



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAM UYGULAMASININ
İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GELİŞİM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Zeynep Ayvaz Tuncel

Doktora Tezi

Ankara, 2009

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAM UYGULAMASININ İLKÖĞRETİM 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GELİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Zeynep Ayvaz Tuncel

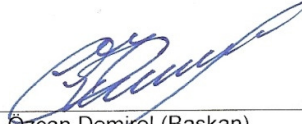
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2009

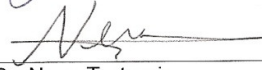
KABUL VE ONAY

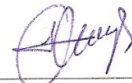
Zeynep Ayvaz Tuncel tarafından hazırlanan "Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi" başlıklı bu çalışma, 15.04.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Özcan Demirel (Başkan)


Prof. Dr. Nuray Senemoğlu


Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel (Danışman)


Yrd. Doç. Dr. Neşe Tertemiz


Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

15.04.2009

Zeynep Ayvaz Tuncel



*Hayatıma kattıkları anlam için
anneme, babama ve eşime...*

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimime başladığım günden itibaren her zaman yakın ilgisini gördüğüm, derslerdeki yoğun paylaşımlarımızı tez döneminde de yaşama şansına sahip olduğum, vermiş olduğu akademik destek yanında manevi desteğiyle bu uzun ve zorlu süreci kolaylaştıran sevgili danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e,

Derslerini aldığım dönemlerde deneyimlerinden yararlanma fırsatına sahip olduğum ve tezime ilişkin görüşlerini benimle paylaşarak araştırmanın daha nitelikli olmasına katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel, Sayın Prof. Dr. Nuray Senemoğlu ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya,

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan, karşılaştığım güçlükleri aşmamda akademik bilgisiyle ve sakin tavırlarıyla bana yol gösteren, eleştirel bakış açısıyla çalışmayı zenginleştiren, maddi ve manevi desteğini anlatmak için kelimelerin yeterli olmadığını bildiğim meslektaşım, arkadaşım ve eşim Yrd. Doç. Dr. İbrahim Tuncel'e,

Uzaklıkların sadece mekanda olduğunu gösteren, gece, gündüz, farklı bir şehir ya da ülkede olmasının yanımda oluşunu engellemediği, ihtiyacım olduğu her an maddi ve manevi desteğini aldığım ve tezimi sabırla okuyarak verdiği dönütlerden yararlandığım sevgili dostum Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal'a,

Disiplinlerarası çalışmanın zevkini yaşatan, özellikle problem senaryolarının hazırlanmasında destek olan sevgili arkadaşlarım Dr. Filiz Gültekin ve Yrd. Doç. Dr. Ahu Arıcıoğlu'na,

Yoğun çalışma şartlarına rağmen verdikleri destek için sevgili arkadaşlarım Sümeyra Demir, Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Dr. Fatma Çobanoğlu, Arş. Gör. Zafer Çepni ve doktora sürecinin her aşamasından birlikte geçtiğimiz ve

bu sürecin sıkıntılarını ve sevinçlerini birlikte paylaştığımız Arş. Gör. Hakkı Kontaş'a,

Veri toplama sürecinden beni sınıflarına kabul eden, bu uzun sürecin her anında davranışlarıyla motivasyonumu yüksek tutan ve görüşmeler sırasında düşüncelerini içtenlikle ifade eden deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile öğrencilerine,

İlgileriyle her zaman desteklerini hissettiren sevgili Bediye ve Ahmet Tuncel'e,

Bana özgürce uçabilmem için kanatlarımı ve yere sağlam basabilmem için köklerimi veren, hedeflerime ulaşabilmem için ayrılıkları göze alan ve hayatımın her anında maddi ve manevi destekleriyle yanımda olduklarını hissettiğim canım annem Huriye Ayvaz ve canım babam Kazım Ayvaz'a

sonsuz teşekkür ederim.

Zeynep Ayvaz Tuncel

ÖZET

AYVAZ TUNCEL, Zeynep. *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Ankara, 2009.

Bu araştırmada, bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan sosyal gelişimi destekleyen beceriler, ilköğretim 4. sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar dersleri ile “Bağlı (Threaded) Model” kullanılarak bütünleştirilmiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu model ile nitel veri birleşiminden oluşan “karma yöntem” işe koşulmuştur. Ankara ilinde orta sosyo-kültürel özelliklere sahip bir devlet okulunun 4. sınıf şubeleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi yapılan gözlemler ve uygulanan problem senaryoları doğrultusunda, belirlenen şubelerin benzer özellikler gösterdikleri tespit edilmiş ve seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları atanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve bu gruplardan seçkisiz yolla belirlenen 10’ar öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

İlköğretim 4. sınıf öğretim programları ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik etkinlikler deney grubunda 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubunun öğretme-öğrenme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrenciler tarafından problem senaryoları yanıtlanmış, öğretmen ve öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi grupların durumunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen gözlemler, uygulama sürecinde gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında davranışların devamlılığını belirlemek amacıyla devam etmiştir. Ayrıca, deney grubunda denel işlem materyali uygulanırken öğretme-

öğrenme sürecini betimlemeye yönelik gözlemler gerçekleştirilmiş ve alan notları yazılmıştır.

Araştırmada, problem senaryoları ve gözlemler yoluyla elde edilen nicel veriler üzerinde istatistiki analiz ve görüşmeler ve alan notları yoluyla elde edilen nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygıları ve sosyal problem çözme becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdiği,
- Bütünleştirilmiş program uygulamasının, öğrencilere iletişim, işbirliği ve sosyal problem çözme becerilerini farklı derslerde ve durumlarda uygulama fırsatı verdiği,

sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Bütünleştirilmiş program, bağlı model, sosyal gelişim, iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı, sosyal problem çözme becerileri

ABSTRACT

AYVAZ TUNCEL, Zeynep. *Effects of an integrated curriculum implementation on the social development skills of 4th grade elementary education students*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2009.

The purpose of this study was to investigate the effects of integrated curriculum implementation on the communication, cooperative, social problem-solving skills and self-esteem levels of 4th Grade Elementary Education Students.

Using a Threaded Model, communication, cooperative, and social problem-solving skills as well as self-esteem were incorporated into Turkish, Math, Science & Technology, Social Studies, Traffic Security, and Visual Arts classes of 4th graders. The study used a mixed methodology comprised of a pre-test post test model and analysis of qualitative data. Participants of the study were 4 graders at a public school located in a middle class district of the Ankara Metropolitan area. Based on a semester-long observations and results of problems scenarios groups were found equivalent and thus were randomly assigned to treatment and control groups. Again, prior to the application of the program teachers of the assigned groups as well as randomly selected groups of 10 individuals from each group were interviewed.

A program incorporating enrichment of communication, cooperative, and social problem-solving skills as well as self-esteem into Turkish, Math, Science & Technology, Social Studies, Traffic Security, and Visual Arts classes was implemented for 17 weeks. During this time no interventions were applied to the instructional activities of the control groups. Prior and after the application of the integrated curriculum, students were given problem scenarios and individual interviews were conducted with them as well as their respective teachers. Again before application of the study, students were observed throughout a semester in order to assess their existing levels of communication, cooperative, and social problem-solving skills as well as self-esteem. Likewise, similar observations were conducted throughout the implementation of the program in

an effort to assess participants' progress. Finally, follow-up observations were conducted with both the treatment and control groups throughout the semester following the implementation. Furthermore, field notes were taken during the observations of teaching-learning processes with the treatment group.

While statistical analyses were used with the quantitative data obtained from observations and problem scenarios, descriptive analyses were used with qualitative data obtained from interviews and field notes.

These analyses yielded to the following results;

- the treatment group demonstrated significantly higher progress in their communication, cooperative, and social problem-solving skills as well as self-esteem,
- the integrated curriculum facilitated students' use of communication, cooperative, and social problem-solving skills in a variety of classes and circumstances.

Keywords

Integrated curriculum, threaded model, social development, communication skills, cooperative skills, self-esteem, and social problem-solving skills.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.2 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAM	5
1.3 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAM MODELLERİ	13
1.3.1 Jacobs'un Bütünleştirilmiş Program Modelleri	14
1.3.2 Fogarty'nin Bütünleştirilmiş Program Modelleri	15
1.3.3 Ross ve Olsen'in Bütünleştirme Modelleri	21
1.3.4 Drake'in Bütünleştirilmiş Program Modelleri	22
1.4 SOSYAL GELİŞİM	25
1.4.1 iletişim Becerileri	32
1.4.2 işbirliği Becerileri	36
1.4.3 Benlik Saygısı	39
1.4.4 Sosyal Problem Çözme	42
1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	45
1.6 PROBLEM CÜMLESİ	47
1.7 ALT PROBLEMLER	47
1.8 SAYILTILAR	48
1.9 SINIRLILIKLAR	48
1.10 TANIMLAR	49
1.11 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
1.11.1 Bütünleştirilmiş Program İle İlgili Yapılan Araştırmalar	50
1.11.2 İletişim Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	54

1.11.3 İşbirliği Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	56
1.11.4 Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	59
1.11.5 Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	62

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1 ARAŞTIRMA DESENİ	65
2.2 ÇALIŞMA GRUBU	67
2.3 GRUPLARIN DENKLİĞİNE İLİŞKİN BİLGİLER	70
2.4 DENEL İŞLEM MATERYALİ	73
2.5 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	85
2.5.1 Problem Senaryoları	85
2.5.2 Gözlem Formu	89
2.5.3 Görüşme Formu	92
2.6 DENEL İŞLEMLER VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ	93
2.7 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI	97
2.8 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	100
2.9 ARAŞTIRMACININ ROLÜ	103

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ	106
3.1.1 Etkili Dinleme Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	106
3.1.2 Etkili Dinleme Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	110
3.1.3 Etkili Dinleme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	115
3.1.4 Etkili Konuşma Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	121
3.1.5 Etkili Konuşma Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	125
3.1.6 Etkili Konuşma Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	130
3.2 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNE ETKİSİ	136

3.2.1 İşbirliği Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	136
3.2.2 İşbirliği Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	140
3.2.3 İşbirliği Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	146
3.3 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ.....	157
3.3.1 Benlik Saygısına İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	158
3.3.2 Benlik Saygısına İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	161
3.3.3 Benlik Saygısına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	167
3.4 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ	179
3.4.1 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	179
3.4.2 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması	183
3.4.3 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	193
3.5 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN UYGULAMA SÜRECİ	198
3.6 PROBLEM SENARYOLARINDAN ELDE EDİLEN PUAN İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	206

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 SONUÇLAR	210
4.2 ÖNERİLER.....	215
4.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	215
4.2.2 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	217
KAYNAKÇA	219

EKLER

Ek 1: Bütünleştirilmiş Program Etkinlik Örnekleri	235
Ek 2: Problem Senaryoları	245

Ek 3: Bütüncül Puanlama Yönergeleri	250
Ek 4: Gözlem Formu	253
Ek 5: Öğretmen Görüşme Formu	254
Ek 6: Öğrenci Görüşme Formu	256
Ek 7: Bütünleştirilmiş Program Uygulaması Kapsamında Kullanılan Çalışma Yaprağı Örnekleri ve Uygulama Sürecine İlişkin Resimler	258
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge: 1.1 Programları Bütünleştirmenin Yararları	12
Çizelge: 1.2 Fogarty'nin Bütünleştirme Modelleri	20
Çizelge: 2.1 Öğrenci Özellikleri	68
Çizelge: 2.2 Öğretmen Özellikleri	69
Çizelge: 2.3 Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Uygulama Öncesi Gözlem Verileri	70
Çizelge: 2.4 Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının 3. Sınıf Türkçe Dersi Karne Notlarının U Testi Sonucu	71
Çizelge: 2.5 Problem Senaryoları Ön Uygulamasının Gruba Göre U Testi Sonuçları	72
Çizelge: 2.6 İletişim Becerilerine İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler	81
Çizelge: 2.7 İşbirliği Becerilerine İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler	82
Çizelge: 2.8 Benlik Saygısına İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler	83
Çizelge: 2.9 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler	84
Çizelge: 2.10 Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyon Katsayıları	88
Çizelge: 2.11 Gözlemciler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	91
Çizelge: 2.12 Nitel Veri Seti	99
Çizelge: 3.1 Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler	107
Çizelge: 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması	108
Çizelge: 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması	109
Çizelge: 3.4 Etkili Dinleme İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı	111
Çizelge: 3.5 Etkili Dinleme Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı	112
Çizelge: 3.6 Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler	122
Çizelge: 3.7 Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması	123

Çizelge: 3.8 Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması	124
Çizelge: 3.9 Etkili Konuşma İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı ...	126
Çizelge: 3.10 Etkili Konuşma Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı	127
Çizelge: 3.11 İşbirliği Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler	137
Çizelge: 3.12 Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirliği Becerileri Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması	138
Çizelge: 3.13 Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirliği Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması	139
Çizelge: 3.14 İşbirliği İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı	141
Çizelge: 3.15 İşbirliği Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı	142
Çizelge: 3.16 Benlik Saygısı Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler...	158
Çizelge: 3.17 Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması	159
Çizelge: 3.18 Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması	160
Çizelge: 3.19 Benlik Saygısı İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı...	162
Çizelge: 3.20 Benlik Saygısının Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı	163
Çizelge: 3.21 Sosyal Problem Çözme Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler	180
Çizelge: 3.22 Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması	181
Çizelge: 3.23 Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal problem Çözme Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması	182
Çizelge: 3.24 Sosyal Problem Çözme İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı	184
Çizelge: 3.25 Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı	186
Çizelge: 3.26 Problem Senaryoları Son Uygulama Puanları ile Karne Notları Arasındaki İlişki	207

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil: 1.1 Jacobs'un Bütünleştirme Modelleri ve Düzeyleri	15
Şekil: 1.2 Eğitim Programı Nasıl Bütünleştirilir	16
Şekil: 1.3 Drake'in Bütünleştirme Modelleri ve Düzeyleri	23
Şekil: 2.1 Araştırma Deseni	66
Şekil: 2.2 Hazırlanan Programın Sosyal Gelişim Boyutları-Disiplin İlişkisi	77
Şekil: 2.3 Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar	105
Grafik: 3.1 Sınıf İçi Gözlemlerde Etkili Dinleme Becerilerinin Görülme Sıklığı	114
Grafik: 3.2 Sınıf İçi Gözlemlerde Etkili Konuşma Becerilerinin Görülme Sıklığı	129
Grafik: 3.3 Sınıf İçi Gözlemlerde İşbirliği Becerilerinin Görülme Sıklığı	144
Grafik: 3.4 Sınıf İçi Gözlemlerde Benlik Saygısına İlişkin Davranışların Görülme Sıklığı	166
Grafik: 3.5 Sınıf İçi Gözlemlerde Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Görülme Sıklığı	192

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Bireyin gelişimi yaşam boyu devam eden çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin gelişim dönemlerine uygun beceriler, özellikler ve davranışlar kazanmaları beklenmektedir. Bireyin gelişiminde kritik dönemlerin dikkate alınması ve gerekli uyarıcılarla döneme özgü öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Gelişim görevlerini tam olarak yerine getiremeyen bireyler sonraki dönemlerde sorunlarla karşılaşabilir.

Gelişim, kendi içinde belli özellikler bakımından bütünlük taşıyan ve birbirleriyle de etkileşim içinde bulunan gelişim alanları ve dönemlerine ayrılmıştır. Bu gelişim alanları genel olarak fiziksel, bilişsel ve psikososyal olmak üzere gruplanmaktadır. (Senemoğlu, 2004: 18). Bireyin tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde ve gelişim dönemlerine uygun beceri, özellik ve davranışlar kazandırmada eğitim önemli bir role sahiptir. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip bireyler yetiştirilmesi Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biridir. Bu bağlamda, eğitim yoluyla bireylerin bütün yönleriyle yetiştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1993: 12). Eğitimin tanımına göre, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi

gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Geçerli öğrenmeyi sağlamak ise, geçerli öğretilerle mümkündür (Senemoğlu, 2004: 86). Bireyin davranışında istenmedik gelişmeleri önlemek ve istendik davranışları kısa sürede gerçekleştirmek için planlamaya ihtiyaç vardır ve bu planlama eğitim programlarının sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Bilen, 1999: 3, 19). İstendik nitelikteki öğrenmenin gerçekleşebilmesinde eğitim programları yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Ertürk'ün (1993: 95) geçerli öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımladığı eğitim programı, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni olduğu kadar eğitimci açısından da bir eğitim durumları düzenidir. Varış (1996: 14) ise eğitim programını bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlamakta ve bu tanımla eğitim programının kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir. Doğan'a (1997: 3) göre eğitimde program, öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği meydana getirebilme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalara yani program geliştirme faaliyetlerine süreklilik kazandırılması ve programın öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin devam ettirilmesi önemlidir.

Demirel (2004: 5) program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Varış (1996: 16) da "eğitimde program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel/teknolojik gelişimler, her geçen gün, daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır" diyerek program geliştirmenin gereklerini vurgulamaktadır.

Eğitim faaliyetleri yoluyla gizil veya muhtemel uyarıcılar sistemi gibi anlaşılan eğitim ortamında her öğrenci belli eğitim durumlarından geçecek ve belli yaşantılar geçirecektir (Ertürk, 1993: 95). Birey bir toplum içinde doğup yaşayacağı, insanlarla ilişkiler kuracağı, bir meslek sahibi olup bir grubun içinde

yaşayacağı, iş başarma zorunda olacağı ve benzeri sosyal zorunluluklarla karşı karşıya kalacağı için, okulda bireyin bunları yapabilecek, başarabilecek temelleri alması gerekir. Bu da programların buna göre düzenlenmesiyle olası görülmektedir. Bunun için eğitim programlarında temel becerilerin kazandırılması esas olmalıdır (Demirel, 2004: 45).

Eğitim sürecinde çocuk gelişimi çok taraflı ele alınmalı ve yalnızca zihni gelişme, fiziksel gelişme ya da duyguların gelişmesi değil bütün bunların ve buna benzer özelliklerin birbiri ile etkileşimlerinin incelenmesi gerekmektedir (Varış, 1996: 52). Rogers (1969) eğitimin sonsal hedefi olan kendini gerçekleştirmenin bireyin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bir bütün olarak gerçekleştirmeyi amaçladığını ve okulun bireyin bağımsızlığını ancak bu çok yönlü gelişmeyle sağlayabileceğini savunmaktadır. Okul uygulamalarının sadece zihinsel gelişmeyi hedef edinmesi ve diğer yönlerin gelişimine yeterince çaba harcamamasının insanların doğal yeteneklerini daralttığını vurgulamaktadır (Akt. Kılıççı, 2006: 15).

Programlar geliştirilirken, bireyin tüm gelişim alanlarını desteklemede ve gelişim dönemlerine uygun beceri, özellik ve davranışlar kazandırmada etkili olan eğitim programlarının geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Eğitim programlarının bireyin bilişsel gelişimine ağırlık vermesi ve diğer gelişim alanlarını göz ardı etmesinin çağdaş program anlayışına uygun olmayacağı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda bireyin her yönüyle geliştirilmesini vurgulayan öğretimin bütünlük ilkesine de ters düşmektedir. Eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin ve bu faaliyetlerin büyük bir kısmının gerçekleştiği kurum olarak okulların, bireyi bütün yönleri ile geliştirilmesi yönünde gerekli çabayı göstermesi ve imkanlarını bu yönde kullanması önemlidir.

Çağdaş eğitim, bireyin ruhsal ve toplumsal bakımdan gelişmesi, kendisinin ve toplumun yararına beceriler kazanmasını, bu dengeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Okul, sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kurumdur. Bu kurum belli öğrenme kalıplarının gerçekleştirilmesi sorumluluğunu taşır. Okul, bireylerin toplumla uyum sağlayabilmeleri ve mutlu olabilmeleri yolunda

gereksinme duydukları konuları öğrenmelerini sağladığı oranda başarılı sayılır. Okul, sadece bireyin bilgi donanımını sağlamakla kalmaz, onun sosyalleşmesine büyük ölçüde yardımcı olan bir kurum niteliğini de taşır. Okul, öğrenciye, kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlar (Yavuzer, 2005: 145-147). Okullar, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını mutlaka dikkate almalıdır. Çünkü çocukluk döneminde gelişen davranışlar gençlik ve hatta yetişkinlik döneminde kişiyi büyük ölçüde etkileyebilir. Okullar öğrencileri bütün yönleri ile geliştirmeye ilköğretimin ilk yıllarında başlamalıdır (Dref, 2002).

Formal eğitim boyunca öğrenme yaşantıları ile çocuğa planlı ve programlı bir biçimde istendik sosyal özelliklerin kazandırılmasına çalışılır (Can, 2000: 6). İlköğretim programları incelendiğinde öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemek için belirlenmiş ortak becerilerin olduğu görülmektedir. İstendik sosyal özelliklerin kazandırılmasında öncelikle bu beceri ve özelliklerin gelişmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi ve süreç içinde öğrencilerin bu etkinlikleri kendi yaşantısı yoluyla deneyimlemesi önemlidir.

Bireyin sosyal gelişimini destekleyen farklı beceri ve özellikler bulunmaktadır. İlköğretim programları incelendiğinde sosyal gelişimi destekleyen iletişim, işbirliği, sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygısının geliştirilmesinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Sosyal gelişimi destekleyen bu beceri ve özelliklerin geliştirilmesinde uygulanmakta olan programların etkililiğini ortaya koymak bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahip bu beceri ve özelliklerin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için programların düzenlenmesi gerekmektedir. Alanyazında, öğrencilerin sosyal becerilerini (Bacanlı, 2006:176), benlik saygılarını (Pişkin, 2006: 106), günlük yaşam becerilerini (Bacanlı, 2006: 237), sosyal problem çözme becerilerini (Elias ve Tobias, 1996: 107), duygusal gelişimlerini ve işbirliği becerilerini (Hornoby, Hall ve Hall, 2003: 55) geliştirmek için öğretim programları ile etkinliklerin bütünleştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Beceriler ve bilgi, çalışma birden fazla alanda yapıldığında gelişir ve uygulamaya geçirilir (Lake, 1994). Murdoch'a (1998) göre kuramcılar, beceriler, değerler ve kavrayışın anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmiş bağlam içinde öğretimi ve değerlendirmesinin en iyi yol olduğunda anlaşılmaktadır (Akt. Warnod, 2002). Bu araştırmada da öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyen beceri ve özelliklerin kazandırılmasında bütünleştirilmiş programın etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAM

Bütünleştirilmiş programla ilgili pek çok farklı tanım yapılmıştır. Tanımlar önceleri planlama ve programın yapısına ilişkin olarak ifade edilirken daha sonra daha esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımlara göre yapılandırılmaya başlanmıştır. "Bütünleştirilmiş program" kavramının oluşmasında ve gelişmesinde pek çok eğitimcinin görüşleri etkili olmuştur.

Dewey (1916), Kilpatrick (1918), Oberholtzer (1937), Squires (1972), Vars (1969, 1987) ve Beane'in (1993) bütünleştirilmiş programı destekleyen görüşleri şu noktalarda yoğunlaşmaktadır (Kysilka, 1998) :

- Gerçek öğrenme, öğrencilerin anlamlı ve amaca yönelik etkinliklerle ilgilendikleri durumlarda ortaya çıkar.
- En önemli etkinlikler, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları ile doğrudan ilgili olanlardır.
- Gerçek yaşamdaki bilgi, parçalar halinde değil bütünleştirici biçimde uygulanır.
- Bireyler, gerçeklerden korunmaya değil nasıl öğrendikleri ve nasıl düşündüklerini bilmeye ihtiyaç duyarlar.
- Konu alanı amaç değil araçtır.
- Öğretmenler ve öğrencilerin başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitim sürecinde işbirliği içinde çalışmaları gerekir.
- Bilgi durağan değildir ve hızlı bir şekilde gelişir ve değişir.

- Teknoloji, öğrenme sürecinde önceden belirlenmiş, ardışık adımları ve bilgiye ulaşmayı değiştirmektedir.

Kysilka'ya (1998) göre eğitim programıyla ilgili pek çok sorunun çözümü için alanyazında bütünleştirilmiş programı savunan sayısız makale bulunmakta ve ulusal ve uluslar arası toplantılarda bütünleştirilmiş programa odaklanan sunumlar göze çarpmaktadır. Bu durum bütünleştirilmiş programa olan dikkati artırırken aynı zamanda okulların bunu nasıl uygulayacakları ile ilgili karışıklık, tereddüt ve endişeyi de beraberinde getirmektedir. Öğretmenler ya da yöneticilerin bütünleştirilmiş programı başarılı bir şekilde planlayabilmeleri için bu kavramı açık bir şekilde anlamaları gerekmektedir.

Dewey'in (1898) okulların sadece soyutlanmış entelektüel derslerin öğrenildiği bir yer olmadığı aynı zamanda yaşam derslerinin öğrenildiği bir yer olduğu görüşü bütünleştirilmiş programın doğuşunu ortaya koymaktadır (Akt. Wu, 2003). Dewey, (1938) deneyimi öğrenmenin anahtarı olarak görmekte ve okullardaki geleneksel eğitimin teknikleri ve kullanımından hareketle, bireylerin şemaları ile deneyimlerini nasıl birleştirdiklerinin anlaşılması gerektiğini savunmaktadır (Akt. Kurrieger, 2006).

Humpreys ve diğerleri (1981) tarafından bütünleştirilmiş program, çocukların çeşitli konularla ilgili bilgileri kendi çevrelerindeki belli bakış açıları ile ilişkilendirerek açıkça keşfetmeleri olarak tanımlanmıştır (Akt. Lake, 1994). Bütünleştirilmiş program, geleneksel konu sınırları tarafından zorlanan sınırların üzerine çıkar. Süreç ve beceriler ile içeriğin bütünleştirilmesini içeren ve uygulanan anlayıştır (www.molecreek.tased.edu.au).

Jacobs'a (1989: 8) göre bütünleştirilmiş program, bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışıdır.

Walker (1996) tarafından yapılan bütünleştirme tanımı Gestalt ilkelerini temele almaktadır. Programın bütünleştirilmesi, birbirine bağlı olan dünyayı yansıtır ve

öğrencinin vücudunu, düşüncelerini, duygularını, hislerini ve bilgileri birleştiren öğrenme deneyimlerindeki sezgilerini kapsar. Ayrıca parçaların ayrı ayrı incelenmesinden daha fazla anlayış kazandırır (Akt. Jenks, 1998).

Warnod'a (2002) göre bütünleştirilmiş programlar, öğrencilerin yüklü eğitim programları arasında bütünü görmeleri ya da tanımlamaları için fırsatlar sağlayarak programlar arasında bilginin transferini gerçekleştirir. Öğrenciler daha sonra bu anlamlı kavramsal çerçeve içinde öğrendiklerini ve gerçek yaşamda bunların yansımalarını karşılaştırabilirler.

Bütünleştirilmiş program, öğrencilerin konular ve daha anlamlı öğrenmeleri arasındaki engelleri ortadan kaldırmaya çabalayan bir öğretim yoludur. Temel düşünce öğrencilerin temalar ya da örgütlenme merkezleri etrafında öğretilmesidir. Bütünleştirilmiş program öğrenme sürecine problem çözme, gerçek yaşam uygulamalarını ve sosyal bilinçliliği ekler ki bunu öğrenmenin ve eğitimin daha kapsamlı bir yolu haline getirerek yapar. Öğrenciler bu yolla bilgileri etiketlemekten kaçınarak kendi yaşam deneyimlerinden ve geçmişlerinden hareket ederler (www.archeworks.org).

Bütünleştirilmiş program, öğrencilerin yaşam boyu öğrenen ve temel yaşam becerilerini geliştiren bireyler olmalarını sağlayan eğitimsel bir yaklaşım sağlar. Sadece farklı öğrenme alanlarını bir araya getirmez aynı zamanda her bir öğrencinin kişisel ve sosyal öğrenmelerini de bir araya getirir (Wu, 2003).

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı bir ya da daha fazla disiplini aynı amaç için özelliklerini muhafaza ederek kombine etmektir. Bu yaklaşım eleştirel düşünme becerilerini ve kapsamlı içeriği birleştirmeyi amaç edinir ve genellikle öğretmen, öğrenci girdilerini yönlendirir. Bütünleştirilmiş yaklaşımda bilginin gerçekçi bakış açısı ve bütünleştirilmiş açıklamaları disiplin sınırları içinde geçişli olarak verilir. Bu yaklaşım ihtiyaç merkezlidir ve genellikle tematik biçimdedir. Konular, etkinlikler öğretmen tarafından toplanır ve yönlendirilir. Hedefler yapılandırılmıştır ve içerik, beceriler ve süreci kapsar. Sonuçta bütünleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgileri ve fikirleri ile başlar, disiplinler

içerisinde tutarlı ve anlamlı geçişler ile gelişir ve devam eder. Bu yaklaşımda günlük görüşme ve etkileşimler önemlidir (Mathison, Freeman, 1998, Akt. Demirel ve Diker Coşkun, 2008).

Vars'a (2001) göre bütünleştirilmiş yaklaşımda vurgu ayrı derslerin ayrıntılarından ziyade üst düzey düşünme süreçleri, işbirlikli öğrenme ve insan değerlerinin üzerine düşünmededir (Akt. Kurriker, 2006).

Kysilka'ya (1998) göre bütünleştirme, önceden ayrı olarak ele alınan konu alanları ve / ya da beceri alanları arasındaki ilişkidir. Shoemaker (1989) bütünleştirilmeye ilişkin daha karmaşık bir bakış açısı çizmektedir. O'na göre, eğitim, geniş çalışma alanlarına odaklanmak amacıyla; konuları, programın çeşitli yönlerini anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getiren parçalara ayıran bir biçimde örgütlenmiştir. Bu bakış açısı, öğrenme ve öğretmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele alır ve etkileşim içinde olan gerçek dünyayı yansıtır (Akt. Jenks, 1998). Dressel (1958) de bütünleştirilmiş programla sadece öğrenenlerin bilgiyi ilişkilendirmesinin sağlanmadığını aynı zamanda yeni modeller, sistemler ve yapılar oluşturmasını, yeni ilişkiler geliştirmesini ve güdülenmelerini de sağladığını belirtmektedir (Akt. Dougherty, 1999).

Lake (1994) bütünleştirilmiş programı yaşam boyu öğrenme için çocukları hazırlayan eğitimsel bir yaklaşım olarak açıklamaktadır ve alanyazın taraması sonucunda farklı tanımların bir özetini yapmıştır:

- Derslerin bir birleşimidir.
- Projeler üzerine vurgu yapar.
- Ders kitabının ötesindeki kaynaklardır.
- Kavramlar arasındaki ilişkilerdir.
- İlkeleri organize etmek için tematik üniteler vardır.
- Esnek zaman çizelgeleridir.
- Esnek öğrenci gruplamasıdır.

Bütünleştirilmiş programla ilgili tanımlar incelendiğinde kavramsal yapının büyük farklılıklar göstermediği ancak programların nasıl bütünleştirildiğine bağlı olarak tanımların değişebildiği görülmektedir. Tanımlardaki bu değişikliklerin bütünleştirilmiş programla ilişkilendirilen öğrenme ve öğretme kuramlarının doğurgularıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazında bütünleştirilmiş programın sıklıkla beyin temelli öğrenme, çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacılıkla bağlantılı olarak ele alındığı görülmektedir (Barry, 2008; Beane, 1995; Crowell; 1989; Doster, 2004; Jenks, 1998; Kurriger, 2006; Lake, 1994; Mason, 1996; Mullinax, 2003; Wu, 2003).

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının son zamanlarda önem kazanmasının eğitim alanında iki önemli düşüncenin yayılmasıyla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan ilki, eğitimcilerin eğitim programlarının okul dışındaki yaşamdan uzak olmasından dolayı duydukları memnuniyetsizliğin artmasıdır. Okullarda öğrenilen becerilerin gerçek yaşamda karşılaşılan problemlere uygulanabilir olması ihtiyacı sıklıkla dile getirilmektedir. Bu sorun ancak bütünleştirilmiş eğitim programlarının yapılandırılması ile çözülebilir. İkinci temel etkiyi yapan ise yapılandırmacılık olarak adlandırılan ve temelinde öğrenci ilgileri üzerine kurulu özgürlükçü öğrenme diyebileceğimiz öğretim yaklaşımlarının eğitim programlarında değişimlerin gerçekleşebilmesi için geleneksel yapıyı zorlamasıdır (Nagel, 1995, Akt; Diker 2004).

Avustralya'da bütünleştirilmiş program kullanarak eğitim veren bir ilkokulunun bu programları kullanma gerekçeleri ve amaçları bütünleştirilmiş programı özetlemesi açısından dikkate değerdir. Mole Creek ilkokuluna göre bütünleştirilmiş program:

- Öğrencilerin farklı öğrenme alanları arasında ilişki kurmalarına yardım eden bütüncül yaklaşımla öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilere kavramlar, süreçler ve becerileri geliştiren kapsamlı eğitim programları sağlar.
- Öğrencilerin okuldaki günlük deneyimlerinin amaçlarına daha büyük hassasiyet sağlar.

- Öğrencilerin dünyaya ilişkin algılamaları için deneyimlerin inşa edilmesi ve anlaşılmasına yardım eder.
- Öğretmenleri, öğrencilerin performansları ve öğrenme çıktılarını artıracak öğretme ve öğrenme stratejilerinden yararlanmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin çeşitli bağlamlarda bilgi, yetenek ve becerilerini göstermelerini sağlar.
 - o Öğrencilerin ön bilgileri ve okul dışı deneyimlerini inşa eder ve değer katar.
 - o Tek bir çalışma biriminde bütün öğrenme alanları ya da bazılarının pek çok çıktılarının başarısını sağlar.
 - o Her bir öğrenme alanında ayrılmış öğretim için zaman yaratarak ve benzer düşünceleri bir araya getirerek öğretmenler için daha yönetilebilir bir eğitim programı sağlar.
 - o Aynı sınıf içinde farklı düzeyde bilgi, beceri ve yeteneklere sahip öğrencilerin bulunmasını sağlar (www.molecreek.tased.edu.au).

Okulun bütünleştirilmiş programları kullanma amacı ise:

- Süreçle içerik ve becerileri bütünleştirmek,
- Öğrenme içeriği, süreçleri ve becerileri için bağlam sağlamak,
- Diğerleri ile işbirliği ve etkileşim için fırsatlar sağlamak,
- Öğrencinin ne öğrendiği ile ilgilenmesi ve meşgul olmasını sağlamak,
- Önceki öğrenmeleri ve deneyimleri değerli, açık ve üzerine inşa edilebilir yapmak,
- Öğrencinin bireysel bilme ve öğrenme yöntemlerine değer vermek ve anlamak,
- Öğretmen ve öğrenci arasında paydaşlık inşa etmek,
- Kendi öğrenmesinin amaçlarına yönelik farkındalığı artırmak,
- Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini yansıtmaları için cesaret vermek,
- Farklı öğrenme stillerinin fark edilmesi için ortam hazırlamak ve bunları kabul etmek,
- Öğrencilerin yardımıyla öğrenmek için kontrol ve sorumluluk alanı hazırlamak (sağlamak),

- Bilginin toplanması ve işlenmesine öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlamak,
- Öğrencileri bağımsız, yetenekli ve uyumlu öğrenciler olmaları için cesaretlendirmek,
- Dinamik ve ayrı öğretme yaklaşımlarını kullanarak farklı ilgi, yetenek, beceri ve motivasyona sahip öğrencilere hizmet etmek

biçiminde sıralanmıştır (www.molecreek.tased.edu.au).

Chou (2000) bütünleştirilmiş programın yararlarını beş ana nokta yoluyla savunmuştur.

- Bütünleştirilmiş program, anlamlı ve ilgi çekici öğrenme içeriğini merkeze almaktadır ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve öğretmenlerin öğretme başarılarını artırmaktadır.
- Bütünleştirilmiş program, disiplinlerarası öğrenme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Bununla birlikte öğrenciler, bilgilerini gerçek yaşam durumları içine uygulayabilmektedir.
- Bütünleştirilmiş program, öğrenmenin etkililiğini geliştiren sistemli bir yapıya sahiptir.
- Bütünleştirilmiş program, öğretim zamanının ekonomikliğini sağlama ve eğitim programının binişikliğini önlemeye yönelik disiplinlerarası öğrenmenin koordinasyonu üzerinde durur.
- Bütünleştirilmiş program, gerçek yaşam deneyimleri ile bilgiyi yapılandırır böylece öğrenciler bilgileri ve becerileri ayrıntılı bir şekilde öğrenebilir (Akt. Wu, 2003).

Tertemiz'de (2003) programları bütünleştirmenin yararlarını Krong (1995), Miller (1995), Barab ve Landa'nın (1997) düşüncelerine dayalı olarak program, içerik, öğretmen, öğrenci ve ebeveynler açısından çizelge 1.1'de özetlemiştir.

Çizelge 1.1

Programları Bütünleştirmenin Yararları

PROGRAM	- Programların bütünleştirilmesi, programların tamamında hedefler arası geçişlerin ayrıntılı bir şekilde yapılması ve seçilmesi konusunda esneklik sağlar. - İhmal edilen, ayrı tutulan disiplinler öğrenci ve öğretmen açısından işe koşulur. - Çocuğun zorlandığı durumları fark eden öğretmen özgün değerlendirme bilgileriyle faaliyetlerini değiştirebilir.
İÇERİK	- Disiplinler arası bağlantılar kurulur. - Bütünleştirilmiş program yaklaşımlarında içerik sistematik bir şekilde verildiğinden öğrenme daha etkilidir. - Gereksiz tekrarlar önlendiği için zaman daha iyi değerlendirilecektir.
ÖĞRETMEN	- Öğretmen bütünleştirilmiş program yaklaşımından kazanç sağlar. Çünkü bu yaklaşım öğretmenlerin kendileri için anlamlı olan bir program yaratması, geliştirmesi ve uygulaması gücü verir. - Öğretmenlerin yaratıcı olmalarını teşvik eder. - Sınıfında olanları daha fazla kontrol eder. Öğretmenler kendi hedeflerini seçerler ve kendi değerlendirmelerini yaparlar. - Meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına olanak verir.
ÖĞRENCİ	- Doğal öğrenme ortamı sağlar. Çocuklar kendi doğal ortamlarında Matematiği Fen'den, Fen'i Türkçe dersinden ayırt ederek öğrenmezler. Bu durum yetişkinler tarafından oluşturulmuştur. - Çocuklara ilginç gelecek, onları öğrenmeye güdüleyecek konular çerçevesinde programların bütünleştirilmesi öğrenmeyi daha doğal ve etkili kılar. - İçerik çocuklar için daha anlamlı ve çekici olur. - Çocuklara bağımsız ya da ortaklaşa araştırma yapma ve yazma fırsatları verir.
VELİ (Ebeveyn)	- Çocuklarının öğrenmelerine yakınlaşmaları artar. - Çocuklar okulda yaptıkları konusunda daha fazla bilgilerle eve gelirler. - Okul ile ev arasında ilişki kuran ev faaliyetlerinde yer almalarına olanak verir. - Velilerin ev öğretmenliği rolünü güçlendirir. Bu yaklaşımda ailelerle ilgili faaliyetler, alan gezileri, okunacak kitaplar konusunda öneriler, proje çalışmaları istenir.

Lipson (1993) bütünleştirilmiş programın etkisi ile ilgili yapılmış araştırmaların bulgularını özetlemiştir.

- Bütünleştirilmiş program becerilerini kullanmaları için öğrencilere yardım eder.
- Bütünleştirilmiş temel bilgi, bilginin daha hızlı geri getirilmesine yol açar.
- Çoklu bakış açıları daha fazla bütünleştirilmiş temel bilgiye yol açar.
- Bütünleştirilmiş program öğrenmede derinliği ve açık görüşlülüğü cesaretlendirir.
- Bütünleştirilmiş program öğrencilerin olumlu tutumlarını destekler.
- Bütünleştirilmiş program, var olan program için daha nitelikli zaman sağlar (Akt. Lake, 1994).

Bütünleştirilmiş programın sıralanan pek çok yararı yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Brophy ve Alleman'a (1991) göre programların bütünleştirilmesi bir son değil temel eğitimsel hedeflerin kazanılması için bir araçtır. Daha da ötesi önerilen etkinlikler ne hedefin başarılmasına hizmet etmekte ne de her zaman etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda programların bütünleştirilmesiyle uygulanacak etkinliklerin belirlenmesinde iki ölçüt belirlemişlerdir. Bunlardan birincisi; etkinlikler, eğitimsel açıdan anlamlı olmalıdır ve ikincisi; etkinlikler, her bir konu alanının temel hedeflerini kazandırmayı aksatmak ya da etkisizleştirmektense teşvik etmelidir. Tertemiz'de (2003) bütünleştirmede faaliyetlerinin çoğunun konusuz, yorucu çalışmalar olabileceğini, kimi zaman önerilen faaliyetlerin öğrencilerden hazırlıkları olmayan şeyleri yapmasını gerektirebileceğini, programda öğretilmeyen konuların kullanılmasının istenebileceğini ve öğretmenlerin disiplinler arası programlar için zaman bulmalarının sorun olabileceğini belirtmektedir.

1.3 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAM MODELLERİ

Alanyazında bütünleştirilmiş program (integrated curriculum) yerine disiplinler arası (interdisciplinary), tematik (thematic) ya da sinerjetik (synergistic) gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir (Lake, 1994). Bütünleştirilmiş program

farklı kavramlar kullanılarak adlandırılmakla birlikte farklı biçimde tanımlanmakta ve farklı bütünleştirme modellerinden bahsedilmektedir. Bu çeşitlilik bütünleştirmenin derinliği ya da derecesine göre değişmektedir. Jacobs (1989), Fogarty (1991), Ross ve Olsen (1993) ve Drake (1998) bütünleştirme sürecine ve düzeylerine ilişkin farklı modeller önermişlerdir. Ancak hepsinin önerdiği, öğretmenlerin bütünleştirilmiş programın daha alt düzeydeki biçimleri ile başlayarak daha sonra üst biçimlerine geçmeleridir.

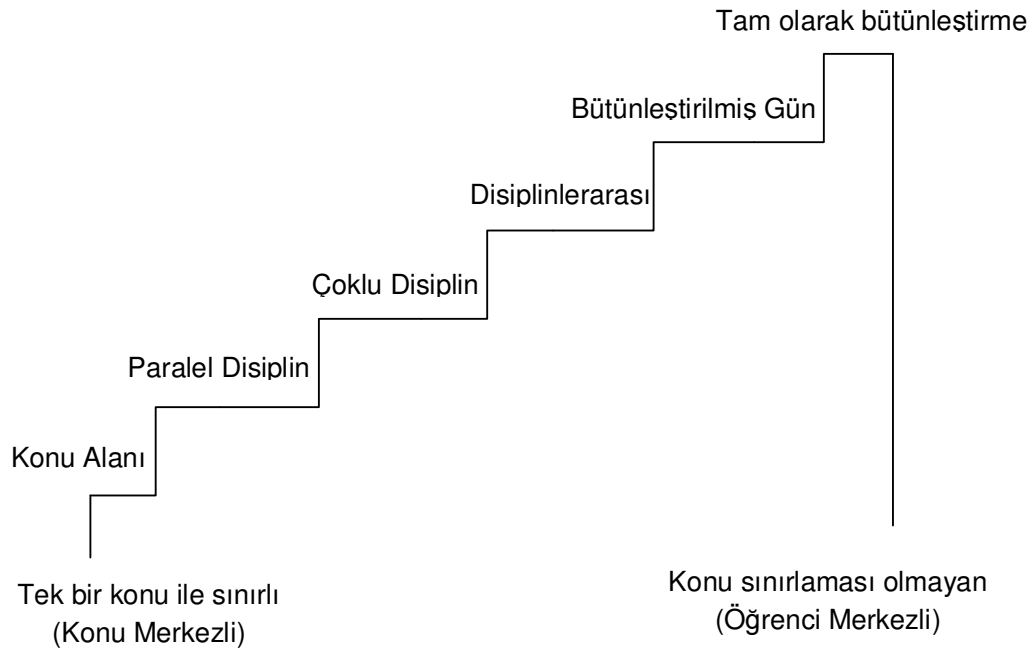
1.3.1 Jacobs'un Bütünleştirilmiş Program Modelleri

Jacobs'un (1989) bütünleştirilmiş program sürecinde altı model bulunmaktadır. Bütünleştirmenin en alt düzeyinde daha fazla konu merkezli programların olduğunu, üst düzey bütünleştirmelerin ise öğrenci merkezli felsefe ile ilişkili olduğunu düşünmektedir.

- Konu Alanı Temelli(Discipline Based): Bir konu alanının ayrılmış konularına gün içinde ayrı saatlerde odaklanılmasını içerir.
- Paralel Disiplinler (Parallel Disciplines): Her bir disiplin ayrı biçimde programda yer alır. Ancak öğretmenler ayrı disiplinlerdeki birbirleriyle bağlantılı olan konuları uyumlu olarak öğretir.
- Çoklu Disiplin (Multidisciplinary): Bir şekilde birbiri ile bağlantılı disiplinler bir araya getirilerek çalışılır. Bu tür bir bütünleştirme sosyal bilgiler gibi bir dersin oluşumunu destekler.
- Disiplinlerarası Üniteler/Dersler (Interdisciplinary Units/Courses): Var olan programda ortaya çıkan temalar, fikirler ya da konular etrafında üniteler oluşturulur. Bu üniteler, öğretmen tarafından belirlenen zaman dilimleri içerisinde işlenir. Bu üniteler var olan disiplinlerin yerini almaz, onları destekler.

- Bütünleştirilmiş Gün (Integrated Day): Bir temaya dayalı olarak tüm gün program öğrenci ilgi ve gereksinimlerine odaklanır.
- Tam Olarak Bütünleştirme (Complete Program): Öğrenciler projelerini belirlerler ve nelere ihtiyaç duydukları, neleri öğrenmek istedikleri ya da neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduklarına karar verirler. Bu tür bir ortamda öğrenciler kendi kendilerini güdülerler, bağımsızdılar ve amaca yönelimlidirler.

Jacobs'un bütünleştirme modelleri ve düzeyleri, Wu (2003) tarafından şekil 1.1'de görüldüğü gibi görselleştirilmiştir.

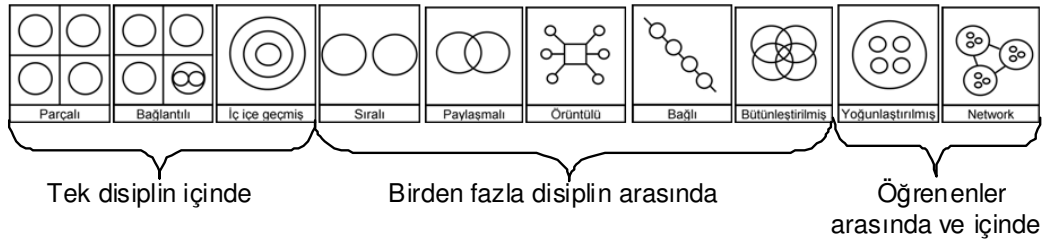


Şekil 1.1 Jacobs'un bütünleştirme modelleri ve düzeyleri

1.3.2 Fogarty'nin Bütünleştirilmiş Program Modelleri

Fogarty (1991, 2002) bütünleştirilmiş program için on farklı model tanımlamıştır. Bütünleştirme sürecini ise üç düzeyde ele almıştır. Birincisi, programın tek bir

disiplin içinde bütünleştirilmesi (özel-konu modeli). Öğretmenler programı parçalı, bağlantılı ve iç içe geçmiş modelleri kullanarak planlayabilirler. İkincisi, programın birden fazla disiplin arasında bütünleştirilmesi (disiplinlerarası model). Öğretmenler programı sıralı, paylaşmalı, örüntülü, bağlı ve bütünleştirilmiş modelleri kullanarak planlayabilir. Üçüncüsü, öğrenenlerin belik farkındalıklarını artıran yoğunlaştırılmış ve network modelleri ile bütünleştirmedir (Öğrenenler arasında ve içinde).



Şekil 1.2 Eğitim programı nasıl bütünleştirilir?

Fogarty (1991, 2002) tarafından önerilen bütünleştirme modelleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- Parçalı (Fragmented) Model: Eğitim programlarını tasarımlamada geleneksel yöntem olan parçalı model, ayrı ve bağımsız disiplinleri kabul ettirmeye çalışan bir modeldir. Bu model eğitim programını bir periskoptan gözlemler ve bir seferde tek bir görüntü sunar. Tek bir disiplin üzerine odaklanma söz konusudur. Konu alanları arasındaki ilişki sadece dolaylı olarak gösterilir. Her öğretim durumunun kendi bağımsız organizasyonu öğrencileri eğitim programının parçalı bir görüntüsü ile karşı karşıya bırakır. Öğretmenler bu geleneksel modeli, aksaklıklarına rağmen, eğitim programının konularını, kavramlarını ya da becerilerini listeleyerek ya da sıralayarak bireysel ya da meslektaşlarıyla birlikte kullanabilirler. Bu yöntemle öğretmenler ya da öğretmen grupları kendi içerik alanlarındaki eğitim programının önceliklerini belirlemeye başlayabilirler.

- Bağlantılı (Connected) Model: Bütünleştirilmiş eğitim programının bağlantılı modeli opera dürbününden ortaya çıkan görüntü gibidir. Bu model, bir disiplin içindeki ayrıntıları, incelikleri ve bağlantıları birleştirmeye olanak sağlar. Disiplinler ayrı olmasına rağmen bu model her bir konu alanı içinde kesin bağlantılar kurmaya odaklanır. Bir konuyu, bir beceriyi, bir kavramı diğerlerine birleştirir; bir günün çalışmasını ya da bir dönemdeki etkinlikleri diğer bir gnle ya da diğer bir dönemle birleştirir. Bu model için anahtar, öğrencinin ilişkileri otomatik olarak anlayacağını varsaymaktan çok, belli bir disiplin içinde fikirleri ilişkilendirmek için dikkatli çabalarda bulunulmasıdır. Öğretmenler, ğrencilere konu alanları arasında bağlantılar kurma yoluyla ilişkilendirmeler yapmaları konusunda yardımcı olurlar.
- İ İçe Geçmiş (Nested) Model: Bütünleştirmenin i içe geçmiş modeli eğitim programını üç boyutlu gözlükle gözlemler ve bir dersin birden çok boyutunu hedefler. Öğretmen ders gereği kazandırmayı planladığı kavramsal hedeflere ek olarak neden-sonuç ilişkisi üzerinde düşünme becerisi geliştirmeyi de hedefleyebilir.
- Aşamalı (Sequenced) Model: Sıralı model eğitim programını gzlk aracılığıyla gözlemler; camlar ayrıdır ancak bir ereve ile birbirlerine bağlanmışlardır. Bu modelde her ne kadar konular ya da üniteler ayrı ayrı ğretiliyorsa da bunlar ilişkili kavramlar için geniş bir çatı oluşturabilmek amacıyla yeniden düzenlenmiş ve sıralanmışlardır. Öğretmenler benzer üniteler arasında bağlantılar kurulması amacıyla konuları düzenleyebilirler.
- Paylaşmalı (Shared) Model: Paylaşmalı model eğitim programını drn gibi gözlemleyen bir modeldir. İki bağımsız disiplini bir tek odaklanmış görüntü haline getirir. Bu model öğeleri organize etmek için üst üste gelen kavramları kullanırken paylaşılmış planlamayı ya da her iki disiplinde de ğretimi içerir. Aynı sınıfta eğitim veren iki ayrı ğretmen planlamaya kendi öğrettikleri geleneksel davranışları, becerileri ve kavramları kullanarak başlarlar. Daha sonra bu iki ğretmen öncelikleri tanımlarken içerikteki bitişik konuları

araştırırlar. Bu yolla iki ayrı dersin öğretmeni öğrencilere ortak noktaları göstermek için bir ekip oluşturabilir.

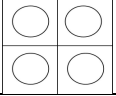
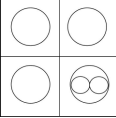
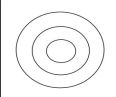
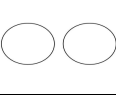
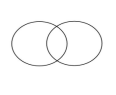
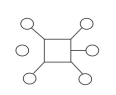
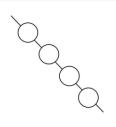
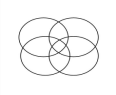
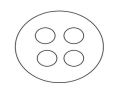
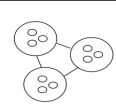
- Örüntülü (Webbed) Model: Bütünleştirmenin örüntülü modeli eğitim programına bir teleskoptan bakar ve disiplinlerin bütün benzerliklerini bir seferde yakalar. Örüntülü eğitim programları genellikle konuyu bütünleştirmek için bir tema kullanır. Bir tema seçildiğinde farklı derslerin öğretmenleri bu konuyu farklı konuları kapsayacak planlar.
- Bağlı (Threaded) Model: bütünleştirmenin bağlı modeli eğitim programına bir mercekten bakar. Eğitim programları ötesi bir yaklaşımla “büyük fikirler” içerik boyunca genişletir. Bu model, düşünme becerilerini, sosyal becerileri, ders çalışma becerilerini, grafik düzenlemeleri, teknoloji ve öğrenmede çoklu zeka yaklaşımı bütün disiplinlerde birbirine bağlanır. İçerik bu becerilerin öğrenilmesi için bir araç haline gelir. Farklı derslerin öğretmenleri eğitim programı ötesi yaklaşımı fikrini kullanırken mevcut içerik önceliklerinin içine bir dizi düşünme becerisini katmayı hedefleyebilir.
- Bütünleştirilmiş (Integrated) Model: Bütünleştirilmiş model eğitim programına bir kaleideskoptan bakar. Disiplinler arası konular, üst üste gelen kavramlar, ortaya çıkan yapılar ve düzenler çerçevesinde yeniden belirlenir. Disiplinler arası yaklaşımı kullanırken, bu model dört ana disiplinde üst üste gelen becerileri, kavramları ve davranışları bularak bu dört disiplini bütünleştirir. Bütünleştirme çeşitli disiplinler içinde ortaya çıkar ve öğretmenler benzerlikler elverdiği sürece bu disiplinler arasında karşılaştırmalar yapar.
- Yoğunlaştırılmış (Immersed) Model: Bütünleştirmenin yoğunlaştırılmış modeli eğitim programına bir mikroskoptan bakar. Oldukça kişisel bir yaklaşımla bütün içeriği ilgi ve uzmanlık merceğiyle süzgeçten geçirir ve kendi deneyimleriyle yoğunlaşır duruma gelir. Bu modelde öğrenme öğrenenler arasında gerçekleşir. Dışarıdan müdahale ya yoktur ya da çok azdır.

- Network (Networked) Model: Bütünleştirmenin network modeli eğitim programına bir prizmadan bakar, birçok boyut ve odak noktası yaratır. Bu modelde öğrenenler öğrenme sürecini yönlendirirler, sadece öğrenenler kendi alanlarının boyutlarını ve güçlüklerini bildiklerinden uzmanlık alanları içindeki ve farklı alanlardaki yerlere ulaştıklarından gerekli olan kaynakları hedefleyebilirler. Öğrenenler bütün öğrendiklerini uzman gözüyle süzer ve ilgili alanlardaki uzmanların dışsal networklerini yönlendiren içsel bağlantılar kurarlar.

Fogarty'nin (1991) "Ten ways to integrate curriculum" makalesinde önerdiği bütünleştirme modellerine ilişkin yaptığı açıklamalardan yola çıkarak Lake (1994) tarafından düzenlenen çizelge 1.2'de bütünleştirme modelleri özetlenmiştir.

Çizelge 1.2

Fogarty'nin Bütünleştirme Modelleri

İsim	Tanım	Üstünlükleri	Sınırlılıkları
Parçalı Model 	Ayrıştırılmış ve farklı disiplinler	Disipline açık ve ayrı bakış	İlişkilendirmeler öğrenciler açık değildir; öğrenmenin transferi düşüktür
Bağlantılı Model 	Bir disiplin içindeki konular ilişkilendirilir	Anahtar kavramlar ilişkilendirilir, araştırmalara yol gösterir, tekrar kavramsallaştırma ve disiplin içindeki fikirlerin özümsemesi	Disiplinler ilişkilendirilmez; içerik disiplinin içindeki gibi kalır
İç İçe Geçmiş Model 	Sosyal, düşünme ve içerik becerileri bir konu içinde amaçlanır	Bir seferde farklı alanlara dikkat çekilir, zenginleştirilmiş ve geliştirilmiş öğrenmelere yol gösterir	Öğrenciler ders ya da etkinliğin temel kavramlarının önemini kaybedebilir ve karıştırabilir
Aşamalı Model 	Benzer fikirler konular ayrılmasına rağmen uyum içinde düşünülür	İçerik alanları arasında öğrenmenin transferini kolaylaştırır	Sürekli işbirliği ve esneklik gerektirir; öğretmenin eğitim programı düzeni içinde otoritesi düşüktür
Paylaşmalı Model 	Takım planlaması ve/ya da öğretim iki disiplini içerecek şekilde ortak kavramlar, beceriler ya da tutumlara odaklanır	Ortak öğretimsel deneyimler iki öğretmenin takım çalışmasını içerdiğinden işbirliği kolaylaşır	Zaman, esneklik, bağlılık ve uzlaşma gerektirir
Örüntülü Model 	Tematik öğretim, farklı disiplinlerde öğretim için temelde temaların kullanılması	Öğrencileri güdüler, öğrencilerin fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder	Tema, anlamlı olması için özenle ve dikkatlice seçilmelidir.
Bağlı Model 	Düşünme becerileri, sosyal beceriler, çoklu zeka ve çalışma becerileri disiplinler arasından geçmeli/bağlantılandırılmalıdır.	Öğrenciler nasıl öğrendiklerini öğrenir ve öğrenmelerini nasıl transfer edeceklerine yol gösterir	Disiplinler ayrıştırılmış kalır
Bütünleştirilmiş Model 	Çoklu disiplinlerin sıralanmasındaki öncelik yaygın beceriler, kavramlar ve tutumları incelemektir	Öğrencilerin disiplinler arasında birbirine bağlılığı ve birbiri ile ilişkiliği görmesini destekler, öğrenciler bu ilişkileri görerek güdülenirler	Ortak planlama ve öğretim zamanı için departmanlar arası takımlar gerektirir
Yoğunlaştırılmış Model 	Öğrenenler, bir alanın ilgilendiği bakış açısı doğrultusunda bütün öğrenmeleri bütünleştirir	Öğrenenler arasında bütünleştirme yer alır	Öğrenenler arasındaki odakla sınırlı kalır
Network Model 	Öğrenenler bütünleştirme sürecini kaynakların ve uzmanların aracılığıyla seçerler	Yeni bilgi, beceri ya da kavramlar tarafından öğrenciler ileriye yönelik uyarılırlar.	Öğrenciler ayrıştırmayı zor yaparlar, çabaları etkisiz hale gelir

1.3.3 Ross ve Olsen'in Bütünleştirme Modelleri

Bir diğer model Ross ve Olsen (1993) tarafından geliştirilmiştir. Programların bütünleştirilmesini beş düzeyde ele almaktadırlar. Bunlar;

- Tek Konu Bütünleştirmesi (Single subject integration): Bu düzeyde gerçek yaşamda görünen tek bir disiplin içinde bütünleştirme meydana gelir. Bütünleştirmenin bu şekli pek çok sınıfta sıklıkla görülür. Çoğunlukla tek bir konu alanında günlük yaşam uygulamalarının ya da ilişkilerinin öğretilmesidir.
- Eşgüdümlü Model (Coordinated model): Bu model tek bir öğrenci grubu ya da tek bir sınıftan daha fazlasını bütünleştirmeyi kapsamaktadır. İki ya da daha fazla öğretmen tek bir konuyu aynı grupta bütünleştirir. En etkili yolu grupların ayrı kalması ama çalışmanın işbirliği içinde gerçekleşmesidir.
- Bütünleştirilmiş Çekirdek Model (Integrated core model): Tek bir öğretmenin aynı sınıfta iki ya da üç ders saatinde dil ya da sosyal çalışmaları bütünleştirilmiş çekirdek programı dikkate alarak öğretmesidir.
- Bütünleştirilmiş İki Çekirdek (Integrated double core): Bu model diğer bütünleştirilmiş program modellerine göre daha karmaşıktır. Bu tür bütünleştirme aynı sınıfta iki ayrı öğretmenin iki ayrı bütünleştirilmiş çekirdek program ile öğretim gerçekleştirmesidir. Örneğin; bir öğretmen matematiği bilimsel bakış açısı ile diğer öğretmen ise edebiyatı tarihsel kaynakları dikkate alarak öğretir. Bu örnek matematik ve bilim dersinin bir blok, dil ve sosyal çalışmaların bir blok olarak öğretilmesidir.
- Müstakil Çekirdek (Self-contained core): Bu model öğretmenin bir sınıfla bütün gün eğitim sürdürmesiyle meydana gelir. Bu model öğretmenin çoklu öğretimi desteklemesini gerektirir. Tematik projeler bu modelde

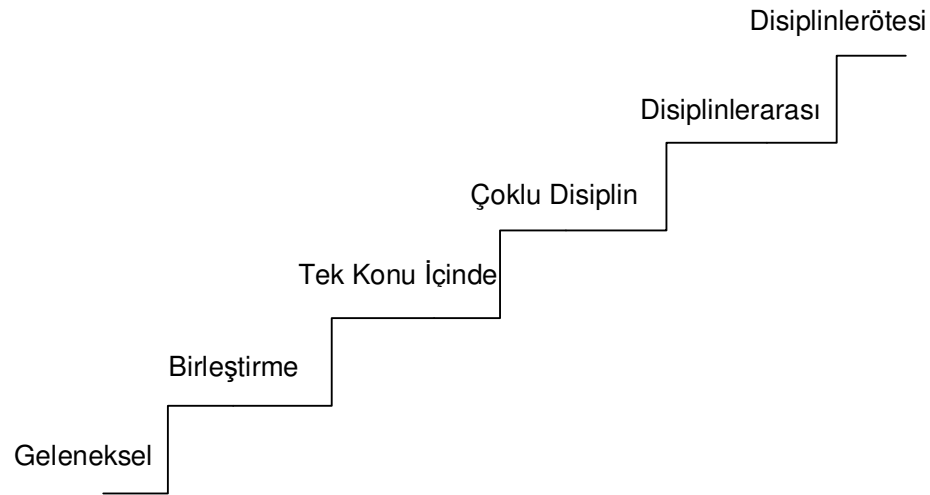
önemlidir. Konu alanları arasında ilişki kurmak isteyen ilköğretmenleri bütünleştirmenin bu şeklini temele alabilir (Akt. Jenks, 1998).

1.3.4 Drake'in Bütünleştirilmiş Program Modelleri

Drake (1993) kitabında üç bütünleştirilmiş program modeli önermektedir. Bunlar Çoklu Disiplin (Multidisciplinary), Disiplinler Arası (Interdisciplinary) ve Disiplinler Ötesi (Transdisciplinary) modelidir. Daha sonra Drake (1998) bütünleştirme sürecini ayrıntılandırarak altı düzeyde model tanımlamıştır (Akt. Wu, 2003). Önerdiği modeller aşağıda özetlenmiştir.

- Geleneksel (Traditional): Materyal, sadece tek bir disiplinin aracılığıyla öğretimi gerçekleştirir. Fen bilgisi ya da İngilizce gibi
- Birleştirme (Fusion): Konu pek çok konu alanının içine ilave edilir. Örneğin, bir okul çevresel konular, sosyal sorumluluk ve sosyal hareketleri coğrafya ya da İngilizce gibi tek bir ders içinde birleştirir
- Tek Konu İçinde (Within One Subject): Alt disiplinler tek bir konu alanının içinde bütünleştirilir. Örneğin; fizik, kimya ve biyolojinin fen bilgisi olarak bütünleştirilmesi gibi.
- Çoklu Disiplin (Multidisciplinary): Disiplinler ayrı sınıflarda ama aynı zaman çerçevesinde çalışılan temalar ya da konular aracılığıyla ilişkilendirilir. İlkokullarda öğrenciler farklı konu alanlarını temsil eden öğrenme alanları arasında yer değiştirirler. Genellikle öğrenciler açık olarak öğretilenlerdense konu alanları arasında ilişki kurmayı isterler.
- Disiplinlerarası (Interdisciplinary): Disiplinler arası programda konular ortak tema ya da çalışmalarla birbirine bağlanır.

- Disiplinler Ötesi (Transdisciplinary): Bu yaklaşım disiplinler ve pek çok farklı formunun ötesine geçer. Diğer yaklaşımlardan farklıdır çünkü gerçek yaşam bağlamındaki disiplinler ile başlar ve sıklıkla kişisel gelişim ve sosyal sorumluluğa vurgu yapmaktadır.



Şekil 1.3 Drake'in bütünleştirme modelleri ve düzeyleri

Alanyazına dayalı olarak bütünleştirilmiş programa ilişkin buraya kadar yapılan açıklamalar incelendiğinde, kavram olarak çok eskiye dayanmayan bu yaklaşımın öğrenci merkezli ve bütüncül eğitimi savunan kişiler tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak desteklendiği görülmektedir. Bütünleştirilmiş programın ne olduğu, bütünleştirmenin nasıl ve ne düzeyde yapılacağı ile ilgili pek çok farklı görüş olmasına rağmen derslerin, konuların, içeriğin, becerilerin vb. bütünleştirilmesinin altında yatan beklenti, öğrencilerin öğrenmesinin daha anlamlı olmasına, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam içinde kullanılabilir olmasına, öğretmenlerin daha iyi öğretme ve öğrencilerin daha iyi öğrenme olmasına yardım etmektir. Programların nasıl bütünleştirileceğine yönelik farklı düzey ya da kavramla adlandırılmış modellerin açıklamaları incelendiğinde de bu durum görülmektedir. Öğrencilere kazandırmayı planladığımız istendik nitelikteki öğrenmenin türü, öğrenci grubunun yaşı ya da sınıf düzeyi, tek bir öğretmen ya da birden fazla öğretmenle öğretimin gerçekleştirilmesi

programların hangi yolla bütünleştirileceğini belirlemede dikkat edilmesi gereken noktalardır.

Bu araştırmada programlar ötesi bir anlayışla, öğrencilere öğretim programlarında yer alan ortak beceri ve özelliklerin bütünleştirilmiş program yoluyla kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemek için hazırlanan programın öğretim programları ile bütünleştirilmesinde Fogarty'nin (1991) önerdiği bütünleştirme modellerinden "Bağlı Model" dikkate alınmıştır.

Bağlı model ismini, eğitim programını bir arada tutan/bağlayan beceriler düşüncesinden almaktadır. Bu beceriler, karmaşık düşünme becerileri, çoklu zeka, çalışma becerileri ya da araştırma becerileri olabilir. Programı bağlayan bu beceriler her bir disiplin alanında uygun yollarla vurgulanır. Öğrencilerin bu becerileri farklı alanlarda uygulaması için çaba harcanmalıdır. Bu modelde öğretmenin ihtiyacı sosyal, gelişimsel ve bilişsel psikoloji ve uygulamalarını sınıfta hayata geçirebilmesidir (Cheek, 1992: 36-37).

Kysilka'ya (1998) göre bağlı model, programlar ötesi bir anlayışa sahiptir ve özel düşünme, sosyal veya çalışma becerileri çerçevesinde tasarlanır ve içerik de bu becerilerin kazandırılması için bir araç haline gelir. Aynı zamanda, sınıf öğretmeni bir öğrencinin nasıl öğreneceği konusundaki düşüncelerini aşılır ve öğrencilerin kendi biliş ötesi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak öğrenmeye yardım eder. Vurgu, öğrenme sürecinde ve kazandırılacak beceriler üzerindedir ancak içerik korunur.

İlköğretim 4. sınıf öğretim programlarında doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik bazı beceri ve özellikler yer almaktadır. Öğretmenler de sınıf içi uygulamalarını öğretim programında yer alan kazandırılacak özellikleri gerçekleştirme yanında öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimlerinin sağlanmasına katkı getirecek biçimde bu beceri ve özellikleri de kazandırmaya yönelik planlanmalıdır. Öğretim programlarında yer alan kazandırılacak özelliklere ilişkin uygulamalar gerçekleştirilirken öğretmenler

programlar ötesi bir anlayışla bağlı model kullanarak öğrencilerin sosyal gelişimlerini de destekleyebileceklerdir. Bireylerin sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi, içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevreye uyum sağlamasına bağlıdır. Bu uyumun sağlanmasında yaş düzeyine uygun beceri ve özelliklerin kazandırılması, sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme açısından büyük önem taşımaktadır.

1.4 SOSYAL GELİŞİM

Sosyal gelişim kavramına geçmeden önce gelişme, gelişim, olgunlaşma ve öğrenme kavramlarına kısaca değinmek, sosyal gelişim kavramının açıklanması açısından önemlidir. Gelişme organizmanın, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir. Gelişmeyi ürün olarak ele aldığımızda gelişimi, bu ürünün süreç yönü olarak tanımlayabiliriz. Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir. Gelişme, olgunlaşma ve öğrenme etkileşimlerinin ürünüdür. Gelişim ise süreçtir. Olgunlaşma ve öğrenme olmadan gelişim sağlanamaz. Olgunlaşma öğrenme yaşantılarından bağımsızdır ve biyolojik kalıtım tarafından kontrol edilen bir değişimdir. Ancak öğrenme, bireyin çevresiyle belli düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2004: 3-4).

Bireyin sahip olduğu olgunlaşma düzeyi dikkate alınarak istendik öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için düzenlenen etkileşim ortamları, gelişim sürecini hızlandıracaktır. Önemli olan, etkileşim ortamı düzenlenirken bireyi etkileme gücüne sahip uyarıcıların bireyin bütün yönleriyle gelişmesini destekleyecek nitelikte olmasıdır. Senemoğlu'na (1994) göre bir okulöncesi eğitim programıyla kazandırılacak yaşantılar çocuğun kendini tüm özellikleriyle tanımasını ve kabul etmesini çocuğun başkalarıyla dostluk kurmasını, işbirliği yapmasını, dil müzik hareket, dans, resim yoluyla etkili iletişim kurmasını sağlayabilmeli; devimsel becerileri, çok yönlü düşünme ve problem çözme becerilerini; estetik ve

yaratıcılık becerilerini geliştirebilmelidir. Bu nedenle zorunlu okul çağının temellerini teşkil eden becerileri ve yeterlikleri geliştirebilecek esnek, çocuk merkezli bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

İlköğretim yıllarında kazanılan temel bilgi, beceri ve özelliklerin bireyi yaşam boyu etkileyeceği söylenebilir. Başaran'a (1992: 129) göre yaşının gerektirdiği sosyal gelişmeye ulaşamamış kişi, davranışlarındaki toplumca onaylamayan bozukluk ve toplumun kurallarından dolayı, toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskı, kişinin kınanmasından başlayarak toplumdan dışlanmasına kadar gidebilir. Toplumsal baskının fazlalığı, kişinin mutsuz olmasına ve uyumsuzluğuna neden olabilir.

İnsanın içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu sağlayan sosyal gelişim, yazılı kaynaklarda şöyle tanımlanmaktadır.

Binbaşıoğlu'na (1992: 165) göre sosyal gelişim; kişinin doğumdan yetişkin oluncaya kadar, başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi ve duygularının tümüdür.

Yavuzer'e (2005: 46) göre; toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişme, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar. Daha yaygın bir tanımla, sosyal gelişme (toplumsal gelişim), kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkaları ile geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir.

Oğuzkan (1981: 152) ise sosyal gelişmeyi toplumsal davranış, duygular, tutumlar, değerler vb. bakımından bireyin yaşam boyunca gösterdiği sürekli ve olumlu değişimlerin tümü olarak tanımlamıştır.

Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallardan

bazıları, bireyin başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkalarıyla nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir (Senemoğlu, 1994: 62).

Sosyal yönden gelişmiş bir kişi her yaşta çevresindeki diğer insanlara sorun yaratmadan, çatışmasız olarak yaşamasını bilir. İçinde yaşadığı toplumun lideri durumuna gelir, toplumda büyük bir inandırma gücü gösterir. Sosyal yönden yeterince gelişmemiş ya da geri kalmış bir kişi, toplum içinde birlikte yaşadığı insanlarla normal insan ilişkileri bile kuramaz (Binbaşıoğlu, 1992: 166). Sosyal beceriden yoksun çocuklar arkadaşları tarafından reddedilmekte ve akademik yönden de başarısız olmaktadır. Bu çocukların ileriki yıllarda akranlarına göre sosyal ve duygusal sorunlarla daha fazla karşılaşma riskleri vardır (Knight ve Hughes, 1995).

İlköğretim yılları, çocuğun sadece okula başlamasından dolayı değil aynı zamanda olgunlaşma, sosyalleşme ve kültürel uyumu temsil etmesi yönüyle gelişimsel açıdan önemlidir. Bu süreçte çocuğu etkileyen kaynaklar birden bire aile dışında arkadaşlar ve okulu kapsayacak şekilde genişler. Çocuklar aynı zamanda benlik duygusu oluşturmaya, kendi duyguları ve düşünceleri hakkında daha fazla farkındalık ve sosyal düzen ve ahlak hissi geliştirmeye başlarlar (Dref, 2002).

Freud'un "gizil" ve Erikson'ın "başarıya karşı aşağılık duygusu" olarak tanımladığı 6-12 yaş arasını kapsayan dönem, okul dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuğun okula gitmesiyle sosyal dünyasında büyük bir genişleme meydana gelmiştir. Öğretmen ve arkadaşların çocuk üzerindeki etkisi artarken ana-babanın etkisi giderek azalmıştır. Çocukların çabaları desteklendiğinde, çalışma ve başarılı olma davranışları gelişir. Piaget'nin ahlak gelişim kuramında "dışsal kurallara bağlılık dönemi" de 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk kuralların değişmezliğine inanmaktadır ve kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Bu dönemde çocuğa ebeveyni ve diğer yetişkinler tarafından ne yapması ve yapmaması gerektiği söylenir (Senemoğlu, 2004: 77,

63). Çocuğun geçirdiği deneyimler, içinde bulunduğu döneme özgü gelişim görevlerini yerine getirmesine ve bir sonraki döneme geçmeye hazır olmasına ortam hazırlar (Türküm, 2000: 155).

Okul, öğrencilerin sadece okuma, yazma ve hesaplama gibi akademik becerileri kazandıkları bir yer değildir. Öğrencilerin okulda kendilerine, diğer insanlara ve yaşama ilişkin pek çok şey öğrenmeleri beklenir. Öğretmenlerin akademik beceriler yanında öğrencilerin kendilerine ve diğer kişilere yönelik farkındalıklarını artıracak ve sosyal gelişimlerini destekleyen beceri ve özellikleri kazandırmak için ortam hazırlaması ve öğrenilenlerin uygulanması için fırsat vermesi önemlidir.

Oral'a (2002) göre bilginin iletilmesindeki geleneksel rollerin yanında, örgün eğitimde yer alan okulların öğrencilerin psikolojik ve sosyal olarak gelişmeleri, doğruyu yanlıştan ayırt edebilmeleri ve olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmeleri için sosyal olanaklar yaratmaları gereklidir. Sosyal ve kişisel gelişim eğitim sistemimizin yazılı hedefleri arasında yer alsa da, uygulamada hedeflerin çoğunlukla rekabet ve akademik başarı üzerinde odaklandığı görülmektedir.

İlkokul yıllarında ana-babaların bulunmadığı ortamlarda akranlar güvenlik ve duygusal destek sağlarlar. Çocuklar akranlarıyla, yalnızca eşit ilişkilerde öğrenilebilecek yeni beceriler kazanırlar. Bilişsel ve empati becerileri gelişir; işbirliği ve rekabet içeren etkinliklere katılmayı öğrenir. Kazandıkları bu beceriler, onların diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını sağlar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002: 23). Öğrencinin tüm duygularını sağlıklı bir biçimde kullanabilmesi, başkalarıyla kolay etkileşime girebilmesi, kendisini daha iyi tanıyabilmesi, daha iyi kararlar verebilmesi, fiziksel, bilişsel, estetik, sosyal ve duygusal açıdan gelişebilmesi önemlidir (Yüksel, 2003).

İlköğretim birinci kademe, sosyal gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden birisidir. Aile ve aile çevresinden çıkıp, akranlarıyla birlikte bir sınıf ortamını ve bir öğretmeni paylaşıyor olmak, sosyal gelişimi hızlandırmaktadır. Bu dönem

çocuğun yetişkinlik yaşamına başarılı bir uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgilerin temelini öğrenme zamanı olarak görülür. Bu yıllar temel becerilerin kazanıldığı dönemdir (Demiral, 1992; Özdoğan, 1997; Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003, Akt. Nazlı, 2008: 150-151). Bilişsel gelişimin hızlı olduğu ve okulda birçok becerilerin öğrenildiği bu dönemde, çocuğun sosyal ilişkilerinde de bir süreklilik ve tutarlılık görülür (Cüceloğlu, 2008: 358). Okul döneminde 6 ve 10 yaşları kritik yaşlar olarak belirtilmektedir (Yavuzer, 2005: 116). Okul döneminde 10 yaşın kritik yaş olarak ele alınması ve bu yaştaki öğrencilerin genellikle 4. sınıf düzeyinde eğitim görmeleri nedeniyle bu araştırmada sosyal gelişimi destekleyen beceri ve özellikler 4. sınıf öğretim programları ile bütünleştirilmiştir.

10 yaş; düzenli, huzurlu ve elde edilen bilgilerin özümlendiği, toplandığı ve dengelendiği bir ara evredir. Tipik bir 10 yaş çocuğu, çocukluğun gerek kendine özgü, gerekse genel tüm özelliklerini kendinde toplamıştır. Gelecekteki ergenlik döneminin gerilim ve huzursuzlukları onun için henüz söz konusu değildir. Bu yaş, gelişimin dengelendiği altın bir çağdır (Yavuzer, 2005: 117).

Okul döneminde bireyin gerçekleştirmesi beklenen sosyal gelişim görevleri;

- Sosyal gelişimlerine bağlı olarak yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenerek, kişilerarası ilişkilerini zenginleştirmek,
- Akranlarıyla birlikte olumlu ilişkiler geliştirip, onlarla müşterek çeşitli etkinliklerde bulunmak,
- Kurumsal kurallara uyarak yaşamayı öğrenmek,
- Anne-baba dışındaki başka yetişkinlerle ilişki kurabilmek,
- Yaşamında kendisi için önemli olan yetişkinleri büyük ölçüde model alarak, toplumsal ve mesleki roller geliştirmek,
- Kendi kararlarını almak, davranışlarının sorumluluğunu üstlenmek ve kişisel bağımsızlığını kazanmaya başlamak,

- Vicdan ve değer sitemini geliştirmek (Bacanlı, 2007: 48; Erden ve Akman, 2006: 40)

biçiminde sıralanmaktadır.

Öğretim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve döneme özgü görevleri dikkate alınmalıdır. Özellikle öğretmenler çocukların gelişim dönemlerine özgü görevleri yerine getirmelerine olanak tanıyan etkileşim ortamları düzenlemeli ve bir sonraki döneme geçmeye hazır olmalarına yardım etmelidir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin bilgi ve beceri düzeylerini yükseltme yanında, onların ruh sağlığını koruma ve geliştirme gibi görevlerinin de olduğu unutulmamalıdır. Çünkü ruh sağlığı yerinde bir toplum oluşturma hedefi ancak kendisine güvenen, kendisi hakkında olumlu düşünen, benlik saygısı yüksek bireyler yetiştirmekle gerçekteşir. Aslında öğretmenler öğrencilerin sosyal ve kişilik gelişimlerine önem vermekle, aynı zamanda onların okul başarılarına da yardım etmiş olacaktırlar (Pişkin, 2006: 96).

İlkokulda öğrenimin belirgin bir özelliğı, bir sınıfın eğitim sorumluluğunu tek bir öğretmenin üzerine almış olmasıdır. Öğretmen, her ders aynı öğrencilerle beraber çalışmaktadır. Onları hem daha yakından tanımak, hem de onları gerek öğretimi gerekse hal ve tutumu ile daha çok etkilemek imkanına sahiptir (Tan, 2000: 300).

Karağaç (2002), 6-12 yaş grubundaki çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar ile dikkat edilmesi gereken aşağıdaki ilkelere değinmiştir:

- İlköğretim birinci kademesindeki öğrenciler için grup çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler her öğrenciyi bir gruba üye yapmalı, onları grubu için çalışmaya ve gruba bir şeyler verebilmeleri konusunda yönlendirmelidir.

- Bu dönemde çeteleşme olağan bir davranıştır ve kontrol altında tutulduğu sürece çocuğun sosyalleşmesi için yararlı olacaktır. Öğretmen ve anne-babalar bu tür durumda paniğe kapılmamalıdır. Öğrencinin kontrol altındaki çetelere katılmasına izin verilmelidir.
- Öğretmenler, çocuklara paylaşma, işbirliği yapma, grup çalışması gibi davranışları kazandırmalı ve öğretme-öğrenme ortamını bu amaca yönelik olarak düzenlemelidirler.
- Öğrenciler takdir edilmek, beğenilmek, sevmek gibi duygulardan hoşlanırlar. Sınıf içinde rencide edilmek, alaya alınmak, küçümsenmek, başarısızlığı yüzüne söylenmek gibi davranışlardan hoşlanmazlar. Öğretmen sınıf ortamında bu tür etkinlikleri dikkate almalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin gerçek denetçileri öğrencilerdir. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları öğrenciler tarafından sürekli denetlenir. Bu nedenle öğrenciler arasında ayırım yapılmamalı, bütün öğrencilerle ilgilenmelidir.
- 9-10 yaşlarında kız ve erkek öğrenciler arasında birbirini şikayet etme, aynı sıraya oturmama, birbirini çekiştirme gibi gerginlikler yaşanır. Bu davranışlar normaldir ve olağan karşılanmalıdır.
- Bu dönemdeki çocukların sosyalleşmesinde oyunun oldukça önemli fonksiyonları vardır. Öğretmen oyunun çocuğun sosyalleşmesindeki önemini dikkate alarak grup oyunlarına ağırlık verilmelidir.
- Çocuğun ileriki yaşantısında topluma uyum sağlayabilmesi için toplumsal kuralların, normların, gelenek ve göreneklerin ilköğretimin birinci kademesinden başlayarak öğrencilere kazandırılmasına çalışılmalıdır.

Küçük çocukların bilişsel yapıları, kuralları ve ahlak ilkelerini anlamaya yeterli değildir. Bu nedenle, onlarla kuralları soyut semboller olan sözcüklerle tartışmak

yerine, kuralları birlikte uygulayarak, yaşayarak benimsetmek gerekir. Kuralların nedenleri onların anlayabilecekleri şekilde eylemlerle ve somut yollarla açıklanmalıdır (Senemoğlu, 1994:69).

İlköğretim düzeyinde öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla gereken beceri ve özelliklerin kazandırılmasında bütün sınıfa yönelik gerçekleştirilecek ve öğretim programları ile bütünleştirilmiş etkinliklerin öğretmenler tarafından düzenlenmesi ve uygulanması zamanın etkili ve verimli kullanılması açısından büyük önem taşımaktadır. Düzenlenen etkinlikler sırasında öğretmenlerin de model olması bu beceri ve özelliklerin kazandırılmasına yardımcı olacaktır. Bu araştırmada sosyal gelişim kapsamında 4. sınıf öğretim programlarında doğrudan ya da dolaylı olarak sıklıkla vurgulanan iletişim, işbirliği, sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygısı ele alınmıştır.

1.4.1 İletişim Becerileri

Genel olarak iletişim, bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan etkileşim sürecidir. Daha yalın bir ifade ile iki birim arasında ileti alış verişidir. Bu alış verişte bilgilerin, düşüncelerin, duyguların ya da tutumların benzemesi, ortak olması amaçlanır. Bu yüzden iletişim için “simgelerin paylaşılması sürecidir” de denebilir (Demirel, 2006: 178). Cüceloğlu'na (1993: 12, 20) göre belirli bir sosyal çevre içinde yaşayan insanlar, farkında olsun ya da olmasınlar, birbirleriyle iletişim içindedirler. İnsanlar günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözümlemek için düşünce alışverişinde bulunurlar. Bir başka ifade ile iletişim kurarlar.

İletişim, toplumsal bir varlık olan insan yaşantısının kaçınılmaz ve önemli bir boyutunu oluşturur. İletişimde başarılı olanlar genellikle kendisine güvenen, saygılı, işbirliği ve paylaşmaya istekli, kendisinin ve başkalarının sorunlarına karşı duyarlı ve çözüm arayıcı kişilerdir. İnatçı bir tutumla kendi fikirlerini savunan, kendi görüş ve düşüncelerinden başka doğru kabul etmeyen, karşı

tarafın görüş ve düşüncelerinde mantık aramayan kişiler, genellikle sağlıklı bir iletişim kuramazlar (Bilen, 1998: 20).

Eğer iletişim etkili ise bir kimseden diğer kimseye iletilen düşünce ve duygular bozulmadan diğer kişi tarafından olduğu gibi anlaşılır. Burada anlamların yaratılması, ortaklaştırılması ve paylaşılması süreci vurgulanmaktadır. Etkili iletişim öğrenme sonucu oluşur ve okulda ders olarak okutulabileceği gibi psikolojik danışma yardımı alındığında süreç içinde öğrenilir (Ersever, 2003).

İletişim her şeyden önce dinleme ile başlamakta ve etkili dinleme davranışları etkili bir iletişime temel oluşturmaktadır. İnsanların bir iletişim süreci tamamlandığında kendilerini iyi hissetmeleri, kendilerine saygı duyulduğunu ve önem verildiğini hissetmelerine bağlıdır. Bu iletişim sürecinde bunu sağlayabilecek temel öge “dinleme”dir. Olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede dinleme önemli bir yere sahiptir (Cihangir, 2004: 9, 11).

İyi bir dinleyici olmak, sosyal ilişkilerimizde de önemli bir davranış tarzıdır. Özellikle yeni bir öğrenme durumunda konunun özünü ve ayrıntılarını kavramak için sınıfta öğrenci, uyanık bir dinleyici olmak durumundadır. İyi bir dinleyici, konuşanın sadece sözlerini anlamak değil, onun mimik ve jestlerini, ses tonunu da beraberce değerlendiren kimsedir (Tan, 2000: 113). Karşımızdaki kişiyi işitmek yeterli olmaz. Onun söylediklerini anlamak, düşünmek, etkin bir dinleyici olmak gerekir. Gerçek dinleme söylenenlere dikkatimizi tam vermemiz ve onları anlamamız anlamına gelir. Kaynak kişinin iletişim etkinliğinde sorumluluğuna benzer olarak alıcıların da dinleme becerileri iletişimi etkiler (Uztuğ, 2007: 212).

İyi bir dinleyici olmak demek, suskun oturmak demek değildir. Öğrenci, dersi canlı olarak takip ederken, anlamadığı ya da önceki fikirlerine yatkın gelmeyen veya boşluk gördüğü noktaları öğretmene sormalı, kendi görüşünü açıklamalı, tartışmaya uygun gördüğü noktalarda katılmalıdır. Başka öğrencilerin sorduğu soruları ve açıklamaları da aynı canlılıkla takip etmelidir (Tan, 2000: 114).

Reardon (1987), kişilerin dinleme becerilerini geliştirme konusunda yetenekli olduklarını, ancak dinleme becerilerini geliştirmek için bilinçli bir çaba harcamaları gerektiğini, bu çabaların temelde, konuşan kişinin sözünü kesmeden, dikkatini kişi ve söyledikleri üzerinde toplanması olduğunu belirtmektedir (Akt. Cihangir, 2004: 13). Genellikle öğretmenler ve diğerk eğitimciler çocukların dinlemeyi bilerek okul ortamına geldiklerini düşünmektedirler. Bundan dolayı da zamanı, okuma yazmaya harcamaya çalışmaktadırlar. Oysa dinleme çocukların ilk kazandığı becerilerden biridir ve diğerk dil becerileri için temel oluşturmaktadır. Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediğı sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğıdir (Özbay, 2005, Akt. Akyol, 2008: 1).

Erkan (2005: 122) iyi bir dinleyici olmak için neler yapılması gerektiğini şöyle sıralamaktadır:

- Yüzünüzü konuşmacıya dönün.
- Konuşmacının gözlerine bakın.
- Kendinizi germeyin ama dikkatli olun.
- Konuşmacının sözlerini dinleyin ve ne söylediğini zihninizde canlandırmaya çalışın.
- Konuşmacının sözünü kesmeyin, söyleyeceğiniz bir şey varsa onun sözünü bitirmesini bekleyin.
- Konuşma sırası size geldiğinde konuyu değıştirmeyin, aynı konuda devam edin. Sizin getirmek istediğiniz yeni bir konu varsa bunu konuşmacının getirdiğı konuya ilişkin tepkilerinizi verdikten sonra yeni bir konu olarak dile getirin.
- Anlamadığınız bir şey olursa, konuşmacı durakladığında ya da sözünü bitirdiğinde sorun.
- Konuşmacının duygularını ve içinde bulunduğı durumu anlamaya çalışın.

- Konuşmacıya, sizin onu dinlediğinizi belirtmek için zaman zaman onun söylediklerini özetleyerek ona iletin.
- Konuşmacıya, sözleri tamamlandığında geribildirimde bulunun.

İletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili dinleme kadar önemli bir diğer beceri etkili konuşma becerileridir. Açıkgoz (2000: 118) etkili konuşmanın bakışlar, ses tonu, konuşma hızı, sesin yüksekliği, konuşma sırasında takınılan tavırlar vb. birçok etkenden etkilendiğini belirtmektedir. Konuşma, duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların sözle aktarılması, anlatılması etkinliğidir. Düzgün, doğru ve etkili konuşma salt yetenek işi değildir. Yetenekten daha çok beceri işidir ve istenirse bu beceri de kazandırılabilir. Konuşma beceri ve alışkanlığını geliştirmede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 73-74). Çünkü konuşma becerileri uygulama yoluyla kazanılır. Değişik eğitim ortamları bu uygulamaya olanak sağlar (Öztürk Çelik, 1998: 51).

İlköğretim okulları, doğumdan kısa bir süre sonra ve okuma yazmadan önce kazanılan bu becerinin geliştirilmesi ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2008: 21). İlköğretim birinci kademe programına göre sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 100).

Erkan (2005: 121) iyi bir konuşmacı olmak için neler yapılması gerektiğini şöyle sıralamaktadır:

- Konuşmadan önce ne söylemek istediğinizi düşünün.
- Sizi dinleyen kişinin sizi duyabileceği kadar yüksek sesle konuşun.
- Hızlı olmayan ancak çok da yavaş olmayan bir tempo ile konuşun.
- Konuştuğunuz kişinin yüzüne bakın.
- Bildiğiniz ve sizin için önemli olan konularda konuşun.

- Önemli kelimeleri ve fikirleri vurgulamak için, ses tonunuzda iniş ve çıkışlara yer verin.
- Dinleyicinin sizin aktardıklarınızı dinleyip dinlemediğini tartın.

Öğrencilere etkili dinleme ve etkili konuşma kurallarının öğretilmesi ve bu kurallara uymaları konusunda yönlendirilmeleri onların iletişim becerilerinin gelişmesinde önemlidir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesi, kişilerarası iletişimi etkili hale getirme yanında öğretme-öğrenme sürecinin de etkili ve verimli geçmesine katkı sağlayacaktır.

1.4.2 İşbirliği Becerileri

İşbirliği, Türk Dil Kurumu tarafından, amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı olarak tanımlanmaktadır. Benzer biçimde Öncül (2000) de işbirliğini, bir tek etkide bulunmak ya da ortak bir amaca ulaşmak üzere bireylerin ya da kümelerin birlikte davranması biçiminde tanımlamaktadır.

Günümüzde özellikle bilgi toplumunun ve bilgi çağı insanının nitelikleri, geleneksel insan niteliklerinden tümüyle farklılık kazanmıştır. Bilgi toplumunun insanın da girişimci, yaratıcı, esnek, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi teknolojilerini tanıyıp kullanabilen, bildikleri ile öğrenme yaşantılarının arasında doğrusal ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretebilen, sorumlulukların ayırında, kendini sürekli geliştirme güç ve yeterliğe sahip, takım ruhu kazanmış olması beklenmektedir (Uluğ, 1999, Akt. Hayırsever, 2002).

İşbirliği, bir grup oluşturulmasını ve grubun ortak bir amacı gerçekleştirmek için çaba harcamasını içermektedir. Amacı gerçekleştirmek için grup oluşturan kişilerin başarıya ulaşabilmeleri için öncelikle işbirliği becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bir amacı gerçekleştirmek için grup oluşturmaları, grup üyeleri ile fikir paylaşımında bulunmaları, görev paylaşımı yapabilmeleri ve yardımlaşarak çalışabilmeleri işbirliği becerileri kapsamında ele alınabilir. Senemoğlu'na (1994, 2004) göre çocuklara, işbirliği yardımlaşma ve

paylaşmayı vurgulayan öğrenme ortamları sağlanmalıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin akademik gelişimleri yanında öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır ve dayandığı temel sayılılar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Christison, 1990, Akt. Demirel, 2004: 217):

- İşbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirliği becerilerini otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili beceriler kolayca öğretilir.
- Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikli çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.
- Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmaları da ancak birlikte çalışmalarıyla mümkün olabilir.

Açıkgöz, (2000)'e göre işbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir gruptaki bireylerin bağımsız olarak işin bir kısmını yapmaları yeterli değildir. İşbirliği için öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır. Öğrencilerin ortak bir ürün ortaya koyabilmesi için sahip olması gereken işbirliğine dayalı beceriler Johnson ve Johnson (1975) tarafından dört grupta toplanmaktadır:

- Grup oluşturma: Bu beceri grubu örgütleme ve davranış normlarını kurabilme ile ilgilidir. Gruplaşma becerisini kazananlar çabuk grup oluşturur ve grup etkinliklerine katılır.

- Görevi yerine getirme: Bu beceri için verilen görevi yerine getirmek, grup içinde iyi ilişkiler kurmak ve grup etkinliklerinin nasıl yerine getirileceğini bilmek gerekir.
- Grup çalışmalarını formüle etmek: Bu beceri için üzerinde çalışılan öğretim malzemesinden en iyi şekilde yararlanmak ve bu öğretme materyalinin öğrenci üzerinde kalıcı izli olmasını sağlamak için grup üyelerine yardım etmek gerekir.
- Olgunlaştırma: Üzerinde çalışılan öğretim materyalini en ince ayrıntısına kadar inceleme, grup üyelerinin değişik açılardan fikirlerini alma ve ortak görüş oluşturmada öğrencilere yardım etmektir (Akt. Demirel, 2004: 217).

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için grup ödülü, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı gibi koşulların yerine getirilmesi gerekir (Açıkgöz, 2004: 174). Çalışmaların etkili olabilmesi açısından bu koşulların sağlanmasında öncelikle öğrencilerin işbirliği becerileri konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen İşbirliğine dayalı çalışmalar öğrencilerin pek çok yönden gelişimine yardım etmektedir. Bu süreçte öğrencilerin işbirliği becerilerine sahip olarak işbirliğine dayalı çalışmalar yapmaları süreci daha etkili hale getirir. Aynı zamanda işbirliğine dayalı çalışmalar sırasında öğrencilerin işbirliği becerileri de gelişir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri dışında sınıf içinde yapılan etkinlikler sırasında işbirliğine önem vermesi ve öğrencilere işbirliği becerileri kazandırması, onların paylaşma, iletişim, ait olma ihtiyaçlarını da karşılaması açısından önemli görülmektedir.

1.4.3 Benlik Saygısı

Türkçe alanyazın incelemesinde benlik saygısı (self-esteem) kavramının “öz saygı”, “kendilik değeri” ya da “kendilik saygısı” olarak da kullanıldığı görülmektedir. Benlik, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimleri sonucu sahip olduğu kendisine ait bir takım duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Tan, 1970, Akt. Kılıçcı, 2006: 41).

Bebek, benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Benliğin gelişimi çocuğun kendisiyle başkaları arasındaki farkı anladığı zaman başlar. Benlik, çocuğun yaşantısı sonucu başından geçen olaylar ve çevredeki kişilerin etkileriyle yavaş yavaş oluşur (Baymur,1994: 268; Köknel,1989: 70; Yavuzer, 1995: 40).

Benlik kavramı gelişimi, duygularını ifade etme, korku, istek, başarı, güçlü yanlar, yetenekler, başarısızlıklar, yeni benlik imajı yaratma, odaklanma, olumlu düşünme, karar verme, olumlu benlik saygısını artırma, değerler, kişi olarak biricikliğine inanma, sorumluk ve bağlılık duygusu, vb. ile ilişkilidir. Bu özelliklerin gelişimine okuldaki etkinlikler önemli katkılarda bulunur. Önemli olan benlik kavramı gelişim alanının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken becerilerin gündeme getirilmesi, davranış olarak ele alınması, gündemde tutulması ve ilgili davranışların kazandırılmasını örnekleyen yaşantıların oluşturulmasıdır (Yüksel, 2003).

Benlik, bireylerin gelişim sürecinde kendilerini tanımları ve duyguları ile algıları arasında oluşan bir anlamlandırma sürecini ifade eder. Bireyin çevresiyle olan iletişimi, kendi iç iletişimi ile uyum içerisinde olmadığı durumlarda, bireyin sosyal gelişimi de sorunlu olacaktır. İletişimin olmadığı bir ortamda, benlik gelişiminden söz edilemez. Toplumdan izole edilmiş, diğer insanlarla hiçbir diyalogu olmayan, değer yargılarından, kim ve ne olduğundan habersiz bireyin sosyal olarak benliğinin oluşması hemen hemen imkansızdır (Ecevit, 2007: 109, 112).

Benlik, ideal benlik, benlik imgesi ve benlik saygısı kavramlarını içine alan şemsiye bir kavramdır. Benlik saygısı ise akademik ve akademik olmayan benlik saygısı olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Akademik olmayan benlik saygısı ise fiziksel benlik saygısı ve sosyal benlik saygısı olarak ikiye ayrılmaktadır (Pişkin, 2006: 97, 100). Bu araştırma kapsamında sosyal benlik saygısı üzerinde durulmuştur.

Benlik saygısı Eraslan Çapan (2006) tarafından, kişinin genel olarak kendini değerlendirmesi sonucu kendine birey olarak değer vermesi, kabul etmesi, başkaları tarafından onaylandığını bilmesi, takdir etmesi ya da kendini sevmesi olarak tanımlanmaktadır.

Benlik saygı düzeyi yüksek olan çocuklar gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli ve daha ataktırlar. Yeni şeyler öğrenmeye daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Benlik saygı düzeyi düşük öğrenciler ise bunların aksine, kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenenleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar (Pişkin, 2006: 102).

İlköğretiminin ilk yıllarından itibaren arkadaş beğenisi önem kazanmaya başlamakta, 9-10 yaşlarından itibaren bu beğeni güçlü bir ihtiyaca dönüşmektedir. Bu ihtiyaçla benlik sistemindeki kontrol örüntüsü yeni bir nitelik kazanmaya başlamaktadır. 6-12 yaş çocuğu kendinden beklenenleri başarabilmek için ciddi çabalar harcamaktadır. Bu çabaların başarısızlıkla sonuçlanması daha önceki dönemlerde kendi benliğine karşı geliştirdiği değerlilik (özsaygı) duygusunu zayıflatmakta, bu çabaların başarı ile sonuçlanması ise onda özsaygıyı artırıcı olmaktadır. Okula yetersiz bir özsaygıyla başlayan çocuğun ise okulda başarısız olması sonucu büsbütün kendisini değersiz görmesi beklenmektedir (Kılıççı, 2006: 84, 81).

Bulgular öğretmenlerin temel görevi olan bilgi aktarma ve öğretme görevlerini yerine getirirken öğrencilerin benlik saygılarını da bir miktar dikkate aldıkları takdirde daha etkili öğretebildiklerini göstermektedir. Benzer biçimde,

öğrencilerin benlik saygılarını yükseltme çabası içine girdiklerinde, onların daha kolay öğrenmelerini de sağlamaktadır. Öğretmenler tarafından yürütülecek benlik saygısı yükseltme çalışmaları öğretim süreçleri ile kaynaştırılabilir ve bütün öğrenciler bu etkinlikten yararlanabilirler (Pişkin, 2006: 105-106).

Duygusal gelişim yönünden öğretmenin yapabileceği en önemli yardım öğrencilerinin her fırsatta duygularını dile getirmelerine olanak hazırlama olmalıdır. Her türlü olumlu ve olumsuz duygular sınıfta konuşulmalı böylece çocuğun olumlu duygularını başkaları ile paylaşarak mutlu olmasına, olumsuz duygularını konuşarak arınım sağlanmasına çalışılmalıdır (Kılıçcı, 2006: 86).

Düşük benlik saygısına sahip bireylerin en tipik özelliklerinden biri, duygularını açık ve serbestçe dile getirememeleridir. Bu bireyler çoğu kez gerçek duygularını dile getirdiklerinde onaylanmayacakları ya da reddedilecekleri korkusu yaşarlar. Sınıf etkinlikleri ile öğrenciler, duygularının diğer bireyler tarafından da kabul edilebileceğini yavaş yavaş öğrenme şansı elde ederler. Hatta yaşadıkları duyguların sınıfın diğer bireyleri tarafından da yaşandığını görmek onlara güven ve cesaret verebilir. Yine duygularını ortaya koymaktan korkan tek kişinin kendileri olmadığını da bu etkinlikler yoluyla keşfeden öğrenciler, kendilerini daha iyi hissedebilir ve geçirilen bu yaşantılar bireyin benlik saygısı düzeyinde bir yükselmeye neden olabilir. Benlik saygısı düşük bireylerin bir diğer temel özelliği de kendilerinden pek de hoşnut olmamaları ve kendilerini genellikle olumsuz sıfatlarla tanımlayıp, değersiz bulmalarıdır. Bu tür bireyler için başkalarından kendileri hakkında olumlu sözler duymak oldukça önemlidir. Bu nedenle benlik saygı düzeyi düşük öğrencilerin, düzenlenen etkinliklerle olumlu geribildirim almalarına ortam oluşturulması önemlidir (Pişkin, 2006: 114).

Araştırma kapsamında ele alınan sosyal benlik saygısı, öğrencilerin kendilerinin ve diğer kişilerin duygularının ve özelliklerinin farkına varmaları ve söylemeleri, kendilerinin ve diğer kişilerin olumlu özelliklerini takdir etmeleri ve kendilerine söylenen takdir cümlelerini kabul edebilmeleri ile sınırlı tutulmuştur. Sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkinin türü ve öğrencilerin

birbirleri ile iletişimleri benlik saygısının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu ilişki düzenlemelerinin sağlanmasında da öğretmene önemli görevler düşmektedir.

1.4.4 Sosyal Problem Çözme

Öğrencilerin daha iyi sosyal ilişkiler kurmaları ve karşılaştıkları problemleri etkili bir biçimde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal gelişim alanlarından bir diğeri sosyal problem çözme becerileridir. Açıkgöz'e (2004: 141) göre problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözmediği durumlardır. Kalaycı'da (2001: 8) problemi, gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk ve belirsizlik durumu olarak tanımlamaktadır.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle problem çözme, sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Martinez, 1998, Akt. Gömleksiz ve Kan, 2007). Problem çözme kavramı psikoloji, işletme, eğitim ve ekonomi gibi bir çok alanda aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak problem çözme sözcüğünün anlamı aynı olsa bile alanlara göre problem çözmenin iş ve işlem basamakları farklılık göstermektedir (Kalaycı, 2001: 8). Bu araştırmada bireyin günlük yaşantısında ve genellikle diğer bireylerle iletişiminde karşılaştığı sosyal problem çözme becerileri ele alınmıştır.

Alanyazında kişilerarası sorun çözme becerileri olarak da geçen sosyal problem çözme becerileri, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı problemleri, problem çözme basamaklarını kullanarak çözmeye çalışmasıdır. Öğülmüş'e (2006: 9) göre, toplumsal bir varlık oluşumuzun, yalnız olmak yerine başkalarıyla birlikte olmayı tercih ettiğimiz, başkaları ile birlikte olunca da etkileşimde bulunmamızın kaçınılmaz bir sonucu olarak, kişilerarası sorunların ortaya çıkması da son derece doğal bir olgudur.

D’Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç olarak tanımlamaktadır. Ülgen’e (1997: 137-138) göre birey problemle karşılaştığı zaman, ilk iş problemle ilgili bellekteki şema ve kavramları hatırlar, sonra bilişsel işlemleri yapar. Eğer birey tecrübeliyse, problemi anlamak ve tanımlamak için hatırladığı bilgilerini kullanır. Bu durum bellekteki bilgileri incelemekle ilgilidir.

Kişilerarası problem çözme süreci, problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine gelişimlerine katkıda bulunacak barışçıl yollarla problemlerine çözümler bulmalarıdır (Terzi, 2003). Türk milli eğitim sistemi içinde hizmet veren okullarda kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözmeye kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmadığı gibi okullardaki sorunların büyük çoğunluğu ise kötü bir sorun çözme yöntemi olarak bilinen, güç kullanarak sorun çözme yöntemi ile çözülmektedir (Kenç, 2004).

Problem çözme, belirli sosyal etkileşim problemlerinin düzenlenmesi için geliştirilmiş bir dizi davranıştır. Yeterli bir zeka düzeyi olan çocuğun deneyimleri, onun karşılaştığı günlük sorunları kendiliğinden ve anlık olarak çözmesi için gerekli olan bilgiye sahip olmasını sağlayacaktır. Ancak bazen çocuklar, günlük olarak karşısına çıkan veya sorun olan olayları ya da durumları çözmeye güçlük çekebilirler. Bu durum çocuğun geçmişteki deneyimlerini yeni olaylara uygulamada veya problemin anlamını kavramada zorluk yaşamasına neden olabilir. Bunun sonucunda çocuklar problem çözmeye güçlük, sosyal yetersizlik veya her ikisini birden yaşayabilirler (Turan, Bayhan ve Yükselen, 2004).

6 – 12 yaş grubu çocuklarına problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verilecek eğitim programının olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Problem çözme becerilerinde iyi durumda olmak zaman, bilgi ve deneyim gerektirmektedir. Çocuklar halihazırda yoğun bir öğrenme sürecinde iken onlara problem çözme becerisi kazandırmada daha kolay yardımcı olunabilir (Meijers,

1978). Sistematik problem çözme çocuk tarafından kolayca öğrenilmez. Bu konuda çocuğa kendi başına problemlerini çözebileceği bir ortam düzenleyerek, fırsatlar yaratarak ve etkili problem çözme yöntemlerini destekleyici deneyimler planlayarak yardımcı olunabilir (Kişisel ve Yıldırım,1983, Akt. Arı ve Şahin Seğer, 2003). Korkut'a (2007: 161) göre etkili olan ve olmayan problem çözme yolları yaşantılar sonucu öğrenildiği için etkili yolları öğrenmek ve öğretmek olasıdır. Erwin (1994) de çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için yardım etmenin, onların sosyal uyum düzeylerini, sosyometrik statülerini ve bilişsel problem çözme yeteneklerini artırdığını vurgulamaktadır.

Kişilerarası problem çözümü, çocukların diğerlerinin bakış açılarını düşünmelerini, sosyal ilişkiler hakkında anlayışlarını geliştirmelerini ve akranları ile olan ilişkilerinde davranışlarının sorumluluklarını üstlerine almalarını teşvik eder (Terzi, 2003). Öğrencilerin sosyal problemlerini çözerken aşağıdaki basamakları takip etmeleri ve her bir basamakta çok boyutlu düşünceleri beklenir. Bu basamaklar;

- Problemin gerçekten size ait olup olmadığına karar verme,
- Problemi tam olarak tanımlama,
- Problemi çözmek için yardıma ihtiyacınız olup olmadığına karar verme,
- Problemin tüm çözüm yollarını belirleme,
- Her çözüm yolu için muhtemel sonuçları düşünme,
- Bir karar verme,
- Kararı uygulama olarak ele alınmaktadır (Erkan, 2005: 113).

Kuzgun'a (1992) göre, problem çözme işleminde başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunmaktadır. Bunun yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak olan olası çözümlerin etkililiğini arttıracaktır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra güçlüğü gidereceği düşünülen davranışlar ve seçenekler belirlenmektedir. En uygun

çözümüne götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürülmekte ve değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı yolda devam edilmekte, başarısız olduğunda ise bir diğer seçenek uygulamaya konulmaktadır.

Yapılan açıklamalar incelendiğinde sosyal problem çözme, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük yaşantısında karşılaştığı sosyal problemlerini etkili yollarla çözebilmesi için bu konuda yönlendirilmesi, edindiği bilgileri uygulaması için ortam hazırlanması ve problem çözme basamaklarını kullanmanın öneminin fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aile ve aile çevresi ile başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Bu nedenle sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminin bireye sağladığı yarara ilişkin farkındalığın artırılmasında aileler kadar okullar ve öğretmenlerin de önemli bir rolü olduğu göz ardı edilmemelidir.

1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitim programları tasarlanırken bireyin bütün yönleriyle gelişimi destekleyecek nitelikte düzenlemelere yer verilmelidir. Okulların bireyin bilişsel gelişimini destekleme yanında diğer gelişim alanlarının desteklenmesine de aynı önemin vermesi gerekmektedir. Okullarımızın bireyin sosyal gelişimine katkı getirmesi, mutlu ve toplumsal olarak sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek açısından önemlidir. Ailede başlayan sosyal gelişim, okul çağı ile birlikte arkadaşlar ve öğretmenlerle iletişime girildikçe değişmekte ve şekillenmektedir. Çocuğun sosyal gelişimi için gerekli becerilere sahip olması gelişigüzel kültürlmeye bırakılmamalı, planlı ve programlı faaliyetlerle desteklenmelidir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) Türk milli eğitiminin genel amaçlarından biri "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve

verimli kişiler olarak yetiştirmek” olarak belirlenmiştir. Bu genel amaçta vurgulanan özellikler dikkate alınarak hazırlanan öğretim programlarında da bireyi bütün yönleriyle geliştirme çabası görülmektedir. 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarında da ders gereği kazandırılacak beceri ve özellikler yanında, tüm derslerde öğrencilere kazandırılması planlanan ortak beceriler belirlenmiştir. Ancak programlarda öğrencilere kazandırılacak ortak becerilerin belirlenmiş olması bu becerilerin işevuruk hale getirildiği ya da öğrencilerin istendik nitelikteki bu becerileri kazandıkları anlamını taşımamaktadır.

Bu araştırmada, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programlarında yer alan “kazanımları”¹ diğer bir ifade ile kazandırılacak özellikleri gerçekleştirirken aynı zamanda iletişim, işbirliği, sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygılarının gelişimini desteklemek için hazırlanan bütünleştirilmiş programın etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının,

- Bütünleştirilmiş program uygulaması yoluyla, öğrencilerin bilişsel gelişimleri sağlanırken sosyal gelişimlerinin de desteklenebileceğine sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının dikkatinin çekilmesi,
- Okulda geçirilen öğrenme yaşantıların bütünleştirme yoluyla zaman, etkililik ve verimlilik açısından ekonomikliğin sağlanabileceğini sınıf öğretmenlerine ve program geliştirme uzmanlarına göstermesi,
- Rehberlik rollerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için sınıf öğretmenlerine yol gösterici olması,
- Benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara yol göstermesi,

açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

¹ MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak özellikler yerine “kazanım” ifadesi kullanılmaktadır. Öğrencilere kazandırılacak özellikleri adlandırmak için kullanılan “kazanım” ifadesinin Türkçe ve İngilizce alanyazın açısından uygun olmaması nedeniyle tez yazılırken tırnak içinde verilmesi uygun görülmüştür.

Türkiye’de sosyal gelişimi destekleyen boyutlara yönelik çalışmaların genellikle psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları tarafından ve öğretme-öğrenme süreci dışında yapıldığı görülmektedir. Oysa ilköğretim birinci kademede öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkisinin daha yoğun ve uzun süreli olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin rehberlik rollerini etkili bir biçimde yerine getirmeleri önem kazanmaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenin bütünleştirilmiş program yoluyla öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemesinin ve sosyal gelişimi destekleyen etkinliklerin öğretme-öğrenme süreci içinde bütün sınıfa yönelik gerçekleştirilmesinin öğrencilerin bütünsel gelişimlerine katkı getireceği düşünülmektedir.

1.6 PROBLEM CÜMLESİ

Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi nedir?

1.7 ALT PROBLEMLER

1. Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında iletişim (etkili dinleme ve etkili konuşma) becerileri bakımından fark var mıdır?
2. Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında işbirliği becerileri bakımından fark var mıdır?
3. Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında benlik saygısı bakımından fark var mıdır?
4. Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında sosyal problem çözme becerileri bakımından fark var mıdır?

5. İletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik düzenlenen bütünleştirilmiş program uygulamasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
6. İletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bütünleştirilmiş programın öğretme-öğrenme sürecinde neler gerçekleşmiştir?
7. Bütünleştirilmiş programın işe koşulmasından sonra öğrencilerin problem senaryolarından elde ettikleri puan ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır?

1.8 SAYILTILAR

Araştırmada,

- Problem senaryolarına ve senaryoların puanlanması için hazırlanmış bütüncül puanlama yönergelerine ilişkin alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- Görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin gerçek görüş ve davranışlarını yansıttığı,
- Denetim altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını benzer derecede etkilediği

varsayılmıştır.

1.9 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- Veri kaynağı olarak, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde 3-B ve 3-C sınıflarında ve 2007-

2008 öğretim yılında 4-B ve 4-C sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ve sınıf öğretmenleri ile,

- Yöntem açısından, ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneme modeli ile nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “karma” araştırma deseni ile,
- Konu alanı olarak, ilköğretim 4. sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarıyla bütünleştirilmiş iletişim (etkili dinleme ve etkili konuşma) becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri ile,
- Veri toplama aracı olarak, “Problem Senaryoları”, Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğrenci Görüşme Formu” ile,
- Süre olarak, uygulama öncesi gözlemlerin gerçekleştirildiği 2006-2007 öğretim yılı bahar dönemi, denel işlem materyalinin uygulandığı ve uygulama süreci gözlemlerinin gerçekleştirildiği 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi ve uygulama sonrası gözlemlerin gerçekleştirildiği 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi ile

sınırlı tutulmuştur.

1.10 TANIMLAR

Bütünleştirilmiş Program Uygulaması: İlköğretim 4. sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar öğretim programlarında bulunan kazandırılacak özelliklerle (kazanımlarla) bütünleştirilmiş, öğrencilerin iletişim (etkili dinleme ve etkili konuşma) becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygıları ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşan program.

İletişim Becerileri: Öğrencilerin etkili dinleme kurallarına uyarak konuşmacıyı dinleyebilmeleri ve herhangi bir konu hakkında etkili konuşma kurallarına uyarak konuşmaları yoluyla diğer kişilerle etkili iletişim gerçekleştirebilmeleri.

İşbirliği Becerileri: Öğrencilerin bir amacı gerçekleştirmek için grup oluşturabilmeleri, grup üyeleri ile fikir paylaşımında bulunabilmeleri, görev paylaşımı yapabilmeleri ve yardımlaşarak çalışabilmeleri.

Benlik Saygısı: Öğrencilerin kendilerinin ve diğer kişilerin duygularının ve özelliklerinin farkına varabilmeleri ve söyleyebilmeleri, kendilerinin ve diğer kişilerin özelliklerini takdir / iltifat edebilmeleri ve kendilerine yapılan iltifatı kabul edebilmeleri.

Sosyal Problem Çözme Becerileri: Öğrencilerin problem çözme sürecinin temel aşamalarını kullanarak karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri.

Sosyal Gelişim: Öğrencilerin iletişim (etkili dinleme ve etkili konuşma) becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygıları ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirerek sosyalleşmeleri ve sağlıklı kişilik geliştirmeleri.

1.11 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında bütünleştirilmiş program, iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yapılmış deneysel araştırmalara yer verilmiştir.

1.11.1 Bütünleştirilmiş Program İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bütünleştirilmiş programla ilgili araştırmaların seçiminde, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesine yönelik deneysel çalışmalar ve bütünleştirilmiş programın etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalar dikkate alınmıştır.

McIver (1990) araştırmasında bütünleştirilmiş programın ilköğretimdeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; bütünleşmiş programın öğrencilerin takım ruhunu, tutumlarını ve çalışma alışkanlıklarını geliştirdiğini bulmuştur. Bu durum öğretmenlerin takım çalışmalarında öğrencilerin karşılaştıkları problemleri daha çabuk fark etmelerini ve onların çözülmesi için uğraşmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin birlikte çalışmanın sağladığı sosyal desteğin değerini anladıklarını ve konular ve dersler arasından bütünleştirme yapıldığında daha etkili öğretebildiklerini hissettiklerini bulmuştur. Öğretmenler de yeni ilgiler ve kendi öğretimlerini güçlendiren öğretim tekniklerini keşfetmişlerdir (Akt. Lake, 1994).

Aschbacher (1991) tarafından disiplinlerarası, tematik ve takım-temelli yaklaşımların kullanıldığı okullarla geleneksel yaklaşımı kullanan okullar karşılaştırılmıştır. Sonuçlar bütünleştirilmiş program ile öğrencilerin kavramsal anlayış kazanarak içerik bilgisi ve yazma konularında istatistiki olarak anlamlı gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma sonuçları bütünleştirilmiş program uygulayan okullarda öğrencilerin okulda daha uzun süre kaldıklarını, daha çok çalıştıklarını ve okuldan daha çok hoşlandıklarını göstermektedir (Akt. Barry, 2008).

Stevahn ve diğerleri (2000), okul öncesi eğitim programları ile bütünleştirilmiş çatışma çözme eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubunda eğitim programında yer alan aynı ünite işlenmiş ancak deney grubunda programla çatışma çözme eğitimi bütünleştirilmiştir. Eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki anlamlı fark öğrencilerin çatışma çözme sürecini bilme ve hatırlama, çatışma durumlarında süreci kullanma becerisi ve istekliliği ve arkadaşlık kavramının anlaşılması konularında meydana gelmiştir.

Duran (2003) tarafından yapılan çalışmada, tema merkezli öğretime göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test puanları, erişim puanları ve kalıcılık testi puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur.

Diker (2004) tarafından yapılan disiplinlerarası öğretim yaklaşımının incelendiği araştırma sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşleri, disiplinler arası yaklaşımın uygulanmasının zümreler arası işbirliğini artırdığı, disiplinlerarası problem durumları üzerine kurgulanan derslerin ve proje çalışmalarının öğretmenler ve öğrenciler için daha zevkli geçtiğini yansıtmaktadır. Uygulamaya ilişkin öğrenciler, uygulamanın bilimsel çalışma ve araştırma isteğini artırdığını ve farklı disiplinlerle ilişki kurularak hazırlanan projelerin küresel düşünme ve kendine güven duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Veli görüşleri ise uygulama sonucunda öğrencilerin bilimsel çalışmalara katılma isteğinin arttığı ve kendini ifade etme becerilerinin olumlu yönde geliştiği yönündedir.

Kılcan (2005) tarafından ölçüler konusunun öğretiminde konu merkezli öğretim (tematik öğretim) uygulamasının matematik dersi başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, tematik öğretim uygulamasının konuya ait amaç ve alt amaçların yerine getirilmesinde ve öğrenci başarısında geleneksel yöntemle göre etkili olduğu ancak uygulamanın cinsiyete göre ve matematiğe karşı tutum açısından farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslantaş (2006) tarafından ilköğretim 4. sınıf beden eğitimi dersi futbol temel becerilerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretiminde model bir uygulama örneği geliştirilmiştir. Uygulamalar beden eğitimi, matematik ve sosyal bilgiler dersleri arasında disiplinlerarası ilişkiler kurularak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin futbol bilgisi ve top sürme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde gelişme olduğu görülmüştür.

Demirhan İşcan (2007) tarafından yapılan araştırmada bütünleştirilmiş değerler eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda değerler eğitimi çalışmaları diğer derslerle bütünleştirilerek gerçekleştirildiğinde, katılımcıların gönüllü desteği sağlandığında ve değerler eğitiminde benimsenen çeşitli yaklaşımlar uygun ve planlı biçimde kullanıldığında bu çalışmalardan verimli sonuçlar elde edilebileceği vurgulanmıştır.

Demir (2008) araştırmasında bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda bütünleştirilmiş öğretim programı uygulanan gruplarda öğrencilerin erişilerinin arttığı belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri de bütünleştirilmiş öğretim programı uygulanan grupların öğrencilerinin duyguları, işbirliği ve yaratıcı düşünme becerileri ile yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin diğer gruplara göre olumlu etkilendiğini göstermektedir.

Demirel ve Diker Coşkun (2008) Hayat Bilgisi dersi öğretim programının bütünleştirilmiş öğretim yaklaşıma uygunluğunu, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ve görüşme kullanarak değerlendirmişlerdir. Yapılan doküman incelemesi sonucunda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki ders içi ilişkilendirmelerin kazanımlardan ziyade beceriler yoluyla yapıldığı, diğer derslerle ilişkilendirmelerin Matematik ve Türkçe dersleriyle sınırlandırıldığı, belirlenen ara disiplinlerin tema ya da sınıf düzeyleri bakımından bir tutarlılığa sahip olmadığı, hatta bazı ara disiplinlerin kimi sınıf düzeylerinde hiç ele alınmadığı, bu nedenle ara disiplinlerle ilişkilendirmelerinin de yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler ders içi ilişkilendirmelerin anlamlı öğrenmeyi sağlama, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlama, yaşama yakınlık ilkesini uygulama, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sosyal gelişimlerini destekleme yönlerinden olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Görüşlerine başvurulmuş program geliştirme uzmanları da programdaki bütünleştirme çabalarının olumlu bir amaç taşıdığını ancak daha iyi yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Bütünleştirilmiş programla ilgili yapılmış deneysel araştırma sonuçları bir arada ele alındığında bütünleştirilmiş programın; başarı, erişi ya da kalıcılık üzerinde (Arslantaş, 2006; Aschbaker, 1991; Demir, 2008; Demirel ve Diker Coşkun, 2008; Duran, 2003; Kılcan, 2005) ve bütünleştirilmiş programın takım ruhu, tutum, çalışma alışkanlıkları, çatışma çözme, değerler, işbirliği, yaratıcı düşünme ya da sosyal gelişim (Aschbaker, 1991; Demir, 2008; Demirel ve Diker Coşkun, 2008; Demirhan İşcan, 2007; McIver, 1990; Stevahn ve diğerleri, 2000) üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

1.11.2 İletişim Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlardan biri olarak ele alınan iletişim becerileri ile ilgili daha çok deneysel nitelikte yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Korkut (1996), iletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisini ortaya koymak amacıyla 10 hafta süren iletişim becerileri eğitim programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yapılan eğitimin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmede bir artışa neden olduğu belirlenmiştir.

Yüksel Şahin (1997), grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla 12 oturumdan oluşan iletişim becerisi eğitim programını hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırma bulguları, iletişim becerileri eğitim programına katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Rivan ve Weber (1999) araştırmalarında öğrencilerin özellikle dinleme, konuşma, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki yetersiz iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik orta birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine program uygulamışlardır. Öğrencilerin iletişim becerilerini kesintiye uğratan dört kategori tespit etmişlerdir. Bunlar toplumsal konular, ailevi konular, eğitim programı ile ilgili konular ve öğretimsel konulardır. Toplum içinde pek çok olumsuz faktör öğrencilerin iletişim becerilerini etkilemektedir. Zayıf aile rehberliği ve desteği de bu becerilerin gelişimini engellemektedir. Aşırı yüklü eğitim programlarının iletişim hedeflerini içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sınıf içinde dinleme ve konuşma becerileri ve aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri açık bir biçimde çok az öğretilmektedir. Dört aşamada uygulanan program, dinleme, konuşma, sosyal ve duygusal etkileşim, işbirlikli öğrenme ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu uygulama ile öğrencilerin iletişim becerileri ve akademik başarıları artmıştır.

Sontest verileri dikkate alındığında öğrencilerin özellikle dinleme, konuşma, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını kapsayan iletişim becerilerinde artış olmuştur. Aynı zamanda sontestte öğrencilerin iletişim becerilerindeki artış gibi işbirlikli öğrenme ve çatışma çözme becerileri de artmıştır

Zsolnai ve Józsa (2003) Macaristan'da 7 yaş öğrencilerinin sosyal yeterliklerini geliştirmeye yönelik iki yıllık önleme eğilimli okul temelli program desenlemişler ve test etmişlerdir. Program sosyal beceri ve davranışların üç grubuna odaklanmaktadır (kişilerarası iletişim becerileri, kendi ile ilgili beceriler ve durumluk sosyal beceriler). Bulguları yorumlamak için “ölçüte dayalı eğitim” kavramsal çerçevesini kullanmışlardır. Bu üç konu alanında iki yıl boyunca eğitim vererek öğrencilerin en üst düzeyde kazanımları gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonuçları sosyal becerilerin okul konuları içinde etkili bir şekilde geliştirilebileceğini ve sosyal becerilerin başarılı bir biçimde geliştirilmesinde “ölçüte dayalı eğitim”in kullanılabileceğini doğrulamaktadır.

Ergin (2003), iletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme olmak üzere dört iletişim beceri alanını içeren eğitim programının geliştirilmesi ve her bir iletişim alanı ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre “iletişim becerileri eğitim programı” uygulanan deney grubunun iletişim beceri düzeyleri, iletişim becerisi eğitimi verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sargın (2006), ilköğretim 3-8. sınıfta okuyan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin durumunu tespit etmeye yönelik yaptığı araştırmasında konuşma eğitimini geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenen seviyede olmadığı belirlemiştir.

İletişim becerileri ile ilgili yapılmış deneysel araştırma sonuçları bir arada ele alındığında İletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan programların

öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların genellikle sosyal beceriler ya da sosyal ve duygusal gelişim ile birlikte ele alınarak uygulandığı belirlenmiştir. Bu durumun, kişilerarası sağlıklı ilişkilerin kurulmasında iletişim becerilerinin önemli bir yere sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye'deki durumu betimlemeye yönelik Sargın (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi yönünde yeterince çaba harcanmadığını göstermektedir.

1.11.3 İşbirliği Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlardan biri olarak ele alınan işbirliği becerileri ile ilgili daha çok deneysel nitelikte yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Vaughan (1996) araştırmasında okulöncesi öğretmeni işbirlikli öğrenme stratejilerini kullanarak sosyal beceri kazanımları ile akademik amaçları bütünleştirmiştir. 5-7 yaş öğrencileri ile gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme programının amacı açık akademik kazanımlarla sosyal beceri beklentilerinin öğrencilerde olumlu bir şekilde bağlantılandırılmasıdır. Araştırma sonucunda sınıfta işbirlikli öğrenmenin kullanılmasının işbirliği ve dayanışma alanlarında olumlu çıktılara, rekabet davranışlarında azalmaya, iletişim becerilerinde iyileşmeye, tolerans ve saygıda artışa, benlik saygısında gelişmeye ve daha üretken sınıflar oluşmasına neden olduğu bulunmuştur.

Gillies (1996) araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin olumlu davranışlar geliştirme sürecindeki etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. 6 yaş çocukları ile yapılan 6 haftalık deneysel çalışma iki ayrı grupta yürütülmüştür. Gruplardan biri yapılandırılmış diğeri ise yapılandırılmamıştır. Yapılandırılmış grupta yer alan öğrencilere kişilerarası ve küçük grup becerileri ile ilgili eğitim verilmiştir. Yapılandırılmamış grupta yer alan öğrencilerden ise eğitim verilmeden birlikte çalışmaları ve işbirliği yapmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda

yapılandırılmış grupta yer alan öğrencilerin diğer gruba oranla daha fazla işbirliği davranışı ve grup arkadaşlarının ihtiyaçlarına yönelik daha fazla sorumluluk sergiledikleri saptanmıştır.

Ackerman, Pierropoulos ve Yager (1999) yaptıkları eylem araştırmasında birinci ve ikinci sınıflarda kişilerarası olumlu sosyal davranışların artırılması ve uygun olmayan etkileşimlerin azaltılması için işbirlikli grup düzenlemeleri ile sosyal davranışların iyileştirilmesine yönelik hazırladıkları programı değerlendirmişlerdir. Uygulamanın odağı sosyal destek, iletişim ve yardım etme davranışlarının artırılmasıdır. Bulgular, işbirlikli gruplar içinde sosyal davranışların arttığını ve olumsuz sosyal davranışların azaldığını göstermektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında problemlerini çözmede ve akranlarıyla iletişimlerinde daha etkili oldukları belirlenmiştir.

Schroeder, Basken, Engstrom ve Heald (2000) tarafından yapılan eylem araştırmasında üçüncü sınıflarda beklenen sosyal becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Program çatışma çözmede olumlu tutum, grupla işbirliği içinde çalışma ve görev dışı davranışlar gösterme davranışlarına odaklanmaktadır. Uygulama sonrası veriler öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir. Bu beceriler öğrencilerin birlikte çalışma yeteneğini, çatışma çözmeye olumlu tutum göstermelerini ve görev dışı davranışları göstermelerinde azalmayı yansıtmaktadır.

Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore (2000) araştırmalarında sosyal becerileri geliştirmede işbirlikli öğrenme yöntemi ve diğer öğrenme yöntemlerini karşılaştırmışlardır. 27 öğrencinin yer aldığı deneysel araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemi sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bulunmuştur.

Kennedy, Linwick ve Vercell (2000) tarafından sosyal ve duygusal becerilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmanın örneklemini ikinci ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine

katkı sağladığı belirlenmiştir. Okulda ve evde sorunlu davranışlar gösteren öğrencilerin derslere ve okula yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve işbirliği yapma becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Dohrn, Holian ve Kaplan (2001) tarafından beden eğitimi sınıfında yıkıcı davranışları en aza indirmek için ilkokul öğrencilerinin sosyal gelişimlerini geliştirmek için program hazırlanmıştır. Uygulama, sosyal farkındalık, dinleme, diğerlerini destekleme, sosyal becerileri uygulama ve işbirlikli grup etkinliklerine odaklanmaktadır. Veriler, beden eğitimi sınıfında öğrencilerin sosyal becerileri uygulamasının seçilen sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Andrusyk ve Andrusyk (2003) araştırmasında öğrenci yeteneklerinin gelişimi için işbirliği temelli grup düzenlemelerinde sosyal becerilerin kullanımını sağlayan bir program hazırlamış ve ilkokul öğrencilerine uygulamıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler, öğrencilerin uygun sosyal becerileri kullanımında artış, sınıf arkadaşlığı bilincinde artış ve grup içinde birlikte çalışma yeteneğinde gelişme olduğunu göstermektedir.

Sevgi Özden (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarına işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini belirlemektir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modele göre desenlenen araştırmada deney grubunda hayat bilgisi dersine ait 5 ünite işbirlikli öğrenme yöntemi ile uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise anlatım, tartışma ve soru-cevap öğretim yöntemleri kullanılarak dersler işlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler ile anlatım, soru-cevap ve tartışma yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında sosyal ve duygusal uyumları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çelebi (2006) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırımcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Kontrol

gruplu öntest-sontest deneysel deseninin kullanıldığı araştırmada, deney grubuna yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenme uygulanırken kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek eriş ve olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme-araştırma yapma gibi birçok becerilerinin geliştiği görülmüştür.

İşbirliği becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla öğrencilerin işbirliği becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı ve bazı araştırmalarda ise araştırmacının amacını gerçekleştirmek için işbirlikli grup çalışmalarının düzenlendiği görülmektedir. Araştırmalar, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin işbirliği becerilerinde, diğer sosyal duygusal becerilerinde, öğrenci eriş ve tutumlarında, iletişim ve problem çözme becerilerinde ve benlik saygısının gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

1.11.4 Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlardan biri olarak ele alınan benlik saygısı ile ilgili deneysel nitelikte yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Güloğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada Morganett tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlanan benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim öğrencilerinin benlik saygıları üzerindeki etkisini incelenmiştir. 8 oturum uygulanan program sonucunda, programın düşük benlik saygısına sahip deneklerin benlik saygısı düzeylerini artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Sterba, (2000) ilköğretim düzeyinde risk grubunda bulunan öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmek için hazırlanan programın etkililiğini incelemiştir. Hazırladığı programı 16 oturumda uygulamıştır. Uygulama sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yalım (2001) yaptığı araştırmada benlik saygı düzeyi ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de olumlu yönde olduğunu, benlik saygısı düşük öğrencilerin ise akademik başarı düzeylerinin olumsuz yönde olduğunu belirlemiştir.

Sezer (2001) özsaygı düzeyini geliştirme programının ilköğretim öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında 10 hafta süreyle deneysel uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda özsaygı geliştirme programının öğrencilerin özsaygılarını geliştirmede etkili olmadığı görülmüştür.

Reçber (2002) araştırmasında bir özsaygı geliştirme programının yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkililiğini incelemiştir. 10 hafta süren deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin özsaygılarında kontrol grubuna göre bir artış olduğu belirlenmiştir.

Aksaray (2003) tarafından ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisini inceleyen araştırma 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 10 hafta süreyle uygulanan deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin genel, sosyal, aile, okul ve toplam benlik saygısı puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Wickline'in (2003) benlik saygısına ilişkin yapılmış çalışmaları incelendiği araştırmasında akademik başarı ile benlik saygısının birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukay (2003) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal beceri ağırlıklı eğitim programının, öğrencilerin benlik

saygılarını geliştirmedeki etkililiğini incelemiştir. Deney grubunda 9 hafta sũreyle verilen sosyal beceri eğitiminin ȳđrencilerin sosyal becerilerinin ve benlik algılarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uşaklı (2006) tarafından geręekleřtirilen araştırmada, drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf ȳđrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık dũzeyi ve benlik saygısına etkisini ortaya koymak amağlanmıştır. Deneysel olarak desenlenen araştırmada ȳntest, sontest ve izleme testleri ile ȳlęũm yapılmıştır. Araştırma sonuçları uygulanan programın ȳđrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını artırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını artırmada herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Eraslan apan (2006) tarafından ȳn ergenlik dȳnemindeki çocukların kendilik değerlerini geliştirmeye yȳnelik Kendilik değerleri Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal ȳđretim Programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışma geręekleřtirilmiřtir. Araştırma sonucunda programı alan ȳđrencilerin genel kendilik değerleri puanlarında kontrol grubuna gȳre anlamlı dũzeyde yũkselme olduğu ve bu etkinin uzun sũreli olduğu gȳrũlmũřtũr.

Deneysel nitelikli araştırma sonuçları bir arada ele alındığında benlik saygısını geliştirmeye yȳnelik programların bir kısmının çocukların benlik saygısını geliştirmede etkili olduğu (Aksaray, 2003; Eraslan apan, 2006; Reçber, 2002; Yukay, 2003;) ve bir kısım çalışmanın ise çocukların benlik saygısını geliştirmede etkili olmadığı (Gũlođlu, 1999; Sezer, 2001; Sterba, 2000; Uşaklı, 2006) belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve akademik başarı ile benlik saygısı arasında ilişkili bulunmuştur (Wickline, 2003; Yalım, 2001).

1.11.5 Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlardan biri diğeri olan sosyal problem çözme becerileri ile ilgili deneysel nitelikte yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Weissberg ve diğerleri (1981) tarafından yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerileri eğitiminin verildiği 3. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yeteneklerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Programın kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinin problemi tanımlama, alternatif çözümler düşünme ve problem çözme davranışlarına bağlı düşüncelerini içeren pek çok bilişsel beceriyi geliştirdiği belirlenmiştir.

Ellias ve Clabby (1992) Sosyal Farkındalık Gelişimi ve Sosyal Problem Çözme Projesi kapsamında ön ergenlik dönemindeki öğrencilere karar verme, kendilik kontrolü, grup katılımı ve sosyal farkındalık becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Deney grubunda 4. ve 5. sınıf öğrencilerine iki yıl boyunca ders programıyla birlikte program uygulamaları yapılmıştır. 6 yıl sonra yapılan izleme çalışmasında programa katılan öğrencilerin uyum düzeylerinde artış olduğu, vandalizm, başkalarına saldırma, kendine zarar verme gibi olumsuz davranışlarda azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin akademik başarılarında da artış olduğu gözlenmiştir (Akt.Eraslan Çapan, 2006).

Brauer, Grady, Matthews ve Wilhite (1997) tarafından akademik performansı artırmak için kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirme programı düzenlemişler ve ilkokul öğrencilerine uygulamışlardır. Akran rehberliği kullanılarak uygulanan program, öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve çatışma çözme etkinliklerinin sonuçları kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarında artış, kişilerarası becerilerde iyileşme ve çatışma çözme becerileri kullanımında artış belirlenmiştir.

Saracalıoğlu, Serin ve Bozkurt (2002) yaptıkları araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Terzi (2003) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişilerarası problem çözme algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Gömlüksiz ve Kan (2007) tarafından ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada yeni ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada öğrenciler tarafından etkili bulunduğu belirlenmiştir.

Bulut Serin ve Derin (2008) araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, araştırma kapsamına giren öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ile cinsiyetleri, algılanan anne-baba tutumları, algılanan akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde, sosyal problem çözme eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal problem çözme eğitiminin aynı zamanda öğrencilerin olumsuz davranışlarında azalmaya, uyum düzeylerinde artışa, eleştirel düşünme, kişilerarası beceri ya da çatışma çözme becerilerinde gelişmeye neden olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal problem çözme becerileri ile akademik başarı arasında ilişkinin üniversite düzeyinde incelendiği araştırmada anlamlı bir ilişki tespit edilmezken, ilköğretim düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Durumu betimlemeye yönelik

Gömlüksiz ve Kan (2007) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe dersinin problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak sosyal gelişimi destekleyen bu tür beceri ve özelliklerin bütünleştirilmiş program yoluyla kazandırılmasına yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görölmektedir. Bütünleştirilmiş programla ilgili yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde bütünleştirilmiş programın etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, grupların denkliliği, denel işlem materyali, veri toplama araçları, denel işlemler ve veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

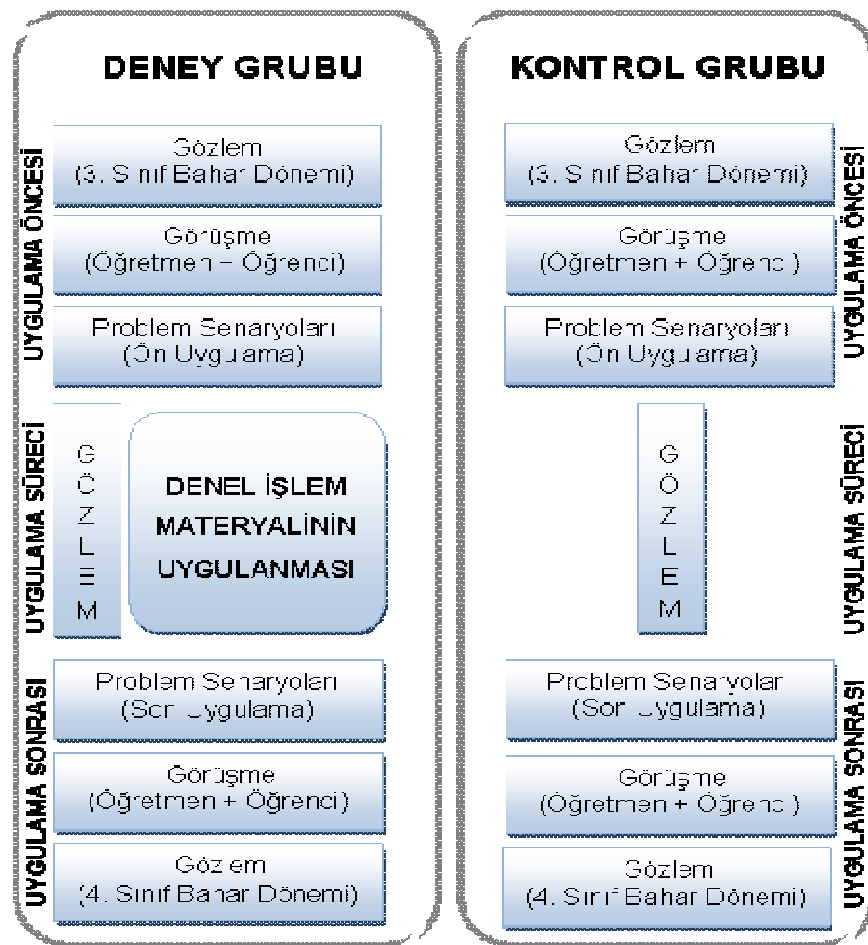
2.1 ARAŞTIRMA DESENİ

Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi ve uygulama sürecine katkılarının incelendiği bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı “karma yöntem” işe koşulmuştur. Karma yöntem; araştırmacının tek bir çalışma içinde nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemlerini ve verilerini birleştirmesidir (Hunt, 2007). Patton’a (1987: 64) göre bir programda belirli bir yeniliği yaşayanlarla, bu programa katılmayanları karşılaştırmada seçkisiz olarak seçilen bireylerden deney ve kontrol grubu oluşturulabilmekte ve bireylerden açık uçlu ve nitel veriler toplanabilmektedir. Deneysel ve yarı deneysel desenler nitel yorumlamalarla desteklenebilmektedir.

Farklı yaklaşımlar kullanarak veri doğruluğunun teyit edilebilmesinin ve böylelikle araştırmanın gücünün artmasının sağlanabileceği düşünülerek; bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin sosyal gelişim becerilerine etkisinin belirlenmesinde ve uygulama sürecinin bütün yönlerinin araştırılmasında hem nicel hem de nitel verinin birleşimini sağlayan karma yöntem kullanılması uygun görülmüştür. Hunt’a (2007) göre karma yöntemin amacı nitel ve nicel yaklaşımın olumlu yönlerini almak ve verilerin doğruluğunu artırmaktır. Araştırma sürecinde farklı yöntemlerin kullanılması, her bir

yaklaşımın zayıf yönlerini en aza indirebilir ve toplanan verinin gücünü artırılabilir.

Bu çalışmada araştırma deseni olarak ele alınan karma yöntem; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri analizinden oluşmuştur. Araştırmada deneysel desen olarak, gerçek deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” ile nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma deseni şekil 2.1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2.1 Araştırma deseni

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, araştırmada iki grup yer almıştır. Gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Her iki grupta da uygulama

öncesi ve uygulama sonrasında gözlem yapılmış, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden problem senaryolarına ilişkin yanıtlar alınmıştır. Uygulama sürecinde her iki grupta gözlemler devam ederken deney grubunda bütünleştirilmiş program uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim programına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

2.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada, belirlenen araştırma deseni gereği uzun süreli gözlemlere, öğretmen ve öğrencilerle görüşmelere ve deney grubunda denel işlem materyalinin uygulanmasına olanak sağlayacak bir okul seçilme yoluna gidilmiştir. Ankara ilinde, araştırmacının daha önce bir proje kapsamında uygulama yaptığı, idarenin ve öğretmenlerin bu tür deneysel çalışmalara ilgili olduğunu gözlemlediği ve çoğunlukla orta sosyo-kültürel yapıya sahip ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir devlet okulu araştırma için seçilmiştir.

Uygulama öncesi gözlemlerin uzun süreli gerçekleştirilmesine olanak sağlamak amacıyla gözlemler öğrencilerin 3. sınıfta öğrenim gördükleri 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde başlamıştır. Belirlenen okulda 3. sınıf düzeyinde üç şube bulunmaktadır. 3-B ve 3-C sınıfı öğrencileri 1. sınıftan itibaren aynı öğretmenlerle öğrenim görürken, 3-A sınıfı öğrencileri öğretmen değiştirmiştir. 3-A sınıfı öğretmenin okula 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde gelmesi ve çalışmaya katılma konusunda isteksiz davranması bu şubenin araştırma kapsamı dışında bırakılmasına neden olmuştur.

2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde uygulama öncesi gözlemler yapılırken belirlenen şubeler arasında deney ve kontrol grubu seçimine gidilmemiştir. 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında, uygulama öncesi gözlemler ve problem senaryolarının ön uygulamasına verilen yanıtlardan elde edilen puanların her iki şubede de denk olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle seçkisiz olarak 4-B sınıfı deney ve 4-C sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 29 ve kontrol grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda

yer alan öğrenci özellikleri çizelge 2.1'de ve öğretmen özellikleri çizelge 2.2'de verilmektedir.

Çizelge 2.1

Öğrenci Özellikleri

Kişisel Bilgiler			Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			f	%	f	%
Cinsiyet	- Kız		9	31,0	14	50,0
	- Erkek		20	69,0	14	50,0
Annenin Eğitim Durumu	- İlköğretim		6	20,7	8	28,6
	- Ortaöğretim		9	31,0	13	46,4
	- Ön Lisans		6	20,7	3	10,7
	- Lisans		8	27,6	4	14,3
	- Lisansüstü		-	-	-	-
Annenin Çalışma Durumu	- Çalışıyor		12	41,4	8	28,6
	- Çalışmıyor		17	58,6	20	71,4
Babanın Eğitim Durumu	- İlköğretim		3	10,3	7	25,0
	- Ortaöğretim		6	20,7	6	21,4
	- Ön Lisans		4	13,8	2	7,1
	- Lisans		10	34,5	7	25,0
	- Lisansüstü		6	20,6	6	21,4
Kaç Kardeş Oldukları	- 1		13	44,8	11	39,3
	- 2		8	27,6	8	28,6
	- 3		6	20,7	7	25,0
	- 4 ve daha fazla		2	6,9	2	7,1
Öğrenciye Ait Çalışma Odası	- Var		25	86,2	22	78,6
	- Yok		4	13,8	6	21,4
Öğrenciye Ait Bilgisayar-İnternet	- Bilgisayar yok		7	24,1	7	25,0
	- Bilgisayar var, internet yok		5	17,2	8	28,6
	- Hem bilgisayar hem de internet var		17	58,6	13	46,4
Eve Gazete Alınma Durumu	- Her gün 1 adet		13	44,8	11	39,3
	- Her gün 2 ve daha fazla		4	13,8	2	7,1
	- Arada sırada		12	41,4	15	53,6
Haftalık ya da Aylık Çocuk Dergisi Okuma Durumu	- Düzenli olarak okuyorum		9	31,0	8	28,6
	- Arada sırada okuyorum		15	51,7	13	46,4
	- Okumuyorum		5	17,2	7	25,0
Sinema, Tiyatro gibi Etkinliklere Katılma Durumu	- Haftada bir gidiyorum		3	10,3	3	10,7
	- İki haftada bir gidiyorum		4	13,8	4	14,3
	- Ayda bir gidiyorum		15	51,7	9	32,1
	- Gitmiyorum		7	24,1	12	42,9
Okul Dışında Düzenli Olarak Katıldığı Spor, Müzik vb. Faaliyetler	- Katılıyorum		17	58,6	20	71,4
	- Katılmıyorum		12	41,4	8	28,6

Çizelge 2.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmının annelerinin eğitim durumunun ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde olduğu, çoğunluğunun çalışmadığı, babalarının ise çoğunlukla ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu 1 ya da 2 kardeştir, kendilerine ait bir çalışma odaları ve evlerinde bilgisayar bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun evlerine gazete arada sırada alınmakta ve haftalık ya da aylık çocuk dergisi öğrenciler tarafından arada sırada okunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu sinema ya da tiyatro gibi etkinliklere ayda bir ya da hiç gitmediklerini ancak okul dışında spor, müzik vb. faaliyetlere katıldıklarını belirtmektedir. Bu durum deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genellikle birbirlerine benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 2.2

Öğretmen Özellikleri

Öğretmen Özellikleri	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Kadın	Kadın
Mesleki Kıdem	9 yıl	11 yıl
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği

Çizelge 2.2 incelendiğinde çalışma grubu öğretmenlerinin kadın, sınıf öğretmenliği mezunu ve birbirlerine yakın mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve bu gruplardan seçkisiz yolla belirlenen 10'ar öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin ayrıntılı olarak tanımlanabilmesi ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğinin artırılabilmesi amacıyla bu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gruplarda yer alan öğrenci sayısının az olması ve yansızlığı korumak amacıyla görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde ad çekme yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin eşit seçilme olasılığını korumak için çekilen her isim tekrar gruba dahil edilmiştir.

2.3 GRUPLARIN DENKLİĞİNE İLİŞKİN BİLGİLER

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin olarak 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde 3-B ve 3-C şubelerinde uygulama öncesinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin iki kişi tarafından gerçekleştirilmiş olması nedeniyle ortalama puanlar belirlenmiştir. Gözlem formunda yer alan iletişim becerileri (etkili konuşma ve etkili dinleme), işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin ortalama puanlar çizelge 2.3'de verilmiştir. Gözlem formunun 4'lü likert tipi olması nedeniyle grupların ortalama puanlarının hangi aralığa girdiğinin tespit edilebilmesi için puan aralıklarının gerçek sınırları hesaplanmıştır. Bu bağlamda puan aralıklarının gerçek sınırları;

Hiç Gözlenmedi →	1,00 – 1,75
Ara Sıra Gözlendi →	1,76 – 2,50
Çoğu Zaman Gözlendi →	2,51 – 3,25
Her Zaman Gözlendi →	3,26 – 4,00

biçimindedir.

Çizelge 2.3

Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Uygulama Öncesi Gözlem Verileri

	Deney Grubu (Ortalama Puan)	Kontrol Grubu (Ortalama Puan)
Etkili Konuşma Becerileri	1,79	1,84
Etkili Dinleme Becerileri	1,68	1,81
İşbirliği Becerileri	1,32	1,40
Benlik Saygısı	1,72	1,74
Sosyal Problem Çözme Becerileri	1,40	1,39

Çizelge 2.3'de görüldüğü gibi deney grubuna ilişkin gözlem verilerinden elde edilen ortalama puanlar etkili konuşma becerileri için 1,79, etkili dinleme becerileri için 1,68, işbirliği becerileri için 1,32, benlik saygısı için 1,72 ve sosyal problem çözme becerileri için 1.40 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda ise

ortalama puanlar etkili konuşma becerileri için 1,84, etkili dinleme becerileri için 1,81, işbirliği becerileri için 1,40, benlik saygısı için 1,74 ve sosyal problem çözme becerileri için 1.39 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun gözlem verilerinden elde edilen işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin ortalama puanların “Hiç Gözlenmedi” (1,00 - 1,75) ve etkili konuşma becerilerine ilişkin ortalama puanların “Ara Sıra Gözlendi” (1,76 - 2,50) aralığında yer aldığı görülmektedir. Etkili dinleme becerilerinde ise kontrol grubunun ortalama puanları “Ara Sıra Gözlendi” (1,76 - 2,50) aralığında yer alırken, deney grubunun ortalama puanlarının “Hiç Gözlenmedi” (1,00 - 1,75) aralığında olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun gözlem verilerinin ortalama puanlarına bakarak her iki grubun genel olarak birbirine denk olduğu söylenebilir.

2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında deney ve kontrol gruplarının denliğini belirlemek amacıyla ayrıca iletişim becerileri (etkili konuşma ve etkili dinleme), işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin hazırlanmış problem senaryolarının ön uygulama puanları kullanılmıştır. Problem senaryolarının okuma anlama becerisini de gerekli kılan bir form olması nedeniyle öncelikle öğrencilerin uygulama öncesindeki durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin 3. sınıf Türkçe dersi yılsonu karne notları arasındaki farklara bakılmıştır.

Çizelge 2.4

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının 3. Sınıf Türkçe Dersi Karne Notlarının U Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkçe Dersi 3. Sınıf	Deney	29	27,21	789	354,00	0,242
	Kontrol	28	30,86	864		
	Toplam	57				

Çizelge 2.4'de görüldüğü gibi Mann Whitney U-testine göre; deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Türkçe dersi 3. sınıf yıl sonu karne notları bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=354$; $p=0,24>0,05$). Bu bağlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem senaryolarını okuma anlama bakımından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek amacıyla uygulanan iletişim becerileri (etkili konuşma ve etkili dinleme), işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin hazırlanmış problem senaryolarının ön uygulama puanları çizelge 2.5'de verilmiştir.

Çizelge 2.5

Problem Senaryoları Ön Uygulamasının Gruba Göre U Testi Sonuçları

Problem Senaryoları	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Etkili Konuşma Becerileri	Deney	29	31,62	917	330	0,21
	Kontrol	28	26,29	736		
Etkili Dinleme Becerileri	Deney	29	31,00	899	348	0,32
	Kontrol	28	26,93	754		
İşbirliği Becerileri	Deney	29	28,31	821	386	0,73
	Kontrol	28	29,71	832		
Benlik Saygısı	Deney	29	28,19	817,5	382,5	0,68
	Kontrol	28	29,84	835,5		
Sosyal Problem Çözme Becerileri	Deney	29	27,90	809	374	0,60
	Kontrol	28	30,14	844		

Deney ve kontrol gruplarının, problem senaryolarının ön uygulamasına ilişkin elde ettikleri puanları arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının etkili konuşma becerileri ($U= 330$; $p=0,21>0,05$), etkili dinleme becerileri ($U= 348$; $p=0,32>0,05$), işbirliği becerileri ($U= 386$; $p=0,73>0,05$), benlik saygısı ($U= 382,5$; $p=0,68>0,05$) ve sosyal problem çözme becerileri ($U= 374$; $p=0,60>0,05$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara

dayalı olarak problem senaryoları ön uygulama puanları bakımından deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Özetle, 4-B ve 4-C sınıfının uygulama öncesi gözlem verileri ve problem senaryoları ön uygulama puanlarının birbirine denk olduğu belirlenerek, 4-B sınıfı deney ve 4-C sınıfı kontrol grubu olarak seçkisiz yolla atanmıştır.

2.4 DENEL İŞLEM MATERYALİ

Denel işlem materyalinin hazırlanmasında ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarının genel yapısı öğrencilerin sosyal gelişimlerine yapılan vurgu açısından incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının, (2005) programlarda değişikliğe gidilme nedenleri içinde açıkladığı;

- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi

biçimindeki gerekçeleri dikkat çekicidir. Yine öğretim programlarının öğelerinin ve içeriğinin oluşturulmasında esas alınan ilkeler içinde; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi, birlikte çalışma ve iletişim kurabilmesi gibi özellikler vurgulanmaktadır. Bu durum, yenilenen programlarda öğrencilerin sosyal yönden gelişmelerine ayrı bir önem verildiğinin göstergesi olarak ele alınabilir. Ayrıca yenilenen ilköğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi olarak sıralanmıştır. Her dersin öğretim programları içinde ele alınması öngörülen bu ortak becerilerin de

öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemesi açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (TTKB, 2005).

İlköğretim birinci kademe öğrencileri, Freud'un "gizil" ve Erikson'ın "başarıya karşı aşağılık duygusu" olarak tanımladığı 6-12 yaş arasını kapsayan dönem içinde yer almaktadır. Yavuzer (2005:116) bu dönemde 6 ve 10 yaşları kritik yaşlar olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada da denel işlemin uygulanacağı yaş grubu, 10 yaş olarak belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin genellikle öğrenim gördükleri 4. sınıf öğretim programları, sosyal gelişimi destekleyen boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim 4. sınıf öğretim programlarından;

- Türkçe dersi öğretim programında; kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Matematik dersi öğretim programında; bağımsız, öz denetim sahibi, problem çözen, iletişim kuran, akıl yürütme ve ilişkilendirme yapabilen, öz güven sahibi ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilen,
- Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, öz güven ve motivasyonu yüksek, kişisel kararlar verebilen, işbirlikli öğrenme anlayışına, problem çözme ve karar verme becerisine sahip,
- Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerilerini geliştiren, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış olan, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen,

- Trafik Güvenliği dersi öğretim programında; görsel ve işitsel algı, farkına varma, iletişim ve tahmin etme becerilerine sahip,
- Görsel Sanatlar (Resim-İş) dersi öğretim programında; duygu ve düşüncelerini aktarabilen, grup çalışmaları yoluyla sorumluluk ve paylaşmanın önemini kavrayabilen,
- Müzik dersi öğretim programında; iletişim kuran, problem çözen, girişimci, kişilik ve öz güven gelişimini destekleyen ve sosyal bir çevre içinde öğrenme anlayışını benimsemiş,
- Beden Eğitimi dersi öğretim programında; karar veren, öz yönetim becerileri ve iletişim becerileri geliştirmiş olan, problem çözen, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapabilen

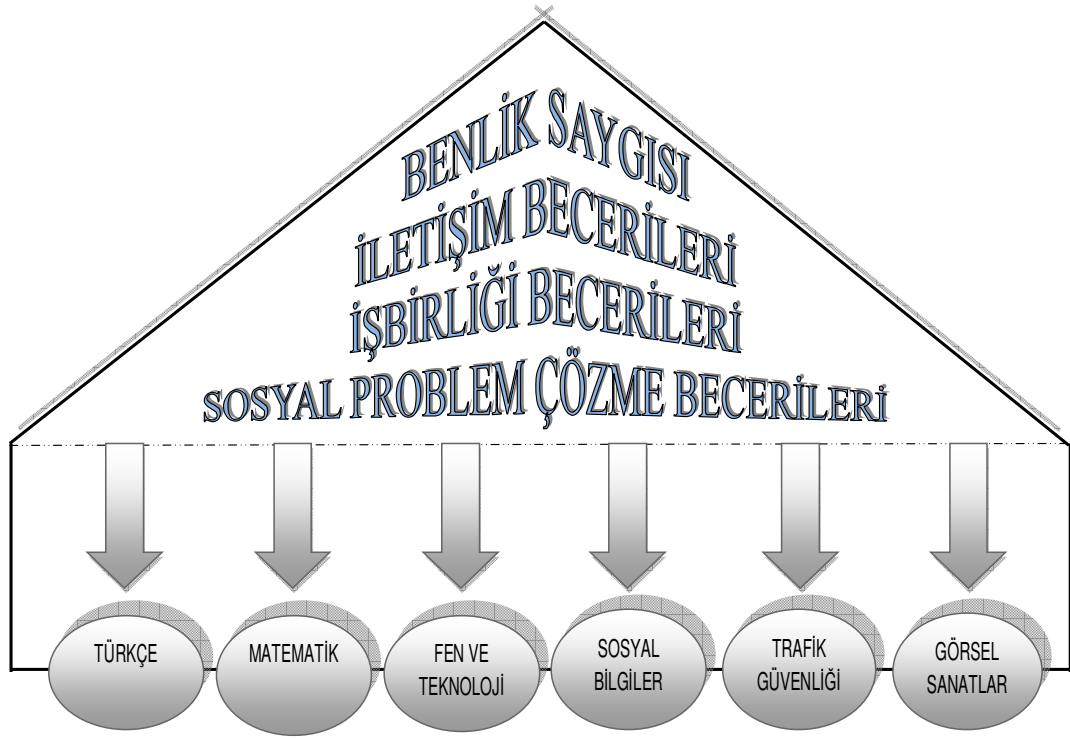
birey beklentisini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada, 4. sınıf öğretim programlarında doğrudan ya da dolaylı olarak sıklıkla vurgulanan iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri sosyal gelişimi destekleyen boyutlar olarak ele alınmıştır. Alanyazında, öğrencilerin sosyal becerilerini (Bacanlı, 2006: 176), benlik saygılarını (Pişkin, 2006: 106), günlük yaşam becerilerini (Bacanlı, 2006: 237), sosyal problem çözme becerilerini (Elias ve Tobias, 1996: 107), duygusal gelişimlerini ve işbirliği becerilerini (Hornoby, Hall ve Hall, 2003: 55) geliştirmek için öğretim programları ile etkinliklerin bütünleştirilebileceği vurgulanmaktadır. Yeşilyaprak (2007: 158), özellikle sınıf öğretmenlerinin rehberlik rollerini yerine getirmede rehberlik etkinliklerinin günlük etkinliklerle bütünleştirilmesinin zamanı etkili kullanmak açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ele alınan sosyal gelişimi destekleyen boyutlar öğretim programları ile bütünleştirilerek denel işlem materyali hazırlanmıştır.

Fogarty'e (1991, 2002) göre, programların birden fazla disiplin arasında bütünleştirilebileceği yollardan biri "Bağlı Model"dir. Bağlı Model (Threaded

Model); düşünme becerilerini, sosyal becerileri, ders çalışma becerilerini vb. bütün disiplinlerde birbirine bağlamakta ve mevcut içeriğin içine belirlenen özellikleri yerleştirmektedir. Cheek'e (1992) göre programı bağlayan bu beceriler her bir disiplin alanında uygun yollarla vurgulanır. Öğrencilerin bu becerileri farklı alanlarda uygulaması için çaba harcanmalıdır. Bu modelde öğretmenin ihtiyacı sosyal, gelişimsel ve bilişsel psikoloji ve uygulamalarını sınıfta hayata geçirebilmesidir. Kysilka (1998) da bağlı modelde içeriğin belirlenen becerilerin kazandırılması için bir araç haline geldiğini, vurgunun öğrenme sürecinde ve kazandırılacak beceriler üzerinde olduğunu ancak içeriğin korunduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada belirlenen sosyal gelişimi destekleyen beceri ve özellikler birden fazla disiplin arasında bütünleştirildiğinden programlar ötesi bir anlayışa sahip olan “Bağlı Model”in kullanılması uygun görülmüştür. Bütünleştirme sırasında içerik korunarak öğrencilere kazandırılacak beceri ve özelliklere odaklanılmıştır. Bağlı model kullanılarak hazırlanan sosyal gelişimi desteklemeye yönelik bütünleştirilmiş programın, sosyal gelişim boyutları – disiplin ilişkisi şekil 2.2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2 Hazırlanan programın sosyal gelişim boyutları – disiplin ilişkisi

Program içeriğinin genel yapısını belirmeye yönelik yapılan çalışmaların ardından araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlar alanyazına dayalı olarak incelenmiş ve boyutlara ilişkin geliştirilmesi planlanan özellikler 4. sınıf (10 yaş) düzeyinde sınırlandırılmıştır. Belirlenen sınırlar çerçevesinde iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik, uzmanlar tarafından geliştirilmiş etkinlikler listelenmiştir.

İlköğretim 4. sınıf öğretim programları, listelenmiş etkinlikler dikkate alınarak tekrar incelenmiş ve etkinliklerin bütünleştirilebileceği “kazanımlara” karar verilmiştir. Belirlenen sosyal gelişim boyutlarına ilişkin etkinlikler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi dersi öğretim programlarında yer alan uygun “kazanımlarla” bütünleştirilerek geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak program; program geliştirme, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları ile sınıf öğretmenlerinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ve sınıf öğretmenlerinden,

bütünleştirmenin yapıldığı etkinlik ve “kazanım” uyumu, öğrenci gelişim düzeyine uygunluğu ve sınıfta uygulanabilirliğine ilişkin görüş alınarak gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmış ve programa son hali verilmiştir. Programa ilişkin bütünleştirme örnekleri Ek 1’de yer almaktadır.

Öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemeye yönelik hazırlanan bütünleştirilmiş programın hedefleri aşağıda listelenmiştir.

İletişim Becerilerine İlişkin Hedefler

- Etkili konuşmada dikkat edilecek kurallar bilgisi.
- Etkili konuşma kurallarına örnek verebilme.
- Etkili dinlemede dikkat edilecek kurallar bilgisi.
- Etkili dinleme kurallarına örnek verebilme.
- Konuşanı dikkatli dinlemeye dönüklük.
- Konuşan kişinin vurgu ve tonlamalarına dikkat ediş.
- Dinlediklerini zihninde canlandırabilme.
- Dinlediği kişiyle göz teması kurabilme.
- Etkili dinlemenin öneminin farkında oluş.
- Nasıl bir dinleyici olduğunun farkında oluş.
- Uygun hızda konuşabilme.
- Konuşurken vurgu ve tonlamalarda dikkati oluş.
- Konuştuğu kişiyle göz teması kurabilme.
- Etkili konuşmanın öneminin farkında oluş.

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik belirlenen hedeflerin bütünleştirildiği derslere ilişkin bilgiler çizelge 2.6’da verilmiştir.

İşbirliği Becerilerine İlişkin Hedefler

- Amacı gerçekleştirmek için arkadaşları ile birlikte çalışabilme.
- Arkadaşları ile çalışırken düşüncelerini ifade edebilme.
- Her türlü eleştiriye açık oluş.
- Arkadaşlarının düşüncelerine saygılı oluş.
- Yapılacak çalışma için arkadaşlarıyla ortak karar alabilme.
- Birlikte çalışırken yardımlaşmada istekli oluş.
- Birlikte çalışırken yardımlaşabilme.
- Dayanışmanın önemini fark ediş.
- İşbirliği yapmanın önemini fark ediş.

İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik belirlenen hedeflerin bütünleştirildiği derslere ilişkin bilgiler çizelge 2.7’de verilmiştir.

Benlik Saygısına İlişkin Hedefler

- Kendini sevgiye layık bir varlık olarak görebilme.
- Kendi duygularının farkında oluş.
- Duygu, düşünce ve hayallerini ifade edebilme.
- Başkalarının duygularının farkında oluş.
- Başkalarının duygularını uygun sözcüklerle ifade edebilme.
- Olumlu özelliklerinin farkında oluş.
- Başkalarının olumlu özelliklerinin farkında oluş.
- Başkalarının/kendinin olumlu özelliklerini takdir ediş.
- Kendine yapılan iltifatı kabul edebilme.

Benlik saygısını geliştirmeye yönelik belirlenen hedeflerin bütünleştirildiği derslere ilişkin bilgiler çizelge 2.8’de verilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Hedefler

- Sosyal problem çözme basamakları bilgisi.
- Problemi tanımlayabilme.
- Problemin kime ait olduğunu belirleyebilme.
- Bir probleme ilişkin birden fazla çözüm yolu önerebilme.
- Belirlenen çözüm yollarının olası sonuçlarını kestirebilme.
- Uygun çözüme karar verebilme.
- Karar verdiği çözüm yolunu uygulayabilme.
- Aynı soruna farklı çözümler getirilebileceğinin farkında oluş.
- Problem çözme basamaklarını uygulamanın öneminin farkında oluş.

Sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik belirlenen hedeflerin bütünleştirildiği derslere ilişkin bilgiler çizelge 2.9'da verilmiştir.

Çizelge 2.6

İletişim Becerilerine İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler

İLETİŞİM BECERİLERİ	Etkinlik Adı	Bütünleştirilen Ders		
	Gizemli Nesne (Jones, 1998:128)	Trafik Güvenliği	15.11.2007 (1 ders saati)	Tema: Yaya Konu: Güvenli Yolları Tercih Ediyorum Kazanım 5. Ev-okul arasındaki ve çevresindeki güvenli yolları tercih eder.
	Etkili İletişim (Erkan, 2005:119)	Türkçe	30.11.2007 (1 ders saati) 04.12.2007 (1 ders saati) 05.12.2007 (2 ders saati)	Tema: Sağlık ve Çevre Okuma Parçası: Koku (s.38) Kazanımlar 1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Konuşma kurallarını uygulama
	Beni Dinlerken (Yavuz, 2004:156)	Sosyal Bilgiler	13.12.2007 (2 ders saati)	3. Ünite: Yaşadığımız Yer Konu: Doğal Çevremiz Kazanım 7. Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	Film Şeridi (Jones, 1998:138)	Görsel Sanatlar	27.12.2007 (1 ders saati)	Öğrenme Alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Kazanım 1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.
	Haberci (Petersen ve Gannoni, 1996:32, Akt.: Çetin ve diğ., 2002:80)	Fen ve Teknoloji	31.12.2007 (1 ders saati)	3. Ünite: Kuvvet ve Hareket Konu: Hareketli Varlıkları Gözlemleyelim Kazanımlar: Kazanım1.1.: Hareket eden varlıklara çevresinden örnekler verme.
	Kör Ressam (Jones, 1998:140)	Görsel Sanatlar	17.01.2007 (1 ders saati)	Öğrenme Alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder
	Etraftaki Sesler (Jones, 1998:126)	Fen ve Teknoloji	15.01.2007 (1 ders saati)	4.Ünite: Işık ve Ses Konu: Her Sesin Bir Kaynağı Vardır Kazanım 6.1. Çeşitli ses kaynaklarına örnekler verir. Kazanım 6.2. Gözlemlerine dayanarak her sesin bir kaynağı olduğu sonucunu çıkarır.

Çizelge 2.7

İşbirliği Becerilerine İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler

İŞBİRLİĞİ BECERİLERİ	Etkinlik Adı	Bütünleştirilen Ders		
	Bir Beden (Jones, 1998:50)	Fen ve Teknoloji	24.09.2007 (1 ders saati)	1. Ünite: Vücudumuzun Bilmeceğini Çözelim Konu: İskelet Kazanım 1.2. İskeletin temel kısımlarını model ve/veya şema üzerinde gösterir.
	Büyük Ayakkabılar (Jones, 1998:28)	Türkçe	05.10.2007 (1 ders saati)	1. Tema: Birey ve Toplum Okuma Parçası: Kazların Uçuşu (Ders Kitabı, s:14)
	İşbirliği Yapalım (Yavuz, 2004:370)	Matematik	09.10.2007 (1 ders saati)	Konu: Geometrik Şekiller Alt Öğrenme Alanı: Örüntü ve Süslemeler Kazanım 1. Uygun karesel, dikdörtgensel ve üçgensel bölgeleri kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar.
	Yaratıcı Boyama (Jones, 1998:26)	Görsel Sanatlar	25.10.2007 (1 ders saati)	Öğrenme Alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Kazanım 3. Bir rengin değerlerini kullanarak resim yapar. Kazanım 4. Renklerin duygu ve düşüncelerle ilişkisini tartışır.
	Bir Beden (Jones, 1998:50)	Trafik Güvenliği	27.12.2007 (1 ders saati)	Tema: Yolcu Konu: Yolculuk Yaparken Dikkatli Olmalıyım Kazanım 3: Yolculuk sırasında yapılan yanlış davranışların kendisinin ve başkalarının hayatını tehlikeye atacağını farkına varır.
	Grup Öyküsü (Arnold ve diğ., 1996:32, Akt.: Çetin ve diğ., 2002:156)	Sosyal Bilgiler	28.12.2007 (1 ders saati)	4. Ünite: Üretimden Tüketime Konu: Önce İhtiyaçlarım Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim Kazanım 2. İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Bardak Yığını (Jones, 1998:44)	Fen ve Teknoloji	07.01.2007 (1 ders saati)	3. Ünite: Kuvvet ve Hareket Konu: Kuvvet, Cisimlerin Hareketlerini ve Şeklini Etkiler Kazanım 3.1. Gözlemlerine dayanarak bir cisim hızlanıyor, yavaşlıyor veya yön değiştiriyorsa ona bir kuvvet uygulandığı çıkarımını yapar. Kazanım 3.4. Kuvvetin cisimlerin hareket ve şekilleri üzerindeki etkilerini örneklerle açıklar.

Çizelge 2.8

Benlik Saygısına İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler

BENLİK SAYGISI	Etkinlik Adı	Bütünleştirilen Ders		
	Kendimi Seviyorum (Erkan, 2005: 74)	Sosyal Bilgiler	21.09.2007 (1 ders saati)	1. Ünite: Kendimi Tanıyorum Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum Konu: Ben Kimim? Kazanım 1. Bireysel farklılıklarını tanır ve kabul eder.
	Duygularını Tanıma (Akkök, 1996:18)	Fen ve Teknoloji	25.09.2007 (1 ders saati)	1. Ünite: Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim Konu: A. Destek ve Hareket 1. Kasların Yapısı ve Görevleri Kazanım 1. 7. Kasların lifli yapısı sayesinde kasılıp gevşediğini ve kemikleri hareket ettirdiği açıklanır.
	Ben Olsaydım (Yavuz, 2004:249)	Trafik Güvenliği	04.10.2007 (1 ders saati)	Tema: Yaya Kazanım: Yaya iken karşılaşabileceği trafikle ilgili unsurları fark eder.
	Kendimi Tanımlıyorum (Yavuz, 2004:236)	Türkçe	24.10.2007 (1 ders saati)	1. Tema: Birey ve Toplum Okuma Parçası: Nasıl Arkadaş Ediniriz? (Ders Kitabı, s:22)
	Eşyalar Konuşuyor (Erkan, 2005: 91)	Fen ve Teknoloji	05.11.2007 (1 ders saati)	2. Ünite: Maddeyi Tanıyalım Konu: A. Çevremizde Sayısız Madde Vardır Kazanım 1.8. Madde, cisim, malzeme ve eşya kavramları ile ilgili öğrenciler; maddenin özellikleri ile günlük hayatta kullanım alanları arasında ilişki kurar.
	Balon (Jones, 1998:110)	Matematik	18.12.2007 (1 ders saati)	3. Ünite: Ölçüp Tartalım, Gerçeklere Ulaşalım Konu: Sıvıları Ölçelim, Nesneleri Tartalım Alt Öğrenme Alanı: Sıvıları Ölçme Kazanım: Litre ve mililitre ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Hediye (Erkan, 2005: 105)	Görsel Sanatlar	03.01.2008 (1 ders saati)	Öğrenme Alanı: Görsel Biçimlendirme Kazanım: Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.

Çizelge 2.9

Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Hedeflerin Bütünleştirildiği Dersler

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME	Etkinlik Adı	Bütünleştirilen Ders		
	Sorunlarımızı Çözebiliriz (Yavuz, 2004:371)	Sosyal Bilgiler	28.09.2007 (1 ders saati)	Ünite 1. Kendimi Tanıyorum Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum Konu: Duygu ve Düşünce Dünyam Kazanım 3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.
	Farklı Çözümler (Dinkmeyer ve Dinkmeyer, 1982:122, Akt.: Çetin ve diğ., 2002:137)	Görsel Sanatlar	18.10.2007 (1 ders saati)	Öğrenme Alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
	Problem Kimin? (Yavuz, 2004:369)	Fen ve Teknoloji	30.10.2007 (1 ders saati)	2. Ünite: Maddeyi Tanıyalım Konu: A. Çevremizde Sayısız Madde Vardır Kazanım 1.6. Mıknatıs tarafından çekilen ve çekilmeyen maddeleri ayırt eder.
	Gelin Bir Problem Çözelim (Erkan, 2005:111)	Matematik	02.11.2007 (1 ders saati)	Ünite 2. Grafikler ve Sayılarla İşlemler Alt Öğrenme Alanı: Sütun Grafiği Konu: Grafik Oluşturalım Kazanım 1. Sütun grafiği oluşturur. Kazanım 2. Sütun grafiği yorumlar
	Gelin Bir Problem Çözelim (Erkan, 2005:111)	Trafik Güvenliği	22.11.2007 (1 ders saati)	Tema: Yaya Konu: Güvenli Yolları Tercih Ediyorum Kazanım 5. Ev-okul arasındaki güvenli yolları tercih eder.
	Gelin Bir Problem Çözelim (Erkan, 2005:111)	Türkçe	07.12.2007 (1 ders saati)	3. Tema: Sağlık ve Çevre Okuma Parçası: Koku (Ders Kitabı, s:38)
	Bir Ayakkabı Alacağız (Akkök, 1996:58)	Sosyal Bilgiler	03.01.2008 (1 ders saati)	4. Ünite: Üretimden Tüketime Konu: Şimdi Ne Olacak? Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim Kazanım 4. Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.

İletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler uygulanırken, ders programında yer alan kazandırılacak özellikten (kazanım) ve içerikten bağımsız hareket edilmemiştir. Öğrencilere etkinliğin ait olduğu sosyal gelişim boyutuna ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Hazırlanan etkinlikler ile ders programının öğretme-öğrenme sürecinde bütünleştirilmesi, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere ders programının gereği olarak yansıtılmasını sağlamıştır. Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinde “Grup Öyküsü” etkinliği uygulanırken, hem öğretim programı çerçevesinde ele alınan “İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur” kazanımı gerçekleştirilmeye çalışılmış hem de öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Her dersin sonunda öğrencilere, “Bu etkinliği neden yaptık?”, “Bu etkinlik yoluyla ne öğrendik?” biçiminde sorular yöneltilerek, değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirmeler, derste kazandırılacak özelliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi yanında, sosyal gelişim programında yer alan etkinliğin yapılma amacına yönelik öğrenci çıkarımları ya da görüşlerinin paylaşılması amacına da hizmet etmiştir.

2.5 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla problem senaryoları, gözlem formu, öğretmen ve öğrenci görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ve geliştirilmesine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1 Problem Senaryoları

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyen boyutlardan etkili konuşma becerileri, etkili dinleme becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri ele alınmıştır. Geliştirilen problem senaryoları,

ilgili boyutlara yönelik durumları içeren öyküler ile bu öykülerdeki durumlara bağlı açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracıdır. Problem senaryoları hazırlanırken, öykülerin öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri durumları içermesine dikkat edilmiştir.

Problem senaryolarına ilişkin hazırlanan taslak, program geliştirme, psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme değerlendirme ve Türkçe öğretimi uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Problem senaryoları taslağı uzmanlara sunulurken, ele alınan boyutların araştırma kapsamındaki sınırları yazılı olarak belirtilmiş ve değerlendirmelerini bu sınırlar çerçevesinde yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan, problem senaryolarının amaca yönelik veri toplamaya hizmet etmesi, öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya olanak vermesi, soruların öğrenci düzeyine uygunluğu ve sorulan açık uçlu soruların yeterliği konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Problem senaryoları taslağına ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen problem senaryoları taslağı, çalışmanın gerçekleştirileceği okulun özelliklerine benzer başka bir okulun 4. sınıfında öğrenim gören 12 öğrenci üzerinde denenmiştir. Problem senaryolarının deneme uygulaması için sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farklı başarı düzeyine ve cinsiyete sahip öğrenciler seçilmiştir. Bu deneme uygulaması öğrenci ve araştırmacının bire bir görüştüğü bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden problem senaryolarını sesli okumaları ve durumlara ilişkin düşüncelerini sesli olarak dile getirmeleri istenmiş, dil ve anlam açısından görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen deneme uygulamasında elde edilen bu veriler doğrultusunda problem senaryolarına son hali verilmiştir (Ek 2).

Araştırmada, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrenciler tarafından aynı problem senaryoları yanıtlanmıştır. Problem senaryolarının 2007-2008 öğretim yılı güz döneminin ilk haftasında gerçekleştirilen ön uygulaması ile aynı dönemin son haftasında gerçekleştirilecek son uygulaması arasında 17 haftalık bir sürenin geçeceği belirlenmiştir. İki uygulama arasında

geçecek olan süreye ilişkin alınan uzman görüşleri doğrultusunda aynı senaryoların uygulanmasına karar verilmiştir.

Problem senaryoları, puanlama yönergeleri (rubrics) kullanılarak değerlendirilmiştir. Puanlama yönergeleri değerlendirilecek işin boyutlarını bir liste haline getirip her bir boyut için (düşükten yükseğe) yapılacak işin tanımını yaparak öğrenci çalışmasını değerlendirmeye yarayan bir ölçme aracıdır (Sezer, 2005). Puanlama yönergeleri, bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere iki türde hazırlanabilmektedir. Bütüncül puanlama yönergesi, puanlamanın genel olarak yapıldığı durumlarda, öğrencinin yanıtına ya da yaptığı işin sonucuna göre puan verilmek istendiğinde kullanılır. Analitik puanlama yönergesi ise, sadece belli parçaların değerlendirildiği, test edildiği, yanıtın ya da yapılan işin aşama aşama puanlandığı durumlarda kullanılan yönergelerdir (Kan, 2006: 340). Öğrencinin belli konularda genel olarak performansına ilişkin bir kanının elde edilmesi açısından bütüncül puanlama yönergeleri daha iyi bilgi verir (Bahar ve diğ., 2006: 52). Sezer'e (2005) göre ölçülecek performansın boyutlara ayrımının zor olduğu ve öğrenci yaşının küçük olduğu durumlarda bütüncül puanlama yönergesinin kullanımı daha uygundur. Sonuç olarak, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan problem senaryolarının değerlendirilebilmesi için her bir problem senaryosuna ilişkin ayrı ayrı hazırlanmış bütüncül puanlama yönergesi kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan bütüncül puanlama yönergeleri hazırlanırken öncelikle öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar performans olarak ele alınmış ve her bir problem senaryosuna ilişkin performans ölçütleri belirlenmiştir. McMillian'a (2001) göre performans ölçütleri, öğrenme amaçlarına ulaşmada ve öğrencinin gelişimini değerlendirmede öğrenci yanıtlarında nelerin arandığıdır. Sezer'e (2005) göre puanlama yönergesi hazırlanırken genelde en iyi performans düzeyinden başlanır ve sonra en düşük performans düzeyi tanımlanır. Son olarak da ara düzeyler belirlenir. Bu araştırmada da belirlenen performans ölçütleri düzeylere ayrılmış ve her bir düzeye verilecek puan derecelendirilerek tanımlanmıştır. Düzeyler belirlenirken öncelikle beklenen en

iyi performans ve en düşük performans belirlenmiş daha sonra ara düzeylerin belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Hazırlanan taslak puanlama yönergesi program geliştirme, ölçme değerlendirme ve psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların problem senaryoları doğrultusunda puanlama yönergesinde yer alan performans ölçütleri, düzeyleri ve tanımlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda düzeltme ve düzenlemeler yapılarak puanlama yönergesine son hali verilmiştir (Ek 3).

Araştırma kapsamında uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğrenciler tarafından yanıtlanmış problem senaryoları araştırmacı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Her bir öğrenciye ilişkin birinci ve ikinci puanlayıcının bağımsız olarak verdiği puanlar dikkate alınarak puanlayıcılar arası güvenirlik belirlenmeye çalışılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirliğin belirleyicisi olan katsayılar Spearman'ın sıra farkı korelasyonu (Rho) ile hesaplanmıştır. Çizelge 2.10'da puanlayıcılar arası korelasyon katsayıları verilmiştir.

Çizelge 2.10

Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Problem Senaryoları	Korelasyon Katsayısı
Etkili Konuşma Becerileri	0,95
Etkili Dinleme Becerileri	0,95
İşbirliği Becerileri	0,96
Benlik Saygısı	0,97
Sosyal Problem Çözme Becerileri	0,97

Çizelge 2.10 incelendiğinde puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayısının etkili konuşma ve dinleme becerileri için 0,96 ve işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri için 0,97 olduğu görülmektedir. Puanlayıcılar arasındaki bu korelasyon değerleri, problem senaryolarından elde edilen verilerin güvenirliğinin göstergesi olarak ele alınabilir.

2.5.2 Gözlem Formu

İnsan davranışlarının doğal ortamı içinde gözlenmesi, bu davranışların gerçekçi bir biçimde incelenmesinin ön koşuludur. Bu nedenle araştırmacının ortamda bizzat bulunarak insan davranışlarını gözlemesi önem kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 170). Creswell'e (2005: 211) göre gözlem, araştırma alanında gözlenen mekanlar ve insanlar hakkında ilk elden bilgi toplama sürecidir. Eğitimde gözlem, çizelgeler ve ölçekler kullanılarak belli bir amaca yönelik olarak planlanmış davranışların doğal ortamda objektif olarak gözlenmesiyle veri elde etmektir (Yalçiner, 2006: 3). Bu çalışmada öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyen boyutlardan etkili konuşma becerileri, etkili dinleme becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin sınıf içinde görülme sıklığını belirlemek amacıyla uzun süreli gözlemlerin yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan gözlemler yoluyla çalışma gruplarının durumunu ortaya çıkarmak, uygulama sürecindeki gözlemlerle gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerle de davranışların devamlılığını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, deney grubunda denel işlem materyali uygulanırken öğretme-öğrenme sürecini betimlemeye yönelik gözlemler gerçekleştirilmiş ve alan notları yazılmıştır.

Temel olarak sistemli ve sistemsiz olmak üzere iki tür sınıf içi gözlem vardır. Sistemsiz gözlemlerde gözlemci veya öğretmen, sadece belirgin olan davranışları, özellikleri ve kişiler arası etkileşimleri izler ve bunlarla ilgili notlar alır. Sınıf içi sistemli gözlemlerde ise gözlemci, davranışların ve olayların sıklık derecesini, sürekliliğini ve belirginliğini somut olarak ölçer (Moore, 2000: 19). Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında sistemli gözlemler yapılmıştır. Ayrıca deney grubunda bütünleştirilmiş programın uygulama sürecine ilişkin sistemsiz gözlemler yapılarak alan notları yazılmıştır.

Sistemli gözlemlerde yapılanmış bir kayıt etme tekniği kullanılır (Balcı, 1997: 209). Gözlem yapılmadan önce davranışın hangi boyutunun, bireyin hangi

özelliğini açıklamak amacıyla inceleneceği net bir şekilde tanımlanarak belirlenir (Yalçınar, 2006: 4). Gözlem formu üzerinde gözlenen ortamı işevuruk hale getiren davranışlar ayrıştırılarak verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 172). Gözlenecek davranışların varlık ve yokluklarının işaretleneceği, onların değişik belirtilerinin yinelenmesinin sayılacağı, miktarının yazılacağı ya da belli bir derecelenmiş ölçeğe göre o belirtilerin değerlendirilmesinin yapılacağı bir düzen geliştirilir (Karasar, 1999: 159). Bu araştırmada, alanyazına dayalı olarak gözlem süreci öncesinde belirlenen sosyal gelişimi destekleyen boyutlar, yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak sistematik olarak gözlenmiş ve kaydedilmiştir. Gözlem formu, “Her Zaman Gözlendi”, “Çoğu Zaman Gözlendi”, “Ara Sıra Gözlendi” ve “Hiç Gözlenmedi” biçiminde derecelendirilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan sosyal gelişimi destekleyen boyutlar alanyazına dayalı olarak incelenmiş ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri açısından sınırlandırılmıştır. Daha sonra belirlenen boyutları işevuruk hale getirecek davranışlar ayrıştırılarak gözlenecek davranışlar listelenmiş ve taslak gözlem formuna ulaşılmıştır.

Hazırlanan taslak gözlem formu, program geliştirme, ölçme değerlendirme ve psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, gözlem formunda yer alan davranışların öğrenci düzeyine uygunluğu, belirlenen boyutu ortaya çıkarmaya yönelik olup olmadığı ve yeterliği ile gözlem formunun biçimsel özelliklerine ilişkin görüş alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda düzeltme ve düzenlemeler yapılmış ve alanda denenmesine karar verilmiştir.

Taslak gözlem formunun denenmesi, formun çalışma yapılacak ortamda işlerliğini kontrol etmek ve öğretmen ve öğrencilerin gözlemcilere alışmasını sağlamak amacıyla çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıflara girilmeden önce öğretmenlerle görüşülmüş ve gözlemin amacı hakkında bilgi verilmiştir. Formun denenmesi sırasında iki gözlemci sınıfa aynı anda girmiş, birbirlerinin işaretlemelerinden etkilenmeyecek ve sınıfı farklı açılardan gözlemleyebilecek biçimde sınıfın en arkasında gözlemi gerçekleştirmişlerdir.

Taslak gözlem formunun denenmesi amacıyla gözlemler bir hafta süreyle toplam 10 saat yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda gözlem formuna son hali verilmiştir (Ek 4).

Araştırmacı dışında sınıf içi gözlemleri gerçekleştirecek ikinci gözlemci, program geliştirme alanında doktora öğrenimi gören ve gözlem yapma deneyimine sahip bir kişidir. İkinci gözlemci, gözlemler öncesinde araştırma konusu ve gözlem formundaki boyutlar hakkında bilgilendirilmiştir. Gözlem formunun sınıf içinde denenmesi sırasında ikinci gözlemcinin de sınıfta bulunması ve gözlemler sonrasında kendisiyle yapılan görüşmeler hem gözlem formuna son halinin verilmesinde hem de ikinci gözlemcinin deneyim kazanmasında etkili olmuştur.

Gözlemcilerin gözlem sonuçları arasında ilişki ne kadar yüksek ise ölçmenin güvenilirliği o kadar artar ilkesi doğrultusunda, gözlem sonuçlarının güvenilirliği için ya birden fazla gözlemci kullanılmalı ya da aynı gözlemci aynı olayı farklı zamanlarda tekrar gözlemlemelidir (Yalçiner, 2006: 11). Gözleme dayalı ölçümlerde izlenen yöntemlerden biri, gözlemciler arası güvenilirlik analizlerinin uygulanmasıdır. İki gözlemcinin yaptığı değerlendirmeler arasındaki güvenirliliğin belirlenmesinde Spearman'ın sıra farkı korelasyon katsayısı (Rho) kullanılmıştır. Bu çalışmada gözlem formunun güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla iki gözlemci kullanılmış ve gözlemcilerin her bir davranışa ilişkin ayrı ayrı işaretlemiş oldukları ölçümlerin ortalaması alınmıştır. Çizelge 2.11'de gözlemciler arası korelasyon katsayıları verilmiştir.

Çizelge 2.11

Gözlemciler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Gözlem Boyutları	Korelasyon Katsayısı
Etkili Konuşma Becerileri	0,96
Etkili Dinleme Becerileri	0,97
İşbirliği Becerileri	0,97
Benlik Saygısı	0,94
Sosyal Problem Çözme Becerileri	0,98

Çizelge 2.11 incelendiğinde gözlemciler arasındaki korelasyon katsayısının etkili konuşma ve dinleme becerileri için 0,98, işbirliği becerileri için 0,97, benlik saygısı için 0,96 ve sosyal problem çözme becerileri için 0,99 olduğu görülmektedir. Gözlemciler arasındaki bu korelasyon değerleri, gözlem formu yoluyla elde edilen verilerin güvenilirliğinin göstergesi olarak ele alınabilir.

Deney grubunda bütünleştirilmiş programın uygulama sürecine ilişkin yazılan alan notlarının raporlaştırılması sırasında etik sorunları gidermek amacıyla gerçek öğrenci isimleri kullanılmamış, kod isim verme yoluna gidilmiştir.

2.5.3 Görüşme Formu

Bu çalışmada araştırma deseni olarak belirlenen karma yöntem nicel ve nitel veri toplama türlerinin birlikte kullanımına olanak sağlamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırılabilmesi amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme, insanların geçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur. Aynı zamanda başkalarını anlamak için en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005: 165). Patton (1987: 109), görüşmelerin sohbet tarzı, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme tarzında yapılabileceğini belirtmektedir. Görüşme türleri dikkate alındığında araştırmanın amaçlarına uygun görüşme türünün “görüşme formu yöntemi” olduğu düşünülmüştür. Bu tür görüşmede; görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122).

Öğretmen ve öğrenci görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlar olarak ele alınan etkili dinleme, etkili konuşma, işbirliği, sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygısı açısından alanyazın incelenmiş ve öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarabilecek açık uçlu sorular ve sondalar belirlenmiştir. Soruların belirlenmesinde açık ve anlaşılır olmasına, yönlendirici olmamasına, alternatif sorular ve sondalar hazırlanmasına ve her bir boyuta ilişkin soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Belirlenen sorular, aynı türden verileri sağlamak amacıyla öğretmen ve öğrencilere yönelik ifadelendirilmiş, benzer soruların dil ve anlatım bakımından paralelliği sağlanarak iki ayrı görüşme formu halinde düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşlerine sunularak düzeltme ve düzenleme yapılmıştır. Görüşme formları çalışmanın gerçekleştirileceği okulun özelliklerine benzer başka bir okulun 4. sınıf öğretmeni ve dört öğrencisi ile denenmiştir. Bu deneme sırasında elde edilen veriler doğrultusunda sorularda yer alan ifadeler, soruluş tarzı ve sırası yeniden düzenlenerek görüşme formlarına son hali verilmiştir. Öğretmen görüşme formunda (Ek 5) ve öğrenci görüşme formunda (Ek 6) öğrencilerin etkili dinleme becerileri, etkili konuşma becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin veri elde etmeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Etik sorunları gidermek amacıyla görüşme yapılan öğretmen ve öğrenci isimleri kullanılmamış ve araştırma raporlaştırılırken deney grubu öğretmeni için “DÖ”, öğrencileri için “D1, D2,...,D10” ve kontrol grubu öğretmeni için “KÖ”, öğrencileri için “K1, K2,...,K10” kodları kullanılmıştır.

2.6 DENEL İŞLEMLER VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın denel işlemleri ve veri toplama süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

- Öncelikle bütünleştirilmiş programın tasarlanabilmesi için ilköğretim 4. sınıf öğretim programları, sosyal gelişimi destekleyen boyutlar açısından

incelenmiş ve iletişim becerileri (etkili konuşma ve etkili dinleme becerileri), işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri, sosyal gelişimi destekleyen boyutlar olarak araştırma kapsamına alınmıştır.

- Araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlar alanyazına dayalı olarak incelenmiş ve boyutlara ilişkin geliştirilmesi planlanan davranış ve özellikler 4. sınıf (10 yaş) düzeyinde sınırlandırılmıştır. Belirlenen sınırlar çerçevesinde etkili konuşma becerileri, etkili dinleme becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik düzenlenmiş etkinlikler listelenmiştir.
- İlköğretim 4. sınıf öğretim programları, listelenmiş etkinlikler dikkate alınarak tekrar incelenmiş ve etkinliklerin bütünleştirileceği “kazanımlara” (kazandırılacak özelliklere) karar verilmiştir. Böylece taslak program, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi dersi öğretim programlarında yer alan uygun kazanımlarla bütünleştirilerek geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak programa ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri alınarak programa son hali verilmiştir.
- Öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik düzenlenen bütünleştirilmiş program uygulaması, 21 Eylül 2007 – 17 Ocak 2008 tarihleri arasında 17 haftayı kapsayacak biçimde hazırlanmıştır.
- Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla kullanılacak veri toplama araçları geliştirilmiş, uzman görüşleri ve deneme uygulamaları dikkate alınarak araştırmada kullanılacak nihai formlara ulaşılmıştır.
- Araştırmanın yapılacağı okul ve çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan şubeler deney ve kontrol grubu olarak atanmadan önce 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde 2 Nisan – 25 Mayıs 2007 tarihleri arasında 48 ders saati süresince uygulama öncesi gözlemler iki

gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında öğrencilere problem senaryoları uygulanmıştır. Sınıfların uygulama öncesi gözlem puanlarının ortalaması arasında farklılaşmanın olmaması ve her iki sınıfın öğrencilerinin problem senaryolarına verdikleri yanıtlara ilişkin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farkın olmaması nedeniyle seçkisiz yolla 4-B sınıfı deney ve 4-C sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır.

- 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ve her gruptan seçkisiz yolla atanan 10'ar öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri yaklaşık 45'er dakika ve öğrenci görüşmeleri 15 – 20 dakika arasında sürmüştür. Veri kaybının engellenmesi amacıyla görüşmeler, izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.
- Deney grubunun sınıf öğretmenine bütünleştirilmiş program tanıtılmış ve uygulamaya ilişkin açıklamalar yapılarak programın bir örneği kendisine verilmiştir. Bu görüşme sırasında Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girdiği ve bu derslerde gerçekleştirilecek etkinlikler için branş öğretmenleri ile görüşülmesi gereği ortaya çıkmıştır. Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin öğretmenlerinin uygulamaya gönüllü olmamaları nedeniyle bu derslerin “kazanımları” ile bütünleştirilmiş etkinlikler program dışında bırakılmıştır.
- Deney grubunun öğretmeni ile etkinlikler öncesinde nasıl uygulanacağına ve sonrasında yapılan etkinliğin değerlendirilmesine yönelik görüşmeler dönem boyunca devam etmiştir.
- Deney grubunda bütünleştirilmiş program 21 Eylül 2007 – 17 Ocak 2008 tarihleri arasında 17 haftayı kapsayacak biçimde uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubunun öğretme-öğrenme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

- Deney grubunda bütünleştirilmiş program etkinlikleri uygulanırken araştırmacı tarafından, etkinliğin ait olduğu sosyal gelişim boyutuna odaklanılarak, öğretme-öğrenme sürecini betimlemeye yönelik alan notları yazılmıştır.
- Uygulama sürecinde deney ve kontrol gruplarında 12 Kasım 2007- 18 Ocak 2008 tarihleri arasında toplam 48 saat süresince iki gözlemci tarafından gözlemler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin belirlenen boyutlara ilişkin davranışları gösterme sıklığını belirleyebilmek ve karşılaştırma yapabilmek için deney grubundaki gözlemler de denel işlem materyalinin uygulanmadığı saatlerde gerçekleştirilmiştir.
- 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi sonunda deney ve kontrol gruplarında öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile problem senaryolarının son uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri 45 – 55 dakika ve öğrenci görüşmeleri 15 – 20 dakika arasında sürmüştür. Veri kaybının engellenmesi amacıyla görüşmeler, izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.
- 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde 3 Mart – 9 Mayıs 2008 tarihleri arasında 48 ders saati süresince uygulama sonrası gözlemler iki gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yıl sonu karne notları okul idaresinden temin edilmiştir.
- Araştırma sürecinde elde edilen görüşme verileri ve gözlem notları bilgisayar ortamına aktarılmış, görüşme ve gözlem verilerine ilişkin veri setine ulaşılmıştır.

- Gözlem formunda yapılan işaretlemeler ve problem senaryolarına verilen yanıtların puanları ve öğrencilerin karne notları istatistiki işlemlerin yapılmasına uygun şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Gözlem formu ve problem senaryoları yoluyla elde edilen nicel veriler ile görüşme formu ve alan notları yoluyla elde edilen nitel veriler çözümlenmiş, yorumlanmış ve araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak raporlaştırılmıştır.

2.7 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla kullanılan problem senaryolarına ilişkin öğrencilerin elde ettikleri puanlar, SPSS 15.0 istatistik paket programına işlenerek çözümlenmiştir. Deney grubunda 29, kontrol grubunda 28 öğrenci bulunması ve grupların normal dağılım göstermemesi nedeniyle verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının problem senaryolarına ilişkin elde ettikleri puanları üzerinde grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin problem senaryolarına ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, hazırlanan bütüncül puanlama yönergesi doğrultusunda iki ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği tespit etmek amacıyla, iki ayrı puanlayıcının öğrenci performansına verdikleri puanlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik Spearman sıra farkı korelasyon katsayısı (Rho) hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında, iki puanlayıcının vermiş oldukları puanların ortalaması alınmış ve analizler bu ortalamalar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında grup içi karşılaştırma yapmak amacıyla, aynı grup üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanların anlamlılığını test etmeye yönelik “İlişkili Ölçümlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırma yapmak amacıyla da, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı

bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmeye yönelik “İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi” kullanılmıştır.

Araştırmada sistemli gözlemlerin yapılması amacıyla kullanılan gözlem formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin veriler, iki ayrı gözlemci tarafından gözlem formunun işaretlenmesi ile elde edilmiştir. Gözlemciler arasındaki güvenilirliği tespit etmek amacıyla “Spearman Sıra Farkı Korelasyon Katsayısı (Rho)” hesaplanmıştır. Gözlemcilerin gözlem formu üzerinde her bir davranışa ilişkin ayrı ayrı işaretlemiş oldukları ölçümlerin ortalaması alınarak, bu ortalamaların hangi aralığa girdiği belirlenmiştir. Gözlem formunun 4'lü likert tipi olması nedeniyle grupların ortalama puanlarının hangi aralığa girdiğinin tespit edilebilmesi için puan aralıklarının gerçek sınırları hesaplanmıştır. Bu bağlamda puan aralıklarının gerçek sınırları “Hiç Gözlenmedi (1,00 – 1,75)”, “Ara Sıra Gözlendi (1,76 – 2,50)”, “Çoğu Zaman Gözlendi (2,51 – 3,25)” ve “Her Zaman Gözlendi (3,26 – 4,00)” biçimindedir.

Deney grubu öğrencilerinin problem senaryolarına ilişkin son uygulamadan elde ettikleri puanlarının akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amacıyla “Spearman Sıra Farkı Korelasyon Katsayısı (Rho)” hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve deney grubunda, bütünleştirilmiş programın uygulama sürecini betimlemeye yönelik yapılan gözlemler yoluyla toplanan veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, görüşme, alan notu ya da dokümanlarda yer alan verilerin yansıttığı temel düşünceleri belirlemeye yöneliktir. Özellikle önceden kategorilerin tanımlandığı ya da kavramsal yapının açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda daha kullanışlıdır (Strauss ve Corbin, 1990: 73). Bu araştırmada sosyal gelişimi destekleyen boyutlar önceden belirlenmiş ve açık bir biçimde tanımlanarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme soruları ve gözlem boyutlarının belirlenmesinde bu kavramsal çerçeve dikkate alındığından, elde

edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

Sistemsiz gözlemler sırasında yazılan gözlem notları ve görüşmeler yoluyla elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen betimsel analiz aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

- Öncelikle öğretmen ve öğrenci görüşmelerine ilişkin ses kayıtları ve deney grubunda uygulama sürecinde yazılan gözlem notları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Böylece araştırmacının elde edilen verileri bütüncül olarak görmesini sağlayan veri setine ulaşılmıştır. Veri setine ilişkin bilgiler çizelge 2.12’de verilmiştir.

Çizelge 2.12

Nitel Veri Seti

Nitel Veri Toplama Yöntemi	Veri Kaynağı	Veri Seti (Sayfa)
Gözlem	Deney Grubu	81
Görüşmeler	Öğretmen Öğrenci	79

- Araştırma kapsamında belirlenen sosyal gelişimi destekleyen boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Veri seti, bu çerçeve dikkate alınarak etkili konuşma becerileri, etkili dinleme becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri temaları altında düzenlenmiştir.

- Temalar altında düzenlenen veriler okunmuş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek raporda yer verilecek doğrudan alıntılara karar verilmiştir.
- Düzenlenen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, betimlemeler açıklanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Öğrenci özellikleri dikkate alındığında ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla görüşmeler sırasında sıklıkla sonda sorulara yer verilmiştir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin okuyucuya bütüncül olarak yansıtılabilmesi amacıyla görüşme sorularına ilişkin elde edilen yanıtlar soruya ait sondaların yanıtları ile birleştirilerek alıntı yapılmıştır.
- Araştırma raporlaştırılırken öncelikle grupların kendi içlerindeki değişimi ortaya koymak amacıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrasında görüşme verilerinden elde edilen alıntılara yer verilmiş, daha sonra elde edilen veriler bağlamında gruplar arası karşılaştırmalar yapılarak bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

2.8 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu çalışmada araştırma deseni olarak karma yöntemin belirlenmesi nedeniyle nicel ve nitel veri toplama türleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmacının nitel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların doğasına uygun olarak iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlik yerine tutarlık, dış güvenirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005: 264).

İnandırıcılık (iç geçerlik), araştırmacı olarak gözlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlamalarımızın gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 257). Bu

bağlamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak için veri çeşitlemesi ve yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler farklı veri kaynağı olarak ele alınmış ve gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgular teyit edilmeye çalışılmıştır.
- Araştırma kapsamında sosyal gelişimi destekleyen boyutlar alanyazına dayalı olarak incelenmiş ve 4. sınıf (10 yaş) düzeyinde sınırlandırılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Belirlenen kavramsal çerçeve verilerin toplanmasında araştırmacıya rehberlik etmiştir.
- Araştırmacının 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde uygulama öncesi gerçekleştirdiği uzun süreli gözlemler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin araştırmacıya alışmasını sağlamıştır. Bu durum, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde sınıf içi gözlemler sırasında öğretmen ve öğrencilerin doğal davranarak gerçek durumu yansıtma ve görüşmeler sırasında da düşüncelerini içtenlikle ifade etmelerine olanak vermiştir.

Aktarılabilirlik (dış geçerlik), bulgular ve sonuçların benzer durumlara, düzlemlere ya da olaylara genellenebilmesidir. Araştırmacı aktarılabilirlik koşulunu sağlamak için araştırma uygulamasını okuyucularına kapsamlı bir şekilde tanıtmalıdır. Aktarılabilirlik, aynı yöntemi kullanarak araştırmayı tekrar etmek isteyen başka araştırmacılar için gereklidir (Şencan, 2005). Bu bağlamda, araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırmanın deseni, veri toplama araçları, denel işlem materyali, denel işlemler ve veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı olarak tanımlanmış, böylece ulaşılan sonuçlar benzer araştırma yapacak kişiler için kullanılabilir hale getirilmiştir.

- Denel işlem materyalinin geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar ve kapsam ayrıntılı olarak tanımlanmış, böylece bütünleştirilmiş program uygulamasının sınırları genellenebilirlik açısından ortaya konulmuştur.
- Araştırmanın çalışma grupları, grupların özellikleri ve grupların denklığıne ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiş ve araştırma sonuçlarının nasıl bir gruba genellenebileceği açıklanmıştır.

Tutarlık (iç güvenirlik), araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Bu tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 272). Bu bağlamda, araştırmanın tutarlığını sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve soruların araştırmanın aşamaları ile tutarlığı kontrol edilmiştir.
- Gözlem yoluyla elde edilen bulgular görüşmeler yoluyla desteklenmeye çalışılmıştır.
- Alanyazına dayalı olarak oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış kavramsal çerçeveye bağlı kalarak veri analizi yapılmıştır.

Teyit edilebilirlik (dış güvenirlik), araştırmada yapılan yorumları ve ulaşılan sonuçları “araştırma yanlılığı” açısından değerlendirmektir (Şencan, 2005: 503). Bu bağlamda, araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırmacının araştırma sürecindeki konumu, temel bakış açısı ve araştırmaya yaklaşımı açık bir biçimde tanımlanmıştır.
- Toplanan veriler öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sunulmuştur.

- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve toplanan ham veriler başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

2.9 ARAŞTIRMACININ ROLÜ

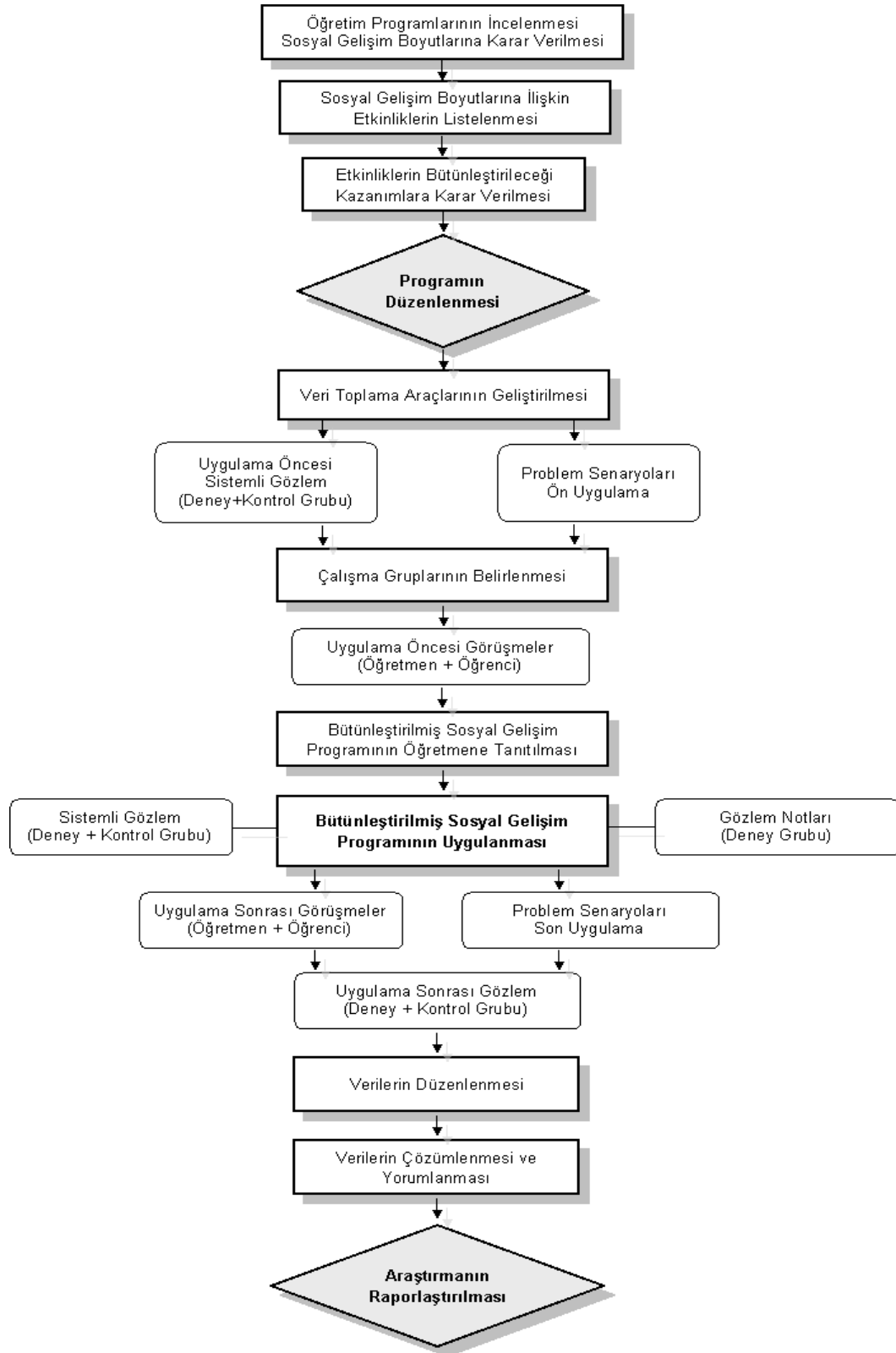
Nitel araştırmalarda araştırmacı da bir veri kaynağıdır. Araştırma kapsamında yapılan bireysel görüşmelerde ve gözlemlerde araştırmacı katılımcının hayatına girer. Böyle bir durumda nitel çalışmanın başarısı, araştırmacının kişilerarası ilişkilerine bağlıdır. Genel konularda güvenin inşa edilmesi, iyi ilişkilerin sağlanması ve korunması, karşılıklılığın beklenen kuralları ve ahlaki durumların hassasiyetle göz önünde tutulması sıklıkla vurgulanır (Marshall ve Rossman, 1999: 79). Bu nedenle araştırmanın nitel boyutu açısından geçerlik ve güvenilirliği artırmaya yönelik araştırmacının rolüne ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma sürecinde, yapılacak çalışmalar konusunda öğretmenlerle devamlı fikir alış verişinde bulunulmuş, öğretim programlarının uygulanmasını etkilemeyecek türde planlamalar yapılmış, karşılıklı beklentiler açıkça ifade edilmiş ve bu doğrultuda düzenlemelere gidilmiştir. Özellikle denel işlem materyalinin uygulandığı deney grubu öğretmenin planlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri dikkate alınmış ve öğrencilerin gelişimi hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacının uygulama öncesi gerçekleştirdiği uzun süreli gözlemler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin araştırmacıya alışmasını sağlamıştır. Bu durum, uygulama sürecinde sınıf içi gözlemler sırasında öğretmen ve öğrencilerin doğal davranarak gerçek durumu yansıtma ve görüşmeler sırasında da düşüncelerini içtenlikle ifade etmelerine olanak vermiştir.

Araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak bir süre sınıf öğretmenliği yapmış olmasıyla edindiği deneyim, bütünleştirilmiş programın hazırlanmasında, etkinliklerin düzenlenmesinde, öğretmen ve öğrencilerle

iletişim kurmasında kolaylaştırıcı olmuştur. Ayrıca doktora öğrenimi sırasında almış olduğu nitel araştırma dersinde ve yaptığı araştırmalarda kazandığı bilgi ve deneyim, gözlem ve görüşme yöntemlerinin gereği gibi uygulanmasına katkı sağlamıştır.



Şekil 2.3 Araştırma sürecinde izlenen aşamalar

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemine dayalı olarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler, ilgili alt problem içinde bütünleştirilerek verilmiştir.

3.1 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini belirlemeye yönelik veriler problem senaryoları, sınıf içi gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada sosyal gelişimi destekleyen boyutlardan iletişim becerileri, etkili dinleme becerileri ve etkili konuşma becerileri kapsamında ele alınmış ve bu becerilere ilişkin veriler problem senaryoları, gözlem formu ve görüşmelerde ayrı ayrı toplanmıştır.

3.1.1 Etkili Dinleme Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla problem senaryoları, öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve sonrasında yanıtlanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bütüncül puanlama yönergesi kullanılarak puanlanmıştır. Problem senaryolarının puanlanması, iki ayrı puanlayıcı tarafından gerçekleştirildiğinden çözümlerler ortalama puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1

Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Uygulama	29	1	4	2,57	1,74	0,85
	Son Uygulama	29	1	5	4,31		0,84
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	28	2	3	2,46	0,43	0,49
	Son Uygulama	28	2	4	2,89		0,69

Deney grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerileri problem senaryosu ön uygulama ortalama puanı 2,57 ve son uygulama ortalama puanı 4,31’dir. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 1,74 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön uygulamada elde ettikleri puan ortalaması 2,46 ve son uygulama puan ortalaması 2.89’dur. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 0,43 olarak hesaplanmıştır.

Grupların kendi içlerinde etkili dinleme becerileri problem senaryosundan elde ettikleri ön uygulama ve son uygulama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerileri problem senaryosunun ön uygulama ve son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2

*Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosu**Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0	0	-4,59	0,00
		Pozitif Sıra	27	14	378		
	Ön Uygulama	Eşit	2				
		Toplam	29				
Kontrol Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0,00	0	-3,13	0,00
		Pozitif Sıra	12	6,50	78		
	Ön Uygulama	Eşit	16				
		Toplam	28				

Çizelge 3.2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -4,59$; $p = 0,00 < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin de etkili konuşma becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -3,13$; $p = 0,00 < 0,05$). Her iki grubun kendi içinde ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, öğretim programlarında yer alan öğrencilerin etkili dinleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin yapıldığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Çizelge 3.1’de öğrencilerin problem senaryosundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulamada elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın 1,74 ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın 0,43 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ortalamalar arasındaki fark daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin etkili dinleme becerilerinin gelişimini daha fazla desteklediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun etkili dinleme becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerileri problem senaryosunun son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın gruplar arası karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.3’de verilmiştir.

Çizelge 3.3

Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	29	40,50	1174,5	72,5	0,00
Kontrol Grubu	28	17,09	478,5		

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=72,5$; $p=0,00<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, denel işlem materyali uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre etkili dinleme becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubunda öğrencilerin etkili dinleme kurallarını öğrenmelerini, farklı derslerde ve durumlarda bu kuralları uygulama fırsatına sahip olmalarını ve dinleme kurallarına uymanın önemini fark etmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen denel işlem materyalinin, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmasını sağladığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olması, uygulanan bütünleştirilmiş programın etkisi biçiminde yorumlanabilir. Sever (2000:10), dinleme beceri ve alışkanlığının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu davranışlarının öğretme-öğrenme sürecinde düzenlenen etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilceğini vurgulamaktadır. Ergin

(2003) tarafından yapılan iletişim becerileri eğitim programının çocukların iletişim beceri düzeylerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme alanlarını kapsayan iletişim becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksel Şahin (1997) tarafından grupla iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırma sonucunda, iletişim becerileri eğitim programına katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinden yüksek olduğunu belirlenmiştir. Zsolnai ve Józsa (2003) tarafından yapılan araştırmada, uygulanan program kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin kişilerarası iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da bu tür becerilerin düzenlenen etkinliklerle geliştirilebileceği belirtilmektedir ve bu durum araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.1.2 Etkili Dinleme Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin etkili dinleme becerilerini kullanma sıklıklarını ortaya çıkarmak amacıyla sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde öğrencilerin etkili dinleme becerilerini gösterme sıklıklarını belirlerken gözlem formunda yer verilen maddelere odaklanılmıştır. Gözlem formunda yer alan birinci madde öğretmenin sınıf içinde öğrencilere etkili dinleme kurallarını hatırlatmasına, diğer maddeler ise öğrencilerin etkili dinleme kurallarını uygulamalarına yöneliktir. Her bir maddenin gözlenme sıklığına ilişkin hesaplamalar “Her Zaman Gözlendi→4”, “Çoğu Zaman Gözlendi→3”, “Ara Sıra Gözlendi→2” ve “Hiç Gözlenmedi→1” şeklinde kodlanmış ve ortalamaları alınmıştır. Ancak etkili dinleme becerilerine ilişkin maddelerin ortalama toplamı hesaplanırken birinci maddede yer alan “Etkili dinleme kurallarının hatırlatılması” ifadesi, öğrenciler etkili dinleme kurallarına uymadıkları durumlarda gözlenmektedir. Bu nedenle birinci madde ters kodlanmış ve “Her Zaman Gözlendi→1”, “Çoğu Zaman Gözlendi→2”, “Ara Sıra Gözlendi→3” ve

“Hiç Gözlenmedi→4” biçiminde kodlanarak ortalama toplama dahil edilmiştir. Etkili dinleme ile ilgili öğretmen davranışının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.4’de ve öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.5’de verilmiştir.

Çizelge 3.4

Etkili Dinleme İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1.Etkili dinleme kurallarının hatırlatılması	3,04	2,84	1,81	2,73	1,23	2,64

Çizelge 3.4 incelendiğinde deney grubu öğretmenin sınıf içinde etkili dinleme kurallarını hatırlatma davranışının gözlenme sıklığının uygulama öncesinde 3,04, uygulama sürecinde 1,81 ve uygulama sonrasında 1,23 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenin sınıf içinde etkili dinleme kurallarını hatırlatma davranışının gözlenme sıklığı ise uygulama öncesinde 2,84, uygulama sürecinde 2,73 ve uygulama sonrasında 2,64’dür.

Deney ve kontrol grubu öğretmeni uygulama öncesinde etkili dinleme kurallarına uyma konusunda öğrencileri çoğu zaman uyarmaktadır. Deney grubu öğretmenin uygulama sürecinde öğrencileri ara sıra uyardığı ve uygulama sonrasında hiç uyarmadığı gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmenin öğrencileri etkili dinleme kurallarına uyma konusunda uygulama süreci ve uygulama sonrasında çoğu zaman uyarmaya devam ettiği görülmektedir. Her iki grupta da öğretmenin uyarma davranışını gösterme sıklığı azalmıştır ancak deney grubu öğretmeni bu davranışı kontrol grubuna göre daha az göstermektedir. Deney grubu öğretmenin uygulama sürecinde ve sonrasında öğrencilere etkili dinleme kurallarını hatırlatma davranışının azalmasının öğrencilerin etkili dinleme kurallarına uygun davranmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çizelge 3.5

Etkili Dinleme Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
2.Konuşan kişiye bakma	1,92	1,97	3,04	2,19	3,77	2,23
3.Dikkatli dinleme (Başka şeylerle ilgilenmeme)	1,57	1,73	3,06	2,17	3,83	2,20
4.Konuşmacıya geri bildirimde bulunma	1,49	1,66	2,88	1,99	3,45	2,13
5.Konuşmacının sözünü kesmeden bitirmesini bekleme	1,44	1,54	3,11	2,01	3,83	2,17

Çizelge 3.5’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinde konuşan kişiye bakma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,92, uygulama sürecinde 3,04 ve uygulama sonrasında 3,77’dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin konuşan kişiye bakma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,97, uygulama sürecinde 2,19 ve uygulama sonrasında 2,23’dür. Deney grubu öğrencilerinin dikkatli dinleme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,57, uygulama sürecinde 3,06 ve uygulama sonrasında 3,83’dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin dikkatli dinleme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,73, uygulama sürecinde 2,17 ve uygulama sonrasında 2,20’dir. Deney grubu öğrencilerinin konuşmacıya geri bildirimde bulunma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,49, uygulama sürecinde 2,88 ve uygulama sonrasında 3,45’dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin konuşmacıya geri bildirimde bulunma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,66, uygulama sürecinde 1,99 ve uygulama sonrasında 2,13’dür. Deney grubu öğrencilerinin konuşmacının sözünü kesmeden bitirmesini bekleme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,44, uygulama sürecinde 3,11 ve uygulama sonrasında 3,83’dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin konuşmacının sözünü

kesmeden bitirmesini bekleme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,54, uygulama sürecinde 2,01 ve uygulama sonrasında 2,17'dir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesinde konuşan kişiye bakma davranışını ara sıra göstermişlerdir. Dikkatli dinleme, konuşmacıya geri bildirimde bulunma ve konuşmacının sözünü kesmeden bitirmesini bekleme davranışları ise hiç gözlenmemiştir. Deney grubunda öğrencilerin konuşan kişiye bakma, dikkatli dinleme, konuşmacıya geri bildirimde bulunma ve konuşmacının sözünü kesmeden bitirmesini bekleme davranışlarını uygulama sürecinde çoğu zaman ve uygulama sonrasında her zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin etkili dinleme kurallarına ilişkin bütün davranışları uygulama süreci ve uygulama sonrasında ara sıra göstermeye devam ettikleri gözlenmiştir.

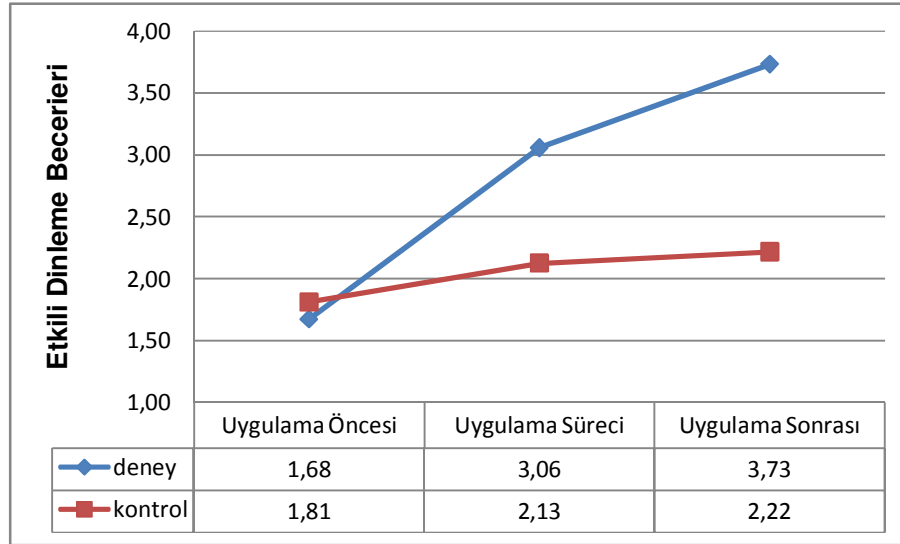
Ergin'e (1998: 166) göre, örgün eğitimde dikkatler daha çok okuma ve yazmaya verilirken, konuşmaya biraz verilmekte dinlemeye ise neredeyse hiç verilmemektedir. Ancak dinleme de öteki beceriler gibi alıştırmaya ve uygulama çalışmalarıyla geliştirilebilir. Rivan ve Weber (1999) aşırı yüklü eğitim programlarının iletişim hedeflerini içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ve sınıf içinde dinleme ve konuşma becerileri ve aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri açık bir biçimde çok az öğretildiğini belirtmektedir. Yaptıkları araştırmada öğrencilerin özellikle dinleme, konuşma, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki yetersiz iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik program uygulamışlardır. Uygulama sonucunda sönest verileri dikkate alındığında öğrencilerin özellikle dinleme, konuşma, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını kapsayan iletişim becerilerinde artış olmuştur. Bu araştırmada da bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla öğrencilerin etkili dinleme becerilerini geliştirdikleri ve bu durumun deney grubu öğretmeninin öğrencileri etkili dinleme konusunda uyarma davranışının azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Gözlem formunda yer alan 1, 2, 3, 4 ve 5. maddelerin etkili dinleme becerilerine yönelik olması nedeniyle maddelerin her birine yönelik hesaplanan ortalama puanlardan yola çıkılarak maddelerin toplam ortalamalarına ulaşılmıştır. Grafik

3.1’de etkili dinleme becerilerinin sınıf içinde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gösterilme sıklığına ilişkin ortalama puanlar ve puanların grafiksel gösterimi bulunmaktadır.

Grafik 3.1

Sınıf İçi Gözlemlerde Etkili Dinleme Becerilerinin Görülme Sıklığı



Grafik 3.1’de görüldüğü gibi bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerilerini gösterme sıklığına ilişkin ortalama puan uygulama öncesinde 1,68, uygulama sürecinde 3,06 ve uygulama sonrasında 3,73’dür. Kontrol grubunda ise ortalama puanlar uygulama öncesinde 1,81, uygulama sürecinde 2,13 ve uygulama sonrasında 2,22’dir. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinde etkili dinleme becerileri hiç gözlenmezken, kontrol grubunda ara sıra gözlenmiştir. Deney grubunda, etkili dinleme becerileri uygulama sürecinde çoğu zaman gözlenirken uygulama sonrasında her zaman gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubunda ise etkili dinleme becerileri uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında ara sıra gözlenmeye devam etmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesinde etkili dinleme kurallarına ilişkin davranışlar benzer sıklıkta görülürken uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubunda bu tür davranışların görülme sıklığındaki artışın, öğrencilerin etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesine

yönelik düzenlenen etkinliklerin yer aldığı denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir. İşeri (2008: 173) dinlemenin kendiliğinden değil; eğitim yoluyla geliştirilebilir bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Güneş'e (2007: 71) göre dinleme becerilerini geliştiren öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanmaktadırlar. Deney grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerilerini gösterme sıklığının uygulama sonrasında da artması, öğrencilerin etkili dinleme kurallarına uymaya devam ettikleri ve bu davranışları alışkanlık haline getirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

3.1.3 Etkili Dinleme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Etkili dinleme becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencilerinin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırabilmek amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin etkili dinleme becerilerine ilişkin görüşleri uygulama öncesinde mevcut durumu ve uygulama sonrasında ise değişimi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin dinlerken nelere dikkat ettiklerine ilişkin uygulama öncesinde deney grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

"...Arkadaşlarım ya da öğretmenim konuşurken dikkatli dinlerim, sessizce otururum sadece. ..." (Ön Görüşme Kaydı:D2)

"...Onlara saygı duyarım, onların konuşmalarını dinlerim. Başka şeylerle ilgilenmem..." (Ön Görüşme Kaydı:D3)

"...Onu can kulağıyla dinlerim, onlara saygı duyarım. Yanımdaki ile konuşmam. Öğretmenime odaklanırım..." (Ön Görüşme Kaydı:D6)

"...Sıramda oturur sessizce dinlerim..." (Ön Görüşme Kaydı:D8)

Deney grubu öğrencileri ile uygulama öncesinde yapılan görüşme verileri incelendiğinde, öğrenciler dikkatli ve sessizce konuşan kişiyi dinlemeye dikkat ettiklerini belirtmektedir. Ancak etkili dinlemeye ilişkin, konuşan kişiye bakma, dinlenenleri zihinde canlandırma, konuşmacıya geri bildirimde bulunma kurallarını belirtmedikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkili

dinleme kurallarının tam olarak farkında olmadıkları söylenebilir. Aynı öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Dinlerken, mesela birisi konuşurken parmak kaldırmamaya, birinin sözünü kesmemeye, ondan sonra konuşan kişinin yüzüne bakmaya, göz şeyi kurmaya, başka bir şeyle uğraşmamaya dikkat ediyorum... eğer anlamadığım bir şey ya da merak ettiğim bir şey olursa sorarım...” (Son Görüşme Kaydı: D2)

“...Dinlediğim kişinin yüzüne bakıyorum, başkası ile konuşmuyorum. Onu dinlerken mesela ses çıkarmıyorum ve söylediklerini hayal etmeye çalışıyorum. Anlamadığım bir şey olursa hemen sormuyorum, onun anlatacakları bitince soruyorum. Şey bir de eğer anlatan yanlış bir şey söylerse dalga geçmiyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D3)

“...Dinlerken konuşmacının yüzüne bakıyorum, etrafımla uğraşmıyorum, onun gözlerine bakıyorum, söylediklerini kafamda canlandırmaya çalışıyorum. Aklıma bir soru gelince sözünü kesmeden bekleyip sonra soruyorum. ...Mesela dinleyicinin suratına bakmıyordum pek fazla eskiden, böyle sağım ile solumla uğraşıyordum azıcık. Ama şimdi yapmıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D6)

“...Dinlerken, konuşmacının gözüne bakıyorum söylediklerini kafamda canlandırmaya çalışıyorum ve onu dinlerken de aklımdan başka şeyler geçirmiyorum. Arkadaşımla falan konuşmuyorum. Çok heyecanlanırsa falan ya da yanlış bir şey söylerse dalga geçmiyorum, gülmüyorum. Bir de anlamadığımda soracağım bir şey olursa bekliyorum en sonda soruyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D8)

Deney grubu öğrencileri ile uygulama sonrasında yapılan görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin dinlerken konuşan kişiye bakma, dikkatli dinleme, anlamadıklarını sorarak konuşmacıya geri bildirimde bulunma ve dinlenenleri zihinde canlandırma kurallarına dikkat etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Aynı öğrencilerin uygulama öncesi görüşmelerinden elde edilen veriler dikkate alındığında uygulama sonrasında öğrencilerin daha fazla etkili dinleme kurallarının farkına vardıkları söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri ile uygulama sonrasında yapılan görüşmeler sırasında etkili dinleme kurallarına dikkat etmenin sağladığı yararları ilişkin görüşleri alınmıştır.

“...Bunları uyguladığımda mesela saygılı oluyorum karşımdakine. Anlatılan şeyi daha iyi anlıyorum başka şeylerle uğraşmadığım için. Eskiden bazen söylenen şeyi tam anlayamazdım ama şimdi konuşan kişiye baktığım için anlamam da kolaylaştı...” (Son Görüşme Kaydı: D2)

“...Eskiden biri bir şey anlatırken arkadaşlarımla konuşurdum bazen şimdi dikkat ediyorum arkadaşlarımla konuşmuyorum. Kafamda canlandırıyorum anlamaya çalışıyorum. Daha dikkatli dinlediğim için birisi soru sorduğunda daha iyi cevaplayabiliyorum...” (Son Görüşme kaydı: D4)

“...Mesela bir insan konuşurken etkili dinlediğimde daha iyi anlıyorum. Bir soru sorduklarında daha iyi cevaplıyorum. Mesela eskiden Türkçe dersinde öğretmen parçayı okuyup ara verip bize soru soruyor, bizden tahmin etmemizi istiyor hani, onu yapamıyordum, yani yapıyordum da pek tutmuyordu ama şimdi aklımda tutmaya çalışıyorum okuduklarını ve yazdıklarım tutuyor... (Son Görüşme Kaydı: D6)

“...Eskiden başka şeylerle uğraşırdım şimdi uğraşmıyorum ya da başka şeylere bakmıyorum. Eskiden bakınca konuşan kişinin söylediklerini aklımdan geçiremiyordum ama şimdi geçirebiliyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D7)

“...Eskiden birisi bir soru sorduğunda anlamıyordum. Ama şimdi dikkatli dinlediğim için anlayabiliyorum... (Son Görüşme Kaydı: D9)

“...Konuları daha iyi anlamaya başladım. Öğretmenimin ya da arkadaşlarımla anlattıklarını daha iyi anlıyorum. Sorulara da daha iyi cevap veriyorum... (Son Görüşme Kaydı: D10)

Uygulama sonrası görüşmelerde deney grubu öğrencileri etkili dinleme kurallarına uyduklarında eskisine göre anlatılanları, konuşulanları daha iyi anlamaya başladıklarını, dinlediklerini zihinde canlandırdıklarını ve sorulara daha iyi yanıt verebildiklerini söylemektedir. Bu bağlamda, uygulama öncesine göre öğrencilerin uygulama sonrasında etkili dinleme kurallarına daha fazla uydukları ve etkili dinlemenin yarar sağladığını görerek bu kurallara uymanın önemini fark ettikleri söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin etkili dinlemeye ilişkin uygulama öncesi görüşme verileri incelendiğinde genel olarak kendilerinin iyi bir dinleyici olduklarına yönelik algıları olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasındaki görüşmelerde ise etkili dinleme kurallarını öğrendikten sonra eskiden nasıl bir dinleyici oldukları konusunda öğrencilerin kendilerini değerlendirerek öz eleştiri yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, etkili dinleme kurallarının öğrenilmesinin öğrencilerin nasıl bir dinleyici olduklarına ilişkin farkındalıklarını artırdığı

söylenbilir. Alanyazında da iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinde etkili olduğuna ilişkin Korkut (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Korkut (1996), tarafından iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, yapılan eğitimin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmede bir artışa neden olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin etkili dinleme becerilerine ilişkin deney grubu öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Dinleme konusunda onları birazcık yetersiz görüyorum. Çünkü hep bir ağızdan dinlemeden ziyade kendi düşüncelerini ifade etme yolunu tercih ediyorlar. Dinleme de biraz sabırsızlar. Önce benim fikrimi söyleyeyim, bir başkasını dinlemeden ziyade önce kendi düşüncemi ortaya koyayım diyorlar. Beni dinlemede de öyle yapıyorlar. Mesela ben bir konuya giriş yapıyorum eğer biliyorlarsa beni de dinlemeden anında atlıyorlar. Dinleme de biraz yetersiz görüyorum. Ya bir şeylerle uğraşıyorlar ya da kendi aralarında çok konuşuyorlar. Onu artık böyle sesimi yükseltiyorum sabrımı taşıdıkları an...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

“...Önceden birbirlerini dinlerken, öğrenciler birbirlerine müdahale ediyorlardı. Şimdi sakın olarak birbirlerini dinliyorlar ve konuşma bittikten sonra konuşuyorlar. Daha saygılılar birbirlerine, bitmesini bekliyor konuşmasının. Dinleme konusunda çok sabırsızlardı, dinlemede daha dikkatli dinlemesi gerektiğini, konuşan kişiye bakması gerektiğini ve dinlerken de tekrar kendi cevabını düşünmesi gerektiğini fark etmişler onu gözlemliyorum. Daha bir anlayarak dinlediği, sessizce dinlediği için daha anlayarak sorular soruyorlar. Özellikle müfettiş geldiğinde bu çok dikkatini çekti ve müfettişte bunun üzerinde durdu. İletişim çok güzel kuruyorlar birbirlerine diye bunu vurguladı bize. Yani müfettişin iki saat içinde bunu görmesi çok hoşuma gitti. Özellikle onu söyledi bana, çok güzel iletişim kuruyorlar birbirleri ile onu başarmışlar dedi. Sizin sayenizde oldu tabi...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Deney grubu öğretmenin uygulama öncesi görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerini dinleme konusunda sabırsız davrandıkları, dinleme sırasında başka şeylerle uğraştıkları ve konuşan kişiyi dinlemek yerine kendi aralarında konuştukları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin birbirlerini daha sabırlı dinledikleri, sorularını konuşma bittikten sonra sordukları, dinleme sırasında birbirlerini rahatsız etmedikleri, konuşan kişiye baktıkları, başka şeylerle uğraşmadıkları, anlayarak dinledikleri ve bunu sordukları

sorularla gösterdikleri öğretmen tarafından belirtilmektedir. Uygulama sonrasında öğretmen tarafından belirtilen, öğrencilerin etkili dinleme becerilerindeki gelişmenin denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin dinlerken nelere dikkat ettiklerine ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşmelerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Onları çok dikkatli dinlerim eğer uzun zaman sonra falan onlarla ilgili sorular çıktığında rahatça cevaplayabilirim. Öğretmen konuşurken mesela başka bir şeylerle ilgilenmiyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: K1)

“...Arkadaşımın dediklerine dikkat ediyorum, eğer yanlış bir şey dediyse düzeltiyorum. Bir de dediklerini anlamaya çalışıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K1)

“...Ben onları pür dikkat dinlerim. Eğer dinlemezsem o da çok nadir o zaman da arkadaşlardan notları alırım ve onları dinlemeye devam ederim. Dinlerken vücut diliyle anlatıyorsa pür dikkat seyrederim. Eğer bir şey anlatıyorsa kulağımı iyice açıp dinlerim...” (Ön Görüşme Kaydı: K4)

“...Arkadaşlarımı daha dikkatli dinlemeye başladım ve sınavlarda ya da bir yerlerde anlattıkları ile ilgili soru geldiğinde rahatça cevaplayabildim...” (Son Görüşme Kaydı: K4)

“...Yerimde oturur sessizce dinlerim. Bir şeyle uğraşmam...” (Ön Görüşme Kaydı: K5)

“...Yerimde oturur sessizce dinlerim ve sorulara cevap veririm...” (Son Görüşme Kaydı: K5)

“...Onları dinlerim, onların düşüncelerine saygılı olurum. Onlar konuştuğunda öğretmenim öğretmenim diye parmağımı sallamam. ...Önce güzelce parmak kaldırıp arkadaşşıma sorarım, o bilemezse öğretmen cevap verir. Ama hemen sorarım...” (Ön Görüşme Kaydı: K9)

“...Dinlerken ona kendimi veriyorum, nasıl konuşuyor, nasıl cümleler kuruyor diye ona bakıyorum işte...” (Son Görüşme Kaydı: K9)

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin dikkatli ve sessizce dinlemeye ve başka şeylerle uğraşmamaya dikkat ettikleri ve dinlenenleri anlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında dinlerken nelere dikkat ettiklerine ilişkin verdikleri yanıtlarda belirgin bir değişimin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğretmeni ile yapılan

görüşmelerde öğrencilerin etkili dinleme becerilerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Öğrencilerin konuşmalarında olduğu gibi dinlemelerinde de bazı sorunlar yaşıyoruz. Özellikle birbirlerini dinlemede bir sıkıntı var. Konuşan kişinin sözünü kesiyorlar ya da konuşma bitmeden araya girip soru soruyorlar, itiraz ediyorlar. Bu konuda birbirlerine saygılı olmalarını ve biri konuşurken mutlaka sessizce dinlenmesi gerektiğini devamlı hatırlatıyorum. Bu söylediklerimi belli bir süre uyguluyorlar ancak devamı gelmiyor. Bir de dinlerken uğraşacak mutlaka bir şeyler buluyorlar. Ya kitabına bakıyor, ya kalemiyle, silgisiyle oynuyor. Hiçbir şey bulamazsa arkadaşıyla konuşuyor...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

“...Dönemin başına göre daha dikkatli dinlemeye başladıklarını düşünüyorum. En azından birbirlerinin sözünü daha az kesiyorlar ve sessizce duruyorlar. Uyarılarım işe yaradı galiba ama sessizce dinleyip de bazen sorularına cevap vermeyen öğrencilerim de var. Sunulardan da soru soruyorum. O soruları yanıtlayabilmek için dinlemeleri gerektiğini de anladılar. Öğrencilere dinlemeye ilişkin bilgi vermeme ve devamlı hatırlatmama rağmen hala bazıları sabırsız davranıp arkadaşının sözünü kesebiliyor ...” (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Uygulama öncesi görüşmede kontrol grubu öğretmeni, öğrencilerinin birbirlerini dinlemelerinde sıkıntı olduğunu belirterek konuşan kişinin sözünü kesme, konuşma bitmeden soru sorma ya da başka şeylerle uğraşma gibi davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise öğretmen, öğrencilerinin dinlemelerinde eskiye göre gelişme olduğunu, daha dikkatli, sessizce dinlediklerini ve birbirlerinin sözünü daha az kestiklerini ancak bazı öğrencilerin söz kesme davranışının devam ettiğini ve sessiz dinleyen öğrencilerin de bazen sorulara cevap veremediğini söylemektedir.

Tan’a (2000:114) göre iyi bir dinleyici olmak suskun oturmak demek değildir. Öğrenci, dersi canlı olarak takip ederken, anlamadığı ya da önceki fikirlerine yatkın gelmeyen noktaları sormalı, kendi görüşünü açıklamalı, tartışmaya uygun gördüğü noktalarda katılmalıdır. Kontrol grubu öğretmenin “*sessizce dinleyip de bazen sorularına cevap vermeyen öğrencilerim de var.*” ifadesi, öğrencilerin etkili dinlemeyi tam olarak gerçekleştiremediklerinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Kontrol grubu öğretmeninin uygulama öncesi ve sonrası görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin etkili dinlemeleri konusunda devamlı uyarılarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğretmeninin öğrencilerine etkili dinleme kurallarını sürekli hatırlatma ihtiyacı duymasının öğrencilerin etkili dinleme kurallarını tam olarak uygulamaya geçiremedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunda yapılan öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme becerilerinin benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında etkili dinleme kurallarının tam olarak farkında olmadıkları ve her zaman uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında etkili dinleme kurallarına ilişkin farkındalıklarının artması, bu kuralları uygulamaları ve etkili dinleme kurallarına uymanın önemini fark etmeleri uygulanan bütünleştirilmiş programın etkisi olarak ele alınabilir. Bu durum, uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre etkili dinleme becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

3.1.4 Etkili Konuşma Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla problem senaryoları, öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yanıtlanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bütüncül puanlama yönergesi kullanarak puanlanmıştır. Problem senaryoları iki ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş ve çözümlerler ortalama puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6

Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Uygulama	29	1	4	2,83	1,74	1,02
	Son Uygulama	29	2	5	4,57		0,76
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	28	1	4	2,57	0,73	0,94
	Son Uygulama	28	1	5	3,30		0,91

Deney grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerileri problem senaryosu ön uygulamasından elde ettikleri ortalama puan 2,83 ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puan 4,57'dir. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 1,74 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön uygulamada elde ettikleri puan ortalaması 2,57 ve son uygulama puan ortalaması 3,30'dur. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Grupların kendi içlerinde etkili konuşma becerileri problem senaryosundan elde ettikleri ön uygulama ve son uygulama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerileri problem senaryosunun ön uygulama ve son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.7'de verilmiştir.

Çizelge 3.7

*Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosu**Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0	0	-4,74	0,00
		Pozitif Sıra	29	15	435		
	–	Eşit	0				
	Ön Uygulama						
		Toplam	29				
Kontrol Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	3	5,17	15,5	-3,38	0,00
		Pozitif Sıra	17	11,44	194,5		
	–	Eşit	8				
	Ön Uygulama						
		Toplam	28				

Çizelge 3.7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine ilişkin problem senaryosu ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -4,74$; $p = 0,00 < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin de etkili konuşma becerilerine ilişkin problem senaryosu ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -3,38$; $p = 0,00 < 0,05$). Her iki grubun kendi içinde ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı fark bulunması, öğretim programlarında öğrencilerin etkili konuşma becerilerini desteklemek amacıyla yer alan etkinliklerin yapıldığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Çizelge 3.6'da öğrencilerin problem senaryosundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulamada elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın 1,74 ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın 0,73 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ortalamalar arasındaki fark daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerinin gelişimini daha fazla desteklediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun etkili konuşma becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerileri problem senaryosunun son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın gruplar arası karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.8’de verilmiştir.

Çizelge 3.8

Deney ve Kontrol Gruplarının Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	29	38,78	1124,5	122,5	0,00
Kontrol Grubu	28	18,88	528,5		

Çizelge 3.8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=122,5$; $p=0,00<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bütünleştirilmiş program uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre etkili konuşma becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Akyol (2008: 21) çocukların konuşma ve dinleme becerilerini kazanmış olarak okula geldiklerini varsayan öğretmenlerin bu becerilerin üzerinde durulmasına gerek olmadığı düşüncesine kapılabildiklerini oysa araştırmaların, okulda konuşma etkinliklerinin düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde çocukların aktif şekilde yer almasının yararlı olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da deney grubunda öğrencilerin etkili konuşma kurallarını öğrenmelerini, farklı derslerde ve durumlarda bu kuralları uygulama fırsatına sahip olmalarını ve konuşma kurallarına uymanın önemini fark etmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen bütünleştirilmiş programın, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmasına neden olduğu

söylenabilir. Diker (2004) tarafından yapılan disiplinlerarası öğretim yaklaşımının incelendiği araştırma sonucunda veli görüşleri, bütünleştirilmiş programın öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği yönündedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olması, uygulanan bütünleştirilmiş programın etkisi biçiminde yorumlanabilir.

3.1.5 Etkili Konuşma Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin etkili konuşma becerilerini kullanma sıklıklarını ortaya çıkarmak amacıyla uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde durumu belirlemek, uygulama sürecindeki gözlemlerde gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerde ise davranışlardaki devamlılığı izlemek amaçlanmıştır. Gözlemler, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından yapıldığından her bir davranışa yönelik ayrı ayrı yapılan ölçümlerin ortalaması alınmıştır. Gözlemcilerin ortalama puanlarının hangi aralığa girdiğini belirlemek amacıyla puan aralıklarının gerçek sınırları hesaplanmış ve bu sınırlar dikkate alınarak yorum yapılmıştır. Puan aralıklarının gerçek sınırları “Hiç Gözlenmedi (1,00 – 1,75)”, “Ara Sıra Gözlendi (1,76 – 2,50)”, “Çoğu Zaman Gözlendi (2,51 – 3,25)” ve “Her Zaman Gözlendi (3,26 – 4,00)” biçimindedir.

Sınıf içinde öğrencilerin etkili konuşma becerilerini gösterme sıklıklarını belirlerken, gözlem formunda yer verilen maddelere odaklanılmıştır. Gözlem formunda yer alan altıncı madde öğretmenin sınıf içinde öğrencilere etkili konuşma kurallarını hatırlatmasına, diğer maddeler ise öğrencilerin etkili konuşma kurallarını uygulamalarına yöneliktir. Her bir maddenin gözlenme sıklığına ilişkin hesaplamalar “Her Zaman Gözlendi→4”, “Çoğu Zaman Gözlendi→3”, “Ara Sıra Gözlendi→2” ve “Hiç Gözlenmedi→1” şeklinde kodlanmış ve ortalamaları alınmıştır. Ancak etkili konuşma becerilerine ilişkin maddelerin ortalama toplamı hesaplanırken altıncı maddede yer alan “Etkili

konuşma kurallarının hatırlatılması” ifadesi, öğrenciler etkili konuşma kurallarına uymadıkları durumlarda gözlenmektedir. Bu nedenle altıncı madde ters kodlanmış ve “Her Zaman Gözlendi→1”, “Çoğu Zaman Gözlendi→2”, “Ara Sıra Gözlendi→3” ve “Hiç Gözlenmedi→4” biçiminde kodlanarak ortalama toplama dahil edilmiştir. Etkili konuşma ile ilgili öğretmen davranışının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.9’da ve öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.10’da verilmiştir.

Çizelge 3.9

Etkili Konuşma İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
6.Etkili konuşma kurallarının hatırlatılması	2,82	2,78	1,88	2,69	1,20	2,53

Çizelge 3.9 incelendiğinde deney grubu öğretmeninin sınıf içinde etkili konuşma kurallarını hatırlatma davranışının gözlenme sıklığının uygulama öncesinde 2,82, uygulama sürecinde 1,88 ve uygulama sonrasında 1,20 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmeninin sınıf içinde etkili konuşma kurallarını hatırlatma davranışının gözlenme sıklığı ise uygulama öncesinde 2,78, uygulama sürecinde 2,69 ve uygulama sonrasında 2,53’dir. Deney ve kontrol grubu öğretmeni uygulama öncesinde etkili konuşma kurallarına uyma konusunda öğrencileri çoğu zaman uyarmaktadır. Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecinde öğrencileri ara sıra uyardığı ve uygulama sonrasında hiç uymadığı gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmenin öğrencileri etkili konuşma kurallarına uyma konusunda uygulama süreci ve uygulama sonrasında çoğu zaman uyarmaya devam ettiği görülmektedir. Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecinde ve sonrasında öğrencilere etkili konuşma kurallarını hatırlatma davranışının azalmasının öğrencilerin etkili konuşma kurallarına uygun davranmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çizelge 3.10

Etkili Konuşma Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
7.Uygun ses tonunda konuşma	1,89	1,97	2,90	2,08	3,34	2,13
8.Uygun hızda konuşma	1,93	1,99	2,81	2,07	3,33	2,14
9.Konuşulan kişinin ya da grubun yüzüne bakma	1,79	1,84	2,86	2,04	3,42	2,05
10.Vurgulamak için ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verme	1,15	1,20	2,21	1,77	2,73	1,83

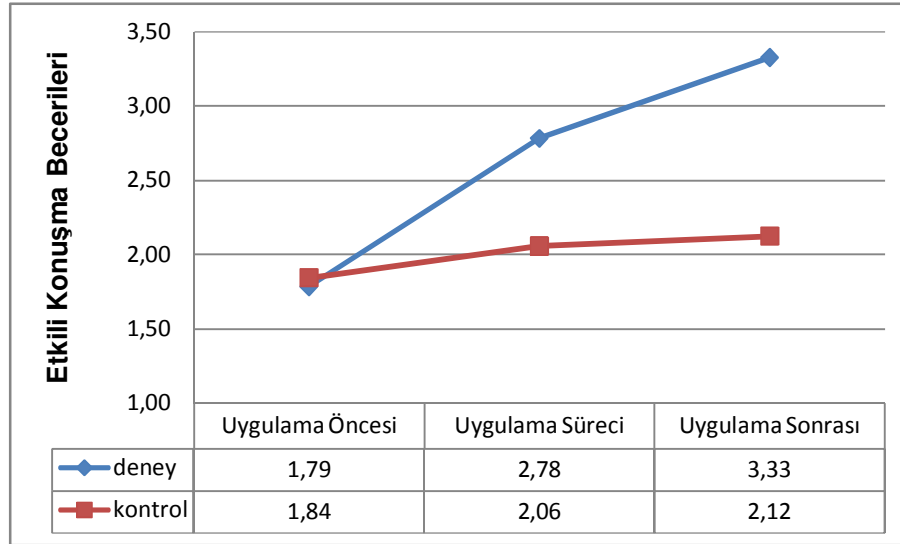
Çizelge 3.10'da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinde uygun ses tonunda konuşma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,89, uygulama sürecinde 2,90 ve uygulama sonrasında 3,34'dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin uygun ses tonunda konuşma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,97, uygulama sürecinde 2,08 ve uygulama sonrasında 2,13'dür. Deney grubu öğrencilerinde uygun hızda konuşma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,93, uygulama sürecinde 2,81 ve uygulama sonrasında 3,33'dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin uygun hızda konuşma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,99, uygulama sürecinde 2,07 ve uygulama sonrasında 2,14'dür. Deney grubu öğrencilerinde konuşulan kişinin ya da grubun yüzüne bakma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,79, uygulama sürecinde 2,81 ve uygulama sonrasında 3,42'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin konuşulan kişinin ya da grubun yüzüne bakma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,84, uygulama sürecinde 2,04 ve uygulama sonrasında 2,05'dir. Deney grubu öğrencilerinde konuşmasını vurgulamak için ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,15, uygulama sürecinde 2,21 ve uygulama sonrasında 2,73'dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin konuşmasını vurgulamak için ses tonunda iniş ve

çıkışlara yer verme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,20, uygulama sürecinde 1,77 ve uygulama sonrasında 1,83'dür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde uygun ses tonunda konuşma, uygun hızda konuşma ve konuşulan kişi ya da grubun yüzüne bakma davranışlarını ara sıra gösterdikleri, konuşmanın vurgulanması için ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verme davranışının ise hiç gözlenmediği görülmektedir. Deney grubunda öğrencilerin uygun ses tonunda konuşma, uygun hızda konuşma ve konuşulan kişi ya da grubun yüzüne bakma davranışlarını uygulama sürecinde çoğu zaman ve uygulama sonrasında her zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Konuşmanın vurgulanması için ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verme davranışı uygulama sürecinde ara sıra ve uygulama sonrasında çoğu zaman gözlenmeye başlamıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin etkili konuşma kurallarına ilişkin bütün davranışları uygulama süreci ve uygulama sonrasında ara sıra göstermeye devam ettikleri belirlenmiştir.

Gözlem formunda yer alan 6, 7, 8, 9 ve 10. maddelerin etkili konuşma becerilerine yönelik olması nedeniyle maddelerin her birine yönelik hesaplanan ortalama puanlardan yola çıkılarak maddelerin toplam ortalamalarına ulaşılmıştır. Grafik 3.2'de etkili konuşma becerilerinin sınıf içinde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gösterilme sıklığına ilişkin ortalama puanlar ve puanların grafiksel gösterimi bulunmaktadır.

Grafik 3.2

Sınıf İçi Gözlemlerde Etkili Konuşma Becerilerinin Görülme Sıklığı

Grafik 3.2’de görüldüğü gibi bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerini gösterme sıklığına ilişkin ortalama puan uygulama öncesinde 1,79, uygulama sürecinde 2,78 ve uygulama sonrasında 3,33’dür. Kontrol grubunda ise ortalama puanlar uygulama öncesinde 1,84, uygulama sürecinde 2,06 ve uygulama sonrasında 2,12’dir. Uygulama öncesinde her iki grupta da etkili konuşma becerileri ara sıra gözlenmiştir. Deney grubunda, etkili konuşma becerileri uygulama sürecinde çoğu zaman gözlenirken uygulama sonrasında her zaman gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubunda ise etkili konuşma becerileri uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında ara sıra gözlenmeye devam etmiştir. Kontrol grubunda uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin konuşma becerilerini gösterme sıklığında bir artış olmamasının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çabaların yeterli olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Alanyazın da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli çaba harcanmadığını destekler niteliktedir. Sargın (2006) yaptığı araştırmada 3-8. sınıfta okuyan öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesinde etkili konuşma kurallarına ilişkin davranışlar benzer sıklıkta görülürken uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubunda bu tür davranışların görülme sıklığındaki artışın uygulanan denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine ilişkin davranışları gösterme sıklığının uygulama sonrasında da artması, öğrencilerin etkili konuşma kurallarına uymaya devam ettikleri ve alışkanlık haline getirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

3.1.6 Etkili Konuşma Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Etkili konuşma becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencilerinin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırılabilmek amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, uygulama öncesinde mevcut durumu ve uygulama sonrasında ise değişimi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin konuşurken nelere dikkat ettiklerine ilişkin uygulama öncesinde deney grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Fazla bağırmmaya, insanları rahatsız etmemeye dikkat ederim. Uygun bir düzeyde konuşurum. hep aynı tonda konuşmaya dikkat ederim. ...Onların beni dinlemelerini beklerim, bazen de uyarırım sessiz olur musunuz biraz derim...”(Ön Görüşme Kaydı: D2)

“... Arkadaşlarıma bağırmmaya, onlara saygılı olmaya çalışıyorum. Onlar bazen beni dinlemedikleri zaman üzülüyorum ve arkadaşlar lütfen beni dinler misiniz diyorum... Sinirlendiğim zaman daha yüksek sesle konuşurum...” (Ön Görüşme Kaydı: D3)

“... Ben konuşurken yanlış söylememeye dikkat ederim. Hep aynı yükseklikte konuşurum. ...Dinlemelerini isterim. Önemli bir konuysa ve onların için de yararlıysa dinlemelerini isterim...” (Ön Görüşme Kaydı:D5)

“... Konuşma ifadelerime dikkat ediyorum. Doğruları söylüyorum. Öğretmene bakıyorum, dikkatli bir şekilde anlatıyorum. Hep aynı yükseklikte konuşuyorum. Bazen konu değişince sesimi değiştiriyorum. Ama çok yükseltmem çok da alçaltmam da ortada falan kalır işte. Arkadaşlarım beni dinlemiyorlarsa konuşmayı bırakırım. Eğer yeni başlamışsam dinlemelerini isterim. Bu kadar...” (Ön Görüşme Kaydı: D7)

“... Önce o konu hakkında bilgi edinirim. Yani bilgi edinmeden söylersem kötü olur yani yanlış biliyorsun falan diye suçlayabiliyorlar. Eğer bilgi edinir de söylersem bak ne iyi biliyormuş derler... Eğer sinirlenirsem yani çok bağırıyorum da sinirlenirsem kötü oluyor. Çok kötü kavga falan olursa sesim yüksek çıkmaya başlıyor. Ders anlatırken her zaman yüksek sesle konuşuyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: D10)

Deney grubu öğrencileri ile uygulama öncesinde yapılan görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin konuşurken saygılı olmaya, yanlış şeyler söylememeye, genellikle aynı ses tonunda, bağırmadan konuşmaya ve arkadaşlarının dinleyip dinlemediklerine dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler sinirlendikleri zaman seslerini yükselttiklerini belirtmektedir. Görüşmeler sırasında öğrenciler, uygun ses tonunda ve uygun hızda konuşma, konuşulan grubun ya da kişinin yüzüne bakma gibi etkili konuşma kurallarını belirtmemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin konuşurken bazı konulara dikkat ettikleri ancak etkili konuşma kurallarının tam olarak farkında olmadıklarını göstermektedir. Aynı öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Bir şey anlatacağım zaman önce anlatacağım şeyi düşünüyorum. Çok sessiz konuşmamaya çalışıyorum. Sınıfta herkes beni dinliyor mu diye dikkat ediyorum. Herkesin yüzüne bakamıyorum ama gözlerimi sınıftaki arkadaşlarımın yüzüne bakmak için dolaştırıyorum. Bazen daha yüksek sesle konuşuyorum. ...Eskiden ben bir şey anlatırken bazen arkadaşlarım ya da öğretmenim duyamıyorduk biraz daha yüksek konuş derlerdi ama artık öyle bir şey demiyorlar...” (Son Görüşme Kaydı:D2)

“...Sesimi ayarlamaya, önemliyse daha yüksek sesle söylemeye. Bakışma yani onların beni dinlemesi için yüzlerine bakmaya, beni dinlemezse ses tonumu yükseltmeye, sonra kağıttan okumamaya, resimlerle anlatıp arkadaşlarımı sıkılamaya. Bir de çok hızlı ya da yavaş konuşmamaya dikkat ediyorum...” (Son Görüşme Kaydı:D3)

“... Düşünüyorum ne konuşacağımı ona göre konuşuyorum. Eğer bakıyorum eğer arkadaşlarım beni dinlemiyorlarsa daha gür sesle konuşmaya dikkat ediyorum ilgilensinler, dikkatlerini çeksinler diye. Vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorum o da dikkatlerini çekiyor. Onun için de beni daha iyi dinliyorlar. Bir de sınıfta gözlerimi dolaştırıyorum yani çok daha fazla kişinin yüzüne bakıyorum. Tek bir yere bakarak anlatmıyorum...” (Son Görüşme Kaydı:D5)

“... Konuşurken, dinleyicinin yüzüne bakıyorum, konuşacaklarımı önceden aklıma getirip sonra konuşuyorum. Bir şey konuşurken hiçbir şeyle uğraşmıyorum, arkadaşımın yüzüne ya da birkaç kişi varsa onların yüzüne bakmaya çalışıyorum. Eğer arkadaşlarım sıkılıyor gibi görünüyorsa sesimi

yükseltiyorum. Özet yaparken daha yüksek sesle söylüyorum arkadaşlarım anlasın diye...” (Son Görüşme Kaydı:D7)

“... Konuşurken arkadaşlarımın gözüne bakıyorum. Tabi bir kişiye değil sınıfta birçok arkadaşımın yüzüne bakmaya çalışıyorum. Sesimi güzel kullanıyorum. Hep aynı tonda konuşmuyorum arkadaşlarım sıkılmasın diye. Bazen daha yüksek konuşuyorum eğer önemli bir şey söylüyorsam...” (Son Görüşme Kaydı:D10)

Deney grubu öğrencileri ile uygulama sonrasında yapılan görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin konuşmaya başlamadan önce ne konuşacaklarını düşünmeye, konuştukları kişi ya da kişilerin yüzlerine bakmaya, önemli şeyleri vurgulamak için ses tonunda iniş çıkışlara yer vermeye ve konuşma hızına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Aynı öğrencilerin uygulama öncesi görüşmelerinden elde edilen veriler dikkate alındığında uygulama sonrasında öğrencilerin etkili konuşma kurallarının farkına vardıkları söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri ile uygulama sonrasında yapılan görüşmeler sırasında etkili konuşma kurallarına dikkat ederek konuşmalarının sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri alınmıştır.

“... Bu kurallara dikkat ettiğim için ben konuşurken arkadaşlarım beni daha iyi dinliyor. Ben de dinlemezler mi diye korkmadan konuşuyorum...” (Son Görüşme Kaydı:D1)

“... Eskiden konuşurken hep sınıfta tek bir yere bakıyordum şimdi herkesin yüzüne bakmaya çalışıyorum böylece arkadaşlarımın beni dinleyip dinlemediklerini anlıyorum. Eğer dinlemiyorlarsa sesimi yükseltiyorum...” (Son Görüşme Kaydı:D4)

“... Konuşurken bazen çok bağıırıyordum ya da öğretmen biraz daha sesli konuş diyor. Şimdi hiç demiyor...” (Son Görüşme Kaydı:D9)

“... (Önceden) Konuşurken arkadaşlarım beni dinlemediğinde sinirlenirdim. Ama şimdi arkadaşlarımın beni dinlemediğini gördüğümde sesimi değiştiriyorum ve onlar da beni dinliyorlar. Sinirlenmiyorum yani...” (Son Görüşme Kaydı:D10)

Öğrencilerin yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde etkili konuşma kurallarına uyarak konuşmalarının, kendilerinin arkadaşları tarafından daha iyi dinlenmesine, ses tonları konusunda uyarı almamalarına ve daha rahat konuşmalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası görüşme verileri incelendiğinde etkili konuşma kurallarının farkına varmaları yanında konuşmaları sırasında etkili konuşma kurallarını uygulamaya dikkat ettikleri ve etkili konuşma kurallarına uymanın önemini fark ettikleri söylenebilir. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

“... Öğrenciler özellikle sınıf karşısında konuşurken zorlanıyorlar. Birbirlerini dinlemiyorlar. Konuşan arkadaşınıza saygı duymanız gerekir dememe rağmen bu konuda problem yaşıyoruz. Konuşan öğrenciler de seslerini iyi kullanamıyor, bu konuda devamlı uyarıyorum. Birbirlerini dinlememelerinde bu da önemli bir etken. Bir de sunu bile yapıyor olsalar bana bakarak anlatıyorlar...” (Ön Görüşme Kaydı:DÖ).

“... Öğrencilerimin konuşmasında büyük değişiklikler fark ediyorum. Hatta kendimi de eleştirmedim değil. Çünkü Türkçe derslerinde devamlı öğrencileri düzgün konuşmaları konusunda yönlendiriyordum. Ama hiç kuralları toplu halde vermeyi düşünmemiştim. Etkinlikler sırasında etkili konuşma kurallarının verilmesi ve bunun panoya asılması çok etkili oldu. Bu durum birbirlerini dinlemelerini de çok etkiledi. Öğrenciler de bir şey konuşurken arkadaşları dinlemediğinde bunun kendilerinden kaynaklanabileceğini düşünüp ses tonlarını ya da hızlarını değiştiriyorlar. Eskiden sık sık uyarırdım. Sesli konuş, yavaş ya da hızlı konuş, arkadaşlarına bakarak konuş gibi. Artık bu uyarıları yapmıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ).

Deney grubu öğretmenin görüşme kayıtlarından yapılan alıntılar incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin konuşurken zorlandıkları, seslerini iyi kullanmadıkları ve diğer öğrencilerle göz iletişimi kurmadıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında ise öğretmen, öğrencilerin ses tonlarını, konuşma hızlarını ayarladıklarını ve konuşulan kişiyle göz iletişimi kurduklarını belirtmektedir. Öğretmen görüşleri de öğrencilerin uygulama sonrasında etkili konuşma kurallarına uyduklarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin konuşurken nelere dikkat ettiklerine ilişkin uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...İlk önce konuşmama dikkat ederim, sonra karşımdaki kişinin beni anlayıp anlamayacağına dikkat ederim. Eğer beni anlıyorsa devam ederim ama eğer beni anlamıyorsa anlamadıkları yerleri açıklarım.

Konuşurken fazla bağırmadan hep aynı yükseklikte konuşurum...” (Ön Görüşme Kaydı: K1)

“...Ben konuşurken noktalama işaretlerine dikkat ediyorum da bazen okurken yanlış okuyorum... Beni yanlış anlamamaları için düzgün konuşurum. Ne yüksek sesle ne de kısık sesle genelde hep aynı konuşurum. ...Aslında bir şey değişmedi eskisi gibi konuşuyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K1)

“...Arkadaşlarımın beni dinlemesine, konuşmamın düzgün olmasına dikkat ederim. ...hep aynı şekilde konuşurum. Arkadaşlarım beni dinlemediklerinde onlara soru sorarım ki beni dinlesinler diye. Bazen beni dinlemiyorlar...” (Ön Görüşme Kaydı: K3)

“...Arkadaşlarımın dinlemesini isterim. Onların dinlemesi için dikkatlerini çekerim. Sorular falan sorarım. Bir de yanlış cümle kurmamaya dikkat ederim. Yanlış bir şey söylemekten korkarım...” (Son Görüşme Kaydı: K3)

“...Düzgün konuşmaya, Türkçede olmayan sözleri söylememeye dikkat ediyorum. ...Ses tonumu normal böyle konuşurum. Hep böyle konuşurum yani. Bağırmadan, arkadaşlarımı kırmadan konuşmaya çalışırım ama onların da beni dinlemesini isterim yoksa çok kızıyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: K6)

“...Ses tonuma dikkat ediyorum yani fazla bağırmam, kötü sözler söylemem. Sinirlenmeden konuşmak isterim. Arkadaşlarımın ve öğretmenimin anlayacağı şeylere dikkat ediyorum. ...Hep aynı konuşuyorum bir şeyler değişmedi...” (Son Görüşme Kaydı: K6)

“...Ben öncelikle Türkçedeki yazım kurallarına dikkat ederim. Sözlerime dikkat ederim. Karşımdakini kırmamaya dikkat ederim. Konuşurken de biraz heyecanlanıyorum. Daha yüksek sesle konuşuyorum... Mesela ben bir konu anlatırken arkadaşlarım beni dinlemiyor. O zaman ben de kim dinlemezse onlara soru sorarım o da beni dinlemediğini fark eder... (Ön Görüşme Kaydı: K8)

“...Konuşurken yanlış bir şey söylememeye dikkat ederim. Yanlış bir söz söylediğimde arkadaşlarım kırıılır belki de küser. Sözlerime ve anlattığım kelimelere dikkat ediyorum... Dinlemedikleri zaman soru sorarım ben ne söyledim derim. O zaman anlayıp anlamadıklarını anlarım... ” (Son Görüşme Kaydı: K8)

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki görüşme kayıtlarından yapılan alıntılar incelendiğinde öğrenciler, konuşurken yanlış bir söz söylememeye, saygılı olmaya, bağırmadan konuşmaya, söylediklerini arkadaşlarının anlayıp anlamadığına, dinleyip dinlemediklerine dikkat etmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Ancak öğrencilerin uygun ses tonunda, uygun hızda konuşma ve konuşulan kişi ile göz iletişimi kurma gibi etkili konuşma kurallarını tam olarak belirtmedikleri anlaşılmaktadır. Kontrol

grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında konuşurken nelere dikkat ettiklerine ilişkin verdikleri yanıtlarda etkili konuşma kurallarını belirtmeleri açısından bir değişimin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin etkili konuşma becerilerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Hakikaten etkili öğrenip dinleyip de konuşan da var ve bunun dışında kalan da var ama ben şunu gözlemledim, öğrencilerin genellikle konuşurken birbirlerini dinlememek gibi bir sorunları var. Bu durumdan kendileri de şikayetçi aslında... Hemen hemen her ders öğrencileri uyarmaktan sıkıldım. Bazıları konuşurken heyecanlanıyor... çok kısık sesle konuşuyor birazda kişilikle ilgili galiba...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

“...Bazı öğrencilerin konuşmaları biraz daha düzeldi diyebilirim. Tabi bir dönem geçti aradan. Pek çok yeni şey öğrendiler. Bu öğrendikleri de konuşmalarına yansıyor. Örneğin önceki döneme göre daha düzgün cümle kuruyorlar. Çok fazla sunu yaptılar ve böylece konuşurken heyecanlarını yendiler. Birbirlerini önceki döneme göre daha fazla dinliyorlar diyebilirim. Ama yine de istediğim gibi değil zamanla bu dinlememe olayı ortadan kalkacaktır... Ben öğrencilerimi konuşurken nelere dikkat etmeleri konusunda sürekli uyarıyorum... Zaten Türkçe dersinde etkili konuşma kurallarını öğretiyorum... Bu kuralları da zamanla uygulamaya geçireceklerini düşünüyorum...” (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Uygulama öncesi görüşmede kontrol grubu öğretmeni, öğrencilerinin genellikle konuşurken birbirlerini dinlememek gibi bir sorunu olduğunu, her ders öğrencilerini bu konuda uyardığını, bazı öğrencilerin konuşurken heyecanlandığını, bazılarının kısık sesle konuştuğunu belirtmektedir. Uygulama sonrası görüşmede ise bir önceki döneme göre öğrencilerinin daha düzgün cümle kurduğunu, öğrencilerin bu dönemde çok fazla sunu yapmalarından dolayı heyecanlarını yendiklerini, birbirlerini dinlediklerini ancak tam istediği gibi olmadığını, Türkçe dersinde etkili konuşma kurallarını öğrettiğini ve konuşurken de dikkat etmeleri gereken kuralları sürekli hatırlatmaya devam ettiğini söylemiştir. Kontrol grubu öğretmenin öğrencilerine etkili konuşma kurallarını sürekli hatırlatma ihtiyacı duyması, öğrencilerin etkili konuşma kurallarını uygulamaya geçiremedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunda yapılan öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin etkili konuşma becerilerinin benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Uygulama öncesine göre uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin etkili konuşma becerilerinde istenen düzeyde bir gelişim olmazken, deney grubunda uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma kurallarına ilişkin farkındalıklarının artması, bu kuralları uygulamaları ve etkili konuşma kurallarına uymanın önemini fark etmelerinin uygulanan denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre etkili konuşma becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Özetle, iletişim becerilerine ilişkin problem senaryoları, gözlemler, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri incelendiğinde, bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.2 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin işbirliği becerilerine etkisini belirlemeye yönelik veriler problem senaryoları, sınıf içi gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.2.1 İşbirliği Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla problem senaryoları, öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yanıtlanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bütüncül puanlama yönergesi kullanarak puanlanmıştır. Problem senaryolarının puanlanması, iki ayrı puanlayıcı tarafından gerçekleştirildiğinden çözümlerler ortalama puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri çizelge 3.11’de verilmiştir.

Çizelge 3.11

İşbirliği Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Uygulama	29	1	4	2,29	2,07	0,84
	Son Uygulama	29	1	5	4,36		1,03
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	28	1	3,5	2,34	0,68	0,83
	Son Uygulama	28	1	5	3,02		0,57

Deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri problem senaryosu ön uygulamasından elde ettikleri ortalama puan 2,29 ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puan 4,36’dır. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 2,07 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön uygulamada elde ettikleri puan ortalaması 2,34 ve son uygulama puan ortalaması 3.02’dir. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 0,68 olarak hesaplanmıştır.

Grupların kendi içlerinde işbirliği becerileri problem senaryosundan elde ettikleri ön uygulama ve son uygulama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri problem senaryosunun ön uygulama ve son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12

*Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirliği Becerileri Problem Senaryosu**Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0	0	-4,70	0,00
		Pozitif Sıra	28	14,5	406		
	–	Eşit	1				
	Ön Uygulama						
		Toplam	29				
Kontrol Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	1	2,00	2	-3,13	0,00
		Pozitif Sıra	15	8,93	134		
	–	Eşit	12				
	Ön Uygulama						
		Toplam	28				

Çizelge 3.12 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -4,70$; $p = 0,00 < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin de işbirliği becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -3,13$; $p = 0,00 < 0,05$). Her iki grubun kendi içinde ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, öğretim programlarında yer alan öğrencilerin işbirliği becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin yapıldığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Çizelge 3.11’de öğrencilerin problem senaryosundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulamada elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın 2,07 ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın 0,68 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ortalamalar arasındaki fark daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişimini daha fazla desteklediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun işbirliği becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri problem senaryosunun son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın gruplar arası karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.13’de verilmiştir.

Çizelge 3.13

*Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirliği Becerileri Problem Senaryosu
Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	29	39,34	1141	106	0,00
Kontrol Grubu	28	18,29	512		

Çizelge 3.13’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=106$; $p=0,00<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, denel işlem materyali uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre işbirliği becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olması, uygulanan bütünleştirilmiş programın etkisi biçiminde yorumlanabilir.

Sevgi Özden (2006) tarafından, işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan deneysel çalışma sonucunda sosyal ve duygusal uyumları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Andrusyk ve Andrusyk (2003) tarafından ilköğretim öğrencilerinin yeteneklerinin gelişimi için işbirliği temelli grup düzenlemelerinde sosyal becerilerin kullanımını sağlamaya yönelik bir program uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler, öğrencilerin uygun sosyal becerileri kullanımında ve sınıf arkadaşlığı bilincinde artış olduğunu ve

grup içinde birlikte çalışma yeteneğinde gelişme olduğunu göstermektedir. Blank ve diğerleri (2000), araştırmalarında sosyal becerileri geliştirmede işbirlikli öğrenme ve diğer öğrenme yöntemlerini karşılaştırmışlardır. 27 öğrencinin yer aldığı deneysel araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bulunmuştur. Kennedy ve arkadaşları (2000) tarafından sosyal ve duygusal becerilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenmenin sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunduğu ve öğrencilerin işbirliği yapma becerilerinde ilerleme sağlandığı saptanmıştır.

Alanyazında da öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına yönelik düzenlenen programların öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklemesine hizmet ettiği ve bu durumun araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

3.2.2 İşbirliği Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin işbirliği becerilerini kullanma sıklıklarını ortaya çıkarmak amacıyla uzun süreli gözlemler yapılmıştır. Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde durumu belirlemek, uygulama sürecindeki gözlemlerde gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerde ise davranışlardaki devamlılığı izlemek amaçlanmıştır. Gözlemler, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından yapıldığından her bir davranışa yönelik ayrı ayrı yapılan ölçümlerin ortalaması alınmıştır. Gözlemcilerin ortalama puanlarının hangi aralığa girdiğini belirlemek amacıyla puan aralıklarının gerçek sınırları hesaplanmış ve bu sınırlar dikkate alınarak yorum yapılmıştır. Puan aralıklarının gerçek sınırları “Hiç Gözlenmedi (1,00 – 1,75)”, “Ara Sıra Gözlendi (1,76 – 2,50)”, “Çoğu Zaman Gözlendi (2,51 – 3,25)” ve “Her Zaman Gözlendi (3,26 – 4,00)” biçimindedir.

Sınıf içinde öğrencilerin işbirliği becerilerini gösterme sıklıklarını belirlerken gözlem formunda yer verilen maddelere odaklanılmıştır. Gözlem formunda yer alan 11. madde öğretmenin sınıf içinde işbirliği gerektiren çalışmalar

düzenlemesine ve 12, 13, 14 ve 15. maddeler ise öğrencilerin işbirliği becerilerini kullanmalarına yöneliktir. Her bir maddenin gözlenme sıklığına ilişkin hesaplamalar “Her Zaman Gözlendi→4”, “Çoğu Zaman Gözlendi→3”, “Ara Sıra Gözlendi→2” ve “Hiç Gözlenmedi→1” şeklinde kodlanmış ve ortalamaları alınmıştır. İşbirliği ile ilgili öğretmen davranışının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.14’de ve öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.15’de verilmiştir.

Çizelge 3.14

İşbirliği İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
11.İşbirliği gerektiren çalışmalar düzenleme	1,30	1,43	2,77	1,96	3,28	1,89

Çizelge 3.14 incelendiğinde deney grubu öğretmenin sınıf içinde işbirliği gerektiren çalışmalar düzenleme sıklığı uygulama öncesinde 1,30, uygulama sürecinde 2,77 ve uygulama sonrasında 3,28 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenin sınıf içinde işbirliği gerektiren çalışmalar düzenleme sıklığı ise uygulama öncesinde 1,43, uygulama sürecinde 1,96 ve uygulama sonrasında 1,89’dur. Deney ve kontrol grubu öğretmenin uygulama öncesinde işbirliği gerektiren çalışmalar düzenlemediği görülmektedir. Kontrol grubunda öğretmenin uygulama süreci ve uygulama sonrasında işbirliği gerektiren çalışmaları ara sıra düzenlediği görülmektedir. Uygulanan öğretim programlarında öğrencileri işbirliğine yönlendiren çalışmalar yer almasına rağmen uygulama öncesinde öğretmenlerin yeterince işbirliğine dayalı çalışmalar düzenlemedikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişmesi yönünde öğretmenlerin yeterince çaba harcamadığı ve programın bu yönüyle eksik kaldığı biçiminde yorumlanabilir.

Deney grubu öğretmeninin işbirliği gerektiren çalışmaları uygulama sürecinde çoğu zaman ve uygulama sonrasında her zaman düzenlediği gözlenmiştir. Bu bağlamda, deney grubu öğretmeninin uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişmesi yönünde çaba harcadığı söylenebilir. Uygulanan denel işlem materyalinin, öğretmenin işbirliği gerektiren çalışmalar düzenlemesinde ve öğrencilerinin işbirliği becerilerinin gelişmesi yönünde çaba harcamasında etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 3.15

İşbirliği Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
12.Amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma	1,30	1,40	2,53	1,74	3,20	1,85
13.Grup üyelerinin fikirlerini alma ve paylaşma	1,29	1,36	2,51	1,70	3,26	1,82
14.Görev paylaşımı	1,34	1,38	2,50	1,75	3,35	1,83
15.Yardımlaşma ve dayanışma	1,35	1,45	2,72	1,93	3,48	1,85

Çizelge 3.15’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,30, uygulama sürecinde 2,53 ve uygulama sonrasında 3,20’dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma davranışı gösterme sıklığı uygulama öncesinde 1,40, uygulama sürecinde 1,74 ve uygulama sonrasında 1,85’dir. Deney grubu öğrencilerinin grup üyelerinin fikirlerini alma ve paylaşma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,29, uygulama sürecinde 2,51 ve uygulama sonrasında 3,26’dır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin uygun hızda konuşma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,36, uygulama sürecinde 1,70 ve uygulama sonrasında 1,82’dir.

Deney grubu öğrencilerinin görev paylaşımı davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,34, uygulama sürecinde 2,50 ve uygulama sonrasında 3,35'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin görev paylaşımı davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,38, uygulama sürecinde 1,75 ve uygulama sonrasında 1,83'dür. Deney grubu öğrencilerinin yardımlaşma ve dayanışma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,35, uygulama sürecinde 2,72 ve uygulama sonrasında 3,48'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,45, uygulama sürecinde 1,93 ve uygulama sonrasında 1,85'dir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma, grup üyelerinin fikirlerini alma ve paylaşma, görev paylaşımı, yardımlaşma ve dayanışma davranışlarını hiç göstermedikleri görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin uygulama öncesinde işbirliği gerektiren çalışmalar düzenlemiyor olması öğrencilerin de bu davranışları göstermemesinin nedeni olarak yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma davranışını uygulama süreci ve uygulama sonrasında çoğu zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Grup üyelerinin fikirlerini alma ve paylaşma davranışı ile yardımlaşma ve dayanışma davranışı uygulama sürecinde çoğu zaman gözlenirken uygulama sonrasında her zaman gözlenmeye başlanmıştır. Öğrencilerin görev paylaşımında bulunma davranışı uygulama sürecinde ara sıra gözlenirken uygulama sonrasında her zaman gözlenmiştir.

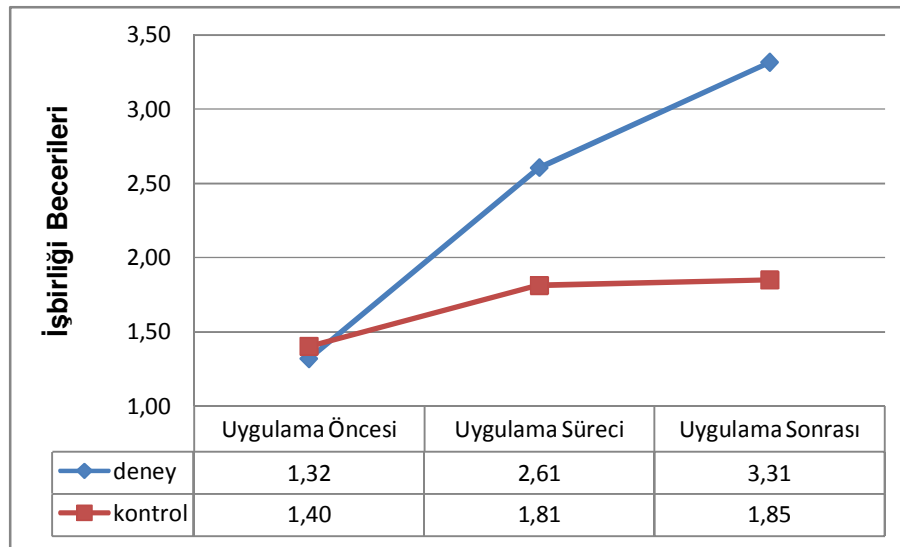
Kontrol grubunda ise amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma, grup üyelerinin fikirlerini alma ve paylaşma ve görev paylaşımı davranışları uygulama sürecinde hiç gözlenmezken uygulama sonrasında ara sıra gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin yardımlaşma ve dayanışma davranışını uygulama süreci ve uygulama sonrasında ara sıra göstermeye devam ettikleri gözlenmiştir.

Uygulama süreci ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerine ilişkin davranışları kontrol grubu öğrencilerine göre daha sık göstermeye başlamış olmalarının, deney grubu öğretmenin sınıf içinde işbirliği gerektiren çalışmalara yer vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Vaughan (1996) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sınıfta işbirlikli öğrenmenin kullanılmasının işbirliği ve dayanışma alanlarında olumlu çıktılara, rekabet davranışlarında azalmaya, iletişim becerilerinde iyileşmeye, tolerans ve saygıda artışa, benlik saygısında gelişmeye ve daha üretken sınıflar oluşmasına neden olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Gözlem formunda yer alan 11, 12, 13, 14 ve 15. maddelerin işbirliği becerilerine yönelik olması nedeniyle maddelerin her birine yönelik hesaplanan ortalama puanlardan yola çıkılarak maddelerin toplam ortalamalarına ulaşılmıştır. Grafik 3.3'de işbirliği becerilerinin sınıf içinde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gösterilme sıklığına ilişkin ortalama puanlar ve puanların grafiksel gösterimi bulunmaktadır.

Grafik 3.3

Sınıf İçi Gözlemlerde İşbirliği Becerilerinin Görülme Sıklığı



Grafik 3.3’de görüldüğü gibi bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerini gösterme sıklığına ilişkin ortalama puan uygulama öncesinde 1,32, uygulama sürecinde 2,61 ve uygulama sonrasında 3,31’dir. Kontrol grubunda ise ortalama puanlar uygulama öncesinde 1,40, uygulama sürecinde 1,81 ve uygulama sonrasında 1,85’dir. Uygulama öncesinde her iki grupta da işbirliği becerilerinin gözlenmediği görülmektedir.

Deney grubunda, işbirliği becerileri uygulama sürecinde çoğu zaman gözlenirken uygulama sonrasında her zaman gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubunda ise işbirliği becerileri uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında ara sıra gözlenmeye devam etmiştir. Bu bağlamda, uygulama süreci ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinde bir gelişme olmazken deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesinde işbirliği becerilerine ilişkin davranışlar benzer sıklıkta görülürken uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubunda işbirliği becerilerine ilişkin davranışların görülme sıklığındaki artışın uygulanan denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerini gösterme sıklığının uygulama sonrasında da artması, öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişiminin devam ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Ackerman ve diğerleri (1999) tarafından işbirlikli grup düzenlemeleri ile sosyal davranışların iyileştirilmesine yönelik birinci ve ikinci sınıflar için program hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin işbirlikli gruplar içinde sosyal davranışlarının arttığı ve olumsuz sosyal davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Schroeder ve diğerleri (2000) tarafından hazırlanan üçüncü sınıf öğrencilerinin grupla işbirliği içinde çalışma ve görev dışı davranışlar göstermelerine odaklanan sosyal beceri geliştirme programının uygulanması sonucunda öğrencilerin birlikte çalışma yeteneklerinde artış ve görev dışı davranışları göstermelerinde azalma görülmüştür. Gillies (1996) işbirlikli öğrenme yönteminin olumlu davranışlar geliştirmedeki etkililiğini belirlemeye yönelik

yaptığı deneysel çalışmayı iki ayrı grup üzerinde yürütmüştür. Gruplardan biri yapılandırılmış diğeri ise yapılandırılmamıştır. Yapılandırılmış grupta yer alan öğrencilere kişilerarası ve küçük grup becerileri ile ilgili eğitim verilmiştir. Yapılandırılmamış grupta yer alan öğrencilerden ise eğitim verilmeden birlikte çalışmaları ve işbirliği yapmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda yapılandırılmış grupta yer alan öğrencilerin diğer gruba oranla daha fazla işbirliği davranışı ve grup arkadaşlarının ihtiyaçlarına yönelik daha fazla sorumluluk sergiledikleri saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar doğrultusunda, sınıf içinde işbirliği gerektiren çalışmaların düzenlenmesinin öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirdiği ve bu durumun araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

3.2.3 İşbirliği Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

İşbirliği becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencilerinin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırılabilmesi amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, uygulama öncesinde durumu ve uygulama sonrasında değişimi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde öncelikle öğrencilerin işbirliği içinde çalıştıkları durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri işbirliğine yönlendirdiği durumların grup çalışmaları yoluyla performans ödevleri hazırlamak olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin grup çalışmalarını nasıl yaptıkları ve bu çalışmalar sırasında karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde işbirliği becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Hayat Bilgisi ve bazen de Türkçe dersinde yapıyoruz. Öğretmen neyi çalışacağımızı söylüyor. Grupları biz oluşturuyoruz ama

anlaşamadığımızda öğretmen belirliyor. Toplanıyoruz bir arkadaşımızın evinde, çalışmalar yapıyoruz... Nasıl anlatacağımızı planlıyoruz. Sonra birbirimize bölümler veriyoruz şunları şunları yap diye onları yapıyoruz...”(Ön Görüşme Kaydı:D1)

“...Öğretmenimiz bir konu veriyor. Grup çalışması yapmamızı istiyor. Bazen kiminle çalışacağımızı biz seçiyoruz. Bir arkadaşımızın evinde toplanıyoruz. Bilgi topluyoruz, onu bir kağıda yazıyoruz, sonra resimler filan yapıyoruz bunları sonra dosya hazırlıyoruz sonra da bunu öğretmene veriyoruz öğretmen de not veriyor...”(Ön Görüşme Kaydı:D3)

“...Türkçede, Hayat Bilgisinde yapıyoruz. Herkese bir kere görev veriyoruz. Konuları paylaşıyoruz. Her konuyu kime verdiysek o araştırıyor. Sonra bir araya gelip dosyaları birleştiriyoruz ve sınıfta herkes kendi araştırdığı konuyu sunuyor...”(Ön Görüşme Kaydı:D5)

“...Hayat Bilgisi dersinde performans hazırlıyoruz mesela. Öğretmen görevleri veriyor. Biz de grupları oluşturup öğretmene götürüyoruz. Bazen gruplardaki yerlerimizi değiştiriyor ama bazen bir şey demiyor. Herkesin görev dağılımı yapıyor. Görev dağılımını bazen öğretmen bazen de bir arkadaşımız yapıyor. Herkes sonra çalışıyor. Hazırlanan grup derste araştırmalarını anlatıyor...”(Ön Görüşme Kaydı:D8)

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi görüşme verileri incelendiğinde, genellikle Hayat Bilgisi ve Türkçe dersinde grup çalışması yapıldığı, grupların genellikle öğrenciler tarafından oluşturulduğu, bazı durumlarda grup oluşturmaya öğretmenin müdahale ettiği, çalışma konularının öğretmen tarafından verildiği, öğrencilerin araştırmalarını sınıf dışında yaptıkları, her öğrencinin kendi konusunu araştırdığı ve sunduğu anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi grup çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Genelde bir şey yapacağımız zaman karar verirken anlamadığımız oluyor. ...Bazen de grup kurarken çalışmak istemediğimiz kişiler oluyor. Öğretmenimiz bize kızıyor niye gruba almıyorsunuz diye...” (Ön Görüşme Kaydı: D2)

“...Kararlaştırmada yani hangi konuyu kimin yapacağında sorun oluyor. Bir de bazı arkadaşlarımız aldığı konuyu iyi araştırmıyor o zaman sorun oluyor...” (Ön Görüşme Kaydı: D5)

“...Aslında herkes kendi fikrini söylüyor ama grup başkanımız oluyor onun dediğini yapıyoruz...” (Ön Görüşme Kaydı: D4)

“...Bana verilen görevi yapıyorum. Eğer bana verilen görevi beğenmezsem bana yeni bir görev verilmesini isterim, eğer yeni bir görev verilmezse mecbur olduğum için yaparım. ...Birisi görev dağıtımında verilen görevi

yapamayacağım falan diyor. Ya da görevi beğenmeyip grubu dağıtıyorlar...”
(Ön Görüşme Kaydı: D8)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, grup çalışmalarında öğrencilerin ortak karar vermede, görevleri paylaşmada, grup üyelerinden biri üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirmede ve grup oluşturmada sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin grup çalışmalarında karşılaştıkları bu sorunların işbirliği içinde çalışma becerilerinin yeterli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubu öğretmeni ile uygulama öncesinde yapılan görüşmede grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ve karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

“...Hayat Bilgisi dersindeki konular grup çalışması için daha müsait. Genelde o derste yaptırıyorum. Uygun konularda Türkçe dersinde de performans ödevi verdiğim oluyor. Grupları kendilerinin kurmalarını istiyorum. Nasıl grup oluşturduklarını gözlemliyorum. Bakıyorum ki çok şey olmadı, mesela çok çalışanlar bir araya toplandı ya da az çalışanlar bir araya toplandı o zaman müdahale etmek zorunda kalıyorum. Sınıf dışında da çalışacakları için evlerinin yakın olmasını göz önüne alıyorlar ona da ben saygı duyuyorum. ...Ama benim gözlemim sanki grup çalışması tam istediğim gibi olmuyor. Herkes kendine verilen konuyu çalışıyormuş da diğerlerinin bundan haberi olmuyormuş gibi. Sanki kendime ait olanı çalışayım diğerine karışmayım gibi düşünüyorlar. Sınıf dışında çalıştıkları için en çok onun evine gidemedim de, ben uzaktaydım da gibi bahaneler çıkıyor çocuklar arasında. ...Bu görevi verdik ama yapmadı, bunu hazırlaması gerekirdi yapmadı gibi şikayetler oluyor. Ben grup çalışmalarını çok etkili yapamadığımı düşünüyorum. Kendimde bu konuda eksiklik hissediyorum o yüzden fazla grup ödevi vermemeye çalışıyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

Yukarıdaki deney grubu öğretmen görüşmesinden yapılan alıntıda öğretmenin genellikle Hayat Bilgisi dersinde, bazen de Türkçe dersinde performans ödevlerini grup çalışması biçiminde verdiği, grupların öğrenciler tarafından oluşturulduğu, bazı durumlarda grupların oluşturulmasına müdahale ettiği, öğrencilerin araştırmalarını sınıf dışında yaptıkları, her öğrencinin kendi konusunu araştırdığı ve sunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin grup çalışması yaparken grup oluşturmada, görev paylaşımı ve görevi istenen biçimde yerine getirmede sorun yaşadıkları öğretmen tarafından belirtilmektedir. Öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin öğrenci görüşlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrencilerin herkesin üzerine düşen konuyu

çalışmasını bir sorun olarak ele almamalarına karşın öğretmenin öğrencilerin konuları bireysel olarak hazırlayıp sunmalarını bir sorun olarak görmesi dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrencilerin konuları hazırlarken ve sunarken grup üyeleri ile işbirliği yapmaması, öğrencilerin işbirliği gerektiren çalışmaları nasıl yapacakları konusunda yeterince bilgilendirilmediği biçiminde yorumlanabilir.

Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Öğretmenimiz bu konuyu grupta çalışacaksınız diyor... Sonra kimle birlikte çalışacağımızı belirliyoruz ama bazen öğretmen söylüyor. ...Bu dönemde birçok derste grup çalışmaları yapıyoruz. Önceden evlerimizde bir araya gelip çalışırdık şimdi de bazı çalışmaları sınıf dışında bir araya gelerek yapıyoruz... Ama sınıf içinde önceden birlikte hiç çalışmamıştık. Bu dönem sınıfta da birlikte çalışma yapıyoruz. Hem de böyle oyun oynayarak falan olmuyordu... Bu dönem yaptığımız grup çalışmalarında arkadaşlarımızla yardımlaşmayı öğrendik, birlikte bir şeyler yapmayı öğrendik, ortak karar almayı ve birbirimize saygı duymayı öğrendik. Bugün fen dersinde sunum yaptık mesela, birbirimize yardım ettik, anlatan arkadaşımızın takıldığı yerde yardım ettik. Resimler hazırlamıştık arkadaşlarımız sıkılınca onları gösterdik. Bir de ben önemli olan maddeleri sayarken sesimi daha yüksek çıkardım herkes daha dikkatli dinledi...” (Son Görüşme Kaydı: D4)

“...Hangi konuda çalışacağımızı öğretmen söylüyor. Kimler birlikte çalışmak isterse onlar bir araya gelerek grup oluşturuyor. Sorun çıkarsa öğretmen sen şu grupta çalış diyor... Eskiden bazı derslerde grupta çalışıyorduk. Şimdi daha fazla derste mesela Matematikte, Fende, Sosyalde, Resimde, Türkçede, Trafikte grup çalışmaları yapıyoruz... Performans ödevlerini yine grupta sınıf dışında yapıyoruz ama bazı konularda grup çalışmasını sınıfta da yapıyoruz. ...Eskiden herkes kendi görevini yapıyordu şimdi birbirimize yardım ederek yapıyoruz. Sanki hepimizin görevi gibi yapıyoruz. Hepimiz birlikte çalışmazsak başarılı olamayacağımızı gördük. Eskiden de eğleniyorduk ama şimdi grup çalışmalarında daha çok eğleniyoruz...” (Son Görüşme Kaydı: D7)

“...Hemen hemen tüm derslerde grup çalışması yapıyoruz. Grupları biz belirliyoruz ama öğretmenimiz de kontrol ediyor, bazen değiştiriyor. Artık ders işlerken de grup çalışması yapıyoruz. Konuları birlikte paylaşıyoruz ve birlikte araştırıyoruz. Ne yapacağımıza birlikte karar veriyoruz, daha güzel yani. Mesela bir deney yapacaksak hep birlikte tartışıp karar verip sonra yapıyoruz. Hazırladıklarımızı birlikte sunuyoruz. Daha eğlenceli oluyor...” (Son Görüşme Kaydı: D8)

Yukarıdaki uygulama sonrası görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrenciler, önceki döneme göre birçok farklı derste grup çalışması yaptıklarını,

grupların genelde öğrenciler tarafından oluşturulduğunu, bazı durumlarda grup oluşturmaya öğretmenin müdahale ettiğini ve sınıf içinde de grup çalışması gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmaları ile yardımlaşmayı, birlikte çalışmayı, birlikte çalışmanın daha başarılı olmalarını sağladığını, ortak karar almayı, birbirlerine saygı duymayı öğrendikleri ve daha çok eğlendikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerine grup çalışmalarında karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorulmuş ve önceden yaşanan sorunlarla şimdi yaşadıkları sorunları karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Mesela eskiden grup çalışmasında herkes konuları paylaşır ve sadece kendi konusunu hazırlardı. Bazıları iyi çalışmadığından güzel hazırlayamıyordu ve sorun çıkıyordu. Bu dönem herkes birbirinin konusu ile ilgili birbirine yardım ettiğinden herkesinki güzel oldu. Sorun yaşamadık. Eskiden herkes sadece kendi konusunu çalıştığı için birbirimizi dinlemezdik. Şimdi birbirimizi daha iyi dinliyoruz. Diğer arkadaşlarımızda bizi daha iyi dinliyor. Eskisi gibi biz sunarken fazla konuşmuyorlar...” (Son Görüşme Kaydı: D2)

“...Eskiden konu paylaşırken bir kişi söylerdi sen şunu yap bunu yap diye ama bu sefer herkes konu paylaşımına katıldı. Görevleri birlikte belirlediğimiz için herkes isteyerek çalıştı. Dosyayı hazırlarken sorun çıkardı ama şimdi kolayca hazırladık. Sunarken hep birlikte anlattık. Birimiz anlatırken arkadaşlarımız resimleri falan gösterdi. Arkadaşlarımızda dinledi bizi. Yani dinleyici daha iyi dinledi, anlatan da daha iyi anlattı bence...” (Son Görüşme Kaydı: D5)

“...Daha önce de sunuyorduk ama herkes kendi konusunu anlatıyordu. Herkesin farklı farklı görevleri oluyordu. Şimdi hepimiz konularımızı paylaştık ama yine de birbirimize yardım ettik. Mesela bir arkadaşımızın interneti olmadığı için araştıramamıştı. Birlikte araştırıp bir araya gelip konuştuk. Böyle yapınca hem kolay hem daha güzel oluyor. Eskiden bir kişinin mesela beş kişi ise sadece grup başkanının fikri olabiliyordu. O ne derse onu yapıyorduk. Şimdi herkes fikrini söylüyor ve birlikte karar veriyoruz...” (Son Görüşme Kaydı: D10)

Uygulama sonrası deney grubu görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrencilerin uygulama öncesi yaptıkları grup çalışmalarında karşılaştıkları sorunları açıklayarak bu dönem yapılan grup çalışmalarını değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Görüşme kayıtlarında öğrenciler; önceden konuları bir kişi paylaştırırken ve ne yapılacağına karar verirken şimdi herkesin konu

paylaşımına katıldığını, ne yapacaklarına birlikte karar verdiklerini, kararlarında birbirlerine daha saygılı olduklarını, önceden konuları herkes kendisi hazırlarken şimdi herkesin birbirinin konusunu hazırlamasına ve sunmasına yardım ettiğini ve birbirlerini daha dikkatli dinlediklerini söylemektedir. Uygulama sonrasında deney grubu öğrenci görüşmeleri incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde karşılaştıkları sorunları yaşamadıkları, ortak karar alma, paylaşma, dayanışma ve yardımlaşma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Bu bulgu, Çelebi (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Çelebi (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin deney grubu öğrencilerinin, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma gibi birçok becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Uygulama sonrasında deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmede grup çalışmaları ve karşılaşılan sorunlara ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Ben daha önceki görüşmede söylemiştim size, grup çalışmalarında çok başarı elde edememişim, çok da yönelmiyordum demiştim. Ama şimdi çok değiştiklerini gözlemliyorum. Eskiden bazı performans ödevlerini grup çalışması olarak veriyordum. Bu dönem sizin etkinliklerinizi sınıf içinde grupla yapmamız gerekti. Hemen hemen bütün derslerde grup çalışması yapmış olduk. Bunun diğer grup çalışmalarını da etkilediğini gözlemliyorum. Önceden grupların oluşturulmasında sorun yaşıyorlardı. Şimdi o seçimleri de kolay yapıyorlar, çok fazla müdahale etmeme gerek kalmıyor. Gruplar belirlendikten sonra da birlikte güzel işbirliği yapıyorlar. Gerçekten de birbirleri ile yardımlaşarak, paylaşarak işi bitirmeye yöneldiler. Konuları da paylaşırken sorun çıkarmıyorlar, ortak karar verebiliyorlar. Çabuk kabullendiler birbirlerini. Mesela Hüseyin eskiden çok kendini belli etmezdi, son grup çalışmasında çok güzel görev almış, görevi çok güzel sundu. Eskiden bir kenarda kalırdı ama kendini böyle dışında olarak görmedi. O paylaşım güzeldi ve değişim belli oluyor yani...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Yukarıdaki uygulama sonrası deney grubu öğretmen görüşmesinden yapılan alıntı incelendiğinde, grup çalışmalarını farklı derslerde yaptıkları, sınıf içinde de bu tür çalışmalara yer verdikleri, grup oluşturmada, işbirliği yapmada, görev paylaşımı, ortak karar verme ve yardımlaşmada sorun yaşamadıkları ve grup üyelerinin birbirleri ile daha iyi iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin öğrenci görüşlerini desteklediği ve öğrencilerin uygulama öncesine göre işbirliği becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Uygulama öncesi kontrol grubu öğrencilerinin grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Mesela öğretmen Hayat Bilgisi dersinde bize bir konu veriyor. Grup oluşturun diyor. Bazen bir arkadaşımızın evinde toplanıyoruz. Ne yapacağımıza karar veriyoruz. Hangi konuyu kim hazırlayacak diyoruz, bunları belirliyoruz. Sonra hepimiz kendi konumuzu yazıp arkadaşlarımızla beraber sunuyoruz. Herkes hazırladığı konuyu sunuyor. Sonra birbirimize soru soruyoruz...” (Ön Görüşme Kaydı: K3)

“...Öğretmenimiz önce hangi konuda grup çalışması yapacağımızı söylüyor... Bu genelde Hayat Bilgisi'nde oluyor. Grupları biz oluşturuyoruz. Ama öğretmen birlikte çalışmak istemeyen olursa bazen değiştiriyor... Gruptaki bir arkadaş konuları paylaşıyor. Ne yapacağını söylüyor. ...Herkes konusunu alıyor ve evine gidiyor, evinde bir şeyler hazırlıyorlar, sınıfta hazırladığı konuyu sunuyor...” (Ön Görüşme Kaydı: K4)

“...Bir defa Türkçe dersinde grup olduk. Hayat Bilgisi dersinde grupta çok çalıştık... Mesela ben birlikte çalışmak istediğim arkadaşlarımın listesini öğretmene veriyorum... Daha sonra planlama yapıyoruz. Okul dışında bir araya geliyoruz. Hazırlık yapıyoruz, dosyalarımızı hazırlıyoruz. Herkes yaptığını getiriyor sonra onları öğretmene sunuyoruz...” (Ön Görüşme Kaydı: K8)

“...Öğretmenimiz bu konuyu birlikte hazırlayacaksınız diyor... Hayat Bilgisi dersinde arkadaşlarımıza soruyoruz sen bizimle çalışır mısın diye ona göre belirliyoruz bazen öğretmen söylüyor... Grubu kuran kişi kimin ne yapacağına karar veriyor... Hazırladıklarımızı sınıfta sunuyoruz...” (Ön Görüşme Kaydı: K9)

Uygulama öncesi kontrol grubu öğrencilerinin görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrenciler; genellikle Hayat Bilgisi dersinde bazen de Türkçe dersinde grup çalışması yaptıklarını, grupların genellikle kendileri tarafından oluşturulduğunu, bazı durumlarda grup oluşturmaya öğretmenin müdahale ettiğini, araştırmalarını sınıf dışında yaptıklarını, herkesin kendi konusunu araştırdığını ve sunduğunu belirtmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi grup çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Yapacaklarımıza karar vermek zor oluyor. Birisi bunu şöyle yapalım diyor başkası farklı bir şey söylüyor o zaman herkes kendisi bir şeyler yapıyor. O da güzel olmuyor. ...Çalışırken görevlerimizi eksik yaptığımızda sorun çıkıyor...” (Ön Görüşme Kaydı: K5)

“...Grupları biz belirliyoruz. Ama bazıları sorun çıkartıyor o zaman öğretmen kimlerle çalışacağını söylüyor. ...Görev paylaşımı yaparken, yani kimin hangi konuyu hazırlayacağına karar verirken zorlanıyoruz...” (Ön Görüşme Kaydı: K6)

“...Bazen kavga ediyoruz. Mesela arkadaşlarımız içinde anlaşmazlık oluyor. Kimin hangi konuyu çalışacağına karar veremiyoruz ya da kavga ediyorlar. Bazı arkadaşlarımız konusunu iyi hazırlamıyor...” (Ön Görüşme Kaydı: K8)

“...Arkadaşlarımızla çalıştığımızda ya da o gruba girerken sorunlar oluyor. Bazen arkadaşımızı almak istemiyor, başka birini almak istiyor o zaman sorun oluyor. Bazen yaptığımız etkinlikte sen bu konuyu okuyacaksın diyor, diğeri hayır bunu okumayacağım şunu okuyacağım diyor onlarda tartışma çıkıyor...” (Ön Görüşme Kaydı: K9)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, grup çalışmalarında öğrencilerin görev paylaşımında, ortak karar vermede, grup üyelerinden biri üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirmede ve grup oluşturmada sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin grup çalışmalarında karşılaştıkları bu sorunların işbirliği içinde çalışma becerilerinin yeterli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Kontrol grubu öğretmeni ile uygulama öncesinde yapılan görüşmede grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ve karşılaşılan sorunlara ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Genellikle Hayat Bilgisi dersinde bazı performans ödevlerini grup çalışması biçiminde yaptırıyorum. Türkçe dersinde de birkaç defa grup çalışması yaptırdım. Grupları öğrenciler belirliyor. Aynı öğrenciler sürekli grup oluştursa bazen gruptaki öğrencileri değiştiriyorum. Görev paylaşımını da kendileri yapıyor ancak çoğu zaman sorun yaşanıyor. Birlikte karar veremedikleri zaman ben müdahale etmek zorunda kalıyorum. Sınıf dışında araştırma yapıp hazırlıyorlar. Öğrencilerde sanki herkes kendi konusunu araştırıcakmış ya da sunacakmış gibi bir düşünce oluyor. Grup içinde bireysel davranışları engellemekte zorlanıyorum. Bazı öğrenciler çok fazla çaba harcamıyor grup içinde kaynıyor... Bu yüzden grup çalışması tam istediğim gibi değil. ...Zamanla bu sorunu aşacağımızı düşünüyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

Yukarıdaki kontrol grubu öğretmen görüşmesinden yapılan alıntıda, öğretmenin genellikle Hayat Bilgisi dersinde, bazen de Türkçe dersinde performans ödevlerini grup çalışması biçiminde verdiği, grupların öğrenciler tarafından oluşturulduğu, bazı durumlarda grupların oluşturulmasına müdahale ettiği, öğrencilerin araştırmalarını sınıf dışında yaptıkları, her öğrencinin kendi

konusunu araştırdığı ve sunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin grup çalışması yaparken grup oluşturmada, görev paylaşımı ve görevi istenen biçimde yerine getirmede sorun yaşadıkları öğretmen tarafından belirtilmektedir. Öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin öğrenci görüşlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Bu dönem Fen ve Sosyalde grup çalışması yapıyoruz. Konuyu öğretmen veriyor. Grup çalışması yapacağız, grupları oluşturun diyor. ...Yine konuları alıp konuları dağıtıyoruz. Sınıf dışında bir yerde toplanıp görevlerimizi yerine getiriyoruz Herkes kendi konusunu araştırıyor ama sonra yeter mi diye birbirimize soruyoruz, yetmez derlerse tekrar araştırıyoruz. ...Sonrada sıra bizim gruba geldiğinde herkes hazırladığı konuyu sınıfta sunuyor...” (Son Görüşme Kaydı: K3)

“...Mesela Sosyalde bazen de Fen dersinde grup çalışması yapıyoruz... Konuları kitaptan öğretmen belirliyor ve bize sorarak grup oluşturuyor. Birimiz konuları dağıtıyor Bir arkadaşın evinde toplanıyoruz orada çalışıyoruz. Herkes kendi konusunu en iyi bir şekilde hazırlamaya çalışıyor. Yaptıklarımız güzel olmuş mu diye birbirimize soruyoruz. Herkes görevini bitirdiğinde hazırladığı konuyu sınıfta öğretmene ve diğer arkadaşlarımıza sunuyor...” (Son Görüşme Kaydı: K4)

“...Sosyalde daha çok grup çalışması yapıyoruz. Grupları kendimiz belirliyoruz. Okul dışında toplanıyoruz. ...Yine herkes kendi konusunu araştırıyor. Herkes hazırladığı konuyu öğretmene sunuyor...” (Son Görüşme Kaydı: K8)

“...Fen dersinde ama daha çok Sosyalde gruplar oluşturuyoruz. Bir arkadaşımızın evinde toplanıyoruz. Kendi aramızda planlama yapıyoruz. Kimin hangi konuyu hazırlayacağını bir kişi söylüyor. Herkes konusunu araştırıyor. Sonra yaptıklarımızı bir dosyaya koyuyoruz. Sınıfta anlatıyoruz... (Son Görüşme Kaydı: K9)

Uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrenciler; Sosyal Bilgiler dersinde bazen de Fen ve Teknoloji dersinde grup çalışması yaptıklarını, grupların genellikle kendileri tarafından oluşturulduğunu, araştırmalarını sınıf dışında yaptıklarını, herkesin kendi konusunu araştırdığını ve sunduğunu belirtmektedir.

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerine grup çalışmalarında karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorulmuş ve önceden yaşanan sorunlarla şimdi yaşadıkları sorunları karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Eskiden grupları belirlerken sorun olduğunda öğretmen kimin kimle çalışacağını söylerdi. Bu dönem öğretmenimiz karışmadı. Kimlerle çalışmak istediysen onlarla çalıştık daha güzel oldu bence. Çünkü sevdiğimiz arkadaşlarımızla çalıştığımız için çok sorun çıkmadı. ...Bir şey yaparken de hepimiz fikrimizi söylüyoruz herkesin dediği olsun istiyoruz ama o zamanda karar vermiyoruz...” (Son Görüşme Kaydı: K3)

“...Artık grupları oluştururken sorun çıkmıyor ama bazen verilen konuyu beğenmeyen oluyor, böyle olursa öğretmene gidiyoruz, öğretmen görevleri veriyor. Herkes kendi konusunu iyi hazırladığında sorun olmuyor ama çalışmayan arkadaşımız olursa zaten bir daha onu gruba almıyoruz...” (Son Görüşme Kaydı: K4)

“...Eskiden daha çok konuları paylaşıırken anlaşmazlık çıkardı. Şimdi oylama yaparak çözmeye çalışıyoruz. Eskisi gibi çok sorun olmuyor. Ama bazen karar veremiyoruz. Konusunu beğenmeyen arkadaşlarımız konusunu iyi hazırlamıyor o zaman kötü oluyor. Mesela arkadaşımız bir sayfa o da bir satır bir şey yazmıştı biz de dedik işte biz gece gündüz çalışırken sen niye bu kadar yaptın diye ama bizden sakladı ve düzeltmedi. Bizim grubu kötü duruma düşürdü...” (Son Görüşme Kaydı: K8)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, öğrenciler grup çalışmalarında önceden grup oluşturmada sorun yaşarken şimdi yaşamadıklarını çünkü grupları kendilerinin istediği gibi belirlediğini, görev paylaşımında ve karar vermede zorlandıklarını ancak önceki gibi çok sorun yaşamadıklarını, grup üyelerinden birinin üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirmediğinde sorun olduğunu belirtmektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin grup çalışmalarını benzer biçimde yapmaya devam ettikleri ve karşılaşılan sorunların önceki döneme göre azaldığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğretmeni ile uygulama sonrasında yapılan görüşmede grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ve karşılaşılan sorunlara ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Bu dönem Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinde gruba performans ödevi hazırladılar. Konular grup çalışmasına daha uygun çünkü. Zaten daha önceden de grup çalışması yaptıkları için alışkınlar. Mesela ben artık gruplara karışmıyorum. Onlar kendileri doğru kişileri seçiyorlar. İçlerinde o konuda yardım edebileceklerini düşündükleri kişileri alıyorlar. Çok da sosyal becerisi olmayan kişileri de seçiyorlar içlerine, onu da gruba katarak işbirliği içinde sunabiliyorlar. Ben siz şu grubu oluşturun, siz A grubu olun, siz B grubu olun demiyorum. Onlar kendileri grup oluşturup çok da güzel sunu yapıyorlar. Başta kızlar aynı grupta, erkekler aynı grupta oluşturuyorlardı. Baktılar ki olmuyor ve benim de hoşuma gitmiyor. ...Sunularda hep tek kişi üstüne yükleniyorlar ve hep aynı kişi aferin alıyor, diğerleri geri planda kalıyor. Bu konuda devamlı uyarıyorum. Birlikte hazırlayıp, birlikte sunacaksınız diyorum. Bir de öğrencilerde hala konu beğenmeme gibi bir sorun var. Kimin hangi konuyu alacağı sorun olabiliyor...” (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Kontrol grubu öğretmeninin uygulama sonrası görüşleri incelendiğinde, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersinde grup çalışması yapıldığı, grupların öğrenciler tarafından belirlendiği, araştırmanın ve sunumun bireysel yapılmaya devam ettiği ve konu paylaşımında sorun yaşandığı anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası görüşme verileri incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerinin uygulama öncesine göre çok fazla değişmediği söylenebilir.

Uygulama öncesinde kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin, grup çalışmalarını nasıl yaptıklarına ve grup çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında her iki grupta da grup çalışmalarının benzer biçimde yapıldığı ve benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bazı derslerde grup çalışmalarına yer verilmesi nedeniyle işbirliğine her derste ihtiyaç duyulabileceğinin vurgulanmadığı, öğrencilerin sadece sınıf dışı çalışmalarda grup çalışmasına yönlendirilmesi nedeniyle de sınıf içi çalışmalarda işbirliğinin göz ardı edildiği ve her öğrencinin kendi konusunu araştırması ve sunması nedeniyle yardımlaşma ve dayanışma duygularının gelişiminin desteklenmediği söylenebilir. Uygulama sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında ise deney grubu öğrencilerinin grup oluşturma, ortak karar alma, fikir paylaşımı, yardımlaşma ve dayanışma becerilerinin gelişerek arkadaşları ile işbirliği yapma konusunda sorun yaşamazken kontrol grubunda öğrencilerin işbirliği yapma konusunda sorunlarının devam ettiği söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin işbirliği

becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla gelişmiş olması uygulanan bütünleştirilmiş programın etkisi biçiminde yorumlanabilir.

McIver (1990), bütünleştirilmiş programın ilköğretimdeki etkisini incelediği araştırmasının sonucunda; bütünleştirilmiş programın öğrencilerin takım ruhunu, tutumlarını ve çalışma alışkanlıklarını geliştirdiğini bulmuştur (Akt. Lake, 1994). Aschbacher (1991) da yaptığı araştırmada, bütünleştirilmiş program uygulayan okullarda öğrencilerin okulda daha uzun süre kaldıkları, daha çok çalıştıkları ve okuldan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır (Akt. Barry, 2008). Dohrn, Holian ve Kaplan (2001) tarafından beden eğitimi sınıfında yıkıcı davranışları en aza indirmek için ilkokul öğrencilerinin sosyal gelişimlerini geliştirmek için program hazırlanmıştır. Uygulama, sosyal farkındalık, dinleme, diğerlerini destekleme, sosyal becerileri uygulama ve işbirlikli grup etkinliklerine odaklanmaktadır. Veriler, beden eğitimi sınıfında öğrencilerin sosyal becerileri uygulamasının seçilen sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bulgular alanyazın bağlamında değerlendirildiğinde, bütünleştirilmiş program uygulamalarının öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Özetle, işbirliği becerilerine ilişkin problem senaryoları, gözlemler, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri incelendiğinde, bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.3 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ

Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin benlik saygısına etkisini belirlemeye yönelik veriler problem senaryoları, sınıf içi gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.3.1 Benlik Saygısına İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla problem senaryoları, öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yanıtlanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bütüncül puanlama yönergesi kullanılarak puanlanmıştır. Problem senaryolarının puanlanması, iki ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirildiğinden çözümlerler ortalama puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri çizelge 3.16'da verilmiştir.

Çizelge 3.16

Benlik Saygısı Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Uygulama	29	1	4	1,69	2,40	0,94
	Son Uygulama	29	1	5	4,09		1,05
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	28	1	5	1,84	0,70	1,12
	Son Uygulama	28	1	5	2,54		1,14

Deney grubu öğrencilerinin benlik saygısı problem senaryosu ön uygulamasından elde ettikleri ortalama puan 1,69 ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puan 4,09'dur. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 2,40 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön uygulamada elde ettikleri puan ortalaması 1,84 ve son

uygulama puan ortalaması 2.54'dür. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 0,70 olarak hesaplanmıştır.

Grupların kendi içlerinde benlik saygısı problem senaryosundan elde ettikleri ön uygulama ve son uygulama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı problem senaryosunun ön uygulama ve son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.17'de verilmiştir.

Çizelge 3.17

Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Problem Senaryosu

Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması

Gruplar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0	0	-4,65	0,00
		Pozitif Sıra	28	14,5	406		
	–	Eşit	1				
	Ön Uygulama						
		Toplam	29				
Kontrol Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0,00	2	-3,79	0,00
		Pozitif Sıra	18	9,50	171		
	–	Eşit	10				
	Ön Uygulama						
		Toplam	28				

Çizelge 3.17 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin benlik saygılarına ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -4,65$; $p = 0,00 < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin de benlik saygısına ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -3,79$; $p = 0,00 < 0,05$). Her iki grubun kendi içinde ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, öğrencilerin benlik saygılarının gelişimini desteklemeye yönelik öğretim

programlarında yer alan etkinliklerin yapıldığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Çizelge 3.16'da öğrencilerin problem senaryosundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulamada elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın 2,40 ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın 0,70 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ortalamalar arasındaki fark daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin benlik saygısı gelişimini daha fazla desteklediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun benlik saygısı problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin problem senaryosunun son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın gruplar arası karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.18'de verilmiştir.

Çizelge 3.18

Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Problem Senaryosu

Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	29	38,31	1111	136	0,00
Kontrol Grubu	28	19,36	542		

Çizelge 3.18'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=136$; $p=0,00<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, denel işlem materyali uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre benlik saygılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney

grubu lehine anlamlı bir fark olması, uygulanan bütünleştirilmiş programın etkisi biçiminde yorumlanabilir.

Eraslan Çapan'ın (2006) çocukların kendilik değerlerini (benlik saygısı) geliştirmeye yönelik kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel çalışması ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programı alan öğrencilerin genel kendilik değeri puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükselme olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu saptanmıştır. Yukay (2003) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal beceri ağırlıklı eğitim programının, öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmedeki etkililiğini incelemiştir. Deney grubunda 9 hafta süreyle verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin ve benlik algılarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Reçber (2002) tarafından yapılan araştırmada özsaygı geliştirme programının deney grubu öğrencilerinin özsaygılarında kontrol grubuna göre bir artışa neden olduğu belirlenmiştir. Aksaray (2003) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli program uygulaması sonucunda öğrencilerin genel, sosyal, aile, okul ve toplam benlik saygısı puanlarının yükseldiği görülmüştür. Alanyazında yer alan araştırmalarda da düzenlenen etkinlikler yoluyla öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin geliştirilebildiği görülmektedir. Bu durum, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.3.2 Benlik Saygısına İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin benlik saygısına ilişkin davranışları gösterme sıklıklarını ortaya çıkarmak amacıyla uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde durumu belirlemek, uygulama sürecindeki gözlemlerde gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerde ise davranışlardaki devamlılığı izlemek

amaçlanmıştır. Gözlemler, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından yapıldığından her bir davranışa yönelik ayrı ayrı yapılan ölçümlerin ortalaması alınmıştır. Gözlemcilerin ortalama puanlarının hangi aralığa girdiğini belirlemek amacıyla puan aralıklarının gerçek sınırları hesaplanmış ve bu sınırlar dikkate alınarak yorum yapılmıştır. Puan aralıklarının gerçek sınırları “Hiç Gözlenmedi (1,00 – 1,75)”, “Ara Sıra Gözlendi (1,76 – 2,50)”, “Çoğu Zaman Gözlendi (2,51 – 3,25)” ve “Her Zaman Gözlendi (3,26 – 4,00)” biçimindedir.

Sınıf içinde öğrencilerin benlik saygısına ilişkin davranışları gösterme sıklıklarını belirlerken gözlem formunda yer verilen maddelere odaklanılmıştır. Gözlem formunda yer alan 16. madde öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat vermesine ve 17, 18 ve 19. maddeler ise öğrencilerin benlik saygısına ilişkin davranışları göstermelerine yöneliktir. Her bir maddenin gözlenme sıklığına ilişkin hesaplamalar “Her Zaman Gözlendi→4”, “Çoğu Zaman Gözlendi→3”, “Ara Sıra Gözlendi→2” ve “Hiç Gözlenmedi→1” şeklinde kodlanmış ve ortalamaları alınmıştır. Benlik saygısı ile ilgili öğretmen davranışının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.19’da ve öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.20’de verilmiştir.

Çizelge 3.19

Benlik Saygısı İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
16.Öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat verme	1,81	1,80	2,51	1,51	3,19	1,84

Çizelge 3.19 incelendiğinde deney grubu öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat verme sıklığı uygulama öncesinde 1,81, uygulama sürecinde 2,51 ve uygulama sonrasında 3,19 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat verme sıklığı ise uygulama öncesinde 1,80, uygulama sürecinde 1,51 ve

uygulama sonrasında 1,84'dür. Deney ve kontrol grubu öğretmeninin uygulama öncesinde ara sıra öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat verdiği görülmektedir. Bu bağlamda uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğretmeninin öğrencilerin benlik saygılarının gelişmesinde yeterli çaba harcamadığı söylenebilir. Deney grubu öğretmeninin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat vermesi uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında çoğu zaman gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmenin uygulama sürecinde öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat vermediği ve uygulama sonrasında ara sıra öğrencilere bu fırsatı verdiği görülmektedir. Uygulama süreci ve sonrasında kontrol grubu öğretmenine göre deney grubu öğretmeninin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine daha fazla fırsat vererek onların benlik saygılarının gelişmesine destek olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.20

Benlik Saygısının Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
16.Öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat verme	1,81	1,80	2,51	1,51	3,19	1,84
17.Kendisi ya da karşısındakinin duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma	1,78	1,74	2,38	1,53	3,10	1,77
18.Kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme	1,65	1,69	2,46	1,51	2,99	1,77
19.Başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme	1,66	1,72	2,51	1,53	3,10	1,73

Çizelge 3.20'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin kendisi ya da karşısındakinin duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,78, uygulama sürecinde 2,38 ve uygulama sonrasında 3,10'dur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kendisi ya da

karşısındakinin duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma davranışını gösterme sıklığı uygulama öncesinde 1,74, uygulama sürecinde 1,53 ve uygulama sonrasında 1,77'dir. Deney grubu öğrencilerinin kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,65, uygulama sürecinde 2,46 ve uygulama sonrasında 2,99'dur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,69, uygulama sürecinde 1,51 ve uygulama sonrasında 1,77'dir. Deney grubu öğrencilerinin başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,66, uygulama sürecinde 2,51 ve uygulama sonrasında 3,10'dur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,72, uygulama sürecinde 1,53 ve uygulama sonrasında 1,73'dür.

Deney grubunda öğrencilerin kendisi ya da karşısındakinin duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma davranışını uygulama öncesinde ara sıra gösterirken kontrol grubu öğrencilerinde bu davranış uygulama öncesinde gözlenmemiştir. Deney grubunda öğrencilerin kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışı uygulama öncesinde hiç gözlenmezken kontrol grubunda bu davranış ara sıra gözlenmiştir. Öğrencilerin başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışı ise hem deney hem de kontrol grubunda uygulama öncesinde gözlenmemiştir.

Deney grubunda öğrencilerin kendisi ya da karşısındakinin duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma ve kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışını uygulama sürecinde ara sıra gösterdikleri, başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışını ise çoğu zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise uygulama sürecinde öğrencilerin bu davranışları göstermedikleri gözlenmiştir.

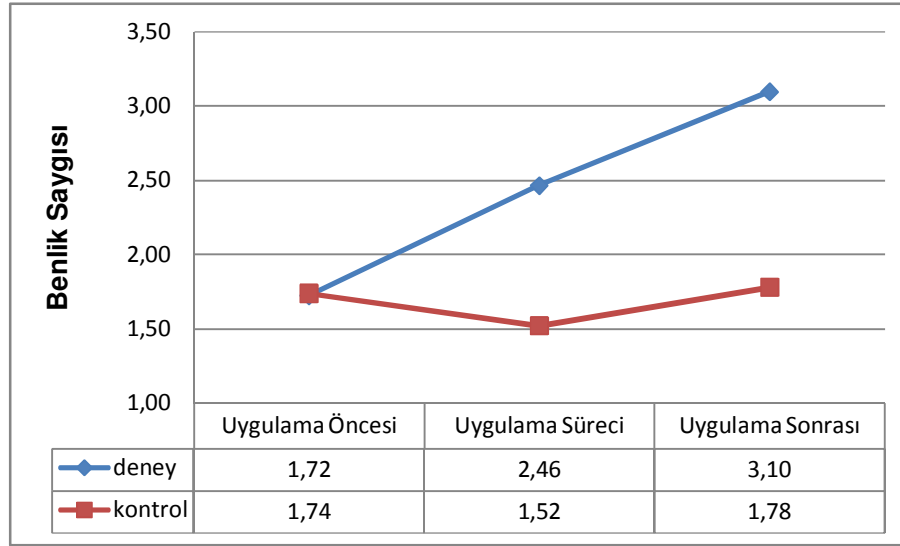
Uygulama sonrasında yapılan gözlemlerde deney grubu öğrencileri benlik saygısına ilişkin tüm davranışları çoğu zaman göstermektedirler. Kontrol grubunda ise uygulama sonrasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin kendisi ya

da karşısındaki duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma ve kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışlarını ara sıra gösterdikleri ancak başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme davranışını göstermedikleri gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinde benlik saygısına ilişkin davranışlar daha sık gözlenirken kontrol grubunda davranışların gösterilme sıklığında fazla bir artış olmamasının, deney grubu öğretmenin kontrol grubu öğretmenine göre öğrencilerin duygularını paylaşmalarına daha fazla fırsat vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda uygulanan denel işlem materyalinin, deney grubu öğretmenin öğrencilerinin benlik saygılarını geliştirmeye yönelik ortamlar hazırlamasına katkı getirdiği biçiminde yorumlanabilir. Kılıçcı'nın (2006) görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Kılıçcı'ya (2006: 86) göre duygusal gelişim yönünden öğretmenin yapabileceği en önemli yardım öğrencilerinin her fırsatta duygularını dile getirmelerine olanak hazırlama olmalıdır. Her türlü olumlu ve olumsuz duygular sınıfta konuşulmalı böylece çocuğun olumlu duygularını başkaları ile paylaşarak mutlu olmasına, olumsuz duygularını konuşarak arınım sağlanmasına çalışılmalıdır.

Gözlem formunda yer alan 16, 17, 18 ve 19. maddelerin benlik saygısına yönelik olması nedeniyle maddelerin her birine yönelik hesaplanan ortalama puanlardan yola çıkılarak maddelerin toplam ortalamalarına ulaşılmıştır. Grafik 3.4'de benlik saygısına ilişkin davranışların sınıf içinde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gösterilme sıklığına ilişkin ortalama puanlar ve puanların grafiksel gösterimi bulunmaktadır.

Grafik 3.4

Sınıf İçi Gözlemlerde Benlik Saygısına İlişkin Davranışların Görülme Sıklığı



Grafik 3.4'de görüldüğü gibi bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin davranışları gösterme sıklığına ilişkin ortalama puan uygulama öncesinde 1,72, uygulama sürecinde 2,46 ve uygulama sonrasında 3,10'dır. Kontrol grubunda ise ortalama puanlar uygulama öncesinde 1,74, uygulama sürecinde 1,52 ve uygulama sonrasında 1,78'dir. Uygulama öncesinde her iki grupta da benlik saygısına ilişkin davranışlar gözlenmemiştir. Deney grubunda, benlik saygısına ilişkin davranışlar uygulama sürecinde ara sıra gözlenirken uygulama sonrasında çoğu zaman gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubunda ise uygulama sürecinde öğrencilerin benlik saygısına ilişkin davranışları gözlenmemiş ancak uygulama sonrasında ara sıra gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesinde benlik saygısına ilişkin davranışlar benzer sıklıkta görülürken uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubunda benlik saygısına ilişkin davranışların görülme sıklığındaki artışın uygulanan denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin benlik saygılarına ilişkin davranışları

gösterme sıklığının uygulama sonrasında da artması, öğrencilerin benlik saygılarının gelişimin devam ettiği biçiminde yorumlanabilir.

3.3.3 Benlik Saygısına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Benlik saygısına ilişkin deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencilerinin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırılabilmesi amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, uygulama öncesinde durumu ve uygulama sonrasında değişimi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde öncelikle deney grubu öğrencilerinin duygularını diğer kişilerle paylaşma konusundaki görüşleri alınmıştır.

“...Bazen anlatmakta zorlanırım. Mesela bazen duygularım şey oluyor düşüncem de ne diyim değişik bir şey oluyor, nasıl anlatacağımı bulamıyorum ve zorlanıyorum...” (Ön Görüşme Kaydı:D1)

“...Genellikle anlatamam, heyecanlanırım. Mesela bir şey olur arkadaşım, kötü falan olurum. Ama nasıl anlatacağımı bulamam. O zaman da arkadaşım beni anlayamaz...” (Ön Görüşme Kaydı:D5)

“...Aslında zorlanırım. Utanırım, söyleyecek bir şey bulamam. Yanlış bir şey söylemekten çekinirim. Arkadaşlarımın benimle alay edeceğini düşünürüm...” (Ön Görüşme Kaydı:D8)

“...Her zaman değil. Bazen anlatamıyorum. Sinirlenince anlatamam. Kelime bulamam. Aile içinde olan şeyleri mesela anlatamam sınıfın karşısında. Bazen utanırım bazen de kelime bulamam...” (Ön Görüşme Kaydı:D10)

Uygulama öncesinde deney grubu öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin genellikle duygularını anlatmakta heyecanlandıkları, arkadaşlarının alay edeceğinden çekindikleri, utandıkları ve uygun kelimeler bulamadıkları için zorlandıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında öğrencilerin duygularını diğer kişilerle paylaşma konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Duygularımı artık anlatıyorum yani ne hissettiğimi ama bazen utanırım. Sınıfın karşısında konuşmak zor oluyor. Utanmayacağım şeyleri kolayca anlatırım...” (Son Görüşme Kaydı: D1)

“...Çoğu zaman anlatıyorum. Ben ne düşünüyorum ya da arkadaşım ne düşünüyor. Bununla ilgili bir sürü kelime öğrendim yaptığımız çalışmalarda...” (Son Görüşme Kaydı: D5)

“...Aslında anlatabilirim ama bazen arkadaşlarım benimle dalga geçer diye söyleyemem. Etkinliklerde arkadaşlarımın da benim gibi hissettiğini gördüm. Utanmam biraz geçti. Artık nasıl anlatacağımı da biliyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D8)

“...Sınıfta bazen anlatamıyorum, çoğunun anne ve babasını tanımıyorum gider başkasına söylerler ya da benimle dalga geçerler. Ama okulda olanları anlatıyorum. Arkadaşlarım da benim gibi şeyler yaşıyor. Öğrendiğimiz kelimelerle daha rahat anlatabiliyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D10)

Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşme verileri karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında da duygularını ifade etmekte arkadaşlarının alay edeceğini düşündükleri için bazen zorlandıkları görülmektedir. Ancak uygulama sonrasında öğrencilerin duygularını anlatmakta daha az utandıkları ve duygularını anlatacak kelime bulmakta daha az zorlandıkları anlaşılmaktadır. Özellikle D8’in “...Etkinliklerde arkadaşlarımın da benim gibi hissettiğini gördüm. Utanmam biraz geçti...” ifadesi uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerinin duygularını anlamalarına olanak vermesi açısından dikkat çekicidir. Bu bağlamda, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesine göre uygulama sonrasında duygularını anlatacak uygun kelimeleri daha rahat buldukları söylenebilir. Öğrencilerin duygularını ifade etme konusundaki deney grubu öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Test sistemi bizi olumsuz etkiliyor. Bir yandan programı yetiştirmeye çalışıyorum tabi bu arada kendilerini ifade etmeleri yönünde çok fazla çaba harcamıyorum. Öğrencilerin duygularını ifade etmekte zorlandıklarını gözlemliyorum. Bir şey yaşadıklarında ne hissettiklerini sorduğumda tam olarak kendilerini anlatamıyorlar. Bazen utanıyorlar bazen sıkılıyor ya da uygun kelime bulamıyorlar. Bir de öğrenciler çok acımasızlar. Birisi bir şey yaptığında ya da söylediğinde hemen gülüyorlar. Bu da diğer öğrencilerin duygularını anlatmasını engelliyor diye düşünüyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

Uygulama öncesinde deney grubu öğretmen görüşmesinden yapılan alıntıda öğretmen, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri için yeterince zaman ayıramadığını, öğrencilerin duygularını anlatmakta utandıkları, sıkıldıkları, uygun kelimeler bulamadıkları ya da arkadaşlarının alay edeceğinden

çekindikleri için sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Uygulama sonrasında yapılan öğretmen görüşmesinden elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

“...Artık duygularının adını güzel koyabiliyorlar. Eskiden yapamadıkları bir şeydi ama şimdi duygularını çok güzel tanımlıyorlar. Adını koyabiliyorlar yani. Bu tür ifadeleri derslerimizde de öğrenmişlerdi ama etkinlikler yoluyla bu ifadeleri öğrenmekle kalmayıp doğru zamanlarda kullanmaya da başladılar. Bir de arkadaşlarına çok gülerlerdi bir şey olduğunda ama eskisi gibi alay eder gibi gülmüyorlar. Geçenlerde bir olay oldu mesele ben özellikle sınıfı gözlemledim o an tepki olarak gülecekler mi diye çünkü genelde gülmekle tepkilerini gösteriyorlar, alay etme biçiminde. Onu yapmadılar. Tabi hala bazı öğrencilerde utanma ya da çekinme olabiliyor ama bu daha çok kişilikle ilgili diye düşünüyorum...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Uygulama sonrası deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde öğretmen öğrencilerin duygularını daha iyi ifade edebildiklerini, öğrenilmiş olan duygu ifadelerini uygun zamanda ve durumda kullanabildiklerini, birbirleri ile alay etme, utanma ve çekinme davranışının azaldığını söylemektedir. Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin öğrenci görüşlerini desteklediği görülmektedir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde kontrol grubu öğrencilerinin duygularını diğer kişilerle paylaşma konusundaki görüşleri alınmıştır.

“...Ben anlatamıyorum nasıl diyim heyecanlanıyorum işte. Öğretmen bazen ne oldu diye soruyor ama ben hissettiklerimi söyleyemiyorum. Yani nasıl söyleyeceğimi bilmiyorum ya da utanıyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: K3)

“...Bazen zorlanırım. Bazen bir şey hissediyorum onu anlatmak istiyorum ama anlatamıyorum. Anlatacak kelime bulamam yani...” (Ön Görüşme Kaydı: K6)

“...Biraz anlatabilirim. Utanırım genellikle. Öğretmenden çok utanmam da sınıf karşısında utanırım. Yani nasıl söyleyeceğimi bulamadığımda arkadaşlarım beni anlamaz diye anlatamam...” (Ön Görüşme Kaydı: K7)

“...Evet anlatabilirim. Ama sınıf karşısında anlatamam utanırım ve heyecanlanırım. Bir de kelime bulamam...” (Ön Görüşme Kaydı: K10)

Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin genellikle duygularını anlatmakta heyecanlandıkları, utandıkları ve uygun kelimeler bulamadıkları için zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin duygularını diğer kişilerle paylaşma konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Sınıf karşısında heyecanlanıyorum bir de utanıyorum. Birisi sorarsa da nasıl söyleyeceğimi, hangi kelimeyi kullanacağımı bilmiyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K3)

“...Benim de böyle duygularım oluyor, bazen kötü oluyorum ama nasıl olduğunu anlatamıyorum. Utandığım da oluyor ama daha çok kelime bulamıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K6)

“...Utanırım biraz. Öğretmenden değil de sınıf karşısında utanırım. Arkadaşlarım benim gibi hissetmiyordur falan derim. Hem kimse anlatmıyor zaten...” (Son Görüşme Kaydı: K7)

“...Biraz anlatırım. Nasıl anlatacağımı bildiğim zaman. Ama anlatamazsam o zaman heyecanlanıyorum. Kelime bulmak da zor oluyor...” (Son Görüşme Kaydı: K10)

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin genellikle duygularını anlatmakta heyecanlandıkları, utandıkları ve uygun kelimeler bulamadıkları için zorlandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında duygularını ifade etme konusunda fazla bir değişim olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin duygularını ifade etme konusundaki kontrol grubu öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Uyguladığımız programlar sayesinde öğrenciler yarış atı gibi oldu ve daha çok öğrenmeye odaklanıyoruz. Diğer yönleri de eksik kalıyor ama mümkün olduğunca zaman ayırmaya çalışıyorum. Bir sorunu olduğunu düşündüğüm öğrenciye soruyorum, ilgileniyorum ama öğrenciler hissettiklerini anlatmakta çok zorlanıyorlar. Kötüyüm diyor mesela ama niye kötü ya da nasıl hissediyor bunu anlatamıyor. Sınıf karşısında zaten heyecanlanıp utanıyorlar ama bana da söylemekte zorlanıyorlar...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

Uygulama öncesinde kontrol grubu öğretmen görüşmesinden yapılan alıntıda öğretmen, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri için yeterince zaman ayıramadığını, öğrencilerin duygularını anlatmakta heyecanlandıkları, utandıkları ya da uygun kelimeler bulamadıkları için sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Uygulama sonrasında yapılan öğretmen görüşmesinden elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

“...Bu dönem bazı ünitelerde de vardı, duygularını nasıl anlatacaklarını öğrendiler. Ama hala bir şey olduğunda, sorduğumda öğrendikleri halde ne hissettiklerini heyecanlandıkları ya da utandıkları için anlatamadıklarını görüyorum. Tabi bu öğrenciden öğrenciye de değişiyor. Kendini çok iyi ifade eden öğrencilerim de var. ...” (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Uygulama sonrası kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde öğretmen öğrencilerin duygularını ifade ederken heyecanlandıkları ya da utandıklarını belirtmekte ve duyguları ifade edecek kelimeleri öğrenmiş olsalar da bunları uygulamaya geçiremediklerini söylemektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin duygularını ifade etmekte zorlanmadığı da öğretmen görüşmesinden anlaşılmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin öğrenci görüşlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve öğrenciler ile uygulama öncesinde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırıldığında duyguların gelişimini sağlamaya yönelik ortam hazırlama ve duyguları ifade etme açısından deney ve kontrol grubunun benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencileri duygularını ifade etme bakımında fazla bir değişim göstermezken deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında duyguları anlatacak kelimeleri bulmakta zorlanmadıkları ve arkadaşlarının duygularını anlama imkanı buldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, uygulanan denel işlem materyalinin deney grubu öğrencileri üzerinde yaşadıkları farklı durumlarda duygularını anlatabilecekleri ifadelerin öğrenilmesi, uygun zamanlarda kullanılması ve duyguların diğer öğrencilerle paylaşılması açısından etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde deney grubu öğrencilerinden kendilerinin nasıl biri olduklarını anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Çekingen bir insanımdır. Kendi kendine bir şeyler yapmayı isterim. Topluma bir şey yapamam, şarkı söyleyemem mesela. Zor anlatırım kendimi...” (Ön Görüşme Kaydı: D4)

“...Söylenilenleri yanlış anlamam. Başka böyle soruları yanlış anlayınca tekrarlanmasını isterim...” (Ön Görüşme Kaydı: D8)

“...Derslerime çalışırım. Sır saklayabilirim. Arkadaşlarımla sözünü kesmem...” (Ön Görüşme Kaydı: D9)

“...Ben sinirlenmedikçe iyi bir insanım. Eğer sinirlenirsem o zaman kötü oluyor. Sinirlendiğim kişiyi pataklamaya çalışıyorum. Basketbol oynuyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: D10)

Uygulama öncesinde deney grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini çekingen, çalışkan, sır saklayan, söz kesmeyen, sinirli ya da iyi gibi en fazla 3 özellik belirterek tanımladıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Ben biraz azimliyim, hırslıyım. Zaten herkes söylüyor. Hırslı olmak bazen iyidir bazen kötüdür ama benimki iyi. Sır tutarım, sevimliyim, çalışkanım, iyi dinliyorum ama bazen çabuk öfkeleniyorum kötü bir şey bazen de kavgaya başlıyorum o da kötü bir şey...” (Son Görüşme Kaydı: D4)

“...İyi yönlerden bence iyiyim ben yani o kadar kötü bir insan değilim. Arkadaşlık konusunda çok iyiyimdir, sonra problem çözmede iyiyimdir herkesin haklı haksız olduğunu bulabilirim. Sakinim, çabuk sinirlenmem. Bir de iyimser bir insanım. ...Olumsuz yönlerden ise karanlıktan korkarım. Yanımda birisinin olmasını isterim. Tek başıma karanlık yerlere gidemem. Bazen çekingen davranırım...” (Son Görüşme Kaydı: D8)

“...Olumlu özelliklerim arkadaş canlısıyım, saygılıyım, sevimliyim, iyi sır tutarım. Olumsuz özelliklerim de çok bağırırım. Bazen sinirlendiğim zaman kendimi tutamadan bağırırım. Ama o kişi büyükse değil küçükse bağırırım. ...Problem çözme basamaklarını kullanarak problemlerini çözebiliyorum. İyi bir konuşmacı ve dinleyici olmak için ne yapmam gerektiğini biliyorum. Arkadaşlarımla çalışırken daha iyi anlaşıyoruz. Bir de kendimi daha iyi tanıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D9)

“...Ben çok çabuk sinirlenirim. Arkadaşlarımı kırabilirim ama özür de dilerim. Çabuk arkadaşlık kurabilirim. Kibirli değilim. Meraklıyım. Annemde her şeyi merak etme diyor hatta...” (Son Görüşme Kaydı: D10)

Uygulama sonrasında deney grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini azimli, hırslı, sır tutan, sevimli, çalışkan, çabuk öfkelenen, problem çözen, iyimser, çekingen, arkadaş canlısı, saygılı, kibirli olmayan, meraklı ya da çabuk arkadaşlık kurabilen gibi en az 6 özellik

belirterek tanımladıkları anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin kendilerini daha fazla özellik belirterek tanımladıkları görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin uygulama öncesine göre kendi özelliklerinin daha fazla farkında oldukları söylenebilir.

Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Herkes kendisi ile ilgili iyi şeyler söylemek ister ama bu herkese göre değişebilir. Ama ben iyi olduğumu düşünüyorum. Tabi herkes kendinin iyi olduğunu düşünür ama başkaları farklı düşünür. Ben derslerimin iyi olduğunu düşünüyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: K1)

“...Ben kitap okumayı, oyun oynamayı severim. Düşünceliyimdir. İnsanları da düşünürüm bir tek kendimi öne sürmem...” (Ön Görüşme Kaydı: K4)

“...Biraz duygusalım, huyum iyi ve arkadaşlarıma her olayda yardım ederim...” (Ön Görüşme Kaydı: K8)

“...Matematik’te çok iyiyim. Diğer derslerim de biraz iyi. Resim o kadar değil ama...” (Ön Görüşme Kaydı: K9)

Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini iyi, kitap okumayı, oyun oynamayı seven, düşünceli, duygusal ya da yardımsever gibi en fazla 3 özellik belirterek tanımladıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Ben mesela şakalaşmayı çok seviyorum, herkese iyi davranıyorum. Ben küsmem, hiç kimseyle küsmem ama onlar bana küerse ben sana küsmedim sen küstün derim ve onlarla da barışmaya çalışırım. Mesela birisi bana ters bir cevap verdiğinde çok sinirleniyorum ve onu gıcık etmeye çalışıyorum. O da beni gıcık etmeye çalışıyor...” (Son Görüşme Kaydı: K1)

“...Temizim. ...Ara sıra yaramaz olabiliyorum. Ödevlerimi yapmayabiliyorum. Öğretmen bazen kızıyor ve o zaman ben de daha çok dikkat etmeye çalışıyorum. Biraz çalışkanım...” (Son Görüşme Kaydı: K4)

“...Sınavlarda dikkatim bozulmaz ve derste saygılıyım. Bazen şımarırım, başka yok...” (Son Görüşme Kaydı: K8)

“...İyi bir insanım. Derslerime çalışırım. Yapamadığım derslerim de var ama onlara da çalışıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K9)

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini şakalaşmayı seven, herkese iyi davranan, küsmeyen, temiz, yaramaz, çalışkan, dikkatli, saygılı ya da şımarık gibi en fazla 4 özellik belirterek tanımladıkları anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin kendilerini daha fazla özellik belirterek tanımladıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin uygulama öncesine göre kendi özelliklerinin daha fazla farkında oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerinin uygulama sonrasında kendilerini tanımlayacak daha fazla özellik belirttikleri anlaşılmaktadır. Ancak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre kendilerini tanımlarken daha fazla özellik belirttikleri görülmektedir. Bu durumda uygulanan denel işlem materyalinin deney grubu öğrencilerinin kendi özelliklerinin farkına varma ve bunu ifade etmelerini sağlaması açısından etkili olduğu söylenebilir.

Görüşmeler sırasında öğrencilerin kendilerine iltifat edildiğinde / takdir ettiğinde nasıl hissettikleri ve başkalarını takdir etme konusunda ne düşündüklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin takdir etme / iltifat etme/alma konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Bana birisi iltifat ettiğinde utanırım. Aslında sevinirim ama çok belli etmem. Arkadaşlarım da benim gibi utanır diye bazen söylemem ama genelde söylerim...” (Ön Görüşme Kaydı: D2)

“...Öğretmenim bana bir şeyi çok güzel yapmışsın derse çok sevinirim. Arkadaşlarım dediğinde de sevinirim ama tahtadayken söylerse böyle yüzüm falan kızarır. Başkalarına iltifat etmek daha kolay...” (Ön Görüşme Kaydı: D6)

“...Beni böyle övecek şeyler söylediklerinde sevinirim falan ama hem de böyle sıkılırım işte. Arkadaşlarım iyi bir şey yaptığında ama söylerim. Çok güzel olmuş falan derim...” (Ön Görüşme Kaydı: D7)

“...Utaniyorum aslında, bana yüzün kızardı diyorlar. O zaman da biraz sinirleniyorum. Arkadaşıma iltifat edebilirim ama bazıları şımarıyor o zaman da sinir oluyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: D9)

Uygulama öncesinde deney grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılarda öğrenciler, kendilerine iltifat edildiğinde genellikle utandıklarını ve aynı zamanda mutlu olduklarını belirtirken başkalarına iltifat etmekte zorlanmadıklarını söylemektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında iltifat etme/alma konusundaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Öğretmenim ya da arkadaşlarım yaptığım şeyi beğenip söylerlerse çok mutlu oluyorum ve teşekkür ediyorum. Eskisi kadar utanmıyorum. Arkadaşıma da iyi bir şey olduğunda iltifat ediyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D2)

“...Bana iltifat ettiklerinde seviniyorum. Kendi kendime demek ki iyi yapmışım diyorum. Arkadaşlarım da mesela grupça sunu falan yapıyor, başka grupta da olsa iyi yapmışsa söylüyorum. Bu güzel bir şey çünkü...” (Son Görüşme Kaydı: D6)

“...İlk başta hani böyle çalışmalar yapmıştık. Herkesle ilgili bir sürü güzel şey yazmıştık. Ben kendime yazarken zor olmuştu. Ama şimdi iyi yaptığım şeyleri bulmak daha kolay. O kadar sıkılmıyorum bana söylediklerinde de. Arkadaşlarımın da bir sürü iyi yönünü buluyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D7)

“...Bana iltifat ettiklerinde seviniyorum. Yüzüm yine kızarıyor biraz ama eskisi kadar sinirlenmiyorum söylediklerinde. Arkadaşıma daha kolay iltifat ediyorum. Sanki onlar da o kadar çok şımarıyor. Alıştık artık. İyi bir şey yapınca herkes birbirine söylüyor...” (Son Görüşme Kaydı: D9)

Uygulama sonrasında deney grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin iltifat aldıklarında mutlu oldukları, eskisi kadar utanmadıkları ve arkadaşlarına kolayca iltifat ettikleri anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin söylenen takdir cümlelerini ve yapılan iltifatları daha kolay kabul ettikleri ve başkalarını takdir etme ve iltifat etme konusunda da daha açık davrandıkları söylenebilir. Öğrencilerin takdir etme / iltifat etme/alma konusundaki deney grubu öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Öğrenciler birbirlerini değerlendirme konusunda objektif davranabiliyorlar. İyi yaptıkları şeyi görüp bunu birbirlerine söylüyorlar. Bu konuda açıklar yani. Ama kendileri ile ilgili iyi bir şey söylendiğinde

utanyorlar, yüzleri kızarıyor, nereye bakacaklarını şaşırıyorlar. Bazı öğrenciler övüldüğünde hemen şımarıyor. Bu konuda da diğer öğrenciler tepki gösteriyor. Mesela bir öğrenciye aferin çok güzel yapmışsın dediğimde diğer öğrenciler bazen şikayet ediyorlar öğretmenim siz övdüğünüz için havalara girdi, kendini bir şey zannetti gibi...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

Uygulama öncesi öğretmen görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin takdir etme / iltifat etme konusunda zorlanmadıkları ancak iltifat alma konusunda utandıkları ya da bazı öğrencilerin şımararak diğer öğrencilerin tepkilerin aldıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Öğrenciler arkadaşlarının özelliklerinin daha fazla farkına varmaya başladılar. Mesela Enes’in resmi çok güzel öğretmenim o resim yapsın ya da Berke çok efendi o bizim başkanımız olsun gibi ya da şu arkadaşımız çok yaramaz sinirlenince bize vuruyor şeklinde ifade ediyorlar bunu. Güzel bir şey yapan birine başarılı olan birine rahatlıkla iltifat edebiliyorlar. Eskiden iltifat edildiğinde utanan ya da şımaran öğrencilerim oluyordu. Artık iltifat edildiğinde de daha rahat olduklarını gözlemliyorum. Kibarca teşekkür ediyorlar ve bu benim çok hoşuma gidiyor. Hatta iyi bir şey yaptıklarında bunun farkında oldukları için artık iltifat bekliyorlar sanki ya da kendilerine de iltifat edebiliyorlar. Herkesin kendi içinde değerli olduğu ve kendi yeteneği ile önemli olduğu herkes tarafından kabullenildi ve şimdi bu daha yaygın ve baskın...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Deney grubu öğretmenin uygulama sonrası görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin takdir etme / iltifat etme ya da takdir edilme / iltifat alma konusunda sorun yaşamadıkları, uygulama öncesinde olduğu gibi utanma ya da şımarma davranışının azaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin “...Herkesin kendi içinde değerli olduğu ve kendi yeteneği ile önemli olduğu herkes tarafından kabullenildi ve şimdi bu daha yaygın ve baskın...” ifadesi öğrencilerin benlik saygılarındaki gelişimi ortaya koymasından dikkat çekicidir. Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma konusundaki öğrenci görüşlerini destekler nitelikte olduğu ve öğrencilerin uygulama öncesine göre benlik saygılarının geliştiği söylenebilir.

Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin takdir etme / iltifat etme/alma konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Bana iltifat ettiklerinde ben çok mutlu oluyorum. Arkadaşlarım şımardın diye beni gıcık ediyor. Ben de o yüzden onlara iyi şeyler söylemiyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: K2)

“...Sevinirim ama çok utanırım. O zaman bir şey anlatırken mesela ne söyleyeceğimi unutuyorum. Arkadaşlarımın iyi yaptıkları şeyi söylerim onlara...” (Ön Görüşme Kaydı: K5)

“...Biraz sevinirim biraz da utanırım. Arkadaşıma daha kolay söylerim ne güzel olmuş falan diye...” (Ön Görüşme Kaydı: K6)

“...Sıkılırım yani utanırım. Öğretmen deyince iyi ama arkadaşlarım derse sanki dalga geçiyormuş gibi oluyor. O yüzden ben de söylemem...” (Ön Görüşme Kaydı: K8)

Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılarda öğrenciler, kendilerine iltifat edildiğinde genellikle utandıklarını ve aynı zamanda sevindiklerini belirtirken bazı öğrencilerin başkalarını takdir etme / iltifat etmekte zorlanmadıkları ancak bazı öğrencilerin ise iltifat edildiğinde dalga geçildiğini sandıkları ya da arkadaşlarının şımarmasından rahatsız oldukları için iltifat etmekten kaçındıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrasında takdir etme / iltifat etme/alma konusundaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Mutlu oluyorum ama şımarmamaya çalışıyorum. Bazıları çok acayip davranıyor söyleyince onlara söylemiyorum ama bazı arkadaşlarıma söylüyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K2)

“...Arkadaşlarım ya da öğretmen bazen söylüyor. O zaman iyi tabi. Yine de sıkılıyorum biraz. Öğretmen sınıfa görev veriyor, bir resim yapılacak mesela o zaman kimin resmi güzelse o yapsın diyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K5)

“...Güzel bir şey iltifat duymak ama herkesin içinde olunca böyle garip oluyor işte...” (Son Görüşme Kaydı: K6)

“...Biraz utanıyorum. Elim falan terliyor. Öğretmen birine iyi olmuş derse ben de onun gibi iyi yapmaya çalışıyorum...” (Son Görüşme Kaydı: K8)

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin iltifat edildiğinde mutlu oldukları ancak bu durumdan bazen utandıkları ve arkadaşlarının daha önce iltifat edildiğinde nasıl davrandıklarına ilişkin tepkilerini dikkate alarak takdir etme / iltifat etme ya da etmeme davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin

uygulama öncesi ve sonrası görüşme verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma konusunda sıkıntı yaşamaya devam ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin takdir etme / iltifat etme/alma konusundaki kontrol grubu öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Birinci sınıftan beri birlikte okuyan öğrenciler birbirlerini iyi tanıyorlar. Yaptıkları iyi şeyleri de kötü şeyleri de hemen söylüyorlar. Yani iltifat ederken iyiler ama kendilerine yapılan iltifat konusunda utanan öğrencimde var şımaran da. Bir de birisi yanlış bir şey yapsa ya da söylese hemen gülüşmeler başlıyor. Bu konuda devamlı uyarıyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

Uygulama öncesi öğretmen görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin takdir etme / iltifat etme konusunda zorlanmadıkları ancak takdir edilme / iltifat alma konusunda bazı öğrencilerin utandıkları ya da şımarıdıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Eskisine göre gelişme olduğunu düşünüyorum. Uyarılarımı da dikkate alıyorlar tabi. Birisini övmenin de övülmenin de iyi bir şey olduğunu söylüyorum. Öğrencilerin birlikte geçirdikleri zaman arttıkça, birbirlerini tanıdıkça davranışlarını da ona göre düzenliyorlar. Mesela şımaranı uyarıyorlar eğer düzelmezse iltifat etmiyorlar. Aslında övülmekten çok hoşlanıyorlar, bazı öğrenciler utansalar da mutlu oldukları belli oluyor...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Deney grubu öğretmenin uygulama sonrası görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin takdir etme / iltifat etme ya da takdir edilme / iltifat alma konusunda daha az sorun yaşadıkları, uygulama öncesine göre utanma ya da şımarma davranışının azaldığı anlaşılmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma konusundaki öğrenci görüşlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğretmen ve öğrencileri ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma konusunda

sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma konusunda gelişim gösterdikleri ancak kontrol grubu öğrencilerinin sıkıntı yaşamaya devam ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda, uygulanan denel işlem materyalinin deney grubu öğrencilerinin takdir etme / iltifat etme, yapılan iltifatı kabul etme / takdir edilme ve benlik saygılarının gelişimini destekleme açısından etkili olduğu söylenebilir.

Özetle, benlik saygısına ilişkin problem senaryoları, gözlemler, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri incelendiğinde, bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.4 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini belirlemeye yönelik veriler problem senaryoları, sınıf içi gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.4.1 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla problem senaryoları, öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yanıtlanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosunda yer alan açık uçlu sorularına verdikleri yanıtlar bütüncül puanlama yönergesi kullanarak puanlanmıştır. Problem senaryolarının puanlanması, iki ayrı puanlayıcı tarafından gerçekleştirildiğinden çözümlerler ortalama puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri çizelge 3.21’de verilmiştir.

Çizelge 3.21

*Sosyal Problem Çözme Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin
Betimsel İstatistikler*

	Gruplar	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	$\bar{X}_{\text{FARK}}$	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Uygulama	29	1	4,5	2,50	1,90	1,10
	Son Uygulama	29	1	5	4,40		1,11
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	28	1	5	2,71	0,68	1,27
	Son Uygulama	28	1	5	3,39		1,31

Deney grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri problem senaryosu ön uygulamasından elde ettikleri ortalama puan 2,50 ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puan 4,40’dır. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 1,90 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön uygulamada elde ettikleri puan ortalaması 2,71 ve son uygulama puan ortalaması 3,39’dur. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 0,68 olarak hesaplanmıştır.

Grupların kendi içlerinde sosyal problem çözme becerileri problem senaryosundan elde ettikleri ön uygulama ve son uygulama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri problem senaryosunun ön uygulama ve son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.22’de verilmiştir.

Çizelge 3.22

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması

Gruplar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	0	0	0	-4,64	0,00
		Pozitif Sıra	28	14,5	406		
	–	Eşit	1				
	Ön Uygulama						
		Toplam	29				
Kontrol Grubu	Son Uygulama	Negatif Sıra	1	3,50	15,5	-2,80	0,01
		Pozitif Sıra	11	6,77	194,5		
	–	Eşit	16				
	Ön Uygulama						
		Toplam	28				

Çizelge 3.22 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -4,64$; $p = 0,00 < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin de sosyal problem çözme becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -2,80$; $p = 0,01 < 0,05$). Her iki grubun kendi içinde ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasının, ilköğretim 4. sınıf öğretim programlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Erden ve Akman'a (2006: 214) göre, okulda problem çözme becerisini geliştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Gömleksiz ve Kan (2007) tarafından yapılan araştırmada da yeni ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada öğrenciler tarafından etkili bulunduğu belirlenmiştir.

Grup içi karşılaştırmalarda ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmasına rağmen, çizelge 3.21’de öğrencilerin problem senaryosundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın deney grubunda 1,90 ve kontrol grubunda 0,68 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ortalamalar arasındaki fark kontrol grubuna göre daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini daha fazla desteklediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun sosyal problem çözme becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri problem senaryosunun son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın gruplar arası karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.23’de verilmiştir.

Çizelge 3.23

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal problem Çözme Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	29	35,93	1042	205	0,00
Kontrol Grubu	28	21,82	611		

Çizelge 3.23’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=205,5$; $p=0,00<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, denel işlem materyali uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında, sosyal problem çözme becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu üzerinde durulmaktadır. Korkut (2007: 161), etkili olan ve olmayan problem çözme yollarının yaşantılar

sonucu öğrenildiği için etkili olan yolları öğrenmenin ve öğretmenin olası olduğunu belirtmektedir. Turan, Bayhan ve Yükselen (2004) tarafından, 6 – 12 yaş grubu çocuklarına problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verilecek eğitim programının olumlu etkileri olacağı düşünülmekte ve çocuklar halihazırda yoğun bir öğrenme sürecinde iken onlara problem çözme becerisi kazandırmada daha kolay yardımcı olunabileceği vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalar da sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların öğrenciler üzerinde etkilerini ortaya koymaktadır. Houtz ve Feldhusen (1976) tarafından 4. sınıfa devam eden öğrencilere problem çözme programı uygulanmış ve programa katılan çocukların diğer gruba göre daha başarılı olduğu bulunmuştur (Akt. Meijers,1978). Shapiro (1999) da yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemde sorun çözme eğitimi alan öğrencilerin diğer çocuklardan daha az sorunlu davranış gösterdiğini gözlemiştir. Weissberg ve diğerleri (1981) tarafından yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerileri eğitiminin verildiği 3. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yeteneklerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Programın kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinin problemi tanımlama, alternatif çözümler düşünme ve problem çözme davranışlarına bağlı düşüncelerini içeren pek çok bilişsel beceriyi geliştirdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olması, uygulanan bütünleştirilmiş programın öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

3.4.2 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini kullanma sıklıklarını ortaya çıkarmak amacıyla uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde durumu belirlemek, uygulama sürecindeki gözlemlerde gelişimi izlemek ve uygulama

sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerde ise davranışlardaki devamlılığı izlemek amaçlanmıştır. Gözlemler, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından yapıldığından her bir davranışa yönelik ayrı ayrı yapılan ölçümlerin ortalaması alınmıştır. Gözlemcilerin ortalama puanlarının hangi aralığa girdiğini belirlemek amacıyla puan aralıklarının gerçek sınırları hesaplanmış ve bu sınırlar dikkate alınarak yorum yapılmıştır. Puan aralıklarının gerçek sınırları “Hiç Gözlenmedi (1,00 – 1,75)”, “Ara Sıra Gözlendi (1,76 – 2,50)”, “Çoğu Zaman Gözlendi (2,51 – 3,25)” ve “Her Zaman Gözlendi (3,26 – 4,00)” biçimindedir.

Sınıf içinde öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini gösterme sıklıklarını belirlerken gözlem formunda yer verilen maddelere odaklanılmıştır. Her bir maddenin gözlenme sıklığına ilişkin hesaplamalar “Her Zaman Gözlendi→4”, “Çoğu Zaman Gözlendi→3”, “Ara Sıra Gözlendi→2” ve “Hiç Gözlenmedi→1” şeklinde kodlanmış ve ortalamaları alınmıştır. Gözlem formunda yer alan 21. madde öğrencilerin sosyal problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurmasına yöneliktir. Bu madde, öğrenciler sosyal problem çözme becerilerini kullanmadıkları zaman gözlenmektedir. Bu nedenle 21. madde ters kodlanmış ve “Her Zaman Gözlendi→1”, “Çoğu Zaman Gözlendi→2”, “Ara Sıra Gözlendi→3” ve “Hiç Gözlenmedi→4” biçiminde kodlanarak ortalama toplama dahil edilmiştir. Sosyal problemler ile ilgili öğretmen davranışının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.24’de ve öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.25’de verilmiştir.

Çizelge 3.24

Sosyal Problem Çözme İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
20.Sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlama	1,54	1,52	2,69	1,89	3,00	2,13

Çizelge 3.24 incelendiğinde deney grubu öğretmeninin sınıf içinde sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlama sıklığı uygulama öncesinde 1,54, uygulama sürecinde 2,69 ve uygulama sonrasında 3,00 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmeninin sınıf içinde sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlama sıklığı ise uygulama öncesinde 1,52, uygulama sürecinde 1,89 ve uygulama sonrasında 2,13'dür. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin uygulama öncesinde sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlamadığı görülmektedir. Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında öğrencilerin sosyal problemlerini paylaşması için çoğu zaman ortam hazırladığı gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmenin öğrencilerin sosyal problemlerini paylaşmaları için uygulama süreci ve uygulama sonrasında ara sıra ortam hazırladığı görülmektedir.

Sosyal problem çözme becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir olması öğretmenlerin bu konuya duyarlı olmasını ve bu becerilerin geliştirilmesinde ortam hazırlamasını gerekli kılmaktadır. Karl Popper (1972), problem çözme becerisinin, problemin ancak bizzat yaşanarak ve çözmek için çaba harcanarak ve belki de onu çözmeye başarısız olunarak kazanılacağını ifade etmektedir (Akt. Dinçer, 1995). Kişilerarası problem çözme becerisi, erken yaşlarda temelleri atılan bir beceridir. Çocuklara kendi problemlerini çözmek için fırsatlar verildiğinde, çocukların gözlemlene, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, değerlendirme gibi bilişsel yetenekleri geliştiği gibi demokratik tutum ve tavırları da gelişir (Goffin ve Tull, 1985, Akt. Terzi, 2003). Gerek ailede gerekse okulda kişilerarası problem çözme becerisini destekleyici ortamlar hazırlanması, hem çocuğun bir birey olarak gelişmesini hızlandıracak hem de yeteneklerinin, öz saygı ve kendine güven duygularının gelişmesini sağlayarak sağlıklı bir yetişkin olmasına yardım edecektir (Terzi, 2003).

Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecinde denel işlem materyalinde bulunan etkinlikler nedeniyle sosyal problemlerin çözümüne yönelik ortam hazırlaması beklenen bir durumdur. Ancak uygulama sonrasında yapılan gözlemlerde de deney grubu öğretmeninin öğrencilerin sosyal problemlerini

paylaşmaları ve çözmeleri için ortam hazırlamaya devam etmesi, öğretmenin de denel işlem materyalinden etkilendiği biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 3.25

Sosyal problem Çözme Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
21.Problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma	2,43	2,47	1,76	2,35	1,56	2,22
22.Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama	1,68	1,63	2,67	1,40	3,17	1,81
23.Birden fazla çözüm yolu belirleme	1,01	1,01	2,54	1,22	3,13	1,51
24.Çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme	1,01	1,01	2,53	1,20	3,11	1,50
25.Çözümüne karar verme	1,00	1,00	2,52	1,20	3,11	1,49
26.Kararı uygulama	1,00	1,00	2,52	1,20	3,00	1,45

Çizelge 3.25’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 2,43, uygulama sürecinde 1,76 ve uygulama sonrasında 1,56’dır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 2,47, uygulama sürecinde 2,35 ve uygulama sonrasında 2,22’dir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesi ve uygulama sürecinde sosyal problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışını ara sıra göstermişlerdir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinde bu davranış gözlenmezken kontrol grubunda ara sıra gözlenmeye devam etmiştir.

Türk milli eğitim sistemi içinde hizmet veren okullarda kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözmede kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmadığı gibi okullardaki sorunların büyük çoğunluğu ise kötü bir sorun çözme yöntemi olarak bilinen, güç kullanarak sorun çözme yöntemi ile çözülmektedir (Kenç, 2004: 220). Karşılaşılan kişilerarası problemlerin çözümünde kullanılan geleneksel yöntemler (sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi) tarafları istedikleri sonuca ulaştıramadığı gibi onların gelişimlerini de engellemektedir. Buna karşılık okullarda verilecek eğitim ile öğrencilerin sorunlarını çözerken yıkıcı ve saldırgan davranışlar yerine olumlu ve uzlaşmacı davranışlar kazanmaları sağlanabilir (Terzi, 2003). Stevahn ve diğerleri (2000), okul öncesi eğitim programları ile bütünleştirilmiş çatışma çözme eğitiminin etkisini incelemiştir. Eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki anlamlı fark öğrencilerin çatışma çözme sürecini bilme ve hatırlama, çatışma durumlarında süreci kullanma becerisi ve istekliliği ve arkadaşlık kavramının anlaşılması konularında meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Heppner, Baumgardner ve Jakson, (1985) tarafından problemlerini etkili çözmeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Akt. Çam ve Tümkaya, 2006). Ellias ve Clabby (1992) Sosyal Farkındalık Gelişimi ve Sosyal Problem Çözme Projesi kapsamında ön ergenlik dönemindeki öğrencilere karar verme, kendilik kontrolü, grup katılımı ve sosyal farkındalık becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Deney grubunda 4. ve 5. sınıf öğrencilerine iki yıl boyunca ders programıyla birlikte program uygulamaları yapılmıştır. 6 yıl sonra yapılan izleme çalışmasında programa katılan öğrencilerin uyum düzeylerinde artış olduğu, vandalizm, başkalarına saldırmak, kendine zarar verme gibi olumsuz davranışlarda azalma olduğu görülmüştür (Akt.Eraslan Çapan, 2006). Yukarıdaki araştırma sonuçlarının ulaşılan bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin bütünleştirilmiş programın uygulanmasından sonra problemlerini çözmek için uygun olmayan davranışları gösterme sıklıklarındaki

azalma, karşılaştıkları problemleri çözmek için uygun yolları öğrendikleri ve uyguladıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Başka bir ifadeyle, sosyal problem çözme sürecinin öğrenilmiş olmasının, öğrencilerin problemlerinin çözümünde uygun olmayan yollara başvurmalarını engellediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,68, uygulama sürecinde 2,67 ve uygulama sonrasında 3,17'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,63, uygulama sürecinde 1,40 ve uygulama sonrasında 1,81'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını hiç göstermedikleri gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci ve uygulama sonrasında bu davranışı çoğu zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise uygulama sürecinde bu davranış hiç gözlenmezken, uygulama sonrasında öğrencilerin ara sıra problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını göstermeye başlamışlardır.

Gözlem formunun 20. maddesine ilişkin çizelge 3.24 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğretmenin uygulama öncesinde sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlamadığı görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını göstermiyor olmalarının, sınıf içinde sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlanmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer biçimde uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını gösterme sıklığının öğretmenlerin sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlama davranışını gösterme sıklığı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Karl Popper (1972), problem durumu ile karşılaşıldığı zaman onu anlamaya çalışmanın problemi anlama konusunda ilk adımın atılması olacağını belirtmektedir (Akt. Dinçer, 1995). Problem çözmede bireyin en önemli sorunu,

problemin ne olduğunu ve problemin çözümüyle nereye ulaşacağını anlamaya çalışmaktır. Problem çözmenin özünde sorgulama ve araştırma süreçleri yatar (Kızıllan, 2003: 14). Kuzgun (2000: 156) bu karmaşık süreçte kişinin önündeki seçenekleri ve problemi iyi tanımasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Problem çözmeyle gerçekleştirilmeden önce, bireyin problemi kabul etmesi gerekmektedir. Bireyin “ben bir şey yapmadım” şeklinde düşünmesi problemin çözümünü geciktirmektedir (Raphel, 2003, Akt. Bulut Serin ve Derin, 2008). Bu bağlamda, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmek için öncelikle problemin kime ait olduğunu belirlemeleri ve tanımlamaları gerekmektedir. Problemin kime ait olduğunun belirlenmesi ve tanımlanması için ortam hazırlanmasının ötesinde öğrencilerin bu tür davranışları deneyimlemelerinin de önemli olduğu söylenebilir. Ülgen’e (1997: 137-138) göre birey problemle karşılaştığı zaman, ilk iş problemle ilgili bellekteki şema ve kavramları hatırlar, sonra bilişsel işlemleri yapar. Eğer birey tecrübeliyse, problemi anlamak ve tanımlamak için görevle ilgili hazırladığı bilgilerini kullanır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci ve sonrasında problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını daha sık göstermelerinin uygulanan denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin karşılaştıkları sosyal problemlere birden fazla çözüm yolu belirleme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 2,54 ve uygulama sonrasında 3,13’dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemlere birden fazla çözüm yolu belirleme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 1,22 ve uygulama sonrasında 1,51’dir. Deney grubu öğrencilerinin belirlediği çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 2,53 ve uygulama sonrasında 3,11’dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin belirlediği çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 1,20 ve uygulama sonrasında 1,50’dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde problemlere birden fazla çözüm yolu belirleme ve çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışlarını hiç göstermedikleri

gözlenmiştir. Uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubu öğrencileri bu iki davranışı da çoğu zaman gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise bu davranışları göstermedikleri gözlenmiştir.

Sosyal problemler genellikle yapılandırılmamış problemlerdir ve birden fazla çözümü olabilir. Özden (2003: 201) hiçbir problemin tek bir çözümünün olmadığını öğrencilere öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır. Problem çözme, üst düzey zihinsel becerileri gerektirir. Birey bu becerileri kullanarak bildiklerini sorgular, anlamlandırır ve yapılandırır. Böylece, çözüme ulaşmak için bir çözüm yolu bulur (Erdem, 2005). Öğrencilerin, uygulama öncesinde karşılaştıkları problemlere ilişkin birden fazla çözüm yolu belirleme ve çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışını göstermiyor olmalarına karşın, uygulama sürecinde ve sonrasında çoğu zaman gösteriyor olmaları denel işlem materyalinin etkisi biçiminde yorumlanabilir. Allen ve arkadaşları (1976) tarafından, 9 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan programda, eğitim alan çocukların daha çok alternatif çözümler ürettikleri görülmüştür (Akt. Meijers, 1978).

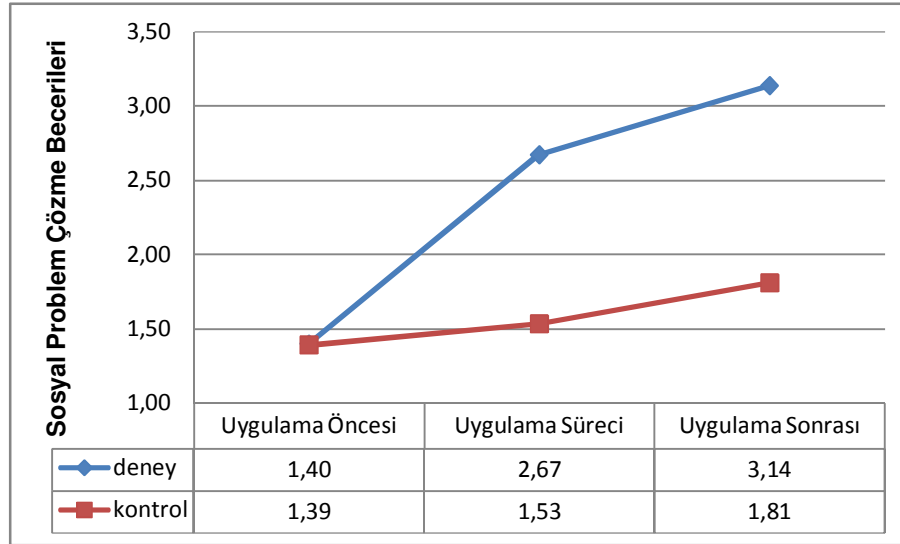
Deney grubu öğrencilerinin problemin çözüm yoluna karar verme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 2,52 ve uygulama sonrasında 3,11'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin problemin çözüm yoluna karar verme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 1,20 ve uygulama sonrasında 1,49'dur. Deney grubu öğrencilerinin verdiği kararı uygulama davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 2,52 ve uygulama sonrasında 3,00'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin verdiği kararı uygulama davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 1,20 ve uygulama sonrasında 1,45'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde problemin çözüm yoluna karar verme ve verdiği kararı uygulama davranışlarını hiç göstermedikleri gözlenmiştir. Uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubu öğrencileri bu iki davranışı da çoğu zaman gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise bu davranışları göstermedikleri gözlenmiştir.

Sosyal problem çözme sürecinin karar verme ve kararı uygulama ile sona erdiği söylenebilir. Problemleri çözmek için uygun kararın verilmesi ve uygulama sonrasında verilen karara ilişkin değerlendirme yapılması önemlidir. Woods'a (1996) göre karar verme, bireyin mevcut bilgi ve inanışları ile bir konuya ilişkin neyin iyi neyin kötü olduğunu değerlendirmesine dayanmaktadır (Akt. Gömleksiz ve Kan, 2007). Deney grubunda sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin problem çözme sürecine ilişkin bilgi edinmeleri ve uygulama yapma fırsatı bulmaları, çözüm yoluna karar verme ve kararı uygulama davranışlarının görülme sıklığını artırdığı söylenebilir. Bandura'ya (1997) göre, sosyal yetkinlik beklentisini geliştiren kaynaklardan biri başarılı performanslardır. Böylece bireyler, sosyal etkileşimlere girdikçe ve bu etkileşimlerde karşılaştığı sorunları başarılı bir biçimde çözdükçe daha sonraki yaşantılarında kişilerarası ilişkilerde karşılaştıkları sorunları çözmeyle ilgili kendilerine yönelik güven geliştirecekleri kabul edilir (Akt. Çam ve Tümkaya, 2006).

Gözlem formunda yer alan 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. maddelerin sosyal problem çözme becerilerine yönelik olması nedeniyle maddelerin her birine yönelik hesaplanan ortalama puanlardan yola çıkılarak maddelerin toplam ortalamalarına ulaşılmıştır. Grafik 3.5'de etkili konuşma becerilerinin sınıf içinde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gösterilme sıklığına ilişkin ortalama puanlar ve puanların grafiksel gösterimi bulunmaktadır.

Grafik 3.5

Sınıf İçi Gözlemlerde Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Görülme Sıklığı



Grafik 3.5’de görüldüğü gibi bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini gösterme sıklığına ilişkin ortalama puan uygulama öncesinde 1,40, uygulama sürecinde 2,67 ve uygulama sonrasında 3,14’dür. Kontrol grubunda ise ortalama puanlar uygulama öncesinde 1,39, uygulama sürecinde 1,53 ve uygulama sonrasında 1,81’dir. Uygulama öncesinde her iki grupta da sosyal problem çözme becerileri gözlenmemiştir. Deney grubunda, sosyal problem çözme becerileri uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında çoğu zaman gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubunda ise sosyal problem çözme becerileri uygulama sürecinde hiç gözlenmezken, uygulama sonrasında ara sıra gözlenmeye başlamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesinde sosyal problem çözme becerilerini göstermezken, uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin davranışları çoğu zaman göstermeye başlamaları denel işlem materyalinin etkililiği biçiminde yorumlanabilir. Uygulama sonrasında da deney grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin davranışları çoğu zaman gösterdiklerinin gözlenmesi, öğrencilerin edinmiş oldukları becerileri kullanmaya devam ettiklerinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

3.4.3 Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Sosyal problem çözme becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencilerinin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırılabilirlik amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, uygulama öncesinde durumu ve uygulama sonrasında değişimi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öncelikle öğrencilerin en çok hangi ortamlarda ya da konularda sosyal problemler yaşadıkları sorgulanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Daha çok sinirlendiğimiz zaman birbirimize kötü davranıyoruz. Bazıları küfür ediyor mesela. Bu yüzden kavga da çıkabiliyor...” (Ön Görüşme Kaydı: D8)

“... Mesela zil çalınca sınıfa girmek istiyoruz. Arkadaşlarım kapının önünde durduğu için geçemiyoruz. O zaman itekleme falan oluyor...” (Son Görüşme Kaydı: D1)

“... En çok yanlış anlaşılma oluyor. Yanlışlıkla çarpıyorsun ama o dönüp hemen bağırıyor ya da vuruyor, küfür ediyor...” (Ön Görüşme Kaydı: K7)

“...Derste öğretmen birlikte yapın diyor ya da malzemelerinizi birlikte kullanın diyor ama kimse paylaşmak istemiyor. Yapamayınca da herkes birbirini suçluyor...” (Son Görüşme Kaydı: K8)

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin birbirlerine hakaret ve küfür etmelerinden, şiddete başvurmalarından, saygısızca davranmalarından ve ani tepkilerde bulunmalarından dolayı problem yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler de öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir.

“...Çocuklar birbirlerine karşı nasıl konuşmaları gerektiğini ya da nasıl davranmaları gerektiğini bilmiyor. Birbirleri ile küfür ederek konuşmak, olayı anlamadan tepkide bulunmak ve şiddete başvurmak gibi sorunları öğrenciler arasında çok fazla gözlemliyorum...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

“...Öğrenciler arasında en çok sorun birbirlerine kötü söz söylemelerinden, şiddete başvurmalarından ortaya çıkıyor...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

“... En çok sorun öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı davranmamalarından ve birbirlerini yanlış anlamalarından ortaya çıkıyor...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

“...Öğrenciler kendilerini uygun bir şekilde ifade etmekte zorlanıyor ve şiddete, küfüre başvuruyor... Bize de en çok şikayet bu gibi durumlarda geliyor...” (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Öğretmenler öğrencilerin en çok küfür etme, şiddete başvurma, yanlış anlama ve birbirlerine saygı duymamaları nedeniyle problem yaşadıklarını söylemektedir. Yavuzer'e (2004: 191) göre küfretmek – kötü kelimelerin kullanılması, ağız bozukluğu – son çocukluk ve ergenlik dönemindeki çocuklar arasında sık rastlanan bir davranış biçimidir. Sauerwein (1992), çocuklar arasında (10 yaş ve daha küçük) olanlar arasında saldırganlığın daha fazla olduğunu belirtmektedir (Akt. Korkut, 2007: 327). Korkut'a (2007: 327) göre, çocuklarda sözel beceriler tam gelişmediğinde fiziksel saldırganlık daha fazla görülebilir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler arasında yaşanan sosyal problemlerin en çok iletişim eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilere, karşılaştıkları sosyal problemleri çözmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Uygulama öncesindeki durumu belirlemek ve uygulama sonrasında değişimi ortaya koymak amacıyla yapılan iki ayrı görüşmede elde edilen verilerin bir arada verilmesinin karşılaştırma yapmak açısından uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin yaşadıkları problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Öğretmene söylüyorum. Öğretmenimiz kavga ettilerse barışmalarını söyler, barıştırır öğretmenimiz...” (Ön Görüşme Kaydı: D2)

“... İlk önce problemi anlamaya çalışıyorum sonra problem benim mi yoksa arkadaşımın mı anlamaya çalışıyorum. Yani ben bir şey yaptığım için mi bana böyle davrandı onu düşünüyorum. Sonra kendim mi problemi çözeceğim yoksa başkasından yardım alacak mıyım onu düşünüyorum. Sonra uygulamak için çözüm yolları arıyorum. Çözümleri uygulamak için sonuçlarını düşünüyorum. En iyi sonucu olabilecek çözümü seçiyorum ve

onu uyguluyorum. Evet eskiden bazen birbirimizi yanlış anlıyorduk artık düşündüğüm için daha kolay çözüyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D2)

“... Başka gruplara ayrılıyor ya da aynı grupta kavga etmeden oynamaya devam etmeye çalışıyoruz. Başkasına gidip durumu anlatıp ne yaparız diye sorarız. Öğretmene sorarız. Öğretmenimizde ne yapacağımızı söyler. Bazen kızar niye kavga ediyorsunuz diye...” (Ön Görüşme Kaydı: D10)

“... İlk önce problemin benim olup olmadığını bulmaya çalışıyorum ondan sonra çözüm yollarını araştırıyorum ve en mantıklısını bulup uyguluyorum. Eskiden direk çözüm yoluna geçiyordum olumsuz oluyordu yani böyle yapınca daha olumlu oldu. Sanki doğrusunu seçebiliyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D10)

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin problemlerini çözmek için genellikle öğretmene şikayet etme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin problemlerini kendilerinin çözmeye çalıştıkları ve problem çözme basamaklarını uyguladıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin problem çözme basamaklarını uygulamalarının yaşantılarında neleri değiştirdiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Önceden güzel bir çözüm yollu bulamayıp kavga edebiliyordum ama şimdi öyle yapmıyorum. Çözüm yolları buluyorum kendimi yargılıyorum ve daha kolay çözülüyor. En başta hani kavga edersek kavga oluyordu ve küsmeye oluyordu ama şimdi hiç öyle küsmeler olmuyor...” (Son Görüşme Kaydı: D4)

“...Eskiden ben problemin kime ait olduğunu çok düşünmezdim bir arkadaşım bana kızdığında ya da küstüğünde özür dilerdim. Ama şimdi önce düşünüyorum. Her zaman ben özür dilemiyorum. Eskiden bazen küserdik arkadaşlarımızla ama şimdi daha kısa küs kalıyoruz ya da hiç küsmeden konuşuyoruz...” (Son Görüşme Kaydı: D8)

“...Kardeşimle küsmüştük. Sorun bana ait mi diye düşündüm. Bana aitti ben de çözüm yolu bulup barıştık. Eskiden küsünce barışamazdık annemler bize kızar barıştırdı...” (Son Görüşme Kaydı: D9)

“...Eskiden hep problemler benimmiş gibi davranıyordum. Şimdi de sorunun benim olup olmadığını bulmaya çalışıyorum. Bazen benim oluyor bazen de başkasının o zaman ona göre davranıyorum. Hani ben biraz sinirliyim ya şimdi eğer benim problemim değilse sinirlenmiyorum. Hem de kendi problemimi de düşündüğüm için çözüm yollarını falan kavga etmeden çözebiliyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D10)

Öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin problem çözme basamaklarını kullanmalarının problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara başvurmalarını engellediği ve problemlerini daha kolay çözmelerini sağladığı anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin problemlerini nasıl çözdüklerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

“... Öğrencilerin arasında bir problem olduğunda çoğunlukla bana şikayete geliyorlar. Kendileri çözmeye çalışmıyorlar, benim çözmemi bekliyorlar. Hiç düşünmüyorlar. Bazı olaylarda ailelerde müdahale ediyorlar. Geçen yıl gelen bir öğrencim vardı. Arkadaşının çantasına tekme ile vurmuş ve aile gelip müdahale etmiş. Bir daha yapmayın vs. diye. Kızım böyle bir şey yaparlarsa sen de onlara yap demişler. Ben de kızdım böyle olmaz, müdahale etmeyin öğrencilere diye. Kendi sorunlarını kendileri çözsünler dedim...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

“... Geçen gün bir sorun yaşadık diğer sınıfla ve sorunu ortaya koyabildiler. Sorunumuz bu. Nasıl çözebiliriz dediğimde, çözüm yolları ürettiler. Şu şekilde çözersek kazancımı şu olur ya da şunu kaybederiz diye. Yaklaşımları farklılaştı. Sorunları belirleyebilme, sorunu farklı yollarda çözebilme. Çok hoşuma gidiyor tabi bu. Bu arada gelip bana şikayetleri çok azaldı, neredeyse yok denebilecek düzeyde. Özellikle çok sorunlu bir öğrencimiz vardı devamlı şikayet ederdi. Arkadaşım bana şunu dedi, benimle alay etti. Onlar çok azaldı hatta yok gibi...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde de uygulama öncesinde öğrencilerin problemlerini çözmek için kendilerinin çaba harcamadığı ve genellikle ailelerine ya da öğretmene şikayet etme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmede ise öğrencilerin problem çözme basamaklarını kullanarak karşılaştıkları sorunları çözmeye yoluna gittikleri öğretmen tarafından vurgulanmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Önce kendimi düzeltmeye çalışırım yoksa öğretmene söylerim. Öğretmen bize hep kendiniz çözün der. Ama biz çoğu zaman çözemiyoruz. Eğer çözersem yeniden arkadaş oluruz...” (Ön Görüşme Kaydı: K2)

“...Onunla konuşurum eğer yine de itiraz ederse o zaman onun dediğini kabul ederim. Haklıysam itiraz ederim ama belki o da haklıdır derim...” (Son Görüşme Kaydı: K2)

“...Konuşarak çözmeye çalışırım. Eğer ben yaptıysam özür dilerim ve affedene kadar peşinden giderim. Onu kendimle barıştırmak için elimden geleni yapıyorum. Onunla daha çok ilgileniyorum işte...” (Ön Görüşme Kaydı: K7)

“...Mesela bir arkadaşımız oyuna giremeyince küsüyor ama öğretmenimiz birbirinize küsmeyin siz bu sınıfta bir ailesiniz diyor. Ben böyle bir sorunda çok zorlanıyorum ve öğretmene söylüyorum ama öğretmen de kendiniz bulun diyor. Biz de bazen ne yapacağımızı bulamıyoruz. ...” (Son Görüşme Kaydı: K7)

Kontrol grubu öğrencileri ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerde karşılaşılan problemleri çözmek için öğretmenden yardım istedikleri ya da arkadaşlarıyla konuşarak özür dileme yolunu seçtikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşme verilerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Ben öğrencilerimin birbirlerini şikayet etmelerine çok kızıyorum. En başından beri bu konuda uyarıyorum onları. Kendiniz çözün diyorum. Bazen yardım ettiğim de oluyor...” (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

“... Öğrenciler kendileri sorguluyorlar nedenlerini. O yüzden bana çok sorun geliyor kendileri çözmüş oluyorlar. Çok büyük bir şey varsa o zaman geliyorlar bana, başka bir zamanda gelmiyorlar. Zaten büyük bir sorun da olmadı...” (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Kontrol grubu öğretmenin öğrencileri karşılaştıkları problemleri kendilerinin çözmesi konusunda yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerde de öğretmenin öğrencileri problemlerini kendilerinin çözmesi konusunda yönlendirdiği belirlenmiştir. Ancak öğrenciler karşılaştıkları problemleri kendi kendilerine çözme konusunda zorlandıklarını da belirtmektedirler.

Deney ve kontrol grubunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerinin uygulama öncesinde problemlerini çözmek için uygun yollar kullanmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin problem çözme basamaklarını kullanarak karşılaştıkları

problemleri çözmeye çalıştıkları ancak kontrol grubu öğrencilerinde uygulama öncesine göre bir farklılık görülmediği ve problem çözerken zorlandıkları söylenebilir. Kontrol grubu öğretmenin öğrencileri problemlerini kendilerinin çözmesi konusunda yönlendirmesinin yeterli olmadığı, öğrencilerin etkili problem çözme konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Larkin ve diğerlerine (1980) göre öğrenciler problem çözmeyi öğrenebilirler, bu nedenle de problem çözmenin okul eğitim programlarının bir parçası olması gerekmektedir. Bu bağlamda, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin problem çözme basamaklarını öğrenmesinde ve karşılaştıkları sosyal problemlerin çözümünde bu basamakları kullanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Özetle, sosyal problem çözme becerilerine ilişkin problem senaryoları, gözlemler, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri incelendiğinde, bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.5 BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ PROGRAMIN UYGULAMA SÜRECİ

İletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik düzenlenen bütünleştirilmiş programın uygulama sürecine ilişkin deney grubunda denel işlem materyali uygulanırken öğretme-öğrenme sürecini betimlemeye yönelik gözlemler gerçekleştirilmiş ve alan notları yazılmıştır. Araştırmacı tarafından etkinliklerin uygulanması sırasında yazılan alan notları üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan etkinlikler öncelikle etkili konuşma ve etkili dinleme kurallarının verilmesi amacıyla bütünleştirilmiştir. Etkinlik gereği öğretmen tarafından etkili dinleme ve etkili konuşma kurallarının yer aldığı materyaller öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere her bir kurala ilişkin görüşlerini paylaşımları ve tartışmaları için fırsat verilmiş daha sonra bu kuralların yer aldığı materyaller sınıf panosuna asılmıştır. Etkili konuşma ve etkili dinleme becerilerinin gelişimini desteklemek için farklı

derslerle bütünleştirilen etkinliklerin uygulanması sırasında ihtiyaç duyuldukça öğrenciler panolara yönlendirilmiştir. İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan ilk etkinliklerde öğrencilerin daha çok panolara bakma ihtiyacı duydukları gözlenirken son etkinliklerde böyle bir ihtiyaç duymadıkları gözlenmiştir.

Etkili konuşma ve etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin bütünleştirildiği derslerdeki uygulama sürecine ilişkin alan notlarından yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Öğrenciler kendi getirdikleri şiir ve öyküleri sınıfta paylaşıyor. Her bir şiir ya da öyküde içinde geçen coğrafi özelliklerin bulunması isteniyor ve doğal mı yoksa beşeri mi olduğu tartışılıyor. Bu sırada bazı öğrencilerin dinleme kurallarına tam olarak uymadıkları gözleniyor. Bu durumu fark eden öğretmen öğrencilere ‘Arkadaşlarınız konuşurken etkili dinleme kurallarına ne kadar uydunuz? Kendi kendinize bir süre düşünmenizi istiyorum’ dedi... Fatih: ‘Aslında tam olarak uyduğumu söyleyemem. Cem elindeki kalemle oynuyordu ve bende bir ara ona baktım.’ Bunun üzerine öğretmen ‘Neden birisi konuşurken başka şeylerle uğraşmamalıyız?’ diye sordu. Selim: ‘Onun dediklerini tam olarak anlayamayız ve soru sorulduğunda cevap veremeyiz.’ dedi...” [Alan Notu: İletişim 3. Etkinlik (Sosyal Bilgiler Dersi)]

“... Öğretmen gönüllü üç öğrenciyi sınıf dışına çıkardıktan sonra öğrencilere bir resim göstererek resimdeki hareketli ve hareketsiz varlıklara dikkat etmelerini istedi. Daha sonra dışarı çıkarılan öğrencilerden biri sınıfa alınarak bir öğrenci tarafından resim anlatıldı. O öğrenci de sınıf dışında olan diğer öğrenciye resmi anlattı. En son dinleyen öğrencinin resimde olan pek çok varlığı söylememesi üzerine öğretmen bunun nedenini öğrencilere sordu. Mert: ‘Bence Gürhan konuşma kurallarına daha fazla uysaydı o zaman Rıza’nın aklıda daha çok şey kalabilirdi.’ dedi. Öğretmen: ‘O zaman ne yapmamız lazım?’ diye sordu. Şevval: ‘Birisi bir şey anlatırken dikkatli dinlememiz lazım hem de güzel güzel anlatmamız lazım.’ dedi...” [Alan Notu: İletişim 5. Etkinlik (Fen ve Teknoloji Dersi)]

Yukarıdaki alan notlarından yapılan alıntılar incelendiğinde öğretmenin öğrencileri etkili konuşma ve dinleme kurallarına uyma ve kendilerini değerlendirmeleri konusunda yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Son etkinliklere doğru öğretmenin öğrencileri konuşma hızı, ses tonu, vurgu, dikkatli dinleme, söz kesmeme ve göz iletişimi kurma konusunda daha az uyardığı belirlenmiştir. İletişim becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler yapıldıkça öğrencilerin etkili konuşma ve dinleme kurallarına uymanın önemini fark ettikleri, birbirlerini bu konuda uyardıkları ve bu kurallara uyma konusunda daha dikkatli davrandıkları

gözlenmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirildiği derslerin sonunda yapılan değerlendirmelerde öğrencilere “Bu etkinliği neden yaptık?”, “Bu etkinlik yoluyla ne öğrendik?” biçiminde sorular yöneltilerek, değerlendirme yapmaları istenmiştir.

“...Derste yayaların güvenliği ile ilgili yaya geçidi, üst geçit, alt geçit, trafik lambası vb. kavramların öğretimi ile ilgili yaptığı etkinliğin ardından öğretmen öğrencilere ‘Neden böyle bir etkinlik yaptık?’ diye sordu. Çisil: ‘Yayaların güvenliği için trafikte olan şeylerin neler olduğu ve önemini tekrar etmiş olduk hem de hangi kavram olduğunu tahmin etmek için dikkatli dinlemek zorunda kaldık’ dedi...” [Alan Notu: İletişim 1. Etkinlik (Trafik Güvenliği Dersi)]

Yukarıdaki alan notundan yapılan alıntı incelendiğinde öğrencilerin değerlendirmelerde hem derste kazandırılacak özelliklere hem de iletişim becerilerine yönelik çıkarımda bulundukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin değerlendirmeler sırasında hem derste kazandırılacak özelliklere hem de etkinliğin ilgili olduğu etkili iletişim becerilerine yönelik ifadeleri, bütünleştirilmiş programın amacına ulaştığının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim programı ile grup çalışmasını gerekli kılan etkinlikler bütünleştirilmiştir. “Kazanımları” gerçekleştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerin aynı zamanda grup çalışmasını gerektirmesinin, öğrencilerin grup çalışmasının önemini fark etmelerine ve işbirliği becerilerinin gelişimine hizmet edeceği düşünülmüştür.

Alan notları incelendiğinde derslerde işbirliği gerektiren etkinlikler sırasında öğrencilerin bu tür çalışmalar yapmaktan zevk aldıkları ve aktif katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Etkinlikler ilerledikçe öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinledikleri, ortak karar alabildikleri, gruplardaki öğrenciler değişse de her yeni çalışmada grup bilinci oluşturdıkları, yardımlaşma ve dayanışma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

“...Daha önce yapılan işbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düşünüldüğünde, öğrencilerin grup oluşturdıkları arkadaşları ile daha uyumlu çalıştıkları, ellerinde olan malzemeyi paylaşmakta sorun yaşamadıkları ve birbirlerinin malzeme ile işinin bitmesini sabırla

bekledikleri görülmektedir...” [Alan Notu: İşbirliği 5. Etkinlik (Trafik Güvenliği Dersi)]

İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenen etkinlikler sırasında tutulan alan notlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Öğretmen öğrencilerden grup oluşturmalarını istedi ve her gruba kemik şekillerinin bulunduğu kağıtlar, makas, yapıştırıcı, ip, delgeç gibi malzemeler dağıttı. Bütün grupların iskelette yer alan kemikleri doğru bir şekilde bir araya getirmelerini istedi. ... İki grubun kendi aralarında anlaştıkları ve herkesin iskeletin başka bir bölümünü yapmak için uğraştığı görülüyor. Beş grupta ise bir karmaşa söz konusu. Birbirlerinin ellerinden makası, ipi ya da yapıştırıcıyı çekiyorlar. Etkinlik sona erdiğinde öğretmen her gruptan yaptıkları iskeleti göstermelerini ve kemikleri tanıtmalarını istedi. Grupların sunuları bittikten sonra öğretmen ‘Neden böyle bir etkinlik yaptık?’ diye sordu. Aslıhan: ‘Vücudumuzdaki kemikler de aslında sizin verdiğiniz gibi ayrı ayrı ama kaslar sayesinde bir araya geliyor. Kemiklerin aslında nasıl bir araya geldiğini görmek için bu etkinliği yaptık. Kaslar ve kemiklerin birbirine destek olduğu gibi biz de birbirimize yardım ettik.’ dedi. ...Öğretmen iskeleti bitiremeyen gruplara neden bitiremediklerini sordu. Ceren: ‘Her malzemeden bir tane olduğu için zamanı yetiştiremedik. Ben makası alınca öbürleri elimden çıktı.’ dedi...” [Alan Notu: İşbirliği 1. Etkinlik (Fen ve Teknoloji Dersi)]

“...Uygulanan kuvvetin cisimlerin hareketlerini etkilediği ile ilgili konu işlenirken öğretmen öğrencilerden gruplara ayrılmasını istedi. Gruplar oluşturulurken artık öğretmen farklı öğrencilerle çalışmaları gerektiğini hatırlatmıyor. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra öğretmen malzemeleri dağıttı ve etkinliğin dağıttığı altı plastik bardak yardımıyla kule yapmak olduğunu söyledi. Kulelerin yapılması için etrafında öğrencilerin tutabileceği ipler olan lastik bantları kullanacaklarını ve bardaklara elleriyle dokunmayacaklarını söyledi. ...Öğrenciler ilk denemelerinde genelde başarısız oluyorlar. Bardaklar yerlere düşüyor. Her seferinde yeniden başlıyorlar ve birbirlerini daha çok yönlendirmeye, birbirlerine daha çok yardım etmeye başladılar. ...Etkinliğin yapılması için verilen süre bittiğinde öğretmen ‘Neden böyle bir çalışma yaptık?’ diye sordu. Can Berke: ‘O bardağı tutabilmek için 6 kişi gerekiyordu. Bir kişi bile olmasa o bardağı tutamazdık hatta bırakamazdık bile. O kuleyi tamamlamak için herkesin belirli çekme kuvveti ile o bardağı tutup en üste koymaları gerekiyordu. Tek kişi çekse bardak düşer ve her şeyi bozabilirdi. Yardımlaşarak ve birbirimizi yönlendirerek yapabildik.’ dedi. Gürhan: ‘İşbirliği yapmayı öğrendik, eşit kuvvet uygularsak ve birbirimizi dinlersek daha kolay hareket ettirebildiğimizi gördük.’ dedi...” [Alan Notu: İşbirliği 7. Etkinlik (Fen ve Teknoloji Dersi)]

Yukarıdaki alan notlarından yapılan alıntılar incelendiğinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğretim programı gereği “kazanımları” gerçekleştirmeleri için işe koşulduğu ve aynı zamanda etkinlikler sırasında öğrencilerin işbirliği yapmanın

önemini fark ettikleri ve amacı gerçekleştirmek için işbirliği becerilerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretmenin sorduğu “Neden böyle bir etkinlik yaptık? sorusuna verdikleri yanıtların da bu durumu destekler nitelikte olduğu ve bütünleştirilmiş programın amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Benlik saygısını geliştirmek amacıyla derslerle bütünleştirilen etkinliklerde öğrencilerin duygularını tanıma ve ifade etme, olumlu ve olumsuz özelliklerin farkına varılması ve takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma davranışı kazanmalarına odaklanılmıştır. İlk etkinlikler öğrencilerin duygularını ve kendilerini tanımlayacak kelimelerin öğrenilmesi amacı taşıırken daha sonra öğrenilen kelimelerin kullanılması ve paylaşılması yönünde çaba harcanmıştır.

“...Benlik saygısı ile ilgili yapılan ilk etkinliklere göre bu etkinlikte paylaşım için daha fazla öğrencinin parmak kaldırdığı ve ilk etkinlikte öğrenilen kelimelerin de öğrenciler tarafından sık sık kullanıldığı gözlemlendi...” [Alan Notu Benlik Saygısı 4. Etkinlik (Türkçe Dersi)]

Benlik saygısının geliştirilmesi yönünde gerçekleştirilen ilk etkinliklerin sonunda yapılan değerlendirmelerde sınıftaki öğrencilerin bir kısmı paylaşım konusunda gönüllü davranırken son etkinliklerde hemen hemen sınıftaki tüm öğrencilerin kendi duygularını paylaşma konusunda istekli olduğu gözlemlenmiştir. Etkinlikler süresince öğrencilerin devamlı birbirlerinin duyguları, özellikleri ile ilgili paylaşımlarını dinlemiş olmalarının da bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

“...Litre ve mililitre ile ilgili problemleri çözer ve kurar kazanımının gerçekleştirilmesi için öğretmen bu derste farklı bir problem oluşturacaklarını söyledi. Öğrencilerden gruplara ayrılmasını ve her grubun sınıftaki arkadaşları ile ilgili olumlu özelliğini listelemelerini istedi. Öğrencilere, iltifatların süre sonunda bir kovada toplanacağını ve hangi grubun kovasının daha ağır olacağını hesaplanacağını söyledi. Bu hesaplamada aynı kişi için diğer grupla aynı iltifatı/olumlu özelliği yazmış olmak 1 mililitre, aynı kişi için kimsenin yazmadığı bir iltifatı/olumlu özelliği yazmak 1 litre olarak ele alınacaktır dedi. Öğrenciler çalışmaya başladılar. ...Utku: ‘Olumsuz bir şey yazmayacak mıyız?’ diye sordu. Öğretmen: ‘Hayır, bugün sadece olumlu olanları yazıyoruz.’ dedi. Utku: ‘Ya olumlu bir özelliği yoksa.’ dedi. Öğretmen: ‘Herkesin olumlu özellikleri vardır, iyi düşünün ama bulamıyorsanız o zaman yazmayın.’ dedi. O sırada Utku’nun grubundan Konuralp: ‘buldum buldum gel’ deyip Utku’nun kulağına söyledi. ...Çalışmalar tamamlandığında bütün grupların listesi okundu ve aynı olanlar işaretlendi. Öğretmen herkesin listesini topladı ve kendisi de kontrol ederek hangi grubun kovasının en ağır olduğunu bulması için her gruptan

kendi seçtiği bir öğrenciyi tahtaya kaldırdı. Tahtayı grup sayısı kadar sütunlara ayırdı. (7 sütun) Her gruptan bir kişi sırayla geldi ve öğretmenin listeye göre söylediği litre ve mililitrelerin toplamını buldu. Kırmızı kalemle işaretlenmiş olanlar 1 mililitre, işaretli olmayanlar ise 1 litre olarak hesaplandı. Öğretmen öğrencilerin kovaların ağırlığını mililitre cinsinden hesaplamalarını istedi. Daha sonra her gruptan başka bir öğrenci kaldırıp kovanın ağırlığını mililitre cinsinden hesaplattırdı. ...Dersin sonunda öğretmen: ‘Neden böyle bir etkinlik yaptık?’ diye sordu. Aslıhan: ‘Tek başımıza olsak bulamazdık belki bu kadar çok. Mesela benim çok yakın olmadığım birisi ile başkası iyi arkadaş ve o daha kolay bulabiliyor. Herkesin olumlu bir özelliğinin olduğunu gördük.’ dedi. Utku: ‘Ben bir arkadaşımız için bir şey bulamamıştım ama sonra grupta bulduk ve doğrudur. Yani herkesin olumlu bir özelliği olduğunu gördüm. Hem de litre ve mililitre ile ilgili işlemler yapmış olduk.’ dedi...” [Alan Notu Benlik Saygısı 6. Etkinlik (Matematik Dersi)]

Öğrencilerin dersin “kazanımlarıyla” bütünleştirilmiş benlik saygısını geliştirmeye yönelik etkinliği değerlendirirken hem derste kazandırılacak özelliğe hem de kendilerine yönelik çıkarımlarda bulundukları gözlenmiştir. Yukarıda alan notundan yapılan alıntı incelendiğinde de özellikle Utku’nun “...Ben bir arkadaşımız için bir şey bulamamıştım ama sonra grupta bulduk ve doğrudur. Yani herkesin olumlu bir özelliği olduğunu gördüm. Hem de litre ve mililitre ile ilgili işlemler yapmış olduk...” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin olumlu özelliklerinin fark edilmesi ve paylaşılmasına yönelik etkinlikler aynı zamanda takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifat alma davranışının gelişimini de desteklemektedir. Öğrencilerin ilk etkinliklerde takdir etme / iltifat etme konusunda çok fazla zorlanmadıkları ancak kendileri takdir edildiğinde / iltifat edildiğinde utandıkları belirlenmiştir. Etkinlikler süresince duyguların ve olumlu özelliklerin paylaşımı arttıkça öğrencilerin de kendilerine edilen iltifatları daha kolay kabul ettikleri gözlenmiştir. Benlik saygısını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlamış olmasının iltifat alma davranışını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Uygulama öncesi yapılan gözlemlerde öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemleri çözmek için uygun olmayan yolları tercih ettikleri, öğretmene birbirlerini şikayet ettikleri ve bu nedenle öğretmenin bu durumdan rahatsız olarak öğrencilerin sosyal problemlerini sınıfta paylaşmaları için fırsat vermediği

belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerde öncelikle öğrencilerin sosyal problemin ne olduğu ve günlük yaşantılarında karşılaştıkları sosyal problemlerin neler olabileceği üzerinde durulmuş ve öğrencilerin problem çözme basamaklarını fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra sosyal problem çözme basamakları verilmiştir. Etkinlik gereği öğretmen tarafından sosyal problem çözme basamaklarının yer aldığı materyaller öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere her bir basamağa ilişkin görüşlerini paylaşmaları ve tartışmaları için fırsat verilmiş daha sonra bu basamakların yer aldığı materyaller sınıf panosuna asılmıştır. Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemek için farklı derslerle bütünleştirilen etkinliklerin uygulanması sırasında gerek duyuldukça öğrenciler panolara yönlendirilmiştir.

Sosyal problem çözmeye ilişkin uygulanan ilk etkinlikte öğrencilerin problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama konusunda fazla bir sorun yaşamazken en çok farklı çözüm yolları üretme konusunda sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle ikinci etkinlik öğrencilerin aynı probleme farklı çözümler getirebileceklerini fark etmeleri sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

“...Derse girişte öğretmen bugün resim kağıtlarını kendisinin dağıtacağını söyledi ve her öğrenciye üzerinde aynı çizginin olduğu kağıtları dağıttı. Kağıtlar dağıtılırken, kağıdı alan her öğrenci bunun üzerinde çizgi var diyor. Daha sonra bütün kağıtlarda aynı çizginin olduğunu fark ettiler. Öğretmen: ‘Herkesin kağıdında aynı çizgi var. Sizden bugün istediğiniz herhangi bir konuda resim çizmenizi istiyorum. Ancak herkes resminde bu kağıdın üzerinde olan çizgiyi mutlaka kullanacak.’ dedi. ...Öğrenciler kağıdı bir süre incelediler. Birkaç öğrenci resmini yapmaya başladı. Bazı öğrenciler kararsız bir şekilde resim yapanlara bakıyor. ...Öğretmen öğrencileri resim yaparken dikkat edilecek kurallar konusunda uyarıyor. Sınıfın içinde dolaşıyor ve soru soran öğrencilere açıklama yapıyor. ...Dersin sonunda öğretmen: ‘Hadi bakalım bize kim resmini anlatacak.’ dedi. Gönüllü birkaç öğrenci tahtaya gelip resimlerini anlattı. Öğretmen: ‘Bugün neden böyle bir çalışma yaptık?’ diye sordu. Gürhan: ‘Bir çizgiden yararlanarak da resim yapabileceğimizi görmek için.’ dedi. Alparslan: ‘Hepimizin kağıdında aynı çizgi vardı ama resimlerimiz farklı. Herkesin başka bir şey düşünebileceğini görmek için.’ dedi. Öğretmen: ‘Diyelim ki hepinizin kağıdına bu çizgi yanlışlıkla yapılmış ve sizin de başka resim kağıdınız yok. Resim kağıdında böyle bir çizgi olması bir sorun mudur?’ diye sordu. Öğrenciler hep bir ağızdan evet diye bağırdılar. Öğretmen: ‘Hepinizin kağıdında aynı çizgi olmasına rağmen herkesin resminin farklı olması neden kaynaklanıyor olabilir?’ dedi. Sena: ‘Öğretmenim hani bu bir sorundur dediniz ya, o zaman

bir sorunu çözmek için de herkes başka bir çözüm yolu bulabilir.’ dedi. Cem: ‘Ama biz resim çizdiğimiz için herkesin farklı oldu. Her zaman bir sürü çözüm olur mu?’ diye sordu. Öğretmen: ‘Karşılaştığımız bir sorunun bir çok çözümü olabilir. Önemli olan en iyi çözümü bulmaktır. En iyiyi bulabilmek için de önce bütün çözüm yollarını düşünmemiz gerekir.’ dedi. Çisil: ‘Eğer hepsini düşünmeden aklımıza gelen bir tanesini yaparsak belki daha iyi olanı yapamamış oluruz.’ dedi...” [Alan Notu Problem Çözme 2. Etkinlik (Görsel Sanatlar Dersi)]

Yukarıdaki alan notundan yapılan alıntı incelendiğinde etkinliğin öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemlerin birden fazla çözümü olabileceği konusunda farkındalıklarının artmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Sonraki etkinliklerde öğrencilerin çözüm yolu bulma konusunda fazla zorlanmadıkları ve değerlendirmeler yapılırken bulunan çözüm yolları ve olası sonuçları üzerinde daha fazla tartıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilere ders gereği kazandırılacak özelliklerle bütünleştirilerek verilen sosyal problemlerin çözümünü yazacakları formlarda öğrencilerden üç farklı çözüm yolu bulmaları istenmiştir.

“...Türkçe ders kitabında yer alan ‘Koku’ metninin ‘Kendini ifade etme’ boyutunu işlemek amacıyla metinde geçen olaya ilişkin hazırlanan problem durumu form haline getirilmiştir. ...Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını yazmaları için formları dağıttı. Öğretmen: ‘Sormak istediğiniz bir şey var mı?’ diye sordu. Öğrenciler forma alıştıkları için soru sormadan cevaplamaya başladılar. ...Çisil: ‘Öğretmenim ben üç taneden fazla çözüm buldum onları da yazayım mı?’ dedi. Öğretmen: ‘Tabi isterseniz yazabilirsiniz.’ dedi. Öğretmenin bu sözü üzerine birkaç öğrenci daha “iyi o zaman” diyerek cevaplamaya devam etti. Formların doldurulması bittiğinde gönüllü öğrencilerden yanıtlarını paylaşmaları istendi. Öğrenciler genellikle çözüm yolları ve olası sonuçları üzerinde tartışıyor. Öğretmen de bir kaç öğrenciden sonra sadece çözüm yollarını, olası sonuçlarını ve karar verdikleri çözüm yolunu paylaşmasını istedi. ...Öğretmen: ‘Bugün bu çalışma ile ne öğrendik?’ diye sordu. Cemrenaz: ‘Hikayedeki gibi bir olay benim de başıma gelebilir. Böyle bir durumda neler yapabileceğimi ve karşımdakini kırmadan düşündüklerimi nasıl söyleyebileceğimi öğrendim.’ dedi. Fatih: ‘Bir sürü çözüm yolu bulabiliriz ama düşünüp içinden en uygun olanını seçmemiz gerekiyor. Eğer bu basamakları kullanmazsak düşündüğümüz şey doğru çözüm olmayabilir.’ dedi...” [Alan Notu Problem Çözme 6. Etkinlik (Türkçe Dersi)]

Yukarıda alan notundan yapılan alıntı incelendiğinde ilk etkinliklerde çözüm yolu bulmakta zorlanan öğrencilerin daha sonraki etkinliklerde üçten fazla çözüm yolu bulabildikleri ve çözüm yollarını sorguladıkları anlaşılmaktadır. Sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bütünleştirilen etkinlikler yoluyla öğrencilerin problem çözme basamaklarını öğrendikleri ve sadece sınıf

içi etkinliklerde değil günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde de bu basamakları kullandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyal problemlerini bu basamakları kullanarak çözmeye başlamaları özellikle öğretmenin rahatsız olduğu şikayet etme davranışını da azaltmış ve öğretmen de öğrencilerinin sosyal problemlerini sınıf içinde tartışmaları için zaman ayırmaya başlamıştır. Öğrencilerin dönem başında karşılaştıkları sosyal problemleri çözememe ya da uygun olmayan yollarla çözmeye çalışma davranışlarının azalması ve karşılaştıkları sorunları çözmek için sosyal problem çözme basamaklarını kullanmaları uygulama sürecindeki etkinliklerde öğrendiklerini hayata geçirdikleri biçiminde yorumlanabilir

Ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrencilerin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde bütünleştirilmiş programların hazırlanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

3.6 PROBLEM SENARYOLARINDAN ELDE EDİLEN PUAN İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmanın son alt problemi “Bütünleştirilmiş program uygulaması sonrasında öğrencilerin problem senaryolarından elde ettikleri puan ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla, deney grubu öğrencilerinin problem senaryolarının son uygulamasından aldıkları puanlar ile yılsonu karne notları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin, bütünleştirilmiş programın uygulandığı Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar ve Trafik Güvenliği derslerindeki notları dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin problem senaryolarının son uygulamasından elde ettikleri puanlar ile derslere ilişkin karne notları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için hesaplanan Spearman Sıra Farkı Korelasyon katsayıları çizelge 3.26’da verilmiştir.

Çizelge 3.26

Problem Senaryoları Son Uygulama Puanları ile Karne Notları Arasındaki İlişki

Dersler	Etkili Konuşma Becerileri	Etkili Dinleme Becerileri	İşbirliği Becerileri	Benlik Saygısı	Sosyal Problem Çözme Becerileri
Türkçe					
Spearman's rho	0,08	0,13	0,14	0,32	0,31
Sig.	0,69	0,51	0,47	0,10	0,11
Matematik					
Spearman's rho	0,09	0,29	0,20	0,14	0,50
Sig.	0,64	0,13	0,30	0,47	0,01
Fen ve Teknoloji					
Spearman's rho	0,23	0,23	0,29	0,38	0,39
Sig.	0,29	0,23	0,13	0,04	0,04
Sosyal Bilgiler					
Spearman's rho	0,15	0,32	0,25	0,23	0,35
Sig.	0,48	0,10	0,19	0,23	0,06
Görsel Sanatlar					
Spearman's rho	-0,02	0,05	-0,06	0,30	0,13
Sig.	0,90	0,80	0,75	0,11	0,49
Trafik Güvenliği					
Spearman's rho	0,17	0,36	0,15	0,08	0,47
Sig.	0,37	0,06	0,45	0,66	0,01

Çizelge 3.26 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Matematik dersi karne notları ile sosyal problem çözme becerileri senaryosu son uygulama puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0,50$; $p=0,01<0,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Fen ve Teknoloji dersi karne notları ile benlik saygısı problem senaryosu son uygulama puanları arasında ($r=0,38$; $p=0,04<0,05$) ve sosyal problem çözme becerileri senaryosu son uygulama puanları arasında ($r=0,39$; $p=0,04<0,05$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin Trafik Güvenliği dersi karne notları ile sosyal problem çözme becerileri senaryosu son uygulama puanları arasında ($r=0,47$; $p=0,01<0,05$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Büyüköztürk (2002:32), tam olarak anlaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0,70-1,00 arası yüksek, 0,70-0,30

arası orta ve 0,30-0,00 arasının düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi karne notları ile benlik saygısı problem senaryosu son uygulama puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Fen ve Teknoloji dersi karne notlarının yükselmesi ile benlik saygısına ilişkin problem senaryosundan alınan puan da artmaktadır. Alanyazında benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Wickline'in (2003) benlik saygısına ilişkin yapılmış çalışmaları incelendiği araştırmada akademik başarı ile benlik saygısının birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Yalım (2001) yaptığı araştırmada benlik saygı düzeyi ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de olumlu yönde olduğunu, benlik saygısı düşük öğrencilerin ise akademik başarı düzeylerinin olumsuz yönde olduğunu belirlemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Matematik, Trafik Güvenliği ve Fen ve Teknoloji dersleri karne notları ile sosyal problem çözme becerileri senaryosu son uygulama puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu derslerdeki karne notlarının yükselmesi ile sosyal problem çözme senaryosundan alınan puan da artmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de akademik başarı ile problem çözme becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Elliot ve diğerleri (1990) araştırmalarında problem çözmenin akademik performansla ilgili olduğunu bulmuşlardır. McCabe ve arkadaşlarının (1999) yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, kızlarda sosyal problem çözme ile akademik performans arasında ilişki bulunamamıştır. Aynı çalışmada erkeklere olumsuz problem uyumu ve fonksiyonel olmayan problem çözme stillerinde ise problem çözme ve akademik performans arasında ilişki bulunmuştur. Kendilerini başarısız algılayanların ise daha dıştan denetimli ve problem çözme becerilerinde kendilerini daha az etkin algıladıkları görülmüştür. Bulut Serin ve Derin (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda problem

özme becerilerinin kazanılmasının akademik başarıyı olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalar da benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta ve bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Alayazında bir disiplin ya da birden fazla disiplinin bütünüleştirilmesine yönelik düzenlenen programların akademik başarı ile ilişkisini inceleyen bazı araştırmalar da yer almaktadır. Duran (2003), Kılcan (2005) ve Demir (2008) tarafından yapılan araştırmalarda bütünüleştirilmiş program uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Demirhan İşcan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri ile bütünüleştirilmiş değerler eğitim programının öğrenci başarıları ile orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bütünüleştirilmiş programın akademik başarı üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmasına rağmen öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesine yönelik düzenlenen bütünüleştirilmiş program uygulamasının öğrenci başarıları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Gelişim bir bütün olarak ele alınmakta ve gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi de akademik başarı üzerinde etkili olabilir. Ancak başarının tek belirleyicisi olarak sosyal gelişim ele alınmamalıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında ele alınan sosyal gelişim boyutları ile dersler arasında akademik başarı açısından ilişki bulunmamasının, başarı üzerinde etkili olan diğer etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ve yorum doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1 SONUÇLAR

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim (etkili dinleme ve etkili konuşma) becerileri problem senaryolarının ön uygulama ve son uygulama puanları arasında grup içi karşılaştırmalarda anlamlı bir fark olduğu ve son uygulama puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarında farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi gözlemlerde deney ve kontrol grubu öğrencileri etkili dinleme ve etkili konuşma becerilerine ilişkin davranışları benzer sıklıkta gösterirken, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin bu davranışları kontrol grubuna göre daha sık gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de bu bulguyu destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda;

- Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen deney grubu öğrencilerinin etkili dinleme ve etkili konuşma becerilerinin daha fazla geliştiği,
- Kontrol grubu öğrencilerinin etkili dinleme ve etkili konuşma kurallarını öğrendikleri ancak uygulamaya geçiremedikleri,
- Deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları etkili dinleme ve etkili konuşma kurallarını bütünleştirilmiş program yoluyla farklı derslerde ve durumlarda uygulama fırsatına sahip oldukları,

- Deney grubu öğrencilerinin etkili dinleme ve konuşma kurallarına uymanın önemini fark ettikleri ve bu kurallara uymayı alışkanlık haline getirdikleri,
- Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin iletişim (etkili dinleme ve etkili konuşma) becerilerinin gelişimini desteklediği

sonucuna ulaşılmıştır.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği becerileri problem senaryolarının ön uygulama ve son uygulama puanları arasında grup içi karşılaştırmalarda anlamlı bir fark olduğu, son uygulama puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarında farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi gözlemlerde deney ve kontrol grubu öğrencileri işbirliği becerilerine ilişkin davranışları benzer sıklıkta gösterirken, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin bu davranışları kontrol grubuna göre daha sık gösterdikleri gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin uygulama öncesinde işbirliği içinde çalışırken grup oluşturma, ortak karar alma, yardımlaşma, paylaşma ve dayanışma konusunda sorun yaşadıkları ancak deney grubu öğrencilerinin işbirliği içinde çalışırken karşılaştıkları sorunların uygulama sonrasında azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda;

- Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen deney grubu öğrencilerinin grup oluşturma, ortak karar alma, fikir paylaşımı, yardımlaşma ve dayanışma becerilerinin daha fazla geliştiği,
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işbirliği içinde çalışırken benzer sorunlar yaşamalarına rağmen deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasından daha az sorun yaşamalarının işbirliği becerilerinin gelişiminden kaynaklandığı,
- Deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerini, bütünleştirilmiş program yoluyla farklı derslerde ve sınıf içinde uygulama fırsatına sahip oldukları,

- Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişimini desteklediği

sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin problem senaryolarının ön uygulama ve son uygulama puanları arasında grup içi karşılaştırmalarda anlamlı bir fark olduğu, son uygulama puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarında farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi gözlemlerde deney ve kontrol grubu öğretmenin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine ara sıra fırsat verdiği ancak uygulama süreci ve sonrasında deney grubu öğretmenin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine daha sık fırsat verdiği gözlenmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısına ilişkin davranışları benzer sıklıkta gösterdikleri ancak uygulama süreci ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin bu davranışları daha sık gösterdikleri gözlenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde, öğrencilerin duygularını paylaşmakta, takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifatı kabul etme konusunda sorun yaşadıkları ancak uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin bu konularda daha az sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerini tanımlarken en fazla üç özellik belirttikleri, uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kendilerini tanımlarken kontrol grubuna göre daha fazla özellik belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda;

- Uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen deney grubu öğrencilerinin benlik saygılarının daha fazla geliştiği ve deney grubu öğretmenin öğrencilerin duygularını paylaşmalarına daha fazla fırsat vermesinin bu gelişimde etkili olduğu,
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duygularını ifade etme, takdir etme / iltifat etme, takdir edilme / iltifatı kabul etme ve kendilerini tanımlayacak özellikler bulma konusunda benzer sorunlar yaşamalarına rağmen deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında

daha az sorun yaşamalarının benlik saygılarının gelişiminden kaynaklandığı,

- Bütünleştirilmiş program uygulamasının deney grubu öğrencilerinin duygularını ifade etme, takdir etme / iltifat etme, takdir edilme / iltifatı kabul etme ve kendilerini tanımlayacak özelliklerin farkına varmalarında etkili olduğu,
- Deney grubu öğrencilerinin bütünleştirilmiş program yoluyla diğer kişilerin de duygularını anlama fırsatına sahip oldukları,
- Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin benlik saygılarının gelişimini desteklediği

sonucuna ulaşılmıştır.

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin problem senaryolarının ön uygulama ve son uygulama puanları arasında grup içi karşılaştırmalarda anlamlı bir fark olduğu, son uygulama puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarında farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi gözlemlerde deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlamadığı ancak uygulama süreci ve sonrasında deney grubu öğretmenin öğrencilerin sosyal problemlerin paylaşılması için daha sık ortam hazırladığı gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesi ve uygulama sürecinde sosyal problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışını ara sıra gösterdikleri, uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin bu davranışı göstermedikleri gözlenmiştir. Uygulama öncesinde her iki grupta da öğrencilerin sınıf içinde sosyal problem çözme becerilerine ilişkin davranışları göstermedikleri ancak deney grubu öğrencilerinin bu davranışları uygulama sürecinde ve sonrasında çoğu zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin en çok birbirlerine hakaret ve küfür etmelerinden, şiddete başvurmalarından ve birbirlerine saygı duymamalarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları, sosyal problemlerini çözmek için genellikle öğretmene şikayet etme yolunu tercih

ettikleri ancak uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin arkadaşları ile daha az sorun yaşadıkları ve problem çözme basamaklarını kullanarak sorunlarını çözdükleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda;

- Uygulama öncesinde sosyal problem çözme becerilerinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sosyal problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği,
- Deney grubu öğretmenin öğrencilerin sosyal problemlerini paylaşmaları için daha fazla ortam hazırlamasının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu,
- Öğrenciler arasında yaşanan sosyal problemlerin en çok iletişim eksikliğinden kaynaklandığı,
- Deney grubu öğrencilerinin bütünleştirilmiş program yoluyla sosyal problem çözme basamaklarını öğrenme ve uygulama fırsatına sahip oldukları
- Öğretmenin de bütünleştirilmiş program uygulamasından etkilenecek uygulama sonrasında da öğrencilerin sosyal problemlerini paylaşmaları ve çözmeleri için ortam hazırlamaya devam ettiği,
- Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediği

sonucuna ulaşılmıştır.

5. Bütünleştirilmiş programın uygulama sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinlikler uygulanırken öğrencilerin dersin öğretim programında yer alan “kazanımları” da gerçekleştirdikleri,
- Ders sonu değerlendirmelerde öğrencilerin hem derste kazandırılacak özelliğe hem de etkinliğin ilgili olduğu gelişim boyutuna yönelik değerlendirmeler yaptıkları,
- Öğretmenin değerlendirme sırasında öğrencilerin derse ilişkin öğrenmeleri yanında sosyal gelişimlerini de izleme fırsatına sahip olduğu,

- İletişim, işbirliği, sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygısını geliştirmeye yönelik planlanmış etkinliklerin öğretim programları ile bütünleştirilerek verilmesinin öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklediği,

sonucuna ulaşılmıştır.

6. Deney grubu öğrencilerinin iletişim, işbirliği, sosyal problem çözme ve benlik saygısı problem senaryoları son uygulama puanları ile bütünleştirilmiş programın uygulandığı Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar ve Trafik Güvenliği derslerinin karne notları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle edile edilen bulgular doğrultusunda;

- Matematik, Fen ve Teknoloji ve Trafik Güvenliği dersleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu,
- Fen ve Teknoloji dersi ile benlik saygısı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu,
- Öğrencilerin akademik başarılarında sosyal gelişim dışında başka faktörlerin de etkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır.

4.2 ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler; araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin farklı derslerdeki “kazanımlarla” bütünleştirilmesi öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminde

etkili olmaktadır. Bu nedenle farklı derslerdeki “kazanımlarla” bütünleştirilmiş iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğretim programlarında öğrencilerin işbirliği becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğrencileri okul dışında gerçekleştirecekleri performans ödevleri yoluyla işbirliğine yönlendirdiği belirlenmiştir. İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin farklı derslerdeki “kazanımlarla” bütünleştirilmesi ve sınıf içinde de gerçekleştirilmesi öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Bu nedenle hem sınıf içinde hem de farklı derslerdeki “kazanımlarla” bütünleştirilmiş işbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle etkili bir iletişim geliştirmesi ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturması öğrencilerin benlik saygılarının gelişiminde önemlidir. Öğretim programında yer alan “kazanımlarla” bütünleştirilen benlik saygısını geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilerin duygularını paylaşma, takdir etme / iltifat etme ve takdir edilme / iltifatı kabul etme ve kendi özelliklerini tanıma konusunda etkili olmaktadır. Bu nedenle farklı derslerle bütünleştirilmiş benlik saygısını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmeli ve öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğer kişilerin duygularını ve özelliklerini fark etmelerine fırsat verilmelidir.

Öğretim programlarında öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik “kazanımlar” yer almakta ve öğretmenler öğrencilerini problemlerini kendilerinin çözmeleri konusunda yönlendirmektedir. Öğrencilerin sosyal problem çözme basamaklarını bilmemeleri ya da uygulamaya geçirememeleri nedeniyle öğrenciler problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara başvurmaktadır. Sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin farklı derslerdeki “kazanımlarla” bütünleştirilmesi, öğrencilerin sosyal problem çözme basamaklarını farklı durumlarda uygulamasına fırsat vermekte ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle farklı derslerle bütünleştirilmiş sosyal problem

özme becerileri ile öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye ve gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında paylaşmasına fırsat verilerek problem çözme basamaklarının uygulanabilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğrencilerin sosyal gelişimlerinin sağlanmasına yönelik etkinliklerin öğretim programlarındaki “kazanımlarla” bütünleştirilerek verilmesinin zamanın verimli kullanılması açısından etkili olduğu görölmektedir. İletişim, işbirliği, sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygısı dışında öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyecek beceriler, özellik ve davranışlar da öğretim programlarında yer alan “kazanımlarla” bütünleştirilmelidir.

Öğretmenlerin öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya, duygularını ifade etmelerine ve sosyal problemlerin paylaşılmasına yeterince ortam hazırlamadıkları görölmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin sosyal gelişimlerinin sağlanmasında öğretim-öğrenme sürecinde ortam hazırlanması ve öğretmenlerin rehberlik rollerini etkili bir biçimde yerine getirmeleri önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, bütünleştirilmiş programlar ve öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi konusunda bilgilendirilmelidir.

Sağlıklı sosyal gelişimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin okulda edindikleri becerileri günlük yaşantılarında da uygulanmasına fırsat verilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde ailelerle işbirliğine gidilmelidir.

4.2.2 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklenmeye yönelik bir grupta bütünleştirilmiş program yoluyla ve diğer grupta öğretim-öğrenme süreci dışında ayrı oturumlar halinde etkinlikler uygulanarak gruplar üzerinde programların etkililiğine ilişkin karşılaşırmalı araştırmalar yapılabilir.

Sosyal gelişime yönelik çalışmaların öğrenci özelliklerine uygun biçimde sınırlarının iyi belirlenmesi ve gelişimin davranışa dönüşmesinin zaman alacağı düşüncesiyle uzun süreli uygulamaların gerçekleştirilmesi programların etkililiğini artıracaktır.

Bu tür araştırmalarda gelişimin ortaya çıkarılmasından sadece ölçekler üzerinden değişimi izleme yanında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve uzun süreli gözlemlere yer verilerek derinlemesine betimlemelere gidilmesi elde edilen sonuçların ayrıntılı olarak yansıtılmasında etkili olacaktır.

Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması planlanan ortak becerilerin gerçekleşme durumlarını ortaya koymaya yönelik betimsel çalışmalar yapılabilir.

Benzer çalışmaların öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak farklı sınıf seviyelerinde yapılması önerilebilir.

Öğrencilerin sosyal gelişimlerinin sağlanması ve desteklenmesine yönelik öğretmenlerin ihtiyaçları ve yeterlilikleri tespit edilerek hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, K. B., Pierropoulos, V. S. ve Yager, K. L. (1999). *Enabling cooperative learning through social skills instruction: A first and second grade study* (Master's Action Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Açıkgöz, K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Aksaray, S. (2003). *Ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök yayıncılık
- Brophy, J. ve Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49 (2), 66.
- Andrusyk, D. ve Andrusyk, S. (2003). *Improving student social skills through the use of cooperative learning strategies* (Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and SkyLight Field-Based Master's Program.
- Arı, R ve Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-463.
- Arslantaş, B. (2006). *İlköğretim 4. sınıf beden eğitimi dersi futbol temel*

becerilerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretimde model bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bacanlı, F. (2006). Günlük yaşam bilgi ve beceri öğretimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2006). Sosyal beceri eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.

Barry, N. H. (2008). The role of integrated curriculum in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 18 (1), 28-38.

Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: Gül Yayınevi

Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan* 76 (8), 616.

Bilen, M. (1998). *Sağlıklı insan ilişkileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K. ve Yore, N. (2000). Improving social skills through cooperative learning and other Instructional strategies (Master's Action Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and SkyLight Field Based Master Program.
- Brauer, C., Grady, F., Matthews, K. ve Wilhite, S. (1997). The effects of problem-solving on academic achievement in elementary education (Master's Action Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and IRI/Skylight Field-Based Master's Program.
- Bulut Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), Erişim tarihi 12 Aralık 2008, <http://www.insanbilimleri.com>.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, G. (2000). Gelişimin doğası. E. Ceyhan (Ed.), *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1218.
- Cheek, D. (1992). Tradeoffs in models of curriculum integration. A. Gordon, M. Hacker ve M. Vries (Ed.), *Advanced educational technology in technology education*. NATO Advanced Study Institute Series, 109.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education.
- Crowell, S. (1989). A new way of thinking: The challenge of the future. *Educational Leadership*, 47 (1), 60-63.

- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2 (2), 156-163.
- Demir, K. (2008). *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. ve Diker Coşkun, Y. (2008). Hayat bilgisi dersi öğretim programının bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *International Conference on Educational Sciences*. Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan Işcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker, Y. (2004). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin durum çalışması*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Dohrn, L., Holian, E. ve Kaplan, D. (2001). *Improving social skills at the elementary level through cooperative learning and direct instruction* (Master's of Arts Action Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program.

Doster, J. R. J. (2004). *Co-study art education: A study of integrated curriculum*. Yayımlanmamış doktora tezi, Florida State University, Florida.

Dougherty, M. B. (1999). *Integrating curriculum at the secondary school level*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pepperdine University.

Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum*. Virginia: ASCD.

Dref, Michelle. (2002). Assessing the Needs of Young Children. *Guidance & Counseling*, 17 (3), 60-67.

Duran, E. (2003). *Tema merkezli öğretimin öğrenci erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ecevit, M. F. (2007). Kitle iletişimi, iletişim ve toplum. U. Demiray (Ed.), Genel İletişim. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Elias, M. J. ve Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving*. London: The

Guilford Press.

Elliot, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R. ve Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (2), 203-207.

Eraslan Çapan, B. (2006). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erdem, E. (2005). Probleme dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi

Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erkan, S. (2005). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Ersever, O.G. (2003). Etkili İletişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3 (36).

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children. A meta-analytic study. *Counselling Psychology Quarterly*, 7 (3), 305-310.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61-65.

- Fogarty, R. (2002). *How to integrated curricula*. Illinois: SkyLight Proffesional Development.
- Gillies, R. (1996). Cooperative interventions: strategies to promote positive behaviour. *9th Annual Meeting of the Queensland Guidance and Counselling Association*, Brisbane, Queensland, Australia.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 51-63.
- Güloğlu, B. (1999). *The effects of self esteem enrichment program on the self esteem level of elementary school students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
- Gümüş, O. (2006). *İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi hedeflerinin kazandırılması ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hayırsever, F. (2002). İlköğretim okullarında uygulanan küme çalışması yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Hornoby, G., Hall, C. ve Hall, E. (2003). *Counselling pupils in schools*. London: Routledge Falmer.
- Hunt, O. (2007). *A mixed method design*. Erişim tarihi 21 Temmuz 2008, http://www.articlealley.com/article_185975_22.html
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*.

Alexandria, VA: ASCD

Jenks, T. W. (1998). *Curriculum integration and improvement of student learning*. Yayınlanmamızı, The Faculty of Pacific Lutheran University.

Jones, A. (1998). *104 activities that build: Self esteem, teamwork, communication, anger management, self-discovery, coping skills*. Richland, WA: Rec Room Publishing.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi

Kan, A. (2006). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Karaağaç, M. (2002). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin çocuk gelişimi alanındaki yeterlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi, Van.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kenç, M. F. (2004). Kişilerarası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Kennedy, P., Linwick, M. ve Vercell, J. (2000). *Improving social and emotional skills through cooperative learning*. (Master's Action Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program.

Kılcan, F. (2005). *6. sınıflarda ölçüler konusunun öğretiminde tematik öğretimin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kılıçcı, Y. (2006). 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel süreçleri ve kişilik gelişimini

kolaylaştırma. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım

Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı yayıncılık

Kızılhan, P. (2003). Öğretimde sorun çözme yöntemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 12-19.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve Yazma Öğretimi. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no: 1066

Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P dergisi*, 4(3), 191-198.

Korkut; F. (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık

Köknel, Ö. (1989). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kurriger, K.F. (2006). *Integrated curriculum today: An investigation of integrated curriculum in K-8 setting*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pacific Lutheran University.

Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *The Curriculum Journal*, 9 (2), 197-209.

Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*. School Improvement Research Series, Erişim adresi <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>.

- Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P. Ve Simon, H. A. (1980). Models of competence in solving phsics problems. *Cognitive science*, 4, 317-345.
- Marshall, C ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Mason, T. C. (1996). Integrated curricula: Potential and problems. *Journal of Teacher Education*, 47 (4), 263-270.
- McCabe, R. K., Blankstein, K. R.ve Mills, J. S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms and academic performance. *Cognitive Theraphy and Research*, 23 (6).
- Meijers, J. J. (1978). *Problem solving therapy with socially anxious children*. Amsterdam: Swets&Zeitlinger
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 sayılı kanun.
- McMillian, J. H. (2001). *Classroom assessment principles and practice for effective instruction*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim becerileri*. N. Kaya (Çev.), E. Altıntaş (Ed.), Kredi yayını.
- Mullinax, J. (2003). *The effects of an integrated curriculum: Architecture in mathematics*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Faculty of Pacific Lutheran University.
- Nazlı, S. (2008). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları

- Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2).
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk Çelik, Z. (1998). Sözlü anlatım (Konuşma) H. Pilancı (Ed.), *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1073.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Pişkin, M. (2006). Özsaygı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reçber, B. (2002). *Bir özsaygı geliştirme programının yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Rivan, C. A. ve Weber, A. M. (1999). *Improving student academic achievement through enhanced communication skills* (Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Saracalıoğlu, S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 149-162.

- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi – Muğla ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Schroeder, P. A., Basken, A., Engstrom, L. ve Heald, L. (2000). *Using cooperative learning strategies to improve social skills* (Master's Action Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University and SkyLight Field-Based Master's Program.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim program hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevgi Özden, E. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, S. (2001). *Özsaygı düzeyini geliştirme programının ilköğretim okulu 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubric kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Sterba, L.M. (2000). An evaluation of the self-esteem of at-risk-middle-level youth with intervention of the mentorship program. Dissertation abstracts-University of Nebraska at Omaha. <http://proquest.umi.com>

- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. ve Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child development*, 71 (3), 772-784.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Tertemiz, N. (2003). *Bir tema etrafında farklı disiplinlerin çoklu zeka kuramına göre bütünleştirilmesi*. Erişim tarihi 02 Aralık 2008, Erişim adresi <http://www.matder.org.tr/Default.asp?id=117>.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231
- TTKB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım kitapçığı*. Ankara
- Turan, F., Bayhan, P. ve Yükselen, A. (2004). 6-12 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 10,11, 71-85.
- Türküm, S. (2000). İkinci çocukluk döneminde gelişim. (Ed.), *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, no: 1218
- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uztuğ, F. (2007). İletişim engel ve etmenleri. U. Demiray (Ed.), *Genel iletişim*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi

Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Vaughan, R. (1996). Venturing into Co-Operative learning in the early years of schooling: A classroom teacher's experience. *6th Australian and New Zeland Conference on the first year school*. Hobart, Tasmania.

Warnod, H. (2002). Integrated curriculum: Designing curriculum in the immersion classroom. *The Bridge*, ACIE Newsletter.

Weissberg, R. P., Gesten, E. L., Rapkin, B. D., Cowen, E. L., Davidson, E., Flores de Apodaca, R. ve McKim, B. J. (1981). Evaluation of a social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49 (2), 251-261.

Wickline, V.B. (2003). Ethnic differences in the self-esteem/Academic achievement relationship: A Meta-Analysis. *111th. Annual Conference of the American Psychological Association*. Toronto, Canada.

Wu, S.C. (2003). *Taiwan kindergarten and second grade teacher's knowledge, dispositions, and use of integrated curriculum*. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Idaho.

www.archeworks.org/projects/tcps/ic_guide.html. Erişim tarihi 17 Eylül 2006

www.molecreek.tased.edu.au/integratedcurriculumpolicy.htm. Erişim tarihi 17 Eylül 2006.

Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalım, F.E. (2001). *Yükseköğretim öğrencilerinde benlik saygısının akademik başarı ve ana-baba ile iletişime etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Yavuz, K. E. (2004). *0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal zeka gelişimi*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2000). Öğretim kademeleri ve rehberlik. G. Can (Ed.), *Rehberlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1371.

Yeşilyaprak, B. (2000). Rehberlikte gelişimsel yaklaşım ve temelleri. G. Can (ed.), *Rehberlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1371.

Yeşilyaprak, B. (2007). *İlköğretimde gelişimsel rehberlik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yukay, M. (2003). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: Bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: Kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

Yüksel Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zsolnai, A. ve Józsa, K. (2003). Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 1(181). (<http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/2/181>)

EK 1

Bütünleştirilmiş Program Etkinlik Örnekleri

Ders: Görsel Sanatlar

Öğrenme Alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme

Kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.

Bütünleştirilen Sosyal Gelişim Boyutu: İletişim Becerileri (Etkili konuşma ve etkili dinleme)

Bütünleştirilen Etkinlik: Kör Ressam (Jones, 1998:140)

Etkinliğe İlişkin Hedefler

- Konuşanı dikkatli dinlemeye dönüklük,
- Dinlediklerini zihninde canlandırabilme,
- Etkili dinlemenin öneminin farkında oluş.
- Etkili konuşmanın öneminin farkında oluş.

Açıklama:

- Sınıf etkinliği yapmaya uygun hale getirilir. Her sıraya öğrencilerin aralarına koymak için karton dağıtılır. Kartonlar aynı sırada oturan öğrencilerin birbirlerinin yaptığı resimleri görmelerini engelleyecek büyüklükte olmalıdır. Resim kağıtları kartonun iki tarafına takılır.
- Kazanıma uygun olarak resim konusu belirlenir.
- Öğretmen, aynı sırada oturan öğrencilerden birinin yapılacak resmi yönlendireceğini, yönlendiren kişi resmi çizmeye başladığında sıra arkadaşına da yaptıklarını anlatması gerektiğini ve böylece diğer kişinin de dinlediklerinden yola çıkarak aynı resmi yapmaya çalışacağını anlatır.
- Aynı sırada oturan öğrenciler kendi aralarında resmi kimin yönlendireceğine karar verirler.

- Öğretmen öğrenciler resimlerini yapmaya başlamadan önce resim yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, resim kağıdının nasıl kullanılması gerektiğini ve boyaların nasıl kullanılacağını hatırlatır.
- Belirlenen konu doğrultusunda önce çalışmayı yönlendirecek öğrenci resmini yapmaya başlar. Her yaptığını ayrıntılı bir şekilde anlatarak arkadaşının da aynı resmi yapmasını sağlar.
- Resimler tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar resim tekniği açısından incelenir.
- Aynı sırada oturan öğrencilerden resimlerini karşılaştırmaları istenir. Benzerlik ve farklılıklar üzerinde konuşularak, farklılıkların nelerden kaynaklandığı belirlenmeye çalışılır.
- Öğretmen, “Neden böyle bir çalışma yaptık?”, “Bu çalışma bize ne öğretti?” gibi sorularla öğrencilerin etkili konuşma ve dinlemenin önemini fark etmelerini sağlar.

Ders: Matematik

Ünite: Geometriye Yolculuk

Konu: Geometrik Şekiller

Alt Öğrenme Alanı: Örüntü ve Süslemeler

Kazanım 1. Uygun karesel, dikdörtgensel ve üçgensel bölgeleri kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar

Bütünleştirilen Sosyal Gelişim Boyutu: İşbirliği Becerileri

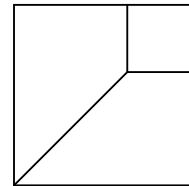
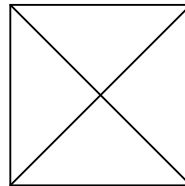
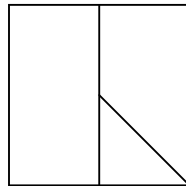
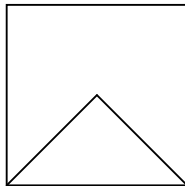
Bütünleştirilen Etkinlik: İşbirliği Yapalım (Yavuz, 2004:370)

Etkinliğe İlişkin Hedefler

- Amacı gerçekleştirmek için arkadaşları ile birlikte çalışabilme,
- Birlikte çalışırken yardımlaşmada istekli oluş,
- Dayanışmanın önemini fark ediş,
- İşbirliği yapmanın önemini fark ediş,

Açıklama:

- Ders kitabının 20. sayfasındaki halı resmi öğrencilere incelettirilir. Halının üzerindeki motiflere dikkat çekilerek farklı geometrik şekillerin bir araya gelerek uyumlu bir bölge oluşturulduğu fark ettirilir.
- Sınıfta 4 kişilik gruplar oluşturulur.
- Ders öncesinde aynı boydaki dört kare, aşağıdaki gibi parçalara ayrılmış biçimde zarflara konur. Sınıftaki öğrenci sayısına göre her bir grup için ayrı bir zarf hazırlanır. Her grubun bir zarfı ve bu zarfların içinde karıştırılmış parçalardan oluşan 4 karesi olacaktır.



- Gruplara zarflar dağıtılır ve öğrencilerden 20 dakika sonunda gruptaki her öğrencinin önünde bir kare olacak şekilde oyunu tamamlamaları istenir.
- Farklı grupların birbirleri ile konuşmamaları hatırlatılır.
- Bu etkinlikte öğrenciler önce ben tamamlayım mantığı ile hareket ederlerse, dört karenin tamamlanması çok zor olur ve grup üyeleri arasında anlaşmazlık çıkar. Etkinlikte birlikte, birbirlerine yardım ederek çalışan gruplar kısa sürede çalışmayı tamamlayabilecektir.
- Etkinlik için ayrılan süre bittiğinde grupların çalışmaları incelenir ve öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri istenir.
- Öğrencilerden bir amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma ve grup çalışması sırasında yardım etme ve yardım isteme konusundaki düşünceleri alınır.
- Görevi başarıyla tamamlayan grupların nasıl başarılı oldukları ve tamamlayamayan öğrencilerin en çok hangi konuda zorlandıkları sorgulanır.
- Öğretmen, “Neden böyle bir çalışma yaptık?”, “Bu çalışma bize ne öğretti?” gibi sorularla öğrencilerin işbirliği yapmanın önemini fark etmeleri sağlanır.

Ders: Fen ve Teknoloji

Ünite: Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim

Konu: A. Destek ve Hareket

7. Kasların Yapısı ve Görevleri

Kazanım 1.7 Kasların lifli yapısı sayesinde kasılıp gevşediğini ve kemikleri hareket ettirdiği açıklanır.

Bütünleştirilen Sosyal Gelişim Boyutu: Benlik Saygısı

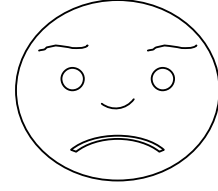
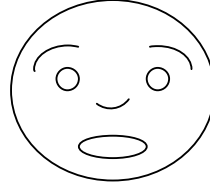
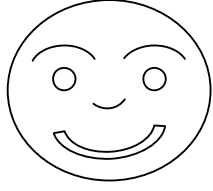
Bütünleştirilen Etkinlik: Duygularını Tanıma (Akkök, 1996:18)

Etkinliğe İlişkin Hedefler:

- Kendi duygularının farkında oluş.
- Başkalarının duygularının farkında oluş.
- Duygu, düşünce ve hayallerini ifade edebilme.

Açıklama:

- Kasların yapısı ve görevleri işlenir. Kasların lifli oldukları ve kasılıp gevşeyerek hareket etme imkanı sağlandığı üzerinde konuşulur.
- Öğretmen, “Kaslar sadece kemiklerimizin hareket etmesini mi sağlar? Acaba kaslar duygularımızı ifade etmek için de işe yarar mı?” diye sorar ve öğrencilerin düşüncelerini alır.
- “Karşıımızdaki insanın neler hissettiğini yüzüne bakarak anlayabilir miyiz?” diye sorularak öğrencilerin dikkatleri duygular üzerine çekilir.
- Öğrencilerden sınıftaki arkadaşlarının yüz ifadelerine bakarak ne hissettiklerini anlamaya çalışmaları istenir.
- Aşağıdaki verilen yüz ifadeleri gösterilerek, kaslarımız yardımıyla duygularımızın yüzümüze yansıdığı üzerinde konuşulur.



- Ders öncesinde hazırlanan, üzerinde duygu ifadelerinin bulunduğu kağıtlar yardımıyla öğrencilerin farklı duygu ifadelerini yansıtmaları istenir.
- Etkinlik yoluyla hem kasların hareketleri yoluyla duygularımızı ve düşüncelerimizi yansıttığımız hem de insanların duygu ve düşüncelerini beden ve yüz ifadelerine bakarak anlayabileceğimiz vurgulanır.
- Etkinlik sonunda öğretmen “Neden böyle bir çalışma yaptık?”, “Bu çalışma bize ne öğretti?” gibi sorularla öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmeleri ve duygularını ifade edebilecekleri yolları fark etmeleri sağlanır.

Ders: Türkçe

Tema 1. Sağlık ve Çevre

Okuma Parçası: Koku

Bütünleştirilen Sosyal Gelişim Boyutu: Sosyal Problem Çözme Becerileri

Bütünleştirilen Etkinlik: Gelin Bir Problem Çözelim (Erkan, 2005:111)

Etkinliğe İlişkin Hedefler:

- Problemi tanımlayabilme.
- Problemin kime ait olduğunu belirleyebilme.
- Aynı soruna farklı çözümler getirebileceğinin farkında oluş.
- Bir probleme ilişkin birden fazla çözüm yolu önerebilme.
- Belirlenen çözüm yollarının olası sonuçlarını kestirebilme.
- Uygun çözüme karar verebilme.
- Problem çözme basamaklarını uygulamanın öneminin farkında oluş.

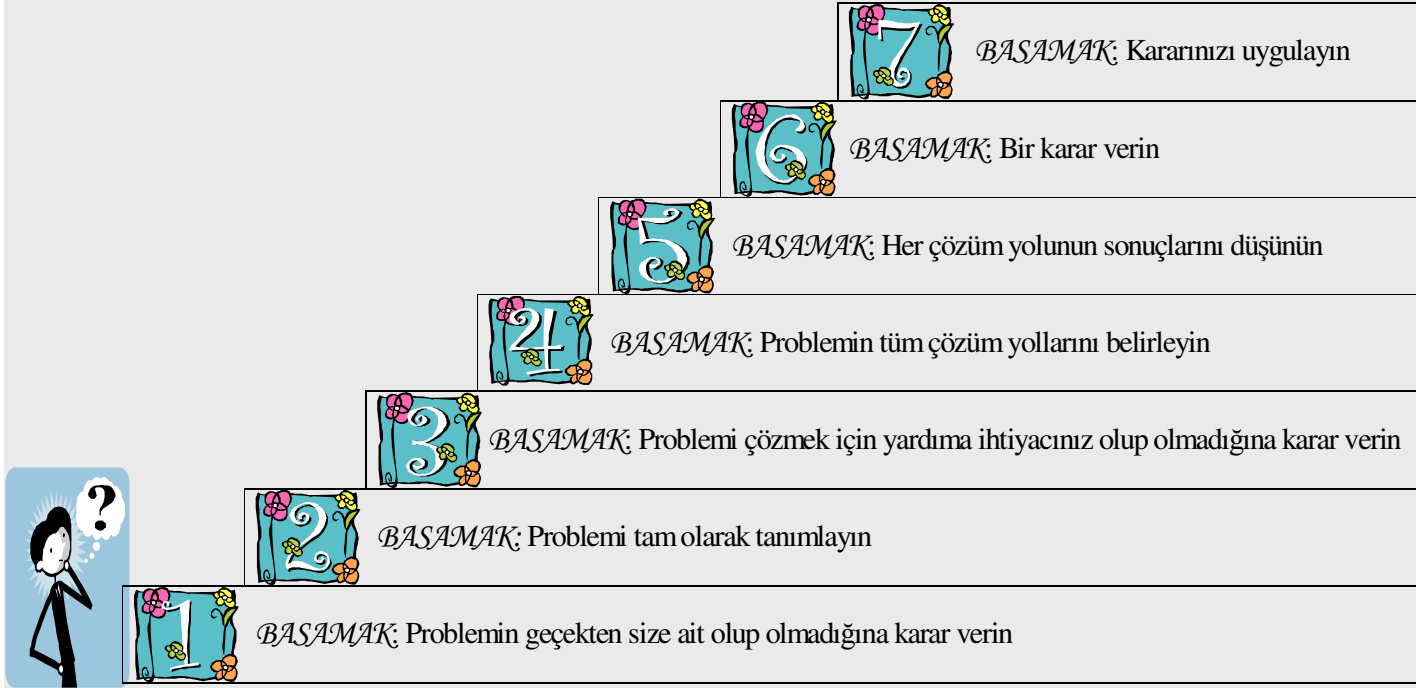
Açıklama:

- Koku parçasının kendini ifade etme boyutunda öğretmen öğrencilere “Siz de parçadaki gibi bir durumla karşılaşabilirsiniz ve ne yapacağınıza, nasıl davranacağınıza karar vermekte zorlanabilirsiniz. Günlük hayatımızda böyle bir durumla karşılaştığımızda mutlaka bir çözüm bulmamız gerekir ama bulduğumuz çözümün de uygun olması gerekir” der.
- Öğrencilere form 1 dağıtılarak her bir maddeye ilişkin görüşleri alınır. Bir problemi çözerken neden bu basamakların düşünülmesi gerektiği konusunda konuşulur.
- Koku parçasındaki duruma uygun olara hazırlanmış form 2 öğrencilere dağıtılarak, böyle bir durumu kendileri yaşıyormuş gibi düşünmeleri ve soruları yanıtlamaları istenir.
- Formların doldurulması bittikten sonra öğrencilerden verdikleri yanıtları paylaşmaları istenir.

- Öğrenciler verdikleri yanıtları sınıfla paylaşıırken, diğer öğrencilerin verilen yanıtlara ilişkin görüşleri alınır. Özellikle problemin tanımlanması, bulunan çözüm yolları, çözüm yollarının olası sonuçları ve karar verilen çözüm yolunun karşılaştıkları problemi çözmek için etkili olup olmayacağı üzerinde durulur.
- Etkinlik sonunda öğretmen “Neden böyle bir form doldurduk?”, “Bu formda yer alan basamakların her birine yanıt vermek bize ne öğretti?” gibi sorularla öğrencilerin problem çözme basamaklarını uygulamanın önemini fark etmeleri sağlanır.

Form 1

PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI



Form 2

Adı – Soyadı:

Basamak 1

Okuduğunuz hikayedeki Aysu ve Belgin'in bir araya geldiklerinden itibaren düşündüklerini hatırlayın. Akıllarından geçen ama birbirlerine söylemedikleri şeyler nelerdir?

.....

Bu düşüncelerini neden birbirlerine söyleyemediler?

.....

Sizce bu hikayede geçen problem kimindir?

.....

Basamak 2

Sizce bu hikayede anlatılan problem nedir?

.....

Basamak 3

Bazen problemlerin çözümü için yardıma ihtiyacınız olabilir. Böyle bir durumda çevrenizdeki pek çok insan size yardım etmekten mutluluk duyacaktır. Ancak, kesinlikle problemleri onlara çözdürmeye çalışmayın. Onlardan sadece sizi dinlemelerini ve önerilerde bulunmalarını isteyin.

Şimdi karar verin. Probleminizi tek başınıza mı yoksa birilerinden yardım alarak mı çözmek istiyorsunuz?

Kararınız birilerinden yardım almak ise, probleminizle ilgili olarak kimlerle konuşabileceğinizi aşağıya yazın.

.....

Basamak 4

Kendinize bu problemin nasıl çözebileceğini sorun ve aklınıza gelen tüm fikirleri aşağıya yazın.

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

Basamak 5

Şimdi aklına gelen her çözüm yolu üzerinde dikkatlice düşünün. Kendinize, “Bu fikri uygularsam bana ve problemle ilgili diğer kişilere ne olur?” sorusunu yöneltin.

Artık aşağıya her bir çözüm yolunun sonuçlarını yazabilirsiniz.

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

Basamak 6

Şimdi karar verme zamanı. Her bir çözüm yolunuzun sonuçlarını dikkatle inceleyin ve birisini seçin. Şimdi de onu nasıl çözeceğinizi anlatın.

.....

Basamak 7

Artık kararınızı uygulamaya koyabilirsiniz. Başarısız olursanız ya da çözüm yolunuz başka problemlere yol açarsa kendinizi suçlamayın. Çünkü siz yapabileceğinizin en iyisini yaptınız. Bundan sonra yapacağınız sadece problem çözme basamaklarını tekrar etmektir.

EK 2

Problem Senaryoları

Etkili Konuşma Becerileri Problem Senaryosu

Adı - Soyadı:

Sınıfı:

Aşağıdaki hikayeleri dikkatlice okuyarak sorulara cevap veriniz. Sorulara cevap verirken kendi düşüncelerinizi yazınız.

Okullar yeni açılmış ve herkes okul bahçesinde toplanmıştı. Leyla, tatilde başından geçen komik bir olayı heyecanlı bir şekilde etrafındaki arkadaşlarına anlatmaya başladı. Olayı hızlı hızlı anlatıyor ve başkaları duymasın diye fısıltıyla konuşuyordu. Bir yandan da arkadaşlarının yüzüne bakmadan sürekli etrafına bakıyordu. Leyla'nın konuşması bittiğinde arkadaşları hiç gülmediler. Bazı arkadaşları da Leyla'ya anlamamış gibi bakıyordu. Leyla arkadaşlarının anlamamış gibi bakmalarına ve hiç gülmemelerine çok şaşırılmıştı.

1. Arkadaşları Leyla'nın anlattığı olayı neden anlamadılar ve gülmediler?
2. Leyla'nın yerinde siz olsaydınız arkadaşlarınızın anlattığınız olayı anlamaları için nasıl konuşurdunuz?
3. Leyla'nın arkadaşlarının yerinde siz olsaydınız neler yapardınız?

Etkili Dinleme Becerileri Problem Senaryosu

Adı - Soyadı:

Sınıfı:

Aşağıdaki hikayeleri dikkatlice okuyarak sorulara cevap veriniz. Sorulara cevap verirken kendi düşüncelerinizi yazınız.

Beden eğitim dersinde öğretmen sınıfı iki gruba ayırdı ve onlarla bir oyun oynayacaklarını söyledi. Gruplar belirlendikten sonra Ali, Neşe, Cenk ve Ceren 1. gruba seçilmişlerdi. Aynı grupta oldukları için çok sevinçliydi. Öğretmeni dinlemek yerine birbirlerine bir arada olmalarının ne kadar güzel olduğunu anlatıyorlar ve oyunu kazanacaklarına ilişkin şakalaşıyorlardı. Bu sırada öğretmen oyunun kurallarını anlatmaya başlamıştı. 2. gruptaki öğrenciler ise hemen öğretmenin etrafında toplandılar ve öğretmeni çok dikkatli bir şekilde dinlemeye başladılar. Bu sırada anlamadıkları yerleri soruyorlardı. Öğretmen oyuna başlayabileceklerini söylediğinde Ali, Neşe, Cenk ve Ceren şaşkınlıkla öğretmene bakıyorlardı. Çünkü ne yapacaklarını anlamamışlardı. Bu sırada 2. gruptaki öğrenciler büyük bir hızla oyunu sürdürüyor ve öne geçmiş olmanın mutluluğunu yaşıyorlardı. 1. grup öğrencileri bütün çabasına rağmen sonuncusu olmaktan kurtulamadılar.

1. Ali, Neşe, Cenk ve Ceren neden oyunun sonuncusu oldu?
2. 2. grup neden daha başarılı oldu?
3. Siz Ali, Neşe, Cenk ve Ceren'in yerinde olsaydınız oyunda kazanmak için neler yapardınız?

İşbirliği Becerileri Problem Senaryosu

Adı - Soyadı:

Sınıfı:

Aşağıdaki hikayeleri dikkatlice okuyarak sorulara cevap veriniz. Sorulara cevap verirken kendi düşüncelerinizi yazınız.

Okul müdürü, her sınıftan bir öğrenciyi odasına çağırdı. Öğrencilere, yıl sonu etkinlikleri için sınıflarında hazırlık yapmalarını söyledi. 4-A sınıfından Ahu ve 4-B sınıfından Filiz bu görevi aldıktan sonra büyük bir heyecanla sınıflarına döndüler. Ahu sınıf arkadaşlarına yıl sonu etkinlikleri için görev aldığını ve kendisine yardım etmelerinden büyük mutluluk duyacağını söyledi. Bütün arkadaşları neler yapabileceklerini söylediler. Bir ekip oluşturarak heyecanla çalışmaya başladılar. Diğer taraftan 4-B sınıfına geri dönen Filiz, "yıl sonu etkinliğini ben hazırlayacağım" dedi ve bir kenara çekilerek kendi kendine plan yapmaya başladı. Bütün hazırlıkları Filiz tek başına yapacağını söyledi. Yıl sonu yaklaştığında 4-A'da hazırlıklar büyük ölçüde tamamlanmıştı. 4-B sınıfında ise Filiz zamanının büyük kısmını hazırlıklara ayırmasına rağmen hala yapılması gereken çok şey vardı. Yıl sonu etkinlikleri geldiğinde, Ahu ve arkadaşları hazırlıklara daha az zaman ayırmalarına rağmen her şeyi zamanında bitirmiş ve çok eğlenmişlerdi. Filiz ise bütün dönem boyunca çok fazla zaman harcamasına rağmen hazırlıkları yetiştirememişti.

1. Filiz neden yıl sonu etkinliği için hazırlıklarını yetiştiremedi?
2. Ahu'nun kısa zamanda ve çok eğlenerek yıl sonu etkinliklerini bitirmiş olmasının nedeni nedir?
3. Okul Müdürü yıl sonu etkinliklerini hazırlama görevini size vermiş olsaydı nasıl davranırdınız?

Benlik Saygısı Problem Senaryosu

Adı - Soyadı:

Sınıfı:

Aşağıdaki hikayeleri dikkatlice okuyarak sorulara cevap veriniz. Sorulara cevap verirken kendi düşüncelerinizi yazınız.

Ceyda konuşurken bazen sesi kısılıyor ve kekelemeye başlıyordu. Bu yüzden öğretmen bir soru sorduğunda, cevabı bilmesine rağmen söyleyemiyordu. Arkadaşlarının onunla alay edeceğini düşünüyor ve konuşmaya çekiniyordu. Aslında çok başarılı bir öğrenciydi. Yaptığı resimler mutlaka sınıf panosuna asılıyor ya da müzik dersinde flüt çalarken bütün arkadaşları hayranlıkla onu dinliyordu.

1. Ceyda'nın kendini nasıl hissettiğini anlatabilir misiniz?
2. Siz Ceyda'nın arkadaşı olsaydınız ona neler söylediniz?
3. Siz Ceyda'nın yerinde olsanız ne yapardınız?

Sosyal Problem Çözme Becerileri Problem Senaryosu

Adı - Soyadı:

Sınıfı:

Aşağıdaki hikayeleri dikkatlice okuyarak sorulara cevap veriniz. Sorulara cevap verirken kendi düşüncelerinizi yazınız.

Oturduğunuz apartmandaki arkadaşınızın çok güzel bir topu var. Siz o topu ödünç alarak okula götürmek istiyorsunuz. Arkadaşınız, topuna zarar geleceğinden korktuğu için ödünç verme konusunda kararsız. Sizi çok sevdiği için zarar vermemek şartıyla topu size ödünç veriyor. Okula geldiğinizde arkadaşlarınıza topu gösteriyorsunuz ve teneffüste hep birlikte topla oynamaya başlıyorsunuz. Nasıl olduğunu anlamadan topun havası birdenbire inmeye başlıyor. Herkes şaşkınlık içinde topa bakarken siz de ne yapacağınızı düşünüyorsunuz.

1. Yukarıda anlatılan problem nedir açıklayınız.
2. Yukarıda anlatılan problem kimindir? (kime aittir?)
3. Bu problemi çözebileceğiniz birden fazla çözüm yolu yazınız.
4. Bulduğunuz her çözüm yolunun sonuçlarını yazınız.
5. Bulduğunuz çözüm yolları içinde size göre en uygun olanın hangisi olduğuna karar veriniz.
6. Karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi açıklayınız.

EK 3**Bütüncül Puanlama Yönergeleri****Etkili Konuşma Becerileri**

5	- Etkili konuşma kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili konuşma kurallarını tam olarak belirtme. - o Uygun ses tonunda konuşma - o Uygun hızda konuşma - o Konuşulan kişinin ya da grubun yüzüne bakma
4	- Etkili konuşma kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili konuşma kurallarının birini eksik bırakma
3	- Etkili konuşma kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili konuşma kurallarının iki tanesinin eksik bırakma
2	- Etkili konuşma kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili konuşma kurallarını belirtmeme ya da - Etkili konuşma kurallarına uymayan durumları fark etmeme - Etkili konuşma kurallarından birini belirtme
1	- Etkili konuşma kurallarına uymayan durumların ve etkili konuşma kurallarının hiç belirtilmemesi

Etkili Dinleme Becerileri

5	- Etkili dinleme kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili dinleme kurallarını tam olarak belirtme. - o Konuşan kişiye bakma - o Dinlenenleri zihinde canlandırma/dikkatli dinleme - o Konuşmacıya geri bildirimde bulunmak
4	- Etkili dinleme kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili dinleme kurallarının birini eksik bırakma
3	- Etkili dinleme kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili dinleme kurallarının iki tanesinin eksik bırakma
2	- Etkili dinleme kurallarına uymayan durumları fark etme - Etkili dinleme kurallarını belirtmeme ya da - Etkili dinleme kurallarına uymayan durumları fark etmeme - Etkili dinleme kurallarından birini belirtme
1	- Etkili dinleme kurallarına uymayan durumların ve etkili dinleme kurallarının hiç belirtilmemesi

İşbirliği Becerileri

5	- İşbirliği yapmanın önemini fark etme - İşbirliği için gerekli becerileri tam olarak belirtme - o Amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma - o Grup üyelerinin fikirlerini alma - o Görev paylaşımı ve yardımlaşma
4	- İşbirliği yapmanın önemini fark etme - İşbirliği için gerekli becerilerden birini eksik bırakma
3	- İşbirliği yapmanın önemini fark etme - İşbirliği için gerekli becerilerden iki tanesini eksik bırakma
2	- İşbirliği yapmanın önemini fark etme - İşbirliği için gerekli becerilerini belirtmeme ya da - İşbirliği yapmanın önemini fark etmeme - İşbirliği için gerekli becerilerden birini belirtme
1	- İşbirliği yapmanın önemini fark edememe ve işbirliği için gerekli becerilerin belirtilmemesi

Benlik Saygısı

5	- Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak 3 ve daha fazla farklı duygu ifadesi kullanma - Ceyda'nın pozitif özelliklerini belirtme
4	- Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak 3 ve daha fazla farklı duygu ifadesi kullanma - Ceyda'nın pozitif özelliklerini belirtmeme
3	- Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak 2 farklı duygu ifadesi kullanma - Ceyda'nın pozitif özelliklerini belirtme
2	- Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak 2 farklı duygu ifadesi kullanma - Ceyda'nın pozitif özelliklerini belirtmeme ya da - Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak 1 duygu ifadesi kullanma - Ceyda'nın pozitif özelliğini belirtme
1	- Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak 1 duygu ifadesi kullanma - Ceyda'nın pozitif özelliklerini belirtmeme ya da - Ceyda'nın ya da kendisinin hislerini anlatacak duygu ifadesi kullanmama - Ceyda'nın pozitif özelliğini belirtme

Sosyal Problem Çözme Becerileri

5	- Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama - Birden fazla çözüm yolu belirleme - Çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme - Çözümüne karar verme
4	- Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama - Birden fazla çözüm yolu belirleme - Çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleyememe - Çözümüne karar verme
3	- Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama - Sadece bir çözüm yolu belirleme - Çözüm yolunun olası sonucunu belirleme - Çözümüne karar verme
2	- Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama - Sadece bir çözüm yolu belirleme - Çözüm yolunun olası sonucunu belirleyememe - Çözümüne karar verme - ya da - Çözüm yolunun olası sonucunu belirleme - Çözümüne karar verememe
1	- Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama - Çözüm yolu belirleyememe ve karar verememe

EK 4

Gözlem Formu

Gözlem Tarihi: Gözlem Süresi: Gözlemin Yapıldığı Sınıf: Gözlemin Yapıldığı Ders: Gözlemci:	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi
İLETİŞİM (Etkili Dinleme Becerileri)				
1. Etkili dinleme kurallarının hatırlatılması				
2. Konuşan kişiye bakma				
3. Dikkatli dinleme (Başka şeylerle ilgilenmeme)				
4. Konuşmacıya geri bildirimde bulunmak (Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları sormak)				
5. Konuşmacının sözünü kesmeden bitirmesini bekleme				
İLETİŞİM (Etkili Konuşma Becerileri)				
6. Etkili konuşma kurallarının hatırlatılması				
7. Uygun ses tonunda konuşma				
8. Uygun hızda konuşma				
9. Konuşulan kişinin ya da grubun yüzüne bakma				
10. Vurgulamak için ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verme				
İŞBİRLİĞİ BECERİLERİ				
11. İşbirliği gerektiren çalışmalar düzenleme				
12. Amacı gerçekleştirmek için grup oluşturma				
13. Grup üyelerinin fikirlerini alma ve paylaşma				
14. Görev paylaşımı				
15. Yardımlaşma ve dayanışma				
BENLİK SAYGISI				
16. Öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat verme				
17. Kendisi ya da karşısındakinin duygularını anlatacak uygun sözcükler kullanma				
18. Kendi olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme				
19. Başkalarının olumlu özelliklerini söyleme /takdir etme				
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ				
20. Sosyal problemlerin paylaşılması için ortam hazırlama				
21. Problemlerini çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet vb.) başvurma				
22. Problemin kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama				
23. Birden fazla çözüm yolu belirleme				
24. Çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme				
25. Çözüme karar verme				
26. Kararı uygulama				

EK 5

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Sorusu:

Öğrencilerinin iletişim becerileri (etkili konuşma ve etkili dinleme), işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tarih: __ / __ / __

Saat (Başlangıç/Bitiş): __ / __

GİRİŞ

Merhaba, adım Zeynep Ayvaz. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrencisi ve araştırma görevlisiyim. Bütünleştirilmiş programın öğrencilerin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi konulu bir araştırma yapıyorum. Öğrencilerinizin bu beceri ve özelliklere sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşme sürecinde yapılacak olan ses kayıtlarının ve isminizin gizli kalacağını belirtmek isterim. Eğer isterseniz görüşmeyi durdurabilir, kayıtları dinleyebilir ve kayıtlardan çıkarmak istediğiniz kısımları silebiliriz.

- Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Görüşme hakkında sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?
- Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Derslerde grup çalışması yapıyor musunuz?
 - Hangi derslerde yapıyorsunuz?
2. Grup çalışmasını nasıl yaptırıyorsunuz?
 - Hangi konuda çalışacağına kim karar veriyor?
 - Gruplar nasıl belirleniyor
 - Görev paylaşımı nasıl yapılıyor?
3. Öğrencileriniz birlikte çalışırken ne gibi sorunlar yaşıyor?
 - Bir sorun yaşadıklarında neler yapıyorlar?
 - Sorunlarını çözemedikleri zaman neler yapıyorlar? Siz bu durumda neler yapıyorsunuz?
4. Önceki grup çalışmalarına göre bu dönem yaptığınız grup çalışmalarında neler değişti? Neden? (Son görüşmede sorulmuştur)
5. Öğrencilerinizin konuşma becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Öğrencilerin konuşma davranışlarına ilişkin ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
6. Öğrencilerinizin dinleme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Öğrencilerin dinleme davranışlarına ilişkin ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
7. Öğrencileriniz duygularını anlatmakta zorlanıyor mu? Neden?
 - Hangi durumlarda zorlanıyorlar?
8. Öğrencilerinizin kendi olumlu ve olumsuz özelliklerine yönelik farkındalıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?
9. Öğrencileriniz kendilerine iltifat edildiğinde nasıl davranıyorlar?
10. Öğrencilerinizin başkalarına iltifat etme konusunda nasıl davranıyorlar?
11. Öğrencileriniz en çok ne tür sorunlar (sosyal problemler) yaşıyorlar? Neden?
12. Öğrencilerinizin karşılaştıkları sosyal problemleri çözme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
13. Öğrencileriniz karşılaştıkları sosyal problemleri çözmek için neler yapıyorlar?

EK 6**Öğrenci Görüşme Formu****Araştırma Sorusu:**

İletişim becerileri (etkili konuşma ve etkili dinleme), işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Tarih: __ / __ / __

Saat (Başlangıç/Bitiş): __ / __

GİRİŞ

Merhaba, adım Zeynep Ayvaz. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrencisi ve araştırma görevlisim. Bütünleştirilmiş programın öğrencilerin iletişim becerileri, işbirliği becerileri, benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi konulu bir araştırma yapıyorum. Sizin bu beceri ve özelliklere sahip olma durumunuza ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşme sürecinde yapılacak olan ses kayıtlarının ve isminizin gizli kalacağını belirtmek isterim. Eğer isterseniz görüşmeyi durdurabilir, kayıtları dinleyebilir ve kayıtlardan çıkarmak istediğiniz kısımları silebiliriz.

- Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Görüşme hakkında sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?
- Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

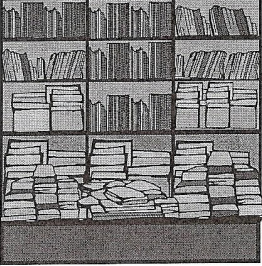
1. Derslerde grup çalışması yapıyor musunuz?
 - Hangi derslerde yapıyorsunuz?
2. Grup çalışmasını nasıl yapıyorsunuz?
 - Hangi konuda çalışacağınıza kim karar veriyor?
 - Kimlerle birlikte çalışacağınız nasıl belirleniyor?
 - Kimin hangi konuyu çalışacağına nasıl belirleniyor?
 - Grup çalışmalarını nerede yapıyorsunuz?
 - Birlikte çalışırken neler yapıyorsunuz? Nasıl çalışıyorsunuz?
3. Bir konuya çalışırken arkadaşlarınızla birlikte mi yoksa tek başına mı çalışmayı istersin? Neden?
4. Arkadaşlarınızla birlikte çalışırken ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
 - Bir sorun yaşadığınızda ne yapıyorsunuz?
 - Sorunlarınızı çözemediğinizde neler yaparsınız?
5. Önceki grup çalışmalarına göre bu dönem yaptığınız grup çalışmalarında neler değişti? Neden? (Son görüşmede sorulmuştur)
6. Konuşurken nelere dikkat edersin? Neden?
7. Arkadaşlarının seni dinlemeleri için neler yaparsın?
8. Konuşurken sesini nasıl kullanırsın?
9. Öğretmenin ya da arkadaşların konuşurken neler yaparsın?
 - Onları nasıl dinlersin?
 - Dinlerken nelere dikkat edersin? Neden?
10. Öğretmenin ya da arkadaşların konuşurken anlamadığın bir yer olduğunda ne yaparsın?
11. Duygularını (hissettiklerini) anlatmakta zorlanır mısın? Neden?
 - Hangi durumlarda zorlanırsın?
12. Kendini anlatmanı istesem bana neler söylersin?
 - Olumlu ve olumsuz özelliklerin nelerdir?
13. Sana iltifat edildiğinde (seninle ilgili güzel şeyler söylendiğinde) kendini nasıl hissedersin?
14. Arkadaşlarına iltifat etmekte (güzel şeyler söylemekte) zorlanır mısın? Neden?
15. Arkadaşlarınızla en çok hangi konularda sorun yaşıyorsun? Neden?
16. Arkadaşlarınızla bir sorunun olduğunda neler yaparsın?
17. Karşılaştığın sorunu çözmekte zorlandığında neler yaparsın?
18. Karşılaştığın sorunları çözmek için problem çözme basamaklarını kullanmak neleri değiştirdi? (Son görüşmede deney grubu öğrencilerine sorulmuştur)

EK 7

Bütünleştirilmiş Program Uygulaması Kapsamında Kullanılan Çalışma Yaprağı Örnekleri ve Uygulama Sürecine İlişkin Resimler

Adı- Soyadı: XXXXXXXXXX

Her birimiz farklı özelliklere sahibiz. Aşağıdaki raflarda bulunan özellikleri dikkatlice okuyarak kendiniz için uygun olan özelliklerinizi işaretleyiniz.

	Arkadaş canlısı	Yalnız	Ürkek	Saygılı
	Bencil	Hırslı	Sinirli	Özgür
	İyimser	Kıskanç	Çekimser	İşbirlikçi
	Girişken	Meraklı	İçine kapalı	Sevilen
	Mutlu	Şüpheli	Hayalci	Beğenilen
	Güvenilir	Alıngan	Saldırgan	Korkak
	Kibirli	Sabırlı	Öfkeli	Neşeli
	Kararsız	Heyecanlı	Kendine güvenen	Geçimsiz

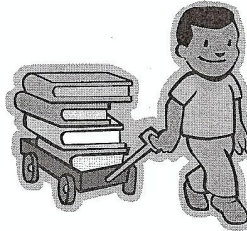
Yukarıdaki raflarda işaretlediğiniz özelliklerinizin hangilerini olumlu, hangilerini olumsuz olarak değerlendirdiğinizi yazınız.

Olumlu Özelliklerim

1. Sevilen olmam.....
2. Girişken olmam.....
3. Güvenilir olmam.....
4. Arkadaş canlısı olmam.....
5. Neşeli olmam.....
6. Hayalci olmam.....
7. Sabırlı olmam.....
8. Sevilen olmam.....
9. Neşeli olmam.....
10. Özgür olmam.....

Olumsuz Özelliklerim

1. Ürkek olmam.....
2. Sinirli olmam.....
3. Hayalci olmam.....
4.
5.
6.
7.
8.



BEŞLENME

Merhaba ben Makarna. Ben çok faydalı bir yiyeceğim, herkes beni her dakika yemek ister. Benim bir sürü çeşidim. Bunlardan biri spaghetti'dir. Çocuklarda en çok spaghetti arkadaşlarına severler, ama dikkat edeceğimiz bir şeyler varlar;

Bunlardan biri TSE damgasının olup olmadığına bakmaktır. Bundan sonra son kullanma tarihine de dikkat etmeliyiz. Gelim görgü kurallarıma; Önce ağzımızı sabunlatmamaya dikkat etmeliyiz. Bunlara dikkat etmezsek baskalarının torapından ayık düşürüz ve diğer makarna arkadaşlarında birle olatıza geçerler. Şimdi sıra hamburgerde;

Merhaba ben hamburger. Mümkün olmayınca beni dışardan sipariş etmeyin. Çünkü; benim etimin ne olduğunu bilemezsiniz. Annelerinizin elinden yemek olamaz sağlıklıdır. Hemde çok yerssek obez olabiliriz. Bu yüzden de bir çok şeyi yapamıyoruz. Benim çok kötü olduğunu düşünmeyin. İyi yanım lezzetliyimdir.

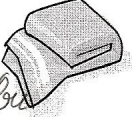
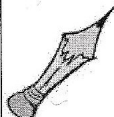
Çocuklar bu söylediklerime dikkat edin! Etmezseniz kötü duruma düşebilirsiniz. Güle güle.

YAZAN: [Redacted]

[Signature]

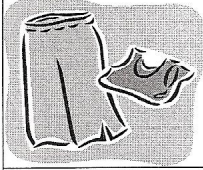
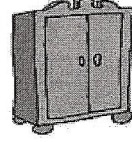
Adı-Soyadı: XXXXXXXXXX

Düşünün ki aşağıdaki nesneler konuşabiliyor. Acaba sizin hakkınızda neler söylerler? (Eğer aşağıdaki bazı nesnelere sahip değilseniz, bu maddeleri boş bırakınız).

1. Diş fırçam:.....	 <i>Dişlerindeki mikropları öldürmem için beni üzerine su dökmeden fırçala</i>
	2. Ayakkabılarım:..... <i>Lütfen beni daha dik- katli kullan. Çamurlara girme.</i>
3. Havlum:.....	 <i>Beni sadece sen kullan. Misafir gelince dolaba koy ki misafirin mikrobu sana bulaşmasın</i>
	4. Kalemim:..... <i>Beni küçük çelugumda bırak- ma bitene kadar kullan</i>
5. Yatağım:.....	 <i>Üstüne zplayım oyun oynama</i>
	6. Sıram:..... <i>Üzerime su dökme</i> 7. Masam :..... <i>vidalarını sökme</i>

8. Dolabım :

Beni güzel kullan



9. Elbiselerim :

Beni yırtmıyor boyama

10. Saçım :

Her yerde 3 kez beni yıka
malısın

11. Bisikletim :

Beni dikkatli kullan ca-
nın acımasın

12. Televizyonumuz :

Beni tozlanınca sil



13. Bilgisayarımız :

14. Paspasımız :

Lütfen eve camuyla gir-
me ayaklarınızı sil







ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Zeynep Ayvaz Tuncel

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara - 29.05.1977

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

- Tuncel, İ ve Ayvaz Tuncel, Z. (2008). Academic staff behaviors and hidden curriculum in teacher education. *11th International Conference on "Further Education in the Balkan Countries" organised by BASOPED*, 23-25 October, 2008, Konya, Turkey.

- Üstündağ, T., Ayvaz, Z., Tuncel, İ., Çobanoğlu, F. (2008) İlköğretim 2. sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin betimlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 7(2), 349-360.

- Ayvaz, Z. (2007). Kuantum öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Ayvaz, Z. ve Köksal, N. (2007). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin yayınlanma durumları. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 17-19 Ekim 2007, Eskişehir.
- Demirel, M., Tuncel, İ. ve Ayvaz, Z. (2007). Öğretmenlerin öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin değişkenleri kullanma durumları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Konferansı*, 12-14 Haziran 2007, Bakü, Azerbaycan
- Tuncel, İ. ve Ayvaz, Z. (2006). Kariyer basamaklarında yükselme sürecinin hizmet içi öğretmen eğitimi açısından değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 4-5 Mayıs 2006, Çanakkale.
- Ayvaz, Z. (2005). Lisansüstü eğitim programlarında yer alan “özel konular” dersine ilişkin danışman ve öğrenci görüşleri. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Demirel, Ö., Ayvaz, Z. ve Köksal, N. (2005). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan tezlerin konularının ve yöntemlerinin incelenmesi. *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 26-28 Eylül 2005, İstanbul.
- Demirel, Ö., Ayvaz, Z. ve diğerleri. (2004). Kuantum öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 06-09 Temmuz 2004, Malatya.

- Şeker, H., Ayvaz, Z. ve diğerleri. (2000). Okuma Anlama Becerisi ile Test Başarısı Arasındaki İlişki. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 27-30 Eylül 2000, Erzurum.

İş Deneyimi

Projeler

“İlköğretimin ilk yıllarında eğitim durumlarının betimlenmesine ile ilgili bir çalışma” Proje Yürütücüsü: SENEMOĞLU, Nuray (Prof. Dr.) Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi / Altyapı Projesi, Proje No: 04 A704 003

Çalıştığı Kurumlar

Hacettepe Üniversitesi

Araştırma Görevlisi 2002 -

Pamukkale Üniversitesi

Araştırma Görevlisi 2000 - 2002

Milli Eğitim Bakanlığı

Sınıf Öğretmeni 1998 - 2000

İletişim

E-Posta Adresi

zayvaz@hacettepe.edu.tr

zayvaztuncel@gmail.com

Tarih

15 Nisan 2009