibi mevcut verilerdir (Burton ve Merrill, 1991, s. 28). Değerlendirmenin odağında ifade edildiği gibi araştırılan ihtiyacın ortaya konulmasında anketlerden yararlanılmıştır.

3.1.1.3.1.2 Veri toplama aracının geçerliğinin sağlanması

Öğretmen anketinde yer alan özenli düşünme terimleri uzman anket formunda da yer aldığı için uzmanlara yönelik olan anketin kapsam ve görünüş geçerliği belirtilen uzmanların değerlendirmeleri ile sağlanmıştır (Bkz. Tablo 3.9).

3.1.1.3.1.3 Öğretmen anket formunun uygulaması

Öğrencilerin mevcut ve olması gereken özen davranışlarının düzeylerini tespit etmek için tasarlanan ihtiyaç belirleme anketi, sosyo ekonomik açıdan üst-orta-alt tabakadaki okullardan görev yapan ve farklı branşlardan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gönüllü olarak seçilen 229 öğretmene uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme stratejilerinden olan bu örnekleme dahil edilen katılımcılara ait herhangi bir özellik, unsur ya da değişkende mümkün olduğunca farklılığı içine alacak şekilde seçiminin gerçekleşmesidir (Patton, 1990, s. 172). Bu örnekleme de çeşitli branş ve kıdemlerden öğretmenler dahil edilmiştir. Ankete cevap veren öğretmenlerin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzdelik dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

İhtiyaç belirleme anketinin uygulamasına 132 (%57,6) kadın, 80 (%34,9) erkek ile 17 cinsiyetini belirtmemiş kişi olmak üzere toplamda 229 öğretmen katılmıştır. Branşları açısından bakıldığında sırasıyla en fazla Türkçe (44, %19,2), İlköğretim matematik (40, %17,5), İngilizce (33, %14,4), Fen bilimleri (23, %10,0), Sosyal bilgiler (17, %7,4), Alanı belirtilmemiş (15, %6,6), Beden eğitimi (13, 5,7), Görsel sanatlar (11, %4,8), Teknoloji tasarım (10, %4,4), Din kültürü ve ahlak bilgisi (8, %3,5), Müzik (7, %3,1), Rehberlik (3, %1,3) ve Bilişim teknolojileri (3, %1,3) alanlarından katılım olduğu saptanmıştır. Dahası, katılan öğretmenler içerisinde kıdem yılı 1-5 yıl arasında olanların sayısı, 69 (%30,1); 6-10 yıl arasında olanlar 60, (%26,2); 11-15 yıl arasında olanlar 60, (%26,2); 16-20 yıl

arasında olanlar 27, (%11,8); 21 yıl ve üzerinde olanların sayısı ise 10 (%4,4) dur. 3 (%1,3) öğretmen ise kıdem yılının belirtmemiştir.

Tablo 3.3

Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	132	57,6
Erkek	80	34,9
Kayıp	17	7,4
Okul	(f)	(%)
Nihat Dülgeroğlu Ortaokulu	16	7,0
Alper Günbayram Ortaokulu	31	13,5
Halit Ziya Uşaklıgil Ortaokulu	20	8,7
Hasan Hilmi Ortaokulu	12	5,2
Ömer Bedrettin Ortaokulu	29	12,7
Şefkat Ortaokulu	22	9,6
Eşe ve Halil Gündoğdu Ortaokulu	15	6,6
Mehmet Sesli Ortaokulu	19	8,3
Besim Atalay Ortaokulu	18	7,9
Bedriye ve Kadriye Uysal ortaokulu	29	12,7
Fatih Ortaokulu	18	7,9
Branş	(f)	(%)
Görsel sanatlar	11	4,8
İlköğretim matematik	40	17,5
Fen Bilimleri	23	10,0
İngilizce	33	14,4
Beden eğitimi	13	5,7
Sosyal bilgiler	17	7,4
Teknoloji tasarımı	10	4,4
Türkçe	44	19,2
Din kültürü ve ahlak bilgisi	8	3,5
Müzik	7	3,1
Rehberlik	3	1,3
Bilişim teknolojileri	3	1,3
Sınıf öğretmeni	1	0,8
Kayıp	15	6,6
Deneyim	(f)	(%)
1-5 yıl	69	30,1
6-10 yıl	60	26,2
11-15 yıl	60	26,2
16-20 yıl	27	11,8
21 yıl üzeri	10	4,4
Kayıp	3	1,3
Toplam	229	100

3.1.1.3.3.4. Anket verilerinin analizi

İhtiyaç değerlendirmenin önemli noktalarından birisi, ihtiyaç olarak ortaya çıkan özelliklerin ya da davranışların hangilerinin kazandırılması öncelik verileceğinin belirlenmesidir. İhtiyaçlar arasında öncelikleri belirlemenin en basit kriteri amaçların önem sırasının belirlenmesidir. İkincil olarak, mevcut durum ile istenilen performans arasındaki uyumsuzluğun derecesinin ortaya konulması da öncelikli amaçların belirlenmesine katkı sağlamaktadır (Burton ve Merrill, 1991, s. 28). Bu ihtiyaç değerlendirmesinin amaçlarının

öncelikli olanlarının saptanmasında öğrencilerin özenli düşünme becerilerini niteleyen istenilen (ideal) davranışları ile gözlemlenen mevcut davranışları arasındaki farkın nicel olarak ortaya konulması hedeflenmiştir.

3.1.1.3.2 Öğrenci cümle tamamlama testi

Uzman ve öğretmenlerden öğrencilerde ihtiyaç duyulan özenli davranışlarının neler olduğu, bu davranışların toplumsal açıdan gerekliliği ve öğrencilerin gelişimlerine uygunluğu ilişkin değerlendirmelerinden sonra öğrencilerin “neye”, “kime” “hangi durumlarda”, “neden” ve “nasıl” özenli olduklarının ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu testten nitel olarak elde edilen verilerle programın içeriğinin belirlenmesi ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinin yanı sıra ölçeğin senaryolarının ve maddelerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Cümle tamamlama testi, program geliştirmede ihtiyaç saptamada kullanılan tekniklerdendir. Bireylerin duyguların, tutumlarını, ilgilerini, arzularını, beklentilerini ve düşüncelerini yansıtan projektif bir yöntem olarak cümle tamamlama testi, çeşitli kullanımlarına sahiptir (Watson Jr, 1978). Cümle tamamlama ego gelişiminden (Loevinger, 1979, s. 281), depresyon (Barton, Morley, Bloxham, Kitson ve Platts, 2005, s. 29), düşmanlık, kaygı, bağımlılık (Lanyon, 1972, s. 420), yönetsel motivasyon (Miner, 1978, s. 283) ve genel olarak kişilik özelliklerin (Rotter ve Raffery, 1950, s. 1) tespitinde kullanılmaktadır. Genellikle uygulayıcılar tarafından kullanılan en popüler kişilik değerlendirme araçlarından biri olan cümle tamamlama testi (Holaday, Smith ve Sherry, 2000, s. 371) oldukça basit bir yöntemdir. Bu yöntemde katılımcılara tamamlanmamış bir takım cümleler verilir. Daha sonra katılımcılardan bu cümleleri tamamlamaları istenir (Hwang, 1973, s. 121). Cümle tamamlama testlerinin geçerliğinin sağlanmasında ölçülmek istenen yapı ile eksik bırakılan cümledeki anlam ile olan tutarlılığı için görünüş geçerliği yapılmaktadır (Sheehan ve Mislevy, 2001, s. 2). Bu testin görünüş geçerliğini sağlamasında Lipman (2003, s. 137) tarafından ortaya konulan özenli düşünme ile ilgili eylem ya da eylemsilerin (kavramları) tamamlanmamış cümlelerle olan tutarlılığı ve bu cümlelerin anlaşılabilirliğinin kontrolü için uzman görüşüne başvurulmuştur. Cümle tamamlama testinin görünüş geçerliğinin sağlanmasına ilişkin örnek, Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4

Cümle tamamlama testinin görünüş geçerliğinin sağlanmasına ilişkin bir örnek

Cümle tamamlama testi	Kavram	Kavram- cümle ile tutarlılığı	Anlaşılabilirliği
1. Hayatta en <u>zevk aldığım</u> şey.....	Keyif alma		
2. Arkadaşlarımla <u>işbirliği</u> halinde çalışırken önem verdiğim şey.....	İşbirliği yapma		
3. Bu hayatta bana en <u>ilginç</u> gelen şey.....	İlginç (bulma)		

Tablo 3.4’te bir örneği sunulan cümle tamamlama testi bir sonraki aşama görünüş geçerliği kapsamında uzman görüşlerine sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

3.1.1.3.2.1 Cümle tamamlama testinin görünüş geçerliği

Uzman görüşünde mümkün olduğunca maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı alanlarda çalışan kişilerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu geçerlik çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler, Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5

Cümle Tamamlama Testinin Görünüş Geçerliği İçin Başvurulan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Alanı	Unvanı
Ş.K.	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Araş. Gör.
M.Ç.	Erkek	Türkçe Eğitimi	Prof. Dr.
Z.B.	Erkek	Türkçe Eğitimi	Doç. Dr.
E.D.	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Doç. Dr.
H.G.	Erkek	Eğitim Programları ve Öğretim	Yard. Doç. Dr.
H. B.	Erkek	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Yard. Doç. Dr.
Y.T.D.	Kadın	Eğitim Programları ve Öğretim	Yard. Doç. Dr.
M.U.	Erkek	Türkçe Eğitimi	Araş. Gör.
Y.İ.	Erkek	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Yrd. Doç. Dr.

Görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan elde edilen dönütler doğrultusunda cümle tamamlama testinde bazı kavramlara ilişkin oluşturulan cümle yapılarında düzeltmeler yapılmıştır. Bazı cümlelerde öğrenciler açısından anlaşılabilirliği artırmak için kavramların eş anlamlarının (hürmet etme/saygı duyma, ince eleyip sık dokuma/titiz olma gibi) kullanılması önerilmiştir. Gerekli önerilerin dikkate alınarak cümlelerin yapısında düzenlemelere gidilmiştir.

3.1.1.3.2.2 Cümle tamamlama testinin pilot uygulaması

Hazırlanan cümle tamamlama testinin görünüş geçerliğinden sonra testin esas hedef kitlenin anlama düzeylerine uygunluğunun değerlendirilmesi için 7. sınıf öğrencilerine

pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğrencilere ilişkin katılımcı bilgileri aşağıdaki Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6

Cümle Tamamlama Testinin Pilot Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri

	1	2	3	4	Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek			
N	30	25			55
%	54,5	45,5			100
Anne eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
N	14	10	25	5	55
%	25,5	18,2	45,5	9,1	100
Baba eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
N	8	13	17	16	55
%	14,5	23,6	30,9	29,1	100

Tablo 3.6’da demografik bilgilerine yer verilen öğrenci grubuna cümle tamamlama testinin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamaya ait her bir öğrencinin uyguladığı test gözden geçirilmiştir. Uygulama sonrasında her bir cümleye ilişkin yanıtlanma yüzdesi, boş bırakılma yüzdesi, ve kavramın yanlış anlaşılma yüzdesi belirlenmiştir. Testin frekans ve yüzde sonuçlarında % 50’nin altında yanıtlanma oranı olan kavramlar/cümleler, cümle tamamlama testinden çıkarılmıştır. Çıkarılan bu kavramlar büyük oranda testin pilot uygulaması esnasında gözlemlendiği gibi, öğrencilerin kavramları tam olarak anlayamamasından ve cümlelerin yapısının kurulma biçiminden kaynaklanmıştır. Cümle tamamlama testi farklı cümle kalıp/yapılarından oluştuğu için, pilot uygulama sürecinde öğrencilerden bu cümle yapılarını kolaydan zora doğru puan vermeleri istenmiştir. Bu puanlamalara göre en zor olarak nitelendirilen cümle kalıplarındaki kavramlar, daha anlaşılır ve yanıtlanabilir olan cümle kalıpları içerisinde kullanılmıştır. Bu düzenlemelere ilişkin örnekler aşağıdaki Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7

Cümle Tamamlama Testinin Yapısına İlişkin Yapılan Düzenlemelerine İlişkin Bir Örnek

Pilot uygulama öncesinde	Terim
Sevdiklerimi <u>kırdığımda</u> davranırım.	Gönül alma
Öğüdünü <u>önemsediğim</u> insanların ortak bir özelliği:.....	Önemseme
Pilot uygulama sonrasında	
Kalbini kırdığım bir insanın <u>gönülünü almak</u> için, ...	Gönül alma
Çevremdekilerin düşüncelerinde en fazla <u>önemsediğim</u> şey:.....	Önemseme

Tablo 3.7’te ‘gönül alma’ terimi için tasarlanan cümle tamamlama testinin ilk halinde ‘sevdiklerimi kırdığımda.....davranırım’ şeklinde yapılandırılan cümlede

öğrencilerin çoğunluğundan istenen yanıtlarının elde edilememesi, cümle bağlamının tam olarak anlaşılmaması gibi nedenlerden dolayı cümle yapısında düzenleme yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ‘kalbini kırdığım bir insanın gönlünü almak için.....’ şeklinde düzenlenmiş olan cümlelerin pilot uygulama sonrasında anlaşılır, tutarlı yanıtlar verdiği görülmüştür.

3.1.1.3.2.3 Cümle tamamlama testinin uygulanması

Öğrencilere yönelik hazırlanan cümle tamamlama testinin pilot uygulamasından sonra gerçek uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada cümle tamamlama testinin uygulanmasına ilişkin araştırma evreni, Uşak ilinde merkeze bağlı orta okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne belirlenen okul standartlarına göre belirlenen üst, orta ve alt tabakada yer alan orta okullardan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8

Cümle Tamamlama Testinin Gerçek Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri

	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek	Girilmemiş			
N	159	118	3			280
%	56,78	42,14	1,07			100
Anne eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Girilmemiş	
N	81	56	87	49	7	280
%	28,92	20	31,07	17,5	2,5	100
Baba eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Girilmemiş	
N	49	45	86	95	5	280
%	17,5	16,07	30,71	33,93	1,78	100

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, ihtiyaç değerlendirme sürecinde cümle tamamlama testinin uygulamasına 159 (%56,8) kız, 118 (%42,4) erkek ve cinsiyeti belirtilmemiş 3 kişi olmak üzere 280 öğrenci katılım göstermiştir. Bu öğrencilerin anne eğitim durumu ilkokul olanların sayısı 81(%28,92); ortaokul olanların sayısı 56 (%20); lise olanların sayısı 87 (%31,7); üniversite olanların sayısı 49 (%17,5); beyan bildirmeyenlerin sayısı ise 7 (%2,5) olduğu saptanmıştır. Diğer yandan, baba eğitim durumu açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin babasının 49 ilkokul (%17,5), 45 ortaokul (%16,07), 86 lise (%30,7),

95 üniversite (% 33,9) mezunu olduğu tespit edilmiştir. 5 öğrenci ise babasının eğitim durumu hakkında bilgi vermemiştir.

3.1.1.3.2.4. Cümle tamamlama testi verilerinin analizi

Cümle tamamlama testinden elde edilen yazılı ifadeler, tümevarımsal bir anlayışla içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ifadeleri öncelikle okunup daha sonra her bir ifadeye kod verilmiştir. Bu ifadelerin tamamen kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kategorileştirme sürecine geçilmiştir. Kategorileştirme süreci devam ettikçe sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi anlayışıyla ortaya konulan bu kodlar ortak kategorilere yerleştirilmiştir. Mevcut kategorilerde yer almayan kodlar için ise yeni bir kategori oluşturma yoluna gidilmiştir. Tüm kodların bu şekilde kategorizasyonun tamamlanmasının ardından daha soyut kavram ya da olguların tanımlandığı tema oluşturma sürecine geçilmiştir. Ortaya çıkmış olan kategoriler içerisinden birleştirme yaparak uygun temalar oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.1.1.3.3 Uzman ihtiyaç analizi anketi

İhtiyaç değerlendirmesinin paydaşları olarak uzmanların görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Farklı alanlardaki uzmanlardan Lipman'ın (2003, s. 137) öne sürdüğü özenli düşünme ile ilgili hedef davranışlarının (1) bir eğitim programı kapsamında kazandırılmasının gerekliliği ile (2) bu davranışların 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluk düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler, öğretmen ihtiyaç anketin sonrasında ortaya konulan öncelikli hedef davranışlarının öğretim hedeflerinin kesinleştirilmesinde bir kriter olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan, araştırmaya katılan uzmanlardan “öğrencilerin özenli düşünme süreçleri ile ilişkisini ve özenli düşünmesindeki gerekliliği ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Bu süreçte uzmanların cinsiyet, görev yaptıkları kurum, uzmanlık alanları, unvanları ve kıdemleri ile ilgili demografik bilgileri alınmıştır. Yukarıda bahsedildiği gibi, uzmanlardan ihtiyaç değerlendirme anketinde yer alan hedef davranışların gerekliliği ve gelişimlerine uygunluğunu aşağıda belirtilen Likert tipi derecelendirme sistemine göre puanlamaları istenmiştir (Vagias, 2006, s. 1).

Bu kavramların ya da özelliklerin toplum ve düşünce yapısı, gelenekleri ve inanç sistemi göz önüne alındığında geliştirilmesi ön görülen eğitim programı kapsamında kazandırılmasının gerekliliğinin önem derecesi; “(1) gerekli değil”, “(2) çok az gerekli”, “(3)

orta seviyede gerekli”, “(4) oldukça gerekli”, “(5) çok fazla gerekli” şeklinde derecelendirilmiştir.

Bu özelliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan gelişimlerine uygunluğunun derecesi; “(1) kesinlikle uygun değil”, “(2) uygun değil”, (3) ne uygun ne de değil”, “(4) uygun”, “(5) kesinlikle uygun” şeklinde puanlanmıştır.

3.1.1.3.3.1 Uzman ihtiyaç analizi anketinin geçerliğinin sağlanması

Lipman’ın (2003, s. 137) öne sürdüğü özenli düşünme terimlerinin yer aldığı uzman değerlendirme anketinin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan anketin (1) araştırmanın amacına uygunluğu, (2) ifadelerin anlaşılabilirliği, (3) kapsamın yeterli olup olmadığı, (4) içtenlikle cevaplanabilirliği, (5) madde sayısı, (6) maddede belirtilen ifade ile derecelendirme arasındaki uyum ve (7) çıkarılması ve eklenmesi gereken maddeler ile yeniden düzenlenmesi gereken maddeler gibi ölçütler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 3.9’da görünüş ve kapsam geçerliği için görüşlerine başvurulmuş uzmanlara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.9

Uzman İhtiyaç Analizi Anketinin Görünüş ve Kapsam Geçerliği İçin Görüşlerine Başvurulan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Alanı	Unvanı
M.U.	Erkek	Türkçe eğitimi	Araş. Gör. (Uzman)
C.Ş.	Erkek	P.D.R	Araş. Gör. (Uzman)
P.Ş.	Kadın	Okul öncesi eğitimi	Yrd. Doç. Dr.
C.Y.	Kadın	P.D.R.	Araş. Gör. (Uzman)
G.M.	Kadın	BÖTE	Yrd. Doç. Dr.
G.T.	Kadın	Okul öncesi eğitimi	Araş. Gör. (Uzman)
Ş.K.	Kadın	P.D.R.	Araş. Gör. (Uzman)
H.G.	Erkek	Eğitim programları ve öğretim	Yrd. Doç. Dr.
A.G.Ç.	Kadın	Sınıf öğretmenliği	Araş. Gör. (Uzman)
A.B. B.	Kadın	Eğitim yönetimi	Doç. Dr.
E.D.	Erkek	Sosyal bilgiler eğitimi	Doç. Dr.
Z.B.	Erkek	Türkçe eğitimi	Doç. Dr.
Y.İ.	Erkek	Sosyal bilgiler eğitimi	Yrd. Doç. Dr.
İ.H.Ç.	Erkek	Eğitim yönetimi	Doç. Dr.

Alınan uzman görüşlerinde anket maddelerinin yapısına ilişkin bir takım eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştiriler sırasıyla, (1) öne sürülen özelliklerin bazılarının özenli düşünme ile ilişkinin kurulamaması ya da öğrenci açısından uygun bulunmaması, (2) bazı özenli düşünme maddelerinde birden fazla yapının ölçülmeye çalışması, (3) maddelerin genel bir yapıda kurulması, (4) bazı kavramların tam olarak Türkçe ifadelerinin kullanılmaması, (5)

bazı kavramların tam olarak açık olmaması ve (6) bazı kavramların birbirine yakın ya da benzer özellikleri ölçüyor olmasıdır. Bu eleştiriler doğrultusunda 20 özenli düşünme beceri özelliği (özgürleştirme, serbest bırakma, taparcasına sevmeye, onaylayıcı olma, söyleneni kabul etme, hürmet etme, razı olma, aynı fikirde olma, medeni olma, itiraf etme, sorgusuzca kabul etme) uzman ihtiyaç değerlendirme anketinden çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda Lipman'ın öne sürdüğü kavramlarda olmayan, ancak özenli düşünme özelliği olarak “duyarlı olma” davranışı ilave edilmiştir. Uzman görüşünden sonra geriye 71 özenli düşünme özelliği kalmıştır. Diğer taraftan, öğrencilere yönelik hazırlanan cümle tamamlama testi için gerçekleştirilen pilot uygulamalar sonrasında 9 maddenin öğrenciler açısından yanıtlanabilirliği ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmiştir. Bu maddelerin yanıtlanma yüzdesinin % 50 oranının altında olduğu için uzman ihtiyaç değerlendirme anketinden de belirtilen 9 madde çıkarılmıştır. Uzman değerlendirme anketinin pilot uygulamasına 62 madde ile devam edilmiştir.

3.1.1.3.3.2 Uzman anketinin pilot uygulaması

Uzman ihtiyaç değerlendirme anketinin pilot uygulaması 43 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler, Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10

Uzman İhtiyaç Analizi Anket Formunun Pilot Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Erkek								
N	16	27								43
%	37,2	62,8								100
Alanı	Sos. Bil. Egt.	Fen Eğitimi	Mat. Eğit.	P.D.R.	Sınıf Öğrt.	Okul öncesi	Türkçe eğitimi	BÖTE	Eğitim yönetimi	
N	7	10	4	7	6	3	1	3	2	43
%	16,3	23,3	9,3	16,3	14,0	7,0	2,3	7,0	4,7	100
Unvan	Araş.Gör.	Yrd.Doç.Dr.	Doç.Dr.	Prof.Dr.						
N	16	16	10	1						43
%	37,2	37,2	23,3	2,3						100

Bu anketin pilot uygulamasına 16 (%37,2) kadın, 27 (%62,8) erkek uzman katılmıştır. Sosyal Bilgiler Eğitimi (7, %16,3), Fen eğitimi (10, %23,3), Matematik eğitimi (4, %9,3), P.D.R. (7, %16,3), Sınıf öğretmenliği (6, %14,0), Okul öncesi öğretmenliği (3, %7), Türkçe eğitimi (1, %2,3), B.Ö.T.E. (3, %7) ve Eğitim yönetimi (2, %4,7) alanlarından

43 uzman yer almıştır. Bu uzmanlardan 16 (%37,2) Araş. Gör., 16 (37,2) Yrd. Doç. Dr., 10 (%23,3) Doç. Dr., ve biri (%2,3) ise Prof. Dr. dur.

Uzmanlardan öncelikle ihtiyaç değerlendirme odağında belirtildiği gibi öne sürülen özenli düşünme becerilerinin bir eğitim programında kazandırılmasının gerekliliği ve bu becerilerin 7. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygunluğu puanlama sistemine göre değerlendirilmiştir. Uzman pilot uygulama sürecinde uzmanlardan gelen eleştiriler doğrultusunda 6 özellik çıkarılmıştır. Uzmanların pilot uygulamasına ilişkin her bir özelliğin güvenilirliğini hesaplamak için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Her bir özelliğe ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları, Tablo 3.11’de sunulmuştur. Diğer yandan, uzmanların anket değerlendirmeleri esnasında bazı özelliklerin tekrarlanması (cesaretleştirme, sorumlulukları yerine getirme, ilginç gelme, üzüntü duyma, endişeli olma) ve özenli düşünmeyi ölçmediği gerekçesiyle analizden çıkarılmıştır. Buna göre Tablo 3.11’de 55 özelliğe ilişkin madde toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 3.11

Uzman Pilot Uygulamaları Sonrası Madde Korelasyon Değerleri

	Madde toplam korelasyon değerleri	
	Kazandırılmasının gerekliliği	Uygunluğu
Sağlığı düşünme	,396	,310
Sevecen olma	,524	,362
Paylaşımçı olma	,519	,391
Düzenli olma	,656	,387
Keyif alma	,699	,651
Saygı duyma	,589	,408
Güven duyma	,452	,419
Uyumlu olma	,556	,417
İşbirliği yapma	,694	,566
Yatıştırma	,472	,417
Sakin olma	,655	,596
Gönül alma	,762	,512
İtinalı olma	,493	,329
İyiliksever olma	,825	,728
Nazık olma	,837	,794
Önemseme	,423	,220
İlginç bulma	,462	,374
Rahatlatma	,480	,426
Canayakın	,627	,677
Ahlaki kurallara uyma	,684	,440
Alkışlama	,550	,584
Yüreklendirme	,665	,558
Heyecan duyma	,470	,510
Göz önüne alma	,487	,638

Hak ettiği değeri verme	,634	,675
Ciddiyetle yaklaşma	,545	,565
Girişken	,759	,490
Merhametli olma	,708	,773
Korumacı olma	,598	,248
Anlayışlı olma	,478	,723
Başka fikirlere saygı	,825	,679
Kibar olma	,782	,643
Duyguları etkileme	,535	,545
Adama	,420	,467
İyi huylu	,853	,596
Merak duyma	,484	,308
Yerinde davranma	,598	,432
Özür dileme	,784	,651
Büyüklerle saygı	,550	,609
Değer verme	,707	,655
İyi geçinme	,675	,533
Başkalarını düşünme	,493	,453
Atfetme	,602	,638
Destek olma	,896	,702
Saygıda kusur etmeme	,679	,666
Hoş dikkat	,645	,585
Duyarlı olma	,712	,520
Uyarıları dikkate alma	,569	,414
İnsancıl olma	,802	,499
Görevini gerektiği gibi yapma	,732	,356
Eli açık olma	,694	,675
Hayırsever	,632	,588
İnanç geliştirme	,536	,419
Hayran olma	,401	,312
Faydalı olma	,692	,542

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere özenli düşünme becerilerinin kazandırılmasının gerekliliği sorusunda madde toplam korelasyon değerleri .396 ile .896 arasında değişmektedir. Bu becerilerin öğrencilerin gelişimsel açıdan uygunluğu sorusundaki madde toplam korelasyon değerlerinin ise .248 ile .794 arasında değiştiği görülmektedir.

3.1.1.3.3.3 Uzman anketinin uygulaması

Araştırma temelde özenli düşünme becerilerine yönelik bir eğitim programının geliştirilmesini hedeflediği için uzmanlara uygulanacak olan anketinin örnekleminin, Eğitim Programları ve Öğretim ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanlarında çalışan öğretim elemanı ve üyelerinden seçilmiştir. Öncelikle ilgili alanlarında çalışan akademisyenlerin üniversite sayfalarında belirtilmiş durumda olan 672 mail adresine ulaşılmıştır. Ardından, online olarak hazırlanan bu anket ilgili mail adreslerine

gönderilmiştir. Anket tüm mail adreslerine gönderildikten sonra yetersiz sayıda dönüt alınmasından sonra hatırlatma amaçlı tüm mail adreslerine birer mail daha gönderilmiştir. Bu sürecin ardından anketlere olan dönütün, % 23 (f=153) oranında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ankete katılım gösteren uzmanlara ait demografik bilgiler, Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12

Uzman İhtiyaç Değerlendirme Anketine Katılan Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet		(f)	(%)	Toplam (%)
Kadın		77	50,3	
Erkek		76	49,7	
Bölgesi	Üniversitesi	(f)	(%)	Toplam (%)
Ege bölgesi	Uşak Üniversitesi	13	41,94	20,26
	Muğla Üniversitesi	6	19,36	
	Ege Üniversitesi	3	9,68	
	Pamukkale Üniversitesi	9	29,03	
Toplam		31	100,0	20,26
İç Anadolu	ESOGÜ	13	23,64	35,95
	Aksaray Üniversitesi	1	1,82	
	Gazi Üniversitesi	20	36,36	
	Anadolu Üniversitesi	2	3,64	
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	5,45	
	Erciyes Üniversitesi	4	7,27	
	ODTÜ	3	5,45	
	Ankara Üniversitesi	6	10,90	
	Hacettepe Üniversitesi	2	3,63	
	Ahi Evran Üniversitesi	1	1,82	
Toplam		55	100	35,95
Karadeniz	Kastamonu Üniversitesi	1	4,17	15,69
	Ordu Üniversitesi	2	8,33	
	Düzce Üniversitesi	1	4,17	
	Bartın Üniversitesi	5	20,83	
	Gümüşhane Üniversitesi	1	4,17	
	On dokuz Mayıs Üniversitesi	2	8,33	
	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	5	20,83	
	Bülent Ecevit Üniversitesi	5	20,83	
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	4,17	
	Amasya Üniversitesi	1	4,17	
Toplam		24		15,69
Doğu Anadolu	Bingöl Üniversitesi	1	7,69	8,50
	İnönü Üniversitesi	5	38,46	
	Fırat Üniversitesi	2	15,38	
	Muş Alparslan Üniversitesi	1	7,69	
	Fırat Üniversitesi	2	15,38	
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	7,69	
	Atatürk Üniversitesi	1	7,69	
Toplam		13		8,50
Marmara	Bahçeşehir Üniversitesi	1	5	
	Uludağ Üniversitesi	3	15	
	Yıldız Teknik Üniversitesi	5	25	
	Balikesir Üniversitesi	1	5	
	İstanbul Üniversitesi	1	5	
	ÇOMÜ	1	5	
	Sakarya Üniversitesi	2	10	
	Boğaziçi Üniversitesi	1	5	
	Marmara Üniversitesi	4	20	
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	5	

Toplam		20	13,07
Akdeniz	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	25
	Çukurova Üniversitesi	2	25
	Akdeniz Üniversitesi	4	50
Toplam		8	5,23
Güneydoğu	Dicle Üniversitesi	3	75
	Gaziantep Üniversitesi	1	25
Toplam		4	2,61
	Uzmanlık alanı	(f)	(%)
	EPÖ	90	58,82
	PDR	32	20,92
	Diğer alanlar (Fen, Sınıf vb.)	31	20,26
	Unvan	(f)	(%)
	Araş. Gör.	53	34,6
	Dr.	2	1,3
	Araş. Gör. Dr.	5	3,3
	Öğr. Gör.	4	2,6
	Öğr. Gör. Dr.	3	2,0
	Yrd. Doç. Dr.	44	28,8
	Doç. Dr.	31	20,3
	Prof. Dr.	11	7,2
	Kıdem	(f)	(%)
	Kayıp	1	0,7
	1-5 yıl	52	34,0
	6-10 yıl	24	15,7
	11-15 yıl	20	13,1
	16-20 yıl	21	13,7
	21 ve üstü	35	22,9
	Toplam	153	

Tablo 3.12'ye göre katılımcı uzmanların 77 (%50,3)'si kadın, 76 (%49,7) erkek olmak üzere 153 öğretim elemanı olduğu görülmüştür. Araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretim alanından 90 (%58,82); Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından 32 (%20,92) ve diğer öğretmen yetiştirme alanlarından ise 31 (%20,26) öğretim elemanı katılmıştır. Bu öğretim elemanlarının 31'i (%20,26) Ege Bölgesi, 55'i (%35,95) İç Anadolu; 24'ü (%15,69) Karadeniz Bölgesi, 13'ü (%8,5) Doğu Anadolu Bölgesi; 20'si (%13,07) Marmara Bölgesi; 8'i (%5,23) ise Akdeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerde çalıştıklarını beyan etmişlerdir. Araştırmada 53 araştırma görevlisi (%34,6), 44 yardımcı doçent (%28,8), 31 doçent (%20,3), 11 profesör (%7,2), 5 araştırma görevlisi doktor (%3,3), 4 öğretim görevlisi (%2,6), 3 öğretim görevlisi doktor (%2,0), 2 doktor (%1,3) unvanına sahip öğretim elemanı yer almaktadır. Ayrıca, çalışma süreleri açısından bakıldığında, 1-5 yıl arasında olanların sayısı 52 (%34,0); 6-10 yıl arasında olanlar, 24 (%15,7); 11-15 yıl arasında olanlar, 20 (%13,1); 16-20 yıl arasında olanlar, 21 (%13,7) ile 21 yıl üstünde olanların sayısı ise 35 (%22,9) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, 1 katılımcı (%0,7) ise çalışma süresini belirtmemiştir.

3.1.1.3.3.4 Uzman ihtiyaç analizi anketi verilerinin analizi

Uzman ihtiyaç analizi anketinden elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

3.1.1.3.4. Öğretim programlarının incelenmesi

İhtiyaç değerlendirmenin odağında da belirtildiği gibi konu alanının ihtiyaçlarının, yani mevcut öğretim programlarında ön görülen hedef ve içeriğinde vurgulanma düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak orta okul kademesinde öğretim programları incelenerek özenli düşünme becerilerinin vurgulanma düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Özenli düşünme becerilerinin disiplinler arasındaki ilişkilerinin kurulması, bu becerinin öğretim programlarındaki yerinin ortaya konulmasına imkan sağlayacaktır. Bu açıdan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Fen Bilimleri Öğretim Programı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, Türkçe Öğretim Programı, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı, Hayat Bilgisi Dersi (1-3.Sınıflar) Öğretim Programı, Düşünme Eğitimi Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı ve İngilizce Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programları doküman incelenmesi yöntemi ile gözden geçirilmeye çalışılmıştır.

3.1.1.3.4.1 Öğretim programları dokümanlarının elde edilmesi

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sayfasından ilgili öğretim programlarının elektronik dosyalarına ulaşılmış ve incelenmiştir (www.ttkb.meb.gov.tr)

3.1.1.3.4.2 Öğretim programları dokümanlarının analizi

Öğretmen ve uzman ihtiyaç değerlendirme anketinde yer alan özelliklerinin (anket maddesi), erişilen her bir öğretim programının hedef, içerik, misyon öğeleri içerisinde yer alıp almadığını test etmek için bir kontrol listesi ya da matrisi kullanılmıştır.

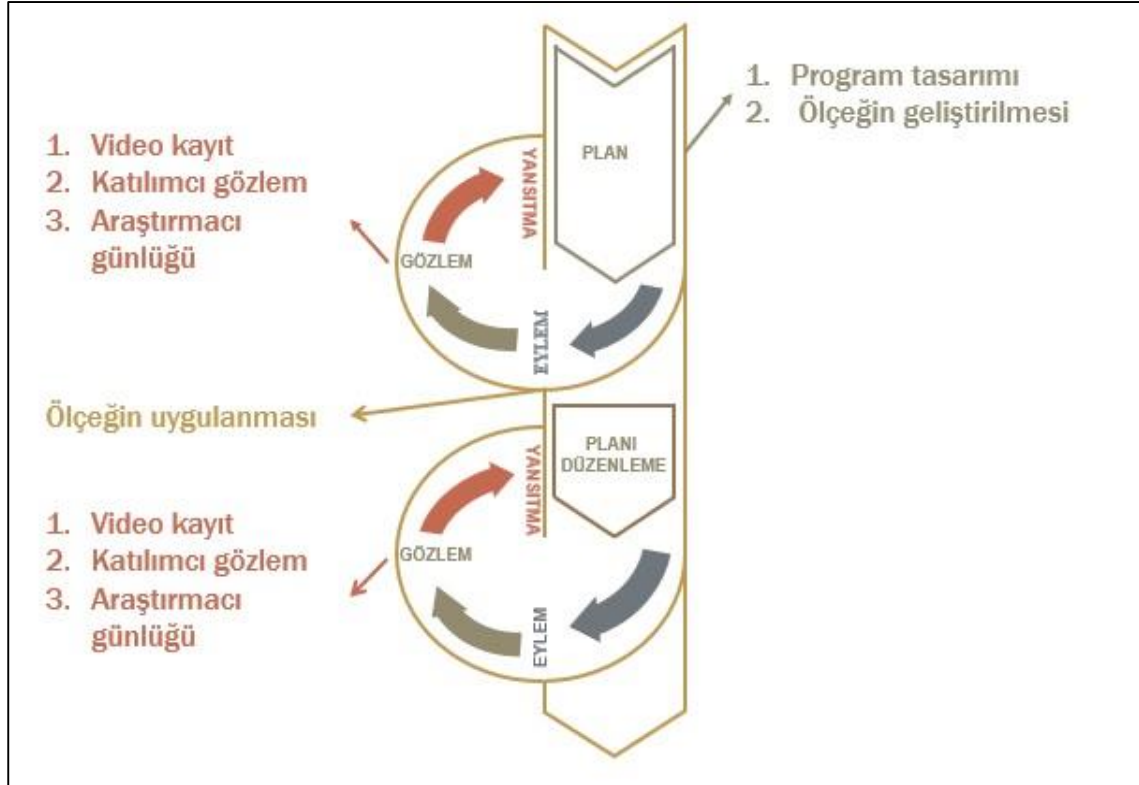
3.1.2 Eylem Araştırması

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir program geliştirme çalışması; programın tasarımı, uygulama ve değerlendirme safhalarını kapsar (Demirel, 2011, s. 5; Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 287). Dolayısıyla bu araştırmada geliştirilen olan duyuş temelli bir eğitim programının tasarlanması (programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme), uygulanması ve

değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir program geliştirme sürecine dayalı bir eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreçlerini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 78). Eylem araştırması, araştırmaya katılan katılımcıların toplumsal durumlarda uygulamalarına ilişkin mantıksallığını ve doğruluğunu, bu uygulamalara ilişkin anlayışlarının ve uygulamalarının gerçekleştiği durumları iyileştirmek için gerçekleştirilen, kendi kendini düzenleyen bir inceleme biçimidir. Eğitimde eylem araştırması okul tabanlı program geliştirme, mesleki gelişim, okul iyileştirme programları ve sistem planlama ile politika geliştirmede benimsenmektedir (Carr ve Kemmis, 1986, s. 162). Tüm eylem araştırmalarının iki temel amacı vardır: İyileştirme ve katılım göstermedir. Eylem araştırması üç alanda iyileştirmeyi amaçlar: Birincisi uygulamayı iyileştirme; ikinci olarak, katılımcılar tarafından gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin anlayışın iyileştirilmesi; son olarak ise, uygulamanın gerçekleştiği koşulların iyileştirilmesidir (Carr ve Kemmis, 1986, s. 165). Eylem araştırması bir yöntem açısından kendi kendini doğrulayan döngüsel süreçleri içine almaktadır: (a) planlama, (b) uygulama, (c) gözlemleme, (d) yansıtma, (e) yeniden planlama, (f) tekrar uygulama, (g) yeniden gözlem yapma, (h) yeniden yansıtma ve (ı) tasarımı sonlandırmadır (Lewin, 1952, s. 200). Bu süreçler çerçevesinde bir program geliştirme süreci üzerine yapılandırılan Lewin'in öne sürdüğü eylem araştırması deseni Şekil 3.3'te gösterilmiştir:

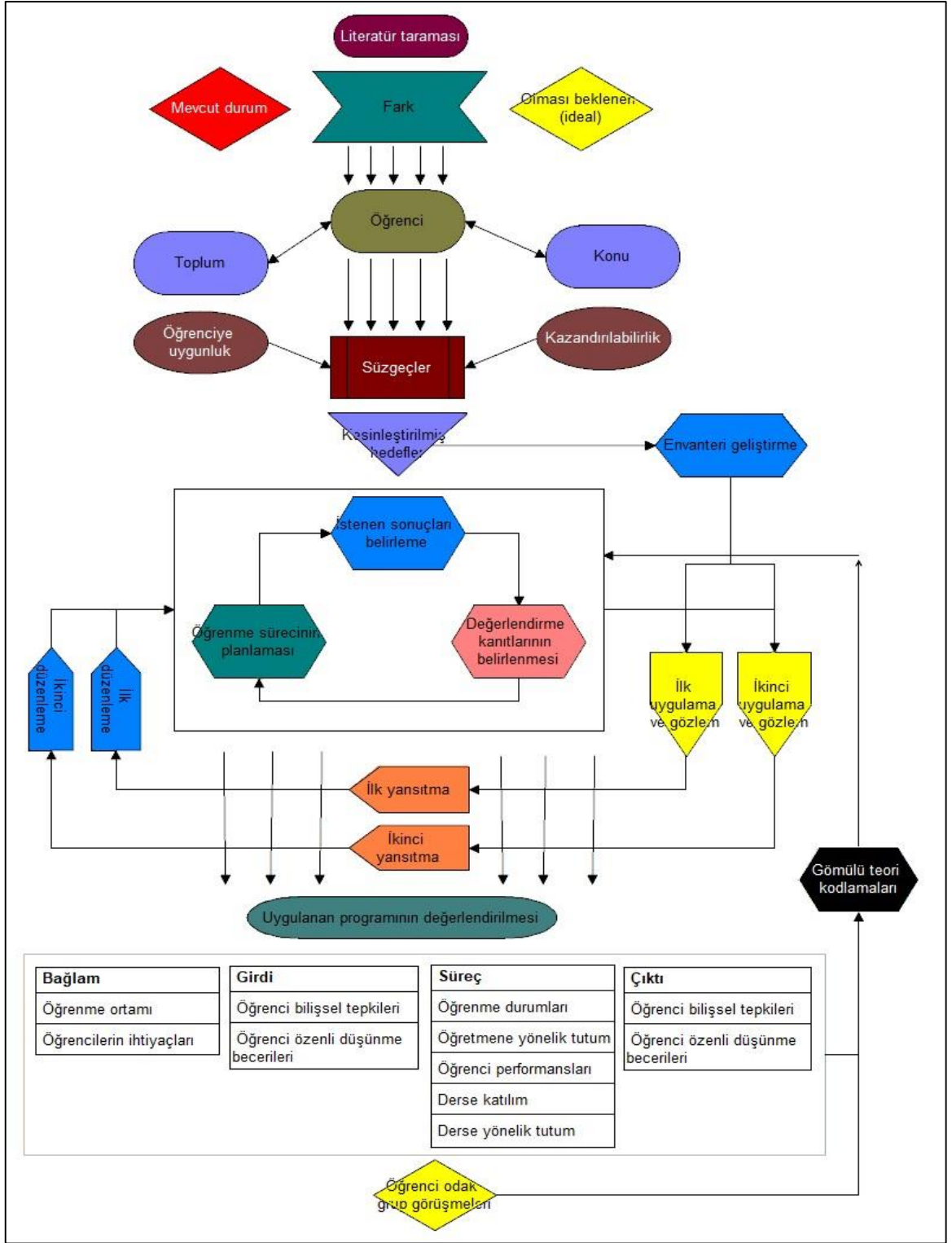
Lewin'in eylem araştırması süreçlerine dayalı bir program geliştirme çalışmasında program geliştirme modeli olarak Posner'in (1995) Düşünümsel eklemleme (reflective eclecticism)'in mantığına dayanarak temellendirilmiştir:

“Düşünümsel Eklemleme'nin varsayımı, her ne kadar böyle düşünceyi ifade etmeyi kabul etmesem de eğitimde her şeyin çözümünün olmadığını öngören bir düşünceye dayanmaktadır. Eğitim sorunlarına yanıt arayan kişilerin beyhude çabalar içindedirler. Farklı durumlar, farklı uygulamaları gerektirmektedir. Bu açıdan program üzerinde karar veren kişilerin çeşitli alternatif program geliştirme yöntemlerini benimsemesine ihtiyaç duyulmaktadır (s.5)”



Şekil 3.3. Eylem araştırma süreci (Kemmis and McTaggart, 1988)'dan uyarlanmıştır)

Posner'ın ifadesinden de anlaşılacağı üzere onun öne sürdüğü kavram ile program geliştirmede esnek bir anlayışın uygulanabileceğini açıklamıştır. Farklı durumlarda yerine göre farklı uygulamaların kullanılabileceğini belirtmesi bu esnekliğin bir kanıtıdır. Eklektik kavramının sözlük anlamında da farklı alanlarda ve durumlarda en uygun ya da faydalı olan yöntem, durum, usul ya da ilkelerin uyumlu bir biçimde bir araya getirilebileceğini ifade etmektedir (Cambridge Dictionary, <http://dictionary.cambridge.org>). Araştırma ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirirken bir program geliştirme modelinin süreçlerini katı bir şekilde takip etmek yerine birden fazla program geliştirme yaklaşımı ve tasarımını içine aldığı için bu modelin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu model doğrultusunda benimsenen ve uygulanan program geliştirme modeli, Şekil 3.4'te gösterilmiştir:



Şekil 3.4 'Düşünümsel eklelemeye' dayalı bir program geliştirme modeli

3.1.2.1 Planlama

Planlama aşaması, eyleme yönelik bir hedefin ve kararın nasıl ulaşılabileceğine ilişkin planı tasarlama işidir (Carr ve Kemmis, 1986, s. 163). Öğrencilerin özenli düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesine ilişkin planlama çalışmaları dört aşamadan oluşmaktadır.

3.1.2.1.1 Literatür taraması

Özenli düşünme ile ilgili ulusal ve uluslar arası literatürün taranarak özenli düşünmeyi niteleyen kavramların (tutum, davranış, duyuş, değer, tercih vb.) neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada Lipman'ın (2003, s. 137) öne sürdüğü özenli düşünme kavramları farklı alanlardan dil uzmanlarının görüşlerinden yararlanarak Türk diline uyarlama yoluna gidilmiştir.

3.1.2.1.2 İhtiyaç değerlendirme

Planlama safhasının ikinci aşamasında uyarlanan düşünme terimlerinin hangilerinin program kapsamında öncelikli olarak kazandırılacağına ilişkin bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılmıştır. İhtiyaç değerlendirmesinde çeşitli ihtiyaç değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Öncelikle öne sürülen özenli düşünme davranışları doğrultusunda öğrencilerde kazandırılması beklenen (ideal) davranışlar ile öğrencilerin mevcut davranışları arasındaki farkın tespit edilerek programın önceliklerini ortaya koymayı amaçlayan uyumsuzluk/ farklar (discrepancy) yaklaşımı benimsenmiştir (McKillip, 1987, s. 1). Diğer yandan, Tyler'ın ihtiyaç saptamada kullandığı bilgi kaynaklarından olan toplum, öğrenci ve konu alanı kapsamında özenli düşünme ihtiyaç ve yeterliklerinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Dahası, bu ihtiyaç ve yeterlikler, Tyler'ın program geliştirme modelinde benimsediği süzgeçler (screen) gibi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine *uygunluğu* ve bu yeterliklerin sınıf ortamında *kazandırılabilirliği* gibi kriterler açısından değerlendirilmiştir. Bu durumdan hareketle öngörülen programın hedefleri kesinleştirilmiştir.

3.1.2.1.3 Program tasarımı

Yukarıda bahsedilen ihtiyaç değerlendirme süreçlerinin ardından öngörülen programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinin tasarlanmasına geçilmiştir. Bu aşamada geleneksel Tyler modeli program tasarım

anlayışından farklı olarak üç aşamada gerçekleşen *Tersine* ya da *Geriye dönük* program tasarım modeli (Backward design) benimsenmiştir (Wiggins ve McTighe, 1998, s. 1). Bu tasarım mantığına göre belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda program içerisinde öğrencilerde kazandırılması istenen sonuçların tanımlanması, bu sonuçların kazandırıldığına ilişkin ilgili değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi ve ardından öğrenme yaşantılarının ve öğretimin planlanması gelmektedir. Tasarı halindeki programın her bir aşamasında yer alan süreçlerin ne ölçüde yerine getirildiğini tespit etmek amacıyla program tasarısı hem araştırmacı (programı tasarlayan kişi) hem de iki program geliştirme uzmanı tarafından ortaya koyan standartlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

3.1.2.1.4 Ölçme aracının geliştirilmesi

Programın tasarımı ile eş zamanlı olarak hazırlanan özenli düşünme becerileri envanteri sayesinde uygulama öncesinde ve sonrasında 7. Sınıf öğrencilerinin özenli düşünme seviyelerini ortaya koyulması amaçlanmıştır. Not: Keşfedici sıralı karma desen bölümünde ölçme aracının geliştirilmesi ile ilgili süreç ve açıklamalar, ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

3.1.2.2 Programın uygulanması

Programın öğeleri tasarlandıktan sonra gerçekleşen uygulama süreci eylem araştırma mantığına dayanmaktadır. Döngülü bir uygulamalı olarak gerçekleşen uygulama süreci tasarı halindeki programın ilk uygulaması, ardından gözlem ve yansıtma sürecinden geçerek düzenlenmiştir. Bu ilk döngünün sonrasında düzenlenen program yeniden uygulama işlemine geçilmiştir. Tasarlanan her bir etkinliğin birinci ve ikinci uygulamalarına ait süresinin belirtildiği bilgiler, Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13

Her Bir Etkinliğin Birinci Ve İkinci Uygulamasına Ait Süreler

Etkinlik no	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Birinci	1	1	2		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
İkinci	2	1	2		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1
İdeal	2	2	3		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3		2	2

3.1.2.3 Programın değerlendirilmesi

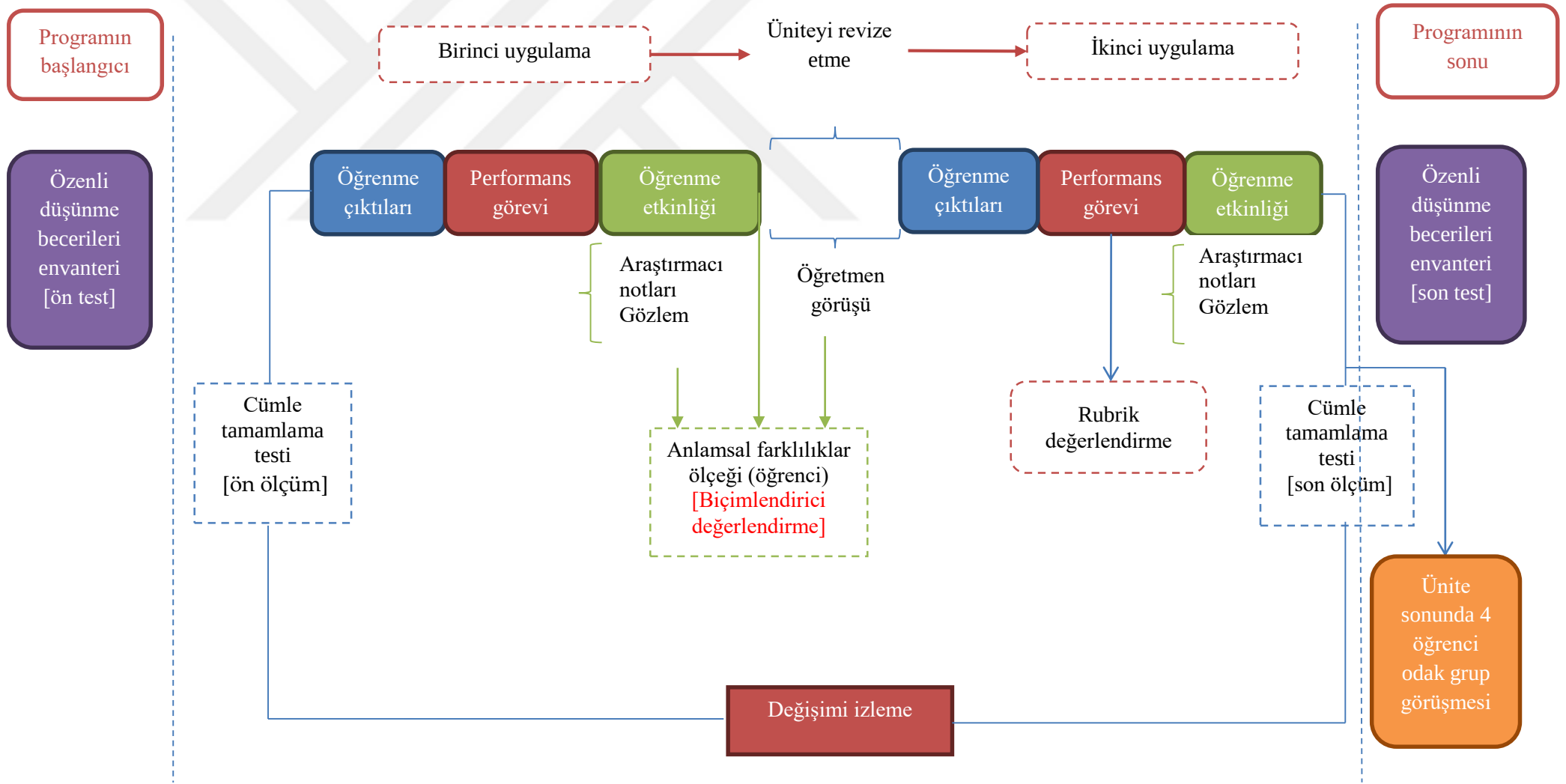
Bir program değerlendirmenin amacı, programın ya da uygulanan bir etkinliğin etkililiğinin ortaya konulduğu bir karar verme sürecidir. Dahası, programda gözlemlenen

aksayan yönleri tespit ederek gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkan sağlamak amaçlanır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997, s. 1). Geliştirilen özenli düşünme becerileri programının etkililiğini belirlemek ve programın aksayan yönlerini gidermek için bir program değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sürecinde Stufflebeam'ın geliştirmiş olduğu CIPP (Context, Input, Process, Product) program değerlendirme modeli benimsenmiştir. Bu değerlendirme modeli sırasıyla programın planlama, yapılandırma, uygulama ve gözden geçirme süreçleri hakkında bir takım yargılara varma ve karar verme sürecini içermektedir (Stufflebeam, 2003, s. 1). Buna göre yapılan değerlendirme süreci bu dört bileşeni içine alan bir karar verme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırmasına dayalı bir dersin tasarım, uygulama, yansıtma ve değerlendirme, tasarımın düzenlenmesi, ikinci uygulama ve ikinci yansıtmasından oluşan eylem araştırma süreci, Şekil 5'teki modelde gösterilmiştir. Bu uygulama modeline göre özenli düşünme eğitimi programının uygulanmasından önce öğrencilerin mevcut özenli düşünme becerilerinin belirlenmesi için *özenli düşünme becerileri envanterinin ön test uygulaması* gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, ilk ünitenin tasarımı için sırasıyla (a) istenen çıktıların ortaya konulması, (b) değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi ve (c) öğretim sürecinin planlaması yapılmıştır. Derse başlamadan önce öğrencilerin ilk tepkilerini ortaya koymak için bir *cümle tamamlama testi* uygulanmıştır. Birinci uygulama süreci boyunca gözlemci rolündeki uygulama öğretmeninin aldığı *gözlem notları* ile uygulama sonrasında *katılımcı gözlemci rolündeki araştırmacının* tuttuğu araştırmacı günlükleri ile *öğretmenin öğretim sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri*, ünite tasarımın uygulama ve yansıtma sürecine yön vermiştir. Birinci uygulama sonrasında gerçekleşen etkinliğe yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemek için *anlamsal farklılıklar ölçeği* uygulanmıştır. Birinci uygulama ve yansıtmanın ardından ünitenin tasarım öğeleri üzerinde düzenlemeler yapılmış ve bu haliyle ikinci uygulamaya geçilmiştir. İkinci uygulama sürecinde de benzer şekilde *gözlem notları* ile öğrencilerin çalışma yapraklarındaki performansları elde edilmiştir. İkinci uygulama sonrasında öğrencilerin öğrendiklerini farklı bağlamlardaki sergileyebildiklerine dair değerlendirme kanıtlarını elde etmek için *bir performans görevi* verilmiştir. Daha sonra, her iki uygulama sonrasında öğrencilerin nihai tepkilerini ölçmek amacıyla *aynı cümle tamamlama testi* uygulanmıştır. Bu sayede ünitelerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin bilişsel tepkilerinde bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. İkinci uygulamanın ardından üniteyle ilgili öğrendikleri ile görüşlerini anlamak üzere en az 4 öğrenci ile *odak grup görüşmesi* gerçekleştirilmiştir. Bu süreçler, program içerisinde yer alan tüm ünitelerde uygulamaya konulmuştur. Toplamda 18 etkinlik uygulandıktan

sonra öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin seviyelerinde bir değişim olup olmadığını belirlemek için *özenli düşünme becerileri envanteri* son test olarak uygulanmıştır.





Şekil 3.2. Bir ders planının uygulanmasına yönelik eylem araştırması süreci

3.1.2.4 Veri toplama araçları

Bu bölümde yukarıda bir dersin uygulanmasına yönelik eylem araştırması sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.2.4.1 Cümle tamamlama testleri

İhtiyaç değerlendirme aşamasında öğrencilerin bilişsel tepkilerini belirlemek için kullanılan cümle tamamlama testi gibi ünitelerin hedeflerini yordayan cümle tamamlama testleri hazırlanmıştır. Bu testlerin özellikle özenli düşünme boyutlarından aktif düşünme, duygusal düşünme, değer atfedici düşünme, empatik düşünme, normatif düşünme becerilerinin temel mantığı göz önüne alınarak yapılandırılmıştır. Ortaya konulan bu testlerde, öğrencilerin ders öncesindeki mevcut tepkileri ile ders sonunda sahip olacağı anlayışlarının tespit edilmesini sağlamak amaçlanmıştır.

3.1.2.4.2 Anlamsal farklılıklar ölçeği

Öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere yönelik tutumlarını belirlemek için anlamsal farklılıklar ölçeği tasarlanmıştır. Anlamsal farklılıklar ölçeği, katılımcıların gerçekleştirdiği bir etkinlik, deneyim ya da olaya yönelik duygusal olarak tutumlarını ölçebileceği bir oranlama ölçeğidir. Ölçek, “sıkıcı-eğlenceli”, “sıradan-sıradışı”, “kolay-zor”, “karmaşık-basit”, “klasik-yenilikçi”, “kafa karıştırıcı-anlaşılır”, “yorucu-yorucu değil” gibi sıfat çiftlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin sıfat çiftlerinin tasarlanması sürecinde sıfatların etkinliğe yönelik tutumlarını değerlendirmeye uygunluğunu ve sıfat çiftlerinin birbirinin karşıtı olmasını (sıkıcı-eğlenceli gibi) sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve son hali verilmiştir. Oranlama ölçeğinin puanlaması, (-3) ile (+3) arasında değişmektedir. Öğrencilerin yapılan etkinliği “sıkıcı” bulduysanız, 0 (sıfır) dan -3 (eksi üç)’ doğru puanlama yapmaları; eğer etkinliği “eğlenceli” olarak tanımlıyorlarsa 0 (sıfır) dan +3 (artı üç)’e doğru puanlama yapmanız istenmektedir. Diğer yandan, etkinliğe ilişkin tepkileri “nötr” ise 0 (sıfır)’ı işaretlemeleri beklenmektedir. Bu ölçekten elde edilen verilerin analizi için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

3.1.2.4.3 Gözlem formu

Ders sürecinde etkinliklerde gözlenen eksiklikler, öğrenme-öğretme sürecinin işleyişi ve öğrencilerin tepkilerinin izlenmesi ve kontrol altına alınması sağlamak için bir

doğal gözlem formu benimsenmiştir. Gözlemlerden elde edilen notlar, programın uygulama sonrasında yeniden düzenlenmesinde kullanılmıştır.

3.1.2.4.4 Araştırmacı günlüğü

Araştırması uygulama sürecinden sonra ders süresi boyunca hissettiği duygular, öğrencilerin derse katılımları, öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve kavram yanlışları ile eksikliği, ders sürecinin işleyişi, sınıf yönetimi gibi hususları anlattığı bir yansıtma ya da araştırmacı günlüğü oluşturulmuştur. Araştırmacının oluşturduğu bu günlüklerden ünitelerin yeniden düzenlenme işleminde yararlanılmıştır.

3.1.2.4.5 Öğretmen görüşleri

Gözlemci katılımcı rolünde olan dersin öğretmenin ders sürecinde gözlemlediği durumlardan hareketle ders sürecinde öğrencilere sunulan elektronik kaynaklar, okuma metinleri, öğrenci çalışma yapraklarının işleyişi ile ilgili konularda edindiği izlenimleri kaydetmesi istenmiştir. Öğretmenin ders sürecini iyileştirmek için görüş ve önerileri talep edilmiştir. Öneriler doğrultusunda etkinliğin revize edilmesi sağlanmıştır.

3.1.2.4.6 Özenli düşünme becerileri envanteri

Programın uygulaması öncesinde mevcut durum ile program sonunda sahip olacağı özenli düşünme becerilerinin düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilen özenli düşünme becerileri envanteri uygulanmıştır.

3.1.2.4.7 Odak grup görüşmeleri (her bir ünite için)

Ders sonrasında öğrencilerin edindiği bilgi ve beceriler ile ders sürecinde dikkatlerini çeken şeyi ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Dahası, ünitelerde işlenen fenomene ilişkin öğrencilerin hali hazırda sergiledikleri davranışları özenli düşünme becerisi açısından nasıl meydana geldiği de irdelenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden türetilen nitel veriler, kuram oluşturma çalışmasında kullanılmıştır. Bu sorular, her ünite sonrası için 3-4 öğrencinin katıldığı odak grup görüşmesi sürecinde sorulmuştur. Her ünite için ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılandırılmıştır.

3.1.2.4.8 Odak grup görüşmeleri (toplam değerlendirme için)

Gerçekleştirilen 18 etkinlik sonrası öğrencilerin edindiği bilgi, beceri, anlayış, tutum ve davranışları ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları tasarlanmıştır. Dahası öğrencilerin edindiği bilgilerin işe vurukluk durumu, etkinliklere ve eğitime yönelik tutumları, etkinliklere ilişkin eleştiri, öneri ve şikayetlerini belirlemesi amaçlanmıştır. Program sonu değerlendirme için yapılan odak grup görüşmesine 7 öğrenci katılım göstermiştir.

3.1.2.5 Araştırmacı rolü

Temel amacı belirli bir kurum, kuruluş ya da örgüt içerisindeki bir işleyişi iyileştirmek ya da problemleri en aza indirmek amacıyla birtakım katılımcılarla birlikte iş birliği yapmak ve sürece onları da dahil etmek olan eylem araştırmasında araştırmacının rolü önemli bir yere sahiptir. O'Brien (2001, s. 2), araştırmacının eylem araştırmasında farklı aşamalarda çeşitli rolleri benimseyebileceğini ifade etmiştir. Planlayıcı lider, katalizör, öğretmen, dinleyici, bütünleştirici, kolaylaştırıcı, tasarımcı, gözlemci ve raportör belirtilen roller arasındadır. Eylem araştırma sürecinde planlamadan sürecin değerlendirmesine kadar birçok safhada araştırmacı ifade edilen rolleri benimsemiştir. Bu rollerin hangilerinin ve hangi süreçlerde nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin Tablo 3.14 aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.14

Eylem Araştırma Süreçleri İle Benimsenen Araştırmacı Roller

Eylem araştırma süreçleri	Roller	Süreci sergilenen işlemler
İhtiyaç değerlendirmesi	Planlayıcı	Hedef davranışlar, öğrenme ortamı, öğrenci düzeyini belirleme
Programın tasarımı	Tasarımcı	Etkinlik ve öğretim materyallerini tasarlama, süre ve kazanım ilişkisi
Programın uygulanması	Öğretmen	Etkinlikleri uygulayan kişi
	Katalizör	Etkinlikleri uygulama, düzenleme, tekrar uygulama
	Dinleyici	Etkinlik sonrasındaki odak grup görüşmelerin dinleme
	Gözlemci	Etkinlik boyunca öğrenme sürecini ve öğrencileri izleme
Programın değerlendirilmesi	Bütünleştirici	Etkinlerdeki gözlem, görüş ve yansıtıcı durumları bir araya getirme
	Raportör	Süreci gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili verileri analiz etme ve raporlaştırma

Tabloda görüldüğü gibi ihtiyaç değerlendirme sürecinde araştırmacı öncelikli öğrenme hedeflerini belirlemek için öğretmen, uzman, öğrencilerin görüşlerini almak üzere çeşitli veri toplama araçları geliştirme ve uygulama görevlerini gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte toplanan verileri analiz, yorumlama ve raporlama süreçlerini

tamamlamıştır. Dahası, programın uygulanacağı öğrenme ortamı ile sınıf düzeyini belirlemiştir. Araştırmacı, özenli düşünme ile ilgili öğrenme hedeflerini belirledikten sonra etkinlik ve öğretim materyallerini tasarlama, konuyla ilgili video ve hikayelere ulaşma ve temin etme işlemlerinin ardından her bir üniteadaki öğrenme sürecine dair kazanım – süre ilişkisini değerlendirmiştir. Araştırmacı aynı zamanda *uygulayıcı* rolünde tasarladığı etkinlikleri uygulayan kişi olarak yer almıştır. Süreç içerisinde eş zamanlı olarak etkinlik boyunca öğrencilerin kavrayış ve performanslarını izleyen; süreçle ilgili izlenimlerini not eden bir *gözlemci*dir. Dahası, bir *katalizör* olarak, gözlemden elde edilen izlenimler ve notlarla etkinlikleri düzenlemiş, yeniden uygulamış ve yeniden değerlendirmiştir. Her etkinlik sonrasında öğrencilerin ünite öğrenme hedeflerini içine alan odak grup görüşmelerinde öğrencilerin açıklamalarını *dinleyen* kişi olarak rol üstlenmiştir. Programın değerlendirme sürecinde ise araştırmacı, etkinlerdeki gözlem, görüş ve yansıtıcı durumları bir araya getiren ve bütün bu uygulamalardan ortaya çıkan değerlendirmeleri *bütüncül* olarak değerlendiren kişidir. Dahası, uygulama süreçlerinde topladığı cümle tamamlama testleri, anlamsal farklılıklar ölçeği, gözlemler, özenli düşünme envanteri, odak grup görüşmelerinden elde ettiği verileri analiz edildiği yorumlandığı *raporlama* sürecinde rol almıştır.

3.1.3 Sıralı keşfedici karma desen

Ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada keşfedici sıralı karma desen benimsenmiştir. Keşfedici sıralı karma desende araştırmacı bir ölçme aracı ya da yöntem geliştirmek için öncelikle nitel bulguları (keşfedici) kullanır, ardından nicel aşamada bu bulgulara dayalı olarak tasarladığı ölçme aracınının geçerliğini test eder (Edmonds ve Kennedy, 2017, s. 196; Hesse-Biber ve Johnson, 2010, s. 430). Creswell’e (2013, s. 226) göre bu desenin amacı, belirli bir evrenden seçilen örneklem sayesinde daha iyi ölçümler yapmak ve nitel aşamada birkaç kişiden elde edilen verinin, daha geniş örneklemle genellenip genellenemeyeceğini (nicel aşamada) anlamaktır. Örneğin; bir araştırmacı bir grup veriye odaklanır; elde ettiği verileri analiz eder ve nihayetinde ulaştığı sonuçlara dayalı olarak bir ölçme aracı tasarlar. Son aşamada geliştirilen ölçme aracını bir örneklem grubuna uygular. Ona göre böyle bir durumda araştırmacının incelemeyi istediği örneklemle olgularını ölçen bir ölçme aracı yeterli değildir. Esasında araştırmacı üç aşamayı benimser; birinci aşama nitel olarak veriyi keşfetme, ikincisi ölçme aracını geliştirme; son aşama ise geliştirilen ölçme aracını bir örneklem grubuna

uygulamaktır. Uygulamada doğrultusunda öncelikli olarak özenli düşünme becerileri envanterini geliştirmek amacıyla yapılan nitel olarak gerçekleştirilen süreçler aşağıdaki gibidir:

- a. Durum senaryolarının tasarlanması
- b. Senaryoların kazanımlara uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin kapsam geçerliğinin sağlanması
- c. Senaryolara ilişkin öğrencilerin sözel tepkilerin elde edilmesi
- d. Maddelerin taksonomik seviyelere uygun bir şekilde yazılması
- e. Senaryolara ait maddelerin taksonomik seviyelere uygunluğunun değerlendirilmesi

Sıralı keşfedici karma desenin ikinci safhasında nicel perspektifte (a) ölçme aracının uygulanması, (b) alt %27 – üst %27 madde güçlük indeksi hesaplaması ile yapı geçerliğinin sağlanması ve (c) senaryoların güvenirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

- a. Ölçme aracının uygulanması
- b. Alt % 27- Üst %27 madde güçlüklerinin sağlanması (yapı geçerliği)
- c. Senaryoların güvenirliğinin hesaplanması (güvenirlik)

3.1.3.1 Durum senaryolarının tasarlanması

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmada 20 temel kazanım öngörülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin mevcut özenli düşünme becerilerinin düzeylerini ve özenli düşünmenin geliştirilebilir bir beceri olup olmadığını tespit etmek için senaryolara dayalı bir özenli düşünme becerileri envanteri geliştirilmeye çalışılmıştır. Özenli düşünme becerileri envanteri programda öngörülen 20 öğrenme hedefi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Yani, bu envanter içerisinde yer alan bir durum senaryosu yalnızca bir öğrenme hedefine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla oluşturulan durum senaryoları, bu öğrenme hedefleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır.

Özenli düşünme becerileri envanterine ait durum senaryolarını yapılandırırken, ölçme aracının genel yapısının değerlendirilmesi için bir test geliştirme uzmanı ile senaryoların öğrencilerin gelişimsel seviyelerine uygunluğunun belirlenmesinde bir Türk dili uzmanına başvurulmuştur. Özellikle Türk dili uzmanından alınan görüşler doğrultusunda senaryoları öğrencilerin ilgileri ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanan bu metinlerin 7. sınıf öğrencilerine uygun olması için çocuk edebiyatında öğrencilere okutulması öngörülen metinlerin öğrenciye görelik

ilkelerine dikkat edilmiştir. Bunlar; (a) gelişim düzeyi ve ilgi, (b) tema, (c) konu ve (d) içeriğin uygunluğudur.

a) *Gelişim düzeyi ve ilgi.* Ortaokul 7. sınıf öğrencileri büyük oranda 13-14 yaşlarındaki çocuklardır. Bu yaştaki çocuklar, çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşaması olan bu dönemde çocuk ya içine kapanmakta ya da isyankâr bir tutum sergilemektedir. Bu yaşlarda çocuklar, örnek alacakları kahraman ararlar. Bu bakımdan en yararlı eser türü biyografilerdir. Erkek çocukları, sporun yanında fen kitaplarına (taşıtların, iletişim araçlarının, bilgisayarların nasıl yapılıp, nasıl çalıştığı gibi) ilgi duyarlar. Macera romanları, sporla ilgili dergileri okurlar. Kız çocukları ise romantik eserleri, meslek hikâyelerini ve dedektif romanlarını severler. Dolayısıyla oluşturulan senaryolarda öğrencilerin örnek alacakları bir hikâyeye kahramanının enteresan yaşantısı ve kahramanın öğretmenlik mesleğinde yaşadığı sorunları romantik bir dille anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu yaştaki nitelikli çocuk ve ilk gençlik kitaplarının özellikler göz önüne alınmıştır:

- ✓ Yazar çocuğu ciddiye almalı; dil, anlatım, kurgulanan dünya çocuğun alımlama ve anlama koşullarını fazlaca zorlamamalı.
- ✓ Çocuk kitaplarında konular, çocuk gerçekleri ve çocukları gereksinimleri dikkate alınarak seçilmeli.
- ✓ İdealize edilmiş yaklaşımlardan kaçınılmalı ve çocuğa belli erdemleri, dünya görüşlerini zorla empoze etmeye çalışmamalı.
- ✓ Çocuklara ve gençlere okuma zevki gibi belli yazınsal nitelikleri tutturmalı ve estetik kaygıları gözden kaçırmamalı (Dilidüzgün, 1996, s. 20).

b) *Tema.* Çocuk edebiyatında göz önüne alınması gereken yapılardan biri de metinlerin temayı içermesidir. Bir tema, yazarın eserinde sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşleri yansıtan ana yönelimlere denir (Oğuzkan, 2000, s. 30). Özenli düşünme; tutum, değer, inanç, duygu, kabuller gibi duyuşsal özelliklere bağlı olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme süreçlerini kullanan bir düşünme becerisi (Lipman, 214) olduğu için senaryoların teması ise duyuş temelli olgulara dayanarak yapılandırılmıştır. Senaryoların her biri belirli duygu, değer, inanç ve kabulleri temel alarak yazılmıştır.

c) *Konu.* Belirli bir tema altında yer alan olaylar dizisi metnin konularını kapsar. Tema, konudan önce zihinde tasarlanır; konu, temaya göre kurgulanır. Konu, gerçek ya da gerçek dışı birçok olaylar, yaşanmış ya da yaşanması mümkün durumları kapsar. Konu, tema ile birlikte gelişir. Bu senaryolar ise bahsedilen

temanın altında ardı sıra gelişen farklı konular etrafında yapılandırılmıştır. Ayrıca çocuk edebiyatında konu ile edebiyatın hedef kitlesi arasında birebir bir ilişki olması gerektiği öne sürülmektedir. Çocuk ve ilk gençlik edebiyatının konusu, çocukluk ve ilk gençlik çağının yakın çevresi, ilgileri ve elde ettiği deneyimleri de yansıtmalıdır. Bu açıdan senaryoda yer alan olayların gelişimi, olayın gerçekleştiği bölge, yerleşim yeri, deneyimler, hedef kitlenin yaşam tarzına yakın olmasına dikkat edilmiştir. Dahası konunun, çocuklarda duygu ve düşünce gelişimi, bir içerik özelliği taşımalıdır. İçinde yaşadığı toplumun kültürü ve değerlerle gelişmemelidir (Oğuzkan, 2000, s. 30). Diğer yandan, konuyu yapılandırılan öğelerden yararlanılmıştır. Bunlar; a) Kişi-kişi çatışması, b) kişinin kendisiyle çatışması, c) kişi doğa çatışması ve d) kişi toplum çatışmasıdır (Sever, 2008, s. 22).

3.1.3.2 Senaryoların kazanımlara uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin kapsam geçerliği

Yukarıdaki esaslar doğrultusunda oluşturulan senaryoların dil ve anlatım, kazanımları karşılama durumu ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Senaryo örneği.

Zengin bir ailenin çocuğu olan Emrah, babasının şirketinin başından ayrılarak öğretmen olmaya karar verir. Anne ve babasının ısrarlarına rağmen Emrah, öğretmen olarak atandığı Uşak'ın Banaz ilçesine bağlı Gürlek köyüne gelir. Çamurlu bir patikayı andıran köy yolunda eski püskü elbisesiyle dolaşan Salih ile karşılaşır. Salih, annesi ev işleri ile uğraşan, babası ise köyün kahvehanesini işleten bir ailenin çocuğudur. Salih ile ilk merhaba diyen Emrah, ona “merhaba ben Emrah, buraya öğretmen olarak atandım. Senin adın ne bakayım”. Zayıf bir bünyesi olan çocuktan kısık bir sesle Salih yanıtı gelir. Salih, onun öğretmen olduğunu duyunca gözleri ışıldar. “Sen öğretmen misin? Evet, beni köye götürebilir misin peki?” Atılgan bir tavırla yerinden kalkan Salih, öğretmeni peşine takıp köye doğru yol alırlar. Öğretmen, Salih’e köyün hemen girişinde harabe halde duran bir evi göstererek “Burası ne böyle Salih?” der. “Orası bizim köyün okuluydu, öğretmen gelmediği için uzun süre kullanılamadı. Öylece kaldı. Biz de o yüzden okula gidemiyoruz,” Bu cevap karşısında şaşkınlığa uğrayan öğretmen eski okula yaklaşır. Okuldan içeri girince daha kötü bir manzara ile karşılaşır. Kırık dökük sıralar, ortalıkta cirit atan fareler... Emrah öğretmen köye gelirken farklı ideallerle gelmişti ve şimdi hayal kırıklığına uğramıştı.

Kazanım	Sahip olduğu ilke ve anlayışları göz önüne alarak dağınık ve pis durumlarda hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olacaklar [Normatif düşünce]				
	Hiç	Çok az	Orta	Oldukça	Çok fazla
Uygunluğu	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Anlaşılabilirliği	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Yukarıda bir örneğine yer verilen senaryoların her biri için uzmanlardan a) anlatım bozukluğu, b) yazım hatası, c) senaryoların kazanımlara uygunluğu ve d) senaryoların anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda görüşleri alınan uzmanlara ilişkin bilgiler, Tablo 3.15’te sunulmuştur.

Tablo 3.15

Senaryoların Kapsam Geçerliğine Yönelik Görüşleri Alınan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

Kod adı	Unvan	Uzmanlık alanı	Kıdem
C.T.	Doç. Dr.	Fen eğitimi	
Z.B.	Doç. Dr.	Türkçe eğitimi	15
Y.A.	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim programları ve öğretim	8
E.K.	Yrd. Doç. Dr.	Fen eğitimi	7
Y.T.D.	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim programları ve öğretim	12

Kapsam geçerliğini sağlamak için 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Bu uzmanlardan üçü Doç. Dr., ikisi ise Yrd. Doç. Dr. unvanına sahiptir. 2 uzman Eğitim programları ve öğretim alanında, 2’si Fen eğitimi, 1’i ise Türkçe eğitimi alanındandır.

3.1.3.3 Senaryolara ilişkin öğrencilerin sözel tepkilerin elde edilmesi

Senaryolara ilişkilerin maddelerin düzey, gösterge ve puanlama biçimlerinin yapılandırılmasının ardından maddelerin yazımında geçerliği artırmak amacıyla 7. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Öğrencilerden her bir senaryoyu okumalarını ve senaryoların altında yer alan olasılıklardan yararlanarak senaryodaki duruma ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi bilgileri istenmiştir. Bu kapsamda kitapçık formatında oluşturulan veri toplama formuna ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur.

Bir örnek.

Uşak’a ilk adım

Zengin bir ailenin çocuğu olan Emrah, babasının şirketinin başından ayrılarak öğretmen olmaya karar verir. Anne ve babasının ısrarlarına rağmen Emrah öğretmen olarak atandığı Uşak’ın Banaz ilçesine bağlı Gürlek köyüne gelir. Çamurlu bir patikayı andıran köy yolunda eski püskü elbisesiyle dolaşan Salih ile karşılaşır. Salih, annesi ev işleri ile uğraşan, babası ise köyün kahvehanesini işleten bir ailenin çocuğudur. Salih ile ilk merhaba diyen Emrah, ona “merhaba ben Emrah, buraya öğretmen olarak atandım. Senin adın ne bakayım”. Zayıf bir bünyesi olan çocuktan kısık bir sesle Salih yanıtı gelir. Salih, onun öğretmen olduğunu duyunca gözleri ışıldar. “Sen öğretmen misin? Evet, beni köye götürebilir misin peki?” Atılgan bir tavırla yerinden kalkan Salih, öğretmeni peşine takıp köye doğru yol alırlar. Öğretmen, Salih’e köyün hemen girişinde harabe halde duran bir evi göstererek “Burası ne böyle Salih?” der. “Orası bizim köyün okuluydu, öğretmen gelmediği için

uzun süre kullanılmadı. Öylece kaldı. Biz de o yüzden okula gidemiyoruz,” Bu cevap karşısında şaşkınlığa uğrayan öğretmen eski okula yaklaşır. Okuldan içeri girince daha kötü bir manzara ile karşılaşır. Kırık dökük sıralar, ortalıkta cirit atan fareler... Emrah öğretmen köye gelirken farklı ideallerle gelmişti ve şimdi hayal kırıklığına uğramıştı.

İPUCU. Bu durumda iki olasılığınız var. Önce **Olasılık 1**'i okuyun. Bu yanıt size uygun geliyorsa işaretleyin. Eğer uygun değilse **Olasılık 2** deki soruyu birkaç cümle içinde yanıtlayınız.

Olasılık 1	Emrah öğretmenin bu manzara karşısında geriye döneceğini düşünüyorsanız yandaki kutucuğu işaretleyiniz.	[]
Olasılık 2	Emrah öğretmen okul ortamı ile ilgili ne gibi ideallerle köye gelmiş olabilir? Öğretmenin yerinde olup bu ortamı düzeltmek isterseniz siz ne yapardınız? Lütfen nedenini yazınız.	

Öğrenciler için not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili yorumlarınızı yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Bir sonraki senaryoya geçiniz.

Özenli düşünme becerileri envanterinin senaryolarına ilişkin maddelerin yazımında öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uşak ilinde sosyoekonomik açıdan orta seviyede bir ortaokuldan tesadüfi olarak seçilen 54 öğrenciden senaryoları okumaları istenmiştir. Bu durum senaryoları çerçevesinde oluşturulan olasılıklara yorumlarını bildirmeleri istenmiştir. Bu öğrencilere ilişkin demografik bilgiler, Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Senaryolarına İlişkin Maddelerin Yazımında Görüşlerine Başvurulan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

	1	2	3	4	Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek			
N	26	28			54
%	48,1	51,9			100
Anne eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
N	14	20	14	6	54
%	25,9	37	25,9	1,1	100
Baba eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
N	6	12	25	11	54
%	1,1	22,2	46,2	20,4	100

Bu öğrencilerin 26’sı (%48,1) kız, 28’i (%51,9) erkektir. Araştırmada yer alan öğrenciler içerisinde annesi ilkököl mezunu olan 14 (%25,9), ortaokul 20 (%37), lise 14 (25,9) ve üniversite mezunu olanların sayısı ise 6 (%1,1)’dir. Öğrencilerin 6’sının babası

(% 1,1) ilkokul mezunu; 12'si (%22,2) ortaokul; 25'si (% 46,2) lise ve 11'i (%20,4) üniversite mezunudur.

3.1.3.4 Senaryolara ait maddelerin duyuşsal alan taksonomisi basamaklarına uygun bir şekilde yapılandırılması

Senaryoların öngörülen program kazanımlarını kapsama durumunu tespit etmek amacıyla yapılan kapsam geçerliğinin ardından envanterin maddelerinin yapılandırılmasına geçilmiştir. Özenli düşünme becerileri envanterinin maddeleri beş düzeyde yapılandırılmıştır. Çünkü özenli düşünmede, Lipman (2003)'ın teorisinden anlaşılacağı üzere, bir bireyin özenli bir şekilde düşünebilmesi için öncelikle durum, olay ya da kişiye ilişkin bir duygu tanıma ve farkındalık hissetmesi gerekir. Eğer kişinin buna ilişkin herhangi bir farkındalığı yoksa özenli düşünmesi pek mümkün değildir. Bu durumda olaya kayıtsız ya da duyarsız kaldığını söylemek mümkündür. Bu hususta özenli düşünme becerileri envanterine ait maddelerin en alt düzeyi kişinin duruma ilişkin herhangi bir farkındalığın olmaması ya da duruma ait olumsuz bir davranışın sergilenmesidir [1. düzey]. Özenli düşünme sürecinin başlaması bireyin çevresindeki kişi, durum ya da olaylara olan dikkatini vermesi ve anlamlandırmasıyla başlar [2. düzey]. Ancak bireyin olaya ilişkin farkındalığa sahip olması özenli düşündüğün anlamına gelmemektedir. Bu düzeyin ötesinde durumun birey için önem arz etmesi ya da kıymete değer olması gerekir. Lipman'ın teorisi doğrultusunda birey için kıymeti olmayan bir duruma özen göstermesi söz konusu değildir. Nitekim Krathwohl, Bloom, & Masia (1964)'ın duyuşsal alan taksonomisinde de bir uyarıcıyı duyularıyla alma ve anlamlandırma ilk basamağını oluşturmaktadır. Ardından tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme gelmektedir. Hem Lipman'ın teorisi hem de duyuşsal alan taksonomisi, değer vermenin farkındalıktan üst bir beceri olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla özenli düşünme becerilerine ilişkin maddeleri içerisinde önemseme ya da kıymet verme üçüncü düzeyi temsil etmektedir [3. düzey]. Dahası, bireyin hissettiği bir durumla ilgili farkındalığa sahip olması ve ona önem vermesi, tam anlamıyla özenli düşündüğünü göstermemektedir. Buna ek olarak, kendisi ya da çevresi için önem arz eden duruma ilişkin eleştirel bir değerlendirme yapması gerekmektedir. Yani, kıymet verilen unsurun ya da bir kişinin ne için önemli olduğuna ilişkin içsel bir sorgulama yapması gerekmektedir. Bu süreç, özenli düşünmede duyuşsallık-bilişsellik ayrımının meydana geldiği yerdir. Bu süreçte kişi nedensel bir sorgulama yaparak kıymet verdiği şeyi gerekçelendirmektedir. Benzer şekilde bu düzey Krathwohl, Bloom, & Masia'nın

duyuşsal alan taksonomisinin “örgütlenme” basamağı ile örtüşmektedir. Dolayısıyla eleştirel değerlendirme dördüncü düzeyi oluşturmaktadır [4. düzey]. Özenli düşünme, üst düzey bir düşünme becerisi olarak eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme süreçlerini içine almaktadır. Dördüncü düzeyde durumla ilgili eleştirel değerlendirmeyi yapan bireyin tam anlamıyla özenli düşünebilmesi için bahsedilen becerileri sergilemesi gerekmektedir. Bu süreç ise, beşinci düzeyi ifade etmektedir [5. düzey]. Bu tartışmadan hareketle öngörülen özenli düşünme becerileri envanterinde yer alan her bir senaryonun altında beş düzeyde maddenin olacağına karar verilmiştir.

Durum senaryoları özenli düşünmenin değer atfedici düşünme, duygusal düşünme, normatif düşünme, aktif düşünme ve empatik düşünme boyutlarını kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Her bir beceri kapsamında oluşturulan durum senaryolarının altında yer alan maddeler, beş düzey dikkate alınarak yazılmıştır. Ancak bu beceriler aynı düzeylerde yapılandırılmasına karşın, özenli düşünme becerisinin tam olarak gerçekleştiği beşinci düzeyde kullanılan bilişsel süreçler farklılık gösterebilmektedir. Aşağıdaki tablolarda her bir özenli düşünme becerisinin düzeylerini, düzeylerinin göstergeleri ve bu düzeyin puanlamalarına yer verilmiştir.

3.1.3.4.1 Değer atfedici düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları

Lipman’ın (1995, 5) teorisinden hareketle özenli düşünme boyutları içerisinde yer alan değer atfedici düşünme becerisini taksonomik açıdan Krathwohl, Bloom, & Masia (1964, s. 1)’nın duyuşsal alan taksonomisine benzer biçimde sınıflayarak bireyin aşama aşama değer atfedici bir biçimde düşünebilmesinin alt yapısı oluşturulmuştur. Bu taksonomik alt yapıdan hareketle değer atfedici düşünmenin aşamaları ve bu aşamaları tanımlayıcı göstergeleri, Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17

Değer Atfedici Düşünme Becerisinin Tanımlaması ve Maddelerin Tanımlamaları

Puan	Tanımlama	Göstergeleri
1puan	Kıymet bilmeme	Birey, önemli görülen kişi, durum ya da olaya ilişkin bir his, duygu ve düşünce hissetmemektedir . Olaya kayıtsız bir davranış sergilemektedir.
2puan	Değerini tanıma	Kişi yakın çevresinde önem verdiği olay ya da kişileri yeterince tanıyor ; durumun kim ve ne ilgili olduğunun farkındadır . Bu aşamada verdiği değere ilişkin anlamlandırma yapabilmektedir. Kişi bu olayla ilgili ayırt etme becerisini kullanmaktadır.
3puan	Önem verme	Olay ya da durumla ilgili yeteri kadar farkındalığa sahip olan bireyin durumu önemseme derecesi gerekli özeni artıran bir unsurdur. Bu aşamada bireyin değer verdiği ya da önemsediğini temsil eden davranış ya düşünceyi sergilemesi beklenmektedir.
4puan	Önem verme gerekçesi (yansıtma)	Bireyin kişi ya da durumla ilgili verdiği öneme ilişkin bir gerekçe ya da neden, verilen önemle birlikte kişiyi özenli düşünceye ya da davranışa götürmektedir. Kişi bu aşamada eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kullanmaktadır.
5puan	Değerini sergileyeceği alternatif olasılıkları düşünme	Bu aşamada verilen önem seviyesi ve önemle ilgili eleştirel bir değerlendirme yaptıktan sonra kendisi için önem arz eden kişi ya da duruma olan değerini artırmak için hangi yolları deneyeceği aranmaktadır. Bu aşamada bireyin hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisini kullanması öngörülmektedir.

3.1.3.4.2 Duygusal düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları

Değer atfedici düşünme becerisi gibi, duygusal düşünmenin aşamaları Krathwohl, Bloom, & Masia'nın (1964, s. 1) basamaklarına benzemektedir. Yalnızca duygusal düşünen ve düşünmeyeni ayırt etmek için bir safha konmuştur. Tablo 3.18'de belirtildiği gibi, bireyin bu aşamada karşılaştığı duruma ilişkin kayıtsız davranış sergileyebilmesi ya da duyarlı olmayan yönde bir davranış ortaya koyması beklenmektedir. Tablo 3.18'de bireyin adım adım duygusal olarak düşünme becerisinin safhaları ve tanımlayıcı göstergeleri tanımlanmıştır.

Tablo 3.18

Duygusal Düşünme Becerisinin Tanımlaması ve Maddelerin Tanımlamaları

Puan	Tanımlama	Göstergeleri
1puan	Duruma kayıtsız ya da duyarlı değil	Bu aşamada bireyin karşılaştığı duruma duygusal olarak kayıtsız bir davranış sergileyebilmekte ya da duyarlı olmayan yönde bir davranabilmektedir. Bireyden bu aşamada durum ya da olaya ilişkin herhangi bir his, duygu ve düşünceye sahip olması beklenmemektedir.
2puan	Duygusal bağ kurma/ilk safha	Bu aşamada kişi karşılaştığı duruma karşı duygusal olarak bir bağ kurmaktadır. Bireyin hoşlanma, sevmeye, ilgi duyma, acıma, istek gibi durumla ilgili duyguları ortaya çıkmaktadır. Bu duygular, kişinin durumu anlamlandırabilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, bireyin kişinin yaşadığı olayla ilgili ayırt etme becerisini kullanabilmesi ön görülmektedir.
3puan	Önem verme seviyesi	Karşısındaki insan ya da duruma ilgili duygusal bağ ve anlamlandırmasının ardından bireyin o durum ya da insanı önemseme durumu gerekli özeni artıran bir unsurdur. Bu açıdan kişinin önem değerini temsil eden bir davranış ya da düşünceyi yansıtmayı, bu aşama için gereklidir.
4puan	Önem verme gerekçesi (yansıtırma)	Bireyin kişiye verdiği öneme ilişkin bir gerekçe ya da neden, verilen önemle birlikte kişiyi özenli düşünceye ya da davranışa götürmektedir. Kişi bu aşamada eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kullanmaktadır.
5puan	Tepkisini ortaya koyma	Bu aşamada verilen önem seviyesi ve önemle ilgili eleştirel bir değerlendirme yapmasının ardından duygusal olarak bağ kurduğu durum üzerinde özenli düşünebilmesi beklenmektedir. Örneğin, hoşlandığı bir etkinlik üzerinde çalışırken, etkinliği daha iyi gerçekleştirmeye yönelik hangi yolları deneyeceğini düşünmesi. Başka bir örnekte ise, istismara uğrayan bir çocuğun yaşadığı durum karşısında bireyin hissettiği öfke ya da tepkide kişinin kendisini kontrol ederek yapılması uygun olan davranışları sergilemesi istenmektedir. Bu aşamada birey, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisini kullanabilmektedir.

3.1.3.4.3 Normatif düşünme boyutu, düzeyleri, göstergeler ve puanlamaları

Tablo 3.19’da bireyin normatif bir biçimde düşünebilmesinde geçirdiği aşamaları ve bu aşamalarda gösterdiği tanımlayıcı özellikler gösterilmiştir.

Tablo. 3.19

Normatif Düşünme Becerisinin Tanımlaması Ve Maddelerin Tanımlamaları

Puan	Tanımlama	Göstergeleri
1puan	Mevcut durumun farkında değil/norm dışı davranış sergileme	Bu aşamada birey kişi içinde bulunduğu durumun yeterince anlamlandıramamaktadır . Durum ya da olaya ilişkin bir his, duygu ve düşünce hissetmemektedir . Sahip olduğu norm/ilke/anlayışlarının dışında bir davranış sergilemektedir.
2puan	Mevcut duruma ilişkin durumu tespit etme/anlamlandırabilme	Bu aşamada kişi içinde yaşadığı durumu anlamlandırabilmektedir. Mevcut durumdaki aksaklık ya da olumsuzluğu tanımlayabilmekte ve anlamlandırabilmektedir . Kişi bu olayla ilgili ayırt etme becerisini kullanabilmesi öngörülmektedir.
3puan	Önem verme	Bu aşamada kişi karşılaştığı olay ya da duruma ilişkin önem değerini sergilemesi ya da kişi için önem arz etmesi öngörülmektedir.
4puan	Önem verme gerekçesi (yansıtma)	Bireyin kişi ya da durumla ilgili verdiği öneme ilişkin bir gerekçe ya da neden , verilen önemle birlikte kişiyi özenli düşünceye ya da davranışa götürmektedir. Bu aşamada kişinin olaya verdiği önemin, birey için neden önemli olduğuna düşünür. Kişi bu aşamada eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kullanabilmektedir.
5puan	Olması beklenen durum ile mevcut durum arasındaki boşluğu gidermeye yönelik sahip olduğu normları dikkate alarak uygun bir biçimde düşünme	Bu aşamada kişi karşılaştığı mevcut durum ya da olay karşısında sahip olduğu norm/ideal/anlayışlarını göz önüne alarak durumu olması beklenen hale getirmesi öngörülmektedir. Bu aşamada kişinin özellikle bu normları dikkate alarak uygun bir biçimde davranacağı yolları düşünmesi istenmektedir. Birey bu aşamada daha ziyade problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisini kullanabilmektedir.

3.1.3.4.4 Aktif düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları

Yukarıdaki teoride tanımlandığı gibi aktif düşünme becerisi taksonomik açıdan dört aşamadan oluşmaktadır. Bununla birlikte aktif düşünme becerisini sergileyemeyen bireyi ayırt etmek için bu aşamaya duyarsız/kayıtsız davranış olarak nitelendirilmiştir. Tablo 3.20’de aktif düşünme becerisinin aşamaları ve bu aşamaları tanımlayıcı göstergeleri belirtilmiştir.

Tablo 3.20

Aktif Düşünme Becerisinin Tanımlaması Ve Maddelerin Tanımlamaları

Puan	Tanımlama	Göstergeleri
1puan	Duyarsız / kayıtsız davranış	Bu aşamada birey içinde bulunduğu ortamda yaşanan probleme duyarsız/kayıtsız kalmaktadır. Diğer yandan, durumu tam olarak kavrayamamış ve duruma herhangi bir çözüm üretememektedir .
2puan	Problemi / durumu tanımlama	Kişi karşılaştığı problemi anlamaya başlar ve içinde bulunduğu durumun yeterince farkındadır. Kişi bu olayla ilgili problem tanımlama becerisini kullanmaktadır.
3puan	Önem verme seviyesi	Kişi karşılaştığı bu durum ya da problemi tanımlama becerisini gösterse de bireyin problemi önemseme derecesi de gerekli özeni artıran bir unsurdur. Dolayısıyla problemi önemsedığı yansıtan bir davranış ya da düşünceyi ortaya koyması gerekmektedir.
4puan	Önem verme gerekçesi (yansıtmı)	Bu problemin çözülmesine ilişkin bir gerekçe ya da neden, verilen önemle birlikte kişiyi özenli düşünceye ya da davranışa götürmektedir. Bu problemin çözülmesinin önem verdiği insanların faydasına nasıl dokunacağına ilişkin bir değerlendirme yapması beklenmektedir. Kişi bu aşamada eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kullanmaktadır.
5puan	Bir eylem planı ortaya koyma	Bu aşamada verilen önem seviyesi ve önemle ilgili eleştirel bir değerlendirme yapmasının ardından bireyin yaşadığı durum ile ilgili nasıl bir planlama yapacağı, harekete geçeceği ve çaba harcayacağına ilişkin problem çözme ve karar verme becerisini kullanmaktadır.

3.1.3.4.5 Empatik düşünme boyutu, düzeyleri, gösterge ve puanlamaları

Diğer özenli düşünme becerileri gibi, empatik düşünmenin tanımlamaları beş aşamada tanımlanmıştır. Bunlar sırasıyla, (a) duyarsız/kayıtsız davranış, (b) anlamaya çalışma/anlamlandırabilme, (c) önem verme, (d) yansıtmı, (e) empatik düşünmedir. Tablo 3.21’de bu aşamalara ilişkin tanımlamalar ve tanımlayıcı göstergelere yer verilmiştir.

Tablo 3.21

Empatik Düşünme Becerisinin Tanımlaması Ve Maddelerin Tanımlamaları

Puan	Tanımlama	Göstergeleri
1puan	Duyarsız/kayıtsız davranış	Bu aşamada birey, özellikle içinde bulunduğu ortamdaki insanların yaşadığı duyguların/hisleri göz ardı ederek farklı davranış biçimlerini sergilemektedir. Karşısındaki insanı görmezden gelmektedir . Bu durumda bireyin karşısındaki insana ilişkin herhangi bir his, duygu ya da düşünceye sahip olması söz konusu değildir .
2puan	Anlamaya çalışma/ Anamlandırabilme	Kişi karşısındaki insanın içinde bulunduğu durumun farkındadır ve anlamlandırabilmektedir . O kişiyi anlamaya çalışmaktadır. Kişi bu olayla ilgili ayırt etme becerisini kullanmaktadır.
3puan	Önem verme	Karşısındaki insanla ilgili farkındalığa sahip olan bireyin o kişiyi önemsemesi , o insanı anlamaya çalışmasını ve gerekli özenin gösterilmesini artıran bir unsurdur.
4puan	Önem vermenin gerekçesi (yansıma)	Bireyin kişiye verdiği öneme ilişkin bir gerekçe ya da neden , verilen önemle birlikte kişiyi özenli düşünceye ya da davranışa götürmektedir. Kişi bu aşamada eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kullanmaktadır.
5puan	Empatik düşünme becerisinin sergilenmesi	Bu aşamada verilen önem seviyesi ve önemle ilgili eleştirel bir değerlendirme yaptıktan sonra kendisini için önem arz eden kişiye karşı empati kurarak içinde bulunduğu duyguları anlamaya yönelik sergilediği davranış aranmaktadır. Bu aşamada bireyin problem çözüme ve yaratıcı düşünme becerisini kullanması beklenmektedir.

3.1.3.5 Maddelerin taksonomik seviyelere uygun olup olmadığına ilişkin görünüş geçerliğinin sağlanması

Öğrencilerden alınan ifadelerle dayalı olarak özenli düşünme becerileri envanterinin maddelerini düşünme düzeylerine uygun bir biçimde yazılmıştır. Maddelerin öngörülen düzeylere uygun olarak yazılıp yazılmadığını değerlendirmek için görünüş geçerliği yapılmıştır. Görünüş geçerliği bir uzmanın anketteki maddelerini inceleyerek ölçme aracının görünüşte gerçekten ölçülmek istenen olgu ya da kavramı ölçtüğüne ilişkin görüş birliğine vardığı bir geçerlik tipidir. Uzmanlar her bir maddenin, belirli bir kavramsal yapıya ya da temayı anlam ve mantıksal açıdan karşılayıp karşılamadığını değerlendirirler (Sangoseni, Hellman ve Hill, 2013). Bu bağlamda görünüş geçerliğinin sağlanması için görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan her bir özenli düşünme boyutunun düzeylerini niteleyen kriterler ve tanımlayıcıları verilmiştir. Her bir düzeyde yazılan maddeyi aynı düzeydeki kriterler ile karşılaştırarak maddenin öngörülen kriteri, karşılayıp karşılamadığı istenmiştir. Maddelerin belirtilen düzeylere uygun olmadığı durumlarda ise her bir maddenin altına olması beklenen olası maddeyi yazmaları istenmiştir. Maddenin düzeye uygunluğunun değerlendirilmesinde ise

uzmanlardan 1-5 arası bir puanlama yapmaları istenmiştir. Görünüş geçerliğinin alınması hususunda üç ayrı uzmanın görüşü alınmıştır. Tablo 3.22’de görünüş geçerliği çalışmasına katılan uzmanların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.22

Senaryolara Ait Maddelerin Taksonomik Seviyelere Uygunluğunun Değerlendirilmesine İlişkin Görünüş Geçerliğine Yönelik Görüşleri Alınan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

Kod adı	Unvan	Uzmanlık alanı	Kıdem
S.G.M	Yrd. Doç. Dr.	B.Ö.T.E.	10
H.B.	Yrd. Doç. Dr.	P.D.R.	9
U.B.	Araş. Gör. (Uzman)	Sosyoloji/felsefe	7

Görünüş geçerliğini sağlamak için 3 uzmanın görüşüne başvurulmuş uzmanların 2’si Yrd. Doç. Dr., diğeri ise Araş. Gör. Dr. ünvanına sahiptir. Uzmanlar; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Sosyoloji/Felsefe alanlarından oluşmaktadır.

3.1.3.6 Özenli düşünme becerileri envanterinin uygulanması

Özenli düşünme becerileri envanterinin yapı geçerliğinin sağlamak için yönelik 7. sınıf öğrencileri üzerinde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler, Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Senaryolarının Yapı Geçerliğinin Sağlanmasında Görüşlerine Başvurulan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

	1	2	3	4	Kayıp	Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek				
N	103	81				184
%	56,0	44,0				100
Anne eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite		
N	67	54	39	17	7	184
%	36,4	29,3	21,2	9,2	3,8	100
Baba eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite		
N	31	43	72	32	6	184
%	16,8	23,4	39,1	17,4	3,3	100

Envanterde yer alan senaryoların ayırt ediciliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen pilot çalışmasına 103 kız (% 56,0) , 81 erkek (% 44,0) öğrenci olmak üzere 184 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler içerisinde annesi ilköğretim mezunu 67 (% 36,4)

36,4), ortaokul mezunu 54 (% 29,3), lise mezunu 39 (% 21,2) ve üniversite mezunu 17 (% 9,2) öğrenci olduğunu görülmektedir. 7 öğrenci ise anne eğitim durumunu belirtmemiştir. Ayrıca, baba eğitim durumu açısından incelendiğinde 31 (% 16,8) öğrencinin babası ilkokul mezunu, 43'sinin (% 23,4) ortaokul mezunu, 72'sinin (%39,1) lise mezunu ve 32'sinin ise üniversite mezunudur. 6 öğrenci ise baba eğitim durumunu belirtmemiştir.

3.1.3.6.1 Alt % 27- Üst %27 madde ayırt ediciliğinin sağlanması

Senaryolara dayalı özenli düşünme envanterinin sırasıyla kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmasının ardından yapı geçerliğinin yapılmasına geçilmiştir. Bunun için yapı geçerliği türlerinden olan üst % 27 – alt 27 grup madde ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indisi, test geliştiricilerin maddelerin etkililiğini test etmek için kullandıkları bir indistir (Brennan, 1972, s. 289). Bir madde ayırt ediciliği, bir maddenin doğru bir biçimde yanıtlayan, yüksek puana sahip bireylerin sayısı ile aynı maddeyi doğru bir şekilde yanıtlayan, düşük puan sahip olan bireylerin sayısı karşılaştırarak ölçülenebilir. Bir testteki herhangi bir maddenin yüksek ve düşük puan alan bireyler arasında ayırt edici bir özelliği varsa, üst gruptaki daha fazla kişinin maddeyi doğru bir şekilde yanıtlamış olacaktır (Matlock-Hetzel, 1997, s. 3). Ayırt edicilik indisinde üst gruptaki kişilerin % 27'si ile alt gruptakilerin %27'si analizinde ayrılır.

Senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterinde yer alan maddelerin analizi, toplam senaryolar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çünkü katılımcılardan her bir senaryonun altında beş maddeyi okuyup değerlendirmeleri ve sadece bir seçeneği işaretlemeleri nedeniyle senaryoların her birinden sadece 1 ila 5 arasında puan alacaklardır. Buna bağlı olarak madde analizi ise katılımcıların senaryodan aldıkları puanlara göre yapılmıştır. Envanter kapsamında toplamda 20 senaryo, 20 madde olarak ele alınmıştır.

3.1.3.6.2 Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının hesaplanması

Özenli düşünme becerileri envanterindeki senaryolara verilen tepkilerin (madde seçeneği) tutarlı ölçümlerden meydana gelip gelmediğinin belirlenmesi güvenilirliğini ifade eder. Envanterin güvenilirliğini test ederken her bir senaryonun madde toplam korelasyonu ve senaryoların tümüne ait Cronbach alfa katsayısı hesaplanması gerçekleştirilmiştir.

3.1.4 Kuram oluşturma

Araştırmanın desenine ilişkin genel açıklamalarda belirtildiği gibi, eylem araştırması sürecinden sonra öğrencilerin özenli düşünme süreçlerine ilişkin kavram ya da genellemelerin keşfedileceği bir gömülü teori çalışması gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın probleminde de bahsedildiği gibi, Matthew Lipman'ın Amerikan kültürü bağlamında kavramsallaştırdığı özenli düşünme becerisinin öncelikle ölçülebilir olup olmadığı, bir eğitim program kapsamında geliştirilebilir olup olmadığı ilgili soruların yanıtlanması önem arz etmekteydi. Durum alışması, sıralı keşfedici karma desen ile eylem araştırma desenlerinde gerçekleştirilen süreç ve uygulamalarla bu sorulara yanıt aranmıştır. Genel araştırma deseni doğrultusunda şimdi yanıtı aranması gereken soru ise 'Türk kültürü ve bağlamında öğrencilerimizin özenli düşünme süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?' Bu soru çerçevesinde aşağıdaki alt soruların yanıtlanmasına odaklanılmıştır:

1. Öğrencilerin özenli düşünmelerinin altında yatan temel kavramlar ve ilişkileri nasıl yapılaşmaktadır?
2. Öğrenciyi özenli düşünmeye yönelten kavram, süreç ya da faktörler nelerdir?

Araştırmanın hem eylem araştırması sürecinde programın tasarımında hem de sıralı keşfedici karma desen aşamasında özenli düşünme becerileri envanterinin temellendiği kuramsal dayanak Kratwohl'un duyuşsal taksonomisi ve adımları esas alınmıştır. Özenli düşünen bireyin aşamalı olarak fark etme, anlamlandırma, değer verme, örgütleme ve özenli davranışı gerçekleştirebileceğine ilişkin bir varsayımdan hareket edilmiştir. Lipman, özenli düşünmeyi kavramsal tanım ve boyutlarına ilişkin birtakım açıklamalar sunmuş olsa da özenli düşünen bireyin hangi bilişsel ve duyuşsal süreçlerin, hangi bağlamda, nasıl, nerede, ne zaman gerçekleştiği ile ilgili kanıtlar vermemiştir. Bu açıdan, yukarıdaki soruları yanıtlanması gerekli kılınmıştır. Ancak bu safhada Krathwohl'un teorisi bir kenara bırakılarak alanyazındaki kuram ya da teorilerden bağımsız, mevcut veride yer alan süreçlere dayalı olarak özenli düşünme becerisinin altında yatan kavramların keşfedilmesi amaçlanmıştır. Çünkü bir gömülü teori, tümevarımsal olarak veri toplama analizle keşfedilir. Bu yöntem bir teoriyle başlamaktan ziyade kanıt aramayla başlar (Baskerville ve Pries-Heje, 1999, 10). Alan araştırmalarının amacı belirli bir ortamla yakından ve doğrudan ilgili 'gömülü' bir teori geliştirmektir. Gömülü teoriyi kullanarak araştırmacı veriden türeyen kavramsal kategoriler geliştirir; ardından bu kategorileri açıklamak ve detaylandırmak için yeni gözlemler yapar (Frankfort-Nazhmias ve Nazhmias, 1982, s. 284).

3.1.4.1 Odak grup görüşme formlarının yapılandırılması

Öğrencilerin edindiği bilgi ve beceriler ile ders sürecinde dikkatlerini çeken şeyi ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşmeler, gömülü teoride benimsenen veri toplama yöntemlerinden biri olarak kabul edilir. Gömülü teori görüşmeleri; açık uçlu, yönlü, yapılandırılmış fakat gelişen ve esnek bir yaklaşımdır. Nitel görüşme, makul öngörülerle birlikte görüşülen kişi için önem arz eden bir yaşantıyla ilgili olarak yaşamın bir özelliğini derinlemesine inceleyen açık uçlu bir süreçtir (Charmaz, 2006, s. 29). Ona göre görüşme soruları görüşmecinin konusunu ele almalı ve katılımcıların deneyimlerine uygun olmalıdır. Dahası, bu tür sorular, geniş ölçüde katılımcıların deneyimlerini içine alacak kadar genel nitelikte ve bu deneyimleri ortaya çıkarmak ve detaylandırmak için yeterli ölçüde sınırlı olmalıdır. Bu anlamda gömülü teoride benimsenen görüşme soruları, “ne meydana geldi?,” “nasıl oldu”, “bunu ne zaman fark ettin?”, “İlk nasıl anladın?”, “Durumu ya da olayı nasıl anlamlandırıyorsun?”, “Bununla ilgili ne düşünüyorsun?”, “O anda ne hissettin?”, “Bu şekilde düşündüren şey neydi?”, “Ne gibi stratejiler üretiyorsun?” gibi sorulardan türetilerek yapılandırılmıştır (Charmaz, 2006, s. 30). Bu bağlamda ünitelerde işlenen fenomene yönelik öğrencilerin hali hazırda sergiledikleri davranışlarının özenli düşünme becerisi açısından nasıl meydana geldiği de irdelenmiştir. Bu sorular temelde esas alan konuya göre öğrencilerin duyarlı olan konulara karşı yaklaşımı, hissettikleri, bu konudaki düşünceleri, düşüncelerini yönlendiren faktörleri, önem derecesi, düşünme sistemleri, benimsediği stratejileri, bulduğu çözüm yolları gibi bireyi özenli düşünmeye götüren süreçleri yordayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu sorular, her ünite sonrası için 3-4 öğrencinin katıldığı odak grup görüşmesi sürecinde sorulmuştur. Her ünite için ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılandırılmıştır. Bu görüşme formları, Ek 6’da sunulmuştur.

3.1.4.2 Verilerin toplanması ve örneklem seçimi

Her ünite sonrasında ortalama 3-4 öğrencinin katıldığı odak grup görüşmelerinde hazırlanan bu sorular sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğrenciler ders sürecindeki etkileşim ve katılım gösterme durumları göz önüne alınarak gönüllü olarak seçilmiştir. Görüşmelere katılan öğrencilerin seçimi haftalık olarak değişmektedir. Ancak bir öğrencinin haftalık olarak gösterdiği performans ve görüşmeye katılım isteğine göre birden fazla katılım gösterdiği de olmuştur. Normalde her ünite için bir görüşme süresi ayrılmıştır. Fakat bazı durumlarda ise üniteler birbirini takip eden sırayla işlendiği için

iki ayrı odak grup görüşmesi arka arkaya gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinin süreci, ses kayıt cihazı ile kayıt altına tutulmuştur. Tablo 3.24’te ünite sayıları, görüşme süresi ve katılımcı kodlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.24

Odak Grup Görüşme Süreçleri İçin Ünite, Ayrılan Süre Ve Görüşmeye Katılan Öğrenci Kodları

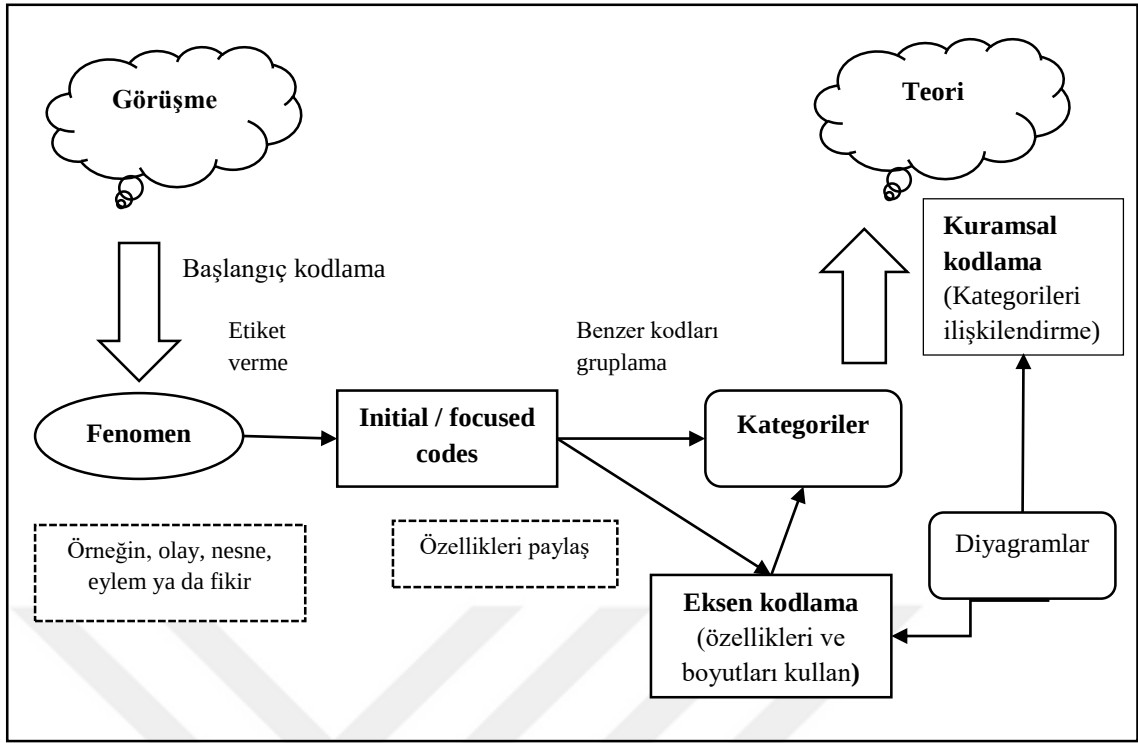
Ünite	Süre	Katılımcılar
Ünite 1	26 dk	Ümmühan, Latife Sultan, Muzaffer, Muratcan
Ünite 2	38 dk	Elifsu, Remzi, Saniye, Fatma, Hakkı
Ünite 3 – 4	43 dk	Cemile Nur, Rabia, Sabri, Hatice, Zeynep
Ünite 5 – 6	32 dk	Buse, Sinem, Ayşegül, Mustafa
Ünite 7 – 8	34 dk	Saniye, Ayşegül, Muzaffer,
Ünite 9 – 10	34 dk	Ümmühan, Ayşenur, Elifsu, Sabri, Tuğba
Ünite 11 – 12	48 dk	Sabri, Muzaffer, Remzi, Saniye, Cemile Nur
Ünite 13 – 14	41 dk	Muzaffer, Muratcan, Cemile Nur, Elifsu, Remzi
Ünite 15 – 16 – 17	46 dk	Cemile Nur, Ayşenur, Latife Sultan, Saniye
Toplam	342 dk	40 katılımcı

Tablo 3.24’te her bir ünite ya da ünite bloğu için ayrılan görüşme süreleri ile görüşmeye katılan öğrencilerin kodları yer almaktadır. Tabloya bakıldığında görüşmelerin sürelerinin toplamda 342 dakika olup, katılımcı sayısı ise 40 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen görüşmeler daha sonra yazıya dökülerek analiz aşamasına geçilmiştir.

3.1.4.3. Gömülü teori kodlaması ve analizi

Gömülü teoride kodlama, veri toplama ile toplanan verileri açıklayan gelişen teoriyi ortaya koyma süreçleri arasındaki bağlantıyı kuran önemli bir işlemdir. Kodlama sayesinde veride yer alan olgu ya da olaylar tanımlanır ve bu olayların ne anlama geldiği anlaşılmasına çalışılır (Charmaz, 2006, s. 45-46).

Strauss ve Corbin’e (1990, 91) göre, bir gömülü teori yaklaşımında yapılan analiz, açık, eksen ve seçici kodlama adı verilen kodlama süreçlerinden geçerek aşamalı olarak gerçekleşir. Açık kodlama, veriden ortaya çıkarılan temel fikirleri tanımlama, adlandırma ve kategorize etme sürecidir. Eksen kodlama, kodlama sürecinde belirlenen veri kategorilerini ilişkilendirme süreci ile fenomenin altında yatan verideki ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesine imkân tanır. Kuramsal kodlama, inceleme altındaki temel fenomeni (merkezi tema ya da “merkezi” kategori) ortaya çıkaran bir hikâyeyi tanımlayarak fenomenle uyumlu olan bir teori geliştirme sürecidir.



Şekil 3.6. Gömülü teori kodlama süreci

3.1.4.3.1 Başlangıç kodlaması (Initial coding)

Başlangıç kodlamanın amacı, veri içinden türetilen temel fikirleri ortaya çıkarmaktır. Başlangıç kodlamanın iki işlevi vardır. Birincisi fenomeni etiketlemektir. İkinci işlevi ise kategorileri keşfetmektir (Baskerville ve Pries-Heje, 1999, s. 10). Charmaz’a (2006, s. 4) göre başlangıç kodlamasında amaç, veriye ilişkin okumalar süresince tüm olası kuramsal yönelimlere açık kalmaktır. Bu kodlama, temel çekirdek kategorilerimizi tanımlamayla ilgili sonraki alınacak kararlara yönlendirir.

Gömülü teori yöntemleri için başlangıç kodlamanın temel bir özelliği, veri içinde bir olguya yönelik bir öncül, nedenleri ve sonuçları barındıran katılımcı eylemlerine ilişkin süreçlerin arayışıdır. Dahası, veri içinde benzer bir şekilde kodlanan ve veri ile ilişkili ifadeleri bir araya getiren kavramsal fikirler ya da kategorilere ait özellik ve boyutların ortaya çıkarılması bu aşamada gerçekleşmektedir (Saldana, 2009, s. 84).

Charmaz’ın (2006, s. 47-50) belirttiği gibi, başlangıç kodlamasında mevcut kategorileri veriye uygulamanın dışında verinin her bir parçasındaki eylemleri görmeye çalışılmıştır. Eylemi yansıtan kelimelerle kodlamalar yapılmıştır. Başlangıç kodlamaları; “kelime kelime kodlama”, “satır satır kodlama”, “paragraf paragraf” kodlama ile in vivo kodlama biçimlerinde yapılabilmektedir. Başlangıç kodların şu özellikleri vardır: Geçici,

karşılaştırmaya dayalı ve veri içinde gömülüdür. Tablo 3.25'te satır satır kodlama yapılarak gerçekleştirilen başlangıç kodlama sürecine dair öğrencilerden elde edilen ham veriler ile bu verilere ait kodlar sunulmuştur.

Tablo 3.25

Başlangıç Kodlama Sürecine Ait Öğrenci Ham Veriler Ve Başlangıç Kod Örnekleri

Öğrenci ifadeleri	Başlangıç kodlamaları
Ufuk: muzafter işbirliği yapan 3 kardeşin görevlerinin yerine getirilmesi etkinliğine bakıyoruz. Bu derste ve etkinlikte neyi öğrendin ve neyi kazandığını düşünüyorsun?	
Muzaffer: Hocam işbirliği. Üç tane görev var. Her birine bir tane görev geliyor. İlk başta bir anlaşmazlık olmuş. ¹ Bir arkadaşımız şiir yazmak istemişti. Bende şiir yazmak istemiştin. Kadir hocamızı kura çekmişti. ² Şiir bana çıktı. Yani çizimde arkadaşımıza çıkmıştı. Diğer arkadaşımıza mektup çıkmıştı. Böyle kuralları belirleyerek birbirimize yardımcı olduk. ³ Arkadaşımın çiziminde yapamadığı yerler vardı. ⁴ Yapamadığı yerlerde yardımcı oldum. Çiziverdim. ⁵ Mektup yazan arkadaşım güzel olmuş mu diye sormuştum. ⁶ Bende güzel oldu demiştin. ^{7,8} Çok güzel yazmıştı mektubunu. ⁹ Sonra kendi aramızda tartıştık bunları. ¹⁰ Tartıştıklarımızı bir bir değerlendirdik. ¹¹ Çok güzel yapmıştık. ¹²	¹ görev paylaşımı yapma ² işbirliğinde uzlaşma ³ işbirliğinde kuralları belirleme ⁴ grup arkadaşının eksikliğini anlama ⁵ grup arkadaşına yardım etme ⁶ grup arkadaşından dönüt alma ⁷ grup arkadaşını onaylama ⁸ grup arkadaşına geri bildirim verme ⁹ grup arkadaşının çalışmasını beğenme ¹⁰ çalışmaları birlikte değerlendirme ¹¹ çalışmaları birlikte değerlendirme ¹² çalışmadan doyum alma
Ufuk: bu etkinliği nasıl buldun? En fazla ilgini ve dikkatini çeken şey ne oldu?	
Muzaffer: anneler gününde yaptığımız etkinlik. Çünkü annem benim için dünyadaki en değerli insanlardan biri. ¹³ Çünkü 9 ay karnında bizi taşıyor. ¹⁴ Bize önem veriyor. ¹⁵ Her durumumuzda yardımımıza koşuyor. ¹⁶	¹³ anneye değer verme ¹⁴ annenin dünyaya getirmesi ¹⁵ annenin kendisine önem vermesi ¹⁶ annenin ihtiyaçlarını karşılaması
Ufuk: konunun bu olması özellikle dikkatini çekti?	
Muzaffer: evet	
Ufuk: etkinliğin gerçekleştirilme sürücü ile ilgili dikkatini çeken ne oldu?	
Muzaffer: bence bir hafta yeterli değildi. ¹⁷ İki hafta olsaydı. ¹⁸ Daha çok yararlı olurdu. ¹⁹ Çünkü süremiz kısıtlıydı. ²⁰ İki derste. Bu üç dört ders olsaydı daha iyi olurdu. ²¹	¹⁷ etkinliğin süresini yetersiz bulma ¹⁸ etkinliğin süresine öneride bulunma ¹⁹ önerinin faydalı olabilmesi ²⁰ etkinliğin süresini yetersiz bulma ²¹ etkinliğin süresine öneride bulunma
Ufuk: neler olmalıydı o derslerde?	
Muzaffer: annemize bir mektup yazmalıydık. ²² Mektup yazdıktan sonra ilgili bir mektup yazmalıydık. ²³ Herkes kendi annesiyle ilgili düşüncesini söylemeliydi.	²² anneye mektup yazma ²³ anneye hislerini anlatma ²⁴ herkesin kendi annesine mektup yazma
Ufuk: performans görevi olarak verebilirim. Ev de ya da okulda birisi ya da birileriyle işbirliği yapar mısın?	
Muzaffer: genelde okulda yapmıyorum. ²⁴ Evde annemlere yardım ediyorum. ²⁵ Annem sofrayı hazırlarken ona yardım ediyorum. ²⁶ Annem yemekleri pişirirken ben ona sofrayı kuruyorum ara sıra. ²⁷ İşbirliği illa gerçek dünyada olacak değil. ²⁸ Ben kuzenimle birlikte bir tane oyun oynuyordum. Bir tane işbirliği yaptım. ²⁹ O mesela bir yerdeyken evi yapıyordum. ³⁰ İlla gerçek dünya da olacak diye bir şey yok. ³¹ Oyun dünyasında da işbirliği yapabiliriz. ³²	²⁵ okulda işbirliği yapmama ²⁶ evde annesine yardım etme ²⁷ sofrayı hazırlama yardım etme ²⁸ her yerde işbirliği yapabilme ²⁹ oyunda işbirliği yapabilme ³⁰ oyunda bir görevi yerine getirme ³¹ her yerde işbirliği yapabilme ³² oyunda işbirliği yapabilme

3.1.4.3.2. Odaklanılmış kodlama (Focused coding)

Odaklanılmış kodlama, kodlamanın ikinci safhasıdır. Başlangıç kodlama sonunda ortaya çıkan en önemli ve en fazla söylenen kodların seçilmesinin gerçekleştirildiği odaklanılmış kodlama, seçici kodlama olarak da bilinmektedir (Charmaz, 2006, s. 46). Glaser'e (1978, s. 58) göre odaklanılmış kodlama, bir önceki aşamadaki başlangıç kodlarına göre yönlendirici, seçici ve kavramsal nitelik taşır. Bu süreçte özellikle incelenen olguyu hangi odaklanılmış kodun etkili bir biçimde açıkladığını tespit etmek için tüm odaklanılmış kodlar dikkatli bir şekilde gözden geçirilmiştir. Bu incelemenin ardından odaklanılmış kodlardan geçici/muhtemel kuramsal kategoriler elde edilmiştir. Bu süreçte saptanan kodlar verilerle karşılaştırılıp kontrol edilmiştir. Bu kodlama sürecinde bir odaklanılmış kodun nasıl oluşturulduğuna dair örnek kodlama Tablo 3.26'da sunulmuştur.

Tablo 3.26

Odaklanılmış Kodlama Sürecine Ait Kod Örnekleri

Başlangıç kodlamaları	Odaklanılmış kodlama
¹ görev paylaşımı yapma ² işbirliğinde uzlaşma ³ işbirliğinde kuralları belirleme	Grup normlarını oluşturma
⁴ grup arkadaşının eksikliğini anlama ⁵ grup arkadaşına yardım etme ⁶ grup arkadaşından dönüt alma ⁷ grup arkadaşını onaylama ⁸ grup arkadaşına geri bildirim verme	Bilişsel buradalık ve yönlendirme
⁹ grup arkadaşının çalışmasını beğenme ¹⁰ çalışmaları birlikte değerlendirme ¹¹ çalışmaları birlikte değerlendirme ¹² çalışmadan doyum alma	İşbirliğinde doyum
¹³ anneye değer verme ¹⁴ annenin dünyaya getirmesi ¹⁵ annenin kendisine önem vermesi ¹⁶ annenin ihtiyaçlarını karşılaması	Tetikleyici etmen: Vefa duygusu
¹⁷ etkinliğin süresini yetersiz bulma ¹⁸ etkinliğin süresine öneride bulunma ¹⁹ önerinin faydalı olabilmesi ²⁰ etkinliğin süresini yetersiz bulma ²¹ etkinliğin süresine öneride bulunma	Etkinlik süresine yönelik öneri
²² anneye mektup yazma ²³ anneye hislerini anlatma ²⁴ herkesin kendi annesine mektup yazma ²⁵ okulda işbirliği yapmama ²⁶ evde annesine yardım etme ²⁷ sofraya hazırlama yardım etme ²⁸ her yerde işbirliği yapabilme ²⁹ oyunda işbirliği yapabilme ³⁰ oyunda bir görevi yerine getirme ³¹ her yerde işbirliği yapabilme ³² oyunda işbirliği yapabilme	Vefa duygusu: Tetikleyici etmen Ev içi iş birliği Bakış açısı (bağlam) zenginliği

Tablo 3.26, iş birliği bağlamında gerçekleşen süreçlere bağlı olarak başlangıç kodlama ile odaklanılmış kodlama işlemi arasındaki bağıntıyı göstermek için oluşturulmuştur. Her ne kadar odaklanılmış kodlama en önemli ve en fazla söylenen başlangıç kodlara odaklanılmayı ve yoğunlaşmaya dayanan bir süreç olsa da burada sınırlı bir örneği teşkil etmesi bakımından belirgin bir şekilde ayrışan, daha seçici ve yönlendirici bir anlam özelliği sunan kavramlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan iş birliği sürecinde görev paylaşımı yapma, uzlaşma ve kuralları oluşturma gibi ortaya çıkan başlangıç kodlar, ‘grup normları belirleme’ olarak adlandırılmıştır. Bilişsel buradalık ve yönlendirme adlı odaklanılmış kod içerisinde öğrencilerin arkadaşının eksikliğini anlama, yardım etme, dönüt verme, düzeltme, onaylama gibi eylem ya da kodları içine almaktadır. Bununla birlikte, arkadaşının çalışmasını beğenme, çalışmalarını birlikte değerlendirme ve çalışmadan doyum alma kodları ya da eylemlerini içerdiğinden bu kategori, ‘iş birliğinde doyum’ olarak adlandırılmıştır. Dahası, iş birliği bağlamında odaklanılan etkinlik, uğraş ya da eylem olarak ‘Anneler günü’nün seçilmesinden dolayı öğrencilerin iş birliğini gerçekleştirmeye yönelik istek ve güdülerinin temeli annenin dünyaya getirmesi, kendisine önem vermesi, ihtiyaçlarını karşılamasına dayandığı için bu kategori ‘tetikleyici etmen: vefa duygusu’ olarak isimlendirilmiştir. Dahası, anneye mektup yazma, hislerini anlatma gibi başlangıç kodları ise ‘Uygulama süreci: Vefa duygusu’ adlı kategori etrafından toplanmıştır. Etkinlik süresine yönelik öneri adlı kategoride ise öğrencinin yapılan iş birliğinin niteliğinin mevcut süre için yeterli olmaması ve bu sebepten ötürü ders sürecinin artırılması gerektiğine yönelik bir öneriden söz edilmektedir. Daha da ötesi, ev ortamında sofranın hazırlanması ve anneye yardım etme gibi başlangıç kodlardan “ev içi iş birliği” kategorisi türetilmiştir. Son olarak, işbirliğinin her yerde yapılması, oyunda işbirliği yapılması gibi başlangıç kodlar içermesinden dolayı bu kategori ‘işbirliğinde bağlamsal zenginlik’ olarak adlandırılmıştır.

3.1.4.3.3 Eksen kodlama (Axial coding)

Eksen kodlama, odaklanılmış kodlamadan sonra ortaya konulan geçici kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirildiği üçüncü bir kodlama tipidir. Bu süreçte her bir kategoriye ait özellikler ile boyutlar ortaya çıkarılır (Charmaz, 2006, s. 60). Eksen kodlama işleminde bir önceki aşamada ortaya konulan 132 odak kodlar gözden geçirilmiş ve yeniden okunmuştur. Henüz geçici kategoriler halinde olan kodların bir arada toplandığı daha soyut ve kavram niteliği taşıyan bir koda dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Farklı bağlamlarda ortak olarak gözlenen odak kodlar, daha soyut olan kategori çatısına yerleştirilmiştir.

Eksen kodlamanın amacı; kategorilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve örüntülerini ortaya koymaktır. Eksen kodlamada kategorileri oluşturma ile ilgili iki işlev söz konusudur. Birinci işlev, kategorilerin ilişki sırasına göre açıklar. Bu sıralama, nedensel koşullar, fenomen, bağlam, uygulama koşulları, eylem-etkileşim stratejilerinden sonuçlara doğru gerçekleşebilir (Strauss ve Corbin, 1990, s. 99). İkinci işlev ise ilişkilerin geçerliğini desteklemek için veriye geri dönmedir. Bu geri dönüş kategoriler arasında ve içindeki farklılıkların ve benzerliklerin keşfedilmesine ve belirlenmesine imkân verir. Keşfetme süreci, kuramsal kodlama aşaması için gerekli olan anlayışın derinlemesine gerçekleşmesini sağlar (Baskerville ve Pries-Heje, 1999, s. 13).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, odak kodların soyutlama ve ilişkilendirme işlemlerinin ardından 10 temel eksen kod ortaya çıkmıştır. Bu eksen kodların altında ise 32 kategori ve bu kategoriler çerçevesinde 60 alt kategoriye ulaşılmıştır. Bir eksen kodun oluşturulma süreciyle ilgili açıklayıcı örnek, Tablo 3.27’de sunulmuştur.

Tablo 3.27

Eksen Kodlama Sürecine Ait Kod Örnekleri

Odaklanılmış kodlar	Eksen kod, kategori ve alt kategoriler
vf yetiştirilme ve eğitimi tanıyabilme vf iyiliği hatırlama öe kavrama durumunu fark edebilme oç çocukların bireysel yeteneklerinin tespiti kut kutsal olguların adabını bilme kut dinler arası farklılığı tanımlayabilme gk kırgınlık durumlarının işaretlerini tanımlama gk hatayı fark edebilme ve itiraf edebilme em karşıdakinin ruh halini tanıma em etrafındakileri fark etme ve umursama öe durum tespiti yapma gk kırgınlığın kalıcılığı gk hatalı davranışı açıklama	Eksen kod: Etkileşimsel deneyimleme süreci Kategori: Farkındalık/Tanımlama becerisi Özellik: Farkındalığın niteliği Boyut: Güçlü farkındalık – zayıf farkındalık Alt kategori: Problemi tanımlama becerisi Alt kategori: Dikkat Alt kategori: Hafıza- Ön yaşantılar
Kategori: Duygusal bağ (Sevgi, saygı, güven) em karşıdaki ile olan duygu bağı iş duygusal bağın kurulması kut duygusal bağ tavs duygusal bağ vf duygusal bağ tar tartışma durumları öe duygu bağı an hayvanlara değer verme dhk hayvanlara değer verme vf insanlara değer verme	Kategori: Duygusal bağ Özellik: Bağın niteliği Boyut: Duygusal yakınlık – duygusal uzaklık
Vf: vefa duygusu; öe: öğrenme eksikliği; oç: okula gidemeyen çocuklar; kut: kutsal olgular; gk: gönül kırgınlığı; em: empati kurma; iş: iş birliği; tavs: tavsiyeler; tar: tartışma durumları; an: ahlaki olmayan durumlar; dhk: doğa ve hayvan istismarı Not: Yukarıdaki kısaltmalar, kodlama sürecini kolaylaştırmak için her bir odaklanılmış kod önüne koyulmuş olup ortaya çıkan kodların farklı bağlamlarda da meydana geldiğini de göstermektedir.	

Tablo 3.27’de görüldüğü üzere odaklanılmış kodlama sürecinde bir eksen etrafında toplanmış iki kategori ve bu kategoriler altında sınıflanmış alt kategorileri açıklayan bir örneğe yer verilmiştir. Bu kodlar bu aşamaya gelindiğinde henüz geçici nitelikteki kavram ya da süreçleri temsil etmektedir. Eksen kodlamada ise eylem niteliğindeki kavramlardan daha soyut özellik taşıyan kategorilere dönüştürülmeye çalışılmıştır. Tablonun ilk satırında boyalı alanlarla ayrılan kodlamada odaklanılmış kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlar sıralanmıştır. Bu satırda sarı ile boyalı olan ‘öe kavrama durumunu fark edebilme’, ‘oç çocukların bireysel yeteneklerinin tespiti’, ‘gk kırgınlık durumlarının işaretlerini tanımlama’, ‘gk hatayı fark edebilme ve itiraf edebilme’, ‘öe durum tespiti yapma’ ve ‘gk hatalı davranışı açıklama’ odaklanılmış kodlar, daha soyut anlam taşıyan ‘tanımlama becerisi’ adı altında bir kategori olarak isimlendirilmiştir. Diğer yandan, yeşil alanla boyalı olan ‘vf yetiştirilme ve eğitimi tanıyabilme’, ‘vf iyiliği hatırlama’, ‘kut kutsal olguların adabını bilme’ ve ‘kut dinler arası farklılığı tanımlayabilme’ odaklanılmış kodlar, hatırlamayı gerektiren bilme eylemlerini içerdiğinden ‘hafıza – ön yaşantılar’ olarak bir diğer alt kategoriye oluşturmuştur. Dahası, kırmızı olarak boyanan ‘em karşıdakinin ruh halini tanıma’ ve ‘em etrafındakileri fark etme ve umursama’ adlı odaklanılmış kodlar da ‘dikkat’ alt kategorisini yapılandırmıştır. Bu ayrı üç kategori, başlıca bir üst kategori olan ‘farkındalık/ tanımlama becerisi’ olarak adlandırılmıştır. Yukarıda açıklandığı gibi, eksen kodlama sürecinin bir işlevi, kavramları kategoriye dönüştürme ve kategoriler arasındaki ilişkiyi somutlaştırma işlevinin yanı sıra bir kategorinin özellik ve boyutlarının açıklığa kavuşturulmasıdır. Özellik ve boyutlara dair başlangıç kodlama sürecinde üretilmiş kodlar, bu süreçte bir kategorinin eksenine oturtulmaya çalışılmıştır. Görüşme verileri incelendiğinde ‘farkındalığın/ niteliği’, ele alınan olgunun yapısını, yönünü ve ürünlerini etkileyen bir bulgu olarak tespit edildiğinden, boyutlarının ise ‘güçlü farkındalık’ ile ‘zayıf farkındalık’ becerisi olarak ayrılabilceğini göstermektedir. Bu sınıflandırma sonrasında söyleyebileceğimiz analitik genelleme mantığı farkındalık/ tanımlama kategorisi altında yer alan ‘dikkat’, ‘hafıza’ ve ‘tanımlama’ becerilerine de uyarlanabilmektedir. Yani, dikkat becerisinin güçlü bir boyutu taşıması, özenli düşünme de etkili bir durumu oluşturabilmektedir.

Benzer şekilde, duygusal bağ adlı kategori bağlamında ‘duygusal nitelik’ kategorinin bir özelliğidir. Duygusal bağın yakınlığı ve uzaklığı ise boyutuna işaret etmektedir. Duygusal yakınlık ve uzaklık, bir olguya karşı duyulan sevgi, saygı ve güven bağının güçlü ya da zayıf olma durumunu açıklamaktadır.

Bu örnekte iki kategoriye temsil eden ‘Farkındalık/ tanımlama becerisi’ ile ‘duygusal bağ’, bazı durumlarda özenli düşünme nesnesine üzerindeki ilk etkileşim sürecini ve yaklaşma biçimlerini temsil ettiği için bu eksene ‘Etkileşimsel deneyimleme süreci’ olarak adlandırılmıştır.

3.1.4.3.4 Kuramsal kodlama

Kuramsal kodlama, eksen kodlama sürecinde seçilen kodların ardından daha kompleks, soyut kodlama seviyesidir. Eksen kodlamada elde edilen kategoriler arasındaki olası ilişkiler belirlenir (Charmaz, 2006, s. 63).

Kuramsal kodlamanın amacı, incelenen fenomenle en iyi uyumluluk gösteren bir teori geliştirmektir. Kuramsal kodlamanın iki temel işlevi vardır. Birinci işlevi, incelenen temel fenomeni ortaya çıkaran betimleyici bir hikâye tanımlamaktır. Bazen bu temel fenomen isimlendirilmelidir, başka zamanlarda ise mevcut bir kategori belirgin bir biçimde merkezi kategori haline getirilmelidir. İkinci işlevi ise, bu temel kategoriyi diğer kategorilerle sistematik olarak ilişkilendirme, bu ilişkilerin geçerliğini sağlama ve bu kategorileri düzenleme ve geliştirmedir (Baskerville ve Pries-Heje, 1999, s. 15). Bu işlevleri yerine getirirken eksen kodlamada üretilen kodlar, kuramsal bir şema oluşturmak üzere diyagramlaştırma yoluna gidilmiştir. Bu sayede kategoriler arasındaki ilişkilere ait bütüncül bir anlayış belirgin hale gelmiştir. Saldana’ya (2009, s. 163) göre ise kuramsal kodlama bir teori geliştirmek amacıyla kodlama ve analizinden türetilen kategorileri bir araya getirip sentezler. Başlangıç, Odaklanılmış, ve Eksen kodlamada geliştirilen kodlar, bu döngüde çalışma içindeki tüm durumlara uyarlanabilir ve aktarılabilir hale gelir.

Merkezi kategoriyi belirleme

Kuramsal kodlamanın amaçlarından biri olan bütünleştirmede ilk adım, merkezi kategoriye karar vermektir. Merkezi kategori, araştırmanın ana temasını oluşturur. Merkezi kategoriyi tanımlanmasını ve kavramların bütünleştirilmesini kolaylaştırmak için kullanılabilen çeşitli teknikler vardır: Bunlar; bir hikâye örüntüsü yazımı, diyagramların kullanımı ile tutulan analitik notların gözden geçirilmesi ve seçimidir. Araştırmada bu üç yöntem de dikkatli bir biçimde uygulanmıştır. Yöntemlerin uygulanma biçimlerine ait açıklamalar, ilgili başlıklar altında yer verilmiştir. Strauss ve Corbin’e göre merkezi kategoriyi tanımlamak için kullanılan ad ya da ifade yeterli ölçüde soyut nitelik taşımalıdır. Bu sayede diğer alanlarda araştırma yapmak için kullanılabilir ve daha genel bir teorisinin oluşumuna katkı sağlayabilir. Bu kategori diğer kavramlarla birlikte

bütünleştirilmesiyle analitik açıdan yeniden düzenlendikçe, teori derinlik ve açıklayıcı bir güce sahip olur (Strauss ve Corbin, 1998, s. 146-149).

3.1.4.3.5 Sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi

Gömülü teorinin kodlama süreçlerinin neredeyse tamamında işe koşulan işlemlerden biri de sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemidir. Bu yöntem ile kodlama yaparken yapılan kodlamaların benzerlik ve farklılıklarının tespit ederek kodlamada ortaya çıkması muhtemel hataları gidermek amacıyla her bir kodun diğerleriyle karşılaştırmasını ve kodların ham veriyle olan tutarlılığını sağlamak için sürekli karşılaştırmalı analiz yönteminden faydalanılmıştır (Demirhan, 2015). Kodlama süreçlerinin her bir safhasında kodlanan ifadenin uygun anlamı yansıtıp yansıtmadığını test etmek için defalarca ham veriye geri dönüşler yapılmıştır. Bu sayede, verilerde birbirine oldukça yakın ya da tamamen ayrışan durumlar göz önüne alınmaya çalışılmıştır.

3.1.4.3.6 Analitik notlar

Kuramsal not ya da memo yazımı, gömülü teoride veri toplama, kodlama ve kodlanan verilerin raporlanma sürecine ilişkin birtakım notların alındığı önemli bir süreçtir. Bu notlar araştırma sürecinin başından sonuna kadar araştırmacının düşüncelerini, ortaya konulan kodlar arasında bağıntıları ve karşılaştırmaları yansıtan ve süreçte incelenen soruları belirgin hale getirir ve yönlendirir (Charmaz, 2006, s. 72). Ham verinin ilk okunduğu ve kodlamanın yapıldığı anlarda ve devam eden süreçte katılımcıların anlatıları içerisinde gözlenen ve tespit edilen ilişkiler ve varsayımlar not edilmeye başlanmıştır. Birtakım varsayımların elde edildiği süreçte öğrencilerin anlatılarındaki düşünme ya da davranış biçimlerine referansta bulunarak notlar tutulmuştur. Bu notlar, araştırma bulgularına dair varılan ön hipotezleri test etmek ve doğrulama amacıyla alıntılarla birlikte bulgulara sunulmuş ve ilişkilerdeki bağı güçlendirme amacı güdülmüştür. Saldana'ya (2009, s. 32) göre bir analitik memo, kodlar ve geliştirilen kategoriler hakkında araştırmacının düşüncelerini açığa çıkarır. Memo yazımı, aynı zamanda kod ve kategori üretme yöntemi olarak işlev görür. Bu amacı yansıtacak şekilde başlangıç kodlamadan kuramsal kodlama süreçlerinde üretilen başlangıç kod, odaklanılmış kodlar, eksen kodlar ve kuramsal kodlar arasındaki bağıntıları kurmayı kolaylaştırmak için alınan analitik notlardan faydalanılmıştır.

3.1.4.3.7. Diyagramlar

Gömülü teori araştırmalarında oldukça kayda değer bir role sahip olan diyagramlardan eksen kodlama ve kuramsal kodlama süreçlerinde faydalanılmıştır. Odaklanılmış kodlamadan sonra kategori miktarının oldukça indirgendiği eksen kodlama safhasında kategori ve alt kategorilerin açıkça görülebilmesi için her bir eksen kod, etrafında şekillenen kategori ve alt kategoriler diyagramlar aracılığıyla sunulmuştur. Dahası, eksen kodlama, ortaya konulan kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bütüncül bir çerçeve oluşturmak için de bir kapsayıcı bir diyagram oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin (1998, s. 149) diyagramları, kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyarken hikeye örüntülerinden daha faydalı ve bütünlüştirmede değerli araçlar olarak görürler. Bu araçlar, araştırmacıyı verideki ayrıntılardan ziyade kavramlar üzerinde düşünmesini sağlayarak veriden uzaklaşmasına imkân tanıdığı için oldukça yararlıdır. Aynı zamanda araştırmacının ilişkilerdeki mantıkla ilgili daha dikkatli bir şekilde düşünmesini gerektirir. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca diyagramları kullanmışsa, işlevsel diyagramların başarısı, bütünlüştirici bir hikeye dönüştürebilir.

Dahası, Strauss ve Corbin'e göre diyagramlar, çok fazla açıklama olmaksızın görünen mantık çizgisinde akmalıdır. Aynı zamanda, diyagramlar çok fazla karmaşık olmamalıdır. Çok fazla kelime, çizgi ve okları içeren diyagramlar, başkalarının onları okumalarını zorlaştırır. Ayrıntılar yazıma bırakılmalıdır.

3.1.4.3.8 Gömülü teoride geçerlik – güvenirlik

Diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi, gömülü teori araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik önemli bir meseledir. Strauss ve Corbin (1998, s. 158) geçerliği sağlamanın bira yönteminin olduğunu belirtir. Kuramsal kodlama neticesinde ortaya konulan kuramsal şemanın, durumların birçoğunu açıklayabilme kapasitesine sahip olması gerekir. Bunu sağlamak için başkalarına yazılan hikeyi anlatılır ya da başkalarından onları okumaları istenir. Daha sonra, bu hikeyenin durumlara ne kadar uyum gösterdiği hakkında yorum yapmaları istenir. Doğal olarak, her bir durumun her özelliği bu hikeye uymayabilir. Çünkü teori verinin bir indirmesidir. Fakat, daha genel anlamda katılımcılar anlatılan hikeyede kendi kendilerini tanımlayabilirler. Dahası, araştırmacı kavramlar arasındaki ilişkilerin doğasını değerlendirmek için bir uzmana diyagramlardaki etkileşimde neler olup bittiğini açıklar ve uzmanların bu ilişkiler hakkında değerlendirme yapmaları talep edilir. Ayrıca, bira temsil edici durum sayesinde yönlendirici sorular sorarak bu ilişkiler hakkında düşünme uyarılabilir.

Daha da ötesi, Strauss ve Corbin'e (1998, s. 160) göre araştırmacı ham veriyi kategorilerle karşılaştırarak ya da teoriyi bireylere sunarak değerlendirmeleri istenir. Veri içinde gömülü bir teori, katılımcılar tarafından tanımlanabilir olmalıdır. Durumların her bir özelliği uymasa daha geniş kavramlarla uygulanabilir hale getirilebilir.

Bir nitel araştırmanın güvenilir olması, araştırma sürecinin ve ortaya konulan bulgularının *inanılır* olduğu anlamına gelir (Merriam, 2013). Araştırmanın inanılabilirliğinin sağlanmasının birçok yöntemi vardır. Bunlardan biri de araştırma sürecinin her bir aşamasının ayrıntılı, yoğun bir biçimde betimlenmesidir. Bu araştırmada özellikle, gömülü teori için görüşme sorularının hazırlanış biçimi, görüşme katılımcılarının seçimi ve görüşme kayıtlarının süresi, haftalık görüşmelerdeki kişi sayısına dair bilgiler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Bununla birlikte, verilerin analiz sürecinde açık kodlama, odak kodlama, eksen kodlama ve kuramsal kodlama sürecini yansıtan kodlama örneklerine yer verilmiştir. Bu örneklerde kodların nasıl oluşturulduğu ile durumlara verilen etiketlendirme ya da isimlendirmenin gerekçeleri sunulmuştur. Bulguların sunumunda mümkün olduğunca kategori içinde yer alan tüm özellikleri yansıtan görüşmeci referanslarına yer verilmiştir. Daha da ötesi, kodlamanın tüm safhalarında oluşturulan kodların gerçekten doğru bir anlamı yansıttığını teyit etmek için kod- ham veri, kod- kod ve kod- kategori karşılaştırmalarını içine alan sürekli karşılaştırmalı yöntemden yararlanılmıştır. Bu süreçlere ait bilgiler, sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi başlığında ayrıca sunulmuştur. Bunun dışında, mümkün olduğunca araştırma bulgularının toplumsal istenirliğine aykırı olan durumlar da analize dahil edilmiş olup bulguların çeşitliliğine ve genellenebilirliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır (Strauss ve Corbin, 1998).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ortaya konulan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Öğrencilerin Özen Düşünme İle İlgili Hedef Davranışlarındaki Mevcut Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden öğrenci yapısı ve davranışları göz önüne alındığında öne sürülen özenli düşünme davranışlarının öğrencilerinde mevcut durum itibarıyla ne düzeyde yeterli olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Özen Düşünme İle İlgili Hedef Davranışlarındaki Mevcut Düzeylerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama	229	3,59	,98
Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması	229	3,28	,93
Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme	229	3,27	,99
Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma	229	3,18	,88
Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma	229	3,16	,93
Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması	229	3,11	,95
İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma	229	3,10	,82
Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme	229	3,08	1,11
Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme	229	3,00	,93
Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme	229	2,99	,93
Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma	229	2,99	,89
Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma	229	2,99	,91
Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme	229	2,98	,99
Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme	229	2,97	,90
Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme	229	2,97	,95
Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme	229	2,96	,94
Çevresine karşı eli açık olma	229	2,96	,93
Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma	228	2,96	,93
Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme	229	2,94	,87
Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma	228	2,92	,94
Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme	229	2,92	,86

Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)	226	2,91	,87
İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme	229	2,90	,77
Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)	229	2,89	1,08
Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme	229	2,89	,83
Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma	229	2,88	,90
Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma	228	2,88	,91
İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme	229	2,87	,88
Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme	229	2,87	,79
Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma	229	2,86	,98
Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme	229	2,85	,98
İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme	228	2,85	,87
Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma	229	2,83	,95
İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)	229	2,83	1,05
Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)	226	2,81	,98
Bir arada olduğu kişilere nazik davranma	229	2,80	,85
Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma	229	2,80	,88
Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme	229	2,80	,92
Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma	229	2,79	,89
Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma	229	2,76	,89
Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme	229	2,76	,94
Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme	229	2,74	,83
İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme	229	2,72	,93
Başkaları için faydalı olmaya çalışma	229	2,72	,90
Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme	229	2,71	,94
Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme	229	2,68	,91
Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma	228	2,65	,92
Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)	229	2,65	,97
Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma	229	2,64	,97
Başkalarının fikirlerine saygılı olma	229	2,61	,88
Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme	229	2,60	,940
Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma	229	2,49	,87
Başkalarını da kendisi kadar düşünme	229	2,49	,93
Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme	229	2,41	,92
Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma	228	2,40	,94

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin özenli düşünme becerileri açısından “çok az yeterli” olarak tanımladıkları davranışlar şu şekilde sıralanabilir: “Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma (2,40)”, “aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çalışma (2,41)”, “başkalarını da kendisi kadar düşünme (2,49)”, ve “Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma (2,49)”. Diğer taraftan, öğrencilerin “beğendiği

ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama (3,59)” davranışlarının “oldukça” özenli olduğu belirtilirken, diğer davranışların ise “orta düzeyde” özenli olduğu değerlendirilmiştir.

4.2 Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Olması Beklenen Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden toplumun sahip olduğu kültürel değer, anlayış ve evrensel değerler göz önüne alındığında öne sürülen özenli düşünme davranışlarının öğrencilerinde olması beklenen durum itibariyle kazandırılması gerektiğine ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri, Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Olması Beklenen Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirme Sonuçları

	N	Ortalama	Standart sapma
Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)	229	4,62	,62
Başkalarının fikirlerine saygılı olma	229	4,59	,64
İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)	228	4,58	,68
Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme	229	4,57	,66
Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme	229	4,56	,73
Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme	229	4,56	,65
Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma	229	4,56	,62
İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme	227	4,55	,67
Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma	229	4,55	,65
İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme	229	4,54	,61
Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme	229	4,53	,67
Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme	229	4,53	,66
Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme	229	4,53	,66
Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)	229	4,50	,69
Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme	229	4,50	,63
Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma	228	4,50	,68
Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma	229	4,49	,70
Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma	229	4,49	,62
Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma	228	4,46	,70
Bir arada olduğu kişilere nazik davranma	229	4,46	,68
İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme	229	4,46	,69
Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme	229	4,46	,64
Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma	229	4,45	,68
Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması	229	4,44	,67
Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme	229	4,43	,70
Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme	228	4,43	,64

Başkalarını da kendisi kadar düşünme	229	4,43	,73
Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma	229	4,42	,67
Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma	229	4,42	,67
Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma	229	4,42	,72
Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme	229	4,41	,71
Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)	226	4,41	,71
İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme	229	4,41	,71
Başkaları için faydalı olmaya çalışma	229	4,40	,71
Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması	229	4,40	,68
Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme	229	4,39	,68
Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme	229	4,39	,66
Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme	229	4,39	,70
Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma	228	4,39	,72
Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme	229	4,38	,68
Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma	229	4,36	,69
Çevresine karşı eli açık olma	229	4,36	,68
Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme	229	4,35	,69
Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma	229	4,34	,67
Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme	229	4,34	,68
Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma	229	4,34	,64
Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma	229	4,33	,69
Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma	229	4,33	,72
Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma	228	4,33	,71
Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme	229	4,31	,68
Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama	229	4,31	,81
Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)	226	4,31	,75
Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme	229	4,29	,72
İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma	228	4,28	,74
Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme	229	4,22	,83

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenler öne sürülen davranışların neredeyse tamamının çok fazla gerekli olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Bunlar içerisinde aritmetik ortalamaya göre en fazla gerekli olan ilk beş davranışların çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme), başkalarının fikirlerine saygılı olma, içinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi), yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme, hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenler bu davranışların daha öncelikli olarak Türk toplumun sahip olduğu kültürel

değer, anlayış ve evrensel değerler göz önüne alındığında kazandırılmasını öngörmektedirler.

4.3 Öğrencilerde Olması Beklenen (İdeal) Durum İle Mevcut Davranışları Arasındaki Uyuşmazlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Yukarıdaki iki problem göz önüne alındığında öğrencilerde olması beklenen durum ile mevcut durum arasındaki fark dikkate alınarak hangi ihtiyaçların öncelikli olarak kazandırılması gerektiğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları, Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Öğrencilerde Olması Beklenen (İdeal) Durum İle Mevcut Özenli Düşünme Davranışları Arasındaki Uyuşmazlık Düzeyine İlişkin Öğretmen Değerlendirmesi

	N	Ortalama	Standart sapma
Başkalarının fikirlerine saygılı olma	229	1,99	1,03
Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme	229	1,98	1,10
Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme	229	1,96	1,20
Başkalarını da kendisi kadar düşünme	229	1,94	1,13
Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma	228	1,93	1,12
Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma	229	1,90	1,13
Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme	229	1,87	1,06
Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme	229	1,85	1,07
Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)	229	1,85	1,09
Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma	229	1,84	1,16
İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme	229	1,82	1,08
Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme	229	1,76	1,05
İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)	228	1,75	1,18
Çevresindeki büyüklerle karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)	229	1,73	1,19
Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma	229	1,72	1,12
İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme	227	1,70	1,11
Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma	229	1,69	1,12
Başkaları için faydalı olmaya çalışma	229	1,68	1,03
Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma	227	1,67	1,08
Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme	229	1,67	1,15
Bir arada olduğu kişilere nazik davranma	229	1,66	1,07
Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma	229	1,63	1,06
Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma	229	1,62	1,09
Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma	228	1,61	1,11
Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma	229	1,61	1,07
Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme	229	1,61	1,02

Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme	229	1,59	1,00
İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme	229	1,59	1,07
Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)	225	1,59	1,14
Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme	228	1,56	,871
Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme	229	1,55	1,16
Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme	229	1,54	1,13
Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma	228	1,54	1,10
İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme	229	1,51	,97
Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma	227	1,50	1,06
Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme	229	1,48	1,03
Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme	229	1,46	1,09
Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme	229	1,45	1,25
Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma	229	1,43	1,11
Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme	229	1,42	1,09
Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma	228	1,42	1,14
Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme	229	1,42	1,11
Çevresine karşı eli açık olma	229	1,40	1,09
Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)	225	1,40	1,04
Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme	229	1,38	1,10
Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme	229	1,37	,98
Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma	229	1,35	1,00
Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması	229	1,34	1,07
Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme	229	1,32	1,10
Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma	229	1,32	1,01
Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma	229	1,21	1,06
İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma	228	1,19	1,01
Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması	229	1,11	1,05
Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme	229	,95	1,24
Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama	229	,72	1,19

Tablo 4.3'te yer alan sonuçlar, olması beklenen (ideal) ile mevcut durum arasındaki fark ile hangi davranışların öncelikli olarak kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Tablo 4.3'te yer alan bulgular aritmetik ortalama sırasına göre incelendiğinde öncelikli hedef davranışların sırasıyla (1) başkalarının fikirlerine saygılı olma, (2) aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme, (3) hem kendine hem de başkasına saygı gösterme, (4) başkalarını da kendisi kadar düşünme ve (5) kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma şeklindedir. Bu hedef davranışların ardından (6) yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme, (7) ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme), (8) Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma, (9) içinde bulunduğu

ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme ve (10) Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme davranışların öncelikli hedefler olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4 Öğrencilerin Öne Sürülen Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışlara Verdikleri Bilişsel Tepkilere İlişkin Bulgular

Bu bölüm, öğretmenlere yönelik hazırlanan ankette yer alan özenli düşünmeye yönelik davranış ya da süreçlerin altında yatan eylemleri ya da olguları ortaya çıkarmak amacıyla öğrenciler için hazırlanan cümle tamamlama testi sonucunda elde edilen bulguları içermektedir. Öğrencilerin cümle tamamlama testine verdikleri bilişsel tepkilere ait kodlar ve frekans değerleri, Tablo 4.4’te verilmiştir.



Öğrenci Yanıtları Doğrultusunda Cümle Tamamlama Testinden Üretilen Kodlamalar

103

Koruma	(h) Aile	(c) Adalet	İşbirliği				Faydalı	Hürmet et.	İncitmem e	Yaşlıya saygı		Neşelendir.	Keyifli ol.	Hoşlanma	Zevkli		Duyarlı Merham.		(x) Aile
1	(f) Çevre	(b) Başarı	4					2	-	11	(c) El öpme	12	-	6	18		8	(g) Aile ort.	(x) Aile thf. d
2	(a) Çevre	(w) Fikir özg.	2					-	-	1	(m) Hizmet et.	-	1	2	2		1	(g) Ark. soh.	(g) Ark. Sav.
2	(a) İns.	(v) Fikir tartış.	8					-	-	3	(f) Poset ts.	3	-	1	4		5	Pavlaşım	(d) Biv. Söz.
1	(a) Doğa.	(b) Bir lider	1					-	-	2	(f) Kırs. Kr	-	-	1	1		3	(g) Sev. İns.	(o) Oda düz.
2	(a) Duyarlı	(b) Yeteneğe	1					-	-	1	(f) İyilik v.	-	-	2	1		14	(s) Badminton	(a) Çevre
1	(c) Eman.	(c) Kurallar	3					2	-	2	(b) Rahat. s		-	-	5		7	(s) Basketbol	(a) Hayvan
1	(o) Esya	(w) Sessizlik	1					1	7	1	(c) Terbiye		-	-	2		4	(s) Bisiklet	(o) Temizlik
1	(d) Empati	(w) Takım	2					-	-	8	(f) Yarı et	3	-	1	1		2	(s) Dağ yür.	(ö) Ters
5	(b) Güc.	Haksızlık ol.	1					-	0	1	Yer verme	3	-	-	2		1	(b) Başarılı ol.	(ö) Sınavlar
1	(b) Güclü	güv. Esit görev	1					-	4	2	(a) Har Dk		-	3	3		2	(b) Hedefe ul.	(p) Sorum.
1	(b) Kont.	(p) Lavık. va.	2					-	1	1	(a) Özn ol.	-	-	-	1		2	(ö) Ders çal.	(r) Dini konu
1	Küçük.	(b) Ortak fikre	7					1	-	3	(d) Empati	-	-	-	1		1	(b) Düzen ol.	(c) Dürüst ol.
1	(b) Yürekli	(f) Ark. Düş.	1					-	-	1	(e) Hal ht. Sr.		-	-	3		-	(y) Enstr. ç.	(c) Saygı
3	(f) Her.	(a) Bas. Zar.	1					5	-	2	(e) Genç-gibi		-	-	1		10	(y) Film izl.	(c) Vicdan
3	(c) İns.	(w) Birine sev	1					-	-	1	(d) Söz din.		-	1	1		2	(y) Foto. çek.	(f) Yard. Sev.
1	(a) Haksz.	(w) Eşit çalış.	1					-	1	7	(e) Düz. Ko.		-	0	5		4	(s) Futbol	(a) Haksızlık
1	(e) Kard.	(w) Esit söz h.	1					-	-	2	(e) İvi sev. an		-	0	1		2	(t) Gezme	(a) İns. Eziyet.
1	(e) Kend.	Davranışlar	1					-	5	-	(c) Hos. ger.		-	-	1		4	(w) Haval k.	(a) İnsanlar
1	(w) Kışkan	(b) Değer	1					-	3	-	(d) Anlavis		-	1	2		1	(y) İbadet et.	(i) Hast. Bak.
2	(b) Küc.	(b) Dikkatli	4					5	0	-	(e) Lafm bil.		-	9	5		2	(v) Kit. -Mzd	(i) Muhtac. Y.
8	(f) İns.	(d) Dinleme	6					1	4	-	(f) Duyarlı ol		-	1	1		2	(v) Resim yap	(i) Eng. İvi dv.
9	(f) Sev. Zr.	(d) Divalog k.	1					-	1	-	(f) Koruma		-	-	1		3	(t) Macera	(f) İns. Duvy.
1	Zor dr. kor.	(d) Empati k.	2					-	5	-	(d) Düs. Sav.		-	-	2		2	(s) Masa ten.	(f) Kalp kurl.
1	(w) Çocuk.	(w) Fikirler	3					-	1	-	(d) Önvat. Ol.		-	1	1		2	(s) Motosi .	(f) İnsan düş.
-	Koruyucu	(d) Gör. sav.	1					-	1	-	(e) Siv. dil. ol		-	5	2		1	(t) Oyun oy.	(z) Kış. eşya
-	(w) Aşk	(c) Güven	7					1	7	-	(f) Nazık dv.		-	2	3		1	(s) Paten sür.	(z) Para
-	(w) İyilik	(e) Tek t. kon	3					-	7	-	(f) Ol. Dv.		-	3	1		3	(t) Alışveriş	(b) Tasarruf
-	Hastal bak.	(d) Anlavis o	1					-	1	-	(b) Öz kont.		-	1	1		5	(a) Köpek sev.	(a) Kurallar
-	(g) Aile	(c) Kırıcı ol.	2					-	1	-	(b) Sabırlı ol.		-	-	1		1	(t) Sos. Akt.	(w) Mutluluk
-	(g)	(e) Söz. Dik.	2					-	1	-	(b) Sakinleş.		-	1	1		1	(t) Sos. Med.	(w) Sırlar
-	(c) Altın	(b) Ukala. Y.	1					-	2	-	(b) Sin. Hol.		-	-	2		2	(y) Sarkı söy.	(w) Ülke sevg.
-	Suç üst. al	(b) Disiplin	4					-	3	-	(b) Susma		-	3	7		2	(t) Telefon	(w) Aşk
-	(b) Başarılı	(p) Gör. Tam.	2					2	-	-	(c) Ah. Değ.		-	5	2		4	(t) Tv. İzl.	(o) Sağlık
-	Ortak iş y.	(b) Plan yap.	5					1	-	-	(e) Dürüst ol.		-	4	6		1	(t) Uyuma	(o) Yemek y.
-	(f) Yardım	(b) Düz. plan	27					1	-	-	(e) Yavaş ko.		-	2	10		1	(s) Voleybol	(y) Res. çizm.
-	(ö) Ders	(b) Sistema.	2					2	-	-	(c) Sayma		-	4	1		1	(o) Yemek v.	(y) Satranç
-	(ö) Kitap	(o) Temizlik	4					-	-	-	(f) Çaba harc.		-	3	6		7	(s) Yüzme	(c) Acı. duyg.
-	(k) Bağış	(c) Dürüst	9					-	-	-	(f) Elin. Gel.		-	2	-		3	(t) Araba s.	(f) Köti. Ol.üz.
-	(b) Çev.	(c) Saygı	18					-	-	-	(t) Etkileme		1	1	-		2	(t) Eğlenme	(d) Empati k.
-	(m) Pavlası	(t) Eğlenceli	1					-	-	-	(f) Fedakârlık		-	1	-		6	(s) Kosma	(c) Merh. Bil.
-	(b) Tutumlu	(c) Değer	1					-	-	-	Maddi yrd.		-	1	-		1	(t) Evde ot.	(b) Örn. alma
-	(w) Zaman	Özenli olma	4					-	-	-	(f) Dzg. Davr.		-	6	-		-	(s) Spor v.	
-	(o) Yemek	(c) Adama	1					-	-	-	(b) İvi olma		-	3	-		-	(t) Teknoloji	
-	(s) Futbol	(p) Kat. Gös.	1					-	-	-	(b) İyilik yap		-	1	-		-	(ö) Okula git.	
-	(t) TV	(p) Kat. Sağ.	9					-	-	-	(b) Kend.		-	1	-		-	(b) Yc. Bil. Ö.	
-		(m) Pavlaşma	2					-	-	-	(b) Örnek ins.		8	1	-		-	(w) Mutlu ol.	
-		(m) Ürün ort.	1					-	-	-	(m) Fikir pav.		-	1	-		-	(w) Yaşama	
-		(t) Araştırma	1					-	-	-	(m) Ögüt ver.		-	1	-		-	(w) Karşı	

Önemseme	Göz ön. Al.	Teşekkür	Hak etme	Gönül alma	Önemseme	İnanma
-	2	(x) Ahlaklı ol	-	(x) Anne	9	-
-	3	(c) Dürüst	-	(o) Öğret.	8	-
-	1	(c) Yalan söy.	-	(f) Değeri hisst.	1	-
1	3	(x) Aile kor	-	(c) El öpme	1	1
8	1	(x) Ark. olma	-	(f) Emeğe saygı	2	8
-	2	(x) Abila	-	(ç) Evv. Devip g.	2	-
-	2	(t) Boş va. D.	-	(f) Hep dost ol.	3	-
-	1	(y) Müzik	1	(f) Hoşşey yap.	2	-
-	1	(b) Çöp at	-	(e) İçten işk. Et.	1	-
-	24	(x) Aile	-	(f) İyi dvr.	2	-
-	2	(o) Oda düz.	-	(g) Minnet duy.	3	-
-	2	(ö) Notlar	2	(f) Mutlu et	1	5
-	3	(ö) Sınav. Çal.	-	(f) Mektup yaz.	4	-
-	1	(p) Soruml.	3	(b) Sarılma	1	-
2	1	(ç) Çalışma	-	(f) Nsl. Tşk düş.	2	2
-	1	(t) Düşünme	-	(e) Vefalı olma	1	-
-	20	(ö) Ders	1	(i) Yanına git.	1	-
3	1	(b) Ken. Kar.	-	(g) Yüzü ka. Cık.	2	3
9	1	(g) Ken. Beğ.	-	(f) Gelc. Yrd. Et.	9	-
-	1	(w) Sivaset	8	(f) Hedive alma	2	-
-	1	Hata ders çık.	-	(w) Sevgi iç. Şey	23	-
-	2	(b) İdealer	-	(c) Adaletli ol	1	-
-	1	(c) Gelen. uy.	-	(i) Alkışlama	1	-
-	4	(c) İns. Kırm.	-	(i) Kutlama	1	-
-	3	(f) İns. Dav.	-	(i) Memnun et.	2	-
-	1	(f) İnsanlık	-	(i) Mükafatlan.	1	-
-	1	(d) Öğr. Tavs.	-	(m) Pekiştirme	27	-
-	1	(n) Saçlar	-	(f) Yrd. etme	2	-
-	1	(g) Ken. Beğ.	-	(e) Başarı dil.	1	-
-	2	(n) Dış gör.	-	(e) Teşekkür et.	1	-
-	1	(n) Güzey giv.	-	(f) Değer ver.	1	-
-	3	(z) Maddi şey.	-	(i) Güven ver.	3	-
-	2	(z) Telefon	-	(c) Saygılı	1	-
-	1	(w) Rahatlık	-	(f) Sevmeye	1	-
-	1	(w) Sağlık	1	(f) Çiçek alma	1	-
-	1	(w) Saygı	-	(i) Tebrik et.	1	-
-	3	(w) Mutluluk	1	(f) Çikolata al	1	-
-	2	(w) Güven	4	(f) Süpriz yap.	5	-
-	6	(w) Havat	1	(f) Yemek ism.	4	-
-	3	(w) Ölüm	1	(f) Etkileme	1	-
-	1	(w) Aşk	2	(e) Güzel söz söy	5	-
-	2	(w) Onur	19	(c) Özür dil.	6	-
-	2	(r) İbadet	1	(i) İlgilenme	4	-
-	1	(f) Sev. sağlık	-	-	-	-
-	1	(f) Sev. Mut.	-	-	-	-
-	3	(f) Yardım et.	-	-	-	-
-	1	(o) Yemek ye	-	-	-	-

Tablo 4.5

Cümle Tamamlama Testinden Elde Edilen Tepkilere Ait Kategori ve Temalar

Kategori	Tema
(a)Toplumsal huzur ve düzen sağlama	Toplum, evrensel ilkeler ve çevre düzeni
(c)Normlara uyma	İnsani ilişkilere değer verme ve koruma
(d)Anlama eğilimi	
(e)Etkili iletişim kurabilme	
(f)İnsanların huzur ve esenliği	
(g)Dış kontrol odağı	Dış çevre ve etkisini göz önüne alma
(x)Aile ile ilgili meseleler	
(h)Öz farkındalık	Bilişsel süreç ve becerileri işe koşma
(i)Problem çözme	
(p)Bireysel yeterlik inancı	
(ö)Okulla ilgili sorumluluklar	
(i)Duygusal destek	Bireysel yakınlık ve kılavuzluk
(m)Bilişsel destek	
(ğ)Mantıksal arabuluculuk	
(j)Dezavantajlı gruplara yardım	Sosyal yardım anlayışı
(k)Kamu yararı için yardım	
(l)Olağandışı durumlarda yardım	
(n)Dış görünümü güzelleştirme	Birey olma, özdenetim, öz bakım becerileri
(o)Ev ortamını düzenleme	
(b)Birey olma ve özdenetim	Bireysel aktiviteler ve becerileri
(s)Spor aktiviteleri	
(t)Boş zaman etkinlikleri	
(u)Sıra dışı heyecan ve aktiviteler	
(y)Entelektüel etkinlik ve beceriler	
(ü)Fizyolojik rahatlatma terapisi	Kendini düzenleme becerisi
(v)Enerji dağıtma aktiviteleri	
(z)Maddi nesneler	Soyut ve somut olgular
(w)Duygu, olgular, soyut fikirler	
(r)Ruhani ve manevi konular	

Tablo 4.4’te öğrencilerin 52 özenli düşünme ile ilgili kavram, eylem ya da durumu içine alan cümle tamamlama testine vermiş oldukları yanıtlar, kod ve frekans biçiminde verilmiştir. Ortaya çıkan bu kodlardan 29 kategori üretilmiştir. Tablo 4.5’te de görüldüğü gibi kategorileştirme işleminde her bir kodun, hangi kategoride yer aldığı “(a), (b), (c).....” şeklinde sembollerle gösterilmeye çalışılmıştır. “(a)” sembolü ile gösterilen “Toplumsal huzur ve düzeni koruma” kategorisi içerisinde huzursuzluk çıkarmama, kurallara uyma, doğayı ve hayvanları koruma, mala zarar vermeme, ortama ayak uydurma, görgü kurallarına uygun hareket etme gibi kodlar yer almıştır. Kişilik, muntazamlık, bilgili olma, düzgün çalışma, iyi insan olma, örnek insan, bilim, başarılı olma, hedefe ulaşma gibi kodlar ise (b) sembolü ile gösterilen “birey olma ve özdenetim” kategorisindedir.

“Normlara uyma (c)” kategorisi bağlamında dürüstlük, doğruyu söyleme, hoşgörülü olma, saygı duyma, güvenilir olma, edepli olma, eşitlik gibi değerler sınıflandırılmıştır. Sözleri dinleme, söz kesmeme, görüşlere saygı, empati kurma eğilimleri ise “anlama (d)” kategorisi altında toplanmıştır. “(e)” ile sembolleştirilen “etkili iletişim kurabilme becerisi” kapsamında güzel söz söyleme, tatlı dilli olma,

iletişim kurma gibi kodlar yer almıştır. İnsanlara değer verme, mutluluğunu isteme, güzel davranışlar sergileme, ayrımcı olmama, yardım etme ve onları koruma gibi davranışları niteleyen kodlar da “insanların huzur ve esenliğini düşünme (f)” adlı kategoride sınıflandırılmıştır. “(g)” sembolü ile gösterilen “dış kontrol odağı” kategorisi ise başkaları tarafından beğenilme, onların sevgisini hissetme, arkadaşlık ve dostluğun genişliği ve varlığını anlama gibi davranış ya da kodları içermektedir.

evresi ile uyumlu olma ve iyi geçinmeye ilişkin bilinç durumu ve öz yeterlik inançları ile ilişkilerinin nedenlerinin farkında olmak gibi kodları içerdiği için bu kategori “z farkındalık ya da st bilişsel düşünme (g)” olarak ifade edilmiştir. “(ı)” olarak belirtilen “problem çözme” kategorisi; sorun çözme, şans tanıma ve problem çözme kodlarını içine almaktadır. Motive etme, teselli verme, yanında olma, duyguları etkileme, güven verme gibi kodları içerdiği için bu kategori de “duygusal destek (i)” olarak belirtilmiştir. Dezavantajlı gruplara yardım (j) kategorisinde ise engellilere yardım, evsizlere yardım, muhtaçlara yardım ve kimsesizlere yardım gibi davranış ya da kodları barındırmaktadır. Benzer şekilde, okul yaptırma, bağış yapma, orduya yardım gibi kodları içerdiğinden dolayı bu kategoriye de kamu yararı için yardım (k)” olarak nitelendirilmiştir. Dahası, “(l)” olarak gösterilen “olağandışı durumlarda yardım” kategorisi içerisinde düştüğü yerden kaldırma, ihtiyaç olduğunda yardım, zor gününde yardım gibi kodları içine almaktadır. Diğer yandan, yol gösterme, fikir paylaşma gibi davranış ya da kodlar da “bilişsel destek (m)” olarak belirtilmiştir. “(n) dış görünümü iyileştirme” adlı kategoride öğrencilerin ifade ettiği tepkiler arasında salar, vücudu, makyaj, güzel giyinme gibi kodlar yer almaktadır.

Daha da ötesi, “(o)” sembolü ile gösterilen “ortam düzenlemesi ve hijyen” kategorisi, odayı toplama, kitaplık düzeni, aradığını bulma, temiz çalışma, sağlık, yemek yeme gibi kodları içermektedir. Okulla ilgili görev ve kaygılar () kategorisi kapsamında ödevler, sınav haftası, kitap okuma, notlar, çalışma, okula gitme gibi davranışlar söz konusudur. Diğer yandan, iş bilinci, görevi layıkıyla yapma ve tamamlama, sorumluluk alma isteği, katkı sağlama, katılım gösterme gibi ortaya çıkan kodlar, “(p) bireysel yeterlik inancı” kategorisinde ele alınmıştır. Aşk, ibadet, kul hakkı, hesap günü, dini konular, gelecek hayat gibi tepkiler, “(r) ruhani ve maneviyat” kategorisinde sınıflanmıştır. Voleybol, futbol, basketbol, badminton, masa tenisi gibi kodlar ise “(s) spor aktiviteleri” kategorisinde toplanmıştır. Benzer şekilde, gezmeye, macera, oyun oynama, sosyal medya, telefon, alışveriş, TV izleme, araba sürme, gondol, hediye alma gibi tepkiler de “boş vakit aktiviteleri (t)” kategorisinde yer almaktadır. Ayrıca, “(u)”

simgesi ile gösterilen “sıra dışı aktiviteler” kategorisi de hazırlıksız konuşma, sahneye çıkma, sürpriz, illüzyon, ünlü birini görme gibi kodları barındırmaktadır. Ağlama, derin nefes alma, enerji boşaltma gibi fizyolojik olaylar ya da kodlar, “fizyolojik rahatlama terapisi (ü)” kategorisi içerisinde.

Diğer yandan, “enerji dağıtma aktiviteleri (v)” olarak adlandırılan kategoride ise gözlerini kapatma, kendini kontrol etme, bekleme, bir yere gitme, dans etme, günlük yazma, iyi şeyler hayal etme gibi kodlardan oluşmaktadır. Resim çizme, satranç oynama, enstrüman çalma, film izleme, merak etme, yeni fikirler öğrenme, fotoğraf çekme, kitap okuma, müzik dinleme gibi kodlar da “entelektüel aktivite ve beceriler (y)” kategorisi bağlamında değerlendirilmiştir. Kişisel eşya, para, telefon gibi kodlar; “(z) maddi olgu ve nesneler” kategorisini temsil etmektedir. Daha da ötesi, “duygu, olgular ve soyutlamalar” adlı kategoriye ise mutluluk, sırlar, ülke sevgisi, Atatürk, hayal kurma, yaşama, birini sevmek, İstiklal Marşı, gelecek, yaşama umudu, kaybetme içgüdüğü, siyaset, rahatlık, sağlık gibi kodlar oluşturmuştur.

Son olarak, bu kategorilerden 10 ayrı tema ortaya konulmuştur. Bunlar: (1) Toplum, evrensel ilkeler ve çevre düzeni, (2) insani ilişkilere değer verme ve koruma, (3) dış çevre ve etkisini göz önüne alma, (4) bilişsel süreç ve becerileri işe koşma, (5) bireysel yakınlık ve yol gösterme, (6) sosyal yardım anlayışı, (7) birey olma, özdenetim, öz bakım becerileri, (8) bireysel aktiviteler ve beceriler, (9) kendini düzenleme becerisi ve (10) soyut ve somut olgulara değer vermedir.

4.5 Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Kazandırılabilir Olma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden mevcut eğitim programları ve okul şartları doğrultusunda ihtiyaç olarak ortaya konulan hedef davranışların kazandırılabilir olma düzeylerine ilişkin değerlendirme yapımları istenmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına ait aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri, Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Kazandırılabilir Olma Düzeyine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	N	Ortalama	Standart sapma
Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama	228	3,95	,92
Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma	229	3,89	,89
Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması	228	3,86	,88
Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması	228	3,81	,94
Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme	229	3,80	,96
Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme	229	3,79	,98
Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme	228	3,78	,90
Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma	228	3,75	,86
Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)	229	3,74	1,01
Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma	228	3,74	,93
Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme	228	3,73	,99
Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma	228	3,72	,90
Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma	228	3,72	,87
Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme	229	3,71	,91
Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme	229	3,71	,93
İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma	226	3,71	,89
Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma	229	3,70	,89
Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)	226	3,70	,84
İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme	229	3,68	,86
Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma	229	3,68	,98
Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme	229	3,67	,90
Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma	227	3,67	,97
Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)	226	3,67	,83
Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme	229	3,66	,94
Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma	228	3,66	,98
Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme	229	3,66	,95
Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma	228	3,658	,92
Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme	228	3,66	,91
İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme	228	3,65	,95
Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme	228	3,65	,89
Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme	228	3,64	,90
İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)	227	3,63	1,00
Çevresine karşı eli açık olma	229	3,63	,83
Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme	229	3,63	1,00
Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma	229	3,63	,92
Bir arada olduğu kişilere nazik davranma	228	3,61	,99
İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme	228	3,61	,85
Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme	228	3,61	,95
Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme	228	3,61	,87
Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma	229	3,60	,98
Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme	229	3,60	,94

Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma	228	3,59	,82
Başkaları için faydalı olmaya çalışma	229	3,59	,93
Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme	228	3,59	1,01
Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme	228	3,59	,96
Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)	229	3,59	,97
Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma	228	3,55	,93
İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme	229	3,54	,92
Başkalarının fikirlerine saygılı olma	229	3,52	,93
Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme	228	3,51	,91
Başkalarını da kendisi kadar düşünme	229	3,47	,99
Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma	228	3,43	,91
Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme	228	3,43	,97
Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma	228	3,43	,82
Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma	228	3,41	,94

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, öğretmenler öne sürülen hedef davranışlarının neredeyse tamamının mevcut eğitim programları ve okul şartları göz önüne alındığında kazandırılabilirliğinin oldukça mümkün olduğunu beyan etmişlerdir.

4.6. Öne Sürülen Özenli Düşünme İle İlgili Hedef Davranışların Bir Eğitim Programı Kapsamı Kapsamında Öğrencilere Kazandırılması Gerektiğine İlgili Bulgular

Öne sürülen özenli düşünme ile ilgili hedef davranışlarının toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde bir eğitim programı kapsamında kazandırılmasının gerekliliği hususunda uzmanlardan değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda ortaya konulan bulgular, Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Öne Sürülen Özenli Düşünme Davranışlarının Bir Eğitim Programı Kapsamı Kapsamında Öğrencilere Kazandırılmasının Gerekliğine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	N	Ortalama	Standart sapma
Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme	153	4,73	,47
İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme	153	4,60	,51
Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama	153	4,56	,62
Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme	153	4,53	,55
Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme	153	4,51	,63
Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma	153	4,47	,62
Bir arada olduğu kişilere nazik davranma	153	4,45	,60
Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma	153	4,45	,64
Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme	153	4,44	,66
Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma	153	4,44	,71
Çevresine karşı eli açık olma	153	4,41	,56
İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme	153	4,41	,61
Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme	153	4,41	,62
Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)	153	4,39	,62
Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme	153	4,38	,59
Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma	153	4,37	,65
Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme	153	4,33	,64
Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma	153	4,28	,70
Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme	153	4,23	,68
Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme	153	4,21	,61
Başkalarının fikirlerine saygılı olma	153	4,20	,58
Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma	153	4,20	,76
Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma	153	4,17	,68
Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)	153	4,17	,59
Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma	153	4,16	,72
Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma	153	4,14	,72
Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme	153	4,12	,83
Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma	153	4,12	,71
İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme	153	4,12	,73
Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme	153	4,11	,73
Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma	153	4,09	,80
Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme	153	4,09	,84
Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme	153	4,06	,73
Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)	153	4,05	,76
Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma	153	4,04	,72
Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme	153	4,02	,77
Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma	153	4,01	,72
Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma	153	4,01	,76

İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma	153	3,99	,77
Başkalarını da kendisi kadar düşünme	153	3,97	,66
Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma	153	3,96	,72
Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma	153	3,94	,78
Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme	153	3,88	,80
İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme	153	3,83	,74
Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme	153	3,83	,75
Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma	153	3,79	,79
Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması	153	3,77	,82
Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme	153	3,75	,88
Başkaları için faydalı olmaya çalışma	153	3,75	,77
Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme	153	3,74	,89
Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması	153	3,71	,83
İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)	153	3,53	,82
Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme	153	3,50	1,05
Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme	153	3,38	,92
Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)	153	3,03	,99

Tablo 4.7’de belirtildiği gibi, uzmanlar öne sürülen özenli düşünme davranışlarının toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alındığında bir eğitim programı kapsamında kazandırılmasına ilişkin değerlendirmelerinde bu davranışların büyük oranda “çok fazla gerekli” ve “oldukça gerekli” şeklinde beyanda bulundukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan ise sadece öğrencilerin çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme ve arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme gibi davranışların ise orta düzeyde gerekli olduğu belirtilmiştir.

4.7 Öne Sürülen Özenli Düşünme İle İlgili Özelliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Gelişimlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Öne sürülen özenli düşünme ile ilgili hedef davranışların 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine ilişkin uzman görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu görüşlerden hareketle elde edilen bulgular, Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Öne Sürülen Özenli Düşünme Davranışlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Uygunluğuna İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	N	Ortalama	Standart sapma
Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme	153	4,48	,69
Bir arada olduğu kişilere nazik davranma	153	4,43	,69
Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma	153	4,39	,74
Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)	153	4,37	,67
Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme	153	4,33	,85
Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme	153	4,31	,78
Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma	153	4,31	,67
Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme	153	4,31	,68
İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme	153	4,29	,72
İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme	153	4,28	,72
Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama	153	4,27	,74
Çevresine karşı eli açık olma	153	4,25	,69
Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme	153	4,25	,78
Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme	153	4,24	,74
Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma	153	4,22	,67
Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma	153	4,19	,80
Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma	153	4,19	,73
Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme	153	4,19	,82
Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme	153	4,18	,64
Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma	153	4,16	,73
Başkalarının fikirlerine saygılı olma	153	4,15	,63
Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma	153	4,14	,80
Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme	153	4,12	,73
Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme	153	4,11	,69
Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme	153	4,11	,72
Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma	153	4,08	,71
Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)	153	4,08	,65
Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma	153	4,08	,72
Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma	153	4,08	,72
Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma	153	4,05	,83
İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme	153	4,03	,72
Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme	153	4,02	,81
Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme	153	4,00	,80
Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma	153	3,99	,71
Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma	153	3,99	,94
Başkalarını da kendisi kadar düşünme	153	3,97	,68
Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma	153	3,97	,75
Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma	153	3,95	,79
Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme	153	3,94	,85
Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme	153	3,93	,80

Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme	153	3,90	,71
Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma	153	3,88	,72
Başkaları için faydalı olmaya çalışma	153	3,84	,76
Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)	153	3,83	,91
Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme	153	3,83	,85
İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)	153	3,81	,74
İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme	153	3,81	,71
Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması	153	3,80	,81
Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma	153	3,80	,90
Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması	153	3,80	,89
İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma	153	3,69	,95
Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme	153	3,65	,90
Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme	153	3,61	,95
Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)	153	3,43	,93
Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme	153	3,41	,95

Araştırmaya katılan uzmanların öne sürülen özenli düşünme davranışlarının 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluğuna ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde bu davranışların bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrencilere kazandırılmasının “çok fazla” ve “oldukça uygun” olduğu saptanmıştır.

4.8 Özenli Düşünmenin Mevcut Öğretim Programlarındaki Yerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde konu alanı kapsamında özenli düşünmenin mevcut öğretim programlarındaki yerini belirleme ve özenli düşünme kapsamında özenli düşünme becerilerine ilişkin ihtiyacı belirlemek için 2017 yılında uygulamaya konulan öğretim programları incelenmiştir. Bu programlar arasında Güzel Sanatlar Öğretim Programı, Fen Bilimleri Öğretim Programı, Matematik Dersi Öğretim Programı, İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programları yer almaktadır. Bu programların incelemelerine ait bulgular, Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Özenli Düşünme Eğitim Programı ile Mevcut Öğretim Programları Hedefleri Arasındaki Bağını Matrisi

Hedefler	GS	FB	HB	İHYD	MD	OFED	SB	TDB	TD	Toplam (f)
Ü1. karşılaştığı ya da hissettiği ahlaki olmayan farklı durumlarda normatif düşünme becerilerini kullanarak ahlaki normlarına uygun bir şekilde düşünebilecekler.	2	-	1	1	-	-	1	-	1	6 (%33)
Ü2. gündelik yaşamda ulaştığı bir başarıda yardım aldığı kişiye olan vefa borcunu göstermek için değer atfedici bir biçimde düşünebilecekler.	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1 (%5,5)
Ü3-4. empatik düşünme becerisini kullanarak çevresinde üzgün bir şekilde gördüğü bir insanın duygularını olumlu bir yönde etkileyebilecekler.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (%5,5)
Ü5. aktif düşünme becerilerini kullanarak çevresinde gözlediği hayvan ya da doğaya yapılan istismara karşı korumacı davranışlar sergileyebilecekler.	-	3	1	-	-	-	1	-	-	5 (%27,8)
Ü6. değer atfedici düşünme becerisini kullanarak günlük hayatta kalbini kırdığı yakın bir arkadaşının gönlünü almanın yollarını düşünecekler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ü7. gündelik yaşamda kutsal ve geçmişle ilgili durumlarda empatik düşünme becerilerini kullanabilecekler.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1 (%5,5)
Ü8. çevresinde yaşayan insanların içinde bulunduğu kötü koşullarını gidermek için aktif düşünme becerilerini kullanarak çözüm yolu üretebilecekler.	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1 (%5,5)
Ü9. duygusal düşünme becerilerini kullanarak çocuk istismar ile ilgili yaşanan durumlara duyarlılık gösterebilecekler.	-	-	1	-	-	-	1	-	2	4 (%22,2)
Ü10. okuldan mahrum çocukların durumlarına karşı empatik düşünme becerilerini işe koşarak merhamet duygularını ön plana çıkarabilecekler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ü11. değer atfedici düşünme becerilerini kullanarak farklı görüşteki insanların fikirlerine saygı göstermesi özen gösterecekler.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1 (%5,5)
Ü12. normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda bir arada bulunduğu insanlarla iş birliği kurallarına uymaya özen gösterebilecekler.	2	-	-	-	1	-	1	-	2	6 (%33)
Ü13. değer atfedici düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda önemsendiği insanların tavsiyelerine uymaya özen gösterebilecekler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ü14. normatif düşünme becerilerini kullanarak öğrenme eksikliği bulunan bir arkadaşını istenen seviyeye getirmenin yollarını arayabilecekler.	1	-	1	-	1	-	-	-	-	3 (%16,7)
Ü15-16. aktif düşünme becerilerini kullanarak bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırabilecekler.	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3 (%16,7)
Ü17. normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda öz bakım becerilerini düzenleyebilecekler.	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3 (%16,7)
Ü18. duygusal düşünme becerilerini kullanarak hoşlandıkları etkinliklere yönelik tutum geliştirebilecekler.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1 (%5,5)
Toplam (f)	5	4	9	5	2	0	5	1	5	

GS: Güzel Sanatlar Öğretim Programı; FB: Fen Bilimleri Öğretim Programı; HB: Hayat Bilgisi Öğretim Programı; İHYD: İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programı; OFED: Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Öğretim Programı; SB: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; TDB: Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı; TD: Türkçe Dersi Öğretim Programı

Tabloda görüldüğü üzere Ünite 1 kapsamında yapılandırılan öğrenme hedefinin, mevcut öğretim programları içerisinde Güzel Sanatlar Öğretim Programı (2), Hayat Bilgisi Öğretim Programı (1), İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programı (1), Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (1) ve Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1) hedefler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu programlara ait hedefler sırasıyla alıntılar halinde sunulmuştur:

“Eleştirel düşünebilen, aynı zamanda eleştiri ahlakına sahip olmak” (Güzel Sanatlar Öğretim Programı)

“İnsani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerlerine sahip olmak” (Güzel Sanatlar Öğretim Programı)

“Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur” (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı)

“İnsani değerleri benimsemek” (İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programı)

“Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmek” (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı)

“Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirmek” (Türkçe Dersi Öğretim Programı).

Ünite 2’de öngörülen öğrenme hedefinin ise mevcut öğretim programlarından yalnızca Hayat Bilgisi Öğretim Programında *“Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.”* hedefi ile uyumludur.

Ünite 3-4’te belirtilen öğrenme hedefi ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki *“Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri”* şeklindeki hedefle ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Dahası, Ünite 5 kapsamında yapılandırılan öğrenme hedefi, mevcut programlarda 5 hedefle uyumlu olduğu saptanmıştır. Bu hedeflere ait amaç ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek” (Fen Bilimleri Öğretim Programı),

“Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek” (Fen Bilimleri Öğretim Programı),

“Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak” (Fen Bilimleri Öğretim Programı).

Daha da ötesi, Ünite 6 öğrenme hedefinin ise mevcut öğretim programlarının hedeflerinin hiçbirisi ile uyuşmadığı görülmüştür.

Diğer yandan, Ünite 7 için belirlenen öğrenme hedefinin, Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında yer alan *“Dinin temel özelliklerini kavrayarak İslam’ın hayata bakışı hakkında bilgi sahibi olmaları”* adlı amaç ifadesi ile ilişkilidir.

Ayrıca, Ünite 8 öğrenme hedefi bağlamında Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki *“Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.”* ve İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programındaki *“Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranmak”*, biçimindeki öğrenme hedefleri ile uyumluluğu bulunmuştur.

Dahası, özenli düşünme eğitim programı kapsamında yapılandırılan 9. Ünite hedefinin de 4 öğrenme hedefi ile ilişkisi tespit edilmiştir. Bu hedef ifadelerine ait alıntılar şu şekilde sıralanmıştır:

“Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.” (Hayat Bilgisi Öğretim Programı),

“İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermek” (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı),

“Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlamak” (Türkçe Dersi Öğretim Programı),

“Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlamak” (Türkçe Dersi Öğretim Programı).

Diğer yandan, Ünite 10’daki öğrenme hedeflerinin hiçbir öğrenme hedefi ile uyumlu olmadığı belirlenmiştir.

Dahası, Ünite 11 kapsamında öngörülen öğrenme hedeflerinin, mevcut öğrenme hedeflerinden yalnızca İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programında yer alan

“İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılmak” şeklinde ifade ile ilişkilidir.

Özenli düşünme eğitimi programının 12. Ünitesindeki öğrenme hedefinin de 6 öğrenme hedef ifadesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur: Bu ifadelerle ait amaçlar aşağıda sunulmuştur:

“Her bireyin farklı becerilere sahip olduğunu dikkate almak” (Güzel Sanatlar Dersi Öğretim Programı),

“Grupla veya birlikte çalışma kültürünü desteklemek” (Güzel Sanatlar Dersi Öğretim Programı),

“Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.” (Matematik Dersi Öğretim Programı),

“Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri ileri sürmek.” (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı),

“Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak” (Türkçe Dersi Öğretim Programı),

“Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak” (Türkçe Dersi Öğretim Programı).

Ayrıca, mevcut öğretim programlarındaki öğrenme hedeflerinden hiçbirisi, Ünite 13 teki öğrenme hedefi ile uyumluluk göstermemektedir.

Bunun dışında, tabloda belirtilen mevcut öğretim programları içerisindeki 3 öğrenme hedefinin, 14. Üniteye ilişkin öğrenme hedefi ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Bu hedefler aşağıda sıralanmıştır.

“Öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanmak” (Güzel Sanatlar Dersi Öğretim Programı),

“Sosyal katılım becerisi kazanır.” (Hayat Bilgisi Öğretim Programı),

“Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir.” (Matematik Dersi Öğretim Programı),

Dahası, Ünite 15-16 kapsamında yapılandırılan öğrenme hedefinin ise İnsan Hakları ve Yurttaşlık Dersi Öğretim Programında yer alan üç öğrenme hedefi ile uyumlu olduğu bulunmuştur:

“Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşma aramak”,

“Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranmak”,

“Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenmek”.

Ayrıca, Ünite 17’de öngörülen öğrenme hedefinin de benzer şekilde Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki hedeflerle uyumlu olduğunu anlaşılmıştır. Bu hedef ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kişisel bakım becerilerini geliştirir.”

“Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.”

“Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.”

Dahası, mevcut öğretim programlarında yalnızca Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan 1 öğrenme hedefinin (Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek), 18. Ünite’deki öğrenme hedefi ile ilişkisi tespit edilmiştir.

Tablo 4.9’da frekans ve yüzdelik değerlerden hareketle mevcut öğretim programlarının hedeflerinin, özenli düşünme eğitim programı kapsamında tasarlanan bilgi, beceri, eğilim ve davranışlarla örtüştüğü görülmektedir. Buna rağmen, bu hedeflerin programdaki tek bir öğrenme hedefinin en fazla %33’ünde örtüşme olduğu bulunmuştur. Yukarıda adı geçen programlarda yer alan hedefler detaylı bir biçimde incelendiğinde ise belirli açılardan benzerlik gösterse de hedeflenen beceri ya da davranış biçimini gerçekleştirmeye yönelik bir nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır. Yine tablodan incelendiği üzere özenli düşünme eğitimi programında yer alan hedeflerin, sırasıyla en fazla Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Güzel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Fen Bilimleri Öğretim Programları ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu programların kapsamının özenli düşünme becerilerinin öğretimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.9 Senaryoya Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Geliştirilme Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölümde senaryoya dayalı özenli düşünme becerileri envanterini geliştirme sürecinde ortaya konulan bulgulara yer verilmiştir.

4.9.1 Envanterin senaryolarının öngörülen kazanımlara olan uygunluğu ile ilgili kapsam geçerliğine ilişkin bulgular

Yapılandırılan her bir durum senaryosunun öngörülen kazanımlara uygun olup olmadığını değerlendirmek için yapılan kapsam geçerliği sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo. 4.10

Senaryoların Kazanımlara Uygunluğuna İlişkin Kapsam Geçerliği Sonuçları

Senaryo	Kriter	Ortalama	Senaryo	Kriter	Ortalama
1	Uygunluk	4.2	11	Uygunluk	4.8
	Anlaşılabilirliği	4.6		Anlaşılabilirliği	4.4
2	Uygunluk	4.6	12	Uygunluk	5.0
	Anlaşılabilirliği	3.8		Anlaşılabilirliği	4.4
3	Uygunluk	4.8	13	Uygunluk	3.8
	Anlaşılabilirliği	4.6		Anlaşılabilirliği	4.2
4	Uygunluk	4.0	14	Uygunluk	3.6
	Anlaşılabilirliği	3.6		Anlaşılabilirliği	4.2
5	Uygunluk	4.6	15	Uygunluk	3.8
	Anlaşılabilirliği	3.6		Anlaşılabilirliği	4.4
6	Uygunluk	4.4	16	Uygunluk	4.4
	Anlaşılabilirliği	4.4		Anlaşılabilirliği	4.4
7	Uygunluk	4.6	17	Uygunluk	4.0
	Anlaşılabilirliği	4.4		Anlaşılabilirliği	4.4
8	Uygunluk	4.8	18	Uygunluk	4.2
	Anlaşılabilirliği	4.8		Anlaşılabilirliği	4.4
9	Uygunluk	3.8	19	Uygunluk	4.6
	Anlaşılabilirliği	4.0		Anlaşılabilirliği	4.4
10	Uygunluk	5.0	20	Uygunluk	4.6
	Anlaşılabilirliği	5.0		Anlaşılabilirliği	4.6

Yapılan kapsam geçerliği çalışmasında beş uzmandan alınan değerlendirme puanlarının aritmetik ortalamalarının 3.8 ile 5.0 arasında değiştiği görülmüştür. Diğer yandan, senaryoların Türkçe dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirliği açısından incelendiğinde ise senaryoların anlaşılabilirliğine ilişkin aritmetik ortalamalarının 3.6 ile 5.0 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmasının sonuçlarında senaryoların kazanımlara uygunluğu ve anlaşılabilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

4.9.2 Senaryolara ait maddelerin yapılandırılmasına yönelik öğrencilerin tepkilerine ilişkin bulgular

Özenli düşünme becerileri envanterinin senaryolarına ilişkin maddelerin yazımı için başvuru alan öğrencilerin görüşleri analiz edilmiştir. Daha önce açıklandığı gibi öğrencilerin okudukları senaryo sonunda olay kahramanının nasıl davranacağı ile ilgili iki olasılık verilmiştir. Teoriden hareketle özenli düşünmenin taksonomik açıdan birinci düzeyini oluşturan duyarsız / kayıtsız düşünme ya da davranış olarak nitelendirilen birinci

olasılık, yapılandırılmış bir seçenek olarak yazılmıştır. Öğrenciler birinci olasılığı seçtiklerinde ikinci olasılığa ilişkin bir davranış kalıbı geliştiremeyeceklerdir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara, öğrencilerin bir kısmının birinci olasılığı tercih ettikleri görülmüştür. Diğer yandan, bir kısmının ise ikinci olasılık olarak okudukları senaryoda olay kahramanın nasıl davranacağına ilişkin yorumlarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Toplanan veriler doğrultusunda hangi öğrencilerin birinci olasılığı tercih ettikleri, Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Senaryolara Göre Birinci Olasılığı Tercih Eden Öğrencilerin Sayısı

	Olasılık 1	Katılımcılar	Sayısı
Senaryo 1	Emrah öğretmen bu manzara karşısında geriye dönecektir.	s1, s7, s9, s13, s14, s15, s16, s17, s25, s36, s37, s42, s43, s45, s47, s48	16
Senaryo 2	Emrah öğretmen de Salih gibi düşünecektir.	s1, s3, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s14, s16, s17, s18, s19, s27, s31, s33, s35, s36, s37, s38, s42, s43, s45, s50, s51	25
Senaryo 3	Emrah öğretmen okulun bu halinin düzeltilemeyeceğini düşünmektedir.	s1, s7, s15, s16, s17, s20, s25, s36, s37, s39, s40, s43, s46, s48, s50, s53	16
Senaryo 4	Salih’in diğer arkadaşlarının köyde zor şartlar altında yaşamalarını dikkate almamaktadır.	s1, s7, s14, s15, s16, s17, s25, s33, s35, s36, s39, s40, s41, s42, s45, s48, s52, s53, s54	19
Senaryo 5	Emrah öğretmen, oturup çaresiz bir şekilde köyün erkeklerinin gelmesini bekleyecektir.	s1, s3, s5, s7, s8, s9, s14, s16, s17, s18, s19, s25, s33, s34, s35, s36, s37, s38, s39, s40, s41, s42, s43, s45, s49, s50, s51, s52, s53, s54	30
Senaryo 6	Salih’in Yusuf’un ağladığını önemsemeden diğer arkadaşlarının yanına gidecektir.	s1, s7, s13, s16, s17, s25, s35, s36, s38, s42, s43, s46, s48, s50, s51, s53	16
Senaryo 7	Salih, Yusuf’un hayallerini önemsememektedir.	s1, s7, s13, s16, s17, s25, s35, s36, s39, s42, s48, s51	12
Senaryo 8	Emrah öğretmenin bu duruma karşı tepkisiz kalacaktır.	s1, s7, s9, s13, s16, s17, s18, s19, s21, s25, s35, s36, s37	13
Senaryo 9	Öğretmenin bu durumda Yusuf’un babasına karşılık verecektir.	s1, s6, s7, s9, s13, s14, s15, s16, s17, s21, s25, s27, s33, s35, s36, s42, s43, s49, s51	19
Senaryo 10	Babası Yusuf’u bıraktıktan sonra öğretmene bir şey demeden hemen eve dönecektir.	s1, s7, s9, s11, s16, s17, s21, s24, s25, s27, s35, s36, s37, s38, s41, s42, s45, s48, s51, s53	20
Senaryo 11	Salih’in Yusuf’un çarpım tablosunu öğrenemediğinin farkında olmayacaktır.	s1, s7, s8, s9, s12, s13, s15, s16, s17, s18, s21, s25, s27, s31, s35, s36, s38, s40, s41, s42, s43, s45, s48, s51	24

Senaryo 12	Bu durumda Salih ve Yusuf'un Hasan'ın görevlerini de yapacaktır.	s1, s2, s3, s5, s6, s7, s8, s10, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17, s19, s21, s25, s33, s34, s35, s36, s37, s38, s39, s40, s41, s42, s43, s45, s47, s49, s51, s54	34
Senaryo 13	Hasan'ın canı artık resim yapmak istemeyecektir.	s1, s6, s7, s8, s9, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17, s18, s19, s20, s21, s25, s34, s35, s36, s37, s38, s39, s40, s41, s42, s43, s44, s45, s47, s48, s49, s50, s51, s52, s54	36
Senaryo 14	Yusuf, Hasan'ın bu düşüncesinin gerçekten çok önemli olmadığını düşünmektedir.	s1, s4, s6, s7, s12, s13, s15, s16, s17, s18, s20, s21, s23, s25, s28, s33, s35, s36, s37, s38, s40, s41, s42, s43, s46, s47, s49, s50, s51, s54	30
Senaryo 15	Yusuf'un köpeklerin Hasan için önemini fark etmemektedir.	s1, s5, s7, s8, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17, s18, s19, s20, s21, s23, s25, s28, s29, s33, s35, s36, s37, s38, s39, s41, s42, s47, s48, s49, s50, s51, s52	33
Senaryo 16	Salih'in Hasan ve Yusuf'un tartışmalarını önemsemeyecektir.	s1, s4, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s14, s15, s17, s21, s22, s23, s25, s27, s35, s36, s37, s38, s39, s41, s42, s43, s49, s51, s53	27
Senaryo 17	Yusuf ve Hasan'ın başka ülke çocuklarının okuyamaması ile ilgili herhangi bir şey hissetmemektedir.	s1, s3, s4, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s15, s16, s17, s19, s21, s22, s23, s25, s33, s35, s36, s37, s39, s41, s42, s43, s44, s45, s48, s49, s51, s53	33
Senaryo 18	Hasan ve Yusuf'un öğretmenini söylediklerini dikkate almayacaktır.	s1, s6, s7, s8, s12, s13, s14, s15, s7, s19, s21, s22, s23, s25, s29, s35, s36, s37, s38, s39, s40, s41, s42, s47, s49, s50, s51	27
Senaryo 19	Öğrencilerin birbirlerine olan ilişkilerinde bir değişiklik olmayacaktır.	s1, s4, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s15, s17, s18, s21, s22, s23, s25, s29, s33, s35, s36, s37	22
Senaryo 20	Öğrenciler Emrah öğretmenin verdiği emeği görmezden gelecektir.	s1, s4, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17, s19, s21, s22, s23, s25, s29, s33, s35, s36, s37, s42, s43, s47, s48, s49, s50, s51	31

Yapılandırılmış bir seçenek olarak verilen “Olasılık 1”de, öğrencilerin okudukları senaryo ya da durum karşısında özensiz bir şekilde düşünebilme durumunu ortaya konulması amaçlanmıştır. Her ne kadar bazı öğrencilerin senaryolara ilişkin görüşlerini ifade etmekten kaçınma ya da kolaycılığa kaçma amacıyla birinci olasılığı tercih etme eğiliminde olduğu da tespit edilmiş olsa da bu seçeneğin büyük oranda bilinçli bir biçimde tercih edildiği saptanmıştır. Diğer taraftan, senaryolara ilişkin maddelerin yazımında ikinci olasılığa yönelik yanıtlardan yararlanılmıştır. Bu yanıtlarda özenli düşünmenin teorisinde belirtildiği gibi özensiz davranışın dışında olan özenli düşünme

düzeylerinin gerçekleşme durumu aranmıştır. Bu düzeylere göre her bir senaryonun altında yer alan envanterin maddeleri yazılmıştır. Bu maddeler, öngörülen düzeylere uygun bir şekilde öğrenci görüşlerinin kodlanmasıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin senaryolara verdikleri tepkiler uygun düzeylere göre kodlandıktan sonra maddeler yazılmıştır. Tablo 4.12’de öğrencilerin her bir senaryoya belirttikleri yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.12

Senaryo 1’e Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S27. Sıcak bir okul ortamı beklemiş olabilir. S44. Emrah öğretmen gelirken farklı ideallerle gelmiştir.
Üçüncü düzey	S33. Çocukları okutabilmek için gelmiştir. S34. Çünkü amacım öğretmen olmak ve çocuklara iyi bir gelecek sağlamak. S23. Ben olsam okulu düzenlemek için para toplardım ve de elimden gelenin en iyisini yapardım, çünkü eğitim çok önemlidir.
Dördüncü düzey	S34. Daha iyi bir manzara ile karşılaşacağını sanıp köye gelmiş olabilir. Ben olsam köydeki çocukları toplayıp okulu daha düzenli bir hale getirirdim. Çünkü amacım öğretmen olmak ve çocuklara iyi bir gelecek sağlamak.
Beşinci düzey	S21. Okullardaki çocuklar cahil kalsın diye Ankara’ya aradım, sıraları, masalarını, okulun ihtiyaçlarını karşılamasını isterdim. S22. Ben ilk başta köyün muhtarı ile konuşur, okulun yapılmasını, tamir edilmesini söyler ve yardım ederdim, çünkü herkesin okuma hakkı vardı ve yeni nesillerin mutluluğu ve eğitimi için yardım ederdim. S51. Köye biraz işçi getirerek kırık dökük okulu düzelterip orda çocuklara eğitim verirdim, çünkü onların büyüyünce iyi bir meslek seçmeleri için.

Tablo 4.13’te ise ikinci senaryo örneğinde Emrah öğretmenin nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.13

Senaryo 2’ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S12. Salih öğretmen eşeğe acımişti elinden gelen bir işi olsaydı eşeği kurtarırdım. S25. Emrah öğretmen üzülürdü. S39. Emrah öğretmen eşeğe bu kadar yük konulmasına karşı çıkar.
Üçüncü düzey	S28. Neden eşek zor durumdayken böyle davranıyorsun diye kadın sormalı. S40. Ona yardım ederim, çünkü ihtiyacı var.
Dördüncü düzey	S23. Şaşkınlıkla tepki verebilirdi. Ben de şaşkınlıkla tepki verir, o kadını uyarırdım. Çünkü hayvanlar da canlıdır, onların da canı acır. S34. Sert bir tepki koyabilirdi. Ben kadın ile konuşur, eşeğe daha iyi davranmasını söylerdim. Çünkü hayvanlar da canlıdır. Onlar da acı hissedebilir.
Beşinci düzey	S24. Ben olsam kadının yanına gider ve bu davranışının yanlış olduğunu ona anlatırdım. S49. Bence gidip o kadınla konuşacaktır, ben olsam öyle yapardım. S32. O kadını nezaketle ve şefkatle kırmadan uyarırım. S29. Kadının yanına gidip ona bunun iyi olmadığını söylerdim.

Senaryo 3'teki durum karşısında Emrah öğretmenin nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşlerine ait birkaç örnek, Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14

Senaryo 3'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Aktif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S2. Okulu önce temizleyip, çocukların geleceği için boyar, sıraları yeniler.
Üçüncü düzey	S12. Çocukların eğitimini sağlar. S28. Bütün çocukları toplar, okulu güzelleştirmeye çalışırdım ve ya şehirdeki anne babamdan para ister, okulu güzelleştirirdim. Çünkü o çocukların da okumaya hakkı var.
Dördüncü düzey	S26. Bütün paramı verip orayı emek emek düzeltirdim, sırf çocuklarımız okusun diye. S24. Ben olsam elimde olan paramla okulu düzeltirdim, eğer param yoksa kredi çekerdim. Çünkü o okulun düzeltilmesi lazım. S5. Ben kendim yapmaktansa M.E.B. 'e söylerdim. Bu konu hakkında okulun nasıl olduğunu söyleyip düzeltilmesinin şart olduğunu söylerdim.
Beşinci düzey	S22. Milli eğitim bakanlığına okulun durumunu yazar, dilekçe ile bildiririm. Çünkü yeni nesillerin eğitimi çok önemli onlar biçim geleceğimiz. S8. Bakanlıktan yardım alır ve ya köylüden yardım isterdim. S42. Her yeri temizlerdim. Yeni bir hayatla kucak açıp okul için devletten yardım isterdim.

Senaryo 4'teki durum karşısında Salih'in nasıl davranacağına ilişkin istenen yanıtlar doğrultusunda alınan ifadeler, Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

Senaryo 4'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S28. Çocukları çoban olmaktan kurtarırdım, yani okulu hemen tamir etmeye çalışırdım. Çünkü çocuklar çoban olmamalı. S37. Bence biraz arkadaşlarını düşünüyor çünkü daha iyi olurdu.
Üçüncü düzey	S3. Onlara bu şansı kaçırmaması gerektiğini anlatır. Çünkü arkadaşlarının da başarılı olmasını ister.
Dördüncü düzey	S44. Arkadaşlarınıza hayallerinize kavuşacaksınız deyip ikna ederdim. S34. Arkadaşlarının okuması için Emrah öğretmenle konuşup ailelerini ikna etmesi uygundur. Çünkü köyün geleceği çocuklara bağlı, bu yüzden iyi eğitim almaları gerekir. S46. Arkadaşlarım da okuyup büyük adam olabilir, diye düşünmeli.
Beşinci düzey	S50. Arkadaşlarında okumaya heves kazandırmalıdır. S51. Muhtardan duyuru yapıp herkesi bir yere toplayıp ikna etmek. S32. Salih arkadaşlarını okumaya teşvik eder. S24. Onlara durumu anlatırdım ve gelecekte eğer meslek sahibi olurlarsa nasıl bir hayatları olurdu diye anlatırdım. S21. Diğer arkadaşlarıma haber verirdim, okumak istemeyenleri ikna ederdim. Okulu yapanlara yardım ederim. S3. Onlara bu şansı kaçırmaması gerektiğini anlatır. Çünkü arkadaşlarının da başarılı olmasını ister.

Senaryo 5'teki durum karşısında Emrah öğretmenin nasıl bir yol izleyeceğine ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

Senaryo 5'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Aktif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S2. Okulu bir kez olsun temizlemek için çaba gösteririm. S23. Kendi yapabildiğimi yapardım, çünkü çocuklar mutlu olmalı. S28. Kendim yapabildiğimi yapardım, çünkü çocuklar mutlu olabilmeli. S47. Bu işi kendim halletmeye çalışırdım.
Üçüncü düzey	S31. Ben ne olursa olsun, çocuklara ders işletirdim. Çünkü çocukların okumaya ihtiyaçları var.
Dördüncü düzey	S11. Ben muhtarlığa haber verirdim ve sorunun çözülmesini çalışırdım.
Beşinci düzey	S26. Okulu onartmak için elimden geleni yapardım. S22. Öğrencileri tek tek toplamalı, çünkü çocuklar artık bir okuma şanslarının olduğunu anladılar, onları geri çeviremezdi. S15. Çocuklarla beraber tamir etmeleri lazım.

Senaryo 6'daki durum karşısında Salih'in ne yapacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Senaryo 6'ya Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S9. Bence hayır, Yusuf ile konuşup onun durumunu anlamaya çalışmıştır bence. S30. Bence Yusuf duygulanmış olabilir. Salih'in yerinde olsam ben de nedenini sorardım.
Üçüncü düzey	S20. Durumu ne ise ona yardım ederim, çünkü benim arkadaşımdır. S22. Yusuf'un yanına gider, neler olduğunu, niye ağladığını sorardım. Çünkü o benim arkadaşım derdim. S24. Onun yanına giderdim ve neden ağladığını sorardım, çünkü arkadaşlarım benim için önemli. S34. Arkadaşımın derdi ile ilgilenir, çözüm bulmaya çalışırdım. Çünkü arkadaşlarıma önem veririm. S40. Neden ağlamış sorup, çözüm bulurum, çünkü o benim arkadaşım. S41. Yusuf'un yanına giderek neden ağladığını öğrenirdim çünkü arkadaşlarıma önem veririm.
Dördüncü düzey	S49. Ben Salih'in yerinde olsam gider, Yusuf'un neyi olduğunu sorardım. S47. Salih'in yerinde olsaydım, Yusuf'un neden ağladığını sorardım.
Beşinci düzey	S26. Tamam, üzülme artık. Bir halini buluruz canım arkadaşım Yusuf derdim, çünkü onu rahatlatmaya çalışırdım. S10. Yusuf'u teselli etmeye çalışırdım. S8. Onu teselli etmeye çalışırdım. S5. Ben Yusuf'un neden ağladığını sorardım. Ne olduğunu anladıktan sonra çözüm yollarını arardım.

Senaryo 7'de yer alan olay kahramanı olan Emrah'ın nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18

Senaryo 7'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S12. Öğretmen sorar çocuğa hayallerinin niye suya düştüğünü. S2. Yusuf'u anlamaya çalışırdım. Onu teselli ederdim. S22. Hayallerinin ne olup da suya düştüğünü sorardım. S37. Bence düşünüyö çünkü onu anlamaya çalışıyor.
Üçüncü düzey	S28. Ona daha özgüvenli olmasını söyler, mutsuz olmamasını isterdim. Çünkü birisi üzülürse ben de üzülürüm ve o kişiye mutlu olmasını söylerim. S45. Sohbet ederdim ve arkadaşımın arkasında dururdum çünkü ona değer veriyorum.
Dördüncü düzey	S23. Onunla konuşurum, hayallerinin suya düşmediğini söylerim. Çünkü çalışarak her şeyi başarırız.
Beşinci düzey	S21. Ona moral verirdim. Daha çok çalışmasını söylerdim daha önünde çok yol var, hala başarabileceğini söylerdim. S26. Ona her şeyi düzelecek kendini bu kadar üzme derdim, çünkü onun moralini düzeltmeye çalıştırırım. S8. Asla pes etmemesi gerektiğini hayallerinin bir gün gerçek olacağını ona anlattırdım. S5. Hemen pes etmemelidir. Bunu söylemiştir.

Senaryo 8'deki hikâyede Emrah öğretmenin yaşadığı durum karşısında nasıl davranacağıyla ilgili öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Senaryo 8'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S26. Emrah öğretmen sinirli, üzgün çünkü o çocuğu okutmak istiyor. S30. Gidip Yusuf'un babasıyla konuşacaktır ve bu duruma da üzülür.
Üçüncü düzey	S24. Bence ben Emrah olsaydım, gider konuşurdum ama anlamıyorsa bakanlığa şikâyet ederdim, çünkü çocukların hayatı benim için önemlidir. S3. Yusuf'un babasıyla konuşmaya gider. Çünkü Yusuf'un okula gitmesini istediği için..*
Dördüncü düzey	S23. Çok şaşkın davranır, çünkü hiçbir çocuk eğitimden mahrum bırakılamaz. S22. Yusuf'un evine giderek Yusuf'un babası ile konuşmalı, çünkü okumak herkesin hakkı. S53. Babasına gider durumu anlatır. Çünkü her çocuk okumayı hak ediyor.
Beşinci düzey	S28. Yusuf'un babasının yanına gider, her şeyi anlatır, anlayışlı olmasını sağlardım. S20. Babasına her çocuğun okuma hakkı olduğunu söylerdim, çünkü öyledir. S14. Gidip o adamla konuşur ve Yusuf'un parlak bir hayatı olacağını söylerdim. S2. Yusuf'un babasıyla konuşurdum ve Yusuf'un babasını ikna etmeye çalışırdım. S4. Yusuf'un babasını ziyarete gider ve konuşur. S5. Tepkisiz kalmadan babasını ikna etmeye çalışırım. S46. Çocuğunuz okuyup büyük adam olacak kendi ayaklarının üzerinde duracak derdi. S47. Bence Emrah öğretmen, Yusuf'un babasını ikna edip Yusuf'u okula gönderecek. S54. Yusuf'un babasıyla konuşacaktır.

Emrah öğretmenin Senaryo 9'daki durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20

Senaryo 9'a Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S8. <i>Sakin bir şekilde kalıp okula geri dönerdim.</i> S18. <i>Olan biteni düzgünce anlatmak.</i> S26. <i>Üzülecek, sakın kalacak, çünkü o iyi bir insan.</i> S39. <i>Öğretmen karşılık vermez.</i>
Üçüncü düzey	
Dördüncü düzey	S34. <i>Sakin davranmalı ve adamı sinir etmemeye gayret göstermelidir. Çünkü sert tepki verirse adam daha da inat edip Yusuf'u okula yollamaz.*</i>
Beşinci düzey	S48. <i>Babayla sakince konuşmalıdır.</i> S44. <i>Terbiyeli çocuk olur ve tepkiler iyi olurdu.</i> S50. <i>Emrah öğretmen, terbiyesi karşısında terbiyesini bozmaz diye düşünüyorum.</i> S22. <i>Terbiyeli bir şekilde oradan ayrılır çünkü terbiyeli bir ailenin çocuğudur.</i> S53. <i>Bence bir şey yapamaz. Çünkü terbiyeliymiş sonuçta.</i>

Yusuf'un babasının Senaryo 10'daki durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin öğrenci görüşleri, Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21

Senaryo 10'a Ait Öğrenci Görüşlerinin Değer Atfedici Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S4. <i>Babası ben hatamı anladım artık Yusuf okula gelecek der.</i> S12. <i>Babası ben hatamı anladım, der.</i> S39. <i>Yusuf'un babası yanlış yaptığını anlamıştır.</i>
Üçüncü düzey	S26. <i>Ben olsam çocuğumu öğretmene teslim edip giderdim, çünkü Emrah öğretmene güveniyorum.</i>
Dördüncü düzey	
Beşinci düzey	S43. <i>Babasıyla okula giderler, oğlu da okula başlar.</i> S34. <i>Ben olsam Emrah öğretmene teşekkür ederdim, çünkü daha bilinçli olmamı sağladı ve çocuğumun eğitimi için elinden geleni yaptı.*</i> S28. <i>Öğretmenin yanına gider, özür dilerim ve pişman olduğumu söylerdim. Çünkü özür dilemek iyi bir şey.</i> S29. <i>Hocadan özür dilerdim.</i> S30. <i>Gidip öğretmenden özür dilerdim ve bu durumdan çok pişmandır.</i> S18. <i>Öğretmenden özür dilerim.</i> S44. <i>Okula yollardım.</i> S46. <i>Çocuğumu okuturum.</i> S47. <i>Ben Yusuf'un babasının yerinde olsaydım, Emrah öğretmenden özür dilerdim.</i> S49. <i>Ben Yusuf'un babasının yerinde olsam, Yusuf'un okumasına izin verirdim.</i> S50. <i>Ben Yusuf'un babası yerinde olsaydım, öğretmenden özür dilerdim.</i> S52. <i>Öğretmenden özür dilerdim.</i>

Salih'in Senaryo 11'deki durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22

Senaryo 11'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S22. Yusuf'un yanına gider ve işlemedikleri dersleri dili döndüğü şekilde anlatır. Çünkü arkadaşları derslerinden geri kalmamalıdır. S30. Salih bu durumu anlamıştır ve ona yardım eder, mutludur. S37. Bence biraz farkında olmuş olabilir. S50. Öğretmene Yusuf'un geride kaldığını söyledim.
Üçüncü düzey	S20. Onu çalıştırır, çarpım tablosunu öğretirdim. Çünkü o benim arkadaşım. S24. Ben olsam arkadaşım Yusuf için çarpım tablosunu çalıştırdım, çünkü arkadaşım benim için önemlidir.
Dördüncü düzey	
Beşinci düzey	S10. Yusuf'a çarpım tablosunu öğretirdim. S11. Arkadaşımı çalıştırdım. S14. Onun gelmediği haftalardaki konuları çalışır ve kendim takviye ederdim. S19. Çarpım tablosunu günde 1 saat çalışarak ezberlerdim. S4. Arkadaşımı çalıştırdım.

Salih ve Yusuf'un Senaryo 12'deki durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.23'de sunulmuştur.

Tablo 4.23

Senaryo 12'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Normatif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S18. Ona durumu anlatmak. S20. Uyarırdım. S4. Hasan'ı uyarırlar. S22. Ona uyarıda bulunur ve bir şeyler yapmalı ve onu uyarırız.
Üçüncü düzey	S24. Ona durumu anlatırdım ve yapmazsa geleceğinin ne kadar kötü olacağını söyledim, çünkü arkadaşım önemli yer alır.
Dördüncü düzey	23. Ona bu ödevin çok önemli olduğunu söyledim ve Hasan'ı yardımlaşmaya teşvik ederdim. S26. Onu uyarırım, projede bize yardım et diye, çünkü o hiçbir iş yapmıyor, onu uyarırım. S31. Ona konuşturdum, çünkü ona verilen görevi yapmaları gerek. S34. Hasan'ı uyarırdım. Gerekirse Emrah öğretmen ile de konuşturdum, çünkü bu görevde onun da sorumluluğu var ve yerine getirmesi gerekli.
Beşinci düzey	S9. Kuralara uyarak şekilde görevini özenli bir şekilde yapar.

Hasan bu durum karşısında nasıl hareket etmesi gerektiğine ilişkin ifadeler, Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24

Senaryo 13'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S22. Anlatılacak şeyi resimlerle anlatmalıdır, çünkü yapacağı şeyi resimlerle anlatmalıdır.
Üçüncü düzey	S26. Kendine güvenmeli ve sevmeli.
Dördüncü düzey	
Beşinci düzey	S32. İşbirliğini anlatan bir resim çizer. S28. Resim yapmasını ister ve böylece görevi yerine resmine not verilir. Çünkü görevleri üstlenmemiz gerekebilir. S24. Bence Hasan hala resim yapmayı sever ve görevin resimlerini Hasan yapmalıdır. S3. Resim yapmasını isterim. Çünkü görevini yerine getirmesi lazım.

Senaryo 14'teki durum karşısında Yusuf'un nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25

Senaryo 14'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S30. Ona gülmemelidir. Önemsemelidir ve bu duruma Hasan çok üzülür.
Üçüncü düzey	S45. Onu dikkatle dinleyip anlamaya çalışırdım çünkü ona değer veriyorum. S53. Seni anlıyorum, der.
Dördüncü düzey	S9. Bence saygı gösterip her şeye olumlu bir şekilde davranmalıdır. S11. Bence onu Hasan'ın yapması gerektiğini düşünür.
Beşinci düzey	S22. Yusuf saygı duymalıdır, çünkü herkesin düşüncesi farklıdır. S3. Dalga geçtiği için özür dilemelidir. Çünkü alay kötü bir şeydir.

Tablo 4.26'da Yusuf'un karşılaştığı durum karşısında nasıl davranacağıyla ilgili öğrencilerin görüşleri verilmiştir.

Tablo 4.26

Senaryo 15'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S2. Yusuf köpeklerin Hasan için değerli olduğunu anlamıştır.
Üçüncü düzey	
Dördüncü düzey	S45. Dikkatli olurdum çünkü bu acıyı bir daha yaşamamak için yapmazdım. S3. Alay etmezdim, çünkü üzülebilir.
Beşinci düzey	S22. Ona yeni bir köpek alırdım. S24. Ben Hasan olsam yeni bir köpek alırdım. S26. Üzüldüm, çünkü köpeklere hassas olduğu için. S32. Ona yeni köpek alırım. S34. Ağzımdan çıkan laflara ve hareketlerime dikkat ederim. Çünkü kalbini kırmak istemezdim. S53. Ağlardım yani köpekler benim için de değerlidir.

Yusuf'un karşılaştığı durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27

Senaryo 16'ya Ait Öğrenci Görüşlerinin Aktif Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S28. Onlara sakinleşmesini söyler ve bağırmadan anlaşabileceklerini anlatırdım, çünkü kavga etmek kötü bir şey. S31. Ben ikisini de sakinleştirmeye çalışırdım. S47. Onların kavga etmemesini söyler ve ayırırdım.
Üçüncü düzey	S45. Ayırırdım, kavga etmelerini istemezdim çünkü arkadaşlarımdan kavga etmelerini istemem.
Dördüncü düzey	S34. İkisine de sakin olması gerektiğini söylerdim ve uyarırdım. Çünkü onların tartışıp tartışmayı daha da büyütmelemlerini istemem.
Beşinci düzey	S6. Öğretmene söyler ve konuyu bitirmesini isterdim.

Salih ve Yusuf'un Senaryo 17'deki durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo. 4.28

Senaryo 17'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Empatik Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S31. Üzüldüm ve hatamı anlardım. S34. Çok üzüldüm ve pişman olurdum, çünkü yaptığım hareket yanlışdır. S50. Üzüldüm. S18. Üzüldüm. S20. Üzüldüm, hatamı anlardım. S24. Bence çok üzüldülerdi ve birbirlerine sarılırlardı. S2. Düşünüp Hasan'ı anlamaya çalışırdım.
Üçüncü düzey	S14. Onları kardeş gibi severdim.
Dördüncü düzey	S32. Hatayı anlar, artık dayanışma içinde yaşamalıdır.
Beşinci düzey	S47. Onları düşünür ve Hasanla barışırırdım. S40. Ülkesinde kalan çocuklarla empati kurar.

Senaryo 18'deki durum karşısında Hasan ve Yusuf'un ne yapacağı ile ilgili öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.29'de verilmiştir.

Tablo 4.29

Senaryo 18'e Ait Öğrenci Görüşlerinin Değer Atfedici Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S9. <i>Bence dikkate alıp düşünmesi.</i> S10. <i>Bence dikkate almalı.</i> S31. <i>Hatalarını anlayıp akılları başına gelmişti.</i> S33. <i>Dikkate alırdım.</i> S52. <i>Şiirin sözüne dikkat edin.</i>
Üçüncü düzey	S18. <i>Memleketimizin önemli olması.</i>
Dördüncü düzey	S16. <i>Tavsiyelerini göz önüne alırsak çok güzel şeyler olduğunu derdim.</i> S28. <i>Daha iyi anlamaya çalışır ve arkadaş olurdum, çünkü arkadaşlık önemli.</i>
Beşinci düzey	S53. <i>Davranışlarıma dikkat ederim.</i> S54. <i>Özür dileyerek bu durumu ortadan kaldırırdım.</i> S43. <i>Onların yerinde olsam şiir yazardım.</i> S34. <i>Davranışlarıma daha dikkat ederdim. Öğretmenime teşekkür ederdim çünkü öğretmenime onu dikkate aldığımı göstermek isterim.</i> S24. <i>Ben olsam öğretmenimden ve arkadaşımından özür dilerim.</i>

Senaryo 19'daki durum karşısında Yusuf ve Hasan'ın nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30

Senaryo 19'a Ait Öğrenci Görüşlerinin Duygusal Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
İkinci düzey	S16. <i>Ben o sınıfta olsaydım sınıf arkadaşlarımla konuşarak düzeltirim.</i> S44. <i>Bütün sınıf birbiriyle konuştururdum.</i> S52. <i>Sınıf ile birlikte konuşur, barıştıırırdım.</i> S54. <i>Sınıf içerisinde konuşma yapardım.</i>
Üçüncü düzey	S26. <i>Özür dilerim, derim. Çünkü arkadaşlarımı severim.</i>
Dördüncü düzey	S28. <i>Onları anlamaya çalışır ve iyi davranırdım, çünkü eğitim önemli ve eğitim için sevgi gerek.</i> S26. <i>Özür dilerim, derim. Çünkü arkadaşlarımı severim.</i>
Beşinci düzey	S27. <i>Öğretmenim için daha sıcak davranırdım.</i> S30. <i>Birbirlerinden özür dilerler ve üzülürler.</i> S31. <i>Saygılı bir şekilde davranırdım, çünkü hepimiz arkadaşız.</i> S32. <i>Kibar olarak, küfür etmeyerek.</i> S19. <i>Özür dileyerek.</i> S20. <i>Ona bir hediye verirdim.</i> S24. <i>Ben olsam olumlu yönde düzeltirdim.</i> S3. <i>Özür dileyerek.</i> S5. <i>Onlarla iyi geçinirdim.</i> S14. <i>Onların yanında daha terbiyeli olurdum.</i>

Senaryo 20'deki durum karşısında sınıfın Emrah öğretmene nasıl davranacağına ilişkin öğrencilerin görüşleri, Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31

Senaryo 20'ye Ait Öğrenci Görüşlerinin Değer Atfedici Düşünme Düzeylerine Uygun Bir Biçimde Kodlanması

Tepki düzeyi	Alıntılar
Üçüncü düzey	S28. Öğretmene sürpriz yapmak için arkadaşlarıma söyler, çiçeklerden toplayıp verirdim, çünkü öğretmenler değerli.
Dördüncü düzey	S34. Öğretmen için sürpriz yaptım ve onun emeklerini boşa çıkarmayıp daha çok çalışırdım. Çünkü Emrah öğretmen öğrencileri için birçok fedakârlık yaptı.
Beşinci düzey	S20. Götmeden önce öğretmene bir sürpriz yaptım. Çünkü öğretmen onlara okumayı öğretti. S24. Ona çok teşekkür eder ve ona bir çiçek alırdım, hayatım boyunca onu ziyaret ederdim. S30. Çok iyi bir şekilde meslek sahibi olup Emrah öğretmenin yanına gidip teşekkür ederler. S32. Okuyup iyi bir meslek sahibi olarak. S38. Teşekkür ederim. S39. Ona teşekkür ederek. S40. Ona 2. dönem teşekkür etmek için sürpriz yaptım. S41. Öğretmene teşekkür ederdim. S27. Ona, onun gibi iyi bir öğretmen olacağına söz vererek

4.9.3 Senaryo maddelerinin kriterlere uygunluğuna ilişkin görünüş geçerliğine ilişkin bulgular

Görünüş geçerliği kapsamında üç uzmanın 20 ayrı senaryo altında yer alan toplam 100 maddenin özenli düşünmenin teorisinden hareketle yapılandırılan kriterlere olan uyum değerlendirme puanları, Tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32

Senaryo Maddelerinin Kriterlere Uygunluğuna İlişkin Görünüş Geçerliği Sonuçları

Senaryo 1	Düzyey	X	Senaryo 6	Düzyey	X	Senaryo 11	Düzyey	X	Senaryo 16	Düzyey	X
	Düzyey 1	4.0		Düzyey 1	5.0		Düzyey 1	4.7		Düzyey 1	5.0
	Düzyey 2	4.1		Düzyey 2	5.0		Düzyey 2	5.0		Düzyey 2	4.7
	Düzyey 3	4.0		Düzyey 3	5.0		Düzyey 3	4.7		Düzyey 3	4.7
	Düzyey 4	4.0		Düzyey 4	4.0		Düzyey 4	5.0		Düzyey 4	4.7
Senaryo 2	Düzyey	X	Senaryo 7	Düzyey	X	Senaryo 12	Düzyey	X	Senaryo 17	Düzyey	X
	Düzyey 1	2.0		Düzyey 1	3.0		Düzyey 1	5.0		Düzyey 1	3.6
	Düzyey 2	4.1		Düzyey 2	5.0		Düzyey 2	4.3		Düzyey 2	5.0
	Düzyey 3	4.0		Düzyey 3	4.0		Düzyey 3	4.7		Düzyey 3	4.0
	Düzyey 4	4.8		Düzyey 4	3.3		Düzyey 4	3.3		Düzyey 4	4.3
Senaryo 3	Düzyey	X	Senaryo 8	Düzyey	X	Senaryo 13	Düzyey	X	Senaryo 18	Düzyey	X
	Düzyey 1	3.7		Düzyey 1	4.7		Düzyey 1	4.0		Düzyey 1	5.0
	Düzyey 2	4.0		Düzyey 2	5.0		Düzyey 2	4.7		Düzyey 2	5.0
	Düzyey 3	3.7		Düzyey 3	5.0		Düzyey 3	3.0		Düzyey 3	3.6
	Düzyey 4	5.0		Düzyey 4	5.0		Düzyey 4	3.3		Düzyey 4	4.7
Senaryo 4	Düzyey	X	Senaryo 9	Düzyey	X	Senaryo 14	Düzyey	X	Senaryo 19	Düzyey	X
	Düzyey 1	4.3		Düzyey 1	4.7		Düzyey 1	4.7		Düzyey 1	4.3
	Düzyey 2	5.0		Düzyey 2	4.7		Düzyey 2	5.0		Düzyey 2	5.0
	Düzyey 3	4.0		Düzyey 3	3.0		Düzyey 3	4.3		Düzyey 3	5.0
	Düzyey 4	4.3		Düzyey 4	4.3		Düzyey 4	5.0		Düzyey 4	5.0
	Düzyey 5	5.0		Düzyey 5	4.6		Düzyey 5	5.0		Düzyey 5	5.0

	Düzy	X		Düzy	X		Düzy	X		Düzy	X
Senaryo 5	Düzy 1	5.0	Senaryo 10	Düzy 1	4.7	Senaryo 15	Düzy 1	5.0	Senaryo 20	Düzy 1	4.0
	Düzy 2	3.6		Düzy 2	5.0		Düzy 2	5.0		Düzy 2	4.7
	Düzy 3	4.8		Düzy 3	4.7		Düzy 3	5.0		Düzy 3	5.0
	Düzy 4	1.7		Düzy 4	5.0		Düzy 4	5.0		Düzy 4	4.7
	Düzy 5	5.0		Düzy 5	5.0		Düzy 5	3.6		Düzy 5	4.0

Senaryo 1’deki maddelere yönelik uzman değerlendirmeleri incelendiğinde maddelerin öngörülen kriterlerle oldukça uyumlu olduğu bulunmuştur. Maddelerin çok az ve orta düzeyde uygun olduğuna yönelik puanlama yapan uzmanların dönütleri dikkate alınarak düzeye uygun biçimde yeniden yazılmaya çalışılmıştır.

Senaryo 2’de yönelik uzman görüşünde uzmanların özellikle “düzey 1” maddesinin çok uyumlu olduğuna yönelik bir değerlendirmede bulundukları anlaşılmaktadır. Bu madde için ilgili düzeye uygun biçimde uzmanların önerdiği haliyle düzeltilerek yeniden yazılmıştır. Bu maddeler düzeltildikten sonra son hali yeniden gözden geçirilmiştir.

Senaryo 3 için yazılan maddelerin uyumuna yönelik alınan uzman değerlendirmeleri, maddelerin belirtilen kriterlere oldukça uyumlu olduğu bulunmuştur. Bu senaryo için uzmanların önerdiği dönütler göz önüne alınmıştır. Maddeler alınan dönütler doğrultusunda daha uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır.

Senaryo 4’ün altında yer alan maddelerin uyumuna yönelik uzman değerlendirmeleri, maddelerin belirtilen kriterlere olan uyumunun büyük oranda çok fazla olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, bu senaryodaki bir maddeye yönelik orta düzeyde bir puanlamada bulunan uzmanın maddeye ilişkin dönütü dikkate alınarak maddenin kritere daha uyumlu hale getirilmesi sağlanmıştır.

Senaryo 5 kapsamında görünüş geçerliği için alınan değerlendirmelerin büyük oranda yazılan maddelerin, ilgili düzey kriterlerine uygun olduğu bulunmuştur. Ancak düzey 4 için ifade edilen maddenin, bu düzeydeki kriteri karşılamadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda madde uzmanların dönütleri dikkate alınarak düzeye uygun biçimde yeniden yazılmıştır.

Senaryo 6 için alınan uzman değerlendirmeleri, özenli düşünmeye ilişkin yapılandırılan maddelerin neredeyse tüm düzeylerde çok fazla uyumlu olduğunu göstermiştir. Ancak bir uzman, “düzey 4” teki maddenin ilgili düzey kriterine olan uyumunun çok az olduğu görülmektedir. Bu uzmanın maddeye ilişkin dönütü dikkate alınmış ve madde uygun biçimde düzenlenmiştir.

Senaryo 7 ‘ye yönelik yapılan uzman değerlendirmelerinde yazılan maddelerin, ilgili düzeylerine ait kriterlere olan uyumunun en az orta düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, görüşü alınan uzmanların ikisi, bazı maddelerin ilgili kriterlerine neredeyse tamamen uyumlu olmadığı yönünde bir görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu iki maddeye ilişkin uzmanların önerilerinden hareketle yeniden yapılandırma yoluna gidilmiş ve daha uyumlu hale getirilmiştir.

Senaryo 8’ için yazılan özenli düşünme ifadelerinin, ilgili kriterlerle olan uyumunun çok fazla olduğu tespit edilmiştir.

Senaryo 9’a yönelik uzmanlardan alınan uyum geçerliği sonuçlarında dört özenli düşünme seviyesi için yazılan maddelerin, ilgili düzey kriterlerine olan uyumunun çok fazla olduğunu gösterirken, sadece bir düzeyde belirtilen maddenin tüm uzmanlar tarafından orta düzeyde uyum sağladığına yönelik bir değerlendirmeye ulaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin uzmanların önerileri dikkate alınarak madde gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır.

Senaryo 10 için yazılan özenli düşünme ifadelerinin, ilgili kriterlerle olan uyumunun çok fazla olduğu tespit edilmiştir.

Senaryo 11 için yazılan özenli düşünme ifadelerinin, ilgili kriterlerle olan uyumunun çok fazla olduğu anlaşılmıştır.

Senaryo 12 için alınan uzman görüşleri, dört düzey için yapılandırılan özenli düşünme maddesinin oldukça ve çok fazla uyum seviyesinde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, “düzey 4” te tanımlanan maddenin orta düzeyde uyum sağladığı bulunmuştur. Bir uzmanın bu maddeye yönelik önerisi doğrultusunda madde daha uyumlu hale getirilmiştir.

Senaryo 13’te yer alan özenli düşünme maddelerinin, ilgili düzeylere ait kriterlere olan uyumunun oldukça olduğu görülürken, “düzey 3” ve “düzey 4” te yer alan maddelerin orta düzeyde uyum sağladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, bu maddelere yönelik uzmanların getirdiği dönütler doğrultusunda maddeler, düzey için öngörülen kriterlere göre yeniden düzenlenmiş ve maddelerin son haline dönüştürülmüştür.

Senaryo 14 için yapılandırılan özenli düşünme ifadelerinin, uzman görüşleri doğrultusunda alınan puanlamalarla madde düzeyleri için öngörülen kriterlere büyük oranda uyum gösterdiği bulunmuştur.

Senaryo 15’e yönelik yazılan maddelerin neredeyse tamamının ilgili düzeyleri maksimum seviyede karşıladığı bulunmuştur. Sadece bir düzeyde yapılandırılan

maddenin orta seviyede uyum sağladığı görülmüş ve bu madde için önerilen ifadeye göre yeniden yapılandırılmıştır.

Senaryo 16'daki maddelerin uyumunu değerlendirmek üzere alınan uzman görüşlerine ait sonuçlar, maddelerin ilgili düzey için tanımlanan kriterleri çok fazla olarak uyum sağladığını göstermiştir.

Senaryo 17 için yazılan maddelerin genel olarak ilgili düzey için öngörülen kriterleri karşıladığı ve uyumlu olduğu görülmüştür. Sadece “düzey 1” için orta seviyede uyumlu olduğu belirlenmiş ve bu seviyede uyumsuz olarak puanlanan maddeye yönelik alınan uzman dönütü ile madde daha uyumlu hale getirilmiştir.

Benzer şekilde, senaryo 18 için alınan uzman değerlendirmesinde dört düzey için yapılan puanlamalar, yazılan maddelerin ilgili düzeylere uyumlu olduğunu göstermiştir. Sadece bir düzey için verilen “uyumsuz” değerlendirmesi sonrasında alınan uzman dönütünden hareketle madde yeniden yapılandırılmıştır.

Senaryo 19'un altında yapılandırılan maddelerin, ilgili seviyede öngörülen kriterlere olan uyumunun çok fazla olduğu bulunmuştur.

Benzer şekilde, Senaryo 20'ye ait özenli düşünme ifadelerinin, ilgili kriterlere olan uyumunun çok fazla olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen, uzmanların ifadelere yönelik dönütleri dikkate alınarak maddeleri daha uyumlu hale getirilmesi sağlanmıştır.

4.9.4 Özenli düşünme becerileri envanterinin yapı geçerliğinin sağlanmasına ilişkin bulgular

Özenli düşünme becerileri envanterinin yapı geçerliği türlerinden olan Alt % 27 ve Üst %27 grupların madde ayırt edicilik indislerinin hesaplanması için Bağımsız t Testi yapılmıştır. T testine ilişkin sonuçlar, Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33

Senaryolara Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Alt % 27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalamaları İçin T-Testi Sonuçları

Senaryo	Grup	N	X	S.S.	sd	t	p
Senaryo 1	Alt	50	3,66	1,153	79,469	-3,299	,001
	Üst	49	4,29	,677			
Senaryo 2	Alt	50	3,98	1,377	60,717	-4,363	,000
	Üst	50	4,88	,479			
Senaryo 3	Alt	50	3,46	1,216	98	-2,631	,010
	Üst	50	4,08	1,140			
Senaryo 4	Alt	50	3,84	,976	69,203	-5,780	,000
	Üst	50	4,72	,454			
Senaryo 5	Alt	50	3,48	1,297	88,804	-4,785	,000
	Üst	50	4,56	,929			
Senaryo 6	Alt	50	3,26	1,411	76,351	-4,912	,000
	Üst	50	4,38	,779			
Senaryo 7	Alt	50	2,90	1,418	98	-5,299	,000
	Üst	50	4,30	1,216			
Senaryo 8	Alt	50	4,10	1,165	51,827	-5,146	,000
	Üst	50	4,96	,198			
Senaryo 9	Alt	50	2,74	1,306	98	-6,032	,000
	Üst	50	4,28	1,246			
Senaryo 10	Alt	50	3,28	1,443	69,915	-6,199	,000
	Üst	50	4,68	,683			
Senaryo 11	Alt	50	3,80	1,195	86,117	-6,199	,000
	Üst	50	4,72	,809			
Senaryo 12	Alt	50	3,30	1,529	68,677	-6,309	,000
	Üst	50	4,80	,699			
Senaryo 13	Alt	50	3,52	1,359	58,210	-6,266	,000
	Üst	50	4,78	,418			
Senaryo 14	Alt	50	2,90	1,093	98	-7,999	,000
	Üst	50	4,44	,812			
Senaryo 15	Alt	50	3,60	1,471	62,926	-5,481	,000
	Üst	50	4,82	,560			
Senaryo 16	Alt	50	3,50	1,446	73,233	-5,478	,000
	Üst	50	4,76	,744			
Senaryo 17	Alt	50	2,70	1,147	98	-3,726	,000
	Üst	50	3,58	1,213			
Senaryo 18	Alt	50	3,70	1,460	85,598	-2,494	,015
	Üst	50	4,32	,978			
Senaryo 19	Alt	49	3,041	1,224	97	-5,133	,000
	Üst	50	4,24	1,098			
Senaryo 20	Alt	50	3,28	1,195	77,005	-4,746	,000
	Üst	50	4,20	,670			

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik indislerini belirlemeye yönelik her bir senaryo için üst grup ve alt grup özenli düşünme becerileri ortalamaları arasındaki farkın t değeri hesaplanmıştır. İki grup arasında yapılan bağımsız t testi sonucunda her bir senaryoya ait t değerlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Bu bulgu her bir senaryo ve senaryo kapsamında yer alan maddelerin, öğrencilerin özenli düşünme becerilerini ölçmede ayırt edici olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak geliştirilen özenli düşünme becerileri envanterinin özenli düşünen ve özenli düşünmeyen bireyi ayırt edebildiğini söylemek mümkündür.

4.9.5 Özenli düşünme becerileri envanterinin güvenirliğine ilişkin bulgular

Yapı geçerliği sağlanan özenli düşünme becerileri envanterinin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılığına bakılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonuçlarında her bir senaryonun iç tutarlılık düzeylerinin büyük oranda .20'nin üzerinde olduğu bulunmuştur. Sadece iki senaryonun iç tutarlılığının .10'un altında olduğu görülmüştür. Bunun dışında geliştirilen özenli düşünme becerileri envanterinin cronbach alfa katsayısının .673 olduğu bulunmuştur. Bu değer her ne kadar normal güvenirlik katsayılarının biraz altında olsa da doldurulması oldukça zaman alan ölçme araçlarında da bu düzeylerde güvenirliğin kabul edildiği görülmektedir [Örneğin, Cornell eleştirel düşünme testi, .62]

Tablo 4.34

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Güvenirliğine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Senaryo	r	Senaryo	r
1	,098	11	,283
2	,238	12	,282
3	,121	13	,284
4	,238	14	,377
5	,263	15	,310
6	,235	16	,308
7	,346	17	,078
8	,364	18	,140
9	,277	19	,257
10	,286	20	,235

Sonuç olarak, kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğinin sağlanmasının ardından yapılan gerçekleştirilen pilot uygulamada yapılan üst-alt gruplar madde ayıricılık analizi sonucunda envantere yer alan senaryoların her birinin ayıricılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu yapı olarak her bir senaryonun istenen özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Daha sonra yapılan güvenirlik analizinde sonuçlarında bulunan değerler, literatürde yer alan benzer ölçüm araçlarında saptanan değerlere yakın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, geçerliği sağlanan envanterin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

4.10 Eylem Araştırmasına Dayalı Program Geliştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölümde eylem araştırması döngüsü doğrultusunda geliştirilen özenli düşünme becerileri eğitim programının tasarım, uygulama, yansıtma, revize etme, tekrar uygulama ve yansıtma ile yeniden düzenlenmesi sürecini açıklayan bilgilere yer verilmiştir. Bu süreçlerin öncesinde ihtiyaç değerlendirme sürecinde ortaya konulan hedef davranışlar ile özenli düşünme becerisi arasındaki bağıntıları kurulduğu ve uyumluluğun sağlandığı süreç açıklanmıştır.

Hedef davranışlar ile özenli düşünme boyutları arasındaki ilişkilerin kurulması

İhtiyaç değerlendirme aşaması sonrasında elde edilen bulgularda 55 özenli düşünme hedefleri ortaya konulmuştur. Bazı hedeflerin birbirleriyle benzer nitelikte olması ve örtüşmesinden dolayı bazı hedeflerin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Öngörülen duyuş temeli eğitim programında kazandırılması öngörülen 20 temel kazanım halinde ele alınmıştır. Bu kazanımlar 10 tema halinde sınıflandırılmış ve işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu kazanım ve temalar, Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4.35

Programın ve Öğrenme Hedef Davranışları

Tema	Öğrenme hedef davranışları
Saygı	İnsanları dinlerken fikirlerinin değerli olduğunu göstermek için onlara saygılı olmaya özen gösterecekler. Kutsal ve geçmişle ilgili bir konuda yapılan meselelerde empatik bir biçimde düşünecekler.
Empati	Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü almak için ona değer verdiğini gösterecekler. Üzgün gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileyebilmek için onun duyguları ile empati kurabilecekler.
Paylaşım teması	Arkadaşının tek başına öğrenemediği bir konuyu anlamasını sağlamak için konuyla ilgili bilgilerini onunla paylaşacaklar. Çevresinde yaşayan insanların içinde bulunduğu kötü koşullarını gidermek için etkin bir çaba gösterecekler.
Kıymet bilme	Ulaştığı bir başarıda yardım aldığı kişiye olan vefa borcunu göstermek için değerli olduğunu gösterecekler. Çevresindeki insanlara değer verdiğini göstermek kendisi için faydalı olan tavsiyelerini göz önüne alacaklar.
Sorumluluk	Kendilerine verilen bir sorumluluğu ciddiyet ve itina ile gerçekleştirmek için aktif bir şekilde düşünecekler. Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken iş birliği kurallarına uygun bir şekilde hareket edecekler.
Motivasyon	Arkadaşlarını bir amaca ulaştırmaya yönelik onları yüreklendirmek için duygusal düşünme becerisini kullanacaklar. Empatik düşünme becerisini kullanarak bir arkadaşını belirli bir amaca ulaşmasını sağlamak için motive edecekler.
Özdenetim	Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırarak. İstenmeyen durumlara karşı ahlaki yargılara uygun bir şekilde davranmaya özen gösterecekler. Dağınık ve pis durumlarda hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olacaklar (Öz bakım, araç gereç kullanımı).
Tutum	Duygusal açıdan hoşlarına giden etkinlikleri ya da ödevleri iyi bir şekilde gerçekleştirmek için özenli düşünmeye gayret gösterecekler.
İnsani ilişkiler	Bir arada olduğu kişilere kibar davranışlar sergileyecekler. Çevresindeki insanlara merhametle yaklaşacaklar.
Duyarlılık	Yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı davranış sergileyecekler. Çevresine (insan, hayvan, doğa vb.) yönelik korumacı davranışlar sergileyecekler.

Oluşturulan temaların programın öncelikleri ile uyumlu olması göz önüne alınmıştır ve ihtiyaç değerlendirme sonucunda ortaya konulan öncelikli hedeflere dayalı olarak ölçeğin temaları belirlenmiştir. Belirlenen program önceliklerinin özenli düşünme boyutları (değer atfedici düşünme, duygusal düşünme, normatif düşünme, aktif düşünme, empatik düşünme) doğrultusunda kapsam geçerliğini sağlanması için bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Bu belirtke tablosu sayesinde her bir özenli düşünme boyutu içerisinde ölçeğin senaryoları yapılandırılmıştır.

Bu süreçten sonra yukarıda belirtilen hedeflerin, özenli düşünme becerileri içerisinde yer alan değer atfedici düşünme, duygusal düşünme, normatif düşünme, aktif düşünce ve empatik düşünme boyutları ile uyumluluğunun sağlanması işlemine geçilmiştir. Buna göre her bir hedefin bir özenli düşünme becerisini kapsayacak şekilde yapılandırılmaya özen gösterilmiştir. Bunun için Lipman'ın (2003) özenli düşünme ile ilgili öne sürdüğü terimlerin yanı sıra her bir boyutu temsil eden standart ya da kriterler göz önüne alınmıştır. Bu standartlar doğrultusunda her bir hedefin sadece bir özenli düşünme becerisini kazandıracak öngörüsüyle hareket edilmiştir. Oluşturulan bu standartlar, Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36

Özenli Düşünme Boyutlarının Standartları

Değer atfedici düşünme	Duygusal düşünme	Normatif düşünme	Aktif düşünme	Empatik düşünme
a. Takdir etme	a. Hoşlanmak	a. Gerektilme,	a. Düzenleme,	a. İnce düşünceli,
b. Değer verme	b. Sevmek	b. Uygun hale	b. Katılım gösterme	b. Şefkatli olma
c. Kutlama	c. Teşvik etmek	getirme	c. Üstesinden gelmek	c. Sorumluluk
d. Alkışlama	d. Onurlanmak	c. İhtiyaç	d. Yönetmek	d. merhametli
e. Hayranlık duyma	e. Uzlaşmak	duyma	e. İnşa etmek	e. Cana yakın,
f. Saygı duyma	f. Dostça davranmak	d. Beklenti	f. Katkıda bulunmak	anlayışlı
g. Koruma	g. Cesaretlendirmek		g. Gerçekleştirmek	f. Endişeli
h. Minnet duyma			h. Kurtarmak	g. Dikkatli olma
ı. Değer biçme				h. Ağır başlılık
				ı. Geniş anlayışlı

Bu standartlar doğrultusunda ihtiyaç saptama aşamasında belirlenen hedeflerin hangi özenli düşünme boyutu içerisinde kazandırılacağına karar verilmiştir. Özenli düşünme envanterinde yer alan senaryolar ise program hedefleri doğrultusunda ortaya konan temalar ve özenli düşünme boyutları ile uyumlu bir biçimde tasarlanmaya çalışılmıştır. Envanterin tasarlanması ile ilgili senaryo, hedef ve tema ilişkisi aşağıdaki Tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4.37

Öğrenme Hedefleri, Tema Ve Özenli Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

	Saygı	Empati	Paylaşım	Kıymet bilme	Sorumluluk alma	Motivasyon	Özdenetim	Tutum	İnsancıl	Duyarlılık
Değer atfedici düşünme	İnsanları dinlerken fikirlerinin değerli olduğunu göstermek için onlara saygılı olmaya özen gösterecekler.	Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü almak için ona değer verdiğini gösterecekler.		Ulaştığı bir başarıda yardım aldığı kişiye olan vefa borcunu göstermek için değerli olduğunu gösterecekler. Çevresindeki insanlara değer verdiğini göstermek kendisi için faydalı olan tavsiyelerini göz önüne alacaklar.						
Duygusal düşünme						Arkadaşlarını bir amaca ulaştırmaya yönelik onları yüreklendirmek için duygusal düşünme becerisini kullanacaklar.		Duygusal açıdan hoşlarına giden etkinlikleri ya da ödevleri iyi bir şekilde gerçekleştirmek için özenli düşünmeye gayret gösterecekler.	Bir arada olduğu kişilere kibar davranışlar sergileyecekler.	Yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı davranış sergileyecekler.
Normatif düşünme			Arkadaşının tek başına öğrenemediği bir konuyu anlamasını sağlamak için konuyla ilgili bilgilerini onunla paylaşacaklar.		Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme		İstenmeyen durumlara karşı ahlaki yargılara uygun bir şekilde davranmaya özen gösterecekler. Dağınık ve pis durumlarda hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olacaklar (Öz bakım, araç gereç kullanımı).			

Aktif düşünme			Çevresinde yaşayan insanların içinde bulunduğu kötü koşullarını gidermek için etkin bir çaba gösterecekler		Kendilerine verilen bir sorumluluğu ciddiyet ve itina ile gerçekleştirmek için aktif bir şekilde düşünecekler.		Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştıracaklar.			Çevresine (insan, hayvan, doğa vb.) yönelik korumacı davranışlar sergileyecekler.
Empatik düşünme	Kutsal ve geçmişle ilgili bir konuda yapılan saygısızlığı düzeltmeye yönelik uygun bir biçimde düşünecekler.	Üzgün gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileyebilmek için onun duyguları ile empati kurabilecekler.				Empatik düşünme becerisini kullanarak bir arkadaşını belirli bir amaca ulaşmasını sağlamak için motive edecekler.			Çevresindeki insanlara merhametle yaklaşacaklar.	

Program tasarım süreci ve ilkeleri

Bir program tasarımı, programın bileşenleri arasındaki ilişkileri kapsar. Bu ilişkileri sağlarken programın kapsamı, bileşenlerin sıralaması, programın sürekliliği, bileşenlerin bütünleştirilmesi, bağdaştırma ve denge gibi tasarım ilkeleri benimsenir (Ornstein ve Hunkins, 2016: 250). Programın hem eylem araştırma sürecinin öncesinde hem de sonrasında program tasarımının kapsam, bileşenlerin sıralaması, süreklilik ve bütünleştirme ilkeleri benimsenmiştir.

Programın kapsamı

Kapsam, bir programın konularının çeşitliliği ya da genişliği ve içeriğinin derinliğini ele alan tasarım ilkesidir. Programın kapsamı; duygu, değer, inanç, tutum gibi bireysel yapıların yanı sıra kültürel ve sosyal olguları içermektedir. Daha açık bir ifade ile, programın kapsamı, gündelik yaşamdaki sorunlarda ahlaki normlardan öz bakım becerileri; dini inançlara saygıdan çocuk istismarına, bilgi paylaşımından gönül almaya; iş birliğinden çatışma çözümüne, empati kurmadan kimsesizler için kampanya üretmeye; doğa ve hayvan istismarından tavsiyelere uyma gibi konu aralıklarını içine alır. Ayrıca, bir programın kapsamının tamamı bir yıl ya da daha fazla bir zamanı aşabilir. Sadece aylar veya haftalar alan bir programın kapsamı da üniteler çerçevesinde düzenlenir. Dolayısıyla, hazırlanan özenli düşünme eğitimi programı 4 aylık bir eğitim sürecini içine alan 18 etkinlikten oluşmuştur.

Programın ardışıklık/sıralaması

Ön koşul öğrenme ilkesi olarak da bilinen programın ardışıklığı/ sıralaması programın tasarımın benimsenen ilkelerdendir. İçeriğin ve öğrenme yaşantılarının sıralamasının konu alanının mantığına mı yoksa öğrencinin bilgiyi işleme biçimine göre mi yapılacağı hususu önemlidir. Ornstein ve Hunkins (2016: 252), içerik ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde dört öğrenme ilkesinin kullanılabileceğini aktarmıştır. Bunlar; basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya ve tarihsel öğrenme ilkeleridir.

Basitten karmaşığa ilkesi. Tasarlanan etkinlikler en basit türden bireysel eşleştirme etkinliğinden hikayeleştirilmiş görev temelli karmaşık etkinliklere doğru uygulanmıştır. Öğrenciler program kapsamında karşılaştıkları ilk etkinliklerde karşılaştırma, eşleştirme gibi temel zihinsel becerilerini kullanmaktadırlar. Sonraki süreçlerde grup çalışmalarını içine alacak şekilde süreçte daha etkin bir biçimde rol aldıkları görev temelli etkinlikleri

gerçekleştirmektedirler. Bu açıdan, gerçekleştirilen etkinliklerin tasarımı ve uygulama süreçlerinde basitten karmaşığa ilkesi benimsendiği anlaşılmaktadır.

Bilinenden bilinmeyene ilkesi. Bu ilke öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göz önüne alan bir biçimde öğrenme sürecini tasarlamayı gerektirir. Bu nedenle, öğrencilerin ünite girişlerinde konuyla ilgili bilgilerin açıklığa kavuşturmadan önce öğrencilerin gündelik yaşamda edindikleri örnek deneyimlerinden daha farklı, özgün ve karmaşık durumlara doğru giden örnek yaşantılar sürece dahil edilmiştir.

Süreklilik ilkesi

Öğretim yaşantılarının daha önce uygulanmış, bilinen konu alanı, içerik, materyal bütünü, etkinlik biçimine uygun olarak bir sonraki öğretim durumları tasarlanmaya çalışılmıştır. Örneğin; şiir yazım ile yaratıcı çizim etkinlikleri bir sonraki üniteye öğrencilerin görev temelli etkinlik kapsamında kullanabileceği görevleri oluşturmaktadır. Dahası, öğrencilerin sonraki etkinliklerinde kullanabileceği materyal, çeşitli teknolojik araç- gereçlerin daha basit düzeyde kullanımları programın uygun olan ilk safhalarından ilerleyen bir aşamasında sunulmuştur. Örneğin, programın 8. ünitesinde sunulmuş olan kampanya ve teknolojik araçlarının 14. ünitesinde kullanabilmesi sağlanmıştır. Bu sayede öğrenciler öğrendiklerini ya da kullandığı bir becerileri tekrar tekrar kullanabilmesi mümkün olmuştur.

Bütünleştirme ilkesi

Bütünleştirme ilkesi program planındaki bilgi ve yaşantıların birbiriyle bağıntılı olmasını ifade eder (Ornstein ve Hunkins, 2016). Ön koşul/ sıralama ve süreklilik ilkelerinden hareketle üniteler arasında bilgi, beceri ve materyal bakımından yakınlık gösteren durumlar, birbiriyle ilintili bir biçimde tasarlanmıştır. Bu kapsamda uygulamalar sonunda gözlenen durumlar ışığında ünitelerin işleniş sıralaması ve biçiminde değişiklikler de gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.38

Programın kapsamı ve Öğretim Durumlarına ait Süreçler

Üniteler	Etkinlik tipi	Etkinlik adı	Etkinlik biçimi (strateji, yöntem, teknik)	Video	Hikâye metni	PowerPoint sunusu	Özel animasyon	Materyal kullanımı	Dönüt/ düzeltme	Soru cevap	Beyin fırtınası	Öz değerlendirme	Akran değerlendirme
Ünite 1	Bireysel	Sen olsan ne yapardın?	Eşleştirme	++++	-	+	-	-	+	+	+	+	-
Ünite 2	Bireysel	İyiliğe karşı iyilik	Biliş haritası	+	+	+	+		+	+	+	+	-
Ünite 3-4	Grupx2	Hüsam, Şirine'ye empati kuruyor mu?	Senaryo oluşturma, drama	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Ünite 5	Grupx2	Ekosistem çürümesin!	Probleme dayalı öğrenme	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
Ünite 6	Bireysel	Ne kadar değer, o kadar gönül?	Görsel aşamalı öğretim	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-
Ünite 7	Bireysel/ Grupx2		Mektup yazma	+	-	-	-	+	+	+	+		+
Ünite 8	Bireysel	Sesini duyurmayan kalmasın!	Kampanya oluşturma	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Ünite 9	Bireysel	Dökülün duygularım!	Şiir yazımı	+		+	-	-	+	+	+	+	-
Ünite 10	Bireysel	Bir çocuk! bir hayal! Bir çiziyorum! Biraz empati!	Yaratıcı çizim	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-
Ünite 11	Grupx3	Anneler günü hazırlığımız!	Hikâyeye dayalı görev temelli öğrenme	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Ünite 12	Bireysel	Tavsiyeler değerlidir!	Kavram haritası	+++	-	-	-	+	+	+	+	+	-
Ünite 13	Grupx7	Bir bütündür fikirler!	Hikâyeye dayalı görev temelli öğrenme etkinliği	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Ünite 14	Grupx3	Öğretecek biri var mı?	Hikâyeye dayalı görev temelli öğrenme etkinliği	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Ünite 15-16	Bireysel/ grupx3	Arabuluculuk yapıyorum	Hikâyeye dayalı görev temelli öğrenme etkinliği	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+
Ünite 17	Grupx3	Yardım edin Psikolog!	Hikâyeye dayalı görev temelli öğrenme etkinliği	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
Ünite 18	Bireysel	Steve Jobs'un hikayesi	Puzzle oluşturma	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-

Yukarıdaki tabloda programın kapsamında yer alan tasarlanan ünitelerde etkinlik tipi, etkinlik adı, etkinlik biçimi, etkinliklerde kullanılan videolar, hikâye metinler, PowerPoint sunuları, özel animasyonlar, materyal kullanımı, dönüt/ düzeltme, soru cevap, beyin fırtınası, öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerin varlığına ait bilgilere yer verilmiştir. Tablodaki bilgiler hem programın kapsamı hem de öğretim durumlarında kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyalleri içine almaktadır.

Programının uygulanış biçimi

18 etkinlikten oluşan özenli düşünme eğitimi programı Tablo ... da belirtildiği sıradaki gibi işlenecektir. Her bir ünite birbiriyle bağıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Program tasarım modelinin öğrenme sürecinin planlanmasında öngörüldüğü üzere her etkinlik öncesinde ünite kazanımı ile ilişkili olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını test etmek için bir quiz ya da ön değerlendirme yapılır. Aynı şekilde, öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme durumları dikkatli bir şekilde gözlenmelidir.

Performans görevlerinin uygulanmasına ait bilgiler

Performans görevleri öğrencilerin ders içinde edindiği bilgi ve becerileri farklı bağlamlara aktarabilmesini sağlayan ev ödevi niteliğindedir. Bu ev ödevleri, sınıf içi etkinliklerin ardından verilir ve bir sonraki hafta değerlendirmek üzere öğrencilerden toplanır. Her bir etkinliğin, ayrı performans görevleri vardır. Ancak, bazı etkinlikler, yakın kazanımları içerdiğinden performans görevleri ya da ödevlerinde birleştirmeler yapılmıştır. 3.- 4., 9.- 10. ve 15.- 16. sınıf içi etkinlikleri, 3 ayrı performans görevi olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin tamamladığı performans görev etkinlikleri, her etkinliğin kazanımlarıyla uyumlu olan dereceli puanlama ölçeği ya da rubrikleri kullanarak değerlendirilmektedir. Performans görevlerinin tamamlanması ve öğrencilerden bu toplanmasında hesap verebilirlik önemli bir bileşendir. Öğrencilerin verilen performans görevlerini eksiksiz ve tam olarak getirip getirmediği haftalık olarak kontrol edilmesi gerekmektedir.

4.10.1 Ünite 1'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.1.1 İstenen çıktıları tanımlama

Backward tasarım modeli doğrultusunda Ünite 1'in *transfer hedefi*, “Öğrenciler istenmeyen durumlara karşı ahlaki yargılara uygun bir şekilde davranmaya özen gösterecekler (T1)” biçiminde yapılandırılmıştır. Bu ünite *edinim hedefleri* kapsamında

öğrencilerin kazanması öngörülen bilgi hedefi, “öğrenciler sahip oldukları ahlaki norm ya da yargılarını tanımlayabilecekler.” olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan, *Anlamlandırma hedefleri* kapsamında yapılandırılan hedefler ise, “Öğrenciler ahlak dışı bir durumla ilgili bir problemin farkına varacaklar [AH1].”, “Öğrenciler, durumu ahlaki olarak istenen seviyeye getirmek için hangi ilke ve değerlerini göz önüne alacaklarını tartışacaklar [AH2].” ve “Öğrenciler ahlaki dışı olayların meydana gelmesi ile ilgili gerekçesini değerlendirecekler [AH3]” ve “Bu koşulları istenen seviyeye getirmek için atacağı uygun adımların ne olacağı değerlendirilecektir [AH4].” biçimindedir. Model kapsamında ünite transfer, anlamlandırma ve edinim hedefleri paralelinde “*Temel sorular*” oluşturulmuştur (Ek 1). *Beceri hedefleri* kapsamında öğrencilerin ahlak dışı bir durumla ilgili bir problemin farkına varmalarıyla ilgili *1.1. anlamlandırma hedefi* (AH1), öğrencilerin problem tanımlama ve hissetme becerisini sergileyebilmelerini [BC1] öngörmektedir. *1.2. anlamlandırma hedefinde* (AH2) ise öğrencilerin ahlaki olmayan bir durumu istenen seviyeye getirmek için hangi gerekli ilke ve değerlerini göz önüne alacağını değerlendirmesinde *analiz ve değerlendirme becerisini* kullanabilmeleri [BC2] beklenmektedir. Öğrencilerin yaşadığı ahlak dışı durumlar karşısında sahip olduğu ahlaki değer ya da normlarını kullanarak olması istenen davranışı sergilemesi beklenen *1.3. anlamlandırma hedefi* kapsamında, öğrencilerin probleme uygun en ideal *çözüm yolunu üretme becerisini* ve *karar verme becerisini* kullanması [BC3] hedeflenmiştir. Öğrenciler karşılaştığı ahlaki olmayan bir durum ile sahip olduğu norm arasında *ilişkilendirme* yapmaları [BC4] öngörülmektedir.

4.10.1.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 1’in değerlendirme kanıtları kapsamında tasarlanan performans görevinin amacı, “öğrencilerin ahlaki olmayan, farklı durum ya da bağlamlarda ahlaki norm ya da ilkelerini kullanarak normatif düşünme becerileri sergileyebilmeleri” dir (T1). Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için performans görevleri kapsamında iç içe geçmiş farklı durumların yer aldığı yaşanmış bir örnek olayı okumaları istenmiştir. Bu performans görevini planlarken “GRASPS” ilkeleri göz önüne alınmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Krathwohl’un duyuşsal alan taksonomisinin basamakları olan problemi tanımlama, hissetme, tepkide bulunma, değer verme ve örgütleme aşamaları doğrultusunda performanslarını sergilemeleri istenmiştir.

Bu üniteye ilişkin değerlendirme kanıtlarını tespit ederken, bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmuştur. Dolayısıyla, bu ünite kapsamında öğrencilerin ahlaki

olmayan, farklı durum ya da bağlamlarda ahlaki norm ya da ilkelerini kullanarak normatif düşünme becerilerini ne ölçüde kullanabildikleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Rubriğe ait betimleyici özelliklerin tanımlanmasında performans görevlerinin tasarımında göz önüne alınan duyuşsal alan taksonomisinin aşamalarından yararlanılmıştır. Betimleyici özellikler; problem tespiti, durumu tanıma/hissetme, normlarını tanıma/durum norm ilişkisi ve duruma ilişkin davranış sergileme becerisi/Ben olsam ne yapardım? dir. Dereceli puanlama anahtarında problem tespiti süreci, tanımlanan özellikler doğrultusunda 3 puan; durumu tanıma/hissetme aşaması, 3 puan; normlarını tanıma/durum norm ilişkisi, 4 puan; duruma ilişkin davranış sergileme becerisi/ben olsam ne yapardım? aşaması ise 4 puan üzerinden derecelendirilmiştir.

4.10.1.3 Öğretim sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “öğrencilerin gündelik yaşamda en fazla göz önüne aldığı ahlaki değer,.....çünkü.....” biçiminde yapılandırılmıştır. Diğer yandan, ekinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmenin söyleyeceği söz aşağıdaki gibi tasarlanmıştır.

“Öğretmen derse girer ve bu dersin amacı olarak sahip olduğumuz ahlaki yargıları kullanarak ahlaki olarak hoş olmayan olaylarda nasıl düşüneceğimizi öğreneceğiz. Bu derste ahlaki yargılarımızı, normlarımızı, değerlerimizin farkına varacağız. Eğer biz bu yargılarımızın farkında olur ve bunlara göre yaşamımızı sürdürürsek günlük yaşamda insanlarla olan ilişkilerimizin kurulması ve toplumsal düzenin sağlanmasına katkı sağlamış oluruz.”

Bir sonraki aşama olan “HOOK AND HOLD” etkinlik ifadesine ilişkin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse çekmek için öncelikle onların ahlaki yargılarını tanımlamaya yönelik bir *beyin fırtınası* yapmaları sağlanmış (BH1) ve bu süreci takiben gündelik ve okul yaşamlarında karşılaştıkları ahlaki norm ve yargıları içine alan bir slayt sunulmuştur (Geribildirim).



Şekil 4.1 Ahlaki Yargılarla İlgili Bir Powerpoint Sunusuna Ait Slayt Görüntüleri

Bu slayt içerisinde toplumda karşılaşılan ahlaki durumların ardından bu olayların gerekçelerini sorgulamak için öğretmen soru cevap tekniğini kullanarak öğrencilerden soruya ilişkin yanıtları istenmiştir [AH3]. Bu hedefi tam anlamıyla pekiştirmek amacıyla öğrenme sürecindeki öğretmenin dönütünün uygun olacağı düşünülmüştür

“Bu soruya ilişkin verilen dönütlerde insanların bazı ahlaki değerleri ya da ilkeleri kazanamamış olduğu söylenecektir. Öğretmen ardından insanların bu davranışları sergilerken çevresine ve kendisine ne kadar zarar verdiğini farkında olmadığını ifade eder. Bir kişi bu farkındalığa sahip olmadığı gibi ahlaki olmayan davranışları sergilemeye devam etmektedir diye devam eder.” [Geri bildirim, AH3]

Bu sürecin ardından öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için bir kişiyi ahlaki olmayan bir davranışı yapmaktan kendini alıkoyduğu video [HOOK AND HOLD] izletilmiştir. Öğrencilerin videodaki kişinin sergilediği bu davranışı sorgulamaları istenerek, bu esnada yaşanan durumla sahip olduğu norm arasında bağıntı kurmaları beklenmiştir [BC4]. Bu ilişkilendirme sonrasında ahlaki norm ve yargıların önemine vurgu yapılmıştır [Dönüt].

İlişkilendirme ve eşleştirme etkinliğine geçmeden önce öğrencilerin gündelik yaşamda göz önüne aldıkları norm ve ahlaki ilkelere ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarmak [BH1] amacıyla bir *beyin fırtınası* yapmaları istenmiştir.

Bu ünite kapsamında öğrencilerin toplumsal olarak aykırı ya da istenmeyen durumlarda ahlaki yargılarını kullanarak normatif biçimde düşünmelerini sağlamak için bir ilişkilendirme etkinliği yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür [EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP]. BH1 hedefini gerçekleştirmeye yönelik beyin fırtınası etkinliği sayesinde öğrencilerin sahip olduğu ahlaki norm ve yargılarını tanımları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere izletilen beş ayrı videodaki durumları tanımlamak ve hissetmelerini sağlamak amaçlanmıştır [BC1, AH1]. Bu işlemi yaptıktan

sonra videoda izletilen toplumsal açıdan ahlaka uygun olmayan durumlar ile öğrencilerin beyin fırtınası etkinliğinde beyan ettiği ahlaki yargılar arasında bir bağlantı kurmaları istenmiştir [BC4, AH2]. Bu bağlantıyı kurarken öğrenciler aynı zamanda beyan ettiği ahlaki norm ya da yargıları üzerinde düşünür ve gözden geçirir [RE-THINK]. Son olarak, [AH3, BC3] hedefini gerçekleştirmek için öğrencilerden toplumda normlarına bağlı birer birey olduklarını düşünerek karşılaştıkları ahlaki olmayan durumlarda özenli biçimde nasıl bir davranış sergileyeceklerini isteyerek bir eşleştirme yapmaları beklenmiştir.

Tasarımın son safhasında öğrencilerden eşleştirmeleri yaptıktan sonra hangi durumlarda hangi ilkelerini kullanarak nasıl davrandıklarını açıklayan bir öykü yazmaları istenecektir [EVALUATE AND ORGANIZATION].

4.10.1.4 Birinci uygulama ve yansıtma

Öğrencilerin istenmeyen durumlarda normatif düşünme becerilerini kullanarak ahlaki yargılara uygun bir şekilde davranmaya özen göstermelerini sağlamak için tasarlanan ünite bir araştırmacı gözleminden ve öğretmen kontrolünde bir sınıf ortamında işlenmiştir. Yapılan gözlemlerde etkinlik sürecinde görülen eksiklikler, öğrenme öğretme sürecinin işleyişi ve etkinlik sürecine ilişkin öğretmenin görüşü göz önüne alınmış ve değerlendirilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinin işleyişi ile ilgili olarak öğrencilere gösterilen Powerpoint sunumunun gereksiz olduğu sonucu varılmıştır. Diğer yandan, beyin fırtınası, tartışma ve soru cevap tekniğinin daha fazla kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Diğer yandan, öğrencilere sunulan soruların ardından daha fazla dönütün verilmesinin uygun olacağı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun vicdan, saygı, güven, merhamet, yardımseverlik, cesaret, anlayış ve doğruluk değerlerini tanımlayabildikleri görülmüştür. Bu yüzden sunumda gösterilen resimlerin kaldırılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ancak sadakat ve alçak gönüllülük gibi değerlerinin kavramsal tanımına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, sadakat değerini bir kişiyi hayal kırıklığına uğratmamak olarak tanımlıyorlar. Öğrenciler duyarlılık, sevgi, saygı, demokrasi ilkelerini tanımlayabiliyorlar. Öğrenciler sunulan değerlere karşı yorum yapma becerisini kazanmış durumda kavga eden insanların ne için öyle yaptıklarına yönelik öğrenci yanıtlarında insanların birbirini dinlemedikleri, birbiriyle konuşmadıkları, empati kuramadıkları ve merhamet etmedikleri şeklinde yanıtların geldiği görülmüştür. Örneğin, birinci videoda öğrenci büyüğe saygısızlığı tanımlayabiliyorlar. Öğrenci, videodaki kişinin empati kuramadığını söylüyor. Kadının yaşlılığını suiistimal ettiği yönünde yanıt verdiği görülmektedir.

Çocukların bazıları gözlediği ahlaki olmayan bir olayı değer bağlamında düşünemiyor. Bir kısmının ise olayı cümle içinde ifade ettiği görülmüştür. Gözledikleri olayları bir cümle içerisinde tam olarak tanımlamakta ve ifade edebilmekte zorlanıyorlar. Bu duruma ilişkin bir uyarının yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Sınıf öğretmenin ders içi etkinlikle ilgili görüşleri incelendiğinde film, sunu vb. teknolojik unsurların ilgilerini çektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin katılımlarının oldukça olumlu olduğu ve değerlere ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu dile getirilmiştir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin var olan farkındalıklarının ortaya çıkarıldığı ve dışarı vuruldukları anlaşılmıştır. Eşleştirme etkinliğinde kutucuklar arasında numaralandırmanın yapılabileceği ifade edilmiştir.

4.10.1.5. Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Birinci uygulama sonrasında üniteye etkinliği kazanımın amacına uygun şekilde açıklığa kavuşturmak için aşağıdaki ifade tasarıma ilave edilmiştir.

Hepimiz en fazla benimsediğimiz ahlaki değer ya da normların farkındayız.

Önemli olan hoş olmayan durumlar, örneğin; hırsızlık, kavga, yaşlılara saygısızlık, çocuk istismarı karşısında nasıl davranacağımızı bilmektir.

Birinci uygulama sürecinde gözlemlenen durumdan hareketle öğrencilerin benimsedikleri ahlaki norm ya da değerlerin farkında olduğu için, ilk uygulamada Powerpoint sunumunda gösterilen değerlerin varlığı yerine toplumda yaşanan, hoş olmayan durumları içine alan fotoğrafların gösterilmesi ve öğrencilerde daha fazla farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır [AH1]. Tasarımın ikinci formunda sunulan powerpoint gösterimine ilişkin birkaç slayt görüntüsü aşağıdaki gibidir:



Şekil 4.2 Saygısızlık ve duyarsızlığa ilişkin iki fotoğraf

Yukarıdaki gösterimlerden hareketle ilk tasarımda olduğu gibi bu davranışların sebeplerinin ne olduğu sorgulanmasının dışında, yaşanan sorunlara yönelik duyarlı olma, önemseme, farkında olma, değer verme ve göz önüne almanın önemliliğine vurgu yapılmıştır.

Bu tasarımda bir durakta üşümüş halde duran çocuğa montunu ya da üzerindeki elbiseyi veren insanların o andaki davranışlarının yansıtıldığı bir video gösterilmesi düşünülmüştür. Bu videodaki insanların o esnada çocuğu gördüklerinde ne düşündüklerinde hangi ahlaki norm ya da değerlerini göz önüne aldıklarına ilişkin görüşleri esas alınmıştır.

Tasarımın ikinci safhasında “Sen olsan ne yapardın?” etkinliği bağlamında toplumda gözlenen ahlak dışı durumu yansıtan beş yerine üç videonun kullanılmasına karar verilmiştir. Bu videoların konuları sırasıyla (1) zihinsel engelli bir kızın davranışlarına karşı duyarsız bir tepkinin verilmesi, (2) çiçek satan bir kızın ortamdan uzaklaştırılması, (3) yaşlı bir teyze ile alay eden çocuklardır. Öğrencilerden sırasıyla gösterilen bu videolarda yaşanan durumları anlamlandırmaları istenecektir. Bir önceki tasarım formunda belirtildiği gibi, bu etkinliğin süreçleri birbirinin aynısıdır. Sadece gösterilen videoların sayısı ve içeriğinde farklılaşma yapılmıştır. Yalnızca etkinlikte sonunda kazanım doğrultusunda yapılmış olan etkinliği pekiştirmek amacıyla öğretmenin ders sonunda *“Hoş olmayan bir durumla karşılaştığınızda önce durumu anlamaya çalışmanız gerekir. Anladıktan sonra sahip olduğunuz normları göz önüne alarak ona yönelik çözüm yolu bulmalıyız.”* şeklindeki ifadeyi belirtmesi gerektiği düşünülmüştür.

4.10.1.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Ön uygulamanın ardından revize edilen ünite tasarımı ikinci kez uygulanmıştır. Ünitinin bu ikinci uygulamasında öğrencilerin ünite hedefleri kapsamında sahip oldukları değerleri işe koşarak gündelik yaşamda gözlediği ahlaki olmayan durumlara karşı özenli bir şekilde düşünebilmeleri daha açık ve belirgin bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür. İlk uygulamada gözlenen bazı sorunların, ünitinin ikinci uygulamasında giderildiği görülmüştür.

4.10.1.7 İkinci uygulama sonrasında tasarımın son hali

İkinci uygulama sonrasında ünite gözden geçirilmiş ve birtakım düzenlemeler yapılma gereği duyulmuştur. AH 1 kodlu anlamlandırma hedefini derinleştirmek için öğretmenin PowerPoint sunduğu slaytlarda yer alan görüntülerle ilgili olarak insanların

genellikle nasıl düşündüklerine dair bir soru yöneltilir. Bu sorudaki amaç, gündelik yaşamdaki ortaya çıkan bu durumlardaki gözlemlerinin ne olduğu ile bu gözlemlerle birlikte bu durumlara yönelik bireysel algılamalarını ortaya çıkarmaktır. İnsanların genel olarak bu tür durumlarda nasıl düşündüklerine dair öğrencilerin düşüncelerini belirtmeleri soruna yönelik farkındalıklarını da harekete geçirmesine imkân tanımaktadır. Süreç içerisinde ara ara öğretmenin sorduğu sorular artırılıp belirginleştirilerek eşleştirme etkinliğinin kolay bir şekilde yapılması hedeflenmiştir. Ünitenin son revizyonunda, öğrencilerin etkinlikteki yapmış oldukları eşleştirmeyi yansıtıcı bir değerlendirme bağlamında bir hikâye yazmaları öngörülmüştür. Bu işlem, öğrencilerin karşılaştıkları bu durumlarda normatif düşünme sürecini içselleştirmelerine imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Öğretmen, bu süreçle ilgili olan hikâyeyi hazırladığı bir PowerPoint sunumunda örnek olarak yansıtacaktır. Son olarak, ünite ile ilgili revizyonda eşleştirme etkinliği sonrasında öğrencilerin yaptıklarını yansıtmak ve değerlendirmek amacıyla ne anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir.

4.10.2 Ünite 2'nin geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.2.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward model doğrultusunda ünitenin transfer hedefi, *“Öğrencilerin farklı bağlamlarda gündelik yaşamda ulaştığı bir başarıda yardım aldığı kişiye olan vefa borcunu göstermek için değer atfedici bir biçimde düşünebilecekler [TH1]”* biçiminde öngörülmüştür. Öğrencilerin transfer hedefine ulaşmasını sağlayan edinim hedef türlerinden olan bilgi hedefleri ise *“Öğrenciler, ‘kıymet bilme’ ve ‘vefa borcu’ kavramlarını tanıyacaklar [BF1]”* ve *“Öğrenciler, kendisine katkı sağlayan insanları tanımlayabilecekler [BF2]”* biçimindedir. Buna ek olarak, öğrencilerin bilgi hedeflerinden daha üst hedef türü olan anlamlandırma hedefleri, *“Öğrenciler kendilerine faydalı olan kişilere bir vefa borcu olduğunu kavrayacaklar [AH1]”* ve *“Bu kişilere hassasiyetle yaklaşması gerektiğinin bilincine varacaklar [AH2]”* olarak tasarlanmıştır. Bu anlamlandırma hedeflerini destekleyen “temel sorular” ulaşılması istenen hedefleri daha açık hale getirilmesi amaçlanmıştır.

4.10.2.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi

Ünite 2'nin değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sürecinde tasarlanan performans görevinin amacı, “öğrencilerin sınıf dışı ortamda kendileri üzerinde emeği dokunan insanlara olan vefa borcunu göstermek için değer atfedici bir biçimde düşünebilmeleri”dir [TF1]. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için BACKWARD tasarım modelinin G. R. A. S. P. S. ilkelerini dayalı otantik bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu görev kapsamında öğrencilere bir senaryo çerçevesinde takip edeceği bir yönerge ve ipuçları sunulmuştur.

Bu yaşı geldiniz. Çevrenizde üzerinizde ufak ya da büyük bir şekilde sizin üzerinizde emeği olan insanlar var. Çevrendeki kişiler sizin büyüdüğünü görüyor. Şimdi sizden gönlünüzden koparcasına bir vefa göstermenizi bekleyebilirler. Sizin üzerinizde emeği olan insanların olduğunu göz önüne alın. Bu noktada sizin bu yaşa gelmenize katkı sağlayan insanlara olan vefa borcunuzu nasıl ödeyeceğinizi düşünün. Biraz yaratıcı düşünme becerinizi kullanarak beyin fırtınası yapın. Vefanızı göstermek için aşağıdaki ipuçlarını takip ederek uygun bir şekilde gerçekleştirmeye çalışın [GOAL, amaç].

Öğrenci ipuçlarını takip ederek kendisini belirli bir rol [ROLE] ve kendisine emeği dokunan insanları [AUDIENCE, hedef kitle] listeden belirlemeleri ve bu insanların iyiliklerini gözden geçirerek somut bir örnek içerisinde durumu tanımlamaları istenmiştir [SITUATION, BH1]. Öğrencilerin bu görev kapsamında performanslarını ortaya koymak için gerekli ürünü yani, performansı [PERFORMANS] Tablo 2’de yer alan vefa gösterme biçimlerinden birini ya da birkaçını seçmeleri istenerek gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Ancak bu performansı yerine getirirken, öğrencilerin seçtiği vefa gösterim araçları kapsamında ortaya konulan standartları [STANDART] göz önüne almaları öngörülmüştür.

Bu üniteye ilişkin değerlendirme kanıtlarını tespit ederken, bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmuştur. Dolayısıyla, bu ünite kapsamında öğrencilerin kendileri üzerinde emeği olan insanların kim olduğunu, onların kendilerine yapılan iyiliklerin ne ölçüde farkında olduğu ile bu iyilikler karşısında vefa borcunu ödemek için ne derece değer atfedici düşünebildikleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Rubriğe ait betimleyici özelliklerin tanımlanmasında performans görevlerinin tasarımında göz önüne alınan duyuşsal alan taksonomisinin aşamalarından yararlanılmıştır.

Betimleyici özellikler; kişileri tanımlama, iyiliği bilincinde olma, vefa gösterim biçimlerindeki kurallara uyma ve ortaya konulan performansın özenli olma düzeyidir.

Dereceli puanlama anahtarında kişileri tanımlama süreci, tanımlanan özellikler doğrultusunda puan; iyiliğin bilincinde olma puan; vefa gösterim biçimlerindeki kurallara uyma aşaması puan; ortaya konulan performansın özenliliği ise puan üzerinden derecelendirilmiştir.

4.10.2.3 Öğretim süreci planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: “Yaşamımda üzerimde emeği olan birçok kişi olmuştur. Onlar benim için değerlidir. Bu kişilere olan değerimi göstermek için,.....ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, teşekkür ederim, sağ ol” derdim gibi ifadeler yazmayınız.]. Çünkü,..... [Bu insanlara olan vefanın gerekçesini yazınız.]”

Diğer yandan, etkinlikler boyunca edininim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmenin dersin girişindeki ifadesi aşağıdaki gibi olmalıdır:

Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerine kendilerinin bu hayatta üzerinde emeği olan insanları tanıyacağımızı, onların bize verdiği emeğin ne olduğu üzerinde düşüneceğiz. Ardından, bu insanların bize yaptıkları iyilik, çaba ve emeğin karşılığında onlara olan vefamızı nasıl göstereceğimizi öğreneceğiz, der.

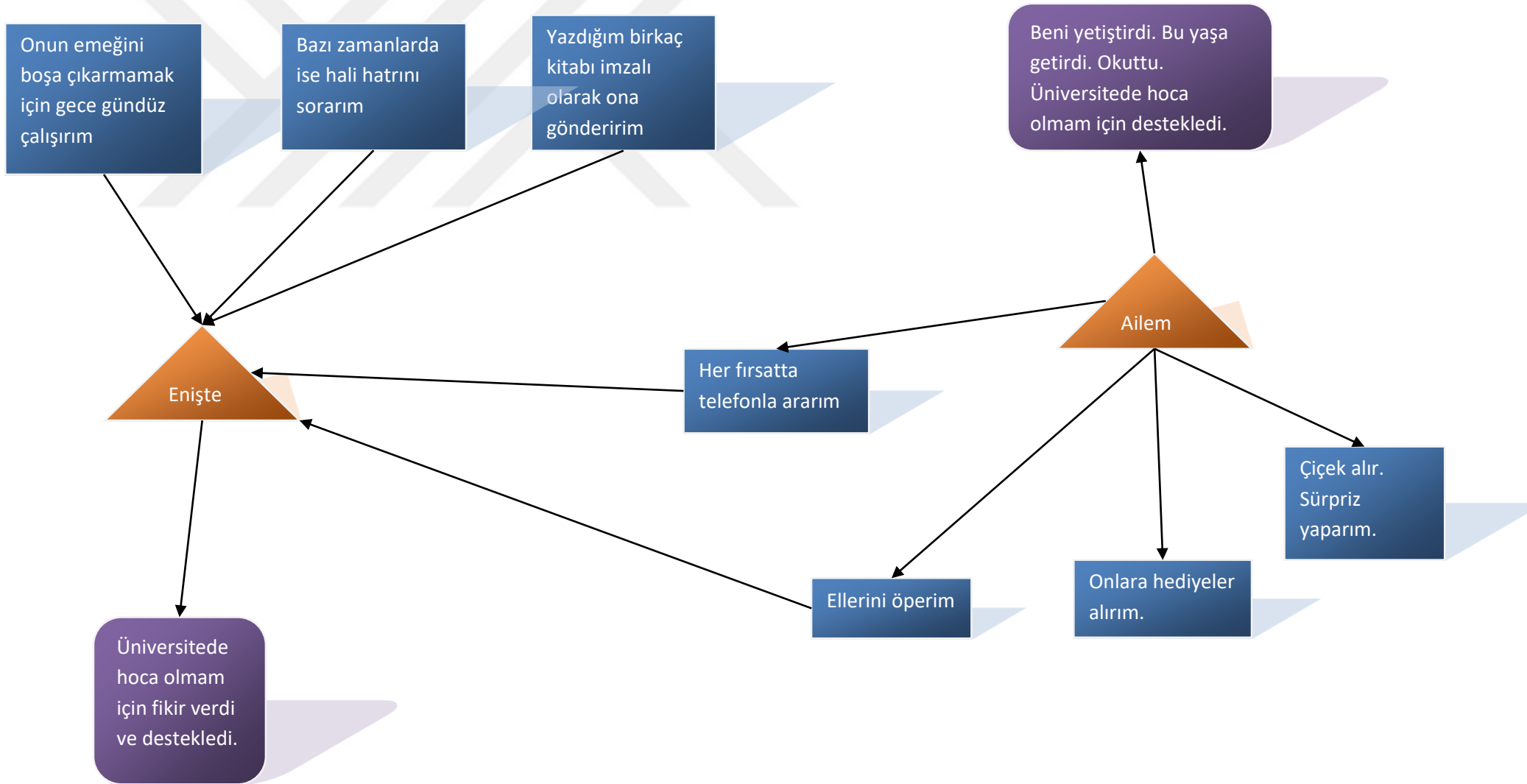
Öğretmen bir havuzun içinde sahibinin boğulduğunu gören köpeğin onu kurtarmak için çaba gösterdiği videoda öğrencilerin kendilerine faydalı olan kişilere bir vefa borcu olduğunu kavramaları öngörülmüştür [AH1]. Videodaki insanın köpek için ne anlam ifade ettiğinin öğrenciler tarafından sorgulanması istenir [AH2]. Bu sorgulama sürecinin ardından öğretmen öğrencilerin düşüncelerini özümsemesi için bir geri bildirimde bulunur.

Burada öğretmen öğrencilere dönüt olarak videodaki köpeğin, henüz küçükken onu büyüttüğü ve yetiştirdiği için kıymetini bildiğini söylüyor ve köpeğin sahibine gerçekten değer verdiğini söylüyor. Vefalı köpeğin bu nedenle verdiği değeri havuza atlayarak gösterdiğini ifade eder. Buradan öğrencilerin üzerinde emeği olan insana değer verdiğini gösteren davranış sergilediğinizde vefa

borcunuzu daha çok göstermiş olacakları çıkarımında bulunmaları sağlanır
[AH2'ye Açıklayıcı dönüt].

Araştırmacının bu süreçte kendisinin yapılandığı bir kavram haritası örneğinde kendisinin üzerinde emeği olan kişilerin kim olduğunu, onlara olan vefa borcunu nasıl ödeyeceğini ve bu insanların ona karşı hangi iyiliği yaptıkları bir *örnek olay* çerçevesinde sunulmuş ve etkinliğe geçmeden önce öğrencilerin ilgi ve dikkatinin çekilmesi amaçlanmıştır [HOOK AND HOLD]. Araştırmacının yapılandığı örnek olay aşağıda verilmiştir.





Şekil 4.4 Vefa İle İlgili Bir Örnek Olay Kavram Haritası

Öğretmenin örnek olay yöntemini kullanmasının ardından öğrencilerin kendi hayatlarını düşünerek kendilerine emeği dokunan insanları [BF1], kendilerine yapılan iyilikleri [AH2] ve vefalarını gösterme biçimlerini [AH1] ortaya koyan kavram haritalarını bağımsız bir biçimde yapmaları beklenmiştir [Gösterip yaptırma tekniği]. Öğrencilerin “vefa”, “iyiliği önemseme”, “vefa gösterme biçimleri” ile ilgili zihinsel şemalarını yapılandırılmasını amaçlayan kavram haritası çizimi etkinliğinde “BF1”, “AH1” ve “AH2” hedeflerini kazanması düşünülmüştür [EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP]. Bu süreçte öğrencilerin etkinliği gerçekleştirmelerine yardımcı bir yönerge sunulmuştur.

Öğrencilere boş bir çalışma sayfası verilir. Çalışma sayfasının ortasına bir “kutu” çizerek kendilerine yapılan faydayı oraya yerleştirin. Daha sonra kendinizin ulaştığı bir şeye katkı sağlayan kişiyi “üçgen” biçimde şekil içine yerleştirin. İleride ya da şimdi bu kişiye olan değerini göstermek için hangi yolları düşüneceğini bir “yuvarlak” şekil içerisinde yazın. Son olarak, kutu, üçgen ve yuvarlak biçimlerde çizdiğiniz şekiller arasında okları kullanarak bağlantı kurun.

Etkinlik, bilgi ve anlamlandırma hedefleri doğrultusunda üç aşamada tasarlanmıştır. Öncelikle çocuğun yakın çevresinden başlayarak uzağa doğru çevresinde yaşayan ve ona katkı sağlayan insanları düşünmeleri, örneğin; anne, baba vb. [BH1] istenmiştir. Ardından, çocuğun kendisine katkı sağlayan kişilerin onun için yaptıkları çabaların tam olarak farkına varmaları, örneğin; her sabah kahvaltımı hazırlar, sütümü ısıtır vb. [AH1] beklenir. Son olarak, kendileri için önemli olan kişilere olan vefasını göstermenin yollarını net ve açık biçimde ifade etmeleri, örneğin; öğrenciler “aileme saygılı davranırım” ifadesini belirtirken, ailesine olan saygısını, bana bir şey söylerken onun konuşmasını dinleyerek saygı gösteririm”, gibi düşünme biçimlerine sevk etmeleri istenir [AH2].

4.10.2.4 Uygulama ve yansıtma

Öngörülen tasarım ilkeleri sonrasında tasarlanan Ünite 2, belirlenen hedef kitle üzerinde uygulanmış ve süreci gözlemlenmiştir. Bu süreçte öğrenme öğretim sürecinin işleyişi, öğrencinin öğrenme durumu ve araştırmacının gözlemlediği eksiklikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilerin “vefa” ve “vefa borcu” kavramlarındaki hazır bulunuşluğunun olmadığını görülmüştür. Bu kavramların tam olarak ne ifade ettiğini bilmedikleri anlaşılmıştır. Sadakat, duyarlılık, merhamet, empati gibi değerlerle ifade etmektedirler. Örneğin, bir öğrenci, “can borcu” kelimesi ile ilgili ilişkilendirmiştir.

Bu yüzden ünitenin revize edilmesinde vefa kavramının tanımını ifade ederek başlanması gerektiği düşünülmüştür. Bu sayede insanların bu hayatta kime karşı vefa borcunun olabileceği ile ilgili farkındalık oluşturabileceği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra, vefanın günlük yaşamda hangi şekillerde ortaya çıktığını gösteren örnekler verilebileceği öngörülmüştür. Bir sonraki uygulama dersinde öğrencilerin vefa borcu konusunda çevresini tanımlayacak bir biliş haritalarının ortaya çıkarmanın daha iyi olacağını düşünülmüştür. Yapılan hem gözlem sürecinde ve araştırmacı günlüğünde alınan notlarda öğretim sürecinin etkililiği konusunda Powerpointte özel animasyonları kullanarak çevresinden başlayarak aşama aşama ortaya çıkarılmalı ve bunu gösterirken aynı zamanda bu kişilerin öğrencilerin hayatları için ne anlam ifade ettiği de ortaya çıkarılmasının etkili olacağı düşünülmüştür. Çünkü bu sayede vefa borcunu ödeyeceği kişilere ilişkin farkındalığın sağlanması ve eleştirel bir değerlendirme yapabilmesi mümkün olabilmektedir. Yazılan araştırmacı günlüğünde bir sonraki ünite için öğrencinin vefa borcunu göstermenin çeşitli yollarının olabileceğinin öğretilmesinin daha uygun olacağı yansıtılmıştır. Özellikle maddi ve manevi açıdan.. Öğrencilerin özellikle vefa borcunu gösterme biçimlerini örnekleriyle birlikte daha özelleştirilmiş ve somut bir biçimde ifade etmelerini sağlayacak şekilde olması gerektiği değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vefa göstereceği kişiye ait zihinlerindeki imaj ve algıyı net bir biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir.

4.10.2.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Birinci uygulama sürecinde öğrencilerin vefa kavramının tanımına ilişkin hazır bulunuşluk durumlarının yetersiz oluşundan dolayı terimin ne olduğuna ilişkin “*Görülen iyilikleri unutmama, iyilikte bulunanlara misliyle veya daha güzeliyle karşılık vermeye devam etme.*” şeklinde bir açıklamanın yapılması gerektiği öngörülmüştür [BF3]. Vefa kavramının karmaşık bir terim olmasından dolayı bir Powerpoint sunusunda vefa kavramı ile ilişkili olabilecek terimlerin yer aldığı slayt hazırlanmıştır. Bu terimlere ilişkin düzenlenen birkaç slayt görüntüsü aşağıdaki gibidir.

Bu slayt görüntüleri aracılığıyla öğrencilerin zihinsel şemalarını yapılandırma amacıyla vefa ile ilişkili kavramlar olan vefa borcu, kıymet bilme, kadirşinaslık, değer verme terimleri açıklanmasının [Öğrenciler vefa ve ilişkili kavramların tanımını yapabilecekler, BF3] yanı sıra vefalı ve vefasız insan davranışlarını belirtilmesi gerektiği öngörülmüştür [Öğrenciler, vefalı ve vefasız insan davranışlarını ayırt edebilecekler, BC1].



Şekil 4.4 Vefa Kavramı Ve Bağıntlarına Ait Powerpoint Sunusuna Ait Görüntüler

Bu sürecin ardından öngörülen kazanıma daha uygun olacağı düşünülen bir metin hazırlanmıştır. Bu metin bir öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çekebilecek bir örnek olay niteliğindedir.

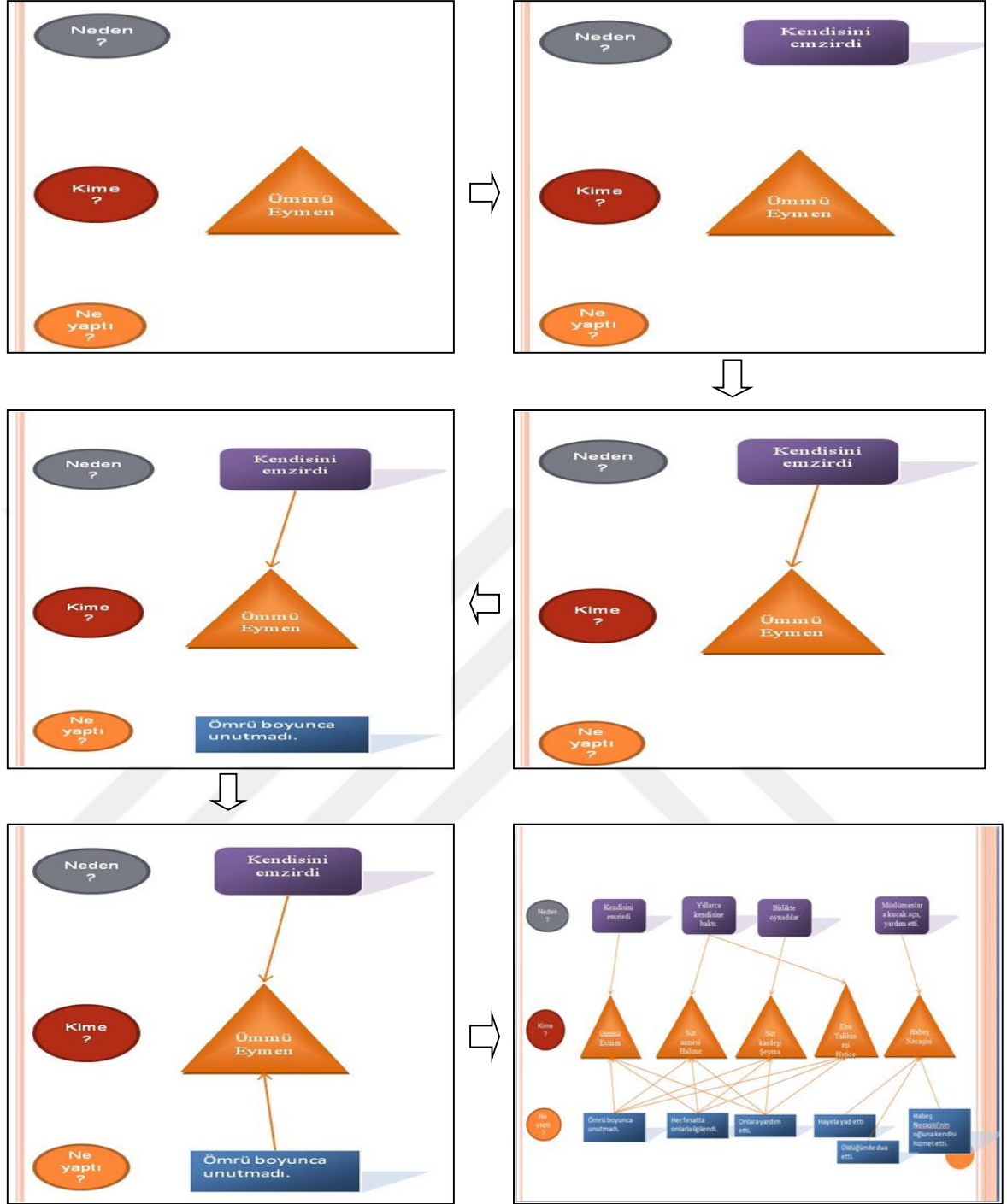
Bir örnek olay

VEFÂKARLIĞIN DA EN GÜZEL ÖRNEKLERİ

- Peygamber (s.a.s)'de görülmektedir: Hz. Peygamber, kendisine **bir hafta süt emziren dadısı Ümmü Eymen'i**, ücret karşılığı da olsa yıllarca kendisine bakan **süt annesi Halime'yi**, **süt kardeşi Şeyma'yi**, çocukluğunu yanında geçirdiği **Ebû Talib'in hanımı Fatıma'yi**.. **ömrü boyunca unutmamış, her fırsatta onlara ilgilenmiş, yardım etmiştir.** Mekke müşriklerinin zulmünden kaçan Müslümanlara kucak açan Habeş **Necaş'sini** daima **hayırla yadetmiş, öldüğünde dua etmiş**, yıllar sonra oğlu Medine'ye geldiğinde, babasına hürmeten bizzat **kendi eliyle ona hizmet etmiştir.**

Şekil 4.5 Bir vefakarlık örnek olayı

Bu örnek olay sayesinde öğrencilerin birine vefa göstermek için kendisine ne gibi iyiliklerin yapıldığını bilme, bu iyiliği yapanları tanıma ve kendisine yapılan iyilik doğrultusunda kendisinin bir eylem içinde bulunmasına ilişkin bir somut bir örnek oluşturulmuştur. Bu etkinliği daha da somutlaştırmak için Powerpoint sunu programında özel animasyon tekniklerini kullanarak aşama aşama vefa ile ilgili somut bir şema sunması amaçlanmıştır. Bu süreci aşağıdaki slayt görüntülerinde yansıtılmıştır.



Şekil 4.6 Özel animasyonlu bir powerpoint örneği

Kavram haritası etkinliğine geçilmeden bir önceki örnek olay üzerinden peygamberimizin vefa borcunu göstermek için sergilediği davranış biçimini gösteren bir kavram haritası örneğini kullanarak gösterip yaptırma tekniği uygulanmış ve benzer süreçleri kullanarak kendi yaşamlarını düşünerek kavram haritalarını yapılandırılmaları düşünülmüştür.

4.10.2.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Bu derste öğrencilerin bir önceki derse göre vefa kavramına ilişkin algılarında ve bilgi dağarcığında bir gelişme gözlenlemiştir. Öğrenciler vefa kavramının ne olduğunu tanımlayabilmektedir. Çevresindeki kişileri daha iyi tanımlayabildikleri ve somut örnekler verdikleri görülmüştür. Dersin amaçlarında öğrencilerin kendilerine emeği olan insanların tanımlayabildikleri ve onların emeğinin somut olarak ifade edebildikleri nihayetinde ise kendisinde emeği olan insanlara olan vefa borcunu somut örnekler verdikleri görülmüştür. Öğrenciler etkinlikleri keyifli ve ilgili bir biçimde yapmışlardır. Anlamadıkları kısımlar da araştırmacıya danıştılar. Bazı öğrencilerin çizdiği zihin haritalarının oldukça gelişmiş olduğu gözlenirken, bir kısmının ise basit şemalar halinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vefa üzerine düşünürken anne ve baba dışındaki kişilerin (teyze, hala, annanne, dede vb.) yaptıkları iyilikleri daha somut örneklerle açıkladıkları görülmektedir. Bu kişilerin yaptıkları iyilikleri daha iyi anlamlandırabildikleri ve unutmadıkları anlaşılmaktadır.

4.10.2.7 İkinci uygulama sonrasında ünitenin tasarımının son hali

Yapılan uygulamalar sonunda kavramsal açıdan bir önkoşul öğrenme ilkesi dikkate alınarak kavramsal olarak ‘vefa’ kavramı ile ilgili tanımlamadan önce ‘iyilik’ kavramını sorgulama yönünde bir düzenlemeye gidilmiştir. Birkaç öğrencinin bu konudaki görüşünü alındıktan sonra öğretmenden. Kısaca “*iyiliğin, hiçbir karşılık beklemeden yapılan yardım*” olduğunu söyler. Kendi hayatınızı düşünün, gündelik yaşamda ya da okulda size ne gibi iyilik yapılmaktadır? şeklinde bir soru yönelterek bir beyin fırtınası yapmaları istenir. Öğretmen alınan yanıtlara göre bir dönüt verir ve şöyle yanıt verir:

Bir kişinin vefa borcunu ödemesi için kendisine yapılan iyiliğin hissedilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde vefasızmış gibi görülmesine neden olabilir. Öğretmen bu noktada bir örnek vererek durumu açıklar: Sınıf içerisinde bir öğrenci [örneğin, Kemal] seçerek, Kemal’in okula gelirken yiyecek bir şey getirmemiştir. Yakınında olan Ayşe ekmeğinden bir parça bölerek Kemal’e verir. Kemal onu yer. Bir başka gün olur. Bu sefer Ayşe yanına bir almamıştır; Kemal adlı öğrenci de kantinden bir simit almış ve o anda yiyordur. Ayşe ondan bir parça istiyormuş gibi baksa da Kemal aldırış etmeden yoluna devam eder.

Dahası, öğretmen tüm sınıfa hiç böyle bir durum yaşayıp yaşamadıklarını sorar. Birkaç öğrencinin sunulan örnekle ilgili yorumunu alır. Yukarıdaki örnek olayın ardından

iyilik ile vefayı ilişkilendirebileceği “*Demek ki, vefa borcunu ödemek için iyiliği hissetmek ve anlamak önemlidir. İyiliği hatırlamak vefalı bir davranış; iyiliği göz ardı etmek ise vefasız davranışı gösterir.*” şeklinde bir açıklama yapması öngörülmüştür.

İkinci uygulama sonunda gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonunda ortaya çıkan özenli düşünmenin kuramsal yapısından hareketle öğrencilerin değer atfedici düşünme becerilerini harekete geçirmek için kendilerine iyilik yapan kişilerin neyi sevdikleri, neyi beğendikleri, neden hoşlandıklarını hatırlamaları ve listelemeleri öngörülmüştür. Öğrencilerin listeledikleri üzerinden yaratıcı bir şekilde düşünerek ne gibi şeyler yapılabileceği üzerinde düşünmeleri istenmelidir. Bu şekilde vefa borcunu ödemeleri sağlanacaktır. Dahası, öğrenciler vefa borcu kapsamında düşündüklerinin gerçekten hoşlarına gidip gitmediklerini değerlendirmeleri de özenli düşünme ürününün uyumluluğunu ele almada önemli bir süreçtir. Daha da ötesi, ders bittikten sonra tüm sınıfa etkinlikle ilgili olarak öğrendiklerini açıklamaları istenir. Alınan yanıtlar doğrultusunda şu açıklamayı yapması hedeflenmiştir:

“Başkalarının size yapmış olduğu iyilikleri fark edin, hissedin. O kişilerin sizler için değerli olduğunu düşünün. Bir gün onların da size ihtiyacı olabilir, bu yüzden yapılan iyilikleri unutmayın. Elinizden ne geliyorsa yapın. Vefalı insan olun.”

4.10.3 Ünite 3-4’ün geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.3.1 İstenen kanıtları tanımlama

Backward tasarım modeli kapsamında tasarlanan ünitenin transfer hedefi [TH], “Çevresinde üzgün bir şekilde gördüğü bir insanın duygularını olumlu bir yönde etkileyebilmek için empatik düşünme becerisini kullanabilecekler” dir. Edinim hedeflerinden olan bilgi hedefleri ise “öğrencilerin ‘empati’ nin kavramsal olarak tanımını yapabilecekler” [BH1] ve “Empatinin gerçekleşmesi için gerekli temel bileşenleri tanıyacaklar [BH2]” biçiminde ifade edilmiştir. Benzer biçimde, öğrencilerin düşünme becerilerini yoğun bir biçimde kullanabildiği dört anlamlandırma hedefi öngörülmüştür: “Bir kişiye empati göstermek için onu fark etmesi gerektiğini tartışılar [AH1]”, “Duyarsız bir davranışın, empatinin gerçekleşmesinde bir engel olduğunu fark ederler [AH2]”, “Üzgün bir kişiyi gördüklerinde bir sıkıntısının olduğunu düşünürler [AH3]”, “Öğrenciler empatinin nasıl kurulması gerektiğini tartışacaklar [AH4]” ve “Empatiyi göstermenin farklı yolları olduğunu düşünür [AH5]”. Beceri hedefleri olarak ise

“öğrenciler duyarlı ve duyarsız davranışı ayırt edebilecekler [BC1; AH1 ve AH2 ile ilişkili] ifade edilmiştir.

4.10.3.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 3'ün değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sürecinde tasarlanan performans görevinin amacı, “öğrencilerin çevresinde üzgün bir şekilde gördüğü bir insanın duygularını olumlu bir yönde etkileyebilmek için empatik düşünme becerisini kullanabilecekler”dir [TF1]. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için BACKWARD tasarım modelinin G. R. A. S. P. S. ilkelerini dayalı otantik bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu görev kapsamında öğrencilere bir senaryo çerçevesinde takip edeceği bir yönerge ve ipuçları sunulmuştur.

Kendini büyümüş ve bir meslek sahibi olduğunu düşün. Birlikte çalıştığın arkadaşlarınla çok uyumlusun. Bir gün sabah işe gelmiş ve o anda çalışma arkadaşının masanın üzerine başını koyduğunu görüyorsun. O anda onun bir sıkıntı olduğunu düşünüyorsun ama tam olarak ne olduğunu bilmiyorsun. Şimdi sizin yapmanız gereken ilk görev kendinizi hangi meslekte olduğunuzu belirlemektir.

Performans görevleri bağlamında öğrencinin tabloda sunulan meslek gruplarından kendine bir rol benimsemesi istenmektedir [ROLE]. Öğrenci kendisine uygun olacağını düşündüğü bir meslek grubunda yaşayacağını düşündüğü bir durumu hayal etmesi öngörülmektedir [SITUATION]. Senaryonun hedef kitlesi [AUDIENCE], öğrencinin kendisinin seçtiği meslek grubundaki bir arkadaşının olacağı yönünde tasarlanmıştır. Bu noktada aşağıda sunulan talimatlarla meslektaşının yaşadığı üzüntü verici durumu hissetme, anlama, sorgulama, anlamlandırma, empati kurma süreçlerini sergileyeceği bir konuşma diyalogunu tamamlamaları istenmiştir [PERFORMANS]. Öğrencilerin bu performansı yerine getirirken aşağıda belirtilen “Not” ve “İpuçları” ndaki standartları göz önüne alması hedeflenmiştir [STANDART].

Görev 2. *Muhakkak ki her işin kendine göre bir zorluğu vardır. Çalışma arkadaşınız belli ki işinden dolayı bir sıkıntıda ve onun anlaşılması gerekiyor. Bu yüzden onunla konuşup derdini dinlemek ve empati kurmak en uygun yol gibi görünüyor. Ancak bu görevi de yapmak için aşağıdaki ipucunu iyice okumanız gerekmektedir.*

İpucu 1. *Arkadaşınızın sıkıntısı işi ile ilgili bir durumdur.*

İpucu 2. *Siz bu diyalog da hem soruyu soran hem de soruyu yanıtlayan kişisiniz. Yani diyalogu sadece siz yanıtlayacaksınız.*

İpucu 3. *Diyalogunuz çalıştığınız işle alakalı olacaktır. Sorduğunuz sorular ve aldığınız yanıtlar işinizle ilgilidir.*

Not. *Diyalogu tamamlamak tamamen sizin hayal gücünüze bağlıdır.*

Not: *Bu diyalogda mutlaka karşıdaki kişinin sorunun tam olarak anladığını, anladığını ona yansıttığını ve çözüm yolu bulduğunu hissettirmen gereklidir. Diyalogu bir film senaryosu gibi yazabilirsiniz.*

Bu üniteye ilişkin değerlendirme kanıtlarını tespit ederken, bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmuştur. Dolayısıyla, bu ünite kapsamında öğrencilerin çevresinde üzgün bir şekilde gördüğü bir insanın duygularını olumlu bir yönde etkileyebilmek için empatik düşünme becerisini ne ölçüde kullanabildiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Rubriğe ait betimleyici özelliklerin tanımlanmasında performans görevlerinin tasarımında göz önüne alınan duyuşsal alan taksonomisinin aşamalarından yararlanılmıştır. Betimleyici özellikler; durumu fark etme/hissetme, anlama çabası ve empati kurabilme performansıdır. Dereceli puanlama anahtarında durumu fark etme/hissetme süreci, tanımlanan özellikler doğrultusunda puan; anlama çabası aşaması, ... puan; empati kurabilme performansı ise puan üzerinden derecelendirilmiştir.

4.10.3.3 Öğretim sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Çevremde birini üzgün ya da içine kapanmış bir halde gördüğümde.....[Lütfen yaklaşım biçiminizi açık biçimde yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davrandığınızın gerekçesini açık bir şekilde yazınız.]” biçiminde tasarlanmıştır. Diğer yandan, ekinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmen, *Bu derste öğrencilere “bu dersin amacının üzgün ya da kötü bir durumda olan yakın birini yaşadığı durumu anlamaya çalışmayı ve empati kurmayı öğreneceğiz”* diye derse başlar. [Amaçla ilgili bilgilendirme]

Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini çekmek için “empati”nin kavramsal olarak tanımı ve empati için neyin gerekli olduğu ile ilgili bir durum tespiti yapar ve öğrencilerin düşüncelerini sorguladığı soru cevap yöntemini kullanır [HOOK AND HOLD].

Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmen empatinin kavramsal tanımını ve empatinin gerçekleşmesi için gerekli süreçleri bir slaytta açıklamaya çalışır [BH1, BH2, açıklayıcı dönüt]



Şekil 4.7 Empati Konusuna Ait PowerPoint Slayt Görüntüleri

Sunulan slaytın ardından duyarsız bir adamın babasını huzur evine yerleştirmeye çalıştığı *video gösterimi* sayesinde öğrencilerin empatik olmayan davranışı kavramaları [AH2] amaçlanmıştır. Benzer biçimde, duyarsız adamın babasına karşı empati kuramadığının farkına vardığı videonun ilerleyen dakikalarında öğrencilerin empatinin nasıl kurulması gerektiğini tartışmaları beklenmiştir [BC1, AH4]. Videoya ilişkin birkaç örnek ekran görüntüleri, Şekil 4.8’de sunulmuştur.



Şekil 4.8 Empati Olgusunu Açıklayan Bir Video Animasyona Ait Ekran Görüntüleri

Yukarıdaki animasyon videonun gösteriminden ardından bir sonraki etkinliğimiz olan kavram karikatürü örnek olayına geçilmiştir. Bu videoda gerçekleşen durumun daha iyi kavranması için kavram karikatürünün içeriği, video gösteriminde yer alan kişilerin

4.10.3.3 Uygulama ve yansıtma

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Gözlem ve araştırmacı günlüğü notlarına bakıldığında öğrencileri empati konusuna bir hayli ilgi gösterdiği ve çoğunluğunun empatinin ne olduğunu bilmeleri konuyu anlamalarını kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Öğrenciler gösterilen empati ile ilgili resimleri anlamlandırabildiler ve empatinin farklı biçimlerine ilişkin yorum getirdiler. Bu derste yaşadığım ilginç bir şey, empatinin sadece insanlara gösterilen bir şey olmadığını, hayvanlara da empati kurulması gerektiğini söylemesi oldukça şaşırtıcıydı. Bu derste öğrencilerin gösterilen her bir resim, video, örnek olay ve sorulan sorulara olan katılımları oldukça iyiydi. Öğrencilerin empatinin kavramsal tanımı ve gösteriş biçimleri ile bir sıkıntısının olmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin neredeyse tamamının bir kişinin birine karşı empati göstermesinin en temel aşamasının ne olduğuna dair sorulan soruya tam olarak yanıt veremediklerini gözlemlenmiştir. Sadece bir öğrencinin tanıma şeklindeki ifadesi doğruduydu. Bu işlevi öğrencilere tam olarak nasıl gerçekleşeceğini öğretmek için kendi kendime yaptığım (araştırmacı) dramının oldukça açıklayıcı, anlaşılır bir yaklaşım olduğu kanaatine varılmıştır. Örnek olay olarak gösterilen videodaki olayı animasyona dönüştürerek kavram karikatürüne dönüştürmenin de öğrencilerin ilgisini çekti. Özel animasyonla yapılan kavram karikatüründe her bir diyalogda gerçekleşen olayın yavaş yavaş gösterilmeye başlanması ve aynı zamanda öğrencilere bu durumda ne meydana geldiği ile ilgili bir soru ile düşünceleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin birçoğu da bu sorulara da katılım sağladı ve ilgileri yoğundu. Uygulama sürecinde kademe kademe bir empatinin nasıl meydana geldiğine ilişkin bir anlayışın gelişmeye başladığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan, gösterilen videoda yer alan diyalog üzerinden yapılan kavram karikatürü, ders etkinliği kapsamında öğrencilerin oluşturacağı kavram karikatürü etkinliği için bir zemin oluşturduğu değerlendirilmiştir. Bu etkinlik öğrenciler tarafından başlangıçta anlaşılmasa da yavaş yavaş anlaşılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin etkinliği yapmaya yönelik ilgi ve tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu etkinlikte görülen bir sorunda kimin empatiyi gösteren, kimin ise empatinin gösterileceği ilgili bir sorun çıktı. Ama sınıfın önüne çıkardığım iki öğrenci üzerinden bu sorunu giderildi. Bu olayda somut örnek olay ve drama ya da rol yapmanın öğrenme açısından önemli bir teknik olduğunu anlaşılmıştır. Bu etkinlik sürecinde her ne kadar

dersin başlarında öğrencilerin empatinin ne olduğuna ilişkin kavramsal bir bilginin mevcut olduğu görülse de öğrencilerin birbirlerinin durumlarına özgü empati gösterme biçimlerinde problem olduğunu görülmüştür. Öğrenciler kendi durumlarında empatinin nasıl gösterileceğine ilişkin işlemsel bir bilgiye sahip değildiler. Bir kısmı bu durumlarda empati özelliğini tam olarak yansıtabildiği tespit edilmiştir. Empatinin kavramsal tanımında “kişinin kendisinin yerine koyma” ifadesini somutlaştıracak örneklerin verilmesinin daha uygun olacağını düşünülmüştür. Dahası, öğrencilerin etkinlik süreci izlenmiş olup öğrenciler de yaptıklarını öğretmene göstererek teyit ettirmeye çalıştılar. Öğretmenin verdiği ipuçları ve dönütleri ile öğrencilerin düzeltmelerini yaparak tekrar öğretmene gösterdiler. Bu süreç öğretmen rehberliği ve kontrolü altında öğrenmeleri yapılandırılmış olduğunu değerlendirilmiştir. Öğretmenin aldığı notlara bakıldığında öğrencilerin yapılan etkinliğin yönergesini anlamada zorlandıkları ve etkinliği nasıl yapacakları sorular sordukları anlaşılmıştır.

4.10.3.4 Birinci uygulama sonrası revize edilen tasarım

Ünitenin uygulaması esnasında empati ile ilgili mevcut anlayışlarında yetersizlik görüldüğü için revize edilen ünite tasarımında empati kavramının bilimsel tanımlarının yer aldığı bir powerpoint hazırlanmıştır. Öğrencilerin dikkatlerini derse daha iyi çekmek ve temel bilgi seviyesini artırmak için empati ile ilgili görüşler öne süren Carl Rogers’a değinilmiştir. Onun empati ile ilgili belirttiği tanımına yer verilmiştir. Bu düzenlemeye ilişkin birkaç slayt görüntüsü, Şekil 4.11’de sunulmuştur [BH1].



Şekil 4.10. Empati ile İlgili Revize Edilen PowerPointe ait Slayt Görüntüleri

Dahası, empati etkinliğine geçilmeden önce öğrencilerin empatinin hangi durumlara gösterileceğine ilişkin anlayışlarını geliştirmek için Powerpoint sunumu içinde gösterimlere yer verilmiştir [AH5, Empatinin gündelik yaşamda farklı bağlamda

gerçekleşebildiğini fark edecekler.]. Buna ilişkin hazırlanan slayt görüntüleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.11. Empati Gösterim Durumlarına İlişkin Örnek Slayt Görüntüleri

Bu görüntülerin ardından öğrencilerin senaryo oluşturma etkinliğini tekrar gerçekleştirmeleri istenmiştir.

4.10.4 Ünite 4'ün geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.4.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen modeli kapsamında tasarlanan ünitenin transfer hedefi, “Arkadaşlarını bir amaca ulaştırmaya yönelik onları yüreklendirmek için duygusal düşünme becerisini kullanacaklar. Bu ünitenin bilgi hedefleri, beceri hedefleri ve anlamlandırma hedefleri, bir önceki (Ünite 3) ünitelerle örtüşmektedir. Bu nedenle Ünite 3'te tanımlanan öğrenme hedefleri, ünite 4'teki kazanımları pekiştirmeye yöneliktir. Bir önceki üniteye özenli düşünme boyutlarından olan empatik düşünme becerisi kapsamında çevresinde üzgün bir şekilde gördüğü bir insanın duygularını olumlu bir yönde etkileyebilmek için empatik düşünme becerisini kullanabilmeleri öngörülmüştür. Bu üniteye ise benzer biçimde yakın gördüğü birini içinde bulunduğu durumu farkına varma ve duygusal olarak onunla aynı düşünceleri taşıma ve motive etme süreçlerini taşıdığı için iki ünitenin artarda tasarlanması ve uygulanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

4.10.4.2 Değerlendirme kanıtları

Yukarıda da belirtildiği üzere Ünite 3 ve Ünite 4’ün öğrenme hedeflerinin birbirini destekleyen, örtüşen kazanımları içerdiği için, Ünite 3 için öngörülen performans görevinin bu ünite içinde uygun olduğu düşünülmüştür.

4.10.4.3 Öğrenme sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Arkadaşlarını bir amaca ulaştırmaya yönelik onları yüreklendirmek için.....[Lütfen yaklaşım biçiminizi açık biçimde yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davrandığının gerekçesini açık bir şekilde yazınız.]” biçiminde tasarlanmıştır. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmen, *Bu derste öğrencilere “bu dersin amacının üzgün ya da kötü bir durumda olan yakın birini yaşadığı durumu anlamaya çalışmayı ve empati kurmayı öğreneceğiz”* diye derse başlar. [Amaçla ilgili bilgilendirme]

Bu ünite kapsamında öğrencilerin üzgün bir şekilde gördüğü birine karşı empatiyi nasıl kurabileceği ile drama etkinliğine geçmeden önce öğretmenin, gösterip yaptırma tekniğini kullanması uygun görülmüştür. Öğretmen bir öğrenciyi yanına alarak böyle bir durumla karşılaştığında üzgün birine karşı empatinin nasıl kurulacağını gösterir [HOOK AND HOLD; AH4; GÖSTERİP YAPTIRMA TEKNİĞİ].

Öğrencilerin tüm duyularıyla yaparak yaşayarak üzgün birine empatinin nasıl kurulacağını öğrenmesini sağlamak için öğrencilerin çalışma yapraklarında yapılandıkları kavram karikatürleri ile senaryo oluşturma etkinliğine dayalı olarak bir drama etkinliği tasarlanmıştır [EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP; AH1, AH2, AH3, AH4, AH5, BC1; ROL YAPMA, İKİLİ GRUP ÇALIŞMASI].

4.10.4.4 Uygulama ve yansıtma süreci

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde

yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Bu ünitedeki etkinliğin amacı, ikinci etkinlik bir önceki etkinlikte yapılan kavram karikatürlerindeki diyalogları kullanarak bir drama etkinliğine dönüştürmektir. Bu etkinlik öğrencilerin dikkatini oldukça çok çekti ve epey eğlenceli olduğu görülmüştür. Sınıfın yarısı etkinliğe katıldı ve bir öğrenci empati gösteren kişi iken, diğeri üzgün halde duran, empatinin gösterileceği kişiydi. Öğrenciler ikiye bölünmüş grup olduğu için bu etkinliğin daha kolay bir şekilde gerçekleşmesini sağladılar. Öğrencilerin yaptıkları kavram karikatürleri öğretmen tarafından incelendikten sonra öğrenciler drama etkinliğini gerçekleştirmeye başladılar. Öğrencilerin dramalarını gerçekçi bir şekilde yaparak olayı hissetmeleri sağlamaya çalışılmıştır. Bu sayede samimi bir şekilde içten gelerek empati göstermeleri sağlanmıştır. Birçok öğrenci bunu başaramasa da birkaç öğrenci tam olarak bu eylemi gerçekleştirdi. Her bir grubun yaptığı drama etkinliği sınıfın kalanı tarafından izlenmiş ve bu dramadaki durumda empatinin gerçekleşip gerçekleşmediği sorgulanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarını izleyerek değerlendirmede bulundular. Bu sayede bir akran değerlendirme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Dramayı yapan her bir grup, empati özelliğini yansıtamadıysa öğrencilerin değerlendirmeleri ve öğretmen dönütü ile birlikte düzenlemelerini yaparak yeniden bir drama etkinliğine katılım gösterdiler. Bu sayede sınıf önünde yapılandırmacı bir anlayışla empatiyi bilişsel seviyeden yapılandırmacı bir boyuta dönüştürdüler. Derste pasif halde duran öğrencileri de sınıf içerisinde drama etkinliğine katılmaları öğrencilerin etkin hale gelmelerini sağlamıştır.

4.10.4.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen tasarım

Ünite 3 etkinliği bağlantılı olan bu etkinlikte öğrencilerin oluşturdukları senaryo metninin drama yaparak sınıfın önünde sergilemeden önce öğretmenin gösterip yaptırma tekniğini kullanmasını uygun olacağı düşünülmüştür. Öğretmenin bir öğrenci ile birlikte gerçekleştirdiği drama ile empatinin nasıl kurulabileceğine dair anlayışlarının gelişmesi amaçlanmıştır [AH4]. İkili gruplar halinde senaryo metinlerini sınıf ortamına uyguladıktan sonra her bir grup performansını sergilerken diğer öğrenci grupları ise onların performansını değerlendirmek için geliştirilen akran değerlendirme anketinde düzenleme yapılmıştır. Öğrenciler bir önceki tasarımda sözlü olarak değerlendirmelerini yapmışlardı. Öğrenciler bu etkinlikte ise senaryo metninden okuyarak gerçekleştirmiş oldukları dramada sırasıyla ifadeleri oranlamaları istenmiştir: a. Sorulan soru kişiyi anlamaya yönelikti. b. Karşıdaki insanın sorununu anlayabildi. c. rolünü gerçekçi bir

şekilde oynadı. d. Karşıdaki insanla empati kurabildi. e. karşısındaki insanı sorununa bir çözüm yolu bulabildi ve motive etti. Öğrencilerden bu ifadeleri doğrultusunda gözledikleri grubun performansını, hayır gerçekleşmedi (1 puan), kısmen gerçekleşti (2 puan), tamamen gerçekleşti (3 puan) biçiminde bir puanlama ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin empati kurabilmenin her bir süreci ile ilgili performanslarını daha sistematik bir şekilde değerlendirebilmelerine imkan tanınmıştır. Dahası, çevresinde üzgün olarak gözlediği birine karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yaklaşarak empati kurabilmenin somut bir örneğini sağlanması hedeflenmiştir [TH, AH2, BC1, *Öğrenciler, gerçekleşen empatik davranışın olumlu bir şekilde gerçekleşme derecesini değerlendirebilecekler*].

4.10.4.6 İkinci uygulama ve yansıtma

İkinci uygulamada ünite kapsamında gerçekleştirilen drama etkinliğinin tüm öğrencilerin etkin katılımıyla önceki uygulamaya göre daha etkili gerçekleşmiştir. Drama etkinliğini daha kolaylaştırmak için araştırmacının gösterip yaptırmas tekniğini kullanması faydalı olmuştur. Öğrenciler dramaya gerçeğine uygun bir şekilde yapmışlardır. Dahası, dramanın etkiliğini değerlendirmek için hazırlanan akran değerlendirme formunda drama ile empati kurma becerisinin hangi oranda gerçekleştiğini de anlamış oldular. Bu sayede gözlem, değerlendirme becerileri de bilimsel olarak ortaya koymuşlardır.

4.10.4.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Ünitenin son düzenlemelerinde öğretmenin derse girişinde ifade edeceği açıklamada bir değişiklik yapılmıştır:

Çevremizde üzgün ya da kötü bir durumda olan birini yaşadığı durumu anlamaya çalışacağız. Bununla da kalmayıp bu kişinin yaşadığı duruma karşı empati kurmayı öğreneceğiz. Bu şekilde insanların içinde bulunduğu duygusal sıkıntıdan kurtararak ve onunla dertleşerek duygularını olumlu yönde değiştirebileceğiz.

Bir düzenleme ise ikili olarak gerçekleştirilen senaryo diyalogunda her bir öğrenciden karşılıklı empati kurulmasını isteyerek ve bu empati sürecinde karşılıklı olarak gerçekten empati kurup kurmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Dahası, drama etkinliğini gerçekleştirdikten sonra yapılan etkinliğin amacını pekiştirmek için şu açıklamanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür:

“Çevremizde üzgün ya da kötü bir durumda olan birini yaşadığı durumu anlamaya çalıştık. Bununla da kalmayıp bu kişinin yaşadığı duruma karşı empati kurmayı öğrendik. Bu şekilde insanların içinde bulunduğu duygusal sıkıntıdan kurtararak ve onunla dertleşerek duygularını olumlu yönde değiştirebildik.”

4.10.5 Ünite 5’in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.5.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen tasarım modeli kapsamında tasarlanan ünitenin transfer hedefi, “çevresinde gözlediği hayvan ya da doğaya yapılan istismara karşı korumacı davranışlar sergilemeye yönelik aktif bir şekilde düşünebilecekler.” dir. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için yapılandırılan alt hedef türü olan anlamlandırma hedefleri ise, “[AH1] Çevresinde yaşanan olaylara duyarlı olması gerektiğinin farkına varacaklar.”, [AH2] Bu olayların çevreye getirdiği sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunacaklar.” ve “[AH3] Diğer insanlar, hayvanlar ve doğanın yaşadığı çevrenin bir unsur olduğunu göz önüne alarak korumacı bir tutum sergilemesi gerektiğini kavrayacaklar.”. dir. Ayrıca, bilgi hedefi olarak “Öğrenciler çevresiyle ilgili yaşanan istismar olaylarını açıklayabilecekler [BH1]” tasarlanmıştır.

4.10.5.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi

Ünite 5’in değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sürecinde tasarlanan performans görevinin amacı, “çevresinde gözlediği hayvan ya da doğaya yapılan istismara karşı korumacı davranışlar sergilemeye yönelik aktif bir şekilde düşünebilecekler”dir [TF1]. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için BACKWARD tasarım modelinin G. R. A. S. P. S. ilkelerini dayalı otantik bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu görev kapsamında öğrencilere Lauren Singer’ın hikayesinde yer alan çözüm önerilerine benzer nitelikte çözümler üretmesi ve bir pano oluşturma görevi ile sergilemesi istenmiştir. Bir hikaye çerçevesinde takip edeceği bir yönerge ve ipuçları sunulmuştur. Öncelikle öğrencilerden hikyedeki çözüm önerileri saptaması beklenmiştir. Daha sonra, testpi ettikleri çözümler gibi gündelik yaşamda uygulayabileceğiniz pratik çözüm önerilerinizi yazmaları istenmiştir. Son olarak ise, bulunan çözüm önerilerini- bir mukavva üzerine yapıştıracağınız materyallerle bir karton pano oluşturmaları yer almıştır (Renkli kâğıt, fotoğraflar, yazılar vb.).

4.10.5.3 Öğretim sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Bir doğa (ağaçlık, çevre vb.) ya da hayvan sever birisi olduğunuzu düşünün. [Ağır basan seçeneğin sadece birini işaretleyiniz]. Doğa [] ya da bir hayvana [] zarar verildiğini gördüğümde onu kurtarmak için.....[Lütfen nasıl bir çözüm bulacağınızı yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız].” biçiminde tasarlanmıştır. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

4.10.5.4. Uygulama ve yansıtma

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Alınan gözlem notları ve araştırmacı günlüğüne bakıldığında öğrencilerin derse ilgili biraz düşük gibiydi. Bu dersin amacından bahsederek konuyla ilgili kısa bir giriş yaptım. Konu çevre ve hayvanları koruma olduğu için doğa, ekosistem ve canlıların yaşamda bir bütün içerisinde uyumlu bir şekilde işlevlerini gerçekleştirdiğinden bahsedilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin fen derslerinde öğrendikleri bilgilerin geri çağırışım yaptırarak konuya olan hazır bulunuşluklarını sağlamaya çalışmak onları derse dinlemeye ve düşünmeye sevk ettiğini gözlenmiştir. Diğer derslerinde edindiği bilgilerinden hareketle derse anlatmaya çalışmanın dikkat ve ilgilerini artırıcı bir uyarıcı olduğunu anlaşılmıştır. Disiplinler arası ilişkilendirme yapmam onların anlamalarını kolaylaştırdığını düşünülmüştür. Dahası, bu bütünlüğe karşı insanoğlunun doğayı ve diğer canlılara olan olumsuz etkilerinin bu uyumu bozduğu ifade edildi. Doğanın bütünlüğünden bozulmasına doğru ilerleyen geçiş süreci onları heyecanlandırmıştır. Günlük yaşantılarından örnekler vermeye başladılar. Tezatlığın onları uyarıcı bir etken olduğunu görülmüştür. Gündelik hayatta bu çevre ve doğaya ilişkin yapılan istismarlara olan örnekleri ve algılarını artırmak için gösterilen bir animasyon filmi onların bir hayli ilgisini çekti. Öğrenciler izledikleri animasyonda özellikle duyarlı oldukları ya da ilgilerini çeken durumları rahatlıkla kâğıda ifade edebildiler. Ardından yapılan etkinliğin yürütülmesi kısmında bir takım eksiklikler ve hataların olduğunu görülmüştür. Bu konuda

biraz sıkıntı yaşandı. Süreçleri biraz daha net bir şekilde açıklanması gerektiği anlaşılmıştır. Daha sistematik ve amaca dayalı bir öğrenme süreci sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilere sunduğum problemleri biraz daha farklılaştırabilir. Öğrenme problemlerini çeşitlendirip üzerlerine ne ile ilgili olduğunu belirtip öğrenciler de ilgilerine uygun olan bir problemi çözmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin probleme yönelik getirdiği çözüm önerilerinin tek bir çalışma yaprağına yazılırsa öğrencilerin kafa karışıklığının giderilmesi açısından etkili olacaktır. Grup arkadaşının problemini okuyarak getirdiği çözüm önerisinin mantıklı olup olmadığını değerlendirebilir. Grup içindeki her iki kişi de kendi çözüm önerileri ile bir karşılaştırma yapabilirler bu sayede. Venn şemasını koymaya pek gerek kalmadığını gördüm. Anlamayı biraz karmaşık bir hale dönüştürmektedir. O yüzden alt alta bir tablo içinde birbirine benzeyen, benzemeyen, farklı çözüm önerilerini ne olduğunu tespit etmelerinin daha iyi olacağını düşünülmüştür. En sonunda ise iki farklı problemdeki çözüm önerilerinin karşılaştırması sonucunda ne anladığını yazmalarını istemenin daha doğru olabileceği düşünülmüştür. Birkaç anlaşılmayan durumun haricinde etkinliğin oldukça faydalı geçtiği değerlendirilmiştir.

4.10.5.5. Birinci uygulama sonrasında revize edilen tasarım

Bu üniteye ait tasarımın ilk hali uygulandıktan sonra uygulama sürecindeki gözlemler ve alınan araştırmacı günlükleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre ünite tasarımında öğrencilere gösterilmiş olan video animasyon aynı şekilde kalmıştır. Probleme dayalı öğrenme stratejisi kapsamında ilk tasarımda öğrencilere iki problem senaryosu verilmiş ve grup çalışma yöntemini de kullanarak senaryoda yansıtılan probleme çözüm bulmak hedeflenmişti. Bu tasarımda kazanıma uygun olan dört farklı senaryo üretilmiştir. Bu senaryo konuları; sırasıyla (a) Tüketim alışkanlıkları mı? Hayvanların yok edilmesi mi?, (b) Çocukların sağlığı mı? Hayvanların korunması mı?, (c) Ekosistemin bütünlüğü mü? Hayvanlar mı? Çocuklar mı?, (d) Ormanlık alan mı? Apartmanların inşa edilmesi mi? şeklindedir. Öğrencilerin ilgilerindeki farklılığı dikkate alarak öğretimde içeriğin farklılaştırılmasını yararlı olacağı düşünülmüştür. Diğer yandan, yine gözlemlerimden elde ettiğim kanıda, ilk ünitenin çalışma yaprağında yer alan Venn şemasının anlaşılmaması nedeniyle bir ‘tablo’ içerisinde gösterimi konulmuştur. Öğretimin bu hali ile ikinci tasarımı gerçekleştirilmiştir.

4.10.5.6 İkinci uygulama ve yansıtma

İkinci uygulamada etkinlikte oluşturulan senaryolardan ilgilerini çeken iki tanesini seçerek çözüm bulmaya çalışmışlardır. Öğrenciler buldukları çözümleri grup arkadaşlarıyla karşılaştırmış ve çözümlerinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Önceki etkinliğe göre daha etkili olduğu görülmüştür.

4.10.5.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Ünitenin son düzenlemesinde dersin amacını daha açık bir hale getirmek ve belirginleştirmek için öğretmenden *“Dünyamızda karşılaştığımız ya da gördüğümüz bir problem yönelik çözüm arayışı içerisinde olabilmeyi deneyeceğiz.”* şeklinde bir açıklama yapmaları istenmiştir.

Doğa ve hayvan istismarı ile ilgili gelişmelerin nedenlerini ifade ettikten sonra öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik bir örnek olay haberin sunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu haberde *“4 yılda bir kavanoz çöp”* biriktirerek çöpsüz yaşam projesini geliştiren Amerikalı Lauren Singer’in alışkanlıklarını anlatan bir haberi okumalarını ister. Bir PowerPoint sunusu üzerinden Lauren Singer’in yaptıkları gösterilir. Bu haberin girişine ait kısa bir bölüm aşağıda sunulmuştur.

“Dört Yıl Boyunca Sadece Bir Kavanoz Çöp Çıkaran Kadın: Lauren Singer

Bu kadının ismi Lauren Singer, New York Üniversitesinde bir öğrenci ve genç bir girişimci.

Ondan bahsediyor olmamızın sebebi son 4 yılda çıkardığı çöpün minik bir kavanoza sığacak kadar az olması...

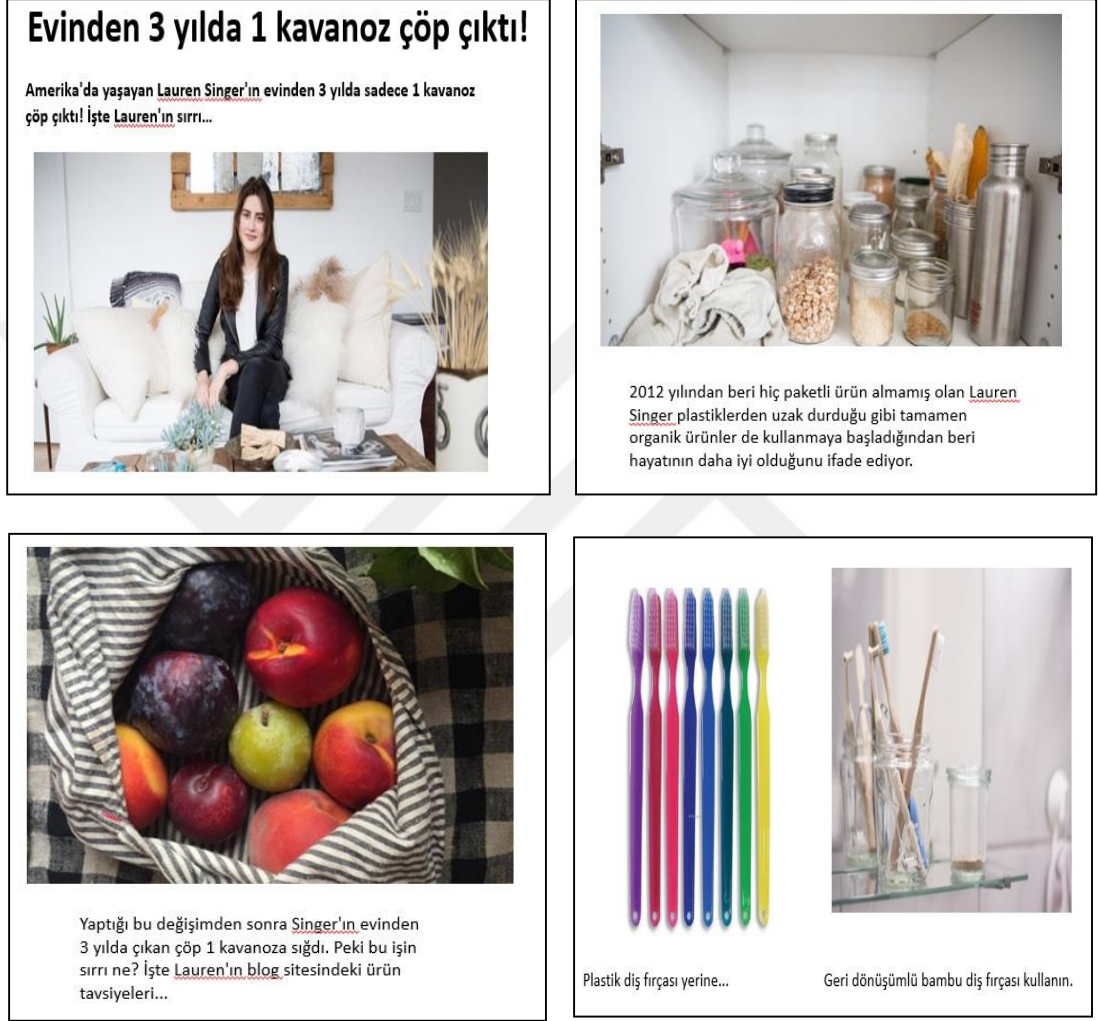
Evet, inanması zor fakat Lauren'in yıllar içinde çıkardığı çöp sadece bu gördüklerinizden ibaret!

Lauren bu yola ilk kez üniversitede çevre bilimi çalışmaya başladığında girmiş. Yaptığı çalışmalar, öğrendiği ve gördüğü istatistikler sonuncunda dünyayı nasıl bir kadere sürüklediğimizi fark ettiğinde, "çöpsüz hayat tarzı" projesini başlatmış.

Değişime kendi hayatından başlaması ve bu şekilde insanlara örnek olması gerektiğini düşünen genç kadın, "çöpsüz yaşam" projesini öncelikle kendi günlük hayatına taşıdı.”

Yukarıda örneği sunulan haberin ardından bu kişinin alışkanlıklarını nasıl değerlendirdiklerine dair görüşleri alınır ve sorgulanır. Dönüt olarak, öğretmenin *“Kendi çözümünü kendisi araştırıp uygun olanı, çevre dostu olan ürünleri kullanmayı denemiştir.*

Çözüm odaklı düşünün, çevre istismarına duyarlı olun.” açıklamayı yapması öngörülmüştür. Bu açıklamanın ardından örnek olaydaki kişinin doğa dostu alışkanlıklarının yansıtıldığı bir PowerPoint gösterisi hazırlanmıştır. PowerPoint sunusuna ait görüntüler aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.12 Doğa Dostu Davranışları Yansıtan Bir Örnek Olay Haber-
www.papirroom.net den alıntılanmıştır.

Bu esnada öğretmen öğrencilerinden çözüm önerilerini dikkatli bir şekilde incelemelerini ister. Öğrenciler bu esnada ilgilerini çeken birkaç çözüm önerisini not ederler. Öğretmen, öğrencilere dönerek “daha önce hiç böyle bir alışkanlığınız oldu mu?” Şeklinde bir soru yöneltir. Alışkanlıkların önemi üzerinde bir değerlendirme yaparlar.

Örnek probleme dayalı öğrenme etkinliğinin ardından etkinliğin amacını pekiştiren bir ifade olarak öğretmenin şu açıklamayı yapmasının uygun olacağı düşünülmüştür:

“Ders sonunda öğrencilerin etkinlikle ulaşılması istenen kazanımla ilgili olarak öğrendiklerini açıklamaları istenir. Bu konuda birkaç öğrenciye söz verilir. Öğretmen etkinliği özetleyen bir açıklama olarak şu dönüt sunar ve ders sona erer: Dünyamızda yaşanan doğaya ve hayvanlara olan zararların daha çok farkındalığımız arttı ve bu doğa ve hayvanların yaşadığı durumlara karşı daha fazla duyarlı olarak alternatif çözüm önerileri geliştirmeye çalıştık. Süregelen istismarlar için daha çok duyarlı olmayı, bu konuda araştırma yapmayı, uygulamayı ve alternatif çözüm bulmayı denedik.

4.10.6 Ünite 6’nın geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.6.1 İstenen çıktıları tanımlama

Backward tasarım modeli kapsamında bu ünitenin ulaşmayı hedeflediği transfer hedefi, “Öğrenciler, değer atfedici düşünme becerisini kullanarak günlük hayatta kalbini kırdığı yakın bir arkadaşının gönlünü almanın yollarını düşünecekler.”. Bu transfer hedefini gerçekleştirmeye yönelik alt hedef türlerinden biri olan anlamlandırma hedefleri aşamalı olarak Krathwohl’un duyuşsal alan taksonomisi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Örneğin; ilk aşama olarak öğrencilerin “birini istemeden olsa yakın bir arkadaşını kırabileceklerinin farkına varacaklar” ifadesi [AH1], duyuşsal alan taksonomisinin ilk aşaması olan “alma” basamağını oluşturmaktadır. Diğer yandan, sonraki aşamada “Öğrenciler, bu kişinin kendisi için önemini değerlendirebilecekler [AH2]” hedefi, değer verme safhasını temsil etmektedir. Diğer yandan, sonraki bir safha olan örgütleme basamağında öğrencilerin kalbinin kırdığı kişiye karşı yaptığı davranışın sonuçların kusurlu olduğu ilgili eleştirel bir değerlendirme yapabilecekler [AH3]. Benimsenen modelin edinim hedeflerinden olan bilgi hedefi ise, öğrencilerin gönül alma ile ilgili kavramsal açıdan bir alt yapıya sahip olması açısından “gönül alma”nın kavramsal tanımını yapabilecekler [BH1].” biçiminde yapılandırılmıştır. Diğer bir bilgi hedefi ise “Öğrenciler farklı durumlarda birisinin kalbini kırılabileceğini tanımlayabilecekler [BH2].” biçiminde yapılandırılmıştır. Bunun yanı sıra, beceri hedefleri kapsamında özellikle değer atfedici düşünme becerisinin gerçekleşmesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin işe koşulması gerekmektedir. Bu açıdan, beceri hedefi ifadeleri ise, “Öğrenciler kalp kırmanın sonuçları ile ilgili çıkarımlar yapabilecekler [BC1]” ve “Öğrenciler, kalbini kırdığı birinin gönlünü almak için yaratıcı düşünme becerisini kullanarak farklı çözüm yolları üretebilecekler [BC2].” biçimindedir.

4.10.6.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi

Ünite 6'nın değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sürecinde tasarlanan performans görevinin amacı, “Öğrenciler, değer atfedici düşünme becerisini kullanarak günlük hayatta kalbini kırdığı yakın bir arkadaşının gönlünü almanın yollarını düşünecekler”dir [TF1]. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için BACKWARD tasarım modelinin G. R. A. S. P. S. ilkelerini dayalı otantik bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu görev kapsamında öğrencilere bir senaryo çerçevesinde takip edeceği bir yönerge ve ipuçları sunulmuştur.

Son zamanlarda yakın bir kişinin kalbini kırdığını düşün. Bu kişi senin için çok önemli ve onun kalbini tekrardan kazanman gerekiyor. Karşıdaki kişinin bir gönlünü almanız için farklı yolları denemeniz gerekmektedir. Öncelikle kendinizi bir meslek grubunda çalışan biri gibi düşünün. Aşağıdan buna uygun bir mektup yazın. Bu mektuplarınız bir gönül alma jürisi tarafından değerlendirileceğini unutmayın [GOAL].

Performans görevinde öğrenci ipuçlarını takip ederek kendini belirli bir rolü [ROLE] ve kalbini kırdığı bir arkadaşını hangi sebepten dolayı kırdığını ortaya koyması gerektiği öngörülmüştür [STUATION; AH1]. Öğrencinin performans görevi içerisinde rolünün ve durumun net bir şekilde anlaması ve gerçekleştirmesi için gerekli yönerge aşağıdaki gibidir:

Mektubu yazarken o anı hissetmeniz gerekmektedir. Yani, karşınızdaki insanın kalbinin kırdığında hangi ortamda olduğunuzu, o anda ne yapıyor olduğunuzu ifade edin. Ancak bunu ifade ederken seçtiğiniz rol bağlamında düşünün. Bu kısımda olayı değerlendirecek olan jüri olayın nasıl gerçekleştiğini bilmek istiyor. Bu yüzden ayrıntılı olarak yazmanız gerekmektedir.

Performans görevleri kapsamında öğrencilerin takip edeceği ipuçlarından ikincisinde öğrencilerin [AH2] ve [AH3] hedeflerini kazanıp kazanmadığına ilişkin değerlendirme kanıtlarını ortaya koyması beklenmiştir. Bu hedefe yönelik öğrencilerin aşağıdaki yönergeyi takip ederek gerçekleştirmesi öngörülmüştür.

Karşıdaki insanı niye kırdığınızı, olayı fark ettiğinizi gösteren açıklamalarda bulunuyorsunuz. Bu kısımda duygularınız, hissettikleriniz, üzüntülerinizden, pişmanlıklarınızdan ve birtakım gerekçelerden bahsederek onu yumuşatmanız gerekmektedir [AH2, AH3].

Performans görevi etkinliğinin son aşamasında öğrencilerin, benimsediği bir rol kapsamında bir arkadaşının gönül almak için hangi yollara başvurduğu ile ilgili bir yönergeyi takip etmesi istenmiştir. Bu yönergede performans görevinin belirgin bir standart ya da kriter olarak öğrencilerin gönül almak için bulduğu yolların farklı, kendisine özgü olması ve bunların arkadaşının hoşuna gidecek türden olması beklenmiştir [STANDART, PERFORMANS; BC1; TF1].

Bu üniteye ilişkin değerlendirme kanıtlarını tespit ederken, bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmuştur. Dolayısıyla, bu ünite kapsamında öğrencilerin yakın arkadaşlarının hangi durumdan dolayı kırdıklarını fark edebilmeleri, bu durumla ilgili duygu durumları ne derece ifade edebildikleri, yaşanan bu kırıci davranışın gerekçelerini ne derece ortaya koyabildikleri ve gönül almaya yönelik ne ölçüde çözüm yolu üretebildikleri amaçlanmıştır. Rubriğe ait betimleyici özelliklerin tanımlanmasında performans görevlerinin tasarımında göz önüne alınan duyuşsal alan taksonomisinin aşamalarından yararlanılmıştır.

Betimleyici özellikler; yakın arkadaşının kalbini kırdığının farkına varabilme, duygu durumlarını ifade edebilme, yaşanan durumla ilgili gerekçeli düşüncelerini ortaya koyma ve gönül almaya yönelik üretilen çözüm yollarının yaratıcı ve özenli olma düzeyidir. Dereceli puanlama anahtarında yakın arkadaşının kalbini kırdığının farkına varabilme süreci, tanımlanan özellikler doğrultusunda puan; duygu durumlarını ifade edebilme puan; yaşanan durumla ilgili gerekçeli düşüncelerini ortaya koyma..... puan; gönül almaya yönelik üretilen çözüm yollarının yaratıcı ve özenli olma düzeyi puan üzerinden derecelendirilmiştir.

4.10.6.3 Öğrenme sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: Günlük hayatta kalbini kırdığım bir arkadaşım ya da ailem olmuştur. Onlar benim için aslında değerlidir. Onlara kendimi affettirmek için..... [Lütfen bulduğunuz çözüm yolunu somut bir şekilde ifade ediniz.]. Çünkü,..... Bu insanlara karşı hissettiğin hatayı yazınız.]. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmenin dersin

girişindeki ifadesi, “Bu derste kalbi kırılan bir kişinin gönlünü almanın yolları üzerinde düşüneceğiz” biçimindedir.

Öğrencilerin gönül alma kavramına ilişkin hem bilgi ve farkındalık durumunu anlamak açısından hem de [BH1] hedefini gerçekleştirmeye için hazır bulunuşlukların tespit etmek amaçlı sınıfa soru sorulması öngörülmüştür [Soru cevap]. Bu kavramla ilgili kavramsal tanımlamaları güçlendirmek ve zihinsel bir model oluşturmak için bir Powerpoint hazırlanarak resimlerle birlikte sunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Hazırlanan powerpointe ilişkin slayt örnekleri aşağıda sunulmuştur [HOOK AND HOLD].



Şekil 4.13 Gönül Alma İle İlgili Kavramsal Tanımlamalara Ait Slayt Görüntüleri

Bu sunumun ardından öğrencilerin bir kişinin kalbini hangi durumlarda kırabileceğine tanımları için bir beyin fırtınasının yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür [BH2, Beyin fırtınası tekniği]

Daha sonra öğretmen kalp kırma eylemleri sonrasında her defasında özür dileyen bir çocuğun hikâyesinin anlatıldığı bir örnek olay sunarak öğrencilerin metninden anladıklarını ana fikri belirtmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin kalp kırmanın sonuçları ile ilgili çıkarımlar yapabilmeleri hedeflenmiştir [BC2, Örnek olay yöntemi; EXPLORE, EQUIP].

Bu etkinlik sonrasında öğretmen, öğrencilerin belirttiği ana fikirlerle ilgili bir dönüt ve düzeltme sayesinde etkinliğe geçişinin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Dönüt aşağıdaki gibidir:

Gönül almanın, onlardan özür dilemenin güzel bir davranış olduğunu ifade etse de bazı kırıcı davranışlar için kırıdığınız insanın gönlünü almak için epey

uğraşmanız gerekmektedir. Bu konuda biraz hayal gücünüzü kullanarak gönül alma yollarını düşünmeniz gerekir. İşte bu noktada ne yapacaksınız diye bir soru sorarak öğrencilerin ders içi etkinliğe geçişini kolaylaştırır [Dönüt].

Öğrencilerin birinin kalbini kırdığını fark etmesini ve bu durumdan hareketle gönlünü almak için yaratıcı düşünme becerisini kullanarak değer atfedici düşüncelerini sağlamak için görsel bir çizim etkinliği tasarlanmıştır [AH1; BC2;TF1; EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP]. Bu etkinliği gerçekleştirmek için aşağıdaki durum verilmiştir.

Çok sevdiğiniz bir kişiyi farkında olmadığınız bir nedenden dolayı üzdüğünüzü düşünün. O insanın kalbi o kadar çok kırılmış ki sizden uzak durmaktadır. Bu kişi sizin için çok önemlidir. Onu kaybetmek de hiç istemiyorsunuz. Bu yüzden şimdi onun gönlünü almanın yollarını düşünmeniz vakti gelmiştir. Ancak bu kişinin gönlünü tekrar kazanmak için ipuçlarındaki görevleri yerine getirmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik iki ipucunu ve bu iki ipucuna ait birer koşulu içine almaktadır. Birinci koşulda öğrencinin kalbi kırılan kişiyi niçin kırdığına ilişkin bir farkındalığa ulaşması istenmektedir [AH1]. Bu hedefin yerine getirilmesi için gerekli olan koşulda yapılan hatanın somut bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.

Etkinlikte öğrenci Görev 1'i geçtikten sonra aşağıdaki sunulan İpucu 2 ile ilgili görevi yerine getirerek [BC2] ve [TF1] hedeflerini gerçekleştirmesi istenmiştir.

İpucu 2. *Görev 1'i geçtiyseniz dış kapıdan geçtiniz demektir. Şimdi merdiveni kullanarak onunla yukarı çıkıp konuşabilirsiniz. Merdivenin kenarında bir not buluyor. Bu notta “eğer benimle konuşabilmen için söylediğim şartı yerine getirmen gereklidir. Beni çok kırdın bu yüzden gönlümü alman için biraz hayal gücünü kullanman gerekir. Bunun için gönlümü alırken aşağıdaki koşulu yerine getir.*

Etkinliğin bu kısmındaki ipucuna ait koşulu yerine getirilirken öğrencilerin kalbini kırdığı insanın gönlünü almak için resimde görüldüğü gibi merdiven basamağındaki her bir adımın bir öncekine göre daha yaratıcı ve güzel olmasını şart koşulmuştur. Bu sayede yaratıcı düşünme becerisini kullanarak gönül almanın farklı çözüm yollarını bulması hedeflenmiştir. Öğrencilerinin her bir basamakta ürettiği çözüm yolunu tekrar tekrar üzerinde düşünerek yazıp silebilmesine izin verilmiştir. Dolayısıyla, ortaya koyduğu fikirler arasındaki düzey farkının anlayabilmesi ve fikirlerini yeninden düzenleyebilmesi sağlanmıştır [RETHINK, ORGANIZE].

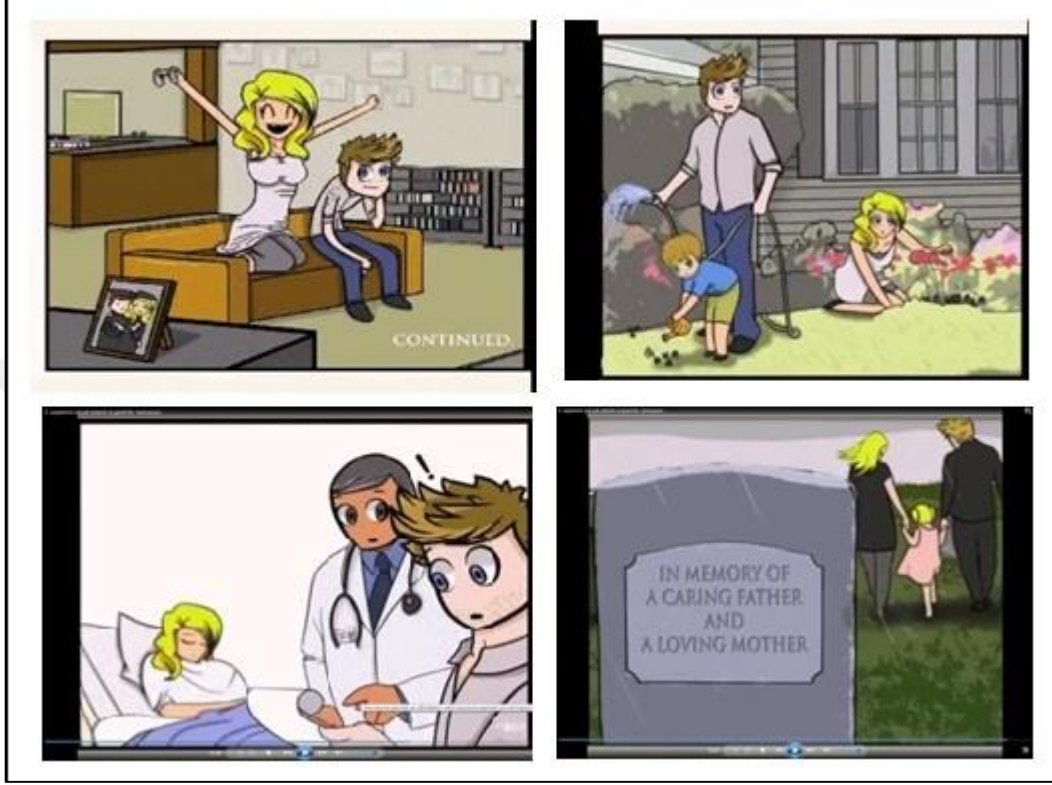
4.10.6.4 Uygulama ve yansıtma

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin gönül alma kavramına ilişkin kavramsal algılarının oldukça var olduğunu görülmüştür. Gönül alma kavramı öğrencilerin yaşamlarında var olan bir olgu ve olay olduğu anlaşılmıştır. Hatta bir öğrenci ders içinde “Ankaralı Ayşe’nin öyle bir şarkısı var” şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Ders sürecinde öğrencilere gösterilen resimlerde de gönül almanın gündelik yaşamdaki tanımlarına ve örneklerine yer verilmiştir. Öğrencilerden de gönül almaya yönelik örneklerin gelmesi dersin daha da etkili hale gelmesini sağladı. Öğrenciler sık sık parmak kaldırarak kendi hayatlarından deneyimleri dile getirdiler. Gönül almanın güzel bir davranış olduğunu dile getirmenin yanı sıra bir insanın gönlünü almaya götüren gönül kırıcı davranışlara çok dikkat edilmesi gerektiği bilincine varmalarını sağlamak için bir metni okumaları istenmiştir. Bu metnin ana fikrinde çevresine sürekli zarar veren bir çocuğun her ne kadar kimseye zarar vermese de açtığı yaraların halen devam ettiğine yönelik bir çıkarımda bulunmasını değerlendirilmiştir. Bazı yaraların ne kadar uğraşırsan uğraş asla kapanmayacağını düşünmesini sağlanmıştır. Bu okuma metnini faydalı bir etkinlik olduğunu düşünülmüştür. Daha sonra yaptığımız etkinliğin süreçlerinin biraz daha açık hale getirilerek istenilen koşulların belirginleştirmek gerektiği anlaşılmıştır. Onun haricinde bir sıkıntı olmadığını bu etkinliğin öğrencilerin ilgilerini çektiği düşünülmüştür. Dersin girişinde yapmış olduğum Powerpointi koymanın ise oldukça faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

4.10.6.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Ders içerisinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin gönül alma anlayışının öncesinde gönül kırmamanın gerektiği ve bu konuda özen göstermesi, kimsenin kalbini boş yere kırmaması gerektiğine ilişkin anlayışını kazanmasının da öncelikli bir kazanım olacağı düşünülmüştür [AH4, Öğrenciler birinin kalbini boş yere kırmanın anlamsız olduğunu değerlendirebilecekler]. Bu kazanımdan hareketle, öğrencilere bir video animasyon içerisinde bir bireyin bebekliğinden yetişkinliğine kadar beraber olduğu insanla birlikte yaşadığı hayat serüvenini ve mutlu ilişkilerini yansıtan ve sonunda gerçekleşen trajik hikayesinin yansıtıldığı bir video animasyon izletilmesi uygun

görülmüştür. Soru cevap tekniği kullanılarak bu videodan anlatılmak istenen hikâyesinin ne olduğu ile ilgili yanıtlar alınması ve bu yanıtlar doğrultusunda onlara dönütler verilmesi ve pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu video animasyona ilişkin bir kaç görüntü aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.14. Gönül Kıırma Süreci İle İlgili Bir Videoya Ait Ekran Görüntüleri

Bu video animasyonun gösteriminin ardından öğrencilerin gönül kırmanın getirdiği sonuçları kavramak için ‘Çivi çıkar, izi kalır’ adlı bir metin verilmiştir. Bu metinden çıkardıkları ana fikri bulmaları istenmiş ve alınan yanıtlara göre dönütler verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür [AH5, Öğrenciler kalbi kırılmış bir kişinin gönlünü almanın dahi bir iz bıraktığını kavrayacaklar]. Öğrencilerin bu bilinçle gönül alma etkinliğini gerçekleştirmenin etkili olacağı öngörülmüştür. Öğrencilere sunulmuş olan etkinlik aşağıdaki gibidir:

Kötü karakterli bir genç varmış. Bir gün babası ona çivilerle dolu bir torba vermiş. “Arkadaşlarıyla tartışıp, kavga ettiğin her zaman bu tahtaya bir çivi çak” demiş. Genç, ilk gün tahtaya 37 çivi çakmış. Sonraki haftalarda kendi kendini kontrol etmeye çalışmış ve geçen her gün daha az çivi çakmış. Nihayet bir gün gelmiş ki hiç çivi çakmamış. Babasına gidip söylemiş. Babası onu yeniden

tahtanın önüne götürmüş. Gence “Bugünden başlayarak tartışmayıp kavga etmediğin her gün için tahtadan bir çivi çıkar sök” demiş. Günler geçmiş. Bir gün gelmiş ki her çivi çıkarılmış. Babası ona “Aferin iyi davrandın ama bu tahtaya dikkatli bak. Çok delik var. Artık geçmişteki gibi güzel olmayacak” demiş. Arkadaşlarla tartışılıp kavga edildiği zaman kötü kelimeler söylenilir. Her kötü kelime bir yara (delik) bırakır. Arkadaşına bin defa kendisini affettiğini söyleyebilirsin, ama bu delik aynen kalacak kapanmayacak. Bir arkadaş ender bulunan bir mücevher gibidir. Seni güldürür, yüreklendirir, ihtiyaç duyduğunda sana yardımcı olur, seni dinler ve sana yüreğini açar” demiş.

4.10.6.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Birinci uygulamada sonrasında revize edilen ünite tasarımında gönül kırgınlığı ile ilgili bir video izletilmesi öngörülmüştü. İkinci uygulamada bu videoda ulaşılmaması hedeflenen kazanımı ulaşamadıkları ya da anlamadıkları kanaatine varılmıştır. Bu nedenle çıkarılması uygun görülmüştür. Bunun dışında etkinlikte öğrenciler bir kişinin gönül almak için ortaya koyduğu yaratıcı fikirlerin daha etkili olduğu da gözlenen durumlardandır.

4.10.6.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Ünitenin son düzenlemesi kapsamında dersin girişinde öğretmen, “gönül alma etkinliği kapsamında öğrenilecek olan becerilerle ilgili şu açıklamayı yaparak derse başlar: gündelik yaşamda istemedi de olsa kimi zaman kalp kırabiliyoruz.” Şeklinde açıklama yapmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Bir diğer düzenleme ise öğrencilerin çok sevdikleri ve onları için çok değerli olan birini kırdıklarında ne yaptıklarına ilişkin bir soru sorarak beyin fırtınası yapmalarını istemektir. Buradaki amaç öğrencilerin temel gönül alma etkinliğini gerçekleştirirken yaratıcı düşünme kapasitelerini uyarmaktır. Bu süreçte aynı zamanda öğrencilerin gündelik yaşamda denedikleri gönül alma yöntemlerinden hangilerinin etkili olduğunu da sorgulaması önemli görülmüştür.

Özenli düşünme sürecinde yaşantılar sonucunda öğrenilen edinimler önemlidir. Bu yüzden kalbi kırılan kişiye ait beğeni, hoşlanma, tutku, tutum gibi bireysel yapılar önem değeri taşır. Özenli düşünme sürecinde bu yapıların göz önüne alınarak uygun bir biçimde davranılması tam bireyin özenli düşündüğünü söylemek mümkündür. Bu yüzden bireyin bu yapıları tanınması gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilerden kalbini kırdığı

kişilerin beğenilerini düşünmeleri istenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu listede yer alan yapılar, kapıyı açmak için kullanılan bir anahtar olarak kullanılmalıdır. Sonraki aşamada merdivende bu beğenilere uygun olarak fikirler üretmesi istenebilir. Bireysel olarak öğrencinin ortaya koyduğu fikirleri değerlendirmesi ve ardından bir akran değerlendirmesi kapsamında bir arkadaşının değerlendirmesi uygun görülmüştür.

Son olarak, dersin kapanışında etkinliğin amacına dair kısa ve öz niteliğinde bir açıklama ilave edilmiştir.

Dersin kapanışında öğrencilerin etkinlikte öğrendikleri ile ilgili görüşleri alınır [Birkaç öğrenciye söz verilir] ve etkinlikte öğrenilenleri farklı bağlamlarda uygulayabileceği bir performans görevi verilir. Öğretmen öğrenilenlerle ilgili olarak şu açıklamayı yapar: Bir insanı kırdıysak onun kırıldığını fark etmeliyiz ve onun gönlünü almak için ne gibi yollara başvurmamız gerektiğini düşünmeliyiz. Burada biraz hayal gücümüzü kullanmalıyız ve kendimizi aşmalıyız.

4.10.7 Ünite 7'nin geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.7.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward tasarım modeli kapsamında bu ünitenin transfer hedefi, “Öğrenciler, gündelik yaşamda kutsal ve geçmişle ilgili durumlarda empatik düşünme becerilerini kullanabilecekler [TH1]” biçiminde yapılandırılmıştır. Edinim hedeflerinden olan bilgi hedefinde ise, öğrencilerin öncelikle bir şeyin “kutsal” olmasının neyi ifade ettiğini ve hangi durumların kutsal olduğunu tanımlayabilmeleri için bir terim olarak “kutsal” ın kavramsal tanımını yapabilmeleri hedeflenmiştir [BH1], “Kutsal inançlarıyla ilişkili örnek durumları tanımlayabilecekler [BH2]” ve “Öğrenciler kutsal olgularla ilgili yaşanan rahatsızlıklara ilişkin düşüncelerini belirtebilecekler [BH3]”. Diğer yandan, öğrencilerin sergilemesi ön görülen beceri hedefleri arasında “Öğrenciler insanların sergilediği kutsal eylemleri ile saygı arasında bir ilişki kurabilecekler [BC1]” ifadesi yer almaktadır. Bu beceri hedeflerinin iç içe geçtiği anlamlandırma hedeflerinden biri, “[AH1] Kutsal bir düşünce ya da eyleme saygı gösterilmesi gerektiğini kavrayabilecekler.” biçimdedir.

4.10.7.2 Değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi

4.10.7.3 Öğrenme sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: Birinin kutsal olarak gördüğü inançları ya da davranışlarına saygı duyduğumu göstermek için yaparım. [Lütfen yaklaşım biçiminizi somut bir örnek ile yazınız.]. çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinem, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmenin dersin girişindeki ifadesi şu şekildedir: “Bu derste kutsal ve geçmişle ilgili konularda insanlara empatik bir biçimde nasıl yaklaşılması gerektiğini öğreneceğiz diye belirtir.”

Öğretmen öğrencilerin kutsallıkla ilgili hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla kutsallığın ne anlam ifade ettiği ile ilgili bir beyin fırtınası tekniği uygular [BH1]. Öğrencilerden alınan görüşlere ilişkin bir dönütte kutsallığın ne olduğu ile ilgili çeşitli tanımların sunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür:

1. Güçlü bir dinî saygı uyandıran veya uyandırması gereken, kutsi, mukaddes.
2. Tapınılacak veya yolunda can verilecek derecede sevilen, kutsi, mukaddes
Örnek: Aşkın kutsal tarafına inanmamı sarhoşluk belirtisi diye yorumladım.
H. E. Adıvar
3. Bozulmaması, dokunulmaması, karşı çıkılmaması gereken, üstüne titrenilen
4. Tanrı'ya adanmış olan, tanrısal olan.
5. 1-Tanrı'ya adanmış olan. 2-Tanrısal olan, bütün var olanların, yeryüzüne ilişkin olanın üstünde yükselen, ondan bütünüyle başka olan. 3-Ahlaksal yetkinliğe ulaşan, bu yolla Tanrı'ya yakınlaşan kişilerin niteliği (azizler, evliyalar, ermişler).
6. Güçlü bir dinsel saygı uyandıran veya uyandırması gereken kimse, mukaddes.
7. Tapınılacak veya yolunda can verilecek derecede sevilen.
8. Uğur getirdiğine inanılan [Doğrudan anlatım]

Bu sürecin devamında “kutsal” kelimesinin etimolojik olarak nasıl türediğine ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra insanların kutsal olan konularda birbirine karşı bir takım ifadelerde bulunduğundan bahsederek bu ifadelere ilişkin örnekler sunması uygun görülmüştür. Örneğin; Doğum günün kutlu olsun, Regaip kandilin mübarek olsun, Orucunu Allah kabul etsin vb. Bu sayede öğrencilerin kutsal inançlarının gündelik yaşamda yer aldığı örnekleri anlayabilmeleri istenmiştir [BH2; HOOK AND HOLD].

Yukarıda bahsedilen kutsal gün ve eylemlerde insanlara karşı bu şekilde söylenmesinin amacının ne olduğuna ilişkin bir sorunun sorulması etkinliğin temel amacı olan kutsal olaylara saygı göstererek empatik bir biçimde düşüncelerini kolaylaştıracağı öngörülmüştür [BC1; Soru cevap]. Bu soru cevap etkinliğinde öğrencilerden alınan görüşü pekiştirmek için insanların kutsal ve geçmişleriyle ilgili eylem ve inançların değerli oldukları ve saygı duymalarını içine alan bir dönütün verilmesi gerektiği düşünülmüştür [BC1; Dönüt-düzeltilme].

Kutsal bir düşünce ya da eyleme saygı gösterilmesi gerektiğini kavrayabilmelerini sağlamak için yabancı bir ülkede sokak ortasında namaz kılan Müslümanları gören kişilerin sergilediği saygı biçimlerini gösteren bir örnek olay videonun gösterilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür [AH1; BC1].



Şekil 4.15. Kutsal Olgulara Saygıyı Anlatan Bir Videoya Ait Ekran Görüntüleri

Öğrencilerin gösterilen videoda ulaşılması istenen amacın ardından ünitenin temel etkinliğini gerçekleştirmek üzere çeşitli problem senaryoları tasarlanmıştır. Bu senaryolar, sırasıyla (a) oruç, (b) namaz, (c) başörtüsü, (d) dedemden kalan hatıra şeklindedir [EXPLORE, farklılaştırılmış öğretim]. Öğretim sürecini farklılaştırmak

amacıyla öğrencilerden bu konu başlıklardan birini okumalarını isteyerek gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini, düşündüklerini ve yaptığını içeren bir mektup yazmaları beklenmiştir [BH1; Probleme dayalı öğrenme stratejisi]. Bu süreçte grup çalışması yöntemi kullanılarak öğrencilerin duygusal olarak düşüncelerini ve hislerinin yansıtıldığı karşılıklı mektuplara yine karşılıklı mektuplarla empati kurma becerisini sergilemeleri beklenmiştir [EXPERIENCE, ENABLE, EQUIP; TH1].

4.10.7.4 Uygulama ve yansıtma

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Bu derste kutsal olan konularda saygı göstererek nasıl empati kurulacağı ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirildi. Derse başlarken öğrencilerin kutsallık kavramının ne olduğu ile ilgili tanımlara yer vererek başlanmıştır. Öğrencilerin hangi meselelerin kutsal olduğuna yönelik düşüncelerinin sanki daha doğru olacağı değerlendirilmiştir. Ders içerisinde gösterilen videonun etkili olduğu ve öğrencilerin videoda gösterilen temanın ve ana fikrin anlaşıldığı gözlemlenmiştir. Ders içi etkinlikte öğrencilerin bir kısmının etkinliğin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadığını görülmüştür. Etkinlik öğrencilerin bu anlamama ve etkinliklerden sıkıldıkları gerekçesiyle yarım bir şekilde gerçekleşti. Öğrenciler etkin bir şekilde derse katılsaydı etkinliğin tam olarak gerçekleşeceğini düşünülmektedir.

4.10.7.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Uygulama sürecinde gözlenen durumlara bakıldığında kutsallıkla ilgili verilen bazı tanımların gerekli olmadığına kanaat getirilmiş ve bu tanımlamalar tasarımdan çıkarılmıştır. Ayrıca ‘kut’ kelimesinin anlamı ile ilgili verilmiş olan açıklamaların, etkinlik kazanımı için uygun ve olmadığı hem de öğrencilere kafa karıştırıcı geldiği için çıkarılmıştır. Tasarımın bu halinin ikinci uygulamada yeniden uygulanması gerektiği düşünülmüştür.

4.10.7.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Ünite birinci uygulamada görülen düzenlemelerin ardından ikinci kez uygulanmıştır. Ünitenin ikinci uygulamasında öğrencilerin kutsal olgulara empati gösterme konusundaki performanslarının oldukça yerinde olduğu görülmüştür.

4.10.7.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Bu ünite kapsamında ilk olarak dersin girişin yapılan öğrenme hedefleri ve yapılacak etkinliklerle ilgili bir açıklamada düzenlemeye gidilmiştir.

Bu derste öğrenilecek olanlarla ilgili şu açıklamayı yapar: Kutsal olgulara saygı göstermeyi öğreneceğiz. Hepimizin benimsediği kutsal saydığımız inançlarımız var. Onları çok önemsiyoruz. Saygısızlık yapılmaması konusunda duyarlıyız. Bu derste kutsal ve geçmişle ilgili konularda yapılan saygısızlığa karşı kendimizi onların yerine koyarak empatik bir biçimde nasıl yaklaşılması gerektiğini öğreneceğiz. Bu derste öğrenilen beceriler, bizi yaşadığımız çevrede insanların inançlarına daha fazla saygı duymamız gerektiğini öğretecektir.

4.10.8 Ünite 8'in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.8.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward tasarım modeli kapsamında bu ünitenin ulaşılması öngörülen transfer hedefi, “Çevresinde yaşayan insanların içinde bulunduğu kötü koşullarını gidermek için aktif düşünme becerilerini kullanarak çözüm yolu üretebilecekler [TH1].” biçiminde yapılandırılmıştır. Bu transfer hedefini gerçekleştirmede bir alt hedef türü olan anlamlandırma hedeflerinden biri şu şekildedir: “[AH1] Öğrenciler kimsesiz ya da dışarda yaşayan insanların yaşamların çok zahmetli olduğunu kavrayabilecekler.” ve “[AH2] Zor koşullar altında yaşayan insanların içinde bulunduğu durumdan kurtarmak için bir çözüm yolu bulması gerektiğini tartışacaklar.” Bunun yanı sıra belirtilen anlamlandırma hedeflerini destekleyen edinim hedeflerinden olan beceri hedefleri, “[BC1] Gündelik yaşamda karşılaştığı kötü koşullarda yaşamaya çalışan insanların rahat bir yaşam sürmeleri için problem çözme becerisini kullanabilecekler.” ve “[BC2] Gündelik yaşamda karşılaştığı durumlara çözüm bulabilmek için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve donanımları tanımlayabilecekler.” şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilerin üniteye kazandırılması öngörülen bilgi hedefleri

bağlamında şu hedefin yazılması düşünülmüştür: “[BH1] Öğrenciler, gündelik hayatta zor şartlar altında yaşayanların hayatlarına ilişkin durumları tanımlayabilecekler.”

4.10.8.2 Değerlendirme kanıtlarını tanımlama

Ünite 8’in değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sürecinde tasarlanan performans görevinin amacı, “zor koşullarda yaşamlarını sürdürmeye çalışan insanların içinde bulunduğu durumdan kurtarmak için problem çözme becerilerini kullanarak aktif düşünme becerilerini kullanabilmeleri” dir. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için BACKWARD tasarım modelinin G. R. A. S. P. S. ilkelerini dayalı otantik bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu görev kapsamında öğrencilere bir senaryo çerçevesinde takip edeceği bir yönerge ve ipuçları sunulmuştur.

Bir reklam ajansında çalışan birisin. Senden çok ses getirecek bir reklam hazırlaman istenmektedir. Konu sana kalmış. Çevrende gördüğün gözlediğin herhangi bir durum olabilir. Örneğin, çok kötü bir halde yaşayan yaşlı bir kadın, ayakları tutmayan bir adam, iki ayağı birden olmayan bir hayvan, sokakta yaşayan annesi babası olmayan bir çocuk, okula gitmek isteyen küçük bir kızın durumu olabilir. Sizden günlük yaşamda karşılaştığınız ya da medyada gördüğünüz herhangi bir durumu düşünmen ve bu durumun çözülmesine yönelik bir reklam kampanyası hazırlaman istenmektedir [GOAL, amaç].

Öğrenci ipuçlarını takip ederek kendini belirli bir rolü [ROLE] ve problemlerini çözeceği insanları [AUDIENCE, hedef kitle] ve sesini duyurmayı istediği problem ya da meseleyi tanımlayabilmeleri istenmiştir [SITUATION; Hedef]

Performans görevi kapsamında hedefte de öngörüldüğü gibi öğrencilerden gözlediği durumlarla ilgili reklam kampanyası hazırlarken amacına uygun reklam araçlarını seçmeleri istenmiştir. Reklam araçlarının seçiminde her birine ait tanım, reklam aracının spesifik özellikleri ile reklam araçlarına ait önemli ipuçları da sunulmuştur. Bu sayede öğrencilerin reklam kampanyalarını daha etkili ve özenli hazırlamalarına imkân tanınmıştır.

Bu sürecin ardından öğrencilerden reklam kampanyasında tasarladıkları fikri içine alan bir metin hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin reklam kampanyalarına ait metinlerini hazırlamalarına yardımcı bir örnek olay metni sunulmuştur:

Kara Mayınlarının Yasaklanması İçin Uluslararası Kampanya 1992(Ekim)’de altı sivil toplum kuruluşunun oluşturduğu bir grup tarafından başlatıldı. Kampanyanın düzenli olarak güncellenen interaktif bir web sitesi var. Web sitesi, kampanya için,

www.icbl.org, ayrı, Kara Mayınlarını İzleme programı için, lm.icbl.org/index.php, ayrı oluşturulmuş. Hazırlanan raporlar uzman bir kadro tarafından hazırlanmış. Sayısal veriler ve bu verilerin grafikler halinde gösterilmesi, raporun vermek istediği mesajın anlaşılmasını kolaylaştırıyor. Kampanyanın web sitesinde ve kampanyanın tanıtılması için hazırlanan broşürlerdeki veriler düzenli olarak güncelleniyor. Hazırlanan materyallerde bol miktarda görsel malzeme kullanılması, bunların etkisini artırıyor. anlaşılır: “Mayınsız Bir Dünya Mümkün” (A Mine-Free World) ve “Görev Yapılabilir” (Mission Possible). Bunlar hem esprili ve eşit oranda ciddi hem de umut verici sloganlar. Böylece katılımcılara ya da destekçilere makul bir çerçeve çizilmiş. Bu sloganlara ek olarak “Kara Mayınları Durdurulmalıdır”, “Biz Doğru Patikada Duruyoruz”, “Güçlü Mayın, Aptal Fikir” gibi sloganlar kullanılmış. Bunların içinde en çok bilinir hale gelen “Mayınsız Bir Dünya Mümkün” olmuş. Görsel malzemeler kullanılırken duygusal sömürüye yol açacak bir tutum sergilenmemiş. Hazırlanan materyallerde tarafsız bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş. Devletlerin konuyla ilgili tutumuna eşit mesafede yaklaşmış. [Örnek olay tekniği]

Yukarıdaki reklam kampanya metnine benzer biçimde bir reklam metni yazmalarını isterken öğrencilerin görevlerini kolaylaştıran ipuçları sunulmuştur [STANDART, PERFORMANS]. Buna göre reklam metninde (a) kampanyanın amacı, (b) kampanyanın adı, (c) kampanyada kullanacağınız reklam araçları, (d) reklam araçlarının hangi amaçla kullanılacağı ve (e) bu araçları nasıl kullanılacağının da yer alması öngörülmüştür. Öğrencilerin kampanya metinlerini oluşturacağı bir yazı alanı sunulmuştur. Buna ek olarak, her bir reklam aracına ait yapılmış birer kampanya metni de sunulmuştur.

Bir kampanya örneği

“Geleceği Yeniden Yazın” (Rewrite the Future) kampanyasının logosu, kampanyayı yürüten “Çocukları Kurtarın” (Save the Children) örgütünün logosu ile birlikte kullanılmak üzere tasarlanmış başarılı bir başka kampanya logosu örneği. “Çocukları Kurtarın” örgütünün ambleminde kullanılan kırmızı rengin, kampanya logosunda tekrar edilmesi kuruma uygunluğu sağlarken, yazı karakterinin çocuk el yazısı biçiminde kullanılması vurguyu güçlendirmiş. Kampanya logosu, bunu yaparken okunabilirliği de sağlamış. Böylece sadece görsel olarak değil, aynı zamanda anlamsal olarak da örgüt logosu ile bütünleşmiş. Sloganın “Çocukları Kurtarın, Geleceği Yeniden Yazın” şeklinde tek bir mesaj olarak algılanması sağlanmış. Kampanya logosu tüm bu bahsi geçen yönleriyle hem sade hem de akılda kalıcı olmayı başarmıştır.



Şekil 20. Bir kampanya logosu

Bu üniteye ilişkin değerlendirme kanıtlarını tespit ederken, bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmuştur. Dolayısıyla, bu ünite kapsamında, gündelik yaşamda gözlediği, zor koşullarda yaşayan insan ya da insan topluluklarını tanımlayabilme, uygun reklam kampanya araçlarını seçebilme, reklam kampanya metnine ilişkin başlığın seçimi, kampanya amacını ifade edebilme, reklam kampanya araçlarının seçilme gerekçeleri belirtme ve bu araçların kullanım biçimlerini ifade edebilme performanslarına odaklanılmıştır. Rubriğe ait betimleyici özelliklerin tanımlanmasında performans görevlerinin tasarımında göz önüne alınan duyuşsal alan taksonomisinin aşamalarından yararlanılmıştır.

Betimleyici özellikler; zor durumda olan insanları tanımlama, uygun reklam araçlarını seçme, reklam kampanya metnini seçme, kampanya metninin amacı, kampanya araçlarının seçiminin gerekçesi ve bu araçların kullanım biçimleridir. Dereceli puanlama anahtarında zor durumda olan insanları tanımlama süreci, tanımlanan özellikler doğrultusunda puan; uygun reklam araçlarını seçme puan; kampanya metninin amacı aşaması puan; kampanya araçlarının seçiminin gerekçesi.... puan; bu araçların kullanım biçimleri üzerinden derecelendirilmiştir.

4.10.8.3 Öğrenme sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Çevremde gözlemlediğim ve zor durumda olan insan ya da hayvanlar olmuştur. Onları yaşadığı zor durumdan onları kurtarmak için.....[Lütfen hangi yolu deneyeceğinizi yazınız.]. Çünkü, ...[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]”. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmen, “bu derste çevrenizde yaşayan canlıların içinde bulunduğu kötü koşullardan kurtulmalarına yönelik bir çözüm yolu bulabileceğiz” şeklinde ifade eder.

Belirtilen hedefi kazandırmaya başlamadan önce öğrencilerin gündelik yaşamda zorluklar içerisinde Rize’de yaşayamaya çalışan “Güllü ebe”nin hayat hikâyesinin haber yapıldığı bir videonun izletilerek öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışılması amaçlanmıştır [HOOK AND HOLD]. Bu videodaki yaşlı kadının içinde bulunduğu

durumla ilgili düşüncelerini belirtmelerini isteyerek duygusal bir bağ kurmaları hedeflenmiştir [AH1; Örnek olay yöntemi, video gösterimi].



Şekil 4.16. Zor Koşullarda Yaşayan Yaşlı Bir Kadının Hikayesinin Anlatıldığı Bir Videoya Ait Ekran Görüntüleri

Bu videodaki yaşanan **durumla** ilgili duygusal bir bağ kurmasının ardından öğrencilerin yaşamlarında bu tür durumlara **ilişkin örnekler** sunulmasının algılarının genişletmesi açısından iyi olacağı düşünülmüştür. Bu örneklerle birlikte aşağıdaki ifadeyi belirterek etkinliği etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Bu ifadenin ardından akıllarına gelen durumlara örnek vermeleri istenmiştir [BH1].

Örneğin; Sokakta yaşayan insanlar, Ekmeğini çöpten toplayan insanlar, Okula gidemeyip dışarıda ekmek parası kazanmak isteyen çocuklar, Yıkık dökük bir evin içinde yaşayan aileler, Bir ayağı olmayan, tekerlekli sandalyesi dahi olmayan insanlar, Hastalıkla mücadele eden hayvanlar, Evi barkı olmayan, mülteci insanlar gibi durumları ifade ederek ülkemizde yaşanan bu durumlara çözüm yolu bulunması gerekliliği üzerine vurgu yapar.

Öğretmen bu süreçte öğrencilerin [AH2] ve [BC1] hedeflerini kazandırmaya yönelik etkinliğine geçmeden önce ipucu niteliğinde aşağıdaki açıklamaya yapması öngörülmüştür.

Öğretmen her ne kadar bizler ortaya koyduğumuz çözümlerin uygulamaya geçirilmesi pek mümkün olmasa da bu tür durumların herkes tarafından duyulması ve hatta devlete sesini duyurmak bile etkili bir davranış olacağını ifade eder.

Yukarıdaki ifadenin ardından etkinlik bağlamında bir durum senaryosu bağlamında öğrencilerin sergileyeceği bir dizi görevlerin yer aldığı bir çalışma yaprağı sunulmuştur. Bu durum senaryosu aşağıdaki gibidir (Probleme dayalı öğrenme stratejisi, EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP).

Bir reklam ajansında çalışan birisin. Senden çok ses getirecek bir reklam hazırlaman istenmektedir. Konu sana kalmış. Çevrende gördüğün gözlediğin herhangi bir durum olabilir. Örneğin, çok kötü bir halde yaşayan yaşlı bir kadın, ayakları tutmayan bir adam, iki ayağı birden olmayan bir hayvan, sokakta yaşayan annesi babası olmayan bir çocuk, okula gitmek isteyen küçük bir kızın durumu olabilir. Sizden günlük yaşamda karşılaştığınız ya da medyada gördüğünüz herhangi bir durumu düşünmen ve bu durumun çözülmesine yönelik bir reklam kampanyası hazırlaman istenmektedir. Sesini tüm Türkiye'ye hatta dünyaya duyurmak için bir reklam hazırlaman gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki aşamaları takip etmen gerekecektir.

Etkinliğin ilk safhasında öğrencilerden “[BH1]” hedefinde belirtildiği üzere gündelik yaşamda gözlemledikleri bir durumu çalışma yapraklarına yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin senaryoda yer alan kampanyayı tasarlamaları ve problemlerine çözüm bulabilmelerine yardımcı olmak için gözlemlediği duruma uygun kampanya araçlarına ilişkin bir beyin fırtınası yapmaları beklenmiştir [BC2; Beyin fırtınası tekniği].

Öğrencilerin beyin fırtınası sonrasında ortaya çıkan reklam araçları ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını artırmak ve bu bilgilerini pekiştirmek amacıyla bir Powerpoint sunumu hazırlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin zihinlerinde yer alan reklam tekniklerini gözden geçirmesi sağlanır. Öğrenciler kendi reklam kampanyasında kullanabileceği teknikleri listesine ilave etmesi beklenmiştir [EVALUATE; BC2; Doğrudan anlatım].Powerpoint sunumuna ilişkin slayt görüntüleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.17. Birkaç Kampanya Aracının Yansıtıldığı PowerPoint Sunusu Görüntüleri

Öğrencilerin [AH2] ve [BC1] hedeflerini gerçekleştirmeleri için senaryoda belirtilen reklam kampanyasını tasarlamaya yardımcı olmak için daha önce yapılmış örnek reklam kampanyaları okumaları ve gözden geçirmelerinin etkili olacağını düşünülmüştür [RETHINK, Örnek olay]. Örnek olaylarda yansıtıldığı üzere belirgin bir amacı içeren, problemin giderileceği hedef kitlenin ifade edildiği, amaca uygun reklam araçlarının hangi gerekçe ile yer aldığı ve bu reklamla sesinin duyuracağı hedef kitlenin belirlendiği ve kendi gözlemlediği reklam kampanyalarını tasarlamaları istenmiştir [TH1; AH2; BC1; EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP, EVALUATE, ORGANIZE; Reklam Tasarısı].

4.10.8.4 Uygulama ve yansıtma

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Kampanyalar ve reklam araçlarına ilişkin yeni bilgiler ve gösterimler, öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Öğrenciler büyük bir istekle etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Ancak öğrencilerden çözüm bulacağı konunun amacını ve

kullanma hususlarında sıkıntılar yaşadıkları da göze çarpmıştır. Bunun yanında birçok etkinliği amacına uygun olarak gerçekleştirmiştir. Diğer yandan, kampanya örneklerinin fazla oluşunun, öğrencilerin vakitlerini epeyce aldığı görülmüştür.

4.10.8.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Birinci uygulama sonrasında izlenimlerden hareketle öğrencilere verilen kampanya örneklerinin fazla olmasından dolayı, etkinlik içerisine uygun olabilecek sadece “İşkenceye karşı bir adım at!”, “Hasankeyf yok olmasın”, ve “Her engelli çocuk önemlidir” adlı kampanyalar dâhil edilmiştir. Bu tasarımda öğretmenin rolünün baskında bir şekilde etkinliği gerçekleştirirken öğrencileri yönlendirici etkisi vurgulanmıştır.

4.10.8.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Ünitenin ikinci uygulamasında görüldüğü üzere öğrencilerden istenen reklam kampanyası metni oluşturma sürecini gerçekleştirmede sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin aktif düşünme becerisini etkili bir şekilde göstermenin temel aktivitesi olan kampanya metnini aşama aşama oluşturmak gerektiği düşünülmüştür. Burada öğretmen rehberliği altında bir örnek olay üzerinden gösterip yaptırma tekniği sayesinde ünitenin son halinin ortaya konulmasının daha olumlu olabileceği öngörülmüştür.

4.10.8.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Öğretmen derse girer ve bu ders kapsamında öğrenilecek olanlarla ilgili olarak öğrencilere şu açıklamayı yapar:

Çevrenizde yaşayan canlıların içinde bulunduğu kötü koşullardan tanımayı öğreneceğiz. Bununla da kalmayıp duyarlı olmayı ve yaşadıkları durumlardan kurtulmaları yönelik bir çözüm yolu bulabilmek için sesimizi nasıl duyurmamız gerektiğini öğreneceğiz.

Ünitenin bu düzenlemesinde bir ilave olarak PowerPoint aracılığıyla sunmuş olduğu broşür, el ilanı, afiş, pankart, logo, illüstrasyon, logo, bülten, fotoğraflar vb. kampanya araçlarını sınıfa getirerek öğrencilerin somut bir şekilde görmeleri ve kavramları, bu sayede etkinliği daha kolay bir şekilde gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin el becerilerine uygun reklam araçlarının kullanımının gerekliliği göz önüne alınmalıdır.

4.10.9 Ünite 9'un geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.9.1 İstenen çıktıları tanımlama

Backward modeli kapsamında bu ünitenin transfer hedefi, “Öğrenciler, gündelik yaşamda çocukların okutulmaması ile ilgili yaşanan durumlarda duyarlılık göstererek duygusal düşünme becerilerini kullanabilecekler.”dir. Bu hedef kapsamında öğrencilerin okula gidemeyen yaşatlarının zorla çalıştırıldığına ilişkin bir zihinsel bir şema oluşturmak ve bu durumla ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla şu anlamlandırma hedeflerinin yapılandırılması düşünülmüştür. “[AH1] kendi yaşatlarının okula gitmek yerine zorla çalıştırıldığını kavrayabilecekler.”, “[AH2] yaşanan çocuk istismarlarının gerekçelerini değerlendirebilecekler.”, “[AH3] zor koşullar altında da öğrenme çabasının mümkün olabileceğini kavrayabilecekler.”, “[AH4] sahip oldukları eğitim şartlarının uygun olduklarını değerlendirecekler.” ve “[AH5] zor koşullar altında dahi olsa bir çocuğun başarıya ulaşabildiğini kavrayacaklar”. Diğer yandan, bilgi hedefi kapsamında “[BH1] Çevresinde gözlediği bir çocuk istismarını tanımlayabilecekler.” hedefinin kazandırılmasının öncelikli olabileceği öngörülmüştür.

4.10.9.2 Değerlendirme kanıtlarını tanımlama

4.10.9.3 Öğrenme sürecinin planlanması

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: Okul çağındaki bir çocuğun zorla çalıştırılarak istismar edildiğini duyduğumda ya da gördüğümde.....[Lütfen, ne hissettiğinizi ve nasıl davrandığınızı yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.] Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

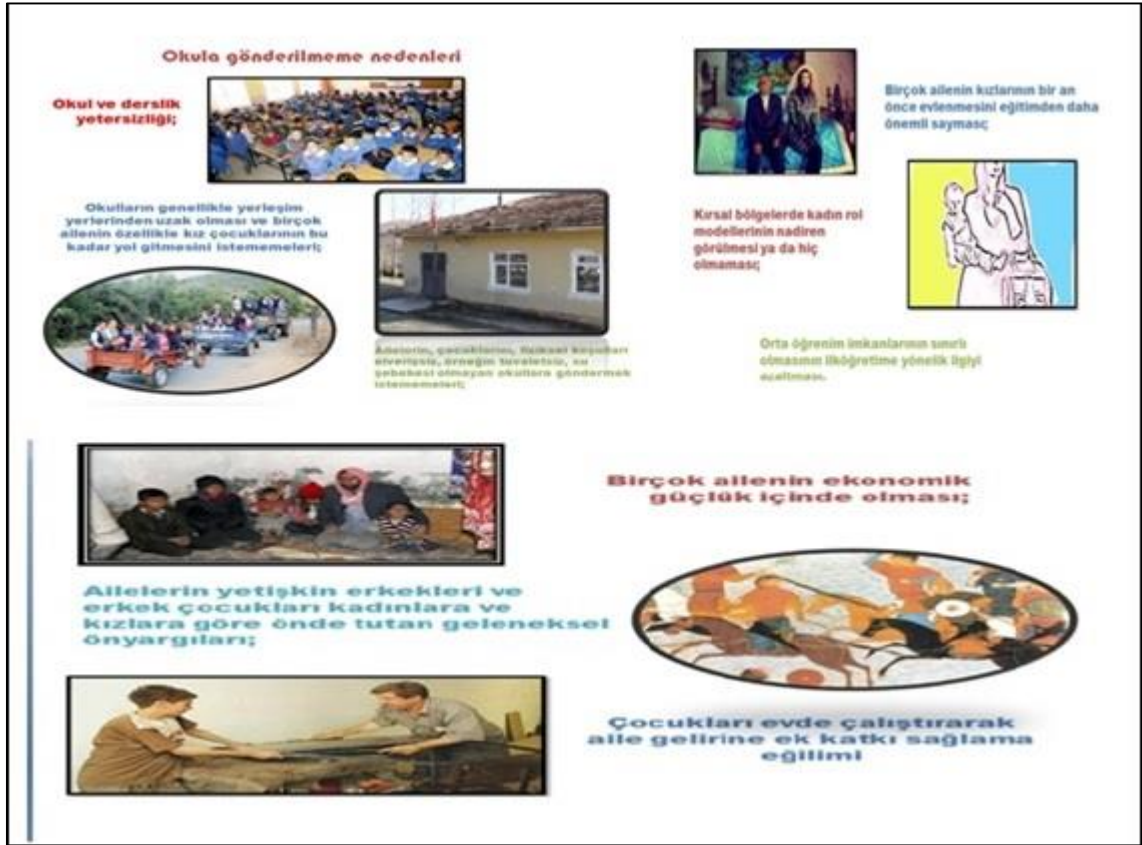
Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmenin dersin girişindeki ifadesi, “çocukların okutulması ile ilgili yaşanan adaletsiz durumlara karşı duyarlı bir davranış sergilemeyi öğreneceğiz” dır.

[AH1] hedefinde tasarlandığı üzere okula gönderilmeyip zorla çalıştırılan ve istismar edilen çocukların durumlarıyla ilgili farkındalıklarını artırmak ve durumlara yönelik dikkatlerini çekmek için okula gidemeyen çocuklarla ilgili bir fotoğrafların yer aldığı bir Powerpoint sunusu gösterilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sayede fotoğraflarda yer alan sahneleri anlamlandırmaları gerekmektedir [HOOK AND HOLD; Powerpoint sunusu]. Powerpointte yer alan fotoğraflardan bir kaçı aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.18. Çocuk İstismarına İlişkin Örnek Durumları Yansıtan Görüntüler

Fotoğraflarda görülen çocuk istismar olaylarını gözlemleyen öğrencilerin yaşanan durumların nedenlerini düşünmeleri ve sorgulamalarını sağlamak için beyin fırtınası yapmaları istenmiştir [AH2; Beyin fırtınası; EXPLORE]. Bu hedefi pekiştirmek ve öğrencilerin görüşlerine dönüt ve düzeltmek vermek için aynı powerpointin devam eden slaytlarında çocuk istismarlarının nedenleri çeşitli görseller aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.19. Çocuk İstismarının Nedenlerinin İçeren Slayt Görüntüleri

Sunulan slaytlardaki çocuk istismarına ilişkin nedenlerin ardından öğrencilerin bu nedenler üzerinde düşünmeleri istenmiş ve çevrelerinde bu türden bir olayın gözlemleyip gözlemledikleri ile ilgili gözden geçirerek buldukları herhangi bir istismar olayını çalışma yaprağına yazmaları istenmiştir [EXPLORE, ENABLE, EQUIP; BH1; Beyin fırtınası].

Öğrenciler zor koşullar altında da öğrenme çabasının mümkün olabileceğini sergileyen bir örnek olay videonun izletilmesi uygun görülmüştür [AH3; HOOK AND HOLD; Örnek olay video gösterimi]. Burada her ne kadar bir çocuğun okuma hakkı istismar edilse de içinde bulunduğu şartların elverdiği ölçüde okuma isteğinin olabileceğini vurgulanması amaçlanmıştır. Bu videoyu izledikten sonra ise öğrencilerden yukarıda belirtilen öğrenme hedefini gerçekleştirmek için videodan çıkardıkları ana fikri belirtmeleri istenmiştir. Videoya ait görüntü alıntıları aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.20. Zor Koşullarda Okumaya Çalışan Bir Çocuğun Yer Aldığı Videoya Ait Ekran Görüntüleri

Öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştireceği şiir yazma etkinliğine geçilmiştir. Bu şiir yazımı etkinliği kapsamında [BH1] hedefinde öğrencilerden çocukların istismar edilmesiyle ilgili çevresinde gözledikleri bir durumdan hareketle iki kıtalık bir şiir yazmaları istenmiştir. Çünkü şiir, doğası gereği bir olgu ya da tema hakkında kişinin hissettiği duygu, düşünce ve fikirlerini yansıtırma sürecini barındırdığı için şiir yazımı etkinliği tercih edilmiştir. Dahası, bu etkinliğin transfer hedefinde gündelik yaşamda çocukların okutulmaması ile ilgili yaşanan durumlarda duyarlılık göstererek duygusal düşünme becerilerini kullanabilmeleri öngörülmüştür [TH1]. Dolayısıyla öğrencilerin gözledikleri çocuk istismarı karşısında hissettikleri duygularıyla düşünebilmelerine imkân tanıyacağı bir etkinliğin tasarımı amaçlanmıştır. Bu şiir yazımı etkinliğinin gerçekleştirilmesinde anlamlandırma hedeflerini kazandırmaya yönelik öne sürülen hususlar göz önüne alarak şiirlerini yazmaları beklenmiştir. Bu şiirde temayla ilgili duygu, düşünce, his ve tepkilerini en sakın ve güzel bir şekilde hissederek yazmaları istenmiştir. Buna ek olarak, şiiri tamamladıktan sonra uygun şiirin içeriğine uygun başlığı düşünmeleri istenmiştir [AH2, AH3; EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP].

4.10.9.4 Uygulama ve yansıtma

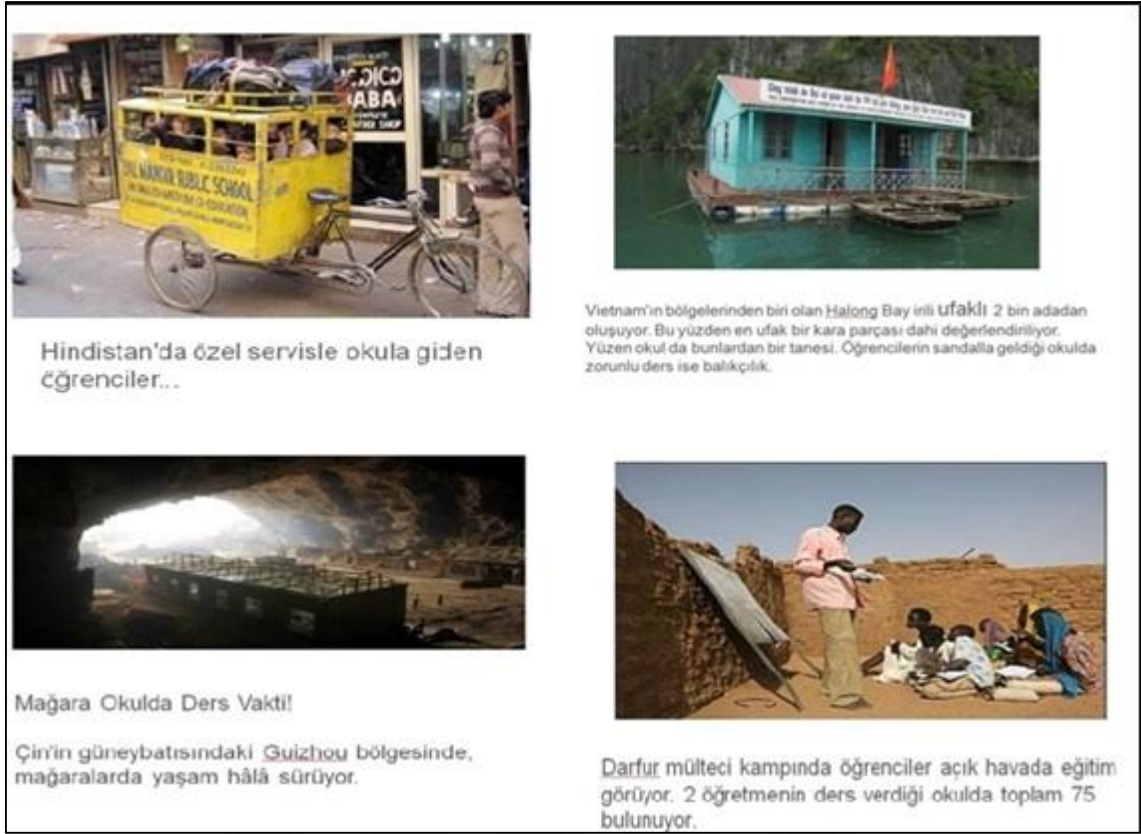
Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Yapılan gözlemler ve alınan araştırmacı günlüğü kapsamında öğrencilere sunulan

resimlerdeki görüntüler onların ilgilerini çekmiş durumdaydı. Bu resimlerin günlük yaşamda karşılaştığı bir durumda olduğu kesindi, yadırgamadılar, hepsi bu olayların yaşandığından haberdardılar. Dolayısıyla bu resimlerin uzun uzun uzadıya gösterilmesine gerek olmadığını kanaat getirilmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini daha fazla çekmeye yönelik farklı ülkelerdeki eğitim manzaralarına ilişkin resim gösterisi yapmanın daha uygun olduğunu düşünüldü. İlginç resimlerin, sınıf içindeki dikkatini ve etkinliğe geçerken odaklanmalarını daha iyi olacağını düşünüldü. Aynı zamanda kendi eğitim koşulları ile gördükleri manzaralardaki durumları karşılaştırarak değerlendirmelerini sağlamış olacaktır. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerle duygusal bir bağ kurarak empati kurmalarını kolaylaştıracağı da düşünülmüştür. Çocukların okula gönderilmeme durumları ile yaşanan istismar durumlarının nedenlerini sorgulama noktasında bir işlemin, duyarlılık göstermelerinde faydalı olacağı da öngörülmüştür. Bu nedenle ikinci uygulamada yapılacak olan düzenlemede çocukların okutulmamasıyla ilgili yaşanan istismar olaylarının nedenlerini sorgulamak ve onların yanıtlarını almak daha uygun olabilir. Sözlü olarak bu nedenleri tahtaya yazmalarının istenmesi, biraz hareketin gelmesi açısından etkili bir adım olabilir. [Nedenleri ifade etme, açıklama] Olayı tanımlama ve fark etme becerisi kazanması sağlanır. Buna ek olarak bir sonraki düzeltilmiş ünite tasarımı öğrencilerin ifade ettiklerinin dışında kalan nedenleri ile ilgili olarak tahtaya konuyla ilgili dönütleri yazılması öngörülmüştür.

Ders içi gözlemleri sonrasında düzeltilmiş ünite tasarımı için öğrencilerin bu istismar olaylarına karşı duyarlılığını artırmaya yönelik bir şiir yazmalarını isterken şiirde kafiyeli olmasına özen göstermelerini istemek gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca şiirde yaşanan durumlarda hissettikleri duygu, düşünceleri ifade ederken bu olaylara karşı ılımlı bir şekilde çözüm yolunu gösteren düşüncelerini de yansıtmaları öngörülmüştür. Duygusal bir öğrenme etkinliği olarak şiirin, hem duyguları naif bir şekilde hem de düşüncelerini de daha ılımlı bir şekilde yansıtmının uygun yollarından biri olduğunu göz önüne alınmıştır. Ayrıca şiirde “merhamet gösterme”, “empati kurma”, “acıma” “çözüm bulma”, “kafiyeli yazma” gibi işlevleri gerçekleştirmeye çalışmaları, amacına uygun olacağını da hedeflenmiştir.

4.10.9.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Ünitenin revize edilen bu tasarımı öğrencilerin etkinliğe yönelik dikkatlerini çekmek ve bilinçlenmelerini sağlamak için farklı ülkelerdeki eğitim manzaralarının ilişkin hazırlanan bir slayt görüntüsü aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.21. Farklı Ülkelerden Eğitim Manzaralarının Yansıtıldığı Bir PowerPoint Sunusuna Ait Görüntüler

Bu görüntüler sayesinde kendi eğitim koşulları ile gördükleri manzaralardaki durumları karşılaştırarak değerlendirmeleri istenmiş ve bulundukları koşulların önemine ve değerine bilinçlendirmeleri esas alınmıştır [AH4]. Dahası, ünitenin devamında öğrencilerin yaşanan istismar ya da kötü koşulların, bir çocuğun okuyamayacağı anlamına gelmediğini ortaya koymak için [AH5] “Hindistan’da, yoksul bir ailenin 13 yaşındaki kızı, mikrobiyoloji alanında yüksek lisans eğitimine başladı.” Adlı örnek olay sayesinde konulmasının bilinç kazanmaları açısından faydalı olacağı düşünülmüştür.

Şiir yazma etkinliği kapsamında bir takım düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunlar; (a) öğrencilerden şiirde yaşanan durumlarda hissettikleri duygu, düşünceleri ifade ederken bu olaylara karşı ılımlı bir şekilde çözüm yolunu gösteren düşüncelerini yansıtmaları ve (b) şiirde “merhamet gösterme”, “empati kurma”, “acıma” “çözüm bulma”, “kafiyeli yazma” gibi işlevleri gerçekleştirmeleridir. Ayrıca şiirin teması olarak “1) okumak isteyip de kendi işlerinde çalıştırılmaya zorlanan çocuklar, 2) babası tarafından okula gönderilmeyen evlendirilmek istenen kız çocuğu, 3) evin ekmek parası için zorla çalıştırılan boya yapan çocuk ve 4) zorla dilendirilmeye çalışılan çocuklar” dan

birini seçmeleri istenmiştir. Bu durumlardan yalnızca bir tanesini seçerek bir şiir yazmanız istenmektedir. Bu hususta şiirin yapılandırılması sürecinde ele almaları gereken kriterler olarak aşağıdaki hususlar ilave edilmiştir:

- *Şiirde ifade ettiğiniz düşünceler, seçtiğiniz durumla ilgili olsun.*
- *Seçtiğiniz durumla ilgili bir duygusal bağ kurmanız gerekmektedir.*
- *Bu istismarın giderilmesine yönelik önerilerinizin yapıcı olmasına dikkat edin.*
- *Duygularınızı ifade ederken cümlelerinizin bir şiir tadında olmasına ve kafiyeli olmasına dikkat edin.*

4.10.9.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Şiir yazma etkinliği belirtilen düzenlemelerle daha işlevsel ve belirli kurallar çerçevesinde ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin şiir etkinliği önceki uygulamada da gerçekleştirmişlerdi. Bu uygulamada belirli çocuk istismarı durumlarından seçim yaparak uygun bir şekilde yazmalarını kolaylaştırdı. Sınıf içi gözlemlere göre öğrenciler yazdıkları şiirlerde istenen durumlara referansta bulunarak duygularını etkin kullanmış ve performans görevlerini yerine getirmişlerdir.

4.10.9.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Dersin hedeflerini daha belirgin ve anlaşılır hale getirmek için giriş açıklamasında bir düzenleme yapılmıştır.

Bu derste çocukların okutulması ile ilgili yaşanan adaletsiz durumlara daha çok farkındalığımızı artıracğız. Bu durumları sebeplerine ilişkin fikir yürüteceğiz. Bununla da kalmayıp duygusal olarak bu tür durumlara karşı duyarlılığımızı göstereceğiz.

Bir diğer düzenleme ise öğrencilerin şiir yazma etkinliğinin etkililiğini değerlendirmeye yöneliktir. Bu kapsamda düzenlenen tasarım ifadesi şöyledir.

“Öğrenciler etkinliği tamamlamalarının ardından birkaç öğrenci yazmış oldukları şiiri okur. Diğer sınıf üyeleri ise şiiri duygusal olarak etkileyici olup olmadığını değerlendirirler. Herkes şiirle ilgili değerlendirmesini 1’den 10’a kadar bir puan vererek bir kâğıda yazar ve gösterir.”

Yukarıda da belirtildiği gibi bir akran değerlendirmesi etkinliği ilave edilmiştir. Bunun dışında öğretmen, ders kapsamında öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda öğrencilerin ifadeleri alınması talep edilmiştir.

4.10.10 Ünite 10'un geliştirilme sürecine ait bulgular

4.10.10.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward tasarım modelinde tasarlandığı gibi bu ünitenin transfer hedefi [TH], “Okuldan mahrum çocukların durumlarına karşı empati becerisini kullanarak merhamet duygularını ön plana çıkarabilecekler.” dir. Bu transfer hedefini kazandırmaya yönelik hedef türlerinden biri olan anlamlandırma hedefleri ise, “[AH1] Gözlenen her kötü bir durumun içinde iyilikler olabileceği çıkarımında bulunabilecekler.”, “[AH2] Öğrenciler okuldan mahrum kalan çocukların içinde bulunduğu duruma ilişkin değerlendirmede bulunabilecekler.” ve “[AH3] yoksulluğun altında gerçek zenginliğin olabileceğini kavrayacaklar.” şeklindedir.

4.10.10.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Bu ünite için tanımlanan değerlendirme kanıtları, Ünite 9’da tasarlanan performans görevleri ile uyumlu olduğundan bu ünite kapsamında ele alınmıştır.

4.10.10.3 Öğrenme sürecini planlanma

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: Bir çocuğun okula gidemediğini hayal ettiğimde.....[Lütfen o çocuğun ileride ne yapamayacağını empati kurarak yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu düşüncelerinizin nedeni yazınız.]. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edimim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmenin dersin girişindeki ifadesi, “*bu derste çok koşullarda olan insanlara özellikle okula gidemeyen çocukların durumunu anlamaya ve onlarla empati kurabilmeyi öğreneceğiz*” diyerek başlar.

Ders içi etkinliğin ilk dakikalarında öğrencilerin gündelik yaşamda başka insanların yaşamlarına ilişkin bakış açılarını değiştirmek ve öğrencilerin dikkatini çekmek için bir hikâye metnini okumalarını isteyip metnin ana fikrine uygun bir başlık yazmaları önermeleri istenmiştir [HOOK AND HOLD; AH1; Hikâye metni]. Her bir öğrencinin sınıf ortamında önerdikleri başlıkları paylaşmaları ister; öğretmen ise metne

uygun muhtemel yanıtları tahtaya yazarak öğrencilerin önerdikleri başlıklar üzerinde yeniden düşünmesini sağlaması amaçlanmıştır. Bu süreç sonunda öğretmen metne uygun başlıkların hangileri olabileceğine ilişkin bir dönüt vermesi de öğrencilerin yazdıkları başlıkları yeniden düzenlemelerine imkân sağlaması düşünülmüştür [RETHINK, Dönüt].

Yukarıdaki hikâye metninde yaşamda kötü olarak gözlenen ya da lanse edilen durumlarla ilgili bakış açısına vurgu yapılmıştır. Bu bakış açısında insanların algıladıkları yaşamlarına dair bir empati yaparak o insanların gözünden ve anlayışından bakabilmeleri hedeflenmiştir. Bir sonraki etkinlik ifadesinde ise öğrencilerin okula gidemeyen bir çocuğun yaşadığı sıkıntıları, hissettikleri ve ideallerini anlattığı bir video gösteriminin izlenmesi yer almıştır. Videonun seyredilmesinin ardından köyde çobanlık yapan çocuğun hikâyesi ile ilgili görüşlerini ifade ederek [AH2] de belirtildiği üzere çocuğun içinde bulunduğu duruma ilişkin bir değerlendirmede bulunması beklenmiştir.

Yukarıdaki video gösterim etkinliğini takip ederek çoban Serkan'ın içinde bulunduğu duruma yönelik empati kurmasını sağlayabilmek için yaratıcı çizim etkinliğini gerçekleştirmesinin uygun olacağı öngörülmüştür. Bir önceki ünite olan Ünite 9'da da okuldan mahrum bırakılarak istismar edilen çocukların içinde bulunduğu durumlarda duygusal düşünme becerilerini sergilemesi için duyuşsal özelliklerin ortaya konulacağı bir şiir yazımı etkinliği gerçekleştirilmişti. Ünite 9'da gerçekleştirilecek etkinliğin, bu etkinliği pekiştirecek bir niteliğe sahiptir. Bu kapsamda aşağıdaki hususları göz önüne almalarının, öğrencilerin Çoban Serkan'ın durumu hakkında empati yapabilmelerine imkan sunacağı düşünülmüştür.

- a. *Çocuğun yapmak istedikleri **etkinlikler** (piknik, parkta gezmek evlenmek vb.)*
- b. *Çocuğun olmak istediği **meslek** (öğretmen olmak, mimar olmak vb)*
- c. *Çocuğun yaşamak istediği **çevre** (ev, apartman vb.)*

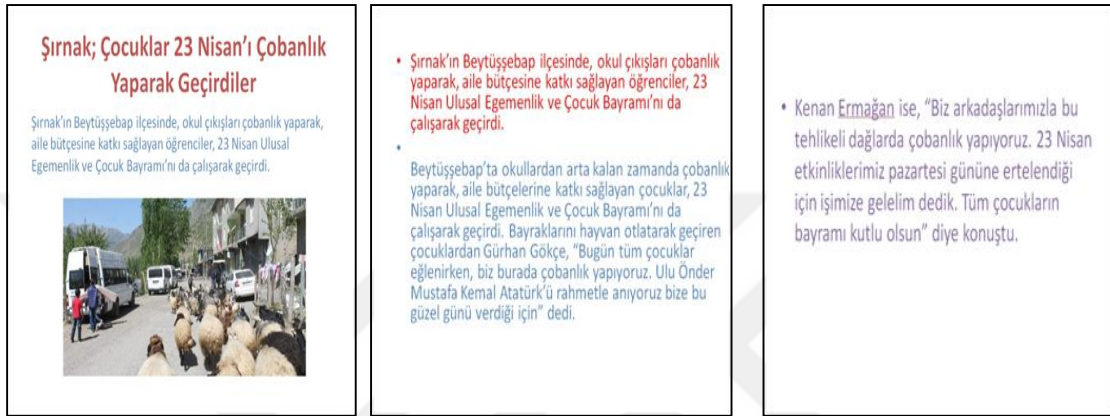
4.10.10.4 Uygulama ve yansıtma

Belirli tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Bu derste okula gidemeyen, zor koşullarda yaşamaya çalışan çocukların durumlarına yönelik empati kurma becerisini sergileme amaçlı bir ders işlendi. Alınan gözlem notları ve araştırmacı günlüğüne incelendiğinde çocuklar kavramsal ve yaşantısal

olarak bu türden durumları aşına, olayları anlamlandırma kapasitelerinin bir hayli yüksek olduğu da görülmüştür. Sunulan metindeki ana fikri hemen hemen hepsi buldular. Öğrencilerin farkındalığını artırmaya yönelik daha çok örnek olayların sunulmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Eğer bu bilgilere ilişkin kavramsal algısının ne kadar çok olursa çevresinde kendisinin dışında olan çocuklara o kadar çok duyarlı olacaktır. Bu insanların durumlarını anlayabilme, acıma, merhamet gösterme eylemleri ile karşılaşılan probleme yönelik çözüm bulma kapasitesinin de artacağı beklenmiştir. Bu açıdan sosyal, kültürel, ekonomik ve ailesel nedenlerle okula gidemeyen çocukların durumlarına ilişkin örnek olaylar bulunmuştur. Örneğin, Suriye’den savaştan kaçan ailelerin çocukları, okul olmayan bir köyde çobanlık yaparak hayatını devam ettiren çocuklar, Mülteci olarak ülkemize sığınan ailelerin çocukları, Afrika’da ya da yoksullukla mücadele eden ülkelerde ekonomik nedenlerle açlıktan ölen çocuklara ait örnek durumlardır. Bu durumlar etkinliğin gerçekleşmesinin öncesinde öğrencilerin hem kavramsal hem de duygusal bağ kurmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir. Öğrencilere bu örnek olayları sunmadan önce dikkatlerini çekmeye yönelik çarpıcı görüntüler sunulmasının yararlı olacağını düşünülmüştür. Düzeltilmiş ünite tasarımı için bu fotoğraflarda lüks içinde olan, kıymet bilmeyen çocukların durumlarına ilişkin örnek olay, sunum, fotoğraf gösterilerek dikkatlerini çekmeye yönelik bir giriş etkinliği oluşturulabilir. Bu giriş, dikkat çekme etkinliğinde temel etkinliğe geçmeden önce öğrencilerin düşünmeleri sağlanabilir. Bu etkinliğin ardından 23 Nisan etkinliği ile ilgili yapılan bir haberi okumalarını isteyerek iki durumu karşılaştırmaları, olayı içselleştirmeleri ve asıl etkinliğin daha iyi gerçekleşmeleri sağlanabilir. Bir değerlendirme yapmaları da yararlı olabilir. Öğrencilere sunulacak olan örnek durumlar bu noktada verilirse etkinliği içselleştirme noktasında faydalı olabilir. Bu bilgiler doğrultusunda oluşturulan örnek olayları okuyarak birini seçmeleri istenerek örnek olayla ilgili duruma yönelik yaratıcı bir çizim yapmaları istenebilir. Ancak öğrencilerin yapacakları çizim, seçilen örnek olaydaki çocuğun durumuna empati kurarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Bir önceki derste açık olmayan belirli kriterler getirmenin bu çizimin daha etkili ve amacına uygun olacağını düşünüldü. Bu kriterlerde öğrencilerin seçilen durumda çocuğun yerine kendilerine koymaları istenir. Ölmüş durumda olan çocuk yaşamış olsa ne yapmayı isterdi, ne olmayı isterdi, nerede olmayı isterdi gibi soruları dikkate alarak çizim yapmalarını isteyerek aslında hayal güçlerini kullanarak çocuğun hayalleri ile ilgili daha iyi empati kurmasını sağlayacağı düşünülmüştür.

4.10.10.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Ünitenin revize edilen tasarımında öğretim sürecindeki gözlemlerden alınan notlar ve araştırmacı günlüklerinden elde edilenler doğrultusunda birtakım düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. İlk tasarımda sunulan okuma metnin ardından öğrencilerin düşüncelerini pekiştirmek için bir gazeteden alınan bir haberi okumaları ve konuyla ilgili düşünmeleri hedeflenmiştir. Bu haber aşağıda sunulmuş olan slayt görüntülerinde yansıtılmıştır:



Sekil 4.22. Ünite ile ilgili birkaç slayt görüntüsü

Bu sürecin devamında okula sosyal, kültürel, ekonomik ve ailesel nedenlerle gidemeyen çocukların yaşamlarına ilişkin farklı durumları ya da örnek olayları yansıtan üç ayrı yaşam hikâyesinin hem öğretimi farklılaştırması hem de yaratıcı çizim etkinliğinin dayandığı senaryo olarak yer alabileceği öngörülmüştür [Probleme dayalı öğrenme, farklılaştırılmış öğretim]. Bu problem senaryoları, (a) Suriye'den kaçan Rami, (b) Çoban Serkan'ın hayatı ve (c) Kıyıya vuran insanlık "Aylan bebek" şeklinde görüntüleriyle birlikte sunulmuştur. Öğrencilerin ilgilerini cezbeden bir senaryoyu seçerek senaryodaki figürün hayaller, beklentileri, istekleri, düşüncelerini vb. göz önüne alarak empati kurabilmelerini sağlayacak şekilde yaratıcı çizim etkinliği gerçekleştirmelerinin daha iyi olacağı düşünülmüştür.

4.10.10.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Ünite tasarımının ilk uygulama ve yansıtma aşamasından sonra düzenlemesinde öğretim süreci daha da farklılaştırılmıştı. Bu süreçte gözlemlere göre öğrencilere sunulan örnek olay haber oldukça ilgilerini çekmiş durumdaydı. Ayrıca, yaratıcı çizim etkinliği

kapsamında çocuk istismarı konusundaki problem senaryolarının çeşitlendirilmesi de öğrencilerin ilgilerini çekmesi açısından etkili olduğu da edinilen izlenimlerden biriydi.

4.10.10.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Ünitenin bu tasarımının son hali olarak bu derste öğrenilecek olan kazanımlarla ilgili şu düzenlemeyi yapılmıştır:

“Öğrencilerine bu derste çok zor koşullarda olan insanlara özellikle okuldan mahrum kalan çocukların durumların daha çok farkında olmayı ve onların yaşamlarıyla bir bağ kurmayı öğreneceğiz. Dahası, kendimizi onların yerine koyarak onların hayatlarına karşı empati kurabilmeyi öğreneceğiz. Bu etkinlikte kendi şartlarımızı gözden geçireceğiz.”

Bir başka düzenlemede ise öğrenme sürecinde izletilen videodaki durumlar üzerinde düşüncelerini sağlayacak nitelikte irdeleyici sorular eklenmiştir. Bu kapsamda izletilen “Çoban Serkan”ın hayatını özetleyen video üzerinde “Çoban Serkan”ın hayatı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” ve “İdealleri, yani yapmak istedikleri konusunda ne gibi şeyler düşünüyor” gibi sorular oluşturulmuştur.

4.10.11 Ünite 11’in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.11.1 İstenen çıktılar tanımlama

Benimsenen Backward tasarım modeli doğrultusunda bu ünitenin öngörülen transfer hedefi, “Farklı bağlamlarda insanların fikirlerine saygı göstermesi gerektiğini düşünerek değer atfedici düşünme becerilerini kullanabilecekler.” dir. Bu transfer hedefini kazandırmak için bir fikre ya da düşünceye saygı gösterilmesi için öncelikle önyargılı olmayan bir yaklaşım biçiminin ya da düşüncenin varlığına dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ünitenin anlamlandırma hedeflerinden biri “[AH1] bir kişiye ve fikirlerine saygı göstermek için önce önyargılı olmamak gerektiğinin bilincine varabilecekler” biçiminde tasarlanmıştır. Kendi görüşünün dışında başkalarının farklı fikirlere sahip olabileceğinin farkına varabilmesini öngören “[AH2] her fikrin kendi görüşüne uygun olmayabileceğini değerlendirebilecekler.” hedefini ve karşılaştığı bu fikrin kendisine niye ters olduğunu farkında olmasını sağlamak için ise “[AH3] bir fikrin kendi görüşlerine ters olduğuna ilişkin gerekçelerinin bilincinde olabilecekler.” biçimdeki hedefin kazandırılması uygun görülmüştür. Çünkü öğrencinin karşılaştığı görüşün bilincinde olması demek, o fikrin üstün körü bir biçimde reddedilmesini

sağlamak yerine bilinçli bir biçimde eleştirmesi ve değerlendirmesine imkân sağladığına işaret etmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin yukarıda bahsedilen anlamlandırma hedeflerini kazandırmayı kolaylaştırmak amacıyla ön yargılı olma ile fikirlere açık olma eğilimi arasında bir ayrım yapabiliyor olmaları da öngörülen bir beceri ifadesi olarak tasarlanmıştır. “[BC1] karşıdaki insanların fikirlerine açık olmak ile önyargılı olmak arasında ayrımı anlayabilecekler.”. Diğer yandan, belirtilen anlamlandırma ve beceri hedeflerini gerçekleştirmesi için öğrencilerin kazanması ve sergilemesi öngörülen bilgi hedefleri bulunmaktadır. Bu hedefler sırasıyla (1) “[BH1] açık fikirli olmak terimini kavramsal olarak tanımını yapabilecekler.” ve (2) “[BH2], benimsediği bir fikir, düşünce ya da görüşünü ifade edebilecekler.” biçimindedir.

4.10.11.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 11’in değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sürecinde tasarlanan performans görevinin amacı, “Farklı bağlamlarda insanların fikirlerine saygı göstermesi gerektiğini düşünerek değer atfedici düşünme becerilerini kullanabilecekler.” dir. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için BACKWARD tasarım modelinin G. R. A. S. P. S. ilkelerini dayalı otantik bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu görev kapsamında öğrencilere bir senaryo çerçevesinde takip edeceği bir yönerge ve ipuçları sunulmuştur. Bu performans görevinde öncelikle öğrencilere sunulmuş olan bazı fikirlere yönelik genel algılarını belirlemektir. Bu fikirlerin her birini ‘uygun’, ‘kararsızım’ ve ‘aykırı’ şeklinde kategorilere sınıflandırmaları gerekmektedir. Daha sonra üç ayrı kategori için sınıflanan bir fikri seçerek bu fikirlerle ilgili genel bilgileri tartışır ve değerlendirimeleri istenmektedir. Son olarak, bu üç kısa tartışmadan elde edilen genel kanıya varmaları hedeflenmiştir.

4.10.11.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: Çevremde bazı insanların (aile, öğretmen vb.) fikirleri zaman zaman benim düşüncelerime uymadığı olur. Bu insanların fikirleri eğer benim için değerliyse saygı duyduğumu göstermek için..... [Ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, “düşüncelerine saygı duyarım, onları dinlerim” gibi ifadeler yazmayınız.] Çünkü,..... [Bu insanların fikirlerine saygı duymanızın gerekçesini yazınız.] Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin

gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmenin dersin girişindeki ifadesi, “bu derste öğrencilerine farklı fikirlere saygı duymayı ve onlara değer vermeyi öğreneceğiz” diyerek söze başlar.

[AH1] hedefinde öngörüldüğü üzere sokakta kalmış siyahî bir insana yapılan muamele ve önyargıyı içeren bir video izletilerek öğrencilerin dikkatlerini çekmek amaçlanmış ve karşılaşılan manzara ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Bu videoda bir dükkân sahibinin dükkânına gelen zararlarla ilgili sokakta kalmış olan siyahî genç üzerinde haksız bir önyargıya sahip olduğu ve gence karşı göstermiş olduğu haksız tepki gösterip pişmanlık duyduğu anlatılmaktadır. Öğrencilerin de bu videodaki durumlardan ders çıkararak önyargılı yaklaşmamaları gerektiği çıkarımını yapmaları hedeflenmiştir [Video gösterimi, HOOK AND HOLD]. Bu videoya ait ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.24. Önyargıyı Açıklayan Bir Video Örnek Olayına Ait Ekran Görüntüleri

Bu sürecin ardından öğrencilerin düşüncelerini pekiştirmek ve düzeltmek için öğretmen tarafından bir dönüt – düzeltme yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Buna ilişkin öğretmen dönütü şöyledir: “İnsanlara insan olduğu için davranmak için ön yargılı olunmaması gerekir. İnsanları anlamanın ilk yolunun onları ön yargısız bir şekilde dinlemek ve anlamaya çalışmaktır.” Öğretmenin verdiği dönütle birlikte

insanların fikirlerini dinlemek ve onlara saygı göstermek ile ilişkilendirme yapmak için öğretmen bir geçiş konuşması yapar. Burada öğrencilerin karşıdaki kişilerin fikirlerine açık olmak ile önyargılı olmak arasındaki ayrımı anlayabilmeleri kolaylaştırılması hedeflenmiştir [BC1].

“İşine geldiği gibi davranmak bir yana, bir de işine gelmeyene kulak tıkamak var ki bu da insanın başka bir özelliğidir ve ne olursa olsun, karşı taraf için bunu aşmak neredeyse imkânsızdır. İnsan için kendini kapamak kolay yoldur ama karşı taraf için onu açmak, fikrini anlatmaya kalkışmak “boşa çekilen kürek” gibidir. Bu yazıda “kolaycılar” diye tanımlanan kişilere, eskiler de “fikrisabit” derler. Kararlı bir insan izlenimi veriyor gibi olsa da bu insan tipi her zaman “ulaşılması, ikna edilmesi zor insan” olarak bilinir. Daha açık söylemek gerekirse kimseyi dinlemeyen, fikirlere önem vermeyen bu insanlara nezaketsiz hatta saygısız demek yanlış olmaz.”

Öğretmen yapmış olduğu konuşmasını özet bir biçimde açıklayan insanlara karşı ön yargılı davranmanın tersinin fikirlere açık olma olduğunu ifade eder. Öğrencilerin açık fikirlilik kavramına ilişkin bilgi ve farkındalıklarını ortaya çıkarmak ve tanımlayabilmek için soru cevap tekniğinin kullanılması amaçlanmıştır. Alınan yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin zihinlerindeki şemayı yapılandırmak ve güçlendirmek için kavramsal tanımları yapılmıştır.

“Olayları, gelişmeleri, yenilikleri iyi anlayıp gereği gibi karşılayan; düşündüğünü olduğu gibi söyleyebilen kimse... İnsanların düşüncelerine saygı göstermek, onları dinlemek, anlamaya çalışmak, duygudaşlık (empati) kurmak ve açık fikirli olmak bilgelikle ve erdemle olur. Öğrenmek, öğrendiklerini içselleştirmek, sevgi dolu olmak, meraklı olmak, egolarından arınmış olmak ve ruhunu eğitmekle bu mümkün olabilir.”

Bu sürecin ardından öğrencilerin tüm sınıfın dâhil olduğu öğrenme etkinliğine geçilmesi planlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin etkileşim içerisinde birbirlerinin fikirlerine saygılı bir şekilde davranmayı öğrenmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlik yedi aşamadan oluşmaktadır [EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP; Grup çalışması]. Birinci aşamada her bir öğrenci benimsediği, hoşuna giden bir fikrini ifade ederek ortaya koyması istenmiştir [BH2]. Buradaki amaç, başkalarının üretilen bu fikir ya da düşünceye saygı duymasının zemini oluşturulmuştur. Öğrenciye sunulan çalışma kâğıdında kişiye yönelik olası bir yanlılığı ortadan kaldırmak için takma bir ad ya da rumuzun kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu aşamanın devamında

ise her bir öğrencinin fikrini belirtip katladığı çalışma kâğıdını diğer bir arkadaşı değerlendirmek üzere “fikre saygı” kutusuna atar. Bir sonraki süreçte kutuya atılan her bir kâğıdın rastgele bir biçimde öğrenciler tarafından seçilerek görüşü değerlendirmesine geçilmiştir [AH2]. Bir sonraki aşamada değerlendiren kişinin görüşüne uygun olan kâğıdın bırakılıp, tersine görüşlerine zıt olan bir kâğıdı değerlendirmeleri istenmiştir. Böyle olmasının sebebinde etkinlikte amaç, bir bireyin kendi görüşlerine ters olsa da o görüşün değerli olabileceğini ve işe yarayabileceğini düşünmesini sağlamaktır. Aksi takdirde, bireyin çevresindeki insanlarla aynı fikre sahip insanların birbirlerine karşı açık fikirli olmaları ve bu fikre saygı göstermeleri olağandır. Bu nedenle burada görüşüne ters bir fikre karşı açık fikirli olma ve o fikre saygılı olabilme ve değer verme ön planda tutulmuştur. Bir sonraki aşamada kendisine uygun olmayan bir görüşün, niye uyuşmadığını açık bir biçimde belirtmesi beklenmiştir [AH3]. Burada görüşü değerlendiren kişi de objektifliği sağlamak adına bir rumuz ya da takma ad kullanılması gerekmektedir. Etkinliğin son safhasında öğretmen, her bir fikrin kendisinin bir gün işine yarayacağını ve bu fikrin değerli olduğunu varsayarak düşünmesi isteyerek saygı gösterilmesi ve bu saygıyı hangi biçimlerde gösterebileceğini düşünmeleri istenerek bir beyin fırtınası yapmaları öngörülmüştür [AH4; Beyin fırtınası].

4.10.11.4 Uygulama ve yansıtma

Bu ünitenin sınıf içi uygulamasında temel etkinliğin uygulaması dışındaki her aktivite etkili bir şekilde gerçekleşmiştir. Ancak öğrencilerin kapalı zarf içinde sunmuş oldukları fikirlerin, diğer öğrenciler tarafından nasıl değerlendirileceği ile ilgili etkinlikte istenen temel çıktıya ulaşılamadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle etkinliğin yeniden tasarlanması gerektiği kanısına varılmıştır.

4.10.11.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Uygulama sonrasında bir önceki tasarımda gerçekleştirilen etkinliğin amacına ulaşmadığı gözlemlendiği için etkinlik yeniden tasarlanmıştır. Dersin girişinde öğretmenin dersin amacıyla ilgili ifadesinde şöyle bir değişiklik yapılmıştır:

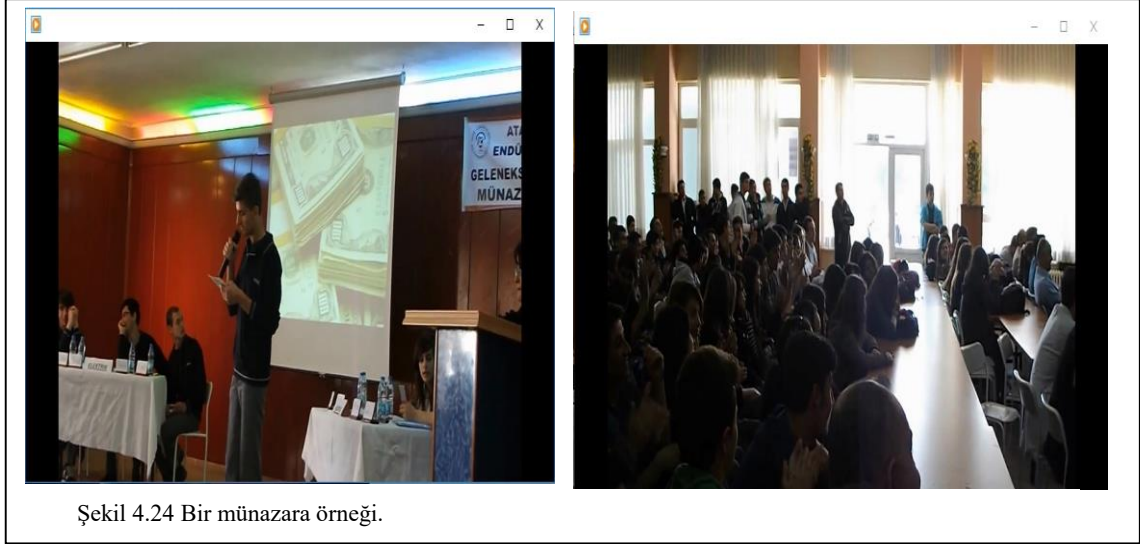
“Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerine farklı fikirlere saygı duymayı ve onlara değer vermeyi öğreneceğimizi söyler. Farklı fikirlerin öne sürülmesi bir olayın farklı yönlerinden görmenize imkân tanır. Bir olayın bütününi anlamanız açısından size söylenen fikirleri göz önüne almanız işinizi kolaylaştıracaktır.”

Bu ifadenin öğrencilerin konunun daha iyi anlaşılması ve öğreneceği konunun ne işe yaracağına ilişkin fikir vermesi açısından etkili olabileceği düşünülmüştür. Açıklamanın ardından öğretmenin, “Farklı fikirlere saygı duymanın en büyük engeli, insanlara karşı önyargılı olmaktır” şeklinde bir açıklama yapması ise önyargının rolüne dikkat çekerek farkındalıklarını artırmasına yönelik bir düzeltmedir. Bir önceki tasarımda önyargılı düşünceyi anlatmak için kullanılan video örnek olay aynı şekilde üniteye yer almıştır. Diğer yandan, önyargıyla ilgili belirtilen tanımlamalar tasarımdan çıkarılmıştır.

Bu tasarımda öğrencilerin gündelik yaşamda önyargılı düşünceye yönelik algıladıkları basmakalıp fikirleri üzerinde düşünmelerini sağlamak için bir sorunun yöneltilmesinin etkili olacağı düşünülmüştür: “Öğrencilerine dönerek siz günlük hayatta hangi durumlara karşı önyargılı bir şekilde yaklaşıyorsunuz?”

Bu soru cevabın arkasından önyargılı olma ile sağlıklı bir fikir tartışması arasındaki bağıntıyı kurduktan sonra farklı fikirlerin tartışıldığı bir ortamdaki yaklaşımlarını değerlendirmek üzere iki sorunu yöneltilerek temel etkinlik süreci içerisine dâhil edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda tasarıma ilave edilen açıklama ve sorular şöyledir: “*Herkesin gündelik yaşamda bir fikirle ya da olayla ilgili görüşlerinizi belirttiğiniz bir tartışma ortamı olmuştur. Böyle bir ortamda nasıl davranıyorsunuz? Düşüncenize ters olan bir fikri dinliyor musunuz?*” Bu sorulara yanıt arandıktan sonra saygılı bir tartışmanın nasıl gerçekleşeceğini gösteren bir münazara videosunun yararlı olabileceği öngörülmüştür. Benzer şekilde izletilen video üzerinde düşünme süreçlerini işe koşarak tartışan kişilerin söyledikleri fikirlerin, karşıdaki kişi için ne anlam ifade ettiği sorgulanır ve söylenen her bir fikrin ne anlama geldiğini değerlendirirler.

Öğrenme sürecinde farklı fikirlerin ifade edildiği tartışma ortamlarda nasıl davrandıklarını yordayan bir soru sorulması gerektiği düşünülmüştür. Bu soru sayesinde bir tartışma ortamındaki önsel tepkileri ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu soruların ardından bir tartışma diyalogunun yer aldığı örnek olay video izletilir ve bu videoda tartışan kişilerin söyledikleri fikirlerin, karşıdaki kişi için ne anlam ifade ettiği üzerinde düşünmeleri öngörülmüştür. Bu sayede öğrencilerin videoyu analiz etmeleri ve söylenen her bir fikrin ne anlama geldiğini değerlendirirler. Bu videoya ait birkaç ekran görüntüsü aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.24 Bir münazara örneği.

Yukarıdaki münazara örneğinin ardından temel öğrenme etkinliği olan gökkuşağı etkinliğine geçilmiştir.

Bu düşünme soruları sonrasında ünitenin temel etkinliği kapsamında bir gökkuşağı analogisi ile öğretim kapsamında bir grup çalışma stratejisini kullanılması uygun görülmüştür. Bir gökkuşağı renklerinin özelliklerine uygun olarak fikirlerini öne sürmeleri ve farklı görüşlerden oluşan renklerin bütünlüğü yansıtmaları bakımından etkinliğin amacına uygun olduğu düşünülmüştür. Bu etkinlikle bağıntılı olarak öncelikle öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini çekmek için “gökkuşağının tanımı ve onun nasıl oluştuğu” ile ilgili sorular sorarak ön bilgilerini yoklanması amaçlanmıştır. Bu bilgileri pekiştirmek ve dönüt vermek için gökkuşağının ne olduğu, nasıl, oluştuğu, hangi renkten oluştuğu, her bir rengin neyi ifade ettiğine ilişkin bir Powerpoint sunusunun hazırlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Bu sunumun ardından gökkuşağı analogisi ile öğretim kapsamında renklere ait özelliklerin yer aldığı renkli bilgi kartları, renkli karton ve sert karton, makas gibi araç gereçleri kullanmaları gerekmektedir. Öğrenciler, gökkuşağı öyküsünden yararlanarak hazırlanan bilgi kartlarında yazılı özellikleri takip etmeleri ve tamamlamaları istenmiştir.

Öykünün devamında ise öğrenciler görüşlerini kartonlara yazdıktan sonra aşağıdaki öyküyü okumaları istenmiştir.

*“ve bütün renkler hep bir ağızdan kavgaya tutuşmuşlar... her biri diğerini itip kakıyor
"en büyük benim" diyorlar... derken.. bir anda şimşekler çakmış, ve yağmur
damlacıkları gökten düşmeye başlamış... bütün renkler neye uğradıklarını şaşırır,
korkuyla birbirlerine sarılmışlar.. ve YAGMUR'un sesi duyulmuş...
"Sizi aptal renkler..bu kavganızın anlamı ne, bu üstünlük çabanız neden? Siz bilmiyor
musunuz ki her biriniz farklı bir görev için yaratıldınız, birbirinizden farklısınız ve her*

biriniz kendinize özelsiniz... şimdi elele tutuşun ve bana gelin"

*Renkler bunun üzerine kendilerinden çok utanmışlar.. elele tutuşup birlikte gökyüzüne havalanmışlar ve bir yay şeklini almışlar.. Yağmur onlara "bundan böyle..." demiş.. "her yağmur yağdığında siz birleşip bir renk cümbüşü halinde gökyüzünden yeryüzüne uzanacaksınız, ve insanlar sizi gördükçe huzur duyacaklar, güç bulacaklar.. insanlara yarınlar için umut olacaksınız..... gökyüzünü bir kuşak gibi saracaksınız ve size **GÖKKUŞAĞI** diyecekler.. anlaştık mı?" Bu yüzden ne zaman dünyamız yağmurla yıkansa, ardından gökyüzünde **GÖKKUSAĞI** belirir..*

Biz de gökkuşağındaki o renkler gibi birbirimizden farklıyız, ve hepimiz özeliiz.. bunu bilerek etrafımızla uyum içinde yaşamalıyız."

Yukarıdaki cümle ile dersin, "farklı fikirlere sahip insanların olabileceği ve bir arada yaşamak için saygı duyulması gerektiği varsayımı" nın belirtilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

4.10.11.6. İkinci uygulama ve yansıtma

4.10.11.7 İkinci uygulama sonrası tasarımın son hali

Öğretmen bir gökkuşağı gösterir. Gökkuşağı nedir?, nasıl oluştuğu ile ilgili sorular sorarak ön bilgilerini yoklar. Bu değerlendirme sürecinin ardından öğretmen, öğrencilerin gökkuşağının ne olduğu, nasıl, oluştuğu, hangi renkten oluştuğu, her bir rengin neyi ifade ettiğine ilişkin bir PowerPoint sunumu gerçekleştirir.

Bu etkinlik kapsamında öğretmen gökkuşağı analogisini kullanarak gökkuşağının içerdiği rengarenkliği ile farklı fikirlerin bir bütünü oluşturduğu varsayımını ilişkilendirmeyi hedeflenmiştir. Bu açıdan öğrencileri yedi kişilik gruplara ayırarak her bir öğrencinin farklı rengi temsil etmesini ve temsil ettiği renk özelliğinde uygun bir fikir öne sürmesi istenmiştir. Bu yönde bilgi kartları, renkli kâğıt ve kartonları kullanmaları öngörülmüştür. Öğrenciler gökkuşağındaki renklerin özellikleri hikayesinin anlatıldığı yazıyı okumaları istenmiştir. Bu hikâyenin kısa bir bölümü aşağıdaki gibidir:

YEŞİL demiş ki: "Elbette en önemli renk benim.. Ben hayatın ve umudun rengiyim.. Çimenler, ağaçlar, yapraklar için seçilmişim.. şöyle bir yeryüzüne bakın, her taraf benim rengimle kaplı..." Bütün renklerin **en ortasında** sıkışmış durumdayım.

MAVİ hemen atılmış: "Sen sadece yeryüzünün rengisin.. ya ben? Ben hem gökyüzünün hem denizin rengiyim. Gökyüzünün mavisi insanlara huzur verir, ve huzur olmadan siz hiçbir işe yaramazsınız""**En alttan bir önceki sıradayım.**

SARI söz almış: "Siz dalga mı geçiyorsunuz? Ben bu dünyaya sıcaklık veren rengim.. güneşin rengiyim.. Ben olmazsam soğuktan donarsınız hepiniz". Yeşil rengin üstündeyim.

4.10.12 Ünite 12'nin geliştirilme sürecine ait bulgular

4.10.12.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward program tasarım modeli kapsamında bu ünitenin transfer hedefi, "Normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda bir arada bulunduğu arkadaşlarıyla işbirliği kuralları uymaya özen gösterebilecekler." dir. Bu transfer hedefi kazandırmak için öğrencilerin sergilemesi beklenen üç anlamlandırma hedefi belirlenmiştir. (1) "[AH1] işbirliği çalışmasında kendilerinden beklenen görev ve kuralların bilincinde olabilecekler.", (2) "[AH2] sorumlu görevle ilgili kuralları göz önüne alarak görevlerini yerine getirmeye özen gösterecekler." ve (3) [AH3] grup arkadaşının sorumlu olduğu görevlerinin kurallara uygun bir biçimde yaptığını değerlendirebilecekler."

4.10.12.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 12 kapsamında öğrencilerin ders sürecinde öğrenilen bilgi ve becerilerini farklı bağlamlarda uygulayabilmesini sağlamak için bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu performans görevinin amacında öğrencilerden ilgilerine uygun olarak aile ortamları, okul ortamı ve gündelik yaşamda karşılaşılan durumlarla ilgili bir görevi seçmeleri istenmiştir. Örneğin, aile ortamında (a) bir aile üyesi için eğlence, parti vb. planlaması, (b) hastalanan anne için birtakım planlama yapma, (c) morali bozuk olan baba için bir plan hazırlığı gibi planlamalar yer almaktadır. (i) Yoksul bir arkadaşına yardım için bir kampanyası, (ii) depremzedelere destek için bir kampanyası ve (iii) çaresiz insanların durumuna ilişkin sesini duyurma için bir kampanyası düzenlemeleri ise gündelik yaşamdaki karşılaşılan işbirliği durumlarını yansıtmaktadır. Okul ortamında sergilenmesi muhtemel durumlar da (x) tören için prova hazırlığı, (y) proje için hazırlık ve (z) öğretmenler günü hazırlığı gibi görevlerden oluşmaktadır. Öncelikle, ikili gruplar halinde gerçekleştirilen bu performans görevinde uygun bir görevi seçtikten sonra görev paylaşımı yaparak yapmayı istedikleri görevleri ortaya koyarlar. Her bir öğrenciye ait görevin belirli kuralların olduğunu ve her bir grup arkadaşı karşısındakinin görevinin özelliklerinin nasıl olacağını gösteren kuralları koymalıdır. Çünkü işbirliği sürecinde

kurallara yani normlara dayalı bir düşüncenin oluşturulması gerekmektedir. Bu yüzden, işbirliğine ait kuralların da öğrenciler tarafından belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Her öğrencinin görevi için belirlenen kurallar üzerinde uzlaşıldıktan sonra paylaştıkları görevi sergileyeceği uygun araçları seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin performans görevlerini nasıl gerçekleştireceklerine dair bir örnek olay sunulmuştur.

ÖRNEK OLAY

“Sosyal Bilgiler Dersinde olayların tarihini öğrenmede bir tarih cetveli geliştirme” konulu bir proje hazırlanmıştır. Ahmet ve Ayşe adlı iki öğrenci bu projenin bir jüriye sunmak için bir işbirliği yapacaklardır. Ahmet hazırlanan bu projenin sunumu için tablo 2 de yer alan araçlardan Powerpoint hazırlama görevini seçmiştir. Ayşe de bu araçlardan poster hazırlamayı ve bu posterini jüri salonundaki panoya asarak ortamı düzenlemiştir. Ahmet ve Ayşe görevlerini paylaştıktan sonra bu görevlerde dikkat edeceği kuralları olmalıdır. İşbirliği yaptıkları için Ahmet, Ayşe’nin hazırlayacağı poster ve ortam düzenlemesinin nasıl olacağı ile ilgili kuralları belirlemişlerdir. Ayşe’de Ahmet’in hazırlayacağı Powerpoint sunumunda dikkat edeceği kuralları oluşturmuştur. Bu kurallar, her ikisinin görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu yüzden kurallara uymaları gerekmektedir.

İşbirliği kuralları

Ayşe’nin hazırladığı powerpoint hazırlama kurallarını, tablo 2’de kural listesi kısmına aşağıdaki gibi yazmıştır. (Ayşe adlı öğrencinin koyduğu kurallardır)

Powerpoint kuralları

- 1. Slaytın ilk sayfasında proje başlığı, 30 puntodan ve büyük harften oluşacak şekilde yazılmalıdır.*
- 2. İkinci sayfasında bu tarih cetvelinin ne işe yaradığı belirtilecektir.*
- 3. Üçüncü sayfada “tarih cetveli’nin düzgün bir fotoğrafı konulacaktır.*

Ahmet’in hazırladığı poster yapma kurallarını, tablo 2’deki kural listesi kısmına aşağıdaki gibi yazmıştır. (Ahmet adlı öğrencinin koyduğu kurallardır)

Poster kuralları

- 1. Poster’in arka plan rengi koyu renkte olmalıdır.*
- 2. Proje başlığı 48 puntoda kırmızı renkte yazılmalıdır.*
- 3. Projeyi yapanların ad ve soyadları belirtilmelidir.*

4. *Proje'nin amacı birkaç cümle içinde sarı renkte yazılmalıdır.*

5. *Bu yazının altına geliştirilen “tarih cetveli”nin belirgin bir fotoğrafı konulmalıdır.*

Not. Ahmet ve Ayşe bir diğerinin kurallarını hazırlasa da kurallar hazırlandıktan sonra birlikte son kararları vereceklerdir.

Not. Gruptaki her bir öğrenci, bir diğerinin ortaya koyacağı performansta uyacağı en az 3 kural belirlemek durumundadır.

Öğrenciler, yukarıdaki örnek olayda gerçekleşen işbirliği sürecinin ardından grup üyelerinin gerçekten normları ne derece dikkate alıp almadığı yönünde bir karara varmak için bir akran değerlendirme yaparak 1’den 10’a kadar puanlama yapmaları istenmiştir. Bu hususta her öğrenci, ortaya konulan kurallara uygun olarak kendi görevine ait kontrol listesini hazırlamalarının uygun olacağına karar verilmiştir.

4.10.12.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: İşbirliğinde önem verdiğim şey,..... [Lütfen göz önüne aldığınız bir ilkeyi yazınız.] Çünkü,..... [Bu ilkeyi göz önüne almanızın nedenini yazınız.] Diğer yandan, etkinlikler boyunca edimim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, “bugün gündelik yaşamda bir grup çalışmada işbirliği kurallarına uyulmasının önemi ve gerekliliği üzerinde duracağız” diyerek derse başlar.

Öğretmen bu girişin ardından etkinliği başlatan ve öğrencilerin dikkatini çeken bir senaryo metnini sunar [HOOK AND HOLD]. Öğrencilerin takip etmesi gereken ipuçları ve problem durumu aşağıda sunulmuştur.

Yusuf, Kadir ve Gonca üç kardeştir. Anneler günü için bir plan hazırlığı içindeler. Bu planı gerçekleştirebilmeleri için bir işbirliği yapmaları gerekmektedir. Ancak bu işbirliğinin gerçekleşmesi için ise her birinin belirli kurallara uyması gerekmektedir. Her bir çocuğun annesinin anneler gününü kutlarken farklı bir şey yapması gerekiyor. Bu yüzden her çocuk, kendi yeteneğine ve ilgisine uygun bir şey yapması lazım. Her bir öğrenci istenen görevi seçtikten

sonra o görevle ilgili kuralları göz önüne alır, bu kurallar doğrultusunda görevini yerine getirir. Herkes seçtiği görevi yerine getirdikten sonra kardeşlerin her biri diğer kardeşinin yaptığı şeyin kurallara uygun olarak yapıp yapmadığını değerlendirir. Kardeşler tarafından belirlenen ortak kararlar var. Bu kararlara uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Eğer her bir kardeş, bir diğerinin getirdiği kurallara uygun hareket etmezlerse anneler günü için yapılan plan tam işe yaramayacaktır. İşbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etmeleri gerekmektedir.

Yukarıdaki senaryo metni bağlamında yer alan üç kardeşin temsili üç öğrencinin etkinlikteki görevleri yerine getirmesi planlanmıştır. Transfer hedefinde belirtildiği gibi öğrencilerin normatif düşünme becerilerini kullanarak işbirliği kurallarına uymalarını sağlamak için bir grup çalışmasının en uygun öğrenme stratejisinin olduğu düşünülmüştür. Bu amaçla öğrencileri üçerli gruplara ayrılmıştır [İşbirliğine dayalı öğrenme stratejisi]. Öngörülen etkinlik bağlamında öğrencilerden sergilemesi beklenen ilk görev, öğrencilerin her birinin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun işlemleri yerine getirmesidir. Buradaki amaç, öğrencilerin ilk anlamlandırma hedefi olan [AH1] kazandırmak üzere şiir yazma, çizim yapma ve mektup yazma etkinliklerinden birini seçmeleri sağlayarak öğretimin aynı zamanda farklılaşmasını sağlamaktır [TAILORED, Farklılaştırılmış öğretim yöntemi].

Belirtilen görev seçimi ve kuralların anlaşılmasının ardından öğrenciler sorumlu olduğu etkinliği gerçekleştirmelerine imkân tanınmıştır [EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE AND EQUIP; AH2]. Bu süreçte öğretmenin sıklıkla her bir öğrencinin seçtiği görevlerle ilgili kuralları dikkatli bir şekilde okuması ve uygulaması gerektiği vurgulanması önemli görülmüştür. Çünkü bu ünite çerçevesinde öngörülen kuralları yerine getirmenin, öğrencilerin normatif biçimde düşünebilmesini olanak sağlayacağını ifade etmektedir.

Etkinliğin sonunda her bir öğrencinin görevlerini tamamladığını gördüğünde grup etkinliğinde yer alan diğer çocukların kuralları ne kadar yerine getirdiğini değerlendirmeleri beklenmiştir. Grup içerisinde yer alan üç kişi, kendisinin dışındaki grup arkadaşlarının belirtilen görevlerdeki kurallara ne ölçüde uymaya özen gösterdiğini yazılı bir biçimde ifade etmeleri öngörülmüştür [AH3]. Bu sayede öğrenci kendi yaptığı performansın, diğer öğrenciler tarafından değerlendirilirken [Akran değerlendirme], öğrenci kendisinin kurallara ne kadar uygun olduğunu görmesini ve değerlendirmesine imkân tanımıştır [RETHINK, EVALUATE].

4.10.12.4 Uygulama ve yansıtma

Ünite tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu ders etkinliği, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Bu derste öğrencilerin işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlayan bir etkinlik uygulanmıştır. Etkinliğin uygulandığı hafta anneler gününün kutlanmasına denk geldiği için etkinlikte anneler günü konseptinde tasarlanmıştır. Bu haliyle etkinlik öğrencilerin epey bir ilgisini çekmiş görüldü. Bir öğrenci de bu durumu yapılan haftalık görüşmelerde dile getirmiştir. Etkinlikte dört ayrı öğrencinin ayrı ayrı görevlerde ilgili kurallara uygun bir şekilde görevlerini yerine getirmesi amaçlanmıştır. Bunlar, hediye alma, şiir yazma, resim çizme ve mektup yazma idi. Her bir öğrenci bu görevlerde yer alan kurallara dikkat ederek annesini mutlu edecek görevi yerine getirecekti. Ancak hediye alma görevinin sınıf içerisinde gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı için çalışma gruplarının üzerli olmasının daha iyi olacağı düşünülmüştür. Etkinlik, bu haliyle uygulanmıştır. Etkinlikte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini kullanabileceği farklı görevlerin yer alması oldukça hoşlarına gittiğini gözlemlenmiştir. Diğer yandan, bazı öğrencilerin ilgilerine uygun olmayan görevin kendisine düşmesi ve etkinliği gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Etkinlik süresince öğrencilerin görevlerdeki ilgili kuralları daha özelleştirmek gerektiği kanaatine varılmıştır. Bu haliyle öğrencilerin sunulan kural ya da ölçütlere ne kadar çok uygun hareket ederlerse, daha özenli bir anneler günü için iyi bir performans sergileyebilecekleri düşünülmüştür.

4.10.12.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Uygulama edinilen izlenimlerde ve alınan araştırmacı günlüklerinden hareketle etkinliğin uygulamasında kullanılan süreçlerde iyileştirmeler yapılmıştır. Ünite öğrencilerin normatif süreçlerini kullanarak işbirliği kurallarını özenli bir şekilde gerçekleştirebilmelerini sağlamayı hedeflediği için, her bir göreve ait işbirliği kuralları ilave edilmiştir. Örneğin; şiir görevi için yapılan iyileştirme şöyledir:

Şiir hece ölçüsüne dayalı olarak yazılmalıdır. [Her bir satırdaki hece sayısı eşit olmalıdır. Aşağıdaki örnek şiiri dikkatlice inceleyiniz. Şiirin hece sayısı; 6lı, 7li, 8li 9lu, 10lu, 11li, 12li, 13lü, 14lü olabilir.

“Başka sanat bilmeyiz / karşımızda dururken

7+7=14'lü hece ölçüsü.

Söylenmemiş bir masal / gibi Anadolu'muz

Arkadaş, biz bu yolda/ türküler tuttururken

Sana uğurlar olsun / ayrılıyor yolumuz (**Faruk Nafiz Çamlıbel**)”

Benzer şekilde yaratıcı çizim ve mektup yazma görevleri bağlamında da kurallar da ilaveler yapılmıştır. Öğrencilerden görev kapsamındaki kurallara harfiyen uymaları ve yapılan performanslarında bu kurallara ne ölçüde sergiledikleri bir diğer grup arkadaşları tarafından değerlendirmelerinin ise normatif düşüncenin gelişimi için faydalı olabileceği düşünülmüştür [AH3].

4.10.12.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Birinci uygulama sonrasında gerçekleştirilen düzenlemeler sonrasında revize edilen etkinlik bu sefer daha kurallara uygun bir biçimde uygulanmıştır. Sınıf içi gözlemlere göre öğrencilerin bu performanslarının işbirliğinde kurallara dayalı görev anlayışının daha çok norma dayalı düşünme gerektirdiği ve daha grup kurallarına uygun bir şekilde bir hesap verebilirlik anlayışının oluşması da sorumluluğu güçlendirilen unsurlardan olduğu yönünde bir tespate varılmıştır.

4.10.12.7 İkinci uygulama sonrası revize edilen ünite tasarımı

Ünitenin son düzenlemesinde dersin girişinde etkinliği amacına yönelik öğrencilerin bilgilendirilmeleri ve öğrendiklerinin işe yararlılığı hakkında açıklamayı daha belirginleştirilmiştir.

Bugün gündelik yaşamda evde, okulda iş birliği yaparken göz önüne aldığımız kuralları daha çok farkına varacağız. Benimsediğimiz bu kurallara ne kadar uyduğumuzu da anlayacağız. Grup kurallarına uyduğumuzda iş birliğinde ortaya konulan işin niteliğinin etkililiğini göreceğiz.

Öğretmen herhangi bir açıklama yapmaksızın öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekmek için hayvanların takım çalışmasının olduğu bir video animasyon izletir. Öğrencilerine dönerek “bu videodan ne anlıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltir. Bu video animasyona ait ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.25 İş Birliği İle İlgili Video Animasyona Ait Ekran Görüntüleri

Dahası, öğretmen, öğrencilerden alınan yanıtlara göre öğretmen bir dönüt verir ve şu açıklamayı yapılması öngörülmüştür.

“Biliyorsunuz ki iş birliği ile ilgili birçok atasözümüz var. Bunlardan birini hiç duydunuz mu? Diyerek düşüncelerini sağlayarak hazır bulunuşluklarını yoklar: Öğretmen birkaçını söyler: “Bir elin nesi var, iki elin sesi var”, “Nerede birlik, orada dirlik”, “Danışan yolu aşmış, danışmayan yolu şaşmış” ve “Birlikten kuvvet doğar”.

Yukarıdaki açıklamanın ardından ise öğrencilerden bu sözleri yorumlamalarını ve not etmelerini istenmiştir. Öğretmen iş birliği kurallarına uyan bir grup ile iş birliğine uymayan bir grubun ortaya koyduğu performansı yansıtan bir video animasyon izletir. Videoyu izleme esnasında özellikle iş birliğine uygun hareket etmeyen grupta yer alan kişilerin her birinin işlevlerini ve davranışlarını yorumlamalarını ister. Ardından, öğrenciler iş birliği kurallarına uygun olarak hareket eden grubun performansı hakkında bir değerlendirme yaparlar. Burada grup kurallarına uymanın önemi kazandırılmak istenmiştir.

Dahası, bu iki grubun iş birliği konusundaki yaklaşımlarını daha önce ifade edilen atasözlerinden hangilerine uygun olduğunu düşünüp değerlendirmeleri istenmesi de bir başka yeni düzenlemedir.

Son bir düzenleme ise anneler günü için bir plan hazırlığı içinde olan kardeşlerin annenin sevdiği bir şeyi düşünerek görevini öngörülen kurallara uygun bir şekilde yapmaları istenmiştir. Hikâyede her bir kardeş, diğer iki kardeşin yapmış olduğu görevi belirtilen kurallara uygun bir şekilde yapıp yapmadığını test etmek bir kontrol listesi

yapar. Bu sayede kardeşlerin normatif düşünme düzeylerini değerlendirmenin daha uygun olacağı düşünülmüştür.



Sekil 4.26 İş birliği kurallarının ihlali ile ilgili bir video animasyon

4.10.13 Ünite 13'ün geliştirilme sürecine ait bulgular

4.10.13.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward tasarım modeli kapsamında bu ünite için tasarlanan transfer hedefi, “Öğrenciler değer atfedici düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda önemseydiği insanların tavsiyelerine uymaya özen gösterebilecekler.” dir. Edinim hedefleri içerisinde yer alan bilgi hedefleri, “[BH1] yaşamında kendisine tavsiyelerde bulunan insanları tanımlayıp sıralayabilecekler.” ve “[BH2] kendi yaşamında kendisine ne tür tavsiyelerde bulunduklarını ifade edebilecekler.” şeklinde yapılandırılmıştır.

4.10.13.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 13 kapsamında öğrencilerin ders sürecinde öğrenilen bilgi ve becerilerini farklı bağlamlarda uygulayabilmesini sağlamak için bir performans görevi tasarlanmıştır. Bu performans görev etkinliğinde öğrencilerin ev ortamında ailesinin öne sürdüğü tavsiyeleri şahsen kendilerinin ulaşması ve bu tavsiyelerin değerini anlamaları için bir araştırma yaparak bir sonuca varmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda performans görevinde öncelikle ailenizin sizden yapmanızı istediği tavsiyeleri öğrenmek ve bu tavsiyeleri etkinlik sayfasında yer alan tablodaki boşluklara yazmaları istenmiştir. Görevin ikinci aşamasında bir aile üyesinden tavsiyeleri önem sırasına göre sıralamaları

talep edilmiştir. Görevin son aşamasında ise önem sırasına göre üst sırada kalan tavsiyeyi değer vermeleri ve Bu tavsiyeye uygun olarak hareket ettiğinizi gösteren bir davranışta bulunmaları ve bunu ailenize göstermeleri gerekmektedir. Bu performansı istedikleri şekilde gösterebilme olanağı sağlanmıştır.

4.10.13.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi şu şekildedir: Çevremden sözüne değer verdiğim birileri vardır. Bu kişilerin tavsiyelerinin değerli olduğunu göstermek için,..... [Lütfen deneyeceğiniz yolları yazınız. Saygı duyarım, yerine getiririm gibi bir şey yazmayınız]. Çünkü, ... [Lütfen böyle davranmanızın gerekçesini yazınız]. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinin, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, öğretmen bugün gündelik yaşamda size tavsiyelerde bulunan birçok insanın olduğunu ve bu insanların tavsiyelerine değer verdiğinizi göstermek için ne gibi davranışlar sergileyeceğinizi öğreneceksiniz” diye devam eder.

4.10.13.4 Uygulama ve yansıtma

Program tasarım ilkelerinden hareketle hazırlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Üniteye öğrencilerin gündelik yaşamlarında ebeveyn tavsiyeleri oldukça önemli bir yer teşkil ettiği için başlangıçta öğrencilerin ilgilerini çekmiş durumdaydı. Öğrencilerin bir kaçı anne ve babalarının kendisinden ne gibi tavsiyelerin yerine getirmesini istediklerini dile getirmişlerdir. Bu sürecin ardından, öğrencilere gösterilmiş olan “Anne ve babaların çocuklarından istedikleri 15 şey” adlı videoların oldukça hoşlarına gitmiş ve kendi hayatlarıyla benzeşen yönlerini fark etmelerini sağlamıştı. Bu videolar öğrencilerde farkındalıklarının artmasını sağladığı gözlemlenmişti. Öğrencilerin hemen hemen hepsi videoda gözledikleri tavsiyeleri çalışma yaprağına belirttiler. Öğrencilerden tavsiyelerde bulunan kişi, tavsiyenin türü ve tavsiyeye gösterilen değeri

içine alan bir zihin haritası etkinliği yaptırılmıştır. Etkinliğin yönetilmesinde yönergelerinin yeterince açık olmaması süreci biraz zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Öğrenciler zihin haritasında yer alan kodlama ve eşleştirmelerin nasıl yapılacağını tam olarak anlamadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle sürecin iyileştirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır.

4.10.13.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Uygulamadan sonra temel öğrenme etkinliğinde küçük bir değişiklik yapılmıştır. Bu düzenlemede öğrencilerin kendilerine atfedilen tavsiyelere olan bakışı ve düşüncesini anlamak için bir sıfat listesi hazırlanmıştır. Bu listedeki sıfatlarla tavsiyeleri nasıl algıladıkları ve önemsedikleri ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu düzenleme sonrasında ikinci uygulamaya geçilmiştir.

4.10.13.6 İkinci uygulama ve yansıtma

İkinci uygulamada gözlemlendiği üzere zihin haritası etkinliğinin öğrencilerin tavsiyelere uygun bir şekilde değer atfedici düşünmelerini tam olarak karşılamadığı kanaatine varılmıştır. Dolayısıyla etkinliğin son aşamasında gerçekleştirilen zihin haritası oluşturma eyleminden vazgeçilmiştir.

4.10.13.7 İkinci uygulama sonrasında ünite tasarımının son hali

Ünitenin son sahfasında öncelikli olarak giriş kısmında öğrencilerin etkinlikte gerçekleştireceği işlemlere ait açıklamada bir düzenleme yapılmıştır:

Öğretmen derse girer ve dersin amacı ile ilgili şu açıklamayı yapar:

“gündelik yaşamda yakın çevremizde ailede, okulda ve yakın çevremizde bize tavsiyelerde bulunan kişiler vardır. Öncelikle bu kişilerin sürekli söylediği tavsiyeleri tanımlamayı öğreneceğiz. sizlerin bu tavsiyelere olan tutumu ve önem derecesine uygun olarak nasıl davranmamız gerektiğini öğreneceğiz.”

Daha önceki tasarım safhalarında anne, baba ve öğretmenlerin çocuklara söylediği klişe söz ya da şikayetlerin yer aldığı videolar üzerinde düşünmelerini sağlamak için “bu tavsiyeleri hangi durumlarda söylüyorlar?” biçiminde bir soru yöneltilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu soru üzerinden öğrencilerin gözlediği şikayetler ile tavsiyeler arasında bir ilişki kurmalarını sağlanması ve söylenen tavsiyelerin şikayetlerden türediğini anlamaları amaçlanmıştır.

Bir önceki tasarım aşamasında öğrencilere sunulmuş olan sıfat listesinde tavsiyelere yönelik tutumlarını değerlendirmeleri istenmişti. Bu aşamada öğrencilerin videolarda gözledikleri klişe söz ya da tavsiyeleri sıfatlarla tanımlarken aynı zamanda 0-10 puan aralığında bir değerlendirme tablosunda değerlendirmeleri istenmiştir. Buradan öğrencilerin en fazla önemsendiği söz ya da sözler üzerinden değer atfedici düşünebilme becerilerini sergilemeleri hedeflenmiştir. Bu puanlama süreci anne, baba ve öğretmen tavsiyeleri ilgili olanlara da uyarlanmıştır. Bu işlemi somut bir şekilde göstermek için tahtada yazılı ve sözlü olarak açıklama yoluna gidilmiştir. Bu süreçte öğretmenin öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencileri yönlendirmesi ve dönüt, düzeltme yapması gerekmektedir. Puanlama işleminde en çok önemsenen ilk üç söz ya da tavsiyenin ne gibi faydalarının olduğunu ortaya çıkarmak için öğretmen şu açıklamayı yapması uygundur.

Ortaya çıkan klişe sözlerin yani aslında tavsiyelerin sizlerin faydasının farkında mısınız? Şimdi sizlerden belirlediğiniz en önemli ilk üç sözün, hem sizin için, aileniz için hem de ülkeniz açısından ne gibi faydaları olabileceğini düşünmeniz istenmektedir.

Son olarak, etkinliğin amacına ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek için öğretmenin kapanış konuşmasında şu düzenleme getirilmiştir:

Öğretmen dersin sonunda öğrencilerin etkinlikten anladıkları hakkında bir değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmen şu dönütü verir: Hangi tavsiyeleri nasıl değerlendirdiğimizi ve ne kadar önemsendiğimizi öğrendik. Önemsendiğimiz tavsiyelerin hayatımızı yönlendirdiği ve sizin için, aileniz için hatta ülkemiz için önemini anlamaya çalıştık. Sizlere verilen tavsiyeleri ne kadar önemseyip uygulamaya çalışırsak o kadar çok faydalı bir iş yapmış oluruz.

4.10.14 Ünite 14'ün geliştirilme sürecine ait bulgular

4.10.14.1 İstenen çıktıları tanımlama

Backward tasarım modeli kapsamında bu ünite için öngörülen transfer hedefi, “Öğrenciler normatif düşünme becerilerini kullanarak öğrenme eksikliği bulunan bir arkadaşını istenen seviyeye getirmenin yollarını arayabilecekler.” dir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öğrencilerin kazanması beklenen anlamlandırma hedeflerinden biri ise “[AH1] Sınıf ortamında bir arkadaşının bir konuda öğrenme problemi yaşadığını fark edebilecek.” dir. Bu ünitelerin tasarımında benimsendiği üzere Krathwohl’un duyuşsal

alan taksonomisinin ilk basamağı olan “alma” safhasında bir davranış ya da eylemin duyuşsal açıdan almaya ya da fark etmeye elverişli olması gereklidir. Bu açıdan anlamlandırma hedefinin amacı, bir çocuğun yakın bir arkadaşının öğrenme eksikliğini sınıftaki diğer arkadaşları gibi aynı seviyeye getirmenin ilk safhası, onun öncelikle neyi öğrenmede sorun yaşadığını ortaya koymaktır. Yani, farkındalığa sahip olmaktır. Diğer bir anlamlandırma hedefi ise “[AH2] Öğrenme problemi yaşayan öğrencilerin kendilerinin ilgili derste hangi konuyu öğrenemediğinin bilincinde olabilecekler.” Bu hedefte öğrencinin yaşadığı problemin farkında olmasını sağlayarak diğer arkadaşları gibi aynı seviyeye gelmelerine imkân tanıyabilmelerine sağlanmıştır. Bir başka anlamlandırma hedefinde ise “[AH3] Öğrenciler ilgili konu alanlarındaki öğrenme yeterliklerine ilişkin farkındalığa sahip olacaklar.” biçiminde tasarlanmıştır. Bu hedefi tasarlayanın amacı, öğrencilerin aşına olduğu konu alanları ile ilgili üst bilişsel farkındalık becerilerini ortaya çıkararak öngörülen transfer hedefinin gerçekleştirilmesi kolaylaştırmaktır. [AH2] ve [AH3] anlamlandırma hedeflerini kazanırken öğrencilerin sergilediği bir beceri ifadesi ise “[BC1] Öğrenciler kendi öğrenme durumları ve yeterliklerine ilişkin üst bilişsel farkındalık becerilerini kullanabilecekler” şeklindedir.

4.10.14.2 Değerlendirme kanıtları

Ünite 14 kapsamında tasarlanan performans görevinin amacı, sınıf içinde öğrendiği bilgi ve becerileri farklı bağlamlarda ve ortamlarda uygulayabilmesi ya da uygun şekilde aktarabilmesidir. Bu performans görevi için her öğrencinin bu program dâhilinde görmüş oldukları konulara yönelik ailelerinin farkındalıklarını tespit etmelerini ve bu konuda öğrenme eksikliklerini kapatmaya yönelik bir girişimde bulunmalarını istemektir. Bu görevde, öğrencilerin hem öğrendiklerini ailesiyle paylaşması hem de ailesinin farkındalıklarını da artırması amaçlanmıştır. Öğrenci bir araştırmacı gibi hareket ederek ailesinin program kapsamında öğretilen konulara olan farkındalık düzeyini ortaya çıkarması gerekmektedir. Bu bakımdan normatif düşünen bir öğrenci, ister okul ortamında isterse de aile ortamında kendisine yakın kişilerin öğrenme eksikliğini ya da yetersizliğinin farkında olmasına ihtiyaç vardır. Bu tanımlama işlemini gerçekleştiren öğrenci, bireysel olarak bu boşluğu kapatmaya çalışır. Öğrencinin ailesine sunduğu konular, bir anket maddesi şeklinde hazırlanarak, her bir aile üyesinin bu konulara olan yakınlık derecesi ortaya çıkarılması istenmiştir. Bu konular, aşağıdaki örnek mini anket şeklinde tabloda sunulmuştur.

Özenli düşünmeye yönelik ebeveyn farkındalık anketi

1. Vefa, kadirşinaslık, kıymet bilme kavramlarının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2. Kırdığım birinin gönlünü almak için hangi yolları deneyeceğimi biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3. Birine karşı empatinin nasıl gösterileceğini biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4. Dünyada doğa ve hayvanlara yapılan eziyetlerin farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5. Çocukların istismar edildiklerine ilişkin bilgi sahibiyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6. Okula gidemeyen çocukların yaşamlarına dair empati kurabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. Günlük hayatta işbirliği kurmak için kuralların niçin gerekli olduğuna ilişkin bilgim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8. Tanımadığım yabancı insanları önyargılı bir şekilde davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9. gündelik yaşamda öz bakım becerilerinin (dış fırçalama, el yüz yıkama vb.) çocuklarımda hangi sonuçlara yol açtığının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

Yukarıdaki anketi her bir aile üyesine tamamlanıp puanlandıktan sonra öğrenci, aile üyelerinin hangi konularda farkındalığının az olduğunu tespit eder. Tespit ettiği konu üzerinde bir çalışma yapmaları istenmiştir. Öğrencinin bu aşamada öğrenme boşluğunu kapatmaya yönelik sergileyeceği performans, normatif düşünme sürecindeki özenli düşünmeyi yansıtmaktadır. Bu sürecin devamında tespit edilen konunun öğretimini gerçekleştirmek üzere çeşitli bilgi aktarım biçimlerini (Powerpoint sunusu, karakalem kullanmaları istenmiştir. Bu aktarım biçimlerinin açıklamalarından yararlanarak aileyi bilinçlendirme işlemini gerçekleştirmeleri ve bu süreci belgelemeleri beklenmiştir. Bu belgeleme süreci, değerlendirme kanıtlarının toplanması ve elde edilmesi için düşünülmüştür. Dahası, gerçekleştirilen aile bilinçlendirme sürecinin ardından ailenin bu konuyla ilgili değerlendirme yapmasını istemek ise öğrenme boşluğunun giderilip giderilmediğiyle ilgili bir kontrol basamağı olarak düşünülmüştür.

4.10.14.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanlışlıklarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Bir arkadaşımın bir konuyu öğrenemediğini anladığımda.....[Lütfen bulacağınız çözüm yolunu yazınız]. Çünkü.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.] biçiminde yapılandırılmıştır. Diğer yandan, ekinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, bu derste sınıf içerisinde işlediğiniz konular içerisinde tek başına anlayamayan ya da o konuyu henüz görmemiş bir arkadaşınızın durumunu fark ederek onu diğer arkadaşlarınızın öğrendiği seviyeye getirmenin yollarını arayacağız” diyerek söze başlar.

Bu giriş safhasından sonra öğretmen ders içi etkinliğe geçmeden önce öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve onların konu ile olan ön bilgilerini harekete geçirmek ve anlamalarını kolaylaştırmak için “Her Çocuk Özeldir” filminden alıntı bir videonun izletilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Uzun bir süredir derslerinde başarısız olan, özellikle yazma konusunda önemli sıkıntılar yaşayan bir çocuğun hikâyesi anlatıldığı bir filmde “Ishan” adlı çocuğun “disleksi” hastalığından dolayı sınıf arkadaşlarının yanında başarı anlamında geride olduğu görülmektedir. Bu filmde her çocuğun aynı özelliklere sahip olamayacağını, kendi özgü ilgi ve yetenekleri olduğunu ve dolayısıyla öğrenme kapasitelerinin de farklı olabileceğine yönelik çıkarımlar yapmaları beklenmiştir [AH1]. Öğrencilerin bu çıkarımları yaparak görüşlerini ifade etmeleri sağlanmıştır [Film gösterimi, HOOK AND HOLD]. Bu videoya ait ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.27. Her Çocuk Özeldir’ Filminden İki Görüntü

Bu video gösteriminin ardından öğrencilerin öngörülen etkinliği gerçekleştirmek için aşağıda sunulmuş olan bir metni okumaları istenmiştir.

Ali, geçtiğimiz dönem rahatsızlığından dolayı 1 ay okula gelememiştir. Okula geldikten sonra da epey bir dersinden geri kaldığını anlar. Türkçe dersinden geri kaldığını fark eder. Ali, bu derslerden dersinden hangi konulardan geri kaldığını bilincindedir. Öğretmenin sorduğu sorularda da yazılı sınavda da

o konulardan çıkan sorulara da yanıt verememiştir. Eğer Ali, bu derslerden öğrenemediği konuları telafi edemezse muhtemelen genel not ortalaması da düşecektir. Bu duruma bir çare bulunması gerekmektedir. Yanında oturan arkadaşı Resul, Ali'nin öğrenemediği konuları anlamaya çalışır. Bildiklerini Ali'ye anlatmaya çalışır. Özlem ise Resul'ün Ali'ye öğrettiklerini not ederek Ali'nin öğrenip öğrenmediğini değerlendirir. Resul bilmediklerini ise arkadaşlarından yardım isteyerek çözmeye çalışır. Eğer Ali tüm eksiklerini tamamlarsa sınıfın geri kalanının seviyesine gelecektir. Ali, bu derslerden konularını tamamlayamazsa bir alt sınıfta ders işlemek durumundadır. Bu yüzden ders sonuna kadar tüm konuları öğrenmesi gerekmektedir. Ali'yi tüm sınıf sevmektedir. Ali'yi kaybetmeyi de kimse istemiyor. Bu yüzden sınıfın bu duruma bir çare bulması gerekmektedir.

Yukarıdaki senaryo bağlamında öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamında yakın bir arkadaşının öğrenmede sıkıntı yaşadığı bir eksikliğini gidermenin yollarını bulabilmek için bir grup çalışması yöntemine başvurulmuştur [Grup çalışması, EXPLORE]. Bu öğretim yöntemi bağlamında öğrencilerden birinin öğrenme eksikliği yaşayan [Ali rolü]; diğeri arkadaşının öğrenme sıkıntısına çözüm bulmaya çalışan [Resul rolü]; bir diğeri ise Resul rolünde olan öğrencinin Ali rolünde olan öğrenciyi öğretirken gözlemleyen Canan rolüdür. Üçerli gruplara ayrılması istenen öğrencilerin belirtilen karakterlerden birini seçerek rollerini belirlemeleri istenmiştir. Bu rollerin seçiminde özellikle Ali rolünde öğrenme eksikliği yaşayan öğrencilerin sıkça hangi konuları öğrenemediğinin tespit edilmesi önemlidir. Bunun için öğretmenin Ali rolünü tercih eden öğrencilerin isimlerini tahtaya yazarak karşılıklarına ise her birine Türkçe dersi kapsamında (Uygulama etkinlikleri bir Türkçe dersinde yapıldığı için bu dersle ilgili öğrenme durumları ele alınmıştır.) hangi konuları öğrenmede zorluk yaşadığını belirtir. Öğrenci ve konu adları tahtada eşleştirildikten sonra Resul rolünü seçen öğrencilerden tahtada yazılı olan konular içerisinden hangilerini öğretebilecekleri yönünde bir soru yöneltilmiştir. Sorulan bu sorudaki amaçta öğrencilerin kendi öğrenme alanlarına ilişkin üst bilişsel farkındalıklarını ortaya koymalarını beklemektir. Bu süreçte Resul karakterinde olan öğretici rolündeki öğrenci, yazılı olmak koşuluyla istediği gibi yazarak, çizerek, örnekler vererek Ali rolünde olan öğrencinin konuyu anlamasını sağlamaya çalışır [EXPERIENCE, ENABLE, EQUIP]. Grubun üçüncü kişisi olan Özlem rolünü seçen öğrenci ise öğreten ve öğrenmeye çalışan kişinin arasındaki etkileşimi not etmeleri ve değerlendirmeleri istenir. Etkinliğin son aşaması olan değerlendirme safhasında

öğreticinin öğretim biçiminin etkililiği ile öğrenenin anlama durumunun kontrol edilmesi amaçlanmıştır [RETHINK, EVALUATE].

4.10.14.4 Uygulama ve yansıtma

Ünite tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu etkinlik, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Bu derste öğrencilere etkinliğin amacından bahsettikten sonra bir video izletilmiştir. Öğrenciler videoyu dikkatli bir şekilde izlemiştir; video ile ilgili ulaşılmaya istenen çıkarımda bulunabilmiş ve yorumlayabilmişlerdir. Bu videoda her çocuğun özel, kendine özgü öğrenme yeteneğine sahip olduğu çıkarımını yapabilmişlerdir. Buradan, etkinliğin amacı doğrultusunda her çocuğun öğrenme kapasitesinin ya doğuştan ya da başka nedenlerden dolayı farklı olabileceğinin farkına varılması aşılmıştır. Öğrencilerin birçoğunu etkinliği yapmaya hazır hale getirdiği görülmüştür. Etkinlikte öğrencilerin grup çalışması stratejisi bağlamında öğrenme yetersizliği ya da eksikliği olan arkadaşlarının durumunu anlayarak uygun bir şekilde öğrenme seviyesini artırma amaçlanmıştır. Üniteye tasarlandığı üzere öğrenme eksikliği yaşayan öğrenci rolünde olmayı tercih eden öğrenci gerçek anlamda anlamadığı konuyu bildirmiştir. Konuyu anlatan ve konuyu anlamaya çalışan iki öğrenci grubu, bu süreçte daha çok etkin bir şekilde yer almıştır. Öğrenciler derse ilgiyle katılmıştır. Öğretim sürecini izleyen ve değerlendiren öğrenci grubu sadece sürecin belirli ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğini denetlemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, özellikle kendisini öğretici rolünde olan öğrencilerin süreçten oldukça zevk aldığı ve kendilerine olan güvenlerinin ve öz yeterliklerini fark etmelerine imkân sağladığı anlaşılmıştır.

4.10.14.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Öğretim sürecinde sadece Türkçe dersi kapsamında öğrenme eksikliğini kapatma amacı güden etkinlik, revize edilen tasarım formunda Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki de hesaba katılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle önceki tasarım halinde sunulan metinde bu haliyle değişikli yapılmıştır. Bu haliyle tasarımın ikinci halinin şekli verilmiştir.

4.10.14.6 İkinci uygulama ve yansıtma

İkinci uygulama öncesinde yapılmış olan düzenleme ile öğrencilerin öğrenme yeterliğine ilişkin kapsamı genişletilmiştir. Öğrenciler daha geniş konu aralığında istenen konuları öğretme performanslarını sergilemişlerdir. Ancak, öğretim etkinliğini gerçekleştiren öğrenci ile öğrenmeye çalışan öğrencilerinin kavrayış durumunun tespitinin daha etkin ve kontrollü olması gerekmektedir. Bu açıdan bir değerlendirme listesinin oluşturulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

4.10.14.7 İkinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımın son hali

Uygulamalardan sonra ünitenin yapısından gerçekleşen bir düzenleme öğretmen dersin girişinde yaptığı açıklamadır.

Bu derste yakın bir arkadaşımız ya da bir aile üyesinin bir konuda yaşadığı öğrenme eksikliği veya yetersizliğinin farkında olmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bu konuda duyarlı olmaya çalışacağız. Kendimizi birer öğretmen gibi düşünerek öğrenme açığını kapatmaya çalışacağız. Bir başka deyişle bilinçlendirme etkinliği yapacağız.”

Dersin sonunda etkinliğin amacına gerçekten ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için öğretmen bir açıklama yaparak etkinliği değerlendirmesi düşünülmüştür.

Öğretmen ders sonunda öğrencilerine dönerek “bu etkinlik kapsamında ne anladınız?”, “Yaptığımız etkinlik size ne öğretti? Şeklinde soru sorarak değerlendirmede bulunmaları beklenir. Birkaç öğrencinin etkinlikle ilgili değerlendirmesi alındıktan sonra şu sözlerle dersi sonlandırır ve öğrendiklerini aile ortamında sergileyebileceği bir performans görevi verir: “Sınıf içinde ya da dışında bir arkadaşımızın öğrenemediği bir konuya duyarsız kalmayacağımızı öğrendik. Gerekirse konuyla ilgili araştırma yaparak öğrenerek konu eksikğini kapatmak için girişimde bulunabilmemiz gerekmektedir.”

Öğretimin gerçekten etkili olup olmadığını değerlendirmek için bir kontrol listesi hazırlanarak öğretimde öngörülen normların ne kadar göz önüne alındığı takip edilmiştir.

4.10.15 Ünite 15-16’nın geliştirilme sürecine ait bulgular

4.10.15.1 İstenen çıktıları tanımlama

Backward tasarım modeli doğrultusunda Ünite 15’in transfer hedefi, “Aktif düşünme becerilerini kullanarak bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını

kırmadan onları yatıştırabilecekler.” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik hedef türü olarak yer alan anlamlandırma hedeflerinden biri “[AH1] Öğrenciler tartışan iki kişinin arasındaki anlaşmazlığını bir nedeni olduğunu kavrayabilecekler” şeklinde tasarlanmıştır. Bir başka anlamlandırma hedefi ise “[AH2] Öğrenciler çevresinde yaşanan bir tartışmanın duyarlı olabilecek düzeyde farkındalığı hissedebilecekler” şeklindedir. Bu hedef, duyuşsal taksonominin ilk aşaması olan “Uyarıcıyı alma” ya da “Anlama” adımı doğrultusunda bireyin karşılaştığı ya da o anda yaşadığı durumu hissetmesi, farkında olması ya da anlaması gerektiği için tasarlanmıştır. Buna ek olarak, bir başka anlamlandırma hedefi ise “[AH3] Yakın arkadaşlarının tartışmalarının büyümemesi için bir çözüm yolu bulması gerektiğinin farkına varabilecekler.” dir. [BH1] bilgi hedefinde ise birbiriyle tartışan kişileri gördüğünde bir çözüm yolu olarak öğrencilerden sevdiği arkadaşlarının karakter özelliklerini hatırlayabilmeleri önemli görülmüştür “[BH1] Öğrenciler sevdiği arkadaşlarının karakter özelliklerini hatırlayabilecekler”. Edinim hedefleri bağlamında tasarlanan beceri hedefleri ise [BH1] bilgi hedeflerinin kazandırılması ile gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Bu bilgi hedefi doğrultusunda sırasıyla “[BC1] Öğrenciler sevdiği insanların huylarını analiz edebilecekler.”, “[BC2] Öğrenciler sevdiği insanların huylarını göz önüne alarak değerlendirme yapabilecekler.” ve “[BC3] Öğrenciler birbiriyle iki kişinin tartışmasını sona erdirmek için çözüm önerisi geliştirebilecekler.” dir.

4.10.15.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 15-16 kapsamında tasarlanan performans görevinin amacı, sınıf içinde öğrendiği bilgi ve becerileri farklı bağlamlarda ve ortamlarda uygulayabilmesi ya da uygun şekilde aktarabilmesidir. Bu performans görevi için aile ortamında iki aile bireyinin arasında yaşanan bir tartışmayı sonlandırabilmek için aktif düşünme becerisini sergilemesi hedeflenmiştir. Bu performans görevi bir senaryo bağlamında aşamalı görevler halinde ilerlemektedir. Bu görevlerin ilkinde aile üyelerinden iki kişi ve bu iki kişinin anlaşmazlık yaşadığı meseleyi belirlemektir. Bu görevi açıklamak için aşağıda sunulmuş örnek dikkatlice incelenmesi gerekmektedir.

Örneğin; annem ve kız kardeşim, kız kardeşim arkadaşlarıyla birlikte dışarı çıkmasına karşı çıktığı; kardeşimin de bundan dolayı annemle tartışmaya girdiğini gözlemliyorum.

Sonraki adımda tartışma olayını açıkladıktan sonra bu tartışmayı bitirmek için karşıdaki kişileri yatıştıracak uygun çözümler üretilmesi gerekmektedir. Bunun için bu

iki aile üyesinin özellikleri ya da huylarını göz önünde bulundurmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerden aşağıdaki tabloda belirtildiği gibi oluşturmuş olduğu tartışma durumundaki kişilere ait karakter özelliklerini, aynı şekilde performans etkinlik sayfasındaki tabloya ifade etmeleri beklenmiştir.

Annemin huyları	Kız kardeşimin huyları
▪ İnatçı ▪ Merhametlidir. ▪ Düzenlidir. ▪ Kurallara uyan birisidir. ▪ İnançlarına sıkı sıkıya bağlıdır. ▪ Titiz birisidir. Güvenlik çok önemlidir onun için.	▪ Söylediğinden asla vazgeçmeyen ▪ Dediğim dedik ▪ Şımarık ▪ Yeri geldiğinde söylenenlere uyar.

Etkinliğin son görevinde bu iki kişinin huylarını dikkatlice okumaları ve bu huyları dikkate alarak her ikisine de uygun olacak bir çözüm önerisi sunmaları gerekmektedir. Bunun için bir diyalog içerisinde çözüm önerisini yansıtmaya bir örnek olarak aşağıdaki diyalog sunulmuştur.

Siz. Ayşe sen şimdi arkadaşlarınla dışarı çıkmayı çok istiyorsun. Bence bunun için annemin dediklerine de kulak ver.

Siz. Sen de çok dediğim dediksin, vazgeçmeyeceksin anlaşılan!

Siz. Annem çok titiz ve kuralcı bir kadın. Bence onun güvenini garanti alacak bir şey yapsan iyi olur.

Siz. Hem bu sayede annemin de gözü arkada kalmayacak. Güven de olacaktır.

Kız kardeşim. Ne yapmalıyım peki?

Siz. Bence gideceğiniz yeri tam olarak söylemelisin. Bir de sana ulaşamazsak eğer, Fatma'nın telefon numarasını da anneme vermelisin.

Anneniz. Tamam bu olabilir!

Siz. Ancak çok fazla da geç kalmayacağına dair söz versen iyi olur.

Ayşe. Tamam, hemen numarasını veriyorum. Çok da geç kalmam merak etmeyin.

Annem. Tamam o zaman, dikkat edin kendinize, iyi eğlenceler...

4.10.15.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “İki arkadaşın birbiriyle tartıştığını gördüğümde.....Çünkü, ...” biçiminde yapılandırılmıştır. Diğer yandan, ekinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve

transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmenin söyleyeceği söz aşağıdaki gibi tasarlanmıştır.

Öğretmen derse girer ve bu derste ‘tartışan iki kişinin yaşadığı sırasında sergileyeceğiniz davranış biçimi ve o anda nasıl bir yol izleyeceğinizi öğreneceksiniz’ diyerek derse başlar.

Öğretmen bu süreçte öğrencilere birbiriyle tartışmaya başlayan iki kişinin diyalogu ve onlara şahit olan birinin hikâyesinin anlatıldığı bir metni okumalarını istenmiştir [HOOK AND HOLD].

Yusuf ile Mehmet aralarından su sızmayan ve her şeyi birbiriyle paylaşan iki arkadaştır. Bu iki arkadaş, bir gün Kadir’i de yanına alarak Kula’ya gitmeye karar verirler. Yolda arabayla giderken bir konu açılır. Ve Mehmet, Yusuf’un karactersizce davrandığını söyler ve Yusuf’un damarına basar. Yusuf o anda Mehmet’e bağırmağa başlar; aynı şekilde Mehmet’te onunla münakaşa etmeye başlar. Araları iyice açılmaya başlar. Arabayı kullanan Kadir de bu durumdan oldukça rahatsız olur. Bu duruma bir çare bulması gerekmektedir. Mehmet ile Yusuf arasında şöyle bir diyalog geçer.

Yukarıdaki metinde iki arkadaşın hangi konuda tartıştıklarına ilişkin giriş niteliğinde ve öğrencilerin konuyla olan ilgilerini ve dikkatini çekmek için tasarlanmıştır. Daha sonra metni daha açıklayıcı hale getiren iki arkadaşın tartışma diyaloguna yer verilmiştir.

“Mehmet: Yusuf senin yüksek yerlerde tanıdıkların var. Sen işini bilirsin.

Yusuf: Ben sizin gibi üst mevkilerin yanına gitmem, oğlum. Ondan kadro istemedim sizin gibi.

Mehmet: Ben gitmedim, onlar beni yanına çağırttı. Ben ona yalvarmadım.

Mehmet: Bak Yusuf, her zaman böyle ters ters konuşuyorsun. Bekir’i de kırdın geçen abuk subuk konuştun. Bir şey demedim. Şaka yapalım dedim, sen iyice abarttın.

Yusuf: Tamam artık bundan sonra birbirimize şaka yapmayalım. Bundan sonra da böyle samimi olmayalım. Yusuf oradan Kadir’e seslenir.

Yusuf: Kadir, beni burada indir. Ben gitmek istemiyorum diye söylendi.”

Bu diyalog sayesinde [AH1] hedefinde yapılandırıldığı gibi, öğrencilerin tartışan iki kişinin arasındaki anlaşmazlığının bir nedeni olduğunu kavrayabilmeleri hedeflenmiştir. Bu nedeni çalışma yaprağına belirtmeleri istenmiştir. Diyalogdan

anlaşılabacağı üzere tartışmaya şahit olan Kadir adlı kişinin rolüne dikkat çekerek o ortamda gelişen tartışmaya duyarlılığını gösterebileceği farkındalığı hissetmesi ve anlaması hedeflenmiştir [AH2].

Bu sürecin ardından Kadir adlı kişinin bu tartışmanın ileri boyuta taşınmadan çözüme kavuşturulmasını sağlamak için öğrencilerden aşağıdaki açıklamayı dikkatli bir şekilde okumaları istenmiştir [AH3; EXPLORE].

“Kadir ne yapacağını şaşırır. Bir şeyler düşünmeye başlar. Aralarındaki tartışmaya giderek büyürse daha da büyük sonuçlara yol açacaktır. Kadir bir çözüm yolu bulup aralarındaki tartışmayı sona erdirmenin yolunu düşünecektir. Her ikisinin de huyunu bilmektedir. Bunun için belki ikisinin de huylarını dikkate alarak bir çözüm yolu bulması gerekti.”

Bu açıklamanın ardından Kadir rolündeki her öğrenciden Mehmet ve Yusuf’un karakter özellikleri sunulmuştur. [BH1] hedefinde öngörüldüğü üzere birbiriyle tartışan kişileri gördüğünde bir çözüm yolu olarak öğrencilerden sevdiği arkadaşlarının karakter özelliklerini hatırlayabilmeleri önemli görülmüştür. Bu nedenle etkinlik sürecinde bu kişilere ait karakter özelliklerine yer verilmiştir.

Mehmet’in özellikleri	Yusuf’un huyu
✓ En sevdiği arkadaşı ve en çok güvendiği dostu Yusuf’tur. Onu asla kaybetmek istemez. ✓ Mehmet, bir düşünceyi sonuna kadar savunur, tartışmaya devam eden birisidir. ✓ Ama işin kötüye gideceğini tahmin edeceği zaman olayı bastırır ve sonlandırmaya çalışır. ✓ Eğer gerekirse kendisi haksız olsa da karşı tarafın üzüldüğünü görürse ondan özür dilemenin yolunu bulur. ✓ Karşı taraf kızgın olsa da bir olayı çözmek için mutlaka elinden geleni yapar.	✓ Yusuf, aniden parlar ve sinirlenebilen birisidir. ✓ Yusuf da aslında Mehmet’i çok sever. Uşak da en güvendiği kişi Mehmet’tir. ✓ Kesin kararlar verme ihtimali çok yüksektir. ✓ Onun da aslında merhamet yönü çok güçlüdür. ✓ Kimsenin darda kalmasına dayanamaz, canla başla çalışır. ✓ Sonradan o da yaptığına pişman olma ihtimali yüksek birisidir.

Öğrencilerden daha sonra Kadir rolünde olan kişi öğrencilerden her ikisinin huylarını dikkate alarak çözüm önerisi getirmesi getirmeleri istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin sevdiği insanların huylarını analiz edebilmesi, değerlendirebilmesi ve nihayetinde bir çözüm önerisi getirebilmeleri hedeflenmiştir [BC1, BC2, BC3].

4.10.15.4 Uygulama ve yansıtma

Program tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu etkinlik, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış,

uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma yaprağındaki metindeki bazı terimleri anlamada zorluk yaşamışlardır. Bazı kavramların öğrencilerin anlayışlarına uygun olmadığı gözlemlendi. Bu derste öğrencilere sunulan öğretim sürecinin soyut olması nedeniyle etkinliğin tam olarak anlaşılmadığı kanaatine varılmıştır.

4.10.15.5 Birinci uygulama sonrasında reviz edilen tasarım

Bu uygulama sonrasında etkinliğin başında verilmiş olan bir hikayeyi kendilerinin yapılandırması yönünde bir düzenleme yapılmıştır.

4.10.15.6 İkinci uygulama ve yansıtma

Yukarıda ifade edilen düzenleme ile etkinlik tekrar uygulanmıştır. Sınıf içi gözlemlerden hareketle bu düzenlemenin öğrencilerin kapasitelerinin üzerinde oldukları ve anlamadıklarından etkinliğin iptaline karar verilmiştir.

4.10.15.7 İkinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımının son hali

İkinci uygulama sonrasında Ünite 15-16 da dersin girişi için ifade edilen amaç ifadesinde düzenleme yapılmıştır.

Elbette hepimiz sokakta, okulda ya da evde yakın kişilerin tartıştığına şahit olmuşuzdur. Bu tür durumlarda duyarlı bir birey olarak nasıl arabulucuk yapacağımızı öğreneceğiz. Bu sayede onları nasıl yatıştırıp barış içinde yaşamlarına devam edebilmelerine imkan sağlamış olacağız.

Tasarımın son halinde öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir tartışan iki kişinin ve bu kişileri izleyen bir başka kişinin davranışlarını içeren bir video izletilmesi hedeflenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin bu video üzerinden düşünmelerini sağlamak için “siz bu tür durumlarda karşılaştığınızda nasıl bir tepki gösteriyorsunuz?” biçiminde bir soru sorulması uygundur. Öğrencilerin öne sürdüğü yöntemlerin etkililiği hakkında bir değerlendirme yapılması da bir diğer ilave edilen işlemlerdendir.

Temel etkinliğimiz olan arabuluculuk hikayesinde Kadir adlı öğrencinin rollerinde bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Kadir adlı öğrenci, hem Mehmet hem de Yusuf adlı öğrencileri huylarını dikkate alarak her ikisine de birer yatıştırıcı çözüm ifadesi öne sürmesi gerekmektedir. Bu çözüm önerileri bu tasarım için oluşturulan boşluklara yazılır.

Öne sürülen çözüm önerilerin gerçekten Mehmet ve Yusuf'un özelliklerine uygun olup olmadığının değerlendirerek özenli bir davranışın geçerliği ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Mehmet ve Yusuf'un bu çözüm önerilerini doğrulaması istenerek bir akran değerlendirmesi gerçekleştirilmektedir. Bahsedilen çözüm önerileri ile arabuluculuk olayımı bir drama etkinliği aracılığıyla gösterilmesi uygun görülmüştür. Bir akran değerlendirmesi sayesinde gerçekleştirilen drama etkinliğinde performansların yeterliği hakkında bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte çözüm önerilerinin uygun olmadığı durumda akran değerlendirmesinde diğer öğrencilerin görüşleri ile düzeltilmesi istenmektedir.

4.10.16 Ünite 17'nin geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.16.1 İstenen çıktıları tanımlama

Benimsenen Backward tasarım süreci kapsamında öngörülen ünitenin transfer hedefinin amacı, “Öğrenciler normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda karşılaştığı ya da yaşadığı düzensiz, dağınık ortamını düzenli hale getirmenin yollarını bulabilecekler.” dir. Bu transfer hedefini gerçekleştirmek için düşünülen anlamlandırma hedeflerinden biri “[AH1] Öğrenciler öz bakım davranışlarının ihmal edilmesinin getirdiği olumsuz sonuçların etkilerini değerlendirebilecekler.” ve “[AH2] Öğrenciler öz bakım becerilerini yerine getirmede bir takım hususların göz önüne alınması gerektiğini kavrayacaklar.” dir. Diğer yandan, öğrencilerin kazanması ve farkındalıklarının artmasına imkân sağlayan üç bilgi hedefi tasarlanmıştır. Bu hedefler sırasıyla “[BH1] Öğrenciler gündelik yaşamda sıkça yapılan düzensiz davranışları tanımlayabilecekler.”, “[BH2] Öğrenciler öz bakım becerilerini kullanmalarını gerektiren durum ve davranışların faydalarını tanımlayabilecekler.” ve “[BH3] Öğrenciler öz bakım davranışlarının ihmal edilmesinin getirdiği olumsuz sonuçların farkında olabilecekler.” dir.

4.10.16.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

Ünite 17 kapsamında tasarlanan performans görevinin amacı, sınıf içinde öğrendiği bilgi ve becerileri farklı bağlamlarda ve ortamlarda uygulayabilmesi ya da uygun şekilde aktarabilmesidir. Bu performans görevi için aile ortamında bir aile ferdinin bazı öz bakım becerilerinin tam olarak yerine getirmediğini aklınıza getirmeleri beklenmiştir. Bu öz bakım becerileri performans görev etkinliği sayfasında listelenmiştir. Öğrencilerden bu öz bakım becerilerinden hangilerinin yerine getirilmediğini listeden

belirlemeleri istenmiştir. İlk görev kapsamında düzensiz nitelikteki aile ferdi belirlendikten sonra tabloda belirtilen alışkanlıkları yerine getiriyorsa, “Uygun”, yerine getirmiyorsa da “Uygun değil” kısmını “X” işaretini koymaları istenmiştir. Son olarak, öz bakım becerileri içerisinde yerine getirilmeyen bu becerilerle ilgili eğitici birtakım çalışmalar yapmaları hedeflenmiştir. Performans görev etkinliği sayfasında belirtildiği üzere eğitici araçlardan bir ya da birkaçını seçerek yapabilirler.

4.10.16.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Ortalığın dağınık olduğu bir durumda ya da düzensiz bir davranışta bulunduğumda[Lütfen bu anda aklına gelen tavsiye ya da benimsediğin ilkeleri yazınız.] Çünkü,..... [Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]” biçiminde yapılandırılmıştır. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmen söyleyeceği söz şu şekilde tasarlanmıştır. “Bu derste gündelik yaşamda çevremizde, evimizde, odamızda, hatta kendimiz karşılaştığımız dağınık, pis durumları sahip olduğumuz ilke ve anlayışlar doğrultusunda düzenlemeyi öğreneceğiz.”

Bu üniteye öngörülen öğrenme hedefini gerçekleştirmek için bir senaryo hazırlanmış ve bu senaryo etrafında yöneltilen direktiflerle etkinliğin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. “Hiperaktif Mesut ve çaresiz annesinin durumu” başlıklı senaryo metni aşağıda sunulmuştur:

Mesut, çok yaramaz, hiperaktif bir çocuktur. Ne ailesinin ne de öğretmenlerinin sözlerini asla dinlemezmiş. Mesut’un annesi, onu o kadar güzel, temiz ütülü kıyafetlerle okula gönderirmiş ki, ama o bir şekilde önlüğünü ve pantolonunu kir içinde bırakıp öyle okula gelirmiş. Sadece okul içinde değil, Mesut ev içinde de kendisinin bakımı ile ilgili bir takım gereklilikleri yerine getirmiyor. Mesut’un annesi çok titiz. Onun yattığı odasını ve kitaplığının çok temiz olmasını tembih ediyor ama Mesut okuldan geldikten sonra önlüğünü çıkardığı gibi yere atıp parmağıyla çikolata kabına daldırıp üzerindeki tişörtü bir leke içerisinde bırakıyor. Annesini hiç dinlemiyor. Sabah kalktığında elini, yüzünü

yıkamadan doğrudan TV karşısına geçip atari oynamaya başlıyor. Sabah kahvaltısını yaptıktan sonra da asla dişlerini fırçalamaz. Dişlerinin arasında çikolata lekesi ile okula gidermiş.

Senaryo metninin giriş kısmında Mesut'un yaramazlığından ve annesinin tembihlerine rağmen kendisiyle ilgili kıyafetlerinin kirliliği, odasının dağınıklığı, el yüz yıkamama, diş fırçalamama gibi durumları sergilediğinden bahsedilmiştir. Burada sınıf içerisindeki öğrencilerin günlük yaşamlarında sıkça yapılan davranış örnekleri bir örnek olay hikâye üzerinden görerek duyarlıklarını artırmak amaçlanmıştır [BH1]. Bunun yanı sıra öğrencilerin üitedeki etkinliğe ilişkin ilgi ve dikkatlerini çekerek senaryoyu anlamlandırmaları sağlanmıştır [HOOK AND HOLD; Hikâyeye dayalı öğretim].

Hikâyenin ikinci kısmında annenin Mesut'un yaramazlıklarına bir çözüm arayışı içerisinde olması anlatılmaktadır:

Annesi dayanamamış artık Mesut'un bu uslanmaz davranışlarına bir çözüm bulmak için bir çocuk psikologuna gitmeye karar vermiş. Annesi psikologa Mesut'un gün içerisinde yaptığı düzensiz davranışların hepsini anlatmış. Psikolog onu dinlemiş ve nihayetinde karar vermiş. Psikolog annesine "siz onu 'şöyle yap, böyle yapma' gibi sözlerle onu eğitemezsiniz" diye yanıt vermiş. "Mesut'a bu davranışları yerine getirmenin sebeplerini anlatmalısınız. Eğer bu davranışları tam olarak yerine getirmezse, hangi olumsuz sonuçlara götürebileceğini ona göstermelisiniz" diyerek tavsiyelerde bulunur. Psikolog, anneye Mesut'un günlük davranışlarıyla ilgili bir program yapar ve onu verir.

Yukarıdaki paragrafta annenin çözüm arayışları doğrultusunda psikologun anneye sunduğu tavsiyeler sayesinde öğrencilerin etkinlikteki sergileyeceği eylemleri temsil etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi öz bakım becerilerini kullanmalarını gerektiren durum ve davranışların faydalarını öğrenmeleri [BH2] ve öz bakım davranışlarının ihmal edilmesinin getirdiği olumsuz sonuçların farkında olmaları [BH3] ve bu etkileri değerlendirmeleri [AH1] üzerinde durulmaktadır.

Senaryonun gelişme kısmında etkinliğin gerçekleştirilmesine ilişkin ipuçları yer almaktadır. Bu etkinlik basamaklı bir öğretim sürecini içermektedir [İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi, AH1; EXPLORE, EXPERIENCE, ENABLE, EQUIP]. Öncelikle çocuğun kendi öz bakım becerilerini kullanmalarını gerektiren durum ve davranışların faydalarını öğrenmelerini sağlamak [BH2] amacıyla psikolog rolünde olan öğrenci, el yüz yıkama, diş sağlığı ve oda düzeni ile ilgili bir bilgi fişi hazırlayarak anne rolündeki öğrenciye anlatması ve annenin ise bilgi fişinde yer alan bilgileri sınıflandırdığı reçetesine

yazması öngörülmüştür. Ardından anne rolündeki öğrenciden belirtilen üç öz bakım becerisinin nedenleri, önemi ve ihmal edilmesi durumunda meydana gelmesi olası etkileri çocuğuna anlatması istenmektedir. Bu aşamada aynı zamanda anne rolünde olan öğrenciler de belirtilen bilgileri kavraması öngörülmektedir. Son olarak ise psikolog öğrenci gözleminde gerçekleşen bilgi aktarımı sonrasında annenin aktardıklarının ne ölçüde öğrenildiğini test etmek için bir psikolog öğrenci tarafından bir test uygulanması düşünülmüştür [EK,...]. Etkinlik kapsamında sorun olarak görülen diş fırçalama örneğinde diş fırçalamanın nedenleri, diş fırçalamaya ilişkin ipuçları ve dişleri fırçalamamanın getirdiği olumsuz etkileri karşılaştıracığı bir eşleştirme testini içermektedir.

Çocuk da annesinden öğrendiği bilgileri dinleyerek kendisinin gündelik olarak yapması gereken davranışları, düzen kutucuğundan seçtiği ilkeler doğrultusunda yapılandırması beklenmiştir. Bu süreçleri uygun biçimde tasarladıktan sonra öğrencilerden kendi programını seçtiği bu kutucuklara göre yapılandırması hedeflenmektedir.

4.10.16.4 Uygulama ve yansıtma

Backward tasarım ilkelerine göre tasarlanan bu ünite, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Üniteye yer alan etkinlik, öğrencilerin gündelik yaşamlarının merkezinde yer alan öz bakım becerileri olduğu için derse ilgiyle katıldılar; kendi hayatlarında en çok önemsedikleri öz bakım alışkanlıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda kendilerine sunulan bir hikâyedeki durumu merakla okumuş ve anlamaya çalışmışlardır. Hikâyenin etkinliği başlatan ve amacına ulaşan bir metin olduğu gözlenmiştir. Etkinlik tasarımında üç ayrı öğrenci grubu yer almıştır. Bunlar; Mesut, Mesut'un annesi ve psikolog'dur. Bu gruplardan her biri hikâye metni sonrasında verilen sorumlulukları yerine getirmeye çalışmışlardır. Tüm gruplar sürece etkin bir şekilde katılmıştır. Etkinliğin amacı ile ilgili süreçlerin yerine getirildiği gözlemlenmiştir.

4.10.16.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Ders sürecinde gözlenen durumlardan hareketle etkinlikte Mesut, Mesut'un annesi ve Psikolog arasındaki bilgi aktarımı ve etkileşimin daha kontrollü gerçekleşmesi

için bir gözlem formu hazırlanmıştır. Normatif düşünce bağlamında birtakım kuralların göz önüne alınması, düşüncenin temel bileşeni olduğundan dolayı, bu gözlem formu içerisinde üç kişi arasında gerçekleşen etkileşimi denetleyen kurallar oluşturulmuştur. Bu kuralların değerlendirilmesi; annenin psikologdan dinleyerek aldığı notların değerlendirilmesi, annenin aldığı notları çocuğa aktarma biçimi ve çocuğun psikolog tavsiyeleri ile annenin anlatımı sonrasında yapılan eşleştirme testinin değerlendirilmesi ile ilgili hususlarını içermektedir. Bu hususlar, psikologun dışarıdan bir gözlemci olarak süreci kontrol altına almasının yanı sıra Mesut ve Mesut'un annesi rolünde olan kişilerin ise kuralları göz önüne alarak etkileşimin ve bilgi aktarımının daha özenli bir şekilde gerçekleşmesine imkân tanıyacağı düşünülmüştür. Dahası, eşleştirme testi üzerinde iyileştirmeler de yapılmıştır.

4.10.16.6 İkinci uygulama ve yansıtma

İkinci uygulama önceki uygulamaya göre daha etkin bir şekilde yürütülmüştür. Son düzenlemede öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde işe koşulan derecelendirme tablosu sürecin etkililiğini anlamak için etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler daha anlaşılır ve verimli bir şekilde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirilmiştir.

4.10.16.7 İkinci uygulama sonrası revize edilen ünite tasarımı

Ünite'nin bu safhasında öğretmenin öğrenilecek olanlarla ilgili açıklamasında bir düzenleme yapılmıştır.

“Bu derste günlük hayatta ihtiyaç duyduğumuz öz bakım becerilerini kullandığımız durumları, bu becerileri niçin kullanmamız gerektiği ile bu becerilerin günlük hayatımızdaki yerine ilişkin bir etkinliği yapacağız”

Bu açıklamanın ardından öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini çekmek için “Mikroplar ve Temizlik” adlı video animasyonu izletir. Öğrenciler dikkatli bir şekilde izledikten sonra öğretmen, mikropların hangi yollarla bulaştığına yönelik bir soru sorarak düşüncelerini sağlar. Öğrencilerden bu yolları listelemelerini ister. Öğrenciler el, yüz kirliliği, kıyafet kirliliği, dış çürümesi gibi yanıtları alır. İzletin video animasyona ait birkaç ekran görüntüsü aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.29 ‘Mikrop ve Temizlik’ Adlı Animasyona Ait Ekran Görüntüleri

Bu videonun ardından öğretmen öğrencilerine öz bakım becerilerine ilişkin hazır bulunuşluklarını test etmek için şu soruyu sorulması uygun görülmüştür: “bir gün içerisinde belirtilen durumları dikkate alarak kendinizle ilgili hangi öz bakım becerilerinin göz önüne alıyorsunuz? şeklinde bir soru yöneltir. Öğrencilerin birkaçından söz alır. Bu becerileri uygulama aralıklarını saatlik, öğünlük, günlük, iki günde bir, üç günde bir, hafta bir şeklinde belirtmeleri hedeflenmiştir. Her bir alışkanlık için ayrılan bu aralıklarla temizliğinizi yapmalarının kendileri açısından yeterli olup olmadığına ilişkin bir öz değerlendirmenin gerekli olduğu düşünülmüştür.

4.10.17 Ünite 18’in geliştirilme sürecine ilişkin bulgular

4.10.17.1 İstenen çıktıları tanımlama

Backward tasarım modeli doğrultusunda Ünite 18’in *transfer hedefi*, “Öğrenciler duygusal düşünme becerilerini kullanarak hoşlandıkları etkinliklere yönelik tutum geliştirebilecekler (T1)” biçiminde yapılandırılmıştır. Bu transfer hedefini kazandırmaya yönelik gerekli olan bilgi hedefi, “[BH1] Öğrenciler yapmış olduğu etkinlikleri, videoları ve metinleri hatırlayabilecekler.” ve “[BH2] duygusal olarak hoşuna giden durumları tanımlayabilecekler.” ve “[BH3] duygusal olarak hoşlanmadıkları durumları tanımlayabilecekler” şeklinde yapılandırılmıştır. Diğer taraftan, taksonomik açıdan bir üst hedef türü olarak yer alan anlamlandırma hedeflerinden biri ise “[AH1] Öğrenciler hoşlandığı etkinliklere ilişkin duygusal bağın gerekçesinin farkında olabilecekler.” şeklindedir. Bir başka anlamlandırma hedefinde ise öğrencilerin yapmış oldukları

etkinliklerdeki öğretim süreçlerine dair duygusal bir tutum geliştirmelerini sağlamak için “[AH2] Öğrenciler hoşlarına giden etkinliklere yönelik yaratıcı fikirler geliştirebilecekler. “ hedefi öngörülmüştür.

4.10.17.2 Değerlendirme kanıtlarını belirleme

4.10.17.3 Öğrenme sürecini planlama

Öğrencilerin ön bilgilerini, beceri seviyelerini ve olası kavram yanılgılarını kontrol etmek için bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır. Bu cümle tamamlama testi, “Hoşuma giden bir etkinliği ya da görevi daha iyi yapabilmek için.....Çünkü,.....” biçiminde yapılandırılmıştır. Diğer yandan, etkinlikler boyunca edinim, anlam çıkarımı ve transfer hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik öğrencilerin gelişimini video kayıt ve gözlem ile izlenmesi öngörülmüştür.

Ünitenin öğretim sürecinin yapılandırılırken “W.H.E.R.E.T.O.” ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan “WHERE” ilkesi gereği, ünitenin başlangıcında öğretmenin söyleyeceği söz aşağıdaki gibi tasarlanmıştır.

Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerine ‘bu zamana kadar yapılan etkinlikler içerisinde içinden mutlaka çok hoşunuza gidenleri olmuştur, diyerek derse başlar.

Bu aşamada ise BH1 hedefinde öngörüldüğü üzere bu zamana kadar yapılmış olan etkinliklerin yer aldığı bir dosya vererek ünitelerin her birinde gösterilen video, okunan metin, gerçekleştirilen etkinlikte yer alan süreçleri gözden geçirmelerini ve hatırlamalarını ister [BH1; EXPLORE]. Daha sonra öğretmen öğrencilerine bir çalışma yaprağı üzerinde yer alan boşluklara öncelikle hoşlarına giden üç durum ya da etkinlikleri tanımlamalarını ister [BH2]. Bu işlemin devamında bu etkinliği sevme gerekçesini ortaya koymaları beklenir [AH1]. Bu işlemde öğrencinin duygusal bağ kurduğu etkinliğe dair bilinçli bir düşünce hareket edip etmediği sorgulanmaya çalışılmıştır.

Öğrenciler hoşlarına giden etkinliklere yönelik yaratıcı fikirler geliştirebilmelerini sağlamak için bu sürecin sonunda süreçte gösterilen videolara ilişkin görüşlerini ve tutumlarını yansıtmaları istenmiştir [AH2]; EXPERIENCE, EQUIP, ENABLE; Bunun yanında etkinlikte okunan metinleri değerlendirmeleri ve etkinlikte kullanılabilmesi muhtemel metinle ilgili olarak daha iyi ve etkili olabileceğini düşündüğü hikâye ve yazılar önermesi istenir. En son olarak ise öğrencilerden yaptıkları etkinliklerde yer alan

süreçlere ilişkin düzenlemeleri, eleştirileri ve önerilerini getirmelerini isteyerek etkinlikle ilgili tutumlarını yansıtma istenmiştir.

Son olarak ise bu süreçle ilgili olarak yaptıklarını diğer iki etkinlikte de yukarıda belirtilen süreçlerinin aynısını uygulaması istenir. Öğrenciler çalışma yapraklarını doldurur ve ders sonlanır.

4.10.17.4 Uygulama ve yansıtma

Ünite tasarım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan bu etkinlik, bir araştırmacı (uygulayıcı) ve gözlemci (öğretmen) kontrolünde bir sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci izlenmiş ve kayıt altında alınmıştır. Bu süreçte öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin anlama durumlarına ilişkin iyileştirme önerileri yansıtılmıştır. Dersin başlangıcında öğrencilere etkinliğin amacından bahsedilmiş olup etkinlikte bu zamana kadar gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin tutumlarını yansıtma istenmiş ancak etkinlik sürecinde anlaşılmayan hususların olduğu anlaşılmıştır. Daha önceki etkinlikleri içine alan dosyanın karmaşık olması, çalışma yaprağında istenen hususların net olmadığı gözlenmiştir. Bu derste hoşlarına üç etkinliğe ilişkin öğrencilerin tutumları istenmişti ancak duygusal düşünme sürecinde istenmeyen ya da hoş gitmeyen durumlara ait tutumların da yer alabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden ünitenin sonraki düzenlemesine buna uygun bir şekilde tasarlanması öngörülmüştür. İhtiyaç değerlendirmesi bağlamında gerçekleştirilen etkinlikte öğrenciler kendilerinin daha çok etkin olduğu, duygusal olarak bağ kurduğu ünitelerin hoş gittiği de göze çarpmıştır. Diğer yandan, etkinlik yönergesinin tam olarak yeterince açık olmaması da süreci zorlaştırdığı anlaşılmıştır.

4.10.17.5 Birinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Uygulama ve yansıtma sürecinde belirtilen hususlardan hareketle bir takım iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerin hoşlarına gitmediği ya da kötü olarak hissettikleri etkinlik süreçlerine ait duygu ve anlayışlarını da hesaba katılmasının duygusal düşüncelerini ifade etmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu açıdan [BH3] kazanımı oluşturulmuş ve bu kazanıma ilişkin değerlendirmelerin yapılacağı form hazırlanmıştır. Bir hoş giden bir hoş gitmeyen etkinliğin seçmelerini isteyerek etkinlik sürecini daha açık hale getirmek için ise aşağıda belirtilen yönergenin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

“Not. [1], [2], [3] nolu kısımlarda seçtiğiniz ünitelerde yer alan video, metin ve uygulama etkinliklerini gözden geçirin. Bu ünitelerde video, metinler yer alıyorsa, bu video ve metinlerin iyileştirmek için tavsiye niteliğinde bir şeyler önerebileceğinizi umuyoruz. Seçilen ünitelerde video ve metin yoksa ne türden şeylerin olacağını değerlendirin. Son olarak, uygulama yaptığınız etkinliklerin kendisi ile ilgili eleştiri, öneri ve tavsiyelerle daha iyi hale getirmenin yolunu arayacaksınız.”

4.10.17.6 İkinci uygulama ve yansıtma

İkinci uygulama yapılan düzenleme ile uygulanmıştır. Öğrencilerin tüm etkinliklerle ilgili hoşlarına giden ve gitmeyen hikaye, video ve materyalleri ortaya çıkarmışlardır. Bu etkinlikte öğrencilerin değer atfedici düşüncelerini sağlayarak etkinlikleri daha çok iyileştirme amacı da güdülmüştü. Ancak buna rağmen, sınıf gözlem ve araştırma sürecinden elde edilen kanılardan hareketle etkinliğin yeniden düzenlenmesi uygun görülmüştür.

4.10.17.7 İkinci uygulama sonrasında revize edilen ünite tasarımı

Bu ünite uygulamalar sonunda farklı biçimde ve bağlamda yeniden tasarlanma gereği duyulmuştur. Bunun için öncelikle dersin girişinde etkinliğin amacı ve gerçekleştirilecek işlemlerle ilgili olarak öğretmenin yapacağı şu açıklama getirilmiştir.

Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerine ‘hoşunuza giden bir alışkanlığınızın ya da yeteneklerinizi geliştirmeniz ve bunu yeteneğinizi geliştirmek için çaba sarf etmemiz gerekmektedir, şeklinde ifade ederek derse başlar.

Yukarıda bahsedildiği gibi öğrencilerin ilgilerini çekmek ve konu ile ilgili örnekler sunmak için dünyada üne kavuşmuş figürler ve başarılarının anlatıldığı bir PowerPoint sunumu hazırlanmıştır. Bu sunulara ait görüntüler aşağıda gösterilmiştir.

Yukarıda gösterilen örneklerden yola çıkarak öğrencilerin yaşamlarına dönüp etkinliği gerçekleştirmek için kendi ideallerini belirtmeleri istenmiştir. Bu işlemin ardından öğrencilerine dönerek “Steve Jobs, kimdir, hiç duydunuz mu?” şeklinde sınıfa bir soru sorulmuştur. Bununla Steve Jobs’un hayatından somut bir şekilde kısaca bahsedilmiş ve bir PowerPoint hazırlanmıştır.

Dahası, Steve Jobs’un hayat hikâyesini anlattığı bir video örnek olay olarak izletilmiş Steve Jobs’un hikâyesinden devam ederek onun kurmuş olduğu ve başarıya

ulaştığı “Apple” markasına nasıl ulaştığından bahsedilerek örnek olay yöntemi benimsenmiştir.

Bu örnek olayın ardından puzzle etkinliğine geçilmiştir. Bu puzzle etkinliğinde bir normal elma, bir de “Apple” in resminin yer aldığı puzzle tamamlama işleminde gerçekten bir nitelikli bir başarıya ulaşmada harcanan emek ile basit bir ürün için harcanan emek arasında bir ayrımı görmelerini sağlama amacı güdülmüştür. Bu sayede, daha iyi bir ürün geliştirmek için ele alınan iş, etkinlik ya da performans üzerinedaha çok uğraşmak ve emek verilmesi gerektiğini kavramaları hedeflenmiştir.

Etkinlik tamamlanmasından sonra öğretmen dersin kapanış değerlendirmesi ile ilgili olarak şu açıklamaları yapmasının uygun olacağı düşünülmüştür:

Bu etkinliğin kapanışında öğretmen, öğrencilerin anladıklarını değerlendirmek için edinilen bilgileri yoklar. Öğrencilerden alınan yanıtlara göre şu dönütü verir. İleride bir başarıya ulaşmak için değer vermeniz gerekmektedir. Sadece değer vermek değil, çaba harcamanız gerekmektedir; Sarf ettiğiniz çabayı azim ve kararlılıkla devam ettirmeniz gerekmektedir. Biz bu etkinlikte gündelik hayatta her ne yapıyorsak en iyi şekilde yapmak için uğraşalım, çabalayalım. Unutmayın, mükemmeli yakala, başarı seninle gelir.

4.11 Programın değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Bu bölümde uygulanan özenli düşünme eğitim programının etkililiğinin değerlendirmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin etkinliklere ilişkin tutumları, öğrencilerin bilişsel tepkileri, özenli düşünme seviyelerindeki değişim ile programın toplam değerlendirmesine ilişkin bulgulara varılmıştır.

4.11.1 Öğrencilerin etkinliklere yönelik tutumların değerlendirilmesine ait bulgular

Öğrencilerin gerçekleştirilen her etkinlik sonrasında öğrencilerin tutumlarını belirlemek için sıfat çiftlerinden oluşan bir anlamsal farklılıklar ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin her ünite için sergilediği duyuşsal tutumları frekans ve yüzdelik değerleri yansıtılmış ve raporlanmıştır.

Tablo 4.39

Ünite 1 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	0	0	0	0	1 % 4.3	9 % 39.1	23 %56.5	Eğlenceli
Sıradan	1 %4.3		1 %4.3	0	6 %26.1	6 %26.1	8 %34.8	Sıra dışı
Kolay	4 %17.4	5 %21.7	1 %4.3	5 %21.7	4 %17.4	2 %8.7	1 %4.3	Zor
Karmaşık	1 %4.3	0	2 %8.7	0	3 %13.0	4 %17.4	13 %56.5	Basit
Klasik	3 %13.0	1 %4.3	0	1 %4.3	4 %17.4	5 %21.7	9 %39.1	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	0	1 %4.3	4 %17.4	1 %4.3	2 %8.7	8 %34.8	7 %30.4	Anlaşılır
Yorucu	0	0	0	2 %8.7	2 %8.7	7 %30.4	12 %52.2	Yorucu değil

Tablo 4.39 incelendiği üzere, Ünite 1 işlendiği dersteki öğrencilerin neredeyse tamamının dersin ‘eğlenceli’ ve ‘yorucu olmadığı’ yönünde tutum sergilemiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin büyük çoğunluğun bu dersin ‘sıra dışı’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’ ve ‘kolay’ olarak görürken; çok küçük bir kısmı ise dersin ‘sıradan’, ‘karmaşık’, ‘klasik’ ve ‘kafa karıştırıcı’ olarak nitelendirmiştir.

Tablo 4.40

Ünite 2 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	0	0	0	0	2 %7.1	7 %25.0	17 %60.7	Eğlenceli
Sıradan	2 %7.1	0	4 %14.3	0	3 %10.7	8 %28.6	8 %28.6	Sıra dışı
Kolay	3 %21.4	4 %14.3	2 %7.1	2 %7.1	5 %17.9	1 %3.6	3 %10.7	Zor
Karmaşık	0	1 %3.6	2 %7.1	0	4 %14.3	10 %35.7	7 %25.0	Basit
Klasik	1 %3.6	2 %7.1	0	5 %17.9	0	9 %32.1	7 %25.0	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	0	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	4 %14.3	7 %25.0	10 %35.7	Anlaşılır
Yorucu	2 %7.1	0	1 %3.6	0	2 %7.1	3 %10.7	16 %57.1	Yorucu değil

Tablo 4.40’daki frekans ve yüzdelik değerlerinden anlaşılacağı gibi, öğrencilerin tümü, Ünite 2 kapsamında işlenen dersi ‘eğlenceli’ olarak puanlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin baskın bir şekilde işlenen dersi, ‘sıra dışı’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’, ve ‘yorucu olmadığı’ yönünde değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan, öğrencilerin yarısı dersi ‘kolay’ bulurken, kalan yarısı ise ‘zor’ olarak görmüştür.

Tablo 4.41

Ünite 3 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	2 %7.1	0	0	0	2 %7.1	4 %14.3	17 %60.7	Eğlenceli
Sıradan	2 %7.1	0	2 %7.1	2 %7.1	3 %10.7	7 %25.0	3 %10.7	Sıra dışı
Kolay	7 %25.0	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	4 %14.3	2 %7.1	2 %7.1	Zor
Karmaşık	1 %3.6	1 %3.6	0	2 %7.1	2 %7.1	6 %21.4	10 %35.7	Basit
Klasik	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	3 %10.7	9 %32.1	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	0	0	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	6 %21.4	10 %35.7	Anlaşılır
Yorucu	1 %3.6	2 %7.1	1 %3.6	0	2 %7.1	4 %14.3	11 %39.3	Yorucu değil

Tablo 4.41’den anlaşılacağı üzere, Ünite 3’te işlenen derse katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersi ‘eğlenceli’, ‘sıra dışı’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’, ve ‘yorucu olmadığı’ yönünde değerlendirmişlerdir. Diğer yandan, öğrencilerin yarısı dersi ‘kolay’ olarak görürken, diğer yarısı ise ‘zor’ olarak tanımlamıştır. Sınıfın sadece çok küçük bir kısmı, ‘sıkıcı’, ‘sıradan’, ‘karmaşık’, ‘klasik’, ve ‘yorucu’ olarak nitelemiştir.

Tablo 4.42

Ünite 4 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	3 %10.7	0	0	0	1 %3.6	4 %14.3	14 %50.0	Eğlenceli
Sıradan	2 %7.1	0	1 %3.6	0	4 %14.3	7 %25.0	5 %17.9	Sıra dışı
Kolay	4 %14.3	2 %7.1	2 %7.1	3 %10.7	5 %17.9	1 %3.6	2 %7.1	Zor
Karmaşık	1 %3.6	0	2 %7.1	0	0	7 %25.0	11 %39.3	Basit
Klasik	2 %7.1	0	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	10 %35.7	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	1 %3.6	0	0	0	1 %3.6	6 %21.4	11 %39.3	Anlaşılır
Yorucu	2 %7.1	1 %3.6	2 %7.1	0	2 %7.1	1 %3.6	11 %39.3	Yorucu değil

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi, Ünite 4’ün işlendiği derse katılan öğrencilerin yoğun olarak dersi ‘eğlenceli’, ‘sıra dışı’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’ ve ‘yorucu olmadığı’ yönünde nitelemiştir. Benzer şekilde, sınıfın çok az bir kısmı, dersin ‘sıkıcı’, ‘sıradan’, ‘karmaşık’, ‘klasik’, ‘kafa karıştırıcı’ ve ‘yorucu’ olarak değerlendirmiştir.

Diğer taraftan, öğrencilerin yarısı bu dersi ‘kolay’ olarak görürken, diğer yarısı ise ‘zor’ olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.43

Ünite 5 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	2 %7.1	1 %3.6	0	3 %10.7	3 %10.7	2 %7.1	14 %50.0	Eğlenceli
Sıradan	4 %14.3	0	1 %3.6	0	6 %21.4	4 %14.3	7 %25.0	Sıra dışı
Kolay	6 %21.4	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	3 %10.7	6 %21.4	3 %10.7	Zor
Karmaşık	3 %10.7	1 %3.6	0	5 %17.9	1 %3.6	5 %17.9	8 %28.6	Basit
Klasik	2 %7.1	1 %3.6	0	2 %7.1	1 %3.6	6 %21.4	9 %32.1	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	5 %17.9	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	1 %3.6	2 %7.1	12 %42.9	Anlaşılır
Yorucu	5 %17.9	0	0	3 %10.7	2 %7.1	3 %10.7	11 %39.3	Yorucu değil

Tablo 4.43’ten anlaşıldığı üzere, Ünite 5’in işlendiği derste yer alan öğrencilerin çoğu dersi ‘eğlenceli’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’, ve ‘yorucu olmadığı’ yönünde puanlamışlardır. Aksi yönde öğrencilerin sadece bir kısmı, dersi ‘sıkıcı’, ‘sıradan’, ‘karmaşık’, ‘klasik’, ve ‘yorucu’ olarak değerlendirmiştir. Buna ek olarak, sınıfın yarısı işlenen dersin ‘kolay’ olduğunu belirtirken, kalan kısmı ‘zor’ olarak nitelemiştir.

Tablo 4.44

Ünite 6 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	3 %10.7	5 %17.9	1 %3.6	7 %25.0	Eğlenceli
Sıradan	3 %10.7	0	1 %3.6	1 %3.6	5 %17.9	4 %14.3	4 %14.3	Sıra dışı
Kolay	2 %7.1	1 %3.6	0	2 %7.1	5 %17.9	4 %14.3	3 %10.7	Zor
Karmaşık	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	4 %14.3	2 %7.1	7 %25.0	Basit
Klasik	1 %3.6	0	0	2 %7.1	1 %3.6	5 %17.9	6 %21.4	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	2 %7.1	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	3 %10.7	3 %10.7	7 %25.0	Anlaşılır
Yorucu	1 %3.6	0	0	4 %14.3	3 %10.7	3 %10.7	5 %17.9	Yorucu değil

Tablo 4.44’te görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğu Ünite 6’nın işlendiği dersi, ‘eğlenceli’, ‘sıra dışı’, ‘zor’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’ ve ‘yorucu olmadığı’ yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Diğer taraftan, derse katılan öğrencilerin çok küçük bir

bölümü, etkinliğin ‘sıkıcı’, ‘sıradan’, ‘kolay’, ‘karmaşık’, ‘klasik’, ‘kafa karıştırıcı’ ve ‘yorucu’ olarak nitelendirmiştir.

Tablo 4.45

Ünite 7 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	8 %28.6	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	7 %25.0	Eğlenceli
Sıradan	5 %17.9	3 %10.7	1 %3.6	0	3 %10.7	2 %7.1	5 %17.9	Sıra dışı
Kolay	3 %10.7	0	1 %3.6	3 %10.7	2 %7.1	4 %14.3	6 %21.4	Zor
Karmaşık	6 %21.4	1 %3.6	2 %7.1	3 %10.7	0	2 %7.1	4 %14.3	Basit
Klasik	7 %25.0	0	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	5 %17.9	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	5 %17.9	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	2 %7.1	0	7 %25.0	Anlaşılır
Yorucu	7 %25.0	0	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	1 %3.6	6 %21.4	Yorucu değil

Tablo 4.45’ten anlaşılacağı üzere, Ünite 7’de tasarlanan etkinliğe katılan öğrencilerin yarısı etkinliği ‘eğlenceli’, ‘sıra dışı’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’, ve ‘yorucu’ olduğunu değerlendirirken, aynı zamanda kalan yarısı ise etkinliği ‘sıkıcı’, ‘sıradan’, ‘karmaşık’, ‘klasik’, ‘kafa karıştırıcı’, ve ‘yorucu’ olarak puanlamıştır. Bir kısmı etkinliğin iki sıfat çiftinin ortasında ‘nötr’ olarak nitelemiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin nispeten çoğunluğu temsil eden bölümü, etkinliği ‘kolaydan’ çok ‘zor’ olarak değerlendirmiştir.

Tablo 4.46

Ünite 8 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	7 %25.0	1 % 3.6	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	7 %25.0	Eğlenceli
Sıradan	5 %17.9	2 %7.1	2 %7.1	0	2 %7.1	3 %10.7	4 %14.3	Sıra dışı
Kolay	4 %14.3	1 %3.6	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	6 %21.4	Zor
Karmaşık	6 %21.4	2 %7.1	1 %3.6	0	0	3 %10.7	6 %21.4	Basit
Klasik	5 %17.9	1 %3.6	2 %7.1	1 %3.6	2 %7.1	3 %10.7	5 %17.9	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	5 %17.9	3 %10.7	0	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	5 %17.9	Anlaşılır
Yorucu	5 %19.9	3 %10.7	2 %7.1	2 %7.1	1 %3.6	2 %7.1	3 %10.7	Yorucu değil

Tablo 4.46’da görüldüğü gibi, Ünite 8’de uygulanan etkinliğe katılan öğrencilerin yarı yarıya ‘sıkıcı-eğlenceli’, ‘sıradan-sıra dışı’, ‘karmaşık-basit’, ‘klasik-yenilikçi’, ve

‘kafa karıştırıcı-anlaşılır’ olarak nitelendirmiştir. Çok küçük bir kısmı ise etkinliği ‘nötr’ olarak değerlendirmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin baskın bir şekilde katıldıkları etkinliği kolaydan ziyade çok; etkinliğin yorucu olmamasından ziyade yorucu olduğunu puanlamıştır.

Tablo 4.47

Ünite 9 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	5 %17.9	0	0	0	3 %10.7	3 %10.7	10 %35.7	Eğlenceli
Sıradan	4 %14.3	2 %7.1	0	1 %3.6	1 %3.6	5 %17.9	8 %28.6	Sıra dışı
Kolay	6 %21.4	0	0	3 %10.7	1 %3.6	4 %14.3	7 %25.0	Zor
Karmaşık	7 %25.0	1 %3.6	0	2 %7.1	2 %7.1	2 %7.1	5 %17.9	Basit
Klasik	6 %21.4	0	1 %3.6	1 %3.6	0	5 %17.9	6 %21.4	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	7 %25.0	0	0	1 %3.6	1 %3.6	3 %10.7	7 %25.0	Anlaşılır
Yorucu	7 %25.0	0	0	1 %3.6	3 %10.7	2 %7.1	6 %21.4	Yorucu değil

Tablo 4.47’de anlaşıldığı üzere, Ünite 9 kapsamında tasarlanan etkinliği uygulayan öğrencilerin baskın bir şekilde etkinliği ‘eğlenceli’, ‘sıra dışı’, ‘zor’, ‘basit’, ‘yenilikçi’, ‘anlaşılır’ ve ‘yorucu olmadığı’ beyan edilirken, aynı zamanda öğrencilerin bir kısmı ise etkinliği ‘sıkıcı’, ‘sıradan’, ‘kolay’, ‘karmaşık’, ‘klasik’, ‘kafa karıştırıcı’ ve ‘yorucu’ olarak puanlanmıştır. Geriye kalan küçük bir kısmı ise etkinliği ‘nötr’ olarak değerlendirmiştir.

Tablo 4.48

Ünite 10 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	7 %25.0	0	0	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	9 %32.1	Eğlenceli
Sıradan	6 %21.4	1 %3.6	0	1 %3.6	3 %10.7	4 %14.3	6 %21.4	Sıra dışı
Kolay	5 %17.9	1 %3.6	1 %3.6	3 %10.7	1 %3.6	3 %10.7	7 %25.0	Zor
Karmaşık	5 %17.9	1 %3.6	2 %7.1	1 %3.6	2 %7.1	2 %7.1	5 %17.9	Basit
Klasik	6 %21.4	0	1 %3.6	1 %3.6	2 %7.1	3 %10.7	6 %21.4	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	7 %25.0	0	0	2 %7.1	1 %3.6	1 %3.6	7 %25.0	Anlaşılır
Yorucu	6 %21.4	2 %7.1	0	0	2 %7.1	4 %14.3	5 %17.9	Yorucu değil

Tablo 4.48’den anlaşıldığı gibi, Ünite 10 işlendiği derse katılan öğrencilerin etkinliğe ilişkin tutumlarının nispeten dengeli bir biçimde dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin dağılım tablosu incelediğinde öğrenciler, etkinliği daha ziyade eğlenceli, sıra dışı, zor ve yenilikçi olarak puanlamışlardır.

Tablo 4.49

Ünite 11 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	4 %18.2	1 %4.5	1 %4.5	0	2 %9.1	1 %4.5	13 %59.1	Eğlenceli
Sıradan	4 %18.2	2 %9.1	0	2 %9.1	1 %4.5	5 %22.7	7 %31.8	Sıra dışı
Kolay	6 %27.3	3 %13.6	1 %4.5	3 %13.6	4 %18.2	1 %4.5	3 %13.6	Zor
Karmaşık	2 %9.1	0	0	4 %18.2	3 %13.6	3 %13.6	10 %45.5	Basit
Klasik	3 %13.6	1 %4.5	1 %4.5	3 %13.6	1 %4.5	4 %18.2	9 %40.9	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	3 %13.6	1 %4.5	2 %9.1	1 %4.5	0	4 %18.2	11 %50.0	Anlaşılır
Yorucu	3 %13.6	1 %4.5	1 %4.5	1 %4.5	4 %18.2	0	15 %68.2	Yorucu değil

Tablo 4.49’da görüldüğü gibi, Ünite 11’de kapsamında tasarlanan etkinliğe katılan öğrenciler baskın bir şekilde işlenen dersi eğlenceli, basit, yenilikçi, anlaşılır ve yorucu olmadığı yönünde beyan bildirmişlerdir. Diğer yandan, etkinliğin hem sıradan hem de sıra dışı; hem kolay hem de zor olduğunu değerlendiren öğrenciler de söz konusudur. Dahası, sınıfın çok küçük bir bölümü, uygulanan dersin belirtilen sıfat çiftleri doğrultusunda etkinliği nötr olarak değerlendirmiştir.

Tablo 4.50

Ünite 12 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	4 %16.7	1 %4.2	0	4 %16.7	4 %16.7	2 %8.3	9 %37.5	Eğlenceli
Sıradan	6 %25.0	0	1 %12.5	0	3 %12.5	3 %12.5	7 %29.5	Sıra dışı
Kolay	8 %33.3	2 %8.3	0	4 %16.7	1 %4.2	6 %25.0	2 %8.3	Zor
Karmaşık	4 %16.7	1 %4.2	3 %12.5	3 %12.5	0	5 %20.8	8 %33.3	Basit
Klasik	4 %16.7	2 %8.3	3 %12.5	0	1 %4.2	6 %25.0	6 %25.0	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	5 %20.8	3 %12.5	2 %8.3	1 %4.2	1 %4.2	2 %8.3	10 %41.7	Anlaşılır
Yorucu	3 %12.5	1 %4.2	0	3 %12.5	1 %4.2	2 %8.3	12 %50.0	Yorucu değil

Tablo 4.50’den de anlaşılacağı üzere, Ünite 12 içerisindeki etkinliğe katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu dersi, eğlenceli ve yorucu olmadığını değerlendirmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin bir bölümü ise işlenen dersi nispeten sıradana göre sıra dışı, karmaşığa göre basit, klasiğe göre basit, kafa karıştırıcıdan çok anlaşılır olarak puanlamıştır. Diğer yandan, etkinliğin hem kolay hem de zor olduğunu belirten öğrencilerin sayısının da dengeli olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.51

Ünite 13 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	0 %	1 %4.3	2 %8.7	1 %4.3	2 %8.7	4 %17.4	12 %52.2	Eğlenceli
Sıradan	1 %4.3	1 %4.3	1 %4.3	2 %8.7	1 %4.3	4 %17.4	11 %47.8	Sıra dışı
Kolay	5 %21.7	0	3 %13.0	3 %13.7	1 %4.3	4 %17.4	5 %21.7	Zor
Karmaşık	1 %4.3	1 %4.3	1 %4.3	2 %8.7	2 %8.7	2 %8.7	13 %56.5	Basit
Klasik	1 %4.3	1 %4.3	0	1 %4.3	1 %4.3	2 %8.7	14 %60.9	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	1 %4.3	1 %4.3	2 %8.7	0	1 %4.3	4 %17.4	12 %52.2	Anlaşılır
Yorucu	1 %4.3	1 %4.3	1 %4.3	1 %4.3	2 %8.7	4 %17.4	11 %47.8	Yorucu değil

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, Ünite 13 kapsamında işlenen derste yer alan öğrenciler, baskın bir biçimde uygulanan etkinliği eğlenceli, sıra dışı, basit, yenilikçi ve anlaşılır olduğu ile yorucu bulmadığı yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Diğer yandan, sınıfın yarısının işlenen dersi hem kolay hem de zor olarak puanlamışlardır.

Tablo 4.52

Ünite 14 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	1 %4.3	0	0	1 %4.3	1 %4.3	5 %21.7	15 %65.2	Eğlenceli
Sıradan	1 %4.3	0	1 %4.3	1 %4.3	2 %8.7	4 %17.4	13 %56.5	Sıra dışı
Kolay	10 %43.5	0	0	3 %13.0	3 %13.0	3 %13.0	3 %13.0	Zor
Karmaşık	1 %4.3	0	0	2 %8.7	2 %8.7	4 %17.4	14 %60.9	Basit
Klasik	1 %4.3	0	0	1 %4.3	2 %8.7	5 %21.7	13 %56.5	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	1 %4.3	0	0	0	0	6 %26.1	16 %69.6	Anlaşılır
Yorucu	1 %4.3	0	0	1 %4.3	4 %17.4	1 %4.3	15 %65.2	Yorucu değil

Tablo 4.52’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin neredeyse tamamının Ünite 14’te gerçekleştirdikleri etkinliği eğlenceli, sıra dışı, basit, yenilikçi, anlaşılır olduğu ile yorucu olmadığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, etkinliğin hem zor hem de kolay olduğunu belirten öğrencilerin sayısının da birbirine yaklaşık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.53

Ünite 15 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	1 %4.0	2 %8.0	0	3 %12.0	2 %8.0	1 %4.0	15 %60.0	Eğlenceli
Sıradan	3 %12	0	2 %8.0	2 %8.0	2 %8.0	8 %32.0	5 %20.0	Sıra dışı
Kolay	5 %20.0	1 %4.0	3 %12.0	4 %16.0	4 %16.0	5 %20.0	1 %4.0	Zor
Karmaşık	1 %4.0	2 %8.0	0	3 %12.0	1 %4.0	8 %32.0	10 %76.0	Basit
Klasik	2 %8.0	1 %4.0	1 %4.0	2 %8.0	1 %4.0	6 %24.0	9 %36.0	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	1 %4.0	2 %8.0	0	1 %4.0	4 %16.0	5 %20.0	12 %48.0	Anlaşılır
Yorucu	2 %8.0	1 %4.0	0	0	2 %8.0	4 %16.0	15 %60.0	Yorucu değil

Tablo 4.53 de olduğu gibi, Tablo 4.54’de benzer şekilde öğrencilerin baskın oranda Ünite 15’te yer alan etkinliğin eğlenceli, sıra dışı, basit, yenilikçi, anlaşılır olduğu ile yorucu olmadığı yönünde bir tutumu yansıtmışlardır. Bunun aksine, etkinliğin hem zor hem de kolay olduğu yönünde puanlama yapan öğrencilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Tablo 4.54

Ünite 16 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	2 %8.0	0	0	2 %8.0	2 %8.0	3 %12.0	16 %64.0	Eğlenceli
Sıradan	2 %8.0	2 %8.0	1 %4.0	1 %4.0	3 %12.0	4 %16.0	9 %36.0	Sıra dışı
Kolay	4 %16.0	1 %4.0	2 %8.0	5 %20.0	3 %12.0	5 %20.0	3 %12.0	Zor
Karmaşık	1 %4.0	2 %8.0	0	2 %8.0	4 %16.0	7 %28.0	9 %36.0	Basit
Klasik	1 %4.0	0	1 %4.0	1 %4.0	0	7 %28.0	12 %48.0	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	3 %12.0	1 %4.0	0	2 %8.0	1 %4.0	6 %24.0	12 %48.0	Anlaşılır
Yorucu	1 %4.0	0	0	3 %12.0	3 %12.0	5 %20.0	12 %48.0	Yorucu değil

Tablo 4.54’ten de anlaşılacağı üzere, bu ünitedeki etkinliği uygulayan öğrencilerin işlenen dersin büyük oranda eğlenceli, sıra dışı, basit, yenilikçi, anlaşılır olması ile yorucu

olmadığı yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Dahası, etkinliğin ne zor ne de kolay olduğunu ifade eden öğrencilerin dışında hem kolay hem de zor olarak nitelendirme yapanların sayısının ise birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.55

Ünite 17 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	0	1 %6.3	0	1 %6.3	0	5 %31.3	9 %56.3	Eğlenceli
Sıradan	0	2 %12.5	0	2 %12.5	1 %6.3	2 %12.5	8 %50.0	Sıra dışı
Kolay	2 %12.5	1 %6.3	0	2 %12.5	0	4 %25.0	5 %31.3	Zor
Karmaşık	1 %6.3	0	1 %6.3	2 %12.5	1 %6.3	4 %25.0	7 %43.8	Basit
Klasik	0	0	0	1 %6.3	1 %6.3	3 %18.8	8 %50.0	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	0	0	0	2 %12.5	1 %6.3	3 %18.8	8 %50.0	Anlaşılır
Yorucu	0	0	0	3 %18.8	2 %12.5	1 %6.3	9 %56.3	Yorucu değil

Tablo 4.55'te görüldüğü gibi, etkinliğe katılan öğrencilerin puanlamaları incelendiğinde etkinliği eğlenceli, sıra dışı, zor, basit, yenilikçi, anlaşılır olduğu ile yorucu olmadığı yönünde değerlendirme yapanların yüzdesinin baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.56

Ünite 18 Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliğe Yönelik Öğrenci Tutumlarını Yansıtan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği Sonuçları

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	0	0	1 %6.3	3 %18.8	0	3 %18.8	9 %56.3	Eğlenceli
Sıradan	0	3 %18.8	0	2 %12.5	0	4 %25.0	6 %37.5	Sıra dışı
Kolay	2 %12.5	0	2 %12.5	3 %18.8	1 %6.3	3 %18.8	4 %25.0	Zor
Karmaşık	1 %6.3	0	0	3 %18.8	0	2 %12.5	9 %56.3	Basit
Klasik	0	2 %12.5	1 %6.3	2 %12.5	0	3 %18.8	7 %43.8	Yenilikçi
Kafa karıştırıcı	0	0	1 %6.3	2 %12.5	0	2 %12.5	9 %56.3	Anlaşılır
Yorucu	1 %6.3	1 %6.3	0	1 %6.3	1 %6.3	2 %12.5	9 %56.3	Yorucu değil

Tablo 4.56'da görüldüğü üzere, Ünite 18 deki katılım gösteren öğrencilerin baskın oranda gerçekleştirdikleri etkinliği eğlenceli, sıra dışı, basit, yenilikçi, anlaşılır olduğu ile yorucu olmadığı yönünde bir puanlama yapmışlardır. Ek olarak, etkinliği nispeten zor

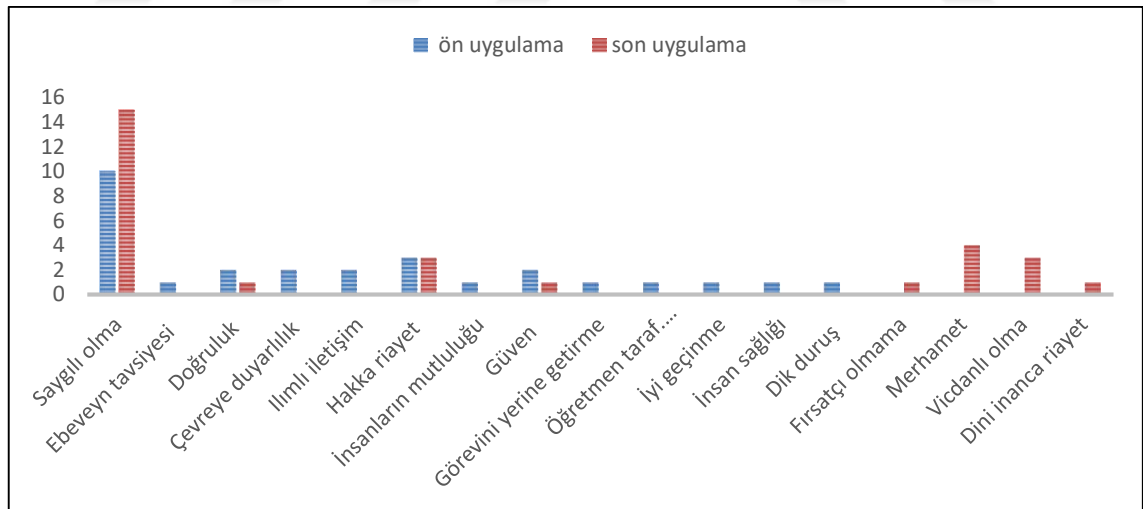
olarak niteleyen öğrencilerin sayısının, kolay olduğunu belirtenlerden fazla olduğu da göze çarpmaktadır.

4.11.2 Öğrencilerin bilişsel yönelimlerdeki değişime ilişkin bulgular

Bu bölümde ünitelerin başlangıcında öğrencilerin ön tepkileri ile etkinlik sonrasında tepkileri arasındaki yönelimsel değişimi belirlemek için uygulanan cümle tamamlama testlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Ünite 1’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 1’de belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Bu hayatta en fazla göz önüne aldığım ahlaki değer,...dır. Bu ahlaki değeri çevremde göstermek için,..... Ne yapardın?” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.29’da öğrencilerin bu hayatta en fazla göz önüne aldığı ahlaki değerin ne olduğuna ilişkin vereceği tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.

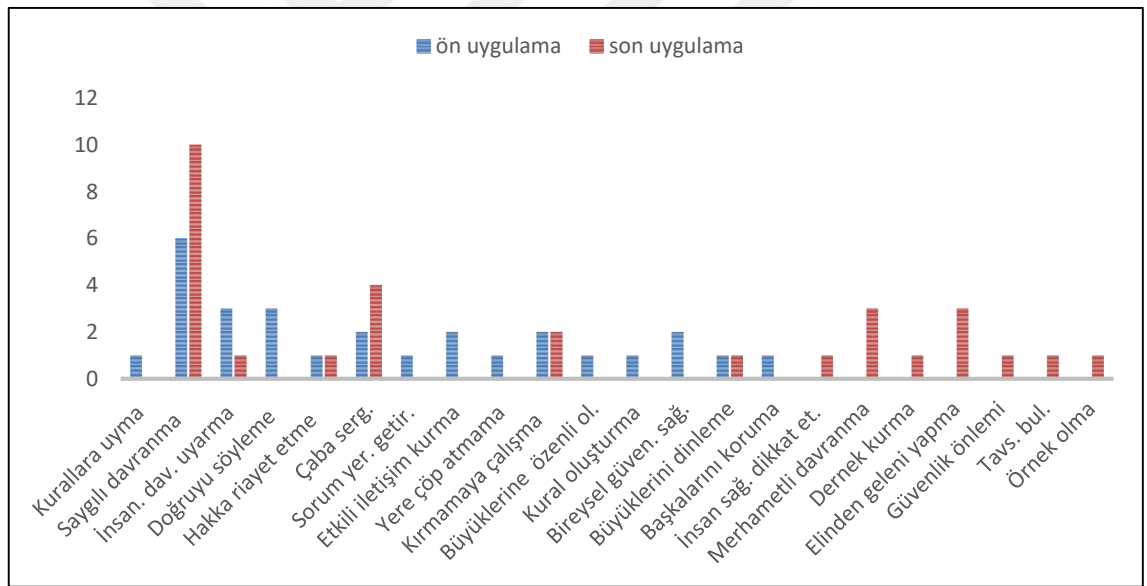


Şekil 4.29. Öğrencilerin Günlük Hayatta En Fazla Göz Önüne Aldığı Değere İlişkin Verdiği Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.29’da görüldüğü üzere sadece ön uygulamada saptanan verilere bakıldığında öğrencilerin en fazla göz önüne aldığı ahlaki değer ya da normun; ebeveyn tavsiyelerine uyma, insanlarla ılımlı iletişim kurma, insanların mutluluğunu isteme,

öğretmen tarafından beğenilme, insanlarla iyi geçinme, insan sağlığını düşünme, dik duruş sergileme olduğu görülmektedir. Ayrıca, her iki uygulama gözlenen ortak kodlara bakıldığında öğrencilerin saygılı olma (5 birim) değerine verdikleri tepkilerinin miktarında artış görülürken, güven değerinde azalma meydana gelmiştir. Buna ek olarak, hakka riayet etme değerinde sayısal olarak bir değişme olmamıştır. Dahası, son uygulamada belirlenen kodlarda ise öğrencilerin fırsatçı olmama, merhamet, vicdanlı olma ve dini inanç ilkelerine uyma değerlerini ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Ders sürecinde yaşlı insanlara yapılan alay, istismar görüntüleri, çiçek satmaya çalışan küçük çocuğa yapılan küçümseyici tavır ve davranışlar ile engelli bir kız çocuğuna karşı hoşgörüsüz davranışları içeren videoların gösterilmesi öğrencilerin merhamet ve vicdan duygularının ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülebilir.

Ünite 1 kapsamında öğrencilerin gündelik hayatta en fazla göz önüne aldığı değeri sergileyeceği yollara yönelik ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.31’de yansıtılmıştır.



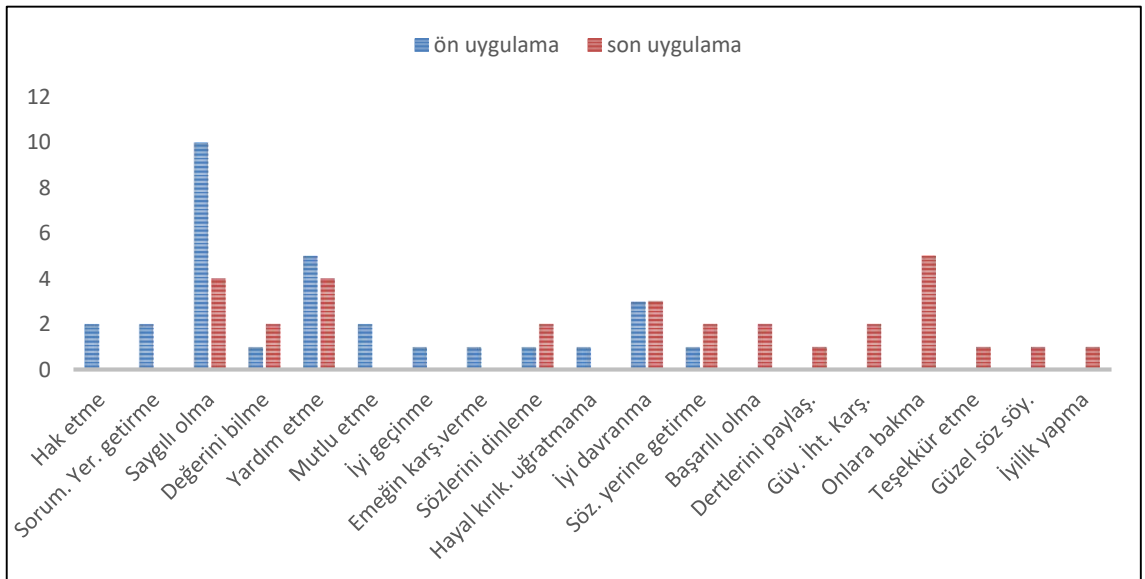
Şekil 4.30. Öğrencilerin Gündelik Hayatta En Fazla Göz Önüne Aldığı Değeri Sergileyeceği Yollara Yönelik Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.30’a yalnızca ön uygulamada gözlenen verilere bakıldığında öğrenciler ahlaki değerlerini gündelik yaşamda kurallara uyma, sorumluluğunu yerine getirme, etkili iletişim kurma, yere çöp atma, büyüklerine özenli olma, kural oluşturma ve başkalarını koruma gibi davranışlarla gösterdiklerine ilişkin tepkiler elde edilmiştir. Ayrıca, her iki uygulamada ortaya çıkan kodlara incelendiğinde insan davranışlarını uyarma ile ilgili tepkilerinde azalma olurken, saygılı davranma (4 birim) ve çaba sergileme (2 birim)

tepkilerinin miktarında artış meydana gelmiştir. Buna ek olarak, bu tür durumlarda hakka riayet etme, insanları kırmama ve büyüklerini dinleme ile ilgili tepkilerinin miktarında herhangi bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada ortaya konulan kodlarda öğrencilerin ahlaki değerlerini kullanırken insan sağlığına dikkat etme, merhametli davranma, dernek kurma, elinden geleni yapma, güvenlik önlemi alma, tavsiyede bulunma ve toplumda örnek olma gibi yeni tepkiler elde edilmiştir. Bu kodlara bakıldığında öğrencilerin hem bireysel olarak toplum içerisinde insanlarla olan ilişkilerine dair önem duygularının gelişimi hem de karşılaşılan durumlara karşı çözüm bulmaya yönelik eğilimlerinde artış meydana geldiği söylenebilir.

Ünite 2’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

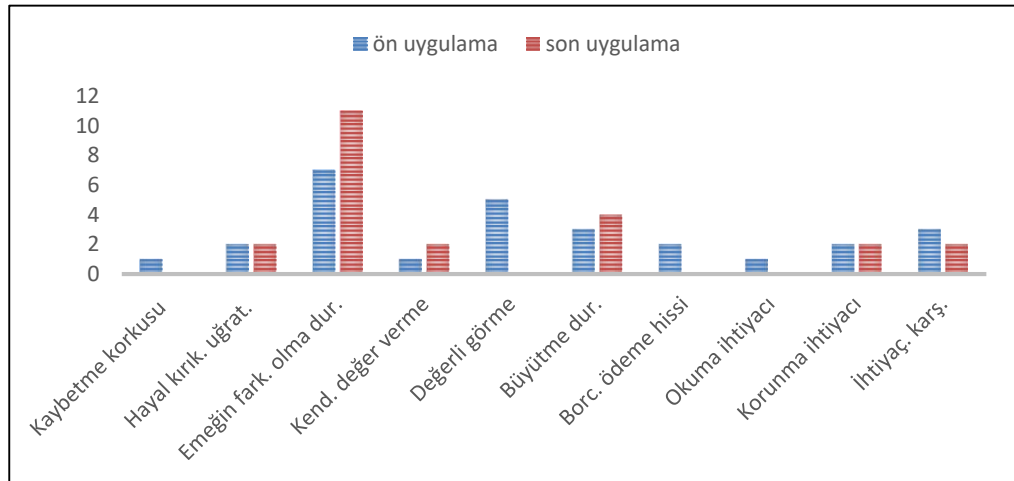
Ünite 2’de belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “yaşamımda üzerimde emeği olan birçok kişi olmuştur. Onlar benim için değerlidir. Bu kişilere olan değerimi göstermek için,.....ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, “Teşekkür ederim, sağ ol” derdim gibi ifadeler yazmayınız.].Çünkü,.....[Bu insanların olan vefanın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.31’de öğrencilerin yaşamlarında kendisine emeği olan insanlara olan vefa borcunu ödemek için sergiledikleri yollara yönelik tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.31. Öğrencilerin Yaşamlarında Kendisine Emeği Olan İnsanlara Olan Vefa Borcunu Ödemek İçin Sergiledikleri Yollara Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.31’de yalnızca ön uygulamada gözlenen kodlara bakıldığında öğrencilerin kendisi üzerinde emeği olan insanlara olan vefasını göstermek için emeği hak etme, sorumluluğunu yerine getirme, onları mutlu etme, onlarla iyi geçinme, emeğin karşılığını verme, onları hala kırıklığına uğratmama eğiliminde olduklarına ilişkin tepkiler elde edilmiştir. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen kodlar incelendiğinde öğrencilerin saygılı olma (6 birim) ve yardım etme (1 birim) tepkilerinin miktarında azalma meydana gelirken, bu insanların değerini bilme (1 birim) ve onların sözlerini dinleme (1 birim) eğilimlerinde artış gerçekleşmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin bu tür durumlarda kendisine emeği dokunan insanlara olan olumlu davranışlarında bir değişim olmamıştır. Dahası, sadece son uygulamadaki kodlara bakıldığında öğrencilerin başarılı olma, onların dertlerin paylaşma, güvenlik ihtiyaçlarını karşılama, onlara bakma, teşekkür etme, güzel söz söyleme ve iyilik yapma tepkileri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin tepkilerindeki değişim incelendiğinde saygı duyma, değerini bilme, iyi geçinme gibi genel ifadelerden emeği geçen insanların dertlerini paylaşma, güvenlik ihtiyaçlarını karşılama gibi daha etkin, daha farklı çözüm önerileri getirerek değer verme anlayışlarında artışın olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin değer verme anlayışlarındaki çeşitlilik, zenginlik ve özgün fikirler üretebilmeleri değer atfedici düşünme becerilerinin kapasitelerindeki artışı da açıklamaktadır.

Ünite 2 kapsamında öğrencilerin vefa borcunu göstermek için sergilemiş oldukları davranışların gerekçelerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.32’de yansıtılmıştır.



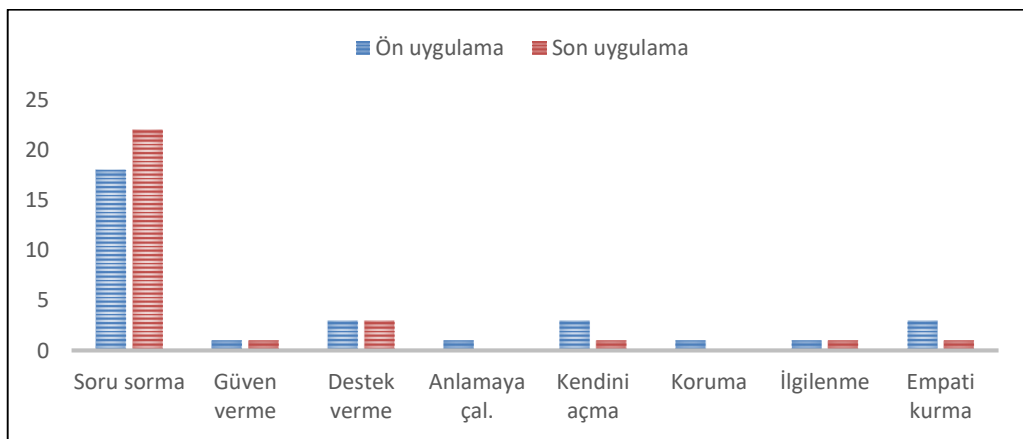
Şekil 4.32. Öğrencilerin Vefa Göstermelerinin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.32’de görüldüğü üzere yalnızca ön uygulama sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin göstermiş oldukları tepkilerin nedenleri şu şekildedir. Onları kaybetme

korkusu, borcunu ödeme hissi ve kendisinin okuma ihtiyacıdır. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen kodlara bakıldığında öğrencilerin emeğin farkındalık durumu (4 birim), kendisine değer verme (1 birim) ve kendisini büyütme (1 birim) ile ilgili tepkilerinde artış meydana gelirken, ihtiyaçlarını karşılaması (1 birim) nedeniyle beyan edilen görüşlerde azalma olmuştur. Dahası, hayal kırıklığına uğratmama ve onların korunma ihtiyacı olarak orta çıkan kodların sayısından herhangi bir değişim olmamıştır. Bu etkinlik sonunda öğrencilerin vefa borcunun gerekçelerine dair niteliksel olarak yeni bir bulgu ortaya çıkmasa da en azından öğrencilerin kendilerine emeği dokunan insanların yaptıklarına dair bir farkındalığın artırılması ile kendisinin yetiştirilmesiyle ilgili algılarında niceliksel açıdan olumlu bir değişimin olduğu tespit edilmiştir.

Ünite 3’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

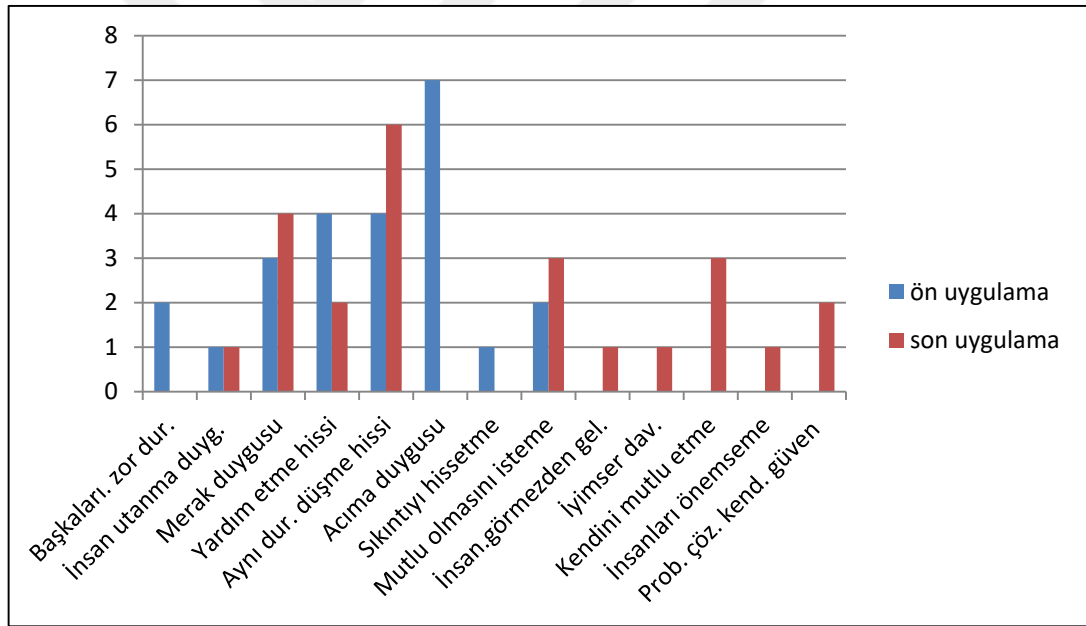
Ünite 3’te belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Çevremde birini üzgün ya da içine kapanmış bir halde gördüğümde.....[Lütfen yaklaşım biçiminizi açık biçimde yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davrandığının gerekçesini açık bir şekilde yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.33’te öğrencilerin çevresinde üzgün gördüğü birine karşı yaklaşım biçimine yönelik tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.33. Öğrencilerin Üzgün Birine Olan Yaklaşımlarına Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.33'te sadece ön uygulama verilerine bakıldığında öğrencilerin üzgün birine yaklaşımında anlamaya çalışma ve koruma eğilimlerinde oldukları görülmektedir. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen kodlar incelendiğinde öğrencilerin soru sorma (4 birim) eğilimlerinde artış meydana gelirken, kendini açma (2 birim) ve empati kurma (2 birim) eğilimlerinde azalış olmuştur. Ek olarak, öğrencilerin bu tür durumlarda güven verme, destek verme ve ilgilenme ile ilgili tepkilerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Etkinlik sürecinde birine karşı empati kurmanın başlangıç aşamasının karşısındaki insanın ruh halini, üzüntüsünü anlamak olduğu vurgulanmıştır. Dahası, bir drama etkinliği boyunca tüm öğrencilerin empati kurarken birbirini anlamaya yönelik sorular sormuşlardır. Sayısal olarak soru soru tepkilerindeki artmanın nedeni, sınıf içerisindeki öğretmen vurgulamaları ve etkinlik süreçlerine bağlanmıştır.

Ünite 3'te öğrencilerin üzgün birine karşı göstermiş oldukları yaklaşımlarının nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.34'te yansıtılmıştır.



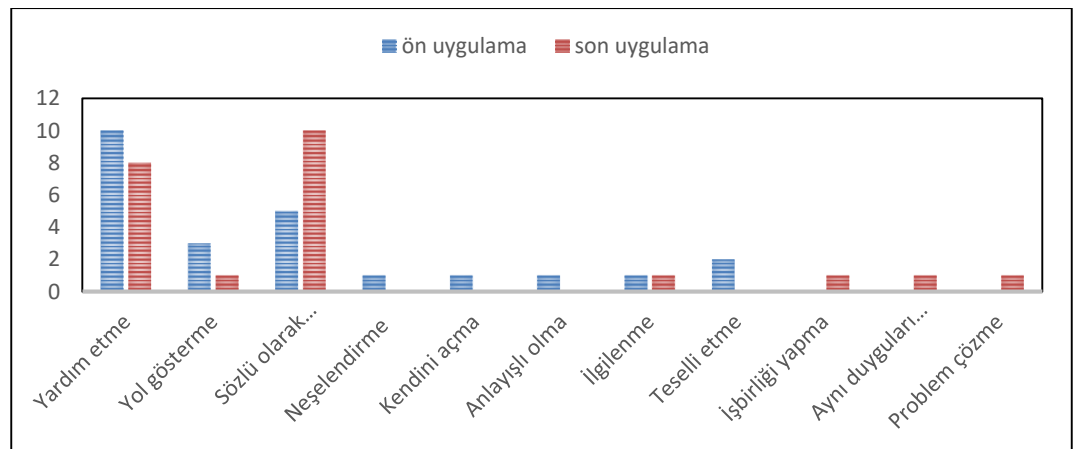
Şekil 4.34. Öğrencilerin Üzgün Birine Karşı Göstermiş Oldukları Yaklaşımlarının Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.35'te görüldüğü üzere yalnızca ön uygulamada gözlenen verilere bakıldığında öğrencilerin yaklaşımlarının altında yatan nedenleri şu şekildedir: Başkalarının zor durumda olması, acıma duygusu ve sıkıntıyı hissetmedir. Ayrıca, her iki uygulamada ortaya çıkan kodlar incelendiğinde neden olarak ifade edilen merak duygusu (1 birim), aynı duruma düşme hissi (2 birim) ve insanların mutluluğu (1 birim) gibi faktörlerin sayısında artış olurken, yardımseverlik (2 birim) tepkilerinde azalma olmuştur.

Ek olarak, bu tür durumlarda insanın utanma duygusuna sahip olabileceğine yönelik görüş beyan eden öğrenci sayısında bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada gözlenen yeni durumlara bakıldığında ise insanların gözden gelinmesi, iyimser davranış, kendi mutlu kılma, insanları önemseme ve problem çözmede kendine güven gibi faktörler ortaya çıkmıştır. Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin tepkilerinde niteliksel açıdan yeni bir davranış ortaya çıkmamasına rağmen, davranışlarını ortaya çıkaran gerekçeye dayalı anlayışlarında önemli değişimler meydana gelmiştir. Ders içerisinde insanları anlayıp içinde bulunduğu sıkıntıdan kurtarmaya yönelik bir takım eylemlerde bulunmak, öğrencileri bireysel olarak kendilerindeki olumlu benlik anlayışına katkı sağladığı görülmektedir. Çünkü etkinlik sonunda insanlara empati kurmayı öğrenen öğrencilerin kendilerine mutlu hissetmesi, insanları önemsemesi ve problem çözmede kendine güvenmesi bahsedilen durumu açıklamaktadır.

Ünite 4’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

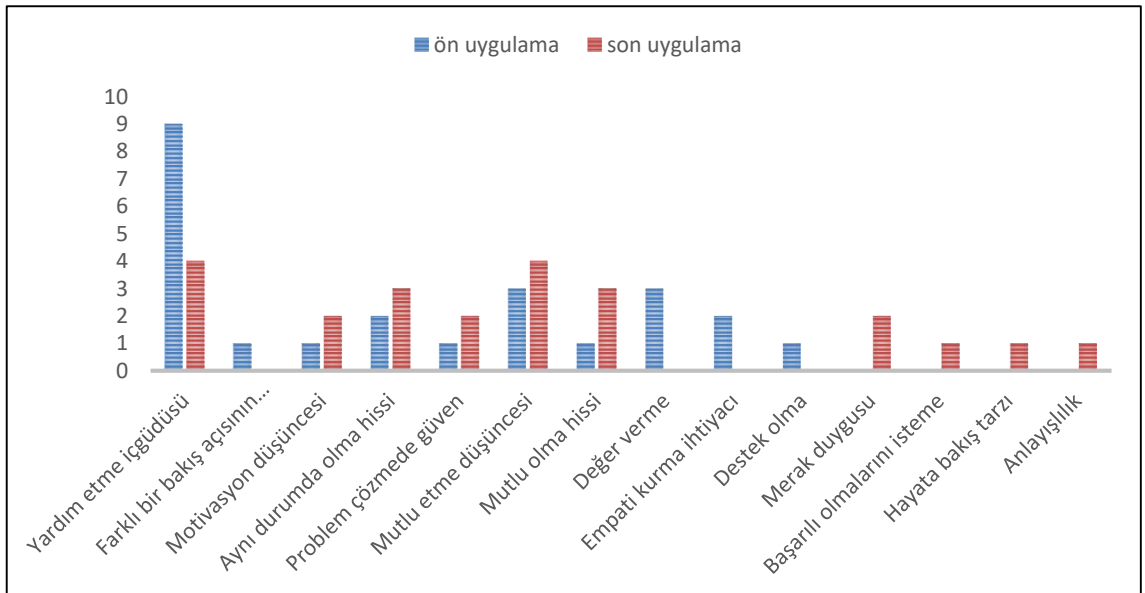
Ünite 4’te belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Yakın bir arkadaşımın amacına ulaşamadığını anladığında.....[Lütfen bu duruma ilişkin çözüm yönteminizi yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu çabanızın nedenini açık bir şekilde yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.35’te öğrencilerin yakın bir arkadaşının amacına ulaşamadığını anladığında bulduğu çözüm yollarına yönelik tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.35. Öğrencilerin Yakın Birini Motive Etmek İçin Bulduğu Çözüm Yoluna Yönelik Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.35'te sadece ön uygulama verilerine bakıldığında öğrencilerin yakın birini motive etmek için onu neşelendirme, kendini açma, anlayışlı olma ve teselli etme davranışlarını sergilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca, her iki uygulama gözlenen kodlara bakıldığında ise öğrencilerin bu tür durumlarda yardım etme (2 birim) ve yol gösterme (2 birim) ile ilgili tepkilerinde azalma meydana gelirken, sözlü güdüleme (5 birim) eğilimlerinde artış olduğu görülmektedir. Ek olarak, onun ilgilenme yönelik tepkilerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada yeni tespit edilen kodlarda ise işbirliği yapma, aynı duyguları hissetme ve problem çözücü tepkilerde bulundukları anlaşılmıştır. Sözlü olarak güdüleme tepkilerindeki değişime bakıldığında empati kurma süreci karşıdaki insanın duygularını rahatlatma ve olumlu olarak etkilemeyi içine aldığı için, birini motive ederken nihayetinde karşıdaki kişiyi sözlü olarak güdülemeyi ve ona duyuşsal olarak destek vermeyi gerektirmektedir. Yapılan etkinlikte de bu tür davranışlar sergilemelerine imkân tanınmıştır. Bu nedenden dolayı sözlü motivasyon tepkilerinde artışın olduğu söylenebilir. Diğer yandan, aynı duyguları hissetme ve problemi çözme tepkileri ise benzer şekilde etkinlik süreci empati kurarak karşıdaki kişinin sorununa bir çözüm yolu bulmayı gerektirdiği için ortaya çıkması muhtemeldir.

Ünite 4 kapsamında öğrencilerin yakın bir arkadaşının amacına ulaşamadığını anladığında onu motive etmek için sergilemiş olduğu davranışların nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.36'da yansıtılmıştır.

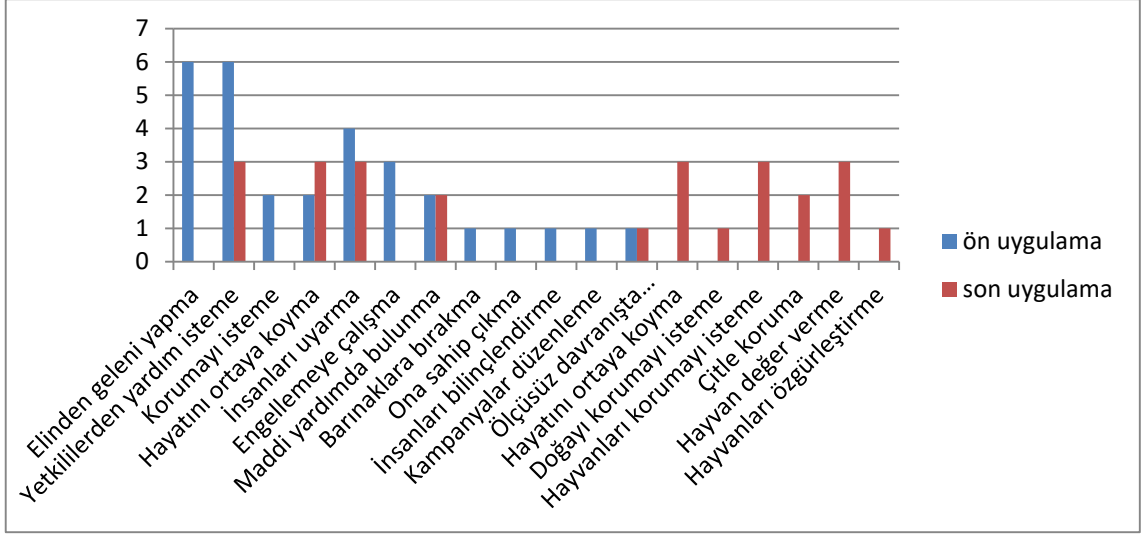


Şekil 4.36. Öğrencilerin Birini Motive Etmek İçin Sergilediği Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.36'dan anlaşıldığı üzere sadece ön uygulamaya ait veriler incelendiğinde birini motive etmek için sergilenen davranışların nedenleri olarak ortaya çıkan ifadeler şöyledir: Onu desteklerken konuşmanın farklı bir bakış açısının getirmesi, ona değer verme, empati kurma ihtiyacı ve destek olma güdüsüdür. Ayrıca, ön ve son uygulamanın her ikisinde saptanan verilere bakıldığında bu tür davranışları sergilerken motive edici etki unsuru oluşturması (1 birim), aynı duruma düşebilme düşüncesi (1 birim), öğrencinin problemi çözebilmede kendisine güvenmesi (1 birim) ve kendini mutlu etmesi (3 birim) gibi nedenlerin artış meydana gelmiştir. Dahası, yalnızca son uygulamada tespit edilen verilere bakıldığında merak duygusu, arkadaşlarının başarılı olmalarını isteme, öğrencinin hayata bakış tarzı ile anlayışlılığın tepkilerinin nedenleri olarak yeni ortaya çıkmıştır. Bu değişimlerin nedenleri irdelendiğinde ise öğrencilerin karşıdaki insanları anlamaya yönelik bir takım sorular sorması merak duygularını harekete geçirdiği söylenebilir.

Ünite 5'teki cümle tamamlama testine ait bulgular

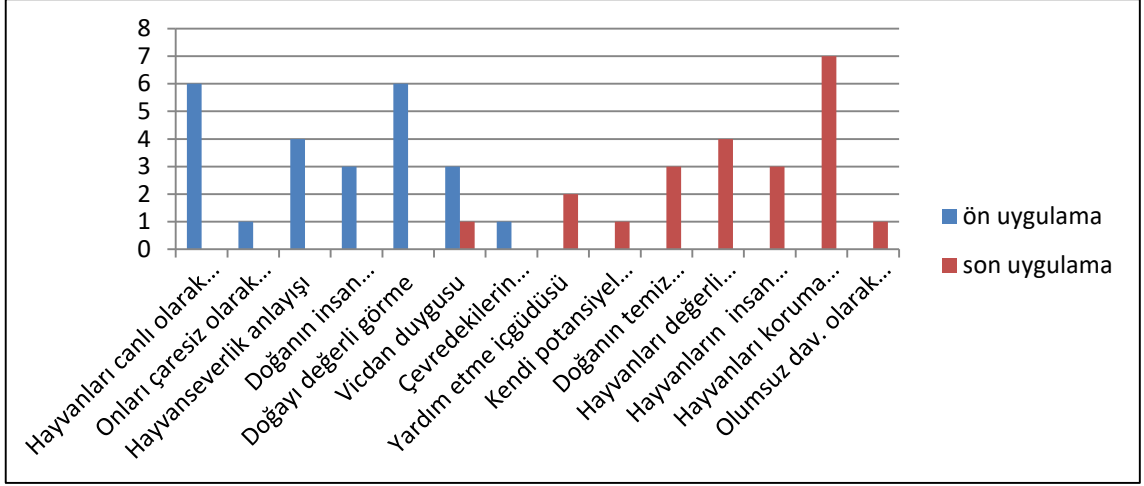
Ünite 5'te belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Bir doğa (ağaçlı, çevre vb.) ya da hayvan sever birisi olduğunuzu düşünün. [Ağır basan seçeneğin sadece birini işaretleyiniz]. Doğa [] ya da bir hayvan [] zarar verildiğini gördüğümde onu kurtarmak için..... [Nasıl bir çözüm yolunu bulursun?]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.37'de öğrencilerin yakın bir arkadaşının amacına ulaşamadığını anladığında bulduğu çözüm yollarına yönelik tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.37. Öğrencilerin Doğa ya da Hayvanlara Olan İstismar Durumunda Sergileyeceği Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.37’de yalnızca ön uygulamada gözlenen kodlara bakıldığında doğa ya da hayvanlara yapılan istismar karşısında elinden geleni yapma, korumayı isteme, engellemeye çalışma, hayvanları barınaklara bırakma, onlara sahip çıkma, insanları bilinçlendirme ve kampanyalar düzenleme gibi eylemlerde bulunacaklarına ilişkin tepkiler elde edilmiştir. Ayrıca her iki uygulamada belirlenen kodlar incelendiğinde yetkililerden yardım isteme (3 birim) ve insanları uyarmaya (1 birim) yönelik tepkilerinde azalma görülürken, hayatını ortaya koyma (1 birim) tepkilerinde artış olmuştur. Ek olarak, bu tür durumlarda maddi yardımda bulunma ve ölçüsüz bir davranışta bulunma eğilimlerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada gözlenen verilere bakıldığında doğayı korumayı isteme, etrafı çitle koruma, hayvanlara değer verme ile onları özgürleştirme tepkileri ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin ön tepkilerinde öne sürülen tepkilerin daha fazla çözüm odaklı olduğu görülmektedir. Etkinlikte sunulan problemlerin çözümlerine yönelik örneklerin yetersiz olmasından kaynaklı olarak tepkilerin niteliğinde bir azalma meydana gelmiş olabilir. Etkinlik sürecinde doğa ve hayvan istismarına yönelik farkındalığın artmasına vurgu yapılmışsa da bu istismara karşılık yapılması muhtemel olan önlem ve çözümlere dair öğrencilere ilham verecek nitelikte örneklerin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususta konuyla ilgili örnek durum ya da etkinlik ifadelerinin yer alması bu açığı kapatmada muhtemel görünmektedir.

Ünite 5 kapsamında öğrencilerin doğa veya hayvanları korumaya yönelik tepkilerinin gerekçelerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.38’de gösterilmiştir.



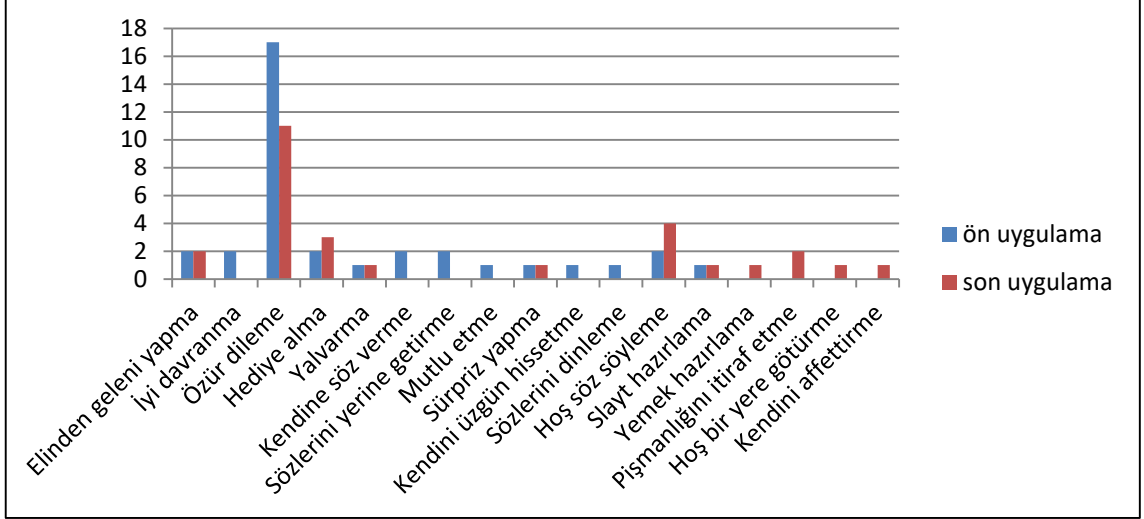
Şekil 4.38. Öğrencilerin Doğa veya Hayvan İstismarına Karşı Gösterdikleri Tepkilerin Gerekçelerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.38’de sadece ön uygulamada gözlenen kodlara bakıldığında öğrencilerin doğa ya da hayvan istismarına karşı vermiş oldukları tepkileri nedenleri şöyledir. Hayvanlar canlı varlık olarak görme, onları çaresiz olarak görme, hayvanseverlik anlayışı, doğanın insan üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalığa sahip olma, doğaya değer verme ile çevredekilerin mutluluğudur. Ek olarak vicdan duygusu (2 birim) ile ilgili tepkilerinde azalma meydana gelmiştir. Dahası, yalnızca son uygulamada ortaya çıkan kodlar incelendiğinde ise yardımseverlik anlayışı, verilen tepkinin öğrencinin potansiyeli açısından yeterli olması, doğanın temizliği, hayvanları değerli görme, hayvanların insanlar üzerindeki etkisine ilişkin farkındalığa sahip olma, hayvanları koruma isteği ile olumsuz davranış olarak görme ve nitelendirme anlayışı birer etken olarak yer almıştır. Etkinlik sonrasında ortaya konulan kodlara bakıldığında öğrencilerin ders içerisinde izletilen eğitici animasyon görüntüleri ile probleme dayalı durum senaryolarının doğa ve hayvan istismarı ile ilgili bilinçlenmeleri ve bu konularla ilgili olarak farkındalıklarının artmasından dolayı bilinç seviyelerinde önemli değişimler meydana geldiği söylenebilir.

Ünite 6’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 6’da belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Günlük hayatta kalbini kırdığım bir arkadaşım ya da ailem olmuştur. Onlar benim için aslında değerlidir. Onlara kendimi affettirmek için.....[Lütfen bulduğunuz çözüm yolunu somut bir şekilde ifade ediniz.]. Çünkü,.....[Bu insanlara karşı hissettiğin hatayı yazınız.]”

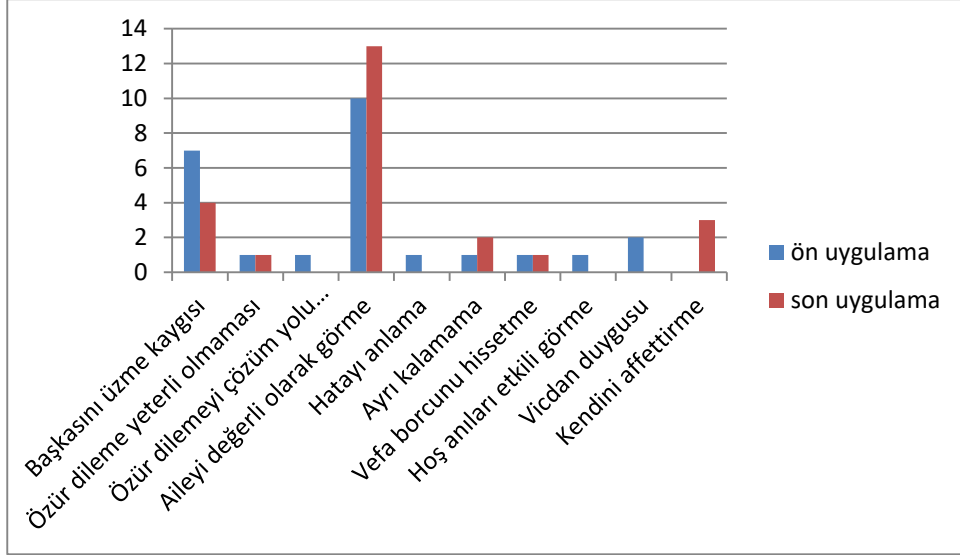
cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.39’da öğrencilerin birinin gönlünü almak için deneyeceği yollara yönelik tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.39. Öğrencilerin Birinin Gönlünü Almak İçin Deneyeceği Yollara Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.39’da gösterildiği üzere yalnızca ön uygulamaya ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin kırıdığı birinin gönlünü almak için bir daha yapmayacağına dair kendine söz verme, sözlerini yerine getirme, onu mutlu etme, kendini üzgün hissetme, onların sözlerini dinleme gibi davranışları sergileme eğilimindedirler. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen verilere bakıldığında öğrencilerin özür dileme (6 birim) tepkilerinde azalma meydana gelirken, onlara hediye alma (1 birim) ve güzel sözler söyleme (2 birim) davranışlarına yönelik tepkilerinde artış meydana gelmiştir. Ek olarak, bu tür durumlarda öğrencilerin elinden geleni yapma, yalvarma ve onunla ilgili bir slayt hazırlamaya yönelik girişimlerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Dahası, sadece son uygulamada belirlenen veriler incelendiğinde ise öğrencilerin yemek hazırlama, hoş bir yere götürme, pişmanlığını itiraf etme ve kendini affettirmeye ilişkin tepkiler verilmiştir. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere öğrencilerin son uygulamadaki niteliksel açıdan özgün tepkileri elde edilmiş olsa da verilen yanıtların etkinlik kazanımlarıyla sınırlı ölçüde yeterlidir. Bu konuda düşüncelerini farklılaştırabilecek ilham verici fikirler sunan örneklerle yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ünite 6 kapsamında kırıdığı birinin gönlünü almak için vermiş oldukları tepkilerin nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.40’da sunulmuştur.



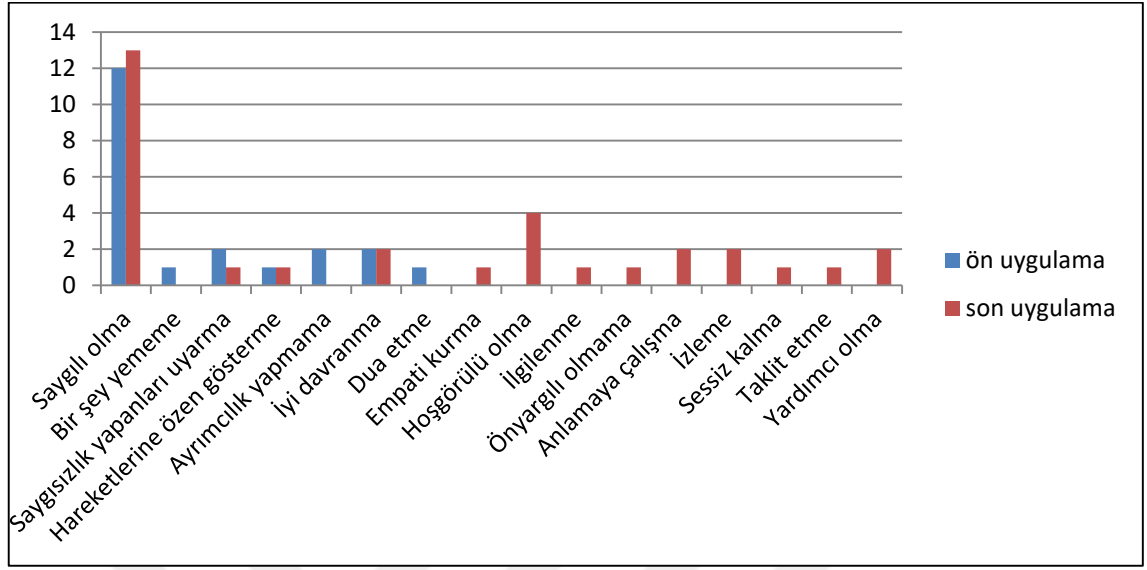
Şekil 4.40. Öğrencilerin Birinin Gönülünü Almak İçin Yapılanların Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.40’da görüldüğü üzere öğrencilerin kalbini kırdığı insanların gönülünü almak için sergiledikleri eylemlerin altında yatan nedenleri olarak şu etkenler ortaya çıkmıştır: Özür dilemeyi çözüm yolu olarak görme, hatasına ilişkin farkındalığa sahip olma, güzel anıları etkili görme ile vicdan duygusudur. Ayrıca her iki uygulamada gözlenen kodlara bakıldığında öğrencilerin başkasını üzme endişesine (3 birim) ait görüşlerde azalma olurken, ailesini değer verme (3 birim) ile kırdığı insanlardan ayrı kalamama (1 birim) durumlarında artış meydana gelmiştir. Ek olarak, özür dilemeyi yeterli görmeyen ve vefa borcunu hisseden kişilerin sayısında herhangi bir değişim olmadığı görülmektedir. Dahası, yalnızca son uygulamada saptanan verilere bakıldığında kendini affettirmeye ilişkin ifade ise gönül almanın bir nedeni olarak tespit edilmiştir.

Ünite 7’ye ait cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 7 kapsamında belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Birinin kutsal olarak gördüğü inançları ya da davranışlarına saygı duyduğumu göstermek için.....yaparım. [Lütfen yaklaşım biçiminizi somut bir örnekle yazınız.]. çünkü.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.41’de öğrencilerin birinin kutsal olarak gördüğü inançları ya da davranışlarına saygı

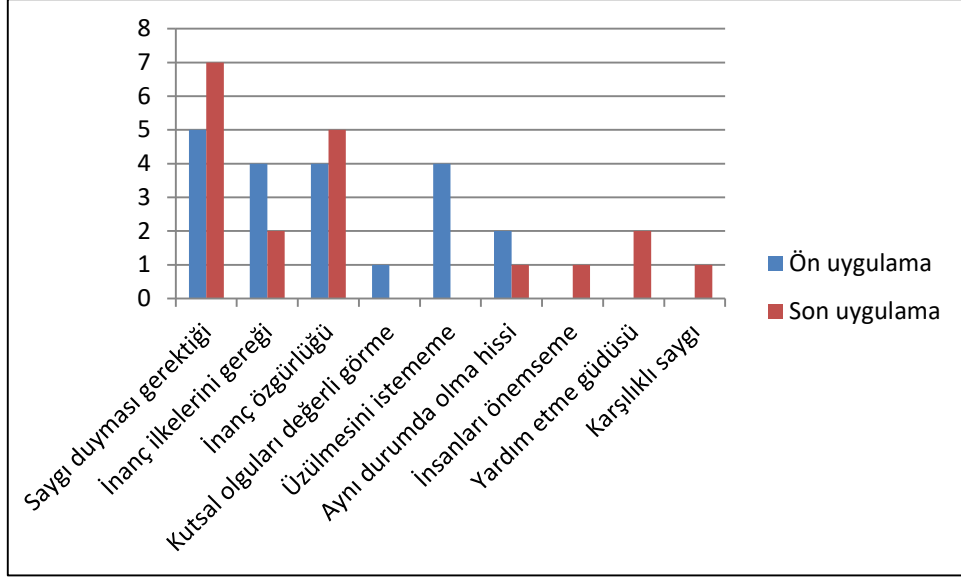
duyduğumu göstermek için sergileyeceği yollara ait tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.41. Kutsal Olgulara Saygı Göstermenin Yollarına Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.41'e bakıldığında birinin kutsalına saygı göstermek için herhangi bir şey yememe, ayrımcılık yapmama ve dua etme gibi tepkilerin sadece ön uygulamada verildiği görülmektedir. Diğer yandan, saygılı olma tepkisinde bir birimlik artış meydana gelirken, saygısızlık yapanları uyarma tepkisinde ise bir birimlik azalma gerçekleşmiştir. Dahası, hareketlerine özen gösterme ve iyi davranma tepkilerinin sayısında bir değişim olmamıştır. Ayrıca son uygulamada öğrencilerin empati kurma, hoşgörülü olma, ilgilenme, önyargılı olmama, anlamaya çalışma, izleme, sessiz kalma, taklit etme, yardımcı olma gibi yeni kodların ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin vermiş oldukları bu yeni tepkilerin büyük oranda Amerika'da sokak ortasında namaz kılan Müslümanların gösterildiği videodaki görüntülerden edindikleri izlenimlerle oluştuğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin ön tepkileri ile nihai tepkilerine bakıldığında kutsal olgulara ya da eylemlere yönelik hassasiyetlerinin mevcut olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, özellikle ders içi öğretim süreci, öğrencilerin bu tür durumlardaki tepkilerini önyargısız bir şekilde anlamaya dayalı hale dönüştürdüğünü açıklamaktadır.

Ünite 7 kapsamında ön ve son uygulama verilerine göre kutsal olgulara saygı göstermek için vermiş oldukları tepkilerin gerekçelerindeki değişimi gösteren Şekil 4.42 aşağıda sunulmuştur.

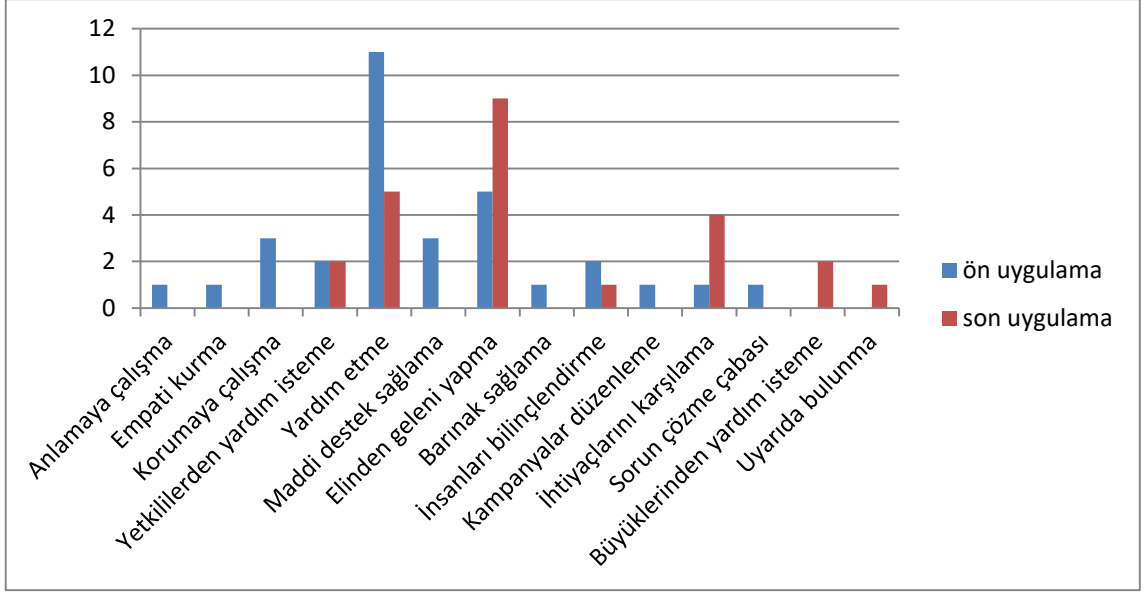


Şekil 4.42. Kutsal Olgulara Saygının Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.42 incelendiğinde gibi sadece ön uygulamada görülen tepkiler şöyledir: Kutsal olgulara değer verme ve insanların üzülmelerini istememe. Saygı duymasının gerektiği (2 birim) ve inanç özgürlüğüne (1 birim) dayalı nedenlerin sayısında artış meydana gelirken, gerekçelerini inanç ilkelerinin gereği (2 birim) ve empatiye (1 birim) dayandıran tepkilerde ise azalma meydana gelmiştir. Ayrıca insanlara olan önem duygusu, yardım etme isteği ve karşılıklı gösterilen saygı anlayışı da yeni ortaya çıkan kodlar arasındadır. Grafik sonuçlarındaki sayısal değişimlere bakıldığında gerek etkinlik sürecindeki öğretim materyalinin içeriği olsun gerekse de temel öğrenme etkinliği bilişsel gelişimlerinde niteliksel artış yaşandığını göstermektedir.

Ünite 8'deki cümle tamamlama testine ait bulgular

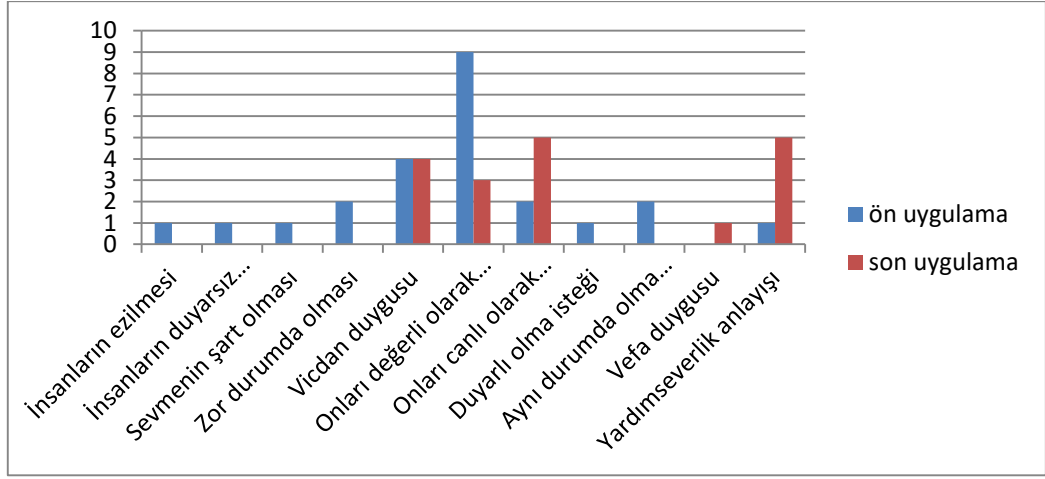
Ünite 8'de belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Çevremde gözlemlediğim ve zor durumda olan insan ya da hayvanlar olmuştur. Onları yaşadığı zor durumdan onları kurtarmak için.....[Lütfen hangi yolu deneyeceğinizi yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.43'te öğrencilerin zor durumda olan insanların bulundukları hayattan kurtarmak için bulacağı çözüm yollarına yönelik tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.43. Öğrencilerin Zor Durumdaki İnsanların Hayatlarını Kurtarmak İçin Sergileyeceği Davranışlara Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.43'te sadece ön uygulamada gözlenen verilere bakıldığında öğrencilerin zor durumda olan insanların içinde bulunduğu şartlardan kurtarmaya yönelik onları anlamaya çalışma, empati kurma, korumaya çalışma, maddi destek sağlama, barınak sağlama, kampanyalar düzenleme ile sorunu çözmeyi düşünme gibi girişimlere ait tepkiler elde edilmiştir. Ayrıca, her iki uygulamadaki verilere bakıldığında öğrencilerin bu tür durumlarda o insanlara yardım etme (6 birim) ve insanları bilinçlendirme (1 birim) eğilimlerinde azalış olduğu görülürken, elinden geleni yapma (4 birim) ve ihtiyaçlarını karşılamaya (3 birim) yönelik tepkilerinde artış gerçekleşmiştir. Dahası, yalnızca son uygulamadaki yeni gözlenen kodlarda ise büyüklerinden yardım isteme ve uyarıda bulunma tepkileri gelişmiştir. Son uygulamadaki bulgularda öğrencilerin farklı çözüm yolları öne sürdüğü görünse de saptanan önerilerin yeteri kadar somut olmadığı anlaşılmıştır. Çözüm önerileri ile ilgili olarak öğrencilerin algılarını genişleten durumlara ya da örneklerin sunulmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Ünite 8 kapsamında öğrencilerin zor durumda olan insanların hayatlarını kurtarmaya yönelik vermiş oldukları tepkilerin nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.44'te yansıtılmıştır.



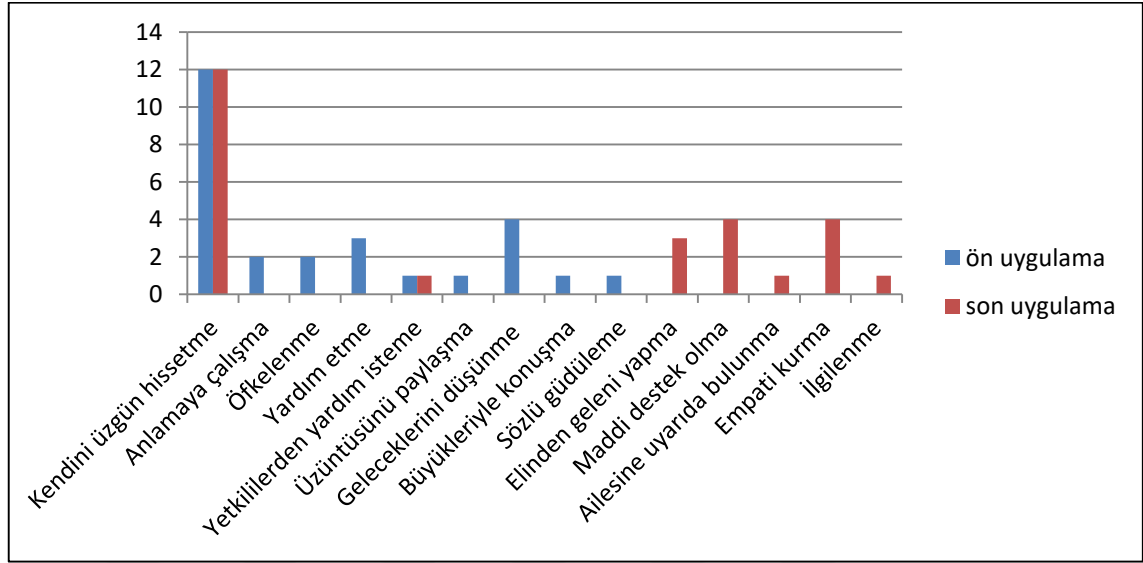
Şekil 4.44. Öğrencilerin Zor Durumdaki İnsanlar İçin Sergilenen Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.44'e bakıldığında öğrencilerin zor durumda olan insanların hayatlarını kurtarmaya yönelik tepkilerine ait gerekçeleri kapsamında yalnızca ön uygulamada ortaya çıkan kodlar şöyledir: İnsanların ezilmesi, insanların duyarsızlığı, sevmenin şart olması, zor durumda olması, duyarlı olma isteği ile aynı durumda olma duygusu yer almaktadır. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen veriler incelendiğinde eylemlerinin birer gerekçeleri olarak onlara değer vermeye (6 birim) yönelik ifadesinde azalma meydana gelirken, onların canlı olarak görme ile yardımseverlik anlayışlarına ilişkin görüşlerde artış olmuştur. Ek olarak, vicdan duygusunu bu tür durumlardaki tepkilerinin gerekçesi olarak ifade edenlerin sayısı sabit kalmıştır. Bulgulardan anlaşılabileceği üzere işlenen dersin öğrencilerin yardımseverlik anlayışlarında bir gelişime katkı sağladığı görülmektedir. Bu gelişimden hareketle öğrencilerin duyarlılıklarının arttığına yönelik bir ifadeden söz edilmesi mümkündür.

Ünite 9'a ait cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 9'da belirtilen kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Bir çocuğun okula gidemediğini hayal ettiğimde.....[Lütfen o çocuğun ileride ne yapamayacağını empati kurarak yazınız.]. Çünkü.....[Lütfen bu düşüncelerinizin nedeni yazınız].” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.45'te öğrencilerin bir

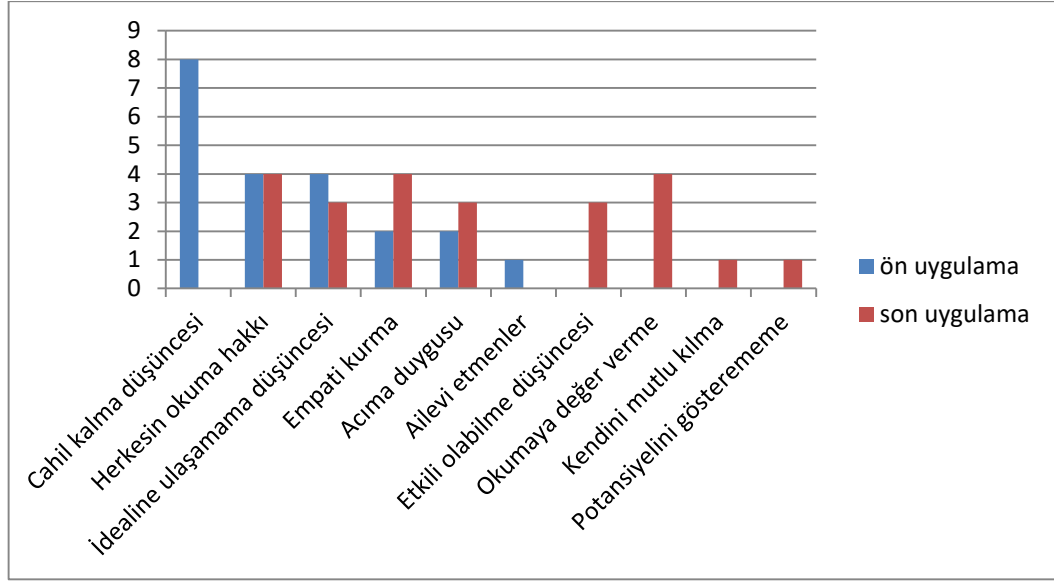
çocuğun okula gidemediğini hayal empati kurduklarında neyi yapamayacaklarına ait tepkilere ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.45. Okula Gidemeyen Çocuklara Empati Gösterme Yollarına Yönelik Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.45'te görüldüğü üzere okula gidemeyen çocukların hayatlarına ilişkin empati kurarken anlamaya çalışma, öfkelenme, yardım etme, üzüntüsünü paylaşma, geleceğini düşünme, büyükleriyle konuşma, sözlü olarak güdüleme gibi tepkilerin sadece ön uygulamada ortaya çıkmaktadır. Dahası, kendini üzgün hissetme ve yetkililerden yardım isteme davranışlarının eşit sayıda belirtilmiştir. Buna ek olarak, son uygulamada ortaya çıkan yeni kodlar ise şöyledir: Elinden geleni yapma, maddi destek olma, ailesine uyarıda bulunma, empati kurma ve ilgilenmedir. Bulgulardaki değişime bakıldığında tepkilerin bireysel anlama, içsel duygulanma biçimlerinden değer verme, empati kurma ve problem çözme süreçlerine yönelik bir geçişin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Etkinlik sürecinde yansıtılan öğretim materyal ve uygulanan yaratıcı çizim etkinliğinin kazanımı karşılayacak nitelikte olduğuna ilişkin bir yorum getirilebilir.

Ünite 9'da ön ve son uygulama verilerine göre okula gidemeyen çocukların hayatlarına ilişkin empati kurarken vermiş oldukları tepkilerin gerekçelerindeki değişimi gösteren Şekil 4.46 aşağıda sunulmuştur.

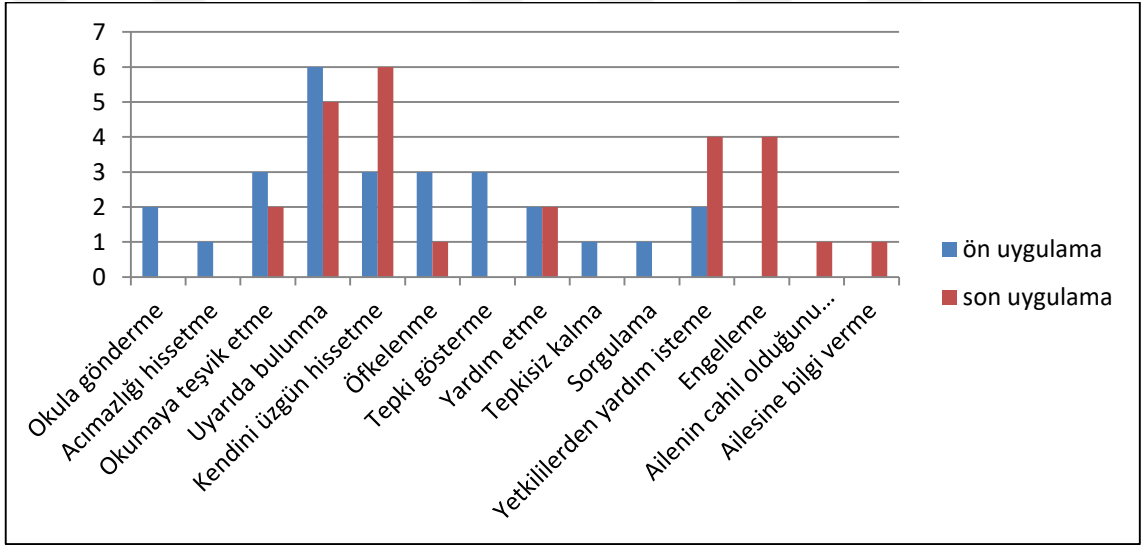


Şekil 4.46. Okula Gidemeyen Çocuklara Empati Kurmanın Gerekçelerine Yönelik Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.46 incelendiğinde sadece ön uygulamada ortaya çıkan kodlar arasında cahil kalma düşüncesi ve ailevi etmenler öğrencilerin okula gidemeyen çocuklara empati kurmanın gerekçelerine yönelik ifade ettikleri arasındadır. Dahası, empati kurma (2 birim) ve acıma duygusu (1 birim) tepkilerinde artış meydana gelirken, çocukların idealine ulaşamayacak olması (1 birim) gibi nedenlere yönelik tepkilerde azalma olmuştur. Ayrıca, herkesin okuma hakkının olmasına (4 birim) yönelik bir anlayışı ifade eden görüş sayısında bir değişim olmamıştır. Diğer taraftan, son uygulamada belirtilen görüşler arasında okula gidemeyen çocuklara yönelik empatinin altına yatan varsayımların altında düşüncesinin etkili olabilme durumu, okumaya değer vermesi, kişinin kendini mutlu kılması ve çocuğun potansiyelini ileride ortaya koyamaması gibi nedenler yer aldığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ders sürecinin sonunda öğrencilerin ‘okula gidebilme’ olgusunun önemine dair bilinç durumundaki farkındalığının artmasından hareketle önem duygularının da gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır. Dahası, okula gidemeyen çocukların hayatlarına dair sunulan örnekler ve bu örneklerde yer alan çocukların sahip oldukları yeteneklerin varlığı ile ilgili gözlemleri farkındalığının artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu açıdan bu çocukların potansiyellerini gösteremeyecek olduklarına dair ifadelerde bulunmuş oldukları söylenebilir.

Ünite 10'a ait cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 10 kapsamında kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “okul çağındaki bir çocuğun zorla çalıştırılarak istismar edildiğini duyduğumda ya da gördüğümde.....[Lütfen, ne hissettiğinizi ve nasıl davrandığınızı yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.47’de öğrencilerin bir okul çağındaki bir çocuğun zorla çalıştırılarak istismar edildiğini duyduklarında hissettikleri ile ilgili tepkilerine ilişkin kodlar yer almaktadır.

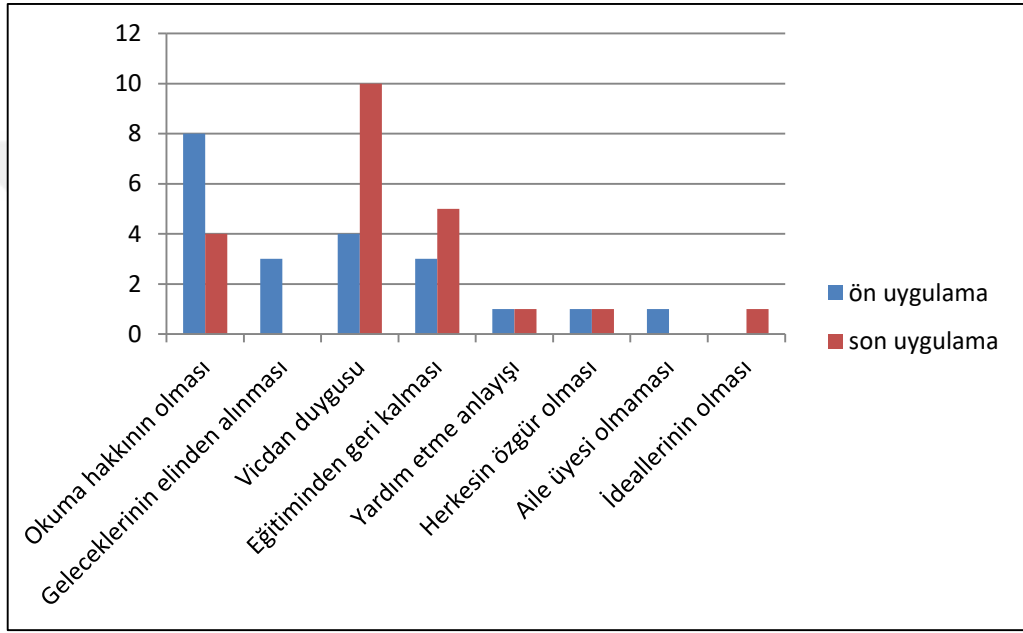


Şekil 4.47. İstismar Edilen Çocuklara Yönelik Hissedilenlere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.47’de gösterildiği gibi, öğrencilerin bir okul çağındaki bir çocuğun zorla çalıştırılarak istismar edildiğini duyduklarında hissettikleri ile olarak yalnızca ön uygulamada şu ifadeler ortaya çıkmıştır. Okula gönderme düşüncesi, acımasızlığı hissetme, tepkisiz kalma ve sorgulama durumudur. İki uygulamadaki değişim durumuna bakıldığında, istismar edilen çocukları okumaya teşvik etme (1 birim), insanlara uyarda bulunma (1 birim), öfkelenme (birim) tepkilerinde azalma meydana gelirken, kendini üzgün hissetme (3 birim) ve yetkililerden yardım isteme (2 birim) gibi tepkilerin miktarında artış gerçekleşmiştir. Dahası, bu tür durumlar için yardım etmeye yönelik tepkilerinde bir değişim olmamıştır. Bu duruma ek olarak, son uygulamadaki tepkilerde bu tür durumları engellemeye çalışma, ailenin cahil olduğunu düşünme ve ailesine bilgi vermeye yönelik görüşler dile getirilmiştir. Bulgulardaki değişime nicel olarak

bakıldığında derste uygulanan şiir yazım etkinliğinin içsel duygulanma (vicdan, üzülme vb.) düzeyinin arttığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda duygusal olarak düşüncelerine sağlayan sürecin ilk aşamasıdır. Daha ilerisi, bu konudaki düşüncelere karşı korumacı ve önlem niteliğindeki tepkiler de duygusal düşüncelerinin ortaya koyan davranışlara olarak nitelendirilebilir.

Ünite 10'da ön ve son uygulama verilerine göre çocukların zorla çalıştırılarak istismar edilmesiyle ilgili hissettiklerinin gerekçelerindeki değişime ait Şekil 4.48 şöyledir.



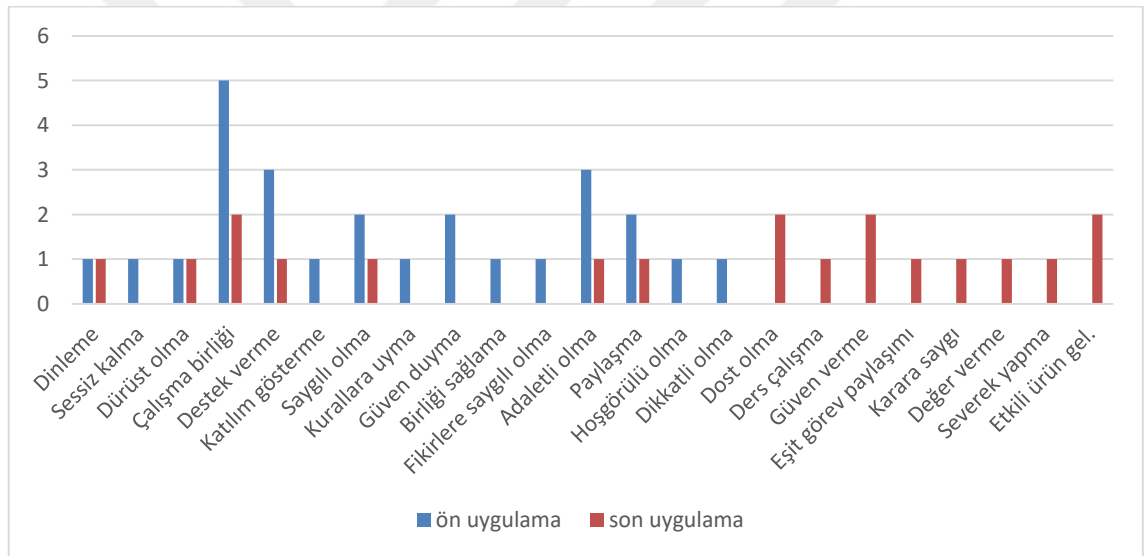
Şekil 4.48. İstismar Edilen Çocukların Durumlarına Yönelik Gösterilen Tepkilerine Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.48 incelendiğinde sadece ön uygulamada şu ifadeler yer almıştır: Çocukların geleceklerinin elinden alınma endişesini taşıyan 3 öğrencinin hissettiklerinin gerekçesi iken, herhangi bir tepki göstermeyen öğrencinin bu duruma ilişkin nedeni ise aile üyesinin olmaması, bu nedenle duyarlı olmayışıdır. Diğer yandan, her iki uygulamada tespit edilen durumlara bakıldığında çocukların okuma hakkının olması (4 birim) gibi anlayışlarında sayısal olarak azalma olurken, vicdan duygusunun (6 birim) ve çocukların eğitimden geri kalacaklarına (2 birim) yönelik anlayışlarında artış meydana gelmiştir. Değişim miktarı sabit olan durumlara bakıldığında öğrencilerin yardım etme anlayışı ile herkesin özgür olduğuna dair ifadeler yer almıştır. Daha da ötesi, bir öğrencinin çocuklarının ideallerinin var olduğuna yönelik ifade ettiği görüşü de son uygulamada ortaya konulan bir tepki gerekçesini oluşturmaktadır. Öğrenci ifadelerindeki değişimlere

bakıldığında etkinlik sürecinin en fazla vicdan duygularını harekete geçirmesinden hareketle duygusal düşündükleri anlaşılmaktadır.

Ünite 11'e ait cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 11'de kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “İşbirliğinde önem verdiğim şey,.....[Lütfen göz önüne aldığınız bir ilkeyi yazınız.] Çünkü,.....[Bu ilkeyi göz önüne almanızın nedenini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.49'da öğrencilerin işbirliğinde önem verdikleri tepkilerine ilişkin kodlar yer almaktadır.

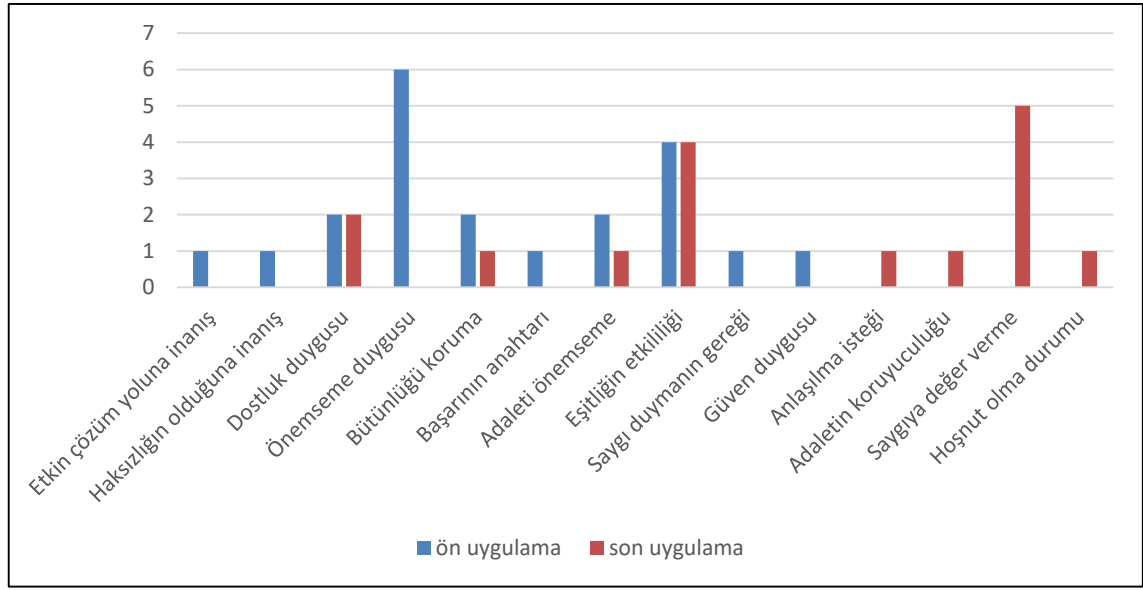


Şekil 4.49. İşbirliğinde Önem Verdikleri Tepkilere İlişkin Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.49'da sadece ön uygulamaya ait kodlara bakıldığında öğrencilerin işbirliğinde önem verdiği hususlar arasında işbirliğinde sessiz kalma, katılım gösterme, kurallara uyma, güven duyma, birliği sağlama, fikirlerine saygı duyma, hoşgörülü olma, dikkatli olma özellikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan, işbirliği sürecinde karşıdakini dinleme ve onlara dürüst davranışlar sergileme gibi tepkiler, her iki uygulamada eşit sayıda belirtilen görüşler arasındadır. Her iki uygulamada saptanan kodların miktarındaki değişime bakıldığında çalışma birliği (3 birim), destek verme (2 birim), saygılı olma (1 birim), adaletli olma (2 birim) ve paylaşma (1 birim) gibi ilkelerde azalmalar meydana gelmiştir. Dahası, son uygulamada ise yeni yeni kodlar üretilmiştir. Bunlar; dostluk, ders

çalışma, güven verme, eşit görev paylaşımı, karara saygı, değer verme, severek yapma ve etkili ürünler ortaya koymadır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin işbirliğinde önem verdikleri hususların işbirliğini devamlılığını sağlayan kuralların katı bir şekilde yerine getirilmesinden işbirliğinin kurulmasını sağlayan öncül duyuşsal tutum ve değer yargılarına geçildiği görülmektedir.

Ünite 11’de işbirliğinde önem verdikleri hususlara yönelik vermiş oldukları tepkilere ait gerekçeleri açıklayan ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.50’de yansıtılmıştır.

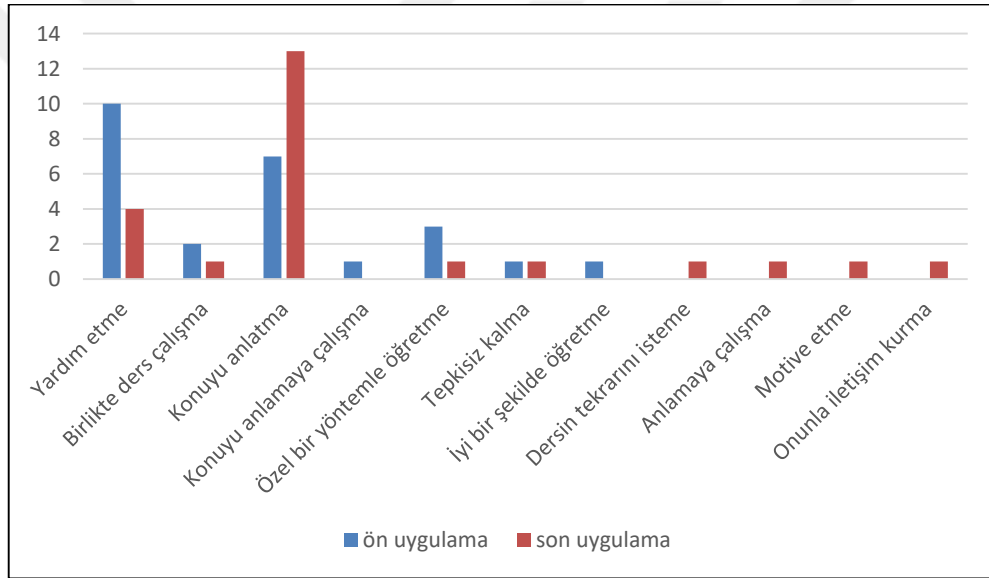


Şekil 4.50. İşbirliğinde Önem Verilen Hususlara Yönelik Tepkilerin Gerekçelerine İlişkin Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.50’de sadece ön uygulama için belirtilen gerekçeler şunlardır: Etkin çözüm yolu olduğuna inanış, haksızlığın olduğuna inanış, önemseme duygusu, başarının anahtarı, saygı duymanın gereği ve güven duygusudur. Dostluk duygusu ile eşitliğin etkililiğini işbirliğindeki önem verilen ilkelerin gerekçesi olarak ifade edenlerin miktarında bir değişim olmamıştır. Grafikte her iki uygulamada tespit edilen kodlara bakıldığında öğrencilerin bütünlüğü koruma (1 birim) ve adaleti önemseme (1 birim) ile ilgili anlayışlarındaki görüş sayısında bir azalma meydana gelmiştir. Dahası, öğrencilerin ifadelerinde anlaşılma isteği, adaletin koruyuculuğu, saygıya değer verme ve hoşnut olma durumu ile ilgili kodlar ise sadece son uygulamada ortaya çıkmıştır. Bulgulardaki değişime bakıldığında demokratik ilkelere olan bağlılık, iletişimin sağlanması, saygı değerinin önemsenmesi ve duyuşsal tutum anlayışlarında bir gelişimin meydana geldiği görülmektedir.

Ünite 13'e ait cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 13'de kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Bir arkadaşımın bir konuyu öğrenemediğini anladığımda.....[Lütfen bulacağınız çözüm yolunu yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.51'de öğrencilerin bir arkadaşının herhangi bir konuyu öğrenemediğini anladığında bulacağı çözüm yollarına ilişkin tepkilerine ait kodlar yer almaktadır.

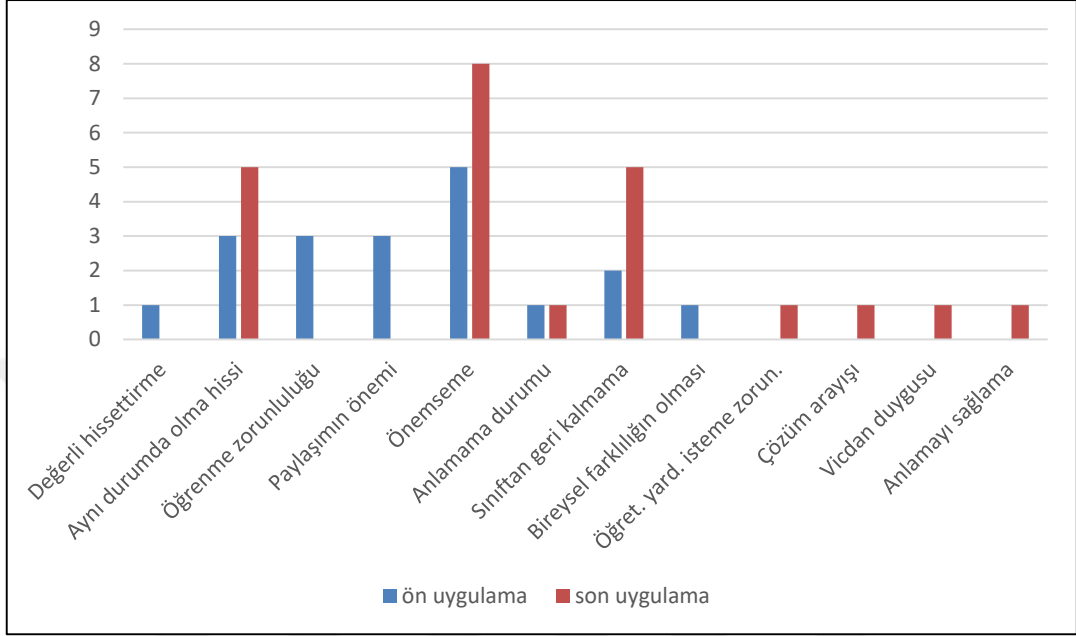


Şekil 4.51. Arkadaşının Bir Konuyu Öğrenemediğinde Bulacağı Çözüm Yollarına Yönelik Tepkilerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.51'e bakıldığında arkadaşının bir konuyu öğrenemediğinde bulacağı çözüm yolu bulmak için konuyu anlamaya çalışma ve iyi bir şekilde öğretme gibi tepkilerin sadece ön uygulamada verildiği görülmektedir. Ayrıca, her iki uygulama saptanan ortak kodlara bakıldığında birlikte ders çalışma (1 birim), özel bir yöntemle öğretme (2 birim) gibi tepkilerin miktarında azalma meydana gelirken, öğrencilerin konuyu anlatmaya (6 birim) ilişkin ifadelerinin sayısından artış gerçekleşmiştir. Dahası, bu konuyla ilgili tepkisiz kalmaya yönelik ifadenin miktarında değişim olmamıştır. Diğer yandan, son uygulamada ortaya konulan kodlarda ise dersin tekrarını isteme, durumu anlamaya çalışma, motive etme ve onunla iletişime geçmedir. Bulguların değişimindeki

niteliği irdelendiğinde durumun anlaşılması ve konu olan kişinin bilişsel ve duyuşsal destek sağlanmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yakın bir arkadaşının bir konuyu öğrenemediğinde bulduğu çözüm yoluna yönelik beyan edilen gerekçeler, Şekil 4.52’de gösterilmiştir.



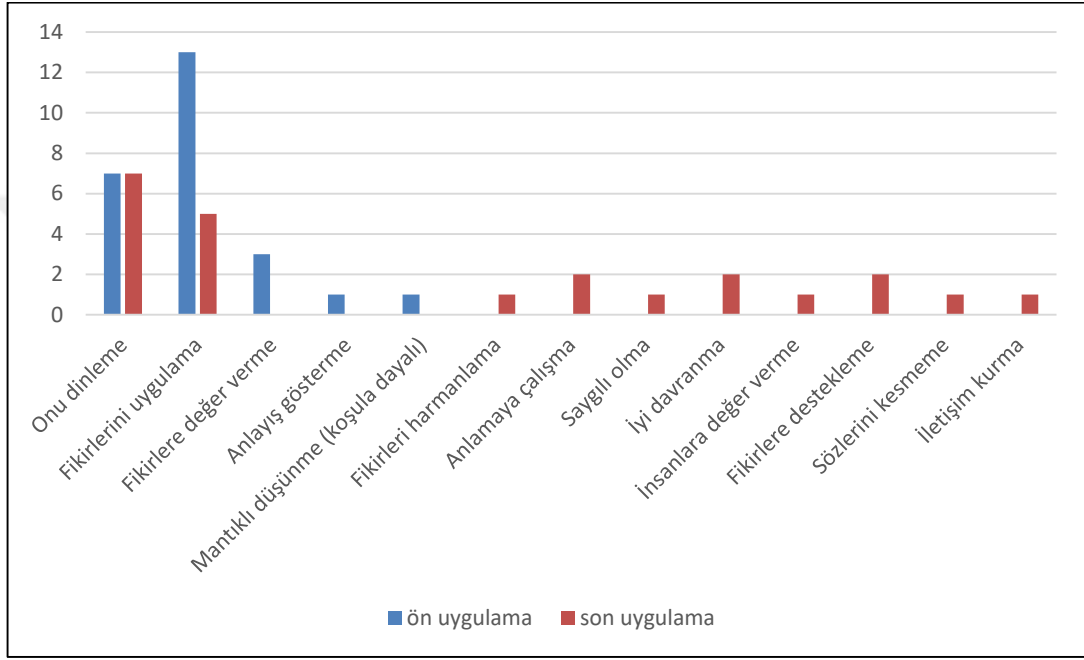
Şekil 4.52. Konuyu Öğrenemeyen Bir Arkadaşına Yönelik Çözüm Bulma Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.52’ye bakıldığında sadece ön uygulama için öğrencilerin konuyu öğrenemeyen bir arkadaşına yönelik çözüm bulma nedenleri olarak arkadaşını değerli hissettirme, öğrenme zorunluluğunun olması, bireysel farklılığın olması ve paylaşımın önemi gibi anlayışlar tespit edilmiştir. Her iki uygulamada ortaya çıkan kodlara bakıldığında aynı durumda kendisinin de olabileceği (2 birim), önem duygusu (3 birim) ve sınıftan geri kalmaması (3 birim) gibi ortak ifadelerin miktarında artış gözlenmiştir. Ek olarak, bu duruma yönelik herhangi bir tepki gösteremeyeceğini belirten bir öğrencinin gerekçesi ise derslerle ilgili olmadığı ve onun da anlamadığıdır. Diğer taraftan, öğretmenden yardım istemenin zorunluluğu, çözüm arayışı, vicdan duygusu ve anlamaya sağlama anlayışları ise son uygulamada ortaya çıkan yeni kodlar arasındadır.

Ünite 14’teki cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 14’te kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “çevremden sözüne değer verdiğim

birileri vardır. Bu kişilerin tavsiyelerinin değerli olduğunu göstermek için,.....[Lütfen deneyeceğiniz yolları yazınız. Saygı duyarım, yerine getiririm gibi bir şey yazmayınız]. Çünkü,.....[Lütfen böyle davranmanızın gerekçesini yazınız]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.53’te öğrencilerin büyüklerinin tavsiyelerinin değerli olduğunu göstermek için sergilediği tepkilere ait kodlar yer almaktadır.

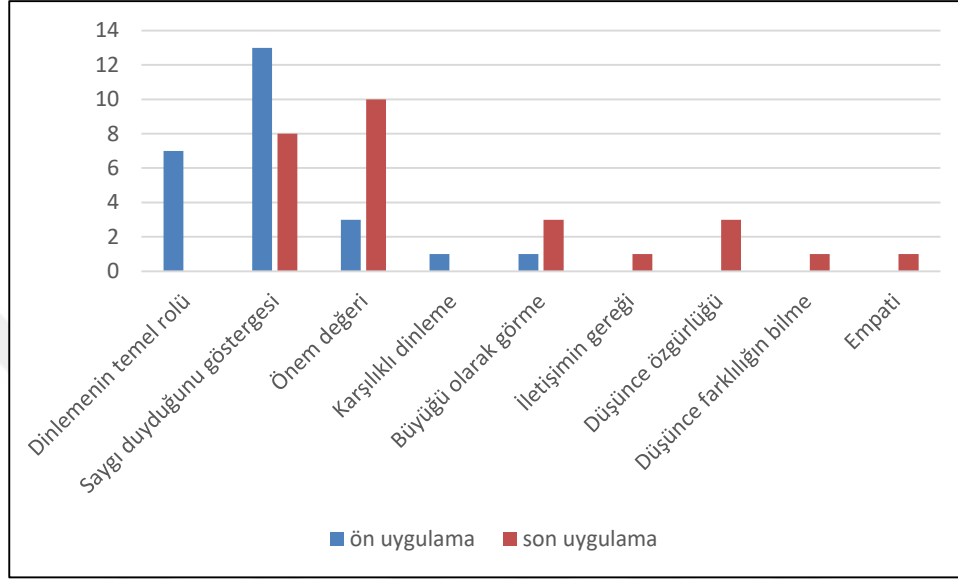


Şekil 4.53. Büyüklerin Tavsiyelerine Değer Verdiğini Göstermek İçin Sergilenen Davranışlara Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.53’e bakıldığında sadece ön uygulamada öğrencilerin büyüklerin tavsiyelerine değer verdiğini gösterirken fikirlerine değer verme, anlayış gösterme ve tavsiyeleri mantığına bağlı olarak kabul etme gibi tepkiler ortaya çıkmıştır. Her iki uygulamada ortak olarak gözlenen kodlara bakıldığında öğrencilerin büyüklerinin sözlerini dinleme ile ilgili ifadelerinin miktarlarında bir değişim olmadığı görülürken, fikirlerini uygulama (8 birim) hakkındaki tepkilerinde bir azalış meydana gelmiştir. Dahası, son uygulama kapsamında büyüklerinin tavsiyeleri ile ilgili olarak anlamaya çalışma, saygılı olma, iyi davranma, insanlara değer verme, fikirleri destekleme, sözlerini kesmeme ve onlarla iletişim kurma tepkileri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tepkilerinin karşıdaki kişiyle etkili bir iletişim sağlamaya yönelik girişimler ile insanlara olan değer

verdiklerini yansıtan ifadelerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Saptanan yeni gözlemlerin öğrencilerin değer atfedici düşünme bağlamında olduklarına işaret etmektedir.

Bu ünite kapsamında öğrencilerin büyüklerinin tavsiyelerinin değer verdiği göstermek için vermiş oldukları tepkileri hangi gerekçelere dayandırdıklarını ortaya koyan ön ve uygulama sonuçlarına ait grafik aşağıdaki gibidir.



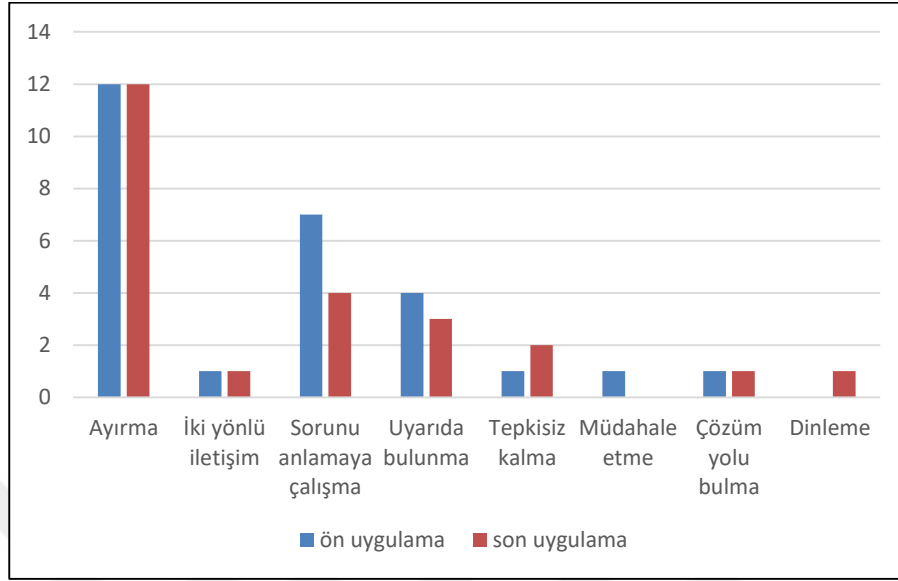
Şekil 4.54. Büyüklerinin Tavsiyelerine Değer Vermenin Gerekçelerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.54’e bakıldığında sadece ön uygulamada beyan edilen gerekçeler arasında dinlemenin rolü ile karşılıklı dinleme anlayışının yer aldığı görülmektedir. Her iki uygulamada ortaya çıkan ortak kodlara bakıldığında öğrencilerin saygı duyduğunun göstergesi olarak ifade ettiği gerekçelerinin miktarında azalma görülürken, büyüklerinin önem değerinin olması (7 birim) ve büyüğü olarak görmesi (2 birim) gibi anlayışlarının sayısında artış meydana gelmiştir. Dahası, son uygulamada yeni üretilen tepkilerin ise iletişimin gereği, düşünce özgürlüğü, düşünce farklılığı ile empati duygusu gibi faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Ünite 15’teki cümle tamamlama testine ait bulgular

Ünite 15 kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “iki arkadaşın birbiriyle tartıştığını gördüğümde.....[Lütfen bulacağınız çözüm yolunu yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler

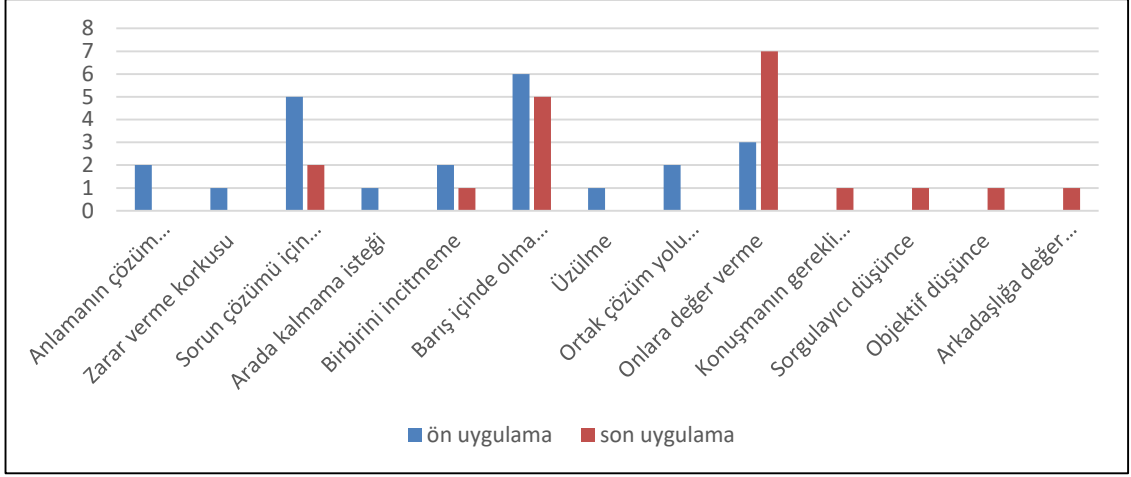
sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.55'te öğrencilerin iki arkadaşın birbiriyle tartıştığını gördüklerinde sergileyeceği tepkilere ait kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.55 İki Arkadaşın Arasını Bulmak İçin Sergilenen Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.55'te sadece ön uygulamaya ilişkin verilere bakıldığında yalnızca bir öğrencinin iki arkadaşın arasını bulmak için müdahale ettiğine yönelik tepki vermiştir. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen kodlara bakıldığında sorunu anlamaya çalışma (3 birim) ve onları uyarma (1 birim) tepkilerinde azalma meydana gelirken, tepkisiz kalma (1 birim) ile ilgili ifadelerinde artış olmuştur. Buna ek olarak, iki yönlü iletişim ve çözüm yolu bulma çabalarında herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Diğer yandan, son uygulamada ise sadece bir öğrencinin böyle bir durumda karşıdakilerini dinleme yoluna gideceğine dair bir ifade bulunmuştur.

Ünite 15 kapsamında iki arkadaşın arasını bulmaya yönelik verilen tepkilerin nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.56'da gösterilmiştir.

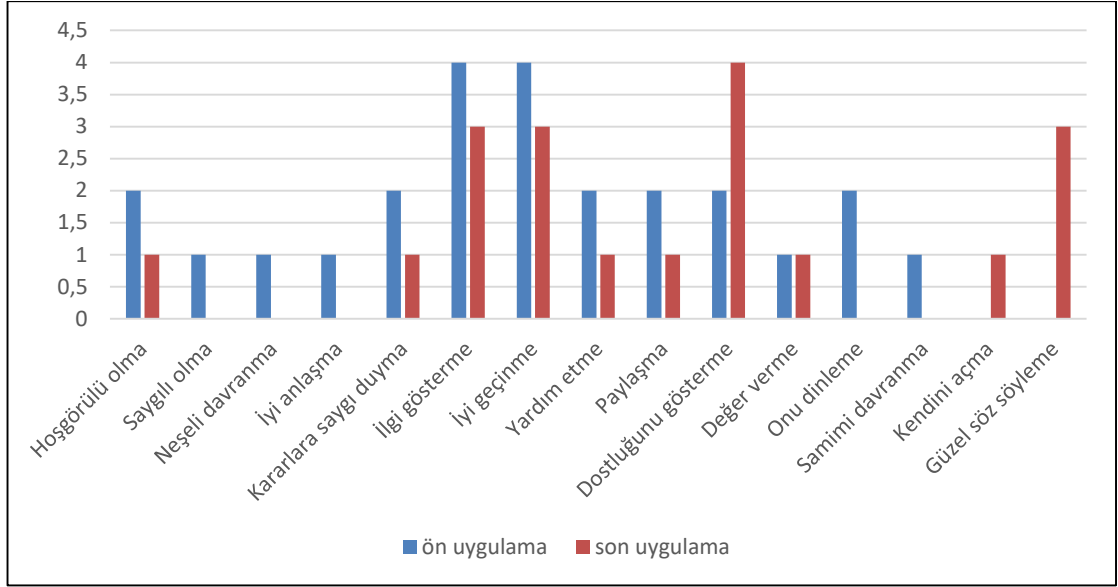


Şekil 4.56. İki Arkadaşın Arasını Bulmaya Yönelik Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.56’da sadece ön uygulamada ortaya çıkan verilere bakıldığında iki arkadaşın arasını bulmaya yönelik verdikleri tepkilerini nedenleri olarak anlamanın çözüm için gerekli olması, arkadaşların birbirine zarar vermesine ilişkin endişe, tepkisiz kalmaya yönelik bir tepkiye karşılık arada kalmama isteği olarak görülmüştür. Ayrıca, böyle bir durumda üzülmeye ve ortak çözüm yolu bulma da tepkilerinin nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Dahası, her iki uygulamada ortak olarak gözlenen kodlara bakıldığında sorunun çözümü için kendine güven (3 birim), barış içinde olma düşüncesi (1 birim) ve birini incitmeme anlayışına (1 birim) ilişkin görüşlerinin sayısında azalma meydana gelirken, onlara değer vermeye (4 birim) yönelik tepkilerinde artış meydana gelmiştir. Son uygulamada ise konuşmanın gerekli olması, sorgulayıcı düşünce, objektiflik ve arkadaşlığa değer verme tepkileri ortaya çıkmıştır.

Ünite 16’daki cümle tamamlama testine ait bulgular

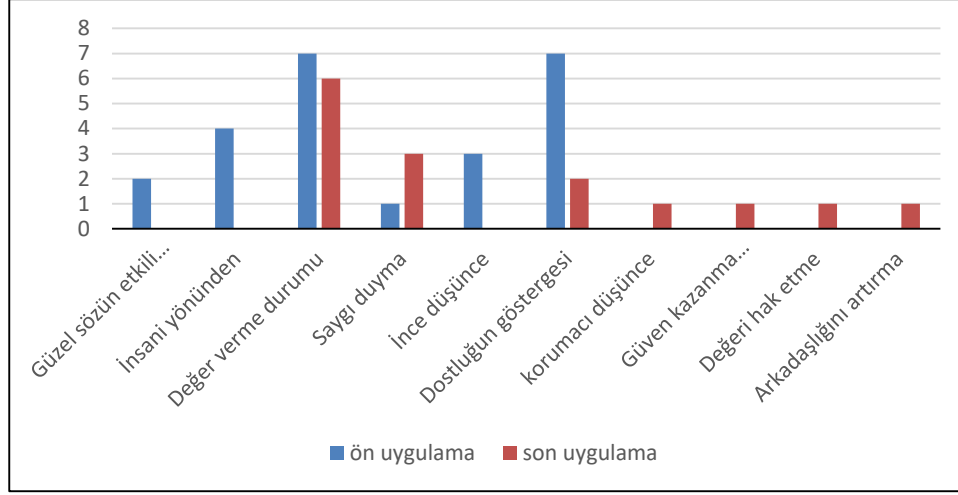
Ünite 16 kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “bir arkadaşıma duyduğum yakınlığı göstermek için,..... [Lütfen sergileyeceğiniz davranış biçimini yazınız.]. Çünkü, ...[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.57’de öğrencilerin birine yakınlığını göstermek için sergileyeceği tepkilere ait kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.57. Birine Yakınlığını Göstermek İçin Gösterilen Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.57’de sadece ön uygulamada gözlenen verilere bakıldığında öğrencilerin birine yakınlığını göstermek için saygılı olma, neşeli davranma, iyi anlaşma, onu dinleme ve samimi davranma eğiliminde olduklarına ilişkin tepkiler elde edilmiştir. Ayrıca, her iki uygulamada ortak olarak saptanan verilere göre böyle bir durumda öğrenciler kararlarına saygı duyma (1 birim), ilgi gösterme (1 birim), iyi geçınme (1 birim), yardım etme (1 birim), paylaşma (1 birim) tepkilerinin miktarlarında azalmalar meydana gelirken, dostluğunu göstermeye (2 birim) ilişkin tepkilerinde artış gerçekleşmiştir. Dahası, değer verme tepkilerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Daha da ötesi, son uygulamada ortaya çıkan kodlar arasında öğrencilerin kendini açma ve güzel söz söyleme davranışları yer almıştır.

Ünite 16’da öğrencilerin birine olan yakınlığını göstermek için sergiledikleri tepkilerin nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.58’de yansıtılmıştır.

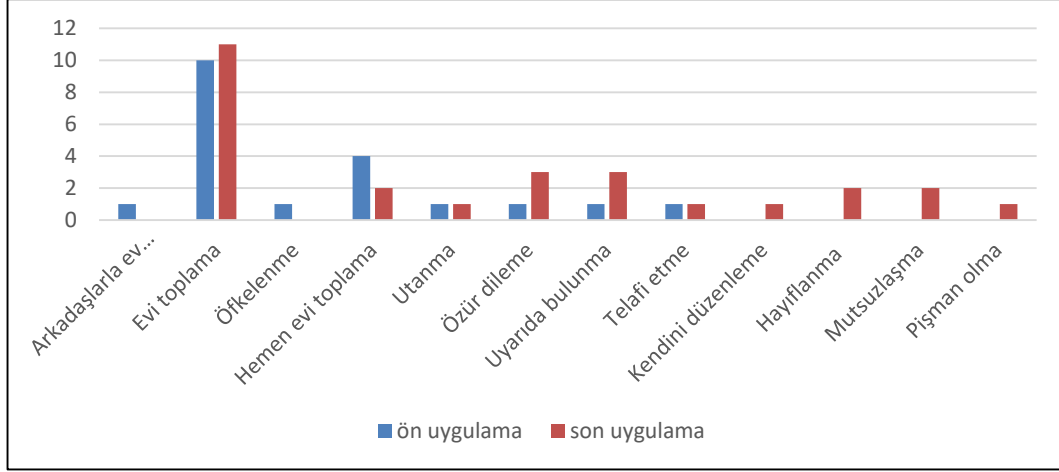


Şekil 4.58. Birine Yakınlığını Göstermek İçin Verilen Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.58’de yalnızca ön uygulamaya ait verilere bakıldığında öğrencilerin birine yakınlığını göstermek için sergilemiş oldukları eylemlere ait tepkilerin nedenleri şöyledir. Güzel sözün etkililiği, insancıl yapısı ve ince düşüncedir. Her iki uygulamadan ortak olarak ortaya çıkan kodlara bakıldığında değer verme (1 birim) ve dostluğun göstergesi (5 birim) gibi nedenlerin miktarında azalma meydana gelirken, saygı duymanın gereği (2 birim) olarak ifade edilen görüş sayısında ise artış meydana gelmiştir. Dahası, son uygulamada ise korumacı düşünce, güven kazanma düşüncesi, değeri hak etme ve arkadaşlığını artırma ile ilgili görüşleri saptanan yeni kodlar arasındadır.

Ünite 17’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

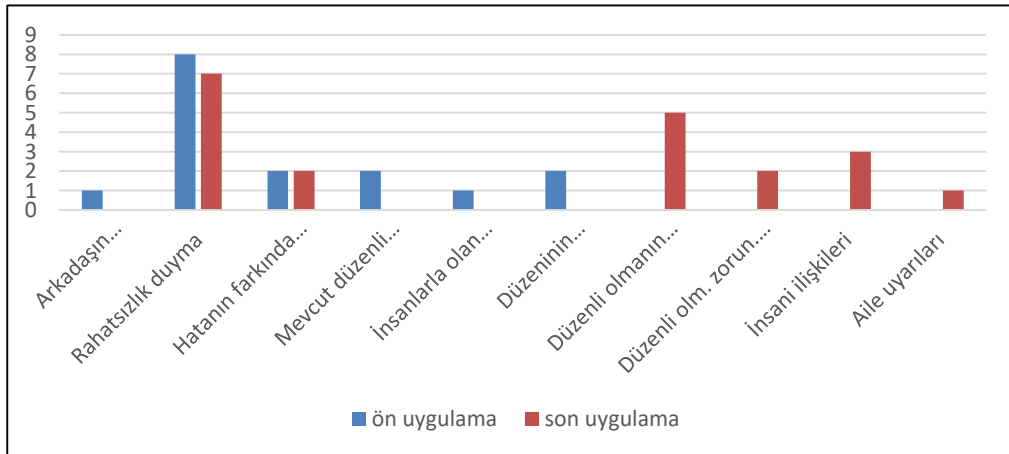
Ünite 17 kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “ortalığın dağınık olduğu bir durumda ya da düzensiz bir davranışta bulunduğumda.....[Lütfen bu anda aklına gelen tavsiye ya da benimsediğin ilkeleri yazınız.] Çünkü,.....Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.59’da öğrencilerin ortalığın dağınık olduğunu takındıkları davranışa yönelik tepkilere ait kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.59. Öğrencilerin Ortaliğın Dağınlıklığına Karşılık Göstereceği Tepkilere Ait Ön Ve Uygulama Sonuçları

Şekil 4.59’da yalnızca ön uygulama verilerine göre öğrencilerin ortalığın dağınlıklığına karşılık arkadaşlarla evi toplama ve öfkelenmeye yönelik tepkileri beyan ettikleri görülmüştür. Ayrıca, her iki uygulamada belirlenen ortak kodlara bakıldığında bu tür durumlarda evi hemen toparlama (2 birim) ile ilgili tepkilerinde azalma gözlenirken, evi toplama (1 birim), özür dileme (2 birim) ve uyarda bulunma (2 birim) tepkilerinde artış meydana gelmiştir. Ek olarak, utanma ve telif etme ile ilgili tepkilerinin sayısında bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada ortaya çıkan kodlarda ise kendini düzenleme, hayıflanma, mutsuzlaşma, pişman olma duyguları yer almıştır.

Ünite 17’de öğrencilerin ortalığın dağınlıklığına karşılık göstermiş oldukları tepkilerin nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.60’da gösterilmiştir.

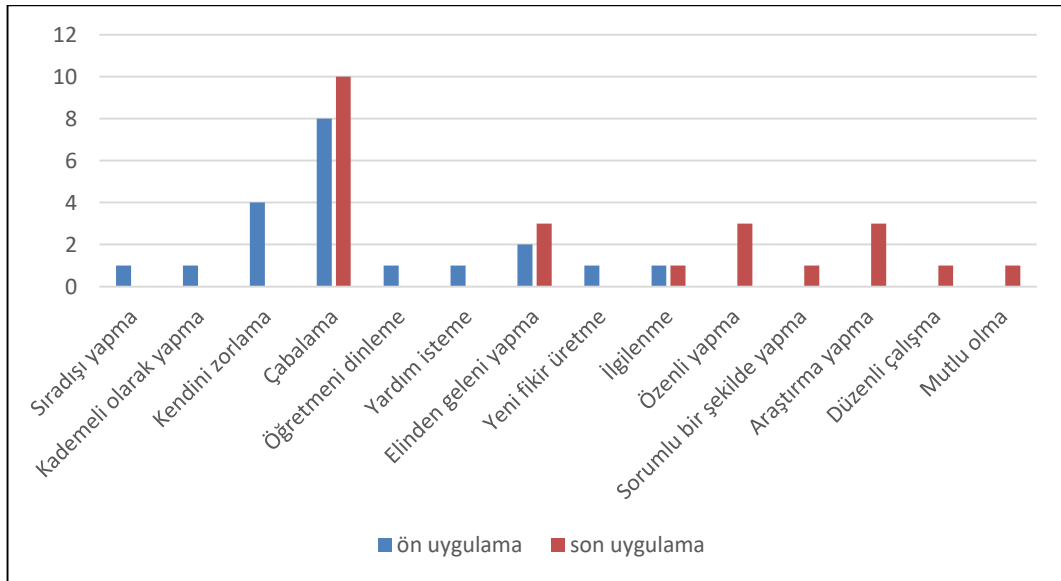


Şekil 4.60. Öğrencilerin Ortamın Dağınlıklığına Gösterdikleri Tepkilerin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.60’da görüldüğü gibi, sadece ön uygulamada saptanan kodlara bakıldığında öğrencilerin ortamın dağınıklığına göstermiş oldukları tepkilerin nedenleri şöyledir: Arkadaşın yardımseverliği, mevcut düzenli alışkanlıklar, insanlarla olan ilişkileri ve düzenin kullanışlılığıdır. Ayrıca, her iki uygulamada ortak olarak gözlenen kodlar incelendiğinde bir gerekçe olarak rahatsızlık duyma (1 birim) tepkilerinde azalma olurken, hatanın farkındalığına yönelik anlayışlarının miktarında herhangi bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada ise düzenli olmanın önemi, düzenli olmanın zorunluluğunu hissetme, insani ilişkiler ve ailenin uyarıları birer gerekçe olarak belirlenmiştir.

Ünite 18’deki cümle tamamlama testine ait bulgular

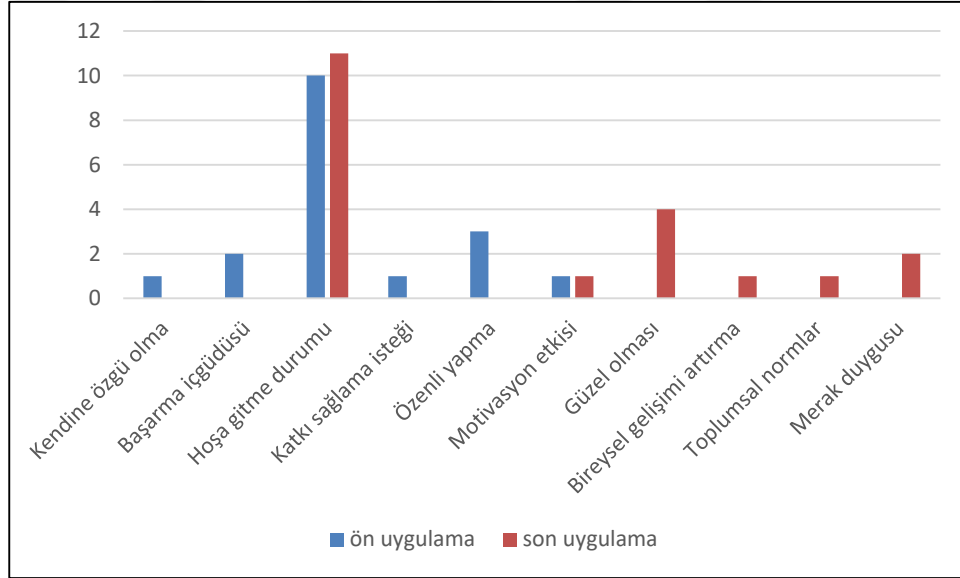
Ünite 18 kazanım doğrultusunda ders öncesi ve sonrasında öğrencilerin tepkilerini belirlemek ve bu tepkileri arasındaki değişimi ortaya koymak için bir cümle tamamlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerden “Hoşuma giden bir etkinliği ya da görevi daha iyi yapabilmek için.....[Lütfen hoşlandığınız şey için yapabileceğiniz şeyi ya da gereken adımları yazınız.] Çünkü,.....[Lütfen böyle davranmanızın gerekçesini yazınız.]” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler kodlanmış ve bu tepkiler sayısallaştırılmıştır. Şekil 4.61’de öğrencilerin hoşlarına giden bir etkinliği daha iyi yapabilmek için sergileyeceklerine yönelik tepkilere ait kodlar yer almaktadır.



Şekil 4.61. Öğrencilerin Bir Etkinliği Daha İyi Yapabilmek İçin Sergileyecekleri Tepkilere Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.61’de sadece ön uygulamada saptanan verilere bakıldığında öğrencilerin bir etkinliği daha iyi yaparken sıra dışı bir biçimde yapma, kademeli olarak yapma, kendini zorlama, öğretmenini dinleme, yardım isteme ve yeni fikir üretme eğilimlerine yönelik tepkiler elde edilmiştir. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen verilere bakıldığında öğrencilerin bu tür etkinliklerinde çabalama (2 birim) ve elinden geleni yapma (1 birim) eylemlerine ilişkin tepkilerinde artış meydana gelirken, etkinlikle ya da herhangi bir işle ilgilenme ile ilgili tepkilerinin miktarında herhangi bir artış olmamıştır. Dahası, yalnızca son uygulama verileri incelendiğinde öğrencilerin etkinliği özenli yapma, sorumlu bir şekilde yapma, onunla ilgili araştırma yapma, düzenli çalışma ve bu tür durumlardan mutlu olma gibi yeni kodların ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Ünite 18 kapsamında öğrencilerin bir etkinliği yaparken sergilemiş olduğu tepkilerin nedenlerine ait ön ve son uygulama sonuçları, Şekil 4.62’te sunulmuştur.



Şekil 4.62. Öğrencilerin Herhangi Bir Etkinliğe Yönelik Eylemlerinin Nedenlerine Ait Ön Ve Son Uygulama Sonuçları

Şekil 4.62’de görüldüğü üzere yalnızca ön uygulamada ortaya çıkan kodlar arasında etkinliğin kişinin kendine özgü olması, başarma içgüdüsü, katkı sağlama isteği ve özenli yapma isteği yer almaktadır. Ayrıca, her iki uygulamada gözlenen verilere bakıldığında etkinliği özenli bir biçimde yapma nedeni olarak etkinliğin hoşça gitmesi (1 birim) ile ilgili gerekçe beyanında artış meydana gelirken, motivasyonu bir gerekçe olarak ifade edenlerin sayısında herhangi bir değişim olmamıştır. Dahası, son uygulamada kapsamında yeni saptanan kodlara bakıldığında etkinliğin güzel olması, bireysel gelişimi

artırma, toplumsal normları göz önüne alma ve merak duygusunun etken olduğu da görülmektedir.

4.11.3 Program toplam değerlendirmesine ilişkin bulgular

Uygulanan özenli düşünme eğitimi programının sonunda öğrencilerin edinimleri, öğrenilenlerin işe yararlılığı, eğitmenin yaklaşımı, programın aksayan yönleri ile yenilik önerileri bakımında etkililiğinin ortaya konulması için bir toplam değerlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda ortaya konulan bulguların yer aldığı kod, kategori ve temalar, Tablo 4.57’de sunulmuştur.

Tablo 4.57

Özenli Düşünme Eğitimi Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Duyuşsal gelişim	Bilişsel gelişim	Bilişsel ve duyuşsal gelişim	Davranışsal gelişim
1. Edinim	Ön yargılı olmamaya çalışma Değer verme Büyüklerle saygı gösterme İnsanlara hoşgörüyle yaklaşma Duyarlılığının artması	Farkındalıklarının artması Anlayışının değişimi Düşünme becerisinde artış	İnsanları anlama Empati yapabilme	Kibar davranışın gerçekleşmesi
2. İşe vurukluk durumu	Toplumda var olabilmek	Kişilerarası etkileşim kurmak	Geleceğe hazırlamak	Yaşam kalitesinin artması
	Rol model olarak görme İnsanlar tarafından sevilme	İletişim kurabilme Yabancı insanlara empati gösterme	Üniversite yaşamında uygulanabilme	Temiz ortamda yaşama Gündelik yaşama duyarlı olma
3. Genel tutum	Bilişsel tutum	Davranışsal tutum	Duyuşsal tutum	Duyuşsal tutum/davranışsal tutum
	a. Ünitelerin diğer derslerden farklılığı b. Etkinliklerin öğreticiliği	a. Öğrenilenleri gündelik yaşamla ilişkilendirme	a. sıkıcı gelmesi b. Etkinlikleri eğlenceli bulma	a. Etkinlikleri zevkle ve özverili bir şekilde yapma b. Öğrendiklerini zevkle yapma
4. Eğitmen yaklaşımı	Bilişsel	Davranışsal	Duyuşsal	
	a. Ön yargılı olmama	a. Güzel söz söyleme b. Enerjik olma c. Özverili olma d. Olumlu yaklaşım	a. Hoşgörülü olma b. Sabırlı olma	
5. Yenilik önerisi	Öğretim yöntemi	Ölçme değerlendirme yöntemi	Öğrenme ortamı	Öğretim materyali
	a. Öğretimi oyunlaştırma b. Önyargı ile ilgili yabancı birini sınıfa	a. Öz değerlendirme b. formu oluşturma Akran değerlendirmesi	a. Okul dışı öğrenme ortamı	a. Videoları içeriğini açıklama

	çağırılması c.Mikro öğretim uygulanması d.Drama yönteminin daha fazla uygulanması e.Öğretimi ilgi ve yeteneğe göre farklılaştırma			
6. Şikâyetler	Öğretim süreci	Araştırmacı	Araştırma yöntemi	Öğrenci
	Etkinlik yönergelerinin yeterince açık olmaması Şiir yazma etkinliğinde zorlanma Etkinliklerin yazma ağırlıklı olması	Sınıf yönetiminin sağlanamama	Etkinliklerin tekrarlanması	Öğrenilenlerin uygulamaya dönüşmemesi

10 hafta boyunca uygulanmış olan özenli düşünme eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Program değerlendirilmesi kapsamında hazırlanan görüşme soruları temelde yedi başlıkta yapılandırılmıştır. Bu başlıklar temelinde programa ilişkin bulgular elde edilmiştir: (1) öğrencilerin program sonunda elde ettiği kazanımlar, (2) öğrendiklerinin işe vurukluk durumu, (3) eğitmenin yaklaşımı, (4) etkinliklere ilişkin öğrencilerin genel tutumu, (5) programa ilişkin etkinlik önerileri ile (6) etkinliklere yönelik getirilen eleştirilerdir.

Program sonunda öğrencilerin elde ettiği kazanımlar dört temel temada toplanmıştır. Öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal, hem bilişsel hem de duyuşsal ve davranışsal açıdan gelişim gösterdiği ortaya konulmuştur. Birinci tema olan duyuşsal gelişim içerisinde öğrencilerin, ön yargılı olmama, değer verme, büyüklerine saygılı olma, insanlara hoşgörülle yaklaşma ve duyarlılığının artması gibi kategorilere ayrılmıştır.

Kazanım açısından ön yargılı olmamayı öğrendiğini belirten Elifsu görüşü şu şekildedir. “*Mesela bir insan gördüğümde onu önyargıyla yargılamıyorum, onunla konuşuyorum, onu anlamaya çalışıyorum, onun nasıl biri olduğunu mesela anlamaya çalışıyorum.*”. Bu görüşe ilaveten aynı öğrenci kendisindeki önyargılı düşüncesindeki değişimi öğrendiğini daha somut bir anlatımla beyan etmiştir: “*Elifsu: Evet. Mesela bir insan görüyordum karşımda. Tipine bakarak bu çok kötüdür diyordum, çok bencildir, akılsızdır falan diyordum; ama onu iyice tanımama gerekiyordu. Ama ben öyle yapmıyordum. Onun tipini beynime yerleştiriyordum ve onu öyle algılamaya çalışıyordum. Onu daha çok tanımak için onunla vakit geçirmek gerekiyor, onunla konuşmak gerekiyor. Ona önyargılı davranmamak gerekiyor.*” Bir başka öğrenci olan

Sinem ise “ *Bence herkese karşı önyargılı davranmamamızı öğrendik. Büyüklerimize karşı daha saygılı olduk, çevremize daha duyarlı yaklaştık.*” biçiminde ifadesinde önyargılı olma özelliğindeki değişimden söz etmiştir. Bir başka beyanında ise aynı öğrenci, “*Bazılarına karşı önyargılı oluyordum. Şimdi olmuyorum. Önce tanıyorum sonra fikirlerimi söylüyorum.*” sözlerini dile getirmiştir.

Bir öğrenci de çevresindeki insanlara daha çok değer verdiğini gösteren bir ifadede bulunmuştur: “*Elifsu: Onunla eğlenceli zamanlar geçiriyorum, onun neler sevip neler sevmediğini anlamaya çalışıyorum.*” Gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında gündelik yaşamında büyüklerine daha fazla saygılı olduğunu dile getiren Elifsu şu ifadeyi kullanmıştır. Elifsu: “*Dediğim gibi artık insanlara önyargıyla yaklaşmıyorum. Büyüklere daha çok saygılı oluyorum. Mesela ben hep anneme cevap veriyordum ama artık cevap vermiyorum.*” Hoşgörü özelliğinde bir gelişme olduğunu beyan eden Buse açıklamasında ise “*Mesela hocam yoksulları önceden küçümseyordum biraz. Ama bu derste onları artık küçümsememeyi öğrendim.*” şeklindedir. Kazanım olarak kendisinde başka insanlara olan duyarlılığının arttığını belirten Ümmühan adlı öğrencinin açıklaması da aşağıdaki gibidir:

“*Ümmühan: Hocam ben zaten bu dersi görmeden önce de merhametli, vicdanlı bir insandım; ama daha da insanlara karşı duyarlı olmayı öğrendim. Mesela caddede gezerken, bizim ülkemize savaştan kaçmış insanlar geliyor, onları gördüğümde bazen kızıyordum niye geliyorlar diye. Çünkü buradaki insanların da iş imkânlarını engelliyorlardı. Ama sizin dersinize girdiğimde onlara da biraz hak vermeyi, biraz da onların penceresinden bakmayı düşündüm yani.*”

Öğrencilerin etkinlik sonrasında elde ettiği kazanımlar, bilişsel edinim teması altında üç kategoride toplanmıştır. Bunlar; (1) farkındalıklarının artması, (2) anlayışının değişimi ve (3) düşünme becerisindeki artıştır.

Duyarlılığının arttığını görüşünde belirten Ümmühan’ın açıklamasına bakıldığında mülteci insanların yaşamlarıyla ilgili bir takım sorgulamalar sonucunda farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Bu çıkarıma ilişkin ifade şu şekildedir:

“*Ümmühan: Mesela caddede gezerken, bizim ülkemize savaştan kaçmış insanlar geliyor, onları gördüğümde bazen kızıyordum niye geliyorlar diye. Çünkü buradaki insanların da iş imkânlarını engelliyorlardı. Ama sizin dersinize girdiğimde onlara da biraz hak vermeyi, biraz da onların penceresinden bakmayı düşündüm yani.*”

Programın bir başka bilişsel kazanımlarından birinde Saniye adlı öğrenci vefa kavramının terimsel anlamını kazandığını ifade ederken şunları söylemiştir. “*Önceden Vefayı bilmiyordum ama dersiniz sayesinde vefayı öğrendim. Yeni tanışmış arkadaşım bile olsa ona karşı, mesela bana bir şey yapmıştır, ona saygı duyup ona vefa borcumu nasıl ödeyebileceğimi düşünürüm.*” Ümmühan adlı öğrenci ise herhangi bir konu hakkında harekete geçmeden önce davranışın nereye gideceğini düşündüğün belirttiği açıklamasında temkinli düşünme becerisinin harekete geçtiği söylenebilir. Buna ilişkin öğrencinin ifadesi aşağıdaki gibidir.

“Ümmühan: Mesela bir şeyi düşünmeden yapardım. Mesela onu yapınca ne olacak diye düşünmezdim, direkt yapardım. Bazen kötü bazen de iyi sonuçlar alırdım. Ama bunda mesela anneme sinirlendiğimde bir şey söyleyeceksem ilk önce düşünüyorum, ben bunu söylersem acaba üzülür mü veya üzülmez mi diye, öyle söylüyorum. Bir işi yapacaksam acaba iyi olur mu ya da kötü olur mu diye düşünüyorum. Planlayarak yapıyorum artık yapacağım görevleri...”

Değerlendirmeye ilişkin bulgulara öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin ayrı ayrı gelişim gösterdiği tespit edilirken, aynı zamanda hem bilişsel hem de duyuşsal olan özellikleri içerisinde insanları anlamaya çalışma ve empati yapabilme eğilimlerinde gelişmeler olduğu anlaşılmıştır. Bu etkinlikler sonrasında insanları daha fazla anlamaya çalıştığına yönelik ifadelerde bulunan Elifsu’nun açıklaması, “*Onu daha çok tanımak için onunla vakit geçirmek gerekiyor, onunla konuşmak gerekiyor. Ona önyargılı davranmamak gerekiyor.*” şeklindedir. Empati kurabilme eğilimlerinin arttığını belirten üç kişiden biri olan Saniye adlı öğrencinin beyanı ise şöyledir:

“Bana empati konusunda yardımcı oldu. Önceden empati kuruyordum ama çok fazla kurmuyordum. Aman bana ne ya deyip geçiyordum. Bazen de kuruyordum. Şimdi öyle demiyorum. Birisine bir şey oldu mu acaba onun yerinde ben olsam nasıl hissederdim, nasıl olurdu diye düşünüyorum.”

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal gelişimlerinin yanı sıra davranışlarında da bir yansıma gerçekleşmiştir. Saniye adlı öğrencinin bir açıklamasında sınıf içerisinde özellikle erkeklerin davranış biçimlerindeki düzelmeye dikkat çekmiştir: “*Çok güzel etkinlikler hazırlamışsınız. Bize daha çok insanlığı öğrettiniz. Bazı arkadaşlarımız mesela çok şımarıyorlardı, çok kaba davranıyorlardı teneffüslerde. Ama şimdi onu çok fazla yapmıyorlar yani. Yine yapıyorlar ama çok fazla yapmıyorlar.*”

Program değerlendirmenin ele aldığı hususlardan biri de öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri ve anlayışların gündelik yaşamdaki işe vurukluk durumlarının

incelenmesidir. Yapılan içerik analizi sonucunda edinimlerinin günlük yaşamdaki kullanımlarını beş temada toplanmıştır. Bunlar; (1) benmerkezci anlayış, (2) kişiler arası etkileşim, (3) geleceğe hazırlama, (4) yaşam kalitesinin artması ve (5) toplumsal huzurun sağlanmasıdır.

Birinci tema olan toplumda var olabilme teması içerisinde öğrencilerin kendilerini rol model olarak görme ve insanlar tarafından sevilme isteği yer almaktadır. Kazandığı edinimler sayesinde çevresinde yaşayan insanlara örnek olabileceğini düşünen ve bu davranışlarıyla değer gelişimi bağlamında toplumsal bir ilerlemenin olabileceğini belirten Elifsu'nun açıklaması aşağıdaki gibidir.

“Elifsu: İnsanlarla daha sağlıklı bir diyalog kurabilirim. Daha iyi yaşayabilirim, herkes beni her ortamda sever. Herkesle dost olabilirim. Çünkü ona önyargılı davranmam mesela. Hem öyle yaparsam herkes beni örnek alır, benim yaptığım gibi yapar ve bu sırada toplum daha çok ilerler, iyileşir. Mesela daha sağlıklı cümleler diyaloglar kurmaya başlar.”

Bu tema kapsamında toplum içerisinde insanlar tarafından sevilme içgüdüleriyle hareket eden Saniye'nin görüşünde *“Bunları dikkate alarak, bunları yaparsam ileride insanlar tarafından çok sevilen birisi olurum. Kimisi insanlar tarafından dışlanıyor, çünkü çok kaba davranıyor insanlara, hiç empati falan kurmuyor. Ama ben öyle birisi olmazsam iyi birisi olursam çevrem tarafından sevilirim. Yani yeni tanıştığım birisi bile bana güven duyar.”* şeklinde ifade etmiştir. Kendisini gelecek yaşamına hazırlık olarak üniversite yaşamında öğrendiklerinin işe yarayabileceğini açıklayan Sinem'in açıklaması da şöyledir: *“Mesela üniversiteye gittiğimizde arkadaşlarımıza karşı önyargılı davranmayız. Önce onları tanıyıp sonra onlarla ilgili fikirlerimizi söyleriz.”*

Diğer bir tema olan kişiler arası etkileşim bağlamı içinde öğrencilerin kazandığı edinimlerin gündelik yaşamda başka insanlarla olan iletişimini kolaylaştırma ve başka ulus ya da milletten olan insanlara olan bakış açısını değiştirme ve onlara empati ile yaklaşmaya imkan tanıyacağı belirtilmiştir. Elifsu ifadesinde sağlıklı diyaloga vurgu yaparak insanlarla etkili bir iletişimi bu sayede daha iyi kurabileceğine ilişkin beyanı aşağıdaki gibidir:

“Elifsu: İnsanlarla daha sağlıklı bir diyalog kurabilirim. Daha iyi yaşayabilirim, herkes beni her ortamda sever. Herkesle dost olabilirim. Çünkü ona önyargılı davranmam mesela. Hem öyle yaparsam herkes beni örnek alır, benim yaptığım gibi yapar ve bu sırada toplum daha çok ilerler, iyileşir. Mesela daha sağlıklı cümleler diyaloglar kurmaya başlar.”

Mülteci insanlara olan bakış açısının değiştiğine ifade eden Ümmühan, “*Mesela yine öyle insanlarla karşılaşırsam onlara öyle bakmamayı düşünüyorum. İlk önce onların da ne yaşadığını veya neler hissettiğini düşünüp onlara öyle yaklaşmamız gerektiğini düşünüyorum.*” biçimindeki açıklamasında daha çok empati empati gösterebileceğini beyan etmiştir. Bir başka tema kapsamında öğrencilerin yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik gündelik yaşamında çevresinde gerçekleşen sosyal ve çevresel durumlara karşı duyarlı olmaya çalışacaklarını ifade etmişlerdir. Gündelik yaşamda sosyal olarak çevresindeki insanlara karşı daha duyarlı olabileceklerini ifade eden Buse’nin görüşü, “*Mesela günlük hayatımda yaşlılara daha saygılı davranacağım, çevreye doğaya...*” biçimindedir. Diğer yandan, çevresel olarak yaşam kalitesini artırılmasına yönelik duyarlı olabileceğini söyleyen Sinem ise “*Hani hava almaya falan çıktığımızda çevremize daha duyarlı davranırız.*” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Latife adlı öğrenci ise öğrendiklerinin gündelik yaşamda toplumsal huzurun sağlanması amacıyla çevresinde gerçekleşen haksızlıklara daha fazla duyarlı olabileceğini belirtmiştir. Latife’nin bu husustaki açıklaması aşağıdaki gibidir:

“*Latife: Aile konusunda hiç etkili olmadı. Etkili olamaz zaten, hiç kimse beni yıldıramazdı. Ailem yine aynı türlü, aynı şeyler. Mesela bir konuda çok sessiz kalırdım, karışmazdım hiçbir türlü, şimdi karışabilirim belki. Mesela bu çocuğumuzu dövüyorlar. Sessiz kalırdım normalde. Şimdi ne yapıyorum, öğretmenime söylüyorum okuldaysak tabi. Dışardaysak yine bir şey yapamıyorum. Bir de şöyle diyeyim. Öğretmenlerime karşı oldu. Normalde hiç karşılık vermezdim. Konuşmazdım, muhabbetimiz olmazdı, onlar beni tanıyamazdı, suskun böyle ağırbaşlı tanıklardı. Ama hiç de öyle birisi değilim tabi ki de. Bu derste konuşmayı öğrendim bir nebze. Normalde çok suskundum ben.*”

Değerlendirmenin bir başka kapsamı gerçekleştirilen etkinliklerin etkililiğinin incelenmesidir. Yapılan incelemeler sonucunda programın etkililiğini; öğretim stratejileri ve etkinliklere yönelik tutum açısından değerlendirilmiştir. Buna göre öğrenciler drama etkinliğinin ve öğretimin farklılaştırılmasının öğrenmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Drama etkinliğinin kendileri açısından etkili olduğunu ifade eden Elifsu adlı öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir.

“*Elifsu: Herkes için çok iyi oldu. Herkes en azından az da olsa bir şeyler anladı. Burada mesela bir drama etkinliği yaptık. Herkes bunu yaşıyormuş gibi oldu yani. Sanki bunun içinde oluyormuş gibi oldu. Hem ona bir ders oldu hem*

onu yapacak mesela. İçine kapalı birini görürse onun yanına gidecek, onun durumunu soracak.”

Öğretim stratejilerinin etkililiği hakkında görüş beyan eden Ümmühan ise öğretim sürecinin farklılaştırılmasının ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir: *“Yeterliydi. Ben çok beğendim. Mesela hem şiir, resim, video, drama her türlü şey vardı. Mesela birisi kendini resimle ifade eder, birisi şiirle ifade eder, birisi de tiyatroyla ifade eder. İnsanların kendini her türlü ifade edebileceği yeterli seçenekleri gösterdiniz bize.”*

Programın tutum açısından etkililiğine bakıldığında programın yararlı olması, eğlenceli olması ve ilgilerini çekmesi gibi özelliğe sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Etkinliklerin yararlı olduğunu ifade eden Buse adlı öğrencinin görüşü, *“Bize çok faydası oldu. Çevremize, mesela yaşlılara daha duyarlı olduk artık.”* şeklindedir. Elifsu adlı öğrenci de *“İlgimi en çok çeken de videolardı.”* şeklinde görüşünü beyan ederken, Buse de benzer şekilde *“Hocam videolarla gösterdiniz sonra hikâyeler anlattınız onunla ilgili...”* etkinliklerin ilgilerini çektiğini belirtirken görüşünü öylemiştir.

Programın toplam değerlendirmesi kapsamında öğrencilerin programa ilişkin genel tutumlarının incelenmesi de bir değerlendirme odağıdır. İçerik analizi sonrasında ortaya çıkan temalarda öğrencilerin tutumları, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve hem duyuşsal hem de davranışsal şeklinde temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Bilişsel tutum teması altında öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ünitelerin diğer okul derslerinden farklılığı ile etkinliklerin öğreticiliği toplanmıştır. Ünitelerin okul derslerinden farklılığına ilişkin tutumu beyan eden Buse'nin açıklaması, *“Hocam güzel şeyler hissediyorum yani. Çünkü diğer derslerde bunları işlemiyoruz. Farklı ders olması hoşuma gitti yani.”* şeklindedir. Ayrıca, etkinliklerin öğreticiliği hakkında bir açıklama yapan Saniye ise beyanında *“Bazı bölümleri çok sıkıcı geldi. Mesela anneler günü için 3 kardeş bir şeyler yapmıştı ya o etkinliği çok sevdim mesela. Hem yardımlaşarak yapıyorlar, paylaşmayı öğreniyorlar, görev paylaşıyorlar.”* açıklamalarını yapmıştır.

Duyuşsal tutum açısından bakıldığında öğrencilerin etkinliklerin sıkıcı olduğuna ilişkin üç görüşün olduğu; diğer yandan bir görüşün ise eğlenceli olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin sıkıcı olduğunu belirten görüşlerden biri aşağıdaki gibidir:

“Latife: Şimdi açık sözlü olacağım. İyiydi ama herkesle öğretenimizin ilgilenme vakti olmuyordu. Niye? Çünkü çok kişiydik, hoca sözünü sınıfa geçiremiyordu. Yardımda almıyordu, çünkü hoca gururluydu. Şimdi hocam siz bize sürekli art arda etkinlik verdiğinizden, hani bunu veriyorsunuz

yaptırıyorsunuz sonra bir daha veriyorsunuz. Yani tek tek ilgilenme şeyi olmadı. Çünkü çok sık şeyler var. Hani bazılarını kaldırsaydınız azalırdı. Böylelikle teker teke yapardık. Siz sıkıyorsunuz bizi, bizim hiç hevesimiz kalmıyor. Sıkıcı oluyor yani. Ama normalde iyi yani hani dışardan muhabbetiniz, bizimle ilgilenme şekliniz çok güzel.”

Diğer taraftan etkinliğin sıkıcı olduğunu söyleyen Latife adlı öğrenci aynı zamanda etkinliklerin eğlenceli olduğuna ilişkin beyanı *“Bazen sıkıcı olabiliyor, ama bence eğlenceli, yani sıradan değildi. Mesela her kâğıdı aldığımda heyecanlanma oluyordu, bu etkinlikte ne yapacağız diye. Hani nasıl şeyler bekliyor bizi drama mı, şiir mi, slayt mı gibi. Heyecanlanıyordum, mutlu oluyordum, sıkılıyordum bazen de. Öyle yani.”* şeklindedir. Buna ek olarak, öğrenilenleri gündelik yaşamla ilişkilendirebildiğine ilişkin beyan eden Sinem adlı öğrencinin görüşü, *“Artık burada öğrendiklerimi yapıyorum. Hani bazen empati kuruyorum arkadaşlarıma karşı...”* biçimindedir.

Programa ilişkin genel tutumunda hem duyuşsal hem de davranışsal açıdan tutum sergilediğini beyan eden Elif su ve Ümmühan adlı öğrenciler, etkinliklerini zevkle ve özverili bir şekilde yaptığına ilişkin beyanları sırasıyla aşağıdaki gibidir.

“Elifsu: Daha çok iyi yaklaşımaya çalıştım. Çünkü sonunda iyi bir yere varacağımı düşünüyordum. Düşündüğüm için de bu etkinliklere daha sıcak yaklaşımaya çalıştım bu etkinliklere. Mesela sorun çıkarmadan, yine bunu mu yapacağız demeden, sıcak yaklaşımaya çalıştım.”

“Ümmühan: Ben bazı konuları anladım bazı konuları anlamadım ama çoğunu anladım, yapmaya da çalıştım. Ben iyi yaptığımı düşünüyorum.”

Değerlendirmenin bir başka odak noktası da etkinlikleri gerçekleştiren uygulayıcı eğitmenin yaklaşımının değerlendirilmesidir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda eğitmenin yaklaşımı bilişsel, davranışsal ve duyuşsal tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Buna göre bilişsel açıdan eğitmenin ön yargılı olmayan bir düşüncede olduğu ve bu yönde davrandığını ifade eden Elifsu adlı öğrencinin beyanı, *“Öğretmenimiz iyi yaklaştı, yani önyargılı yaklaşmadı. Hepimizi sevdiniz, hepimize tatlı dille yaklaştınız. En önemlisi de buydu.”* şeklindedir.

Diğer taraftan, öğrenci görüşleri incelendiğinde eğitmen yaklaşımını güzel söz söyleme, enerjik olma, özverili olma ve olumlu yaklaşım biçimindeki değerlendirmeleri davranışsal tema altında toplanmıştır. Eğitmenin söylemlerinin güzel sözlü bir şekilde gerçekleştiğini beyan eden Elifsu’nun görüşü, *“Öğretmenimiz iyi yaklaştı, yani önyargılı yaklaşmadı. Hepimizi sevdiniz, hepimize tatlı dille yaklaştınız. En önemlisi de buydu.”*

biçimindedir. Buna ek olarak, Elifsu aynı zamanda eğitmenin gerçekleştirdiği etkinlikleri ve öğretim sürecini enerjik bir şekilde yaptığı ile ilgili açıklaması aşağıdaki gibidir:

“Elifsu: Tatlı dille konuşarak ve de çok etkinlik yaptınız. Çok eğlenceli etkinlikler vardı. Mesela bir insan evinde bir tür sıkıntılar yaşar. Buraya gelince hiç kimseye yansıtma. Siz bunu böyle yaptınız. Burada hep çok mutlu oldunuz. Mesela evinizde sıkıntılar problemler yaşadınız ama burada bize hiç yansıtmadınız. Bizle hep mutlu oldunuz, Bize eğlenceli, enerjik ders anlattınız.”

Dahası, Ümmühan adlı öğrenci de etkinlik süreci boyunca eğitmenin yaklaşımını oldukça özverili olduğunu niteleyen bir görüş bildirmiştir:

“Ümmühan: Siz çok sabırlıydınız, çok çabaladınız. Bizim sıkılmamıza rağmen biraz, sınıftakilerin kaba davranışları, kötü davranışlarına rağmen siz bize çok iyi davrandınız. Çok ilgi gösterdiniz, üzerimize düştünüz. Yapmamız için bizi desteklediniz. Yani bizi de biraz yüreklendirdiniz, güven verdiniz. Yani bu benim çok hoşuma gitti. Mesela başka hoca olsa sizin yerinizde biz böyle yaptığımız için bizi bırakıp gidebilirdi ama siz öyle bir şey yapmadınız. Siz daha da çabaladınız yapmamız için.”

Diğer yandan, iki öğrenci eğitmenin yaklaşımını genel olarak pozitif, olumlu olarak nitelendiren iki öğrenciden biri olan Ayşegül, “..olumlu, çok iyiydi..”derken, Latife ise “Ama normalde iyi yani hani dışardan muhabbetiniz, bizimle ilgilenme şekliniz çok güzel.” şeklinde beyan etmiştir.

Duyuşsal davranış açısından eğitmen yaklaşımının hoşgörülü ve sabırlı olduğuna ilişkin görüşler beyan edilmiştir. Bu doğrultuda kendilerine karşı hoşgörülü olduğunu dile getiren Sinem’in açıklaması, “Biz hani her ne kadar istemesek de siz yine hoşgörülü davranıyordunuz, bize dayanabiliyordunuz. Bize yine de bir şeyler yaptırabiliyordunuz. Yılmadınız. Bize bir şeyler öğretmeye çalıştınız.” şeklindedir. Buna ilaveten, Buse ise eğitmenin kendilerine olan yaklaşımının olduğunu söylerken şu sözleri bildirmiştir: “Çok iyiydi bence. Çünkü sınıfımızdakiler çok şımarıktı. Siz çok sabırlı davrandınız bence. Başka bir hoca olsa bize böyle davranmazdı.”

Programın değerlendirmesinde odaklanılan hususlardan biri de öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinliklere yönelik önerilerinin ele alınması ve gerekli görüldüğü takdirde programın yeniden düzenlenmesine imkan tanımaktır. Buna göre öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz sonucunda programa ilişkin önerileri ya da programla ilgili olmasını istedikleri yenilikleri elde edilmiştir. Öğrencilerin getirdiği yenilik önerilerinin dört temel temada toplandığı ortaya konulmuştur. Bunlar; öğretim yöntemi, ölçme

değerlendirme yöntemi, öğrenme ortamı ve öğretim materyaline ilişkin yeniliklerdir. Öğretim yöntemi açısından bakıldığında öğrencilerin önerileri şu şekildedir: (1) öğretimi oyunlaştırma, (2) önyargı ile ilgili yabancı birinin sınıfa çağırılması, (3) mikroöğretim uygulaması, (4) drama yönteminin daha fazla uygulanması, (5) öğretimi ilgi ve yeteneğe göre farklılaştırmadır.

Öğretimin daha çok oyunlaştırmaya dayalı olmasına ilişkin bildirimde bulunan Ümmühan'ın açıklaması, “*Mesela siz bize bir etkinlik verdikten sonra onunla ilgili bir oyun hazırlayıp gelebilirdiniz. Herkes daha çok yapmak isterdi, daha eğlenceli olurdu. Herkeste merak uyandırırdı, daha çok yapmak isterdi. Değişik oyunlar hazırlayıp gelebilirdiniz.*” şeklindedir. Diğer yandan önyargının kırılması adına öğretim daha gerçekçi bir hale dönüştürmek için dışarıdan özellikle dış görünüşünde farklılık arz eden birinin sınıf ortamına getirilmesini beyan eden Elifsu'nun görüşü şöyledir:

“Elifsu: Bir konu olsun mesela, buraya mesela bir insan getirelim dışarıdan. Mesela herkes dış görünüşüne göre tanımlasın. Mesela bu nasıl biridir diye sorun bize. Biz mesela çok akılsız biridir diyelim. Öyle öyle herkes tanımlasın. Sonra bu inan kendini tanımlasın mesela. Desin ki en söyle biriyim. Sonra herke kendi yanlışını görsün, önyargılı davranılmayacağını görsün.”

Diğer taraftan, iki öğrenci mikro öğretim uygulamasına benzer nitelikte öğrenmelerini kolaylaştırmak için video çekiminin faydalı olabileceğini söylemiştir. Bu görüşü ifade eden iki öğrenciden biri olan Saniye'nin açıklaması, “*Mesela dramayı, sınıfta arkadaşlarımız ses çıkarıyor, yapamıyoruz. Onun yerine mesela evde çekip gelebilirdik. Bıyık falan takardık baba olacaksak mesela. Daha dikkat çekici olurdu, herkes derse katılırdı. Böyle olsaydı belki dersin gelmesini daha çok isteyebilirdik.*” şeklindedir.

Bir başka yenlik önerisi olarak drama yönteminin kendilerinin öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünen Ümmühan'ın açıklaması şöyledir: “*Mesela gönül almayla ilgili vardı, merhametle ilgili vardı. Mesela onu yapmamız için bizi daha çok etkileyen bir şeyler katılmasını isterdim. Mesela gönül almayla ilgili sınıftan daha önce birkaç kişi görevlendirilip burada bize tiyatro şeklinde anlatabilirdi.*” öğretimin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun olarak uygun olan görevleri yerine getirmelerinin öğretim sürecini kolaylaştırdığını dile getiren X'in beyanı aşağıda sunulmuştur:

“X: Söz alabilir miyim? Mesela bir etkinlik koyardınız. Buna ille de şiir yazın demezdiniz, size kalmış bir şey derdiniz. Hangi yetenekte daha iyiyseniz bu etkinlikte ona göre bir şey yapın. Mesela Suriye'den gelmiş bir çocuk diyelim.

Resim yapmaya yeteneğim var, buna göre bir resim yapardım, şiir yapmaya yeteneğim varsa şiir yapardım. Bize kalmış bir şey olmasını isterdim.”

Öğrencilerin getirdiği yenilik önerileri ortaya konulan temalardan biri de ölçme değerlendirme yöntemleri üzerindedir. Bu bağlamda öğrencilerden biri akran değerlendirme yönteminin kullanılabileceğini “Ümmühan: Ya da onula ilgili herkes resim yapıp herkesin yaptığı resimleri inceleyebilirdik.” sözleri ile ifade etmiştir. Diğer taraftan, Latife ise etkinlik süresi boyunca edinimlerini kontrol etmek ve izlemek amacıyla bir öz değerlendirme formunun kullanılmasının etkili olabileceğini dile getirmiştir. Latife’nin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki alıntıda yer verilmiştir:

“Latife: Demin söylediklerime katılıyorum. Eğer o minik kâğıtlara ve o saydığım etkinliklere daha çok yoğunlaşıydık bilgimiz daha iyi olacaktı. – Hani öğretmenim o küçük kâğıtlarda yazıyordu ya Şuna şuna nasıl davranırsın diye. Mesela onun yerine şöyle bir şey yapabilirdik. Herkes evinde bir tablo oluştururdu ya da bir tahta. Mesela bir hikâye vardı ya bir çocuk kırdığı kalplere çivi çakıyordu. Biz öğrendiğimiz her gün eğer çok güzel öğrendiysek oraya bir çivi çakardık veya bir şey koyardık. Öğrenmediyse orası boş kalırdı.”

Öğrenme yöntemleri ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra öğrencilerin görüşlerinden çıkan bir başka yenilik önerisi öğrenme ortamı açısından sınıf dışında bir ortamın işe koşulabileceğine yöneliktir. Bu bulgu doğrultusunda görüşünü bildiren Buse’nin düşüncesi şöyledir: “Hocam mesela canlı olarak gösterilebilirdi. Mesela bazen doğaya çıkılmalıydı bazen..” Öğrenme sürecinin unsurlarından biri olan öğrenme materyalinin de öğrencilerin görüşlerinden çıkan önerileri arasında yer almıştır. Yine öğrenme süreçlerinde etkinliğe geçilmeden öğrencilerin ilgi ve düşüncelerini uyarmak ve harekete geçirmek için kullanılan videoların içinde yer alan diyalogların açıklanmasının yararlı olabileceği ifade edilmiştir. Elifsu’nun bu konudaki düşüncesi, “...yeteri kadar bilgi oldu. Ama videolarda biraz daha açıklama olsaydı daha iyi olabilirdi? Mesela videoları izledikten sonra siz onları açıklayarak anlatsaydınız daha çok kavradık..” şeklindedir.

Program sonu değerlendirme kapsamı bağlamında ele alınan hususlardan biri de etkinlik süreçleri boyunca öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve öne sürdüğü eleştirilerdir. Öğrencilerin beyan ettiği görüşler doğrultusunda öğretim süreci, öğretmen ve öğrenci kaynaklı eleştiri ile araştırma yönteminin karakteristiği etrafında şekillendiği ortaya konulmuştur. Öğretim sürecinde gözlenen sorunların daha çok etkinlik önergelerinin yeterince açık olmaması, şiir yazma etkinliğinde zorlanması ile

etkinliklerin yazma ağırlıklı olmasıdır. Üç öğrencinin etkinlik yönergelerinin yeterince anlaşılmadığının ifade edildiği sorunlardan birini ifade eden Buse'nin görüşü, *"Hocam yeterliydi bence ama bazı verdiğiniz kâğıtlarda anlayamıyordum. Yönerge fazla açık değildi."* şeklindedir. Bir diğer eleştiriyi dile getiren Saniye ise şiir yazmanın yeteneğine uygun olmadığını ifade ettiği görüşü şu şekildedir: *"Şiir yazma vardı ya orada zorlandım. Çünkü şiiri hemen yazan birisi değildir."* X adlı öğrencinin dile getirdiği bir şikâyet ise etkinliklerinin çoğunun yazma ağırlıklı olmasının kendisinde ve öğretim sürecini zorlaştırdığıdır. X'in beyan ettiği açıklaması aşağıdaki gibidir:

"X: Mesela o kâğıtlara not yazmamız gerekiyordu. Biz ona harcadığımız vakte bir sürü şey yapabiliydik. O konuda herkes haklı. Daha eğlenceli şeyler yapabiliydik. Vaktimiz yetmedi diyorsunuz. Sıkıcı şeyleri attırırverirdik, daha eğlenceli ve daha kısa ve öz olurdu yani. Mesela bir etkinliğe daha çok vakit ayırabiliydik, daha eğlenceli şeyler, daha güzel fikirler çıkabilirdi. Bu yönden de siz daha avantajlı olurdunuz."

Öğrencilerin dile getirdiği eleştirilerden biri de öğrencilerin özellikle erkek öğrencilerin sınıf içindeki disiplinsiz davranışlarıdır. Bu sorun her ne kadar öğrenciden kaynaklı bir disiplin sorunuysa da uygulayıcı konumunda olan araştırmacının tek başına kaldığı sınıf ortamında kendi içinde konuşmalarına daha çok mahal vermiştir. Dersin öğretmeninin ortamda bulunduğu zamanlarda öğretim sürecini daha sağlıklı ve etkili gerçekleştirdiği düşünüldüğünde öğrencilerin belirttiği sorunun kaynağı öğretmen yani araştırmacıdan kaynaklıdır. Bu yüzden sınıf yönetiminin sağlanamamasının nedeninin araştırmacı teması altında yer almıştır. Bu konudaki dört görüşün yer aldığı sorundan birini ifade eden Sinem şunları söylemiştir: *"Evet bazen anlayamıyorduk hani bazı sınıf arkadaşlarımızdan dolayı, sürekli anlatamıyordunuz bize. Ama sınıfımız sorumsuz olduğu için zor anlatıyordunuz. Zamanımızın yarısı neredeyse SUS demekle geçiyordu."* Bir başka eleştiri nedeninin ise araştırmanın yönteminin karakteristik özelliği olan tekrarlı uygulamanın öğrencilerin aynı ya da benzer etkinlikleri yeniden yapmış olmalarının getirdiği bir rahatsızlıktır. Sinem sorununu *"Şikâyet yok aslında. Birçok etkinliği 2. kez yaptıktan şikâyet ettik."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciden kaynaklı belirtilen eleştirilerden birinde ise bir öğrencinin, sınıf içinde öğrendiği birtakım becerileri sergilemediğine ilişkin söylediği rahatsızlıktır. Buna rahatsızlığı dile getiren Latife'nin açıklaması şöyledir: *"Mesela benim arkadaşım, Elifsu canım arkadaşım konuşuyor, burada olumlu olumlu güzel güzel konuşuyor ama icraata gelmiyor. Şimdi açık sözlü olalım arkadaşım da burada şimdi..."*

4.11.3 Senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterine ait ön test son test sonuçları

Özenli düşünme eğitim programının etkililiğini değerlendirmek için benimsenen yollardan biri de özenli düşünme becerileri envanterinin ön test ve son test uygulamalarını karşılaştırmak ve uygulama etkisinin anlamlılığını test etmektir. Ön test ve son test karşılaştırması için uygun test tekniğine karar vermek için iki uygulamanın normallliğine bakılmıştır. Yapılan normallik testleri, Tablo 4.58’de sunulmuştur.

Tablo 4.58

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Normallik Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Son test	,161	25	,095	,910	25	,030
Ön test	,148	25	,166	,952	25	,275

Tablo 4.58’deki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine ait ‘p’ anlamlılık katsayılarına bakıldığında bu değerleri .05’in üzerinde olması, hem ön test hem de son test puanlarının homojen dağılım sergilediği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, dağılım normal olduğu sonucuna varılmıştır. Nihayetinde ise parametrik testlerden ‘İlişkili Gruplar t Testi’ uygulanmıştır. Tablo 4.59’da ise yapılan ilişkili t testine ait sonuçlar yansıtılmıştır.

Tablo. 4.59

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Ön test ve Son test Uygulamalarının Karşılaştırmasını İçeren Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

		Ortalama	N	Std. Sapma	sd	t	p
Özenli düşünme	Ön test	82,680	25	8,601	24	1,199	,242
	Son test	80,440	25	9,704			

Tablo 4.59’daki ilişkili t testi sonuçları, senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanterinin ön test ve son test uygulamalarından alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Dahası, öğrencilerin ön test ve son testteki puanlamalarının dağılımları incelenmiştir. Bu incelemede her bir senaryoya verilen puanlamaların frekans ve yüzdelik değerleri yansıtılmıştır.

4.12 Kuram Oluşturma Sürecine Ait Bulgular

4.12.1. Başlangıç kodlama sürecine ilişkin bulgular

Başlangıç kodlamada sürecinde ham veriler incelenmiş, araştırmanın amacına uygun olduğunu düşünülen 1114 referans ifadesi kodlanmıştır. Bu referansların içerisinden aynı niteliği, anlamı ya da fikri yansıtan öğrenci ifadeleri benzer kodlar içerisine yerleştirilmiştir. Kodların benzeyen ve farklılaşan yönlerini tespit etmek için bu süreçte kod - kod karşılaştırması ve kod - ham veri karşılaştırmasını içeren sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi benimsenmiştir. Bu işlem sonrasında her biri eylem cümlecini yansıtan 758 başlangıç koduna ulaşılmıştır. Bu bölümde başlangıç kodların tamamına yer vermenin gerekli olmadığı kanaatine varılmıştır. Ancak başlangıç kodlama sürecinde gerçekleştirilme süreci ile ilgili olarak yöntem kısmında örnek kodlara yer verilmiştir.

4.12.2 Odaklanılmış kodlama sürecine ilişkin bulgular

Odaklanılmış kodlama sürecinde bir önceki kodlamada birbiriyle örtüşen kodların birbiriyle ilişkilendirilerek indirgeme yoluna gidilmiştir. Kod indirgeme sürecinde özellikle başlangıç kodlamasından ardından ortaya çıkan en önemli ve en fazla söylenen başlangıç kodlar üzerine yoğunlaşmıştır. Ortaya konulan bu odaklanılmış kodlar geçici bir nitelik taşır. Bu kodlama işleminde 132 odaklanılmış kod türetilmiştir. Bu kodlarla ilgili bulgulara sadece en fazla referans içeren odaklanılmış kodlara ait öğrenci alıntılarına yer verilmiştir. Odaklanılmış kodlarla ilgili sayısal veriler, Ek 11’de sunulmuştur.

En fazla referans içeren kodlar sırasıyla *duygusal bağ kurma* (48), *empati kurma* (47), *eleştirel düşünme* (33), *tavsiyenin işe yararlığı* (31), *değer verme* (31), *yetiştirilme ve eğitimi tanımlayabilme* (31) ve *içsel duygulanma* (30)’dır. Duygusal bağ olarak adlandırılan kodu oluşturan referans ifadeler, ailenin huzurunu düşünebilme, sevdiği insanlara olan yakınlığın kurma, işbirliğinde sevgi, saygı, güven ve dürüstlük değerlerini kullanabilmeyi içerir. Bununla birlikte kutsal olgulara olan sevgi ve saygı bağının tesis etme, bu konulara ciddiyete yaklaşma; öğrenme eksikliği yaşayan kişilere olan sevgi bağı ve ilgilenme durumları ile birbiriyle tartışan kişilerin kötü etkileşimi ile güven bağının zedelenmesi içine almaktadır. Dahası, tavsiyelere uymak için karşıdaki kişiyle olan hoşgörü ve sevgi bağının gerekli olması ile vefa gösterdiği kişiye olan sevginin duyulması

gibi durumları barındırmaktadır. Bu kod içerisinde yer alan referans ifadelerine örnek olarak şu alıntılar verilebilir:

“Elif Su: Benim için dostluk mesela yardımlaşmak, onu çok sevmek. Mesela ben sevmediğim birine ders anlatmak istemem. Çünkü ondan soğumuşumdur ve mesela onun yüzüne bakmak istemem, onunla ilgilenmek istemem. Dostluk için sevmek gerekiyor arkadaşını.”

“Elif Su: Ders çalışmayı gözümün önüne alıyorum. Annem bir de arkadaşlarıyla iyi geçin diyor, çünkü ilerde onlar sana çok yardım edecek diyor. Sen onlarla konuşacaksın onlar da seninle konuşacak diyor. Dostluğa çok önem veririm. Mesela benim mahallede arkadaşım var yanlışlıkla benim elime vurdu. Telefonum düştü, kırıldı. Ama ben hiçbir şey demedim. Dedim ki: Boş ver dostluğumuz ondan önemli.”

“Elif Su: Benim için dostluk mesela yardımlaşmak, onu çok sevmek. Mesela ben sevmediğim birine ders anlatmak istemem. Çünkü ondan soğumuşumdur ve mesela onun yüzüne bakmak istemem, onunla ilgilenmek istemem.”

Saniye: Arkadaşımın yazdığı mektupta onu anlamaya çalıştım. Empati kurdum. Onun duygularına saygı duydum....Ben söylemedim ama oradaki şeyleri gerçekleştirdim. Yani annemler oruç tuttuğunda karşılarında bir şey yemiyorum, içmiyorum. Yani onların kutsal şeylerine karşı gelmiyorum, saygı duyuyorum.

“Muzaffer: Saygı hocam yaptığı şeylere saygı duymalıyız. Mesela yapamadığında ona yardımcı olmalıyız veya iyi olmadığında şurasını beraber düzeltelim demeliyiz.”

“Sabri: Çünkü ailemde benim için uğraşan bir sürü insan var. Ve bana karşı çıkmayıp benim arkamda duranlar var. Ben bu yüzden onları önemsiyorum.”

Empati kurma adlı kod ise genel itibariyle aileye, arkadaşlara ve toplum içindeki diğer bireylerin duygularına hesaba katma, kendini onların yerine koyma, karşıdakinin ruh haline göre hareket etme, okula gidemeyen çocukların yaşamları üzerinden empati kurabilme ile hayvanları da birer canlı olarak empati kurabilme durumlarını içine almaktadır. Bu koda ait örnek referans alıntıları aşağıdaki gibidir:

“Sabri: Ben bu derste empatiyi öğrendim. Eskiden birkaç arkadaşım üzgünken ben gülebiliyordum ama şimdi ben de onun yerine kendimi koyarak onun durumunu algılamaya çalışıyorum. Onu üzmeden ona karşılık vermeye çalışıyorum. Kendiminkini önce yargılamadan karşıdakini onu düşünerek.”

“Zeynep: Kötü düşünürsek, bence empati kuramayız. Empati olumlu bir şeydir. İyi düşünürsek empati kurabiliriz.”

“Cemile Nur: En çok aileme ve okuldaki arkadaşlarıma empati duygumu gösteriyorum.”

“Hatice: Genellikle arkadaşlarım üzgün olduğunda empati göstermem gerekiyor. Ya da aileme ama en çok arkadaşlarıma, üzgün olduğunda.”

“Sabri: Kendi duygu ve düşüncelerimizi kendimizi onların yerine koyarak onu anlamaya çalışmamız gerekiyor...Mesela kötü davrandığımızda onun yerine kendimizi koyup o bana kötü davransaydı ben ne yapardım diye bir düşünmemiz gerekiyor sonra cevaplarımızı yanıtlarımızı vermemiz gerekiyor.”

“Muzaffer: okuldan gelirken bir çocuk tavuğa tuğla attı. Tavuğun kanadına geldi orda benim içim yandı. Onun yerinde ben olsaydım ne olurdu diye düşündüm.”

Eleştirel düşünme olarak isimlendirilen kod ise öğrencilerin hem aile içi ilişkiler ile toplumun bir vatandaşı olarak gündelik hayattaki etkileşimlerini sürdürmek için çıkarımda bulunma, tahmin etme, analiz yapma ve değerlendirmede bulunma gibi eleştirel düşünme becerilerini işe koşturmasına ilişkin bilişsel süreçleri içine almaktadır. Bu kodla ilgili örnek referans ifadeleri şöyledir:

“Ümmühan: Babaannem ve dedeme asla kötü söz söylememeye çalışıyorum. Benim kuzenim var o anneannesine vuruyor bazen çok sinirleniyorum. Bana bir şey söyler aramız bozulur akrabayız, çünkü diye bir şey demiyorum.”

“Rabia: En fazla dikkatimi çeken videolardaki çocuğun merdivenlerle renginin aynısı olması, kamufle olması. Orda çocuk artık dışlanmaktan, üstünden geçilmekten nefret ediyor. O yüzden merdivenle aynı renkte olmasını istiyor. En azından beni görmeden, küçümsemeden üstümden geçsinler diyor. Bence videoların hepsi iyiydi. Hepsinde herkesin günlük hayatında yaşadığı sorunlardan bahsediyor.”

“Rabia: Mesela sokakta bir dilenci görüyorum. Onu görünce mesela maddi durumu iyi olmadığı için yapıyor diye düşünüyorum...Mesela biri parasını evde unutmuş olabilir, okula geldiğinde de parası olmadığı için, bir şeyler alamadığından dolayı onunla yemeğimi paylaşabilirim.”

“Muzaffer: Ben yaşlılara yardımcı oluyordum ama şimdi eskisinden daha fazla yardım etmeye çalışacağım. Mesela bazı ağır şeyleri taşıyamıyorlar.”

“Ayşegül: Öğretmenim ben açıkçası çok üzuldüm. Çünkü karşılarında yemek yemek, onların canı istiyor yani.”

Tavsiyenin işe yararlılığı olarak adlandırılan kod incelendiğinde öğrencilerin gündelik yaşamda ders çalışmadan oda düzenini sağlamaya kadar ailelerin çocuklarına söyledikleri tavsiyelerin işe yararlılığı üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Bu koda ait birkaç referans ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Elif Su: Ders çalışmayı olumlu görüyorum; çünkü ileriki yaşam tarzı için çok önemli.”

“Cemile Nur: Ders çalışmak her zaman sıkıcı geliyor ama zorla da olsa çalışıyorum. Çünkü o benim iyiliğimi düşünüyor, ders çalışırsam Sınavlarımı falan kazanırım... Odamı temizlersem de bir misafirimiz gelirse, bizim odaya girerse, temiz tertipli görsün istedim o yüzden temizlerim.”

“Muzaffer: Büyüklerin bize verdiği tavsiyelerin değerli olduklarını öğrendim. Bizim yararsız olarak gördüğümüz tavsiyelerin bir gün hayatımızda yararını bulabiliriz. Küçüküğümüzün veya büyüğümüzün tavsiyelerini hepsi önemlidir. Küçük büyük fark etmez, bir gün faydasını görürüz.”

“Remzi: aynen annem bana dedi yaz bitecek oğlum bot alalım dedi bizde ayakkabı alacaktık hocam bende spor ayakkabı türünde bakıyordum annem bot alalım dedi bir tane mağazaya gittik ben yine inatlaştım yine istediğimi aldım aldıktan beş altı gün sonra yağmur yağdı ayaklarımın içi hep su doldu anneme orda hak verdim.”

En fazla vurgulanan ve değinilen odaklanılmış kodlardan biri de değer vermedir. Bu kod içerisinde hayvanları canlı varlıklar olarak görme, aile içinde kendisine emeği dokunan insanlara değer verme ve annesinin kendisini yetiştirmesi ve büyütmesinden ötürü ona değer verme gibi durumlar yer almaktadır. Bu durumları temsil edici örnek referans ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Muzaffer: Hayvanlara karşı özel bir duygu var sanki çok seviyorum hayvanlara yapılan saygısızlık aslında. Onları küçük görüyorlar. Çünkü ellerinden bir şey gelemiyor. Çalışıp çabalayıp hayvanlar üst kademeye çıkamıyorlar. Hayvanları küçük görüyorlar her türlü eziyeti yapıyorlar.”

“Elif Su: Ben bu etkinlikte her şeyi öğrendim. Vefayı öğrendim mesela. Öğretmenim ben herkesi sevmem, yani sevdiğim kişileri severim, yani burada

ailemi, aileme olan Vefa borcumu öğrendim. Böyle herkesi sevmeyi öğrendim. Herkese saygı duymayı, herkese değer vermeyi öğrendim.”

“Fatma: Annem babam var. Onların dışında bir kişi var teyzem. Teyzem beni böyle kendi kızından hiç ayırmadı, Sanki ben de onun Öz kızıymış gibi davrandı. Mesela çok takıldığım konularda bana yardım etti, ödevlerime yardım etti. Anlayamadığım yerleri bana yaptırdın okula giderken gelip Kahvaltımı hazırlar ve teyzeme çok değer veriyorum.”

“Muzaffer: Anneler gününde yaptığımız etkinlik. Çünkü annem benim için dünyadaki en değerli insanlardan biri. Çünkü 9 ay karnında bizi taşıyor. Bize önem veriyor. Her durumumuzda yardımımıza koşuyor.”

Yetiştirilme ve eğitimi tanımlayabilme adlı kod ise bir diğer en fazla değinilen kodlar arasındadır. Öğrencilerin kendisine emeği dokunan insanları ‘kim(ler)’ olduğunu ve bu kişilerin kendi üzerinde ne gibi etkiler bıraktıklarını tanımlayabilme durumlarını içine almaktadır. Bu durumları açıklayan öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Fatma: Vefa borcunun ne olduğunu bilmiyordum. Vefa borcunu öğrendim. Anneme, babama vefa borcum olduğunu bilmiyordum. Bugüne kadar yetiştirdikleri için her istediklerini yapmaya çalışıyorum ama bunun vefa borcu olduğunu bilmiyordum onu öğrendim.”

“Elif Su: Bana göre altın gibi önemli bir şey. Benim ailem beni besleyip büyüttüler, buraya kadar öğrenci olarak getirdiler. Annem küçüklükten beri bana baktı.”

“Elif Su: Çünkü ben küçükken hep ananemin yanında durdum. Çünkü annem ve babam Çokkoçlar’da duruyorlardı. Oranında okullar iyi olmadığı için ben ananemin yanında okudum.”

“Fatma: Annem babam var. Onların dışında bir kişi var teyzem. Teyzem beni böyle kendi kızından hiç ayırmadı, Sanki ben de onun Öz kızıymış gibi davrandı. Mesela çok takıldığım konularda bana yardım etti, ödevlerime yardım etti.”

Son olarak, içsel duygulanma kategorisi ise öğrencilerin gündelik yaşamda hayvan istismarı, çevresinde gözlemlediği zor koşullarda yaşayan insanların hayatları, kutsal olgulara yapılan saygısızlık anları, insanların birbiriyle anlaşmazlık durumlarını barındırmaktadır. Bu durumları niteleyen örnek referans ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Muzaffer: Mektup etkinliği çok güzeldi. İnsanların orda cami bulamayan insanlar parkta namaz kılmak zorunda kalmışlar. Oradaki insanlar onların yanına gidip dalga geçmişler. Ben orada biraz üzıldim. Kendi hislerimi oraya mektuba yazdım. Orada hissettiğim duygu üzüntüydü.”

“Cemile Nur: Neden kavga ediyorsunuz diye sordum ama Bana da anlattılar. Bu kadar küçük bir şeyde kavga etmeyin dedim, sayıştırırız dedim. Buluruz dedim tabi kötü hissettim kendimi.”

“Rabia: En fazla dikkatimi çeken videolardaki çocuğun merdivenlerle renginin aynısı olması, kamuflle olması. Orda çocuk artık dışlanmaktan, üstünden geçilmekten nefret ediyor. O yüzden merdivenle aynı renkte olmasını istiyor. En azından beni görmeden, küçümsemeden üstümden geçsinler diyor. Bence videoların hepsi iyiydi. Hepsinde herkesin günlük hayatında yaşadığı sorunlardan bahsediyor. Günlük hayatta yaşadığımız sorunları yapmamamız gerektiğini gösteriyor, yapıldığında sonuçlarının ne olduğunu gösteriyor ve bizim yapmamamızı istiyor. Biz onu orda görerek o çocuğa acıyarak, onun durumuna üzülmek bizim de onu yapmamızı önüyor.”

4.12.3 Eksen kodlama sürecine ilişkin bulgular

Bir önceki aşamada elde edilen 132 odak kodlar incelenmiş ve tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Bu kodlardan kapsayıcı, soyut kategorilere dönüşümün gerçekleştirildiği eksen kodlama sonunda 8 eksen kod (tema), 32 kategori ve 60 alt kategori türetilmiştir. Bu bölümde temel eksen kod çatısında ortaya çıkan kategori ve alt kategorilerin oluşum ve ilişkilendirme sürecine ait bulgulara yer verilmiştir.

4.12.3.1 ‘Etkileşimsel deneyimleme süreci’ eksen kodu ile ilgili bulgular

Etkileşimsel deneyimleme süreci adlı eksen kod, ‘duygusal bağ’ ve ‘farkındalık/ tanımlama’ kategorilerini içine almaktadır. Eksen kodlamanın ilk adımı olarak farklı bağlamlarda benzer eylemleri yansıtan odak kodlar bir araya getirilmiş ve tek bir kategori biçiminde adlandırma yoluna gidilmiştir. Bu kategorilerden biri de duygusal bağın oluşumudur. Bu kategorinin özenli düşünmenin bir özelliğidir. Eksen kodlamada bir kategori ya da kodun bir özelliği ve bu özelliğe ait boyutların ortaya çıkarılması gerçekleştirilen işlevlerden biridir. ‘Duygusal bağın kurulması’ adlı kategori, fenomenin bir özelliği ise, duygusal olarak yakınlık ve uzaklık da boyutlarını temsil eder. Çünkü bir

olguya ya da bir kişiye olan duygusal bağın yakınlığının, düşünme ve davranış sürecini daha pozitif olarak etkilerken, duygusal olarak kendini uzak hissedenden bireyin, olgu ya da kişiye karşı duyarsız ya da kayıtsız kalabildiğine ilişkin durumlar tespit edilmiştir.

Duygusal yakınlık boyutu

Araştırmada öğrencilerin kutsal olgular, tavsiyeler, vefa duyma, insanlarla olan ilişkiler, paylaşım gibi konularda duygusal bağın yakınlığı ya da güçlülüğünün davranışa yönelik düşünme sistemini etkilediği ifadelerden açıkça görülmektedir. Odak kodlara ait bulgular da bahsedildiği gibi bir olgu ya da kişiye yönelik duygusal bağın oluşumu sevgi, saygı, güven gibi değerlere bağlıdır. Bu değerlerin güçlü bir şekilde hissedildiği durumlarda duygusal olarak daha yakın olduğumuzu gösterir. Bu duruma yönelik Elif Su adlı öğrencinin ifadesi şu şekildedir.

“Elif Su: Ben burada yardımlaşmayı kazandım. Dostluğun ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Çünkü dostluk demek bir şeyleri, sırları paylaşmak değildir. Daha da öte olmak yani yardımlaşmak demektir. Benim sınıfta bir sürü arkadaşım var ama dostlarım da var. Ama daha çok arkadaşım var. Ben yardım etmeyi çok severim. Mesela onların anlamadığı konularda da her zaman yardımcı olmaya çalışırım. Hem o konuyu bilmiyorsan bile mesela başka arkadaşıma söylerim. Onunla birlikte anlatmaya çalışırız. Daha da biz yapamadıysa Cemile'nin dediği gibi öğretmenin yanına gideriz, öğretmenden yardım alırız.”

Aksi durumda ise duygusal olarak kendini bir kişiye karşı soğuk hissedenden aynı öğrencinin kayıtsız kaldığına yönelik düşünceleri ifadesinde belirtilmektedir:

Duygusal uzaklık boyutu

“Elif Su: Benim için dostluk mesela yardımlaşmak, onu çok sevmek. Mesela ben sevmediğim birine ders anlatmak istemem. Çünkü ondan soğumuşumdur ve mesela onun yüzüne bakmak istemem, onunla ilgilenmek istemem.”

Öğrenci dostluk kavramını yardımlaşmak ve paylaşmak eylemleri ile ilişkilendirmiştir. Yani biriyle sevgi ve dostluğunu kuracağı bir bağ oluşturamadıysa ya da oluşturmak istemiyorsa, öğrenmede eksikliği yaşayan kişiye dair tepkisiz kalabilmektedir. Sevgi kavramı dostluğu artıran bir unsur olarak anlaşılmaktadır. Nefret ise bu dostluğu hiçe sayan, inkâr eden, uzaklaştıran bir etkidir. Öğrenci, karşıdaki kişiye dair nefret duygusuna sahip olduğu için herhangi bir düşünce ya da girişimde bulunmayacağı açıktır. Açıkça değer vermek ve önemsemek kişinin düşüncesini yönlendiren etkidir. (24.07.2017 tarihli analitik not)

Etkileşimli Deneyimleme süreci adlı eksen kod içerisinde yer alan bir diğer kategori ise farkındalık/ tanımlamadır. Bu kategoride bireyin başkalarına olan vefa duygusunu hissetme, başkalarının bilgi eksikliğini tespit edebilme, kutsal olgularla ilgili bilgilerini çağırma, etrafındaki insanların gündelik hallerini fark etme ve onlara dikkat etme becerileri yer aldığı için farkındalık/ tanımlama becerisi olarak adlandırılmıştır. Duygusal bağ kategorisinde olduğu gibi, bireylerin farkındalık/ tanımlama becerisinin üst seviyede olması, düşünce ve davranış biçimini yönlendirdiği anlaşılmaktadır.

Farkındalık/ tanımlama kategorisini yapılandıran üç alt kategori söz konusudur: Bunlar; (1) Problem tanımlama becerisi, (2) Dikkat, (3) Hafıza – Ön yaşantılar (Bilgi – deneyim).

Alt Kategori: Problem tanımlama becerisi

Bu alt kategoride öğrencinin başkalarının öğrenme eksikliğini fark edebilme, bireysel yeteneklerini tespit edebilme, çevresindeki insanların kendisine olan kırgınlık işaretlerini anlayabilme, hatasını anlayabilme ve açıklayabilme gibi becerilerini sergilemektedir. Bu becerileri ne kadar yüksek olursa, olgu ya da kişilere olan davranış biçimleri olumlu olma ihtimali yüksektir.

“Hakkı: Aileme vefa borcum olduğunu düşündüm. Annem beni büyüttü, bu yaşa getirdi istediklerimi aldı.”

“Saniye: Mesela annemiz babamız bizi büyütüyor, okutuyor.”

“Muzaffer: Ona soru sorardım bilmiyorsan anlatabilirim derdim sınavlara ya da derslere çalışırken bilmediğin konu var mı diye sorardım konuların hepsini gösterirdim tek tek bilmediğin konuları seç derim.”

Alt kategori: Dikkat

Dikkat alt kategorisi kapsamında öğrencilerin çevresindeki insanların ruh hallerini tanıma, etrafındaki insanların durumlarını fark etme ve dikkat etme becerileri yer almaktadır. Bu bağlamda bireyin farkındalık/ tanıma becerilerini işe koşarken dikkat becerilerinin önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulguyu destekleyen referans ifadeleri şu şekildedir:

“Hatice: Genellikle arkadaşlarım üzgün olduğunda empati göstermem gerekiyor. Ya da aileme ama en çok arkadaşlarıma, üzgün olduğunda. Arkadaşım üzgün olduğunda onu görmezden gelmemeliyim.”

“Ümmühan: Bu derste Kadir hocamızın dediği gibi insanların farkında olmayı daha çok dikkatimi çekti. Çünkü bazen ben de insanların farkında olamıyorum veya ailem olamayabiliyor. Çünkü yolda geçerken bir tane dilenci gördüğümde üzülüyorum.”

“Cemile Nur: Öğretmenim etkinlik çok güzeldi. Benim en fazla dikkatimi çeken videoları falan izlemiştik orda bir resimde bir tane çocuk merdivenle bir oluyordu görünmüyordu. O resim ve üstündeki yazı çok güzeldi.”

Alt kategori: Hafıza – Ön yaşantılar (Bilgi – deneyim)

Bireyin farkındalığı ya da tanımlama becerisinde etkili bir diğer bileşen ise hafıza – ön yaşantılardır. Bu alt kategori, vefa duygusu bağlamında kendisine emeği olan insanlarla olan etkileşim süreçlerini hatırlama, kendisine yapılan iyilikleri hatırlama, kutsal olgulara yönelik davranışları şekillendiren ahlak ilkeleri ve adabı bilme ile dinler arası farklılıklara yönelik bilgi, kavram ve usullerle ilgili bilgi durumunu içerir. Bu bağlamda bireyin düşünme sürecinde hafızasında iki tür yaşantı biçimini kullandığı görülmektedir. Bu yaşantı biçimlerini temsil eden öğrenci ifadeleri sırasıyla başlık altında yer verilmiştir.

Hafıza: Bilgi birikimi

Hafıza alt kategorisinde yer alan bilgi birikimi ve dağarcığı, öğrencilerin farkındalıklarını artıran bir etkidir. Bu görüşü destekleyen referans ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Muzaffer: Hocam namazı her zaman kıldığımız için namaza biraz önem gösteriyorum. Çünkü insanın önünden geçtiğimizde günah oluyor bunu bildiğim için onların önünden geçmemeye dikkat ediyorum. Oruç da öyle. Onların karşısında bir şeyler yememeye dikkat ediyorum. Zekât verirken gönlünden vermen gerekiyor.”

“Muzaffer: Mesela biz namaz kılıyoruz. Onların ibadeti farklı oluyor. Onlarla dalga geçmemeliyiz. Mesela yabancılar çan sesiyle ibadetlerini yapıyorlar, biz ezan okunduğunda ibadetimizi yapıyoruz. Biz onlarla dalga geçmemeliyiz, onlarda bizle dalga geçmemeli bence.”

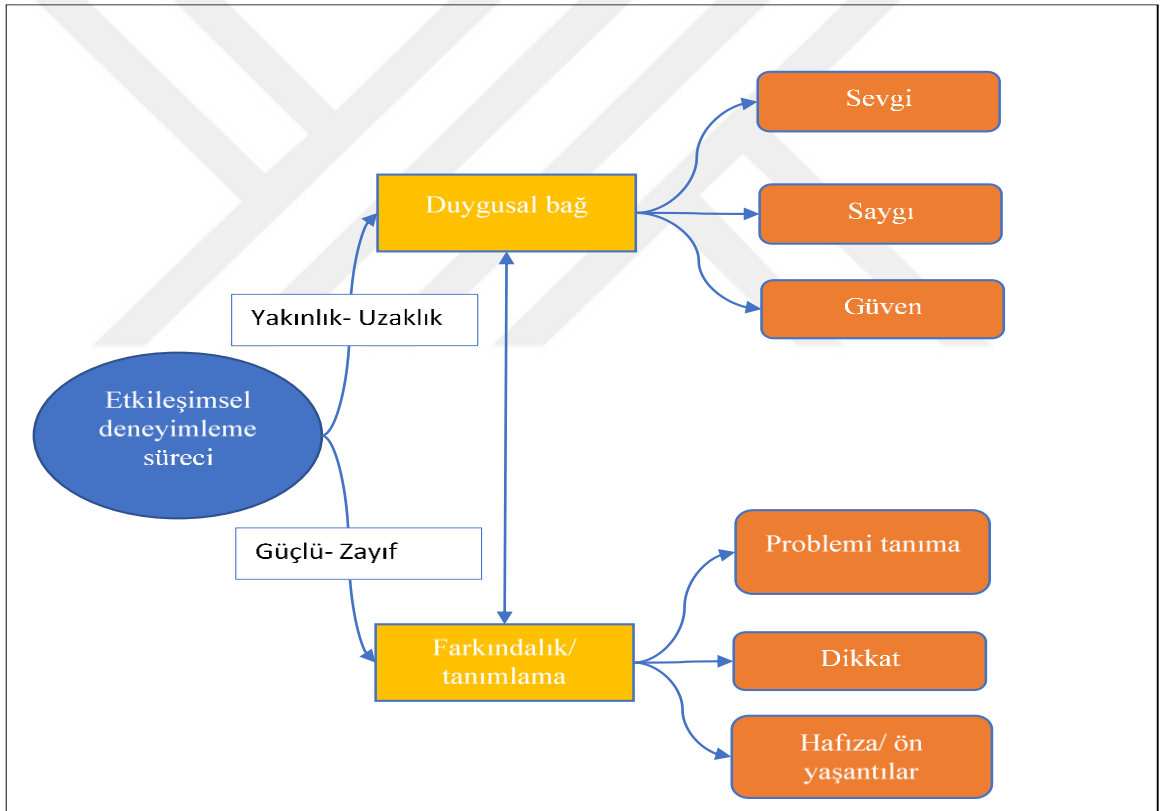
Hafızada yoklanan bir diğer etmen ise ön deneyimlerdir. Bu deneyimler, öğrencilerin farkındalıklarını uyarır ve düşüncelerini yönlendirir. Bireyin geçmişte yaşadığı iyi (iyilikler, etkileşimler vb.) ya da kötü yaşantılar (kırgınlıklar vb.) bu türden

görüşleri açıklar. Bu bulguyu yansıtan öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Latife Sultan: Normalde çok fazla kin tutarım ben. Çok kinliyimdir ben sinir anında her şeyi yaparım Fazla uzun sürmez ama o olaya anında aklıma gelebilen her türlü kötülüğü yaparım. Ondan sonra yumuşarım zaten fazla sürmez. Olay anında çok kin tutarım yani nefret ederim ondan.”

“Sinem: O tahtalı hikâye vardı ya o dikkatimi çekti. İnsanların kalbini kırdığımızda çivi çakıyorduk barıştığımızda söküyorduk. Yine delik kalıyor. Yani arkadaşlarımızı üzdüğümüzde ne kadar özür dilesek yine içinde kırgınlık kalabiliyor.”

Şekil 4.63’te etkileşimsel deneyimleme süreci adlı eksen kod kapsamında kategori ve alt kategorileri yansıtan gösterime yer verilmiştir.



Şekil 4.63. ‘Etkileşimsel Deneyimleme Süreci’ Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.2 ‘Sosyokültürel ve eğitsel faktörler’ eksen kod ile ilgili bulgular

‘Sosyokültürel ve eğitsel faktörler’ adlı eksen kod içerisinde aile kültürü, arkadaş ortamı, eğitim programları ve okul, medya olmak üzere dört kategorisi yer almaktadır. Bu dört kategori, bireyin düşünme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörleri

açıklar. Bu faktörler içerisinde aile kültürü kategorisi, ailenin tutumu, aile motivasyonu, aile öğretisi ve aile refahı gibi dört alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategori ve alt kategorilerine ait bulgular, aşağıda başlıklar halinde gösterilmiştir.

Kategori. Aile kültürü

Aile kültürü adlı kategorisi, öğrencilerin çevresindeki insanlara empati kurma, doğa ve çevreye olan yaklaşımı, kendisiyle ilgili bakım becerilerini kullanma, ahlaki normlarını etkin bir şekilde kullanma, iş birliği yapma eğilimlerini sergileme gibi durumları barındırır. Bu durumlar çerçevesinde aile kültürü içerisinde ailenin tutumu, motivasyonu, öğretisi ve refahının düşünme süreçlerini etkileyen birer unsur oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu unsurları yansıtan açıklamalar ve öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Alt kategori: Aile tutumu

Ailenin tutumu, öğrencinin kültürel bağlamda düşünme ve davranış biçimini yönlendiren bir etmendir. Özellikle gündelik yaşamda öğrencilerin ahlaki normlarını kullanmaya özen göstermesine yönelik ailenin sergilediği tutum biçimini açıkladığı öğrenci ifadesi şöyledir:

“Araştırmacı: Latife bir cümlesinde Ailemin benden beklediği bana yakıştırmadığı şeyleri asla yapmam demiş. O neydi mesela. O norm neydi.

Latife: O norm çevremizde, filmlerde, büyüklerimizin yaptığı saygısız bir sürü davranış var. Bunları küçükler de sergiliyor, benim yaşımdakiler yapıyor. Onlara yapmamaya çalışıyorum. Örnek alıyoruz. Filmlerde el ele tutuşup küçük küçük çocuklar dolaşıyor, geziyor. Benim babam, annem bu durumu doğru doğru bulmuyor. Benden yapmamamı bekliyorlar, ben de yapmıyorum.”

Araştırmacı: Bu değer sende oluşmasında anne ve babanın dışında birisi var mı? Aile okul akraba dede babaanne...

Latife: En çok babam sözel olarak demiyor ama yani babamdan korkuyorum. Babam yüzüme söylemese de başka davranışlarıyla açık ediyor. Onun için babama saygım anneme. Annem yüzüme söylüyor yapma diyor. Babam demiyor ama davranışlarından anlıyorum. Babam böyle şeylerden haz etmiyor.

Benimsediği ahlaki normun kaynağı olarak ailenin rolüne dikkat çeken öğrenci normlarına bağlı kalma eğilimindedir. Bu normların aileden sözel ve sözsüz iletişim yolları

aracılığıyla almaktadır. Baba değer aktarımını sözsüz iletişim yolu olarak davranış, mimiklerini kullanmakta, anne ise sözlü olarak uyarmaktadır. Babanın sözsüz iletişim yolunun öğrencide korkma etkisi uyandırmış ve çok güçlüdür. Dolayısıyla, bu normuna sıkı sıkıya bağlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu normun karşı olduğu davranışların filmlerde rastlanan bir olgu olduğu dile getirilmektedir. Bu davranışların örnek alındığının hem öğrenci hem de aile bireyleri farkında olduğu için örnek almaktan çekinmektedir (22.07.2017 tarihli analitik not).

Alt kategori: Aile motivasyonu

Aile kültürünün yansımaları içerisinde yer alan ailenin motivasyonu öğrencinin davranışını yapılandıran bir diğer faktördür. Özellikle, ailenin okula gidemeyen çocukların yaşamlarıyla ilgili duyarlılığı konusundaki çocuklarını teşvik etmesi, öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirmesi ve gündelik yaşamda iş birliği yapma konusunda ailenin tavsiye ve teşviklerinin yapılması vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ailenin sergilediği motivasyon biçimlerini temsil eden öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Elif Su: Bu derste öğrendiğim şey ailelerin cahil olması, bazı ailelerin çocukları okutmaması mesela empati kuruyorum ben de onların yerinde olabilirdim. Ama gerçekten zor bir şeydir muhakkak. Empati kurmaya çalışıyorum. Annem beni okula göndermeyebilirdi ama annem liseye kadar okumadığı için kendisi biliyor iş bulmanın zor olduğunu o bana öğüt verir oku der. Oku iş sahibi ol der.”

“Muzaffer: Onu da öğretmenim temizliyorum böyle çok kirlendiğinde ama Annem babam her zaman tertipli istiyorlar. Bazen üşeniyorum yapmıyorum yani.”

Alt kategori: Aile öğretisi

Aile öğretisi de öğrencinin düşünce süreçlerini etkileyen bir faktördür. Özellikle kutsal olgulardaki bilinç ve davranış biçimlerini yönlendirdiğini açıklayan Muzaffer ve Saniye adlı öğrencilerin ifadeleri sırasıyla şöyledir:

“U: Sen bu değerleri aileden mi yoksa çevrenden mi?”

Muzaffer: Kendim öğrendim. Babaannem namaz kılarken annemlere falan anlatıyor ara sıra.”

“U: Peki sen Saniye hangi kutsal durumları daha fazla önemsiyorsunuz?”

Saniye: Ben de namazı önemsiyorum. Çünkü gündelik 5 vakit namaz kılıyorlar ve ses olunca bazen yanılabilirler, şaşırabilirler. O yüzden onlar namaz kılarken...”

Alt kategori: Ailenin refahı

Son olarak, ailenin refahı ve sağlığı da öğrencilerin düşüncelerini yapılandıran bir başka etmendir. Bu bağlamda Ayşegül adlı öğrenci, “*Mesela toz atıklarından benim annem rahatsız. Bir de astımı olduğundan hasta oluyor.*” Şeklinde ifadesinde ailenin sağlığı için davranışlarına dikkat ettiği görülmektedir.

Kategori: Arkadaş ortamı

Öğrencilerin çevresindeki insanlara karşı empati kurma biçimlerini yönlendiren bir etmen ise arkadaş ortamıdır. Bu husustaki öğrenci görüşü aşağıdaki diyalogda yansıtılmıştır:

“U: Bu empati duygusunu nasıl kazandığını düşünüyorsun?”

Sabri: Benim birkaç arkadaşım var bir de ailemden aldığımı düşünüyorum ve sizden.”

Kategori: Eğitim programları ve okul

Bu kategori bağlamında eğitim programları ve okulun öğrencilerin empati kurma, okula gidemeyen çocukların hayatlarına ilişkin duyarlılıkları, vefa duygularının gelişimi, ahlaki normlarını kullanma ile zor koşullarda yaşayan insanların sorunlarına çözüm bulma gibi konulardaki düşünce ve eğilimlerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

“Zeynep: Bu ahlaki değerleri bana siz gösterdiniz. Bunun bana faydası olduğu için, örneklerle verdiğiniz kağıtlarla anladım.”

“Sabri: Benim birkaç arkadaşım var bir de ailemden aldığımı düşünüyorum ve sizden. Bu empati bende vardır ama ben bunun anlamını bilmediğim için empati yaptığımı düşünmüyordum. Dudu hocamız vardı o başlattı önce, aklıma yerleşti yavaş yavaş. Ondan sonra siz, ailem arkadaşlarım derken iyice aklıma oturdu.”

“Fatma: ben bu etkinliği eğlenceli buldum ve en çok ailelerle ilgili yaptığımız kavram haritası...Mesela ailemize nasıl bir vefa Borcumuz olduğu, onu nasıl yerine getiriyoruz en çok dikkatimi çekti. Annem ile Vefa borcumuz olduğunu

biliyorduk ama onu nasıl yerine getireceğimizi bilmiyordum, onları öğrendim. Bana bunu kattı.”

Kategori: Medya

Bir diğer kategori olan medya, öğrencilerin okula gidemeyen çocuklarla ilgili bilgilerin oluşumunda ve ahlaki değerlerini şekillendirmede bir role sahiptir. Medyanın bu etkilerini açıklayan öğrenci referans ifadeleri şöyledir:

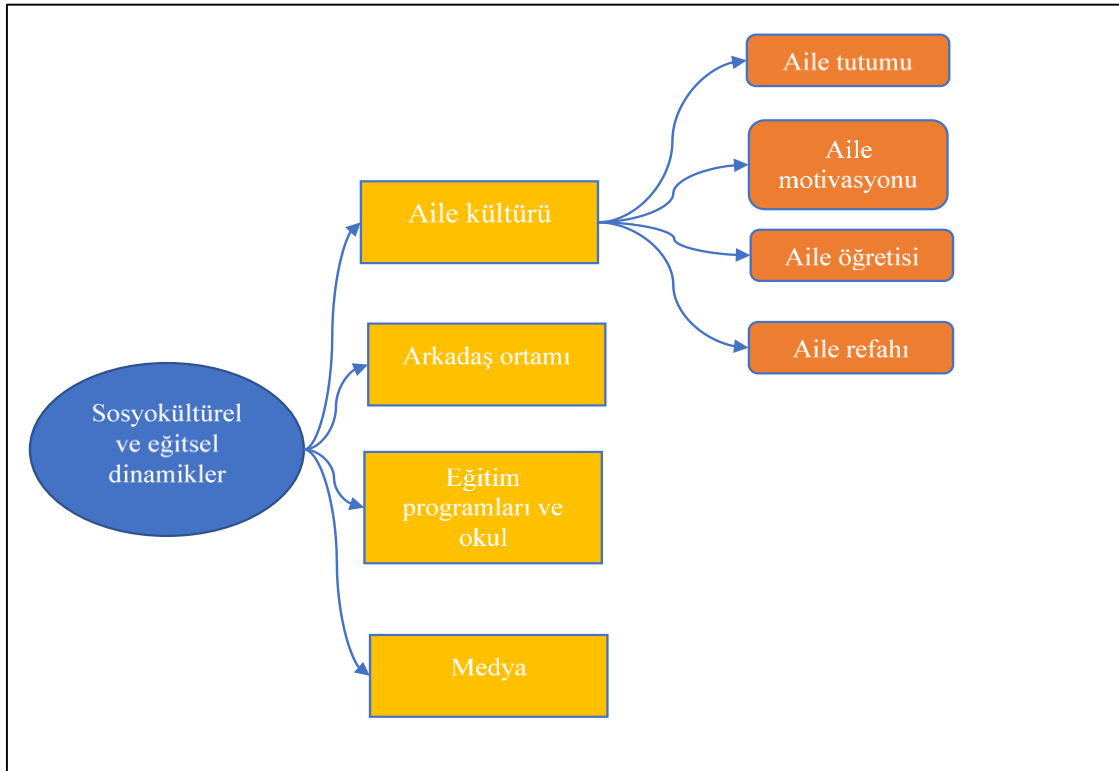
“Ufuk: Hayatınızda bir çocuğun istismar edildiğini ya da zorla çalıştırıldığını gördün mü?

Tuğba: Haberlerde gördüm.”

“Sabri: Gerçek hayatta olmadı ama haberlerde gördüm zorla çalıştırılmak istenen taciz edilen bir kız vardı.”

“Latife: O norm çevremizde, filmlerde, büyüklerimizin yaptığı saygısız bir sürü davranış var. Bunları küçükler de sergiliyor, benim yaşımdakiler yapıyor. Onlara yapmamaya çalışıyorum. Örnek alıyoruz.”

Şekil 4.64'te sosyokültürel ve eğitsel dinamikler adlı eksen kod etrafında şekillenen kategori ve alt kategorileri ortaya koyan gösterime yer verilmiştir.



Şekil 4.64. ‘Sosyokültürel ve Eğitsel Dinamikler’ Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategoriler

4.12.3.3 ‘Düşünme süreçlerini işe koşma’ eksen kod ile ilgili bulgular

‘Düşünme süreçlerini işe koşma’ adlı eksen kod, eleştirel düşünme, problem çözme ve empati kurma becerileri kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilerden en yoğun bir şekilde vurgulanan ve işe koşulanı, eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme adlı kategori ise dört ayrı alt kategori etrafında yapılandırılmıştır: Bunlar; analiz, ilişkilendirme, değerlendirme, çıkarımda bulunma ve yorumlama becerisidir. Bu becerileri niteleyen öğrencilerin açıklamaları, başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur:

Alt kategori: Analiz becerisi

Öğrencilerin düşünme sürecinde en fazla kullandığı eleştirel düşünme becerisi analizdir. İlişkilerini koruma ve sürdürmeye değer, kardeşlik bağlarını güçlendirme, hayat deneyimlerinden birtakım şeyler öğrenme, ideallerine ulaşma ve yalnızlık korkusu gibi nedenler doğrultusunda analiz becerisinin kullandığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguları destekleyen referans ifadeleri şu şekildedir.

“Ümmühan: Babaannem ve dedeme asla kötü söz söylememeye çalışıyorum. Benim kuzenim var o anneannesine vuruyor bazen çok sinirleniyorum. Bana bir şey söyler aramız bozulur akrabamız çünkü diye bir şey demiyorum.”

“Tuğba: Hocam bir tane haber çıkmıştı yurtta bir küçük kız çocuğunu istismar yapmışlar, taciz etmişler. Çocukların savunucusu bakan kadın varmış. Bir kereden bir şey olmaz demiş ama bence çok saçma bir kereden bir şey olmaz diye müdahale etmezseniz o zaman sürekli tekrarlar.”

Alt kategori: İlişkilendirme becerisi

Özenli düşünme sürecinde işe koşulan bir başka eleştirel düşünme türü ise ilişkilendirme becerisidir. Öğrencilerin ekoloji bilgilerini kullanma, insan-hayvan ilişkisini kurma bağlamında ilişkilendirme becerilerini kullandıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ait öğrencilerin açıklamaları aşağıda gösterilmiştir.

“Rabia: En fazla dikkatimi çeken videolardaki çocuğun merdivenlerle renginin aynısı olması, kamufle olması. Orda çocuk artık dışlanmaktan, üstünden geçilmekten nefret ediyor. O yüzden merdivenle aynı renkte olmasını istiyor. En azından beni görmeden, küçümsemeden üstümden geçsinler diyor. Bence videoların hepsi iyiydi. Hepsinde herkesin günlük hayatında yaşadığı sorunlardan bahsediyor.”

Alt kategori: Değerlendirme becerisi

Değerlendirme becerisi bir diğer üst düzey düşünme becerisi olarak kullanılan alt kategoriler arasındadır. Bu beceri bağlamında dünyanın geleceği ile ilgili bir değerlendirme yapan Buse adlı öğrencinin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Buse: Adamın çevreye karşı duyarlı olması insanlığın sonunu getirir yani. Yani böyle yapmaya devam edersek böyle olacak. Bunu göstermiş oldu bize. Yani doğaya karşı daha duyarlı oldum animasyondan sonra. O kâğıtta da hocam mesela hayvanları önemsemiyorlar ama hayvanlar olmasa biz de olmazdık. Yani her şey birbirine bağlı o yüzden onlara da değer vermeliyiz önem vermeliyiz. Yani onlardan bir şeyler çıkarmamalıyız.”

Alt kategori: Çıkarımda bulunma becerisi

Öğrencilerin çevresindeki insanlara karşı empati kurma ve sevdiği insanların refahını düşünürken çıkarımda bulunmaları da eleştirel olarak düşündüklerinin bir göstergesidir. Düşünme süreçlerini yansıtan öğrenci görüşleri şöyledir:

“Elif Su: Artık ananemin 3 tane ayağı olacak ya bastonu var ya, Hani orada dışarı izlesin, hava alsın, içi ferahlasın diye.

U: Peki Tartışmanın duyabileceğini düşündün mü?”

“Latife Sultan: Düşündüm çünkü ker İkisi de annesini çağırdı. Devreye anneler girdiği için düşündüm büyüyebileceğini.”

“Saniye: Böyle yine arkadaş olurum. Öyle çok kötü bir şey yaptıysa o kadar samimi olmam. Çünkü bana bir kere yapmış bir daha yapabilir o davranışı.”

Alt kategori: Yorumlama becerisi

Son olarak, yorumlama becerisi eleştirel olarak düşünürken kullanılan bir diğer beceridir. Öğrenciler özellikle çocukların çaresizliği ve tavsiyelerin yararlılığı konusunda yorumlama becerisini kullandıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

“Ayşegül: Öğretmenim ben açıkçası çok üzıldüm. Çünkü karşılarında yemek yemek, onların canı istiyor yani.”

“Rabia: En fazla dikkatimi çeken videolardaki çocuğun merdivenlerle renginin aynısı olması, kamuflle olması. Orda çocuk artık dışlanmaktan, üstünden geçilmekten nefret ediyor. O yüzden merdivenle aynı renkte olmasını istiyor.”

Kategori: Problem çözme

Eleştirel düşünme becerisi gibi üst düşünme becerilerinden olan problem çözme bir başka kategori olarak tanımlanmıştır. Özellikle, hayvanların istismarı ve empati kurma süreçlerinde problem çözme becerilerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Gözlenen bulgulara ait öğrencilerin anlattıkları aşağıda yansıtılmıştır:

“Saniye: Şöyle bir şey demiştim ben. Hayvanlar aç susuz kalıyor ya böyle bir kaba yemek ve su koyup dışarıya koyayım demiştim.”

“Muzaffer: Hocam biz saniyenin dediği gibi bir kaba yemek ve su koyuyoruz dışarıya.”

“Hatice: Empati kurmamız gerektiğini öğrendim. Arkadaşlarıma daha saygılı davrandım, kimseye önyargılı davranmadım. Empati kurarak onların da sorunlarını çözmeye çalıştım.”

“Zeynep: Empatinin ne olduğunu anladım. Empati kurmak yani daha anlayışlı davranmak mesela arkadaşımıza kötü davranmamak empati kurarak sorunlarını çözmek gibi. Önceden böyle bir şey yoktu. Gülip geçiyorduk, dalga geçiyorduk özellikle çok yapılan bir şey. Mesela kilolularla ŞİŞKO diye lakaplar takılıp dalga geçiliyordu ama bu empatiyi öğrenince herkes anlıyor dalga geçilmeyeceğini. Onun için çareler falan buluyorduk.”

Kategori: Empati kurma

Son olarak, öğrencilerin özenli düşünme sürecinde empati kurma becerilerini işe koştukları anlaşılmıştır. Büyük oranda, okula gidemeyen çocuklar, gündelik yaşamda zor koşullardaki insanlar ve hayvanların durumları üzerinden kendilerini onların yerine koydukları şeklinde gerçekleşmiştir. Bu hususta tespit edilen bulguları destekleyen öğrenci alıntıları aşağıda yansıtılmıştır:

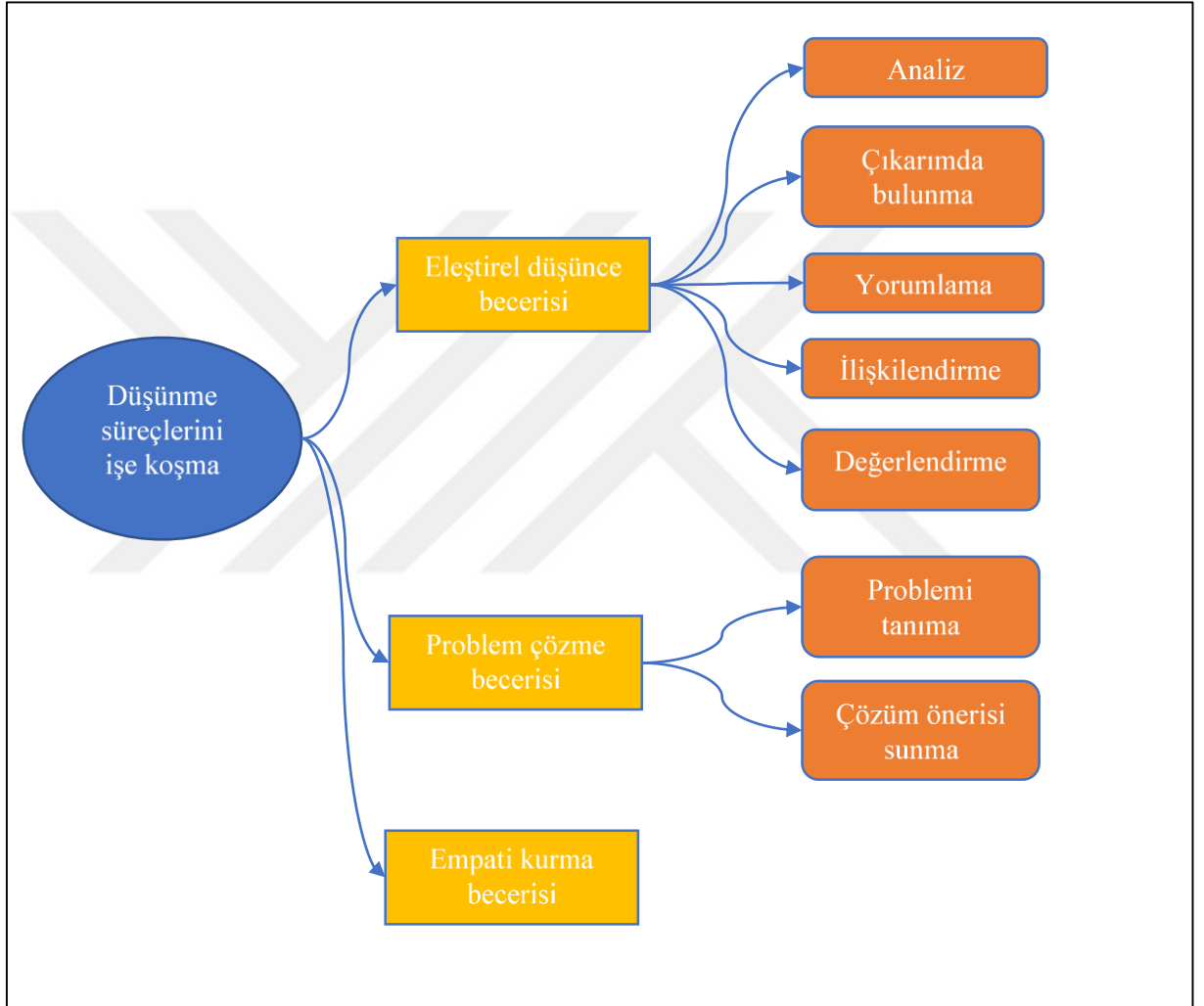
“Sabri: Ben bu derste empatiyi öğrendim. Eskiden birkaç arkadaşım üzgünken ben gülebiliyordum ama şimdi ben de onun yerine kendimi koyarak onun durumunu algılamaya çalışıyorum. Onu üzmeden ona karşılık vermeye çalışıyorum. Kendiminkini önce yargılamadan karşımdakini onu düşünerek...”

“Tuğba: Hocam bir tane haber çıkmıştı yurttan bir küçük kız çocuğunu istismar yapmışlar, taciz etmişler. Çocukların savunucusu bakan kadın varmış. Bir kereden bir şey olmaz demiş ama bence çok saçma bir kereden bir şey olmaz diye müdahale etmezseniz o zaman sürekli tekrarlar. Bence kadının öyle demesi çok

saçma empati kurmamış şöyle düşünmemiş Ben olsaydım ne yapardım bana böyle deseler ne yapardım diye düşünmemiş.”

“Muzaffer: okuldan gelirken bir çocuk tavuğa tuğla attı. Tavuğun kanadına geldi orda benim içim yandı. Onun yerinde ben olsaydım ne olurdu? diye düşündüm.”

Düşünme süreçlerini işe koşma adlı eksen çatısı altında yukarıda bahsedilen kategori ve alt kategorileri ilişkilerine işaret eden diyagram, Şekil 4.66’daki gibidir.



Şekil 4.65. ‘Düşünme Süreçlerini İşe Koşma’ Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.4 ‘Öz kontrol/ Bireysellik’ eksen kod ile ilgili bulgular

‘Öz kontrol/ Bireysellik’ adlı eksen kod, Duyuşsal tutum, Hazır bulunuşluk: Ön öğrenmeler, Gündelik ruh hali, Bakış açısı ve Öz yeterlik inançları olmak üzere beş ayrı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, bireyin özenli düşünme süreçlerini etkileyebilen bireysel özellikleri yansıtmaktadır. Bu özellikler ait bulgular, başlıklar

halinde sırasıyla şöyle sunulmuştur:

Kategori: Duyuşsal tutum

Duyuşsal tutum, bireyin bir olgu, kişi yada düşünceye karşı özenli bir şekilde düşünebilmesinde önemli bir özelliktir. Çünkü tutum, ele alınan olguya karşı bakış açısını yansıtan bir yapıdır. Bu açıdan bireyin olguyu nasıl değerlendirdiği önemlidir. Bu hususta değerlendirme biçimi olarak ‘kriter’ kavramı kullanılmıştır. Yani, olguya karşı olan duyuşsal tutumun değerlendirme kriteri adı altında duyuşsal tutumun boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Değerlendirme kriterleri, iki temel boyutta değerlendirilmiştir: (1) Fikir, düşünce ve insanları niteleme ve (2) bireysel bakım.

Alt kategori: Değerlendirme kriteri: Fikir, düşünce ve insanları niteleme

Bu alt kategori; fikir, düşünce ve insanları niteleyen ve bakış açısını yansıtan durumlara yönelik değerlendirme kriterlerini barındırır. Bu kriterler; bireyin ele alınan durumlara yönelik duyuşsal tutumunun hoşnutluk, işe yararlık, kesinlik, öğreticilik, verimlilik gibi değerlendirme kriterlerine göre değişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu bulguya ait öğrencilerin anlattıkları başlıklar halinde şu şekilde sırasıyla yansıtılmıştır:

Hoşnutluk: Düşüncenin herhangi bir hoşnutluk duygusunu yaşatabilme özelliğinin ifade edilmesi duyuşsal açıdan bir tutumu yansıtır. Özellikle, öne sürülen bir tavsiyenin öğrencinin hoşla gitmesinin öğrencide uyandırdığı etkisini açıklayan öğrenci ifadesi şöyle aktarılmıştır.

“Sen bu tavsiyeler içerisinde hangilerini olumlu hangilerini olumsuz olarak görüyorsun ya da sıkıcı?”

Cemile Nur: Ders çalışmak her zaman sıkıcı geliyor ama zorla da olsa çalışıyorum.”

“Elif Su: Ders çalışmayı olumlu görüyorum; çünkü ileriki yaşam tarzı için çok önemli. Kardeşimle kavga etmemeyi de olumlu buluyorum; çünkü ileride ben onu koruyacağım o beni.”

İşe yararlık: Esas alınan olguya karşı duyuşsal açıdan sergilenen bir tutumu değerlendirme kriterlerinden biri de işe yararlılığıdır. Olgunun işe yararlılığı ile ilgili öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Remzi: aynen annem bana dedi yaz bitecek oğlum bot alalım dedi bizde ayakkabı alacaktık hocam bende spor ayakkabı türünde bakıyordum annem bot alalım dedi bir tane mağazaya gittik ben yine inatlaştım yine istediğimi aldım aldıktan beş altı gün sonra yağmur yağdı ayaklarımın içi hep su doldu anneme orda hak verdim.”

“Muzaffer: Bu tavsiyeler bir gün işimize yarıyor. Hangi yaşta olursak olalım işimize yarıyor. Büyüklerimize saygılı olmalıyız, büyüklerimize saygılı olmazsak onlar bizi gördüğünde sevmeye bilirlersaygısız olduğumuzda.”

Kesinlik: Değerlendirme kriterlerinden bir diğeri ise ele alınan olgunun kesinlik ilkesini içerisine almasıdır. Bu konuya vurgu yapan Elifsu adlı öğrencinin görüşlerini yansıtan referans açıklama aşağıda belirtildiği gibidir:

“Elif Su: Bence bir tavsiye öneri gibi bir şey, bunu sıkıcı olması bence sıkıcı olamaz. Çünkü sonuçta yani diyor mesela yağmur yağıyor, şemsiyeni al diyor. O istemiyor ama yine de alması gerekiyor. Çünkü zorunda, O hayatın bir kanunu.”

Verimlilik: Son olarak, iş birliği yapmanın getirdiği bir sonuç olarak açıklamasını yapan Sabri görüşünü *“annem ev işi yaparken bazen ağır eşyaları kaldırmakta zorlanıyor. Ben ona yardım etmeye çalışıyorum. Biraz iki kişi kaldırması daha basit oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir.”

Bir başka değerlendirme kriteri olarak bireysel bakım konusunda ortaya konulan psikolojik, fizyolojik ve pratiklik özellikleri, duyuşsal tutumu açıklayan boyutlardır. Psikolojik boyutta öz bakım becerilerinin yerine getirilmesinin faydalı bulan Saniye, *“Böyle ev dağınık oldu mu veya bir şey düzensiz oldu mu O evde durmak istemiyorum. Böyle ruhum sıkılıyor.”* biçiminde açıklama yapmıştır.

Ayşenur adlı öğrenci ise fizyolojik açıdan gerekli bir eylem olduğunu dikkat çeken şu sözleri dile getirmiştir.

Ayşenur: Dolabım çok düzenli olduğu için istediğim kıyafeti her zaman bulabiliyorum. Tırnaklarımı kestiğimde Ellerimi yıkarım ve tırnağımı gazetede ya da dışarıda keserim. Yüzümü yıkarım Çünkü, yüzümü yıkamazsam uykusuz duruyorum hocam. Sabah çapaklardan kurtulmak isterim.

Son olarak, öz bakım becerileri bağlamında ortamın dağınıklığı ortadan kaldırmanın aradığını bulma hususunda pratiklik sağlayan bir durum oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu konudaki öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“XXX: Genellikle aradığım şeyi bulamıyorum ben. Hani farkına varmış olsam bunu da görürdüm ve daha Temiz ve daha düzenli olmaya çalışırdım. Aslında düzenli olmaya çalışıyorum ama işe yaramıyor bazen. Çıkardığımı atıyorum Daha sonra bulamıyorum Sinir oluyorum. Düzeltiyorum yine dağılıyor.”

“???: Mesela bir şey midir falan aradığınızda hemen buluruz. Ondan sonra her taraf çok temiz olur kirli bir ortamda yaşadığımızda Hasta da olabiliriz. Mesela her taraf toz olursa hasta oluruz. Mesela çok acil bir şey lazım olursa ortalık düzenli olduğunda hemencecik buluruz.”

Kategori: Hazır bulunuşluk: Ön öğrenmeler

Bir diğer kategori ise hazır bulunuşluk, yani öğrenmelerdir. Bu ön öğrenmeler; bireysel olarak kavrama sonunda üretilmiş öğrenmeler, daha önce edinilen olgusal öğrenmeler ile bireysel tanıklık sonucunda edinilmiş yaşantılardır. Bu süreçler aynı zamanda hazır bulunuşluk kategorisi kapsamında yer alan alt kategorilerdir. Bu alt kategorilere ait bulgular başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Alt kategori: Bireysel öğrenme

Kutsal olguların edinimi ile ilgili olarak Muzaffer'in, *“Kendim öğrendim. Babaannem namaz kılariken annemlere falan anlatıyor ara sıra.”* Şeklinde açıklama yaparak bireysel öğrendiği anlaşılmaktadır.

Alt kategori: Ön öğrenmeler

Hazır bulunuşluluğu açıklayan bir başka alt kategori ise bilgi birikimidir. Bu alt kategoriye temsil eden referans ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

“Elif Su: Bence böyle olmamalı. Hala daha var böyle olaylar doğuda hatta bazı yerlerde de var. Bence olmamalı. Bununla ilgili dernek kurulmalı derneklerde kız çocuklarına zaten bir tane proje var baba Beni Okula Gönder diye yine derneklerde kız çocuklarına yardım edilmeli onlar okutulmalı.”

Hazır bulunuşluluk kategorisi kapsamında ortaya konulan son özellik ise bireysel tanıklıktır. Bu konudaki bireysel tanıklıklığını açıklayan öğrenci görüşleri aşağıdaki gibi yansıtılmıştır:

“Elif Su: Gerçekte Ben küçükken bizim arka mahallede bir de de vardı. Onun da torunları vardı. Kız torunları hiç sevmediği için onları tarlada çalıştırıyordu dövüyordu. Bize sesleri geliyordu. Erkek torunlarını da hep seviyordu. Bir şeyler

alıyordu. Mesela onları okutuyordu. Ama kız torunlarını okutmuyordu. Onları dövüyordu tarlada çalıştırıyordu işe gönderiyordu.”

Kategori: Bireyin ruh hali

Bireyin ruh hali, o anda etrafındaki kişilere olan yaklaşım biçimini etkileyen bir durumdur. Bu durumu açıklayan Rabia adlı öğrenci görüşünü şöyle açıklıyor:

“Rabia: Bence iyi olmam gerekiyor. Gerçekten sinirli biriyim mesela her şeye parlayabiliyorum. Üzgünsem tek başıma dinlemeyi, kafamda her şeyi neden ben burada üzgünüm diye karşılaştırmam gerekiyor ve sessizce. O sırada onun üzgün olduğunu görürsem yardım etmeye çalışırım ama pek yardım edebileceğimi sanmıyorum. Yani mutlu olmama gerektiğini düşünüyorum.”

Bir kişiye karşı empati kurarken ruh halinin iyi olması gerektiğine dikkat çeken Sabri ise *“Genelde fark etmiyor ama yine de mutlu olmayı tercih ederim. Çünkü sinirli olduğumda onu pek anlayamayabilirim ve ona kötü şeyler verebilirim.”* biçiminde bir açıklama yapmıştır.

Kategori: Bakış açısı

Bir durum, olgu ya da kişiye olan bakış açısı düşünceyi ve davranış biçimini yönlendiren bir etmendir. Çalışmada bireyin özenli bir şekilde düşünmesini etkileyen üç farklı bakış ya da perspektif ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; eleştirel bakış ve yaklaşım, demokratik bakış ile nesnel ve yararcı perspektiftir. Bu yapılar kendi içinde alt kategorileri içine alır. Bakış açısı kategori ve alt kategorilere ait saptanan bulgular, başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Alt kategori: Eleştirel bakış ve ön yargılı yaklaşım

Bireysel ilişkilerle empati kurmada ve farklı fikirlere yaklaşırken benimsenen bakış açısının düşünceleri yönlendirmektedir. Bu açıdan bireyin temkinli ya da eleştirel olması ile önyargılı düşünmesi bireyin özenli bir şekilde düşünmesini etkileyen etmenlerdir. Eleştirel bakış ve yaklaşımın bir boyutu olan temkinli yaklaşımla ilgili örnek referans ifadesi şu şekildedir:

“Ufuk: insanların düşüncesine genelde ön yargıyla mı yaklaşırsın?”

Sabri: tanıımıyorsam önce bir ön yargıyla yaklaşırım çünkü kimdir nedir bilmiyorum. Bana zarar verebileceğini düşünürüm öncelikle ondan sonra yavaş yavaş alışıncaya daha ön yargısız yaklaştırmaya çalışırım.”

“Muzaffer: ben her zaman eleştiri yapmayı seviyorum. İnternette gördüğüm bir şey için eleştiri yaparım, böyle yapsan daha iyi olur diye.”

Bir başka boyut ise önyargılı yaklaşımdır. Empati kurarken önyargılı yaklaşmanın getirdiği sonuçlara ilişkin öğrencilerin anlatıları şöyledir:

“Cemile: öğretmenim insanların dış görünüşüne aldanmamalıyız ve önyargılı olmamalıyız. Önemli olan içi insanların bence.”

“Sabri: öğretmenim ben bu derste bence şunları öğrendim. Farklı insanları mesela yüz tipi ve görünüşü ile onları sınırlamamalıyız. Onların iç dünyasına bakmalıyız. Bu hafta orda hastanede kapı önünde bekleyen biri vardı. O siyah diye çocuğunu çekti, pistir diye. Sonra oturmadı yanına. Kocas da ayağa kalktı o da oraya oturdu. Ama içeri girdiğinde doktorun yanına onun iliğini verdiğini duyunca çok şaşırdılar öğretmenim. Bu yüzden biz görünüşle kimseyi suçlamamalıyız.”

Bakış açısı kategorisinde yer alan bir başka alt kategori de demokratik anlayış ya da bakıştır. Bireyin özellikle fikirlere saygılı olma ve iş birliği bağlamlarda benimsenen demokratik anlayış özenli düşünmeyi etkileyebilmektedir. Bu demokratik bakış açısı aynı zamanda açık fikirlilik ve adalet anlayışını içine alan boyutları temsil eder. Bu boyutlara ait saptanan bulgular, başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur:

Açık fikirlilik anlayışını yansıtan konularda görüşlerini ifade eden Sabri ve Saniyenin ifadeleri sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir:

“Sabri: öğretmenim ben bu derste bence şunları öğrendim. Farklı insanları mesela yüz tipi ve görünüşü ile onları sınırlamamalıyız. Onların iç dünyasına bakmalıyız.”

“Saniye: ben böyle bir insana zenci ya da görünüşü güzel olmayan birisine ön yargıyla herkese yaklaşmamamız gerektiğini herkesin dış görünüşüne göre değil de iç görünüşüne göre davranmamız gerektiğini öğrendim.”

Demokratik bakış açısının bir diğer boyutu olan adalet anlayışı konusunda açıklama yapan Muzaffer’in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Muzaffer: hocam iş birliği. Üç tane görev var. Her birine bir tane görev geliyor. İlk başta bir anlaşmazlık olmuş. Bir arkadaşımız şiir yazmak istemişti. Bende şiir yazmak istemiştim. Kadir hocamız kura çekmişti. Şiir bana çıktı. Yani çizimde

arkadaşıma çıkmıştı. Diğer arkadaşşıma mektup çıkmıştı. Böyle kuralları belirleyerek birbirimize yardımcı olduk.”

Nesnel ve yararçı perspektif adlı alt kategorinin boyutları olarak nesnel ve pragmatik anlayış yer almaktadır. Farklı fikirlere karşı nesnel bir perspektifi yansıtan konuşma diyalogu aşağıda sunulmuştur:

“Ufuk: yok ön algılar o kişinin iyi ya da kötöleri mesela Sabri bir şey söylüyor Sabri ile ilgili yaşantıların var daha önce iyi ya da kötü Sabri sana bir şeyler söylemeye çalışıyor. O düşüncelerini dinlerken senin davranışlarının tutumunu değiştirir mi?

Muzaffer: yok değiştirmez

Ufuk: ne yaparsın?

Muzaffer: mesela onunla konuşurken dinlerim. Mesela ne yapabilirim ne diyebilirim diye fikrimi sorarsa söylerim.”

Bir başka boyut ise pragmatik anlayıştır. İnsanlarla olan ilişkilerinde yer geldiğinde kendisinin faydasına olan durumlarda ilişkilerinin koruması ve sürdürölmesi gerektiği konusundaki düşüncelerini açıklayan Remzi adlı öğrencinin açıklaması şöyledir:

“Ufuk: muzafferle kavganızın bir önemi yok mu?

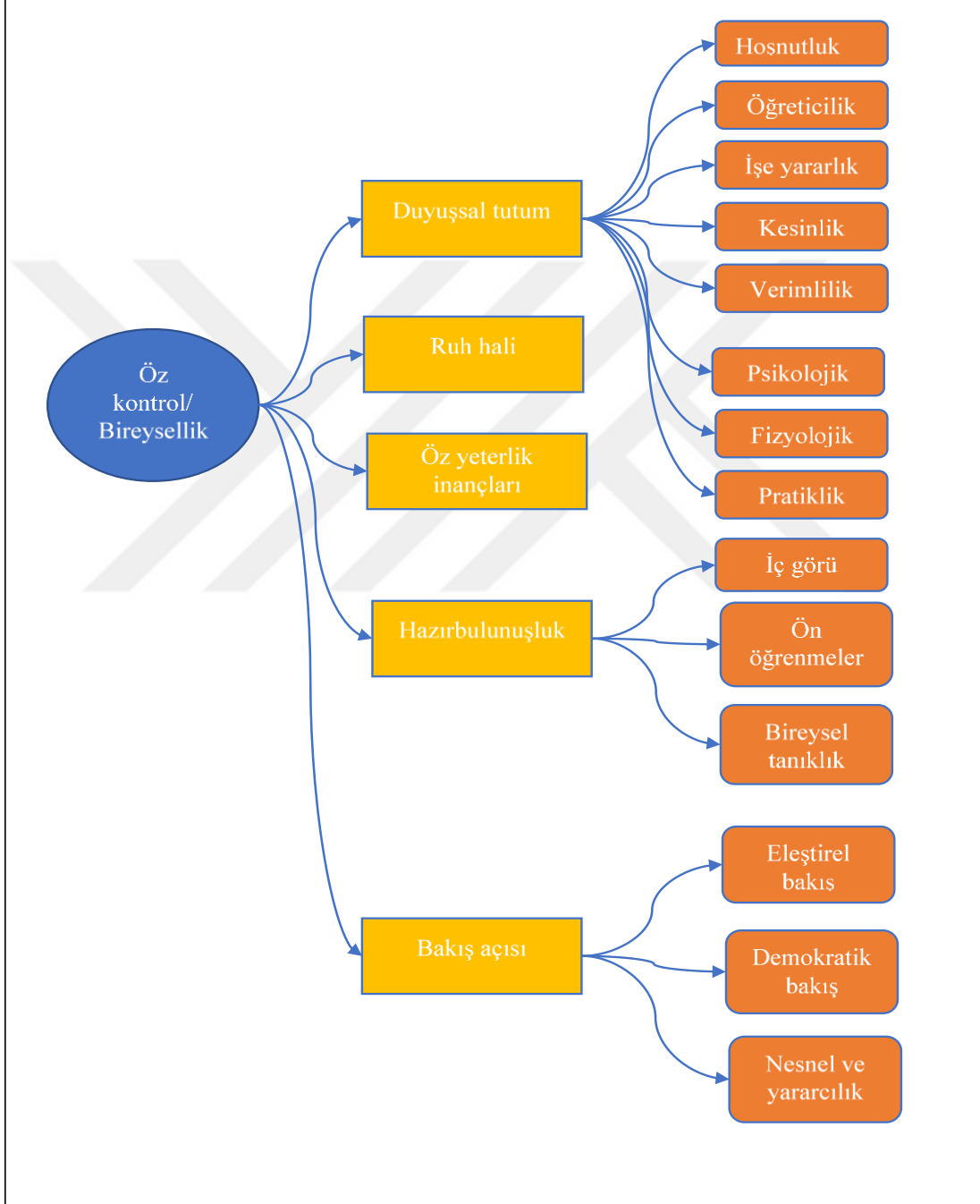
Remzi: Yok neden olsun ki hocam mesela biz duymamışızdır bir tane fazla ödevimiz vardır muzaffer söyledi mi muzaffer sayesinde küste olsak artı alırız böyle yüksek alırız.”

Son olarak, ‘Öz kontrol ya da Bireysellik’ kategorisinde yer alan alt kategori ise Öz yeterlik inançlarıdır. Öğrencilerin özellikle gönöl alma ve empati kurma konusundaki bireysel yeterliği ile ilgili inançları düşüncelerini ve davranışlarını harekete geçiren bir unsurdur. Bu bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sabri: Öğretmenim ben bunu görmezden gelememek diye düşünüyorum ben. Mesela birisi ağlarken ben ona hemen bakıp dönemiyorum. O benim kafamda kalıyor, ondan sonra yine de soruyorum böyle ne oldu diye arkadaşşıma. Yardım yapabileceksem yapıyorum.”

“Ayşegül: Arkadaşlarımızın kalbini kırdığımızda yani onlara önceden bir şey diyemezken şimdi gönül alabiliyoruz artık. Sizin verdiğiniz etkinlikten yola çıkarak arkadaşlarımızla barışabiliyoruz.”

Öz kontrol/ Bireysellik adlı eksen kod etrafından toplanan kategori ve alt kategoriler arasındaki bağıntıları açıklayan diyagrama aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.66. ‘Öz kontrol/ Bireysellik’ Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.5 ‘Psikolojik örüntüler’ eksen kodu ile ilgili bulgular

‘Psikolojik örüntüler’ adlı eksen kod, içsel duygulanma ve beklentiler olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler arasında yer alan içsel duygulanma, bireyin kutsal olgularda gözlenen saygısızlık, tartışan kişilere rastlanması, yaşlılara saygısızlığın görülmesi, hayvan ve doğanın istismar edilmesi gibi durumlarda içsel olarak üzüntü, öfke, sitem ve merhamet duygularını harekete geçirmeyi kapsar. Bundan hareketle, içsel duygulanma üzüntü, öfke ve merhamet alt kategorileri içermektedir. Bu alt kategorilere ait bulgular, başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur:

Alt kategori: Üzüntü

Üzüntü adlı alt kategoride hayvan ve doğa istismarı, ahlaki normlarına olumsuz bir durum teşkil eden durumlarda içsel olarak üzüntü hissetmesi ifade edilmektedir. Bu tür durumları açıklayan örnek referans ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Muzaffer: Bu videolar hayatıma katkı sağladı. Oradaki videoda oyuncular oyun yapıyor olsa bile gerçek olduğunu düşünmek bile insanın içindeki vicdan duygusunu harekete geçiriyor. İnsan üzülüyor.”

“Saniye: Ben dedemden kalan hatırayı yaptım. Çok güzeldi. Hani canlandırın demiştiniz ya benim köpeğim olsa gerçekten ben çok üzülürüm. O an ağlayacaktım neredeyse. Çünkü gerçekten çok üzücü bir olaydı.”

Alt kategori: Öfke

Bu alt kategoride öğrencinin, karşılaştığı olumsuz bir durum karşısında içsel olarak hissettiği bir üzüntünün yanı sıra bir öfke duygusunu da hissedebilmektedir. Bu ifadeyi destekleyen öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ayşegül: Öğretmenim kötü bir davranış olduğunu söylerim ona. Mesela biri namaz kılarken önünden falan geçtiğinde, Benim kuzenim ananemim önünden geçiyor. O saygısızlık yaptığında annem onu çekiyor hemen. Ben de sinir oluyorum.”

“Ümmühan: Babaannem ve dedeme asla kötü söz söylememeye çalışıyorum. Benim kuzenim var o anneannesine vuruyor bazen çok sinirleniyorum.”

Alt kategori: Merhamet – Vicdan duygusu

Merhamet ya da vicdan duygusunun uyarılması içsel olarak duygulanmanın bir alt kategorisinden bir diğeridir. Merhamet, bireyin düşüncesini ve davranış sistemini

harekete geçiren içsel bir duygudur. Aşağıda bu bulguyu destekleyen referans ifadelerine yer verilmiştir:

“Ümmühan: Babaannem ve dedeme asla kötü söz söylememeye çalışıyorum. Benim kuzenim var o anneannesine vuruyor bazen çok sinirleniyorum. Bana bir şey söyler aramız bozulur akrabayız, çünkü diye bir şey demiyorum. Ben babaannemi dedemin elinde büyüdüm. O yüzden asla onlara Saygısızlık yapmamaya çalışıyorum. Yapanlara da gerçekten açıkçası hırpalayasım geliyor kızasım geliyor dövesim geliyor çok sinirleniyorum yaşlılara güçsüz insanlara eziyet edildiğinde kusurlarıyla dalga geçildiğinde.”

“Hatice: Genellikle arkadaşlarım üzgün olduğunda empati göstermem gerekiyor. Ya da aileme ama en çok arkadaşlarıma, üzgün olduğunda. Arkadaşım üzgün olduğunda onu görmezden gelmemeliyim ve yardıma ihtiyacı olduğuna anlamalıyım. Ona merhametli davranmalıyım.”

Alt kategori: Sitem/ şikayetler

İçsel duygulanma kategorisinde ortaya çıkarılan son alt kategori ise sitem/şikayetlerdir. Başkalarının duyarsızlığı konusunda sitemlerini dile getiren Rabia'nın açıklaması şu şekildedir:

“Rabia: En fazla dikkatimi çeken videolardaki çocuğun merdivenlerle renginin aynısı olması, kamufle olması. Orda çocuk artık dışlanmaktan, üstünden geçilmekten nefret ediyor.”

“Rabia: Hocam mesela çevremizdeki çoğu insan iyilik yapmıyor, çoğu insan kötülük yapıyor genelde..”

Kategori: Beklentiler

Bireyin bireysel ilişkilerinde karşıdaki insanlardan beklentileri, onlara karşı olan düşünme süreçlerini etkileyen psikolojik unsur ya da örüntülerden birini oluşturmaktadır. Beklenti kategorisi, başkalarından kendisine gösterilen değer, onaylanma ile karşılıklı saygılı davranış biçimlerini içerir. Bu davranış biçimleri, beklentiler kategorisi kapsamındaki alt kategorileri içine almaktadır. Bu kategori ve alt kategorileri açıklayan öğrenci görüşleri aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır:

Alt kategori: Değer verilmesi

Bireyin başkalarının da kendisine değer vermesi, kendi düşünce ve davranışlarını özenli bir şekilde göstermesinde etkili olabileceğine dair bir işarettir. Bu bulguyu destekleyici örnek referans ifadeleri şu şekildedir:

“Saniye: Amcam, yengem, bir de halam var Bana çok değer veriyorlar. Bir de yengemlerin çocukları olmadığından çok fazla değer veriyorlar. Amcam liseye ve üniversiteye gitmemiş derslerinde çok yardımcı oluyordu. Kendi çocuklarından ayırt etmiyorlar.”

“Cemile: iyi davranıyorlar. Bir de onlar mesela başına bir şey geldiğinde ailemin onlar da yardım ediyorlar.”

Alt kategori: Onaylanma

Beklentiler kategorisinde yer alan bir başka alt kategori ise onaylanmadır. Başkaları tarafından sergilenen onaylanma davranışları, gündelik yaşamda özellikle öz bakım becerilerini yerine getirmede işlevsel bir özellik olarak görülür. Bu görüşü temsil eden açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

“Saniye: Evet biliyorum. Mesela dişlerimizi fırçalamazsak ağız kokumuzdan dolayı hiç kimse yanımıza yaklaşmaz. Kendimize dikkat etmezsek böyle saçlarımız dağınık, Böyle çok pis birisi olursak Hiç kimse yanımıza yaklaşmaz.”

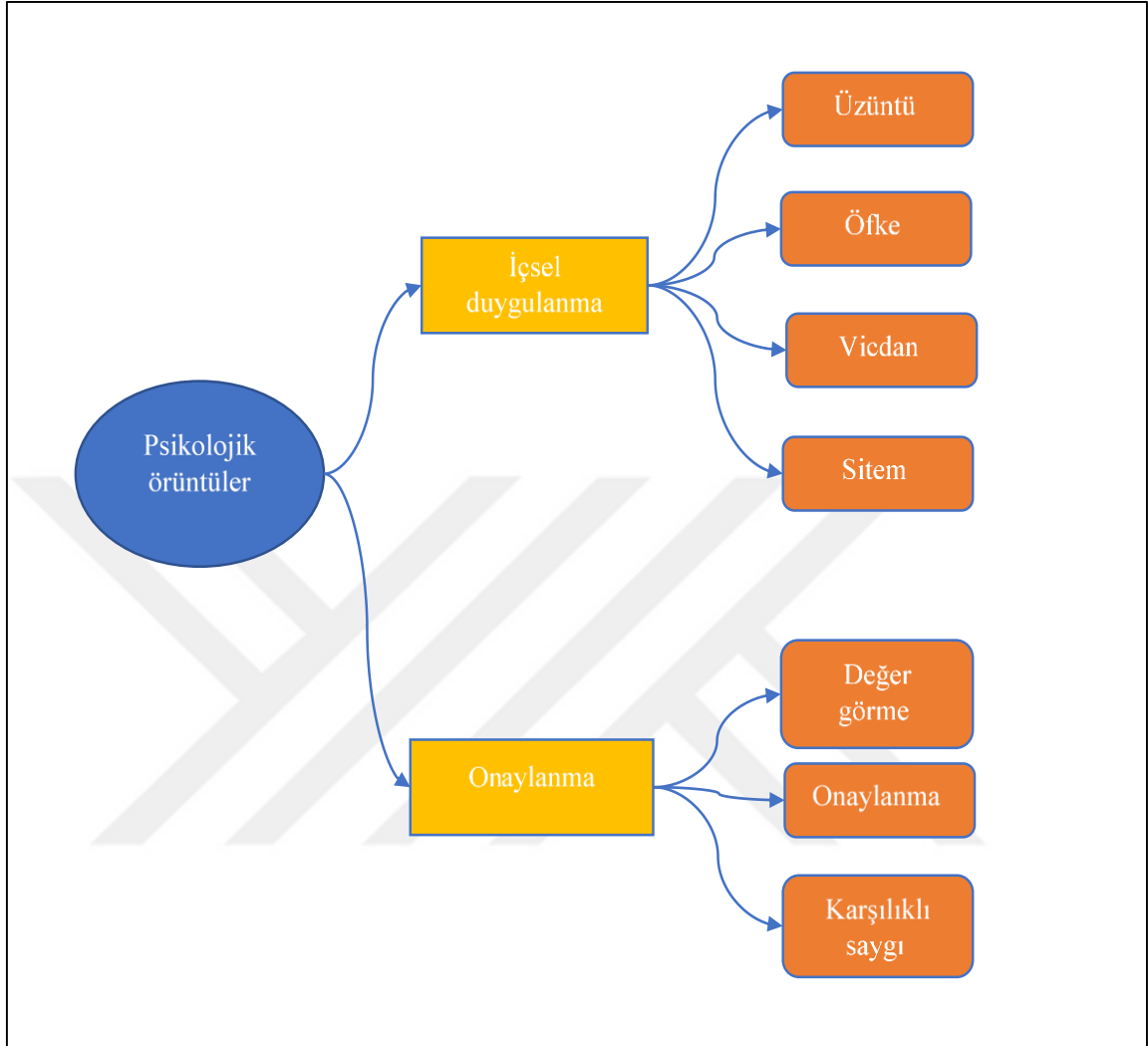
“??? : Öğretmenim her gün kalkınca yüzümü yıkarım. Yüzümü yıkadığınızda hem zihnimiz açılıyor hem de uyku sırasında Gözlerimizde oluşan çapaklar gidiyor. Yani güzel görünüyoruz.”

Alt kategori: Karşılıklı saygılı davranış

Son olarak, ortaya konulan bir diğer alt kategori olan karşılıklı saygılı davranış, bireyin beklentilerinde yer alan psikolojik unsurlardan biridir. Karşılıklı saygılı davranış biçimi özellikle bireysel ilişkilerdeki saygının sürekliliğini sağlamada gerekli bir koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyu açıklayan Saniye adlı öğrencinin açıklaması şöyledir:

“Saniye: Benim kuzenlerim de öyle. Ben oruç tutarken karşıma gelip bir şeyler yemezler. Hatta alalım koyalım bir yere sen orucunu açtığında beraber yeriz diyorlar. Beni anlayışla karşılıyorlar yani.”

Aşağıda psikolojik örüntüler adlı eksen kodu çatısı altında toplanmış kategori ve alt kategorileri yansıtan diyagram, Şekil 4.67’de sunulmuştur.



Şekil 4.67. ‘Psikolojik Örüntüler’ Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.6 ‘Özenli düşünme: Bağlam’ eksen kodu ile ilgili bulgular

Özenli düşünme ürünleri adlı eksen kod, Özenli düşünme süreci, Kayıtsızlık, Değerlendirme kriteri olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Özenli düşünme süreci adlı kategori ise etkili iletişime dayalı ilişkiler kurma, sağlıklı bireysel bakım ve etkili çalışma olarak üç ayrı alt kategoride toplanmıştır. Bu kategori ve alt kategorileri ait bulgular, başlıklar halinde sunulmuştur:

Alt kategori: Etkili iletişime dayalı ilişkiler kurma

Etkili iletişime dayalı ilişkiler kurma, özenli düşünme süreçlerinde gerçekleştirilen eylemlerden biridir. Özellikle gönül alma durumunda ile empati kurma

sürecinde etkili bir dil kullanımını önemli bir özellik olarak değerlendirilir. Bu hususa değinen öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sinem: İnsanlara karşı daha hoş görülü davranmaya başladım. Onları kırıcı, sinir ettiklerinde mesela, kırıcı sözler söylemek yerine daha yumuşak bir şekilde açıklıyorum artık. Önceden bağırıp çağırıyordum şimdi kırıcı olmayarak konuşuyorum.”

“Rabia: son dersimizde karşımızdakiyle iyi bir empati iletişim kurmayı öğrendik. Empati kurmada kendimizi onu yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerine kendi aklımızda geçen bir şekilde onu kırmadan onu anlatmak.”

Alt kategori: Sağlıklı bireysel bakım

Bir diğer alt kategori ise sağlıklı bireysel bakımdır. Özenli düşünme sürecinin ürünlerinden biri olan sağlıklı bireysel bakım boyutunda öz bakım becerilerini yerine getirmedir. Aşağıda bu konuyu açıklayan referans ifadesi şu şekildedir:

“XXX: Tarıyorum. En çok saçlarımla ilgileniyorum yani. Zamanımı Daha fazla harcıyorum saçlarıma. Saçlarını öyle sprey gibi zararlı şeyler kullanmıyorum da Genelde evdeyken veya yatarken saçlarımı serbest bırakıyorum.”

“Ayşenur: Dolabım çok düzenli olduğu için istediğim kıyafeti her zaman bulabiliyorum. Tırnaklarımı kestiğimde Ellerimi yıkarım ve tırnağımı gazetede ya da dışarıda keserim.”

Alt kategori: Etkili Performans

Son olarak, tespit edilen alt kategori etkili çalışma ya da performans konusunda gösterilen özenli düşünme sürecidir. Bu sürece vurgu yapan Muzaffer adlı öğrencinin açıklaması şöyledir:

“Muzaffer: hocam işbirliği. Üç tane görev var. Her birine bir tane görev geliyor. İlk başta bir anlaşmazlık olmuş. Bir arkadaşımız şiir yazmak istemişti. Bende şiir yazmak istemiştim. Kadir hocamız kura çekmişti. Şiir bana çıktı. Yani çizimde arkadaşıma çıkmıştı. Diğer arkadaşıma mektup çıkmıştı. Böyle kuralları belirleyerek birbirimize yardımcı olduk. Arkadaşımın çiziminde yapamadığı yerler vardı. Yapamadığı yerlerde yardımcı oldum. Çiziverdim. Mektup yazan arkadaşım güzel olmuş mu diye sormuştu. Bende güzel oldu demiştim. Çok güzel

yazmıştı mektubunu. Sonra kendi aramızda tartıştık bunları. Tartıştıklarımızı bir bir değerlendirdik. Çok güzel yapmıştık.”

‘Özenli düşünme: Bağlam’ adlı eksen kod altında yer alan bir diğer kategori ise özenli düşünmede kayıtsızlıktır. Bireylerin doğa ve hayvan istismarı ve kutsal olgularda sergilen saygısız ya da ölçüsüz davranışlara kayıtsız kalabilmektedir. Bu davranış biçimini açıklayan örnekleyici ifadeleri şu şekildedir:

“U: O insanlara karşı. Peki bu özenli bir davranış mı?

Buse: Ya hocam onlar ona yapıyorsa ben de onlara yapardım yani.”

“Muzaffer: Arkadaşımın biri benle beraber namazı seçmiş o da. Onunkinde hocam yine parkta namaz kılan insanları görmüş. Orda bir grup insan onlarla dalga geçiyormuş. Sonra onları uyarmış, onların gitmesini istemişler. Ben arkadaşıma şöyle dedim. Bence iyi yapmışsın. İnsanların dinine saygılı olmayan insanları bence oradan kovalamalıydın dedim.”

Kategori: Uygulama süreci: Araçlar / Beceri / Eylemler

Bu kategori, bireylerin özenli düşünme sürecinde sergiledikleri eylemler, kullandıkları araçlar ile uyguladıkları becerileri kapsar. Bireylerin bu süreçleri etkili bir şekilde kullanabilmesi özenli bir şekilde düşünebilme kapasitelerini artırabilmektedir.

Alt kategori: Araçlar

Araçlar, özenli düşünme sürecinde işe koşulan önemli unsurlardan biridir. Özellikle, farklı bağlamda kullanılan arabuluculuk stratejileri, sosyal statü, reklam unsurları ile çeşitli teknolojik araçlar süreç için gerekli olarak değerlendirilebilir. Bu konuya değinen referans ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Cemile Nur: Neden kavga ediyorsunuz diye sordum ama bana da anlattılar. Bu kadar küçük bir şeyde kavga etmeyin dedim, sayıştıırırız dedim.”

“Latife Sultan: Neler olabilirdi? Oyuna bitirdik zaten, Daha fazla büyümesin diye. Başka ne olabilirdi? Hani oynamak isteyen çocukla ben kendim oynayabilirdim. Onlar ikisi oynayabilirdi, biz ikimiz oynayabilirdik.”

Alt kategori: Beceri

Bu alt kategoride bireyin özenli bir biçimde düşünürken farklı bağlamlardan öğretim strateji ve yöntemlerinin etkili bir biçimde kullanabilmesi, kampanya araçlarını

işe koşma, bilgi birikimi ve farklı işlevsel materyallerini uygulayabilme süreç için gereklidir. Bu husustaki öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Muzaffer: Öğrenemediği konuları mesela ben soruyorum Bunu biliyor musun bilmiyorum dediğinde ben ona anlatıyorum. Nasıl olduğunu anlamadığın da birkaç kere daha anlatıyorum.”

“Elif Su: Ona anlatırım. Birlikte ona örnekler vere vere anlatırım. Dersi daha eğlenceli hale getirmeye çalışırım öğretmenimize söyleyerek. Daha eğlenceli yaparım, Remzi'nin anlayabileceği şekilde yaparım, Remzi'nin tarzına göre yaparım.”

“Saniye: Ben buldum. İkisi kavga ettiği için ya ikinizle kenarı çekilin ya da ikiniz de birlikte durun dedim. Onlarda beraber durdular. Zaten çoğunlukla benim sözümü dinliyorlar mahallede en büyük ben olduğum için.”

Alt kategori: Eylemler

Bu alt kategori, bireyin özenli düşünme sürecinde özellikle bir öğrenme topluluğu oluşturma, fikirler üzerinde araştırma yapma süreci ve iş birliği bağlamında bilişsel yönlendirme ve buradalık eylemlerini barındırır. Bu süreçleri açıklayan öğrenci açıklamalar aşağıdaki gibidir:

“Elif Su: Ben burada yardımlaşmayı kazandım. Dostluğun ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Çünkü dostluk demek bir şeyleri, sırları paylaşmak değildir. Daha da öte olmak yani yardımlaşmak demektir. Benim sınıfta bir sürü arkadaşım var ama dostlarım da var. Ama daha çok arkadaşım var. Ben yardım etmeyi çok severim. Mesela onların anlamadığı konularda da her zaman yardımcı olmaya çalışırım. Hem o konuyu bilmiyorsan bile mesela başka arkadaşına söylerim. Onunla birlikte anlatmaya çalışırız.”

Kategori: Değerlendirme kriteri: Ürünün niteliği

Özenli düşünme sürecinde sergilenen davranışın gerçekten özenli bir düşünme sürecinde ortaya çıkıp çıkmadığının tespit edilmesinde ele alınan bir değerlendirme kriteri söz konusudur. Gerçekleşen davranışın niteliğinin değerlendirilmesinde bu kriterin işe koşulması sürecin etkili bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin bir işaretidir. Bu değerlendirme kriterleri üç ayrı durumla anlaşılabileceği tespit edilmiştir. Buna göre özenli düşünmenin nitelik kriteri, bireyin öznel iyi oluş durumu, bireysel tatmin durumu

ile karşılıklı doyum olarak alt kategorilerde toplanmıştır. Bu kategori ve alt kategorilere ait bulgular, başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur:

Alt kategori: Öznel iyi oluş

Bir değerlendirme kriteri olan ruhsal iyi oluş, sergilenen davranış sonrasında bireyin hissettiği mutluluk hissini anlatır. Bu konuya değinen açıklamaya aşağıda yer verilmiştir:

“Rabia: Oldu. Bir arkadaşımın sınavı düşükmüş. Benim de düşüktü bir kere ben ağlıyordum. O beni çalıştırarak bir dahaki sınava yüksek not almamı sağladı. Onun sınavı düşükmüş ben de ona diğer sınavında yardımcı oldum. Sınavından yüksek aldı ve yüksek aldığı için bana çok teşekkür etti, çok mutlu oldu. Ben de ona yardım edebildiğim için, onu mutlu ettiğim için ben de mutlu oldum.”

Alt kategori: Bireysel tatmin

Özenli düşünme süreci sonunda ortaya çıkan düşünce ve davranışın niteliğinin değerlendirilmesinde aranılması gereken işaretlerden biri de bireysel tatmin ya da doyumdur. Özellikle yapılan bir iş ya da aktivite sonrasında alınan zevk, aktivitede sergilenen eylem ve süreçlerinin gerçekten etkili bir şekilde gerçekleştiği ile ilgili algılarındaki olumlu gelişmeyi açıklar. Bu ifadeyi yansıtan bir öğrencinin görüşü şöyle verilebilir:

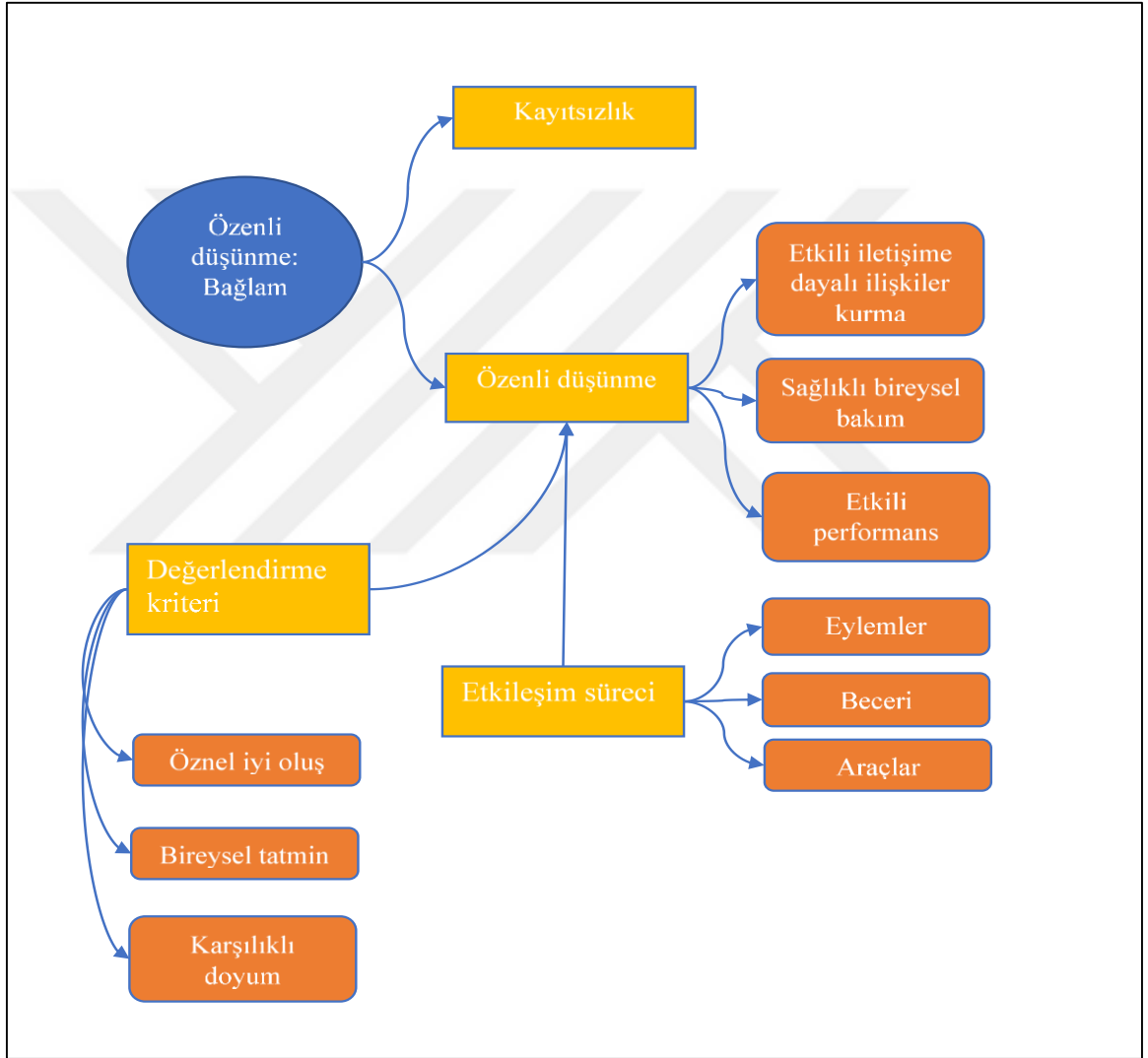
“Muzaffer: hocam işbirliği. Üç tane görev var. Her birine bir tane görev geliyor. İlk başta bir anlaşmazlık olmuş. Bir arkadaşımız şiir yazmak istemişti. Bende şiir yazmak istemiştin. Kadir hocamız kura çekmişti. Şiir bana çıktı. Yani çizimde arkadaşıma çıkmıştı. Diğer arkadaşıma mektup çıkmıştı. Böyle kuralları belirleyerek birbirimize yardımcı olduk. Arkadaşımın çiziminde yapamadığı yerler vardı. Yapamadığı yerlerde yardımcı oldum. Çiziverdim. Mektup yazan arkadaşım güzel olmuş mu diye sormuştu. Bende güzel oldu demiştin. Çok güzel yazmıştı mektubunu. Sonra kendi aramızda tartıştık bunları. Tartıştıklarımızı bir değerlendirirdik. Çok güzel yapmıştık.”

Alt kategori: Karşılıklı doyum

Bir diğer değerlendirme kriteri ise sergilenen davranıştan sonrasında hem bireyin kendisinin hem de karşıdaki kişi ya da kişilerin doyum almasıdır. Bu karşılıklı doyumunu açıklayan ifade şöyledir:

“Fatma: Teyzem bana çok iyi baktı. Bir nevi ikinci annem gibi. O bana iyi baktı, ben ona sevdiğimi belli ediyorum. Mesela kızı var; o da beni çok seviyor. Yanımda durduğunda ben de onu sevdiğimi belli ediyorum. Ben de onun ödevlerini yaptırıyorum. Teyzen de böyle olunca mutlu oluyor. Onun mutlu olduğunu görünce seviniyorum.”

Şekil 4.68, ‘Özenli düşünme: Bağlam’ adlı eksen kod içinde yer alan kategori ve alt kategoriler arasındaki bağıntıları açıklamaktadır.



Şekil 4.68. ‘Özenli Düşünme: Bağlam Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.7 ‘İstenmeyen durumları etkileyen faktörler’ eksen kodu ile ilgili bulgular

İstenmeyen durumları etkileyen faktörler’ adlı eksen kod, değer yozlaşması, uygulama sorunu, aile cahilliği ve kalıplaşmış yargılar, insanların duyarsızlığı ile

imkanların yetersizliği gibi kategorileri kapsar. Bu kategorilere ait bulgular, aşağıda başlık başlık yansıtılmıştır:

Kategori: Değer yozlaşması

Hem toplumsal hem de bireysel olarak gerçekleşen sorunların meydana gelme kaynaklarından en birincil faktör, değerlerin yozlaşmasıdır. Değerleri yozlaştığı durumları açıklayan Ümmühan, *“Empati kuramıyorlar, anlayışlı davranmıyorlar, duyarlılık göstermiyorlar.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Kategori: Uygulama sorunu

Bir diğer faktör ise bireyin yaşadığı uygulama sorunudur. Bireyin yapması gereken alışkanlık, eylem ve hareketlere karşı gösterdiği üşenme edimleri uygulamada görülen sorunların kaynağını temsil eder. Bu sorunu yansıtan ifadeler aşağıdaki gibidir:

“XXX: Farkındayım ama bazılarında uygulamıyorum. Mesela kıyafetlerim. Aslında düzenli giyinirim ama Dolabım çok dağınıktır. Sadece dolabım dağınıktır odam dağınık değildir genelde. Bunun hayatımdaki katkılarını biliyorum ama yine de dağınığım .Dolabım konusunda.”

Kategori: Aile cahilliği ve kalıplaşmış yargılar

Aile cahilliği ve kalıplaşmış yargılar, toplumsal olarak birtakım sorunların gerçekleşmesine neden olan etkenlerden biridir. Bu etkenin neden olduğu durumlara tanık olan öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Sabri: Bu tür olayların nedenleri bence cahillik. Bunların babaları dedeleri kız çocukları çalıştırılmaz okutulmaz diyerek böyle göstermişler kendi çocuklarına ve bu okumayıp çalıştırılan çocukların babası böyle görmüş çocuğuna aynen gösteriyor. Bence bunların önüne geçilmeli.”

“Elif Su: Gerçekte Ben küçükken bizim arka mahallede bir de de vardı. Onun da torunları vardı. Kız torunları hiç sevmediği için onları tarlada çalıştırıyordu dövüyordu. Bize sesleri geliyordu. Erkek torunlarını da hep seviyordu. Bir şeyler alıyordu.”

Kategori: İnsanların duyarsızlığı

Bir başka kategori olan insanların duyarsızlığı istenmeyen sorunların başlıca nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuya değinen öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Buse: Bizim mahallede bir tane kedi vardı. Gözleri görmüyordu, kördü. Çocuklara ona çok eziyet ediyorlardı. Hiç aileleri de uyarmıyordu.”

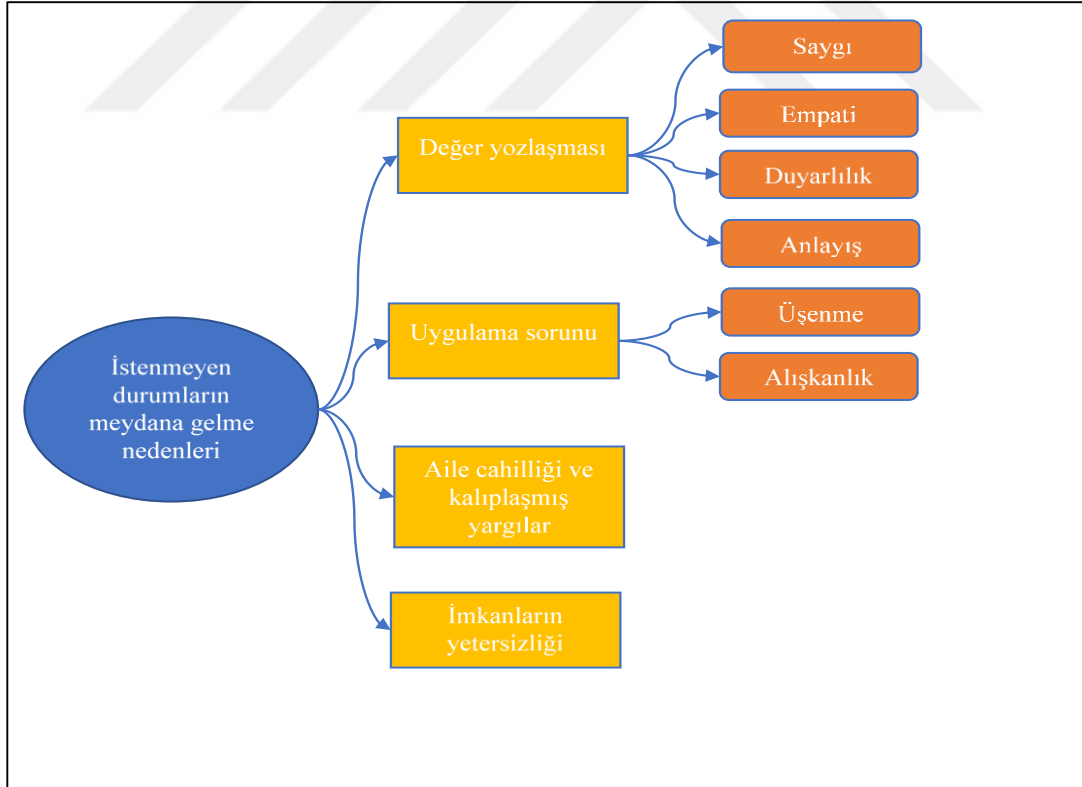
“Ayşegül: Mesela toz atıklarından benim annem rahatsız. Bir de astımı olduğundan hasta oluyor. Uyarıyoruz ama yine de bir şey yapmıyorlar. Biz bugüne kadar...”

Kategori: İmkanların yetersizliği

Son olarak, ortaya çıkarılan bir kategoride sorunların kaynağı olarak imkanların yetersizliği tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili bir öğrencinin açıklaması şöyledir:

“Latife Sultan: Hayvanları birçok seven var, Bunlar mesela bütün sokak hayvanlarını toplayıp iyileştirip bir aileye sahiplendirebiliriz. Bu çok zor oluyor alıyorlar hayvan barınaklarına götürüyorlar fazla iyi davranılmıyor. Yemek veriyorlar ama fazla iyi davranılmıyor.”

Şekil 4.69’da istenmeyen durumların meydana gelme nedenleri adlı eksen kod bağlamında ortaya çıkan kategori ve alt kategorileri gösterilmiştir.



Şekil 4.69. ‘İstenmeyen Durumların Meydana Gelme Nedenleri’ Adlı Eksen, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.8 ‘Özenli davranış stratejileri’ eksen kodu ile ilgili bulgular

Bu eksenin çatısı altında sözlü iletişim/ tepki ve destek kategori yer almıştır. Bu kategorilere ait bulgular, aşağıda başlıklar halinde sırasıyla verilmiştir.

Kategori: Sözlü iletişim/ tepki

Sözlü iletişim ya da tepki, bireyin karşılaştığı herhangi bir soruna (saygısızlık vb.) gösterdiği durumlara karşı duyarlı davranış biçimlerinden biridir. Farklı bağlamlarda bu davranış biçimini yansıtan ifadeler şu şekildedir:

“Ümmühan: Var zaten onu uyguluyorum. Yani diyorum yapmayın o daha güçsüz onun kusurlarıyla dalga geçmeyin diye ama dinlemiyorlar.”

“Sinem: Mahallede çocuklar ağaçların dallarını kırıyorlar ya da yerlere çöp atıyorlar çevreye zarar veriyorlar. Ben bir şekilde uyarıyorum ama bazen.”

Kategori: Destekleme

Bir diğer kategori olan destekleme biçimi, fiziksel destek, duygusal destek, bilişsel destek ve davranışsal destek olarak dört ayrı kategoride toplanmıştır. Bu alt kategorilere ait bulgular, başlıklar halinde sunulmuştur:

Alt kategori: Fiziksel destek

Fiziksel destek, bireyin çevresinde gözlemlediği kişi ya da durumlara karşı maddi olarak yardım yapabilme ve destekleme davranışlarını kapsar. Bu davranış biçimini yansıtan ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Ümmühan: Bu derste Kadir hocamızın dediği gibi insanların farkında olmayı daha çok dikkatimi çekti. Çünkü bazen ben de insanların farkında olamıyorum veya ailem olamayabiliyor. Çünkü yolda geçerken bir tane dilenci gördüğümde üzülüyorum. Ona yardım etmek istiyorum. Elimden gelen tek şey para vermek oluyor.”

“Sabri: Öğretmenim ben bunu görmezden gelememek diye düşünüyorum ben. Mesela birisi ağlarken ben ona hemen bakıp dönemiyorum. O benim kafamda kalıyor, ondan sonra yine de soruyorum böyle ne oldu diye arkadaşlarıma. Yardım yapabileceksem yapıyorum.”

Alt kategori: Duygusal destek

Destekleme biçimlerinden olan duygusal destek, zor koşullarda yaşayan, kendini üzgün hisseden ve empati kurmanın gerekli durumlarda duygusal olarak motive etme ya da teselli etme davranışlarını kapsar. Bu ifadeyi destekleyen öğrenci alıntıları aşağıdaki gibidir:

“Sabri: Öğretmenim ben bunu görmezden gelememek diye düşünüyorum ben. Mesela birisi ağlarken ben ona hemen bakıp dönemiyorum. O benim kafamda kalıyor, ondan sonra yine de soruyorum böyle ne oldu diye arkadaşlarıma. Yardım yapabileceksam yapıyorum, yapamayacaksam da onu destekliyorum. Arkasında olmaya çalışıyorum.”

“Cemile Nur: En çok aileme ve okuldaki arkadaşlarıma empati duygumu gösteriyorum. Ailem önemli çünkü onların üzülmelerini istemiyorum. Bu yüzden onları anlamaya çalışıyorum. Arkadaşlarım da aynı şekilde. Mesela Firdevs üzüldüğünde falan onun niçin üzüldüğünü falan soruyorum. Onu teselli etmeye çalışıyorum.”

Alt kategori: Bilişsel destek

Destekleme biçimlerinden biri de bilişsel destektir. Bireyin bilişsel manada çevresindeki kişileri yönlendirme, öğrenme eksikliği yaşadığı konularda bir şeyler öğretmesi anlamına gelir. Bilişsel desteklemeyi açıklayan öğrenci açıklaması şöyledir:

“Saniye: Mesela onları çok güzel yerlere götürüyordum, onları gezdirirdim. Mesela kuzenim çok güzel bir proje yapacak olur ona yardımcı olurum.”

“Saniye: Örneğin amcamla yengem işe gidiyor. O yüzden kuzenimin bilemedikleri soruları ben yapıyorum.”

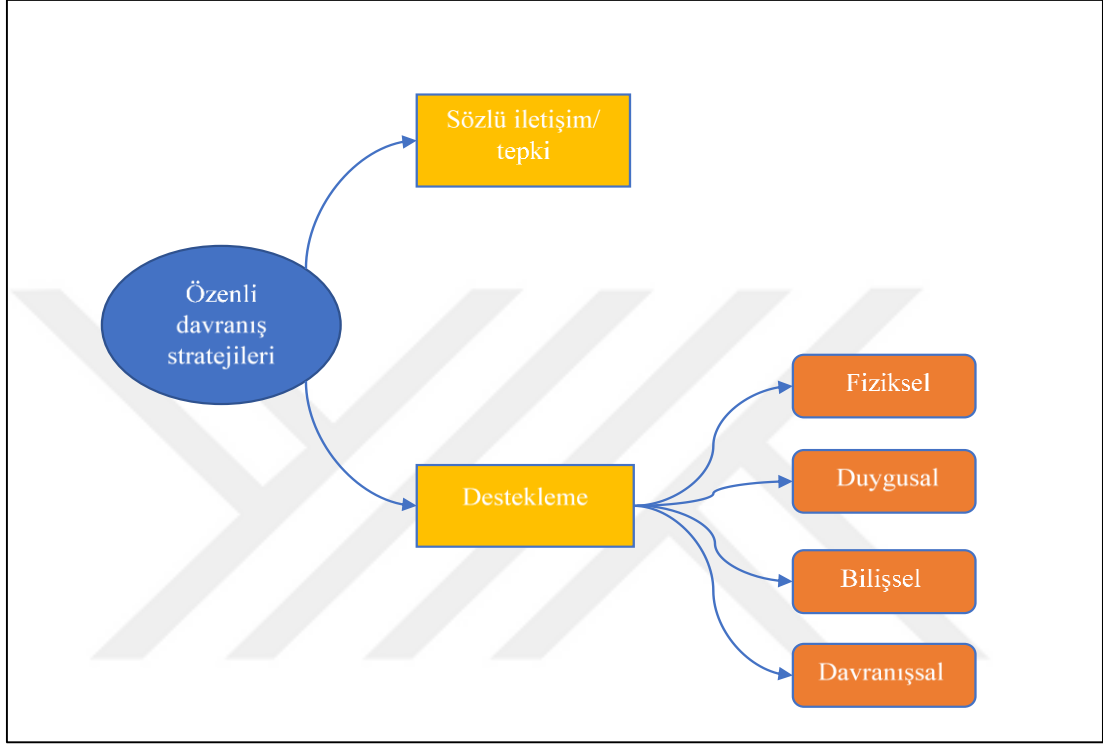
Alt kategori: Davranışsal destek

Bireyin etrafındaki insanların ihtiyaçlarını karşılaması, hayvanları koruyucu davranışlarda bulunması gibi durumlar davranışsal olarak destekleme biçimini açıklar. Bu durumları niteleyen referans ifadeler şu şekildedir:

“Ümmühan: Bu devirde bir sürü savaşlar oluyor evini kaybeden yuvasını kaybeden insanlar bizim ülkemize geliyor. Ben büyüdüğümde en çok şunu amaçlıyorum birincisi bana hep yardım eden aileme ne olursa olsun bakmak onların her ihtiyacını görmek.”

“Buse: Hocam mesela barınaklar var, barınaklarda hayvanlara bakmıyorlar, yani yemekleri falan yetmiyor. Yani semt semt barınaklar kurardım, oradaki hayvanları toplardım.”

Özenli düşünme stratejileri adlı eksen kod, kategori ve alt kategorileri gösteren diyagram, Şekil 4.70’de sunulmuştur.



Şekil 4.70. ‘Özenli Davranış Stratejileri’ Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.9 ‘Temel olgular ve sorunsallar’ eksen kodu ile ilgili bulgular

Bu eksen etrafında temel olgular ve sorunsallar adlı iki kategori yer almıştır. Bu kategorilere ait bulgular, başlıklar halinde sırasıyla yer verilmiştir.

Kategori: Temel olgular

Bu kategori; başlıca ahlaki normlar, fikirler/ düşünceler ve bireysel/ toplumsal yapıları içerir. Bu yapılar, aynı zamanda temel olgular kategorisi etrafındaki alt kategori temsil eder.

Alt kategori: Ahlaki normlar

Büyüklerle saygı, merhamet, dini inançlara bağlılık, adalet, empati vb. gibi değerler ahlaki normlar olarak nitelendirilmiştir. Bu ahlaki norm ya da değerleri açıklayan ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Ümmühan: Babaannem ve dedeme asla kötü söz söylememeye çalışıyorum. Benim kuzenim var o anneannesine vuruyor bazen çok sinirleniyorum. Bana bir şey söyler aramız bozulur akrabamız çünkü diye bir şey demiyorum. Ben babaannemi dedemin elinde büyüdüm. O yüzden asla onlara Saygısızlık yapmamaya çalışıyorum.”

“Muzaffer: Bu konuda vicdan duygumun arttığını düşünüyorum. Büyüklerimize saygılı olmalıyız. Dışarda kimsesizlere yardım etmeliyiz. İnsanlar yoksul olduğunda onlar için dernekler kurmalıyız, onlara yardım etmeliyiz.”

Alt kategori: Fikirler/ düşünceler

Gündelik yaşamda özenli düşünürken bireyin göz önünde bulundurduğu tavsiyeler, fikirler ve düşünceler temel olgular arasındadır. Bu olguları temsil eden örnek referans ifadeleri şöyledir:

“Muzaffer: Bulutlu havalarda yanına şemsiye al diyorlar, ben yanıma şemsiye alıyorum veya hafta sonları çalış, bilgisayar oynama diyorlar...”

“Cemile Nur: Çok fazla değil ama mesela arkadaşlarımla falan bir yere gitmek istediğimde gitme başına bir şey gelir diyorlar. Gelmez diye düşünüyorum, ben kendimi korurum diye düşünüyorum. Biraz sınırlayıcı geliyor.”

Alt kategori: Bireysel/ toplumsal yapılar

İş birliği, öz bakım becerileri, vefa duygusu gibi temel olgular, bireysel/ toplumsal yapıları içine alır. Bu yapıları açıklayan ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Sabri: Annem ev işi yaparken bazen ağır eşyaları kaldırmakta zorlanıyor. Ben ona yardım etmeye çalışıyorum.”

“Cemile: Evde ödevim olur ablamda bana yardım eder mesela fon kartonumu yapıştırır bende mukavvayı tutarım.”

Kategori: Sorunsal durumlar

İnsani ilişkiler ve olgularda saygısızlık, doğa ve hayvan istismarı, insanların çaresizliği ve duyarsızlık gibi konular, sorunsal durumları ifade eder.

Alt kategori: İnsani ilişkiler ve olgularda saygısızlık

Bu kategoride sıklıkla rastlanan durumlardan olan büyüklere saygısızlık, insanların kalbini kırma, kutsal durumlara saygısızlık gibi konular vurgulanmaktadır. Bu hususlara vurgu yapan açıklamalar aşağıdaki gibidir:

“Muzaffer: Ahlaki normlarımdan biri saygı ve vicdan. Vicdan konusunda şunu savunuyorum dışarıdaki hayvanlara köpekler kedilere taş atıp duruyorlar o insanlara sinir oluyorum. Çünkü kedilerde bir canlı bu dünya bizim olduğu kadar onların da. Büyüklere saygılı davranmıyorlar karşılık veriyorlar...”

“Ümmühan: Babaannem ve dedeme asla kötü söz söylememeye çalışıyorum. Benim kuzenim var o anneannesine vuruyor bazen çok sinirleniyorum.”

Alt kategori: Doğa ve hayvan istismarı

Bir diğer alt kategori olan doğa ve hayvan istismarı sorunsal olarak saptanan durumlardan biridir. Bu konudaki görüşlerini ifade eden Ayşegül adlı öğrencinin açıklaması şöyledir:

“Ayşegül: Bizim mahallede Hanım yenge var ölen bir de onun kocası var kol olmayan. Onların yaşantıları bayağı zor. Bir de eşi para için çöplerden bir şeyler alıyor sonra satıyor onları. Hurdalar alıyor satıyor. Ondan sonra bazı hayvanlara değişik değişik vuruyorlar, tekme atıyorlar, kuyruklarından çekiyorlar. Onlar da zor yaşantı olarak.”

Alt kategori: İnsanların çaresizliği

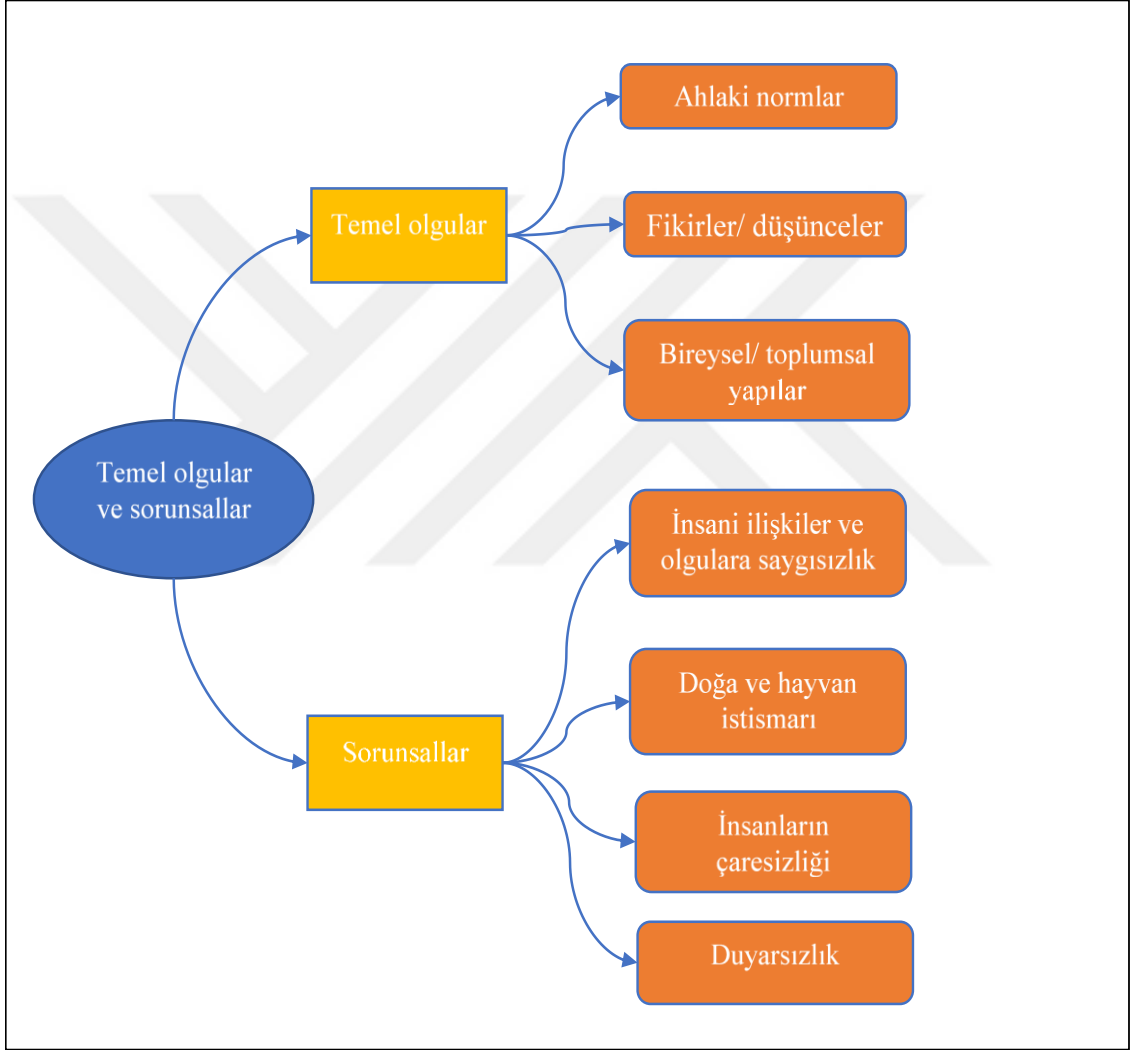
Bu alt kategori okula gidemeyen çocuklar ile mülteci insanların içinde bulunduğu çaresizlik ve durumlar yer almaktadır. Bu bulguları destekleyen Ümmühan “Bu devirde bir sürü savaşlar oluyor evini kaybeden yuvasını kaybeden insanlar bizim ülkemize geliyor.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Alt kategori: Duyarsızlık

Sorunsal olarak algılanan durumlardan biri de insanların duyarsız bir şekilde yaşamasıdır. Bireyin bu tür yaşantıları ile ilgili açıklamaları şu şekilde verilebilir:

“Latife: Öğretmenimiz hayatınızda yardım ettiğiniz biri var mı diye sordu hani bu hafta içinde mesela. Düşünüyorum ama aklıma bir şey geliyor. Doğru söylüyor. Hiç fazla dikkate almıyoruz. Yani böyle düşünüyorum. Ne olmuştur, çok zorladım görmezden geliyoruz yardıma muhtaç insanları.”

Şekil 4.71’de ‘Temel olgular/ sorunsallar’ adlı eksen kod etrafında şekillenmiş kategori ve alt kategoriler yansıtılmıştır.



Şekil 4.71. 'Temel Olgular Ve Sorunsallar' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.3.10 ‘Özen kültürünün doğası’ eksen kodu ile ilgili bulgular

Bu eksen kod, bireyin temel olgu, fikir, insanlar ve sorunsallarla etkileşimde bulunurken özen kültürünün ortaya çıktığı bağlam ve bu bağlam içinde bireyin özenli düşünme sürecinde göz önüne alacağı süreç ve edimleri açıklar. Özen kültürünü doğası adlı bu kod, başlıca iki temel kategoriye içine alır: (1) etkileşim/ kültürlenme süreci ve (2) çıktılarıdır.

Kategori: Etkileşim/ kültürlenme süreci

Etkileşim ya da kültürlenme bireyin başkalarıyla olan ilişkileri ile bu ilişkilerde sergilediği eylem, davranış ve deneyimlerindeki iç içeliği açıklayan ele alır. Kültürlenme de bir olgu, fikir, sorun ya da aktivitelerle olan uğraşım ya da öğrenme sürecini ifade eder. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yansıtıcı bir biçimde incelendiği üzere, öğrencilerin ister ele alınan olgular, fikirler ve aktivitelerle olan kültürlenme süreci olsun, isterse de etrafındaki insanlarla olan etkileşim sürecinde olsun, etkileşimin doğası ve niteliği, özenli düşünmenin doğası ve ürünlerini etkileyen bir unsur olduğu kanısına varılmıştır. Yoğun, zengin, derinlikli etkileşim ve kültürlenme süreci, özenli düşünme becerisinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Aksine daha yüzeysel, zayıf bir etkileşim/ kültürlenme düşünme sürecinin daha verimsiz süreç ya da ürüne veya insani ilişkilerden kayıtsız bir davranış biçimine neden olduğuna yönelik tespitlere ulaşılmıştır. Aşağıda öncelikle nitelikli, yoğun, zengin bir etkileşim ile bu etkileşim sürecine göre daha yüzeysel, zayıf bir etkileşim/ kültürlenme süreçlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Nitelikli etkileşim

Teyzesinin kendisi üzerinde bir hayli emeği olduğunu söyleyen Fatma adlı öğrenci, teyzesi ile aralarında geçen tüm etkileşimleri ayrıntılarıyla açıklamış ve ifade etmiştir. Böylesine bir etkileşim sürecinde meydana gelen eylemler, davranışlar ve etkinliklerin yanı sıra aralarındaki duygusal bağın gücü sayesinde yoğun bir biçimde gerçekleştiği anlaşılmıştır. Fatma'nın çocukluğundan bu yanda teyzesiyle olan etkileşimin boyutunu ortaya koyan görüşme diyalogu aşağıda sunulmuştur:

“Fatma: Teyzem bana çok iyi baktı. Bir nevi ikinci annem gibi. O bana iyi baktı, ben ona sevdiğimi belli ediyorum. Mesela kızı var; o da beni çok seviyor. Yanımda durduğunda ben de onu sevdiğimi belli ediyorum. Ben de onun ödevlerini yaptırıyorum. Teyzen de böyle olunca mutlu oluyor. Onun mutlu olduğunu görünce seviniyorum.

Fama: Teyzem çalıştığı için evde olmadığında annem evi topluyor. Kuzenine bak gel diyor, onun evini topluyorum, düzenliyorum. Sonra kuzenimin ödevlerini yapıyorum, annem bir şeyler yaptığında teyzene götür diyor. Ona yemekleri falan götürüyorum. Ondan teyzemi çok önemli yeri var.

U: Gösterdiğiniz bu vefa davranışını daha yaratıcı olarak düşünmüş olsan, bunu ileriki yaşamlarda nasıl daha fazla vefana, değerine, teyzene ve onun çevresindeki insanlara olan değeri nasıl daha somut örnek gösterirsin?

Fatma: Hediye olarak, onu ziyaret ederek... 3 teyzem var. Aralarında en çok onu seviyorum. Mesela onu diğerlerinden daha çok seviyorum. Ona hediyeler alırım. Hepsini alırım ama en çok onu seviyorum.

U: Mesela ne tarz hediyeler alırsın?

Fatma: Çok sevdiği şeyler var. Güzel bir şeyler mesela Teyzemle ilgili olan şeyler. Fotoğrafları falan var onlarla ilgili şeyler Yaptırırım. Çok güzel şeyler var. Mesela fotoğrafları ile ilgili bir şey duvarına Bir desen gibi bir şey Olabilir. Öyle şeyler yaptırırım.”

İş birliği bağlamında gerçekleşen kültürlenme ya da etkileşim sürecine dair sınıf içerisinde sergilediği eylemleri açıklayan Muzaffer adlı öğrencinin performans ve görevlerinin etkileşimsel olarak nasıl yerine getirdiği aşağıdaki ifadesine sunulmuştur:

“Muzaffer: hocam iş birliği. Üç tane görev var. Her birine bir tane görev geliyor. İlk başta bir anlaşmazlık olmuş. Bir arkadaşımız şiir yazmak istemişti. Bende şiir yazmak istemiştin. Kadir hocamız kura çekmişti. Şiir bana çıktı. Yani çizimde arkadaşına çıkmıştı. Diğer arkadaşına mektup çıkmıştı. Böyle kuralları belirleyerek birbirimize yardımcı olduk. Arkadaşımın çiziminde yapamadığı yerler vardı. Yapamadığı yerlerde yardımcı oldum. Çiziverdim. Mektup yazan arkadaşım güzel olmuş mu diye sormuştu. Bende güzel oldu demiştin. Çok güzel yazmıştı mektubunu. Sonra kendi aramızda tartıştık bunları. Tartıştıklarımızı bir bir değerlendirdik. Çok güzel yapmıştık.”

Etkileşimin yoğunluğuna ilişkin araştırmacının tuttuğu analitik not ya da memo şöyledir: Yapılan iş birliğindeki etkileşime bakıldığında arkadaşının çizimine yardım ederek bilişsel bir katılım yapmış ve paylaşımda bulunmuştur. Ardından arkadaşının ondan geri bildirim istemesi ve sonra ona dönüt ve düzeltme vermesi de etkileşimin yoğunluğunu göstermektedir. Öğrenciler iş birliğinde karşılıklı olarak bir etkileşim

halinde olurken bu tür fikir ya da düşünce paylaşımlarını yapmaları da bilişsel buralık düzeyi açısından olumlu olarak yorumlanabilir (*Analitik memo*, 25.07.2017).

Niteliksiz etkileşim

Yengesi ve annesiyle olan bir anısını anlatan Remzi adlı öğrencinin özenli düşünme süreci ve sonunda sergileyeceği davranış biçimleri incelendiğinde oldukça zayıf, yüzeysel bir etkileşim yaşandığı açıkça anlaşılmaktadır. Bu bulguyu ortaya koyan konuşma diyalogu şöyledir:

“Remzi: Hocam yengem Bir gün öncesinden yolda karşılaştık hocam. Gelirken bana bir şeyler aliver dedi. Evde çocuklar var onlarla yedik. Bir gün sonra Çocuk evde ateşlendi duramadı. Sabahında bende yengemle beraber, yengem çocuğu arabadan falan çıkarırken zorlanıyordu Hocam ben de onunla beraber gittim.

U: Yardımcı mı oldun?

Remzi: Evet

U: Taşımaya mı yardımcı oldun yoksa merdivenden inmesine mi? Nasıl?

Remzi: Mesela çıkarması, tutması Her şeyine yardımcı oldum.

U: Tamam belki göstermiş olduğun bu Vefa davranışını Daha yaratıcı olarak düşünmüş olsan ileride nasıl sergilerdin?

Remzi: uuuuuuuuu

Remzi: Remzi Benim adım. Hocam biz bir gün annemle pazara geldik. Sonra alışveriş ettik. Pazardan gelirken de çok yokuş bir yer var. Annem oradan çıkarabildiği kadar çıkardı, sonra annemin şekeri düştü hocam. Şekeri düşünce gözü falan döndü, Bayılacak gibi oldu. Hocam ben de elindeki arabayı alıp eve kadar götürdüm.

U: Güzel. İleride annene karşı olan Vefanı düşünürsen, Emeklerini ne düşünürsen nasıl davranırdın?

Remzi: Annem pazara gideceğinde araba ile ben alır gelirim.”

Kategori: Etkileşim/ kültürlenme ürünleri

Yukarıda süreçleri açıklanan etkileşim/ kültürlenme süreci sonrasında bireyin edindiği birtakım öğrenmeler söz konusudur. Bireyin kazandığı bu öğrenmeler, özenli düşünme sürecinde göz önünde bulunduracağı araçlar, koşullar ya da hususları temsil

etmektedir. Yapılan incelemeler sonrasında etkileşim sonunda bireyin hem kendisiyle ilgili özellikleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra, etkileşimde bulunduğu insanların kişilik özellikleri, gündelik ruhsal durumları ile bu kişilerle olan geçmiş yaşantıları da dikkate alınan bir diğer unsur bloğunu oluşturmaktadır. Dahası, temel, fikir ve olgular bilgisi dahilinde ekolojik bilgi ve toplumsal ilke ve normlar bilgisi de ele alınan hususlardandır. Bu durumdan hareketle, üç temel kategoriye ulaşılmıştır: (1) İnsani ilişkilerde deneyim, (2) bireysel yapılar ve (3) temel olgular, fikir ve düşüncelerdir.

Kategori: İnsani ilişkilerde deneyim

Bireyin insanlarla olan etkileşim sürecinde edindiği öğrenmeler, üç farklı bağlamda gerçekleştiği söylenebilir. Bunlar; (1) karakter yapısı, (2) geçmiş yaşantılar ve (3) gündelik ruhsal durumlarıdır.

Alt kategori: Karakter yapısı

Bu alt kategori, bireylerin etrafındaki insanlarla olan etkileşimleri sonrasında başkalarının duygu ve düşünceleri, sorunları, onuru – dış görünümü, yaşam zorluğu ya da yaşam kalitesi, sağlık durumları, davranışları, tercihleri, tutumları, idealleri, fikirleri, başarıları, huyları, bireysel yetenekleri, yapısı, yaş gibi hususları içerir.

“Muzaffer Çizgi: Bu konuda vicdan duygumun arttığını düşünüyorum. Büyüklerimize saygılı olmalıyız. Dışarda kimsesizlere yardım etmeliyiz. İnsanlar yoksul olduğunda onlar için dernekler kurmalıyız, onlara yardım etmeliyiz. Bu tür şeyler var ama bunların biraz daha geliştiğini düşünüyorum.”

“Tuğba: İlğimi ve dikkatimi en çok şiirle videolar çekti. Çünkü ikisi de dikkat çekiyor. Şiirde mesela herkes teker teker cümle sorsak bunda ne öğrendin diye kimse kendini böyle daha iyi ifade edemez. Ama şiir de bütün duygularını döküyor kağıyeli bir şekilde neler hissettiğini nasıl yöntemler bulduğunu dökabiliyor. Videolarda da mesela teker teker bir videoyu metin haline getirip okusak kimse dinlemek istemez sıkıcı gelir ama videoda herkesin dikkatini çeker. Acaba ne oldu acaba niye okula gidemiyor diye ne yapıyor diye herkes bunu beyninde canlandığı için bence öyle daha iyi anlıyor şiir ve videolarla daha iyi anlaşılıyor bu yüzden dikkatimi çekti.”

“??? :Bence benim yerimde olsa mesela çok sevinirdi. Daha çok şey sarılırdı derslerine, derslerine daha iyi çalışırdı. Ben derslerden bıkiyorum; Çünkü her imkânım var okuma imkânım var gezme imkanım var oyun oynama imkanım var.

Her imkânım var ama o çocuğun hiçbir imkânı yok o çocuk tarlalarda keçileri güdüyor o çocuğun hiçbir imkânı yok benim her imkânım olduğu için ben bazı şeylerden sıkılıyorum. O da benim gibi sıkılmak isterdi.”

Alt kategori: Gündelik ruhsal durumlar

Bir diğer alt kategoride ise bireylerin özenli düşünme sürecinde göz önünde bulunduracağı konulardan biri de etrafındaki insanların yorgun, hasta sevinçli, üzgün ve mutluluk gibi hallerinin yer aldığı bağlamdır.

“Sinem: İnsanlara karşı daha hoş görülü davranmaya başladım. Onları kırıcı, sinir ettiklerinde mesela, kırıcı sözler söylemek yerine daha yumuşak bir şekilde açıklıyorum artık. Önceden bağırıp çağırıyordum şimdi kırıcı olmayarak konuşuyorum.”

“Cemile Nur: En çok aileme ve okuldaki arkadaşlarıma empati duygumu gösteriyorum. Ailem önemli çünkü onların üzülmelerini istemiyorum. Bu yüzden onları anlamaya çalışıyorum. Arkadaşlarım da aynı şekilde. Mesela Firdevs üzüldüğünde falan onun niçin üzüldüğünü falan soruyorum. Onu teselli etmeye çalışıyorum.

Alt kategori: Geçmiş yaşantılar

Bireylerin insanlarla olan etkileşimlerinde edindiği bağlamlardan biri de daha önceki yaşantılarındaki öğrenmeleridir. Bu öğrenmeler, öznel olarak iyi ya da kötü yaşantılarla gerçekleşmesi mümkün olabilmektedir. Bu açıdan, vefa duyguları bağlamında insanların yapmış oldukları iyilikler iyi olarak nitelendirilen bir yaşantı örneğidir. Diğer yandan, çeşitli nedenlerden ötürü bireysel ilişkilerde ortaya çıkan olumsuz yaşantılarda görülebilmektedir. Fikir ayrılıkları, kıskançlıklar, bireysel hatalar ve pişmanlıklar, bu türden gözlenen örnekler arasındadır.

“Buse: Fikir ayrılıkları diyebilirim. Bazen fikirlerimiz uyuşmuyor bunun üzerine tartıştığımızda da kavga edebiliyoruz. “

“Sinem: Ben de arkadaşlarımı kırdığımı düşünüyorum. Çünkü bazen anlaşılmadığımızda bunun üstüne tartışma çıkıyor. Sonra küsüyoruz. Mesela en küçük bir şeyde mesela sınavdan ben senden yüksek aldım dediğimizde bile kavga çıkabiliyor. Kıskançlık oluyor yani.”

Kategori: Bireysel karakteristik yapılar

Özenli düşünme kültüründeki etkileşimlerde göz önüne alınan araçlardan biri de bireyin kendisi ile ilgili özellikleridir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir. Bireysel normlar, tutkuları, inançlar, anıları, duyguları, ilgileri, ön bilgileri, öğrenme stili, alışkanlıkları ve mevcut bireysel koşullardır.

“Ümmühan: Üç tane seçeneğimiz vardı. Hepsini okudum. Beni en çok etkileyen Aylan bebek oldu o bebeğin öyle kıyıya vurması İnsanın içini sızlatıyor. Çok kötü bir şey Ben kendimi o çocuğun annesinin yerine o çocuğun yerine koydum onu akrabalarının yerine koydum yani çok üzücü bir şey. Çoban vardı o da çok kötüydü. Öbürküsi de çok kötüydü. Ta Suriye'den buraya gelmişler. Çocuklar okuyamıyor annesi babası işitme engelleri var konuşamıyorlar çok zor manevi olarak çok zor, maddi olarak da çok zor bir şey. Ben o Aylan bebeği resimde şöyle ifade ettim mesela Aylan bebek ilerde ailesiyle piknik yaparken resim yeteneği varsa kumlara resim çiziyor. Bir yandan da hayal edebilir ilerde resimlerimi kâğıda çizsem böyle resim galerisi açsam sanatçı olsam diye ben onu resim etmek istedim kâğıdımda.”

“Muzaffer: Mesela biz namaz kılıyoruz. Onların ibadeti farklı oluyor. Onlarla dalga geçmemeliyiz. Mesela yabancılar çan sesiyle ibadetlerini yapıyorlar, biz ezan okunduğunda ibadetimizi yapıyoruz. Biz onlarla dalga geçmemeliyiz, onlarda bizle dalga geçmemeli bence.”

Kategori: Temel olgular, fikirler ve düşünceler

Bu kategori, bireyin hem kendisinin hem de başkalarıyla olan ilişkiler ve bu ilişkileri yansıtan yapıların dışında kalan temel olgular, fikirler ve düşünceleri içine alır.

Alt kategori: Ekolojik bilgi

Doğa, ekosistem ve hayvanların yaşamıyla ilgili bilgileri bu alt kategori etrafında yer alır. Bu alt kategori kapsamında ifade edilen görüşler şöyledir:

“Sinem: Ben doğaya karşı daha duyarlı olmamız gerektiğini, hayvanların hani bilinçli bir şekilde öldürüldüğü, onların derilerini kullanmamamız gerektiğini anladım. Sonra doğayı gereksiz şekilde kirletip pisletip ya da ağaçları kesmek, boşu boşuna şey yapmamamız gerektiğini.”

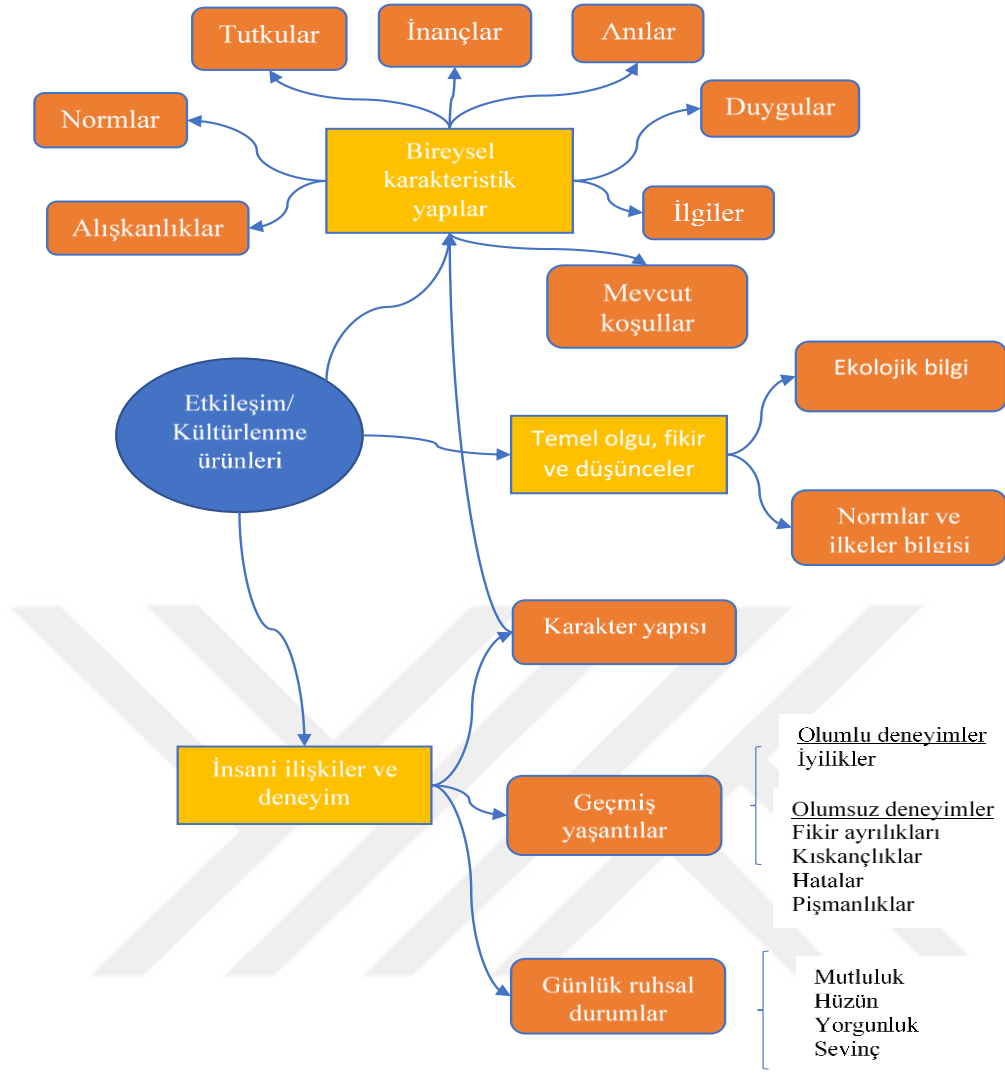
“Buse: Adamın çevreye karşı duyarlı olması insanlığın sonunu getirir yani. Yani böyle yapmaya devam edersek böyle olacak. Bunu göstermiş oldu bize. Yani doğaya karşı daha duyarlı oldum animasyondan sonra. O kâğıtta da hocam mesela hayvanları önemsemiyorlar ama hayvanlar olmasa biz de olmazdık. Yani her şey birbirine bağlı o yüzden onlara da değer vermeliyiz önem vermeliyiz. Yani onlardan bir şeyler çıkarmamalıyız.”

Alt kategori: Toplumsal normlar ve ilkeler bilgisi

Diğer bir alt kategori de ise grup kural ve normlar ile yaşam için gerekli olan bir takım süreç ya da yöntemler bilgisi bu kategori etrafında değerlendirilmiştir.

“Sabri: bu derste mesela anneler günüyle ilgili bir etkinlik yaptık. Burada da üç tane kardeş vardı. Birisi çizim yaptı resim yaptı mektup yazdı, diğeri de şiir yazdı. Ben de birinde şiir yazmayı yaptım. Diğerinde resim çizmeyi yaptım. Bu benim hoşuma gitti. Bunu ablamla evde uygulayabileceğimizi düşünüyorum. Çünkü mesela annem işe gittiğinde işten yorgun geldiğinde o yemeği yaptığında ben de sofrayı hazırlamak gerektiğini öğrendim ve bunu da birkaç kere annem söyledi. Mesela siz büyüyünce karın oldu mu siz ikinizde işten geleceksiniz. Sen ona yardım et falan diye hep ablanla yapıyorsun diye bana bilgi veriyor.”

“Muzaffer: Yardımlaşma kuzenimle oynadığımız oyundan bahsedeceğim. Benim malzemeye ihtiyacım vardı. O da bana malzemeyi getirmişti. Gerekli eşyaları bize yerine veya nasıl yapılacağını gösteriyor. Nerden alacağımızı. İş birliği bence bu.”



Şekil 4.73. 'Etkileşim/ Kültürlenme Ürünleri' Adlı Eksen Kod, Kategori Ve Alt Kategorileri

4.12.4 Kuramsal kodlama sürecine ait bulgular

Gömülü teori kodlama sürecinin son aşaması olan kuramsal kodlamada eksen kodlama sonunca ortaya çıkan kategorilerin ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilendirme sonrasında bir teorik yapıya ulaşılması amaçlanmıştır. Bu aşamada ortaya çıkarılan 10 eksen kod, gömülü teori süreçlerinde işe koşulan araçlardan biri olan diyagramlar işe koşularak birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bu diyagramda aracılığıyla kategoriler arasındaki nedensellik ilişkileri çizilmiş ve bağıntılar, belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağıntılar üzerine rakamlarla sembolleştirilmiş olup ilişkilerin yapısı öğrenci ifadeleri ve analitik memo yazımları ile açıklanmıştır. Keşfedilen bu teorik yapı, özenli düşünme becerisinin nedensellik ilişkilerini (etkileyen süreç ya da faktörler) ortaya çıkarmakla

birlikte bir süreç olarak özenli düşünme becerisinin nasıl meydana geldiğini betimlemektedir.

“SORUNSALLAR/ TEMEL OLGULAR” adlı kategori, özenli düşünmenin temel çekirdek kategorilerinden biridir. Bu kategori, bireyi özenli düşünmeye götüren bir nesne ya da obje konumunda yer alır. Bir önceki kodlama aşaması olan eksen kodlama tespit edildiği üzere bireyler; insani ilişkilerdeki saygısızlık durumları, doğa ve hayvan istismarı, insanların çaresizliği ve duyarsızlık gibi sorunsallar ya da ahlaki normlar, fikirler/ düşünceler ile bireysel/toplumsal yapılar gibi temel olgular üzerinden özenli düşünme sürecini başlatırlar. 1 nolu gösterim etrafında yer alan belirtilen “ÖZEN KÜLTÜRÜNÜN DOĞASI” adlı kategori, Sorunsallar/ temel olgular kategorisinin merkezinde yer alır. Özen kültürünün doğası, bireyin bu sorunsallar/ temel olgular üzerindeki etkileşim ya da kültürlenme süreci içerisinde bir nesne halini alır. Özen kültürünün doğası bireyin bu nesne konumundaki sorunsallar/ temel olgular üzerinde ne kadar nitelikli, zengin bir etkileşim/ kültürlenme süreci gerçekleşirse, bu süreçten edindiği öğrenmelerin yoğunluğu da artış göstermektedir. Etkileşimdeki eylemler, aktiviteler ve devinimler, etkileşim sürecini açıklarken, bu süreçten edinilen öğrenmeler, etkileşimin çıktılarını belirtmektedir. Eksen kodlamada ortaya çıkan kategorilerden biri olarak belirtilen ve 2 nolu sembolde gösterilen “SORUNSALLARA NEDEN OLAN FAKTÖRLER” dir. Gündelik yaşamda karşılaşılan sorunların kaynağı olarak belirlenen değer yozlaşması, uygulama sorunu, aile cahilliği ve kalıplaşmış yargılar ve imkanların yetersizliği gibi faktörler, aynı zamanda özenli düşünmenin önünde olumsuz olarak etkileyebilecek unsurlardır.

Özen kültürünün doğası adlı kategori bireyin doğal süreçlerle eylemde bulunduğu bir etkileşim ya da kültürlenmeyi açıkladığını ifade etmiştir. Bu etkileşim ya da kültürlenme süreci, özenli düşünme bağlamı ya da kültürünün gelişimi için ihtiyaç duyulan ön yaşantıları içine alır. Yani, bireyin bir konuda özenli düşünebilmesi için bu etkileşimi deneyimlemesi ve bu süreçten birtakım ön öğrenmeleri kazanmış olması gerekir. Bu edinimler sonrasında bireyin devam eden yaşantısında süregelen olaylar, kişiler ya da sorunlarla ilgili ilk algılama sürecinin başladığı bir aşama “ETKİLEŞİMSEL DENEYİMLEME SÜRECİ” dir. Bireyin bu deneyimleme sürecinde farkındalık/ tanımlama becerisi, karşılaşılan bir sorun, olay ya da kişilerle ilgili dikkat, hafıza-ön yaşantılar ve tanımlama becerisini kullanabilmektedir. 3 numaralı sembolle gösterilen bağıntıda sorunsallar/ olgularla ilgili farkındalıklarının meydana gelmektedir. Etrafında gelişen durumları fark edebilme, önceki yaşantılarını hatırlayabilme ve durumları

anlamlandırma becerisi özen kültüründeki etkileşimlerdeki deneyimler üzerinden özenli bir biçimde düşünmenin çıkış noktasıdır. Yeterli düzeyde farkındalık olmadan özenli düşünme sürecine geçilmesi oldukça zordur. Bu farkındalığı güçlendiren ve harekete geçiren bir unsur da “PSİKOLOJİK ÖRÜNTÜLER” dir. Özellikle sorunsal durumlarda ortaya çıkan üzüntü, öfke ve vicdan gibi içsel duygulanmalar bireyi davranışını tetikler ve duyarlılığı artırır (4 nolu bağlantı). Etkileşimsel deneyimleme sürecinde bireyin farkındalığından sonra özenli düşünme nesnesi olan sorunsal/ olgular üzerinde duygusal bağ kurabilmelidir. Sevgi, saygı ve güven değerlerini içeren duygusal bağın gücü, özenli düşünmenin niteliğini etkileyen bir unsurdur. 5 nolu bağlantıda gösterildiği gibi, farkındalık becerisi ile duygusal bağın kurulduğu etkileşimsel deneyimleme sürecinden sonra bireyin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve empatik düşünme gibi “ÜST DÜZEY DÜŞÜNME SÜREÇLERİ” işe koşulmaktadır. Deneyimlenmiş bir olgu ya da sorunlar, eleştirel olarak yorumlama, analiz, değerlendirme, yorumlama, çıkarımda bulunma becerilerinden geçerken, bazı durumlarda problem çözme, bazı durumlarda ise duygusal durumlara bağlı olarak yeni fikirler üretme ve yaratıcı düşünme becerileri kullanılabilir. Bireylerin deneyimledikleri sorunsal ya da olgu hakkında üst düzey düşünme sürecinin ardından özenli bir niteliğe sahip bir davranışın gerçekleştiği nihai aşama söz konusudur. Bu aşamada birey özenli bir biçimde düşünürken, özen kültüründeki daha önce yaşantılarında geçirdiği etkileşimlerinden türeyen çıktıları göz önüne alır. Bu dikkate alma süreci bireyin kendisiyle alakalı ilgi, tutum, tercih, inanç, değerler, kabuller gibi karakteristik özellikleri içine alacak şekilde de gerçekleşebilir. Benzer şekilde, insanlarla olan ilişkilerinde ise başkalarının karakter yapısını oluşturan unsurların göz önüne alınarak uygun bir şekilde düşünebilmesi ile de mümkün olmaktadır. Dahası, bireyin geçmişte yaşadığı birtakım iyi ya da kötü deneyimler de söz konusudur. Örneğin, olumlu yaşantılar olarak başkalarının yaptığı iyilikler ve karşılıklı olumlu etkileşimlerden ya da fikir ayrılıkları, bireysel hata ve pişmanlıklardan çıkarılan derslerden edindiği izlenimler, bir sonraki deneyimlerde göz önüne alınarak uygun bir biçimde davranılmaya zemin hazırlayabilmektedir. Buna ek olarak, temel fikir/ olgular ve düşüncelerle ortaya çıkan ekolojik ve normlar/ ilkeler bilgilerini göz önüne alarak özenli düşünme gerçekleştirebilmektedir. Özenli düşünme, sözü edinilen etkileşim çıktıları göz önüne alınmaksızın davranışın meydana gelmesi durumunda davranışın niteliğinin özenli bir şekilde gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Özenli düşünmenin, daha önceki yaşantılarını irdeleyerek uygun yapıları (etkileşim çıktıları) seçebilmeyi gerektirdiği için, yakınsak bir düşünme biçimidir. 9

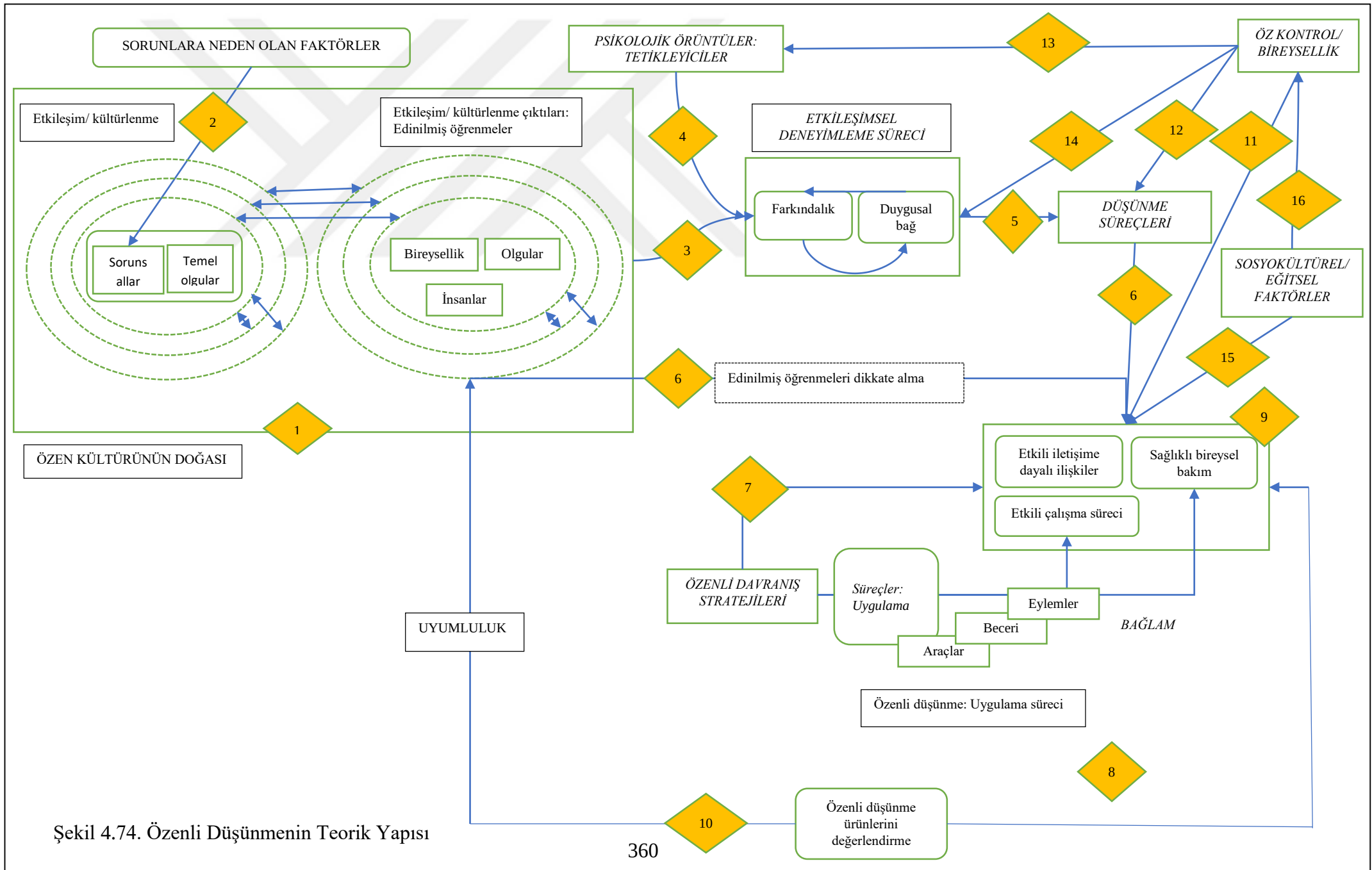
numaralı kutucukta gösterildiği gibi, yukarıda anlatılan ve süregelen süreçlerin ardından özenli düşünme etkili iletişime dayalı ilişkiler kurma, sağlıklı bireysel bakım ve alışkanlık ile etkili performans ve çalışma biçimlerinde gerçekleşmektedir. Özenli düşünme sadece daha önce açıklanan yapıları göz önüne alan bir düşünme biçimi değil, aynı zamanda birtakım araçlar, beceriler, eylem, uygulama işlemlerini içine alan bir süreçtir. Yani, bir olgu ya da sorunla ilgili etkili ya da özenli olabileceğini düşündüğün bir eyleme karar vermek özenli düşüncenin bir getirisiidir. Ancak bununla birlikte ortaya konulan ürün ya da davranışın uygulama sürecinin de belirli bir niteliğe sahip olması gerekmektedir (8 nolu kutucuk). Uygulama sürecinde düşünülen davranış, eylem ya da etkinlik için gerekli araçların varlığı ile bu araçları tanımlamak gerekir. Eksen kodlamada da belirtildiği gibi bu araçlar; teknolojik araçlar, çeşitli materyaller, el aletlerini vb. içerir. Bireyin düşündüğü eylem üzerinde bu araçları kullanabilme becerisi önemli bir unsurdur. Eğer ki ele aldığı araçları ya da materyalleri etkili bir şekilde kullanabileceği bir beceriye sahip değilse, sergilenen davranış ya da etkinlik yeterince özenli değildir. Bu aşamaya kadar olan süreçlerle birlikte uygulama sürecinde kullanılan araç, işe koşulan beceri ve sergilenen davranış etkili bir biçimde uyumluluk gösteriyorsa, uygulama sürecinin özenli bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Dahası, 10 nolu bağıntıda işaret edildiği gibi, sergilenen özenli davranışın niteliğinin etkileşim çıktıları ile uyumluluk gösteriyorsa, davranışın gerçekten özenli olduğuna kanaat getirilebilir. Bu özellikle bireyin özenli düşünme ve davranış sonrasında başkalarının öznel iyi oluş, bireysel tatmin, karşılıklı doyum gibi haller, düşünme ya da davranışın niteliğinin özenli olduğu söylenebilir.

“ÖZ KONTROL/ BİREYSELLİK” adlı eksen kod 11 nolu bağıntıda belirtildiği üzere özenli düşünme ürünlerini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Bireyin ilgilendiği bir olgu, karşılaştığı bir sorun ya da etkileşimde bulunduğu insanlara karşı olan tutum özenli düşünme ürünlerini etkileyebilmektedir. Sergilenen bu davranışlar; bireyin gündelik ruh hali, öz yeterlik inançları, hazırbulunuşluk durumları ile bakış açılarına göre değişim gösterebilmektedir. Duyuşsal tutum, öz yeterlik inançları, hazırbulunuşluk durumları, ruh hali ve bakış açısı gibi özellikleri içine alan öz kontrol/ bireysellik yapıları, bir olgu, sorun ya da kişiye olan psikolojik açıdan içsel duygulanma ve onaylanma süreçlerini etkileyebilmektedir (13 nolu kutucuk). Ayrıca, 12 nolu kutucuk da belirtildiği gibi, üst düzey düşünme kapasitelerinin işe koşulmasında da bu yapıların rolü büyüktür.

15 nolu kutucukla işaret edilen bağıntıda bireyin aile kültürü, eğitim programları ve okul, medya ve arkadaş ortamlarını içine alan “SOSYOKÜLTÜREL VE EĞİTSEL DİNAMİKLER”, özenli düşünme becerisinin ve davranışlarının gelişimine katkı

sağlayabilmektedir. Bununla birlikte sözü edilen dinamikler, bireyin duyuşsal tutum, ruh hali, öz yeterlik inançları, hazırbulunuşluk durumları ve bakış açısı gibi öz kontrol/bireysellik yapıları üzerinde bir etkiye sahip olabilmektedir.





BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için oluşturulan araştırma sorularının temellendiğı dört ayrı araştırma deseninin süreçlerine ait bulguların yorumu, sonuç ve tartışma bölümü, ayrı ayrı başlıklarda ele alınmıştır. Tartışma bölümünü dört ayrı başlıkta ele almamızın sebebi, araştırmada sırasıyla durum çalışması (ihtiyaç değerlendirme), keşfedici sıralı karma desen (envanterin geliştirilmesi), eylem araştırması (program geliştirme süreci) ile gömülü teori desenlerinin kullanılması ve bu desenlerde ortaya konulan sonuçların yorumlamalarının öncelikle desenin kurgusu ya da bağlamında tartışılması hedeflendiğı içindir. Son olarak, araştırmanın tümünü yansıtan genel bir tartışma bölümüne de yer verilmiştir.

5.1 İhtiyaç Değerlendirme Sürecine Ait Sonuç, Yorum ve Tartışma

Geliştirilen özenli düşünme eğitim programının ihtiyaç değerlendirme sürecinde öngörülen davranış biçimleri içerisinden öğrencilerin mevcut davranışları ile olması beklenen düzeyleri arasındaki açıklığı ortaya çıkararak öncelikli öğrenme hedeflerinin yapılandırılması amaçlanmıştır. Tartışmanın bu bölümünde öğrenme hedeflerinde öne çıkan hedef- davranış ifadelerinin yorumlanması ve tartışılması ele alınmıştır. Bu hedef- davranışlar arasında bireylerin gündelik hayattaki ilişkilerinde sıklıkla rastlanan sorunlardan olan başkalarının fikirlerine saygılı olmamadır. Siyez'in (2009, s. 67) liseler üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okul ortamında en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının; ders dinlememe, dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmeme, söz almadan konuşma, ders akışını bozma gibi durumların yer aldığı tespit edilmiştir. Siyez'in ortaya koyduğu sorunsal davranışlarda özellikle öğretmenlerin fikir, düşünce ve tavsiye niteliğinde ifade ettiklerini istismar edici davranışların, araştırmanın çalışma grubu seviyesi olan 7. Sınıf ile lise düzeyindeki sorunlarla örtüşmektedir. İhtiyaç analizi ile saptanan hedef davranışlardan biri de öğrencilerin öz kontrolünü kaybederek etrafındaki kişileri rahatsızlık verici hareketlerde bulunmalarıdır. Öğrencilerin toplum içerisindeki diğer insanların yaşamlarına yeterince saygılı ve duyarlı olmadıklarını açıklamaktadır. Siyez'in yaptığı çalışmada öğrencilerin sergilediğı davranışlarda dersi

etkin bir biçimde dinleyen ve katılan diğer öğrencilerin öğrenme sürecinde dersin akışını bozmaları, çalışmada ifade edilen sorunla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmayla örtüşen bir başka bulgu da öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme konusundaki istenmeyen davranışlarıdır. Selvitopu, Bora ve Taş'ın (2014, s. 979) ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri konusunda yaptıkları çalışmada ise velilerin özellikle günümüz çocukların sorumsuz olduklarını dile getirdiklerine yönelik bir bulguya ulaşmışlardır. Aynı çalışmada velilerin beyan ettiği sorunlar arasında öğrencilerin bencil bir şekilde yetiştikleridir. Kendi çalışmamızda da öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaptıkları değerlendirmede öğrencilerin başkalarını da kendisi kadar düşünme becerileri öğrenme önceliği olarak kazandırılması öngörülen davranışlardandır.

Ele alınması gereken sorunlardan biri de özür dileme alışkanlıklarının yeterince olmamasıdır. Kalp kırıklığı, arkadaş ortamında birbirleriyle şakalaşma ya da gerçekten meydana gelen şiddetli tartışmalar olağan bir şekilde yaygındır. Taysi (2007, s. 1) bu tür durumlarda özür dilemenin kişilerarası etkileşimde gönül alma ve bağışlanmayı kolaylaştıran eylemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Taysi, bunun dışında Scobie ve Scobie'den (1998), kişilerin yaptığı hatalı davranışları ifade etmenin bir yolu olduğunu aktarmıştır. İfadeleri yansıtılan yazarlar, insan etkileşiminde sadece davranışların değil, kullanılan sözcüklerinde önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Bu açıdan ön görülen programlarda etkili iletişime dayalı ilişkiler kurmasını sağlayacak şekilde etkinlikler geliştirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Bunun dışında, öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme ya da teşekkür etme hedef davranışları öğrenme hedefi olarak ortaya çıkmıştır. Kültürümüzde özellikle nesiller arasındaki etkileşim bağının sağlanmasında önemli bir köprü görevi gören vefa duygusu aracılığıyla bireylerin kendilerine yapılan iyilikleri unutmamaları ve vefa borcunu ödemeye yönelik davranış biçimleri sergilemeleri öngörülür. Çünkü, bireyin ulaştığı her adım yalnızca kendisine ait değildir; etrafında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan destek olan kişi ya da kişiler vardır. Yine, Selvitopu, Bora ve Taş'ın çalışmasında ortaya koyduğu bulgulardan da anlaşılabileceği üzere günümüz toplumda küreselleşme, teknolojik gelişmeler, medya ve yanlış politikalar nedeniyle günümüz çocuklarının bencil, toplumdan soyutlanmış olarak yetiştikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, vefa duygusu gelişmiş çocukların kültürel bağı güçlendiren ve devam ettiren bireyler olarak yetişebileceği ifade edilebilir.

Öğrenme hedefi olarak öncelikli davranışlardan biri de bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırmadır. Öğrenci tartışma ve kavgaları okullarda öğrencilerde sıkça gözlenen durumlardandır. Özellikle ortaokul ve lise dönemlerini içine alan ergenlik dönemlerinde olan öğrencilerde bu tür olaylarda öfke duygularını kontrol edememektedirler (Canpolat ve Atıcı, 2017, s. 87). Öfke denetimlerini kontrol altına almayı amaçlayan eğitim programları aracılığıyla öğrencilerinin sürekli öfke, öfke-içe, öfke-dışa ve öfke-kontrol düzeyleri uygun seviyeye getirilebilmektedir (Bulut- Serin ve Genç, 2011, 236). Ancak, odaklanılması gereken becerilerden biri de bu tür durumlarda dış gözlemci konumundaki öğrencilerin tepkileridir. Bu türden durumlara karşı yetişkinlerin de uygun olmayan davranışlarda bulundukları (Güçray, 2001, s. 106) da göz önüne alındığında, öğrencilerin tartışma ortamlarında arkadaşlarını yatıştırma konusunda yetersizlikleri olağan bir sorun olarak görülebilmektedir. Dolayısıyla, müzakere ve arabuluculuk becerileri eğitimi gençlerin sorun çözücü bir yaklaşım kazanması için bir model olarak ele alınabilmektedir (Özbek, 2017, s. 315; Türk ve Türnüklü, 2013, s. 55).

McKillip'in uyuşmazlık yaklaşımı dikkate alınarak yukarıdaki ifade edilen ve tartışılan bulgular ile süreçlerin ardından ihtiyaç değerlendirmenin temel bilgi kaynakları olarak Tyler'ın öğrenci, toplum ve konu alanı belirttiği unsurlar göz önüne alınmıştır. Öğrencilerin düşünme nesnesi olarak 'ne'ye ilgi duyduğu, değer verdiği, önemseydiği ve göz önüne aldığı cümle tamamlama testleriyle nitel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında toplumsal, evrensel ve çevresel ilkeler, insani ilişkiler, dış çevre, bilişsel süreçler, yol göstericilik, sosyal yardım anlayışı, özdenetim ve öz bakım becerileri, bireysel aktiviteler, öz düzenleme ile soyut ve somut olgular; öğrencilerin değer nesnelerini oluşturmuştur. Bu unsurlar, neredeyse tüm bireylerin gündelik yaşamda sıkça göz önüne aldığı ve yaşamlarını şekillendiren, yön veren ve davranışlarını harekete geçiren yaşam yapıtaşlarıdır. Bu temel yapıtaşları üzerine inşa edilen program özelde ise bu yapıtaşlarını oluşturan süreç, hareketler, etkinliklere (kategoriler) dayanarak *hedef-içerik- kazanım* ilişkisi kurulmuş ve bu ölçüde bilgi kaynağı olarak öğrenci tepkilerinden yararlanılmıştır.

İhtiyaç değerlendirmede diğer bir bilgi kaynağı olarak toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde öngörülen hedef- davranışlarını konumunu belirlemek için uzmanların değerlendirmelerine başvurulmuştur. Ulaşılan bulgularda uzmanlar, toplumsal norm ve ihtiyaçlar dahilinde bu davranışların önemli ölçüde kazandırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Buradan ulaşılan bulgular, Tyler'ın program geliştirme modelinde ihtiyaç

değerlendirme sürecinde bilgi kaynağı olarak uzmanların toplumsal ihtiyaçlar ölçüsündeki yerini belirlemede kullanılmıştır.

Son olarak referans alınan bilgi kaynağı olarak konu alanı gelmektedir. Ortaokul seviyesinde hali hazırda uygulanan öğretim programlarının öngörülen hedef- davranışları ne ölçüde içerdiğini anlamak için bir betimsel analiz yapılarak özenli düşünme ile ilgili hedeflerin öğretim programlarındaki konumu incelenmiştir.

Bu basamağın ardından, Tyler'ın hedeflerin kesinleştirilmesini sağlamak amacıyla kullandığı *süzgeçler* olarak öğrencilerin bilişsel/ duyuşsal gelişim uygunluğu ile sınıf içerisinde pratik açıdan öğretilebilirliği incelenmiştir. Bu süzgeçlere göre hedef davranışların neredeyse tümünün gelişimlerine yeterli seviyede uygun ve öğretilmesinin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Senaryolara Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanterin Geliştirilme Sürecine Ait Sonuç, Yorum ve Tartışma

Özenli düşünme becerisinin ölçülebilir ve geliştirilebilir bir beceri olup olmadığının anlaşılmasının amaçlanmasından hareketle tasarlanan ve geliştirilen özenli düşünme becerileri envanterinin, sırasıyla nitel ve nicel uygulamaları içine alan incelemeler sonucunda geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan kapsam geçerliği sonuçlarına göre senaryo- kazanım uyumunun oldukça iyi olduğu bulunmuştur. Bu sürecin ardından düzeltilmiş ve anlaşılır hale getirilen senaryolara yönelik öğrencilerin tepkileri alınmış ve elde edilen veriler, uygun basamaklara göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan her bir ifadenin, Kratochvil'un aşamalarına ne ölçüde uyduğunu incelemek için yapılan görüşme geçerliği sonuçları ise görüşüne başvurulmuş uzmanlar, yazılan maddelerin ilgili kritere büyük oranda uyduğunu ancak bazı senaryoların altında yer alan maddelerin yeterince uygun olmadığına yönelik bir değerlendirmeye ulaşılmıştır. Bununla ilgili gerekli öneriler göz önüne alınmış ve uygun hale getirilmiştir. Revize edilmiş haliyle uygulanan özenli düşünme becerileri envanterinin nicel olarak alt %23- üst %23 grup analizi ile gerçekleştirilen yapı geçerliği ile özenli düşünen ve düşüneyeni ayırt edici ve .672 düzeyinde Cronbach alfa katsayısı ile güvenilir bir ölçme aracı olduğuna kanaat getirilmiştir. Özenli düşünme becerileri envanteri, kitapçık formatında 20 ayrı senaryodan oluştuğu için oldukça kullanımı oldukça zaman almasından dolayı güvenilirlik katsayısı ortalama güvenilirlik seviyesi .70 olan değer altındadır. Literatürde benzer niteliklere sahip Cornell Eleştirel Düşünme Testi' nin güvenilirlik katsayısının da .67 seviyesindedir. Oldukça kabul gören ve birçok

çalışmada kullanılan düşünme testi evrensel ölçüt alınarak güvenilir sonuçlar verdiği varsayılabilir (Akar, 2007, 55). Bu işlemler sonrasında geliştirilen özenli düşünme envanteri, birbiriyle bağıntılı olayları içine alan 20 durum senaryosundan oluşmaktadır. Bu durum senaryolarındaki baş karakterin tercih edeceği beş yol söz konusudur. Öğrencilerden baş karakterinde yerinde olsa, hangi yolu tercih edeceklerine yönelik bir soru yer alır. Dolayısıyla, özenli düşünme becerileri envanteri, beş seçeneği olan 20 durum senaryosunu içine alan 100 maddeden oluşmaktadır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 20; en yüksek puan ise 100'dür. Envanterin yanıtlaması oldukça kolaydır. Her bir senaryodaki düzeyi 1'den 5'e kadar değişen maddelerin puanlaması içeren bir yanıt anahtarı kullanılarak öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin seviyeleri belirlenebilmektedir. Ayrıca, özenli düşünme envanteri; çoktan seçmeli olması, hikâye tarzında hazırlanmış olması ve hesaplanmasının kolay olmasının getirdiği olumlu ve kullanışlılığın olmasının dışında uzun ve zaman olması envanterin kullanışlılığını düşüren olumsuz bir özelliği olarak söylenebilir. Envanterin uygulama süresi, yaklaşık olarak optimum 40-50 dk. arasındadır.

5.3 Program tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ait sonuç, yorum ve tartışma

İhtiyaç değerlendirmede ortaya konulan öğrenme hedeflerinin belirlenmesinin ardından geriye dönük tasarım ya da tasarımla anlama modeli (Backward design ya da Understanding by design) kullanılarak program tasarlanmıştır. Benimsenen model sistematik, yönlendirici ve kapsamı oldukça geniş olduğu için birçok farklı disiplinde kabul görmektedir: Bunlar; sanat eğitimi (Sohn, 2016, s. 29), beden eğitimi (Lee ve Lee, 2015, s. 917; İsimsiz 1, 2013, s. 109; Kim ve Lee, 2013, s. 141), üstün zekâlılara yönelik eğitim (Kang, 2014, s. 129), STEAM uygulamaları (Changun, 2013, s. 1385), matematik eğitiminde oran-grafik ünitesi (İsimsiz 4, 2012, s. 109), çoklu zekâ eğitimi (Al-Abdulaziz, Chova, Belenguer & Martinez, 2011, s. 1), müzik eğitimi (Choi ve Kang, 2008, s. 211) gibidir. Kullanım alanlarının yansısı benimsenen modelin bu çalışmada geliştirmeyi hedeflediği özenli düşünme becerisinin dışında birçok bireysel gelişim özelliklerini katkı sağladığı da görülmektedir. Örneğin, bireylerin (a) program tasarımcısı, değerlendirmeci ve öğretim tasarımcısı olarak öğretmenlerin mesleki yeterliğini artırma (Sohn, 2016, s. 29; Kang, 2014, s. 129; Viera ve Magma, 2013, s. 1; Kang ve Yi, 2013, s. 153; Park, 2013, s. 327; Choi, 2012, s. 85; İsimsiz 4, 2012, s. 109; Cho (2005), (b) öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması (Wiessa, 2011, s. 1), (c) öğrenmede kavramsal anlayışın

gelişimi (Scott, 2015, s. 26), (d) öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi (Lee ve Lee, 2015, s. 917), (e) güçlü ve profesyonel okul programlarının gelişiminde faydalı olması, (f) Karakter gelişimi ve düşünmenin gelişimi (Lee ve Lee, 2014, s. 227), (g) üstün zekâlı öğrencilerin kapasitelerinin artırılması (Kang, 2014, s. 129), (h) öğretmen adaylarının pratik bilgi ve becerilerinin gelişimi (Park, 2013, s. 327; Broozer, 2014, s. 1), (ı) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artırılması, (i) öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi (Cho, 2005, s. 63) ve (j) mesleki gelişim programı aracılığıyla eğitimcilerin tutumları ve öğretim stratejilerinde olumlu değişimi sağlamasında (Aldridge, 2010, s. 1) olumlu etkileri söz konusudur. Öğrencilerin duygu, değer, inanç, değer gibi duyuşsal yapılarına bağlı üst düzey düşünmeyi öngören özenli düşünme, odak noktası olarak hem bilişsel hem de duyuşsal yapıları barındırmaktadır. Bu sebeple yukarıda bahsedilen modelin olumlu etkilerini açıklayan araştırma bulguları özenli düşünme becerisinin bu modelle kullanım özelliklerine uygun olduğunu destekler niteliktedir.

Tasarım süreçleri sonrasında program, eylem araştırma süreçleri doğrultusunda uygulanması, yansıtma değerlendirilmesi, programın revize edilmesi, yeniden uygulanması ve son gözden geçirme aşamalarından geçmiştir. Özenli düşünme becerisi ile ilgili uygulamalı ve öğretime dayalı herhangi bir çalışma olmadığı için bu çalışmadaki eylem araştırması süreçlerine ilişkin bulguları tartışmayacağız. Özenli düşünme becerisi, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileriyle yakından ilişkili olduğu için (Lipman, 2003, s. 214), bu becerilere odaklanan ve geliştirmeyi hedefleyen eylem araştırmalarına ait bulgulardan bahsedilmiştir.

Landis, Swain, Friehe ve Coufa (2007, s. 135), eylem araştırma deseni kullanarak kurguladığı araştırmasında Newman ve Facione'nun yöntemlerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini karşılaştırmalı olarak değerlendirmişlerdir. Vaiyavutjamai ve arkadaşları (2012, s. 739), işbirlikçi eylem araştırma süreçlerini kullanarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yaratıcı görevler, seminer, öğrenme kaynakları, grup çalışmaları, çağrılı konuşmacılar ve problem oluşturma ile çözme etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Slamet, Subroto ve Sugrata (2017, s. 1), spor ve sağlık eğitiminde planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma süreçlerini kullandığı eylem araştırmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Bu süreçte gözlem, görüşme, değerlendirme yapıları, alan notları ve gözlemci kayıtlarını kullanarak verilerini toplamıştır. Bu çalışmalarla eylem araştırmalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki rolüne dikkat

çekilmiştir. Araştırmanın temel amacını oluşturan özenli düşünme eğitimi programının gelişim süreci de eylem araştırma süreçleri çizgisinde uygulanmış, yansıtılmış, değerlendirilmiş, yeniden uygulanmış ve tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Eylem araştırmaları bir sorunu çözmek ve iyileştirmek gibi amaçlarının yanı sıra program geliştirme çalışmalarının temel dayanaklarını ve süreçlerini oluşturmak için kullanılabilir. Literatürde yer alan araştırmalarda program geliştirme ile eylem araştırmalarının iç içe olduğu ve program çalışmalarının eylem araştırmalarına dayandığı belirtilmektedir. Örneğin, McKernan (1987, s. 5), program çalışmaları ve geliştirmede eylem araştırması ve öğretmen katılımı arasındaki bağlantıları incelemiştir. Eylem araştırmasının tarihsel ve felsefi doğası, öğretmen araştırmaları ve program geliştirmedeki sınırlılıkları üzerinde tartışmaları ele almıştır. Bunun dışında, Burchell (2000, s. 263) tıp eğitiminde yeteneğe dayalı yaklaşımın gelişimine odaklanan bir program geliştirmede eylem araştırması süreçlerini benimsemiştir. Nason ve Whitty (2007, s. 271), doğumdan beş yaş arası çocuklar için çocuk bakım programı geliştirme süreçleri gerçekleştirmek için bir eylem araştırmasında uygulamaları geliştirirken öğretmen ve öğrencilerle birlikte müzakerelerde bulunma, programın içeriği ve biçimi konusunda istişareler yapma, uygulayıcıların fikirlerini ifade edebileceği yansıtma ortamları oluşturma, ortaya konulan proje önerisi ve gözlem notları üzerine düşünme aşamalarını kullanmıştır.

Bu çalışmada hem özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi hem de özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim programı geliştirmek hedeflenmiştir. Bu eğitim programının geliştirilme sürecinin planlama, uygulama, değerlendirme safhalarında çeşitli nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlardan ilki, 'Geriye dönük tasarım modeli' ile tasarlanan programın ilk uygulama sürecinde öğrencilerin mevcut özenli düşünme becerilerine ait seviyelerinin durumlarını belirlemek için özenli düşünme becerileri envanteri ön test olarak uygulanmıştır. Programın sonunda ise gerçekleştirilen etkinliklerin özenli düşünme becerilerine etkisini incelemek için uygulanan son test karşılaştırması sonunda program sonunda öğrencilerin özenli düşünme seviyelerinde artış olduğu bulunmuştur. Daha önce bahsedildiği gibi, literatürde özenli düşünme becerisini ölçen veri toplama aracı olmadığından ortaya konulan sonuçları karşılaştırabileceğimiz bir araştırma bulgusu da bulunmamaktadır. Toplam (summative) değerlendirme biçimi olarak kurgulanan bu karşılaştırma bulgusu, program değerlendirmesi için gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu sonucuna işaret etmektedir.

Diğer bir veri toplama biçimleri olarak; sınıf içi gözlem, alan notları, öğretmen görüşleri, araştırmacı günlüklerine dair izlenimler, analizler ve bulgular, programın uygulama, yansıtma, değerlendirme, düzenleme ve yeniden uygulama ile değerlendirme süreçleri için biçimlendirici değerlendirme işlevi görmüştür. Bu izlenim ve bulgular, her bir ünite için geçerli olmak koşuluyla eylem araştırmasının her bir süreci içerisine dahil edilmiştir. Öğretmen görüşleri, araştırmacı günlükleri, gözlemler, alan notlarına dair izlenimler, programın düzenleme işleminde faydalanılmıştır.

Her bir ünite öncesinde dersin kazanımını yansıtan veri toplama aracı ise cümle tamamlama testleridir. İhtiyaç değerlendirme aşamasında da kullanılan cümle tamamlama testleri, öğrencilerin ders öncesi ile sonrası arasında bilişsel yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanılmış olup biçimlendirici değerlendirme biçimi olarak ele alınmıştır. 18 ayrı cümle tamamlama testinden elde edilen sonuçlardan saygı, güven, dürüstlük, yardımlaşma, paylaşım gibi bazı değer yargılarının zaten öğrencilerin içinde barındırdıkları ancak gerek yapılan etkinlikler gerekse de öğretim faaliyeti içinde izletilen videolar ve okutulan metin ya da hikayelerden edindikleri kazanımlarla duyarlılık seviyelerinin arttığı belirlenmiştir. Örneğin; ilk ölçümlerde belirli sayıda olan davranışların, sonraki ölçümde artış yaşandığı birçok durum söz konusudur. Örneğin, birinci üniteye büyüklere saygısızlık konusuna vurgu yapan videoların izletilmesi saygı değerinin birçok öğrencinin de benimsemesini sağlayan bir unsurdur. Birçok cümle tamamlama testinde bazı kodların miktarında artış meydana gelirken, bazılarında düşüş gerçekleşmektedir. Burada, öğretim sürecinin miktarı azalan düşünce, davranış ya da eylemi olumsuz yönde etkilemesinden ziyade öğrenme etkinliğinin yukarıda da örnekle açıklandığı belirli alanlara özellikle daha çok vurgu yapmasına bağlandığı söylenebilir. Dahası, birçok etkinlik sonrasında öğrencilerin bilişsel yönelimlerinin farklı fikir, düşünce, değer ya da eyleme doğru gittiğine yönelik izlenimlere ulaşılmıştır. Bu durum etkinliğin olumlu yansımaları olarak düşünülebilir. Ancak bazı etkinliklerde ise eylem ve davranışlarda hem niteliksel hem de niceliksel olarak çok fazla bir değişimin olmadığı da görülmüştür. Bu sebeple etkinliklerin yapısı, kullanılan materyalin (video, hikâye vb.) ciddi bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Bu yönde cümle tamamlama testlerinden türetilen bulgular, programın toplam değerlendirme türü olarak ele alınmış ve programın son halinin verilmesinde bu değerlendirme bulgularından önemli ölçüde yararlanılmıştır.

Her bir farklı etkinlik sonrasında öğrencilerin işlenen derse yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan anlamsal farklılıklar ölçeğinden elde edilen bulgularda

öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinlikleri eğlenceli, sıra dışı, zor, basit, yenilikçi, anlaşılır ve yorucu olmadığı tespit edilmiştir. Bu şekilde etkinliklere olan tutumların ifade edilmesi, duyuşsal açıdan programın etkililiğine ilişkin bir değerlendirme işlevi sunmaktadır.

Program toplam değerlendirmesinde işe koşulan son değerlendirme araçlarından biri görüşmelerdir. Bu görüşmelerden programın değerlendirilmesi için ortaya konulan fikirler, altı tema etrafında şekillenmiştir. Bu fikirler, öğrencilerin hem bilişsel, duyuşsal, bilişsel-duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini içine alan edinimleri yansıtırken, öğrenilen bilgi, beceri ve davranışları aynı zamanda gündelik yaşamda koşullarında insanlarla olan etkileşiminde ve ileriki yaşamlarını yönlendiren durumlarda kullanabileceğine dair bulgular sunmuştur. Bu sonuçlarda programın getirdiği edinimler ile öğrenilenlerin işe vurukluk durumları programın etkililiğini göstermektedir. Her etkinlik sonrasında uygulanan anlamsal farklılıklar ölçeği aracılığıyla ölçülen duyuşsal tutumların yanı sıra toplam değerlendirmede sonucunda programın bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve duyuşsal/ davranışsal olarak genel bir tutum gösterdikleri de bulunmuştur. Programın değerlendirilmesi kapsamında eğitmen yaklaşımı, yenilik önerileri ve şikayetlerle ilgili bulgular, programın düzenlenmesi ve son halinin verilmesinde göz önüne alınmıştır. Bu bulguların her biri ya da geneli olarak ele alındığında programın etkililiğini ortaya koymuştur.

5.4 Gömülü Teori Sürecine Ait Sonuç, Yorum ve Tartışma

Bir üst düzey düşünme becerisi olarak özenli düşünmeyi kavramsallaştıran Lipman'ın ardından Türk kültürü bağlamında özenli düşünme becerisinin nasıl gerçekleştiğini anlamak ve bu becerinin gelişimini etkileyen faktörleri belirlemek için araştırmanın son safhasında gömülü teori süreç ve kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalardan özenli düşünmenin süreçlerini kapsamlı bir biçimde açıklayan kuramsal bir yapıya ulaşılmıştır. Bu kuramsal yapı Lipman'ın çalışmasında tam olarak açıklamadığı ancak bazı süreçleri itibarıyla de Krathwohl da özenli düşünme süreçlerinin Krathwohl, Bloom ve Masia'nın (1964, s. 1) duyuşsal alan taksonomisindeki aşamalarla örtüşen yönleri söz konusudur. Benzerlik gösteren süreçlerle ilgili durumlar, duyuşsal taksonomiyle birlikte tartışılmaya çalışılmıştır.

Ortaya çıkan taksonomide bireyin bir olgu ya da sorunsallar üzerinde özenli düşünebilmesi belirli bir bağlamda çeşitli eylemlerde bulunarak nitelik bir zaman geçireceği bir etkileşim ya da kültürlenme süreci geçirmesi gerektiğine dair bir sonuca

varılmıştır. Nitekim, bu kaliteli zaman ve süreç sonucunda bireyin edindiği izlenimler, öğrenmeler ya da edinimler, özenli düşünmenin tohumlarının ortaya atılması zemin oluşturmaktadır. Bu zemin bireyin daha çok bağ kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu sonucu destekleyici bir ifade olarak bir antropolog olan Fitzroy'un Fuegolü kabilesi ile ilgili geçirdiği süreçteki izlenimdeki açıklaması şöyledir (Kenny ve Smille, 2016, s. 92):

“İngiltere’ye varana kadar geçen zaman boyunca bana yolculuğumda eşlik eden Fuegolularla ilgili çok şey görme zamanım oldu ve her gün yetenekleri ve doğal eğilimlerine dair daha fazla şey öğrendikçe giderek onlarla daha ilgili hale geldim.”

Yukarıdaki ifadede de etkileşimler, bireyi bilişsel olarak farkındalığını artırmakla birlikte duyuşsal açıdan da yakınlığı geliştiren bir platform olarak düşünülebilir. Burada ise, öğrenciler özenli bir şekilde düşünürken bu edinimlerden yararlanarak ve bu edinimlere uygun bir şekilde davrandığı ölçüde özenli düşünebilmektedir. Bu etkileşimler ya da kültürlenmeler sonrasında bireyin tekrarlayan yaşantılarında temel olgu ve sorunlarla karşı karşıya kaldığında sırasıyla ilk algılaması, dikkat, bellek ve tanımlama becerilerini işe koştığı bir farkındalığı yakalaması gerekmektedir. Bu süreç, Krathwohl’un algılama ve tepkide bulunma aşamalarıyla örtüşmektedir. Özenli düşünme kültürü içerisinde birey, ne kadar çok nitelikli bir etkileşim ya da kültürlenme süreci geçirirse geçirsün, sonraki deneyimindeki bir sorun ya da olguya dair farkındalığı yakalayamazsa, özenli düşünmenin meydana gelmesi pek mümkün değildir. Duyuşsal taksonominin aşamaları ve işleyişi ilgili açıklamalarda belirtildiği gibi, bir sonraki aşamaya geçebilmenin koşulu bir önceki aşamadaki süreçleri etkili bir biçimde yerine getirebilmek gerekir. Duyuşsal taksonomiye göre algılama ve tepkide bulunmadan sonra değer verme basamağı gelmektedir. Ulaşılan bu kuramsal yapıda bireyin farkındalığı harekete geçiren bir unsur da üzüntü, öfke, vicdan ve sitem gibi içsel duygulanmalardır. Psikolojik örüntüler kapsamında değerlendirilen içsel duygulanma biçimleri, bireyi soruna karşı duygusal bağın kurulmasında tetikleyici bir role sahiptir. Benzer şekilde, bir diğer psikolojik örüntü olan onaylanma duyguları da duygusal bağ güçlendiren bir yapıdır. Onaylanma, olguya ya da soruna karşı olan yakınlık bağının kurulmasının bir koşuludur. Bir sonraki aşamada duygusal bağın düşünme süreçlerine dönüştüğü aşamada yine taksonomi aşamalarıyla örtüşen bir durumdur. Bu süreçte duygusal bağını kurmuş durumda olan birey; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve empatik düşünme süreçlerini işe koşarak uygun bir

şekilde düşünme ve uygulamaya geçmiştir. Bu düşünme sürecinde özenli bir davranışı sergilerken etkileşim ya da kültürlenme sürecinden edindiği izlenimleri veya edinimleri göz önüne bulundurması, özenli düşünmenin en temel yapısal özelliğidir. Bireyin bu düşünme sürecinden uygun bir davranış ya da düşünceyi sergilerken uygun araçları tanımlama, bu araçları etkili bir şekilde kullanabilme becerisi ve sonucunda düşünceyi davranışsal olarak da bir niteliğe kavuşturulabilmektedir. Bu uygulama sürecindeki mevcut imkanlar dahilinde araçların varlığı ve ulaşılabilirliği, özen kültürü bağlamında edinilen öğrenmelere bağlıdır. Bunun dışında, uygulamada bu araçları etkin olarak kullanabilme becerisi bireysel ilgi, yetenek ve merak yapılarıyla yakından ilişkilidir. Özenli düşünce sonunda üretilen fikir ya da eylem, bireyin mevcut ilgili yeteneğini ya da becerisini aşıyorsa uygulama sonunda ortaya konulan ürün ya da davranış örüntüsünün niteliğini düşüren bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Uygulama sonunda üretilen bu çıktı davranış ya da performansın, muhatabı olduğu kişi ya da kişiler, normlar ve ilkelere uygunluğunun ele alınması, özenli düşünmenin değerlendirme bileşenini açıklamaktadır.

Yukarıda bireyin özenli düşünme süreci, uygulaması ve değerlendirilme süreçlerine kadar olan bölümde özenli düşünmeyi etkileyen unsurlar ele alınmış ve tartışılmıştır. Bunun dışında özenli düşünmenin gelişimini kısıtlayan ve teşvik eden bir unsur ya da etmenler söz konusudur. Özellikle özenli düşünmeyi olumsuz yönde etkileyen ve gündelik yaşamda ortaya çıkan sorunların başında değer yozlaşması, bireysel uygulama sorunu, aile cahilliği ve kalıplaşmış yargılar ile imkanların yetersizliği gelmektedir. Saygı, empati, duyarlılık ve anlayış gibi değerlerin yok olmaya başlaması, değerler sorunun başlıca nedenlerini oluşturmakla birlikte özenli düşünmeyi olumsuz bir şekilde etkileyen ya da kısıtlayan içsel nedensel sorunlar arasındadır. Daha önce Selvitopu, Bora ve Taş'ın ortaya koyduğu bulgularda tartışıldığı gibi, günümüz toplumda küreselleşme, teknolojik gelişmeler, medya ve yanlış politikalar nedeniyle günümüz çocuklarının bencil, toplumdan soyutlanmış olarak yetiştikleri belirtilmişti. Benzer biçimde, bu değerlerin yozlaşmasının temel nedensel kaynaklarına dayandırılabilir. Dahası, bireysel olarak kişinin takındığı olumsuz üşenme, erinme davranışları özellikle bireysel bakım becerileriyle ilgili özenli davranışlarının önünde bir engeldir.

Daha da ötesi, araştırmada eleştirel düşünme becerisinin bağlamını olumsuz olarak etkileyen bir başka temel faktör de aile cahilliği ve kalıplaşmış yargılardır. Bu neden, daha çok ailenin sahip olduğu eğitim seviyesi ve kültürel geleneği ile yakından ilişkilidir. Anne ve babanın eğitim seviyesi çocuğun değer ve karakter yapısını etkilemekle birlikte düşünme becerilerini etkileyen bir unsurdur. Ay'ın (2005, s. 1)

yaptığı bir araştırmada anne ve baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu bulmuştur.

Özenli düşünmeyi etkileyen bir diğer etken bloğu da bireysellik/ öz kontroldür. Temelde özenli düşünme nesnesi olan olgu ya da sorunlara karşı olan duyuşsal tutum, özenli düşünme becerilerini sergilediği davranışı gerçekleştirmedeki öz yeterlik inançları, hazırbulunuşluk düzeyleri, bireyin sahip olduğu bakış açısı ya da perspektif gibi bireysel farklılıkları açıklayan bireysellik/ öz kontrol değişkenleri, özenli düşünme ve davranış üzerinde etkilere sahiptir.

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Demirel, Derman ve Karagedik (2015, s. 2086), iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Buna göre matematik dersine yönelik tutumları arttıkça, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinde artış yaşanmaktadır. Özenli düşünme gibi bir üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik dersine yönelik tutum arasında bir ilişki söz konusudur. Tutum, bir nesne ya da olaya karşı içsel olarak bakışı yansıtan bilişsel, duyuşsal ve davranışları yönleri olan özellikler iken, düşünme beceri ise, bir işi ya da etkinliği yerine getirebilmede sergilenen bilişsel kabiliyeti ifade eder. Tutumun nesnesi ne olursa olsun, gösterilen tutum ne kadar iyi olursa, o nesne üzerinde sergilenen beceri kapasitesi de olumlu olarak artış gösterebilmektedir. Dolayısıyla, araştırmada bireyin bir olgu ya da soruna karşı olan bilişsel ya da duyuşsal tutumundaki yaklaşımı bir üst düzey düşünme becerisi olarak özenli düşünmeyi olumlu yönde etkileyen bir yapı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu tartışmaları destekleyen başka bir araştırma bulgusu olarak matematiksel düşünce, matematiğe yönelik tutum, matematiğe yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri inceleyen Kargar, Tarmizi ve Bayat (2010, s. 537) ise çalışmasında bir beceri olarak matematiksel düşünme ile matematiğe yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki saptamışlardır.

Aliakbari ve Sadeghdaghighi (2013, s. 1), İran’da yaptığı araştırmalarında 100 eğitimciyle eleştirel düşünme uygulamaları engelleyen faktörlerin neler olduğunu sormuşlardır. Öğretmen görüşlere göre öğrencilerin tutumları ve öz yeterlik inançlarındaki yetersizlik ile eleştirel düşünme bilgisinin eksikliğinin uygulamalarda ortaya çıkan temel engellerden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmamızda saptanan bulguları desteklemektedir. Yukarıda bahsedilen eleştirel düşünme bilgisi, hazırbulunuşluk durumlarını ya da ön öğrenmelerini ifade eder. Tutum ve öz yeterlik inançları gibi duyuşsal yapılar, bir olgu ya da soruna karşı olan olası özenli düşünmeyi

etkilediği bulgusu paralelinde yukarıda tartışan araştırmada da tutum ve öz yeterlik inançları eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili bir role sahip olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu tartışmalar, araştırmada ortaya konulan bulguları açık bir şekilde desteklemektedir.

Özenli düşünmeyi etkileyen faktörlerden biri de sosyokültürel ve eğitsel dinamiklerdir. Bu dinamikler içerisinde aile kültürü, okul ve eğitim programları, arkadaş ortamı ile medya yer aldığı ortaya çıkarılmıştır. Aile kültürü bakımından düşünme becerileri ele alındığında literatürde Basmaz'ın (2017, s. 1) yaptığı çalışmasında, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aile kültürü ile özellikleri ifade eden sinema ya da tiyatroya gitme sıklığı ve evdeki kitap sayısı değişkenleri de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan unsurlar olduğunu tespit etmiştir. Medya ve eğitim programlarının rolü çerçevesinde düşünüldüğünde ise Doron'un (2017, s. 150) çalışması, 10 – 14 yaşları arasında görsel medya programlarına katılan öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinin arttığını göstermiştir.

5.5 Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgular ve yapılan tartışmalar ışığında bir takım öneriler üç başlık altında toplanmıştır: Karar vericilere yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler ve öğretmenlere yönelik önerilerdir.

5.5.1 Araştırmacılara yönelik öneriler

Özenli düşünme becerisinin gelişimini etkileyen faktörleri daha derinlikli ve kapsamlı bir biçimde irdelendiği bir durum ya da vaka çalışması gerçekleştirilebilir. Örneğin, çevresiyle olan ilişkileri, ders içi performansları ve bireysel alışkanlıkları konusunda özenli olduğu görülen bir öğrenci ile ifade edilen konularda özensiz olduğu saptanan bir diğer öğrenci birer vaka olarak ele alınabilir. Bu iki öğrencinin gündelik yaşamda sergiledikleri davranış, performans ya da ilişkilerinin gelişimine katkı sağlayan unsurlar derinlemesine bir şekilde incelenebilir. Bu konuda aile ziyaretleri ile katılımcı gözlem yapma, gözlemlerini not alma, aile ile bireysel görüşme, öğrenci ile derinlemesine görüşme, kullandığı ev içi eşyalar, öğrenci defterleri, kitaplar, dışsal görünüm, aile ortamı ve kültürü, yaşanan ortam, çeşitli materyallerin incelenmesi, öğretmenlerle bireysel görüşme ve sınıf içi gözlemlerin yapılması mümkün olabilir. Bu sayede iki karşıt durumla

birlikte karşılaştırmalı bir durum çalışması yaparak hangi faktörlerin öğrenciyi özenli düşünmeye sevk ettiği anlaşılabilir.

Özenli düşünme becerisinin tüm eğitim seviyelerindeki uygulamaları gerçekleştirilebilir. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler için geliştiren bu programın dışında okul öncesi, ilkokul, lise ve üniversite seviyesindeki öğrenci kitlelerine yönelik olarak eğitsel etkinlikler gerçekleştirilebilir. Bunun için, ifade edilen eğitim seviyesindeki öğrencilerin özensiz olduğu konular ya da durumları ile özenli olması beklenen durumları tespit ederek ihtiyaç analizi yapılabilir. Ortaya çıkan hedef davranışlarla hedef kitlenin bilişsel gelişimlerine uygun etkinlikler tasarlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu türden eğitsel uygulamaların özenli düşünmenin tüm eğitim kademeleri için bir eğitim ideali olarak görülmesi ve bu şekilde kademeler arasında sarmal olarak sürekliliğinin sağlanması mümkün olabilir.

Nitel olarak özenli düşünmenin diğer düşünme becerileri ile olan tespit edilen ilişkileri niceliksel olarak da test edilebilir. Literatürde yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçen test, ölçek ya da envanterlerden elde edilen ölçümlerle özenli düşünme becerileri envanterinden elde edilen ölçüm arasındaki korelasyonlar ortaya çıkarılabilir. Bu sayede bu becerilerin birlikte değişimlerinin anlamlılığı, şiddeti ve yönü tespit edilebilir. Buradan ortaya çıkan sonuçlar aynı zamanda karar vericiler olarak program geliştiricilere bu düşünme becerilerinin öğretimini tasarlama noktasında fikir verebileceği düşünülmektedir.

Özenli düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalar yapılabilir. Özenli düşünmeyi etkileyen faktörlerin tespiti kadar özenli düşünmenin hangi değişkenlerde farklılık gösterdiği önemlidir. Özellikle tarama ve deneysel araştırma yürüten araştırmalar için özenli düşünmenin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim düzeyi, mesleki durumları, ailenin sosyo ekonomik düzeyi gibi değişken grupları açısından değişim gösterip göstermediklerinin anlaşılması bir araştırma konusu olabilir. Buradan elde edilen bulgular aynı zamanda nitel vaka çalışmalarında odaklanması gereken hususlardan olabilir. Örneğin, bir t testi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkeklerden daha özenli düşündüklerini ortaya koyan bir bulgu için kız öğrencilerin özen durumları derinlemesine bir biçimde incelenmesi nitel olarak mümkün olabilir. Bu sayede nitel keşfedici araştırmaların yapılabilmesi söz konusu olabilir.

Özenli düşünme becerilerinin tüm eğitim kademelerinde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerindeki ölçümleri gerçekleştirilebilir. Çünkü kademe kademe özenli

düşünme seviyesinin ortaya çıkarılması öğrencilerin özenli düşünme becerilerinin gelişimsel açıdan bir eğilimi de açığa çıkarmış oluyor. Bu husus genel olarak hangi eğitim kademesindeki öğrencilere özenli düşünme becerilerine ilişkin eğitim konusunda bir gereksinim duyulabileceği hakkında fikir vermektedir.

Ailelerin çocuklarının özenli düşünme becerilerinin gelişimindeki rolü derinlemesine bir şekilde araştırılabilir. Öğretmenlerin ifade ettiği yazılı beyanlarda özenli düşünme için ailenin rolüne dikkat çekilmişti. Aile çocuğunu bu konuda yeterli özeni göstermezse çocuk da hangi bağlamda olursa olsun özenli davranmayacaktır. Bu yüzden ailenin bu düşünme kültürünün oluşmasında ne tür bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmak eğitsel açıdan bu konudaki eğitsel etkinliklerin tasarlanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.5.2 Karar vericilere yönelik öneriler

Özenli düşünme eğitiminin duyuşsal davranış eğitimi kapsamında bir duyuşsal özelliklerin edinilmesinde bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Özenli düşünme ile duyuşsal davranış eğitimi arasındaki bağıntı kuramsal açıdan tartışıldığı gibi uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerine dayalı olarak birtakım değeri benimseme, düşünce sistemini örgütleme ve davranış haline getirme işlevlerini yerine getirdiği için bu düşünme becerisi tam da duyuşsal davranış eğitimi temeline dayandığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, özenli düşünen birey, duyuşsal davranış da sergilediği de söylenebilir. Aynı zamanda, bu araştırma kapsamında geliştirilen özenli düşünme becerileri envanteri, duyuşsal davranış eğilimlerini ölçen bir veri toplama aracı olarak da düşünülebilir.

Özenli düşünme becerilerinin mevcut öğretim programlarına entegre edilmesi ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Özellikle, Hayat Bilgisi öğretiminde özenli düşünme becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmesi uygun olabilir. Hayat Bilgisi öğretim programının öğrenme hedefleri araştırma kapsamında geliştirilen programla uyumlu olsa da Hayat Bilgisi programında özenli düşünme bir düşünme becerisi olarak düşünülüp tasarlanması gerekir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı çocukların henüz ilkokul çağındaki miğver ve ilk derslerinden olduğu için öğrencilerin düşünme becerilerinin yeni yeni gelişmesi açısından özenli düşünmeyi bir hedef olarak yer alması kritik bir adım olabilir.

Bir sonraki öneri de ise sonraki yıllarda Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları ve Yurttaşlık, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında sürekliliği sağlanabilir. Hayat Bilgisi öğretim programında bir beceri olarak tasarlanan özenli düşünmenin sarmal

program modeli temelinde yukarıda belirtilen programlarda da uygun öğrenme alanlarında yer verilebilir. Bunun için de, kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirme ve literatür taraması yaparak öğretmen ve program geliştiricilerin katıldığı bir çalıştay, panel vb. düzenlenebilir.

Öğretmenlere özenli düşünme becerilerini nasıl destekleyebileceği ile ilgili eğitim verilebilir. Özenli düşünme becerisi gündelik yaşamın içinde birçok bağlamda ortaya çıkabilen bir beceri olsa da sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencilerini kontrol edebileceği hususlar sınırlıdır. Ancak öğrenci öğrenci ilişkileri, öğrenci öğretmen ilişkileri, öğrenci performansları konusunda yaşanan problemler üzerinde odaklanılabilir. Öğrenci öğrenci ilişkileri bağlamında örneğin, çatışma yaşayan öğrenciler için aktif düşünme becerilerini kullanarak akran arabuluculuğunun nasıl uygulanabileceği, başka bir örnekte ise doğum günü için bir arkadaşına sürpriz yapmak isteyen bir öğrencinin değer atfedici bir şekilde düşünerek nasıl özenli olabileceği konusunda öğretmenlere bilgi verilebilir. Bu konularda öğrencilerin sınıf içerisinde bir özen kültürünün nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili bilinçlendirilebilir. Bu hususta araştırmada gömülü teori kapsamında ortaya konulan kuramsal yapı ve süreçleri takip edilebilir.

5.5.3 Öğretmenlere yönelik öneriler

Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde özellikle öğrencilerin ilgilerine uygun olan eğitsel görevler verilebilirler. Çünkü araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere öğrenci ilgi duyduğu konularda daha çok bilgi sahibi, daha çok değer vermekte, konudaki gerekli bilgi, beceri ve donanımı yeterince tanımakta ve kullanmaktadır. Dolayısıyla bu süreçler öğrenciyi aldığı görevi daha özenli bir şekilde yerine getirmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan öğretmenler, öğrencilerin neye ilgi ve merak duyduklarını tespit etmeleri gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin niteliği de artmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdel-Fattah, M. A. (2015). Grounded theory and action research as pillars for interpretive information systems research: A comparative study. *Egyptian Informatics Journal*, 16(3), 309-327.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Al-Abdulaziz, A., Chova, L. G., Blenguer, D. M. & Martinez, A. L. (2011). A proposed multiple intellegences and leadership training program for leaders by using 'backward design' in the institute of public administration (831-837), Saudi Arabia. *Edulearn11: 3rd International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona.
- Aldridge, A. M. J. (2010). *Investigating efforts to change educator attitudes and teaching strategies through Professional development focused on the use of backward design curriculum and the principles of efficacy: Educator beliefs and attitudes*. (Unpublished Doctorate Thesis), Lindenwood University.
- Aliakbaria, M. ve, Sadeghdaghighi, A. Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1 – 5.
- Allen, R. R. ve Rott, R. K. (1969). The nature of critical thinking. Report from the concepts in verbal argument project. *Theoretical Paper*, No: 20, 1-19.
- Anderson, L., ve Krathwohl, A. (2000). Taxonomy of teaching and learning: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *Educational Psychology*, 479-480.
- Arshad, Y., Ahlan, A.R., Ibrahim, S.N.S. ve Norhafiza, S. (2013) Combining grounded theory and case study methods in IT outsourcing study, *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 4, 84–93.
- Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development, APEID (1992). Education for Affective Development A Guidebook on Programmes and Practices. Bangkok: Unesco Principal Regional Office For Asia And The Pacific.
- Ay, Ş. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri: Düzce ili örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 13 (146), 29-36.
- Barile, J. A. (2003). The role critical thinking dispositions play in the problem-solving and decision-making of urban elementary school principals. *Unpublished Doctorate Thesis*, University of Massachusetts, Boston.
- Barton, S., Morley, S., Bloxham, G., Kitson, C. ve Platts, S. (2005). Sentence completion test for depression (SCD): An idiographic measure of depressive thinking. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(1), 29-46.
- Baskerville, R. L., Pries-Heje, J. (1999). Grounded action research: A method for understanding IT in practice. *Accounting, Management and Information Technologies*, 9(1), 1–23.
- Basmaz, I. (2017). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bays, C. A. (1999). Teaching critical thinking through autobiography. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 18(3), 3-12.
- Bloom, B. S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Bornstein, J. C. L. (2003). Toward an understanding of Matthew Lipman's concept of caring thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(3), 17-24.
- Brennan, R. L. (1972). A Generalized upper-lower item discrimination index. *Educational and Psychology Measurement*, 32, 289-303.
- Broozar, A. (2014). *Planning backwards to go forward: Examining pre-service teachers' use of backward design to plan and deliver instruction*, (Unpublished Doctorate Thesis), Proquest Dissertations Publishing, Arizona State University.
- Brunt, J. (2003). Caring Thinking: The New Intelligence. *Australasian Journal of Gifted Education*, 130, 13-25.
- Budmen, K. O. (1967). What do you think, teacher? Critical thinking a partnership in learning. *Peabody Journal of Education*, 45(1), 2-5.

- Bulut Serin, N., & Genç, H. (2011). Öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 236-254.
- Burchell, H. (2000). Facilitating action research for curriculum development in higher education. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 263-269.
- Burton, J. K., & Merrill, P. F. (1991). Needs assessment: Goals, needs and priorities. In L. J. Briggs, K. L. Gustafson, & Tillman, M. H. (Eds.), *Instructional design principles and applications* (pp. 17-43). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Canpolat, M. ve Atıcı, M. (2017). Öfke kontrolü programının ortaokul öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 87-98.
- Carr, W. ve Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. USA: Deakin University Press.
- Changun, P. (2013). The development and application of a STEAM program based on backward design. *Journal of Research in Curriculum Instruction*, 17(4), 1385-1404.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. USA: SAGE Publications.
- Cho, J. (2005). Thinking about backward curriculum design. *The Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 63-94.
- Choi, Y. (2012). Backward design of social studies assessment for the enhancement of social studies teachers' expertise. *Research in Social Studies Education*, 19(1), 85-100.
- Choi, Y-K. & Kang, H-S. (2008). A study on an application of backward design for music class. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 11(2), 211-230.
- Coia, L. (1993). The role of autobiography in critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16-20.

- Coombs, J. (1997). Rorty, critical thought, and philosophy of education, philosophy of education. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2224/919> adresinden 04.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Davey, S. (2004). Consensus, Caring and Community: An inquiry into dialogue, *Analytic Teaching*, 25, 18-51.
- Demirel, M., Derman, İ. ve Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2086 – 2096.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirhan, G. (2015).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D. C. Heath.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Türk Yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Ankara: Yapı kredi Yayınları.
- Dombaycı, M. A. (2012). Dört katlı düşünme modelinin kavramsal temelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 13(146), 37-42.
- Dombaycı, M. A. ve diğerleri (2007). Düşünme eğitimi öğretim programı (6-8. sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2010). Quadruple Thinking: Caring Thinking. Quadruple Thinking: Caring Thinking, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 552–561.
- Doron, E. (2017). Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 150-160.
- Duron, R., Limbach, B. & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.
- Edmond, W. A. & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods (Second edition)*. Sage: USA.

- Edmonds, W. A. ve Kennedy, T. D. (2017). *An applied reference guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (1st Edition). USA: SAGE.
- Eiss, A. F. ve Harbeck, M. B. (1969). Behavioral objectives in the affective domain. Washington, D.C: National Science Supervisors Association.
- Elder, L. & Paul, R. (1992). Universal intellectual standards. Foundation for critical thinking, <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527> adresinden erişilmiştir.
- Elksnin, L. K. (2005). Using case to improve the critical thinking skills of prospective teachers. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 24(3), 5-16.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Eds, Joan Boykoff Baron and Robert J. Sternberg. Newyork: W. H. Freeman.
- Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Ennis, R. (1997). Incorporating critical thinking in the curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 1-9.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Facione, P. A. (1990). The california critical thinking skills test: College level technical report #1 -- Experimental validation and content validity. *ERIC Document* ED 327-549.
- Faux, B. J. (1992). *An analysis of the interaction of critical thinking, creative thinking, and intelligence with problem-solving*. Unpublished Doctorate Thesis, Temple University.
- Fisher, R. (2008). Talking to think: Why children need philosophical discussion, (Jones D. & Hodson P., eds) *Unlocking Speaking and Listening*. London: Fulton.
- Frankfort-Nachmias, C., ve Nachmias, D. (1982). *Research methods in the social sciences*. New York: Worth.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

- Güçray, S. (2011). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E.*, 7(1), 57-74.
- Haaften, W. V. ve Snik, G. (1997). Critical thinking and foundational development, *Studies in Philosophy*, 16, 19-41.
- Halaweh, M., Fidler, C., ve McRobb, S. (2008). Integrating the grounded theory method and case study research methodology within IS research: A possible 'Road Map'. *ICIS Proceedings*, 165, 1-12.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: Hambleton R. K., Merenda P. F., Spielberger, C. D. (ed.). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-cultural Assessment*. (pp. 3-38). Lawrence Erlbaum. New Jersey.
- Harrow, A. J. A. (1972). *Taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay Co.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. USA: State University of Newyork Press.
- Hesse-Biber, S. & Johnson, R. B. (2010). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. England: Oxford University Press.
- Holaday, M., Smith, D. A. ve Sherry, A. (2000). Sentence completion tests: A review of the literature and results of a survey of members of the society for personality assessment. *Journal of Personality Assessment*, 74(3), 371–383.
- Hunter, A. D., & Brewer, J. (2015). Designing multimethod research. In S. N. Hesse-Biber, & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry (Oxford Library of Psychology)* (1st edition ed., pp. 185-205). Oxford University Press.
- Hwang, C.-H. (1973). The application of the sentence completion method in junior schools in Taiwan.

http://w1.dorise.info/JCSE/paper_detail.php?pid=058219730000060121

adresinden alınmıştır.

İsimsiz 1, (2013). Backward designing a unit of ‘camping’ from physical education in middle school curriculum. *Korean Society for the Study of Physcial Education*, 18(3), 109-120.

İsimsiz 4 (2012). A study on an application of backward design for mathematics: The development of elementary mathematics ration-graph unit. *The Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 109-137.

Jadallah, E. (1984). The development of a reflective teaching observation instrument. *Unpublished Doctorate Thesis*, The Ohio State University, USA.

Joiner, R. (1993). A dialogue model of the resolution of inter-individual conflicts: implications for computer based collaborative learning. *Unpublished Doctorate Thesis*, Open University, United Kingdom.

Kang, H-S. ve Yi, J-E. (2013). Review of the applicability of backward design version 2.0. *The Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 153-172.

Kang, H-S. (2014). Application of backward design in gifted education. *The Journal of the Korean Society for Gifted and Talented*, 13(1), 129-154.

Kargar, M., Tarmizi, R. A. ve Bayat, S. (2010). Relationship between mathematical thinking, mathematics anxiety and mathematics attitudes among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 537–542.

Kelting-Gibson, L. M. (2005). Comparison of curriculum development practices, *Educational Research Quarterly*, 29(1), 26-36.

Kenny, M. G. ve Smille, K. (2016). *Antropolojiye giriş: Kültür ve mekân hikayeleri* (Çev. Soner Torlak). Ankara: Dipnot yayınları.

Kim, A. Y. ve Lee, D. H. (2013). Backward designing program in the curriculum of physical high school. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(2), 141-163.

- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(16).
- Landis, M., Swain, K. D., Friehe, M. J. & Coufa, K. L. (2007). Evaluating critical thinking in class and online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric. *Communication Disorders Quarterly*, 28(3), 135-143.
- Lang, P. (1991). Taking "affective education" seriously: Some thoughts on the training of primary school teachers for their role in providing conscious pastoral care and personal and social education. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(1), 28-38.
- Lanyon, B. J. (1972). Empirical construction and validation of a sentence completion test for hostility, anxiety, and dependency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(3), 420-428.
- Lee, D. E. (2006). Academic freedom, critical thinking and teaching ethics. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(2), 199-208.
- Lee, T. ve Lee, H. J. (2014). Development and application of PE lessons using backward curriculum design for character education. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 14(10), 227-253.
- Lee, T. ve Lee, H. J. (2015). Collaborative problem solving ability in physical education using backward curriculum design. *Korean Journal of Sport Science*, 26(4), 917-934.
- Leong, T.C. (2005) What is caring thinking? Teaching caring thinking: Vision, clarifications, justifications and applications, Eric Lau Raffles Girls' School (Secondary), Retrieved September 10, 2010 from <http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00553.pdf>
- Lewin, K. (1952) Group decision and social change, in G. E. Swanson, T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds) *Readings in Social Psychology*, pp. 459-473. New York: Ho

- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15(1), 1-13.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. UK: Cambridge University Press.
- Loevinger, J. (1979). Construct Validity of the Sentence Completion Test of Ego Development. *Applied Psychological Measurement* 3(3), 281-311.
- MacPherson, R. T. (1997). The relationship among content knowledge, technical experience, cognitive styles, critical thinking skills, problem-solving styles, and near-transfer trouble shooting technological problem-solving skills of maintenance technicians. *Unpublished Doctorate Thesis*, University of Missouri, Columbia.
- Marrero, F. (2007). An integral approach to affective education. *Journal of Integral Theory and Practice*, 2(4), 1-23.
- Matlock-Hetzel, S. (1997). Basic concepts in item and test analysis. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Austin, TX.
- McCarthy, C. (1992). Why be critical? (or rational, or moral?): on the justification of critical thinking, 02.04.2012 tarihinde http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/MCCARTHY.HTM adresinden erişilmiştir.
- McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 65(1), 5-14.
- McKillip, J. (1987). Need Analysis: Tools for the Human Service and Education. Applied Social Research Methods Series, Volume 10. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students critical thinking: A review of studies, *Research in Higher Education*, 26(1), 3-29.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertens, D. A. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miner, J. B. (1978). The Miner sentence completion scale: a reappraisal. *Academy of Management Journal*, 21, 283-294.
- Mirzaei, F., Phang, F.A., & Kashefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.
- Nabukenya, J. (2012). Combining case study, design science and action research methods for effective collaboration engineering research efforts. In: “*Proc. 45th Hawaii International Conference on System Sciences*”. *IEEE*, 343-352.
- Nason, P. N. & Whitty, P. (2007). Bringing action research to the curriculum development process. *Educational Action Research*, 15(2), 271–281.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar (1. Cilt)* (6. Basım). Ankara: Yayınodası.
- Norris, S. (1992). Bachelors, Buckballs, and Ganders: Seeking analogues for definitions of “Critical Thinker”, 02.04.2012 tarihinde www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_doc/Norris.htm adresinden erişilmiştir.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. 02.03.2017 tarihinde <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden erişilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ornstein, I. C., ve Hunkins F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller ilkeler ve sorunlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özbek, M. S. (2016). Eğitimde müzakere ve arabuluculuk becerilerinin kazanılması. *İKÜHFD*, 15(2) 315-346.
- Park, I-S. (2013). A case study of pre-service teachers unit design through backward design. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(4), 327-350.
- Paul, R. W. Ve Binker, A. J. A. (1990). *Glossary: An educator's guide to critical thinking terms and concepts, Critical thinking: What every person needs to survive in a Calif.:* Center for Critical Thinking and Moral Critique.

- Pennington, R. (2011). Reflective thinking in elementary preservice teacher portfolios: Can it be measured and taught?. *Journal of Educational Research and Practice*, 1(1), 37–49.
- Posner, G. (1995). *Analyzing the curriculum*. USA: McGraw-Hill.
- Puurula, A. ve diğeri (2001). Teacher and student attitudes to affective education: A European collaborative research project. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(2), 165-186.
- Rich, M. D. (1993). Poetry and critical thinking: I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Sept/ Oct., 2-3.
- Rotter, J. M. ve Rafferty, J. E. (1950). *The Rotter incomplete sentences blank*. New York: The Psychological Corporation.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Sangoseni O, Hellman M, Hill C. (2013). Development and validation of a questionnaire to assess the effect of online learning on behaviors, attitudes, and clinical practices of physical therapists in the united states regarding evidenced-based clinical practice. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 11(2), 1-12.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. 11.03.2012 tarihinde <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Scott, C. T. (2015). Backward design: Building ELSI into a stem cell science curriculum. *Hastings Center Report*, 45(3), 26-32.
- Selvitopu, A., Bora, V. ve Taş, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shahrokh, R. (1998). Development of high-order thinking skills in students. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 18(2), 52-64.
- Sharp, A. (2004). The other dimension of caring thinking. Critical & Creativity thinking. *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12(1), 9-15.

- Sharp, A. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2), 248-257.
- Sheehan, K. ve Mislevy, R. J. (2001). *An inquiry into the nature of the sentence-completion task: Implications for item generation*. Princeton: Educational Testing Service.
- Shen, F. A. (1993). Teaching critical thinking in freshman composition. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, May, 14-16.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98.
- Siegel, H (1980). Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23.
- Siegel, H. (1992). On defining “Critical Thinker” and justifying critical thinking. *Philosophy of Education*.
- Simons, Helen (2014) Case study research: in-depth understanding in context In, Leavy, Patricia (eds.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York City, US, Oxford University Press.
- Simpson, E. J. (1967). *The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. *Illinois Journal of Home Economics*, 10(4), 110-144.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Slamet, S., Subroto, T. ve Sugrata, A. (2017). The implementation of divergent teaching Style in 2013 curriculum context (An Action Research in Sport Education Class in Cimahi High School 4). *IOP Conference Series-Materials Science and Engineering*, 180, 1-6.
- Sleezer, C. M., Russ-Eft, S. ve Gupta, K. (2014). *A practical guide to needs assessment* (Third Edition). San Francisco, CA: Jon Wiley & Sons.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(24), 24-51.

- Sohn, J. (2016). A study on an application of backward design for art curriculum development. *Journal of Research in Art Education*, 17(1), 29-51.
- Splitter, L. J. (1995). On the theme of "Teaching for higher order thinking skills." *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 14(4), 52-65.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basic of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Streib, J. T. (1992). History and analysis of critical thinking. *Unpublished Doctorate Thesis*, Memphis State University, USA.
- Stufflebeam, L. D. (2003). The CIPP model for evaluation. *The International Handbook of Educational Evaluation*. 49. 279-317. 10.1007/0-306-47559-6_16.
- Taysi, E. (2007). İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in Universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Türk, F. ve Türnüklü, A. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 55-68.
- Vagias, W. M. (2006). *Likert-type scale response anchors*. Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University
- Vaiyavutjamai, P. ve arkadaşları (2012). Collaborative action research to promote reflective thinking among higher education students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 739-744.

- Van Aken, R. ve Taylor, B. (2010). Emerging from depression: The experiential process of Healing Touch explored through grounded theory and case study. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16, 132–137.
- Viera, C. ve Magma, A. J. (2013). Using backward design process for the design and implementation of computer science (CS) principles: a case study of a Colombian elementary and secondary teacher development program. *43rd Annual Frontiers in Education Conference*, Oklohama.
- Walker, E. S. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263–267.
- Watson Jr, R. I. (1978). The sentence completion method (Ed. Benjamin B. Wolman. *Clinical diagnosis of mental disorders: A Handbook* (255-279) US: Springer.
- Wiessa, J. L. (2011). Backward planning: Examining consequences of planning direction for motivaton. *Unpublished Doctorate Thesis*, Wilfred Laurier University.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. UK: McGraw-Hill Education.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R., & Fitzpatrick, J.L. (1997). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Linkler

<https://www.youtube.com/watch?v=Wmr6GqrFF-Y>

www.papiroom.net

<https://www.dersimiz.com/Gonul-almak-deyimi-2802.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=8YqOA77Cfwg>

<https://www.youtube.com/watch?v=evnNjCGUVnw>

<https://www.youtube.com/watch?v=oYFvlb8u-8>

https://www.google.com.tr/search?q=%C3%A7ocuk+istismarlar%C4%B1&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVy7_uXcjXAhWlNJoKHQ82AlcQ_AUICigB&biw=1366&bih=662



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	88
EK 2	Özenli Düşünme Eğitimi Programı	89
EK 3	Senaryolara Dayalı Özenli Düşünme Becerileri Envanteri	90
EK 4	Öğretmen İhtiyaç Değerlendirme Formu	91
EK5	Uzman İhtiyaç Değerlendirme Formu	..
EK6	Öğrenci Cümle Tamamlama Testi	..
EK 7	Odak Grup Görüşmeleri (Haftalık)	
EK 8	Cümle Tamamlama Testleri (Haftalık)	
EK 9	Anlamsal Farklılıklar Ölçeği	
EK 10	Program Değerlendirme: Odak Grup Görüşme Soruları	
EK 11	Odaklanılmış Kodlama Listesi	

EK 1

Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 32789259.302.08.01-1057
Konu:

03 Mart 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Uşak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 25.02.2016 tarihli ve 29425508-42-E.2180290 sayılı yazısı.

Enstitünüz öğrencisi Ufuk ULUÇINAR'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Özenli Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Eğitim Programlarının Geliştirilmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki: 1 Adet.

Adres: Meşelik Yerleşkesi
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508-42-E.2180290
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

25.02.2016

OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Genel Başkanlığı)
ESKİŞEHİR

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
B)19/01/2016 tarih ve 32789259.399-204-378 sayılı yazısı

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "Ortaokul Öğrencilerinin Özenli Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Eğitim Programlarının Geliştirilmesi" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; **araştırma kapsamında video çekimi yapılabilmesi için veli izin formu doldurtulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözlem amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi** ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
Millî Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Ufuk ULUÇINAR	Doktora Öğrencisi	Ortaokul Öğrencilerinin Özenli Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	25/01/2016 844478

Güvenli Elektronik
İmza ile Aşılır

25 Şubat 2016

Millî Eğitim Müdürlüğü Uşak
Elektronik Ağ: <http://usak.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik64@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mahir ÇÜMEN Memur
Tel : (0 276) 223 39 90
Faks: (0 276) 227 39 89

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 55a0-cff8-3863-bd01-332f kodu ile teyit edilebilir.

EK 2

Duyuş Temelli Eğitim Programı



Ünite 1- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
KURUMSAL HEDEFLER GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. Sınıflar) • <i>İnsani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerlerine sahip olmak</i> (M.E.B., 2017). HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) • <i>Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur</i> (M.E.B., 2017). İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 4. Sınıf) • <i>İnsani değerleri benimsemek.</i> SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4.- 7. Sınıflar) • <i>Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmek</i> (M.E.B., 2017). TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) • <i>Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi</i> (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. karşılaştığı ya da hissettiği ahlaki olmayan farklı durumlarda normatif düşünme becerilerini kullanarak ahlaki normlarına uygun bir şekilde düşünebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. günlük hayatta ahlaki olmayan durumlara karşı daha fazla farkındalık göstermesi gerektiğini kavrayacaklar [AH1] A2. ahlaki olmayan durumlarda istenen seviyeye getirmek için benimsediği ilke ve değerlerini göz önüne alması gerektiğini tartışacaklar [AH2] A3. ahlaki dışı durumların, benimsenen normların ihmal edilmesi ya da göz ardı edilmesinden kaynaklandığını anlayacaklar [AH3] A4. ahlaki olmayan durumları istenen seviyeye getirmek için atacağı uygun adımların, normlarına uygun şekilde özenli olması gerektiğini kavrayacaklar [AH4]	Temel Sorular S1. [Siz böyle bir durumda genellikle ne düşürdünüz?] S2. [Sizce bu ahlaki olmayan durumların niçin meydana geldiğini düşünüyorsunuz?] S3. [Bu hayatta en fazla göz önüne aldığım ahlaki norm ya da değer farkında mıyım?] S4. [Normatif düşünen bir kişi nasıl hareket eder?]
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. gündelik yaşamda hayatlarını yönlendiren norm ve ahlaki ilkelerini tanımlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. problemi tanımlama ve hissetme becerisini sergileyebilme (A1) BC2. öğrencilerin ahlaki olmayan bir durumu istenen seviyeye getirmek için hangi gerekli ilke ve değerlerini göz önüne alacağını değerlendirmesinde <i>analiz</i> ve <i>değerlendirme becerisi</i> (A2) BC3. öğrencilerin probleme uygun en ideal <i>çözüm yolunu</i> <i>üretme becerisi</i> ve <i>karar verme becerisi</i> (A4)

		BC4. karşılaştığı ahlaki olmayan bir durum ile sahip olduğu norm arasında <i>ilişkilendirme</i> yapabilme
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
A & BC A A & B A & T	- Problem tanımlama - Duygusal - Norma dayalı düşünen - Özenli düşünen	PERFORMANS GÖREV(LERİ): - Görev: İzmir Kemeraltı'nda bir pazarda bir adamın Suriyeli çocuğa orantısız tepkide bulunması ile adamın bu süreçten sonra yaşadıklarını içine alan bir haberdeki durumlarda ahlaki normlarını kullanabilme. - Görev: Yaşanmış bir olayı anlatan bir haberde geçen ahlaki normlara uygun olmayan 4 farklı durumu tanımlama, - Görev: Yaşanan olaylarla ilgili hissettiklerini ortaya koyma, - Görev: Ahlaki normlarını uygulamaya koyma - Görev: Davranışlarını olması gerektiği gibi kendi hikayesini oluşturma DİĞER KANITLAR - Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenen rehberliğinde gerçekleştirilir. Bu süreçte öğretmen katılımcı gözlemci olarak onların performanslarını değerlendirir. Belirli durumlarda dönüt ve düzeltme yapar. - Öğrenciler öne sürdüğü çözümü önerilerinin normalarına uygunluğunu değerlendirmek için bir öz değerlendirme yaparlar.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim [BC= Beceri; B= Bilgi]	
A1 B1 A3	Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin ön değerlendirme [gündelik yaşamda en fazla göz önüne aldığı ahlaki değer,.....çünkü.....”] ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu derste günlük hayatta karşılaştığımız ahlaki olmayan olay ya da durumlar karşısında sahip olduğumuz değerlerimizi nasıl kullanacağımızı öğreneceğiz. Hepinizin gündelik yaşamınızda benimsediğimiz ahlaki değer ya da normlarımız var. Önemli olan hoş olmayan durumlar, örneğin; hırsızlık, kavga, yaşlılara saygısızlık, çocuk istismarı karşısında nasıl davranacağımızı bilmektir. Bu derste bu tür durumlarda sahip olduğumuz değerleri kullanabilmeyi öğreneceğiz. Öğretmen Powerpoint gösterisi yaparak gündelik yaşamda karşılaşılan ahlak dışı durumları yansıtan bir slayt gösterimi yapar. Öğretmen her bir slayttaki resmi gösterirken öğrencilere dönerek [Siz böyle bir durumda genellikle ne düşürdünüz?] şeklinde bir soru yöneltir. Birkaç öğrencinin bu tür durumlardaki mevcut düşünceleri sorgulanır. Her bir slaytta gösterilen durumlarda insanların genel olarak nasıl düşündükleri açıklanır.	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrencilerin eşleştirme etkinliğini gerçekleştirirken anlayamadıkları durumlarda eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespit et - Ahlaki norm kavramına ilişkin anlayışlarını kontrol et - Sadakat, vefa, gönül alma gibi bazı ahlaki normlara ilişkin tanımlamalarını göz önüne al.

A2	Öğretmen bu gösterinin ardından “hepimiz belki de bu tür ifadeleri kullanıyoruz, bu davranışların zaman zaman yaşandığını” ifade eder. Öğretmen burada her ne olursa olsun, yaşadığınız hayatı tüm duyularınızla hissetmeniz gerektiğini söyler. Duyarlı olma, önemseme, farkında olma, değer verme, göz önüne almanın önemli olduğunu vurgular.	
B1	Öğrencilere tekrar dönerek [Sizce bu ahlaki olmayan durumların niçin meydana geldiğini düşünüyorsunuz?] ilişkin bir soru sorar. Bu soruya ilişkin verilen dönütlerde insanların bazı ahlaki değerleri ya da ilkeleri kazanamamış olduğu ifade edilir. Öğretmen ardından insanların bu davranışları sergilerken çevresine ve kendisine ne kadar zarar verdiğinin farkında olmadığını ifade eder. Bir kişi bu farkındalığa sahip olmadığı gibi ahlaki olmayan davranışları sergilemeye devam etmektedir, diye devam eder.	
B1, A1, BC1	Öğretmen öğrencilerine çok kısa bir video izletir. Videodaki üşüyen çocuğa montunu ya da üzerindeki elbiseyi veren insanların o çocuğu gördüklerinde ne düşündüğüne ilişkin öğrencilerin bir kaçının görüşü alınır. Kişinin bu anda sizce sahip olduğu hangi ilkeleri ve değerleri dikkate aldığını söyler. Ardından öğretmen, bir insanın karşılaştığı istenmeyen bir manzara ile karşılaştığında sahip olduğu ilke, değer, inanç ve normları göz önüne alarak düşünmesinin onun iyi bir insan olmasına katkı sağladığını ifade eder.	
BC2, A2, BC4	[Sen olsan ne yapardın etkinliğine geçiş]. Daha sonra öğretmen öğrencilere dönerek, “sizin bu hayatta en fazla göz önüne aldığınız bir ilke ya da kural var mı?” diye bir soru yöneltir. Bu konuda öğretmen öğrencilerin düşüncelerini sağlayarak bir beyin fırtınası yapmaları istenir. İlk üç değeri ortadaki sütundaki boşluklara yazmaları istenir. [Kendi normlarının farkına varma]	
BC3, A4	Öğretmen her bir videoyu izlettikten sonra öğrencilere dönerek bu videoyu izlediğinizde ne gördüklerini ve o anda ne hissettiklerini yazmalarını bir cümle halinde yazmalarını ister. Öğrencilerinden bu sorunu sol sütunda yer alan ilk kutucuğa yazmalarını ister. Kalan iki videoyu da aynı şekilde yaparlar. Öğretmen, sol sütundaki istenmeyen durumlardan hangilerinin, orta sütunda belirtilen normlarla uyummadığını sorar. Onlardan orta sütundaki normları numaralandırarak göstermelerini ister. Açıklama. Öğrencilerin sahip olduğu normlar, gösterilen durumlarla uyumuyorsa, bir işaretleme yapmasına gerek yok. Bazı normlar, birden fazla istenmeyen durumla da ilişkili olabileceği söylenir. Son olarak öğretmen rehberliğinde öğrencilerine hoş gitmeyen durumlarla normlar arasında bir eşleştirme yaparlar. Öğretmen şöyle bir açıklama yapar: Bu eşleştirme sonrasında toplumda normlarına bağlı bir birey olduğunuzu düşünün. Siz olsaydınız, bu tür durumlarla ilgili nasıl bir davranış sergilerdiniz? Şeklinde bir soru sorarak yanıtlarını sağ sütundaki kutucuklara yazmaları istenir. Etkinlik sonunda öğrencilerin bu etkinlikten ne anladıkları ile ilgili görüşleri alınır. Bu dersin sonunda öğretmen öğrencilerine hoş olmayan bir durumla karşılaştığınızda önce durumu anlamaya çalıştık. Anladıktan sonra sahip olduğunuz normları göz önüne alarak ona yönelik çözüm yolu bulmaya çalıştık. Ders sonunda öğretmen yapılan ders içi etkinlikte öğrenilenleri farklı bağlamlarda uygulayabilmeleri için bir performans görevi verir.	

Sen olsan ne yapardın etkinliği

Ahlaki olmayan
gitmeyen durumlar

Önem verdiğiniz
ilkeler ve normlar

Olması beklenen
davranış biçimi

Performans görev etkinliği - 1



İzmir Kemeraltı Çarşısı'nda ortaya çıkan görüntülerde, çocuğun arkadaşlarıyla şakalaştığı görülüyor. Bu sırada küçük çocuk, o sırada motoruyla bölgeden geçen Musa D.'nin şapkasını alıyor. Bunun üzerine motorunu durduran Musa D' nin, öfkeyle çocuğunun peşinden hızla koştuğu görülüyor. İzmir'de seyyar satıcılık yapan Musa D., yakaladığı Suriyeli çocuğu havaya kaldırıp yere çarptı. O anlar ise bir iş yerinin güvenlik kamerası tarafından saniye saniye kaydedildi. İzmir'in Kemeraltı Çarşısı'nda küçük yaşta bir Suriyeli çocuğu kovaladıktan sonra kaldırıp yere atan Musa D.'nin çarşıda aracıyla tavuk pilav satan seyyar bir esnaf olduğu öğrenildi. Çocuğu bütün öfkesiyle havaya kaldıran şahıs minik çocuğu bütün gücüyle yere vuruyor. Olaya şahit olan esnaf ve vatandaşlar ise neye uğradığını şaşırarak şahsa tepki gösteriyor. Olaya tanık olan bir kişi o anı şu şekilde ifade ediyor: "Olay sırasında bütün esnaflar burada toplandı ve adamı köşede yakaladı. Linç edilecekti, burada esnaflık yaptığı için kurtuldu." Kemeraltı Çarşısı'nda Suriyeli 7 yaşındaki Hasan Hantomani'ye yere çarpmasıyla gündeme gelen seyyar pilavcı Musa D.'nin, "Sokağa bile çıkıyorum, eşim ve dört çocuğum da bana kızdı ve küstüler. Sokakta beni tanıyan herkes kötü gözle bakıp söyleniyor, yüzüme tükürüp hakaret edenler bile var. Artık seyyar satıcılık yapamam. Herkes beni tanıdı ve kimse iyi gözle bakmıyor" diye konuştu. Aslında öyle bir insan olmadığını ifade eden Musa D., "Bir anlık öfke hayatımı kötü yönde değiştirdi" dedi. Küçük Hasan başta olmak üzere, ailesinden ve tüm Türkiye'deki herkesten özür diliyorum. Hata yaptım biliyorum, ama lütfen beni linç etmeyin. Benim de geçimimi sağlamak zorunda olduğum dört çocuğum ve ailem var" dedi. Seyyar satıcı olan Musa D., polisteki işlemlerinin ardından sevk edildiği adliyede çıkarıldığı mahkeme tarafından adli kontrol şartıyla serbest bırakıldı.

İPUCU: Yukarıda yaşanan olayda hoşunuza gitmeyen bir ya da birkaç durum olabilir. Sizden bu durumları tespit etmeniz istenmektedir. Bu durumu aşağıda verilen tablo içerisindeki aşamaları takip ederek istenilen sorulara yanıt vermeniz gerekmektedir. İfadelerinizi aşağıda verilen talimatların altında yer alan boş kısımlara yazınız. **Önemli!** Haberle ilgili tespitleriniz, tablolarda bu etkinlikte üç durum ile sınırlandırılmış gibi görünebilir. Sizin göstereceğiniz duyarlılık ile bu tespitler artabilir. Sayının üçü aşması halinde etkinlikte boş kısımlara benzer aşamaları takip ederek tespitlerinizi yazabilirsiniz. Kolay gelsin.:))

Durum 1:
Aşama 1. Bu durumla ilgili ne hissettiğinizi aşağıdaki boşluklara yazınız:
Aşama 2. Bu durumun sizin hangi değerinizle aykırı olduğunu aşağıdaki boşluğa yazınız. [Lütfen gerekçesi ile birlikte yazınız.]
Aşama 3. Olumsuz olarak gördüğün bu durumu yaşamış olsaydın, hikâyeni nasıl oluştururdun? Aşağıdaki boşluğa yazınız.

Durum 2:
Aşama 1. Bu durumla ilgili ne hissettiğinizi aşağıdaki boşluğa yazınız:
Aşama 2. Bu durumun sizin hangi değerinizle aykırı olduğunu aşağıdaki boşluğa yazınız. [Lütfen gerekçesi ile birlikte yazınız.]
Aşama 3. Olumsuz olarak gördüğün bu durumu yaşamış olsaydın, hikâyeni nasıl oluştururdun? Aşağıdaki boşluğa yazınız.

Durum 3:

Aşama 1. Bu durumla ilgili ne hissettiğinizi yazınız:
Aşama 2. Bu durumun sizin hangi değerinizle aykırı olduğunu yazınız. [Lütfen gerekçesi ile birlikte yazınız.]
Aşama 3. Olumsuz olarak gördüğün bu durumu yaşamış olsaydın, hikâyeni nasıl oluştururdun? Aşağıdaki boşluğa yazınız.

Ünite 1. Performans görev etkinliğinin değerlendirilmesine ait dereceli puanlama anahtarı

Problem tespiti - Aşama 1	1 puan	2 puan	3 puan	4 puan
Kriter özelliği	Problem tespit edilememiştir ya da problemin dışında bir şeylerden bahsedilmiştir.	Probleme yönelik durum tek bir kelime ile ifade edilmiştir. Yeterince açık ve net değildir.	Problem bir cümle halinde açıklanmış ve doğru bir şekilde ifade edilmiştir.	
Frekans (f)				
Yüzde (%)				
Durumu tanıma/hissetme - Aşama 2	1 puan	2 puan	3 puan	4 puan
Kriter özelliği	Hissedilen durumla ilgili bir ibareye rastlanılmamış, herhangi bir ifade belirtilmemiştir.	Hissedilen duygunun durumla olan mantıklı ve tutarlı bir ilişkiye sahip değildir.	Hissedilen duyguyu net ve doğru bir biçimde ifade edebilmektedir.	
Frekans (f)				
Yüzde (%)				
Normlarını tanıma/durum norm ilişkisi - Aşama 3	1 puan	2 puan	3 puan	4 puan
Kriter özelliği	Karşılan duruma ilişkin hangi ahlaki normu kullanacağını bilmemektedir, herhangi bir norm ifadesi belirtilmemektedir.	Duruma ilişkin öngörülen normun mantıklı bir şekilde uyumu kurulamamaktadır.	Duruma ilişkin kullanılan norm mantıklı ve net bir şekilde ilişki kurulabilmektedir. Ancak bu durumla ilgili gerekçe net ve mantıklı olarak ifade edilmemiştir.	Duruma ilişkin kullanılan norm mantıklı ve net bir şekilde ilişkin kurulmuştur. Bu duruma ilişkin önerilen gerekçe mantıklı ve net bir şekilde belirtilmiştir.
Frekans (f)				
Yüzde (%)				

Ünite 2- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) • Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmek için öğrendiklerini bağımsız bir şekilde kullanabilecekler. Öğrenciler, T1. gündelik yaşamda ulaştığı bir başarıda yardım aldığı kişiye olan vefa borcunu göstermek için değer atfedici bir biçimde düşünebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. vefa göstermek için iyiliğin anlaşılması gerektiğini kavrayacaklar. A2. kendilerinin üzerinde emeği olan kişilere yönelik bir vefa borcunun olduğunu anlayacaklar. A3. kendi hayatlarına olumlu bir şekilde dokunan kişilerin değerli olduğunun farkına varacaklar. A4. kendilerine emeği dokunan insanlara olan vefa borcunu etkili bir şekilde göstermek için özen göstermek gerektiğini değerlendirecekler.	Temel Sorular S1. Vefalı insan kime nedir? S2. Çevremdeki bana yardımı dokunan insanları tanıyor muyum? S3. Bana yapılan ne tür iyilikler vefa göstermemi gerektiriyor? S4. Vefalı bir insan, vefa borcunu ödemek için neler yapar?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. 'kıymet bilme' ve 'vefa borcu' kavramlarını tanımlayabilecekler. B2. 'iyiliğin' ne anlama geldiğini ifade edebilecekler. B3. kendisi üzerinde emeği olan insanları açıklayabilecekler. B4. üzerinde emeği olan insanların kendilerine yapılan iyilikleri hatırlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. İyilik ve vefa borcu kavramlarını ilişkilendirebilme BC2. vefalı ve vefasız insan davranışlarını ayırt edebilme BC3. vefa borcunu ödemek için hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilme
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
	- Duyarlı - Kibar - Özenli	PERFORMANS GÖREV(LERİ): 1. Görev. Bireysel olarak kendisine emeği dokunan insanlara olan vefa borcunu ödemeye yönelik performans sergileme. 2. Görev. Bireysel olarak kendisine emeği olan insanları tanımlayabilme 3. Görev. Göreve ait ipuçlarını takip ederek vefa gösterim biçimlerini tanımlayabilme

	Kıymet bilen	4. Görev. İlgi ve yeteneklerine uygun olarak aşağıdaki gösterim biçimlerini kullanarak kendilerine emeği dokunan insanlara değerini gösterme (a) Resim ya da fotoğraf, (b) Karakalem çizimi, (c) Konuşma ses kaydı, (d) Powerpoint hazırlama, (e) video çekme ya da hazırlama, (f) Afiş hazırlama, (g) Pano yapma, (h) Şiir yazma, (ı) Mektup yazma, (i) Şarkı söyleme.
		DİĞER KANITLAR 1. Tedbirli ve savunmacı kriterleri açısından Görev 1-3 teki görevlerdeki sürüşünü ve park yapışına ilişkin öz değerlendirme yap. Yapılan düzeltmeleir tartış.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
BH1	<i>Cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin ön değerlendirme yapma.</i> [“Yaşamımda üzerimde emeği olan birçok kişi olmuştur. Onlar benim için değerlidir. Bu kişilere olan değerimi göstermek için,.....ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, teşekkür ederim, sağ ol” derdim gibi ifadeler yazmayınız.]. Çünkü,..... [Bu insanlara olan vefanın gerekçesini yazınız.]”	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrencilerin vefa anlayışlarına yönelik zihin haritalarını geliştirdikçe eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma
BH2	ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve öğrencilerin bu derste öğrenecekleri ile ilgili şu açıklamayı yapar: Bu derste sizin bu hayatta üzerinde emeği olan insanları tanıyacağız. Onların bize verdiği emeğin ne olduğu üzerinde düşüneceğiz. Ardından, bu insanların bize yaptıkları iyilik, çaba ve emeğin karşılığında onlara olan vefa borcunu nasıl ödeyeceğimizi öğreneceğiz. Öğretmen “vefa” kavramı ile ilgili hazırbulunuşluklarını anlamak için onun ne olduğu sorar; birkaç öğrencinin görüşünü alır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda vefa kavramının tam olarak ne anlama geldiğini açıklar. [Dönüt, düzeltme] “Görülen iyilikleri unutmama, iyilikte bulunanlara misliyle veya daha güzeliyle karşılık vermeye devam etme.”	- Aşağıdaki yaygın kavram yanılgılarını tespi et - Vefa kavramı ile ilişkili olan kıymet bilme, kadirşinas olma, değer bilme terimlerine ilişkin anlayışlarını kontrol et.
BC1, AH1	Öğretmen “vefa” kavramı ile ilgili tanımlamadan önce “iyilik” kavramının ne anlama geldiğini tüm sınıfa sorar. Birkaç öğrencinin bu konudaki görüşünü alır. Kısaca “iyiliğin, hiçbir karşılık beklemeden yapılan yardım” olduğunu söyler. Kendi hayatınızı düşünün, gündelik yaşamda ya da okulda size ne gibi iyilik yapılmaktadır? Şeklinde bir soru yönelterek bir beyin fırtınası yapmaları istenir. Öğretmen alınan yanıtlara göre bir dönüt verir ve şöyle yanıt verir:	
BC2	Bir kişinin vefa borcunu ödemesi için kendisine yapılan iyiliğin hissedilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde vefasızmış gibi görülmesine neden olabilir. Öğretmen bu noktada bir örnek vererek durumu açıklar: Sınıf içerisinde bir öğrenci [örneğin, Kemal] seçerek, Kemal’in okula gelirken yiyecek bir şey getirmemiştir. Yakınında olan Ayşe ekmeğinden bir parça bölerek Kemal’e verir. Kemal onu yer. Bir başka gün olur. Bu sefer Ayşe yanına bir almamıştır; Kemal adlı öğrenci de kantinden bir simit almış ve o anda yiyordur. Ayşe ondan bir parça istiyormuş gibi baksa da Kemal aldırış etmeden yoluna devam eder.	

A2 B3, B4 A3, A4, BC3	Öğretmen tüm sınıfa hiç böyle bir durum yaşayıp yaşamadıklarını sorar. Birkaç öğrencinin sunulan örneklerle ilgili yorumunu alır. Dönüt olarak öğretmen şöyle bir açıklama yapar: “Demek ki, vefa borcunu ödemek için iyiliği hissetmek ve anlamak önemlidir. İyiliği hatırlamak vefalı bir davranış; iyiliği göz ardı etmek ise vefasız davranışı gösterir” Öğretmen vefa kavramı ile bir arada kullanılan terimleri Powerpoint sunumunda gösterir. Vefa kavramının karşısında yer alan eylemlerin neler olduğunu gösterir. Vefakâr ve vefasız davranışlar arasındaki ayrımı açıklayan durumlara örnek verir. Öğretmen bu davranışlar gibi öğrencilerinden vefakâr davranışlara örnek vermelerini isteyerek bir beyin fırtınası yapmalarını ister. Daha sonra öğretmen, öğrencilerini ilgilerini çekerek peygamberimizin hayatından bir örneği sunar. “Vefakârlığın da en güzel örnekleri, Peygamber (s.a.s)'de görülmektedir: Hz. Peygamber, kendisine bir hafta süt emziren dadısı Ümmü Eymen'i, ücret karşılığı da olsa yıllarca kendisine bakan süt annesi Halime'yi, süt kardeşi Şeyma'yı, çocukluğunu yanında geçirdiği Ebû Talib'in hanımı Fatıma'yı: ömrü boyunca unutmamış, her fırsatta onlara ilgilenmiş, yardım etmiştir. Mekke mürşiklerinin zulmünden kaçan Müslümanlara kucak açan Habeş Necaşi'sini daima hayırla yad etmiş, öldüğünde dua etmiş, yıllar sonra oğlu Medine'ye geldiğinde, babasına hürmeten bizzat kendi eliyle ona hizmet etmiştir.” Öğretmen, bu örnek olay üzerinden bir değerlendirme yapmalarını ister. Bu örnek olayı sunum içerisinde okuyarak öğrencilerinden de aynı şekilde okumalarını söyler. Öğrencilerden peygamberimize yapılan iyiliği tanımlamaları istenir. [Bu kısımda peygamberimizin kendisini bebeklikten itibaren yardımcı dokunan insanların faydalarını unutmasına dikkat çekilir]. Daha sonra peygamberimizin bu kişilere olan vefa borcunu ödemek için yapmış oldukları üzerinde düşüncelerini sağlar. Birkaç öğrencinin görüşü alınır. [Peygamberimizin gösterdiği vefakâr davranışının, çevresinde onun üzerinde emeği olan insanları önemsemesi, kıymet bilmesi, unutmaması ve sevmesinin ortaya çıkardığı bir eylem olduğu söylenir.] Bir önceki örnek olay üzerinden bir zihin haritası örneği verilir. Açıklama. Powerpointte özel animasyon tekniği kullanılarak aşama aşama sırasıyla (a) peygamberimizin, kendisinde emeği olan kişilerin kimler olduğunu tanımlaması, (b) kendisine ne gibi iyiliklerinin yapıldığını anlama ve (c) bu iyilikler karşısında onlara olan vefa borcunu nasıl ödediği yansıtılır. Daha sonra öğrencilerin de bu aşamaları takip ederek bir zihin haritası oluşturma etkinliğine geçilir. Öğrencilerden de kendi hayatlarını düşünerek gösterilen zihin haritası örneğindeki gibi bir zihin haritası oluşturmaları istenir. Öğrencilere boş bir çalışma sayfası verilir. Çalışma sayfasının ortasına bir kutu çizerek kendilerine yapılan faydayı oraya yerleştirmeleri beklenir. Öğrencilerin ulaştığı bir şeye katkı sağlayan kişiyi “üçgen” biçimde şekil içine yerleştirmesi istenir. İleride ya da şimdi bu kişiye olan değerini göstermek için hangi yolları düşüneceğini bir “yuvarlak” şekil içerisinde yazmaları istenir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini sergileyerek değer verme kapasitelerini geliştirilmesi hedeflenmektedir. Zihin haritası oluşturma Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde aşağıdaki aşamaları takip ederek zihin haritalarını oluştururlar. 1. Aşama. Çocuğun yakın çevresinden başlayarak uzağa doğru çevresinde yaşayan ve ona katkı sağlayan insanları düşünmeleri istenir. [Örneğin, anne, baba, öğretmen, dede, babaanne, arkadaş vb.] 2. Aşama. Bu kişilerin kendilerine olan katkılarını belirtmeleri istenir. “Beni büyüttü” ve “yetistirdi” gibi olası yanıtlardan çok somut örnekler vermeleri beklenmektedir. Çocuğun kendisine emeği dokunan

kişilerin onun için yaptıkları çabaların tam olarak farkına varmaları istenir. [Örneğin, her sabah kahvaltımı hazırlardı, sütümü ısıtırdı, yataarken bana masal anlatırdı.]

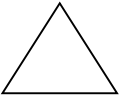
3. Aşama. Bu aşamada öğrencilerin kendileri için önemli olan kişilere olan vefasını göstermenin yollarını düşünmeleri istenir. Bu süreçte öğrencilerin vefa borcunu gösterme biçimlerini ifade ederken aşağıdaki durumlardaki davranışlarını somut örneklerle açıklamaları istenecektir.

Örneğin, öğrenciler “aileme saygılı davranırım” ifadesi yerine, ailesine olan saygısını, bana bir şey söylerken onun konuşmasını dinleyerek saygı gösteririm”, gibi düşünme biçimlerine sevk etmeleri istenir. Bu konuda öğrencilere açıklayıcı örnekler sunulabilir.

- Saygılı davranırım >>>> Her gördüğümde ellerini öperek saygı gösteririm.
- Onlara yardım ederim >>>> İleride yaşlılığında temel ihtiyaçlarını karşılayarak yardım ederim.
- Onları sevindiririm >>>> Derslerimin hepsinden pekiyi alarak sevindiririm.
- Güzel sözler söylerim >>>> Onun sevdiği bir şairin (Örn. Atilla İlhan vb.) şiirinden (Ben sana mecburum) bir parça okurum.
- Hediyeler alırım >>>>
- Sürpriz yaparım >>>> Onun hoşlandığı hediye (Örnek, ayakkabı vb.)
- Elimden gelen her şeyi yaparım >>>> Hastaysa hastaneye götürürüm, eczaneden ilaçlarını alırım.
- Onları mutlu ederim >>>> Onun sevdiği şeyleri (Örnek, köpek alarak) dikkat alarak mutlu ederim.

Ders bittikten sonra tüm sınıfa etkinlikle ilgili olarak öğrendiklerini açıklamaları istenir. Alınan yanıtlar doğrultusunda şu açıklamayı yapar ve ders sonlanır: “Başkalarının size yapmış olduğu iyilikleri farkedin, hissedin. O kişilerin sizler için değerli olduğunu düşünün. Bir gün onların da size ihtiyacı olabilir, bu yüzden yapılan iyilikleri unutmayın. Elinizden ne geliyorsa yapın. Vefalı insan olun.”

Bu açıklamanın ardından öğrendikleri bilgileri uygulamada sergileyebilecekleri bir performans görevi verilir.



Üzerinizde emeği olan
insanın kim olduğu



Vefanızı göstereceğiniz
yolların ne olduğu



Size yapılan iyiliğin ne
olduğu

Performans görev etkinliği - Ünite 2

Adı Soyadı.

Bu yaşa geldiniz. Çevrenizde üzerinizde ufak ya da büyük bir şekilde sizin üzerinizde emeği olan insanlar var. Çevrendeki kişiler sizin büyüdüğünü görüyor. Şimdi sizden gönlünüzden koparcasına bir vefa göstermenizi bekleyebilirler. Sizin üzerinizde emeği olan insanların olduğunu göz önüne alın. Bu noktada sizin bu yaşa gelmenize katkı sağlayan insanlara olan vefa borcunuzu nasıl ödeyeceğinizi düşünün. Biraz yaratıcı düşünme becerinizi kullanarak beyin fırtınası yapın. Vefanızı göstermek için aşağıdaki ipuçlarını takip ederek uygun bir şekilde gerçekleştirmeye çalışın. Haydi bakalım, kolay gelsin.:

İpucu 1. Önce yapmanız gereken şey size emeği dokunan insanları tanımlamanız gerekmektedir. Aşağıdaki tablodan size emeği dokunan insanların kim olduğunu seçmeniz. (✓)

İpucu 2. Eğer seçtiğiniz kişi ya da kişilerin size bir emeği olduğunu düşünüyorsanız, lütfen size yaptığı bir iyiliği somut bir örnekle yazınız.

İpucu 3. Özellikle bu kişilerin içerisinde vefanızı davranışa dönüştürmek istediğiniz kişiyi yuvarlak içine alınız. Bu performansı gerçekleştirmek için tablo 2 ye bakınız. İpucu 4'ü dikkatlice okuyunuz.

Tablo 1 .

İpucu 1	İpucu 2
☐ Annem	☐
☐ Babam	☐
☐ Kardeşim	☐
☐ Ablam	☐
☐ Amcam	☐
☐ Amcamın eşi (yengem)	☐
☐ Dayım	☐
☐ Dayımın eşi (yengem)	☐
☐ Halam	☐
☐ Halamın eşi (eniştem)	☐
☐ Babaannem	☐
☐ Dedem (babamın babası)	☐
☐ Anneannem	☐
☐ Dedem (annemin babası)	☐
☐ Yakın arkadaşım	☐
☐ Öğretmenim	☐
☐ Diğer	☐
☐ akrabalarım.....	
☐ Diğer insanlar.....	

İpucu 4. Şimdi yapmanız gereken size emeği dokunan insanlara olan vefanızı göstereceğiniz yolları bulmanız gerekmektedir. Aşağıdaki tablonun sol sütununda vefa gösterim biçimleri yer alıyor. Yanındaki

sütunda ise bu biçimlerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ipuçları yer almaktadır. Bu gösterim biçimleri ve ipuçlarından hangilerini gerçekleştirmek istiyorsanız, birini seçiniz. (✓) Not. İsteğe bağlı olarak birden fazla vefa gösterim biçimini tercih edebilirsiniz.

Tablo 2.

Vefa gösterme biçimleri	İpucu örneği
☐ Resim ya da fotoğraf ***	Birlikte çekilmiş bir fotoğrafı sunarak ona olan duygu ve düşüncelerini dile getirme
☐ Karakalem çizimi ***	Karşıdaki insana olan sevgisini dile getirmek için içinden gelen kara kalem çizimi yapma
☐ Konuşma ses kaydı *	Kendisine emeği olan kişiyi telefonla arayarak ona sevgisini dile getirme
☐ Powerpoint *	Emeği olan kişilere vefasını göstermek için birlikte yer aldığı fotoğraf ya da herhangi bir resim, yazıyı slaytlara koyma. Not. Slaytın sayısı en fazla 10 ile sınırlıdır.
☐ Video gösterimi *	Bir video çekimi yaparak sana emeği olan kişiye yaptığı iyiliği somut bir şekilde ifade ederek sevgisini dile getirme. Not. Eğer o kişi yanındaysa o kişiyi dâhil ederek videoyu çek. Yanında değilse de herhangi bir kişiyi kullanarak canlandırma yapabilirsin.
☐ Pano **	Sana emeği olan insana olan vefanı göstermek için içinden gelen şeyleri bir panoda sergileme.
☐ Afiş **	Bir afiş yaparak sana emeği olan insana karşı içinden geçenleri somut bir şekilde ortaya koyma
☐ Şiir ***	Sana emeği dokunan insana olan hislerini içine katarak bir şiir yazma. Not. Mısra ya da kıta sınırlaması yoktur.
☐ Mektup ***	Sana emeği dokunan insana karşı içinden geçenden kelimeleri ve sözleri bir mektup kâğıdına dilediğinçe yazma. Not. Bir ya da iki sayfada yazabilirsiniz.
☐ Şarkı söyleme *	Sana emeği dokunan insanın sevdiği bir türküyü söyleme ya da dinletme.
☐ Diğer.....	Listede yer alan yöntemlerin dışında vefanızı gösterme yollarını tanımlayın.

* Hazırladığınız Powerpoint sunusu, konuşma ses kaydı ve video gibi materyalleri varsa bir flash belleğinin içerisine atıp getiriniz. Not. Lütfen dosya üzerine de adınızı soyadınızı yazmayı unutmayınız.

** Pano ve afiş materyalini renkli kartonlara ya da sert karton kapağa yapabilirsiniz. Not. Lütfen materyal üzerine adınızı soyadınız yazmayı unutmayınız.

*** Resim/fotoğraf, karakalem çizimi, şiir, mektup gibi performanslarınızı kağıt üzerinde gerçekleştirebilirsiniz. Not. Lütfen kağıt üzerine adınızı soyadınız yazmayı unutmayınız.

Ünite 3-4- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4.- 7. Sınıflar) • <i>Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri (M.E.B. 2017)</i>	Transfer	
	Öğrenciler, T1. empatik düşünme becerisini kullanarak çevresinde üzgün bir şekilde gördüğü bir insanın duygularını olumlu bir yönde etkileyebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. bir kişiye empati göstermek için onu fark etmesi gerektiğini kavrayacaklar. A2. bir kişinin yaşadığı durumu anlamının ilk adımı ona soru sormak olduğunu kavrayacaklar. A3. duyarsız bir davranışın, empatinin gerçekleşmesinde bir engel olduğunu fark edecekler. A4. üzgün bir kişiyi gördüklerinde bir sıkıntısının olabileceğini düşünecekler. A5. bir davranışın ne derece empatik anlayış içerdiğini değerlendirecekler. A6. empatik davranışın samimi ve özenlilik gerektiren bir eylem olduğunu tartışacaklar. A7. empatiyi göstermenin farklı yolları olduğunu düşünecekler.	Temel Sorular S1. Hangi durumlara karşı empati kurmalıyım? S2. Empati kurabilen birey nasıl davranır?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. 'empati'nin kavramsal olarak tanımını açıklayabilecekler. B2. empatinin gerçekleşmesi için gerekli temel süreçleri tanımlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. duyarlı ve duyarsız davranışı ayırt edebilecekler BC2. bir davranışın empatik nitelik derecesini değerlendirebilecekler.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
	- Duyarlı - Sorgulayan - Anlayışlı	PERFORMANS GÖREV(LERİ): - Görev. İleriye yönelik olarak bir meslek yaşamında karşılaşacağı bir durumda meslektaşına empati kurma. Amaç kendilerini belirli bir rol çerçevesinde karşısındaki kişinin durumunu hissettiği, anladığı, sorguladığı ve çözüm önerisi getirebildiği bir empati kurabilmektedir. - Görev. İlgisine uygun bir meslek alanı seçme

	Empati kurabilen	3. Görev 1’de belirtilen duruma yönelik olarak bir film senaryosu oluşturarak empati kurabilme
		DİĞER KANITLAR 2. Öğrencilerin bir davranışın ne derece empatik özellik içerdiğini değerlendirebilmeleri için bir akran değerlendirme yap. Sözlü olarak da gerçekleşen dramayı değerlendirmelerine imkan verin.
Aşama 3. Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
B1	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme [Çevremde birini üzgün ya da içine kapanmış bir halde gördüğümde.....[Lütfen yaklaşım biçiminizi açık biçimde yazınız.]. Çünkü.....[Lütfen bu şekilde davrandığının gerekçesini açık bir şekilde yazınız.]</i> ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve bu dersin amacı ile ilgili olarak şu açıklamayla derse başlar: “Çevremizde üzgün ya da kötü bir durumda olan birini yaşadığı durumu anlamaya çalışacağız. Bununla da kalmayıp bu kişinin yaşadığı duruma karşı empati kurmayı öğreneceğiz. Bu şekilde insanların içinde bulunduğu duygusal sıkıntıdan kurtararak ve onunla dertleşerek duygularını olumlu yönde değiştirebileceğiz. Öğretmen, tüm sınıfa “empati” kavramını hiç duydunuz mu? Şeklinde bir soru sorarak meraklarını çeker ve birkaç öğrenciden söz alır. Dönüt olarak bir powerpoint sunumunda empati terimsel anlamıyla ilgili şu tanımı yapar: “Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır.” Sunumun devamında öğrencilerin ilgilerini çekmek için empati ile ilgili öncü eğitimcilerden biri olan Carl Rogers’ın hayatı ve fikirleri açıklanır. Öğrencilerin hangi durumlara empati göstermesi gerektiği ile ilgili sunuya devam edilir. Sunuda gösterilen durumlarla ilgili düşünceleri yoklanır. Öğretmen, bir adamın babasını huzurevine koymaya çalışıp daha sonra aynı olayı kendisinin de yaşayabileceğini düşündüğü bir animasyon videoyu izletir. Öğretmen izletilen videodaki durumu değerlendirmelerini ister. Bu süreçte öğretmen, Rogers’ın empatiye ilişkin tanımını hatırlatır ve öğrencilerin düşüncelerini sağlar. Öğretmen, izletilen video ile senaryo diyalogunu ilişkilendirebilmek için şu açıklamayı yapar: her film ya da tiyatro, bir senaryo diyalogları sonucunda oluşur. Bu videonun da senaryo diyalogu içerisinde rol yaparak filme alındığını söyler. Yani her filmin bir senaryosu vardır. Bu film senaryosundaki diyaloglar bir kavram karikatürüne dönüştürülür; bu karikatürler PowerPoint sunusu içerisinde özel animasyon tekniği kullanarak gösterilir. Bu gösterinin ardından bir kavram karikatürü kapsamında bir diyalog oluşturmaları istenir. Her bir öğrenciye bir kavram karikatürü içerisinde yer alan karakterler ve bu karakterlerin özellikleri ile diyalog baloncuklarının yer aldığı bir çalışma yaprağı verilir. Öğretmen öğrencilerini ikili gruplara ayırır. Grup içerisinde yer alan her bir öğrenci, yanında oturan grup arkadaşına dönerek “hayatında yaşadığı bir üzüntü ve bir hayal kırıklığını	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci empati kurabilme sürecinde öğrendiği becerileri diyalog oluşturma ve rol yapma sürecinde uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespiti et - Empati kurma süreçlerinin aşamalarını takip etmede hataya düşme - Rol yapma sürecini gerçeğe uygun bir şekilde yaparken ciddiyetlerini sağlayamama
A5		
B1		
A1		
A2		

A4	kısaca ifade etmesini ister.” Her bir öğrenci yanındaki grup arkadaşının anlattığı hikâyeyi çalışma yaprağına	
A3	belirtir. Diğer kişi de aynı şekilde yanında oturan grup arkadaşına benzer işlemleri gerçekleştirir. Öğrenciler	
A6	çalışma yaprağında belirtildiği üzere aşağıda ipuçlarını takip ederek kavram karikatüründe yer alan Şirine ve	
A5	Göbekli Hüsam adlı karakterlerin diyalogları tamamlamaya çalışırlar:	
	1. Aşama. Bu aşamada Şirine rolündeki kişi, Göbekli Hüsam’ı içine kapanmış bir halde durduğunu görür.	
	Onu anlamaya yönelik bir soru sorar.	
	2. Aşama. Göbekli Hüsam, ruh halini ve sıkıntılarını anlatır.	
	3. Aşama. Şirine, Göbekli Hüsam’ı o duruma götüren şeyi anlamaya çalıştığını gösteren bir ifadede	
	bulunur	
	4. Aşama. Göbekli Hüsam bu duruma gelmesine neden olan etkeni açıklar.	
	5. Aşama. Şirine, Göbekli Hüsam’ın durumuna ilişkin empati kurar ve onu motive etmeye çalışır.	
	Öğretmen, üzgün ya da kötü bir ruh halinde olan bir kişiye empati kurabilmeyi göstermek için öğretmen,	
	doğaçlama bir canlandırma yapar. Sınıftan bir öğrenci seçip, kendisine [üzgün durumda olan öğretmen] karşı	
	nasıl empati gösterebileceğini rol yaparak gösterir.	
	Daha sonra, öğrencilerin bir önceki derste oluşturmuş oldukları kavram karikatürü diyaloglarını sınıfın	
	ortasında rol yaparak gerçekçi bir şekilde sergilemeleri istenir [Öğretmen rehberliği ve kontrolünde dönüt ve	
	düzeltilme yaparak gerçekleştirilir]. Açıklama. Bu süreçte grupta yer alan bir öğrenci empati kuran; bir diğeri	
	de empati gösterilen kişi olarak dramada yer alır.	
	Her bir grup dramasını gerçekleştirirken, sınıfın geri kalanı [grup olarak] kendilerine verilen akran	
	değerlendirme anketinde yer alan açıklamalara göre grubun drama performansını değerlendirir.	
	Öğretmen, ders sonunda öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri gözden geçirmeleri istenir. Bir kaç	
	öğrencinin değerlendirme yapmasına fırsat verilir. Dersin kapanışında öğretmen şu açıklamayı yapar:	
	“Çevremizde üzgün ya da kötü bir durumda olan birini yaşadığı durumu anlamaya çalıştık. Bununla da	
	kalmayıp bu kişinin yaşadığı duruma karşı empati kurmayı öğrendik. Bu şekilde insanların içinde bulunduğu	
	duygusal sıkıntıdan kurtararak ve onunla dertleşerek duygularını olumlu yönde değiştirebildik.”	

Etkinlik yönergesi



Empati göstermeye çalışan kişiyi temsil ediyor.

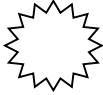


Empati gösterilen kişiyi temsil ediyor.

İPUÇLARI

1

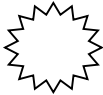
Bu aşamada Şirine rolündeki kişi, Göbekli Hüsam'ı içine kapanmış bir halde durduğunu görür. Onu anlamaya yönelik bir soru sorar



Göbekli Hüsam, ruh halini ve sıkıntılarını anlatır.

3

Şirine, Göbekli Hüsam'ı o duruma götüren şeyi anlamaya çalıştığını gösteren bir ifadeye bulunur



Göbekli Hüsam bu duruma gelmesine neden olan etkeni açıklar.

5

Şirine, Göbekli Hüsam'ın durumuna ilişkin empati kurar ve onu motive etmeye çalışır.

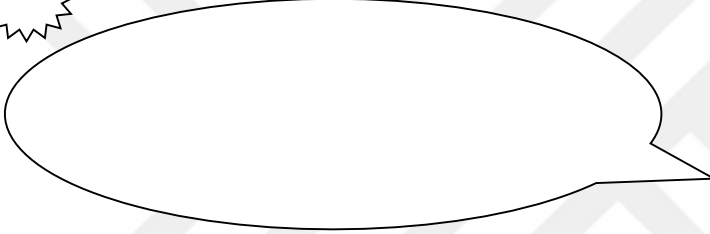
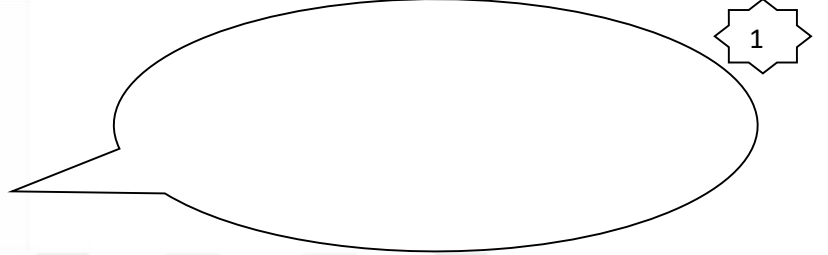
Senaryo Metni Oluşturma Etkinliği

Benim adım:

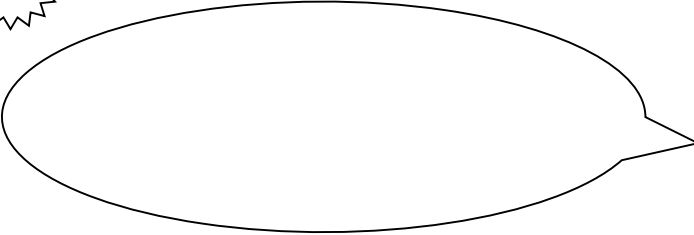
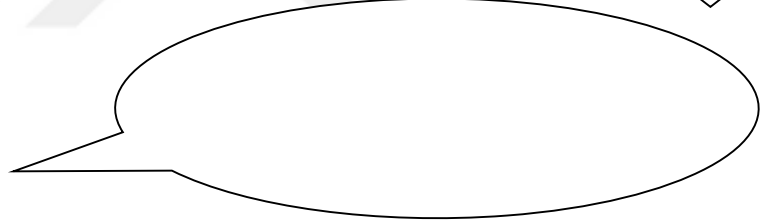
.....

Karşımdaki kişinin adı:

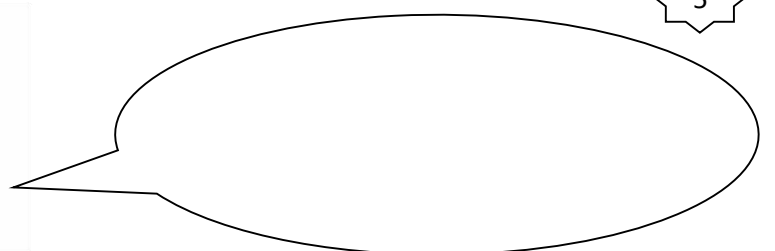
.....



3



5



Ünite 4. Drama etkinliği- Akran değerlendirme anketi

Bu formda, drama etkinliğinde sınıf arkadaşlarınızın tahtada gerçekleştirdiği performansı değerlendirmeniz istenmektedir. Bu etkinliği gerçekleştirmeden önce drama etkinliğini yapmak üzere performans gösteren grubun ismini sol sütuna yazmanız gerekmektedir. Performansı yerine getirirken özellikle empati kurmaya çalışan kişiye yönelik hazırlanan kriterlerin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmeniz istenmektedir. Performansa göre ilgili **kriterler**, **hayır gerçekleşmedi** (1 puan), **kısmen gerçekleşti** (2 puan), **tamamen gerçekleşti** (3 puan) biçiminde bir puanlama ile değerlendirilecektir.

Kriterler	Empati kurmaya çalışan kişi,				
	Sorulan soru kişiyi anlamaya yönelikti.	Karşıdaki insanın sorunu anlayabildi.	Rolünü gerçekçi bir şekilde oynadı.	Karşıdaki insanla empati kurabildi.	Karşıdaki insanı sorununa bir çözüm yolu bulabildi ve motive etti.
Grup kişileri					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

Performans görev etkinliği - Ünite 3-4

Adı Soyadı.

Bu performans görevini yerine getirirken hayal gücünüzü kullanmanız ve o anı hissetmeniz gerekmektedir. Aşağıdaki görevleri tam olarak başarıyla tamamlamanı buna bağlıdır.

Görev 1. Kendini büyümüş ve bir meslek sahibi olduğunu düşün. Birlikte çalıştığın arkadaşlarınla çok uyumlusun. Bir gün sabah işe gelmiş ve o anda çalışma arkadaşının masanın üzerine başını koyduğunu görüyorsun. O anda onun bir sıkıntı olduğunu düşünüyorsun ama tam olarak ne olduğunu bilmiyorsun. Şimdi sizin yapmanız gereken ilk görev kendinizi hangi meslekte olduğunuzu belirlemektir.

Tablo 1. Kendinizi aşağıda yer alan rollerden biri olarak düşünün ve size uygun olan yalnızca bir rolü seçiniz. (✓)

☐ Aktör	☐ Bilim insanı	☐ Tarihçi
☐ Reklamcı	☐ Kaptan	☐ Kâşif
☐ Artist	☐ Taksici	☐ Hâkim
☐ Yazar	☐ Öğretmen	☐ Avukat
☐ Romancı	☐ Dedektif	☐ Kütüphaneci
☐ Patron	☐ Gazeteci	☐ Diyetisyen
☐ İş adamı	☐ Belediye başkanı	☐ Fotoğrafçı
☐ Marangoz	☐ Mühendis	☐ Pilot
☐ Ünlü	☐ Çiftçi	☐ Şair
☐ CEO	☐ Film yapımcısı	☐ Polis
☐ Antrenör	☐ İtfaiyeci	☐ Araştırmacı
☐ Besteci	☐ Hükümet yetkilisi	☐ Dansçı
☐ İnşaat işçisi	☐ Radyocu	☐ Tasarımcı
		☐ Diğer

Görev 2. Muhakkak ki her işin kendine göre bir zorluğu vardır. Çalışma arkadaşınız belli ki işinden dolayı bir sıkıntıda ve onun anlaşılması gerekiyor. Bu yüzden onunla konuşup derdini dinlemek ve empati kurmak en uygun yol gibi görünüyor. Ancak bu görevi de yapmak için aşağıdaki ipucunu iyice okumanız gerekmektedir.

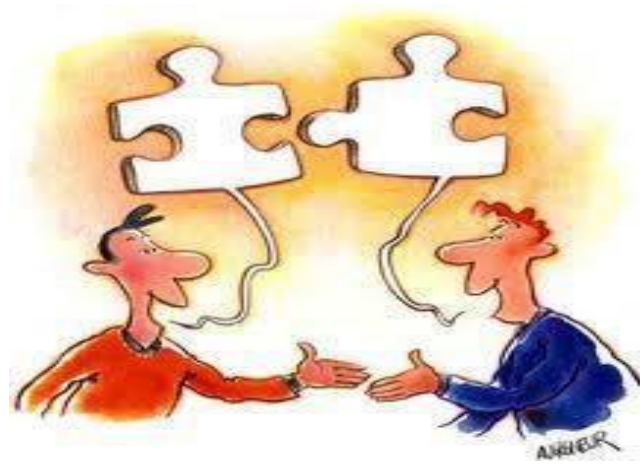
İpucu 1. Arkadaşınızın sıkıntısı işi ile ilgili bir durumdur.

İpucu 2. Siz bu diyalog da hem soruyu soran hem de soruyu yanıtlayan kişisiniz. Yani diyalogu sadece siz yanıtlayacaksınız.

İpucu 3. Diyalogunuz çalıştığınız işle alakalı olacaktır. Sorduğunuz sorular ve aldığınız yanıtlar işinizle ilgilidir.

Not. Diyalogu tamamlamak tamamen sizin hayal gücünüze bağlıdır.

Not: Bu diyalogda mutlaka karşıdaki kişinin sorunun tam olarak anladığını, anladığını ona yansıttığını ve çözüm yolu bulduğunu hissettirmen gereklidir. Diyalogu bir film senaryosu gibi yazabilirsin.



Sen:

O:

Sen:

O:

Sen:

O:

Sen:

Ünite 5- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 3.- 8. Sınıflar) - Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, - Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek, - Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak (M.E.B., 2017). HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) - Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur (M.E.B., 2017). SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4.- 7. Sınıflar) - Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları (M.E.B., 2017)	Transfer	
	Öğrenciler, T1. aktif düşünme becerilerini kullanarak çevresinde gözlediği hayvan ya da doğaya yapılan istismara karşı korumacı davranışlar sergileyebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	<i>Anlamlandırma hedefleri</i> Öğrenciler, A1. dünyada yaşanan doğa ve hayvan istismarlarının dünyanın sonunu getirdiğini sonucuna varacaklar. A2. yaşanan istismar olaylarına karşı daha çok duyarlı olması gerektiğini anlayacaklar. A3. bu durumların meydana gelmesinin nedenlerinin sorumsuzluktan meydana geldiğini değerlendirecekler. A4. doğanın istismarına karşı alternatif çözüm önerilerinin olabileceğinin tartışacaklar.	<i>Temel Sorular</i> S1. Çevremdeki istismarların ne kadar farkındayım? S2. Çevreyi korumak için ne gibi çözümler üretebilirim?
	Edinim	
	<i>Bilgi hedefleri</i> Öğrenciler, B1. Çevresinde gözlediği doğa ve hayvan istismarı durumlarını tanımlayabilecekler	<i>Beceri hedefleri</i> Öğrenciler, BC1. Doğa ve hayvan istismarını engellemek için problem çözme becerilerini kullanma
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
		PERFORMANS GÖREV(LERİ):
		DİĞER KANITLAR

Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme</i> [Bir doğa (ağaçlık, çevre vb.) ya da hayvan sever birisi olduğunuzu düşünün. [Ağır basan seçeneğin sadece birini işaretleyiniz]. Doğa [] ya da bir hayvana [] zarar verildiğini gördüğümde onu kurtarmak için.....[Lütfen nasıl bir çözüm bulacağınızı yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışımızın gerekçesini yazınız].” biçiminde tasarlanmıştır.] ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve bu derste öğrenilecek olan bilgilerin gündelik hayatta ne işe yarayacağı ile ilgili açıklama yapar: “Çevremize, doğaya ve hayvanlara olan zararların daha çok farkında olmayı, bu zararlarla karşı nasıl duyarlı olmamız gerektiğini öğreneceğiz. Dünyamızda karşılaştığımız ya da gördüğümüz bir problem yönelik çözüm arayışı içerisinde olabilmeyi deneyeceğiz. Öğretmen öğrencilerini dikkatlerini çekmek için çevre kirliliği, hayvanlara istismar ve tüketim alışkanlıkları ile ilgili bir animasyon video izletir. Öğrencilerden gösterimde çevre, doğa ve hayvanlarla ilgili gözlemlediği durumlardan en fazla ilgi ve dikkatlerini çekenleri maddeler halinde çalışma yaprağına not etmeleri istenir. Öğrenciler not ettikleri durumlar üzerinde tartışır ve bir değerlendirme yaparlar. Öğretmen videoda gözlenen durumları örnek göstererek şu açıklamayı yapar: “İnsanoğlunun bu ekosistem içerisinde doğaya ve yaşadığı çevredeki diğer canlılara olan zararı bu düzeni ortadan kaldırmaktadır.” Öğretmen öğrencilerine dönerek çevrenizde buna benzer bir durumla karşılaşp karşılaşmadıklarına ilişkin bir soru sorar. Öğretmen öğrencilerin karşılaştıkları durumlara ilişkin ifadelerini aldıktan sonra onlara o anda ne hissettiklerini sorar. Öğretmen aldığı yanıtlar doğrultusunda bir kişinin çevre ya da doğaya istismarı gerçekleştirmesinin nedenini ne olabileceğine ilişkin bir beyin fırtınası yapmaları istenir. Öğretmen bu tür davranışların bilinçsizlikten kaynaklandığını ve bunun için herhangi bir girişimde bulunulmadığından söz eder. Öğretmen “4 yılda bir kavanoz çöp” biriktirerek çöpsüz yaşam projesini geliştiren Amerikalı Lauren Singer’in alışkanlıklarını anlatan bir haberi okumalarını ister. Bir PowerPoint sunusu üzerinden Lauren Singer’in yaptıkları gösterilir. Bu örnek olay haber üzerinde düşüncelerini ve tartışmalarını sağlar. Sizce Lauren Singer adlı bu kişinin alışkanlıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusunu sorarak bir tartışma başlatır. Ardından, öğrencilere dönerek “Sizin de çevre ve hayvanları korumaya yönelik pratik çözümleriniz var mı? diye bir soru yöneltir. Öğrencilerden alınan yanıtlara dönüt olarak öğretmen şu açıklamayı yapar: “Kendi çözümünü kendisi araştırıp uygun olanı, çevre dostu olan ürünleri kullanmayı denemiştir. Çözüm odaklı düşünün, çevre istismarına duyarlı olun.” Şimdi ise, öğretmen gündelik yaşamda çevresel sorunları en aza indirmek için alternatif çözüm önerilerinin yansıtıldığı bir powerpoint sunumu gerçekleştirir. Bu esnada öğretmen öğrencilerinden çözüm önerilerini	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci problem dayalı öğrenme etkinliğinde öğrendiği becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespiti et
A1, A2		
B1		
A3		
A4		
A4		
BC1		

dikkatli bir şekilde incelemelerini ister. Öğrenciler bu esnada ilgilerini çeken bir kaç çözüm önerisini not ederler.

Öğretmen, öğrencilere dönerek “daha önce hiç böyle bir alışkanlığınız oldu mu?” Şeklinde bir soru yöneltir. Alışkanlıkların önemi üzerinde bir değerlendirme yaparlar.

Öğretmen ders içi etkinliği gerçekleştirirken probleme dayalı öğrenme stratejisini kullanır. Bu kapsamda öğrencileri ikiye gruplara ayırır. Grup içerisindeki öğrencilerin her biri farklı türden probleme çözüm bulmaya çalışırlar.

1. Öğrenciler bireysel olarak ele aldıkları problemi okuyup anlamaya çalışırlar.
2. Bu durumda problemin nasıl çözülebileceği ile bir çözüm yolu üzerinde bir beyin fırtınası yaparlar.
3. Öğrenciler buldukları çözüm yollarını çalışma yaprağı üzerindeki kısma yazarlar.
4. Öğrenciler bulduğu çözüm yollar içerisinde en uygun olanı seçmeleri istenir.
5. Gruptaki her öğrenci bir diğərinin problemine yönelik bulduğu çözüm yollarını gözden geçirir ve değerlendirir.
6. Her bir öğrenci bulduğu çözüm yolunu çalışma yaprağındaki ‘tahterevalli’ şeklindeki uç kısımlara yazmalarını ister.
7. Grup içerisindeki her bir öğrenci bulduğu çözüm yollarını karşılaştırır. Birbirine benzeyen çözüm yollarını tespit ederek çalışma yaprağına ifade etmeleri istenir.
8. Sonuç olarak, bulduğu sonuçlara ilişkin bir değerlendirme yazısı yazarlar.

Ders sonunda öğrencilerin etkinlikle ulaşılması istenen kazanımla ilgili olarak öğrendiklerini açıklamaları istenir. Bu konuda bir kaç öğrenciye söz verilir. Öğretmen etkinliği özetleyen bir açıklama olarak şu dönüt sunar ve ders sona erer: Dünyamızda yaşanan doğaya ve hayvanlara olan zararların daha çok farkındalığımız arttı ve bu doğa ve hayvanların yaşadığı durumlara karşı daha fazla duyarlı olarak alternatif çözüm önerileri geliştirmeye çalıştık. Süregelen istismarlar için daha çok duyarlı olmayı, bu konuda araştırma yapmayı, uygulamayı ve alternatif çözüm bulmayı denedik.

Çalışma yaprağı – Ünite 5

Adı Soyadı.

Video gösterimi [Görev 1]. İzlediğiniz videoda dikkatinizi en fazla çeken ve duyarlı olduğunuz durumları somut bir şekilde aşağıdaki kutucuklara ifade ediniz.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Görev 2. Herkes bir kişi aşağıda sunulan dört problemten yalnızca ikisini seçerek bu probleme yönelik çözüm yolu bulmaya çalışacaktır. Seçtiğiniz her bir problemin temasını okuyarak onlardan ikisini seçiniz. Seçtiğiniz problemin yanındaki boşluğa tik işareti koyunuz.

☐

Problem 1. Tüketim alışkanlıkları mı? Hayvanların yok edilmesi mi?

Orta halli bir işte çalışan bir kişinin ev zenginlerin oturduğu bir mahallede yaşadığını düşün. Mahalledeki zengin topluluğunun yakın çevredeki bir ormanlık alanda bazı hayvanların yaşadığını öğreniyorlar. Niyetleri kış geçirmek üzere ayı, tilki, yılan gibi hayvanların derilerini alarak kendilerine kürk, manto, ayakkabı, çanta gibi eşyaları yaptırmakmış. Siz de zenginlerin yaptığı bu davranışları görmezden gelerek kendi hayatınıza devam edeceksiniz, yoksa biz çözüm yolu mu bulacaksınız?

☐

Problem 2. Çocukların sağlığı mı? Hayvanların korunması mı?

Küçük bir mahallede oturan bir vatandaşın. Mahallede başıboş dolaşan köpeklerin ağzından tuhaf salgıların geldiğini gören diğer mahalle sakinleri endişelenmektedir. Mahallenin çocukları da buna aldırış etmeden köpeklerle oyun oynarcasına aynı alanda dolaşmaktadırlar. Henüz köpeklerin kendilerine getirecekleri tehlikenin farkında değiller. Bir grup mahalleli çocuklarına zarar gelmemesi için hayvanların itlaf edilmesini düşünmektedir. Eğer bir önlem alınmazsa hem mahalleli çocuklar hem de köpeklerin bu durumdan zarar göreceği düşünülmektedir. Sizin çocuğunuz olmadığı için bu tehlikeyi görmezden gelerek yaşamınıza devam mı edeceksiniz yoksa bu hayvanlar için en iyi çözüm yolunu bulacak mısınız?



Problem 3. Ekosistemin bütünlüğü mü? Hayvanlar mı? Çocuklar mı?

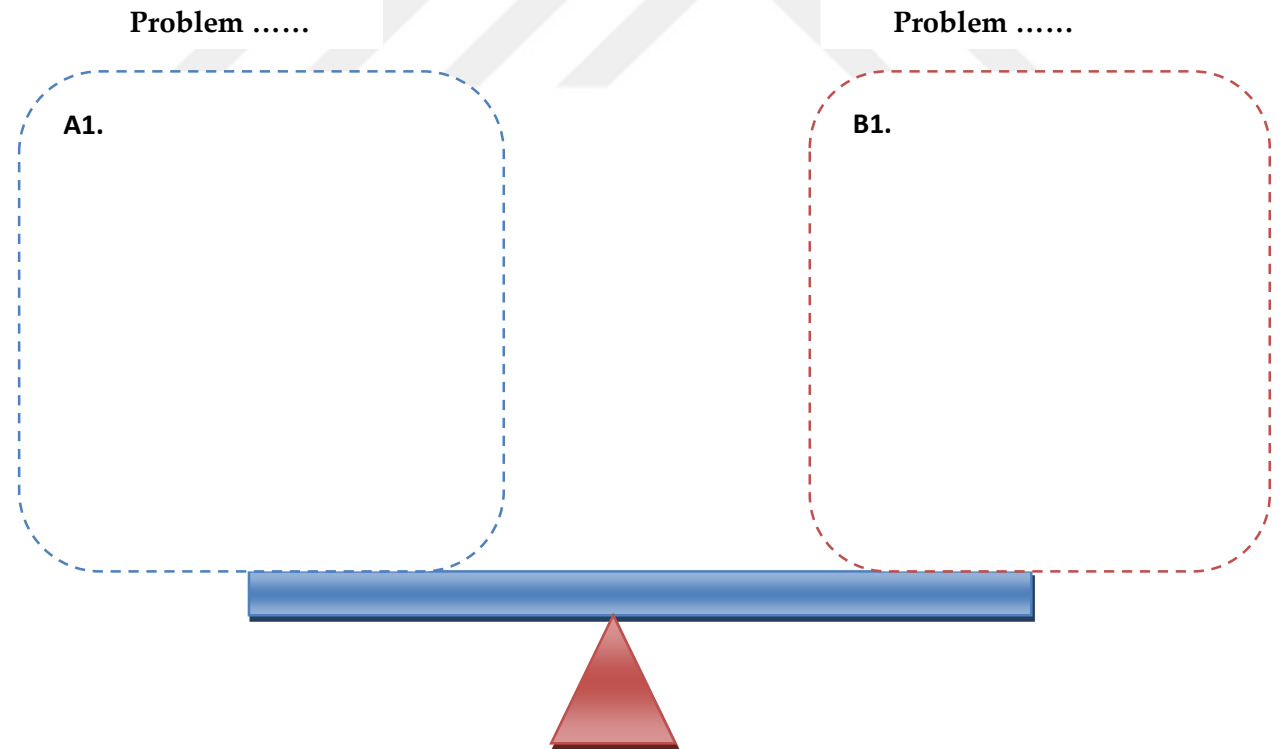
Deri fabrikasının biraz uzağında bir mahallede yaşıyorsun. Bu mahallede ise bir akrabanız yaşıyor. Siz sadece misafirlğe gelmişsiniz. Mahallenin içerisinden pırıl pırıl akan bir nehir var. Mahallenin çocukları bu nehirde yıkanıyor, mahalledeki koyunlar ise su içiyorlar. Ancak deri fabrikası zehirli atıklarını bu nehre bırakmaktadır. Siz dâhil tüm mahalle halkı, çocuklar, hayvanlar ve tüm ekosistem bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenecektir. Kendi mahallenize dönüp buradakileri kendilerine mi bırakacaksınız yoksa bunun için bir çözüm yolu getirecek misiniz?



Problem 4. Ormanlık alan mı? Apartmanların inşa edilmesi mi?

Bir müteahhidin oğlu ya da kızı olduğunuzu düşünün. Babanız Uşak'ın en güzel yerinde apartmanlardan oluşan bir sitenin inşaatına başlayacağı haberini alıyorsunuz. Bu yerin Uşak'ın yemyeşil ağaçlar, bitkiler ve içinde hayvanların da yer aldığı ve insanların piknik yaptığı Huzurpark olduğunu öğrenince önce hayal kırıklığına uğruyorsunuz ve üzülüyorsunuz. Ama babanız da bu işi kaçıramaz bu babanın işini büyütmek için son fırsattır. Siz babanızın işini devam ettirip çaresiz bir şekilde düşünmeyi mi yoksa bunu engellemenin yollarını bulacak mısınız?

Görev 3. Sizden seçtiğiniz iki probleme yönelik bulduğunuz çözüm yollarını aşağıdaki tahterevallinin uç kısımlarına yazmanız istenmektedir. **Her bir probleme bulduğunuz çözüm yolu sadece bir uca yazılacaktır. Uç kısımların üzerine hangi problemi çözdüğünüzü belirtin.** Herkes okuduğu yönelik çözüm yolu üretmeye çalışan her bir grup üyesi ortaya koyduğunuz çözüm yollarını **A1, A2, A3** ya da **B1, B2, B3** şeklinde ifade etmelidir.



Görev 4. Probleme yönelik bulduğunuz çözüm yollarınızı karşılaştırınız. Her iki problemde önerdiğiniz çözüm yollarının birbirine benzeyen yönlerini ve farklılaşan yönlerini yazınız.

Aynı yönleri
Farklı yönleri

Bu karşılaştırma sonunda vardığınız sonucu yazınız.

.....

Ünite 5. Performans görev etkinliği

Bu görevi yerine getirebilmeniz için aşağıdaki yaşanmış hikâyeyi dikkatle okuyunuz. Aşağıda çevre dostu Lauren Singer'ın hikayesi anlatılmaktadır.

Görev 1. İlk göreviniz Singer'ın çevre kirliliğini korumak için bulduğu çözüm önerilerini 'yuvarlak' içine alınız.

Bu kadının ismi Lauren Singer, New York Üniversitesinde bir öğrenci ve genç bir girişimci. Ondan bahsediyor olmamızın sebebi son 4 yılda çıkardığı çöpün minik bir kavanoza sığacak kadar az olması...

Evet, inanması zor fakat Lauren'in yıllar içinde çıkardığı çöp sadece bu gördüklerinizden ibaret! Lauren bu yola ilk kez üniversitede çevre bilimi çalışmaya başladığında girmiş. Yaptığı çalışmalar, öğrendiği ve gördüğü istatistikler sonucunda dünyayı nasıl bir kadere sürüklediğimizi fark ettiğinde, "çöpsüz hayat tarzı" projesini başlatmış.

Değişime kendi hayatından başlaması ve bu şekilde insanlara örnek olması gerektiğini düşünen genç kadın, "çöpsüz yaşam" projesini öncelikle kendi günlük hayatına taşıdı.

Bir gün içerisinde çıkardığınız çöpleri düşününce, bunun imkansız olduğunu düşünüyorsunuz, değil mi? Bu hayat tarzının imkansız olmadığını kanıtlamak için sizi Lauren'in günlük hayatında kısa bir geziye çıkarıyoruz.

Evi için yapacağı alışverişe kendi çantası ve kavanozlarıyla çıkıyor; örneğin pirinç mi alacak? Ambalajla değil, kiloyla satan yerel işletmelerden alıp kavanozuna dolduruyor.

Ekmeğini poşete ya da kağıda değil, yanında getirdiği beze sarıyor.

Diş macunu, şampuan, çamaşır deterjanı gibi ürünlerini de evde kendisi yapıyor! Hem çevreye, hem de cilde zararsız tamamen organik ürünlerle!

Lauren, pek çok insanın aklında oluşan "çevreci manyak hippy" kalıbının dışında biri: Güzel ve temiz bir apartman dairesinde, yaşıyor, sosyal hayata karışıyor.

Çünkü Lauren, bu değişimi kendi hayatına değil, herkese denetmek istiyor. Bu sebepten de The Simply Co. isimli şirketini kurdu!

"Ben hayatta evde deterjan yapmakla uğraşamam" diyen insanlar için çevreye zarar vermeyen, suları kirliletmeyen tertemiz ürünleri Lauren üretiyor ve satıyor.

Elbette ki bu ürünleri ambalajlara sarılı halde satın alamıyorsunuz! Dükkâna gidip, kaç kilo alacaksınız kendi kavanozunuza doldurup alıyorsunuz.

Lauren henüz 25 yaşında ama hayranları çok! "Çöpsüz Yaşamı Yayma Derneği Başkanı" misali, her yerden konuşma yapması için teklifler alıyor.

Zira bu konu sadece "çevre" açısından değil; çevre yani doğa sayesinde hayatta kalabilen insan hayatı için de çok önemli...

Yani Lauren, gittiği her yere götürdüğü cam bardakları ile sadece çevreyi değil, kendisini de kanserojen plastiklerden koruyor.

Görev 2. İlginizi çeken doğa dostu çözüm önerilerin işaretledikten sonra siz de yukarıdaki haberdeki gibi gündelik yaşamda uygulayabileceğiniz pratik çözüm önerilerinizi yazınız.

.....

.....

.....

Görev 3. Bulduğunuz çözüm önerilerinizi bir mukavva üzerine yapıştıracağınız materyallerle bir karton pano oluşturacaksınız. (Renkli kâğıt, fotoğraflar, yazılar vb.)



Ünite 6- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal hedefler İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 4. Sınıf) Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmek için öğrendiklerini bağımsız bir şekilde kullanabilecekler. Öğrenciler, T1. değer atfedici düşünme becerisini kullanarak günlük hayatta kalbini kırdığı yakın bir arkadaşının gönlünü almanın yollarını düşünecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. birini istemeden olsa yakın bir arkadaşını kırabileceklerinin farkına varacaklar A2. bu kişinin kendisi için değerli olduğunu anlayacaklar. A3. kalbini kırdığı birine karşı kendini affetirse de kırgınlığın kalabileceğini değerlendirebilecekler. A4. bir kişinin kalbini kırdığında gönül alması gerektiğini düşünür. A5. gönlünü alma değer atfedici bir düşünce olduğunu değerlendirebilecekler. A6. kırdığım kişiyi gönlünü almak için kişinin beğenilerini göz önüne alması gerektiğini kavrayacaklar.	Temel Sorular S1. Niçin bir kişinin gönlünü almalıyım? S2. Kalbini kırdığım insanların gönlünü almak için hangi özelliklerini göz önüne almalıyım?
Edinim		
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, BH1. ‘gönül alma’ kavramsal tanımını yapabilecekler. BH2. gündelik yaşamda etkili olan gönül alma yollarını tanımlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. kalp kırmanın sonuçları ile ilgili çıkarımlarda bulunabilme BC2. kalbini kırdığı birinin gönlünü almak için yaratıcı düşünme becerisini kullanabilme
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	- Farkındalığa sahip - Önemseyen	PERFORMANS GÖREV(LERİ):

	- Duygusal - Problem çözücü	- Görev. Aşağıda belirtilen bağlamlarda gönül alma davranışlarını sergileme. Amaç kendisini gerçek yaşam koşullarında düşüneceği bir mesleki rol çerçevesinde kıldığı bir insanın gönlünü almaya yönelik bir mektup yazmaktır. - Unutulan doğum günü - Farkında olmadan kötü söz söyleme - Özel günlerin hatırlanmaması (sevgililer günü, evlilik yıl dönümü vb.) - Farklı sebepler [.....] - Görev. Bu bağlamlarda kişiye yönelik hissedilen duygular, pişmanlıklarını dile getirme, gönül almaya ilişkin çözüm önerileri getirme.
		Diğer Kanıtlar - Kalbi kırılan insanın gönlünü almak için kişinin göz önüne alınan özelliğinin gerçekten uygun olup olmadığını değerlendirmek için akran değerlendirmesi yap. - Merdivenin her bir basamağında öne sürülen gönül alıcı önerinin yaratıcı olduğunu değerlendirmek için her öğrencinin öz değerlendirme yapmasını sağla.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
B1	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme</i> “[Günlük hayatta kalbini kıldığı bir arkadaşım ya da ailem olmuştur. Onlar benim için aslında değerlidir. Onlara kendimi affettirmek için..... [Lütfen bulduğunuz çözüm yolunu somut bir şekilde ifade ediniz.]. Çünkü,..... Bu insanlara karşı hissettiğin hatayı yazınız.]” ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve bu derste gönül alma etkinliği kapsamında öğrenilecek olan becerilerle ilgili şu açıklamayı yaparak derse başlar: gündelik yaşamda istemeden de olsa kimi zaman kalp kırabiliyoruz. Bu kalp kırıklığının bir insanda oluşturduğu etkiyi anlayacağız. Bunun yanı sıra birinin kalbi kırılan bir kişinin gönlünü almanın yolları üzerinde düşüneceğiz. Öğretmen, gönül alma kavramı ile ilgili öğrencilerin hazır bulunuşluklarını öğrenmek için “gönül alma” terimini hiç duydunuz? Şeklinde bir soru yöneltir. Birkaç öğrencinin görüşünü alır. Öğretmen gönül almanın kavramsal tanımlarını çeşitli görseller aracılığıyla bir Powerpoint sunumunda sergiler: - Sevindirmek ve hoşnut ettirmek. 2. Kırılan, gücenen bir kimseyi güzel söz ve davranışlarla yeniden hoşnut etmek."Daha fazla uzatmadan o çocukların gönlünü almalısın." - Gönül almak, hatırlamak için yarım elma gibi küçük bir armağan yeter. Önemli olan, değerli armağan götürmek değil, hatırlayıp aramış olmaktır.	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenciler gönül almaya yönelik gönül merdiveni etkinliği kapsamında öğrenilenleri bilgi ve becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma. - Aşağıdaki yaygın kavram yanılgılarını tespit et - Gönül alma kavramına ilişkin hazırbulunuşluklarını tespit et

A1, A4	3. Günlük hayatta sevdiklerimizle tartışıp onların kalbini kırabiliyoruz. Onlarla dargın kalmak bizleri daha da üzer. Bunun için onları sevindirmeli, onlara güzel söz söyleyip tekrar hoşnut etmek gerekir.	
A3, BC1	Öğretmen, tanımları sunduktan sonra “Peki, bir kişinin gönlünü niye alma ihtiyacı duyarız? Şeklinde bir soru sorarak düşünmelerini sağlar.	
B2	Öğrencilerden “Tahta perdedeki çivi” adlı bir metni okumalarını ister. Bu metnin ana fikri ile ilgili düşüncelerini çalışma yaprağına belirtmelerini ister. Öğrenciler metne ait belirtmiş olduğu ana fikirleri sunarlar ve tartışırlar. Öne sürülen yanıtlara göre öğretmen dönüt olarak şu açıklamayı yapar: “Bir kişinin gönlünü almak için ne kadar çaba sarf etsen de bir yaranın kalabilir. Bu yüzden insanlara olan yaklaşımınız, onları kırmayacak şekilde olması gerekir. Öğretmen bu noktada “çok sevdiğiniz ve sizin için çok ama çok değerli olan birini kırdığınız zaman genel olarak ne yaparsınız? Şeklinde bir soru sorarak beyin fırtınası yapmaları ister. Denediğiniz hangi yöntemlerin etkili olduğunu konusunda düşünmelerini ister. Bir kaç öğrencinin düşüncesini alır. Alınan görüşlere göre öğretmen şu açıklamayı yapar ve gönül alma etkinliğine geçer: “Gönül alma sürecinde kalbi kırılan birinden özür dilemek güzel bir davranıştır. Ama bazı kırıcı davranışlar için kırdığınız insanın gönlünü almak için epey uğraşmanız gerekebilir. Bu konuda biraz hayal gücünüzü kullanarak gönül alma yollarını düşünmeniz gerekmektedir. İşte bu noktada ne yapacaksınız? diye bir soru sorarak öğrencilerin ders içi etkinliğe geçişini kolaylaştırır.”	
A4, A2		
A5, BC2	Gönül alma etkinliği	
A6	Çok sevdiğiniz bir kişiyi farkında olmadığınız bir nedenden dolayı üzdüğünüzü düşünün. O insanın kalbi o kadar çok kırılmış ki sizden uzak durmaktadır. Bu kişi sizin için çok önemlidir. Onu kaybetmeyi de hiç istemiyorsunuz. Bu yüzden şimdi onun gönlünü almanın yollarını düşünmeniz vakti gelmiştir. Ancak bu kişinin gönlünü tekrar kazanmak için ipuçlarındaki görevleri yerine getirmeniz gerekmektedir. Görev 1. Arkadaşınızın kırıldığını fark ettiniz; gönlünü tekrar kazanmak için evine gidiyorsunuz. Arkadaşınız evinin dış tarafında bir kapı var. Onunla konuşabilmek için o kapıdan giriş yapmanız gerekmektedir. Ama kapı kapalı ve dış kapı ancak o kişinin yattığı yerden açılmaktadır. Öncelikle onun kalbinin gerçekten kazanmak için dış kapının açılması için bir çözüm bulmanız gerekmektedir. Bunun için Koşul 1 ’ dikkatli bir şekilde okuyunuz. Koşul 1. Yapmış olduğun hatanın tam olarak itiraf etmen gerekiyor. Yoksa kapıyı sana açmayacağım. Aynı zamanda kapıyı açmam için bana bir neden söylemen gerekiyor. Görev 2. Görev 1’ i geçtiyseniz dış kapıdan geçtiniz demektir. Şimdi merdiveni kullanarak onunla yukarı çıkıp konuşabilirsiniz. Merdivenin kenarında bir not buluyor. Bu notta “eğer benimle konuşabilmen için söylediğim şartı yerine getirmen gereklidir. Beni çok kırdın bu yüzden gönlümü alman için biraz hayal gücünü kullanman gerekir. Bunun için gönlümü alırken aşağıdaki koşulu yerine getir. Koşul 2. Yukarıya doğru çıkarken atacağın her bir adım bir öncekine göre daha yaratıcı ve daha güzel olmak durumundadır. Aynı zamanda bulduğun adımların benim beğenilerime uygun olması gerekmektedir. Bunun için biraz hafızanı zorlaman gerekir. Yoksa merdivenin basamakları kırılabilir. Bu yüzden her bir adımı	

çıkarken önce bir düşün, çıkacağın adımda yapabileceğin şey bir öncekinde yaptığından daha iyi olması gerekmektedir.

Not. Atacağın adımlarla ilgili düzenleme yapabilirsin.

Dersin kapanışında öğrencilerin etkinlikte öğrendikleri ile ilgili görüşleri alınır [Bir kaç öğrenciye söz verilir] ve etkinlikte öğrenilenleri farklı bağlamlarda uygulayabileceği bir performans görevi verilir. Öğretmen öğrenilerle ilgili olarak şu açıklamayı yapar: Bir insanı kırdıysak onun kırıldığını farketmeliyiz ve onun gönlünü almak için ne gibi yollara başvurmamız gerektiğini düşünmeliyiz. Burada biraz hayal gücümüzü kullanmalıyız ve kendimizi aşmalıyız.

Performans görev etkinliği - 6

Adı Soyadı.

Son zamanlarda yakın bir kişinin kalbini kırdığını düşün. Bu kişi senin için çok önemli ve onun kalbini tekrardan kazanman gerekiyor. Karşıdaki kişinin bir gönülünü almanız için farklı yolları denemeniz gerekmektedir. Öncelikle kendinizi bir meslek grubunda çalışan biri gibi düşünün. Aşağıdan buna uygun bir mektup yazın. Bu mektuplarınız bir gönül alma jürisi tarafından değerlendirileceğini unutmayın.



Görev 1. Kendinizi aşağıda yer alan rollerden biri olarak düşünün ve size uygun olan yalnızca bir rolü seçiniz. (✓)

☐ Aktör	☐ Bilim insanı	☐ Tarihçi
☐ Reklamcı	☐ Kaptan	☐ Kâşif
☐ Artist	☐ Taksici	☐ Hâkim
☐ Yazar	☐ Öğretmen	☐ Avukat
☐ Romancı	☐ Dedektif	☐ Kütüphaneci
☐ Patron	☐ Gazeteci	☐ Diyetisyen
☐ İş adamı	☐ Belediye başkanı	☐ Fotoğrafçı
☐ Marangoz	☐ Mühendis	☐ Pilot
☐ Ünlü	☐ Çiftçi	☐ Şair
☐ CEO	☐ Film yapımcısı	☐ Polis
☐ Antrenör	☐ İtfaiyeci	☐ Araştırmacı
☐ Besteci	☐ Hükümet yetkilisi	☐ Dansçı
☐ İnşaat işçisi	☐ Radyocu	☐ Tasarımcı
☐ Eş (Erkek)	☐ Eş (bayan)	☐ Diğer

Görev 2. Kendinize uygun bir rol belirledikten sonra karşınızdaki insanı hangi sebepten ötürü kırabileceğinizle ilgili bir durumu tespit edin. Aşağıdaki durumlarında dışında bir sebebin olabileceğini düşünüyorsanız, alttaki boşluk kısma yazınız.

- ☐ Unutulan doğum günü
- ☐ Farkında olmadan kötü söz söyleme
- ☐ Özel günlerin hatırlanmaması (sevgililer günü, evlilik yıl dönümü vb.)
- ☐ Farklı sebepler [.....]

İpucu 1. Mektubun yazılmasında dikkat edeceğin bazı konular var: Mektubunuzu yazarken aşama aşama ipuçlarını okuyarak tamamlamanız istenmektedir.

Mektubu yazarken o anı hissetmeniz gerekmektedir. Yani, karşınızdaki insanın kalbinin kırdığında hangi ortamda olduğunuzu, o anda ne yapıyor olduğunuzu ifade edin. Ancak bunu ifade ederken seçtiğiniz rol bağlamında düşünün. Bu kısımda olayı değerlendirecek olan jüri olayın nasıl gerçekleştiğini bilmek istiyor. Bu yüzden ayrıntılı olarak yazmanız gerekmektedir.

İpucu 2. Yukarıdaki ipucu ile ilgili ifadelerinizi yazdıktan sonra mektubunuzu yazmaya devam ediyorsunuz. Bu aşamada karşıdaki insanı niye kırdığınızı, olayı fark ettiğinizi gösteren açıklamalarda

bulunuyorsunuz. Bu kısımda duygularınız, hissettikleriniz, üzüntülerinizden, pişmanlıklarınızdan ve birtakım gerekçelerden bahsederek onu yumuşatmanız gerekmektedir.

İpucu 3. Yukarıdaki ipucunu tamamladıktan sonra kalbi kırılan bu arkadaşınızın kalbini tekrar kazanmanın yolunu bulmanız istenmektedir. Mektuplarınızı okuyan jüri, gönül alma ile ilgili farklı, kendinize özgün fikirleri sunmanızı istemektedir. Ancak bu fikirlerin arkadaşınızın hoşuna gidecek türden olmasına gayret edin. Bu yaratıcı fikirleri mektubunuzda belirterek arkadaşınızın gönlünü alma şansını yakalayabilirsiniz. Jüri yazdığınız mektubu yeterli düzeyde bulursa arkadaşınızın gönlünü alma şansınız çok yüksek olacaktır. Haydi bakalım kolay gelsin.



Ünite 7- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler ORTAOKUL TEMEL DİNİ BİLGİLER (İSLAM 1 - 2) DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI • <i>Dinin temel özelliklerini kavrayarak İslam'ın hayata bakışı hakkında bilgi sahibi olmaları</i> (M.E.B., 2017)	Transfer	
	Öğrenciler, T1. gündelik yaşamda kutsal ve geçmişle ilgili durumlarda empatik düşünme becerilerini kullanabilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. kutsal bir düşünce ya da eyleme saygı gösterilmesi gerektiğini kavrayabilecekler.	Temel Sorular
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. Bir terim olarak “kutsal” ın kavramsal tanımını ifade edebilecekler. B2. Kutsal inançlarıyla ilişkili örnek durumları tanımlayabilecekler. B3. kutsal olgularla ilgili yaşanan rahatsızlıklara ilişkin düşüncelerini belirtebilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. Öğrenciler insanların sergilediği kutsal eylemleri ile saygı arasında bir ilişkilendirme becerisini kullanma.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	- Becerikli - Kıbar/tedbirli - Öngörücü - Tepkide bulunan	PERFORMANS GÖREV(LERİ):
		Diğer kanıtlar
Aşama 3 Öğrenme Planı		

Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme Birinin kutsal olarak gördüğü inançları ya da davranışlarına saygı duyduğunu göstermek için yaparım. [Lütfen yaklaşım biçiminizi somut bir örnekle yazınız.]. çünkü,..... [Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.] ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu derste öğrenilecek olanlarla ilgili şu açıklamayı yapar: Kutsal olgulara saygı göstermeyi öğreneceğiz. Hepimizin benimsediği kutsal saydığımız inançlarımız var. Onları çok önemsiyoruz. Saygısızlık yapılmaması konusunda duyarlıyız. Bu derste kutsal ve geçmişle ilgili konularda yapılan saygısızlığa karşı kendimizi onların yerine koyarak empatik bir biçimde nasıl yaklaşılması gerektiğini öğreneceğiz. Bu derste öğrenilen beceriler, bizi yaşadığımız çevrede insanların inançlarına daha fazla saygı duymamız gerektiğini öğretecektir. Öğretmen öğrencilerin kutsallıkla ilgili önbilgisel hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla kutsallığın ne anlam ifade ettiğini sorar. Birkaç öğrencinin sözünü alır. Öğretmen, kutsallıkla ilgili tanımları sunar: 9. Güçlü bir dinî saygı uyandıran veya uyandırması gereken, kutsi, mukaddes. 10. Tapınılacak veya yolunda can verilecek derecede sevilen, kutsi, mukaddes 11. Uğur getirdiğine inanılan. Öğretmen, kutsallıkla ilgili tanımları sunduktan sonra insanların kutsal olarak gördüğü şeylerin değerine vurgu yapar. İnsanların kutsallıkla ilgili anlamları sunarken, bu kavramın kökeni ile ilgili bir bilgi verir. Kutsal kelimesinin “Kut” kelimesinden türediğini ifade eder. Kut kelimesinin anlamını verir: Öğretmen insanların geçmişleriyle ilgili olan konuların da değerli olduğundan bahseder. Örneğin; Cumhuriyet bayramı, dedenden sana kalan bir hatıra, geçmişte yaşadığın güzel şeyler ve üzüntüler vb. İnsanların kutsal olan konularda birbirlerine karşı bir takım ifadelerde bulunduğu bahseder. İnsanların kutsallıkla ilgili ifadelerine dair örnekler verir. Örneğin; Doğum günün kutlu olsun. Regaip kandilin mübarek olsun. Cuman mübarek olsun. Orucunu Allah kabul etsin. Allah haccını hayırlı etsin. Öğretmen bu örnekleri sunduktan sonra insanlara karşı bu şekilde güzel sözlerin söylenmesinin amacının ne olduğunu sorar. Öğrencilerin bir kaçından söz aldıktan sonra gelen yanıtla göre soruyla ilgili bir dönüt verir.	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci trafiğe kapalı yolda araba kullanırken öğrendiği becerileri uygulamaya çalışırken eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespi et - Aynaları ve dikiz görüşü kontrol edememe - Yol koşullarındaki değişimlerde doğru hareket edememe - Düz yolda ve dönüşlerde gelen arabaların hızı algılayamama

Dönüt. İnsanların kutsal ve geçmişleriyle ilgili konuların değerli olduklarını ve saygı duyduklarını göstermek için söylenen sözler olduğunu ifade eder.

Öğretmen öğrencilerine ‘kutsal bir olaya nasıl saygı duyulacağı ile ilgili bir video gösterir. Öğrenciler dikkatli bir şekilde videoyu izler. Öğretmen bu video ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini ister.

Öğretmen videodaki namaz kılan kişiye sokaktaki vatandaşın saygı duyduğunu ve onunla aynı düşünceleri nasıl paylaşarak empati kurduğunu açıklar.

Öğretmen öğrencilerine kutsal konularla ilgili dört ayrı durum verir. Bu durumlardan birini seçmelerini ister. Öğrenciler seçtikleri her bir durumu dikkatli bir şekilde okur. Bu problemde kendilerini o durumu yaşamış gibi düşünmeleri istenir. Öğrencileri seçtikleri hikâyeyi okuduktan sonra gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini, düşündüklerini ve yaptığını içeren bir mektup yazmaları istenir.

Her bir öğrenci hikâyeden istenilen özellikleri dikkate alarak mektubu yazar. Bu mektubu sanki uzaktaki bir arkadaşına yazmış gibi yanında oturan grup arkadaşına verir. Her kes yazdığı mektubu yanındaki arkadaşına karşılıklı olarak mektuplarını gönderir.

Her bir öğrenci aldığı mektubu okur ve ona mektupta yazılanları anladığını, onun ne hissettiğini ve duygularını paylaştığını gösteren karşı bir mektup yazar. Tekrar karşıdaki insana yazdığı mektubu gönderir.

Materyaller: Powerpoint sunumu, kutsala saygı videosu, örnek olay durumlar, mektup kağıdı ve zarflar.

Ünite 7 – Çalışma yaprağı

Adı Soyadı.

Lütfen aşağıdaki durumlardan duyarlı olduğunuz ya da ilgi duyduğunuz konulardan birini seçiniz. Öğrenciler seçtikleri her bir durumu dikkatli bir şekilde okur. Bu problemde kendilerini o durumu yaşamış gibi düşünmeleri istenir. Öğrencileri seçtikleri hikâyeyi okuduktan sonra gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini, düşündüklerini ve yaptığını içeren bir mektup yazmaları istenir. Yazdığınız mektupta yaşadığınız bu durumu ifade ederken aşağıdaki soruları dikkate alarak düz yazı şeklinde mektubu yazmanız istenmektedir.

1. Ne gördün?
2. Ne duydun?
3. Ne hissettin?
4. Ne düşündün?
5. Ne yaptın?

Bu mektubu yazdıktan sonra yanındaki arkadaşına vererek ondan şimdi bir yanıt bekliyorsun.

☐ Oruç

Bir ramazan ayında oruç olduğun bir zamanda İstanbul'a gittiğini düşün. Sultanahmet meydanında bazı insanların bir şeyler yediğini hayal et. Bu durumu Uşak'taki bir yakın arkadaşına bir mektupta anlatıyorsun.

☐ Namaz

Bir iş gezisi yapma amacıyla Almanya'ya gittiğini düşün. Bir Cuma vakti bir grup Müslüman'ın cami bulamadığı için parkta namaz kıldığını görüyorsun. Çevresindeki insanların ise onlara alaycı bir şekilde yaptıklarına gülüyorlar. Yaşadığın durumu Türkiye'deki bir arkadaşına mektupta anlatıyorsun.

☐ Başörtüsü

Başörtüsü kullanan bir bayan olduğunu düşün. Ailenden ayrı olarak Avusturya'daki akrabalarının yanına turistik bir gezi yaptığını düşün. Akrabalarıyla birlikte bir çarşının içerisinden geçerken bir kadının 'senin başındakini göstererek yabancı dilde kötü kelimeler söylemektedir. Yaşadığın bu anıyı o akşam bir arkadaşına mektup anlatıyorsun.

☐ Dedemden kalan hatıra

Dedenden kalan bir küçük bir köpeğin olduğunu düşün. Köpeğin bir kazada ölmüş ve köpekler senin için çok önemlidir. Sen köpeklerin insanın en sadık arkadaşı olduğunu düşünüyorsun. Arkadaşların ise senin kutsal olarak gördüğün düşünce ile dalga geçiyorlar. Sen de yaşadığın bu durumu bir arkadaşına mektupla anlatıyorsun.

Ünite 8- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) • <i>Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır (M.E.B., 2017).</i> İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 4. Sınıf) • <i>Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan (M.E.B., 2017)</i>	Transfer	
	Öğrenciler, T1. çevresinde yaşayan insanların içinde bulunduğu kötü koşullarını gidermek için aktif düşünme becerilerini kullanarak çözüm yolu üretebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. kimsesiz ya da dışarda yaşayan insanların yaşamlarının çok zahmetli olduğunu kavrayabilecekler. A2. hayatını zorluklarla geçirmeye çalışanların durumuna ilişkin farkındalıklarını artırması gerektiğini düşünecekler. A3. bu insanların içinde bulunduğu durumdan kurtarmak için bir çözüm yolu bulması gerektiğini tartışacaklar. A4. bu durumların varlığına ilişkin yetkililere sesini duyurmak için farklı çözüm araçlarının olduğunu değerlendirecekler. A5. yardım kampanyalarının bir çözüm bulabilmek için yetkililere seslerini duyurabileceği araçlar olduğunu değerlendirecekler.	Temel Sorular S1. Çevremdeki insanların durumlarına ne kadar duyarlıyım? S2. Sesimi duyurmak için hangi kampanya araçlarını uygulamalıyım?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. gündelik hayatta zor şartlar altında yaşayanların durumlarını tanımlayabilecekler. B2. bir yardım kampanyası için uygun kampanya araçlarını ifade edebilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. gündelik yaşamda karşılaştığı kötü koşullarda yaşamaya çalışan insanların rahat bir yaşam sürmeleri için problem çözme becerisini kullanabilme BC2. gündelik yaşamda karşılaştığı durumlara çözüm bulabilmek için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve donanımları tanımlayabilme
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
		PERFORMANS GÖREV(LERİ):

	- Farkındalığa sahip - Kurallara uyan - Özenli/etkili - Kullanışlı	- Görev. Bireysel olarak farklı bağlamlarda ifade edilen durumlara yönelik çözüm önerisi getirmek için bir kampanya hazırlama. Amaç gündelik yaşamda gözlemlendiği bir durumla ilişkilili olarak çeşitli kampanya araçlarından birini (logo, poster, afiş vb) seçerek, çözüm önerileri geliştirmektedir. - Görev. Çözüm önerisi getirmek istediği durumla ilişkili kampanyanın amacı, kampanya araçları ve onların nasıl kullanılacağına belirtildiği bir kampanya metni oluşturma. (Örnek kampanya metninden yararlanarak)
		DİĞER KANITLAR - Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına fırsat verin. - Öğretmen rehberliğinde performanslar gerçekleştirilen gözlemleri yapar; uygun bir şekilde dönüt ve düzeltme yapar.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
A1	Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme “Çevremde gözlemlediğim ve zor durumda olan insan ya da hayvanlar olmuştur. Onları yaşadığı zor durumdan onları kurtarmak için.....[Lütfen hangi yolu deneyeceğinizi yazınız.]. Çünkü,..... [Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]” ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu ders kapsamında öğrenilecek olanlarla ilgili olarak öğrencilere şu açıklamayı yapar: Çevremizde yaşayan canlıların içinde bulunduğu kötü koşullardan tanımayı öğreneceğiz. Bununla da kalmayıp duyarlı olmayı ve yaşadıkları durumlardan kurtulmaları yönelik bir çözüm yolu bulabilmek için sesimizi nasıl duyurmamız gerektiğini öğreneceğiz. Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için çaresiz durumda kimsesiz ve kendine bakmaya çalışan “Güllü ebe”nin videosunu izletir. Videodaki kadının durumu ile ilgili öğrencilerden bir değerlendirme yapmaları istenir. B1 Öğretmen konuyla ilgili olarak çevremizde zor şartlar altında yaşayan insanlar ve hayvanlar olduğundan bahseder. Öğrencilerine dönerek “Siz inçevrenizde gözlemlediğiniz bir durum var mı?” diye bir soru sorar ve bir kaç öğrenciye söz verir. Öğretmen, bu tür durumlara örnek vererek öğrencilerin algılarını genişletmeye çalışır. Örneğin; sokakta yaşayan insanlar, ekmeğini çöpten toplayan insanlar, okula gidemeyip dışarıda ekmek parası kazanmak isteyen çocuklar, yıkık dökük bir evin içinde yaşayan aileler, bir ayağı olmayan, tekerlekli sandalyesi dahi olmayan insanlar, hastalıkla mücadele eden hayvanlar, evi barkı olmayan, mülteci insanlar gibi durumları ifade ederek ülkemizde yaşanan bu durumlara çözüm yolu bulunması gerekliliği üzerine vurgu yapar. A2 B1 B2 A4, A5 Öğrencilerden de akıllarına gelen durumlara örnek vermeleri istenir. Bu konuda bir beyin fırtınası yapmaları beklenir.	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci gözlenen bir duruma ilişkin kampanya araçlarının kullanımını uygularken sunumda gösterilen kampanya araçlarına ilişkin öğrendiği bilgi ve becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespit et - Kampanya kavramına yönelik hazırbulunuşluklarını kontrol et.

BC1 A3, BC2	Öğretmen her ne kadar bizler ortaya koyduğumuz çözümlerin uygulamaya geçirilmesi pek mümkün olmasa da bu tür durumların herkes tarafından duyulması ve hatta devlete sesini duyurmak bile etkili bir davranış olacağını ifade eder. Öğretmen şimdi gözlemlediğiniz bir olayı çalışma yaprağına not etmelerini ister. Ardından ortaya koyduğu probleme yönelik reklam kampanyasında sesini duyuracağı yolları düşünmesini ister ve öğrenciler bu yolları not eder. Öğretmen bu yolları düşünmeleri için öğrencilere bir sunum gösterimi yapar. Aynı zamanda öğretmen sınıfa broşür, el ilanı, afiş, pankart, logo, illüstrasyon, logo, bülten, fotoğraflar vb. Kampanya araçlarını somut örnekler olarak getirir. Öğrencilerin her biri bu kampanya araçlarını inceler. Öğrencilerin zihinlerinde yer alan reklam tekniklerini gözden geçirmesi sağlanır. Öğrenciler kendi reklam kampanyasında kullanabileceği teknikleri listesine ilave eder. Öğretmen, öğrencilerden yapılan kampanyalara yönelik yapılan diğer reklamları okumaları ve gözden geçirmeleri istenir. Son olarak, öğretmen öğrencilerinden daha önce yapılan reklam kampanyalarını dikkate alarak kendi durumları ile ilgili reklam projelerini ortaya koymalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin etkinlikle ilgili öğrendiklerini anlamak için öğrencilerin kavrama durumlarını yoklar. Birkaç öğrenciden söz alır. Öğrenci görüşlerine dönüt olarak şu açıklamayı yapar: yaşamımızda zor koşullarda yaşamaya çalışan insanlara daha fazla duyarlı olmayı öğrendik. Bu sorunlara kendimiz çözüm bulamayorsak sesimizi duyurmak için kampanya araçlarını etkili bir biçimde kullanmayı öğrendik. Bu kapsamda kampanyalarla bu sorunları gidermek için yetkililerden yardım istememiz gerektiğini de anlamış olduk. Öğretmen öğrencilerin son kez sormak istedikleri bir sorunun olup olmadığını yokladıktan sonra dersi sonlandırır.	

Ünite 8- Çalışma yaprağı

Adı Soyadı.

Bir reklam ajansında çalışan birisin. Senden çok ses getirecek bir reklam hazırlaman istenmektedir. Konu sana kalmış. Çevrende gördüğün gözlediğin herhangi bir durum olabilir. Örneğin, çok kötü bir halde yaşayan yaşlı bir kadın, ayakları tutmayan bir adam, iki ayağı birden olmayan bir hayvan, sokakta yaşayan annesi babası olmayan bir çocuk, okula gitmek isteyen küçük bir kızın durumu olabilir. Sizden günlük yaşamda karşılaştığınız ya da medyada gördüğünüz herhangi bir durumu düşünmen ve bu durumun çözülmesine yönelik bir reklam kampanyası hazırlaman istenmektedir. Sesini tüm Türkiye'ye hatta dünyaya duyurmak için bir reklam hazırlaman gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki aşamaları takip etmen gerekecektir.

Çevrende gözlediğin durumla ilgili beyin fırtınası yaparak aklına gelen sorunu aşağıya yaz.

Reklamcılıkta kullanılan farklı tekniklerin neler olduğu ile ilgili bir beyin fırtınası yap.

Yapılan yardımlara yönelik yapılan diğer reklamları okuma ve gözden geçir. [Okuma sayfasına geçiniz]
Bu reklamların bahsettiği önemli şeyleri ve kullanılan teknikleri listelene ekle.

Kendi reklamını yaz ve ortaya koy. [Amacını, kullandığın reklam araçlarını ayrıntılı olarak yaz.]

Performans görev etkinliği

Adı Soyadı.

Bir reklam ajansında çalışan birisin. Senden çok ses getirecek bir reklam hazırlaman istenmektedir. Konu sana kalmış. Çevrende gördüğün gözlediğin herhangi bir durum olabilir. Örneğin, çok kötü bir halde yaşayan yaşlı bir kadın, ayakları tutmayan bir adam, iki ayağı birden olmayan bir hayvan, sokakta yaşayan annesi babası olmayan bir çocuk, okula gitmek isteyen küçük bir kızın durumu olabilir. Sizden günlük yaşamda karşılaştığınız ya da medyada gördüğünüz herhangi bir durumu düşünmen ve bu durumun çözülmesine yönelik bir reklam kampanyası hazırlaman istenmektedir.

Görev 1. Çevrende çözüm bulmak ve sesini duyurmayı istediğin bir problem ya da meseleyi aşağıya yazınız. [Yukarıdaki durumlar gibi]

Görev 2. Lütfen seçtiğiniz durumla ilgili olarak yapacağınız reklam kampanyasında kullanmayı düşündüğünüz reklam araçlarının bir ya da bir kaçını seçiniz. Soldaki sütundan kutucuklara işaretlemenizi yapınız. Bu kısımda seçtiğiniz duruma uygun reklam araçlarının tanımı ve bu araçları kullanırken dikkat edeceğiniz hususlar yer almaktadır. Bu hususlar doğrultusunda gerçekçi bir reklam kampanyası hazırlamanız istenmektedir. **Not:** Aşağıdaki ekte belirtilen sayfalarda her bir reklam aracının hazırlanmasına ilişkin birer örnek yer almaktadır. Bu örnekler size yol gösterecektir. Bu reklamları iyice okuyup anladıktan sonra **Görev 3**'ü okuyunuz.

Reklam araçları	Tanım	Özellikleri
Logo ☐	Kurumun, ürünün ya da hizmetin ismini oluşturan harf ya da kelime dizisinin kullanılmasıyla ortaya çıkan işaretlerdir.	1.Amaca uygun olsun, 2. Okunabilir olsun. 3. Sade olsun. 4. Akılda kalıcı olsun, 5. Özgün olsun, 6. Uygulanabilir olsun Not. Logolarınızı yukarıdaki özellikleri dikkate alarak yapın. Logolar, renkli olarak basılan çizimlerdir. Siz de çizdiğiniz logoları kullanırken boyama araçlarınızı kullanabilirsiniz. Çok karanlık, çok parlak veya çok soluk renklerden kaçın.
Afiş ☐	Afiş, bilgilendirme, bilinçlendirme, duyurma, satış artırma vb amaçlarla hazırlanıp halka açık yerlere asılan; çoğunlukla resimli, duvar ilanı olarak tanımlayabiliriz. Afiş, hedef kitleye göre düzenlenmeli, anlaşılır bir dil bütünlüğüne sahip olmalı, dikkat çekmeli, bilgilendirmeli, istek uyandırmalı, harekete geçirici olmalıdır. İçeriklerine göre üç gruba ayrılabilir:	1. Sade olsun, 2. Okunabilir olsun, 3. Kolay anlaşılsın, 4. Dikkat çeksın. Not. Afişlerinizi yukarıdaki özellikleri dikkate alarak yapın.

	1. Reklam Afişleri: Bir ürün ya da hizmeti tanıtmak amacıyla hazırlanır. 2. Kültürel Afişler: Festival, seminer, sempozyum, tiyatro, sinema, sergi, balo, spor karşılaşması gibi kültürel etkinlikleri duyurmak amacıyla hazırlanır. 3. Sosyal İçerikli Afişler: Sağlık, trafik, ulaşım, çevre, siyasal oluşum vb konularında, eğitmek ve uyarmak amacıyla hazırlanır.	
Broşür ve el ilanı 	Tasarımıyla dikkat çekmeyi amaçlayan, açıklayıcı, bilgilendirici, tanıtıcı, az sayfalı, basılı malzemeye broşür denir. El ilanının amacı ve kullanım alanları broşürle benzerlik gösterir. En önemli fark, boyutunun genelde daha küçük ve içeriğinin daha kısıtlı olmasıdır. Genelde her ikisi de gazete ve dergi ile elden veya posta yoluyla hedef kitleye doğrudan ulaştırılabilir.	Çöpe gitmesin Vurgulamak istediğiniz ana bilgiyi kapaktan / ön yüzden verebilmek hayati önem taşıyor. Bir tasarım, önce görünümü ile cezbetmeli, onu alıp içeriğiyle ilgilenilmesini sağlamalıdır. Farklı (mı) olsun Dikkat çekmesi uğruna, broşür ve el ilanının kolay anlaşılması ve okunabilir olmasından ödün vermeyin. İçerik Hazırlayacağınız broşürün içeriğine karar verirken seçici olun.. Boyut Broşür çeşitli boyutlarda tasarlanabilir. Ancak çoğunlukla açıldığında A4 (21cm x 29.7cm) ebadında olacak şekilde tek veya iki kıvrımlı (katlama yeri) olarak hazırlanır.
Bülten 	Bülten, kurumların haber ve duyurularını, yeni ürünlerini, sektörel haberleri ve gelişmeleri hedef kitleye belirli sürelerle iletmek için kullandıkları en etkili pazarlama ve iletişim yöntemlerinden biridir.	1.Kuruma uygun olsun, 2. Temel bilgiler olsun, 3. Kolay okunsun.
Beyaz afiş- pankart 	Bez afiş ve pankartlar, mitinglerde, gösterilerde, yürüyüşlerde, o günün anlam ve önemini belirten, propaganda yapan, mesaj kaygısı güden resim veya yazıların yer aldığı, genellikle bezden veya kartondan hazırlanan görsel iletişim ürünleridir. Sprey boya veya kalın uçlu keçeli kalem kullanımı	1.Doğrudan etki yaratsın, 2. Okunaklı olsun, 3. Dayanıklı olsun, 4.

	yaygın olsa da, profesyonel pankartlarda güneşe ve rüzgara dayanıklı boyalar da kullanılmaktadır.	
Fotoğraflar 	Fotoğraf, kampanyanızın tüm basılı ürünlerinin iletişim gücünü belirleyecek olan en önemli görsel malzemelerden biridir. İyi bir fotoğraf, ışığıyla, alan derinliğiyle, kompozisyonu ve anlatım gücüyle bir bütündür. İdeal olan, profesyonel bir fotoğrafçı ile çalışılmasıdır.	1. Fotoğrafta güçlü bir anlatım sağlamaya, ışığı doğru kullanmaya özen gösterin. Filmlî makina kullanıyorsanız, takacağınız filmin duyarlılığına göre, çektiğiniz fotoğrafın ışığının değişeceğini bilmelisiniz. 2. Çektiğiniz fotoğrafta ufuk çizgisinin fotoğraf karesinin alt ve üst kenarlarına paralel olduğundan emin olun. 3. Özellikle insan fotoğrafları ve portre çekiyorsanız, arka planlarının sade olmasına dikkat edin.
İllüstrasyon (Çizim) 	İllüstrasyon, basılı ürünlerde fotoğrafı tamamlamak için ya da fotoğrafa alternatif olarak kullanabileceğiniz el veya bilgisayarla hazırlanmış özgün çizimlerdir.	
Web sitesi 	Ürün, hizmet, proje veya kampanyanızın dünyanın dört bir tarafından, istenilen her an internet üzerinden erişime açık olması, web sitesinin varlığı ile mümkündür.	1. Sitenizin içeriğinin doyurucu, iyi organize edilmiş ve daima güncel olması, en az site tasarımınız kadar önemlidir. 2. Sade ve kullanıcı dostu olsun!

Görev 3. Şimdi reklam kampanyasına başlamadan önce reklamda ne yapacağın önemlidir. Bu yüzden bir reklam kampanya metni hazırlaman gerekir. Bu metni hazırlarken çözüm bulmak istediğin konuyu dikkate alarak aşağıdaki gibi bir kampanya metni oluşturmalısın.

Örnek reklam kampanya metni

Kara Mayınlarının Yasaklanması İçin Uluslararası Kampanya 1992(Ekim)’de altı sivil toplum kuruluşunun oluşturduğu bir grup tarafından başlatıldı. Kampanyanın düzenli olarak güncellenen interaktif bir web sitesi var. Web sitesi, kampanya için, www.icbl.org, ayrı, Kara Mayınlarını İzleme programı için, lm.icbl.org/index.php, ayrı oluşturulmuş. Hazırlanan raporlar uzman bir kadro tarafından hazırlanmış. Sayısal veriler ve bu verilerin grafikler halinde gösterilmesi, raporun vermek istediği mesajın anlaşılmasını kolaylaştırıyor. Kampanyanın web sitesinde ve kampanyanın tanıtılması için hazırlanan broşürlerdeki veriler düzenli olarak güncelleniyor. Hazırlanan materyallerde bol miktarda görsel malzeme kullanılması, bunların etkisini artırıyor. anlaşılır: “Mayınsız Bir Dünya Mümkün” (A Mine-Free World) ve “Görev Yapılabilir” (Mission Possible). Bunlar hem esprili ve eşit oranda ciddi hem de umut verici sloganlar. Böylece katılımcılara ya da destekçilere makul bir çerçeve çizilmiş. Bu sloganlara ek olarak “Kara Mayınları Durdurulmalıdır”, “Biz Doğru Patikada Duruyoruz”, “Güçlü Mayın, Aptal Fikir” gibi sloganlar kullanılmış. Bunların içinde en çok bilinir hale gelen “Mayınsız Bir Dünya Mümkün” olmuş. Görsel malzemeler kullanılırken duygusal sömürüye yol açacak bir tutum sergilenmemiş. Hazırlanan materyallerde tarafsız bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş. Devletlerin konuyla ilgili tutumuna eşit mesafede yaklaşılmış.

Görev 4. Kampanya metnini okuduktan aşağıdaki kutucuğa kampanya metnin yazınız. Kampanya metninde aşağıdaki kriterleri dikkate alınız.

1. Kampanyanın amacından bahsedin.
2. Kampanyada kullanacağınız reklam araçlarını yazınız.
3. Bu reklam araçlarını hangi amaçla kullanacağınızı belirtin.
4. Bu reklam araçlarını nasıl kullanacağını açık bir şekilde yazınız.

Kampanya Başlığını buraya yazın

(.....)

Reklam araçları ve örnek reklamlar

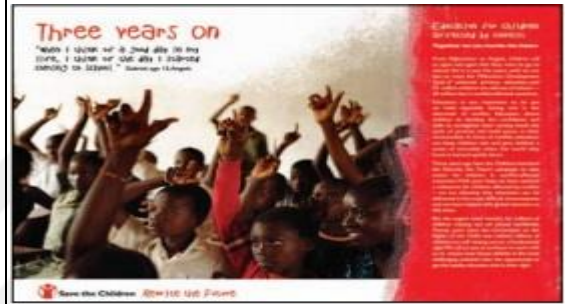
LOGO “Geleceği Yeniden Yazın” (Rewrite the Future) kampanyasının logosu, kampanyayı yürüten “Çocukları Kurtarın” (Save the Children) örgütünün logosu ile birlikte kullanılmak üzere tasarlanmış başarılı bir başka kampanya logosu örneği. “Çocukları Kurtarın” örgütünün ambleminde kullanılan kırmızı rengin, kampanya logosunda tekrar edilmesi kuruma uygunluğu sağlarken, yazı karakterinin çocuk el yazısı biçiminde kullanılması vurguyu güçlendirmiş. Kampanya logosu, bunu yaparken okunabilirliği de sağlamış. Böylece sadece görsel olarak değil, aynı zamanda anlamsal olarak da örgüt logosu ile bütünleşmiş. Sloganın “Çocukları Kurtarın, Geleceği Yeniden Yazın” şeklinde tek bir mesaj olarak algılanması sağlanmış. Kampanya logosu tüm bu bahsi geçen yönleriyle hem sade hem de akılda kalıcı olmayı başarmıştır. AFİŞ (POSTER)	

“Kara Mayınlarının Yasaklanması İçin Uluslararası Kampanya” için tasarlanan bu afiş, standart afiş tasarımlarının çok dışında; sıradışı bir fotoğrafla mesajı “dolaylı” olarak veren ama “direkt” ve güçlü bir etki yaratan çok başarılı bir örnek. Fotoğrafta, bacağı kopmuş bir çocuk göstermek yerine, çocuğun anne-babasının yanlarında duran tek ayakkabısını göstermek, ani ve beklenmedik bir etki yaratıyor. Bu kampanyanın afişi, kullanılan fotoğrafın gücü ve genel metin-görsel malzeme dengesiyle hem sade hem dikkat çekici hem de güçlü bir slogana veya metin yazımına ihtiyaç duymayacak kadar kendi kendini ifade edebilen bir tasarım. Üstelik bu yönüyle “evrensel” olmayı da başarmış, hedef kitlesine ulaşmış.



BROŞÜR (EL İLANI)

“Geleceği Yeniden Yaz” kampanyası broşüründe yerinde bir tercih yapılarak kampanya logosunun renkleri (siyah ve kırmızı) ana renkler olarak seçilmiş; kampanya logosunun logosunun yazı karakteri başlıklarda ana yazı karakteri olarak, “Çocukları Kurtarın” kurum logosunun yazı karakteri ise alt başlıklarda ve metinlerde yardımcı karakter olarak kullanılmış. Kampanya logosundaki yazı karakteri, bir çocuğun elinden çıkmış gibi görüldüğünden; çocukların ağzından yazılan sözlerde de aynı yazı karakteri kullanılmış. Hatta kırmızı zeminlere bile boya kalemleriyle boyanmış etkisi verilmiş. Üzerinde düşünülerek ve profesyonelce tasarlanmış bu broşürde iki adet de görsel kalitesi yüksek ve amaca yönelik fotoğraf kullanılmış. Dolayısıyla, “Geleceği Yeniden Yaz” kampanyası broşürü her yönüyle başarılı bir örnek.



BÜLTEN

“Her Engelli Çocuk Önemlidir” kampanyası için hazırlanmış bülten okunaklı, sade, kurumu yansıtan yönleriyle başarılı sayılabilecek bir örnek. Yaratıcılık içermeyen, belki sıradan ama okuyucuyu yormayan bu örnekte, bir bültende olması gereken her şey yerli yerinde kullanılmış. Fotoğrafları içerikle ilişkili, metinsel hiyerarşisi ve kurumsal yönü güçlü bir yayın. “Her Engelli Çocuk Önemlidir” kampanyası bülteninde vurgulanmak istenen metinler de ne çok baskın, ne silik; tam kararında kullanılmış.



Beyaz afiş ve Pankart “Hasankeyf Yok Olmasın Kampanyası” için hazırlanmış olan bez afiş tasarımı başarılı bir örnek olarak karşımıza çıkıyor. Siyah zemin üzerine beyaz ve sarı renklerde, tırnaksız ve kalın bir yazı karakteri ile yazılan kampanya sloganı ile etkileyici bir sonuç ortaya konmuş. Bez afişin boyutu da kampanya tanıtımına artı değer katmış.	
Fotoğraflar “Kardeşini Seç” kampanyasında kullanılan bu fotoğraf başarılı bir başka örnek. Öğrencinin yıpranmış önlük ve kaleminin görüntüsü, güneş ışığının verdiği olumlu etkiyle birleşince tam amaca yönelik bir fotoğraf karesi ortaya çıkmış. Yakın plan alınan kadraj da fotoğrafın etkisini artırmış.	
İllüstrasyon (Çizim) “Her Engelli Çocuk Önemlidir” kampanyasının manifesto kitapçığında kullanılan illüstrasyonlar profesyonelce hazırlanmış ve metinle ilişkili olmaları açısından kitapçıga renk katan başarılı örnekler.	
Web sitesi “Herkes Farklı Herkes Eşit” kampanyası web sitesi sade ve etkileyici bir arayüz 93 tasarımına sahip. Kampanyanın siyah-beyaz renklerine birkaç canlı renk eklenerek etkili bir görsellik yakalanmış. Navigasyonu kolay, arayüzü kullanıcı dostu; iyi organize edilmiş bir tasarımı var. Bunlara sürekli güncellenen içerik de eklenince, başarılı bir web sitesi ortaya çıkmış.	

Ünite 9- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI • <i>Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur</i> (M.E.B., 2017) SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) • <i>İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri</i> (M.E.B., 2017), TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) • <i>Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması</i> (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. duygusal düşünme becerilerini kullanarak çocuk istismar ile ilgili yaşanan durumlara duyarlılık gösterebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. kendi yaşatlarının okula gitmek yerine zorla çalıştırıldığını farkına varacaklar. A2. yaşanan çocuk istismarlarının çeşitli nedenleri olduğunu anlayacaklar. A3. zor koşullar altında da öğrenmenin mümkün olabileceğini kavrayabilecekler. A4. sahip oldukları eğitim şartlarının uygun olduklarını değerlendirecekler. A5. zor koşullar altında dahi olsa bir çocuğun başarıya ulaşabildiğini kavrayacaklar.	Temel Sorular S1. Çocuk istismarlarında ne hissetmeliyim? S2. Hangi etkenler bu istismarlara neden oluyor?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. çevresinde gözlediği bir çocuk istismarını ifade edebilecekler. B2. çocuk istismarının nedenlerini tanımlayabilecekler. B3. çocuk istismarına yönelik hissettikleri açıklayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. farklı ülke eğitim koşulları arasında karşılaştırma yapabilmek BC2. duygularını yansıtıcı ve özgün bir biçimde ortaya koyabilmek BC3. yazılan şiiri belirli kurallara uygunluğunu değerlendirebilmek
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	• Duygusal • Anlayışlı • Önemseyen • Empati kurabilen	PERFORMANS GÖREV(LERİ): 1. Görev. Bireysel olarak izledikleri “Benim dünyam” adlı filmin analizini yapma. Amaç film içerisinde yer alan “Zihinsel engelli kız”, “ona yardım eden psikolog”, “kızın annesi” ve “kızın babası”nın bakış açısından bakarak empati kurabilmektir.

		DİĞER KANITLAR 1. Öğretmen rehberliği altında şiir etkinliği gerçekleştirilirken öğretmen gözlemlerini yapar; performanlarını gözden geçirir. Gerekli yerde dönüt verir; düzeltme yapar. 2. Öğrencilerin bireysel performansları akran değerlendirmesi ile gerçekleştirilir.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme</i> “Okul çağındaki bir çocuğun zorla çalıştırılarak istismar edildiğini duyduğumda ya da gördüğümde.....[Lütfen, ne hissettiğinizi ve nasıl davrandığınızı yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]”	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci duygusal düşünmeye yönelik süreçlerini şiir yazma etkinliğine uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma • Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespi et •
B1, B3, A1	ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve bu ders kapsamında öğrencilerinden kazanması beklenen becerilere ilişkin şu açıklamayı yapar: Bu derste çocukların okutulması ile ilgili yaşanan adaletsiz durumlara daha çok farkındalığımızı artıracakız. Bu durumları sebeplerine ilişkin fikir yürüteceğiz. Bununla da kalmayıp duygusal olarak bu tür durumlara karşı duyarlılığımızı göstereceğiz. Öğretmen, “hiç haberlerde ya da başka bir yerde bir çocuğun istismar edilmeleriyle ilgili bir durum gözlemlediniz mi?” şeklinde bir soru sorar. Bir kaç öğrencinin görüşünü alır ve yanıtını aldığı öğrenciye “peki o anda ne hissettiniz?”, “sizde ne gibi duygular uyandırdı? gibi sorular sorarak önsel tepkilerini alır. Bir kaç öğrenciye de aynı şekilde sorar.	
A4	Öğrencilerin dikkatlerini daha fazla çekmeye yönelik farklı ülkelerdeki eğitim manzaralarına ilişkin fotoğrafların yer aldığı bir Powerpoint sunusu gösterilir. Aynı zamanda kendi eğitim koşulları ile gördükleri manzaralardaki durumları karşılaştırarak değerlendirmeleri istenir.	
A2, B2	Çocukların istismar edilme nedenleriyle ilgili bir beyin fırtınası yaparak öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri ve tahtaya yazmaları istenir. Öğrenciler nedenleri tahtaya yazdıktan sonra öğretmen eksik kalan nedenleri tahtaya sıralayarak dönüt verir. Öğrencilerin okula gönderilmeme nedenleri aşağıdaki gibidir: ✓ Okul ve derslik yetersizliği ✓ Okulların genellikle yerleşim yerlerinden uzak olması ve birçok ailenin özellikle kız çocuklarının bu kadar yol gitmesini istememeleri; ✓ Ailelerin, çocuklarını, fiziksel koşulları elverişsiz, örneğin tuvaletsiz, su şebekesi olmayan okullara göndermek istememeleri; ✓ Birçok ailenin ekonomik güçlük içinde olması; ✓ Ailelerin yetişkin erkekleri ve erkek çocukları kadınlara ve kızlara göre önde tutan geleneksel önyargıları; ✓ Çocukları evde çalıştırarak aile gelirine ek katkı sağlama eğilimi ✓ Birçok ailenin kızlarının bir an önce evlenmesini eğitimden daha önemli sayması; ✓ Kırsal bölgelerde kadın rol modellerinin nadiren görülmesi ya da hiç olmaması; ✓ Orta öğrenim imkanlarının sınırlı olmasının ilköğretime yönelik ilgiyi azaltması.	
A3		
B3		

BC2 BC3	Öğrencilerin yaşanan istismar ya da kötü koşulların, bir çocuğun okuyamayacağı anlamına gelmediğini ortaya koymak için bir örnek olay metni okumaları istenir. Bu metinle ilgili düşüncelerini not etmelerini ifade etmeleri istenir. Öğrencilerin bu istismar olaylarına karşı duyarlılığını artırmaya yönelik bir şiir yazmaları istenir. Öğrenciler dört farklı istismar olayını yansıtan durumlardan yalnızca birini seçerek şiirin temasını oluştururlar. Bunlar; (a) okumak isteyip de kendi işlerinde çalıştırılmaya zorlanan çocuklar, (b) babası tarafından okula gönderilmeyen evlendirilmek istenen kız çocuğu, (c) evin ekmek parası için zorla çalıştırılan boya yapan çocuk ve (d) zorla dilendirilmeye çalışılan çocuklardır. Öğrenciler en fazla duyarlı olduğu konulardan yalnızca birini seçerler. Öğrencilerin yazdıkları şiirde yaşanan durumlarda hissettikleri duygu, düşünceleri ifade ederken bu olaylara karşı ılımlı bir şekilde çözüm yolunu gösteren düşüncelerini de yansıtmaları beklenir. Şiir yazma etkinliği kapsamında öğrencilerin dikkat etmesi gereken hususlar şöyledir: - Şiirde ifade ettiğiniz düşünceler, seçtiğiniz durumla ilgili olsun. - Seçtiğiniz durumla ilgili bir duygusal bağ kurmanız gerekmektedir. - Bu istismarın giderilmesine yönelik önerilerinizin yapıcı olmasına dikkat edin. - Duygularınızı ifade ederken cümlelerinizin bir şiir tadında olmasına ve kafiyeli olmasına dikkat edin. - Şiir iki kıta, dörder mısradan oluşmaktadır. - Şiirde “merhamet gösterme”, “empati kurma”, “acıma” “çözüm bulma”, “kafiyeli yazma” gibi işlevleri gerçekleştirmeye çalışmalarına dikkat edilir. Şiir yazımı etkinliği öğretmen rehberliği altında gerçekleştirilir. Öğrenciler etkinliği tamamlamalarının ardından birkaç öğrenci yazmış oldukları şiiri okur. Diğer sınıf üyeleri ise şiiri duygusal olarak etkileyici olup olmadığını değerlendirirler. Herkes şiirle ilgili değerlendirmesini 1’den 10’a kadar bir puan vererek bir kağıda yazar ve gösterir. Ders sonunda ise öğretmen, bu ders kapsamında öğrendiklerini değerlendirmelerini ister. Bir kaç öğrencinin görüşlerini ifade etmesi için söz verir. Daha sonar öğrencilerin ifadelerine dönüt olarak şu açıklamayı yapar: Ardından bu derste öğrendiklerini uygulayabileceği bir performans görevi verir.	

Örnek olay metin

Hindistan’da, yoksul bir ailenin 13 yaşındaki kızı, mikrobiyoloji alanında yüksek lisans eğitimine başladı.

Milyonlarca çocuğun okula gönderilmediği Hindistan’da, yoksul bir ailenin 13 yaşındaki kızı, mikrobiyoloji alanında yüksek lisans eğitimine başladı. Baba, fakirlikten kurtulmak umuduyla kızının okul parasını yatırmak için köydeki arsasını sattı. Geçen hafta Ambedkar Üniversitesi’nde mikrobiyoloji dalında yüksek lisans eğitimine başlayan Sushma, 7 yaşında liseyi, 13 yaşında ise üniversiteyi bitirdi. Hindistan’ın kuzeyindeki Uttar Pradesh eyaletinin başkenti Lucknov’da tek odalı bir apartman dairesinde kalan Sushma Verma, anne babası ve üç kardeşi ile sade bir hayat yaşıyor. Aile, inşaatçı babanın günlük kazandığı yaklaşık 3,5 dolarla geçiniyor.

“Çalışmaktan başka yapacak bir şey yok”

Evlerinde sadece bir çalışma masası ve ikinci el bir bilgisayar bulunuyor. Evlerinde televizyon olmamasını avantaj olarak gören Sushma, “Çalışmaktan başka yapacak bir şey yok” diyor. Başarısında, ailesinin desteği ve cesaretlendirmesinin rol oynadığını söyleyen Sushma, “Ailem, yapmak istediğim şeylere hep izin verdi. Umarım, diğer aileler çocuklarına kendi isteklerini dayatmazlar” dedi. Doktor olmak istediğini ancak 18 yaşında olmadığı için tıp fakültesi sınavlarına giremediğini belirten Sushma, okulu bitirdikten sonra doktora yapacağını açıkladı. Babası tarafından her gün bisiklet ile okula götürülen Sushma’nın ağabeyi de liseyi 9 yaşında bitirdi ve 2007 yılında 14 yaşındayken Hindistan’ın en genç bilgisayar bilimleri mezunu oldu. Sushma’nın yaklaşık 13 bin dolar olan okul ücretinin 400 dolarını ödemek için babası köydeki 930 metrekaarelik arsasını sattı. Baba Tej Bahadur Verma, “Ailemden ve komşulardan karşı çıkanlar oldu. Fakat başka seçeneğim yoktu” diyor. Sushma’nın okul ücretinin 12 bin 600 doları ise yardımseverlerin yaptığı bağışlarla karşılanıyor.

www.hurriyet.com.tr’den alıntılanmıştır.

Çalışma yaprağı

Adı Soyadı.

Okuduğunuz örnek olayla düşüncelerinizi ya da metnin ana fikrini yazınız.

- ☐ Okumak isteyip de kendi işlerinde çalıştırılmaya zorlanan çocuklar
- ☐ Babası tarafından okula gönderilmeyen evlendirilmek istenen kız çocuğu
- ☐ Evin ekmek parası için zorla çalıştırılan boya yapan çocuk
- ☐ Zorla dilendirilmeye çalışılan çocuklar

Yukarıda çocukların istismar edilmesi ile ilgili birkaç durum yer almaktadır. Sizden bu durumları dikkatli bir şekilde okumanız istenmektedir. Bu durumlardan yalnızca bir tanesini seçerek bir şiir yazmanız istenmektedir. Bu şiiri yazarken lütfen aşağıdaki kriterleri göz önüne almanız gerekmektedir:

- Şiirde ifade ettiğiniz düşünceler, seçtiğiniz durumla ilgili olsun.
- Seçtiğiniz durumla ilgili bir duygusal bağ kurmanız gerekmektedir.
- Bu istismarın giderilmesine yönelik önerilerinizin yapıcı olmasına dikkat edin.
- Duygularınızı ifade ederken cümlelerinizin bir şiir tadında olmasına ve kafiyeli olmasına dikkat edin.

Not. Şiirin başlığını ise şiiri tamamladıktan sonra yazınız.

Şiirin başlığı

1. kıta

1.mısra	
2. mısra	
3. mısra	
4.mısra	

2. kıta

1.mısra	
2.mısra	
3.mısra	
4.mısra	

Ünite 10. Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI • <i>Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur</i> (M.E.B., 2017) SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) • <i>İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri</i> (M.E.B., 2017), TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) • <i>Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması</i> (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. okuldan mahrum çocukların durumlarına karşı empatik düşünme becerilerini işe koşarak merhamet duygularını ön plana çıkarabilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, AH1. gözlenen her kötü bir durumun içinde iyilikler olabileceği çıkarımında bulunabilecekler. AH2. okuldan mahrum kalan çocukların ideallerini anlayabilmek için empati kurmaları gerektiğini düşünecekler. AH3. bu çocukların hayatlarına empati kurarak kendi durumlarını gözden geçirmesi gerektiğini düşünecekler. AH4. Okuldan mahrum kalan çocukların durumunun farkındalık gerektirecek bir olay olduğunu kavrayacaklar.	Temel Sorular S1.
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, BH1. Çocukların durumuyla ilgili dünyada yaşanan mahrumiyetleri hatırlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, S1. S2.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	• Duygusal • Anlayışlı • Önemseyen • Empati kurabilen	PERFORMANS GÖREV(LERİ): 1. Görev. Ünite 9 da verilen performans görevi, bu ünitenin değerlendirme kanıtlarının elde edilmesinde de geçerlidir.
		DİĞER KANITLAR

Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
A4	Bir cümle tamamlama testi kullanarak kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme Bir çocuğun okula gidemediğini hayal ettiğimde.....[Lütfen o çocuğun ileride ne yapamayacağını empati kurarak yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu düşüncelerinizin nedeni yazınız].	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci empati becerileri işe koşturmak için öğrendikleri yaratıcı çizim etkinliğinde uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespiti et
	ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu derste öğrenilecek olan kazanımlarla ilgili şu açıklamayı yapar: “Bu derste çok zor koşullarda olan insanlara özellikle okuldan mahrum kalan çocukların durumların daha çok farkında olmayı ve onların yaşamlarıyla bir bağ kurmayı öğreneceğiz. Dahası, kendimizi onların yerine koyarak onların hayatlarına karşı empati kurabilmeyi öğreneceğiz. Bu etkinlikte kendi şartlarımızı gözden geçireceğiz.” Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini çekmeye yönelik İğdır’da çobanlık yaparak yaşamını sürdürmeye çalışan çoban Serkan’ın videosunu izletir. Öğrenciler videoyu dikkatli bir şekilde izledikten sonra öğretmen şu sorar. “Çoban Serkan’ın hayatı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?”. Daha özel olarak öğretmen, “İdealleri, yani yapmak istedikleri konusunda ne gibi şeyler düşünüyor” sorusunu yöneltir. Daha sonra öğretmen bir okuma metni verir ve bu metnin ana fikrine uygun bir başlık yazmalarını ister. Öğrenciler bulmuş oldukları başlıkları çalışma yaprağına belirtir. Öğretmen öne sürülen bir başlığı tahtaya yazar. Sınıfa dönerek “hangi başlıkların metnin ana fikrine uygundur? şeklinde bir soru sorar. Öğrencilerin bu soru üzerine tartışmalarına fırsat verir. Daha sonra öğretmen uygun metin başlıklarını işaretler. Dönüt olarak şu açıklamayı yapar: Metnin temel başlığı “Hangimiz zengin, hangimiz fakir?” şeklindeki anlama yakındır. Yani, kötü olarak gördüğümüz şartların, aslında içinde bulundumuz durumdan çok iyi olabilir. Başkalarının bakış açısından da bakabilmeliyiz.” Bu ifadenin ardından öğretmen, “Hakkari Yüksekova’da aynı anda okula gidemeyen çocukların” hayatının anlatıldığı bir gazete haberini (bir öğrenci sesli bir şekilde) okumalarını ister. Öğrenciler okudukları haberde anlatılan duruma ilişkin bir çıkarımda bulunurlar. Öne sürülen görüşler değerlendirilir. Öğretmen alınan yanıtlara göre haberde açıklama yapan babanın sözlerine dikkat çekerek şöyle bir dönüt verir: "Çocuklarıma bir çift ayakkabı bile alamamanın üzüntüsünü yaşıyorum. Fakat çocuklarım hiç şikayet bile etmeden okula gidiyorlar. Onlardaki azim beni ayakta tutuyor. Tek istediğim çocuklarımdan diğer çocuklar gibi okuyup bir yerlere gelmesidir". Yani zorluk içinde de olsa, hayattan memnunmuş gibi okumayı sürdürebiliyor. Öğrencilerine dönerek “Siz bu konuda ne kadar fedakarlık gösterebiliyorsunuz? diyerek düşünmeleri sağlanır. Öğretmen, sosyal, kültürel, ekonomik ve ailesel nedenlerle okula gidemeyen çocukların durumlarına ilişkin örnek olaylar sunar. Örneğin, Suriye’den savaştan kaçan ailelerin çocukları, okul olmayan bir köyde çobanlık yaparak hayatını devam ettiren çocuklar, Mülteci olarak ülkemize sığınan ailelerin çocukları, Afrika’da ya da yoksullukla mücadele eden ülkelerde ekonomik nedenlerle açlıktan ölen çocuklara ait örnek durumlar. Öğrencilerin her bir örnek olayı okuyarak ilgilerini çeken durumdan yalnızca birini seçmelerini ister. Ardından bu örnek olayı niçin seçtiklerini çalışma yaprağına belirtmelerini söyler. Daha sonra ise bu örnek olayı dikkate alarak bir yaratıcı çizim yapmalarını ister. Ancak öğrencilerin yapacakları çizim, seçilen örnek olaydaki çocuğun durumuna empati kurarak gerçekleşmesi gerekmektedir.	
A1		
A3		
B1		
A2		

Öğretmen, öğrencilerine okudukları metindeki çocukların bu hayatta ulaşmayı istediği bir takım hayaller, beklentileri, istekleri, düşüncelerini, kısacası hayatla her şey olabilir. Öğretmen, öğrencilerine bu giriş cümlesini ifade ettikten sonra onlardan yukarıda ifade edilen hususları dikkate alarak çocuğun durumuna yönelik bir empati kurmasını ister ve bu empatiyi karakalem çiziminde sergilemelerini ister.

Öğrencilerin yaratıcı çizim etkinliğinde okula gidemeyen çocuklarla ilgili empati kurmak için aşağıdaki hususları dikkate alması gerekmektedir. Aşağıda belirtilen kategoriler çeşitlendirilebilir.

- d. Çocuğun yapmak istedikleri **etkinlikler** (piknik, parkta gezmek evlenmek vb.)
- e. Çocuğun olmak istediği **meslek** (öğretmen olmak, mimar olmak vb)
- f. Çocuğun yaşamak istediği **çevre** (ev, apartman vb.)
- g. Gitmek istediği **yerler**

ÜÇ AYRI ÇİZİMLERİ BİR KARTON PANO OLUŞTURARAK ALTINA YAZILAR YAZABİLİRİZ. “EMPATİ BENİM, GELECEK ONUN” ETKİNLİĞİ

Öğrencilerden seçtikleri iki duruma uygun çizimler yapmaları istenir. Çizdikleri resimleri altına birer slogan yazarak yapıştırmaları ve bunu da bir pano içerisine oturtmaları istenir.

Örnek bir pano getirilir.



Ünite 10

Adı Soyadı.

(Lütfen hikâyeyi okuyup anladıktan sonra bu hikâyeden anladığınıza göre aşağıdaki boşluğa bir başlık öneriniz.)

.....

Günlerden bir gün zengin bir baba oğlunu köye götürür. Bu yolculuğun tek amacı vardır; insanların ne kadar fakir olabileceklerini oğluna göstermek. Çok fakir bir ailenin evinde iki gün geçirirler. Köyden dönerken baba oğluna sorar;
“İnsanların ne kadar fakir olabildiklerini gördün mü?”
“Evet!”
“Ne öğrendin peki?”
“Şunu öğrendim:
Bizim evde bir köpeğimiz var, onlarınsa üç.
Bizim bahçede çok büyük bir havuzumuz var, onlarınsa sonu olmayan bir dereleri.
Bizim birkaç halımız var, onların yemyeşil, göz alabildiğince uzanan çimenleri.
Bizim görüş alanımız karşı apartmana kadar, onlarsa bütün bir ufku görüyorlar.
Oğlu sözünü bitirdiğinde babası söyleyecek bir şey bulamaz.
Oğlu ekler;
“Teşekkürler, baba. Ne kadar fakir olduğumuzu gösterdiğin için!”

☐ Suriye’den kaçan Rami

Asım Ali ve Manol Ali çifti... İkisi de işitme ve konuşma engelli. Dört çocukları var. Onlar normal konuşabiliyor, duyabiliyorlar. 12 yaşındaki Rami, 10 yaşındaki Lima ve 7 yaşındaki Kina işaret dilini biliyor. Daha 1 yaşında olan ve Türkiye’de doğan Merve’ye de işaret dilini öğretecekler.

Rami, Suriye’deyken okula gidiyordu, üçüncü sınıftayken kaçıp Türkiye’ye geldiler. İstanbul’da okula gidemedi. Babası evi tek başına geçindiremiyordu. Çocuklar da ona yardım etmek için çalışmak zorunda kaldı. Rami ve Lima bir tekstil atölyesinde işe girdi. İki buçuk yıl çalıştılar. Rami okula gitmeyi çok istediğini ancak maddi sıkıntılardan dolayı gidemediğini söylüyor.



□ Çoban Serkan'ın hayatı

Henüz 15 yaşında olmasına rağmen hayatın omuzlarına yüklediği ağır yükü taşımak zorunda kalan İğdırlı Serkan, "Sevdiğin kız var mı?" sorusuna "Yoooo... Koyundan başka bir yere çıkmıyoz ki. Nereden kız göreceğiz" yanıtını veriyor.

Maddi imkansızlıklardan dolayı okulu bırakmak zorunda kaldığını belirten genç, "Köyün dışına çıkmayı pek sevmiyorum. Nereye giderseniz orada siyaset var. Yaşıtlarıma tavsiyem imkanları olanlar okusun, olmayanlar da serserilik yapmasın" dedi.



Kıyıya vuran insanlık “Aylan bebek”



Ailesiyle Türkiye'den Yunanistan'a geçerken boğularak sahile vuran Suriyeli bebek Aylan'ın cansız bedeni, bütün dünyada şok etkisi yarattı. Umuda açılan yolda bir geçiş noktası olan denizlerimizde yaşanan bu facia, Aylan'la birlikte insanlık onurumuzu da derinlere gömdü. Savaşın ve mülteci krizinin en trajik simgelerinden biri haline gelen Aylan'ın ölümü, Avrupa'nın bu devasa insanlık felaketine karşı takındığı dudak uçuklatacak kayıtsızlığa karşı yürek burkan sessiz bir çığlık, uygarlığımızın çöküşünün göstergesiydi.

Örnek Olay Metin

Dört kardeş aynı anda okula gidemiyor çünkü...

Yüksekova'da yaşayan 4 kardeşin sadece iki çift ayakkabısı ve iki montu vardı. Mont ve ayakkabıları dönüşümlü giydikleri için aynı anda okula gidemiyorlardı. Olay öğretmenlerin dikkati sayesinde ortaya çıktı. Okul müdürü ve öğretmenler, kendi imkanlarıyla 4 kardeş için kışlık mont ve bot alınca kardeşlerin tamamı aynı anda okula gelmeye başladı.



Ağır kış şartlarını yaşandığı Hakkari'nin Yüksekova İlçesi'nin 5 kilometre uzağındaki Vezirli Köyü'nde yürek burkan dramı, Mehmetçik İlköğretim ve Orta Okulu'nun müdür ve öğretmenleri ortaya çıkardı. Aynı okulda okuyan 1'inci sınıf öğrencisi 7 yaşındaki Kevser, 5'inci sınıf öğrencisi 11 yaşındaki Ümit, 7'nci sınıf öğrencisi 13 yaşındaki Nursel ve 8'inci sınıfa giden 14 yaşındaki Übeyt Sevgi'nin aynı gün okula gelmediklerini ve zaman zaman da geç geldiklerini okul idarecileri ve öğretmenleri fark etti.

Okul Müdürü Aydın Evin, kardeşlere bunun nedenini sordu. Fakat bir yanıt alamadı. Müdür Evin, rehber öğretmen ile birlikte Sevgi kardeşlerin evine giderek ailesiyle görüştü. Gerçeği burada öğrenen Evin, öğrencilerinin ayakkabıları olmadığı için sırayla okula geldiklerini öğrendi. Bunun üzerine harekete geçen öğretmenler öğrencilere bot ve mont alarak bu sorunlarına çözüm bulmaya çalıştı.

AYNI AYAKKABIYI PAYLAŞIYORLAR

Sevgi kardeşlerden 7'nci sınıf öğrencisi 13 yaşındaki Nursel Sevgi, ağabeyi Übeyt'le aynı ayakkabıyı paylaşmak zorunda kaldıklarını belirterek bu nedenle aynı gün okula gidemediklerini söyledi. Diğer kardeşlerinin de aynı durumu paylaştıklarını ifade eden Nursel, bu durumun okul idaresi tarafından farkedildiğini ve kendilerine bot alındığını anlattı. Nursel, "Öğretmenlerime çok teşekkür ediyorum. Ben de okuyup öğretmen olup zor şartlarda okuyan öğrencilere yardım etmek istiyorum" diye konuştu.

ANNELERİNİN ÇEYİZ

SANDIĞI

DERS

ÇALIŞMA

MASASI

OLDU

Kardeşlerden 8'inci sınıf öğrencisi Übeyt Sevgi okumayı çok sevdiğini söyledi. Çalışma masaları olmadığı için annesinin çeyiz sandığı üzerinde ders çalıştıklarını belirten Übeyt, "Bu zor şartlarda okumaya çalışıyoruz. Okul dışında hep evde kalıyordum. Dışarıya çıkacak bir ayakkabım olmadığı için çıkamıyordum" dedi.



'ONLARDAKİ AZİM BENİ AYAKTA TUTUYOR'

Çobanlık yaparak ailesinin geçimini sağlayan 6 çocuk babası Zübeyt Sevgi, 4 çocuğunun okula gittiğini, kazandığı parayla sadece yeme içme masraflarını karşılayabildiğini söyledi. Baba Sevgi, "Çocuklarıma bir çift ayakkabı bile alamamanın üzüntüsünü yaşıyorum. Fakat çocuklarım hiç şikayet bile etmeden okula gidiyorlar. Onlardaki azim beni ayakta tutuyor. Tek istediğim çocuklarımın diğer çocuklar gibi okuyup bir yerlere gelmesidir" diye konuştu.



Ünite 11. Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 4. Sınıf) • İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. değer atfedici düşünme becerilerini kullanarak farklı görüşteki insanların fikirlerine saygı göstermesi özen gösterecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, AH1. Önyargılı olmanın bir kişiye ve fikirlerine saygı göstermenin önünde bir engel olduğunun farkına varabilecekler. AH2. her fikrin kendi görüşüne uygun olmayabileceğini anlayacaklar. AH3. bir fikrin kendi görüşlerine ters olduğuna ilişkin bir takım nedenlerinin olduğunu farkına varacaklar. AH4. önyargıyı aşmanın bir yolunun insanları dinlemek olduğunu kavrayacaklar. AH5. farklı fikirlerin birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu tartışacaklar.	Temel Sorular S1. Hangi fikirleri benimsiyorum? S2. Ne fikirler hoşuma gitmiyor? S3.
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. günlük hayatta önyargıyla yaklaştığı durumları tanımlayabilecekler. B2. gökkuşağının özelliklerini hatırlayabilecekler.	Edinim Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. karşıdaki insanların fikirlerine açık olmak ile önyargılı olmak arasında ayrımı yapabilme.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
		PERFORMANS GÖREV(LERİ): 3.
		DİĞER KANITLAR

	•	
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme</i> [Çevremde bazı insanların (aile, öğretmen vb.) fikirleri zaman zaman benim düşüncelerime uymadığı olur. Bu insanların fikirleri eğer benim için değerliyse saygı duyduğumu göstermek için.....[Ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, “düşüncelerine saygı duyarım, onları dinlerim” gibi ifadeler yazmayınız.] Çünkü,..... [Bu insanların fikirlerine saygı duyanızın gerekçesini yazınız.]	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci farklı fikirlere saygı göstermeye yönelik gökkuşağı analojisi ile öğretim etkinliğinde öğrendiği becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespit et
	ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerden edinmesi beklenen kazanımlar ve öğrenilenlerin ne işe yarayacağı ile ilgili şu açıklamayı yaparak derse başlar: Bu derste ön yargı kavramını ve bu tarz bir düşüncenin yol açtığı durumları göreceğiz. Sizin düşüncenize uygun olmasa da farklı fikirlere saygı duymayı ve onlara değer vermeyi öğreneceğiz. Farklı fikirlerin öne sürülmesi bir olayın farklı yönlerinden görmenize imkân tanır. Bir olayın bütününe anlamanız açısından size söylenen fikirleri göz önüne almanız işinizi kolaylaştıracaktır. Öğretmen, “Farklı fikirlere saygı duyanın en büyük engeli, insanlara karşı önyargılı olmaktır” şeklinde bir açıklama yapar. Öğrencilerin, önyargılı düşüncenin insan hayatını nasıl etkilediğini anlatan bir video izletir ve dikkatini çekmeye çalışır. Öğrenciler videoyu izledikten sonra öğretmen öğrencilerin video ile ilgili görüşlerini alır. Öğretmen alınan görüşlere göre dönüt verir. Öğretmen, insanlara insan olduğu için davranmak için ön yargılı olunmaması gerektiğini vurgular. İnsanları anlamanın ilk yolunun onları ön yargısız bir şekilde dinlemek ve anlamaya çalışmak olduğunu ifade eder. Öğretmen, öğrencilerine dönerek siz günlük hayatta hangi durumlara karşı önyargılı bir şekilde yaklaşıyorsunuz? şeklinde bir soru yöneltir. Birkaç öğrenciden yanıt alarak öğrencilerin düşünmesini sağlar. Herkesin gündelik yaşamda bir fikirle ya da olayla ilgili görüşlerinizi belirttiğiniz bir tartışma ortamı olmuştur. Böyle bir ortamda nasıl davranıyorsunuz? Düşüncenize ters olan bir fikri dinliyor musunuz? sorularını sorar. Bu soruların ardından bir tartışma diyalogunun yer aldığı örnek olay video izletilir. Bu videoda tartışan kişilerin söyledikleri fikirlerin, karşıdaki kişi için ne anlam ifade ettiği sorgulanır. Öğrencilerin videoyu analiz etmeleri istenir. Söylenen her bir fikrin ne anlama geldiğini değerlendirirler.	
A1		
A1, A4		
B1		
A5		
B2		

A5, A2	Öğretmen bir gökkuşağı gösterir. Gökkuşağı nedir?, nasıl oluştuğu ile ilgili sorular sorarak ön bilgilerini yoklar. Bu değerlendirme sürecinin ardından öğretmen, öğrencilerin gökkuşağının ne olduğu, nasıl, oluştuğu, hangi renkten oluştuğu, her bir rengin neyi ifade ettiğine ilişkin bir Powerpoint sunumu gerçekleştirir. Öğretmen gökkuşağının 7 farklı renkten oluştuğunu, sizin de bir gökkuşağını oluşturan birer rengi olacak şekilde yedili gruplara ayrılmasını ister. Gruptaki her bir öğrenciden kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor renklerinden biri olmaları istenir. Her bir öğrenci gökkuşağının bir rengini temsil edecektir. Her gruba bir karton ve gruptaki öğrencilerin seçtiği renkte kartondan kestikleri yarım ay şeklinde renkli kuşaklarını keserler. Öğrencilerin her birine seçmiş oldukları rengin özelliklerini yansıtan bilgi kartları verilir. Rengini seçen öğrenci, bilgi kartlarında renge ait özellikleri okur. Rengin özelliklerini de dikkate alarak konuyla ilgili bir görüşünü karton kuşağına belirtmeleri istenir. Gruptaki her öğrenci, kendi kuşağını gruba ait olan kalın kesitli kartona gökkuşağındaki renklerin gerçeğine uygun bir şekilde yapıştırır. Daha sonra hikayenin kalan kısmını okumaya devam ederler. <i>Gökkuşağının öyküsü</i> Dünyanın bütün renkleri bir gün bir araya toplanmışlar ve hangi rengin en önemli en özel olduğunu tartışmaya başlamışlar: Renk kartları oluşturma YEŞİL demiş ki: "Elbette en önemli renk benim.. Ben hayatın ve umudun rengiyim.. Çimenler, ağaçlar, yapraklar için seçilmişim.. şöyle bir yeryüzüne bakın, her taraf benim rengimle kaplı..." Bütün renklerin en ortasında sıkışmış durumdayım. MAVİ hemen atılmış: "Sen sadece yeryüzünün rengisin.. ya ben? Ben hem gökyüzünün hem denizin rengiyim. Gökyüzünün mavisi insanlara huzur verir, ve huzur olmadan siz hiçbir işe yaramazsınız""En alttan bir önceki sıradayım. SARI söz almış: "Siz dalga mı geçiyorsunuz? Ben bu dünyaya sıcaklık veren rengim.. güneşin rengiyim.. Ben olmazsam soğuktan donarsınız hepiniz". Yeşil rengin üstündeyim. TURUNCU onun sözünü kesmiş: "Ya ben?? Ben sağlık ve direncin rengiyim.. İnsan yaşamı için gerekli vitaminler hep benim rengimde bulunur.. Portakalı, havucu düşünün.. ben pek ortalarda görünen bir renk	
A3		

olmayabilirim ama güneş doğarken ve batarken gökyüzüne o güzel rengi veren de benim unutmayın" Kırmızı ile sarı kuşağın **arasındayım**.

KIRMIZI daha fazla dayanamamış: "Ben hepinizden üstünüm!!! Ben kan rengiyim!! Kan olmadan hayat olur mu!! Ben tehlike ve cesaretin rengiyim!!! Savaşın ve ateşin rengiyim!! Aşkın ve tutkunun rengiyim!!! Bensiz bu dünya bomboş olurdu!!!"Gökkuşağının **en üstünde** yer alıyorum.

MOR ayağa kalkmış: "Hepinizden üstün benim.. Ben asalet ve gücün rengiyim. Bütün krallar, liderler beni seçmişlerdir.. Ben otorite ve bilgeliğin rengiyim, insanlar beni sorgulamaz..dinler ve itaat ederler" **en alt** sıradayım ben de.

ve bütün renkler hep bir ağızdan kavgaya tutuşmuşlar... her biri diğerini itip kakıyor "en büyük benim" diyormuş... derken.. bir anda şimşekler çakmış, ve yağmur damlacıkları gökten düşmeye başlamış... bütün renkler neye uğradıklarını şaşırmış, korkuyla birbirlerine sarılmışlar.. ve YAGMUR'un sesi duyulmuş... "Sizi aptal renkler..bu kavganızın anlamı ne, bu üstünlük çabanız neden? Siz bilmiyor musunuz ki her biriniz farklı bir görev için yaratıldınız, birbirinizden farklısınız ve her biriniz kendinize özelsiniz... şimdi elele tutuşun ve bana gelin"

Renkler bunun üzerine kendilerinden çok utanmışlar.. elele tutuşup birlikte gökyüzüne havalanmışlar ve bir yay şeklini almışlar.. Yağmur onlara "bundan böyle..." demiş.." her yağmur yağdığı anda siz birleşip bir renk cümbüşü halinde gökyüzünden yeryüzüne uzanacaksınız, ve insanlar sizi gördükçe huzur duyacaklar, güç bulacaklar.. insanlara yarınlar için umut olacaksınız..... gökyüzünü bir kuşak gibi saracaksınız ve size **GÖKKUŞAĞI** diyecekler.. anlaştık mı?"

Bu yüzden ne zaman dünyamız yağmurla yıkansa, ardından gökyüzünde **GÖKKUSAĞI** belirir..

Biz de gökkuşağındaki o renkler gibi birbirimizden farklıyız, ve hepimiz özeliiz.. bunu bilerek etrafımızla uyum içinde yaşamalıyız.

Gördüğünüz gibi gökkuşağında yer alan farklı rengin bir bütünü oluşturduğu tonlarıdır. Her bir görüşün ise bir konuyla ilgili birbirini tamamlayan parçalar olduğuna dikkat çekilir. Ders bir performans görevi verilerek kapanır.



Ünite 11. Performans görev etkinliği

Görev 1. Bu performans görevinde öncelikle aşağıdaki fikirleri okuyunuz. Daha sonra her bir fikri ‘uygun’, ‘kararsızım’, ‘aykırı’ şeklinde bir işaretleme yapınız.

	Uygun	Fikrim yok	Aykırı
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Görev 2. İşaretlemeyi yaptıktan sonra her bir kümede yer alan fikirlerden yalnızca bir tanesini seçiniz. Aşağıdaki boşluğa yazınız.

Uygun [.....]

Kararsızım [.....]

Aykırı [.....]

Görev 3. Yukarıda her bir kümeden seçtiğiniz fikri aşağıdaki tablodaki sütunlara belirtiniz. Daha sonra bu fikirlerle ilgili düşüncelerini ifade eden birer paragraf yazınız.

Uygun.....	Nötr	Aykırı

Genel değerlendirme. [Bu kısma yazılan üç paragrafı ilgili olarak düşüncenizi belirtiniz.]

Ünite 12. Aşama 1- İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) - Her bireyin farklı becerilere sahip olduğunu dikkate alan, - Grupla veya birlikte çalışma kültürünü destekleyen (M.E.B., 2017). MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) - Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir (M.E.B., 2017). SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) - Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürmeleri (M.E.B., 2017). TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) - Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda bir arada bulunduğu insanlarla işbirliği kurallarına uymaya özen gösterebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. işbirliği çalışmasında kendilerinden beklenen görev ve kurallar olduğunun farkına varacaklar. A2. sorumlu görevle ilgili kuralları göz önüne alarak görevlerini yerine getirmeye özen gösterecekler. A3. grup arkadaşının sorumlu olduğu görevlerinin kurallara uygun bir biçimde yaptığını değerlendirebilecekler A4. takım çalışmasının eşzamanlı bir performans gerektirdiğini kavrayacaklar. A5. kuralların takım çalışması için gerekli araçlar olduğunu kavrayacaklar.	Temel Sorular S1. İşbirliğinde hangi kuralları önemsiyorum? S2. Bu kurallara uymamızın önemi nedir? S3. İşbirliğinde hangi görevler ilgi ve yeteneklerime uygundur?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. işbirliği ile ilgili atasözlerini hatırlayabilecekler. B2. işbirliği çalışmasında önem verdiği kuralları tanımlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, S1. çeşitli trafik, yol ve hava koşulları altında güvenli sürüşe ilişkin süreçleri S2.

Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	- Kural oluşturabilen - Önemseyen - Özenli - Normlara uyabilen	PERFORMANS GÖREV(LERİ): - Görev. İkili grup halinde seçmiş oldukları farklı işbirliği kurallarına uygun performans sergileme. Amaç, gündelik yaşamda, okul ortamında ya da aile ortamında işbirliği yapmayı istediği bir konu hakkında performans sergileyerek seçmiş oldukları performans araçlarının özellikleri açısından sergilemeleri istenen performansın kurallarına uygun bir şekilde davranmaktır. - Görev. Sunulan örnek olay çerçevesinde ipuçlarını takip ederek performans yerine getirilebilir.
		Diğer Kanıtlar Akran değerlendirme Öğrencilerin her biri kurallara uygun hareket ettiğini tespit etmek amaçlı bir akran değerlendirme formunu tamamlar. İşbirliğinde ortaya konulan kurallara göre öğrencilerin gerçekten normatif düşünüp düşünmedikleri tespit edilir.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
A4 B1 B2 A5	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme [İşbirliğinde önem verdiğimiz şey,.....[Lütfen göz önüne aldığınız bir ilkeyi yazınız.] Çünkü,..... [Bu ilkeyi göz önüne almanızın nedenini yazınız.]</i>	
	ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerin öğrenecekleri ile ilgili şu açıklamayı yapar: bugün gündelik yaşamda evde, okulda işbirliği yaparken gözönüne aldığımız kuralları daha çok farkına varacağız. Benimsediğimiz bu kurallara ne kadar uyduğumuzu da anlayacağız. Grup kurallarına uyduğumuzda işbirliğinde ortaya konulan işin niteliğinin etkililiğini göreceğiz. Öğretmen herhangi bir açıklama yapmaksızın öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekmek için hayvanların takım çalışmasının olduğu bir video animasyon izletir. Öğrencilerine dönerek “bu videodan ne anlıyorsunuz?” Şeklinde bir soru yöneltir. Öğrencilerden alınan yanıtlara göre öğretmen bir dönüt verir ve şu açıklamayı yapar. “Biliyorsunuz ki işbirliği ile ilgili bir çok atasözümüz var. Bunlardan birini hiç duydunuz mu? Diyerek düşünmelerini sağlayarak.hazırbulunuşluklarını yoklar: Öğretmen birkaçını söyler: “Bir elin nesi var, iki elin sesi var”, “Nerede birlik, orada dirlik”, “Danışan yolu aşmış, danışmayan yolu şaşmış” ve “Birlikten kuvvet doğar”. Öğrencilerden bu sözleri yorumlamalarını ve not etmelerini ister.	
		Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci işbirliği kurallarına uymak için anneler günü etkinliği ile kurallara uygun bir şekilde hareket ederken öğrendiği becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanılgılarını tespi et - Aynaları ve dikiz görüşü kontrol edememe

A4	Bu ifadenin ardından öğretmen, öğrencilerine gündelik hayatta işbirliğinde en fazla önem verdiğiniz kuralların hangileri olduğunu sorar ve öğrencilerin görüşlerini alır. Öğretmen öğrencilerini dinledikten sonra öğretmen, öğrencilerine bu kuralların onlar için niye önemli olduğunu sorar ve değerlendirme yapmalarını ister. Öğretmen işbirliği kurallarına uyan bir grup ile işbirliğine uymayan bir grubun ortaya koyduğu performansı yansıtan bir video animasyon izletir. Videoyu izleme esnasında özellikle işbirliğine uygun hareket etmeyen grupta yer alan kişilerin her birinin işlevlerini ve davranışlarını yorumlamalarını ister. Ardından, öğrenciler işbirliği kurallarına uygun olarak hareket eden grubun performansı hakkında bir değerlendirme yaparlar. Bu iki grubun işbirliği konusundaki yaklaşımlarını daha önce ifade edilen atasözlerinden hangilerine uygun olduğunu düşünüp değerlendirmeleri istenir. Öğretmen çalışma yaprağında sunulduğu üzere bir hikâye metni sunar ve okumalarını ister. Öğrencilerden hikâye metninde yer alan dört kardeşin rolüne bürünerek gruplara ayrılması istenir. Bir öğrencin Yusuf, diğerinin Kadir, bir diğerinin ise Gonca rolünde kendilerine verilen görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Rolünü seçen her bir öğrenciden kendi yeteneğine ve ilgisine uygun bir görevi seçmeleri istenir. Her bir öğrenci anneler günü için kendilerine verilen performansı, her bir göreve ait kuralları göz önüne alarak gerçekleştirmeye çalışır. Her bir öğrenci kendi görevlerini tamamladıktan sonra her öğrenci kendisinin dışındaki diğer arkadaşlarının görevlerini kurallarına uygun bir şekilde yapıp yapmadığını değerlendirmesi ve görüşlerini ifade etmesi istenir. Öğretmen akran değerlendirme işleminin ardından öğrencilerin etkinlikten ne anladıklarını yoklar. Öğrencilerin birkaçının edinimlerini alır. Etkinlikle olup bitenleri kısaca şöyle özetler ve dersi sonlandırır.	
A1, A2		
A3		

Çalışma yaprağı

Yusuf, Kadir ve Gonca üç kardeşdir. Anneler günü için bir plan hazırlığı içindeler. Bu planı gerçekleştirebilmeleri için bir işbirliği yapmaları gerekmektedir. Ancak bu işbirliğinin gerçekleşmesi için ise her birinin belirli kurallara uyması gerekmektedir. Her bir çocuğun annesinin anneler gününü kutlarken farklı bir şey yapması gerekiyor. Bu yüzden her çocuk, kendi yeteneğine, ilgisine uygun bir şey yapması lazım. Her bir öğrenci istenen görevi seçtikten sonra o görevle ilgili kuralları göz önüne alır, bu kurallar doğrultusunda görevini yerine getirir. Herkes seçtiği görevi yerine getirdikten sonra kardeşlerin her biri diğer kardeşinin yaptığı şeyin kurallara uygun olarak yapıp yapmadığını değerlendirir.

Kardeşler tarafından belirlenen ortak kararlar var. Bu kararlara uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Eğer her bir kardeş, bir diğerinin getirdiği kurallara uygun hareket etmezlerse anneler günü için yapılan plan tam işe yaramayacaktır. İşbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etmeleri gerekmektedir.

Öncelikli olarak dört kardeş bir araya gelerek kimin hangi görevi yerine getireceğini tartışır. Her öğrenci ilgisine göre bir görevi seçer ve aşağıdaki görevlerden yalnızca birini işaretler.

Görev.

- ☐ Şiir
- ☐ Çizim
- ☐ Mektup

Her öğrenci görevini seçtikten sonra görevle ilgili kuralları okuması için arka sayfayı çevirerek ilgili kısımdaki kuralları okuması ve bu kurallara göre yerine getirmesi gerekmektedir.

Öğretmen her bir öğrencinin görevlerini tamamladığını gördüğünde grup etkinliğinde yer alan diğer çocukların kuralları ne kadar yerine getirdiğini değerlendirmelerini ister. Bu görevlerin kurallara uygun bir şekilde yerine getirilmesiyle ilgili görüşlerinizi yazılı olarak ifade ediniz.

Değerlendirme tablosu

	Kim	Görüşlerim
Şiir görevi		
Çizim görevi		
Mektup görevi		

Kural listesi

Şiire ait kurallar

1. Anneye olan **sevgiyi**, ona olan **minnettarlığı**, **vefayı** gösterecek nitelikte olmalıdır.

2. Şiir **hece ölçüsüne** dayalı olarak yazılmalıdır. [Her bir satırdaki hece sayısı eşit olmalıdır. Aşağıdaki örnek şiiri dikkatlice inceleyiniz. Şiirin hece sayısı; 6lı, 7li, 8li 9lu, 10lu, 11li, 12li, 13lü, 14lü olabilir.

“Başka sanat bilmeyiz / karşımızda dururken **7+7=14'lü hece ölçüsü.**
Söylenmemiş bir masal / gibi Anadolu'muz
Arkadaş, biz bu yolda/ türküler tuttururken
Sana uğurlar olsun / ayrılıyor yolumuz (**Faruk Nafiz Çamlıbel**)”

3. **Kafiye**li olmasına özen gösterilmelidir. Anne, sanatkar bir ruha sahiptir. Böyle bir şiirin yazılması onu daha da mutlu yapacaktır. [Yukarıdaki şiirin son kelimelerindeki gibi uyumlu olması gerekmektedir. Şiir; **yarım kafiye** biçiminde tek harf uyumu; **tam kafiye** iki harf uyumu; üç ve üçten fazla harf uyumunda **zengin kafiye** biçimde olabilir.

“Bütün sevgileri atıp içimden **>>Tam kafiye**
Varlığını yalnız ona verdim **ben >> Tam kafiye**
Elverir ki bir gün bana derinden **>> Tam kafiye**
Ta derinden bir gün bana “gel” desin (**Ahmet Kutsi TECER**)”

4. Dört mısradan oluşan iki kıtayı içine almalıdır.

Çizime ilişkin kurallar

1. **Çizdiğiniz şey**, annesinin sevdiği, hoşuna giden ve onu mutlu edecek değerinde olmalıdır. İpucu, uzun zamandır almak istediği ama alamadığı bir şey olabilir.

2. Çizim **estetik** güzelliği içine alan bir yapıda olmalıdır.

3. Anne, **natürmort** resimlerinden çok hoşlanmaktadır. **Natürmort**, konusu cansız varlıklar (ölü hayvanlar) veya nesneler (meyveler, çiçekler, vazolar, vb.) olan sanat eseri. Aşağıda natürmort bir resme örnek sunulmuştur.



Şekil 3. Şeftali ve sürahi



Şekil 4. Ayçiçekleri (Vincent van Gogh)

4. Resim **basit düzeyde** olmamalıdır.

5. Resmin **renkli** olmasına özen gösterilmelidir.

Mektuba ait kurallar

1.Mektup **güzel bir hitap sözcüğü** ile başlamalıdır. (Örn. Benim dünyalar güzeli anneciğim gibi.)

2.Mektup, **doğal** ve **samimi** olmaya özen gösterilmelidir.

3.Mektup, annesiyle olan, **güzel bir anıyı** ayrıntısıyla içine almalıdır.

4. Mektup, **10-15 satırlık** bir düz yazıdan oluşmaktadır.

5. Annenin sana yaptıklarına, sendeki **emeği** üzerine vurgu yapmalıdır.

6. **Güzel** ve **okunaklı** bir şekilde yazılmalıdır.

7. Mektup içerisinde **küçük çizim desenleri** bulunabilir. Sayfa yapısı da aşağıdaki örnekteki gibi kenarlarında ya da çeşitli yerlerde küçük çizimler olmasına gayret gösterin. Sayfa yapısı **düzgün** olsun.

www.herodevyapilir.com

Performans görev etkinliği – 12

Normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda bir arada bulunduğu arkadaşlarıyla işbirliği kuralları uymaya özen gösterebilecekler.

Bu performans görevinde sizden işbirliği yapmanız istenmektedir. Bu işbirliği sürecinde kurallara uyarak görevinizi en iyi şekilde yapmanız beklenmektedir. Bunun için aşağıda belirtilen ipuçlarını ve görevleri takip ediniz.

Görev 1. İşbirliği iki kişi arasında gerçekleşmektedir. Şimdi işbirliği yapabileceği bir arkadaşını seçin ve işbirliği için uzlaşın.

Ben (Adı Soyadı)	Grup arkadaşım (Adı Soyadı)

Görev 2. Grup olarak öncelikle hangi ortamlarda işbirliği yapacağınıza karar verin. Daha sonra bu ortamlardan hangi durumlarda işbirliği yapabileceğiniz konusunda uzlaşın. Bir seçeneği işaretleyin. (✓). Bu görevler; Tablo 1’de görülen ‘**Görev listesi**’ nde yer almaktadır.

İpucu 1. Seçmiş olduğunuz görevi birkaç cümle ile yazınız. Örneğin, aile ortamında **Proje çalışması için hazırlık** seçtiyseniz, açıklama kısmına “**Sosyal Bilgiler Dersinde olayların tarihini öğrenmede bir tarih cetveli geliştirme**” konulu bir projenin bir jüriye sunulmasıdır.” şeklinde yazılabilir. Aşağıdaki örneği okuyarak siz de kendinize uygun görevleri seçerek işbirliğine geçebilirsiniz.

ÖRNEK OLAY

“Sosyal Bilgiler Dersinde olayların tarihini öğrenmede bir tarih cetveli geliştirme” konulu bir proje hazırlanmıştır. Ahmet ve Ayşe adlı iki öğrenci bu projenin bir jüriye sunmak için bir işbirliği yapacaklardır. Ahmet hazırlanan bu projenin sunumu için tablo 2 de yer alan araçlardan Powerpoint hazırlama görevini seçmiştir. Ayşe de bu araçlardan poster hazırlamayı ve bu posteri jüri salonundaki panoya asarak ortamı düzenlemiştir. Ahmet ve Ayşe görevlerini paylaştıktan sonra bu görevlerde dikkat edeceği kuralları olmalıdır. İşbirliği yaptıkları için Ahmet, Ayşe’nin hazırlayacağı poster ve ortam düzenlemesinin nasıl olacağı ile ilgili kuralları belirlemişlerdir. Ayşe’de Ahmet’in hazırlayacağı Powerpoint sunumunda dikkat edeceği kuralları oluşturmuştur. Bu kurallar, her ikisinin görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu yüzden kurallara uymaları gerekmektedir.

İşbirliği kuralları

Ayşe’nin hazırladığı powerpoint hazırlama kurallarını, tablo 2’de kural listesi kısmına aşağıdaki gibi yazmıştır. (Ayşe adlı öğrencinin koyduğu kurallardır)

Powerpoint kuralları

4. Slaytın ilk sayfasında proje başlığı, 30 puntodan ve büyük harften oluşacak şekilde yazılmalıdır.
5. İkinci sayfasında bu tarih cetvelinin ne işe yaradığı belirtilecektir.
6. Üçüncü sayfada “tarih cetveli’nin düzgün bir fotoğrafı konulacaktır.

Ahmet’in hazırladığı poster yapma kurallarını, tablo 2’deki kural listesi kısmına aşağıdaki gibi yazmıştır. (Ahmet adlı öğrencinin koyduğu kurallardır)

Poster kuralları

5. Poster’in arka plan rengi koyu renkte olmalıdır.
 6. Proje başlığı 48 puntoda kırmızı renkte yazılmalıdır.
 7. Projeyi yapanların ad ve soyadları belirtilmelidir.
 8. Proje’nin amacı birkaç cümle içinde sarı renkte yazılmalıdır.
 9. Bu yazının altına geliştirilen “tarih cetveli”nin belirgin bir fotoğrafı konulmalıdır.
- Not. Ahmet ve Ayşe bir diğerinin kurallarını hazırlasa da kurallar hazırlandıktan sonra birlikte son kararları vereceklerdir.

Not. Gruptaki her bir öğrenci, bir diğerinin ortaya koyacağı performansta uyacağı **en az 3 kural** belirlemek durumundadır.

Tablo 1. Görev listesi

Aile ortamı ile ilgili işbirliği durumları	Açıklaması
☐ Eğlence, parti vb. planlaması	

☐ Hastalanan anne için birtakım planlama yapma	
☐ Morali bozuk olan baba için bir plan hazırlığı	
Okul ortamı ile ilgili işbirliği durumları	
☐ Tören düzenlenmesi için prova hazırlığı	
☐ (✓) Proje çalışması için hazırlık	Amacımız “Sosyal Bilgiler Dersinde olayların tarihini öğrenmede bir tarih cetveli geliştirme” konulu bir projenin bir jüriye sunulmasıdır.
☐ Öğretmenler günü hazırlığı	
Gündelik yaşamla ilgili durumlarla ilgili işbirliği	
☐ Yoksul bir arkadaşına yardım için bir kampanya	
☐ Depremzedelere destek için bir kampanya	
☐ Çaresiz insanların durumuna ilişkin sesini duyurma için bir kampanya	

Görev 3. Seçtiğiniz görevle ilgili olarak yapacağınız performansı aşağıdaki araçları kullanarak gerçekleştireceksiniz (İsteğe göre birden fazla aracı seçebilirsiniz.).

Tablo 2. Performans araçları

Performans gösterim biçimleri	Kural listesi
☐ (✓) Resim ya da fotoğraf ☐ Karakalem çizimi ☐ Konuşma ses kaydı ☐ (✓) Powerpoint ☐ Video gösterimi ☐ Pano ☐ Afiş ☐ Şiir	

☐ Mektup ☐ Şarkı söyleme ☐ Süsleme ☐ Pasta ☐ (√) Ortam düzenleme ☐ Logo ☐ İllüstrasyon ☐ Pankart ☐ Kampanya ☐ Prova ☐ Yemek hazırlama ☐ Ziyaret etme ☐ (√) Poster ☐ Diğer.....	

Görev 4. Gruptaki her bir öğrenci seçmiş olduğu araçların nasıl kullanabileceği ile ilgili kuralları belirledikten sonra performanslarını kurallara uygun bir şekilde bireysel olarak gerçekleştiriniz.

Görev 5. Her öğrenci performanslarını yerine getirdikten sonra bir diğerinin gerçekten kurallara uygun şekilde yapıp yapmadığını değerlendirecektir. Her bir kurala ne kadar uyulduğunu değerlendirmek için 1'den 10'a kadar puanlama yapılacaktır.

Görev 6. Her öğrenci, ortaya konulan kurallara göre kendi görevine ait kontrol listesi hazırlar.

Ünite 13. Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler	Transfer	
	Öğrenciler aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmek için öğrendiklerini bağımsız bir şekilde kullanabilecekler. Öğrenciler, T1. değer atfedici düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda önemsedığı insanların tavsiyelerine uymaya özen gösterebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. tavsiyelerin şikayetlerle ortaya çıktığını kavrayacaklar. A2. bireysel tutumların tavsiyeleri uymada etkili bir role sahip olduğunu kavrayacaklar. A3. önem duygusunun artışının tavsiyelere uymada etkisinin olduğunu anlayacaklar.	Temel Sorular S1. Çevremdeki hangi tavsiyeleri önemsiyorum? S2. Tavsiyeler geleceğimi nasıl etkiliyor?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. yaşamında kendisine tavsiyelerde bulunan insanları tanımlayıp sıralayabilecekler. B2. kendi yaşamında kendisine ne tür tavsiyelerde bulunduklarını ifade edebilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. kendisine söylenen tavsiyeleri tutumlarına göre değerlendirebilecekler.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
	- Becerikli - Kibar/tedbirli - Öngörücü - Tepkide bulunan	PERFORMANS GÖREV(LERİ): - Görev: aile ve öğretmen eşliğinde evden okula ve okuldan eve sürme. Amaç gerçek yaşam koşullarında becerikli, tepkide bulunan ve tedbirli bir sürüş gerçekleştirmektir. - Görev: Görev 1'deki ile aynı ancak yağmurlu koşullar altında - Görev: Görev 1'deki ile aynı ancak yoğun trafik içerisinde

		7. Kitapçık: güvenli ve etkili bir sürüşe ilişkin fikirlerlerine dayalı olarak diğer genç sürücülere yönelik bir broşür yazma
	•	DİĞER KANITLAR
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	Anket ve simülasyonları kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin değerlendirme	Ön ölçüm
	ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	Süreci izleme
	Öğretmen derse girer ve dersin amacı ile ilgili şu açıklamayı yapar: “gündelik yaşamda yakın çevremizde ailede, okulda ve yakın çevremizde bize tavsiyelerde bulunan kişiler vardır. Öncelikle bu kişilerin sürekli söylediği tavsiyeleri tanımlamayı öğreneceğiz. sizlerin bu tavsiyelere olan tutumu ve önem derecesine uygun olarak nasıl davranmamız gerektiğini öğreneceğiz.”	Öğrenci trafiğe kapalı yolda araba kullanırken öğrendiği becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma
B1, B2	Öğretmen gündelik yaşamda kimlerin daha çok tavsiyelerde bulunduklarına ilişkin bir soru sorar. Bir kaç öğrencinin ifadesi alındıktan sonra bu kişilerin ne tür tavsiyelerde bulunduklarını da irdeler.	• Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespiti et
A1	Sizce aile, öğretmen ya da çevredeki insanlar “bu tavsiyeleri hangi durumlarda söylüyorlar?” şeklinde bir soru yöneltir. Öğrencilerden alınan yanıtlardan hareketle bu kişilerin gözlediği şikayetler ile tavsiyeler arasında bir ilişki kurmalarını sağlar. Söylenen tavsiyelerin şikayetlerden türediğini ifade eder.	• Aynaları ve dikiz görüşü kontrol edememe
B2	Öğretmen, babaların çocuklarına en fazla söylediği klişe şikayetlerle ilgili bir video izletir. Öğrencilerinden kendi babalarının da onlara söyledikleri ile uyuşanları çalışma yaprağına yazmalarını ister. Öğrenciler çalışma yaprağında B1, B2, B3 şeklinde belirtilen kutucuklara ifade ederler.	• Yol koşullarındaki değişimlerde doğru hareket edememe
B2	Öğretmen, annelerin çocuklarına en fazla söylediği klişe şikayetlerle ilgili bir video izletir. Öğrencilerinden kendi babalarının da onlara söyledikleri ile uyuşanları çalışma yaprağına yazmalarını ister. Öğrenciler çalışma yaprağında B1, B2, B3 şeklinde belirtilen kutucuklara ifade ederler.	• Düz yolda ve dönüşlerde gelen arabaların hızı algılayamama
A2, BC1	Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerine en fazla söylediği klişe şikayetlerle ilgili bir video izletir. Öğrencilerinden kendi öğretmenlerinin söyledikleri ile uyuşanları çalışma yaprağına yazmalarını ister. Öğrenciler çalışma yaprağında B1, B2, B3 şeklinde kodlara belirtilen kutucuklara ifade ederler. Öğretmen öğrencilerine bir sıfat listesi ve 0-10 puan aralığında bir puanlama tablosu sunar. Bu puanlama tablosunda kendi hayatlarıyla uyumlu olan klişe sözlerle ait kodlarla önem derecesine göre 1 ile 10 arasındaki kutucuklara belirtirler. Öğrenciler bu puanlama sürecini hem anne ve baba hem de öğretmen şikayetleri ile ilgili sözlerle uygularlar.	

A3	Öğretmen öğrencilerin bu puanlama süreci nasıl yapacağını tahtada göstererek açıklar. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler kendi hayatlarıyla uyumlu olan klişe sözleri olan önem duygularını derecelendirirler. Bu puanlama sonucunda en yüksek değere sahip olan klişe sözlerden ilk üçünü belirler. Öğretmen bu puanlama işleminin ardından ortaya çıkan “en önemli klişe sözler” ile ilgili şu açıklamayı yapar. Ortaya çıkan klişe sözlerin yani aslında tavsiyelerin sizlerin faydasının farkında mısınız? Şimdi sizlerden belirlediğiniz en önemli ilk üç sözün, hem sizin için, aileniz için hem de ülkeniz açısından ne gibi faydaları olabileceğini düşünmeniz istenmektedir. Daha sonra öğrenci bu kodlamayı yaptıktan sonra yuvarlak içerisine alır. Bu kişinin tavsiyesinin kendisi için ne anlam ifade ettiği sorgulaması istenir. Bu kodlama içerisinden bir ok çizerek üzerine yazmalarını ister. Bu tavsiye karşısında öğrencinin günlük yaşamda uygulamaya koymak için ne gibi yolları göz önüne aldıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenir. Öğretmen dersin sonunda öğrencilerin etkinlikten anladıkları hakkında bir değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmen şu dönütü verir: Hangi tavsiyeleri nasıl değerlendirdiğimizi ve ne kadar önemsedüğimizi öğrendik. Önemsemiğimiz tavsiyelerin hayatımızı yönlendirdiği ve sizin için, aileniz için hatta ülkemiz için önemini anlamaya çalıştık. Sizlere verilen tavsiyeleri ne kadar önemseyip uygulamaya çalışırsak o kadar çok faydalı bir iş yapmış oluruz.	

Ünite 13. Performans görev etkinliği

Bu performans etkinliğinde ailenizin sizden yapmanızı istediği tavsiyeleri öğrenmenizdir. Bu tavsiyeleri aşağıdaki boşluklara yazınız.

Tavsiyeler	Sıralama
a.....	
b.....	
c.....	
d.....	
e.....	

Görev 2. Tavsiyeleri tabloya yazdıktan sonra ailenizin bir üyesine bu tavsiyeleri önem sırasına göre 1’den 5’e kadar sıralamasını isteyiniz.

Görev 3. Önem sırasına göre üst sırada kalan tavsiyeyi değer vermeniz beklenmektedir. Bu tavsiyeye uygun olarak hareket ettiğinizi gösteren bir davranışta bulunmanız ve bunu ailenize göstermeniz gerekmektedir.

Not. Bu davranışı istediğiniz bir şekilde gerçekleştirebilirsiniz.

Ünite 14- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) - Sosyal katılım becerisi kazanır (M.E.B., 2017). MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) - Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir. - Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir (M.E.B., 2017). GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İlkokul ve Ortaokul 1.- 8. Sınıflar) - Öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanan (M.E.B. 2017),	Transfer	
	Öğrenciler, T1. normatif düşünme becerilerini kullanarak öğrenme eksikliği bulunan bir arkadaşını istenen seviyeye getirmenin yollarını arayabilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. sınıf ortamında bir arkadaşının öğrenme eksikliğinin olabileceğini kavrayacaklar. A2. her öğrencinin kendine özgü öğrenme ilgi, yeteneğinin olduğunu kavrayacaklar.	Temel Sorular S1. Öğrenme eksikliğini fark edebiliyor muyum? S2. Öğrenme eksikliğini gidermek için hangi yolları deneyebilirim?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. kendi öğrenme eksikliği yaşadığı konuları tanımlayabilecekler. B2. öğrenmede yetkin olduğu konuları açıklayabilecekler. B3. bildiği konulara ait bilgileri hatırlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. kendi öğrenme durumları ve yeterliklerine ilişkin üst bilişsel farkındalık becerilerini kullanabilme. BC2. konuları öğretmek için bilgi ve becerilerini kullanabilme
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	- Farkındalığa sahip - Becerikli/etkili - Önemseyen - Özenli	PERFORMANS GÖREV(LERİ): - Görev. Performans görevi bağlamında öngörülen konularla ilgili olarak ailenin bilgi eksikliğini tespit etme ve bu boşluğu kapatma. Amaç, bu program kapsamında gerçekleştirilen konuları tespit edip, bilgi aktarım biçimlerini kullanarak aileyi bilinçlendirmektir. - Likert tipi bir anket kullanarak ailenin konularla ilgili farkındalık düzeylerini tespit etme (Öğrenciler, anne ve babalarının okumuş oldukları konuyla ilgili olarak 1 ile 10 arasında bir puanlama yapmalarını ister) - Powerpoint, video, word, kağıt üzerinde ya da sözlü anlatım gibi aktarım biçimlerini kullanarak öğretim gerçekleştirme.

		DİĞER KANITLAR Akran değerlendirme Öğretim sürecini gözlemleyen öğrenci, konunun etkili bir şekilde öğretilip öğretilmediğini ve anlaşılıp anlaşılmadığını test eder.
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
A1, A2	Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme yapma [Bir arkadaşının bir konuyu öğrenemediğini anladığımda.....[Lütfen bulacağınız çözüm yolunu yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci öğrenme eksikliği yaşayan bir arkadaşının sorununa duyarlı bir şekilde davranarak, boşluğunu kapatmaya çalıştığı etkinlikte bildikleri bilgi ve becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma
	ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve öğrencilerin bu dersin amacı ve öğrenilecek olan bilgi ve becerilerin gündelik yaşamda ne işe yarayacağına ilişkin şu açıklamayı yapar: “Bu derste yakın bir arkadaşımız ya da bir aile üyesinin bir konuda yaşadığı öğrenme eksikliği veya yetersizliğinin farkında olmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bu konuda duyarlı olmaya çalışacağız. Kendimizi birer öğretmen gibi düşünerek öğrenme açığımı kapatmaya çalışacağız. Bir başka deyişle bilinçlendirme etkinliği yapacağız.”	Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespit et
	Öğrencilere herkesin öğrenme ve anlama kapasitesinin aynı olmayacağını farkına varmasını sağlamak için “Her çocuk özeldir” filminden bir kesit izletilir. (Video izletilirken alt yazılı ifadeler öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur). Öğrencilerin bu videodaki “Disleksi” rahatsızlığı olan çocuğun durumunu yorumlamaları istenir. Videodaki çocuğun yaşadığı rahatsızlığın ne olduğuna yönelik bir tahminde bulunmaları istenir. Öğretmen bu esnada “İshan” adlı çocuğun harfleri ters yazdığını tahta üzerinde bir örnekle gösterir ve şu açıklamayı yapar. Bu rahatsızlığının adı, Disleksi’dir.	
	Öğretmen sınıfın önünde şu açıklamayı yapar. “Disleksi, en sık rastlanan öğrenme bozukluklarından biridir. Asıl sorunları hafıza ve dil ile ilgilidir. Disleksi olan kişiler her şeyi unutar ve dil ile ilgili derslerde sıkıntı çektikleri bilinmektedir. Bazıları okul zamanında hızlı konuşabilir. İnsanlar da onları pek dikkate almazlar. Normal bir insan okuma, yazma ve anlama gibi eylemler için beyninin sol ön lobunu kullanır. Disleksi olan kişiler sol ön lobu kullanmakta zorluk yaşarlar. Günümüzde ise disleksi olan kişilerin sayısal zekası çok yüksektir. Okul zamanlarında matematik ve fizik derslerini çok severler. Fakat sözel konuları beceremeyebilirler. Disleksi olan kişilerin sözel zekaları düşük veya geri değildir. Aksine çok güçlü sözel zekaları vardır. Normal bir insanın hayal gücünün en az 2 katına sahiptirler. Disleksi olan çoğu kişinin en büyük düşmanı kitaptır. Bazıları bir kitabı anlamak için aynı kitabı 5-6 kere okur. Disleksi olan insanlar üstün zekalı insanlardır ve bir kısmı ise dahidir. Albert Einstein, Walt Disney, Leonardo Da Vinci, Bill Gates gibi ünlü isimler bunlardan bazılarıdır.”	
A1		
B1		
B2		

Öğrencilerine rahatsızlığından dolayı 1 ay okula gelemeyen Ali'nin durumunun anlatıldığı bir metin sunar. Her bir öğrenci metni okuduktan sonra öğretmen öğrencilerinden “kim hikayede geçen karakterlerden hangisini canlandırmayı ister” şeklinde bir soru sorar. Öğrencilerin rolleri belirlenir. Kimin Ali'nin; Resul'ün; Özlem'in yerinde olacağı tespit edilir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruptaki bir öğrenci, konuyu tek başına öğrenemeyen (Ali); ikincisi konuyu bilen, öğreten (Resul); üçüncü kişi ise Resul'ün Ali'ye öğrettiğini gözlemleyen Özlemdir. Öncelikle Ali rolünde olan öğrenci, Türkçe, Matematik, Fen bilgisi, Sosyal bilgiler ya da diğer derslerde anlayamadığı ya da yetersiz olduğu belirtmelerini ister. Öğretmen, belirtilen konuları tahtaya yazar. Daha sonra, Resul rolünde öğretici konumunda olan öğrencilere dönerek, “Kim, tahtada yazılı konuları öğretebilecek durumda? Şeklinde bir soru sorar. Öğretilen konular, yeterlikte olan öğrenciler, kendilerini ifade ederek konularını seçer. Öğretici kişileri belirledikten sonra konuyu öğrenemeyen kişinin yanına giderek konuyu anlatmalarını ister. Hikâyedeki Özlem rolünde olan gözlemci kişi ise, öğreten ve öğrenmeye çalışan kişinin arasındaki etkileşimi not etmeleri ve değerlendirmeleri ister. Özlem rolünde olan öğrenciden, öğretici konumunda olan öğrencinin anlatım biçimini ve öğrenmeye çalışan öğrencinin ise konuyu gerçekten anlayıp anlamadığını değerlendirmesi beklenir. Öğretmen ders sonunda öğrencilerine dönerek “bu etkinlik kapsamında ne anladınız?”, “Yaptığımız etkinlik size ne öğretti? Şeklinde soru sorarak değerlendirmede bulunmaları beklenir. Bir kaç öğrencinin etkinlikle ilgili değerlendirmesi alındıktan sonra şu sözlerle dersi sonlandırır ve öğrendiklerini aile ortamında sergileyebileceği bir performans görevi verir: “Sınıf içinde ya da dışında bir arkadaşımızın öğrenemediği bir konuya duyarsız kalmayacağımızı öğrendik. Gerekirse konuyla ilgili araştırma yaparak öğrenerek konu eksikliğini kapatmak için girişimde bulunabilmemiz gerekmektedir.”

Ünite 14. Öğrenme açığını kapatma

Ali, geçtiğimiz dönem rahatsızlığından dolayı 1 ay okula gelememiştir. Okula geldikten sonra da epey bir dersinden geri kaldığını anlar. Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinden geri kaldığını bilincindedir. Öğretmenin sorduğu sorularda da yazılı sınavda da o konulardan çıkan sorulara da yanıt verememiştir. Eğer Ali, bu derslerden öğrenemediği konuları telafi edemezse muhtemelen genel not ortalaması da düşecektir. Bu duruma bir çare bulunması gerekmektedir. Yanında oturan arkadaşı Resul, Ali'nin öğrenemediği konuları anlamaya çalışır. Bildiklerini Ali'ye anlatmaya çalışır. Özlem ise Resul'ün Ali'ye öğrettiklerini not ederek Ali'nin öğrenip öğrenmediğini değerlendirir. Resul bilmediklerini ise arkadaşlarından yardım isteyerek çözmeye çalışır. Eğer Ali tüm eksiklerini tamamlarsa sınıfın geri kalanının seviyesine gelecektir. Ali, bu derslerden konularını tamamlayamazsa bir alt sınıfta ders işlemek durumundadır. Bu yüzden ders sonuna kadar tüm konuları öğrenmesi gerekmektedir. Ali'yi tüm sınıf sevmektedir. Ali'yi kaybetmeyi de kimse istemiyor. Bu yüzden sınıfın bu duruma bir çare bulması gerekmektedir.

☐ Türkçe [.....]	
☐ Matematik [.....]	
☐ Fen Bilimleri [.....]	
☐ Sosyal Bilgiler [.....]	
☐ [.....]	

Çalışma yaprağı

Ali	Kim []
Ali rolünde olan kişi, Bu derslerden öğrenemediği ya da geri kaldığını düşündüğün konuyu aşağıya belirtsin.	
Özlem	Kim []
Resul rolünde öğreticinin öğretim biçimi ile ilgili değerlendirmenizi aşağıya yapınız.	
Ali'nin konuyu anlayıp anlamadığını ilişkin bir değerlendirmenizi aşağıya yapınız.	

Resul	Kim []
Resul rolünde olan öğreticinin, öğretimini aşağıdaki boşluk kısıma yazarak ve çizerek göstermesi gerekmektedir. Lütfen anlatımınızı aşağıya yapınız.	
	

Performans görev etkinliği- 14 :Aile bilinçlendirme

Bu görevde anne ve babanızın öğrenme eksikliğini tespit etmek ve tespit ettiğiniz konuyla ilgili ailenizi bilinçlendirmeniz beklenmektedir. Yapmanız gereken işlemler, aşağıda belirtilen görev ve ipuçlarını takip ederek gerçekleştirebilirsiniz.

Görev 1. İlk göreviniz aşağıdaki konularla ilgili olarak anne ve babanızın bilgi düzeyini anlamaktır. Bunun için aşağıda verilen ifadeleri okumalarını ve bir puanlama yapmalarını isteyiniz.

Sayın veli, aşağıdaki ifadeleri lütfen dikkatli bir şekilde okuyunuz. Bu ifadelerde yazılı olan konularla ilgili olarak farkındalık düzeyinizi, en düşük (1) den en yüksek (10) kadar bir puanlama yapınız.

1.Vefa, kadirşinaslık, kıymet bilme kavramlarının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2.Kırdığım birinin gönlünü almak için hangi yolları deneyeceğimi biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3. Birine karşı empatinin nasıl gösterileceğini biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4. Dünyada doğa ve hayvanlara yapılan eziyetlerin farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5. Çocukların istismar edildiklerine ilişkin bilgi sahibiyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6. Okula gidemeyen çocukların yaşamlarına dair empati kurabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. Günlük hayatta işbirliği kurmak için kuralların niçin gerekli olduğuna ilişkin bilgim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8. Tanımadığım yabancı insanları önyargılı bir şekilde davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9. gündelik yaşamda öz bakım becerilerinin (diş fırçalama, el yüz yıkama vb.) çocuklarımda hangi sonuçlara yol açtığının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

Görev 2. Anne ve babanızın her ikisi de puanlamayı yaptıktan sonra en çok puanı alan ifadeyi tespit etmeniz gerekmektedir. (Bu ifadeyi aşağıdaki boşluğa yazınız.

Konu:.....

Görev 3. Konuyu tespit ettikten sonra bu konuyu ailenize aktarmanın yollarını seçmeniz gerekmektedir. Tablo 2’den (✓) **işareti koyarak** bu yolları seçebilirsiniz. (Birden fazla aktarım biçimi seçebilirsiniz.)

Tablo 2.

Bilgi aktarım biçimleri	İpucu örneği
☐ Resim ya da fotoğraf * ☐ Karakalem çizimi *** ☐ Konuşma ses kaydı * ☐ Powerpoint sunusu * ☐ Video gösterimi *	İpucu örneği Konuyla ilgili internetten indirdiğiniz fotoğrafları sunabilirsiniz. Konuyla ilgili bir olayı dile getirmek için bir kara kalem çizimi yapıp anlatmaya çalışabilirsiniz. Konuyu öğretirken söylenenleri ses kaydına alabilirsiniz. Konuyla ilgili internetten ulaştığınız bilgileri, fotoğrafları ya da videoları sunabileceğiniz bir powerpoint hazırlayabilirsiniz. Not. Slaytın sayısı en fazla 10 ile sınırlıdır. Konuyla ilgili internetten bir video bularak anlatmaya çalışabilirsiniz.

☐ Pano **	Konuyla ilgili resim, yazı vb. çıktısını alarak bir panoda anlatabilirsiniz.
☐ Afiş **	Konuyla ilgili resim, yazı vb. çıktısını bir afiş yaparak konuyu ailenize anlatabilirsiniz.
☐ Şiir ***	Konunun ana fikrini yansıtan bir şiir yazarak konunun duygusal olarak anlaşılmasını sağlayabilirsiniz.
☐ Kağıt üzerinde anlatma ***	İnternet üzerinde edindiğiniz bilgileri boş bir dosya kâğıda örnekler vererek açıklayabilirsiniz.
☐ Diğer.....	Listede yer alan bilgi aktarım biçimlerinin dışında bilgilerinizi aktarabileceğiniz diğer yolları tanımlayın.

İpucu 1.

*Bu aktarım biçimlerinde mutlaka interneti kullanarak bilgi, fotoğraf, videolara ulaşmanız gerekmektedir. (Not. Bu dosyaları, bir flash bellek içerisinde kaydederek teslim etmeniz gerekmektedir.)

** Bu aktarım biçimlerinde internetten indirdiğiniz yazı ve fotoğrafları kullanarak hazırlayabilirsiniz.

*** Bir dosya kâğıdı üzerinde bilgilerinizi, duygularınızı ve düşüncelerinizi aktararak anlatabilirsiniz (Not. Bu esnada bir ses kaydı yaparak durumu kanıtlamanız gerekmektedir.)

Görev 4. Uygun aktarım araçlarını seçtikten sonra ailenize ilgili konuyu anlatmak için araştırma sürecine geçebilirsiniz.

Görev 5. Araştırma sürecini tamamladıysanız, **İpucu 1**'deki açıklamaları dikkate alarak ailenize konuyu aktarma zamanınız gelmiş demektir.

Görev 6. Son olarak, ailenizin konuyla ilgili öğrendiklerini anlayıp anlamadığını kontrol etmeniz gerekmektedir. Bununla ilgili olarak anne ve babanızın konuyla ilgili öğrendiklerini değerlendirmelerini isteyiniz. Onların söylediklerini aşağıdaki Değerlendirme kutusuna yazınız.

Değerlendirme kutusu

Ünite 15-16- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 4. Sınıf) • <i>Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,</i> • <i>Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen (M.E.B., 2017).</i>	Transfer <i>Öğrenciler aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmek için öğrendiklerini bağımsız bir şekilde kullanabilecekler.</i> <i>Öğrenciler,</i> T1. aktif düşünme becerilerini kullanarak bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırabilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri <i>Öğrenciler,</i> A1. tartışan iki kişinin arasındaki anlaşmazlığını duyarlı olmaları gerektiğini kavrayacaklar. A2. yakın arkadaşlarının tartışmalarının büyümemesi için bir çözüm yolu bulması gerektiğinin farkına varabilecekler.	Temel Sorular S1. Tartışan insanlar benim için önemli midir? S2. Tartışan hangi özelliklerini göz önüne almalıyım? S2. Bulduğum çözümler etkili olacak mıdır?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri <i>Öğrenciler,</i> B1. sevdiği arkadaşlarının karakter özelliklerini hatırlayabilecekler.	Beceri hedefleri <i>Öğrenciler,</i> BC1. sevdiği insanların huylarını analiz edebilecekler. BC2. sevdiği insanların huylarını göz önüne alarak değerlendirme yapabilecekler. BC3. birbiriyle iki kişinin tartışmasını sona erdirmek için çözüm önerisi geliştirebilecekler. BC4. öne sürülen çözüm önerisinin etkililiğini kriterlere uygun bir şekilde değerlendirebilecekler.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
	• Becerikli • Kibar/tedbirli • Öngörücü	PERFORMANS GÖREV(LERİ): 8.

	- Tepkide bulunan	DİĞER KANITLAR
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	Anket ve simülatörleri kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci trafiğe kapalı yolda araba kullanırken öğrendiği becerileri uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespiti et - Aynaları ve dikiz görüşü kontrol edememe - Yol koşullarındaki değişimlerde doğru hareket edememe - Düz yolda ve dönüşlerde gelen arabaların hızı algılayamama
A1	ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ Öğretmen derse girer ve bu derste ‘gündelik hayatta tartışan iki kişiyi gördüğünüz anda o anda nasıl bir yol izleyeceğinizi öğreneceksiniz’ diyerek derse başlar. Elbette hepimiz sokakta, okulda ya da evde yakın kişilerin tartıştığına şahit olmuşuzdur. Bu tür durumlarda duyarlı bir birey olarak nasıl arabulucuk yapacağımızı öğreneceğiz. Bu sayede onları nasıl yatıştırıp barış içinde yaşamlarına devam edebilmelerine imkan sağlamış olacağız. Öğretmen öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir tartışan iki kişinin ve bu kişileri izleyen bir başka kişinin davranışlarını içeren bir video izletir. Öğrenciler videoyu dikkatli bir şekilde izledikten sonra öğrencilerine dönerek “Siz bu tür durumlarda karşılaştığınızda nasıl bir tepki gösteriyorsunuz? Sorusunu yöneltir. Öğrencilerin çatışma çözüm yöntemlerine ilişkin görüşünü alır. Öğretmen, bu yöntemlerin gerçekten işe yarayıp yaramadığını sorar. Öğretmen bu süreçte öğrencilere birbiriyle tartışmaya başlayan iki kişinin diyalogu ve onlara şahit olan birinin hikâyesinin anlatıldığı bir metin verir. Öğretmen öğrencilerden bu metinde yer alan hikâye ve diyalogu dikkatli bir şekilde okumalarını ister. Her öğrenci metinde yer alan hikâye ve diyalogu okuduktan sonra hikayede yer alan Kadir rolüne bürünerek aradaki tartışmanın büyümesini engellemesini ve bu duruma bir çözüm yolu bulmasını ister. Bunun için Kadir rolündeki öğrencinin çalışma yaprağında sunulan Mehmet ve Yusuf’un huylarını göz önüne alması gerekmektedir. Kadir rolündeki her bir öğrenciden iki kişinin huylarını dikkate alarak durumla ilgili bir değerlendirme yapmaları istenmektedir. Kadir rolündeki öğrenci bu durumda hem Mehmet adlı kişinin huylarına uygun hem de Yusuf adlı kişinin rolüne uygun bir davranışta bulunması gerekir. Kadir rolündeki öğrenci, kişisel özelliklerin altında yer alan kutucuklara çözüm önerilerini yazar. Yusuf ve Mehmet adlı kişileri temsil eden öğrenciler kendilerine sunulan çözümlerin kendisi için yeterince yatıştırıcı bir çözüm yolu olup olmadığını değerlendirirler. Ardından öğretmen bu tartışma ortamını sınıf ortasında bir canlandırmalarını ister. Diğer öğrenciler de bu performansı gözlemler ve performansın yeterliği hakkında bir değerlendirmede bulunurlar. Öğrenciler sergilenen drama etkinliğinde hem Mehmet hem de Yusuf adlı kişi için sunulan önerinin gerçekten tartışmayı bitirecek nitelikte olup olmadığını değerlendirirler.	
A2, BC1, BC2, BC3		
BC4		

Eğer çözüm önerileri yeterince uygun değilse nasıl düzeltilebileceği ile ilgili sınıftaki diğer öğrencilerin görüşleri alınır.

Her bir öğrenci Kadir rolünde kendilerine verilen görevi tamamladıktan sonra bu etkinlikle ilişkili olan diğer bir etkinliğe geçiş yapar.

Kadir’ rolünde yer alan öğrenci sayesinde kendilerine getiren konuşmasından sonra artık biraz daha kendilerine gelmiş olan Yusuf ve Mehmet’in birbirlerine karşı konuşmaları tatlıya bağlanmıştır. Şimdi sizden birbirlerine karşı daha kıbar ve dostane yaklaşıtlarını gösteren bir diyalog yazmaları istenir.

Bu diyalog oluşturma etkinliğinde öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırır. Bir öğrenciden Mehmet rolü diğerinden ise Yusuf rolünde olmasını ister. Kadir rolünde öğrencinin arabuluculuk rolünün ardından yumuşayan Mehmet ve Yusuf’un olması beklenen konuşması ile ilgili bir diyalogu tamamlamaları beklenir. Bu diyalogun tamamlaması sonrasında etkinlik sona eder.

Arabuluculuk etkinliği ve diyalog oluşturma

Adı Soyadı.

Yusuf ile Mehmet aralarından su sızmayan ve her şeyi birbiriyle paylaşan iki arkadaştır. Bu iki arkadaş, bir gün Kadir'i de yanına alarak Kula'ya gitmeye karar verirler. Yolda arabayla giderken bir konu açılır. Ve Mehmet, Yusuf'un karaktersizce davrandığını söyler ve Yusuf'un damarına basar. Yusuf o anda Mehmet'e bağırmaya başlar; aynı şekilde Mehmet'te onunla münakaşa etmeye başlar. Araları iyice açılmaya başlar. Arabayı kullanan Kadir de bu durumdan oldukça rahatsız olur. Bu duruma bir çare bulması gerekmektedir. Mehmet ile Yusuf arasında şöyle bir diyalog geçer.

Mehmet: Yusuf senin yüksek yerlerde tanıdıkların var. Sen işini bilirsin.

Yusuf: Ben sizin gibi st mevkilerin yanına gitmem, oğlum. Ondan kadro istemedim sizin gibi.

Mehmet: Ben gitmedim, onlar beni yanına çağırttı. Ben ona yalvarmadım.

Mehmet: Bak Yusuf, her zaman böyle ters ters konuşuyorsun. Bekir'i de kırdın geçen abuk subuk konuştun. Bir şey demedim. şaka yapalım dedim, sen iyice abarttın.

Yusuf: Tamam artık bundan sonra birbirimize şaka yapmayalım. Bundan sonra da böyle samimi olmayalım. Yusuf oradan Kadir'e seslenir.

Yusuf: Kadir, beni burada indir. Ben gitmek istemiyorum diye söylendi.

Kadir ne yapacağını şaşırır. Bir şeyler düşünmeye başlar. Aralarındaki tartışmaya giderek büyürse daha da büyük sonuçlara yol açacaktır. Kadir bir çözüm yolu bulup aralarındaki tartışmayı sona erdirmenin yolunu düşünecektir. Her ikisinin de huyunu bilmektedir. Bunun içim belki ikisinin de huylarını dikkate alarak bir çözüm yolu bulması gerekti.

Mehmet'in zellikleri	Yusuf'un huyu
✓ En sevdiği arkadaşı ve en çok güvendiği dostu Yusuf'tur. Onu asla kaybetmek istemez. ✓ Mehmet, bir düşünceyi sonuna kadar savunur, tartışmaya devam eden birisidir. ✓ Ama işin kötüye gideceğini tahmin edeceği zaman olayı bastırır ve sonlandırmaya çalışır. ✓ Eğer gerekirse kendisi haksız olsa da karşı tarafın üzüldüğünü görürse ondan özür dilemenin yolunu bulur. ✓ Karşı taraf kızgın olsa da bir olayı çözmek için mutlaka elinden geleni yapar.	✓ Yusuf, aniden parlar ve sinirlenebilen birisidir. ✓ Yusuf da aslında Mehmet'i çok sever. Uşak da en güvendiği kişi Mehmet'tir. ✓ Kesin kararlar verme ihtimali çok yüksektir. ✓ Onun da aslında merhamet yönü çok güçlüdür. ✓ Kimsenin darda kalmasına dayanamaz, canla başla çalışır. ✓ Sonradan o da yaptığına pişman olma ihtimali yüksek birisidir.

Kadir'in ikisinin arasında yaşanan olaya bir çözüm yolu bulması için arkadaşlarının huylarını göz önüne alıp bir çözüm yolu bulması gerekmektedir. Bunun için öncelikle Kadir'in bu olayın sebebini anlaması lazım. Bunu her ikisinin de görmesini sağlayacak bir ifadede bulunması gerekmektedir.

Ünite 15-16. Performans görev etkinliği

Bu performans görev etkinliğinde aile üyelerinizin birbiriyle olan anlaşmazlıklarına şahit oluyorsunuz. Bu konuda bir çözüm bulmanız ve arabuluculuk yapmanız gerekmektedir. Yoksa işler karışabilir! Lütfen bu duruma bir çözüm yolu bulabilmek için aşağıdaki adımları takip ediniz.

Adım 1. Burada aile üyelerinden **iki kişi** ve bu iki kişinin anlaşmazlık yaşadığı **meseleyi** belirleyiniz. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi aile içinde sürekli olarak yaşadığınız bir meseleyi bir kısa hikâye biçiminde yazınız. Bu hikâyeyi lütfen aşağıdaki kutucuğun içine yazınız.

Örneğin; annem ve kız kardeşim, kız kardeşim arkadaşlarıyla birlikte dışarı çıkmasına karşı çıktığı; kardeşimin de bundan dolayı annemle tartışmaya girdiğini gözlemliyorum.

Adım 2. Tartışma olayını açıkladıktan sonra bu tartışmayı bitirmek için karşıdaki kişileri yatıştıracak uygun çözümler üretilmesi gerekmektedir. Bunun için bu iki aile üyesinin özellikleri ya da huylarını göz önünde bulundurmanız gerekmektedir. Lütfen aşağıdaki kutucukta belirtilen özellikleri dikkatlice okuyunuz.

Annemin huyları	Kız kardeşimin huyları
▪ İnatçı ▪ Merhametlidir. ▪ Düzenlidir. ▪ Kurallara uyan birisidir. ▪ İnançlarına sıkı sıkıya bağlıdır. ▪ Titiz birisidir. Güvenlik çok önemlidir onun için.	▪ Söylediğinden asla vazgeçmeyen ▪ Dediğim dedik ▪ Şımarık ▪ Yeri geldiğinde söylenenlere uyar.

Yukarıdaki tablodaki gibi kendi durumunuza uygun bir tablo oluşturunuz. Durumunuzdaki iki kişiye ait huyları göstermesine gayret ediniz. Bu kişilerin en az üç huyunu yazınız.

..... huyları	 huyları
▪ ▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪ ▪

Adım 3. Bu adıma geldiyseniz, bu iki kişinin huylarını yukarıdaki tabloya belirtmişsiniz demektir. Bundan sonraki aşama ise bu iki kişinin huylarını dikkatlice okuyun. Siz bu kişileri tanıyorsunuz, bu kişilerin huylarına uygun davranmazsanız, işi daha da kötüye götürebilirsiniz. Bu yüzden

huyları dikkate alarak her ikisine de uygun olacak bir çözüm önerisi sunmanız gerekmektedir. Lütfen şimdi aşağıdaki örneği okuyunuz.

Bu örnekte arabuluculuk rolünü üstlenen kişi olarak sizin aşağıdaki diyaloga benzer bir hikâyeyi dikkatlice okuyunuz.

Siz. Ayşe sen şimdi arkadaşlarınla dışarı çıkmayı çok istiyorsun. Bence bunun için annemin dediklerine de kulak ver.

Siz. Sen de çok dediğim dediksin, vazgeçmeyeceksin anlaşılan!

Siz. Annem çok titiz ve kuralcı bir kadın. Bence onun güvenini garanti alacak bir şey yapsan iyi olur.

Siz. Hem bu sayede annemin de gözü arkada kalmayacak. Güven de olacaktır.

Kız kardeşim. Ne yapmalıyım peki?

Siz. Bence gideceğiniz yeri tam olarak söylemelisin. Bir de sana ulaşamazsak eğer, Fatma'nın telefon numarasını da anneme vermelisin.

Anneniz. Tamam bu olabilir!

Siz. Ancak çok fazla da geç kalmayacağına dair söz versen iyi olur.

Ayşe. Tamam, hemen numarasını veriyorum. Çok da geç kalmam merak etmeyin.

Annem. Tamam o zaman, dikkat edin kendinize, iyi eğlenceler...

Yukarıdaki örnekteki gibi siz de bir diyalog oluşturarak bulduğunuz çözüm yolu ile iki tarafında gönlünü yatıştırmalısınız. Lütfen yukarıdaki diyalogu aşama aşama takip ederek dikkatlice okuyunuz.

Adım 4. Diyalogunuzu aşağıdaki kutuya yazınız.

Ünite 17- Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) • <i>Kişisel bakım becerilerini geliştirir.</i> • <i>Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.</i> • <i>Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir</i> (M.E.B., 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. normatif düşünme becerilerini kullanarak gündelik yaşamda öz bakım becerilerini düzenleyebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. öz bakım davranışları gerçekleştirmenin gündelik yaşamda bir çok faydasının olduğunu tartışacaklar. A2. öz bakım becerilerini yerine getirmede bir takım hususların göz önüne alınması gerektiğini kavrayacaklar.	Temel Sorular S1. Öz bakım becerilerini yerine getirmede yeterli miyim? S2. Bu beceriler günlük yaşamda ne işime yarayacak?
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. gündelik yaşamda sıkça yapılan düzensiz davranışları tanımlayabilecekler. B2. öz bakım becerileri ile ilgili alışkanlıklarının yerine getirme sıklıklarını ifade edebilecekler. B3. öz bakım becerilerini kullanmalarını gerektiren durum ve davranışların faydalarını tanımlayabilecekler. B4. öz bakım davranışlarının ihmal edilmesinin getirdiği olumsuz sonuçların farkında olabilecekler	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. Uygulanan öz bakım alışkanlıklarının yeterliliği hakkında bir yargıda bulunabilme BC2. Başkalarının öz bakım becerilerinin kullanımı ile ilgili yeterliklerini değerlendirebilme
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	• Becerikli • Kibar/tedbirli • Öngörücü	PERFORMANS GÖREV(LERİ):

	Tepkide bulunan	
		Diğer Kanıtlar
Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
B1, B4 B2, BC1 A1, B3 A1, A2, B1, B2, B3, B4, BC2	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme [Ortalığın dağılık olduğu bir durumda ya da düzensiz bir davranışta bulunduğumda[Lütfen bu anda aklına gelen tavsiye ya da benimsediğin ilkeleri yazınız.] Çünkü, ...[Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]</i>	Ön ölçüm Süreci izleme Öğrenci öz bakım becerilerini psikolog etkinliği bağlamında uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanlışlarını tespiti et - Aynaları ve dikiz görüşü kontrol edememe - Yol koşullarındaki değişimlerde doğru hareket edememe - Düz yolda ve dönüşlerde gelen arabaların hızı algılayamama
	ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu etkinlik kapsamında öğrenilecek olanlarla ilgili açıklamada bulunur: “Bu derste günlük hayatta ihtiyaç duyduğumuz öz bakım becerilerini kullandığımız durumları, bu becerileri niçin kullanmamız gerektiği ile bu becerilerin günlük hayatımızdaki yerine ilişkin bir etkinliği yapacağız” Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini çekmek için “Mikroplar ve Temizlik” adlı video animasyonu izletir. Öğrenciler dikkatli bir şekilde izledikten sonra öğretmen, mikropların hangi yollarla bulaştığına yönelik bir soru sorarak düşüncelerini sağlar. Öğrencilerden bu yolları listelemelerini ister. Öğrenciler el, yüz kirliliği, kıyafet kirliliği, dış çürümesi gibi yanıtları alır. Bu videonun ardından öğretmen öğrencilerine öz bakım becerilerine ilişkin hazır bulunuşluklarını test etmek için şu soruyu sorar: “bir gün içerisinde kendinizle ilgili hangi öz bakım becerilerinin göz önüne alıyorsunuz? Şeklinde bir soru yöneltir. Öğrencilerin bir kaçından söz alır. Bu becerileri uygulama aralıklarını saatlik, öğünlük, günlük, iki günde bir, üç günde bir, hafta bir şeklinde belirtmeleri istenir. Bununla birlikte, her bir alışkanlık için ayrılan bu aralıklarla temizliğinizi yapmalarının kendileri açısından yeterli olup olmadığına ilişkin bir öz değerlendirme yaparlar. Görüşlerini belirten öğrencilerinden bu öz bakım becerilerini yerine getirmesinin gerekçesinin ne olabileceği ile ilgili bir beyin fırtınası yapmalarını ister. Öğretmen öğrencilerin gerekçelerini dinledikten sonra öğrencilerin düşüncelerini pekiştirmek amacıyla bir dönüt verir. “Arkadaşlar, kılık kıyafetin düzgünlüğü, ağız ve diş sağlığının temizliği, el ve yüz yıkamanın hem bireysel sağlık hem de toplumdaki insanlarla olan etkileşiminde önemlidir.” biçiminde bir ifade bulunur. Bu dönütten sonra öğretmen, öğrencilerin öz bakım becerilerini kullanamayan bir çocuğun yaşadığı durumdan muzdarip olan bir annenin çaresizliğini anlatan bir hikâye sunar. Öğretmen önce hikâyeyi sınıf içerisinde öğrencilerine okur; ardından öğrenciler hikâyeyi iyice anlamasını sağlamak için bir kez de öğrencilerin okumasını sağlar. Öğretmen öğrencilerini metinde yer alan karakterlere göre üçerli gruplara ayırır. Öğrencilerden birinin Mesut; ikincisinin Mesut’un annesi; diğerinin ise psikolog olmasını ister. Öğretmen, her bir role ait görevleri öğrencilerine aktarmaya başlar.	

Öğretmen Mesut rolünü tercih eden öğrenciden gündelik yaşamda el ve yüz yıkama, diş fırçalama ve oda düzeni arasından hangisinde sorunlu olduğunu ifade etmesini ister.

Daha sonra öğretmen, Mesut'un annesi rolünde olan öğrenciden Mesut'u problemini tanıladıktan sonra problemin çözümü için sorun yaşadığı öz bakım becerisi hakkında psikologa danışmasını ister.

Öğretmen Psikolog doktor rolünde olan öğrenciden ise Mesut'un sorun yaşadığı beceri alanı ile ilgili el ve yüz yıkama, diş fırçalama ve oda düzeni ile ilgili bilgi fişinden kağıdı seçmesini ister. Bu beceri ile ilgili bilgileri, Mesut'un annesi rolündeki öğrenciye anlatır. Örneğin, diş fırçalamanın nedenleri, önemi ve diş fırçalamaya ilişkin ipuçları ve dişleri fırçalamamanın getireceği olumsuz etkilerini üç kategoride anlatır. Mesut'un annesi ise öğretmen tarafından üç kategori halinde bir sayfada sunulan reçete kağıdına psikolog rolünde olan öğrenciden dinlediklerini yazar. Yazdıklarını da Mesut'a diş fırçalamanın nedenleri, önemi ve diş fırçalamaya ilişkin ipuçları ve dişleri fırçalamamanın getireceği olumsuz etkileri aşama aşama anlatır. Etkinlik kapsamında Mesut rolünde olan öğrencinin, annesi rolünde olan öğrenciden dinlediklerini test edeceği bir etkinlikte diş fırçalamamanın nedenleri, önemi ve diş fırçalamaya ilişkin ipuçları ve dişleri fırçalamamanın getireceği olumsuz etkileri karşılaştıracak bir eşleştirme yapması istenir.

Son olarak, öğretmen, Mesut rolünde olan öğrencinin yapmış olduğu eşleştirme etkinliğinin etkililiğini test etmek için kontrol etmesini ve Mesut'un öz bakım becerisinde bir gelişmenin olup olmadığı hakkında bir değerlendirme yapması ister.

Hiperaktif Mesut ve çaresiz annesinin durumu

Mesut, çok yaramaz, hiperaktif bir çocuktur. Ne ailesinin ne de öğretmenlerinin sözlerini asla dinlemezmiş. Mesut'un annesi, onu o kadar güzel, temiz ütülü kıyafetlerle okula gönderirmiş ki, ama o bir şekilde önlüğünü ve pantolonunu kir içinde bırakıp öyle okula gelirmiş. Sadece okul içinde değil, Mesut ev içinde de kendisinin bakımı ile ilgili bir takım gereklilikleri yerine getirmiyor. Mesut'un annesi çok titiz. Onun yattığı odasını ve kitaplığının çok temiz olmasını tembih ediyor ama Mesut okuldan geldikten sonra önlüğünü çıkardığı gibi yere atıp parmağıyla çikolata kabına daldırıp üzerindeki tişörtü bir leke içerisinde bırakıyor. Annesini hiç dinlemiyor. Sabah kalktığında elini, yüzünü yıkamadan doğrudan TV karşısına geçip atari oynamaya başlıyor. Sabah kahvaltısını yaptıktan sonra da asla dişlerini fırçalamaz. Dişlerinin arasında çikolata lekesi ile okula gidermiş.

Annesi dayanamamış artık Mesut'un bu uslanmaz davranışlarına bir çözüm bulmak için bir çocuk psikologuna gitmeye karar vermiş. Annesi psikologa Mesut'un gün içerisinde yaptığı düzensiz davranışların hepsini anlatmış. Psikolog onu dinlemiş ve nihayetinde karar vermiş. Psikolog annesine “siz onu ‘şöyle yap, böyle yapma’ gibi sözlerle onu eğitemezsiniz” diye yanıt vermiş. “Mesut'a bu davranışları yerine getirmenin sebeplerini anlatmalısınız. Eğer bu davranışları tam olarak yerine getirmezse, hangi olumsuz sonuçlara götürebileceğini ona göstermelisiniz” diyerek tavsiyelerde bulunur. Psikolog, anneye Mesut'un günlük davranışlarıyla ilgili bir program yapar ve onu verir.

Bir öğrenci psikolog, diğeri anne, üçüncü kişi de çocuk olabilir. Psikolog önce temel sorunla ilgili bilgi fişini hazırlar ve anneye verir. Anneye dikkat edeceği hususları anlatır. Anne, psikologun verdiği programdaki bilgi fişinde yer alan bilgileri not eder. Psikolog düşünür ve anneye bu olayın nedenlerini, önemini ve sonuçlarını anneye anlatır. Anne de o esnada çocuğunda yaşanan bu olayın nedenlerini, önemini ve getireceği olumsuz etkileri dinleyerek notlarını alır. Önemli gördüğü hususları dikkatlice not eder ve çocuğuna anlatmak için psikolog ile birlikte evlerine giderler. Anne psikolog gözetiminde çocuğuna onun yaptığı kusurların nedenlerini, önemini ve olumsuz etkilerini anlatır. Bu esnada psikolog da, annenin çocuğuna öğrettiği şeylerin doğruluğunu test etmek için süreci gözler ve notlarını alır.

Anne çocuğuna, psikologdan öğrendiklerini anlattıktan sonra psikolog yönteminin etkililiğini test etmek için çocuğa bir test uygulamaya karar verir. Bu testte Mesut, düzensizliğinin söz konusu olduğu husus da Örneğin; Diş fırçalamamanın nedenleri, önemi ve diş fırçalamaya ilişkin ipuçları ve dişleri fırçalamamanın getireceği olumsuz etkileri karşılaştıracığı bir eşleştirme yapması istenir. Bu eşleştirme testi geçerli olursa psikologun yöntemi işe yarayacaktır.

Çocuk da annesinden öğrendiği bilgileri dinleyerek kendisinin gündelik olarak yapması gereken davranışları, düzen kutucuğundan seçtiği ilkeler doğrultusunda yapılandırır. Bu süreçleri uygun biçimde tasarladıktan sonra öğrencilerden kendi programını seçtiği bu kutucuklara göre yapılandırması istenir.

Bilgi Fişi

DİŞLER

Dişleri fırçalamanın nedeni

Dişlerimiz sert ve dayanıklıdır. Ama mikrop onları çürütebilir. Dişleri çürüten mikropları, diş aralarına sıkışıp kalan yemek artıkları üretir. Dişimizi fırçalayarak o artıkları temizlememiz gerekir. Her yemekten sonra, yemek kırıntıları, küçük parçalar, diş arasına sıkışıp kalır. Bu artıklar üzerinde çok hızlı bir şekilde üreyen mikroplar, dişimizi koruyan mine tabakasını deler, dişin içine doğru ilerleyerek çürütmesine sebep olur.

Çürük sinirciklerin bulunduğu ince kanala ulaşınca şiddetli bir **acı** duyarız. Mikroplar, diş kemiğinden çene kemiğine de geçebilir ve orada çok acı veren apseler yani şişkinlik meydana getirir. Bütün bu tehlikeleri önlemenin çaresi, her yemekten sonra dişleri fırçalamaktır.

Dişler nasıl fırçalanmalıdır?

İdeal fırçalama süresi üç dakika

■ Limon suyu ve portakal suyu gibi asit düzeyi yüksek gıda ve içeceklerin tüketimi, asit düzeyini artırır. Bu da diş minesinin yüzeyinde yumuşamaya neden olabilir. Bu yüzden, özellikle bu tür içecek ve yiyeceklerin tüketiminden 30-40 dakika sonra dişlerin fırçalanması gerekir.

■ Dişlerimizi günde iki kere fırçalamalıyız. (Tercihen sabah ve yatmadan.) Fırçalama esnasında her iki çene ayrı ayrı fırçalanmalıdır. Çenenin bir ucundan, diğer ucuna; tüm diş yüzeyleri içeriden ve dışarıdan temizlenmelidir.

■ İdeal fırçalama süresi yaklaşık iki-üç dakika olmalıdır. Öte yandan dişlerin ara yüzlerinin temizlenebilmesi için, günde bir kez diş ipi kullanılması da şarttır.

Diş fırçalamamanın sonuçları

Diş eti kanamasının yanında kırmızı, şiş ve dokununca kanayan dişetleriniz olursa,
Diş etlerinin dişlerden ayrılmaya başlaması,
Süreklilik gösteren kötü ağız kokusu,
Dişetleri ve dişler arasından cerahat gelmesi,
Dişlerin sallanması ve birbirlerinden ayrılması,
Isırma durumunda dişlerinizin kapanışının değişmesi,
Kullanıyorsanız ağızınızdaki hareketli protezlerinizin kapanışının değişimi

El ve yüz yıkama

El yıkamamanın nedenleri ve önemi

El yıkama nedenleri kişisel nedenler (unutma, zaman bulamama, ihtiyaç hissetmememe, temizleyicilerin yan etki oluşturmaması), çevresel nedenler (sabun ve diğer el temizleyicilerinin olmaması, lavabonun kolay ulaşılabilir yerde olmaması, el yıkanacak ortamın hijyenik olmaması, musluk veya el yıkanacak ortam olmaması) ve hem kişisel hem çevresel etmenlerin neden olarak belirtildiği birleşik nedenler 11 olarak gruplandırıldığında %53,3'ünün kişisel nedenler, %39,2'sinin çevresel nedenler, %7,5'inin birleşik nedenler yüzünden ellerini yıkamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Çevresel nedenlerle el yıkamadığını belirtenlerin sıklıkları ilerleyen yaş gruplarında, kentsel alanda, ilerleyen öğrenim düzeylerinde artmaktadır.

Dünyada her yıl görülen yüz binlerce grip, mide-bağırsak hastalığı, dizanteri ve hepatit A vakasının sebepleri arasında, "yetersiz el yıkama ve kötü el hijyeni" ilk sıralardadır. Her yıl ülkemizde, ortalama, 30 bin tifo-paratifo, 25 bin dizanteri, 15 bin hepatit A hastalığı görülmekte, çocukların üçte biri ishal olmaktadır. Çocuk ölümlerinin başlıca sebeplerinden biri olan ishalden dünyada yılda beş milyona yakın çocuk ölmektedir. Bunun önde gelen sebepleri kirli su, temiz olmayan gıdalar ve el kirliliğidir.

El yıkama olağanüstü durumlarda büyük önem kazanır. Deprem gibi felâketler neticesi temiz su sıkıntısı olduğunda, bulaşıcı hastalık salgınlarında, göçlerde, toplumun yerleşik düzeni bozulduğunda, kimyevî-biyolojik savaş hâllerinde el temizliği daha da önem kazanır. Hastalık yapıcı mikropların savaşta veya terörist saldırı neticesi kullanılmaları halinde, temizliğinden emin olunmayan ellerin ağza, göze dokundurulmaması ayrı bir önem arz eder.

El kirliliğine neden olan faktörler

Elleri kirleten ve mikrop bulaştıran ikinci bir faktör dış çevredir. Bu yolla bulaşma asıl kirlilik kaynağını oluşturur ve çok çeşitlidir. Ortak kullanılan lâvabo ve tuvaletlerdeki kapı kolu ve musluklara; telefon ahizelerine ve bardağa temas; kirli sularla yıkanmış meyve ve sebzelere; hastalara ait eşyalara dokunmak ellerin hijyenini bozar.

Ne zaman el yıkamalısınız?

Yemekten önce ve sonra

Yataktan kalktıktan sonra

Topluma açık yerlerde çeşitli nesnelere temastan sonra (otobüs tutacakları, kapı sapları, telefon ahizeleri vb.)

Tırnak kestikten sonra,

Gıda maddesi üretimine başlarken,

Yemek hazırlarken,

Hayvanlara dokunduktan sonra,

Bebek bakımına başlarken (emzirmek dâhil),

Bebeklerin altlarını değiştirdikten sonra,

Burun, göz, kulak akıntılarına temastan sonra,

Bilhassa nezle-gripte burun silinmesinin ardından,

Hasta bakımı öncesinde ve sonrasında,

Akvaryum suyuna dokunduktan sonra.

El yıkamamanın sonuçları

El yoluyla bulaşabilen hastalıklardan bazıları şunlardır: grip, cildin yaralı hastalıkları, çıbanlar, dizanteriler, tifo, paratifo, kolera, trahom, hepatit A, mikrobik ishaller, bağırsak parazitleri... Hastalık taşıyan bir kanın gözle görülmeyecek miktarı dahi bir başkasına hastalık bulaştırılabilir.

Oda düzeninin sağlanması

Dağınıklığın nedenleri

Lazım olur diye saklamak. İnsanların başlıca biriktirme nedenleri budur. “Nasıl atayım ki” diye yakınrlar, “günü gelir lazım olur”. Bu noktada gerçekten ihtiyacımız olan şeylerle, olmayan şeyleri tüm bağımlılıklarımızı bir kenara atarak ayırt etmek gerekir. Lazım olur diye eşya saklamak geleceğe güvensizlik işaretidir.

Kimlik. Sahip olduklarımıza sıkı sıkı tutunmamızın başka bir nedeni de kimliğimizin onlara bağlı olduğunu hissetmemizdir. Eşkoşmalar da diyebileceğimiz eşyayla olan aşırı bağlar insanın kendi hakkındaki yüzeysel fikrini ve imajını koruma çabalarından biridir. Bazı şeylerle öylesine özdeşleşmişizdir ki, onu attığımızda kendimizden bir parçayı koparırcasına bir hal yaşarız. Çevremizdeki dağınıklığın görünmeyen nedeni, içinde bulunduğumuz duygusal ve zihinsel dağınıklaktır.

Daha çoğun daha iyi olduğu inancı. Bugün hepimizin evlerinde eksiksiz mutfak setlerimiz var. Küçük şeyleri doğramak için küçük bıçaklar, büyük şeyleri doğramak için büyük bıçaklar, sivri uçlu, küt uçlu, hafif, ağır, et bıçağı, balık bıçağı, sebze bıçağı, meyve bıçağı vb. Bu setlere sahip olmamıza rağmen ev hanımlarının çoğu tüm bu işleri bir bıçakla hallederler. Beynimiz tam temkinli bir bıçak setine ihtiyacımız olduğuna reklam devleri tarafından yıkanmıştır. Daha çoğun daha iyi olduğu düşüncesi, mallarını satmak isteyen üreticilerin kafamıza naksettiği bir yalandır.

Oda düzeni nasıl sağlanır?

Çocuk odası düzeni için, çocuğunuzla işbirliği yapma zamanı.

Çocuğunuz ile işbirliği yaparak, odasındaki karmaşayı birkaç adımda düzenleyebilirsiniz. Birkaç poşet alın ve etiketler yapıştırın; çöpler, bağış yapılacaklar, kaldırılacaklar, saklanacaklar, son şans verilenler, tamir edilecekler. Bu etiketlere göre eşyaları ve oyuncakları ayırın, poşetleri etiketlerine göre yerleştirerek yığından kurtulabilirsiniz.

Tüm eşyaları gözden geçirin. Saklama alanınızı maksimize edecek şekilde yerleştirme planı yapın. İhtiyaçlarınızı tam belirleyene kadar sepet satın almayın. İnsanlar çoğunlukla bu şekilde, ihtiyaçlarını belirlemeden, saklama kutuları aldıkları için evde daha da çok yığılma meydana gelmektedir.

Tüm eşyaları kaldırın. Sadece eşyaları sınıflandırmak için bir alan bırakın. Saklayacağınız eşyaların ölçülerine göre saklama alanlarını belirleyin. Çocuğunuzun en çok sevdiği oyuncakları ayırın, kolayca ulaşabileceği yerlere koyun. Çocuğunuzun ulaşabileceği raflara oyuncaklarını ve eşyalarını yerleştirin. Küçük oyuncaklar için plastik kutular kullanın.

Kapı veya pencere üzerine raf yerleştirin. Böylece hem dekoratif, hem de düzenli bir görüntüye sahip olabilirsiniz. Okul araç ve gereçlerini çekmecelere yerleştirin. Defter ve kitapları bir çekmeceye, cetvel, yapıştırıcı gibi kırtasiye malzemelerini de bir diğer çekmeceye yerleştirin.

Çocuğunuzla beraber böyle bir işbirliği yaparsanız, hem beraber vakit geçirmiş olursunuz, hem de çocuğunuz kendi odası hakkında karar vermenin mutluluğunu yaşar.

Dağınıklığın sonuçları

Kendinizi yorgun ve uyuşuk hissetmenize neden olur.
Dağınıklık sizi geçmişe bağlar.
Dağınıklık bedende de tikanıklıklara yol açar.
Kilonuzu etkiler.
Dağınıklık ertelemeye yol açar.
Dağınıklık yılgınlık yaratır.
Dağınıklık bagaj fazlası yaratır.
Dağınıklık fazladan temizliğe neden olur.

Olayın gerçekleşme nedenleri ile ilgili aldığım notlar	Çocuğum bu olayı tam olarak gerçekleştirmezse meydana gelebilecek olan olumsuz etkiler	Psikologun tavsiyelerine göre çocuğumun yapması gereken hususlar

(Psikolog Dr.) Adı Soyadı.....

Annenin psikologdan dinleyerek aldığı notların değerlendirilmesi			
	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli	Yeterli
[1]Anne olayın gerçekleşme nedenleri ile ilgili tuttuğu notlar			
[2]Çocuğum bu olayı tam olarak gerçekleştirmezse meydana gelebilecek olan olumsuz etkileriyle ilgili tuttuğu notlar			
[3]Psikologun tavsiyelerine göre çocuğumun yapması gereken hususlar ile ilgili aldığı notlar			
Annenin aldığı notları çocuğuna aktarma biçimi			
	Kötü	Orta	İyi
[1] Olayın gerçekleşme nedenleri ile ilgili tuttuğu notlar			
[2]Çocuğum bu olayı tam olarak gerçekleştirmezse meydana gelebilecek olan olumsuz etkileriyle ilgili tuttuğu notlar			
[3]Psikologun tavsiyelerine göre çocuğumun yapması gereken hususlar ile ilgili aldığı notlar			
Çocuğun psikolog tavsiyeleri ve annenin anlatımı sonrasında yapılan testten aldıkları eşleştirme testinin değerlendirilmesi			
	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli	Yeterli
[1] Olayın gerçekleşme nedenleri			
[2]Çocuğum bu olayı tam olarak gerçekleştirmezse meydana gelebilecek olan olumsuz etkileri			
[3]Psikologun tavsiyelerine göre çocuğumun yapması gereken hususlar			

Öğrenci eşleştirme testi

Olayın nedenleri ve önemi [A]		Eğer olayı yeteri kadar yapılmazsa ortaya çıkan sebepler [B]		Olayın en iyi şekilde yapılması için su uzman tavsiyele
☐ Mine tabakasının korunması	☐	Kırmızı renge dönüşme, şişlikler oluşma ve şiddetli kanaların meydana gelmesi	☐	Topluma açık yerlerde nesnelere temastan so
☐ ‘Lazım olur’ diye saklamak	☐	Mide-bağırsak hastalığı	☐	Birkaç poşet alın ve et yapıştırın
☐ Sabun ve diğer el temizleyicilerinin olmaması	☐	Kapanışının ve hareketinin değişmesi	☐	Günde iki kere yapılm
☐ Şiddetli ağrıların giderilmesi	☐	Fazladan temizliğe yol açar.	☐	Yataktan kalktıktan so
☐ Nesnelerle kendin arasında bağ kurma	☐	Yorgunluk ve uyuşukluğa yol açar	☐	Yaklaşık iki-üç dakika sürmelidir.
☐ Zaman bulamama	☐	Kötü ağız kokusu	☐	Yemek öncesinde ve sonrasında
☐ Oluşacak apselerin engellenmesi	☐	Dizanteri	☐	Yüzeyleri içeriden ve temizlenmelidir.
☐ İhtiyaç hissetmeme	☐	Aralarından irin (cerahat) gelmesi	☐	Eşyaları etiketleyerek sınıflandırılmalıdır.
☐ Çürümenin ortadan kaldırılması	☐	Ertelemeye yol açar.	☐	Nesnelere ilişkin bir yerleştirme planı yapın
☐ Çokluğun daha iyi olduğuna inanma	☐	Hepatit A	☐	Bazı zamanlarda da gü kere olmak üzere ip kullanılmalıdır.
☐ Unutma	☐	Sallanması ve birbirinden ayrılması	☐	Burun, göz, kulak akın temastan sonra
☐ Ortamın hijyenik olmaması	☐	İshal	☐	Kapı ve pencere üzerin yerleştirin.
☐ Herhangi bir musluğun olmaması	☐	Yılgınlığa yol açar.	☐	Tırnak kestikten sonra



Ünite 17. Performans görev etkinliği

Bu performans etkinliğinde gündelik ev ortamında bir aile ferdinin bazı öz bakım becerilerinin tam olarak yerine getirmediğini aklınıza getirin. Bu öz bakım becerileri aşağıda listelenmiştir. Sizden bu öz bakım becerilerinden hangilerinin yerine getirilmediğini listeden belirlemeniz gerekmektedir.

Adım 1. Öncelikle ailenizde düzensizlikten bıktığınız bir kişiyi belirleyiniz. (Örneğin, kız kardeşim vb.)

Öz bakım becerileri	Uygun	Uygun değil
1. Yemekten önce el yıkama		
2.Yemekten sonra el yıkama		
3.Diş fırçalama		
4. Sabah el, yüz yıkama		
5.Kıyafetlerini temiz kullanma		
6. Odayı düzenli tutma		
7.		

Adım 2. Bu kişiyi belirledikten sonra yukarıdaki tabloda belirtilen alışkanlıkları yerine getiriyorsa, “Uygun”, yerine getirmiyorsa da “Uygun değil” kısmını “X” işaretini koyunuz.

Adım 3. Şimdi yapmanız gereken şey ise öz bakım becerileri içerisinde yerine getirilmeyen bu becerilerle ilgili eğitici birtakım çalışmalar yapmanız beklenmektedir. Bu eğitici araçlardan bir ya da birkaçını seçerek yapabilirsiniz. Not. Seçtiğiniz araçları aynı satır üzerindeki sağ sütuna “x” işareti koyunuz.

Eğitici araçlar	“x”	İpuçları
Fotoğraflar		Örneğin, bu alışkanlığın yerine getirmeyen kişilere ait fotoğraflar gösterilebilir.
Videolar		Örneğin, bu alışkanlığın faydalı yönlerini gösteren bir video izletilebilir. Bu esnada düşündürücü sorular sorulabilir.
Çeşitli yazılar		Örneğin, bu alışkanlıklarla ilgili faydalı yazılar internetten bulunabilir.
Örnek haberler		Farkındalığı artırmak için bir haberden yaşanmış bir olay gösterilebilir.
Pano oluşturma		Panoda yukarıda bahsedilen fotoğraf, çeşitli yazı, slogan, haberleri uygun bir şekilde bir araya getirerek bir pano oluşturabilirsiniz.

Ünite 18. Aşama 1 İstenen Sonuçlar		
Kurumsal Hedefler FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 3.- 8. Sınıflar) - Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek (M.E.B, 2017). SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) - Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, - Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları (M.E.B. 2017).	Transfer	
	Öğrenciler, T1. duygusal düşünme becerilerini kullanarak hoşlandıkları etkinliklere yönelik tutum geliştirebilecekler.	
	Anlamlandırma	
	Anlamlandırma hedefleri Öğrenciler, A1. Bir ideale ulaşmak için emek harcanması gerektiğini kavrayacaklar. A2. Bir işe karşı gösterilen performans derecesinin işin niteliğini etkilediğini anlayacaklar.	Temel Sorular S1. S2.
	Edinim	
	Bilgi hedefleri Öğrenciler, B1. yaşamındaki idealini tanımlayabilecekler.	Beceri hedefleri Öğrenciler, BC1. emek sarf edilen ürün ile sarf edilmeyen ürün arasındaki ayrımı analiz edebilecekler.
Aşama 2- Değerlendirme Kanıtı		
Kodlama	Değerlendirme kriteri	Değerlendirme kanıtı
Transfer hedefleri	- Becerikli - Kibar/tedbirli - Öngörücü - Tepkide bulunan	PERFORMANS GÖREV(LERİ):
		DİĞER KANITLAR

Aşama 3 Öğrenme Planı		
Kodlama	Kodlama anahtarı: T= transfer, A= anlam çıkarımı, E= edinim	
	<i>Bir cümle tamamlama testi kullanarak öğrencilerin bilgi, beceri, öğrenme ve tutumlarına ilişkin öndeğerlendirme</i>	Ön ölçüm
	ÖĞRENME SÜRECİ Öğretmen derse girer ve bu derste öğrencilerine ‘hoşunuza giden bir alışkanlığınızın ya da yeteneklerinizi geliştirmeniz ve bunu yeteneğinizi geliştirmek için çaba sarf etmemiz gerekmektedir, şeklinde ifade ederek derse başlar. Herkesin bir yeteneği, ilgisi ve alışkanlığı vardır. Bu yetenekler ya da alışkanlıklar, insanları başarıya götürür ve üne kavuşturur. Leonardo Da Vinci’nin sanat anlayışı, Mozart’ın senfonisi, Kenan Sofuoğlu’nun motor yarışlarında dünya şampiyonluğuna ulaşması gibi. Bu kişilere ait fotoğraflar kısa bir şekilde sunulur. Şimdi sizden ilginize ve yeteneğine hayran olduğunuz, keşke onun yerine olsaydım dediğiniz bir kişi ya da yeteneğiniz sayesinde ulaşmayı istediğiniz bir marka belirtin. Öğretmen, Steve Jobs, kimdir, hiç duydunuz mu? diyerek sınıfa bir soru yöneltir. Steve Jobs’un fotoğrafı gösterilir ve onun hayatından kısaca bahsedilir. Steve Jobs’un hayat hikâyesini anlattığı bir video örnek olay olarak izletilir. Öğrencilerin video ile ilgili görüşleri alınır. Steve Jobs’un hikâyesinden devam ederek onun kurmuş olduğu ve başarıya ulaştığı “Apple” markasına nasıl ulaştığından bahsedilir. Öğretmen, önce normal bir “elma” resminin basıldığı bir puzzle’ı parçalarının arkasındaki sorular yardımıyla puzzle’ın parçalarını birleştirmeye çalışır. Bu puzzle tamamlandıktan sonra bu sefer, Steve Jobs’un kurmuş olduğu “Apple” markasının sembolünün basılı olduğu bir puzzle’ın arkasındaki sorulardan yola çıkarak yanıtlamaları ve öğrencilerin bu parçaları tahta üzerinde yerleştirmeleri istenir. Öğrenciler puzzle’ın tüm parçalarını tamamladıktan sonra ortaya çıkan sembole dikkatli bir şekilde bakarlar. Öğretmen, her iki puzzle’ı tamamlarken yanıtlamış oldukları soruların niteliği arasındaki ayrıma dikkat çekmelerini ve düşüncelerini ister. Öncelikle, birinci puzzle tamamlarken yanıtlanan sorulardaki sergilenen performansa bakılır ve değerlendirilir. Sonrasında ise ikinci puzzle’ı yaparken sergilemiş oldukları görevlerin zorluğuna ve değerine bakılır ve değerlendirilir. Bu iki performans arasındaki fark gözler önüne serilir. Öğretmen bu süreçte, “görüyorsunuz değil mi? soru ile dikkat çekerek birinci puzzle da çok fazla bir gayret sergilemeden performansımızı gerçekleştirdik. Ama ikinci puzzle daki soruları daha çok özen gösterdik, emek	Süreci izleme Öğrenci öz bakım becerilerini psikolog etkinliği bağlamında uygulamaya çalıştıkça eğitimci tarafından formatif değerlendirmeler ve informal dönütler sunma - Aşağıdaki yaygın kavram yanılgılarını tespiti et - Aynaları ve dikiz görüşü kontrol edememe - Yol koşullarındaki değişimlerde doğru hareket edememe - Düz yolda ve dönüşlerde gelen arabaların hızı algılayamama
B1		
A1		
A2, BC1		

	harcadık ve değer verdik. Bu bizi Apple'ın sembolüne götürdü. Siz ulaşmayı istediğiniz bir idealiniz için birincisini mi tercih edersiniz yoksa ikincisini mi? diye bir soru yöneltilir. Bu etkinliğin kapanışında öğretmen, öğrencilerin anladıklarını değerlendirmek için edinilen bilgileri yoklar. Öğrencilerden alınan yanıtlara göre şu dönütü verir. İleride bir başarıya ulaşmak için değer vermeniz gerekmektedir. Sadece değer vermek değil, çaba harcamanız gerekmektedir; Sarf ettiğiniz çabayı azim ve kararlılıkla devam ettirmeniz gerekmektedir. Biz bu etkinlikte gündelik hayatta her ne yapıyorsak en iyi şekilde yapmak için uğraşalım, çabalayalım. Unutmayın, mükemmeli yakala, başarı seninle gelir.	

EK 3

SENARYOLARA DAYALI ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİ ENVANTERİ

YÖNERGE

Saygıdeğer öğrenci,

Sizden karşınıza çıkan her bir senaryoyu okuduktan sonra olay kahramanının nasıl davranacağı ile ilgili bir değerlendirme yapmanız istenmektedir. Lütfen senaryonun altındaki seçeneklerin her birini dikkatlice okuyunuz. Seçeneklerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Tüm seçenekleri okuduktan sonra size **en uygun gelen** seçeneği işaretlemeye özen gösteriniz.

Araştırmaya katılımınız için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Ufuk ULUÇINAR

Uşak'a ilk adım

Zengin bir ailenin çocuğu olan Emrah, babasının şirketinin başından ayrılarak öğretmen olmaya karar verir. Anne ve babasının ısrarlarına rağmen Emrah öğretmen olarak atandığı Uşak'ın Banaz ilçesine bağlı Gürlek köyüne gelir. Çamurlu bir patikayı andıran köy yolunda eski püskü elbisesiyle dolaşan Salih ile karşılaşır. Salih, annesi ev işleri ile uğraşan, babası ise köyün kahvehanesini işleten bir ailenin çocuğudur. Salih ile ilk merhaba diyen Emrah, ona “merhaba ben Emrah, buraya öğretmen olarak atandım. Senin adın ne bakayım” der. Zayıf bir bünyesi olan çocuktan kısık bir sesle “Salih” yanıtı gelir. Salih, onun öğretmen olduğunu duyunca gözleri ışıldar. “Sen öğretmen misin? Emrah öğretmen; Evet, beni köye götürebilir misin peki?” Atılgan bir tavırla yerinden kalkan Salih, öğretmeni peşine takıp köye doğru yol alırlar. Öğretmen, Salih'e köyün hemen girişinde harabe halde duran bir evi göstererek “Burası ne böyle Salih?” der. “Orası bizim köyün okuluydu, öğretmen gelmediği için uzun süre kullanılamadı. Öylece kaldı. Biz de o yüzden okula gidemiyoruz,” Bu cevap karşısında şaşkınlığa uğrayan öğretmen eski okula yaklaşır. Okuldan içeri girince daha kötü bir manzara ile karşılaşır. Kırık dökük sıralar, ortalıkta cirit atan fareler vardı. Emrah öğretmen köye gelirken farklı ideallerle gelmişti ve şimdi hayal kırıklığına uğramıştı. Emrah öğretmenin bu durumda ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği sağdaki kutucuğa işaretleyiniz.

Buradaki çocukların da diğerleri gibi iyi bir gelecek için eğitim alması gerektiğini düşünür.

İdeallerini dikkate alarak okulu düzeltmek için devletten yardım ister.

Bu manzara karşısında ayakları geri geri gider.

Öğretmen okulun bu durumunu eğitim-öğretim açısından önemli bir sorun olarak görür.

Okulu düzeltmek için epey uğraşması gerektiğini fark eder.

Öğrenciler için not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Bir sonraki senaryoya geçiniz.

Bu hayal kırıklığı ile şaşkına dönen ve ne yapacağını düşünen öğretmen, Salih ile okuldan ayrılır. Bir süre sonra karşılına eşeğine aşırı yük yükleyen ve eşeğini hırpalayan bir kadın görür. Eşek bir ayağı sendeler durumda ve zayıflıktan adeta ölecek gibidir. Salih için bu normal bir durumdu ve ona göre köy yerinde eşeğin görevi her türlü yükü taşımaktı. Emrah öğretmenin bu durumda ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Eşeğin yükünün ona çok ağır geldiğini hisseder.
Her canlı gibi eşeğin de bir canı olduğunu düşünür.
Salih gibi, eşeğin görevi her türlü yükü taşıması gerektiği düşünür.
Kadının yanına gider ve kibar bir şekilde bu davranışının yanlış olduğunu söyler.
Genel olarak hayvanları değerli canlılar olarak görür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili yorumlarınızı yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız ve bir sonraki senaryoya geçiniz.

Öğretmenin gelişi ile birlikte Salih’te bir öğrenme umudu doğmuştu. Ancak bunun için okulun tamir edilmesi gerekiyordu. Bunun için kiremit, tuğla, çimento, boya lazımdı. Kırık dökük tahta parçalarının yerini, tertemiz, sağlam sıra ve masalar alacaktı. Bir tarafı çamura bulanmış sınıf tahtası ise yerde sürünüyordu. Pencerenin camları “dökülüyordu. Lüks hayatı bırakıp öğretmenliği tercih eden Emrah henüz maaşını dahi almamıştı. Ama Emrah öğretmenin bu duruma çare bulması gerekiyordu. Emrah öğretmenin bu durumda ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Köy çocukların düzgün bir okulda eğitim almasını önemser.
Ne yapacağına ilişkin bir fikre sahip değildir.
Çocukların okuyabilmesi için okulun iyileştirilmesinin şart olduğunu düşünür.
Çevresindeki kuruluşlardan okul malzemeleri için yardım toplamanın yollarını düşünür.
Okul eksikliklerini tespit ederek bir plan yapmayı düşünür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili yorumlarınızı yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Emrah öğretmen çabaları sonunda okul için gerekli olan parayı bulmuştu. Okul için ayrılan malzemeler yavaş yavaş gelmeye başlamıştı. Okul malzemelerinin geldiğini gören Salih, hemen arkadaşlarına haber vermek için koştu. Bu sayede Salih ile birlikte okula devam edemeyen birçok çocuğun eğitimine devam etme ışığı doğacaktı. Salih, okuma isteği olan bir çocuktur. Bu nedenle okulun şartlarının iyileştirilmesini çok fazla istemektedir. Okuyup ideallerine ulaşmak onun hep isteği olmuştur. Ancak diğer arkadaşları okuyamazlarsa, köyde çoban olarak yaşamaya mahkûmdurlar. Bu durumu dikkate alarak Salih'in ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Arkadaşlarının da idealleri olduğunu fark eder.
Diğer arkadaşlarının zor koşullarda yaşamasını umursamamaktadır.
Onların da iyi bir eğitim alıp istediği mesleğe ulaşması gerektiğini düşünür.
Arkadaşlarının geleceğini çok önemsemektedir.
Onların da okula gelmelerini motive ederek bir meslekleri olması yönünde yüreklendirir.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Salih arkadaşlarına okumaları için bir şans olduğunu arkadaşlarına anlattı. Onlar da bu fırsatı geri tepmek istemiyordu. Salih bu sayede arkadaşlarını hayallerine ulaştırmak için yüreklendirmişti. Ancak o sıralar köyde başka bir sorun vardı. Kar yağışlarının bastırmasıyla dağdan inmeye başlayan domuz saldırıları köylüyü yıldırıyordu. Bunlara dayanamayan Salih'in babası ve diğer köylüler domuz avına çıkmışlardı. Köylü kadınlarda ev işleriyle uğraşmaktan başlarını kaldıramıyorlardı. Bu durumda öğretmen kendisini yapayalnız hissediyordu. Emrah öğretmenin bundan sonra ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Okulun ihtiyaçlarının giderilmesini öğrenciler için önemli görür.
Oturup çaresiz bir şekilde köyün erkeklerinin gelmesini bekler.
Köyün erkekleri olmadan da okulun düzeltilebileceğini fark eder.
Öğrencilere sorumluluk vererek işbirliği içinde okulun iyileştirilmesinin yollarını arar.
Okulun bir an önce açılması ve eğitime açılması gerektiğini düşünür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Bu durumda okulun sorumluluğu Emrah öğretmene ve çocuklara kalmıştı. Öğretmen ve çocuklar işbirliği yaparak okulun eksikliklerini tamamlamıştır. Öğretmen, yenilenmiş pencereleri ve rengârenk boyalarla süslenmiş sınıfa girdiğinde temiz sıra ve masaların içinde öğrencilerini görünce içine huzur ve mutluluk doluvermişti. Öğrencilerin önlükleri de pırl pırlıdı. Hepsi bu günü yaşamayı çoktan hak etmişti. Öğretmen ilk ders, bütün öğrencilere büyüyünce ne olacağını sordu. Salih de hayali bir öğretmen olmaktı. Yusuf pilot, Hasan doktor olmak istediğini söylüyordu. Herkes sırayla hayali söylerken birden teneffüs zili çaldı. Herkes okul bahçesine çıktı, oradan oraya koşturdular. Tam da bu sırada Salih okul duvarının kenarında Yusuf'un ağladığını gördü. Bu durumda Salih'in ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Onun bir sıkıntısının olduğunu anlar.
Yusuf'un ağladığını görmezden gelerek oyun oynamaya devam eder.
Onun yaşadığı şeyi hissettiğini söyler ve çözüm bulmaya çalışır.
Yakın arkadaşı olarak Yusuf'u önemser.
Arkadaşlarının üzüntülerine ortak olması gerektiğini düşünür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Yusuf hayallerinin suya düştüğünü anlatıyorken Salih de onun duygularını anlamaya çalışıyordu. Salih'in konuşmaları biraz olsun onu rahatlatmıştı ama yine de morali bozulmuştu. Yusuf'un yaşadığı bu durumu dikkate alarak Salih'in ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Yaşadığı şeyin onu hayli üzdüğünü düşünür.
Yusuf'un o andaki durumunu önemli bir sorun olarak görür.
Üzüntüsünü anladığını paylaşır ve hayallerinin bir gün gerçek olacağını anlatır.
Yusuf'un konuşmasından sıkılır ve yoluna devam eder.
Yusuf'un yaşadığı üzüntüyü anlamaya çalışır.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Salih, öğretmenine koşarak Yusuf'un babasının onu okula göndermeyeceğini söyler. Onun köyde koyunların güdeceğini bundan sonraki hayatını bir çoban olarak geçireceğini anlatır. Yusuf'un babası da oldukça sert bir adamdır. Öğretmen de bu durum karşısında ne düşüneceğini bilemez. Bu durumu dikkate alarak Emrah öğretmenin ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Yusuf'un babasıyla kibar bir şekilde konuşarak okula gelmesi yönünde ikna etmeye çalışır.
Bu durumun onun sorumluluğunun dışında olduğunu düşünür.
Üzülür ve durumu anlamaya çalışır.
Hiçbir çocuğun eğitimden geri kalmaması gerektiğini düşünür.
Yusuf'un eğitim almasını önemser.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Emrah öğretmen biraz düşündükten sonra Salih'i de yanına alarak Yusuf'un evine gitmeye karar verir. Engebeli bir tepenin arkasında olan eve ulaştıklarında ikisinde de hal kalmamıştı. Kapıyı çaldıkları anda evin reisinin Yusuf'a "koyunları otlatmaya niye çıkarmadın hala diye" bir bağırmasını duydu. Salih bir an ürktü ve öğretmenine baktı. Öğretmen söze başladı: Merhaba efendim, ben biliyorsunuz köyün yeni öğretmeniyim. Yusuf da benim öğrencim. Duydum ki, Yusuf'u okula göndermek istemiyormuşsunuz. O daha çocuk onun okuyup hedeflerine ulaşması lazım dedi. Baba hiddetlenerek "Yusuf benim oğlum, kararı ben veririm. Burada benim koyunlarımı kim otlatacak! Öğretmen bu konuda bir daha ısrar ederken Yusuf'un babası öğretmene bir yumruk attı ve ardı ardına küfürler yağdırmaya başladı. Oldukça sakin ve terbiyeli bir biçimde yetişen öğretmen yaşadığı durum karşısında şaşkınlığa uğramıştır. Emrah öğretmenin bu durumda ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Sakin kalarak kendini toplamaya çalışır.
Kibar davranarak Yusuf'un babasını güzel bir dille ikna etmeye yolunu düşünür.
Yusuf'un babasına aynı şekilde tepki verir.
Yusuf'un okula devam etmesini önemli görmektedir.
Sert tepki göstererek babasının öfkesini artırmaması gerektiğini düşünür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Yaşanan bu üzücü olay sonrası Salih ile birlikte okula döndüler ve derslerine ara vermeden devam ettiler. Okulun ikinci haftasında çarpım tablosunu öğrenmeye başladılar. Yusuf'un artık okula gelmeyeceğini düşünüyorlardı. Olaydan sonra birkaç gün geçmişti ki Yusuf o çok sevdiği önlüğünü giyip babasıyla okula gelmişti. Öğretmen pencereden bakıp Yusuf'u gördüğünde çok sevinmişti. Yusuf arkadaşlarıyla oynarken babası da oracık da bekliyordu. Bu durumu dikkate alarak Yusuf'un babasının ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Emrah öğretmeni saygın bir kişi olarak önemser.
Öğretmenenden özür dileyip gönlünü almanın yollarını düşünür.
Emrah öğretmenin çocuğunun eğitimi için elinden geleni yaptığını düşünür.
Yaptığı hatanın farkına varır.
Öğretmenin yüzüne bakmadan geri döner.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Öğretmen, Yusuf'un yeniden okula gelmesinden oldukça memnundur. O da bu durumdan çok mutluydu. Sınıfta Salih'in yanı boştu ve oraya oturdu. Ancak başka bir sorun vardı. Yusuf gelemediği haftalarda işlenen konuları öğrenememişti. Bu yüzden öğretmenin diğer öğrencilere sorduğu sorulara bir yanıt veremiyordu. Birkaç hafta sonra Emrah öğretmen yazılı bir sınav yapacağını duyurdu. Yusuf bir an içinden ürktü ve diğer arkadaşlarının yanında düşük puan alacağını düşünüyordu. Salih yanında oturan arkadaşının bu durumunun farkına varmış olabilir miydi acaba? Bu durumu dikkate alarak Salih'in ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Diğer arkadaşlarının yanında onun geri kalmaması gerektiğini düşünür.
Yusuf'un başarılı olmasını önemser.
Yusuf'un da ideallerini dikkate alarak çarpım tablosunu öğretmenin yollarını arar.
Sadece kendi çalışmasıyla meşgul olur.
Yusuf'un çarpım tablosunu öğrenemediğinin farkına varır.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Salih, Yusuf'un sınıf içinde derslerinden geri kalmasını istememektedir. Bu yüzden ona çarpım tablosunu öğretmeye karar vermiştir. Salih ve Yusuf sınava hazırlanmak için iki üç gün birlikte çalışırlar. Ve nihayet sınav sonuçları açıklanır. Güzel bir puan aldığını duyunca hemen Salih'e sarılır. Bu sevincini ve başarısını onunla paylaşır. Emrah öğretmen, Salih'in Yusuf'a yaptığı, derslerinde yardımcı olduğu için Salih'e teşekkür eder. Öğretmen diğer öğrencilere Salih'in davranışını örnek olarak gösterir. Sınava yönelik işbirliği çabalarını takdir eder. Sınıftaki tüm öğrencilere işbirliği yapmaları yönünde bir sorumluluk projesi verir. Herkesi gruplara ayırır. Gruptaki her öğrencinin işbölümü yapmaları ister. Salih ve Yusuf aynı gruptadır. Salih ile pek anlaşılamayan Hasan bu gruba denk gelmiştir. Salih ve Yusuf kendilerine verilen görevleri özenli bir şekilde yerine getirmektedir. Ancak Hasan, hiçbir iş yapmadığı gibi grup arkadaşlarına da saygı göstermemektedir. Bu durumu dikkate alarak Salih ve Yusuf'un ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

- ☐ Hasan'ın kurallara uymasını sağlayarak görevini özenli bir şekilde yapmasını sağlarlar.
- ☐ Hasan'ın yaptığı sorumsuzluğu görmezden gelerek çalışmaya devam ederler.
- ☐ İşbirliği yaparken herkesin kurallara uyması gerektiğini fark ederler.
- ☐ Okulu başarıyla geçmek için ödevlerini yapması gerektiğini düşünürler.
- ☐ İşbirliğinde kurallara uyulmasını önemli görür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Hasan grup içindeki sorumluluğunu yerine getirememiştir. Salih ve Yusuf, Hasanla birlikte çalışmalarını için işbirliği kurallarını hatırlatırlar. Hasan umursamaz tavırla onları dinlemektedir. Bu durumu fark eden öğretmen Hasan'ın yanına giderek ona görevini niye yapmadığını söyler. Hasan da "öğretmenim verilen görev bana uygun değildi, sevmedim" diye yanıt verdi. Öğretmen de ona o halde sen de seveceğin bir şey yap dedi. Hasan resim yapmayı seviyordu ama bir süredir resimle uğraşmıyordu. Hasan'ın bundan sonra ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

- ☐ Hoşlandığı bir konuda resmini mümkün olduğunca özenli bir şekilde yapmaya çalışır.
- ☐ Öğretmenin sözlerini önemsemeyerek ayrı bir tavır sergilemeye devam eder.
- ☐ Resim yapmaktan hala hoşlandığını hisseder.
- ☐ Resim yapmayı değerli bir etkinlik olarak görür.
- ☐ Resim yapmaya yönelik yeteneği olduğunu ve gelecekte daha ileriye taşıyacağını düşünür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Hasan, köpek resimleri çizmekten hoşlanıyordu. Ona göre “köpekler insanın en sadık arkadaşlarıydı”. Ancak bu fikir, Hasan’ın alay konusu olmasına neden oldu. Bu durum öğretmenin dikkatini çeker. Yusuf ise öğretmenin ona sert bir biçimde baktığını gördü. Bu durumu dikkate alarak Yusuf’un bu durumda ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Aslında Hasan’ın fikirlerini önemser ve saygı duyar.
Hasan’ın bu fikriyle alay etmeye devam eder.
Özür dileyerek fikirlerinin değerli olduğunu göstermenin yollarını arar.
Bu davranışının Hasan’ı üzmüş olabileceğini fark eder.
Saygı duyarak herkesin düşüncesinin farklı olabileceğini düşünür.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Yusuf, öğretmenin uyarısıyla Hasan’ın fikirlerine saygısızlık yaptığını anlar. Hasan için köpekler değerliydi. Geçen yıl ona dedesinden miras kalan köpeği bir araba altında ezilmişti. Bu yüzden bu konularda biraz daha hassastı. Bu durumu dikkate alarak Yusuf’un ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Bu konuda hassas olduğunu anlayarak bundan sonra daha özenli davranmaya çalışır.
Köpeklerin Hasan için önemini göz ardı ederek konuşmaya devam eder.
Hasan’ın bu düşüncesine değer verir.
Ağızından çıkan laflara ve hareketlerine dikkat etmesi gerektiğini düşünür.
Onun için geçmişinde köpeğin niye değerli olduğunu anlamaya çalışır.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Yusuf bu olay sonrasında Hasan'ın kutsallığına saygısızlık yaptığını fark etmiştir. Hasan'ın duygularına empati kurarak gönlünü almaya çalışır. Ama Hasan kendisine yapılan bu saygısızlığı kendisine yediremez ve Yusuf ile tartışmaya başlarlar. Birbirlerine bağırmağa başlarlar. Salih de o sıra yanlarından geçiyordur. Bu durumu dikkate alarak Salih'in ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Tartışmanın sona ermesi için farklı çözüm yollarını düşünür.
Onların kavga edip tartışmayı daha da büyüteceklerini düşünür.
Aralarında bir sorun olduğunu fark eder.
Tartışmaya aldirış etmeden yoluna devam eder.
Her ikisinin de kavga etmesini istemeyecek kadar sevmektedir.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerdendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Hasan ve Yusuf'un tartışmasını duyan Emrah öğretmen çok üzölür. Salih'e dönerek Yusuf ve Hasan'ın yanına gelmesini söyler. Onlar başları önünde üzölün bir şekilde odanın kapısının önüne gelirler. Öğretmen hüzönlü bir bakışla niye tartıştıklarını söyler. "Kardeş gibi yaşamak varken bir hiç uğruna kavga etmek" niye diye sorar. "Savaş nedeniyle ülkesini terk etmek durumunda kalan çocukları bir düşünün" diye devam eder. Onlar da okumak istiyorlardı. Hayalleri vardı. Umutları vardı diye konuşur. Bu durumu dikkate alarak Yusuf ve Hasan'ın ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Herkes gibi onların da okula gitmelerini önemser.
Kendi aralarında konuşmaya devam ederler.
Dayanışma içerisinde olarak daha huzurlu bir eğitim sürecine gireceklerini düşünür.
Kendi ülkesindeki çocuklarla empati kurar ve okula gidebildiği için sevinirler.
Üzölür ve hatalarını anlamaya başlar.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerdendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Bu konuşmasının ardından öğretmen Cahit Sıtkı Tarancı'nın Memleket adlı şiirinin iki kıtasını okur.

“Memleket isterim,
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların çiçeklerin diyarı olsun

Memleket isterim
Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.”

Emrah öğretmen şiirini okur ve öğrencilerinin gitmelerine izin verir.

Yukarıdaki durumu dikkate alarak Hasan ve Yusuf'un ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Öğretmenine verdiği değeri göstermek için daha iyi geçinmeye özen gösterirler.
Öğretmenin şiirde anlatmaya çalıştıkları bir kulağından girip diğer kulağından çıkar.
Şiirin sözlerini anlamaya çalışırlar.
Öğretmenin tavsiyelerini göz önüne alarak çok güzel şeyler olabileceğini düşünürler.
Bir arada huzurlu yaşamayı değer verirler.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Öğretmenin söyledikleri biraz da olsa onların akıllarını başlarına alması gerektiğini öğretmişti. Üstelik Emrah öğretmen yıllar sonra okula gelen ilk öğretmendi. Bu yüzden öğrenciler öğretmenlerine değer veriyorlar ve onu seviyorlardı. Öğrencilerin bir şeyler yapmaları gerekiyordu. Bu durumu dikkate alarak Yusuf ve Hasan'ın ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Her ikisi de aslında birbirini önemserler.
Birbirlerine olan kötü davranışları devam ederler.
Sınıf içerisinde konuşarak birbirlerini anlamaya başlarlar.
Eğitimin önemli ve eğitim için sevginin gerekli olduğunu düşünür
Saygılı ve kibar bir şekilde davranmaya daha çok özen gösterirler.

Not: Yukarıdaki senaryo ile ilgili değerlendirmenizi yaptıktan sonra lütfen tekrar bir düzeltme yapmayınız. Lütfen bir sonraki senaryoya geçiniz.

Bu olaydan sonra Emrah öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin hepsi birbirilerine karşı insancıl olmaya özen gösterirler. Daha kibar ve anlayışlı olmaya dikkat eder oldular. Yusuf, Salih ve Hasan müthiş bir üç kafadar oldular. Yılsonu geldi, okul kapanıyordu artık. Öğrenciler baharın getirdiği bir sevinçli yaşarken, bir yandan da öğretmeninden kısa süreliğine de olsa ayrılacaklarına üzülmüyorlardı. Emrah öğretmenin ders içinde öğrettiği konulardan başka hayatla ilgili öğrettiği birçok şey vardı. Hepsinin karnesinde aldığı puanlar pekiydi. Emrah öğretmen ise karneleri verdikten sonra anne ve babasının yanına doğru gidecekti. Bu durumu dikkate alarak öğrencilerin ne yapmasını bekliyorsunuz?

Not: Lütfen aşağıdaki seçeneklerin tamamını okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin üzerine işaret koyunuz.

Emrah öğretmeni rol model olarak ülkenin geleceğine katkıda bulunmayı düşünürler.

Emrah öğretmeni kendi hayatları için değerli görürler.

Öğretmenin verdiği emeklerden dolayı kendilerini güzel bir geleceğe hazırladığını düşünürler.

Emrah öğretmenin öğrettiklerini dikkate almazlar.

Emrah öğretmenin değerini anlamaya başlarlar.

Metin sona ermiştir. Anketi yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Özenli Düşünme Becerileri Envanterinin Puanlama Anahtarı

	1 puan	2 puan	3 puan	4 puan	5 puan
Senaryo 1	C	E	D	A	B
Senaryo 2	C	A	E	B	D
Senaryo 3	B	C	A	E	D
Senaryo 4	B	A	D	C	E
Senaryo 5	B	C	A	E	D
Senaryo 6	B	A	D	E	C
Senaryo 7	D	E	B	A	C
Senaryo 8	B	C	E	D	A
Senaryo 9	C	A	D	E	B
Senaryo 10	E	D	A	C	B
Senaryo 11	D	E	B	A	C
Senaryo 12	B	C	E	D	A
Senaryo 13	B	C	D	E	A
Senaryo 14	B	D	A	E	C
Senaryo 15	B	E	C	D	A
Senaryo 16	D	C	E	B	A
Senaryo 17	B	E	A	C	D
Senaryo 18	B	C	E	D	A
Senaryo 19	B	C	A	D	E
Senaryo 20	D	E	B	C	A

EK 4

Öğretmen İhtiyaç Değerlendirme Anket Formu

Öğretmen Anket Formu

Cinsiyet: () K () E

Okulun adı:

Branş:

Girdiğiniz sınıflar () 5 () 6 () 7 () 8

Öğretmenlik deneyimi () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

Araştırmanın ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki ankette belirtilen özenli düşünme becerilerinden hangilerinin öncelikli olarak kazandırılacağı ortaya konulmaktadır. Özenli düşünmeye ilişkin tanım aşağıda sunulmuştur.

Tanım. Özenli düşünme, kişinin kendisinin ve başkalarının duyguları, değerleri, inançları, tutumları, kabulleri ve tercihlerine dikkate alarak düşünme biçimini ifade eder (Lipman, 1995). Bir başka ifadeyle, özenli düşünme, duyuşsal özelliklerin tanıma, farkında olma, sorgulama, gerekçelendirme, üst biliş gibi zihinsel beceriler doğrultusunda kendisine, başkalarına, çevreye ve bir takım ilkelere özenli bir düşünme ve davranmayı

Değerli öğretmenim,

Aşağıda ankette öğrencilerin özenli düşünmelerini niteleyen kişilik özellikleri, değer yargıları, duyuş durumları yer almaktadır. Bu anket üç kısımdan oluşmaktadır. Her iki kısım için gerekli açıklamalar ve yönerge verilmiştir. Anketin kolay bir şekilde doldurulması için orta sütunda yer alan özelliklerin her biri için önce birinci kısım ile ilgili puanlamanın daha sonra ikinci kısmın puanlamalarını yapmanız önerilmektedir.

Anketin birinci kısmı için, Türk öğrenci yapısı ve davranışları göz önüne alındığında orta sütunda verilen niteliklerden hangilerinin öğrencilerinizde ne derece **sınırlı** ya da **yeterli** olduğunu aşağıdaki derecelendirme sistemini dikkate almanız beklenmektedir. Lütfen yalnızca puan yazınız.

Anketin ikinci kısmı için, Türk toplumunun sahip olduğu kültürel değer, anlayış ve evrensel değerler göz önüne alındığında aşağıdaki niteliklerden hangilerinin **kazandırılması gerektiğini** aşağıdaki derecelendirme sistemini dikkate alarak puan vermeniz istenmektedir.

Üçüncü kısmında, mevcut eğitim programları ve okulunuz şartları doğrultusunda bu davranışların **kazandırılabilir olma durumuna** ilişkin sütunda verilen derecelendirme sistemini dikkate alarak puan vermeniz istenmektedir.

Elde edilen veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Araştırmaya katılımınız ve özveriniz için müteşekkirim. Lütfen isim-soy isim yazmayınız.

Araş. Gör. Ufuk ULUÇINAR

	(1.kısım) Mevcut durum	Özenli düşünme davranışları	(2.kısım) Olması beklenen	Kazandırılabilir olma durumu
	(1) yetersiz (2) çok az yeterli (3) orta düzeyde yeterli (4) oldukça yeterli (5) çok fazla yeterli		(1) gereksiz (2) çok az gerekli (3) orta düzeyde gerekli (4) oldukça gerekli (5) çok fazla gerekli	(1) mümkün değil (2) çok az mümkün (3) orta düzeyde (4) oldukça mümkün (5) çok fazla mümkün
1		Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma		
2		Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma		
3		Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)		
4		Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)		
5		Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma		
6		Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme		
7		Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme		
8		İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme		
9		Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme		
10		Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma		
11		Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme		
12		Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma		
13		Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme		
14		Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme		
15		Bir arada olduğu kişilere nazik davranma		
16		Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme		
17		Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması		
18		Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma		
19		İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın davranma		
20		İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)		
21		Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama		
22		Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme		
	(1.kısım)	Özenli düşünme davranışları	(2.kısım)	Kazandırılabilir

	Mevcut durum		Olması beklenen	olma durumu
	(1) yetersiz (2) çok az yeterli (3) orta düzeyde yeterli (4) yeterli (5) oldukça yeterli		(1) gereksiz (2) çok az gerekli (3) orta düzeyde gerekli (4) oldukça gerekli (5) çok fazla gerekli	(1) mümkün değil (2) çok az mümkün (3) orta düzeyde (4) oldukça mümkün (5) çok fazla mümkün
23		Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması		
24		Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma		
25		Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme		
26		Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma		
27		Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme		
28		Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma		
29		Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma		
30		Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma		
31		Başkalarının fikirlerine saygılı olma		
32		İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme		
33		Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma		
34		Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme		
35		Başkaları için faydalı olmaya çalışma		
36		Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme		
37		Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma		
38		Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme		
39		Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme		
40		Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme		
41		Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme		
42		İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme		
43		Başkalarını da kendisi kadar düşünme		
44		Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)		
45		Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma		
46		Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)		
47		Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma		

48		Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma		
49		Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma		
50		İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme		
51		Kendisine verilen bir görevi gerektiği gibi yerine getirme		
52		Çevresine karşı eli açık olma		
53		Çevresine karşı hayırsever davranışlar sergileme		
54		Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme		
55		Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme		

1. Siz bir öğretmen olarak öğrencilere kazandırmada zorluk yaşadığınız ilk beş değeri önem sırasına göre aşağıdaki boşluklara yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.

Açık uçlu soru: Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz özensiz davranışları ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.

Ek 5

Uzman İhtiyaç Değerlendirme Formu

Sayın uzman,

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki ankette belirtilen özenli düşünme becerilerinden hangilerinin öncelikli olarak kazandırılacağı ortaya konulmaktadır. Özenli düşünmeye ilişkin tanım aşağıda sunulmuştur.

Tanım. Özenli düşünme, kişinin kendisinin ve başkalarının duyguları, değerleri, inançları, tutumları, kabulleri ve tercihlerine dikkate alarak düşünme biçimini ifade eder (Lipman, 1995). Bir başka ifadeyle, özenli düşünme, duyuşsal özelliklerin tanıma, farkında olma, sorgulama, gerekçelendirme, üst biliş gibi zihinsel beceriler doğrultusunda kendisine, başkalarına, çevreye ve bir takım ilkelere özenli bir düşünme ve davranmayı açıklamaktadır.

Aşağıda özenli düşünmeyi tanımlayan 55 kavrama ilişkin (kişilik özelliği, değer yargısı, duygu durumu) bir anket yer almaktadır. Bu ankette aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Bu özelliklerin toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde bir eğitim programı kapsamında **kazandırılmasının gerekliliği**,
2. Bu özelliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin **bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluğu**,

Sizden her bir satırda yer alan özelliklere ilişkin olarak sütunlardaki hücrelere puanlamalarınızı yapmanız istenmektedir.

Cinsiyet: () K () E

Görev yaptığı kurum:

Uzmanlık alanı:

Unvanı:

Kıdem: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

Değerli katkılarınız ve görüşleriniz için teşekkür ederim

		Kazandırılmasının <i>gerekliliği</i> , (1) gerekli değil (2) çok az gerekli (3) orta düzeyde gerekli (4) oldukça gerekli (5) çok fazla gerekli	Bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından 7. sınıf öğrencilere <i>uygunluğu</i> , (1) kesinlikle uygun değil (2) uygun değil (3) ne uygun ne de değil (4) uygun (5) kesinlikle uygun
1	Bir topluluk içerisinde eylemlerde bulunurken çevresindeki insanların sağlığını göz önüne alma		
2	Çevresindeki insanlara sevgi dolu, sevecen bir şekilde yaklaşma		
3	Arkadaşlarına yönelik paylaşımcı bir tutum sergileme (bilgi paylaşımı gibi)		

4	Hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olma (öz bakım, araç-gereçlerin kullanımı gibi)		
5	Uğraştığı etkinlikleri keyif alarak yapma		
		Kazandırılmasının gerekliliği , (1) gerekli değil (2) çok az gerekli (3) orta düzeyde gerekli (4) oldukça gerekli (5) çok fazla gerekli	Bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından 7. sınıf öğrencilere uygunluğu , (1) kesinlikle uygun değil (2) uygun değil (3) ne uygun ne de değil (4) uygun (5) kesinlikle uygun
6	Hem kendisine hem de başkalarına saygı gösterme		
7	Birlikte çalıştığı arkadaşları arasında güven duygusu geliştirme		
8	İçinde bulunduğu topluluk arasında uyumlu davranışlar sergileme		
9	Arkadaşlarıyla birlikte çalışırken işbirliği kurallarına uygun bir şekilde hareket etme		
10	Bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştırma		
11	Aşırı duygu ve coşku esnasında çevresindeki insanları rahatsız etmemeye çaba gösterme		
12	Kalbini kırdığı bir arkadaşının gönlünü alma		
13	Kendisine verilen bir sorumluluğu itina ile yerine getirme		
14	Çevresindeki canlılara (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik iyiliksever davranışlar sergileme		
15	Bir arada olduğu kişilere nazik davranma		
16	Çevresindeki insanların kendisi için faydalı olan tavsiyelerini önemseme		
17	Kendisinin ilgisini çeken faydalı etkinliklerle uğraşması		
18	Bir stres anında kendisini fizyolojik olarak rahatlatma		
19	İçinde bulunduğu ortamdaki arkadaşlarına cana yakın olma		
20	İçinde yaşadığı topluluk içerisinde ahlaki yargılara uygun şekilde davranma (dürüstlük, doğru olma gibi)		
21	Beğendiği ve hoşuna gittiği bir durumu alkışlama		
22	Birlikte çalıştığı arkadaşlarını bir amaca yönelik onları yüreklendirme		
23	Kendisini heyecanlandıran faydalı etkinliklerde yer alması		
24	Günlük hayatta kendisi için önemli gördüklerini dikkate alma		
25	Başarıya ulaşmış bir arkadaşına hak ettiği değeri verme		

26	Kendisine verilen bir sorumluluğa ciddiyetle yaklaşma ve yapma		
27	Bulunduğu topluluk içerisinde girişken davranışlar sergileme		
28	Çevresindeki insanlara karşı merhametle yaklaşma		
29	Çevresine (insan, hayvan, doğa gibi) yönelik korumacı bir anlayışa sahip olma		
30	Birlikte çalıştığı arkadaşlarına karşı anlayışlı olma		
31	Başkalarının fikirlerine saygılı olma		
32	İçinde bulunduğu ortama ilişkin medeni davranışlar sergileme		
33	Bir arada olduğu kişilere karşı kibar davranma		
34	Üzgün olarak gördüğü bir arkadaşının duygularını olumlu yönde etkileme		
35	Başkaları için faydalı olmaya çalışma		
36	Çevresine yönelik iyi huylu davranışlar sergileme		
37	Çevresinde meydana gelen kendisi için faydalı olan gelişmelere merak duyma		
38	Bulunduğu ortama göre uygun ve yerinde hareket etme		
39	Yaptığı hatadan dolayı bir arkadaşından özür dileme		
40	Kutsal ve geçmişleriyle ilgili olan konulara saygı gösterme		
41	Hem kendisi hem de çevresi için önemli olan konulara değer verme		
42	İçinde bulunduğu ortamdaki insanlarla iyi geçinmeye gayret etme		
43	Başkalarını da kendisi kadar düşünme		
44	Ulaştığı bir başarıyı yardım aldığı kişiye atfetme (ona teşekkür etme)		
45	Bir arada olduğu arkadaşlarına destek olmaya çalışma		
46	Çevresindeki büyüklere karşı hürmet etme (saygıda kusur etmeme)		
47	Hoşlandığı bir şeyi yaparken özenli olma		
48	Çevresinde yaşanan adaletsiz bir duruma karşı duyarlı olma		
49	Kendisine yapılan tavsiyeleri dikkate alma		
50	İnsanlarla olan ilişkilerinde insancıl davranışlar gösterme		
51	Kendisine verilen bir görevini gerektiği gibi yerine getirme		
52	Çevresine karşı eli açık olma		
53	Çvresine karşı hayırsever davranışlar sergileme		

54	Kendisi ve çevresi için değerli olan şeylere yönelik inanç geliştirme		
55	Kendisi için önemli olan kişiye hayranlığını gösterme		



EK 6

Öğrenci Cümle Tamamlama Testi: İhtiyaç Değerlendirme Formu

Değerli öğrenciler,

Aşağıda yer alan eksik cümleleri koyu olarak belirtilmiş soruları dikkate bir şekilde okuyup tamamlamayınız. Sorulara verdiğiniz yanıtlar tamamen araştırma amaçlı olup başka birileri ile paylaşılmayacaktır. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Araş. Gör. Ufuk ULUÇINAR

Okulunuzun adı:

Sınıfı:

Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Anne eğitim durumu:

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

Baba eğitim durumu:

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

a. Aşağıda boşluklarla belirtilen kısımlara ilk aklınıza gelen kişi ya da kişileri yazınız. (Örneğin; Annem, dedem vb.)

1. Bu hayatta <u>en sevdiğim</u> kişi(ler):
2. Hayatta en çok <u>saygı</u> duyduğum kişi(ler):
3. Bu dünyada en çok <u>güvendiğim</u> kişi(ler)

b. Size göre aşağıda verilen kavramların ne anlam ifade ettiğini bir ya da iki kelime ile yazınız. (Örneğin, bana göre terbiyeli olmak, güzel bir şekilde konuşmaktır gibi ifadeler kullanınız.)

4. Bana göre <u>terbiyeli</u> olmak:
5. Bana göre <u>ahlaklı</u> olmak:
6. Bana göre <u>insancıl</u> olmak:

c. Aşağıda sizinle ilgili verilmiş eksik cümleleri tamamlayınız.

7. Hayatta en çok <u>zevk aldığım</u> şey:
8. Arkadaşlarımla <u>işbirliği</u> halinde çalışırken önem verdiğim şey
9. Bu hayatta bana en <u>ilginç</u> gelen şey
10. Beni en çok <u>neşelendiren</u> şey
11. <u>İnanmaktan</u> asla vazgeçmediğim şey
12. Genelde <u>ciddiyetle</u> yaklaştığım şey
13. Bu hayatta en <u>değerli</u> gördüğüm şey
14. Benim en çok <u>ilgimi çeken</u> şey
15. Genellikle yaparken <u>fedakar</u> olduğum şey:
16. Günlük hayatta en fazla <u>göz önüne</u> aldığım şey
17. Günlük hayatta yapmaktan <u>hoşlandığım</u> şey
18. Beni en çok <u>yüreklandiren</u> şey

19. Bu hayatta en fazla <u>titiz olduğum</u> şey
20. Bu hayatta beni en fazla <u>heyecanlandıran</u> şey
21. Çevremdekilerin düşüncelerinde en fazla <u>önemsediğim</u> şey
22. Kendimi genelde <u>uygun ve yerinde</u> davrandığım durum
23. Bu hayatta <u>duyarlı</u> olduğum önemli şey

d. Aşağıda eksik bırakılmış cümlelerde altı çizili özelliğe sahip biri olduğunuzu düşünün. Günlük hayattaki yaptığınız davranışları örneklerle belirtiniz.. (Örneğin, Yardımsever biriyim, çünkü arkadaşımın anlamadığı konuyu ona anlatmaya çalışırım gibi)

24. Yardımsever biriyim çünkü,
25. Girişken biriyim çünkü,
26. Korumacı biriyim çünkü,
27. Uyumlu bir insanım çünkü,
28. İyilikseverim çünkü,
29. Sorumlu biriyim çünkü,
30. İyi huylu biriyim çünkü,
31. Merhametliyim çünkü
32. Anlayışlı biriyim çünkü,
33. Eli açık biriyim çünkü
34. Düzenli biriyim çünkü,
35. Meraklı biriyim çünkü
36. Keyifli biriyim çünkü,

e. Aşağıda varsayıma dayalı olarak ifade edilen durumlar gerçekleşseydi nasıl davranacağınızı yazınız. (Örneğin, eğer birine cana yakın davranacaksam, onunla sohbet etmeye çalışırım gibi)

h Aşağıda altı çizili davranışlarda nasıl davrandığınızı ifade ediniz.

37. Eğer birine <u>cana yakın</u> davranacaksam,
38. Birini <u>destekleyecek</u> olsam,
39. Bir <u>gün hayırsever</u> biri olsam,
40. Başarımda en büyük emeği geçen birisine <u>teşekkür etmek isteseydim</u> ,
41. Çevremdekileri incitmek için,
42. Kendimi duygusal açıdan rahatlatmak için,
43. Yaşlı insanlara saygımı göstermek için,
44. Başkalarının duygularını etkilemek için,
45. Başkalarına karşı faydalı olmak için,
46. Çevremle iyi geçinmek için,
47. Büyüklere saygıda kusur etmemek için,
48. Birini cesaretlendirmek için,
49. Gergin bir ortamda çevremdekileri kırmadan sakinleştirmek için,
50. Başarıya ulaşmış bir kişinin hak ettiği değeri vermek için,
51. Kırdığım birisinden özür dilemek için,
52. Kalbini kırdığım bir insanın gönlünü almak için,
53. Birine hayranlığımı göstermek için
54. Aşırı duygu ve coşku hissettiğimde sakin kalmak için,
55. Çevremdekilere yönelik kibar davranmak için,

EK 7

Odak Grup Görüşme Soruları

Ünite 1

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu norm senin hayatın için neden önemlidir?
4. **Sonda.** Bu normun sana nereden geldiğini düşünüyorsun? [Örneğin; Aile, okul, akran, büyük anne ya da dede vb.]
5. Bu normlarını en çok hangi ahlaki olmayan durumlarda kullanıyorsun?
Sonda. Yaşadığın bir olayı anlatarak bir örnek verir misin?
Sonda. Sahip olduğun ahlaki normu nasıl uyguluyorsun?
6. Bu durumlarla ilk karşılaştığında ne hissediyorsun ya da ilk tepkin nasıl oluyor?
Sonda. Buna bir örnek verir misin?
7. Sahip olduğun normları kullanarak karşılaştığın bu olaylara ilişkin ne gibi önlemler alınabilir?
Sonda. Bu değerlerini göz önünde bulundurursan sen olsan ne yapardın?

Ünite 2

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste size emeği olan insanlara olan vefa borcunuzu nasıl ödeyebileceğinizle ilgili etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu hayatta kime en fazla vefa borcunun olduğunu düşünüyorsun?
Sonda. Özellikle söyleyebileceğin kişiler kimlerdir? (Aile, arkadaş vb.)
4. Bu insanların sana olan emeğini örnek vererek anlatabilir misiniz?
5. Gündelik yaşamda sizin herhangi bir şekilde yardımınıza koşan (ailenizin dışındaki) insanları hemen unutuyor musunuz?
Sonda. Niye unuttuğunuzu farkında mısınız? (Bu kişilerin önemli olmadığından mı yoksa size yapılan iyilikleri önemsiz ya da küçük mü görüyorsunuz?)

6. Hiç birine size olan katkılarından ya da emeklerinden ötürü vefanızı gösterdiğiniz oldu mu?
Sonda. Yaşadığınız bir olayı anlatarak bir örnek verir misin?
Sonda. Gösterdiğiniz bu vefa davranışını daha da yaratıcı olarak düşünmüş olsaydınız nasıl gösterirdiniz?

Ünite 3 ve 4

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste çevrenizde bir sıkıntısı olan insana karşı empati ile yaklaşılması ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilginizi ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Kimlere karşı empati duygunu daha fazla gösteriyorsun?
Sonda. Özellikle söyleyebileceğin kişiler kimlerdir? (Aile, arkadaş vb.)
Sonda. Bu kişiler senin için neden önemlidir?
5. Gündelik hayatta hangi durumlar sizin daha fazla empati göstermenizi gerektiriyor? Birkaç örnek verebilir misiniz?
Sonda. Peki empati göstermenize neden olan etkenin ne olduğunu düşünüyorsunuz? **Sonda.** Bu empati duygusunun sizde yer almasına neden olan ahlaki değer ne olduğunu düşünüyorsunuz?
Sonda. Bu empati duygusunu nasıl kazandığınızı düşünüyorsunuz? Aile mi, okul mu, medya mı, toplum mu yoksa arkadaş çevresi mi?
6. Bir insana empati göstermek için o gün nasıl bir ruh haline sahip olman gerekiyor? (Mutlu mu, üzgün mü, sevinçli mi?)
Sonda. Sizce empati göstermek için ruh halinin iyi mi olması gerekir?
Sonda. Kendini kötü hissediyorsan çevrendeki insanın ne hissettiği önemli olmadığını mı düşünüyorsun?
7. Empati göstereceğin insana karşı yaklaşırken ne hissediyorsun?
8. Bir sıkıntısı ya da üzgün olarak gördüğün bir insana karşı empati kurduğun oldu mu? Eğer olduysa bir örnek ile anlatabilir misiniz?
9. Gösterdiğiniz bu empati sonrasında karşındaki kişinin duyguları ne oldu? **Sonda.** Kurduğun empati onun duygularını olumlu yönde etkiledi mi?
10. Peki bir kişinin yaşadığı bu olay bir hayal kırıklığı olsun, bu insana karşı empati özelliğini kullanarak onu nasıl motive edersin?

Ünite 5

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste bir doğanın kirletilmesi ve hayvanlara yapılan eziyetler karşısında duyarlı olma ve buna karşı bir çözüm yolunu nasıl üretmemiz gerektiği ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Gündelik hayatta çevre ve doğanın istismar edilmesi ya da hayvanlara eziyet edilmesi ile ilgili hangi durumlarla karşılaşıyorsunuz?
Sonda. Ağaç kesimi mi, çevre kirliliği mi, atıklar mı, park ve ormanlık alanlar yerine binaların inşa edilmesi mi? Köpeklerin iğne ile vurulması, sokağa atılması vb.
Sonda. Bu olaylar içerisinde hangi durumlara duyarlı olduğunı düşünüyorsun? Nedeni ne olabilir?
5. Sizin bu konulara duyarlı olmanıza neden olan etkenin ne olduğunu düşünüyorsunuz? (Aile, medya, okul, arkadaş çevresi, ekosistemin bütünlüğü)
6. Gündelik hayatta çevre ya da hayvanlara yönelik bir istismarla hiç karşılaştın mı bir örnek olayla açıklayabilir misin? Karşılaştıysan o anda ne hissettin?
Sonda. O anda herhangi bir şey yaptın mı?
Sonda. Ya da içinden ne yapmayı istedin?
Sonda. Eline imkânlar geçmiş olsa bu tür sorunlara karşı önlem almak ve çözüm bulmak için nasıl bir çözüm yolu bulacağınızı düşünüyorsunuz?

Ünite 6

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste kalbini kırdığımız bir yakınımızın gönlünü almanın yollarını bulmaya çalışma ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Gündelik hayatta kimlerin daha çok kalbini kırdığınızı düşünüyorsunuz? Birkaç örnek verebilir misiniz?
Sonda. Hangi durumlarda ya da bağlamlarda bu tür davranışları sergileyebiliyorsunuz? Örnek bir durum verebilir misiniz? Kıskançlık, çekememezlik, anlaşmazlık, fikir ayrılığı gibi.
5. Bu kişilerle yaşadığın olaydan sonra gerçekten kalbinin kırıldığını anlayabiliyor musun yoksa umursamıyor musun?
6. Karşıdaki insanın kalbini kırdığını fark edip ancak gönlünü almadığın oldu mu? Olduysa neden?
7. Peki hiç kalbini istemeden de olsa kırıp da gönlünü almaya çalıştın mı? Bu durumu örnek bir olayla anlatabilir misin?
Sonda. Bu çaba sonunda karşıdaki gönlünü tam olarak aldığını düşünüyor musun? Neler yaptın bunun için? Yeterli miydi?

8. Peki yaratıcı düşünme becerisini kullansan başka nasıl bir yolu düşünerek gönlünü almayı denerdin?

Ünite 6

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste kutsal olan konularda karşıdaki insana saygı duyarak empati göstermeyi ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Gündelik hayatta hangi kutsal durumlara daha fazla önemsiyorsun? Neden?
5. Çevrenizdeki insanların daha fazla hangi kutsal eylemleri gerçekleştirmektedir?
Sonda. Siz o anlarda ne hissediyorsunuz?
Sonda. O anlarda ne yapıyorsunuz?
Sonda. Onların bu davranışlarının niçin önemli görüyorsunuz?
6. Bir kişinin kutsal gördüğü eylemlere saygısızlık yapılması sizi nasıl etkilemektedir? Neden?
Sonda. O anda ne hissedersiniz?
Sonda. Nasıl davranırdınız?
Sonda. Hayatınızda böyle bir durumda karşılaştığınız oldu mu? Nasıl?

Ünite 8

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste zor koşullarda yaşayan insanların ya da hayvanların içinde bulunduğu durumlardan kurtulmalarında bulduğu çözüm yolları üzerinde düşünme ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Gündelik hayatta insanlar ya da hayvanların yaşadığı zor koşullarla ilgili hangi durumlarla karşılaşıyorsunuz?
Sonda. Bu durumlara örnek verir misiniz?
Sonda. Bu durumların niçin yaşandığını düşünüyorsunuz?
Sonda. Bu durumları önemsiyor musunuz? Neden?

Sonda. Bu durumlarla karşılaştığınızda ne hissediyorsunuz?

Sonda. Bu durumu çözmek isterseniz nasıl bir çözüm yolu bulacağınızı düşünüyorsunuz? Elinize imkân geçse bunu nasıl yapardınız?

Ünite 9

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste çevrenizde gözlediğiniz çocuk istismar olaylarına ilişkin duyarlı olmayla ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?

Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?

2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?

Sonda. En fazla ilginizi ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?

3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?

4. Hayatınızda hiçbir çocuğun istismar edildiğini ya da zorla çalıştırıldığını şahit oldunuz mu? Bir örnek verebilir misiniz?

Sonda. Eğer bir durumla karşılaştıysanız, o çocuğun durumu ile ilgili bir an durup düşündünüz mü?

Sonda. Ne hissediyorsunuz o anda?

Sonda. Bu tür olayların nedenleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Bu durumların önüne geçilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Ünite 9

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste farklı fikirlere karşı saygı duyma ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik. Zarf ve renkli kağıtlarla yaptığımız etkinliği kastediyorum.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?

Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?

2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?

Sonda. En fazla ilginizi ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?

3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?

4. Günlük hayatta insanların düşünce ya da fikirlerinden nefret ettiğin bir düşünce ya da fikir oldu mu?

Sonda. Bu düşünce hangisiydi?

Sonda. Bu düşünce ve fikre karşı niye karşı çıkıyorsun?

Sonda. Bu durumu yaşadığın bir olayla anlatabilir misin?

5. İnsanların düşüncelerine genelde önyargıyla mı yaklaşırsın?
Sonda. Onların düşüncelerini ne ölçüde dinlersin?
Sonda. Birisinin fikirlerini saygıyla dinlemek için o kişiyle ilgili yargılar senin için önemli midir? Neden?
Sonda. Bir kişiyi dinlemek için o kişinin ne olduğu, kim olduğu önemli midir? Neden? Yani, bir yabancı, bir yaşlı ya da kimsesiz olması.
6. Bir kimsenin sana ters gelen bir düşüncesinin sonradan senin için faydalı ya da işine yaradığını gördüğün bir olay yaşadın mı?
Sonda. Bu hangi düşünceydi?
Sonda. Olay nasıl yaşandı?
Sonda. Fikir sana ters de olmuş olsa neyi öğrendin?
Sonda. Peki daha sonra bu kişinin ya da farklı fikirleri öğrenmek için ne gibi yolları deniyorsun?

Ünite 10

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste zor koşullarda yaşayan, okula gidemeyen bir çocuğun durumu ile empati kurma ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilginizi ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Gündelik hayatta zor koşullarda yaşayan ve okula gidemeyen çocukları gördüğünüzde ne hissediyorsunuz?
Sonda. Onların yerinde olmak ister miydiniz? Neden?
Sonda. Peki o sizin yerinizde olmak isteseydi ne yapmayı isterdi? Hiç düşündünüz mü?
Sonda. Kendinizi onun yerine koydunuz mu hiç?
5. Merhametinizi bu insanlara karşı nasıl göstereceğinizi düşünüyorsunuz?

Ünite 12

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste işbirliği yapan üç kardeşin kurallara uyarak görevlerini yerine getirmesi ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?

2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Evde ya da okulda birisi veya birileri ile işbirliği yapar mısın?
Sonda. Hayatında ne tür bir işbirlikleri içerisine giriyorsun?
Sonda. İşbirliğinde en çok neye dikkat ediyorsun?
Sonda. Hangi kurallara uyulması senin işbirliğinin gerçekleştirilmesini önemsiyorsun? Neden?
Sonda. Peki, bu kuralları göz önüne aldığında grup arkadaşlarından ne tür davranışları gerçekleştirmesini bekliyorsun?

Ünite 13

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Bu derste çevrenizde anne, baba ve öğretmenlerinizin sizlere bulunduğu tavsiyelere değeri verme ve bu tavsiyelere uyma, değeri verme ve özen gösterme ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değıştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Günlük hayatınızda size en fazla tavsiyede bulunan kişi kimdir?
Sonda. Bu kişi size daha çok ne tür tavsiyelerde bulunmaktadır?
Sonda. Peki bu tavsiyeler içerisinde sen hangilerini olumlu, hangilerini kötü görüyorsun?
Sonda. Neden?
Sonda. Peki hayatında seni çok fazla sınırlayıcı bir tavsiyede bulunuldu mu?
Sonda. Sana yönetilen tavsiyelerin, faydasını gördün mü? Nasıl? Yaşadığın bir olayı anlatabilir misin?
5.
Sonda. En fazla hangi tavsiyeleri göz önüne alıyorsun? Neden?
Sonda. Bu tavsiyelerin senin için önemi nedir? Bu tavsiyelerin gerçekten yararını gördün mü hayatında? Örnek olayla açıklayabilir misin?
Sonda. Bu tavsiyenin faydalı olduğunu gördükten sonra o tavsiyeyi önemsemek için ne gibi davranışlar sergilemeye özen gösterdin?

Ünite 14

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değeri arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste sınıf içerisindeki arkadaşlarının öğrenme eksikliği olan konularda yardımcı olmayı ve öğrenme açıklarını kapatma ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değıştirdi mi? Nasıl?

2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Sınıf içerisinde bir arkadaşının herhangi bir konuyu öğrenemediğini hiç fark ettin mi?
Sonda. Hangi arkadaşının konuyu öğrenemediğini fark ettin? Bu kişi yakın arkadaşın mı?
Sonda. Bu konuyu öğrenemediğini nasıl anladın?
Sonda. Arkadaşının anlatılan dersler içerisinde geri kalması senin için önemli midir? Neden?
Sonda. Arkadaşının konuyu öğrenemediğini anladığında onun öğrenmesi için ne tür yolları denerdin?

Ünite 15

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Merhaba değerli arkadaşlar, bu görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydı başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden sorulara içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Ben size sırasıyla soru soracağım. Siz söz alırken isminizi söyleyerek görüşünüzü ifade ediniz. Görüşmeye katılımınız için teşekkür ederim.

Bu derste bir tartışma ortamında çevresindeki arkadaşlarını kırmadan onları yatıştıracakları ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik. Hatırlarsınız, Yusuf ve Mehmet'in gereksiz bir konudan tartışmaya başlamaları ve Kadir'in de bu tartışmaya son vermeye yönelik girişimlerin konulan bir etkinlikti. Bu etkinlikte Kadir, tartışmaya son vermek için hem Yusuf hem de Mehmet'in huylarını tanıyarak nabza göre şerbet vererek diyalogu yumuşatmaya çalışıyordu.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Bu derste yaptığımız etkinliği ya da öğrendiğin bir şeyi evde ailenle paylaştın mı? Onlara ne söyledin? Sana nasıl bir tepki verdiler?
4. Sınıf içerisinde ya da mahallenizde bir arkadaşının başa biri arkadaşınızla tartıştığına şahit oldunuz mu?
Sonda. Bu iki arkadaş, kimlerdi? Seninle yakınlık düzeyleri nasıldır?
Sonda. Onları tartışırken gördüğünde ne hissettin ya da ne düşündün? Tartışmanın sebebini sordun mu? Neymiş?
Sonda. Tartışmanın büyüyebileceğini düşündün mü?
Sonda. Bu tartışmanın sonu nasıl bitti? Örnek olarak açıklayabilir misin?
Sonda. Kadir'in örnek olayda bulduğu çözüm gibi, senin o tartışmayı yatıştırmak için bulabileceğin çözüm yolları neler olabilirdi?

Ünite 16.

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Bu etkinliğin devamında bir arada olduğu kişilere kibar davranışlar sergileyecekler ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirdik.

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?

3. Sen biriyle tartıştın diyelim, yumuşadığını hissediyorsun. Karşıdaki kişiye karşı nasıl davranırdın?
Sonda. Nasıl bir duygu içerisinde kendini bulurdun? Hiç böyle bir durumu yaşadın mı? Bunu bir örnek olayla anlatabilir misin?

Ünite 17

Odak grup görüşmesi katılımcıları ve görüşme soruları

Sahip olduğu ilke ve anlayışları göz önüne alarak dağınık ve pis durumlarda hem kendisine hem de çevresine karşı düzenli olacaklar (Öz bakım, araç gereç kullanımı)

1. Bu ders ya da etkinlikte ne öğrendin?
Sonda. Neyi kazandığını düşünüyorsun? Herhangi bir düşünce ya da algını değiştirdi mi? Nasıl?
2. Bu etkinliği nasıl buldunuz?
Sonda. En fazla ilgini ya da dikkatini çeken bir şey oldu mu?
3. Aile büyüklerinden annen ya da baban senin hangi düzensiz davranışlarından daha fazla şikâyetçidir?
Sonda. El, yüz yıkama, diş fırçalama, oda dağınıklığı, kıyafet kirletme vb.
Sonda. Peki, sen bu alışkanlıkların günlük hayatta işine yarayacağını biliyor musun? **Sonda.** Kişisel bakım senin için önemli değil midir?
Sonda. Bu alışkanlıkları yerine getirmedğinde kendini nasıl görüyorsun?
Sonda. Kendinle ilgili bakımsızlığın farkına vardığında ne hissediyorsun? Bu nedenlerini sorguluyor musun? Nasıl?
Sonda. Kendini ve çevreni düzenli tutmanın öneminin yeterince farkına varmış olsan, gereken özeni gösterir miydin?
4. Kendini düzenli olarak gördüğün bir alışkanlığınla ilgili bir örnek anlatabilir misin?
Sonda. Bu alışkanlığını diğer davranışlardan ayrı kılan ne?
Sonda. Ne için düzenli olmaya özen gösteriyorsun? Bunun gerekçesi ne olmalı?
Sonda. Bu alışkanlığını daha özenli hale getirmek için hangi ilke ve kuralları göz önüne alıyorsun?

EK 8

Cümle Tamamlama Testleri (Haftalık)

Ünite 1

Bu hayatta en fazla göz önüne aldığım **ahlaki değer**,.....dır. Bu ahlaki değeri çevremde göstermek için,..... **Ne yapardın?**

Ünite 2

Yaşamımda üzerimde emeği olan birçok kişi olmuştur. Onlar benim için değerlidir. Bu kişilere olan değerimi göstermek için,..... **[ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, “Teşekkür ederim, sağ ol” derdim gibi ifadeler yazmayınız.]**.Çünkü,.....**[Bu insanların olan vefanın gerekçesini yazınız.]**

Ünite 3

Çevremde birini üzgün ya da içine kapanmış bir halde gördüğümde.....**[Lütfen yaklaşım biçiminizi açık biçimde yazınız.]**. Çünkü,.....**[Lütfen bu şekilde davrandığınızın gerekçesini açık bir şekilde yazınız.]**

Ünite 4

Yakın bir arkadaşımın amacına ulaşamadığını anladığında..... **[Lütfen bu duruma ilişkin çözüm yönteminizi yazınız.]**. Çünkü..... **[Lütfen bu çabanızın nedenini açık bir şekilde yazınız.]**

Ünite 5

Bir doğa (ağaçlı, çevre vb.) ya da hayvan sever birisi olduğunuzu düşünün. **[Ağır basan seçeneğin sadece birini işaretleyiniz]**. Doğa [] ya da bir hayvan [] zarar verildiğini gördüğümde onu kurtarmak için.....**[Nasıl bir çözüm yolunu bulursun?]**. Çünkü, ...**[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]**

Ünite 6

Günlük hayatta kalbini kırdığım bir arkadaşım ya da ailem olmuştur. Onlar benim için aslında değerlidir. Onlara kendimi affettirmek için.....**[Lütfen bulduğunuz çözüm yolunu somut bir şekilde ifade ediniz.]**. Çünkü,..... **[Bu insanlara karşı hissettiğin hatayı yazınız.]**

Ünite 7

Birinin kutsal olarak gördüğü inançları ya da davranışlarına saygı duyduğumu göstermek için yaparım. **[Lütfen yaklaşım biçiminizi somut bir örnekle yazınız.]**. çünkü,.....**[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]**

Ünite 8

Çevremde gözlemlediğim ve zor durumda olan insan ya da havyanlar olmuştur. Onları yaşadığı zor durumdan onları kurtarmak için..... **[Lütfen hangi yolu deneyeceğinizi yazınız.]**. Çünkü,..... **[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]**

Ünite 9

Bir çocuğun okula gidemediğini hayal ettiğimde.....[Lütfen o çocuğun ileride ne yapamayacağını empati kurarak yazınız.]. Çünkü,.....[Lütfen bu düşüncelerinizin nedeni yazınız].

Ünite 10

Okul çağındaki bir çocuğun zorla çalıştırılarak istismar edildiğini duyduğumda ya da gördüğümde..... [Lütfen, ne hissettiğinizi ve nasıl davrandığınızı yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]

Ünite 11

Çevremde bazı insanların (aile, öğretmen vb.) fikirleri zaman zaman benim düşüncelerime uymadığı olur. Bu insanların fikirleri eğer benim için değerliyse saygı duyduğumu göstermek için.....[Ne gibi yolları düşünürdünüz? Lütfen, “düşüncelerine saygı duyarım, onları dinlerim” gibi ifadeler yazmayınız.] Çünkü,..... [Bu insanların fikirlerine saygı duymanızın gerekçesini yazınız.]

Ünite 12

İşbirliğinde önem verdiğim şey, ...[Lütfen göz önüne aldığınız bir ilkeyi yazınız.] Çünkü,.....[Bu ilkeyi göz önüne almanızın nedenini yazınız.]

Ünite 13

Bir arkadaşımın bir konuyu öğrenemediğini anladığımda.....[Lütfen bulacağınız çözüm yolunu yazınız]. Çünkü,.....[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]

Ünite 14

Çevremden sözüne değer verdiğim birileri vardır. Bu kişilerin tavsiyelerinin değerli olduğunu göstermek için,.....[Lütfen deneyeceğiniz yolları yazınız. Saygı duyarım, yerine getiririm gibi bir şey yazmayınız]. Çünkü, ...[Lütfen böyle davranmanızın gerekçesini yazınız]

Ünite 15

İki arkadaşın birbiriyle tartıştığını gördüğümde.....[Lütfen bulacağınız çözüm yolunu yazınız.]. Çünkü, ...[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]

Ünite 16

Bir arkadaşıma duyduğum yakınlığı göstermek için,..... [Lütfen sergileyeceğiniz davranış biçimini yazınız.]. Çünkü, ...[Lütfen bu davranışınızın gerekçesini yazınız.]

Ünite 17

Ortalığın dağınık olduğu bir durumda ya da düzensiz bir davranışta bulunduğumda[Lütfen bu anda aklına gelen tavsiye ya da benimsediğin ilkeleri yazınız.] Çünkü, ...[Lütfen bu şekilde davranmanızın gerekçesini yazınız.]

Ünite 18

Hoşuma giden bir etkinliği ya da görevi daha iyi yapabilmek için.....[Lütfen hoşlandığınız şey için yapabileceğiniz şeyi ya da gereken adımları yazınız.] Çünkü,.....[Lütfen böyle davranmanızın gerekçesini yazınız.]

EK 9

Anlamsal Farklılıklar Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Sizden yaptığımız etkinlikle ilgili tutumlarınızı belirtmek için aşağıdaki ölçeği tamamlamanız istenmektedir. Yaptığınız etkinliği “sıkıcı” bulduysanız, 0 (sıfır) dan -3 (eksi üç)’ doğru puanlama yapmanız istenmektedir. Etkinliğin “eğlenceli” olduğunu düşünüyorsanız ise 0 (sıfır) dan +3 (artı üç)’e doğru puanlama yapmanız istenmektedir. Etkinliğe ilişkin yanıtınız “nötr” ise 0 (sıfır)’ı işaretleyiniz.

	←				→			
	(-3)	(-2)	(-1)	0 (Nötr)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı								Eğlenceli
Sıradan								Sıra dışı
Kolay								Zor
Karmaşık								Basit
Klasik								Yenilikçi
Kafa karıştırıcı								Anlaşılır
Yorucu								Yorucu değil

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Ufuk ULUÇINAR
Doğum Yeri : Eskişehir
Doğum Tarihi : 21.08.1987

Eğitim Durumu

Lise	Eskişehir Yunusemre Lisesi	2004
Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2012
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2017

Yabancı Dil İngilizce

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Uşak Üniversitesi	2011-Halen

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Yayınlar

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

- A1. Uluçınar, U. & Aypay, A. (2016).** A model of decision-making based on critical thinking. *Education & Science*, 41(185), 251-268.
- A2. Karademir, E. & Uluçınar, U. (2017).** Examining the relationship between middle school students' critical reading skills, science literacy skills and attitudes: A structural equation modeling. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1), 29-39.
- A3. Sezer, A., İnel, Y., Seçkin, A. Ç. & Uluçınar, U. (2017).** The Relationship between attention levels and class participation of first-year students in classroom teaching departments. *International Journal of Instruction*, 10(2), 55-68.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

- B1. Uluçınar, U., Akar, C., Demir, M. & Demirhan, G. (2012).** An investigation on epistemological beliefs of university students. 4. *World Conference on Educational Sciences*, Barcelona, Spain.

- B2.** İnel, Y., Uslu, S. & **Uluçınar, U.** (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının 8. sınıf “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersine ilişkin algılarının metaforlarla belirlenmesi. 2. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu*, Aksaray.
- B3.** Aypay, A. & **Uluçınar, U.** (2014). Karar vermeye dayalı eleştirel düşünce gelişim modeli. I. *Euroasian Educational Research Congress*, İstanbul University, İstanbul.
- B4.** Sezer, A., İnel, Y., Seçkin, A. Ç. & **Uluçınar, U.** (2015). An investigation of university students’ attention levels in real classroom settings with Neurosky’s Mindwave Mobile (EEG) device. *15th International Educational Technology Conference–IETC*, İstanbul.
- B5.** İnel, Y., Uztemur, S., **Uluçınar, U.** & Yumuk, M. (2016). 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı değerine ilişkin imajları. 5. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*, Denizli.
- B6.** **Uluçınar, U.** & İnel, Y. (2017). Examining the learning styles of high school students by various variables. II. *International Research Congress on Social Sciences*, Azerbaijan.
- B7.** Arı, A. & **Uluçınar, U.** (2017). The development of caring thinking skills inventory based on problem scenarios: A study of validation and reliability. *5th International Congress on Curriculum and Instruction*, Muğla.

C. Yazılan uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler :

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

- D1.** Yücel, C. & **Uluçınar, U.** (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama düzeyi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 83-96.
- D2.** Demir, M. & **Uluçınar, U.** (2012). Eleştirel düşüncenin önemi ve öğretimi. *Biliminin ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 62-66.
- D3.** **Uluçınar, U.** (2017). Düşünme eğitimi öğretim programının değerlendirilebilirliğinin değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 21-28.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

- E1.** **Uluçınar, U.** & Tosuntaş, Ş. B. (2011). Eğitim programlarında paradigmatik dönüşüm. 3. *Eskişehir Türk Ocağı Gençlik Kurultayı*, Eskişehir.
- E2.** Aypay, A., **Uluçınar, U.**, Kaya, M. F. & Tosuntaş, Ş. B. (2011). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve değer tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- E3.** Yücel, C., Akar, C. Demirhan, G. & **Uluçınar, U.** (2011). Üniversite öğrencilerinin demokratik değerlerinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- E4.** **Uluçınar, U.** & Aypay, A. (2013). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasındaki ilişki. 21. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- E5.** **Uluçınar, U.** & Demir, M. (2013). 2005 ve 2013 fen öğretim programlarının karşılaştırılması. 22. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.
- E6.** Akar, C., & **Uluçınar, U.** & (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. 22. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.

F. Diğer Yayınlar :

- F1. Uluçınar, U. & Ay, Y. (2014).** Anadili farklı olan öğrencilere öğretmen olmak (Eds. Mustafa Sever & Ahmet Aypay). *Öğretmenlik halleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- F2. Uluçınar, U. (2014).** Psychological foundations of curriculum (Çeviri ed. Asım Arı) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- F3. Uluçınar, U. (2014).** Curriculum design (Çeviri ed. Asım Arı) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- F4. Uluçınar, U. (2015).** Mesleki bir gelişim modeli olarak Japon ders araştırması (Lesson study (Ed. Asım ARI) *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- F5. Uluçınar, U. & Karademir, E. (2017).** Program ve beceri ilişkisi. (E. Karademir, Ed.) *Örnek ve Uygulama Destekli Fen Öğretiminde Disiplinlerarası Beceri Etkileşimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Seminer ve Çalıştaylar

Katıldığı seminerler ve projeler

- Denizli ve Çevresinde Doğa Eğitimi, Katılımcı, Temmuz, 2012
- Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları (AMOS) Semineri (Katılımcı), Antalya, 2012
- STATA ile Meta analizi semineri, Katılımcı, Antalya, 2017

Projeler

- İnternet Destekli İnsan Hakları, Demokrasi ve Vatandaşlık Projesi, Proje Asistanı, Ekim 2011- Ekim 2012 (TÜBİTAK 1001 projesi)
- Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Farklı Uyarılara Karşı Verdikleri Beyinsel Tepkilerin EEG (Elektroensefalografi) Yoluyla Tespiti (B.A.P.), Proje Asistanı, 2013- 2015.
- Benim Fenim (TUBİTAK-4004 Projesi), Proje rehberi, 2014.
- Benim Fenim 2 (TUBİTAK-4004 Projesi), Proje rehberi, 2015.

İletişim

E-posta adresi: ufuk.ulucinar@gmail.com