



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖNEMSEME DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN DÜZENLENEN
ETKİNLİKLERİN ÖĞRENME ORTAMLARINA, ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YANSIMALARI**

GÜLŞEN ÖZTÜRK

DOKTORA TEZİ

**AĞUSTOS, 2022
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖNEMSEME DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN DÜZENLENEN
ETKİNLİKLERİN ÖĞRENME ORTAMLARINA, ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YANSIMALARI**

**GÜLŞEN ÖZTÜRK
ORCID NO: 0000-0002-3377-7540**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HASAN ŞEKER**

DOKTORA TEZİ

**AĞUSTOS, 2022
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülşen ÖZTÜRK tarafından hazırlanan “Önemseme Davranışlarına İlişkin Düzenlenen Etkinliklerin Öğrenme Ortamlarına, Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarına Yansımaları” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Hasan ŞEKER
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Melek ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç. Dr. Raşit AVCI
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç. Dr. Bülent ALCI
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 11/08/2022

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Önemseme Davranışlarına İlişkin Düzenlenen Etkinliklerin Öğrenme Ortamlarına, Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarına Yansımaları” başlıklı Doktora Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 11.08.2022

Gülşen ÖZTÜRK

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖNEMSEME DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN DÜZENLENEN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENME ORTAMLARINA, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YANSIMALARI

Gülşen ÖZTÜRK

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Ağustos 2022, xxxvi + 514 sayfa

Türk eğitiminin genel amaçlarında, 2023 eğitim vizyonunda ve eğitim programlarında vurgulanan noktalardan biri bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimine, kendini tanımasına rehberlik etmektir. Ancak, günümüz neoliberal anlayışta eğitimin amacı daha çok neoliberal düzene insan gücünün yetiştirilmesi, refah düzeyinin artırılması ve gelecekte bu düzende bir yer edinilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber, standartlaştırma, verimlilik, etkinlik, hesap verebilirlik gibi ekonomi alanına ait kavramların eğitimi şekillendirdiği görülmektedir. Bunun sonucu olarak ilköğretim kademesi liseye geçiş sınavlarına, ortaöğretim kademesi üniversiteye geçiş sınavlarına hazırlık görevi görmektedir. İlköğretim programlarında zaman zaman değerler eğitime ilişkin derslere yer verildiği görülmektedir. Alan yazında, listelenmiş ve belirlenmiş değerlerin öğretime alternatif olarak önemseme kavramı çıkmaktadır. Önemseme, alan yazında genel anlamıyla bireyin varoluşsal anlamda kabul görmesi, kendi potansiyelini ortaya çıkarması, kendini keşfederek dünyayı da tanımasına rehberlik etmek anlamına gelmektedir. Bu noktadan hareketle, ilk olarak önemseme davranışlarına yönelik öğretmen-öğrenci davranışlarının ve öğrenme ortamlarının mevcut durumu belirlenmesi ve ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak, önemseme odaklı düzenlenen etkinliklerin öğretmen-öğrenci davranışlarını ve öğrenme ortamlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum saptama ve ihtiyaç analizi için iç içe geçmiş tekli durum deseninde durum çalışmasından, uygulama aşaması için işbirlikli eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak durum çalışması için Muğla Merkez ilçesine bağlı bir köy ilkokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yarı yılında görev yapan dört öğretmen ve 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci seçilmiştir. Analiz birimini öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamları oluşturmuştur. Eylem araştırmasının çalışma grubunu aynı okulda 2020-2021 güz döneminde eğitim-öğretim güz yarı yılında görev yapan 3 öğretmen ve 1., 2. ve 3. Sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci seçilmiştir.

Durum çalışmasında verilerin toplanmasında gözlem, öğretmen ve veli görüşmeleri, alan notlarından yararlanılmıştır. Önemseme davranışlarına ilişkin betimsel veriler ortaya konmuş ve ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmen seminerleri ve öğrenci etkinlikleri tasarlanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında kullanılmak amacıyla bir öğretim modeli geliştirilmiştir. Önemseme davranışlarına yönelik seminer ve etkinliklerin değerlendirilmesinde uygulama öncesi, sonrası ve uygulama sürecinde veriler toplanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında veri toplamak amacıyla Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği, Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği Öğrenci Formu, geliştirilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanmasında öğretmen-veli anketi, görüşme, öğrenci senaryoları ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Uygulama sürecine yönelik video kayıtları, öz değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, ödevler, veli görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı yansıtıcı değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Öğretmen seminerleri 5 oturumdan oluşmuştur ve seminerler video aracılığıyla verilmiştir. Öğrenci etkinlikleri 12 haftada 16 etkinlikten oluşmuştur. Öğrenci etkinlikleri genel olarak çevrimiçi, Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre önemseme davranışlarına ilişkin öğretmenlerin, “bireysel ihtiyaçları dikkate alma”, “ekstra zaman ayırma”, “öğretim desteği”, “özerklik desteği, “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve “kişilerarası ilişki” konularında desteğe; öğrencilerin kendini, diğerlerini, öğrenmeyi ve eşyayı önemseme konularında desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen seminerleri uygulamaları sonucunda öğretmenlerin önemseme davranışlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasına katkıda bulunulduğu ancak uygulamaya geçirmede zorlandıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin genel olarak öğrenme isteği, öğrenme sorumluluğu, çaba gösterme, kendini ifade etme, kendini tanıma, nezaket ve sınıf kurallarına uyma, olumlu sosyal davranış sergilemede gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. Diğer yandan bazı öğrencilerde bazı davranışların içselleşmesinde yetersiz kalındığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebinin etkinliklerin kısıtlı sürede çevrimiçi ortamda gerçekleşmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla beraber mevcut programların odağına önemseme davranışlarının alınmasının öğrencilerin bütüncül olarak gelişimlerine büyük katkılar sağlayacağı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılara yönelik rol model olarak ve ilişkiler aracılığıyla öğrencilerin önemsenemsinin sağlanması, gelecek araştırmalara yönelik önemseme davranışlarına ilişkin farklı kademedeki öğrencilerle çalışılması ve karar vericilere yönelik önemseme odaklı programların geliştirilmesi getirilen önerilerden bazılarıdır.

Anahtar kelimeler: önemseme, ilkokul öğretmeni, ilkokul öğrencileri, duyuşsal eğitim, değerler eğitimi.

ABSTRACT

REFLECTIONS OF ACTIVITIES REGARDING CARING BEHAVIORS, ON LEARNING ENVIRONMENTS TEACHER AND STUDENT BEHAVIORS

Gülşen ÖZTÜRK

Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Hasan ŞEKER

August 2022, xxxvi + 514 pages

One of the points emphasized in the general aims of Turkish education, 2023 education vision and curriculum is to guide the individual's cognitive, social and emotional development and self-knowledge. However, in today's neoliberal understanding, it is understood that the aim of education is to train manpower for the neoliberal order, to increase the level of welfare and to gain a place in this order in the future. However, it is seen that the concepts of the field of economy such as standardization, efficiency, effectiveness and accountability shape education. As a result of this, primary education level serves as a preparation for high school transition exams and secondary education level university transition exams. It is seen that from time to time lessons related to values education are included in primary education programs. In the literature, the concept of caring emerges as an alternative to the teaching of listed and determined values. Caring, in general, means that the individual is accepted in the existential sense, reveals his own potential, and guides him to know the world by discovering himself. From this point of view, it is aimed to determine the current situation of teacher-student behaviors and learning environments for caring behaviors and to perform a needs analysis. Secondly, it is aimed to determine how the activities organized with a focus on caring affect teacher-student behaviors and learning environments.

In this study, case study in a single-case embedded design was used for situation determination and needs analysis, which is one of the qualitative research methods, and collaborative action research was used for the application phase. Using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods of the research, the teachers and 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students working in a village primary school in the central district of Muğla were selected for the 2018-2019 academic spring semester. The analysis unit consisted of students, teachers and learning environments. The study group of the action research consisted of 3 teachers working in the same school in the fall semester of 2020-2021 academic year and 27 students studying in the 1st, 2nd and 3rd grades.

In the case study, observation, teacher and parent interviews, field notes were used to collect data. Descriptive data on caring behaviors were revealed and needs were determined. In line with these needs, teacher seminars and student activities were designed. A teaching model has been developed to be used in the implementation of the activities. In the evaluation of seminars and activities on caring behaviors, data were collected before, after and during the implementation. In order to collect data before and after the implementation, the Caring Student Behaviors Scale, the Caring Teacher Behaviors Scale and the Caring Teacher Behaviors Scale Student Form were developed. In addition, teacher-parent questionnaires, interviews, student scenarios and focus group interviews were used to collect data. For the implementation process video recordings of the application process, self-evaluation form, student diary, homework, parent interviews, student interviews and researcher reflective evaluations were used. The teacher seminars consisted of 5 sessions and the seminars were given via video. Student activities consisted of 16 activities in 12 weeks. Student activities were generally held online, via the Zoom program.

According to the results of the research, teachers regarding caring behaviors received support in the subjects of "taking into account individual needs", "availability", "teaching support", "autonomy support", "emotional support", "prosocial support" and "interpersonal relationship"; It has been understood that students need support in caring about themselves, others, learning and things. As a result of the teacher seminars, it was observed that the teachers' awareness levels contributed to the increase, but they had difficulties in putting them into practice.

It has been observed that students have generally improved in their desire to learn, responsibility for learning, effort, self-expression, self-knowledge, politeness and

obeying classroom rules, and exhibiting positive social behavior. On the other hand, some students seem to be insufficient in internalizing some behaviors. It can be said that the most important reason for this is that the events take place online in a limited time. However, it is understood that putting caring behaviors into the focus of existing programs will make great contributions to the holistic development of students.

In line with these results, some of the suggestions made are to ensure that students are cared for as a role model for practitioners and through relationships, to work with students at different levels regarding caring behaviors for future research, and to develop care-oriented programs for decision makers.

Keywords: caring, primary school teacher, primary school students, affective education, values education.

ÖNSÖZ

Bu tezde birçok kişinin çok kıymetli ve değerli katkıları olmuştur. Öncelikle, saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Hasan ŞEKER, sadece tezime danışmanlık yapmayıp yaşamımın son altı yılında birçok iniş çıkışlarıma tanıklık edip bu çalışmanın özünü oluşturan önemseme davranışlarının en kıymetlisini, en paha biçilemezini bana göstermiştir. Bu süreçte, sadece akademik gelişimime değil, kişisel gelişimime bütüncül olarak önemli katkılar sağlamıştır. Danışmanım olarak, insan olarak ve bir büyüğüm olarak hocama ne kadar teşekkür edersem edeyim yetersiz kalacaktır.

Tez sürecinde sadece tik toplantılarında değil, ne zaman ihtiyaç duysam desteklerini benden esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. İzzet GÖRGEN'e ve akademik ve psikolojik destek sağlayan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Raşit AVCI'ya teşekkürleri bir borç bilirim.

Uzun ve zorlu bir o kadar da öğretici olan tez sürecimde, çalışmamın her aşamasında kendi tezleri gibi bilip benimle bilgilerini paylaşan sayın Öğr. Gör. Dr. Ali YAKAR'a ve Arş. Gör. Dr. Senem Ezgi VATANDAŞLAR'a çok teşekkür ederim. Tezin her anını tartıştığımız, değerli fikirlerini benimle paylaşan, beni sabırla dinleyen, anlayan ve her daim yanımda olup beni rahatlatan çok değerli dostum Arş. Gör. Dr. Handan ÇELİK'e şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca, uygulama okulumda görev yapan öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilerime ve velilerime bu çalışmaya yaptıkları önemli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Hayatın bana bahsettiği en güzel hediyesi olan, sevgisini her daim yüreğimde hissettiğim, sevgili oğlum'a, sohbetleriyle, olgun davranışlarıyla beni rahatlatan, yüreklendiren, sıkıntıma, sevincime ortak olan, şükür sebebime sonsuz teşekkür ediyorum. Değerli anne ve babama, kardeşlerime ve yeğenlerime yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı tarafından yürütülen “2211 – Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı” kapsamında doktora eğitimim süresince tarafıma sağlanan maddi destekleri için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK), en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	viii
ÖNSÖZ	xi
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xxiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxxiii
EKLER DİZİNİ	xxxv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar.....	6
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Varsayımları	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Programlar	12
2.1.1. Eğitim Programları Üzerine	12
2.1.2. Eğitim Program Türleri	13
2.1.3. Eğitim Programları ve Öğrenme Alanları	13
2.1.4. Resmi Programda Duyuşsal Eğitim	14
2.1.5. Örtük Program ve Duyuşsal Eğitim	15
2.1.6. Duyuşsal Eğitim Yaklaşımları	15
2.2. Önemseme	16
2.2.1. Önemseme Kavramı	16
2.2.2. Önemseme ve Empati	21
2.2.3. Önemseme ve Eğitim	22
2.2.4. Önemseme ve Programlar	36
2.2.5. Önemseme Eğitimi	39
2.2.6. Önemseme Temaları	42
2.2.7. Önemseme ve Öğretmen	43
2.2.8. Öğrenme Ortamlarında Önemseme Davranışları	49
2.3. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	55
2.4. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	59

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	71

3.2. Durum Çalışması	74
3.2.1. Araştırma Grubu	76
3.2.2. Araştırma Ortamı.....	77
3.2.2.1. Fiziksel Çevre.	78
3.2.2.2. Sosyal Çevre.	79
3.2.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	79
3.2.3.1. Gözlem Formu.	79
3.2.3.2. Veli Odak Grup Görüşme Formu (Durum Çalışması).....	80
3.2.3.3. Öğretmen-Veli Anketi.	80
3.2.4. Verilerin Toplanması	80
3.2.4.1. Literatür Tarama.	81
3.2.4.2. İzinlerin Alınması.	81
3.2.4.3. Pilot Gözlem.	81
3.2.4.4. Gözlem.....	81
3.2.4.5. Odak Grup Görüşmesi.	82
3.2.4.6. Görüşme.....	82
3.2.4.7. Anket.....	83
3.2.4.8 Alan Notları.	83
3.2.4.9. Doküman inceleme.	83
3.2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	84
3.3. Eylem Araştırması	87
3.3.1. Araştırma Grubu.....	88
3.3.2. Araştırma Ortamı.....	88
3.3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	89
3.3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.	91

3.3.3.1.1. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	93
3.3.3.1.2. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	98
3.3.3.1.3. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	102
3.3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	106
3.3.3.2.1. Öğrenci Senaryoları.....	106
3.3.3.2.2. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu.....	107
3.3.3.2.3. Öğretmen Anketi.....	107
3.3.3.2.4. Veli Anketi.....	107
3.3.3.2.5. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu.....	107
3.3.3.2.6. Etkinlik Videosu Kontrol Listesi.....	108
3.3.3.2.7. Öğretmen Görüşme Formu.....	108
3.3.3.2.8. Öğrenci Görüşme Formu.....	108
3.3.3.2.9. Veli Odak Grup Görüşme Formu (Eylem Araştırması).....	108
3.3.4. Araştırma Süreci.....	108
3.3.4.1. Eylem Planının Geliştirilmesi.....	109
3.3.4.1.1. Öğretmen Seminerlerinin Planlanması.....	109
3.3.4.1.2. Öğrenci Etkinliklerinin Planlanması.....	110
3.3.4.2. Eylem Planının Uygulanması.....	113
3.3.4.2.1. Öğretmen Seminerlerinin Uygulanması.....	114
3.3.4.2.2. Öğrenci Etkinliklerinin Uygulanması.....	114
3.3.4.3. Eylem Planının Gözden Geçirilmesi.....	114
3.3.4.4. Eylem Planının Değerlendirilmesi.....	115
3.3.5. Verilerin Analizi.....	117
3.4. Araştırmacının Rolü.....	118

3.5. Geçerlik Komitesi	119
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	119

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen- Öğrenci Davranışları ve Öğrenme Ortamları Nasıldır?	123
4.1.1. <i>Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen Davranışları Nasıldır?</i>	124
4.1.1.1 Bireysel İhtiyaçları Dikkate Alma.	124
4.1.1.2. Ekstra Zaman Ayırma.	128
4.1.1.3. Özerklik Desteği.	130
4.1.1.4. Öğretim Desteği.	132
4.1.2. <i>Okul Bağlamının Önemseyen Öğrenme Ortamlarına Uygunluğu Nasıldır?</i> ...	144
4.1.2.1. Duygusal Destek.	145
4.1.2.2. Sosyal Uyum Desteği.	147
4.1.2.3. Kişilerarası İlişki.	152
4.1.3. <i>Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğrenci Davranışları Nasıldır?</i>	159
4.1.3.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular.	164
4.1.3.1.1. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği</i>	164
4.1.3.1.2 <i>Öğretmen Anketi</i>	165
4.1.3.1.3 <i>Veli Anketi</i>	167
4.1.3.1.4 <i>Öğrenci Odak Grup Görüşmesi</i>	171
4.1.3.1.5 <i>Öğrenci Senaryoları</i>	176

4.2. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanması Öğretmen-Öğrenci Davranışlarını ve Öğrenme Ortamlarını Nasıl Etkilemiştir?	181
4.2.1. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanması Öğrencilerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?	181
4.2.1.1. Sorumluluk Alma.....	182
4.2.1.1.1. Öğrencilerin Sorumluluk Alma Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	183
4.2.1.1.2. Sorumluluk Alma Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	191
4.2.1.1.3. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	199
4.2.1.1.4. Sorumluluk Alma Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.	202
4.2.1.1.5. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	203
4.2.1.2. Başarı/Başarısızlık	204
4.2.1.2.1. Öğrencilerin Başarı/Başarısızlık Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	205
4.2.1.2.2. Başarı/Başarısızlık Etkinliği Esnasında Öğrencilerin Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	212
4.2.1.2.3. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	217
4.2.1.2.4. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	221
4.2.1.3. Duyguların Tanınması.	223
4.2.1.3.1. Öğrencilerin Duyguların Tanınması Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	224
4.2.1.3.2. Duyguların Tanınması Etkinliği Esasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	231
4.2.1.3.3. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	236
4.2.1.3.4. Duyguların Tanınması Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.	238

4.2.1.3.5. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme	239
4.2.1.4. Duyguların İfadesi.	240
4.2.1.4.1. Öğrencilerin Duyguların İfadesi Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	241
4.2.1.4.2. Duyguların İfadesi Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	247
4.2.1.4.3. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	254
4.2.1.4.4. Duyguların İfadesi Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.	257
4.2.1.4.5. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	257
4.2.1.5. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul.	258
4.2.1.5.1. Öğrencilerin Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	259
4.2.1.5.2. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	262
4.2.1.5.3. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	264
4.2.1.5.4. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	265
4.2.1.6. Duyguların Yorumlanması.	266
4.2.1.6.1. Öğrencilerin Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	266
4.2.1.6.2. Duyguların Yorumlanması Etkinliği Esnasında Öğrencilerin Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	272
4.2.1.6.3. Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	276
4.2.1.6.4. Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	278
4.2.1.7. Kâğıdın Hikayesi.	278

4.2.1.7.1. Öğrencilerin Kâğıdın Hikayesi Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	279
4.2.1.7.2. Kâğıdın Hikayesi Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	285
4.2.1.7.3. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	292
4.2.1.7.4. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.	294
4.2.1.7.5. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	294
4.2.1.8. Farklılıklara Saygı.....	295
4.2.1.8.1. Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	296
4.2.1.8.2. Farklılıklara Saygı Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	301
4.2.1.8.3. Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	304
4.2.1.8.4. Farklılıklara Saygı Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.....	306
4.2.1.8.5. Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.....	306
4.2.1.9. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz.	307
4.2.1.9.1. Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	308
4.2.1.9.2. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	311
4.2.1.9.3. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	313
4.2.1.9.4. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	314
4.2.1.10. Farklılıklarımızla Renkliyiz.	315
4.2.1.10.1. Öğrencilerin Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	316

4.2.1.10.2. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	323
4.2.1.10.3. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	326
4.2.1.10.4. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.	328
4.2.1.10.5. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	329
4.2.1.11. Hayallerim ve Ben I.	330
4.2.1.11.1. Öğrencilerin Hayallerim ve Ben I Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	331
4.2.1.11.2. Hayallerim ve Ben I Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	336
4.2.1.11.3. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	340
4.2.1.11.4. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	343
4.2.1.12. Hayallerim ve Ben II.	344
4.2.1.12.1. Öğrencilerin Hayallerim ve Ben II Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	344
4.2.1.12.2. Hayallerim ve Ben II Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	348
4.2.1.12.3. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.	350
4.2.1.12.4. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine Yönelik Eylem Planı.	352
4.2.1.12.5. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.	353
4.2.1.13. Hayallerim ve Ben III.	353
4.2.1.13.1. Öğrencilerin Hayallerim ve Ben III Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi.	354
4.2.1.13.2. Hayallerim ve Ben III Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları.	356

4.2.1.13.3. <i>Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.....</i>	358
4.2.1.13.4. <i>Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. ...</i>	360
4.2.2. <i>Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinliklerin Öğrencilere Uygulanmasına İlişkin Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular</i>	360
4.2.2.1. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği.</i>	360
4.2.2.2. <i>Öğretmen Anketi.....</i>	362
4.2.2.3. <i>Veli Anketi.....</i>	367
4.2.2.4. <i>Öğrenci Odak Grup Görüşmesi.</i>	376
4.2.2.5. <i>Öğrenci Senaryoları.</i>	382
4.2.3. <i>Önemseme Odaklı Seminerlerin Uygulanması Öğretmenlerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?</i>	386
4.2.3.1. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Ön-Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular.</i>	386
4.2.3.2. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği Öğrenci Formunun Ön-Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular.....</i>	388
4.2.3.3. <i>Önemseme Odaklı Seminerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.</i>	390
4.2.3.3.1. <i>Seminer 1: Umurumda Değilsin.</i>	390
4.2.3.3.2. <i>Seminer 2: Önemseme Davranışlarında İletişim.....</i>	391
4.2.3.3.3. <i>Seminer 3: Gelişimsel Destek.</i>	392
4.2.3.3.4. <i>Seminer 4: Sorumluluk Kazandırma.</i>	393
4.2.3.3.5. <i>Seminer 5: Önemseme Davranışlarının Öğretilmesi.....</i>	393
4.2.4. <i>Önemseme Odaklı Etkinlikler Öğrenme Ortamlarında Ne Gibi Değişimlere Neden Olmuştur?</i>	395
4.2.4.1. <i>Duygusal Destek.</i>	395
4.2.4.1.1. <i>Öğrencinin Duygusal Gelişimine Destek.....</i>	395
4.2.4.1.2. <i>Eşit Düzeyde İlgi Gösterme.</i>	395
4.2.4.1.3. <i>Sevgiyi Fiziksel Olarak İfade Etme.....</i>	396

4.2.4.1.4. Öğrenciye Şefkat Gösterme.	396
4.2.4.2. Sosyal Uyum Desteği.....	396
4.2.4.2.1. Öğrencinin Sosyal Gelişimine Destek.....	396
4.2.4.2.2. Güvenli ve Rahat Öğrenme Ortamı Oluşturma.	398
4.2.4.2.3. Sınıf Kurallarının Uygulanmasına Dikkat Etme ve Adaletli Davranma.	398
4.2.4.2.4. Öğrencilerin Olumlu Davranışlarını Takdir Etme.	398
4.2.4.2.5. Öğrenciyi Olumsuz Durumlara Karşı Koruma.	398
4.2.4.2.6. İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme.....	399
4.2.4.3. Kişilerarası İlişki.....	400
4.2.4.3.1. Nazik Davranışlar.....	400
4.2.4.3.2. Etkili Dinleme.	400
4.2.4.3.3. Konuşurken Göz Teması Kurma	400
4.2.4.3.4. Sade ve Anlaşılır Bir Dil Kullanma.	400
4.2.4.3.5. Öğrencilerine Ön Yargısız Yaklaşım.	400
4.2.4.3.6. Öğrenciyi Dikkate Alma.....	401
4.3. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Öğretmen-Öğrenci Davranışları ve Öğrenme Ortamlarına Etkisine İlişkin Bulguların Özetlenmesi.....	402
4.3.1. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanmasının Öğrenci Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulguların Özetlenmesi	403
4.3.2. Önemseme Odaklı Seminerlerin Uygulanmasının Öğretmenlerin Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulguların Özetlenmesi.....	415
4.3.3. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Öğrenme Ortamlarında Sağladığı Değişimlere ilişkin Bulguların Özetlenmesi.....	417

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen- Öğrenci	
Davranışları ve Öğrenme Ortamları Nasıldır?.....	419
5.1.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen	
Davranışları Nasıldır?	419
5.1.2. Okul Bağlamının Önemseyen Öğrenme Ortamlarına Uygunluğu Nasıldır?...	424
5.1.3. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğrenci	
Davranışları Nasıldır?	427
5.2. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinlikler	
Öğretmen-Öğrenci Davranışlarını ve Öğrenme Ortamlarını Nasıl Etkilemiştir? ..	431
5.2.1. Önemseme Odaklı Seminerlerin Uygulanması Öğretmenlerin	
Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?	431
5.2.2. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinliklerin	
Uygulanması Öğrencilerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?	434
5.2.3. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinliklerin	
Uygulanması Öğrenme Ortamlarında Ne Gibi Değişimlere Neden	
Olmuştur?	443
5.3. Öneriler	450
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	450
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	451
5.3.3. Karar Vericilere Yönelik Öneriler	452
KAYNAKÇA	453
EKLER	466

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Sürecinin Aşamaları	73
Tablo 2. Durum Çalışmasının Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri	77
Tablo 3. Gözlemlere İlişkin Bilgiler	82
Tablo 4. Araştırma Soruları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları	83
Tablo 5. Eylem Araştırması Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri	88
Tablo 6. Öğrenci Etkinliklerine İlişkin Ön-Son Test Uygulama Verileri, Tema ve Alt Temaları.....	89
Tablo 7. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	94
Tablo 8. Uyum İyiliği Ölçütleri.....	96
Tablo 9. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Uyum Değerleri	96
Tablo 10. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t Değerleri.....	97
Tablo 11. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	98
Tablo 12. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	99
Tablo 13. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Uyum Değerleri	100
Tablo 14. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i). R^2 ve t Değerleri	101
Tablo 15. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 16. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	103

Tablo 17. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Uyum Değerleri ve Karşılıkları</i>	104
Tablo 18. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i). R^2 ve t Değerleri</i>	105
Tablo 19. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular</i>	106
Tablo 20. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 1. Sınıf Öğrencileri Gözlem Alıntıları</i>	160
Tablo 21. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 2. Sınıf Öğrencileri Gözlem Alıntıları</i>	160
Tablo 22. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 3. Sınıf Öğrencileri Gözlem Alıntıları</i>	161
Tablo 23. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Betimsel Sonuçları</i>	164
Tablo 24. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 3. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları</i>	165
Tablo 25. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 2. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları</i>	166
Tablo 26. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 1. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları</i>	167
Tablo 27. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 1. Sınıf Veli Anketi Sonuçları</i> ..	168
Tablo 28. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 2. Sınıf Veli Anketi Sonuçları</i> ..	169
Tablo 29. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 3. Sınıf Veli Anketi Sonuçları</i> ..	170
Tablo 30. <i>Ön-Test Nicel Veriler</i>	171
Tablo 31. <i>Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	183
Tablo 32. <i>Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	184
Tablo 33. <i>Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	186

Tablo 34. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları	189
Tablo 35. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	192
Tablo 36. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	193
Tablo 37. 3. Sınıf Öğrencilerinde Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı	196
Tablo 38. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri	199
Tablo 39. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Bilgiler.....	204
Tablo 40. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin 1. Sınıf Kazanım, Kazanım Soruları ve Öğrenci Yanıtları.....	205
Tablo 41. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin 2. Sınıf Kazanım, Kazanım Soruları ve Öğrenci Yanıtları.....	207
Tablo 42. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin 3. Sınıf Kazanım, Kazanım Soruları ve Öğrenci Yanıtları.....	209
Tablo 43. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	212
Tablo 44. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	213
Tablo 45. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	214
Tablo 46. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri.....	217
Tablo 47. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Bilgiler	223
Tablo 48. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları.....	224
Tablo 49. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları.....	226

Tablo 50. <i>Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	228
Tablo 51. <i>1. Sınıf 3. Etkinlik Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	232
Tablo 52. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	233
Tablo 53. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Önemseyen Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi</i> .	234
Tablo 54. <i>Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	237
Tablo 55. <i>Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	241
Tablo 56. <i>Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	241
Tablo 57. <i>Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	243
Tablo 58. <i>Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	245
Tablo 59. <i>1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	248
Tablo 60. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	250
Tablo 61. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi</i>	252
Tablo 62. <i>Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	255
Tablo 63. <i>Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	259
Tablo 64. <i>Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	259
Tablo 65. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	262

Tablo 66. <i>Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	264
Tablo 67. <i>Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	266
Tablo 68. <i>Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	267
Tablo 69. <i>Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	269
Tablo 70. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	273
Tablo 71. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	274
Tablo 72. <i>Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	277
Tablo 73. <i>Kâğıdın Hikâyesi Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	279
Tablo 74. <i>Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	279
Tablo 75. <i>Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	281
Tablo 76. <i>Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	283
Tablo 77. <i>1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	285
Tablo 78. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	286
Tablo 79. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	287
Tablo 80. <i>Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	292

Tablo 81. <i>Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	295
Tablo 82. <i>Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	296
Tablo 83. <i>Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	299
Tablo 84. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	301
Tablo 85. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	303
Tablo 86. <i>Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	305
Tablo 87. <i>Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	308
Tablo 88. <i>Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	308
Tablo 89. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	311
Tablo 90. <i>Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	313
Tablo 91. <i>Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Bilgiler</i>	316
Tablo 92. <i>Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	316
Tablo 93. <i>Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	318
Tablo 94. <i>Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	320
Tablo 95. <i>1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	323
Tablo 96. <i>2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı</i>	324

Tablo 97. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	325
Tablo 98. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri.....	327
Tablo 99. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Bilgiler	330
Tablo 100. Hayallerim ve Ben Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları.....	331
Tablo 101. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları.....	333
Tablo 102. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	336
Tablo 103. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	339
Tablo 104. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri	340
Tablo 105. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Bilgiler.....	344
Tablo 106. Hayallerim ve Ben Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları.....	345
Tablo 107. Hayallerim ve Ben Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları.....	346
Tablo 108. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	348
Tablo 109. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı.....	349
Tablo 110. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri.....	351
Tablo 111. Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Bilgiler	354

Tablo 112. <i>Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları</i>	354
Tablo 113. <i>3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansları</i>	356
Tablo 114. <i>Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri</i>	358
Tablo 115. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Son Test Betimsel Sonuçları</i>	360
Tablo 116. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 3. Sınıf Uygulama Sonrası Öğretmen Anketi Sonuçları</i>	362
Tablo 117. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 2. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları</i>	363
Tablo 118. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 1. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları</i>	364
Tablo 119. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 1. Sınıf Veli Anketi Sonuçları</i>	367
Tablo 120. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 2. Sınıf Veli Anketi Sonuçları</i>	369
Tablo 121. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 3. Sınıf Veli Anketi Sonuçları</i>	371
Tablo 122. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Ön Test Betimsel Sonuçları</i>	387
Tablo 123. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Son Test Betimsel Sonuçları</i>	387
Tablo 124. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Ön Test Betimsel Sonuçları</i>	388
Tablo 125. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Son Test Betimsel Sonuçları</i>	389
Tablo 126. <i>Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Uygulama Sürecinde Farklı Veri Kaynaklarından Elde Edilen Bulgular</i>	413

Tablo 127. *Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Nitel-Nicel Veri Toplama Araçlarıyla Elde Edilen Bulgular....* 414

Tablo 128. *Önemseme Davranışlarına Yönelik Öğretmen Seminerleri Uygulama Öncesi-Sonrası ve Sürecine Ait Bulgular.....* 416



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. <i>Noddings (1995), Mayeroff (1971) Ve Mortari'ye (2016) Göre Önemsemenin Bileşenleri</i>	34
Şekil 2. <i>Genel Araştırma Süreci Akış Şeması</i>	72
Şekil 3. <i>İç İç Geçmiş Tekli Durum Deseni</i>	76
Şekil 4. <i>Geliştirilen Öğretim Modelinin Özellikleri</i>	112
Şekil 5. <i>Etkinlik Uygulama Sürecinin Haftalık Döngüsü</i>	115
Şekil 6. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları Temaları</i>	124
Şekil 7. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları “Bireysel İhtiyaçları Dikkate Alma” Teması</i>	124
Şekil 8. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları “Ekstra Zaman Ayırma” Teması</i>	128
Şekil 9. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları “Özerklik Desteği” Teması</i>	130
Şekil 10. <i>Önemseyen Öğretmen Davranışları “Öğretim Desteği” Teması</i>	133
Şekil 11. <i>Önemseyen Öğrenme Ortamlarına İlişkin Temalar</i>	144
Şekil 12. <i>Önemseyen Öğrenme Ortamları “Duygusal Destek” Teması</i>	145
Şekil 13. <i>Önemseyen Öğrenme Ortamları “Sosyal Uyum Desteği” Teması</i>	148
Şekil 14. <i>Önemseyen Öğrenme Ortamları “Kişilerarası İlişki” Teması</i>	153
Şekil 15. <i>Öğretmen Seminenleri Öncelikli Temalar</i>	159
Şekil 16. <i>Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Öğrenci Etkinlikleri Öncelikli Alt Temalar</i>	163
Şekil 17. <i>1. Sınıf Öğrencilerinin Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Frekans Grafiği</i>	404
Şekil 18. <i>1. Sınıf Öğrencilerinin Önemseme Davranışlarının Yokluğuna İlişkin Frekans Grafiği</i>	406

Şekil 19. 2. Sınıf Öğrencilerinin Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin	
<i>Frekans Grafiği</i>	406
Şekil 20. 2. Sınıf Öğrencilerinin Önemseme Davranışlarının Yokluğuna İlişkin	
<i>Frekans Grafiği</i>	409
Şekil 21. 3. Sınıf Öğrencilerinin Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin	
<i>Frekans Grafiği</i>	409
Şekil 22. 3. Sınıf Öğrencilerinin Önemseme Davranışlarının Yokluğuna İlişkin	
<i>Frekans Grafiği</i>	412



EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. Gözlem Formu	466
Ek 2. Veli Odak Grup Görüşmesi Formu	468
Ek 3. Önemseme Davranışları Öğretmen ve Veli Anket Formu	469
Ek 4. Durum Çalışması Gözlem MEB İzni	472
Ek 5. Ölçeklerin Uygulanması MEB İzni.....	473
Ek 6. Öğretmen Seminerleri ve Öğrenci Etkinliklerin Uygulanması MEB İzni	474
Ek 7. Etik Kurul İzni	476
Ek 8. Veli Onam Formu	477
Ek 9. Gözlem Kontrol Listesi Maddeleri ve Kuramsal Referansları	478
Ek 10. Önemseyen Öğrenci Davranışları Gözlem Kontrol Listesi.....	482
Ek 11. Gözlem Veri Analizlerinde Kontrol Listesine Eklenen Maddeler ve Referansları.....	484
Ek 12. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği Pilot Uygulama.....	486
Ek 13. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği Pilot Uygulama.....	488
Ek 14. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Pilot Uygulama.....	490
Ek 15. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Maddeleri	492
Ek 16. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği DFA Yol Şeması.....	493
Ek 17. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Maddeleri	494
Ek 18. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği DFA Yol Şeması.....	495
Ek 19. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği Maddeleri	496
Ek 20. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin DFA Yol Şeması.....	497
Ek 21. Öğrenci Senaryoları	498
Ek 22. Önemseme Davranışları Odak Grup Görüşme Formu (Öğrenci)	499

Ek 23. Öğretmen Anketi	500
Ek 24. Veli Anketi	501
Ek 25. Öz Değerlendirme Öğrenci Formu	502
Ek 26. Önemseyen Öğrenci Davranışları Etkinlik Kontrol Listesi	503
Ek 27. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu (Son Değerlendirme)	504
Ek 28. Önemseyen Öğrenci Davranışları Öğrenci Görüşme Formu (Süreç Değerlendirme)	505
Ek 29. Önemseyen Öğrenci Davranışları Veli Odak Grup Görüşme Formu (Eylem Araştırması)	506
Ek 30. Önemseme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Seminerleri Tema ve Alt Temaları	507
Ek 31. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Öğretim Modeli	508
Ek 32. Öğrenci Etkinliği Plan Örnekleri	510
Ek 33. Etkinliklere İlişkin Genel Bilgi	512

BÖLÜM I

GİRİŞ

Neoliberal anlayışın yükselmesi ve küreselleşme ile birlikte siyasal ve ekonomik alanda değişimler söz konusu olmaktadır. Toplumun önemli alanlarındaki paradigmatik dönüşümler eğitim, sosyal yapı gibi hayatın diğer alanlarını da etkilemektedir. Neoliberal anlayışta evrensel ahlakın benimsendiği, adalet, eşitlik, bağımsızlık, akılcılık, bireysel haklar, tarafsızlık gibi kavramlar ön plana çıkmakta ve her vatandaşın eğitim hakkına ulaşması, hesap verebilirlik, verimlilik, etkinlik, standartlaştırma gibi ekonomi alanına ait kavramlarla eğitimin şekillendiği görülmektedir. Eğitimin amacı daha çok neoliberal düzene insan gücünün yetiştirilmesi, refah düzeyinin artırılması, gelecekte bu düzende iyi bir yer sahibi olunması olarak ifade edilmektedir (Moore, 2015).

Türk eğitim tarihinde program geliştirme süreci incelendiğinde dönemin politika, felsefe, ekonomi, sosyoloji, toplumsal olayları gibi birçok alandan etkilenecek şekilde şekillendiği görülmektedir. Yazılı programlarda genel olarak merkeze öğrenci alınmakta ve öğrencinin gelişimini bütüncül olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Bu ifadeler eğitimin genel amacı, vizyonu ve misyonunda da yer verildiği görülmektedir. Örneğin, 2023 eğitim vizyonunda temel çıkış noktasının “bireyin, kendini bilmesini ve tanımasını sağlamaktır. Mizaç ve yetenek temelli bir tanıma yaklaşımı, kritik bir öneme sahiptir. Bireyin kendini tanıması ve bu tanımanın takibi, onun eğitim yolculuğunda kişiselleştirilmiş bir yol haritasına sahip olmak demektir.” şeklinde ifade edilmektedir. Bununla beraber, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından birinde aşağıda yer verilen ifade yer almaktadır.

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından 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 (Milli Eğitim Temel Kanunu, s.5102).

Özellikle 1948 ilköğretim programından itibaren eğitimin genel amacının “öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesi” olduğu ifade edilmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde bireyin bütüncül olarak gelişiminin desteklenmesinin amaçlandığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Diğer yandan, genel amaçların bir diğerinde “...kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak ...” ifadeleri geçmektedir. Burada geçtiği ve bazı araştırmacıların ifade ettiği gibi eğitimin amacı bireyi mutlu kılmaktır. Mutluluk sosyal, özel ve iş yaşamında başarının elde edilmesi sürecinde oluşmaktadır (Noddings, 2006b). Başka bir deyişle bireylerin bütüncül gelişimlerini destekleyerek ve dengeli bir yaşam sürmelerine rehberlik etmek eğitimin temel amaçlarından biridir.

Eğitimin genel amaçları, eğitim vizyonları gibi programlara yön veren unsurlar dikkate alındığında kazanımların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarda toplanmaktadır. Yazılı programlarda bilişsel alan ön planda olmakla birlikte duyuşsal alana ve belli düzeyde devinimsel alana da yer verildiği görülmektedir. Her ne kadar yazılı programlarda bu kazanımlar yer alsın da uygulanan programlarda bilişsel alanına ağırlık verilmekte ve sosyal, psikolojik, ahlaki gelişimi ve sonucunda da öğrencinin sosyal ve özel yaşamı arka planda kalmaktadır. Otluoğlu’nun (2002) çalışmasında ilköğretim programlarının uzak (Milli Eğitimin genel amaçları), genel (ilköğretim programlarının genel amaçları) ve özel (derslerin genel amaçları) hedeflerde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlara göre dağılımına ilişkin yürüttüğü çalışmada uzak hedeflerde duyuşsal alana ait, ilköğretimin genel ve özel amaçlarında bilişsel alana ait hedeflerin daha fazla yer aldığı belirlenmiştir.

Değerler eğitimi de duyuşsal eğitimin bir parçası olarak (Bacanlı, 2015) düşünüldüğünde ilköğretim programlarında değerlerin kazandırılmasına ilişkin çalışmalara göre ilköğretim programlarında bazı değerlere kazanımlar arasında yer verildiği, ancak programlarda bu konuda bir standardın olmadığı ortaya çıkmıştır (Güven, 2013). Başka bir deyişle bazı derslerde ve sınıf düzeylerinde değerler bir başlık altında toplanıp net bir şekilde ifade edilirken, bazı sınıf düzeylerinde yeterince yer verilmeyip ifade net değildir. Yaşaroğlu’nun (2018) 1926-2018 yılları arasında yer alan bütün ilköğretim programlarında hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitime ilişkin yürüttüğü çalışmasının sonuçlarına göre tüm programlarda belli düzeyde değerlere yer verildiği, özellikle 2015,

2017 ve 2018 programlarında açık açık vurgulandığı belirlenmiştir. Özellikle son yıllarda değerlere verilen önemin arttığı yazılı programlarda da net olarak görülmektedir. Ancak, yazılı programların uygulama alanları olan okullarda değerler eğitiminde ve öğretiminde birçok uygulama sorunlarıyla karşılaşıldığı görülmektedir. Bahçe'nin (2010) okul uygulamalarında öğretmenler değerler eğitiminin verilmesinde ailenin ve çevrenin de destek olması, çevrede olumsuz örneklerin eğitimi olumsuz yönde etkilediği, toplumun değişim ve gelişiminden olumsuz yönde etkilenildiğini ifade etmiştir. Belli başlı değerlerin belirlenip okullarda öğretilmesinin güçlüğünden söz etmek mümkündür. Değerler eğitiminde görülen diğer bir sorun olarak ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri görülmüştür (Balcı ve Yelken, 2013).

Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitimi, değerler eğitimi ya da karakter eğitimi gibi başlıklar altında bazı önceden belirlenmiş değerlerin öğretilmesine yazılı programlarda seçmeli ders olarak rastlanmaktadır. Ancak, değerlerin bir ders kapsamında öğretilmesi, ilgili alan yazında tartışmalı başka bir konudur. Öğrencilerin bir bütün olarak kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlamanın bir yolu olarak karşımıza önemseme davranışları ve etiği çıkmaktadır. Önemseme davranışları, kökeni ilk filozofların düşüncelerine dayanmakla beraber, son yıllarda Mayeroff, Noddings ve Gilligan gibi düşünürlerin katkılarıyla eğitimde önem kazanmaya başlamış ve farklı bir bakış açısı sunmuşlardır. Önemseme kavramının merkezinde önceden belirlenmiş değerler yerine ilişkiler ve bireyin potansiyelinin ortaya çıkarılmasına rehberlik etme yer almaktadır. İlişkilere dayalı olması her derse, öğrenme ortamlarına, okul kültürüne ve programlara entegre edilmesini de kolaylaştırabilecektir. Ayrıca, değerlerin kazandırılması ya da duyuşsal davranış eğitimi bir ders kapsamında ele alınıyorsa da burada not alınıp geçilecek başarılı ya da başarısız olunacak bir ders gibi görmek yerine değerlerin kazanımında “zenginleştirilmiş uygun” ortam oluşturma ve öğrencilere bunları pratik yapma şansı verme olarak görülmesi öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Neoliberal dünyada “baskın” hale gelen ahlak anlayışında, “önemseme etiğinin” anlam bulduğu güven, sosyal bağlar, iş birliği, önemseme ilişkisi ve ihtiyaçlara cevap verme bir anlamda göz ardı edilmektedir. Oysa önemsemede amaç, sadece adalet etiğinin benimsendiği bir eğitim anlayışı yerine önemseme etiği ile iç içe geçmiş bir anlayışın benimsenmesi evrensellik ve görecelik bağlamının birbirini tamamlaması ve insanın,

makinenin bir parçası olarak değil de biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlık olarak görülmesini sağlamaktır (Adams, 2015).

Bireyin iyi olma hali, bağlantılılık, ilişkiler ve ihtiyaca cevap verme önemseme kavramının odağını oluşturur ve sosyal düzenlemelere ciddi katkılar sunar. Gilligan’a (1982) ve Noddings’e (2013) göre önemseme, anlamlı ilişkilerin kurulmasını, ilişkileri sürdürme yeteneğini ve başkalarına duyarlılık ve esneklikle karşılık verme taahhüdünü içerir. Noddings’e (2013) göre önemseme ilişkisi, dikkat, diğerini dinlemede açık olma, sempati ve ulaşılabilir olmayı gerektirir. Bununla beraber, önemseme, önemseyenin önemsenen adına ve onunla birlikte düşünmesi demektir. Buradan hareketle, önemseme davranışları eğitim- öğretim ortamında önemseme, diyalogu teşvik etme, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına duyarlılık gösterme ve diğer duyarlı pedagojik stratejiler arasında ilgi çekici, zengin ve anlamlı materyaller ve etkinlikler sağlama olarak yer alır. Öğrencilerin sosyal, ruhsal, bilişsel ve ahlaki gelişimlerinde iyi tasarlanmış bir programın etkili olduğu ifade edilmektedir. Etkili programlar, sosyal etkileşimlerin sıcaklık, yakınlık, özen, destek, rehberlik, iyi iletişim, güvenli bağlanma ve yanıt verme ile karakterize olduğu destekleyici ilişkiler içerir. Programın bu nitelikleri topluca, bireyin bütüncül gelişimini sağlayan psikolojik iklimi oluştururlar. Bu niteliklerin özünü yakalayan şemsiye terim ise “önemsemektir” (Newton ve diğerleri, 2007). Bireyin sosyal, ruhsal, bilişsel ve ahlaki gelişimi için önemseyen okul iklimi bu açıdan önem taşımaktadır.

Bununla beraber, dünyanın karşı karşıya kaldığı (COVID-19) gibi salgınlar dijitalleşme sürecini hızlandırmıştır. Günümüzde teknolojik gelişmeleri, çağı yakalamak ve koşulların getirdiği olaylara ayak uydurmak amacıyla eğitimle bütünleştirme çabası gözlemlenirken; sosyal yapıda meydana gelen değişimlerin daha az dikkate alındığı görülmektedir. Oysa eğitimin amaçlarında bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal olarak bütüncül ele alınıp yetiştirilmesi vurgulanmaktadır. Ancak gerek tasarlanan programlarda gerekse de uygulanan programlarda daha çok akademik başarıya önem verildiği ve bireyin diğer yönlerinin ihmal edildiği görülmektedir. Ortaokul programlarına “liseye giriş sınavları” yön verirken lise programlarına da “üniversiteye giriş sınavları” yön vermektedir. Mevcut yazılı öğretim programlarında ne kadar değişiklik yapılırsa yapılsın uygulamada merkezi sınavlara yönelik olarak katı bir şekilde belirlenmiş konulara ve bu konulara ilişkin becerileri öğretmeye odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla “etkili” eğitim ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. Mutluluk kavramı toplum

tarafından iyi bir işe, eve arabaya bağlanırken başarı kavramı ise sadece iş hayatındaki başarıya yani akademik başarıya bağlanmaktadır. Oysaki mutluluk kaynağının büyük bir kısmının sosyal ve duyuşsal alanlardan geldiği ifade edilmektedir (Noddings, 2006b). İnsan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2015). Bireyin kişiliğinin oluşmasında kalıtımın etkisi var olsa da çevresel etkinin büyüklüğü tartışmasıdır. Bulunduğumuz toplumda, birey olarak takdir görmek, fark edilmek, beğenilmek, onaylanmak, kabul edilmek yani önemsenmek isteriz. Bu, insanın sosyal varlık olma doğasından gelmektedir. Çocuğun mutlu olması özel hayat yani ailesi, iş hayatı yani okulu, sosyal hayat yani oyun alanlarındaki arkadaşları tarafından önemsenmesine bağlıdır (Noddings, 2006b). Bu bağlamda psikolojik ve sosyolojik açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmenin öğrencileri önemseyen ve öğrencilere kendilerini, arkadaşlarını, doğayı hatta canlı cansız bütün varlıkları önemsemeyi öğreten öğrenme ortamlarının hazırlanması ile mümkün olacağı söylenebilir. Okullarda, öğrencilerin önemseme ilişkisinde en çok etkileşimde olduğu kişiler akranları ve öğretmenleridir. Özellikle küçük yaşlarda öğrenciler kendilerine büyüklerini yani anne, baba ve öğretmenlerini model alırlar. Bu nedenle, model kişilerin öncelikle öğrencilere onları önemsediklerini her yönüyle göstermeleri ve daha sonra da onlara önemseme davranışlarını bir ölçüde “önemseme odaklı ortamlarda” öğretmeleri yerinde olacaktır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını, isteklerini dikkate alması, onu bir birey olarak kabul etmesi, farklılıklarına saygı duyması, sevmesi, şefkat göstermesi ve model olması gerekir ki daha sonra öğretmen de bu davranışları öğrencilerine öğretebilsin. Noddings, (2005) eğitim programlarının merkezine önemseme ilişkisinin alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla da öğretme-öğrenme süreçlerinin önemseme teması altında tasarlanması ve öğrenme ortamlarının da buna göre uyarlanmasını ifade etmektedir. Bu düşünceden hareketle, “Önemseme odaklı öğrenme ortamları, öğretmen eğitimi ve öğrenci etkinlikleri, öğrenme ortamlarında, öğretmen ve öğrenci davranışlarında nasıl bir değişim meydana getirmektedir? sorusu bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı, önemseme odaklı öğrenme ortamları ve etkinliklerin öğretmen ve öğrenci davranışlarına yansımalarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Önemseme davranışları dikkate alınarak incelenen öğretmen- öğrenci davranışları ve öğrenme ortamları nasıldır?
 - 1.1. Önemseme davranışları dikkate alınarak incelenen öğretmen davranışları nasıldır?
 - 1.2. Okul bağlamının önemseyen öğrenme ortamlarına uygunluğu nasıldır?
 - 1.3. Önemseme davranışları dikkate alınarak incelenen öğrenci davranışları nasıldır?
2. Önemseme odaklı etkinlikler öğretmen-öğrenci davranışlarını ve öğrenme ortamlarını nasıl etkilemiştir?
 - 2.1. Önemseme odaklı seminerlerin uygulanması öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkilemiştir?
 - 2.2. Önemseme odaklı etkinliklerin uygulanması öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilemiştir?
 - 2.3. Önemseme odaklı etkinliklerin uygulanması öğrenme ortamlarında ne gibi değişimlere neden olmuştur?

1.2. Araştırmanın Önemi

Noddings (2016) çocukların gerçekten ihtiyaç duydukları şeyin, hayatlarında bağlılığı ve önemsemeyi temsil eden yetişkinlerin varlığı ve sürekli sevgi isteği olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Erikson'un kişilik gelişim evrelerinin ilki olan güvene karşı güvensizlik, çocukların ebeveynlerinden düzenli olarak bakım ve ilgi görmelerine dayanmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı bir kişilik gelişiminin temellerini önemsemenin oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çocukları önemsemek ve çocuklara önemsemeyi öğretmek ailenin görevi gibi algılanmaktadır. Ancak, Noddings (2016) bu görevin "herkese" ait olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, en az 12 yılını okullarda geçiren çocukların önemsenmesi ve önemseme davranışlarının öğretilmesi, ailelerin görevi olduğu kadar okulların da sorumluluğundadır. Özellikle ailelerinden bu ilgiyi ve

eğitimi alamayan çocukların varlığı düşünöldüğünde okulların sorumluluğu daha da artmaktadır. Noddings ve Gilligan gibi düşünürler önemseme kavramının önemseyen ile önemsenen arasındaki ilişki ve etkileşim olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle bir okul sisteminde önemseyen ve önemsemeyi öğreten birincil kişiler öğretmenlerdir. Önemseyen öğretmen iki sorumluluğu yerine getirmektedir. Birincisi, öğrenciyi önemseyerek onun ruhsal, ahlaki ve bilişsel gelişimine katkı sağlamak; ikincisi ise rol model olarak öğrencinin önemsemeyi öğrenmesine katkıda bulunmaktır. Öğretmenin rol model olmasının yanı sıra önemseme odaklı öğrenme ortamları ve eğitim programları öğrencilerin bilişsel alanlarıyla birlikte insani açıdan gelişimlerini destekleyecek diğer unsurlardandır. Önemseme odaklı öğrenme ortamları, öğrencilerin kendilerini güvende ve ait hissettikleri, sevgi ve saygıya dayalı ilişkilerin kurulduğu bir ortamı temsil eder. Önemseme odaklı eğitim programları ise öğrencilerin kendilerini ve diğer her şeyi önemsemeyi öğrenmelerine olanak sağlar (Noddings, 2016). Böylelikle önemseme odaklı eğitim programları ve öğrenme ortamları ile çocukların sosyal, ruhsal, bilişsel ve ahlaki gelişimlerine bütöncöl bir yaklaşımla destek sağlanmış olur.

İlk defa 2015 PISA sınavlarında ele alınan “öğrencilerin iyi olma hali” rapor sonuçları, önemseyen okulların önemini ortaya koymaktadır. “PISA 2015 Öğrencilerin İyi Olma Hali Raporunda” 72 ölkede 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin iyi olma hali, öğrencinin okul performansı ve yaşam doyumu, öğrencinin akranları ve öğretmenleri ile ilişkisi, öğrencinin ev yaşamı ve okul dışı zamanını nasıl değerlendirdiğine ilişkin boyutlarda alt göstergeler ile incelenmiştir. Bu rapora göre Türk öğrencilerin yaşam memnuniyeti, okula aidiyet duygusu ve ailelerin okula ilgileri düşük bulunurken, zorbalığa uğrama düzeyleri, öğretmenlerin adil olmadığına ilişkin algıları yüksek bulunmuştur (TEDMEM, 2017). Bu nedenle öğrencilere sadece akademik başarının artırıldığı değil sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan da destek sağlayan okullar önem taşımaktadır. Bununla beraber, “2023 Eğitim Vizyonu” incelendiğinde mevcut eğitimin sadece sınav başarısına ve meslek sahibi olmaya odaklı olması eleştirilmekte, bireyin biyopsiko-sosyal bir varlık olduğu, bedensel ve ruhsal canlılığıyla bir bütün olarak görülüp gelişimine bütöncöl destek verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada öğrenciyi odağa alarak onun bütöncöl gelişmesini sağlamak amacıyla etkinliklerin öğrencinin sosyal, duygusal, ahlaki ve bilişsel alanlarını destekleyecek şekilde bütöncöl bir yaklaşımla hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan, önemseme kavramını merkeze alarak öğretim-öğrenme süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının önemseyen

öğretmenlerle birlikte düzenlenmesinin, uygulanan okulda çocukların bütünsel olarak gelişimine destek sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, Noddings'in (2016) ifade ettiği gibi "okulun, öğrencileri önemseyen ve öğrencilerin önemsemeyi öğrendiği bir yer olduğunun farkına varıldığında, bu farkındalık eğitim politikalarına da yön verme açısından etkili olabilir". Bu bağlamda bu araştırmanın program geliştiricilerin ve politika yapımcıların (bürokratların) eğitim programlarına ilişkin karar aşamalarında önemseme davranışlarını dikkate almalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim alanında önemseme davranışlarına ilişkin yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle önemseyen öğretmen davranışlarına (Alder, 2002; Cloninger, 2008; Ferreira, ve Bosworth, 2001; Gano-Overway, 2013; Garret, Barr ve Rothman, 2009; King ve Chan, 2011; Larson, 2006; McDaniel, 2013; Narinasamy, 2018; Teven ve McCroskey, 1997; Tosolt, 2009); önemseme davranışlarına ilişkin kuramsal çalışmalara (Adams, 2015; Bergman, 2004; Boyd ve Kobak, 1997; Graham, 1991; Joensuu, 2012; McBee, 2007; Noblit, 1993) ve önemseme davranışlarına yönelik ortaöğretim düzeyinde uygulamalara (Alder, 2002; Barone, 2004; Battistich, Schaps, ve Wilson 2004; Clouston, 2018) odaklanıldığı görülmektedir. Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise kuramsal incelemelere (Çelik, 2016; Mutlu, 2017; Mutlu, 2018) ve önemseme davranışları açısından çocuk kitapları incelemelerine (Doğan, 2019) rastlanmıştır. Bu çalışmanın özgünlüğü şu şekilde özetlenebilir ve açıklanabilir:

- 2023 eğitim vizyonundaki betimlemede mevcut eğitimde çocuğun akademik başarısına odaklanıldığı sosyal, duyuşsal gelişimi ihmal edilmektedir. Bu çalışmada önemseme davranışlarının sergilenmesi ve önemseyen öğrenme ortamının oluşturulması üzerine verilen öğretmen semineri ile öğrencinin önemsenmesinin sağlanması; önemseyen öğrenci etkinliklerin uygulanması ile öğrencinin bilişsel, ruhsal ve sosyal gelişimi bütüncül olarak geliştirilmesi planlanmaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Duyuşsal özelliklerin kazandırılması için en uygun zamanın ilkökul çağı olduğu göz önünde bulundurularak (Adams, 2015) bu çalışmanın önemseme davranışlarının ilkökul düzeyindeki çocuklara kazandırılmasında bir örnek oluşturma açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Önemseme davranışlarına yönelik etkinliklerin uygulanması amacıyla araştırmacı tarafından bir öğretim modeli önerisinde bulunmaktadır. Duyuşsal

özelliklerin gelişimine katkı sağlayacak şekilde geliştirilen bir öğretim modelinin denenmesinin uygulama alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışma bir köy ilkokulunda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla yürütülmüştür. Bu çalışmanın öncelikle çalışma grubuna katkı sağlayacağı ve devamında da yapılacak araştırmalarla diğer farklı grupların bütüncül gelişimlerine katkısı olan yol gösterici çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir.

- Bir öğretim modeli önerisinde bulunulması, birden fazla kurama dayandırılarak çalışmanın yürütülmesi ve genel öğretim tasarımı aşamalarının takibi ile oluşan “farklı ve zengin” bir sentezle çalışmada uygulanan modelin özgünlüğünün ortaya konulduğu düşünülmektedir.

- Bu çalışmanın önemseme davranışları üzerine veya daha farklı duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına yönelik yeni proje, uygulama ve araştırmalara öncülük edebileceği düşünülmektedir.

- Dünyanın içinde bulunduğu pandemi süreci dikkate alındığında, ülke genelinde eğitim uzaktan eğitim yoluyla yürütülmeye çalışılmaktadır. İlkokul uzaktan eğitim programının kapsamına bakıldığında özellikle çocuklar için zor bir dönemden geçerken çocukların ruhsal, sosyal gelişimlerine yeterli katkının sağlanamadığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen semineri ve öğrenci etkinlikleri uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülmüştür. Böylelikle duyuşsal bir özellik olan önemseme davranışlarının kazandırılması için çevrimiçi eğitimin denenmesi bir ilktir. Ayrıca, öğrenme ortamlarında kazandırılmasında zorluk çekilen duyuşsal özelliklerin kazandırmadaki sorunları belirlemeye katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada katılımcıların;

- Gözlemlerde gerçek tutum ve davranış sergiledikleri,
- Odak grup görüşmelerinde ve bireysel görüşmelerde içtenlikle görüş bildirdikleri,
- Ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri, varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Önemseme davranışlarının merkeze alındığı programların küçük çaplı okullarda uygulanması önemseme davranışlarının daha kolay kazandırılmasına hizmet edecektir. Ayrıca, öğrencilerin en az dört yıl aynı okulda olması ve aynı öğretmenle devam etmesi bu davranışların kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Noddings, 2005). Bu nedenle, Araştırma;

- Muğla ilinde yer alan bir köy ilkokulunda çalışmaya katılmayı kabul eden 1., 2., ve 3. Sınıf öğretmeni ve öğrencileriyle
- Nitel veriler için gözlem, görüşme, anket, doküman, video kayıtları, alan notları, yansıtıcı değerlendirme; nicel veriler için ölçme araçlarından elde edilen verilerle,
- Nitel verilerin içerik ve betimsel analizi; nicel verilerin betimsel analizi ile
- Önemseme odaklı tematik yaklaşıma göre düzenlenen etkinlikler, önemseyen öğrenme ortamları ve önemseyen öğretmen-öğrenci davranışları ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Duyuşsal Özellikler: Sevgi, korku, nefret, ilgi, motivasyon ve tutum gibi duygusal yönlerin ya da öğrenmelerin baskın olduğu özelliklerdir (Demirel, 2001).

Duyuşsal Alan: Duyuşsal alan hisler, hayaller ve tutkuların ele alındığı odak noktasının öznel, kişi içi ve kişiler arası ilişkinin olduğu, bireyin değerleri ve kararların keşfedilmesinde araç olduğu ve en önemlisi bireylerin kendi yaşamları üzerine düşünmelerini anlam bulmalarını sağladığı bir alandır (Ellis, 2015).

Önemseme: İhtiyaçlara dair dikkat, empatik tepki, özveri, tutum ya da kişilerarası ilişkilere dair birtakım pozitif tepkiler verme yeteneğidir (Noddings, 2002a).

Önemseme Davranışları: Bir kişinin ya da bir şeyin iyi oluş hali konusunda yeterli tutku duyulduğunda, istenen sonucun gerçekleşmesini sağlamak amacıyla yeterli zaman ve çaba harcaması için sergilenen amaca yönelik eylemlerdir (King ve Chan, 2011).

Eğitim Programı: Çocukların okul içinde etkin katılımlarıyla kendini gerçekleştirmelerine yardım etmek için özel bir çerçevedir (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Resmi Program: Programın hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme alanlarını içeren yazılı programlardır (Posner, 1995 akt. Şeker 2013)

Örtük Program: Resmi programda belirtilenlerin dışında ve sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konumu ve etkileşimleri ile öğrencilerin kazandıkları bilgi, görüş ve değerler (Yüksel, 2002).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Programlar

2.1.1. Eğitim Programları Üzerine

Eğitim programları davranışçı, hümanist farklı felsefi anlayışına göre farklı tanımlanmış ve bu tanımlara göre de öğrenme ve öğretme süreci tasarlanmıştır. Böylelikle okul çağına gelen çocukların okul hayatı bitinceye kadar okullarda nasıl bir eğitime tabi olacakları başka bir deyişle nasıl bir yol izleneceği bir ölçüde temele alınan programın izleri yol gösterebilecektir. Eğitim programı en genel anlamıyla “izlenen yol” anlamına gelmektedir (Oliva, 2009). Demirel (2012) eğitim programını “konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyali listesi, derslerin sıralanması, hedef ve davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğretilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey” olarak ifade etmiş ve gelebileceği anlamlara değinmiştir. Ornstein ve Hunkins (2016) eğitim programı tanımının farklı yaklaşımlarda nasıl farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre, davranışçı yaklaşım benimsendiğinde “istendik amaçlara ulaşmak için stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı döküm” (Erden, 1998); hümanist bir yaklaşım benimsendiğinde program öğrencilerin deneyimi olarak görülmekte ve “çocukların okul içinde etkin katılımlarıyla kendini gerçekleştirmelerine yardım etmek için özel bir çerçeve” (Ornstein ve Hunkins, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada program davranışçı biçimlendirici bir çerçeveden daha çok hümanist bir anlayışla “çocuk merkezli” sürece yönelik olarak düşünülmüştür. Daha sonra yöntem kısmında da açıklanacağı gibi etkinlikleri planlamada katı doğrusal bir yaklaşım yerine öğrenci ihtiyaçlarını ön plana alan süreç içerisinde öğretime yönelik hedef ve davranışların ihtiyaca göre belirlendiği bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrenci-

öğretmen diyalogu bu anlayışın merkezindedir ve yetiştirilmek istenilen insan profilinde bu durum büyük önem taşır. Bireyin gelişimi sadece veya çoğunlukla akademik değil, her açıdan gelişimine vurgunun arttırılması, toplum içinde kendi potansiyelini geliştirebileceği imkanlar sunulması okulların görev ve sorumlulukları arasında önceliklerden olabilmelidir. Bu amaçla okulların ve öğretmenlerin bu vizyon dahilinde yenilenmesi gereken rolleri, eğitim programları ile desteklenmelidir (Şeker vd. 2020). Tek bir programdan söz edilemeyeceği gerçeği ile Posner'ın ileri sürdüğü resmi, işlevsel, ihmal edilen, örtük ve ekstra program gibi farklı eğitim programından ve etkilerinden sözedilebilir (Şeker 2013). Aşağıda bu program türleri ve bu programlarda duyuşsal özelliklere yönelik bazı özetlemeler bulunmaktadır.

2.1.2. Eğitim Program Türleri

Posner'ın tanımlamasına göre resmi program olarak ifade edilen genel olarak programın hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme alanlarını içeren yazılı programlardır. İşlevsel programlar, öğretmenlerin yorumu ve sınıfın dinamiğine göre şekillenen yazılı programdır. İhmal edilen programlar, uygulamaya dahil edilmeyen, atlanan, ihmal edilen programdır. Ekstra program, resmi program dışında olan sanat, spor ve kültür etkinlikleri aracılığıyla planlı gerçekleştirilen programdır. Örtük program, bir yerde yazılı olmayan, resmi programda belirtilenin dışında kalan ancak öğrencilerin kazandıkları bilgi, görüş ve değerlerdir (Yüksel, 2002). Bu programlardan resmi program yazılı olan, işlevsel program ise resmi programın uygulanan programıdır.

2.1.3. Eğitim Programları ve Öğrenme Alanları

Eğitim programlarının hedefleri genel olarak eğitim bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlara yöneliktir. Hedef, davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeler programın ana unsurlarındandır. Okulun kademesine ve türüne göre hedef alanlarının ağırlıkları değişmekle birlikte en ağırlık verilen alanın bilişsel alan olduğu görülür. Bilişsel alan bireyin bilgiyi işlemesine ve zihinsel süreçlerine odaklanılan (Anderson ve Krathwohl, 2001/2014), temel bilgi ve becerilerin öğretildiği (Ellis, 2015) alan olarak kabul edilmektedir. Devinimsel alan, fiziksel becerilerin ağırlıklı olarak yer aldığı, zihin ve kas eşgüdümü gerektiren becerilerin yer aldığı alandır (Şeker, 2013). Duyuşsal alan hisler, hayaller ve tutkuların ele alındığı odak noktasının öznel, kişi içi ve

kişiler arası ilişkinin olduğu, bireyin değerleri ve kararların keşfedilmesinde araç olduğu ve en önemlisi bireylerin kendi yaşamları üzerine düşünmeleri anlam bulmalarını sağladığı bir alandır (Arı, 2015). Duyuşsal öğrenmeler, aynı zamanda bir değer kazanımıdır (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Duyuşsal eğitim ahlak eğitimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, barış eğitimi, demokrasi eğitimi, cinsel eğitim, insan ilişkileri eğitimi ve benzeri eğitim biçimlerini içerisine alır (Bacanlı, 2015). Duyuşsal alan bireyin kendi ve çevresiyle olan ilişkisini ve bu ilişkide takındığı tavırları kapsar. Başka bir deyişle, kişinin kendi ve dünyasıyla olan ilişkisini düzenleyen duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren anlayış, ahlak ve değer yargıları da demek mümkündür.

Ahlak, karakter, sosyal beceri ve değerler eğitimi gibi farklı tanımlarla ele alınmış olsa da genel olarak bireyin ilişkilerini ve sosyal yaşantısını düzenleme olarak görülebilir. Duyuşsal alana ilişkin konulara hedeflerde/kazanımlarda belli miktarlarda yer verildiği gibi ahlak eğitimi, sosyal beceri ve karakter eğitimi, değerler eğitimi gibi ders olarak da ele alınmıştır. Bununla beraber, duyuşsal alan yapısı gereği, yazılı programlarda yer aldığı gibi örtük programında konusu olmuştur.

2.1.4. Resmi Programda Duyuşsal Eğitim

Resmi programlarda duyuşsal eğitimi, duyuşsal alana ait kazanımlar ve sosyal bilgiler, hayat bilgisi, sosyal beceri ve karakter eğitimi gibi dersler olmak üzere iki boyutta görmek mümkündür (Yaşaroğlu, 2018). Bununla beraber, eğitim programında duyuşun yer alacağı sekiz konumdan söz etmek mümkündür (Beane, 1990, akt. Bacanlı, 1999). Birincisi, karakter eğitimi, ahlak gelişimi, demokratik eğitim gibi duyuşsal eğitim vermek üzere geliştirilen duyuşsal eğitimi doğrudan üstlenen eğitim programlarıdır. İkincisi, meslek eğitimi, gibi duyuşsal eğitimi açıkça ilan etmeyen, duyuşsal eğitimi içeren eğitim programlarıdır. Üçüncüsü, Sanat, müzik, resim gibi dersler aracılığıyla nesne ve biçimleri "takdir etmeyi" öğretmeye yönelik programlardır. Dördüncüsü, sosyal bilgiler, ev ekonomisi gibi çeşitli konularda duyuş içeren programlardır. Beşincisi, matematik, bilgisayar dersleri gibi duyuştan arınmış olarak düşünülen, ama duyuşsal anlamları olan programlardır. Altıncısı okul iklimi, öğretmen beklentileri, ceza sistemi gibi okulun kurumsal özellikleri öğrencilere duyuşsal özellikler kazandırır. Yedincisi, öğrencilerin yaşantı, tutum ve eğilimleridir. Sekizincisi, hedeflerin ifadesi, sınıf süreçleridir (Beane, 1990, akt. Bacanlı, 1999). Eğitim programında duyuşun yer aldığı

alanlar incelendiğinde, yer alma şekline göre duyuşsal eğitimde farklı yaklaşımların benimsenebileceği söylenebilir. Duyuşsal alanın kazandırılmasına katkı sağlayan bir program türü de örtük programlardır.

2.1.5. Örtük Program ve Duyuşsal Eğitim

Duyuşsal eğitimin kapsamında olan değerlerin öğretimine ilişkin alan yazında değerlerin doğrudan öğretimi, değerleri belirginleştirme, değer analiz yaklaşımı bütüncül yaklaşım Kolhberg'in adil topluluk okulları değerler eğitiminde gizilgüç: örtük programı karakter eğitimi gibi belli başlı yaklaşımlardan söz edilmektedir (Akbaş, 2008; Dilmaç ve Ekşi, 2007). Örtük programın genel tanımı "resmi programda belirtilenlerin dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi, görüş ve değerler" olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2002, s.32). Yüksel (2002) çalışmasında geniş bir literatüre dayandırarak öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan da öğrendiğini ve bunların örtük program kapsamında olduğunu ifade etmiştir. Bu üç temel kaynak: "Eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri, okul-çevre arasındaki etkileşimler, Sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konumu ve etkileşimleri" olarak ifade edilmiştir (Yüksel, 2002, s.32). Ayrıca, örtük programlar öğrencilerin topluma uyum sağlamada eğitim programları kadar etkilidir (Demirel, 2012). Başka bir deyişle, öğrencilere sosyal uyum davranışlarının kazandırılmasında etkili olmaktadır. Kavgaoglu ve Fer (2020) duyuşsal eğitimin örtük programın kapsamına da girdiğini hatta değerlerin kazandırılmasında çoğu zaman yazılı programdan daha etkili olabilen örtük programın kapsamında planlanabilmesini ifade etmiştir. Duyuşsal eğitim, yazılı programların kazanımlarında yer alabildiği gibi okul bağlamında etkileşim ve ilişkiler yoluyla model olarak kazandırılması açısından örtük programın da kapsamına dahil olmaktadır.

2.1.6. Eğitim Programlarında Duyuşsal Eğitim Yaklaşımları

Duyuşsal alan eğitiminin programda yer almasına göre farklı yaklaşım türlerinden söz etmek mümkündür. Felsefi yaklaşımlar, konu yönelimli yaklaşımlar ve teknikler olarak ifade etmiştir. Konu yönelimli yaklaşımlarda barış eğitimi, demokrasi eğitimi, ahlak eğitimi ve değer eğitimi gibi belli bir derse yöneliktir. Tekniklerde rol oynama, grup tartışması, alan gezisi gibi yöntemlere başvurularak duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yöneliktir. Felsefi yaklaşımlarda merkeze bir felsefe alınarak global

eğitim, hümanist eğitim ve demokratik eğitim gibi belirlenip duyuşsal alan eğitimi tasarlanabilir (Bacanlı, 1999). Bir felsefi yaklaşım belirlenerek hazırlanan eğitim programlarında duyuşsal alan eğitiminin her alana nüfuz etmesi olarak düşünülebilir.

Son zamanlarda eğitim alanlarında idealizm, esasicilik gibi geleneksel felsefi yaklaşımlardan hümanizm, varoluşçuluk gibi yaklaşımlara yönelinmiştir. Bu felsefi yaklaşımlar ahlak, değerler gibi duyuşsal alan eğitimi de etkilemiştir. Bazı felsefi yaklaşımlarda ahlak eğitimi, değerler eğitimi belirlenmiş ve sınırlandırılmış değerlerin doğrudan eğitimi olmuş, bazılarında bu erdem etiği olarak yer almıştır (Noddings, 2002a). Mayeroff, Gilligan ve Noddings gibi öncülüğü yapılan bir diğer anlayış olarak ilişkilere dayanan ve bireyin potansiyelini ortaya çıkarmaya odaklanan önemseme kavramından söz etmek mümkündür. Aşağıda önemsemenin ne olduğu önemseme ile ilgili olduğu düşünülen bazı yapılar detayı bir biçimde analiz edilmiştir.

2.2. Önemseme

2.2.1. Önemseme Kavramı

Önemseme gündelik hayatta “önemli saymak, değer vermek” anlamında ve çok sık kullanılan bir kavramdır. Önemseme etiği, kavramı yeniden konumlandıran, onu bir kişilik özelliğinden kasıtlı ve kararlı bir eyleme dönüştüren önemseme hakkında bir düşünme biçimi sağlar (Goldstein, 1998). Kelimenin kökenine inildiğinde ve felsefi olarak ele alındığında daha derin anlamlarına ulaşmak mümkündür. Roma mitolojisinde insanları kilden yaratan tanrıçanın adı olan ve Latince "ilgi", "alâka", "özen" gibi anlamlara gelen (wikipedia) “Cura” önemseme kavramının köklerini oluşturur. “Cura” antik Roma Latin edebiyatında iki farklı ve zıt anlam taşımaktadır. “Cura” kelimesinin bir anlamı, endişeler, sıkıntılar veya kaygılar iken diğer anlamı başkalarının refahını sağlamaktır. Bu ikinci anlamla paralel olarak, özenli, vicdanlı veya bağlılık anlamında önemseme kavramının olumlu çağrışımı vardır (Burdach, 1923 akt. Reich, 1995). İlgili alan yazında da ikinci anlamına odaklanıldığı görülmektedir.

Mayeroff’a göre (1971) önemseme, başka bir kişinin kendini yetiştirmesine ve gerçekleştirmesine yardımcı olmak anlamına gelir. Noddings (2005), Heidegger’in önemseme kavramına getirdiği “tam olarak insan yaşamının mevcudiyeti” tanımını

“diğer canlı varlıklara karşı duyulan içten bir tavır, her şeyi titizlikle yapma kaygısı, en derin varoluşsal özlemler, kaygı verici anlar ve insan yaşamına ait tüm yük ve sıkıntılar” olarak açıklamaktadır. Monzo ve Rueda ’ya göre (2001) önemseme, fiziksel, duygusal, psikolojik ve manevi olarak insanı bütüncül görmektir. Green ve Tucker (2011) önemseme kavramını insanların bir organizasyon içinde konuşma, duyulma, değer verilme ve saygı görme ve başarılı ve üretken olma fırsatlarına sahip olması olarak yorumlar. King ve Chan (2011)’a göre önemseme davranışları, bir kişinin ya da bir şeyin iyi oluş hali konusunda yeterli tutku duyulduğunda, istenen sonucun gerçekleşmesini sağlamak amacıyla yeterli zaman ve çaba harcaması için sergilenen amaca yönelik eylemlerdir. Önemseme, kişiye özgü ihtiyaçlarından olan hassas, şefkatli ve dürüst olmak gibi eylemleri içerir. Diğer bir tanıma göre önemseme, önemseyen kişi ya da kişilerin önemsenen kişilerin iyi olma hallerini düşünmesini, tepki, bağlantı ve sorumluluk göstermesini kapsayan bir tutumdur (Green ve Tucker, 2011). Bu tanımlarda önemseyene vurgu yapılarak önemseyen kişinin eylemleri ifade edilmiştir. Noddings ve Gilligan gibi düşünürler, önemseme kavramını önemseyen ve önemsenen arasındaki ilişkisel bir durum olarak yorumlamaktadır. Bu görüşe sahip diğer düşünürler de önemseme kavramını ilişkisel olduğunu savunmaktadır. Önemsemenin doğası gereği ilişkiseldir ve insani bir duygulanım tepkisidir. Önemseme, olduğunuz bir şey değil, meşgul olduğunuz bir şeydir ve bu nedenle önemseme, bir dizi belirli davranış değil, bir başkasıyla ilişki içinde olmanın bir yoludur. Önemseme kavramı açıklık, özgünlük ve duyarlılık gibi nitelikleri içeren önemseyen ve önemsenen arasındaki dinamik bir etkileşim olarak anlaşılabilir (Ranheim, Karner ve Bertero, 2011). Başka bir deyişle, önemseyene A, önemsenen kişiye de B dersek; A’nın B’yi önemsendiğini göstermesi ve B’nin de önemsendiğini fark etmesidir. Öğrenme ortamları için ifade edildiğinde, öğretmenin önemseme davranışları öğrenci tarafından kabul edildiğinde önemseme eylemi tamamlanmaktadır (Noddings, 2002b).

Heidegger’in “Zaman ve Varlık” adlı kitabında bahsettiği gibi “mevcut olma”nın kendisinin önemseme olduğunu vurgulamış ve önemseme kavramının varoluşsal ve ontolojik bir olgu olduğunu ifade etmiştir. Heidegger’in “orada olmak” felsefesine göre insan hayatında önemseme hem aktif hem de pasif bir düzeyde var olmak için önemlidir. İnsan hayatı değişen ve önceden kestirilemeyen değişkenlere sahip bir süreçtir. Bu nedenle, insan ömrüne şekil vermek çaba gerektiren bir durumdur ve burada aktif düzeyde önemseme gereklidir. İnsan ömrünü özenle, titizlikle nakış gibi işlemek gerekir.

Diğer yandan, diğerinin varoluşsal olanaklarını geliştirmek, destek olmak için ona gereken önemin verilebilmesi amacıyla pasif düzeyde önemseme de gereklidir (Mortari, 2016). Başka bir deyişle, önemseyen kişi, diğerinin ihtiyacı olduğunda karşılayabilecek, kendi gelişimini kendi hızı ve adımıyla gerçekleştirebilecek alana da sahip olabilecek bir çizgide/mesafede durması gerekir.

Noddings (1984), ilginin öğretmenler ve öğrenciler arasında meşguliyet (dikkat), eylem ve karşılıklılık bileşenlerini içeren etkileşimli, ilişkisel bir süreç olduğunu öne sürer. Meşguliyet, diğerine duyulan saygıyı, onayı, kabulü iletmek olarak tanımlanır. Diğer bir ifadeyle, diğerini önemsedığınızı gösteren ilk işarettir. Eylem, önemsenen kişinin refahına, korunmasına veya iyileştirilmesine yönelik atılan adımlardır (Larson, 2006; Newton ve diğerleri, 2007). Başka bir deyişle önemseme ilişkisinde önemseyenin rolü dikkatini önemsenenin üzerine toplamak ve önemsenenin ihtiyaçları doğrultusunda eyleme geçmektir. Noddings'in (1984) ifadesine göre önemseme, belirli bir dizi yönergeye, soyut kurallara ya da ilkelere göre değil, önemsenenin istek ve ihtiyaçlarına göre çeşitlenir ve gerçekleşir. Karşılıklılık önemsenenin tepkisi olarak tanımlanır ve önemseme ilişkisi ancak önemsenen kişi önemseyen kişiye tepki verdiğinde var olur. Çünkü önemseme karşılaşmasını geçerli, değerli ve anlamlı yapar. Bu nedenle, önemsenenin olumlu cevabı, önemseme ilişkisine gerekli katkıları olan iki kişi arasında bir ilişki olduğunu belirleyen sürekli önemseme karşılaşmaları için itici bir güçtür (Larson, 2006; Newton ve diğerleri, 2007; Ranheim, Karner ve Bertero, 2011). Bu nedenle bir önemseme ilişkisinin merkezinde önemsenen ya da önemseyen değil ilişki bulunmaktadır.

Mortari (2016) Noddings'in teorisine göre önemseyen açısından ele alındığında iyi bir önemseme davranışının iki göstergesi bulunduğunu ifade etmiştir. Bunlar, açık olmak (receptiveness) ve cevap verebilirlik/duyarlılık (responsiveness). Diğerinin ihtiyaçlarını ya da ilgilerini anlayabilmek için önemseyen bireyin bütün dikkatini diğerine yöneltmesi ve dinlemesi açık olmak ile ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, diğerinden gelecek bütün mesajları yorum ya da yargı katmadan almaya açıklık olarak söylemek mümkündür. Duyarlılık ise diğerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Anlayışlı olmak ve cevaplayabilir (duyarlı) olmak birbiriyle yakından ilişkilidir (Mortari, 2016). Önemseme ilişkisinde açıklık ve duyarlılık önemseyenin taşıdığı özellikler olduğu söylenebilir. Mortari (2016) bu iki göstergeyi daha da derinleştirerek açıklamıştır. Mortari'ye (2016) göre açık olmak, diğerini dinleyebilmek için pasif bir duruş

takınmaktır. Derin bir dinleme yeteneğini etkinleştirme, iletişim kurmaya çalışan diğerrinin varoluşsal ihtiyaçlarını anlayabilmek için gereklidir. Bu tarz bir pasif duruş, iletişimde diğerrinin aktif duruş sergilemesi için bir koşuldur. Duyarlı olmak, başkalarına yeterince cevap vermek demektir. Noddings'in (1984) değindii "meşguliyet/dikkat" kavramı "açıklık" kavramına, "eylem" kavramı "cevap verebilirlik/duyarlılık" kavramına denk düşmektedir.

Açıklık ve duyarlılık arasında yakın bir ilişki vardır, açık bir duruş yoluyla birinin diğerrinin ihtiyaçlarını anlaması ve duyarlı bir duruş yoluyla birinin bu ihtiyaçlara karşılık gelen bu eylemleri gerçekleştirmesi, diğerrinin iyi oluş halini desteklemektedir. Diğerrinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek, kişinin değerini ve birisini tanıdığı zaman ne düşündüğünü ve ne hissettiğinin önemini doğrulamak anlamına gelir, daha sonra var olduğunu fark eder. Gerçekten, varoluş yalnız bir davranış değildir. Bir kişi başkalarının gözünde var olduğunu hissediyorsa var olur. Cevap verebilirlik, diğerrinin ihtiyacı olduğunda ulaşabilmesini ve yardım alabilmesini sağlamak amacıyla hazır olmayı içeren etik bir tutumla desteklenen aktif ve tetikte bir varoluşu ifade eder (Mortari, 2016).

Önemseme kavramını kapsamlı ele alan Noddings (1984) önemsemeyi sözel ve sözel olmayan ipuçlarının yanı sıra ilgili bireylerin birbirlerinin motivasyonlarını ve niyetlerini tanımakla ilgilenen bir ilişki olarak ifade etmiştir. Noddings önemsemeyi iki boyutlu olarak kavramlaştırır. İlk olarak, birini önemsemek meşguliyet (engrossment) ve dikkat (attention) gerektirir. Meşguliyet ve dikkat, bir başkasına tam olarak kendini vermek (bütün dikkatini ona vermek ve yalnız onunla meşgul olmak), açık olmak ve diğerrini önyargısız bir tavırla kabul etmek ya da daha açık bir ifadeyle, diğerrini gerçekten görmek, gerçekten hissetmek ve önemsemek anlamına gelir. Meşguliyet (engrossment) ayrıca, önemseyen kişinin yargılayıcı olmadığını, bir başkasını şekillendirme girişiminde bulunmadığını ve önemsenen kişi tarafından önemli miktarda seçim yapılmasını sağladığını öne sürer. İkincisi, önemseme, motivasyonel yer değiştirmeyi temsil eder. Motivasyonel yer değiştirme, empatik olma, endişe duyma ve başkalarının ihtiyaçlarına öncelik verme anlamına gelir. Önemsenen kişinin ihtiyaçlarına odaklanılarak sürekli bir dikkat/ilgi gösterilir.

Noddings (1984), önemsemenin meşguliyet, eylem/motivasyonel yer değiştirme ve karşılıklılık bileşenlerini içeren etkileşimli, ilişkisel bir süreç olduğunu öne sürmektedir. İlk olarak, birini önemsemek meşguliyet (engrossment) ve dikkat (attention) gerektirir. Meşguliyet ve dikkat, bir başkasına tam olarak kendini vermek (bütün dikkatini

ona vermek ve yalnız onunla meşgul olmak), açık olmak ve diğerini önyargısız bir tavırla kabul etmek ya da daha açık bir ifadeyle, diğerini gerçekten görmek, gerçekten hissetmek ve önemsemek anlamına gelir. Meşguliyet (engrossment) ayrıca, önemseyen kişinin yargılayıcı olmadığını, bir başkasını şekillendirme girişiminde bulunmadığını ve önemsenen kişi tarafından önemli miktarda seçim yapılmasını sağladığını öne sürer. Motivasyonel yer değiştirme/eylem, empatik olma, endişe duyma ve başkalarının ihtiyaçlarına öncelik verme anlamına gelir. Önemsenen kişinin ihtiyaçlarına odaklanılarak sürekli bir dikkat/ilgi gösterilir. Motivasyonel yer değiştirme/Eylem, önemsenen kişinin refahına, korunmasına veya geliştirilmesine yöneliktir. Karşılıklılık, önemsenen kişinin önemseyen kişiye olan cevabı olarak tanımlanır ve böylece önemseme davranışı önemsenen önemseyene cevap verdiğinde var olur ve bu cevap çok çeşitli şekillerde ortaya çıkarılabilir.

Tronto, önemseme kavramını Noddings'in dikkat, eylem ve karşılıklılık unsurlarını daha da detaylandırarak beş aşamada açıklamıştır. İlk aşamada önemsenenin ahlaki unsuru dikkattir. Burada diğerinin ihtiyaçlarına dikkat ederek farkına varmaktır. İkincisi, sorumluluktur. Gereksinim kabul edildikten sonra, bir kişinin veya bir grubun, insanların ihtiyaçlarının karşılandığından ve ihtiyaca nasıl cevap vereceğinin belirlendiğinden emin olmak için sorumluluk alması gerekir. Üçüncüsü, yeterlilik. Diğerinin ihtiyaçlarını karşılamada yetkin olmaktır. Dördüncüsü, duyarlılıktır. Burada önemseyen kişinin önemseme davranışına cevap vermedir. Duyarlılık, önemseme davranışının etkili olup olmadığını değerlendirmeyi gerektirir. Önemseme, bir ihtiyaç karşılandığı zaman şartlar değiştiği ve her zaman daha fazla ihtiyaç olduğu için yanıt vermeye devam etmeyi gerektirir. Son olarak, önemseme alışkanlıklarının ya da rutinlerinin güven ve dayanışma içinde tekrarlanmasıdır. Bu aşamada önemseyen ve önemsenen kişi arasında güven ve dayanışma önemlidir (Zembylas, Bozalek ve Shefer, 2014). Tronto, Noddings'in açıklamalarına ek olarak sorumluluğa ve güncellemeye vurgu yapmıştır. Önemseme ilişkisinin bir sorumluluk alma olduğunu ve güncellenerek devam ettiğini ifade etmiştir.

Dassler'e (2016) göre önemseme kavramı empati-sempati, dikkat ve kırılganlık olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Birinin nasıl hissettiğiyle özdeşleşmemizi sağlayan kapasite olarak empati-sempati, önemsenenin belirgin bir özelliğidir. Önemseme, empati-sempati kavramlarına göre insan yaşamında daha derin bir role, daha geniş bir anlama ve daha kararlı bir role sahip çok zengin bir kavramdır. İkinci bileşen

olan dikkat, birisine veya bir şeye dikkat edersek, o kişi veya şeyle ilgilendiğimiz söylenebilir. Başka bir deyişle, ilgili ya da istekli dikkat, önemseme için bir ön koşuldur, ancak önemseme yalnızca ilgi duymaya ve dikkate indirgenemez. Üçüncü bileşen olarak kırılganlık, savunmasız ve zayıf bir benlik kavramına dikkat çekmektedir. Çoğu etik yaklaşımda kişi güçlü bir benlik veya güçlü ve özerk yani kendi kaderine karar verebilen ve kendi eylemlerini belirleyebilen kişi olarak varsayılır. Bu, çabalayabileceğimiz bir ideal olmasına rağmen, biraz sorunlu bir varsayımdır. Oysaki, güçlü bir benlik basitçe varsayılmaz, geliştirilmelidir. Bu nedenle, güçlü ve kendi kendine yeterli bir benliğin nasıl geliştirilebileceğine dikkat verebilmek için insanın kırılğan olduğunu varsaymak gerekir. İnsanlık durumuna ilişkin tek tanımlayıcı özellik, kendimiz, başkaları ve toplum için sürekli önemsenmeye olan ihtiyacımızdır. Bu önemsenme ihtiyacı evrenseldir, çünkü tüm insanlar önemsenmeye ihtiyaç duyar. Kendi savunmasızlığımıza ve diğer insanlarla ve toplumla karşılıklı bağımlılığımıza dayanır. İnsan savunmasızlığı, evrensel bir insan ıstırapı ve dolayısıyla önemsenme ihtiyacı deneyimini mümkün kılan şeydir. En aşırı biçimiyle kırılganlık, varoluşsal kaygı gibi abartılı önemseme biçimlerinin de temelidir. Sonuç olarak, kırılganlık, karar ve eyleme yönelik güçlü bir duygusal itici güç sağlar. Empati önemseme kavramının bir bileşeni olmakla birlikte birbirine eş anlamlı olarak algılanmaktadır. Bu nedenle önemseme ve empati kavramlarının farklılıklarını ortaya koymak önemli görülmüştür.

2.2.2. Önemseme ve Empati

Noddings'in önemseme kavramını inceleyen Mutlu (2017) önemsemenin insan yaşamına sonradan eklenen bir albeni olmadığını, aksine onun insan yaşamının temel bir ögesi olduğunu belirtir. Dahası önemseme, ahlaki mükemmelliğe gönderme yapan bir erdem değildir, ilişkiseldir ve belli bir ilişki ağını, sorumluluğu merkeze alır. Bu bağlamda ilgi, empatiden farklıdır çünkü empati çoğunlukla insanın kendi bağlamından başkasına yönelmesini imler; oysaki ilgi, ilgilenenden çok ilgilenileni de içine alır (Mutlu, 2017). Empati, başka bir bireyin duygusal durumundan kaynaklanan duygusal ve bilişsel faktörlere bağlı duygusal bir yanıt olarak tanımlanır. Bu nedenle empati, bir başkasının duygularını anlamayı (bilişsel empati) ve diğer kişinin duygularını hissetme kapasitesine sahip olmayı (duygusal empati) içerir (Gano-Overway, 2013). Noddings'e (2012) göre önemsemek empatiye indirgenemez. Önem verdiğimizde, bazen ihtiyaç belirgin olduğunda ifade edilen bir ihtiyaca anında yanıt veririz. Ancak, daha fazla ifade ortaya

çıkarmamız gereken zamanlar vardır. Bazen 'Nasıl hissettiğini biliyorum' demek için çok hızlı davranılır ve kolayca yanlış anlamalar ortaya çıkabilir. Bu nedenle empatik doğruluk için çaba göstermeli, Sorular sormalı ve cevapları düşünmelidir. İyi kurulmuş bir ilişki içinde, empatik doğruluk elde etme olasılığı daha yüksektir. Gano-Overway (2013) empatinin, başka bir kişinin bir ihtiyacı yerine getirmesine veya sıkıntısını azaltmasına yardımcı olma arzusunu doğurduğu için, sosyal uyum davranışlarında bulunmanın bir motivasyonu olduğunu öne sürer. Başka bir deyişle empati ya da sempati önemseme ilişkisinin kurulmasında motivasyonel aracılık görevi yapar. Noddings (2012) önemseme ilişkisinde empatiden ziyade sempatinin olduğunu savunur. Ancak önemseme kavramı ile ilgilenen bazı araştırmacılar, sempati yerine empatiyi kullanarak empatiye büyük önem verirler (Hoffman, 2000; Slote, 2007). Önemseme “bir arada hissetme/ birlikte hissetme” tanımını içerecek şekilde ele alındığında, sempatiyle daha yakın bir ilişkiye sahiptir (Mutlu, 2017). Diğer yandan, Noddings’e göre (2012) sempatik bir ifade olan 'sizin kendinize yapacağınızı başkalarına da yapın' diye teşvik eden geleneksel felsefe ve din, istemeden de olsa bir hatayı desteklemektedir. Gençlere önemsemeyi öğretirken, onlardan aynı koşullarda kendilerinin nasıl hissedeceğini değil, diğerinin nasıl hissettiğini düşünmeleri beklenir. Çünkü farklı insanlar söz konusu olduğunda, koşulların asla aynı olmayacaklardır Noddings, (2012). Başka bir deyişle, her ne kadar benzer şeyler yaşanmış olsa da her insanın o olaya, duruma yüklediği anlam farklıdır. Sonuç olarak, önemseme davranışında empati ya da sempati bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak, tamamen güvenilmesi önerilen bir araç değildir. Bu sadece önemseme davranışlarını sergilemeye aracı, itici bir güçtür.

Önemseme ilişkilerinin ilk kurulduğu kurum ailedir. Çocuğun hayatında aileden sonra ikinci olarak önemli yer tutan kurum eğitim kurumlarıdır. Ebeveyn-çocuk arasında ve özellikle duygusal gelişime katkı sağlayan sıcak, samimi otantik önemseme ilişkisi, sıkı ve etik gibi farklı boyutlarını da kapsayarak sosyal uyum ve akademik gelişimin desteklendiği eğitim kurumlarında devam etmektedir.

2.2.3. Önemseme ve Eğitim

Uzun yıllar öğrenme ortamlarında disiplini sağlamak için ödül ve cezaya bağımlılığı artıran davranışçı yaklaşımlar benimsenmiştir. Ancak, son yıllarda ilişkilere odaklanan ve önemseyen öğrenme ortamları sunan yaklaşımlara dayalı eğitim anlayışları

ön plana çıkmıştır (Garrett, Barr ve Rothman, 2009). Önemseme, eğitimlerinden sorumlu olunan ve toplum içerisinde yerlerini almaya çalışan öğrencilerle yoğun ilişkide olan öğretmenler arasında yani okullarda da yer alması beklenen bir davranıştır (Noddings, 2013). Sınıflarda önemsemenin genel, operasyonel tanımı, öğretmenin besleyici, destekleyici, hoş, kapsayıcı, duyarlı ve kibar olduğu özellikleri içerir. Önemseme, öğretmenin belirli bir şekilde davranmasına neden olan bir duygu veya bir dizi duygu olarak algılanır (Hörberg, Ozolins ve Ekebergh, 2011). Önemseyen okullarda öğrencinin sosyal, etik ve entelektüel gelişimlerine olumlu etki etmesi beklenmektedir (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997). Okullarda önemseme, sadece öğretmenlerin öğrencilerini önemsemeleri değil aynı zamanda öğrencilerin diğerlerini, çevrelerini önemseme davranışlarını geliştirmelerine yardım etmelerini içerir (Noddings, 2005). Diğer yandan alan yazında okullarda önemsemenin farklı türlerine dikkat çekilerek önemseme davranışlarının nasıl değişebileceği üzerinde durulmuştur.

Noddings'in önemseme kavramı alan yazında estetik, otantik ve sıkı önemseme (Tichnor-Wagner ve Allen, 2016); estetik ve otantik önemseme, (Schindel ve Tolbert, 2017); otantik ve otantik olmayan (Joensuu, 2012); otantik ve etik önemseme (Martin, 2007) olmak üzere farklı şekillerde ele almıştır. Bu önemseme türlerinden estetik, otantik olmayan ve etik önemseme benzerlik göstermektedir. Estetik önemsemelerde odakta notlar, test puanları ve görünüşler bulunmaktadır. Standardize edilmiş öğretim programları dikkati estetik önemsemeye toplar. Estetik önemsemeyi benimsemiş bir okulda öğretmenler öğrencilerin giyimleri, konuşmaları ve başarılarına göre öğrencilerle ilişki kurar (Tichnor-Wagner ve Allen, 2016; Schindel ve Tolbert, 2017). Başka bir deyişle öğrenci iyi giyimli ve başarılı ise öğretmen daha ilgili davranır. Bu estetik önemseme biçimi içinde, öğretmenler, bu politikaları görev bilinciyle yerine getirirlerse, öğrencilerin okulu önemsedığını düşünürler (Schindel ve Tolbert, 2017). Estetik önemseme anlayışına benzer olarak Joensuu, (2012) Otantik olmayan önemseme davranışında toplumun, diğerlerinin politikaların isteği, beklentisi ön plana çıkmaktadır. Etik önemseme için verilebilecek örnek ise bir trafik kazası görüldüğünde herkesin aklından “birinin ambulansı araması gerekir” düşüncesinin geçmesi ancak bunu çok nadir kişinin yapmasıdır (Martin, 2007). Başka bir deyişle, görev bilinci, zorunluluk esastır. Tercih hakkı kişide değil, dayanak toplumsal, kültürel kurallar gibi yaptırımlardır.

Diğer önemseme grubunda otantik önemseme yer almaktadır. Otantik önemseme, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki karşılıklı, güvene dayalı ilişkilere odaklanır.

Önemseme odaklı ilişkiler, öğretmenin öğrencilerin koşulları ve ihtiyaçlarıyla meşgul olmasına izin veren ve öğretmenlerle öğrencilerin “birbirleri hakkında önemli bir bilgi” oluşturmalarını kolaylaştıran açık, sürekli diyalog yoluyla inşa edilir. Bu otantik ilişkilerin temelinde karşılıklı saygı ve güven vardır (Tichnor-Wagner ve Allen, 2016). Schindel ve Tolbert (2017) otantik önemsemeyi öğretmenlerin öğrencilerini anlamak ve öğrencilerin toplulukları ve aileleri hakkında bilgi edinmek için zaman ayırdığı, öğretmenler ve öğrenciler arasında ilişki kurmayı vurgular. Martin’e (2007) göre otantik önemsemede bireyler ilgilenmek için güçlü bir bilinçdışı yükümlülük yaşarlar. Başka bir deyişle, otantik önemsemede gönüllülük esastır, tercih hakkı kişisindir. Joensuu’nun (2012) tanımında otantik olan önemseme davranışı diğerinin kendi olmasına izin vermek ve kendi gelişim sürecine saygı duymak olarak ifade bulmaktadır.

Bu iki farklı uçta yer alan önemseme davranışlarının ikisi de okulda yer alır. Ancak, Schindel ve Tolbert’e (2017) göre otantik önemseme ilişkileri olmadığında, öğrenciler okulun estetik önemseme biçimlerini reddedebilir. Öğrenciler yalnızca ilk önce onlara samimi ilgi göstererek özgün ilgi gösteren eğitimcilere yanıt verebilirler. Martin’e (2007) göre otantik önemsemenin en uç noktasında duygular, etik önemsemenin en uç noktasında mantık vardır. Bir şeye karar verirken mantığımızı kullanırız ancak bunu yapma motivasyonumuzu duygular verir. Bu nedenle bir önemseme davranışında duyguların ve mantığın birlikte kullanılması beklenir. Mantık bilgi sahibi olmayı sağlarken, duygular hissetmeyi, empati kurmayı ve anlayış geliştirmeyi mümkün kılar. Otantik ve etik önemseme bu açıdan ele alındığında birbirini tamamlayıcı görevini görür.

Gerçek önemseme, güvenlik ve bağlanma için temel insani ihtiyacı karşılar. Bunun ötesinde, bireyleri kendi kendine kalıcı bir doğal ve etik önemseme döngüsüne bağlar. Doğal önemseme- bir başkasını yetiştirmek istediğimizde verilen yanıt türü, etik önemseme için ideal olanı oluşturur ve etik önemseme, doğal önemsemeyi sağlama, sürdürme veya yeniden kurma çabasında bu ideali taklit eder. Önemseyen ebeveyn gibi, önemseyen öğretmen de çocuğun en iyisini yapabileceğini düşünerek çocuğun temel güvenlik ve bağlanma ihtiyacını karşılamaya yardımcı olabilir (Rogers ve Webb, 1991).

Bu iki önemseme türünü birbirinden ayıran birinci özellik yakınlıktır. İlişkilerdeki yakınlık derecesi doğal mı yoksa etik önemseme mi olacağını belirlemektedir (Martin, 2007). Doğal önemseme ve etik önemseme bir spektrum üzerinde düşünülürse yakınlık arttıkça doğal, azaldıkça etik önemsemeye doğru bir geçiş olacaktır. Tichnor-Wagner ve Allen, (2016) önemseme kavramındaki yakınlık ilkesini önemseyen öğretmen ve öğrenci

arasında geliştirilen yakınlık olarak ele almış, öğrencilerin okulla ilgili olumlu davranışları içselleştirmeleri için gerekli olduğunu, bunun da daha sonra performans ve mezuniyetle ilgili olumlu sonuçlara yol açabileceğini vurgulamıştır. Diğer yandan insanın önemseme kapasitesi limitlidir ve var olan her şeye ya da aynı oranda özen göstermesi pek mümkün görünmemektedir. Bu noktada insan neyi ne kadar önemseyeceğine dair seçimler yapar. Bir ilişki beslenmezse zayıflar. Yani ilişkinin buna bağlı olarak yakınlığın devam etmesi için o ilişkinin düzenli olarak beslenmesi gerekir. Burada Noddings'ın önemsemede belirttiği ikinci özellik devreye girer. Önemseyen kişinin diğeriyle kurduğu yakınlık derecesini, diğerinin bu ilişkiyi besleme çabasını nasıl algıladığı ve buna nasıl bir cevap verdiğiyle ilişkilidir (Martin, 2007). Başka bir deyişle, bütün varlıkları aynı düzeyde önemseyemeyiz. Önemseme derecesini, kurulan yakınlık ve bu yakınlığa önemsenenin verdiği cevap belirler.

Tichnor-Wagner ve Allen (2016) otantik ve etik önemsemeye ek olarak bir diğer önemseme şekli olarak belirttiği sıkı önemsemede, öğrencilerine sıkı özen gösteren öğretmenler, öğrencilerinin kişisel sağlıklarını önemsemenin yanı sıra akademik ve gelecekteki başarıları için de yüksek beklentilere sahiptir. Öğrencilerin sosyal durumlarına acıyan sempatik veya “yumuşak şefkatli” öğretmenler iyi niyetli olabilir, ancak bu akademik beklentileri azalttığı için nihayetinde öğrencilere zarar verebilir. Buna karşılık, “sıkı önemseyen” öğretmenler, akademik ve sosyal gelişimi kolaylaştıran ve öğrencileri geleceğe yönlendiren destekleyici, araçsal ilişkilerle birlikte yüksek beklentilere sahiptir.

Sıkı ve otantik önemseme çeşitleri birbirini dışlamaz. Eğitimsel, sosyal ve duygusal konular iç içe geçmiştir. Dolayısıyla, önemseme davranışlarını benimseyen bir öğretmen, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel koşullarına yanıt verir ve akademik başarı için yüksek beklentiler taşır (Tichnor-Wagner ve Allen, 2016). Başka bir deyişle öğretmen öğrenci arasındaki önemseme ilişkisi hem otantik hem de sıkı önemseme ilişkisini birlikte içerir. Bu üç önemseme şekli incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki eğitim süreci için otantik önemsemenin diğer eğitim basamakları için ise sıkı önemseme şeklinin daha uygun düşeceği söylenebilir.

Önemseme kavramı eğitimin merkezine konumlandırıldığında, sadece bir duygudan ziyade kasıtlı bir ahlaki ve entelektüel duruş, düşünce sisteminin yeniden şekillendirilmesidir. Özellikle erken çocukluk eğitiminde yapılan öğretmenlik işine anlayış geliştirme ve derinleştirme fırsatı sunan ve yaygın olarak bilinen nazik

gölümseme ve sıcak bir sarılmadan ibaret olan önemseme davranışından daha fazlası olan bu kavram farklı bir alternatif sunmaktadır (Goldstein, 1998).

Mortari (2016), Sokrates'in "yapılabilecek en iyi şeyin gençleri önemsemek, böylece mümkün olan en iyi şekilde büyümelerini sağlamak" sözünden yola çıkarak eğitim anlayışını önemseme tanımıyla ilişkilendirmiştir. Mortari (2016), Sokratik düşüncede, eğitim "gençliği önemsemek" olarak düşünüldüğünü, gençlerde "kendini önemseme" yeteneğinin geliştirilmesine yol açtığını ve "önemseme" teriminin, özen gösterilecek kişiye fayda sağlayan bir yol anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bununla beraber, Sokratik eğitim anlayışında, eğitimcilerin ilgilenmesi gereken ilk görev gençlerin zenginlik, şöhret ve popülerlikle değil, bilgelik, hakikat ve ruhla ilgilenmelerine yardımcı olmaktır, çünkü bunlar yaşamdaki en önemli şeylerdir. Bunlar yaşamda feragat edilebilecek ya da ihmal edilebilecek konular değildir. Çünkü bunlar birinin en akıllı ve en iyi insan olmasına yardımcı olur.

Önemseme ve eğitimin amacının, genel olarak dünyadaki diğerinin özerkliğini, bireyselleşmesini ve kendi kendine olma olanaklarını desteklemek olması Heidegger'in oldukça yaygın olarak bilinen "var olmak" (Dasein) idealiyle bağlantılıdır. Diğerinin benliğine özen göstermek, insan varlığının özüne ait olanı güvence altına almayı amaçladığı ölçüde, eğitim ve önemseme düşüncesinde temel bir öneme sahiptir (Joensuu, 2012).

Gilligan (1982) ve Noddings'e (1995) göre önemseme, anlamlı ilişkilerin kurulmasını, ilişkileri sürdürme yeteneğini ve başkalarına duyarlılık ve esneklikle karşılık verme taahhüdünü içerir. Noddings'e (1995) göre önemseme ilişkisi, dikkat, diğerini dinlemede açık olma, sempati ve ulaşılabilir olmayı gerektirir. Bununla beraber, önemseme önemseyenin önemsenen adına ve onunla birlikte düşünmesi demektir. Buradan hareketle, önemseme davranışları eğitim uygulamalarına uygulandığında önemseme, diyalogu teşvik etme, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına duyarlılık gösterme ve diğer duyarlı pedagojik stratejiler arasında ilgi çekici, zengin ve anlamlı materyaller ve etkinlikler sağlama şeklini alır. Önemsemenin temel alındığı bir sınıf ortamının öğrencilerin risk almalarını ve özgüvenlerini geliştirmelerini sağlayan bir güven ortamı yarattığı görülmektedir (Goldstein ve Lake, 2000).

Mortari (2016) sokratik bakış açısından "önemseme olarak eğitim" kavramını açıklamıştır.

Eğitim, diğ erinin kendisini önemsemeyi öğrenmesini önemsemektir. Kendini önemsemek, birisinin hayatına etik ve estetik bir anlam vermek anlamına gelir; yani, kişinin varlığını doğrulayabilen anlam yönleri aramaktır. Eğ itimin amacı öğrencilerin kendilerini önemseme isteklerini geliştirmelerine yardımcı olmak, yani kendi varoluş yolunda kendi kendine yeterli ve istekli olmaları için ihtiyaç duyacakları biliş sel becerileri ve duygusal tutumları geliştirme sürecinde onlara eş lik etmektir (Mortari, 2016, s.456).

İ lkokul öğretmenlerinin doğ al olarak sergiledikleri önemseme davranış ları bu kavramla birlikte eğ itimin tanımına uygun olarak kasıtlı ve kararlı eylemlere dönüşür. Yani rastgele sergilenen davranış lar yerine kasıtlı olarak gösterilen eylemler olur (Goldstein ve Lake, 2000).

Mayeroff (1971) önemseme kavramını ana bileş enleri ile tanımlamaktadır. Buna göre önemsemenin ana bileş enleri bilme, dürüstlük, güven, alternatif ritimler, cesaret, umut, sabır ve alçakgönüllülüktür.

Bilme. Önemseyenin diğ eri (önemsenen) hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Diğ erinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesidir. Bununla beraber, önemseyen kendi zayıf ve güçlü yönlerini de iyi tanımlayabilmelidir (Mayeroff, 1971). Baş ka bir deyiş le, bir önemseme ilişkisinde önemseyen hem kendini hem de önemseneni her defasında yeniden tanımlamalıdır.

Alçakgönüllülük. Önemseyen birey, diğ eri hakkında sürekli bilgi edinme hususunda alçak gönüllü olmalıdır. Her zaman öğrenilecek daha fazla şey vardır. Önemseyen kişi diğ eri hakkında öğrenmeye her zaman istekli ve hazır olmada mütevazıdır. Alçakgönüllülük aynı zamanda önemsenen için kimin önemseme davranış larının daha önemli olduğ una odaklanmak yerine önemsenenin en yüksek faydayı sağlamasını ön planda tutmaktır. Aksi düşün üldüğ üne odağ a önemsenenden çok önemseyen birey yerleş mektedir ki bu istenilen durum değildir (Mayeroff, 1971). Önemseyenin diğ eri hakkında çok iyi tanıdığı na olan inancı yanıltıcı olabilmekte ve geliş imine katkı sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Çünkü insan sürekli değ iş en ve geliş en varlıktır. Bu noktada mütevazilik önemli olmaktadır.

Alternatif yöntemler. Önemseyeni sürekli bir tanıma ç abasındaiken bireyin geliş imine katkı sağ lama sürecinde bazı yöntemler deneyip cevap vermediğ i durumlarda yöntemi değ iş tirmek alternatif yöntemleri denemek anlamına gelmektedir. Önemsenene

yardım ederken yardım sonuç vermezse başka bir yol denenebilir. Hatta bazen hiçbir şey yapmamak da bir denenebilecek yollardan biridir (Mayeroff, 1971). Cevap vermeyen yöntemlerde ısrar etmek sadece benzer sonuçları almakla sonuçlanacaktır.

Sabır. Bu süreçte, önemseyenin hem diğerine hem de kendisine karşı sabırlı olması diğer bir temadır. Diğerine kendi hızında ve kendi yöntemiyle büyümesine fırsat vermektir sabır. Nasıl bir çiçeği büyümesine zorlayamazsak bir çocuğu da zorlayamayız. Sabır, olacakların olmasını pasifçe beklemek değildir. Kendimizi bütünüyle vererek bireyin sürecine katılmaktır. Sabır dendiğinde akla zaman açısından toleranslı olmak gibi algılanabilir. Ancak, diğerini sabırla dinlemek, düşünmesine ve hissetmesine fırsat vermek ve yaşama alanlarını genişletmek anlamına da gelir (Mayeroff, 1971). Başka bir deyişle, sabır önemseyenin hem kendisine hem de diğerine öğrenme, farkına varma, keşfetme şansı vermesidir.

Dürüstlük. Önemsemenin içinde yer alan diğer bir kavram dürüstlüktür. Dürüst olmak bir şey yapmamak, yalan söylememek ya da bilerek diğerini aldatmamak değildir; gerçeği, doğruyu görmek de dürüst olmaktır. Yani, diğerini nasılsa öyle görmektir, nasıl olması ya da nasıl hissetmesi gerekiyorsa öyle görmek değildir. Önemseyen eğer diğerinin kendi ön yargıları, klişeler ile görür ya da nasıl olmasını istiyorsa öyle yorumlarsa burada dürüstlükten söz etmek mümkün olmayacaktır. Önemseyen diğerine ön yargılarında, klişelerden kurtularak hatta kendi bakış açısını dışarıda tutup nesnelleşerek bakabilmelidir (Mayeroff, 1971). Burada Husserl'ın "paranteze alma" kavramından bahsetmek mümkündür. Başka bir deyişle, dürüstlük, bireyin kendine ait olan her şeyi paranteze alarak önemsenene yer açmak ve kendi olmasına izin vermek olarak yorumlanabilir.

Dürüstlüğün diğer bir boyutunda da önemseyenin diğerini olduğu gibi kabul ettiği gibi kendisini de olduğu gibi kabul etmelidir. Yani bireyin gelişimine yardım ediliyor ya da engel olunuyor. Dürüst olmak önemseyene hiç hata payı bırakmayacağı anlamına gelmez. Hatayı bulmaya ve düzeltmeye çalışmak ve hatalardan öğrenmeye açık olmak dürüstlükte önemlidir (Mayeroff, 1971). Diğer bir ifadeyle, önemseyenin önemsenen için kendisinin yeterli olmadığını kabul edip bir başkasına yönlendirmek de dürüstlük ve bir önemseme davranışıdır. Önemsemede dürüstlüğün diğer ifadesi de önemseyenin davranışları ve hislerinin birbiriyle tutarlı olmasıdır. Önemseyenin başkalarının onun önemseme davranışları hakkında ne düşündüğünü düşünürken gerçek ve dürüstçe

önemseme davranışları sergileyeceğini düşünmek yanlış olur (Mayeroff, 1971). Bu noktada amaca yönelmek yerine araca odaklanmak söz konusu olmaktadır.

Umut. Bireyin gelişimini önemseyen ve ona katkı sağlamak isteyen birey umut dolu olmalıdır. Burada umut, beklenti içine girmek ya da anı yok sayıp geleceğe bağlanmayı ifade etmemektedir. Aksine, iyi bir gelecek için şimdinin imkânlarından sonuna kadar yararlanmaktır (Mayeroff, 1971). Yani, şimdinin en iyi değerlendirilmesiyle en iyi gelecek inşa edilir. Umut, önemseyenin diğerini önemsemesiyle bireyin kendini gerçekleştireceğine inancıdır ve umut cesareti, cesaret de umudu doğurur. Umutlu olmak önemseme davranışlarını sergilemeyi mümkün kılar. Umut şimdinin yetersizliği ile umut edilen geleceğin yeterliğinin karşılaştırması değildir. Umut daha çok şimdinin bütünlüğünün ifade edilmesidir, ihtimal bilinciyle şimdinin varlığıdır. Önemsemede umudun geleceğe referansı bugününü önemini genişletir; şimdii ötesinde yatan bir şeye tabi tutmaz ve onu yalnızca bir araca dönüştürmez. Yani umut geleceğe vurgu yapıp şimdii silikleştirirse gerçek anlamda umut değildir. Umut şimdinin canlılığının olasılıklar, canlılık ve enerji ile ifadesidir, gücümüzü aktive eder. Dış etkenlerle bir şeylerin olmasının beklendiği bir teslimiyet değildir (Mayeroff, 1971). Birçok doğu ve din öğretilerinde özellikle vurgulanan “anda kalmak” ya da “akışta olmak” ifadelerinde de değinildiği gibi şimdinin gücünden yararlanıldığı takdirde geleceğe umutla bakmak mümkün olacaktır. Aksi takdirde, geleceği düşünmek kaygıdan başka bir his vermeyecektir.

Güven. Önemseme, bireyin kendi hızında ve kendi yöntemleriyle büyümesine güvenmeyi içerir. Güven bireyin bağımsız varlığının kabul edilmesidir. Yani, çocuğun kendi becerileri ve deneyimleri ile orantılı olarak kendi kararlarını alabileceğine güvenmektir. Çocuğu bir dereceye kadar serbest bırakmak risk ve bilinmeyene sızramayı içerir ve bunlar da cesaret ister. Kendi yollarına bulacağına ve kendi planlarını takip edeceğine güvenen önemseyen öğretmen, öğrencilerin yardım eder, uygun deneyimleri tecrübe etmesi için cesaretlendirerek güveni temellendirir. Ancak, yalnızca kendi gelişimine güvenen ve kendisini olması gerektiği gibi biri olmaya zorlamak yerine olduğu gibi kabul eden kişi bir başkasının kendi gelişimine güvenebilir (Mayeroff, 1971). Burada amaç, belirlenmiş bir modele ya da kalıplaşmış değer yargılarına göre olmak ya da diğerinin olmasını istemek değildir; bireyin potansiyelini en iyi şekilde ortaya çıkarmasına rehberlik etmektir. Bunun içinde güven ortamı inşa etmek önemlidir.

Önemseyen birey, diğerinin kendi hızında ve yöntemleriyle büyümesine güvendiği gibi kendi önemseme becerilerine de güvenmelidir. Kendi yargılarına, sezgilerine ve hatalardan öğrenme becerilerine güvenmelidir. Önemseyenin kendi önemseme davranışlarından şüpheye düşmesi kendine güvenmediğini gösterir. Bu da çok fazla kendine odaklanmasına ve önemsenenin ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanmamasına neden olur. Güvenli alanı terk edip bilinmezliğe gitmek cesaret ister. Güven cesareti, cesaret de güveni doğurur (Mayeroff, 1971). Oysaki önemseyen bazen yetersiz kalabilir. Bunu kişiselleştirmek yerine önemsenenin iyiliği amaç edindiğinde doğru yönlendirmeler yapmak mümkün olacaktır.

Cesaret. Cesaret temeli olmayan bir davranış değildir; geçmiş deneyimlerden bilgilenir, geleceğe karşı da açık ve duyarlıdır. Bireyin büyümesine ve önemseyenin kendi önemseme davranışlarına güven, bilinmeyene doğru ilerlerken kişiye cesaret verir. Aynı zamanda cesaret olmadan bilinmeyene gitmek güveni imkânsız kılar. Her bireyin kendi hızıyla ve yöntemiyle büyüdüğünü kabul etmek, ona büyüme için alan bırakmaya güvenmektir yani, güvenli alanın dışına çıkıp bilinmeyene gitmektir. Bilinmeyene gitmeyi kabul etmek de cesareti doğurur (Mayeroff, 1971). Eğitim sisteminin geldiği nokta düşünüldüğünde bir cesaret örneği gösterip farklı bir yöntem denemek “neyi kaybettirir?” diye sormak belki de cesur adımlar atmayı kolaylaştırabilir.

Mayeroff (1971) önemsemenin bileşenlerini ayrıntılı bir şekilde ele alarak en ideal şekilde önemseyenin bir psiko-sosyal portresini resimleyerek somut olarak görünür kılmaktadır. Mortari (2016) önemseyen bir eğitimcinin temel ilişkisel duruşlarını ifade ederek önemseyen davranışların belirginleşmesine katkıda bulunmuştur.

Mortari (2016) iyi bir önemseme davranışının göstergelerinin (Mayeroff, 1971) yanı sıra önemsemenin ilişkisel duruşlarına da değinmiştir. Böylelikle önemseme kavramının eyleme dönüşmüş halini görebilme imkânı sunmaktadır. Önemseyen bir eğitimcinin temel ilişkisel duruşları ise şunlardır:

(a) Hem bilişsel hem de duygusal düzeyde mevcut/müsait olmak: açıklık ve duyarlılık, diğerleriyle olan ilişkilerde duygusal ve bilişsel kaynakları kullanmaya hazır oluşu içeren hem duygusal hem de bilişsel hassas bir kullanılabilirlik/müsait olmak anlamına gelir. Önemseme uygulamaları daha çok duygusal olduğu düşünülmekte ve yanlış yorumlanmaktadır. Ancak mevcut olma hem duygusal hem de bilişsel bir hazır oluşu gerektirir. Yoğun bir paylaşım hissi olmadan, diğerine dair gerçek bir anlayış

olmaz. Bununla birlikte, önemsemenin akıllı bir uygulama olması için düşünmeyi de gerektirdiği unutulmamalıdır. Önemseme uygulamalarında mevcut olma ya da ulaşılabilir olma, duygusal düşünce veya akıllı bir his olduğunu gösterir (Mortari, 2016). Başka bir ifadeyle, düşüncelerin duyguları, duyguların da davranışları etkilediği düşünüldüğünde davranışlarda aklın ve duyguların ayrılmadığını fark etmek ve akıl ve kalp iş birliğini en sağlıklı bir şekilde yaparak anda olmak gerçek bir mevcudiyet sağlayacağı söylenebilir.

(b) Empati kurmak: Diğerrinin gerçekliğini hissetmek, empati kurabilmek demektir. Empati, birinin diğerrinin duygularını algılamasını sağlayan ortak duygudur. Empatinin izdüşümü/yansıtılma içermediğini, ancak alıcılığı/açık olmayı içerdiğini belirtmek gerekir. Biri empati yeteneğine sahip olduğunda, o zaman diğerrinin deneyimi kendi deneyimimiz olmamasına rağmen- yani, bizim deneyimlememiş olduğumuz ve asla olmayacağımız- kendi deneyimimizin bir ögesi haline gelir. Empatik bir ilişkide, diğerrine açıklığımız diğerrinin ötekiliğini ve onun tekrar edilemez benzersizliğini koruyan karşılıklı bir dinlemedir. Empatik bir tutum geliştirmek için, kendimizi karşı taraftan ayrı tutmak (paranteze almak) ve radikal alıcı bir duruş üstlenmek gerekir. Ancak pasif bir durumda akıl, “özenli bir sessizlik” tarafından nüfuz edilir hale gelebilir (Mortari, 2016). Noddings (1995) önemseme davranışında var olanın empatiden çok sempatinin olduğunu ifade etmektedir. Diğerr yandan, ne kadar aynı şeyler deneyimlendiği düşünülse de inanlar değıştikçe deneyimin içeriğı de değışmektedir. Bu noktada, empati daha olası gibi dururken diğerrini gerçek anlamda anlamamanın yolu gerçek bir mevcudiyet göstererek empatik dinlemeyle mümkün olabileceğı söylenebilir.

(c) Dikkatli olmak/ özen göstermek: Dikkat, bir fenomen üzerinde kasıtlı olarak yoğun bir konsantrasyon haline geldiğı aşırı uçtaki alıcılıktır. Önemseme davranışının gerçekleşebilmesi için diğerrine yoğun ve açık bir dikkat harcamak gerekiyor. Özenle dikkat, kendisine özgü olan varoluş şeklini kavrayabilmek için diğerrine odaklanabilme becerisinden meydana gelir. Diğerrinin bakış açısını göz önünde bulundurması için birinin dikkatini diğerrine odaklaması, birinin diğerrine yer açmak için birinin kendi beklentilerini ve isteklerini göz ardı etmesini gerektirir. Bu, önemsemedeki iyiliğın gerekliliğının altını çizer ve bu anlamda, dikkat etik bir duruştur (Mortari, 2016). Bu noktada, Mayeroff’un (1971) önemsemenin bileşenlerinden bilme ve alçakgönüllülüğün önemi ortaya çıkmaktadır.

(d) Güvenlik sağlama: Yaşamın ilk aşamasında, çocuğa güvenlik sağlamak için, birinin kollarında tutma yeteneğı çok önemlidir. Birinin kollarında tutabilmesi, diğerrine

hoş geldin demesi ve onu koruması, diğerine destek vermesi demektir. Güvenlik sağlamak, nasıl sürekli yardım alacağınızı bilmek anlamına gelir; yani gerektiğinde ulaşılabilir olmak. Bu nedenle, bakılan kişi, bakanın güvenilir olduğunu anlamalıdır. Yani, öğrenci gerektiğinde kimin yardım edeceğini bilmesi onu güvende hissettirir. Bu güveni vermek de önemsenenin göstergelerindendir (Mortari, 2016). Başka bir deyişle, iyi ayarlanmış bir duruş mesafesinden bahsetmek mümkündür: Ne önemsenenin alanına müdahale edecek kadar yakın ne de ihtiyacı olduğunda ulaşılmayacak kadar uzak.

(e) Göze çarpmayan olmak: Eğitici uygulama, farklılıklarda diğerine saygı duyma ilkesinden ilham almalıdır. Diğerini korumak için göze çarpmayan- yani sürekli ama gizli olması gereken bir çeşit ihtiyatı harekete geçirmeyi öğrenmek gerekir. Diğer, kendi yaşam alanını istila etmediklerini hissederken önemseyen insanlara güvenmelidir. Göze çarpmayan bir varlık, diğerine yardım etmek için takdir yetkisini kullanmaktan ibarettir. Bu tür bir varlıkla, önemseyen birey kendine tarafsız bir yer bularak (kenara çekilerek) diğer ile ilişkiye girer. Burada önemseyenin amacı önemsenenin yerine onun hayatının sorumluluğunu almak değil, aksine kendi hayatının sorumluluğunu ona vererek kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına fırsat vermektir. Bir başkasının yerine geçmek, önün yerine kendini önemsemesini üstlenmek, diğerinin bağımlı olmasını ve diğer tarafından hükmedilmesine yol açması anlamına gelir. Önemseme, bir diğerinin, kendini önemsenenin yollarını özerk bir arayışla sürdürmesine izin vermektir (Mortari, 2016). Mayeroff'un (1971) da değindiği gibi önemseyen önemsenenin kendini gerçekleştirme için aracılık eden, araç konumunda olan önemsenen ise özne ve amaç konumunda olmalıdır. Araçların amaçlara ulaşmada aracılık ettiği göz önünde bulundurulmalıdır.

(f) Bekleme yeteneğine sahip olmak: Bir başkasına saygı duymak, kendi uygun varlık biçimini gerçekleştirebilmesi için, önemseyen kişinin bekleme yeteneğinin olmasını, yani diğerinin kendi koşullarında var olması için yeterli zaman vermesini gerektirir. Beklemenin tersi beklentidir. Beklenti, başkalarını bir yöne ve varlıklarına dayatılan bir ritme göre kendisini gerçekleştirmeye zorlamaktır. Ancak beklemek, eğitici eylemden vazgeçmek değil, öznelliğe yer açmaktır (Mortari, (2016). Mayerof'un (1971) değindiği "umut" kavramı Mortari'nin (2016) açıklamasıyla daha anlaşılır hale geldiğini söylemek mümkündür: umut etmek, beklenti değildir.

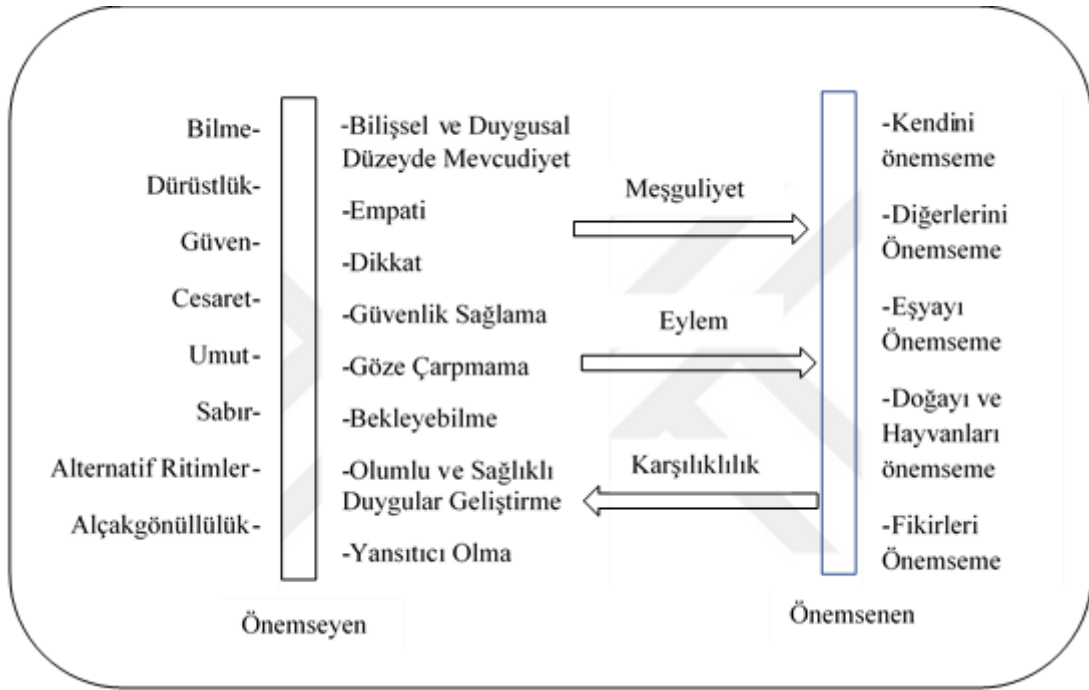
(g) Olumlu ve sağlıklı duygular geliştirmek (umut, kabul, güven, hassasiyet): İnsan her zaman varoluşsal uyum içindedir. Uyumluluk, mizacı veya bir ruh halinde olmayı tanımlar. Ruh halimiz dünyadaki yaşam kalitemizi şartlandığından, hangi ruh

halinin iyi bir önemseme pratiğini karakterize ettiğini ortaya koymak önemlidir. İyi bir önemseme davranışı için gerekli koşul, önemseyen kişinin sağlıklı, hayati duyarlılıklarla önemseme ilişkisini besleyebildiği zamandır. Duygulara önem vermek, eğitim hakkında mantıksız bir söylemin içine düşmek anlamına gelmez. Modern kültürde bilimsel araştırmaya ve mantıksal düşünceye zarar verdiği düşünülerek duygular bastırılır ya da ayrı tutulur ve mantıksız bileşenler olarak görülür. Oysaki insan ömrü duyguların değerini tanıyan ve onları “kalbin gerekçeleri” olarak tanımlayan paradigmalardaki hassas değişikliklere tanıklık eder. Bu da akıllı hissetme yeteneğini gösterir. Duygular ruhun akıllı bileşenleridir; yalnızca “iyi insan yaşamı” için anlam yönlerini göstermezler, aynı zamanda ahlaki ikilemlerin daha derinden anlaşılmasını da kolaylaştırır. Birçok durumda duygulara kulak verildiğinde karşılaşılan sorunları daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Duygular, eğitim teorilerinin oluşturulmasında da önemlidir. Pedagojik bilgelik, saf, tarafsız bir rasyonelliğin ifadesi değildir hem kalbin hem de aklın gereklerine ihtiyaç duyar (Mortari, 2016). Akı ya da duyguları dışarıda bırakmak bireyi bütüncül olarak görmemektir.

(h) Yansıtıcı olmak: Bir başkasını önemsemek, önemseyen eğitimcinin anlamlı bilişsel deneyimler sunduğu bir ilişki geliştirmek anlamına gelir. Sokrates’e göre, bir kişinin aklını eğitmek kendini tanımayı öğrenmek anlamına gelir, çünkü yalnızca kim olduğumuzu bilerek kendimizi daha iyi hale getirmek için neye ihtiyacımız olduğunu anlayabiliriz. Bir başkasının kendisini daha derin bir şekilde anlamasına yardımcı olmak için, onu, kendi düşüncelerini incelemeye teşvik etmek gerekir. Kendi kendini analiz etmeye yönelik bu eğitim, eğitimcinin değerini sorgulaması, incelemesi ve aksini ispatlamasıyla ortaya çıkar. Zihni eğitmek, değeriyle diyalog kurmak anlamına gelir ve diyalog, kristalleşmiş inançları çözmeyi veya değerini herhangi bir fikirden şüphe duymaya teşvik etmeyi amaçlamalıdır. Yine de eğitimci değerinden dengeli bir şekilde şüphe etmelidir. Eğitimde bu şüphecilik yaklaşım değerinin bilişsel ve duygusal düzeyleri göz önünde bulundurularak dengeli bir şekilde yürütülmelidir. Aksi takdirde değeri için sürdürülebilir bir eğitim olmaktan çıkabilir (Mortari, 2016) Bireyin düzeyine uygun bir öz şüphecilik bireyin gelişimine destek sağlayan kendini bir üst seviyeye çıkaran bir durumdur. Yargılarından, bildiğinden, deneyimlerinden, gördüğünden belli bir miktar şüphe etmek görüş açısını genişleterek sonsuz olasılıkları görmesini sağlayacaktır (Manson, 2017).

Noddings'in (1995) önemseme ilişkisinde ortaya konulan meşguliyet, eylem ve karşılıklılık durumları, Mayeroff'un (1971) belirttiği önemseme davranışlarının bileşenleri ve Mortari'nin (2016) ifade ettiği önemseme duruşlarının araştırmacı tarafından hazırlanan bir şemada gösterimi Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Noddings (1995), Mayeroff (1971) ve Mortari'ye (2016) Göre Önemsemenin Bileşenleri



Buna göre, bir önemseme ilişkisinin merkezinde önemsenen tutulmakla birlikte, önemseme sorumluluğunun büyük bir çoğunluğu önemseyene düşmektedir. Önemseyen önemsenenin önemsemekle ve ona model olmakla yükümlüdür. Önemseme ilişkisinde önemsenen de önemseyenin önemseme davranışlarına karşı cevap vermekle sorumludur. Genel olarak, Noddings (1995), Mayeroff (1971) ve Mortari (2016) dikkat, empati, eyleme geçme, mevcudiyet gibi birçok ortak noktada buluşmaktadır.

Mutlu (2017) Noddings'in önemseme kavramına dayalı eğitimin herkes için uygun olup olmadığı soruşturulmaz ya da doğaya bakarak herkese aynı eğitimin benzer yöntemlerle verilmesi amaçlanmaz. Çocuk, bir hiyerarşinin belli bir parçası olmak bakımından eğitime tabi tutulamaz. Eğitimin amacı mutluluksa bu amaca ulaşma yolu, mutluluğun insani ihtiyaçlarla olan ilişkisine dikkat etmekten, toplumu değiştirme gücüne vurgu yapmaktan geçer. Shin'in (2015) çalışmasının sonuçlarından biri duyarlı önemsemenin, bebeklerin farklı gelişim durumlarının yanı sıra benzersiz ihtiyaç ve

ilgilerini karşılamak için bireyselleştirilmiş, destekleyici ve uyarlanabilir olması gerektiğini ortaya koymuştur. Önemseme kavramı o zaman pedagojik bir araç olarak anlaşılmalıdır. Noddings (2012) önemsemede, varsayılan ihtiyaçlar ile ifade edilen ihtiyaçlar arasındaki farkı vurgular. Bu açıdan bakıldığında, önemsenen kişinin istediği ile onun istemesi gerektiği düşünülen şeyi birbirine karıştırmamak önemlidir. Bu noktada, eğitimde hangi motivasyon türü aracı olarak kullanıldığı önem kazanmaktadır.

Noddings (2006a) eğitimde önemsemenin yerine vurgu yapmak amacıyla içsel ve dışsal motivasyon türlerine ve bunların sonuçlarına değinmektedir. Yakın geçmişte okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin insanlara yapmalarını istediklerini yaptırmak için ödüller ve cezaların kullanılması gerektiği davranışçı yaklaşıma dayanan dış motivasyon teorisi uygulanmaktaydı. Buna karşılık Dewey'in zaten üstünde durduğu ve Maslow'un bunu tekrar tartışmaya açtığı içsel motivasyon teorisine dikkat çekilmektedir. Dışsal motivasyonda Öğretmenler genellikle çocukları ilgilenmedikleri şeyleri öğrenmeye ikna etmek veya zorlamak için hem ödülleri hem de cezaları kullanırlar. Bu teorinin aydınlanmış savunucuları, cezadan çok ödüllere veya olumlu pekiştirmeye odaklanmışlardır. Dewey ve Maslow tarafından iyi tanımlanmış ikinci bir teori, içsel motivasyona odaklanır. İnsanlar ilgilendiklerinde, çalıştıkları bir şirketin başarısını öğrenmek veya daha ileriye götürmek isterler. O halde öğretmenler ve yöneticiler için doğru hareket, bu içsel ilgiyi sürdürmektir. Bu yapılamadığında, ilgili öğretmenler ve yöneticiler, daha önce bahsedilen dengeleme/müzakere stratejisini kullanır ve içsel ilginin yeniden canlanması için çalışır. Bu teorinin savunucuları, gelişmiş ilişkilere, daha yüksek bir güven düzeyine ve daha fazla iş tatminine tanıklık eder. Dışsal motivasyonda daha iyi sonuçlar belki alınabilir. Ancak, kalıcılık isteniyorsa bu içsel motivasyon ve önemseme ilişkisiyle mümkün olacaktır. Bu bağlamda, eğitimin dolayısıyla programların içsel motivasyonu aracı olarak kullanması önemseme ilişkisini güçlendirecektir.

Öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik gelişimlerinde sadece öğrencilerin katılımı değil aynı zamanda iyi tasarlanmış bir programın da etkili olduğu ifade edilmektedir. Etkili programlar, sosyal etkileşimlerin sıcaklık, yakınlık, özen, destek, rehberlik, iyi iletişim, güvenli bağlanma ve yanıt verme ile karakterize olduğu destekleyici ilişkiler içerir. Bu nitelikler oldukça çeşitlidir ancak topluca, olumlu gelişmenin temelini oluşturan psikolojik iklimi oluştururlar. Bu niteliklerin özünü yakalayan şemsiye terim ise "önemsemektir" (Newton ve diğerleri, 2007).

2.2.4. Önemseme ve Programlar

Okullarda önemseme davranışları bir sosyalleşme, birlikte yaşama becerisi olarak öğretilir. Önemseme becerilerinin tanımlanmasını ve uygulanmasını müfredata dahil etmek, yalnızca daha iyi bir eğitim ortamına katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencileri sorunlara olgun çözümler bulma ve ömür boyu iyi bir kişisel ruh sağlığı sağlama araçlarıyla donatır. Bununla beraber önemseme davranışlarının öğretilmesi sıradan bir programlama ile değil mevcut programa entegre edilebilen ilkeleri olan, tutarlı ve yapılandırılmış bir programı gerektirir. (Boyd ve Kobak, 1997). Bu noktada, programların hesap verebilirlik yönünün bunu nasıl mümkün kılacağı üzerinde durulması gerekebilir.

Tichnor-Wagner ve Allen, (2016) çalışmasını öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini kolaylaştıran okul uygulamalarını bir kenara itmek yerine, okulların okul reformuna ilişkisel bir yaklaşım benimseme konusunda kendilerini sorumlu tutmaları gerektiğine ilişkin araştırmalarla desteklemektedir. İlişkisel bir yaklaşımın benimsenmesi hesap verebilirliği, temel konu alanlarındaki performans ölçütlerinin ötesine, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinliklerinin bütünsel gelişimini kapsayan bir düzeye genişleteceğini ifade etmiştir. Teste dayalı hesap verebilirlik okullardaki eğitimci ve yöneticilerin merkeze karşı sorumlu olduğu harici, hiyerarşik bir hesap verebilirlik olarak algılanabilir. Eğitime ilişkisel bir yaklaşımda, eğitimciler ve yöneticiler, hesap verebilirlik için içsel, yanal bir yöntem olarak tanımladıkları şekilde, birbirlerine ve öğrencilerine karşı sorumludur. Eğitime ilişkisel yaklaşım, birbirleriyle ve bilimle güçlü bağlantıların kurulmasını sağlayan önemseme anlayışıyla mümkün olacaktır. Bu önemseme ilişkisi öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı olarak geliştirilen güçlü bir topluluk ilişkisi ve akademik ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacaktır.

Noddings'e (2006c) göre öğretim programları politika yapıcılar, karar vericiler tarafından çıkarsanan ihtiyaçlara göre tasarlanırlar. Okula gelen bütün öğrencilerin bu çıkarsanan ihtiyaçlara ihtiyacı olduğu varsayılır. Öğrenciler tarafından ifade edilen ihtiyaçlar çoğu zaman programın yoğunluğundan dolayı göz ardı edilir. Ancak önemseyen öğretmenler öğrencilerin ifade ettiği bu ihtiyaçlara kulak verirler. Öğrencinin motive olmasında istekleri, ihtiyaçları ve arzuları araç görevi görür. Önemseyen öğretmenler öğrencilerini dinler ve onların ifade ettikleri ihtiyaçlarla çalışmayı planlarlar,

ancak geçici veya kaprisli istekleri ifade edilen ihtiyaç ve istikrarlı istekler arasında ayırım yapma konusunda dikkatlidirler.

Larson da (2006) Tichnor-Wagner ve Allen, (2016) programlarda önemseme kavramının benimsenmesinin getirdiği kaygılara değinmektedir. Birincisi, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerde uygunluk etiği ile ilgilidir ve diğeri standartlaştırılmış öğrenme çıktılarına karşı mevcut hesap verebilirlik atmosferi ile ilgilidir. Belirtildiği gibi, öğretmenler öğrencilerle olan etkileşimlerinde her zaman ahlaki ve etik sınırlara uyma sorumluluğuna dikkat etmelidir. Gücün kötüye kullanılması, öğretmeyi önemsememektir. Ayrıca, mevcut küresel siyasi sistemler, standartlaştırılmış öğrenme sonuçlarına yönelik öğrenci performansına göre öğretmenlerin değerini giderek daha fazla ölçmeye çalışmaktadır. Öğrenci öğreniminin hesap verebilirliğini sağlamaya yönelik bu çağrı, öğretmenlerin izlemesi beklenen yazılı, pedagojik materyalin geliştirilmesini içerir. Bu tür materyaller, öğretmenlere, bireysel öğrencilerle etkileşimde toplayabilecekleri ilgili pedagojik bilgilere göre içeriği değiştirmeleri için çok az yer bırakır. Ancak, Noddings önemseme kavramını programın merkezine taşımanın birkaç küçük değişiklikle mümkün olacağını belirtmektedir. Önemseme davranışlarının programlarda yer alması öğretmen-öğrenci arasında ilişki boyutunda ve olarak iki boyutta gerçekleşmektedir. Noddings (2013) önemseme davranışlarının öğretilmesinde izlenecek adımları olarak model olma, diyalog, pratik yapma ve onaylama şeklinde ifade etmektedir.

Noddings'e (2013) göre model olma genel olarak eğitim için ve özellikle ahlaki eğitim için önemlidir. Ancak, önemsemeye dayalı bir eğitim için özellikle önemlidir. Önemsemenin ne anlama geldiğini öğretmenler, yöneticiler kendi davranışlarıyla göstermelidir. Böylece, öğrencilere sadece önemsemeleri söylenmiyor ya da konuya ilişkin okuma yapmaları istenmiyor. Aksine onlara ilişkiler yoluyla önemseme davranışları gösteriliyor. Buna olumsuz bir örnek olarak yöneticiler, öğrencilerin öğretmenlerine karşı alaycı ve dik konuşmalarda bulunamaz diye uyarılarda bulunurlar. Burada dikkati sevgiyle öğrencilerine değil, korumacı bir yaklaşımla öğretmenlerine çevirir (Bergman, 2004).

Noddings'e (2013) göre diyalog, diğerini ortak bir anlayış, empati veya takdir arayışı içinde kabul etmemizi sağlar ve önemseyen öğrencinin yanıtlarına rehberlik etmeye hizmet eden birbiri hakkında önemli bir bilgi oluşturur. Diyalog, iletişimde şefkat idealini modellemenin yoludur. Yansıma için bir teşvik olarak, öğrencilerin etik

ideallerinin inşasını teşvik etmek için özellikle güçlü bir araçtır. Sorgulama yoluyla kendilerini, hayatı keşfetmeleri ve ahlaki değerleri benimsemeleri için diyalog önemli bir yöntemdir (Bergman, 2004). Gerçek diyalog, öğrenci/öğretmen etkileşimli ilişkilerinin, öğretmenlerin tek uzman otoritesi olduğu görüşünden uzaklaşıp, öğrencilerin sesinin duyulduğu ve tamamen değerli olarak kabul edildiği etkileşimli ilişkilere kayması olarak görülür. Diyalog kavramı, öğrencilerin fikirlerine, gerekçelerine ve güdülerine saygı göstererek ahlaki failer olarak eşitliği ima eder (Alder, 2002). Diyalogla kastedilen konuşmak, dinlemek, paylaşmak ve birbirine karşı sorumlu olmaktır ki Noddings için bunlar eğitimin her safhası için hayatidir (Mutlu, 2017)

Noddings'e göre çocuğa yalnızca ilgiyi öğretmekle kalınmamalıdır; aksine onun ilgiye dair birer çırak olması sağlanmalı ve çevresinde bulunan her şey adına ilgi duymasına yol açacak pratiklere imkân verilmelidir. Bu anlamda Noddings ahlaki bir eğitim içinde çocuğa yalnızca ahlaki akıl yürütmenin öğretilmesine itiraz eder. Ona göre ahlaki akıl yürütme yerine çocuğa bu akıl yürütmeyi hayata geçirebileceği pratikler için fırsatlar sağlanmalıdır. Dolayısıyla okullarda özel ders programları kadar okulların ve sınıfların yapısı dikkate alınmalı ve sınıflar iş birliği içinde birden çok görevin yerine getirilebileceği şekilde düzenlenmelidir. Amaç, ilişkililik içinde etik ideali çoğaltmak ve kavrama gücünü artırmak, her alanda deneyime öncelik vermektir (Mutlu, 2017). Öğrencilerin okul günü boyunca önemseme deneyimleri için ne kadar çok fırsatı olursa, bu niteliklerdeki gelişimleri de o kadar büyük olacaktır. Önemseme davranışlarının öğretimi tesadüfi olamaz, uygulama ve katılım gerektirir (Boyd ve Kobak, 1997). Noddings'e göre Diyalog öğretmen öğrenci arasında geliştirilirken pratik yapma sınıfın dışına taşan bir eylem olmalıdır. Öğrenciler toplumun içinde var olarak hayvan barınakları, hastaneler, parklar, orman, bakım evleri gibi alanlarda önemseme uygulamalarının içinde yer almalıdır. Başka bir deyişle, çocuklar, onlara nasıl ilgileneceklerini gösteren yetişkin modellerle önemseme eylemlerine katılmalı, onlarla bu tür çalışmaların zorlukları ve ödülleri hakkında konuşmalı ve onlara nasıl davranacaklarını göstermelidir (Bergman, 2004).

Noddings'e göre onaylama, eğitim sırasında çocuğa sunulan, etik ve entelektüel bir birey olarak kendinde etik ideali güçlendirme veya yerle bir etme gücü olduğunu gösterme şansıdır. Noddings'e göre formel bir akıl yürütmeden yoksun küçücük bir çocukta bile bir ahlaki ideal çekirdeği bulunur ve bu, kendini çoğunlukla sempati duygusu olarak açığa vurur. Yanında ağlayan bir çocuk gördüğünde ağlamaya başlayan çocuk ya

da başka bir çocuğu inciten bir çocuğa kızarak bağırarak başka bir çocuğa dair örnekler bize bu kabulü sergiler. Fakat Noddings bunun, çocukların doğuştan bilge ya da iyi oldukları anlamına gelmediğini ekler. Aksine sempati ve hassas bir farkındalık yoluyla çocuğun kendinde bulunun etik ideal potansiyelini güçlendirmesini sağlayabiliriz ki bu da çocuğu cesaretlendirmekten, yaratıcı bir biçimde ona müdahale etmekten geçer. İlgi bu anlamda uygun bir düşünmeyi, duyarlılığı ve açık bir iletişimi içerir. Dolayısıyla Noddings için onaylanma, diyalog ve pratikle etkileşim içindedir ve onlara bağımlıdır. Bir çocuğu, onunla karşılıklı konuşmadığımız ve ortaklaşa bir pratiğe girişmediğimiz sürece onaylayamayız. Onaylanmak için diğerini görmem ve karşılamam gerekir. Öte yandan Noddings onaylamanın yalnızca çocukla ilgili bir boyutu olmadığını aynı zamanda öğretmeni de içine aldığını vurgular. Çünkü öğretmenin kendi etik ideallerini gerçekleştirmek adına da onaylanma ihtiyacı vardır; ilgi, ilgilenen ve ilgilenilenin ikisini de içine almalıdır (Mutlu, 2017). Noddings'e göre önemseme uygulamalarında öğrencilerin sergilediği her bir davranış onaylanır. Bu onaylama ile öğrencide daha iyi bir benlik tanımlanır ve gelişimi teşvik edilir. Bunun için herkes için geçerli olacak beklentiler oluşturulmaz. Onun yerine, takdire şayan, en azından kabul edilebilir davranışlar ya da verilen mücadele onaylanır (Bergman, 2004). Onaylamak insani gelişme için önemlidir çünkü onaylamada daha iyi bir benlik görülür ve benliğin gelişimi için teşvik edilir (Larson, 2006).

Noddings (1995), müfredatın etkileşimli bir görüşünü, yani öğretmenler, öğrenciler ve materyaller arasındaki etkileşimlerin sonucunu savunur. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme çıktıları eğitimcinin uygun kaygılarından yalnızca biridir. Noddings (1995), çocukların onlardan ne öğrendiklerini tam olarak ifade edemesek bile, birçok aktivitenin faydalı olabileceğini (ve haklı olarak onları tanıtmaya devam edeceğiz) gözlemlemektedir. Sadece önceden belirlenmiş öğrenme çıktılarına değil, mevcut deneyimin kalitesine de değeri verilmelidir (Thornton, 2001). Noddings (1995) bu nedenle önemseme eğitiminin önemini vurgulamıştır.

2.2.5. Önemseme Eğitimi

Noddings (1995) programa önemseme konularını dahil ederek hem akademik hem de insani açıdan büyük kazanımların olacağını belirtmiştir. İlk olarak böyle bir katılım, öğrencilerin kültürel okuryazarlığını genişletebilir. İkincisi, önemseme temaları standart

konuları birbirine bağlamamıza yardımcı olur. Matematik derslerinde edebiyatın, fen derslerinde tarihin ve tüm derslerde sanat ve müziğin kullanılması, öğrencilere eğitimlerinde bir bütünlük hissi verebilir. Üçüncüsü, önemseme temaları, öğrencileri hayatın anlamı nedir? tanrılar var mı? Nasıl yaşamalıyım? gibi büyük varoluşsal sorulara götürebilir. Dördüncüsü, bu tür temaları paylaşmak bizi kişiden kişiye bağlayabilir. Öğretmenler önemseme konularını tartıştıklarında, öğrencileri için gerçek kişiler haline gelebilirler ve böylece yeni bilgiler inşa etmelerini sağlayabilirler.

Ayrıca, önemseme bireysel düzeyde, ebeveynler ve öğretmenler, ilgilerini çocukların etkinliklerinde iş birliği yaparak, kendi hayallerini ve şüphelerini paylaşarak ve sorumlu çocukların istikrarlı büyümesini dikkatle sağlayarak gösterebilirler. Önemsemenin kişisel dışavurumları, çocukların hayatında muhtemelen herhangi bir özel müfredat veya pedagoji modelinden daha önemlidir (Noddings, 1995).

Bununla beraber, Noddings (2002a) önemseme kavramını Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozofların erdem etiğine daha yakın bulurken ilkeye dayalı Kantçı etikten birçok temel farkı olduğunu belirtir. Kantçı etikten ayıran en temel fark, önemseme etiğinin fail-birey temelli bir etik olmaktan ziyade ilişkisel bir etik olmasıdır. Dolayısıyla önemseme etiğine dayalı bir eğitim de kural temelli değildir. Önemseme etiğine dayalı karakter eğitimi, önceden tesis edilmiş koşulları ya da erdemleri öğretmeyi değil; çocuktaki iyiliği açığa çıkarmayı, onu yüreklendirmeyi ister. Bu aynı zamanda, Kantçı diğer bir deyişle başkalarına karşı olan ödev ve yükümlülükleri vurgulama eğiliminde olan bir karakter eğitimine karşı durmak anlamına da gelir. Bununla beraber önemseme etiğinin, erdem etiğinin bir türü olmadığını, bir erdem olarak önemsemeden çok, bir ilişki olarak önemsemeden bahseder (Mutlu, 2017).

Noddings (1995) önemseme temalarının öğretilmesinde gerekli olan okul türlerine ve öğretmen hazırlığına da değinmiştir. Birincisi ve en önemlisi, okulların temel bir amacı olarak önemseme gösterilmelidir. Diğer bir ifadeyle, eğitimciler, öğrencilere önemsemenin öğretimde temel olduğunu ve önemseme için güçlü bir kapasiteye sahip insanları geliştirmenin sorumlu eğitimin ana hedefi olduğunu kabul etmelidir. Bununla beraber okul misyonunun merkezine önemsemenin alınması sanatsal yeteneği geliştirmek, çok kültürlü anlayışı teşvik etmek, tüm öğrencilerin akademik ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamak için müfredatı çeşitlendirmek, topluluk kurumları ve ebeveynlerle bağlantılar kurmak gibi hedeflerin takibini engellemez. Okullar tek amaçlı

kurumlar olamaz. Diğer yandan, başka amaçlar tanınmaz ve kabul edilmezse, bu tek akademik amaca ulaşmanın mantıksal ve pratik olarak imkânsız olduğu iddia edilir.

Noddings'e göre (1995) okul türlerine ilişkin söylenebilecek diğer konu okulların çaplarıdır. Küçük çaplı okullar önemseme eğitiminin verilmesi için ideal okullardır. Ancak öğretmenler, veliler ve öğrenciler, yeni düzenlemeler yoluyla neyi başarmaya çalıştıkları konusunda sürekli tartışmaya dahil olmalıdırlar. Örneğin, test puanları hemen yükselmezse, katılımcıların test puanlarının değişikliklerin ana amacı olmadığını açıklama konusunda cesur olmaları gerekir. Okullarda önemseme anlayışının benimsenmesi gerektiğini savunan çoğu kişi, bu tür ortamlardaki çocukların aslında daha yetkin öğrenciler olacağından sezgisel olarak emindir. Ancak, akademik yeterliliklerini belli bir süre içinde kanıtlayamazlarsa, "onlara önemseme etiğini öğretmekten vazgeçilmeli mi?" sorusu akla gelmektedir. Unutulmaması gereken yaşamda ve öğrenmede, sınav puanlarının gösterdiği akademik yeterlilikten daha fazlası vardır.

Noddings'e (1995) göre okullar, amaç sabitliğine ve okul çapına ek olarak, insan ve mekân sürekliliğini de göz önünde bulundurmalıdır. Önemseme eğitiminde karşılıklı güvenin gelişebilmesi ve öğrencilerin "okul-ev"lerine ait olma duygusu hissetmeleri için öğrencilerin ve öğretmenlerin birkaç yıl birlikte kalmaları mümkün kılınmalıdır. Birden fazla organizasyon şeması, süreklilik ihtiyacını karşılayabilir. İlkokul çocukları aynı öğretmenle birkaç yıl kalabilirler veya istikrarlı bir uzman öğretmenler ekibiyle birkaç yıl çalışabilirler. İkinci düzenlemede program avantajları olabilir; yani, uzun bir süre boyunca onları iyi tanıyan konu uzmanları tarafından öğretilen çocuklar, belirli konular hakkında daha fazla şey öğrenebilirler. Lise düzeyinde, aynı uzman öğretmenler lise yılları boyunca öğrencilerle çalışabilir. Önerilen tüm düzenlemelerde, yerleştirmeler mümkün olduğunca karşılıklı rıza ile yapılmalıdır. Birbirinden nefret eden veya birbirine güvenmeyen öğretmenler ve öğrenciler bir arada kalmaya zorlanmamalıdır.

Noddings'e göre (1995) öğrencileri ve öğretmenleri birkaç yıl boyunca bir arada tutma politikası, önemsemeyi iki temel yolla destekler: önemseme ilişkilerinin geliştirilmesi için zaman sağlar ve önemseme temalarının öğretimini daha uygulanabilir hale getirir. Güven kurulduğunda, öğretmen ve öğrenciler bir grup yabancıнын yaklaşması zor olan konuları tartışabilir ve sınıf arkadaşları hassas durumlarda birbirlerine destek olmayı öğrenirler. Birçok farklı açıdan önemseme temalarını belirlemek mümkündür.

2.2.6. Önemseme Temaları

Önemseme davranışlarının bir programın merkezine alınması tematik yaklaşımla mümkün olmaktadır. Kendini önemseme ile başlayan ve yakın çevre, doğa, insan ürünleri, kaynaklar, fikirler olarak genişleyerek devam eden bir tema yelpazesi düşünülebilir. Bu temaları bütün derslere uygulamak mümkündür. Bununla beraber önemsemenin öğretilmesi sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Okulda geçirilen her zaman öğrencilere önemsemeyi deneyimleyecek fırsatlar sunabilir. Örneğin, öğlen yemeği saatleri, teneffüs araları öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içerisinde geçireceği saatlerdir (Noddings, 2005).

Bütün insanlar önemseme kapasitesine sahiptir. Bu kapasite diğer insanlarla sınırlı değildir, insanlar veya hayvanlar gibi canlı ve hissedebilir varlıklardan bitkilere, doğaya ve maddi nesnelere ve ayrıca dini veya felsefi fikirler gibi maddi olmayan nesnelere kadar her şeye yayılabilir (Dassler, 2016). Bu nedenle, ilgi ve ihtiyaca göre önemseme temalarını genişletmek mümkündür.

Bununla birlikte Noddings'e göre (1995), program göz önünde bulundurularak önemseme temaları seçilebilir. Tematik birimler için pek çok konu önemsemenin alanına uygundur: örneğin, kendine özen gösterme alanında, yaşam aşamalarını, ruhsal gelişimi ve takdire şayan bir karakter geliştirmenin ne anlama geldiğini düşünülebilir. Diğer insanlarla ilgilenme konusunu araştırırken, aşk, arkadaşlık ve ebeveynlik ile ilgili birimler dahil edilebilir. Yabancılarla ve küresel başkalarına değer verme teması altında, savaş, yoksulluk ve hoşgörü incelenebilir. İnsan yapımı dünyayı önemseme fikrini ele alırken, bizi çevreleyen makinelerle ilgili yetkinliği ve teknolojinin harikalarına karşı gerçek bir takdiri teşvik edebiliriz. Diğer birçok örnek mevcuttur.

Ayrıca, Noddings'e göre (1995) bu tür temaların geliştirilmesine yaklaşmanın en az iki farklı yolu vardır: Üniteler disiplinler arası ekipler tarafından oluşturulabilir. Bu yaklaşımda öğretmenler takımlar halinde birlikte öğretir. Diğer bir yaklaşımda temalar bireysel öğretmenler tarafından belirlenebilir ve bir yıllık veya dönemlik çalışma boyunca periyodik olarak ele alınabilir. Bunda ise öğretmenler bir tema ve önemseme üzerinde kendi sınıflarında tek çalışırlar. Tek başına çalışmak zorunda olan öğretmenlere de açık olan bu ikinci yolun bir varyasyonu, birkaç tema seçmek ve bunları tüm bir dönem veya yıl boyunca normal ders materyali haline getirmektir. Belirli temalar, her öğretmenin ilgi alanlarına ve hazırlığına bağlı olacaktır.

Zembylas, Bozalek ve Shefer (2014), Tronto'nun önemsemeyi yeniden kavramsallaştırmasını ele aldıkları çalışmada Tronto'nun önemseme tanımına ve önemseme temalarının neler olabileceğine yer vermiştir. Tronto en genel anlamda, önemsemeyi mümkün olduğu kadar yaşayabilmemiz için dünyamızı korumak, devam ettirmek ve onarmak için yaptığımız her şeyi içeren bir tür etkinlik olarak görülmesini önermiştir. Dünya denildiğinde bedenlerimizi, kendimizi ve çevremizi içeren ve yaşamı sürdürmeye çalıştığımız karmaşık bir ağı ifade eder. Birçok diğer önemseme tanımına göre oldukça genel olan bu ifadede ilk olarak, bireyin kendini önemsemesi vurgulanmıştır. Buna göre bireyin ihtiyaçlarının sürekli başkaları tarafından gözetilip giderilmesi yerine kendini önemseme becerilerini geliştirerek özdüşünsel (self-reflexive) olması ve kendi ihtiyaçlarını gidermesi beklenmektedir. İkinci olarak, diğer tanımlardan farkı sadece insanı önemsemeyi kapsamaz insan olmayan varlıkları, eşyaları ve çevreyi de kapsar. Üçüncü olarak, Tronto'nun tanımı sosyal, politik ve duygusal alanları da kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle önemseme bir yaradılış ya da huy değildir. Aksine, insan hayatı için çok önemli olan düşünce, duygu, eylem ve çalışma gibi yanlara sahip zahmetli bir etkinliktir. Tronto'nun tanımının dördüncü önemli yanı mümkün olduğu kadar iyi bir dünyada yaşayabilme için dünyanın onarılması fikrinin yer almasıdır. Buna insani gelişim de dâhildir. Dolayısıyla önemseme çevre yaşamını sürdürmek ve insan gelişimi için gereklidir. Son olarak Tronto'nun önemseme tanımı Gilligan ve Noddings'in yaklaşımından farklı olarak önemseyen ve önemsenen arasında bir ilişkisellikten ziyade daha fazla kişi arasında ve daha karmaşık bir durum olduğunu ifade etmiştir. Eğitim ortamlarında ya da aile içerisinde ikiden fazla kişi arasındaki ilişkiiden söz etmek mümkündür. Örneğin bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenciler arasındaki önemseme ilişkisinden söz edildiğinde iki kişiden fazla kişi söz konusudur. Tronto'nun bu tanımları aynı zamanda önemseme temalarını da ortaya koymaktadır. Bununla beraber önemseyen okul ortamlarında önemli bir yere sahip olan öğretmen-öğrenci ve diğer ilişkilerin öneminden söz etmek mümkündür.

2.2.7. Önemseme ve Öğretmen

Aile, toplumsal değişimin etki ve sonuçlarının en belirgin olarak izlendiği toplumsal kurumdur (Doğan, 2012). Günümüzde çalışan anne sayılarının artması, tek ebeveynli ailelerin çoğalması, çocukların bakıcılar tarafından büyütülmesi, anne-babaların çocuklarla yeterince vakit geçirmemesi (Moore, 2015) çocuğun ailede ilgi ve

sevgi görerek benlik oluşturma sürecini tamamlamasını engellemekte ve ailenin bu görevi okullara taşınmaktadır (Özdemir, 2016). Okula farklı arka bahçelerden gelen çocukların (Doğan, 2012) sadece bilişsel değil sosyal, ahlaki ve psikolojik gelişimleri de öğretmenlere emanettir. Bu durum öğretmenin rolünün kapsamını ve içeriğini daha da genişletmektedir. Nitelikli öğretmen özelliklerinin bir boyutu olan psikolojik nitelik sevecenlik, sabır, esneklik gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu özellikler de önemseyen okullarda öğrenciye duygusal destek sağlar (Jennings, 2016). Duygusal destek, öğrencinin kendini güvende ve evinde gibi hissetmesini sağlar. Böylelikle evlerinde yeterince ilgi göremeyen çocuklara okullarda öğretmenleri tarafından ilgi gösterilmiş olur. Bu bağlamda önemseyen öğretmen, öğrencilerle etkili iletişim kuran, sıcak ve duyarlı davranan, sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlayan, çatışmayı azaltan ve entelektüel yönü gelişmiş olan öğretmendir (Meyers, 2009). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenlerin davranış kalıpları öğrencilerin davranış kalıplarını etkilemektedir. Öğretmen öğrencileri ne kadar önemserse öğrenciler de o kadar derse değer verirler, odaklanırlar ve dolayısıyla daha fazla öğrenirler (Teven ve McCroskey, 1997; Adams, 2015).

Öğrencinin önemseyen öğretmen algısını üç faktör oluşturmaktadır: Empati, anlaşılma ve cevaplanabilirlik. Empati, olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakabilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve anladığını karşısındaki kişiye ifade etmesidir. Öğrencinin, öğretmenin kendisi için endişelendiğini, kendisini önemsendiğini görmesi öğrencinin motivasyonunu etkilemektedir. Anlamak, başka bir kişinin fikirlerini, hislerini ve ihtiyaçlarını kavrama yeteneğidir. Öğretmen öğrencinin ders içi ya da ders dışı bir problemi olduğunu anlaması öğrencinin kendisinin önemsendiğini hissetmesini sağlamaktadır. Bunun devamında da öğretmenin öğrencinin sorunlarına ya da ihtiyaçlarına hızlı cevap vermesi öğrencinin önemsendiğini algılamasını kolaylaştıran bir unsurdur (Teven ve McCroskey, 1997).

Vygotsky öğrenme ve gelişimin sosyokültürel bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin öğrenme ve gelişim süreçlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2015). Bu da öğretmen ve öğrenci arasındaki yakın ilişki ve etkileşim ile mümkün olacaktır. Monzo ve Rueda'ya (2001) göre, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki dilleri, kültürleri ve ait olduğu toplum hakkındaki eksik bilgiler öğrenci ile yakın ilişkiler geliştirmesini engellemektedir (Monzó ve Rueda, 2001). Bununla beraber, önemseme davranışlarını sergileyen öğretmenler, öğrencileriyle

daha saygılı ilişkiler kurabilir, öğrencilerin sınıftaki tutumlarını ve eğitim sürecine katılma motivasyonlarını artırabilirler (Garza, 2009). Hayes, Ryayen ve Zseller (1994) çalışmalarında önemseyen öğretmen davranışlarını, eğlenceli ve mizah anlayışı olan, akademik çalışmalarda yardımcı olan, güveni ve olumlu duyguları teşvik eden, bir birey olarak öğrenciyle ilgilenen, iyi bir konu içeriği sağlayan, öğrencilere danışmanlık yapmaya istekli ve sınıf dışında da bireysel olarak yardıma açık olarak sıralamışlardır (Ferreira ve Bosworth, 2001). Bu özellikler dikkate alındığında öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişmiş olmasının önemseme ilişkisinde önemli olduğu ifade edilebilir.

Sosyal ve duygusal yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerle daha sağlam ve destekleyici ilişkiler kurabilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlikleri ve refahı, istenen öğrenci sosyal, duygusal ve akademik sonuçlarla bağlantılı bir sosyal sınıf iklimi oluşturma becerilerinde hayati rol oynamaktadır (Jennings, 2016). Diğer taraftan, sosyal ve duygusal olarak yetkin olan öğretmenler, duygu ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin farkındadır. Bu öğretmenler, sosyal farkındalıklarını, perspektiflerdeki farklılıklara olan duyarlılıklarında gösterir ve bunun öğrencilerin, çalışanların ve ebeveynlerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlayabilir. Ayrıca, yüksek sosyal-duygusal yeterliliğe sahip öğretmenler öğrencileri, meslektaşları ve velileri ile pozitif sosyal ilişkiler kurmada belirgin bir üstünlüğe sahiptir. Kararlarının sorumluluğunu alabilirler, çünkü bunlar etkili bir şekilde problem çözebilir ve kararlarının başkalarını nasıl etkilediğini değerlendirebilir, uzlaşmaya istekli olur ve seçimlerini sahiplenirler (Tom, 2012). Hen ve Goroshit'a (2016) göre öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri öğretmenin empati duygusu ve öğretme öz yeterliği inançları ile oldukça ilişkilidir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları uygulamalarına ve performanslarına katkıda bulunur ve bu nedenle öğrencilerle empatik ilişkiler kurmada zorlanmazlar. Bir önemseme ilişkisinde öğretmenin sahip olduğu özelliklerin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Önemseme ilişkisinin niteliğini belirleyen diğer bir unsur ise öğrencilerin önemseme davranışlarını algılayış biçimleridir.

Öğrenciler, öğretmenlerini önemseyen ya da önemsemeyen olarak nasıl algılıyorsa okul kültürünü de aynı şekilde algılamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öğretmenlerini algılayış şekilleri, akademik, duygusal ve sosyal çıktılarını etkilemektedir (Ferreira ve Bosworth, 2001). Önemseyen öğrenme ortamlarını düzenlemek ve önemseyen öğretmen davranışlarını sergilemek her öğretmen için doğal davranışlar

olmayabilir. Bu davranışlar öğretildiği takdirde öğretmenler, öğretme ve önemseme ilişkisine yönelik daha zengin bir anlayışa, büyüyen bir mesleki yeterliğe ve özgüvene sahip olacaklardır (Goldstein ve Freedman, 2003).

Schat'a (2018) göre önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması altı farklı aşamada gerçekleşir. Birinci aşama öğrencinin önemsenme ihtiyacı ve öğretmenin önemsenme ihtiyacı olmak üzere iki önemsenme ihtiyacı ile başlar. İkinci aşamada ilişki, öğretmenin önemseme niyetleri tarafından başlatılır, bu da daha sonra öğretmenin önemseme davranışlarına yol açar. Bu noktada sorumluluk öğretmenden öğrencinin yanıtına geçer. Önemseme başarıyla iletiliyse, önemseme tamamlanır ve bir önemseme ilişkisi kurulur. Son olarak, bu aşamaların tamamlanması dönüştürülmüş bir öğretmen-öğrenci ilişkisi de dahil olmak üzere, önemseme sonuçlarına yol açacaktır ve öğretmeni öğrencinin büyümesi ve öğrenmesi üzerinde etkiye sahip olacak şekilde konumlandıracaktır.

Noddings'e (2006a) göre önemseyen öğretmen davranışlarında ilişkisel bir önemseme mevcuttur. Bununla beraber dinleme ve düşünme gibi bazı diğer unsurlar da söz konusudur. Önemseyen biri her şeyden önce dikkatlidir, izler ve dinler. Dinlemenin öğrenmeyle yakından bağlantılı başka bir yönü daha vardır. İnanmak, alıcı bir şekilde dinlemeyi, dalmayı, büyülenmeyi içeren öğrenmede güçlü bir strateji olabilir. Alıcı dinleme (dikkat), diğer insanlarla ilgilenmenin merkezinde yer alır. Hansen, (2001) bir öğretmenin ahlaki duyarlılığını, öğrencilere ve onların öğrenmelerine yönelik dikkat etrafında toplanmış bir zihin ve duygu eğilimi olarak tanımlamıştır. Bu kavram, uygulamanın entelektüel, duygusal ve ahlaki yönlerini birleştirmektedir. Bu kaynaşma, açık fikirliliğin, açık yüreklilikle birleştiğinde verimli insan davranışı sağladığını ileri sürer. Açık yüreklilik ne duygusaldır ne de Pollyannacıdır. Açık fikirlilik entelektüel alıcılığı işaret ederken, açık yüreklilik duygusal alıcılığı vurgular. Her iki nitelik de insan bağlantısını ve anlayışını arttırır, çünkü entelektüel alıcılık duygusal açıklığa bağlı olabilir ve bunun tersi de geçerlidir (Akt. Cloninger, 2008) Düşünme, önemsemenin düşünmeyi gerektirdiği ve önemseme ilişkisinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları olduğu açıktır.

McBee'ye (2007) göre öğrencilerini tanımak, önemseme ve çok kültürlü eğitim literatüründe tekrarlanan bir temadır. Her iki alanda da öğrenci gelişiminin merkezi bir bileşeni olarak görülmektedir. Eğitimciler olarak, öğrencilerle olan ilişkilerde samimi bir yaklaşılabilirlik ve saygılı bir karşılıklılığı kasıtlı ve açık bir şekilde modelleyerek

başlanmalıdır. Dikkatli dinleme, iyi göz teması kurma, isimleri öğrenme, gülümseme, nazik etkileşimler, olumlu selamlamalar ve uğurlamalar ve mahremiyete saygı gösterme, ilişkilere dahil etmeye çalışılması gereken niteliklerdir.

Önemseme davranışlarının öğretimi ile ilgilenen öğretmenler daha barışçıl, daha adil ve fedakâr, etik kaygısı güden ve tutarlı davranış sergileyen öğretmen olarak öğrencinin dünyasında önemli bir rol oynar. Buna ek olarak, öğretmenler de bu durumdan yeniden mesleki heyecanını kazanmak, öğrencilerin davranışları konusunda pasif olmadıklarını bunun yerine stratejiler geliştirebileceklerini fark etmek, gibi faydalar sağlayabilirler (Boyd ve Kobak, 1997). Önemseyen öğretmen davranışları, öğrencilerinin başarısını sağlamak için yeterli zaman ve çaba harcayacak kadar öğrencilerinin iyiliği konusunda tutkulu olan öğretmenler tarafından sergilenen amaçlı eylemlerdir (Chan ve King, 2012). Sonuç olarak öğretmenlerin morali yükselir, çünkü kontrolün daha fazla kendilerinde olduğunu hissederler ve sınıfın psikolojik havası değişir (Boyd ve Kobak, 1997).

Önemseyen öğretmen davranışlarının, öğretmenlerin öğrencilerine karşı tutum, duygu ve duygusal durumunu ileten yüz ifadeleri, bakışlar, duruş ve diğer vücut hareketlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, Önemseyen öğretmen davranışları, sabır, sebat, kolaylaştırma, doğrulama, güçlendirme, güven, saygı ve ilişkileri olarak ifade edilmiştir (Mayeroff, 1971; Wentzel, 1997; Noddings, 2006a; Gay 2000; Teven ve McCroskey, 1996).

Öğrencilerin okul ortamında önemli bir zaman geçirdikleri göz önüne alındığında, öğretmen-öğrenci ilişkisi akademik ve davranışsal uyum için bir anahtardır. Öğretmenin iyi bir dinleyici olması öğrencileriyle anlamlı ilişkiler kurmanın en güçlü yollarından biridir. Öğretmenler öğrencileriyle olumlu ve ilgili ilişkiler geliştirdiğinde hem öğrencinin çabası hem de öğrenmeye katılımı desteklenir. Ayrıca, öğrenciyi önemseme davranışlarından bir diğeri de her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgili olunmasıdır. Önemseyen öğretmenler, öğrencilerine karşı gösterdikleri sevgi ve samimiyet nedeniyle derslerinde öğrencilerin saygısını kazanırlar. Böylelikle öğrenciler, önemsendiklerini hissederler. Sık sık istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler bile, ilgili öğretmenlerin önünde daha disiplinlidir (Chan ve King, 2012).

Garza (2009), öğrenciler tarafından algılanan öğretmen ilgisine ilişkin beş baskın temadan bahsetmektedir. Öğretim sırasında gerekli desteği sağlamak, iyi bir mizah

anlayışına sahip olmak da dahil olmak üzere nazik bir eğilim sergilemek, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmak için sınıf dışında ulaşılabilir olmak, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin esenliğine kişisel ilgi göstermek ve geçmelerini sağlamak için sınıfta akademik desteği sağlamak için ne gerekiyorsa yapmaktır.

Önemsemenin genel olarak kabul edilen nazik gülümsemeler ve sıcak kucaklamalar gibi tanımları ve anlayışları, duyuşsal alanda önemseme davranışlarının önemi kişiyi küçük çocuklarla çalışmaya uygun kılan bir duygu, kişilik özelliği, mizaç olarak ortaya çıkar (Goldstein, 1998). Bununla beraber, önemseyen öğretmen algısı, öğrencilerin öğretmenin bireysel destek sağlayıp sağlamadığı ve her bir öğrenciye karşı gerçek ilgi ve empati gösterip göstermediği konusundaki deneyimlerini içerir (Gasser, Grütter, Buholzer ve Wettstein, 2018).

Garret, Barr ve Rothman (2009) iyi öğretmen, aşırı katı olmadan otorite kullanma yeteneği, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme yeteneği ve olumlu, ilgili kişiler arası ilişkiler kurma yeteneği olarak ifade ederek iyi öğretmen algısı ile önemseyen öğretmen algısının benzerliğine dikkat çekmiştir. Önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrencilerin iyi oluşlarına ilgi gösteren öğretmenleri tercih ettiklerini ve bunun karşılığında ders sırasında daha dikkatli ve vicdanlı olduklarını bulmuştur.

Larrivee (2000) çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında Öğretmenlerin bir rol üstlenmesi gerekliliğini ifade eder ancak bu rolün içeriğinin yeterince açık olmadığını belirtir. Yine de çok farklı kişiliklere ve öğretim stillerine sahip öğretmenler, öğrencileri arasında bir topluluk duygusu yaratmanın yollarını bulabilirler. Bu noktada, kritik değişken olarak ortaya çıkan şey öğrencilere saygılı davranmaktır. Öğretmenlerin saygılı bir iletişim tarzı oluşturmak için izleyebilecekleri alternatif yollar vardır. İlgi ve saygıyı tasvir etmek, öğrencileri dinlemek, öğrencilerle diyaloga girmek, onlara ilgi göstermek, fikirlerini almak, fikirlerine değer vermek ve yetenekli olduklarına dair bir inanç göstermek anlamına gelir. Bununla beraber, Garza'ya (2009) göre önemseyen öğretmen davranışlarının bütün öğrencilere aynı şekilde içten ve samimi davranışlar değil her bir öğrenci için ayrı ayrı anlamlı olacak ilişkiler kurmaktır. Bu ilişkiler, bağlamsal koşullar ve öğrencinin karşılıklılığı tarafından belirlenir ve yoğunluk bakımından da farklılık gösterir.

Kohn'a (1991) göre öğretmen-öğrenci arasında kurulan önemseme ilişkisinde öğretmenlerin neye inandıkları ne söyledikleri ne yaptıkları, öğrencilerle nasıl ilişki

kurdukları ve öğrencileri birbirleriyle ilişki kurmaya nasıl teşvik ettikleri önemseme ilişkisinin niteliğini belirlemektedir. Bir öğretmenin bir çocuğun entelektüel potansiyeline ilişkin varsayımlarının o çocuğun performansını etkileyebileceği gerçeğine atıfta bulunur. Bu anlamda öğretmenin neye inandığı kurulan ilişkiyi etkilemektedir. Diğer bir nokta öğretmenlerin ne söylediğidir. Buna göre, çocukların bir kuralın mantığı kendilerine açıklandığı takdirde takip etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve genel olarak akla dayalı disiplinin, tişört sloganının kapsadığı totaliter yaklaşımdan daha etkili olduğunu göstermiştir. Eylemlerinin başkalarını nasıl etkilediğine dikkat çekmek, öğrencileri başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı hale getirir ve sorumluluk mesajı iletir. Öğretmenin yaptıkları da öğrenci davranışlarını etkileyen ve belirleyen bir durumdur. Her yaştan çocuklar, okuyabilecekleri zamandan yetişkinlerden uzaklaşmaya başladıkları zamana kadar, gördüklerinden öğrenirler. Bu hem öğretmenin öğrencilere nasıl davrandığı hem de sınıf dışındaki insanlara nasıl atıfta bulunduğuyula ilgilidir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkisi, belirli davranışları teşvik etmek için belirli tekniklerin önceliği ve altında yatan şey, öğrencilerle sıcak, besleyici ve empatik bir ilişki bağlamında her türlü disiplini ve talimatı yerleştirme uygulamasıdır. Öğretmenler özellikle öğrenci etkileşimini disiplin, işbirlikçi planlama, demokratik karar alma ve karşılıklı problem çözme ile yapılandırabilirler. Bu kapsamda perspektif alma becerilerini uygulama, paylaşma, dinleme ve yardım etme şansındır. Son olarak, eğitimciler, öğrencilere birbirlerinden sorumlu olmaları için fırsatlar sağlayabilir. Daha büyük bir çocuğun daha küçük birine rehberlik etmesi, yardımcı olmanın ve kendisine bağımlı olan birine karşı sorumlu olmanın ne demek olduğunu ilk elden deneyimlemektir. Küçük çocuk için bu çapraz yaş etkileşimi, yetişkin olmayan bir toplum yanlısı model görme fırsatı sunar. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin meydana geldiği ortamlar öğrenme ortamlarıdır. Başka bir deyişle, önemseyen öğrenme ortamlarını öğretmen-öğrenci ilişkisinin sonuçları oluşturur.

2.2.8. Öğrenme Ortamlarında Önemseme Davranışları

Uzun yıllar, öğrenme ortamlarında disiplini sağlamak amacıyla ödül ve cezaya bağımlılığı artıran davranışçı yaklaşımlara başvurulmuştur. Son yıllarda ilişkilere odaklanan, dış motivasyon yerine iç motivasyona önem veren insancıl anlayışlar öne çıkmıştır (Garret, Barr ve Rothman, 2009). Önemseme, eğitimlerinden sorumlu olunan ve toplum içerisinde yerlerini almaya çalışan öğrencilerle yoğun ilişkide olan öğretmenler

arasında okullarda da yer alması beklenen bir davranıştır (Noddings, 2013). Önemseyen okullardaki eğitimin öğrencinin sosyal, etik ve entelektüel gelişimlerine olumlu etki etmesi beklenmektedir (Battistich ve diğerleri, 1997). Okullarda önemseme, sadece öğretmenlerin öğrencilerini önemsemeleri değil aynı zamanda öğrencilerin diğerlerini ve çevrelerini önemseme davranışlarını geliştirmelerine yardım etmelerini içerir (Noddings, 2005). Bu nedenle, öğrenme ortamlarının önemseme ilişkilerinin kurulduğu ortamlara dönüştürülmesi söz konusu olacaktır.

Önemseme merkezli öğrenme ortamları öğrencilerin özerk ve özgür bir şekilde hareket etmelerini, dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyonlarının gelişmesini, sadece kendisini değil diğerlerini de düşünmelerini, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar (Battistich ve diğerleri, 1997). Böyle bir ortam daha genel ifadeyle yardımlaşma, paylaşma, nazik davranma (Davis, 1981) gibi ahlaki ve sosyal uyum davranışları sergilemeye fırsat verir. Önemseme, öğrencilerin sosyal konumlarının tanınması, sınıfta öğrencileri ilgilendiren sorunları tartışmaya istekli olunması, dil ve deneyimleri de dâhil olmak üzere sınıfa getirdikleri farklı bilgilerin kabulünü gerektirmektedir. Böyle bir ilişki, daha fazla duyarlılık ve öznelararasılık; bunun sonucunda da daha etkili öğrenme bağlamlarına yol açacaktır (Monzó ve Rueda, 2001). Bulach, Brown ve Potter (1996) Eğitim Liderliği dergisi 1996/Eylül ayı temasının “öğrenme için iklim oluşturma” olduğunu ifade etmiş ve bu konuda birçok önde gelen eğitimcilerin önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda, Bulach, Brown ve Potter (1996) Alfie Kohn’un önemseyen bir sınıf iklimi oluşturma öğrencilerin olumlu değerler ve öğrenme sevgisi geliştirmesine yardımcı olacağını; Lörtten, Schaps ve Watson’ın okullarında öğreneni önemseyen toplulukları oluşturmaya çalıştıklarını; Cooper (1996)’ın önemseyen öğrenme ortamı oluşturma öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve çocukların iyi olma haline başka hiçbir şeyin bu kadar katkı sağlayamayacağı düşüncesini dile getirmiştir.

Garret, Barr ve Rothman (2009) Ek olarak, ilgili bir topluluk duygusunun elde edildiği bu tür okul ve sınıflardaki öğrencilerde prososyal davranışın teşvik edildiği görülmektedir (Battistich ve diğerleri, 1997). Topluluk duygusu, öğretim uygulamaları ve sınıf atmosferinden etkilenen öğrenci davranışlarından kaynaklanır. Aktif öğrenci katılımını teşvik eden öğretmen uygulamaları ve olumlu kişilerarası davranışları modelleyen öğretmenler, okul öğrencileri arasında bir topluluk duygusu oluşturmak için kritik öneme sahiptir (Battistich ve diğerleri, 1997). Schlosser’e göre (1992)

öğretmenlerin önemseme uygulamaları, veli-öğretmen konferansları, öğrenci portföyleri, öğrencilerle hedef belirleme ve zihinsel ve fiziksel güvenliği destekleyen bir sınıf ortamı yaratmadan oluşmaktadır. Chan ve King'e (2012) göre önemseyen öğretmenler öğrencilerle sıcak, kişisel bir ilişki kurar ve onların saygısını kazanarak öğrencilerin davranışlarını ve başarılarını etkiler. Önemseyen öğrenme ortamları, öğrenme için destekleyici bir ortam sağlar. Öğrenciler, ilgili öğretmenler ve iyi yönetilen sınıflar altında potansiyellerinin en iyisine ulaşabilirler.

Nowak-Fabrykowski (2012) çalışmasında önemseyen öğrenme ortamlarının sahip olması beklenen özelliklerden bahsetmiştir. Önemseyen öğrenme ortamlarının her bir üyesi diğerleri tarafından değerli görülür, ilişkiler çocukların gelişimine ve öğrenmesine önemli bir bağlam sunar, her bir üyesi saygı duyar ve diğerlerine karşı sorumlu olduğunu bilir, her öğrencinin öğrenmesine ve esenliğine yardımcı olacak şekilde davranılır. Uygulayıcılar, özellikle küçük çocukların etkinlik, duyuşsal uyarım, temiz hava, dinlenme ve beslenme için fizyolojik ihtiyaçlarını desteklemek üzere, öğrenen topluluk üyelerinin sağlık ve güvenliğini korumak için fiziksel ortamı tasarlar ve sürdürür. Uygulayıcılar, önemseyen öğrenme ortamlarının öğrencilerin psikolojik olarak güvende hissetmelerini sağladığını ve bu genel sosyal ve duygusal iklimin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber, önemseyen öğrenme ortamları, öğrencilerin bireysel olarak aidiyet, özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının karşılandığı ve öğrencinin aktif olarak dahil olduğu alanlardır (Battistich ve diğerleri, 1997).

Gano-Overway (2013) önemseyen öğrenme ortamlarını Noddings'in önemseme kavramına dayandırarak “kendini meşgul etme (dinleme, kabul etme ve katılma), motivasyonel yer değiştirme (çıkarları onurlandırma, destekleme, hedeflere ulaşmada yardım etme ve güçlendirme) ve saygı (güven, duyarlılık) ile karakterize edilen kapsayıcı bir bağlam olarak tanımlamıştır. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarının öğrenciler için bir bağlanma ve güvenlik duygusu sağlayabilen diğerleriyle bağlantılılık duyguları yaratabileceğini belirtmektedir. Larrivee'e (2000) göre açık iletişim ve dürüst etkileşimler, önemseyen öğrenme ortamlarını tanımlar. Bu ortamlarda üyeler düşünceli ve saygılıdır ve gerçek, yanlış veya savunmasız olmaktan korkmazlar. Öğrenciler, birbirlerinin bakış açısını kabul eden doğrudan ve manipülatif olmayan diyaloga girerler. Öğrenciler birbirlerini tanırlar ve her birinin sunduğu şeylere değer vermeyi öğrenirler.

Larrivee'e (2000) göre her şeyden önce, bir topluluk kültürünü teşvik etmek, öğretmenin ilişkilerin kalitesini öğretme/öğrenme süreci kadar eşit derecede önemli hale

getirmesini gerektirir. Sınıfı bir rekabet ortamından özen gösteren bir iklime dönüştürmek, bağlılık, güvenlik ve aidiyet duygularına katkıda bulunan çeşitli kişisel özelliklere dayanır. Öğretmenlerin öğrenciler arasında geliştirmesi gereken dört kritik özellik vardır. Önemseyen öğrenme ortamlarının dört temel ilkesi şunlardır: saygı, özgünlük, düşünceli olma ve duygusal bütünlük. Saygı öz değerın kişisel bir niteliğidir. Öğrencilere onurlu davranmak, onların bireysel değerlerini onurlandırmak anlamına gelir. Saygının altında yatan anahtar kavram kabuldür. Öğretmenler, saygıyla dinleyerek ve söyleyeceklerine değer vererek öğrencilere sınıfta söz hakkı vererek kabulü gösterirler. Saygı, öğrencilere konuşarak değil, öğrencilerle konuşarak, öğrencilerle saygılı bir diyalog sürdürerek iletilir. Özgün öğretmenler kim olduklarını bilirler ve neyi temsil ettikleri konusunda nettirler. Üstlendikleri rolleri veya başkalarının onlardan oynamasını beklediği rolleri oynamazlar. Maskelerini indirirler. Otantik öğretmenler, gerçeği dikkatli ve düşünceli bir şekilde söyleyerek otantik davranırlar. Öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerinde sevecenlik gösterebilirken, herkesle sevecen bir ilişki beklemektense, öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı hoşgörölü ve kabul görmelerini beklemek daha doğru olabilir. Sınıf ortamında, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tolerans göstermeye çalışmak daha mantıklıdır. Düşünceli toplulukta, üyeler topluluktaki diğerlerinin kendilerini oldukları gibi kabul ettiklerini bilirler. Duygusal bütünlüğü olan öğretmenler, içinde bulunduğumuz anda neler olduğunun farkındadır ve bu farkındalıkla hareket eder. Duygusal bütünlüğe sahip öğretmenler, tam olarak mevcut olma ve bunları yaşarken düşünce ve duyguları paylaşma yeteneğine sahiptir. Duygusal bütünlük içinde hareket etmek, duygu ve tepkileri hem öğretmenin duygusal dürüstlüğünü yansıtacak hem de öğrencilere yardımcı olacak şekilde ifade etmek demektir. Bu şekilde öğretmenler, öğrencilere davranışlarının etkisine ilişkin geri bildirim sağlayabilirler.

Li (2008) önemseyen öğrenme ortamını yönetmenin dört ana bileşenini (1) fiziksel çevrenin yönetimi, (2) öğrenmenin yönetimi, (3) sınıf prosedürleri ve kuralları ve (4) disiplin yönetimi olarak sıralamıştır. Larrivee (2000) ise önemseyen öğrenme ortamı oluşturmaının öğrencilerle açık ve sürekli diyalog için bir araç oluşturmak, öğrencilerin hayat hikayelerine ilgi duyarak öğrencileri ve geçmişlerini tanımak, öğrencilere savunma, yargılama veya inkâr yerine kabul ve kabul ile yanıt vermek, bireyin büyümesini ve toplumun refahını dengeleyen sınıf normları yaratmak gibi unsurları içerdiğini ifade etmiştir. Weeks'e (2008) göre önemseyen öğrenme ortamları geliştirilmiş akademik performans, geliştirilmiş disiplin, iyileştirilmiş davranış gibi önemli çıktılar ortaya koyar.

Bununla beraber önemseyen öğrenme ortamlarında önemseme ilişkisi yalnızca öğretmen-öğrenci arasında kurulmamaktadır.

Önemseme ilişkisi yalnızca öğretmen-öğrenci arasında kurulursa bu zayıf bir ilişki olmakta ve etkisi de buna göre zayıf olmaktadır. Bunun önüne geçilmesi için okul bağlamında önemseme ilişkisi dikkate alınması gerekmektedir. Tichnor-Wagner ve Allen'a göre (2016) okul ortamları, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve ailelerin kendilerini bağlı hissettikleri bir topluluk duygusunu vurguladığında, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki önemseme ilişkileri gelişir. Diğer öğretmenler, veliler, yönetim gibi diğer okul üyeleri tarafından desteklenmeyen öğretmenlerin çabası sınırlı kalır. Önemseyen öğretmenlerde olduğu gibi, önemseyen bir okul topluluğu öğrenciler ve yetişkinler arasında güçlü sosyal ve duygusal bağlar kurar ve aynı zamanda entelektüel zorluklar ve başarı için güçlü bir pedagojik altyapı geliştirir. Bununla beraber, önemseyen okullarda öğrencilerin okula bağlılık duyguları gelişir. Önemseyen okulda etkili faktörler liderlik stillerinden öğretmen ve öğrenci için ulaşılabilir olan, öğretmene öğretim konularında özerklik tanıyan, karar verme süreçlerinde söz hakkı veren idari liderlik, ana değerler kapsamında temel değer olarak önemsemenin alınması ve bunun okul rutinlerinde, misyonunda, programında vurgulanması ve mentorlük ve danışmanlık programları, müfredat ve müfredat dışı fırsatlar, aynı öğretmen ve öğrenci grubuyla birkaç yıl çalışılması okul çapında destek olarak ifade edilebilir. Bunların bütünü öğrencinin önemseyen okulda olduğu hissini veren bileşenlerdir.

Noddings (2005) önemseme ilişkisinin okullarda gelişebilmesi için okulların küçük boyutlarda olması gerektiğini savunmuştur. Ancak, Tichnor-Wagner ve Allen (2016) dört büyük çaplı liseyle yürüttüğü çalışmasında önemseme ilişkisinin varlığını belirleyen okulların çaplarının değil ilişkilerde önemsemenin okul kültürünün bir normu olarak bu tür ilişkileri kurma ve sürdürme kararlılığına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

King ve Chan (2011) Önemseme uygulamalarının veli-öğretmen görüşmeleri, gelişme gösteren öğrenci portföyleri, öğrencilerle hedef belirleme ve zihinsel ve fiziksel güvenliği destekleyen bir sınıf ortamı yaratma unsurlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bazen beklentileri belirtmeyi ve stratejileri uygulamayı içeren hassas bir sınıf ortamı, özellikle risk altındaki öğrenciler için akademik performansı artırmanın anahtarı olabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin iyi çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine

yardımcı olmak ve sıcak, kişisel bir öğrenme ortamı yaratmak da öğrenci başarısı için hayati unsurlar olarak keşfedilmiştir.

Kohn, (1991) Çocukları diğer insanlarla ilgilenmeye, empati kurmaya ve onlara yardım etmeye yönlendirecek mantıklı bir ortam seçmek gerekseydi, orası akranlarıyla düzenli olarak temasa geçecekleri ve bir tür öğrenmenin halihazırda gerçekleştiği bir yer olacağını ifade etmiştir. Kohn (1991) böyle ortamların sağlanmasına ilişkin bazı çekincelere değinmiştir. Birincisi, çocukların toplum yanlısı bir yönelim geliştirmelerine yardımcı olmaya ilk itiraz sosyal ve ahlaki konularla ilgili bir gündemin, bir kamu kurumu için tehlikeli bir iş olan değerleri öğretmek anlamına geldiğidir. Buna yanıt olarak, Öğretmenin varlığı ve davranışı, metin seçimi, fikirleri sunma sırası ve ses tonu, müfredatın kendisi kadar dersin bir parçasıdır. Aynı şekilde, bu değerlerin öğretmen için şeffaf olup olmadığına bakılmaksızın, bir öğretmenin disiplin veya sınıf yönetimi de değerlerle doludur. Kısacası, okullarımızı önemsemeyi, paylaşmayı, yardım etmeyi ve empati kurmayı aktif olarak teşvik edecek şekilde düzenlemek, değerleri tarafsız bir ortama sokmak değildir; zaten mevcut olan değerleri incelemek ve bunları yeni bir set için takas etmeyi düşündürmektir. İkinci olarak, ahlaki kaygıların ve sosyal becerilerin evde öğretilmesi gerektiği söylentisidir. Bu tür eğitim, bakım ve sıcaklık, özgeciliği modelleyecek biri, başkalarına bakma pratiği vb. ile birlikte tüm evlerde bulunmaz. Okulun, bazı çocukların başka türlü alamayacaklarını sağlaması gerekebilir. Her durumda, bu değerlerin her iki ortamda da sağlanmasında akla yatkın bir tehlike yoktur. Birden fazla kaynaktan empatik ilişkiler geliştirmek için teşvik, fazlasıyla arzu edilen bir durumdur.

Kohn (1991) öğrenme ortamlarında davranış değişikliğine yönelik dört yaklaşımdan bahsetmiştir. Bu yaklaşımları ceza, ödül, değerlere bağlılığı teşvik etmek ve grubun değerlere bağlılığını teşvik etmek olarak ifade etmiştir. Bu dört yaklaşımı birbirinden ayırt etmek için çocuğun sorduğu sorulara dikkat çekmiştir. Cezaya dayalı bir eğitim, "Ne yapmam gerekiyor ve yapmazsam bana ne olacak?" sorusunu akla getirir. Ödüllere dayalı bir eğitim, çocuğun "Ne yapmam gerekiyor ve bunu yaparak ne elde edeceğim?" diye sormasını sağlar. Değerler çocuk tarafından içselleştirildiğinde, soru "Nasıl bir insan olmak istiyorum?" olur. Ve son olarak, çocuk merak eder: "Sınıfımızı nasıl istiyoruz? Kohn, (1991) önemseyen öğrenme ortamlarına en uygun yaklaşımın grubun değerlere bağlılığını teşvik etmek olduğunu ifade etmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında önemseme davranışlarına yönelik yurtdışı çalışmalarına yer verilmiştir. Yurt içi araştırmalarında önemseme kavramına yönelik uygulamalı çalışmalara rastlanmadığından dolayı “duyuşsal eğitim”, “değerler eğitimi” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmış ve bu araştırma ile ilişkili bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yıldırım (2019), doktor tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri için değerler eğitimine yönelik bir model önerisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Durum çalışması deseniyle tasarlanan çalışmasının ilk aşamasında ihtiyaç analizi, ikinci aşamasında model önerisi getirmiştir. İhtiyaç analizini 154 sosyal bilgiler öğretmeniyle, model geliştirme çalışmasını 2 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın ihtiyaç analizi sonuçlarına göre değerler eğitiminin saygı, dürüstlük hoşgörü, sevgi, farklılıklara saygı, adil olma, sorumluluk, ahlaklı olma ve yardımseverlik konularını içermesi görüşü ortaya çıkmıştır. İki sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen sonuçlara göre ise kazandırılacak değeri belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan sürece dayalı bir model önerisi geliştirilmiştir. Geleneksel ve modern değerler eğitimi yaklaşımlarının birleşimi olarak bu model önerisinde öğrenciye kendi değerinin farkına varma fırsatı veren ama aynı zamanda öğretmenlere müdahale alanı oluşturan bir felsefeyi benimsemektedir. Model önerisi, öğrencilerin kazandığı değeri yaşantıya çevirmesine imkân verecek ortamlar oluşturulmasını ve böylelikle pekiştirilmesini önemsemektedir. Değer içselleştirme adı verilen bu model önerisi, öğrenciyi ikna etme, değerleri benimsetme, değer kalıcılığını sağlamayı amaçlamıştır.

Uluçınar'ın (2018) doktora tez araştırmasındaki temel amacı, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programını geliştirmektir. Bu amaç etrafında şekillenen araştırmada ilk olarak bir program geliştirme sürecinin ilk safhası olan ihtiyaç değerlendirmede öğrencilerin özenli düşünme kapasiteleri/ yeterlikleri ile koşullarını kapsayan bir durum tespiti yapmaktır. İkincil olarak, özenli düşünmenin ölçülebilir bir beceri olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin hali hazırdaki özenli becerilerinin seviyelerini ölçmek için senaryolara dayalı

özenli düşünme becerileri envanteri geliştirmektir. Son olarak, bir kavram olarak özenli düşünmenin altında yatan süreç, varsayım ya da eylemleri keşfetmektir. Bu araştırmada sırasıyla durum çalışması, eylem araştırması, sıralı keşfedici karma desen ve kuram oluşturma desenleri kullanılmıştır. Çalışma grubu, farklı ortaokullarda ve farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler ve 280 7. sınıf ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Duyuş temelli eğitim programının geliştirilmesi eylem araştırma deseninin süreçleri doğrultusunda yapılmıştır. İhtiyaç saptama safhasında gerçekleştirilen uygulamalar ise bir durum çalışması desenine uygun bir şekilde yapılmıştır. Bununla beraber, senaryolara dayalı bir özenli düşünme becerileri envanteri geliştirmek amacıyla sıralı keşfedici karma desen benimsenmiştir. Türk kültürü bağlamında öğrencilerin özenli düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak için gömülü teori deseni ve kodlamaları işe koşulmuştur. Buna göre, ihtiyaç değerlendirme kapsamında özenli düşünme eğitim programının hedefleri belirlenmiş; senaryolara dayalı özenli düşünme becerileri envanteri geliştirilmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmış; özenli düşünme programı kapsamında uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin özenli düşünme becerilerinde anlamlı bir iyileşme sağladığı ve bilişsel yönelimlerinde değişimler olduğu saptanmıştır. Son olarak özenli düşünme becerisine yönelik uygulamaların bir değer öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yürük (2015), yüksek lisans çalışmasında, dijital öyküleme yönteminin çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desendeki çalışmasını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Elâzığ ili Merkez ilçesinde yer alan iki okuldaki 5. Sınıf 265 öğrenciyle yürütmüştür. Nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle elde ettiği verilerin sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, öğrenci ve öğretmenlerle yaptığı görüşme sonuçlarına göre dijital öykülerin değerler eğitiminde ve diğer derslerde kullanımına dair yüksek düzeyde olumlu yanıtlar alınmıştır.

Uzunkol (2014) doktora tez çalışmasında uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, özsaygı ve empati düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel desende, araştırma yöntemlerinden karma yöntemi kullanarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı çalışmasında hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temalarına ilişkin uygulamalar yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 34 deney grubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel

verilerini toplamak amacıyla öz saygı ölçeği, sosyal problem çözme becerileri ölçeği ve empatik eğilim ölçeğinden, nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan uygulamanın özsaygı düzeylerinde artış sağlamazken, problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Görüşme sonuçlarına göre öğrenciler hem kendilerine hem de sınıf arkadaşlarına yararlı etkileri olduğunu belirtmiştir.

Balcı ve Yelken (2013) ilköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Mersin’de, 24 okuldan 152 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyal bilgiler programında bulunan değerlerin önem derecesi, değerlere hangi derslerde değinildiği ve hangi ara disiplinlerle ilişki kurulduğu, değer eğitimi için kullanılan yöntemlerin etkililiği, değerlerin kazanım güçlüğü, değer eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili görüşlerini almak üzere hazırlanan bir anket kullanmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin sosyal bilgiler programında belirtilen değerlerin tümünü çok önemli ve önemli buldukları ve bu değerlerden “adil olma”, “barış”, “dürüstlük” ve “duygu ve düşüncelere saygı” değerlerinin ise önem derecesi açısından ilk sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değer öğretiminde en etkili buldukları yöntemin örnek olay incelemesi, olduğu, en az etkili yöntemin ise geleneksel telkin yöntemi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin değer eğitimine en çok değindikleri dersin sosyal bilgiler, en çok ilişkilendirdikleri ara disiplinin rehberlik ve psikolojik danışma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler değerlerin kazanılmasının orta düzeyde güç olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitiminde sorun kaynağı olarak ilk sırada ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerini gördükleri belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü ile ilgili önerilerinde ise “çocuğa değerli olduğunu hissettirmek” görüşünün birinci sırada yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Bahçe (2010) yüksek lisans tez çalışmasını Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla 2009–2010 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Sarıkaya ilçesinde farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle yürütmüştür. Genel tarama modelinde olan çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak sınıf öğretmenlerinin en az bir öğretim yılı boyunca Hayat Bilgisi dersini okutmuş olmalarını

belirlemiştir. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeyleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlara göre; Öğretmenler Hayat Bilgisi Programında yer alan değerleri kazandırmak için en çok drama ve örnek olay yöntemini tercih ettiklerini ve Hayat Bilgisi kılavuz kitabındaki etkinlikleri yeterli gördükleri belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi programında kazandırılmak istenen doğruluk dürüstlük adil olma ve bağımsızlık gibi değerlerin kalıcı olması için ise en çok tercih edilen etkinliklerin öğrenci merkezli etkinlikler olduğu görülmüştür. Öğretmenler özsaygı, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve yeniliğe açıklık gibi değerleri kazandırmak için ailenin desteğini önemli görmektedirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan sevgi, barış, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi değerlerin toplumun değişim ve gelişiminden olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bilimsellik, çalışkanlık, sorumluluk gibi değerleri kazandırmak amacıyla ise öğretmenler daha çok sınıf içi etkinliklere yer vermektedirler. Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme gibi değerleri kazandırmak için en çok tercih ettikleri yöntemler, bilişim teknolojilerinden faydalanma ve model olma'dır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi programı haricinde (ifade ve beceri derslerinde ve ders dışı etkinliklerde) değerler eğitimi konusunda en çok resim yapma, gezi, bilişim teknolojilerinden faydalanma, sanatsal etkinlikler yapma, drama, müzik aleti çalma ve oyun oynatmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Yalar (2010) doktora tez çalışmasında Sosyal Bilgiler programında yer alan değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yeni bir program modülü önerisi getirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Diyarbakır'da görev yapan 320 sınıf öğretmeni katılmıştır. Karma yöntemle yürüttüğü araştırmasında öğretmenler, hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını, değerler eğitimine ilişkin bir kılavuzun faydalı olacağını, görsel-işitsel araç-gereçlerin okulda eksiksiz bulunması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenler sosyal bilgiler programında öğrencilerin ilgisini çekebilecek daha zengin bir içerikle doğrudan değerlerle ilgili konular yer verilmesi gerektiği görüşündedirler.

Değerler eğitimi ve duyuşsal eğitim alanında yurtiçinde yapılan araştırmaların öğretmen görüşü, program geliştirme ve öğretim modeli geliştirme üzerine olduğu görülmektedir. Genellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışıldığı, sosyal bilgiler ya da

hayat bilgisi dersleri kapsamında uygulamaların yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşüne hangi değerlerin öncelikli olduğu ve değerlerin kazandırılmasında hangi yöntemlerin uygun olduğu gibi konularda başvurulduğu görülmektedir.

2.3.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Gasser, Grütter, Buholzer ve Wettstein (2018) çalışmalarında öğrencilerin önemseyen öğretmen ve adalet algılarının ortaokul sınıflarında nasıl geliştiğini araştırmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin gözlemlediği duygusal desteğin, akademik başarısızlık riski olan ve olmayan öğrencilerin önemseyen öğretmen ve adalet algılarındaki değişiklikleri ne dereceye kadar yordadığını araştırmıştır. Araştırma, 1209 beşinci sınıf öğrencisi ve 1009 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın hipotezlerini, 6. sınıf öğrencilerinde (üst sınıflara çıktıkça) öğretmen ilgi ve adalet algıları azalır. Düşük akademik başarının ve yüksek akademik ilgisizliğin, daha düşük öğretmen ilgi ve adalet algıları ile ilişkilidir. Öğretmenlerin gözlemlenen duygusal desteğinin, özellikle yüksek akademik riskleri olan öğrenciler için, ilköğretimin üst sınıflarında algılanan önemseyen öğretmen ve adaletindeki azalmalar için bir koruyucu işlevi görür. Çok düzeyli analizler, yıl boyunca, duygusal alanda düşük kaliteli öğretmen-öğrenci etkileşimi olan sınıflarda, öğrencilerin öğretmenlerini önemseyen algılarının azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerden gelen yüksek duygusal destek, yüksek akademik bağlılık gösteren öğrencileri öğretmen adaletine ilişkin olumsuz algılar geliştirmekten korumuştur. Bu sonuçlar öğretmenin duygusal desteğinin koruyucu bir işlevi olduğunu düşündürmektedir.

Schindel ve Tolbert, (2017) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir şehir lisesinde insanlar ve yer arasındaki önemseme ilişkilerinin rolünü inceledikleri çalışmalarında özgün önemsemenin bir öğretmenin pratiğinde ve kentsel park restorasyonu ile uğraşırken öğrencilerin deneyimlerinde oynadığı rolü incelemek için eşitlikçi ve feminist akademisyenlerin teorik ilgi ve adalet merceklerinden yararlanmışlardır. Bulgular, bu çalışmada çevre bilgisi öğretmenin önemseme rolünün önemli olduğunu ortaya koymaktadır; öğretmenin ilgisi/bakımı, sınıftaki öğrencilerin çevresel öğrenme deneyimleriyle nasıl ilişki kurduğuna aracılık etmiştir. Ayrıca, bu deneyimler yoluyla, çalışmadaki öğrenciler aynı şekilde hem kendileri hem de başkaları için önemseme ilişkileri başlatmışlardır. Bu makaledeki veriler, üç kentsel lise çevre bilimi dersinde

öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik rollerini inceleyen daha büyük bir araştırmadan alınmıştır. Burada sunulan veriler, daha büyük çalışmadaki sınıflardan birine odaklanmaktadır. Araştırmada Eleştirel bir etnografik metodolojik yaklaşımla bilgilendirilen vaka çalışması yöntemlerinden yararlanan eleştirel bir vaka çalışması metodolojisi kullanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki liselerde çevre bilimi derslerinin çevre sorunları hakkında öğrenmenin gerçekleştiği birincil yer olduğunu, ancak bu öğrenmeye genellikle çevre bilimi hakkında kitaplardan ve laboratuvar bağlamından arındırılmış ve depolitize edilmiş yollarla öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tichnor-Wagner ve Allen (2016), bu karşılaştırmalı vaka çalışmasında, Filorida da yer alan iki yüksek performanslı ve iki düşük performanslı şehir lisesinde önemseme uygulamalarının yaygınlığını ve öğrencilerin önemsendiklerini hissetmelerine yardımcı olan veya engelleyen bağlamsal faktörleri incelemiştir. Daha yüksek performans gösteren okulların, kişilerarası ilişkilerin ve yüksek akademik beklentilerin okul genelinde yaygın olduğu, önemseyen topluluklar sergilediği görülmüştür. Güçlü liderlik desteği, temel bir okul değeri olarak önemseme ve bol müfredat ve müfredat dışı yapılar, önemseyen okul topluluklarında ilişkileri kolaylaştırmıştır. Bu bağlamsal faktörler, estetik önemseme örneklerine sahip düşük performanslı okullarda daha az yaygın olduğu görülmüştür. Torrey ve Water Oak'taki bireysel ve toplu uygulamalar, kapsamlı şehir liselerinin, sıkı eyalet ve bölge sorumluluk bağamlarına rağmen önemseyen toplulukları nasıl besleyebileceğine dair olasılıkları gösteriyor. Önemseyen okul toplulukları, yalnızca öğrencilerin devlet sınavlarındaki başarılarıyla ilgilenmekle kalmadı, aynı zamanda öğrencilerin başkalarıyla bağlantılı hissetme ve gelecekteki özlemlerini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da ele aldı. Bu çalışmanın önerdiği gibi, bir özen etiği benimsemek, ek finansman veya dış hesap verebilirlik mekanizmaları gerektirmez. Okul liderleri, kendilerini ve öğretmenlerini, ilgili okul topluluklarında sergilenen önemseme uygulamalarına karşı sorumlu tutarak başlayabilirler. Öğrenciler, öğretmenler ve yönetim arasında güçlü kişilerarası ilişkiler kurma ve lisede öğrenci başarısı için yüksek beklentiler tutma ve okullarını desteklemek için tanıttıkları vizyon ve uygulamaya koydukları programlarda değişiklikler yapabilirler.

Shin (2015) tek vaka çalışması, bir bebek başöğretmenin, önemseme isteklerini ifade eden bebeklerin önemseme karşılaşmalarında ihtiyaçlarını nasıl karşıladığını araştırmak için yapılmıştır. Bebekler ve öğretmen arasındaki doğal günlük etkileşimler yaklaşık 10 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Nitel veri analizi yoluyla, bu çalışmanın

sonuçları önemseyen bir öğretmenin yaygın, basit imajına meydan okumuş ve önemseyen bir sınıfın son derece profesyonel ve eğitici olduğunu ve bebek öğretmenin gençlere 'olağanüstü' önemseme davranışları sergilediğini savunmuştur. Ayrıca, bu çalışma öğretmen ve bebekler arasındaki önemseme karşılaşmalarında mütakabiliyetin çok önemli rolünü ortaya çıkarmış, öğretme ve öğrenme bağlamında önemsenenin etkisinin yanı sıra önemseme pedagojisini modelleme ve mentorluğun önemini vurgulamıştır.

Gano-Overway (2013) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde önemseme iklimi, empati, olumlu sosyal davranışlar ve zorbalık gibi antisosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca empatinin kız ve erkek çocuklar için önemseme ve olumlu sosyal davranışlar arasındaki olası ilişkilere aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Ortaokul beden eğitimi öğrencileri ile önemseme iklimi, empati, olumlu sosyal davranış ve zorbalığı değerlendiren ölçümler yapılmıştır. Algılanan önemseyen ortam olumlu bir şekilde olumlu sosyal davranışları ve bilişsel empatiyi öngördüğünü ve zorbalık gibi antisosyal davranışları olumsuz olarak tahmin ettiğini ortaya koymuştur. Bilişsel empati, önemseme ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Bulgular, önemseyen ortam yaratmanın beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sosyal davranışları teşvik etmek için kullanabilecekleri bir araç olduğunu göstermektedir.

McDaniel (2013) yüksek lisans tez çalışmasında önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci algıları ve sınıf gözlemlerini araştırmıştır. McDaniel, öğrencilerin öğretmenlerde önemseme davranışlarını nasıl algılandıklarını belirlemek, bu görüşlerin öğretmenlerin algılarıyla eşleşip eşleşmediği, öğrencilerin bu algıları akademik süreçlerine göre değişip değişmediği ve öğretmenlerin öğrencileri tarafından belirlenen önemseme davranışlarını sergilemeye yönelik olup olmadığını. 82 lise öğrencisi ve sekiz öğretmen, önemseme davranışları hakkında dört bölümlük bir anketi tamamlamıştır. Bu öğretmenler ve öğrenciler de sınıfta dört kez gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin önemseme davranışlarına ilişkin Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıfta kendileriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını ve öğretmenlerinin kendilerini önemseyip önemsemedikleri konusunda açık uçlu sorularla görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler, önemseyen öğretmeni okul ve okul dışındaki konularda öğrencilerle etkileşime giren, destekleyici geri bildirim sağlayan ve sınıflarını profesyonel dürüstlük ve saygıyla yöneten bir kişi olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler ve öğrenciler önemseme davranışlarını tanımlarken

aynı fikirdedirler. Ancak, verilen ve alınan önemseme davranışlarını ne sıklıkla rapor ettikleri konusunda bir kopukluk vardır.

Nowak-Fabrykowski (2012), çalışmasında erken çocukluk öğretmenleri ve öğreten adaylarının önemseme davranışlarını sergileme düzeylerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Otuz iki erken çocukluk eğitimi öğretmen adayı gözlemci olarak görev yapmıştır. Veri toplamak için sınıf öğretmeni tarafından önceden hazırlanmış kontrol listeleri kullanılmış ve anekdot gözlemlerini içeren bir günlük tutmuşlardır. Zaman örnekleme, bir veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır; her öğrenci kendisine atanan sınıfta (K-3) 30 saat geçirmiştir. Bu çalışma, hizmet içi ve öğretmen adaylarının hangilerinin önemseme davranışlarının en sık, hangilerinin en az sergilediğini incelemekte ve çocuklara rol model olmanın ve önemseme davranışlarının geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler bir görevle mücadele eden çocuklara yardım ederek, nezaketi sözlü olarak ifade ederek ve çocukları sözlerle cesaretlendirerek önemseme davranışları sergiledikleri, sınıf kurallarını pekiştirmek, sarılmak ve fiziksel sevgi en az sergiledikleri önemseme davranışları olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu, çocukları bilişsel olarak önemsedikleri, sosyal/duygusal gelişimleri ile pek ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklar genellikle nazik sözler söyleyerek ve oyuncakları veya kaynakları paylaşarak önemsedikleri, öğrencilerin sorunları barışçıl bir şekilde çözme yetenekleri en az sıklığa sahipti ve çoğu sınıfta devam eden bir çalışma olduğu tespit edildi. Önemseme hem öğretmenler hem de çocuklar için devam eden bir süreçtir. Ahlaki gelişimin bir parçası olarak çocuklara özen göstermenin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin de rol model olmalarına ve çocuklara özen göstermesi için önemseme uygulamalarına ihtiyaç vardır.

Green ve Tucker (2011) çalışmasında bir Kanada eyaleti ve okul bölgesindeki radikal eğitim reformu bağlamında önemseme kavramı incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın kapsamını bölgesel bir analiz için tarihsel il politikası belgeleri oluşturmaktadır. Önemseme kavramının bölge politikasında ve uygulamasında nasıl tezahür ettiğini ve aynı zamanda rekabet halindeki söylemlerin, çelişkilerin ve çoklu uygulamaların ne ölçüde tezahür ettiğini sorgulamak için önemseme teorileri, eleştirel politika ve eleştirel söylem analizi araçları kullanılmıştır. Eğitimde, günlük yaşamda karşılaşılan hümanist ve özenli değerler, ilişkiler baskın küresel söylemlerin karşısında oldukça zayıf kaldığı anlaşılmaktadır. Sonuçlar son 40 yılda politika yönünde önemli bir kayma olduğunu ve bunun insanların ihtiyaçlarından uzaklaşan ve sosyal, politik ve

ekonomik verimliliği destekleyen bir hareketle sonuçlandığını gösteriyor. Politikada özen kavramı, bireysel/yerel inisiyatif ve uygulamanın sonucu olarak öncelik olmamıştır. Güç ve ayrıcalık konumlarındaki insanların, insan yaşamına ne kadar yaygın ve merkezi bir özen gösterdiğini fark etmeleri ve mevcut eğitim politikasında bakımın yeterliliği hakkında sorular sormaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

King ve Chan (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretmen ve öğrencilerin önemseme davranışlarına ilişkin algılarını araştırmışlardır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin algılarında farklılık olup olmadığını, önemseyen farklı etnik grup ve farklı sınıf ortamlarında, öğretmen ve öğrencilerin önemseyen öğretmen davranışları algılarında bir değişiklik yapıp yapmadığı araştırılmıştır. Nicel yöntem kapsamında öğretmenlerin ve öğrencilerin önemseyen öğretmen davranışları ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma Atlanta'da bir devlet lisesinde 48 öğrenci ve 38 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, öğretmen ve öğrencilerin önemseyen öğretmenin davranışlarını sınıf yönetimi, akademik destek, saygı ve güven temalarında farklı algıladıklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmenlerin algılarını incelerken etnik grupların bir faktör olmadığını, ancak öğrencilerin önemseyen öğretmen davranışlarını algılamalarını ifade ederken etnik grupların önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin algıları farklı sınıf ortamlarına göre önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Ancak, öğretmenlerin öğrencilere karşı önemseme davranışları sergilemeleri öğrencilerin akademik başarılarına göre değişiklik göstermektedir.

Fry ve Gano-Overway (2010), 10-17 yaş aralığında 184 sporcunun futbol takımlarındaki önemseyen iklim algıları ile antrenörlerine ve takım arkadaşlarına yönelik zevkleri, tutum ve davranışları ve spora bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında anket yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, takımlarında önemseyen bir iklim algılayan sporcuların, daha fazla keyif alma, koçlarına/takım arkadaşlarına karşı daha olumlu tutumlar, futbola daha fazla bağlılık ve koçlarına/takım arkadaşlarına karşı daha önemseme davranışları sergileme olasılıklarının önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Garret, Barr ve Rothman (2009) farklı etnik grupları ve sınıf düzeylerine sahip öğrencilerin öğretmenlerin önemseyen sınıf oluşturma uygulamalarını nasıl yorumladıkları üzerine çalışmışlardır. Çalışma New Jersey'de üç ilkökul, bir ortaokul ve bir lise olmak üzere 155 öğrenciyle yürütülmüştür. Veriler iki açık uçlu anket ile

toplanmıştır. Ankette en sevdiği öğretmenlerinin onları önemsediklerini nasıl gösterdikleri ve öğretmenlerin niçin sınıftaki bütün öğrencileri önemsedikleri sorulmuştur. Çalışmanın bulguları önemseyen öğretmen özelliklerini ödevlerde yardım etmeye istekli olan, saygı gösteren, öğrencilere adil davranan ve öğrencilerin kişisel problemlerine yardım eden olarak algılandığını göstermiştir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamı uygulama algıları etnik gruba ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Cloninger (2008) çalışmasında, üstün yetenekliler okulunda verdiği 20 ders üzerinde yaptığı gözlem ve yansımaları sunmuştur. Çalışma 8 haftalık bir süre içinde gerçekleşmiştir ve olayları yazıya dökabilmek için her dersi kayda almıştır. Her dersten sonra, olanlarla ilgili düşüncelerini alan günlüğüne kaydetmiştir. Bu görüşmelere, tüm yıl (özellikle 8 haftalık dönem) hakkındaki düşüncelerine ve kendi eğitim deneyimlerine dayanarak, sınıfta sevgi dolu bir ortamın bazı mekanizmalarını ve ilkelerini açıklamaya çalışmıştır. Cloninger (2008) alan yazında “önemseme” olarak ifade edilen davranışları çalışmasında “sevgi” olarak ifade etmiştir. Çalışmasında bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bunlar; bir sınıfta bir sevgi kültürü geliştirmek için, güvenli bir ortam oluşturulmalıdır, Burada öğrenciler hem dinlendiklerini hem de başkalarını dinlediklerini hissederler. Bu ortamda tüm öğrenciler özgürce konuşabileceklerini ve söyleyeceklerinin kabul edildiğini hissederler. Bir sevgi kültürünü teşvik etmenin uzun bir süre boyunca meydana gelen ince etkileri vardır. Sevginin sınıftaki etkisi hem incelikli hem de yaygındır. Öğrenciler ve öğretmenler arasında paylaşılan sevgi, sınıfta paylaşılan tüm bilgilerin anlamını ve bağlamını dönüştüren bir ortam yaratır. Sınıf üyeleri arasındaki etkileşimler, özellikle de sevgi dolu etkileşimler, bilginin farklı anlayış tonlarıyla dolu olduğu bir sosyobilişsel bağlam yaratır. Öğretmenin ve öğrencilerin içsel durumu, öğrencilerin ne tür fikir ve duyguları paylaşacakları veya açıklayacakları konusunda bir ton belirler. Öğretmenler sıklıkla kendi fikir ve duygularının öğrenciler üzerindeki etkisini gözden kaçırabilirler. Son olarak yazar, bu yazıda açıklanan sevgi kültürü ile Noddings'in (1995) önemseme üzerine çalışması arasında bariz paralellikler bulmaktadır. Noddings'in önemseme kavramını genişleterek ve derinleştirerek sevgi kültürünü açıklamaya çalıştığını ifade etmiştir.

Martin (2007) çalışmasında çevre eğitimi için insan ve insan dışı doğaya derin ve geniş bir ilgiyi kapsayan bir argüman sunulan bir çalışmanın devamı niteliğinde Noddings'in önemseme felsefesini tartışarak özetlemiştir ve çevre eğitimi önemseme kavramı ile şekillendirmeye çalışmıştır. Bu yazıda, Noddings'in çalışmalarının çevre

eğitimcilerine öğrencilerinin insan olmayan doğal dünya ile ilişkileri hakkında düşünceleri için nasıl yol işaretleri sağladığını göstermiştir. Noddings'in önemseme anlayışının bir sonucu olarak, insanları doğanın bir parçası olarak görmenin savunuculuğunun, öğrencinin doğayla şefkatli bir ilişkiyi anlama kapasitesini geliştirmede ters etki yapabileceğini savunmuştur. Sonuç olarak, çevre eğitimi ve ilişkisel bir benliğin gelişimi için pratik çıkarımlar önermek amacıyla bir önemseme etiğinin yapısından yararlanmıştır. Başka bir deyişle çevre eğitimi için Noddings'in savunduğu önemseme anlayışı yerine, etik önemsemenin daha mantıklı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

McBee (2007) eğitimcilerin önemseme kavramsallaştırmalarına ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, Orta Atlantik'te yer alan bir üniversitenin öğretmen eğitimi programında öğrenim gören 144 öğretmen adayı ve sınıf öğretmenine uygulanan açık uçlu anketlerinden elde edilen bulguları incelemektedir. Önemseme kavramıyla ilgili literatürde tanımlanan teorik yapıları yansıtan bulgular, her seviyedeki eğitimcilerin önemseme davranışlarını öğrencilere sundukları yardım, öğrenenleri tanıma ve onlara ilgi gösterme çabaları ve öğrenenleri dinlemek olarak ifade etmişlerdir. Şefkatli olmak, bireyi önemsemek ve zaman ayırmak da özellikle hala kendi öğretmenleri tarafından önemsenen adaylar tarafından belirlenen niteliklerdir. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen eğitiminde (Özen gösteren etiğin kritik bileşenlerine odaklanan okumalar ve vaka çalışmaları toplamak, öğrencilerimizle konuyla ilgili düşünceli söylemler için kütüphaneler oluşturmaya başlayacaktır. Temaları bakım dinamiklerini eyleme geçiren rol yapma senaryoları, tartışma başlatıcılar ve çocuk edebiyatı listeleri geliştirmek ve yürütmek kendi kurslarımız için materyaller sunacak ve öğrencilerimizin sonunda öğrencileriyle birlikte kullanabilecekleri yöntemleri modelleyecektir.) gibi bir dizi uygulama önermektedir.

Newton ve diğerleri (2007), çalışmalarında fiziksel aktivite ortamlarında önemseyen ortam oluşturma'nın önemini vurgulamışlar ve bunun bir ölçüsü olmadığını göz önüne alarak bu iki çalışmanın amacını önemseme İklimi Ölçeği'ni (CCS) geliştirmek ve psikometrik özelliklerini incelemek olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada önemseyen bir iklim, bireylerin belirli bir ortamı kişilerarası olarak davetkar, güvenli, destekleyici ve değer verilme ve saygı görme deneyimini sağlamaya muktedir olarak algılama derecesi olarak tanımlanmaktadır. Çalışma 1'de, bir spor kampındaki 353 çocuk CCS'yi tamamlamıştır. Keşfedici faktör analizleri, önemseme iklimi olarak etiketlenmiş, dahili olarak tutarlı tek bir faktör ortaya çıkarmıştır ve ölçümün geçerliliğini desteklemiştir.

Çalışma 2'de, 395 spor kampçısı CCS'yi ve programın gelecekteki katılımına ve rapor edilen değere ilişkin değerlendirmeleri tamamlamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, CCS'nin 13 maddelik bir versiyonunun desteklendiğini ortaya koymuştur.

Vogt (2002), çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin öğretim içindeki önemseme anlayışlarını araştırmış ve bir önemseme etiğinin öğretim için uygunluğunu tartışmıştır. Bu çalışmaya 22 kadın, on erkek olmak üzere 32 İsviçreli ve İngiliz ilkökul öğretmeni katılmıştır. Metodoloji, yarı yapılandırılmış görüşmeleri ve fotoğraf ve çizimleri kullanan görüntü tabanlı yaklaşımları içermiştir. Öğretim içinde önemseme, bağlılık, ilgililik, fiziksel, sarılmak gibi şefkat ifade eden, ebeveynlik ve annelik olarak önemseme gibi çeşitli şekillerde anlaşılabilir. Yazar, öğretim içindeki bu önemseme tanımlarının bir süreklilik boyunca yerleştirilebileceğini öne sürmüştür. Bu sürekliliğin bir ucunda annelik olarak anlaşılan önemseme, geleneksel Batılı feminist kavramlarıyla açık bir şekilde ilişkilendirilirken, bağlılık olarak önemseme cinsiyete özgü değildir. İlişkisel olarak önemseme, daha çok kadınlar tarafından benimsenen ahlaki bir bakış açısı olarak kavramsallaştırılan önemseme etiği kavramıyla ilişkilendirilebilir. Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerine karşı sorumluluk ve onlara bağlılık olarak anlaşılan bir önemseme etiği olarak, kadınlar kadar erkekler arasında da ortaya çıktığı için bu görüşe meydan okumuştur.

Alder, (2002) ortaokul öğrencileri ve öğretmenleri arasında önemseme ilişkilerinin nasıl yaratıldığını ve sürdürüldüğünü incelemek amacıyla görüşmeler odak grup oturumları ve sınıf gözlemleri yaparak, şehirli öğrencilerin öğretmenlerle önemseme ilişkilerine ilişkin algılarını ortaya koymuştur. Çalışmayı iki ortaokul öğretmeni ve 12 ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğretmen ve öğrencilere göre önemseme davranışlarını dört tema altında toplamıştır: öğrenciyi tanıma, kişiselleştirilmiş liderlik, iyi öğretim ve kontrol. Öğrencilerini çok iyi tanıdıklarında, öğrencilerine kişiselleştirilmiş liderlik sağladıklarında, anlayış geliştirmelerini öğrettiklerinde ve akademik olarak destek olduklarında, davranış ve başarı için yüksek beklentilere sahip olduklarında öğrenciler önemsendiklerini düşünmektedir. Ayrıca, öğrenciler öğretmenin sınıfında kontrolü sağladığında verilen görevlerin yapılmasını sağladığında önemsendiklerini düşünmektedirler. Alder (2002), araştırma sonucunda kırsal kesimdeki okullarda güç ve kontrolün çalışılmasını önermektedir.

Ferreira ve Bosworth (2001) yürüttükleri çalışmalarında bir şehir ve bir kırsal okulda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin önemseyen öğretmen tanımlarını

incelemişlerdir. 101 öğrenci ile yapılan görüşmelerden alınan cevaplar, katılımcı gözlemlerinden alan notları, iki geniş temanın tanımlanmasına yol açmaktadır: İçerik ve pedagoji ile ilgili öğretmen davranışları ve öğretmen ile öğrenci arasında bir ilişki anlamına gelen öğretmen davranışları. Ancak, tüm önemseme davranışları, öğretmenden öğrenciye tek yönlü olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, önemseme davranışları belli bir dereceye kadar (öğretmenlerden öğrencilere) gerçekleşmiş olsa da her iki okul da bir önemseyen toplumun özelliklerini taşıyamamıştır.

Goldstein ve Lake (2000) çalışmalarını 1998 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısındaki büyük bir araştırma üniversitesinde İlköğretim Sınıf Organizasyonu ve Yönetimi kursuna katılan 17 lisans ve iki lisans sonrası öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Bu çalışmada ilk öğretmenlik deneyimlerine getirdikleri eğitim bağlamında önemsemenin rolüne ilişkin anlayışları incelenmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin ortaya çıkan süreç değişkenleri yerine, öğretmenlerin inançları ve anlayışları ile öğretmenlerin sınıf deneyimleri üzerindeki yansımalarını öngören değişkenlere odaklanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının önemseme anlayışlarına ilişkin 3 tema ortaya çıkmıştır: özcülük, aşırı basitleştirme ve idealizm. Öğretmen adaylarının öğretme ve önemseme arasındaki ilişkiye ilişkin kavramlarının az gelişmiş ve sınırlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, yazarlar bu kısmi anlayışları sorunlu veya karmaşık olarak görmek yerine, öğretmen adaylarının önyargılarının, önemseme ve ilköğretim öğretmeni uygulaması hakkında üretken, eğitici diyalog için ideal bir başlangıç noktası olduğunu savunmuştur.

Horsch, Chen ve Nelson (1999) çalışmasında Şikago'nun kuzeybatı yakasında yer alan B. Murphy ilkokulunda duyarlı sınıf yaklaşımını kullanarak önemseyen öğrenme ortamını oluşturmayı ve olumlu değişimleri ele almıştır. Bu yaklaşım altı bileşenden oluşmaktadır: sabah buluşması, kurallar ve mantıksal sonuçları, rehberli keşif, sınıf organizasyonu, akademik seçim, değerlendirme ve velilere rapor vermek. Bu altı bileşen öğretmenlere saygılı, önemseyen öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmuştur. Bu çalışmada günlük sınıf aktiviteleri kapsamında öğrencilerin sosyal iş birliği, sorumluluk, empati ve öz kontrol becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma bütün ilköğretim bütün çalışanlar tarafından 3 yıl süresince uygulanmıştır. İlk olarak duyarlı sınıf yaklaşımı bileşenlerinin uygulanması öğretmenlerin öğrencileri hakkında bireysel olarak daha fazla bilgi edinmelerini ve bu bilgi ışığında öğrenme etkinliklerini daha etkili bir biçimde hazırlama

fırsatını sunmuştur. Öğretmenler kuralların uygulanmasında başlangıçta zorluk çekseler de daha sonra buna uyum sağlayabilmişler ve öğrencilerin daha sakin bir ruh yapısına girdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu da öğrenmenin kolaylaşmasını sağlamıştır. Okul genelinde öğrencilerin kullandığı dilin kibar ve arkadaşça olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin gün boyunca ne yapılacağını bilmek öğrencilerin güvende ve rahat hissetmelerine sebep olmuştur. İstenmeyen davranışların hemen yok olmasının mümkün olmadığını kabul ederek eskiye nazaran büyük değişimler olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, veliler öğrencilerin arkadaş çevrelerinin genişlediğini belirtmişlerdir. Okulun genel olarak akademik başarısının da yükseldiği gözlenmiştir. Bunun öğrencilere güvenli ve rahat bir öğrenme ortamının sunulmasına borçlu olduğu ifade edilmiştir.

Goldstein (1998), çalışmasını önemseme etiğini okul öncesi eğitimde uygulamak amacıyla bir okul öncesi öğretmeni ve onun 24 (9 öğrenci okul öncesi, 7 öğrenci 1. Sınıf ve 8 öğrenci 2. sınıf düzeyinde) öğrencisiyle yürütmüştür. Öğrencilerin bir kısmı İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak kullanmaktadır. Sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuklar da bulunmaktadır. Tüm akademik faaliyetler tüm öğrencilerin kullanımına sunulmuştur ve performans beklentileri, kronolojik yaşa değil, genel olarak yeteneğe dayanmaktadır. Çalışma 1994 yılının güz döneminde başlamıştır. Nitel araştırmalardan anlatı ve feminist araştırma yöntemleriyle desenlediği çalışmasını okul öncesi öğretmenin sınıfında geçen günlük rutinler ve alışkanlıkları yakından ve detaylı bir şekilde tanımlamıştır. Araştırmacı her sabah gözlemlediği ders sonunda öğretmen ile derste yapılan etkinlikler, davranışlardaki niyetler hakkında detaylı bir bilgi almış, birlikte yansıtıcı değerlendirme yapmış ve eğer öğretmen isterse önerilerde bulunmuştur. Daha sonra gözlemlerini günlük olarak yazıya dökmüştür. Günlükte, önemseme etiği kapsamında gözlemlerine, anekdotlara, deneyimlerine ve gördüklerine yer vermiştir. Öğretmen ile yürütülen görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme olduğu gibi birlikte karar verilen konular hakkında konuşmayı kapsayan açık uçlu sorulardan oluşan tartışma konuları da olmuştur. Görüşmelerin yanı sıra sınıfta geçen olaylar hakkında deneyimlerin paylaşılması amacıyla e-mail aracılığıyla “diyalog günlüğü” kullanılmıştır. Araştırmacı her haftanın sonunda alan notlarını, günlük kayıtlarını ve transkripsiyonları tekrar okuyarak “hafta sonu yansıtıcı değerlendirmesini” yapmıştır. Böylelikle biçimlendirici analiz yaparak verilere bütüncül bakma, karışık temalara ve ifadelere odaklanma fırsatı bulmuştur. Çalışmasında sonuç olarak önemsemenin bir nitelikten ziyade eylem, basit bir duygudan ziyade entelektüel ve ahlaki bir duruş olduğu kanısına varmıştır. Araştırmacı,

önemseme etiği erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin yaptıkları işe karşı daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlayacağı, önemseme etiğinin nazık bir gülümseme ve sıcak bir kucaklamadan daha fazlası olduğu görüşünü sunmuştur.

Teven ve McCroskey (1997), öğrencilerin algıladıkları önemseyen öğretmen davranışlar üzerine araştırmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmaya 235 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler algılanan önemseme ölçeği, öğretmen değerlendirme ölçeği, duyuşsal ve bilişsel öğrenme ölçekleri ile toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin öğretmenlerin önemseme davranışlarını algılamaları, öğretmenlerini nasıl değerlendirdikleri, duyuşsal öğrenmeleri ve kendi bilişsel öğrenme algıları ile büyük ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bulach, Brown ve Potter, (1996) çalışmalarında önemseyen öğrenme ortamlarını oluşturmak için öğretmenler tarafından kullanılan davranışları tanımlayan bir araştırmanın bulgularını açıklamaya çalışmışlardır. West Georgia Eyalet Üniversitesi Eğitimsel Liderlik ve Vakıflar Bölümündeki üç lisansüstü öğrenci grubuna bir anket uygulanmıştır. Ankette, lisansüstü öğrencilerinden, öğrencilerin kendilerini önemsediklerini bilmelerini sağlamak için kullandıkları davranışları açıklamaları istenmiştir. Birinci grup öğrencilerin (n=116) yanıtları, ilgili davranışların bir listesini oluşturmak için kullanılmıştır. İkinci bir öğrenci grubunun yanıtları (n=70) listeyi 30 davranıştan 26 davranışa indirmiştir. Anketin son hali, üçüncü bir öğrenci grubuna (n=99) önemseme davranışlarıyla ölçülen faktör sayısını ve bu davranışların kullanım sıklığını belirlemek için uygulanmıştır. Çalışma, önemseyen öğrenme ortamlarına katkıda bulunan beş davranış kategorisi olarak kaygıyı azaltma yeteneği, dinlemeye isteklilik, uygun davranışın ödüllendirilmesi, arkadaşlığın iletilmesi ve olumlu-olumsuz eleştirinin uygun kullanımı faktörlerini belirlemiştir.

Yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere önemseme kavramı daha çok yurtdışı çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Buna karşın 2018 öğretim programlarında kök değerler içersindeki adalet, sabır, saygı sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik gibi kavramların (kök değerlerin) bir ölçüde önemseme davranışlarıyla ilintili olduğu söylenebilir. Önemseme davranışları bireyin kendini tanıma, gerçekleştirme ve dolayısıyla diğerlerini tanıma sürecinde sahip olabileceği kök değerleri bir şemsiye altında toplayan bir kavram olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmaların çoğunlukla önemseyen öğretmen davranışlarına odaklanıldığı ve öğrenci algılarını farklı kademelerde, etnik gruplarda ve farklı ders

kapsamlarında belirlemeye çalışıldığı görülmektedir. Bununla beraber, önemseyen öğrenme ortamlarına ve öğretmen-öğrenci ilişkisinde önemsemeye ilişkin konulara yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, önemseme davranışlarının öğretmen adalet algısı, önemseme iklimi, empati, olumlu sosyal davranışlar ve zorbalık gibi davranışlar arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Etkili öğretmen-öğrenci etkileşimlerini oluşturmak ve korumak için önemseme davranışlarının temel bir bileşen olduğu varsayılmıştır (Noddings, 2006d). Bu kapsamda yöntem kısmında da belirtildiği gibi önemseme anlayışına yönelik bir okul öğrenme çevresinin betimlenmesi ve önemseme davranışlarına “uygun” öğrenme ortamlarının düzenlenmesi amaçlanmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

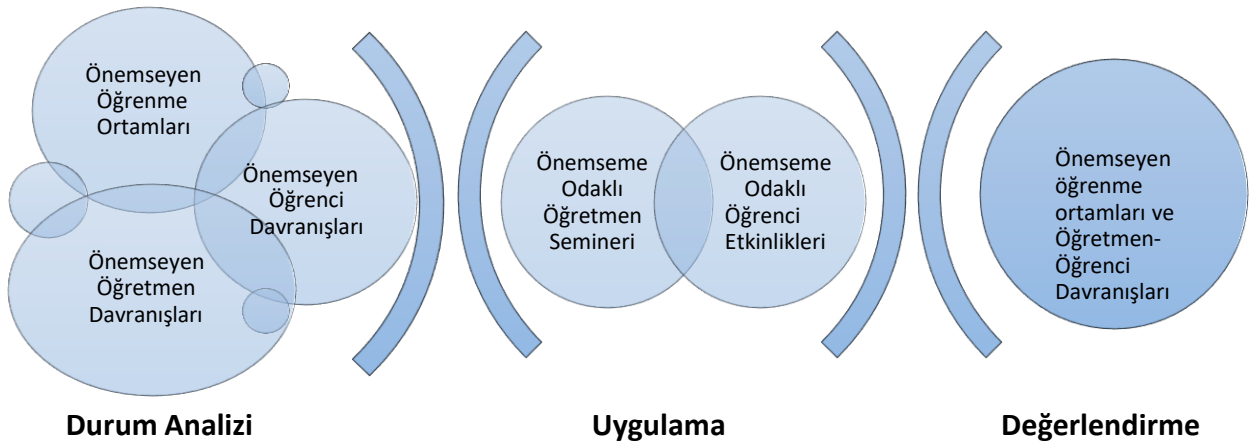
Bu araştırmanın amacı öncelikle önemseme anlayışına yönelik mevcut okul bağlamının betimlenmesi ve önemseme davranışlarına ilişkin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretmen seminer ve öğrenci etkinliklerinin geliştirme, uygulama ve değerlendirmelerinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve eylem araştırması desenleriyle kurgulanmıştır.

Araştırmaya öğretmen, öğrenci gibi okul paydaşlarının öğrenme ortamlarında önemseme davranışlarına yönelik nasıl cevaplar verdiklerini belirlemek amacıyla durum çalışmasıyla başlanmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması, gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını ifade etmektedir (Yin, 2016). Başka bir deyişle, durum çalışmasında araştırmacı durumun bir resmini oluşturur ve ardından diğerlerinin görmesi için durumun bir tasvirini üretir (Stake, 2006). Durum çalışmalarının bir kullanım alanı da geniş çapta yapılacak olan çalışmalar için sadece pilot çalışma ya da ön hazırlık olabileceğidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu araştırmanın durum çalışması aşamasında okul bağlamında önemseme davranışlarının neler olduğu, paydaşların bu davranışları nasıl gördüğü ve okulun bu duruma nasıl cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Durum çalışması kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular sonucunda geliştirilen önemseme davranışlarına yönelik etkinliklerin ve buna bağlı olarak öğretmen seminerlerinin öğretmen ve öğrenci davranışlarında ve öğrenme ortamlarında ne gibi değişiklikler meydana getirdiğini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların kendileri ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecindeki çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Sonuç olarak, bu çalışmada önemseyen öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin durum saptama ve ihtiyaç analizi yapmak amacıyla durum çalışması; önemseme odaklı öğretmen seminerleri ve öğrenci etkinliklerinin geliştirme, uygulama ve değerlendirmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Şekil 2’de araştırmanın durum çalışması ve eylem araştırması kısımlarını içeren genel araştırma sürecine yer verilmiştir.

Şekil 2. Genel Araştırma Süreci Akış Şeması



Şekil 2’de belirtildiği gibi, öncelikle ihtiyaç analizini gerçekleştirmek amacıyla durum çalışması yürütülmüştür. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre eylem araştırması kapsamında uygulama ve değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de araştırma sürecinin aşamalarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Sürecinin Aşamaları

		İhtiyaç Analizi	
Durum Çalışması	Literatür Tarama	Önemseyen Öğretmen Davranışları	
		Önemseyen Öğrenci Davranışları	
		Önemseyen Öğrenme Ortamları	
	Verilerin Toplanması	Pilot Gözlem	
		Gözlem	
		Yapılandırılmamış Öğretmen Görüşmeleri	
		Doküman İnceleme	
		Yarı Yapılandırılmış Veli Odak Grup Görüşmesi	
		Veli-Öğretmen Anketi	
	Verilerin Yorumlanması	Öğretmen-Öğrenci ve Öğrenme Ortamına İlişkin Tema ve Alt Temaların Belirlenmesi	
		Uygulama ve Değerlendirme	
Eylem Araştırması	Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	Nicel Veriler	Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği
			Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği (Öğrenci Formu)
			Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği
			Veli Anketi
			Öğretmen Anketi
	Eylem planının geliştirilmesi	Nitil Veriler	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
			Senaryolar
			Ödevler
			Öğrenci Günlüğü
			Öğrenci Öz Değerlendirme Formu
			Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
			Odak Grup Görüşmeleri
			Odak Grup Görüşmeleri
			Yansıtıcı Değerlendirme
			Etkinlik Video Kayıtları
	Araştırma Süreci	Eylem planının uygulanması	Öğretmen Seminerlerinin Tasarlanması
			Öğretim Modelinin Geliştirilmesi
			Öğrenci etkinliklerinin tasarlanması
			Materyallerin Geliştirilmesi
			Etkinlik planı tasarımlarının oluşturulması
	Verilerin Toplanması	Eylem planının uygulanması	Öğretmen Seminerlerinin Uygulanması
			Öğrenci Etkinliklerinin Uygulanması
	Verilerin Yorumlanması	Eylem planının gözden geçirilmesi	Öğrenci etkinliklerinin uygulanması
			Etkinlik videolarının transkripsiyonu
			Etkinliklerin analizi
			Etkinliklerin değerlendirilmesi
			Etkinliklerin yeniden düzenlenmesi
			Uygulama Öncesi ve Sonrası Verilerin Toplanması
			Uygulama Sürecinde Verilerin Toplanması
			Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi
			Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi
			Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmanın ilk aşamasında çalışma grubunun önemseme davranışlarına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla durum çalışması yürütülmüştür. Bu amaçla, öğretmen-öğrenci davranışları ve öğrenme ortamları önemseme davranışları açısından gözlenmiş, tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bu tema ve alt temaların öncelikleri ve yoğunluğunu belirlemek amacıyla öğretmen ve veli anketine başvurulmuştur.

Eylem araştırması kapsamında öğretmen seminerleri ve öğrenci etkinlikleri tasarlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin uygulanmasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından bir öğretim modeli geliştirilmiştir. Öğretmen seminerleri 5 video şeklinde öğretmenlere ulaştırılmış ve üç soruluk anketle değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci etkinlikleri, 2020-2021 güz eğitim-öğretim döneminde 27-10-2020 ve 05-02-2021 tarihleri arasında birinci sınıflara altı etkinlik, ikinci sınıflara 11 etkinlik ve üçüncü sınıflara 12 etkinlik uygulanmıştır. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu zoom programı üzerinden çevrimiçi yürütülmüştür. Etkinliklerin haftalık uygulamalarına ilişkin “etkinliklerin uygulanması”, “etkinlik videolarının transkripsyonu”, “transkripsiyonların analizi”, “verilerin değerlendirilmesi” ve “etkinliklerin yeniden planlanması” olmak üzere haftalık bir döngü izlenmiştir. Etkinlikler yapılmış, analiz edilmiş, üzerine düşünülmüş ve yeniden yapılmıştır. Uygulama öncesi, sonrası ve sürecinde değerlendirme yapmak amacıyla nicel veri toplama araçlarından önemseyen öğretmen davranışları ölçeği, önemseyen öğretmen davranışları ölçeği öğrenci formu ve önemseyen öğrenci davranışları ölçeği geliştirilmiş, nitel veri toplama araçlarından öğrenci odak grup görüşme formu, öğrenci senaryoları, öğretmen ve öğrenci anketi, öğretmen görüşme formu geliştirilmiş, uygulama sürecinde verilerin toplanması amacıyla öğrenci öz değerlendirme formu, öğrenci ve veli görüşme formları geliştirilmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde verilerin toplanmasında öğrenci günlüğü, etkinlik video kayıtları, ödevler ve araştırmacı yansıtıcı değerlendirmeden yararlanılmıştır. Aşağıda araştırmanın durum çalışması ve eylem araştırması aşamalarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

3.2. Durum Çalışması

Durum çalışması, tek bir kişinin veya varlığın, olgunun veya sosyal birimin ayrıntılı ve bütünsel olarak betimlenmesi ve analizidir. Araştırmacı sosyal dokuyu, bu

dokuyu oluşturan bireyleri, oluşturulmuş desenleri, ortamı ve bireysel deneyimleri ortaya çıkarmaya çalışır. Teknik olarak iki çeşit durumla karşılaşılabilir. Birincisi, farklı yollarla elde edilen veriler üçleme yoluyla birleştirilir ve sonuca varılır. İkincisi, kuramsal önermelerden yola çıkarak veri toplanır ve analiz edilir. Durum çalışmalarında genel sonuçlara varmak bir amaç değildir. Temel amaç durumu, kişiyi veya olguyu özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 120). Bu bağlamda bu aşamanın problem durumu önemseme davranışlarına ilişkin incelenen öğretmen- öğrenci davranışlarını ve öğrenme ortamı ipuçlarını belirleyerek önemseme davranışları açısından öğretmen ve öğrenci ihtiyacını saptamaktır.

Yin (1994) durum çalışmalarını amaçlarına göre keşfedici, açıklayıcı ve betimleyici olmak üzere üç ana başlıkta toplamıştır. Bu çalışmada gerçek dünya bağlamı içerisinde bir olgunun çalışılmasının önemini vurgulayan betimleyici durum çalışması kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2013) Durum çalışması yaparken izlenebilecek aşamalar şu şekilde belirlemiştir:

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi
2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
3. Analiz biriminin saptanması
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
6. Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
8. Durum çalışmasının raporlaştırılması

Bu araştırmanın durum çalışması aşaması bu adımlar takip edilerek ele alınmıştır.

Araştırma sorularının geliştirilmesi: Tez çalışmasının birinci aşaması olan durum çalışmasının araştırma sorusu, önemseme davranışlarına ilişkin incelenen öğretmen- öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı nasıldır?

Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi: Her alt problem araştırmada araştırmacının ilgisinin odaklanacağı noktayı işaret eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, geliştirilen araştırma sorusuna ilişkin belirlenen alt problemler şunlardır:

- Önemseme davranışları dikkate alınarak incelenen öğretmen davranışları nasıldır?
- Okul bağlamının önemseyen öğrenme ortamlarına uygunluğu nasıldır?
- Önemseme davranışları dikkate alınarak incelenen öğrenci davranışları nasıldır?

Analiz biriminin saptanması: Bu çalışma durum çalışması deseni olarak iç içe geçmiş tekli durum deseni ile desenlenmiştir. Buna göre, tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olabilir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu çalışmada kullanılan iç içe geçmiş tekli durum deseni Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu çalışmanın analiz birimlerini okul bağlamında öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamları oluşturmaktadır.

Şekil 3. *İç İçe Geçmiş Tekli Durum Deseni*



Çalışılacak durumun belirlenmesi: Bu çalışmanın amaç ve alt amaçlarından yola çıkıldığında çalışılacak durum önemseme davranışları olarak belirlenmiştir. Analiz birimleriyle ilişkilendirildiğinde önemseyen öğretmen-öğrenci davranışları ve önemseyen öğrenme ortamlarıdır.

3.2.1. *Araştırma Grubu*

Araştırmanın çalışma gurubunu belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel anlayış önceden belirlenmiş

bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın durum çalışması aşamasında okul bağlamı bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci sayısının az olduğu bir okulun seçilmesi, okulun sadece ilkokul kısmından oluşması çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçütlerdendir. Önemseme davranışlarına ilişkin uygun öğrenme ortamlarında süreklilik önemli bir yer tutmaktadır. Önemseme ve süreklilik ilişkisinde, öğrencilerin mümkünse en az üç yıl aynı okulda, aynı sınıf arkadaşlarıyla ve aynı öğretmenle bulunması özelliği vurgulanır. Bununla beraber, önemseme merkezli programların küçük okullarda uygulanmasının daha pratik olduğu ifade edilir (Noddings, 2005). Bu özelliklere sahip Muğla merkeze bağlı köy ilk okulları dikkate alınmıştır. Çalışma grubunu Muğla merkeze bağlı bir köy ilkokulunda görev yapan öğretmenlerle öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Buna göre araştırmanın durum çalışmasında yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Durum Çalışmasının Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri*

Düzye	Kadın	Erkek	Toplam
Öğretmen	3	1	4
Toplam			4
Öğrenci	1. sınıf	3	8
	2. sınıf	4	8
	3. sınıf	3	8
	4. sınıf	4	10
Toplam	20	14	34

Durum çalışmasının çalışma grubunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde görev yapan 3’ü kadın, 1’i erkek olmak üzere 4 öğretmen ve öğrenim gören 20’si kadın, 14’ü erkek olmak üzere 34 öğrenci, toplamda 38 katılımcı yer almaktadır.

3.2.2. Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalarda uygulama ortamının tasviri okuyucunun bu ortamı görselleştirmesi için yeterince detaylandırılmış olmalıdır (Patton, 2014). Çalışmanın aktarılabilişliğini sağlamak amacıyla ortamın tasviri okuyucunun hem ortamı zihninde daha iyi canlandırmasına hem de kendi ortamına ilişkin olası sonuçlara daha kolay ulaşmasına yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fiziksel ortamın yanı sıra sosyal ortamlar da kendi iç dinamiklerine göre farklılaşabilir. Katılımcıların birbirlerine karşı

davranışları grubun kişiliğini belirler. Sosyal ortamın yapısı düzeni, açıklığı ve kontrolü vurgulayabilir (Patton, 2014). Bu bağlamda, önemseme davranışları öğretmen-öğrenci ilişkisinde ve öğrenme ortamında incelendiğinden dolayı fiziksel ve sosyal çevrenin ayrıntılı betimlenmesine yer verilmiştir.

3.2.2.1. Fiziksel Çevre. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan okul Muğla il merkezine 10 km uzaklıktaki, eskiden köy olan daha sonra mahalle olarak geçen bir yerleşim yerinde yer almaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi orta ve ortanın altındadır. Yerleşim yeri, merkeze çok yakın olmasına rağmen öğrenciler çok nadir mahalle dışına çıkmaktadır. Yerleşim yeri mahalle olarak kayıtlı olsa da bir köy hayatı gözlenmektedir. Çoğu ailenin ekip biçtiği bahçesi ve büyük-küçük baş hayvanları mevcuttur. Evlerin çoğu avlu içerisinde müstakil evlerdir. Bazıları yenilenmiş ancak bazıları eski yapılarıdır. Köydeki evlerin ısınma ihtiyacı soba ile karşılanmaktadır. Köyde internetin ve GSM hatlarının çekiminin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Bir kısmının zeytinlik olduğu avlu ile çevrili büyük bir bahçe içerisinde yer alan okul üç ayrı binadan oluşmaktadır. Ana sınıfı ana binanın arka kısmına kaldığı için tek camlı karanlık bir sınıftır. Ana sınıfının güneş alan ön tarafında ise öğretmen odası ve müdür odasının bulunduğu bir kısım ve biri kullanılan diğeri kullanılmayan iki sınıfın olduğu bir kısım bulunmaktadır. Üç Kısımın da girişi farklı yerdendir. Bu yapıdan ayrı olarak 4 sınıfın ve bir terasın olduğu bir okul binası daha bulunmaktadır. Bu sınıfların büyüklüğü ancak yaklaşık 8-10 sıra alacak kadardır. İki sınıf daha iyi güneş alırken diğer iki sınıf oldukça karanlıktır. Güneş alan ve diğerlerine göre nispeten daha büyük olan sınıf kullanılmamaktadır. Sınıflarda beyaz tahta bulunmaktadır ve sınıflar soba ile ısıtılmaktadır. Sınıflar soba ile ısıtıldığı için duvarlarda yer yer isten kaynaklı karartılar bulunmaktadır. Sınıflarda oturma düzeni sıralı (geleneksel) düzendedir. Okulun bahçesinde eskimiş ve filesi olmayan bir basketbol potası, Atatürk büstü ve çeşme bulunmaktadır. Bir proje kapsamında bahçeye çocukların çizgi oyunu gibi oyunlar oynanması amacıyla çizildiği düşünülen çizimler yer almaktadır. Ancak öğretmenler de niçin çizildiğini bilmemektedirler.

Okulun internet bağlantısı çok zayıftır. Her sınıfta bir bilgisayar var fakat kullanılmıyor. Dersler, ders kitaplarındaki etkinliklerin takibi şeklinde yürütülüyor. EBA ya da MEB'in izin verdiği diğer online kaynakların kullanımına rastlanmamıştır.

3.2.2.2. Sosyal Çevre. Kadın öğretmenler birlikte vakit geçirirken erkek öğretmen yalnız vakit geçirmektedir. Öğretmenlerin genel olarak velilere karşı mesafeli oldukları gözlenmiştir. Teneffüslerde nöbetçilik yapılmadığı gözlenmiştir. Teneffüslerde öğretmenler ve öğrenciler genelde iletişimde bulunmamaktadır. Öğretmen odasının bahçe tarafında penceresi bulunmadığından öğretmenler, öğretmen odasında bahçede olanları görememektedirler. Havaaların güzel olduğu günlerde öğretmen odasının bulunduğu idari binanın önündeki çardakta öğretmenler dinlenmektedirler. Derslere giriş çıkış zili kullanılmamaktadır.

Bu çalışmada okul müdürü ve öğretmenler velilerle iletişim kurmada, veri kaynağı olmada, okula ve öğrencilere ait gerekli belgeleri sunmada, gözlem takvimini planlamada rol almışlardır.

3.2.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmanın birinci aşaması olan durum çalışmasında, çalışma grubunun okul bağlamında önemseyen öğrenme ortamları, önemseyen öğretmen ve öğrenci davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem, odak grup görüşmesi, görüşme, anket, alan notları ve doküman inceleme veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla, yarı yapılandırılmış gözlem formu, veli odak grup görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, öğretmen-veli anketi hazırlanmıştır.

3.2.3.1. Gözlem Formu. Gözlem formları, önemseme davranışlarına ilişkin öğretmen-öğrenci ve öğrenme ortamı gözlemleri yapmak amacıyla tasarlanmıştır. Sınıf içi ve bahçe gözlemi için iki farklı gözlem formu oluşturulmuştur. Sınıf içi gözlemlerde öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. Sınıf içi gözlem formu dört boyuttan oluşturulmuştur. Önemseme davranışları bağlamında birinci boyutta fiziksel ortama ilişkin bilgiler (oturma düzeni, araç-gereçler, sınıf ısı, ışık ve renk bilgileri, tablo, levha, öğrenci sayısı) yer almıştır. İkinci boyutta sınıf içi etkileşime ilişkin bilgilere (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretmen-öğrenci dili) yer verilmiştir. Üçüncü boyutta öğretim desteğine ilişkin bilgiler (öğretim yöntemleri, öğrenmeyi değerlendirme, dönüt, öğrenci yanıtları) gözlenmiştir. Dördüncü boyutta sınıf iklimine ilişkin bilgiler (sınıf atmosferi, öğretmen ve öğrencinin psikolojik durumları, istenmeyen davranışlara verilen tepkiler) gözlenmesi amaçlanmıştır. Bahçe gözlem formunda fiziksel ortam, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretmenin

ulaşılabilirliği boyutlarında bilgi toplanması amaçlanmıştır. Ayrıca, gözlem formlarında tarih/saat, gözlenen sınıf/yer, ders/konu bilgilerine yer verilmiştir.

Gözlem formu, içerik ve biçimsel açıdan değerlendirilmesi amacıyla geçerlik komitesi ve jüri üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, pilot gözlem yapılarak formun işlerliği hakkında bilgi edinilmiş, pilot gözlem formları uzmanlara tekrar sunularak ve araştırmacının yansıtıcı değerlendirmeleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Ek 1’de gözlem formuna yer verilmiştir.

3.2.3.2. Veli Odak Grup Görüşme Formu (Durum Çalışması). Odak grup görüşmesi, velilerle yapılmak üzere öğrencilerin önemseme davranışlarına yönelik daha fazla bilgi edinmek ve öğrencilere uygulanacak önemseme davranışlarına ilişkin etkinliklerin şekillenmesine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Görüşme formunda velilerin çocuklarıyla yaşadıkları sorunlar ve ilişki tarzları, okuldan beklentileri, çocuklarının aldıkları sorumluluklar, çocukların boş vakitlerini değerlendirme alışkanlıklarına ilişkin sorular olmak üzere sekiz soru yer almıştır. Görüşme soruları geçerlik komitesinin görüşüne sunulmuştur. Ek 2’de veli odak grup görüşme formuna yer verilmiştir.

3.2.3.3. Öğretmen-Veli Anketi. Gözlem verileri ve literatür taramaya dayalı olarak belirlenen öğretmen semineri ve öğrenci etkinlikleri temalarına ilişkin öğretmen görüşü almak amacıyla temaların yer aldığı bir öğretmen anketi geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretmen anketi geçerlik komitesine sunularak görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden hem kendileri hem de öğrencileri için bu temalardan öncelikli olarak hangilerine ihtiyaç duyduklarını 1-10 arası puanlayarak belirlemeleri istenmiştir. Velilere ise anketin öğrenciler için olan kısmı gönderilmiştir. Öğretmen anketi Google form kullanılarak hazırlanmıştır. Ek 3’te öğretmen-veli anketine yer verilmiştir.

3.2.4. Verilerin Toplanması

Durum çalışmasında veri toplama yöntemi olarak katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve arşiv kayıtları gibi bir dizi nitel veri toplama yöntemi; problemin doğasına ve araştırmacının beklentilerine göre tek başlarına veya birlikte kullanılabilir. Bununla beraber nitel çalışmalarda araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğin artırılması, araştırmanın sonucunda ulaşılabilecek sonuçların daha geniş bir bakış açısıyla yapılması ve alternatif yorumlara ulaşılması amacıyla birden fazla veri toplama

yönteminden yararlanılması önerilen bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden ağırlıklı olarak katılımcı olmayan gözlem, buna ek olarak odak grup görüşmesi, görüşme, anket, alan notları ve doküman incelemeden yararlanılmıştır. Veri toplama aşamasında izlenen adımlar aşağıdaki gibidir:

3.2.4.1. Literatür Tarama. Literatür tarama veri toplama süreci boyunca devam etmiştir. Öncelikle önemseme davranışları üzerine alan yazın çalışması yapılmıştır. Daha sonra kapsam daraltılıp derinleştirilerek önemseyen öğretmen ve öğrenci davranışları ve önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin alan yazın taranmıştır. Taramalar sonucunda öğrenme ortamlarında, ilkokul öğretmenleri ve öğrencilerinin önemseme davranışlarının genel bir listesine ulaşılmıştır.

3.2.4.2. İzinlerin Alınması. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ilkokullarda görüşme, gözlem ve anket uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, etik kurulu izni alınmıştır. Bununla beraber, çalışma grubu öğretmenleriyle toplantı yapılarak çalışmanın kapsamı ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, tez önerisi her bir öğretmene verilmiş ve bir sonraki toplantıda soruları cevaplandırılarak çalışmaya katılmada gönüllü olmaları sonucunda velilerle görüşülmüştür. Velilere bilgilendirme yapılmış, veli onam formunu kabul etmeleri durumunda imzaları alınmıştır. İzinlere Ek 4, 5, 6, 7 ve 8’de yer verilmiştir.

3.2.4.3. Pilot Gözlem. Çalışma grubunda gözleme başlamadan önce araştırmacının gözlem becerilerini geliştirebilmesi ve gözlem formunun işlerliğini görmek amacıyla Muğla ili, Merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda dört ders saati dersliklerde ve iki teneffüs saati koridorda gözlem yapılmıştır.

3.2.4.4. Gözlem. Araştırmacı öğrenci ve öğretmenlerin gözlemcinin varlığına alışması amacıyla gözleme başlamadan önce birçok defa okul ziyaretlerinde bulunmuş ve ziyaretçi olarak derslere katılmıştır. Çalışma alanı olarak belirlenen Muğla Merkeze bir köy ilkokulunda, 04.03.2019-24.05.2019 tarihleri arasında 20 ders saati sınıf içi gözlem, sekiz saat bahçe gözlemi ve bir saat veli toplantısı gözlemi olmak üzere yaklaşık 22 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin altı saati ses kaydına alınmış, bir saati ise video kaydına alınmıştır. Böylelikle gözlem çalışmasının geçerlik ve güvenirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Gözlem formları nesnel bir dille doldurulmuş ve her bir gözlem formunun transkripsiyonu yapılmıştır. Gözlem formlarının alan notları olarak ayrılan kısmına gözleme ilişkin notların tutulması sağlanmış ve gün içerisinde tutulan notlar ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Gözlem Formu No	Ses Kaydı	Ders	Sınıf	Süre	Tarih
Gözlem Formu 1	Yok	Matematik	4. Sınıf	40 dk.	4.03.2019
Gözlem Formu 2	Yok	Sosyal Bilgiler	4. Sınıf	40 dk.	4.03.2019
Gözlem Formu 3	Yok	Türkçe	2. Sınıf	40 dk.	4.03.2019
Gözlem Formu 4	Yok	Okul Bahçesi		60 dk.	5.03.2019
Gözlem Formu 5	Yok	Veli Toplantısı	4. Sınıf	60 dk.	5.03.2019
Gözlem Formu 6	Yok	Fen Bilimleri	3. Sınıf	40 dk.	5.03.2019
Gözlem Formu 7	Yok	Fen Bilimleri	3. Sınıf	40 dk.	7.03.2019
Gözlem Formu 8	Yok	Matematik	2. Sınıf	40 dk.	8.03.2019
Gözlem Formu 9	Yok	Serbest Etkinlikler	4. Sınıf	80 dk.	8.03.2019
Gözlem Formu 10	Yok	Türkçe	2. Sınıf	40 dk.	8.03.2019
Gözlem Formu 11	Yok	Serbest Etkinlikler	2. Sınıf	80 dk.	12.03.2019
Gözlem Formu 12	Yok	Okul Bahçesi		240 dk.	15.03.2019
Gözlem Formu 13	Var	Hayat Bilgisi	2. Sınıf	40 dk.	16.05.2019
Gözlem Formu 14	Var	İngilizce	3. Sınıf	40 dk.	16.05.2019
Gözlem Formu 15	Var	Türkçe	1. Sınıf	40 dk.	17.05.2019
Gözlem Formu 15	Var	Hayat Bilgisi	1. Sınıf	40 dk.	17.05.2019
Gözlem Formu 15	Var	Matematik	1. Sınıf	40 dk.	17.05.2019
Gözlem Formu 16	Yok	Okul Bahçesi		80 dk.	20.05.2019
Gözlem Formu 17	Var	Hayat Bilgisi	2 ve 3. Sınıf	30 dk.	21.05.2019
Gözlem Formu 18	Var	Okul Bahçesi		60 dk.	21.05.2019
Gözlem Formu 19	Var	Matematik	2 ve 3. Sınıf	40 dk.	22.05.2019
Gözlem Formu 20	Var	Serbest Etkinlik	2 ve 3. Sınıf	80 dk.	24.05.2019

3.2.4.5. Odak Grup Görüşmesi. Öğrencilere düzenlenecek önemseme davranışlarına ilişkin etkinliklerin şekillenmesine katkı sağlaması amacıyla veli toplantısı düzenlenerek velilerle yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeye 24 veli katılmıştır. Velilere çocuklarıyla yaşadıkları sorunlar, okuldan beklentileri, çocuklarının aldıkları sorumluluklar, çocukların boş vakitlerini değerlendirme alışkanlıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşme bir saat sürmüştür. Görüşmenin transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyonlar istendiği takdirde velilerin incelemesine sunulmuştur.

3.2.4.6. Görüşme. Gözlemlerde karşılaşılan, net olmayan bazı noktaları netleştirmek, altında yatan nedeni keşfetmek amacıyla öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler gözlem formunun nesnel, olanın olduğu gibi yazılmasına katkı sağlamıştır.

3.2.4.7. Anket. Araştırmanın ikinci aşaması olan eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilecek olan önemseme davranışlarına ilişkin öğretmen semineri ve öğrenci etkinliklerinin öncelikli temalarını belirlemek amacıyla çalışma grubu olarak belirlenmiş okulda görev yapan dört ilkökul öğretmenine Google Form üzerinden dört soruluk bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, öğrenci etkinlik temaları, öncelikli ihtiyaç duyulan temalarının belirlenmesi amacıyla velilere Google Form üzerinden gönderilmiştir.

3.2.4.8 Alan Notları. Araştırmacı gözlem boyunca okulda oluşan durumlara ilişkin çalışmayla ilişkili olabilecek konularda gözlem formunda alan notlarına yer vermiştir.

3.2.4.9. Doküman inceleme. Gözlem sürecinde öğrenciler hakkında daha detaylı bilgi edinmek amacıyla veli bilgi formları, öğrenci defterleri ve kitapları, panoya asılmış çalışmaları incelenmiştir. Ayrıca, öğrenci etkinlikleri temaları belirlenirken ilkökul öğretim programı Hayat Bilgisi dersi incelenmiştir.

Bu çalışmanın ihtiyaç analizi kısmını oluşturan durum çalışmasında “Önemseme davranışlarına ilişkin incelenen öğretmen-öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı nasıldır?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Durum çalışmasına ait verilerin toplanmasına ilişkin araştırma soruları, veri kaynakları ve veri toplama araçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Araştırma Soruları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Araştırma Sorusu	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı
1. Önemseyen öğretmen davranışlarına göre incelenen öğretmen davranışları nasıldır?	* Öğretmen * Öğrenme Ortamı * Araştırmacı	*Gözlem Formu *Yapılandırılmamış Öğretmen Görüşmesi, *Alan Notları
2. Önemseyen öğrenci davranışlarına göre incelenen öğrenci davranışları nasıldır?	*Öğrenci *Öğrenme Ortamı *Araştırmacı *Öğrenci defter ve Kitapları *Öğrenci Bilgi Formları	*Gözlem Formu *Alan Notları *Doküman İnceleme
3. Okul bağlamının önemseyen öğrenme ortamlarına uygunluğu nasıldır?	* Öğretmen *Öğrenci *Öğrenme Ortamı *Araştırmacı	*Gözlem Formu, *Yapılandırılmamış Öğretmen Görüşmesi, *Alan Notları

Tablo 4’te belirtildiği gibi, durum çalışmasında gözlem ağırlıklı olmak üzere görüşme, doküman inceleme ve anketten, veri kaynağı olarak öğretmen, öğrenci, veli ve öğrenme ortamlarından yararlanılmıştır.

3.2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel analizde durum çalışması yaklaşımı bir analiz sürecini temsil ettiği için verinin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem oluşturur. İyi yapılandırılmış durum çalışmaları bütüncüdür ve bağlamsal hassasiyete bağlıdır. İçerik analizi bir metnin tekrar eden kelimeler veya temalar açısından taranması anlamına gelebilir. Ancak daha genel olarak nitel veride temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır. İçerik analizi yoluyla bulunan temel anlamlara genelde örüntüler ya da temalar denir (Patton, 2014). Bu çalışmada özellikle gözlem yoluyla belirlenmiş önemseme davranışlarının yokluğunun örüntüsünün betimlenmesi ve bu örüntüler temalaştırılarak eğitim temalarının oluşturması amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Ayrıca, Patton (2014), kurama dayalı nitel analiz yaklaşımlarından olan, araştırmacının alana girmeden önce veya veri toplandıktan sonra kurama dayalı önermeler geliştirildiği ve geliştirilen bu önermeler yoluyla analizin yürütüldüğü analitik tümevarımdan bahsetmektedir. Buna ilave olarak Yin (2003), durum çalışmalarının analizinde örnek (model) eşleştirmesi, açıklama oluşturma, zaman serileri analizi, mantıksal modeller ve örnek olay öğeleri olmak üzere beş yöntem belirlemiştir.

Bu çalışmada analiz birimlerinin önemseme davranışlarını sergileme ve görülme durumlarını ortaya konulmasına çalışılmıştır. Bundan dolayı önemseme davranışlarından hangilerinin sergilendiği hangilerinin sergilenmediğini belirlemek amacıyla içerik analizinde kontrol listesi kullanılmıştır. Bu bağlamda, durum çalışmasının verilerinin analizinde analitik tümevarım yaklaşımı kullanılarak örnek eşleştirilmesi yöntemi ile kontrol listesindeki önermeler ile içerik analizi yapılmıştır. Örnek eşleştirilmesinde bir olayla ilgili çeşitli parçaların bazı teorik önermelerle ilgili olması durumu söz konusudur. Eğer çalışma öncesinde varsayılan sonuç, çalışma sonrasında bulunan sonuç ile eşleşiyorsa çalışmanın iç geçerliliği artacaktır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Buna göre, önemseyen öğretmen-öğrenci davranışları ve öğrenme ortamlarına ilişkin alan yazın taraması yapıldıktan sonra alana inilmiş, gözlemler yapılmıştır. Kurama dayalı geliştirilen kontrol listeleri ile gözlem verilerinin “analitik tümevarım” yaklaşımı ve “örnek eşleştirilme” yöntemi ile içerik analizi yapılmıştır.

Kontrol Listesi. Kontrol listeleri, mantıksal bir sıraya göre düzenlenmiş belirli özelliklerin veya davranışların listeleridir. Aranılan şeyi görme eğiliminde olduğundan

dolayı bir kontrol listesi, birçok farklı ögenin gözlemlenmesi gerektiğinde dikkati odaklamak için değerli bir araç olabilir. Kontrol listeleri, özellikle kolayca ve açıkça belirtilebilen davranış türleri veya özellikler için kullanışlıdır. Gözlemci, davranışların varlığını ya da yokluğunu ya gözlemci olarak ya da gözlemi üzerine analiz yaparken belirtebilir. Gözlemcinin gözlenen kişinin belirtilen davranışı gösterip göstermediğini bilmesi gerekiyorsa, bir kontrol listesi iyi bir araçtır (Beaty, 2006). Alan yazın taranırken önemseme davranışları okul bağlamında gözlenebilecek, ilkökul öğretmen-öğrenci davranışları ve öğrenme ortamları ile sınırlandırılmıştır. Öncelikle önemseyen öğretmen davranışları ve öğrenme ortamlarına ilişkin 90 ifade belirlenmiştir. Maddelerin okul bağlamında gözlenebilecek davranışlar, ilkökul öğretmenlerine ve öğrenme ortamlarına uygun davranışlar sınırlılıkları göze alınarak incelenmesi amacıyla geçerlik komitesine başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda, “Öğrencilerine gülümser.”, “Sınıftaki öğrencilere bireysel olarak gülümser.” ve “Konuşurken tüm sınıfa gülümser.” gibi benzer ifadeler; “Öğrencinin bir testi tekrar yapmasına izin verir” gibi ilkökul düzeyine uygun bulunmayan ifadeler; “Öğrencileri destekler” gibi çok genel ifadeler çıkarılmıştır. İncelemeler sonucunda önemseyen öğretmen davranışları ve öğrenme ortamlarına ilişkin ifadeler 43’e düşmüştür. Kırk üç alt tema için dört önemseyen öğretmen davranışları teması ve üç önemseyen öğrenme ortamları teması olmak üzere yedi tema ve 43 alt tema oluşturulup tekrar geçerlik komitesine ve TİK jüri üyelerine sunularak görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, ifadeler daha anlaşılır, davranışa yönelik ve sade bir hale getirilmiştir. Kontrol listesinin kullanımını kolaylaştırmak amacıyla ifadeler kategoriler altında toplanmıştır. Kategori ve ifade uyumunu belirlemek amacıyla tekrar geçerlik komitesine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış kontrol listesine son şekli verilmiştir. EK 9’da Önemseyen öğretmen davranışları ve öğrenme ortamlarına ilişkin gözlem kontrol listesi ve alan yazın referansları tablosu verilmiştir.

Alan yazında genel olarak önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin kendini, yakın diğerlerini, uzak diğerlerini, doğayı, hayvanları ve dünyayı, eşyaları (insan yapımı ürünleri) ve fikirleri önemseme olmak üzere altı üst temadan söz edilmektedir (Noddings, 2005). Bu çalışmada öğrenme ortamında gözlenebilen ve ilkökul öğrencilerinin sergileyebileceği davranışlara odaklanıldığından dolayı kendini, öğrenmeyi, yakın diğerlerini ve eşyaları önemseme üst temaları dikkate alınmıştır. Önemseyen öğrenci davranışları gözlem kontrol listesinde başlangıçta 53 ifade yer almıştır. Geçerlik komitesine sunulan ifadelerden birinin sınıfta gözlemlenemeyeceğine, üçünün diğer

ifadelere benzerliğine karar verilerek çıkarılmıştır. Kontrol listesinin son şekli dört üst tema, 15 alt tema ve 49 ifadeden oluşturulup tekrar geçerlik komitesine ve TİK jüri üyelerine sunularak görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. EK 10'da Önemseyen öğrenci davranışları gözlem kontrol listesi tablosu verilmiştir.

Durum çalışmasına ait gözlem verileri önemseyen öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrenci davranışları olmak üzere üç alanda kontrol listesine göre örnek eşleştirmesi yöntemi ile içerik analizi yapılmıştır. Rastgele seçilen gözlem formlarının örnek (model) eşleştirmesi geçerlik komitesi tarafından da yapılarak kodlayıcı uyum indeksine bakılmıştır. %70'in altında kalan analizler tekrar gözden geçirilerek geçerlik komitesi ile uzlaşmaya varılmıştır. Bulgular kısmında öğretmen semineri ve öğrenci etkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılmak üzere öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları belirlenen önemseme davranışları tema ve alt temalarına ve gözlem verileri alıntılarına yer verilmiştir. Araştırma etiği açısından durum çalışması gözlemlerinde şahıslardan ziyade davranışlar önemli görüldüğü için öğretmen ve öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur. Gözlem verilerini desteklemek amacıyla yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Görüşme veri analizleri alıntılar yapılarak gözlem verileri ile birlikte bulgular kısmında yer verilmiştir.

Alan yazın taraması ve gözlemler sonucunda elde edilen önemseme davranışları tema ve alt temalardan öğretmen semineri ve öğrenci etkinliklerinde kullanılmak üzere öncelikli temaları belirlemek amacıyla veli odak grup görüşmesi, öğretmen, veli anketi ve doküman inceleme sonucunda elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Bu veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Durum çalışması kapsamında yapılan bütün analizler geçerlik komitesine sunularak uygunluğu tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Veli odak grup görüşmesi ve öğretmen-veli anketi analizi sonuçlarına bulgular kısmında tablo ve alıntılar olarak yer verilmiştir. Doküman inceleme analizi sonuçlarına bulgular kısmında gözlem veri analizlerini destekleyecek şekilde alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

Sonuç olarak durum çalışması kapsamında elde edilen veriler aracılığıyla öncelikle çalışma grubunun okul bağlamında önemseme davranışlarını sergileme durumlarını ve öğrenme ortamlarının önemseme davranışlarına uygunluğunu ortaya konulması amaçlanmıştır. İkinci olarak araştırmanın ikinci aşaması olan eylem araştırmasında gerçekleştirilecek olan öğretmen semineri ve öğrenci etkinliklerine ilişkin ihtiyaç duyulan önemseme davranışları tema ve alt temalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışmasına ilişkin veriler örnek (model) eşleştirmesi yöntemi ile

içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak işlenmiş ve sonuçlarına şekil ve alıntılar yoluyla bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.3. Eylem Araştırması

Eylem araştırması, herhangi bir kuruluştaki çalışan ve bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği uygulamaya ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uygulama odaklı olan eylem araştırmaları karma yöntemde olduğu gibi nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılabilir. Ancak, özel ve uygulamaya yönelik bir soruna işaret etmesi ve probleme çözüm bulma çabası açısından karma yöntemden farklılaşır (Creswell, 2017). Eylem araştırması farklı amaç, hedef ve değerleri ortaya koymak amacıyla katılımcı, sınıf içi, eleştirel ve işbirlikli eylem araştırması olarak farklı türlere sahip olabilmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Eylem araştırması türlerinden işbirlikli eylem araştırmasının bu çalışmanın tasarımı için en uygun olduğu düşünülmektedir. İşbirlikli eylem araştırması önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeveye dayandırılarak tasarlanan uygulamanın test edilmesi ya da değerlendirilmesidir. Kuramsal çerçeveye hâkim olan bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir. Bu süreç, araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Uygulamada meydana gelen sorunlar araştırmacı tarafından değerlendirilir ve araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulamacıyla paylaşır. İşbirlikli eylem araştırmalarında araştırmacının amacı bu süreci betimlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla beraber, eylem araştırmasının süreç döngüsü genel olarak problemin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, eylem planının geliştirilmesi, eylem planının uygulanması, eylemin planının değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2015; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015; Creswell, 2017). Çalışmanın tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını oluşturan eylem araştırmasında önemseme davranışlarına yönelik etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

3.3.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın eylem araştırması çalışma gurubunu, durum çalışmasının yürütüldüğü Muğla merkeze bağlı bir köy ilkokulunda, 2020-2021 eğitim öğretim güz yarısı yılında öğrenim gören 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ve görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Eylem araştırmasında yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Eylem Araştırması Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri*

Düzye	Kadın	Erkek	Toplam
Öğretmen	3	-	3
Toplam			3
Öğrenci	1. sınıf	6	8
	2. sınıf	5	11
	3. sınıf	3	8
Toplam	13	14	27

Tablo 5'e göre eylem araştırmasının çalışma grubunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde görev yapan 3 kadın öğretmen ve öğrenim gören 13'ü kadın, 14'ü erkek olmak üzere 27 öğrenci, toplamda 30 katılımcı yer almaktadır.

3.3.2. Araştırma Ortamı

Eylem araştırmasının araştırma ortamını ilk iki etkinlikte durum çalışmasının araştırma ortamı olan okul ortamı, diğer etkinlik uygulamalarında çevrimiçi ortamı oluşturmaktadır. Pandemi sürecinin kısıtlamalarından dolayı etkinliklerin bir kısmının okul ortamında büyük bir kısmının da çevrimiçi ortamda gerçekleşmiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı kendi odalarında ve yalnız etkinliklere katılmıştır. Çoğunlukla öğrenciler anneleriyle birlikte salondan derse katılmıştır. Bazı öğrencilerin yanında ailenin diğer fertlerinin de olduğu gözlenmiştir. Bazı öğrenciler, soğuk bir odadan palto vs. giyerek derse katılmıştır. Öğrencilerin genel olarak evlerinin sobalı olduğu gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin internet bağlantıları zayıf olduğundan dolayı öğrenci kendini rahatlıkla ifade etmede zorluklar yaşamıştır. Öğrencilerin bazıları havaların güzel olduğu zamanlarda derslere bahçelerinden katılmışlardır.

3.3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu aşamada eylem araştırmasının problem durumu ve soruları doğrultusunda hangi verileri nasıl toplanacağına karar verilir. Eylem araştırmasında gözlem, görüşme, anket, odak grup görüşmesi, durum çalışması, etnoğrafi, istatistikler gibi birçok veri toplama yöntemi birlikte ya da tek başına kullanılabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Ayrıca, Eylem araştırmasında nitel verileri desteklemek amacıyla nicel verilerden de yararlanılabilir (Yin, 2016). Eylem araştırmasında önemseme davranışlarına ilişkin öğretmen-öğrenci ve öğrenme ortamının mevcut durumunun belirlenmesi ve tasarlanacak etkinlikler için ihtiyaç analizinin yapılması amacıyla veri toplama ve verilerin analizi/yorumu aşaması durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan eylem araştırmasında araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim modeli kullanılarak tasarlanan ve uygulanan etkinliklerin öğrenci davranışlarına ve öğrenme ortamlarına; öğretmen semineri kapsamında hazırlanan seminer videolarının öğretmen davranışlarına yansımalarını görmek amacıyla veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Eylem araştırmasında verilerin toplanması uygulama öncesi, sonrası ve uygulama süreci olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler, nitel veri toplama araçlarından öğrenci senaryoları, öğrenci odak grup görüşmesi formu, öğretmen ve veli yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen ve veli anketi; nicel veri toplama araçlarından önemseyen öğretmen ölçeği, önemseyen öğretmen ölçeği öğrenci formu ve önemseyen öğrenci ölçeğinden yararlanılmıştır. Tablo 6'da öğrenci uygulamaları ön-son test uygulama aşamalarında veri toplama araçları ve veri kaynaklarının etkinlik temalarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Etkinliklerine İlişkin Ön-Son Test Uygulama Verileri, Tema ve Alt Temaları

Tema	Alt Tema	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynağı
Kendini Önemseme	Boş zamanı değerlendirme	ÖÖD Ölçeği Odak Grup G. Anket	Öğrenci Öğrenci Veli
	Fiziksel bakım/sağlıklı Yaşam	ÖÖD Ölçeği Odak Grup G. Anket	Öğrenci Öğrenci Veli
	Kendini ifade etme	ÖÖD Ölçeği	Öğrenci

		Senaryo Anket Anket	Öğrenci Öğretmen Veli
Öğrenmeyi Önemseme	Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma	ÖÖD Ölçeği Senaryo Anket	Öğrenci Öğrenci Veli
	Öğrenme isteği/motivasyonu	ÖÖD Ölçeği Odak Grup G. Anket Anket	Öğrenci Öğrenci Öğretmen Veli
	Çaba gösterme	ÖÖD Ölçeği Odak Grup G. Anket Anket	Öğrenci Öğrenci Öğretmen Veli
	Öğrenme sorumluluğu	ÖÖD Ölçeği Senaryo Anket Anket	Öğrenci Öğrenci Öğretmen Veli
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	Anket	Veli
	Olumlu sosyal davranış/ Kurallara uyma	ÖÖD Ölçeği Anket	Öğrenci Öğretmen
	Nezaket kurallarına uyma	ÖÖD Ölçeği Anket Anket	Öğrenci Öğretmen Veli
	Sorumluluk alma	ÖÖD Ölçeği	Öğrenci
	Saygı gösterme	Odak Grup G.	Öğrenci
	Sevgi gösterme	Odak Grup G.	Öğrenci
Diğerlerini Önemseme	Yardım etme	Odak Grup G. Senaryo	Öğrenci Öğrenci
	Sorun çözme	Senaryo	Öğrenci
	Farklılıklara saygı	Senaryo	Öğrenci
Eşyayı Önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	ÖÖD Ölçeği Senaryo Anket	Öğrenci Öğrenci Veli

Tablo 6’da belirtildiği gibi uygulama etkinliklerine ilişkin birçok farklı veri toplama aracından ve veri kaynağından yararlanılmıştır.

Uygulama sürecinde veriler öğrenci öz değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci ödevleri öğrenci görüşmeleri, veli görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, araştırmacı yansıtıcı değerlendirme ve etkinlik video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi. Bu aşamada uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmak amacıyla önemseyen öğretmen davranışları ölçeği, önemseyen öğretmen davranışları ölçeği öğrenci formu ve önemseyen öğrenci davranışları ölçeğine ait geliştirme, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin geliştirme aşamasında alan yazında yer alan problemi tanımlama/ literatür tarama, madde yazma, uzman görüşü alma, ön uygulama ve ölçeğe son şeklini verme adımları takip edilmiştir (Büyüköztürk, 2002; DeVellis, 2014; Erkuş, 2016; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Tezbaşaran, 2008).

Alan yazındaki farklı ölçek geliştirme aşamaları dikkate alındığında genel olarak 4 aşamadan söz etmek mümkündür. Bunlar;

- Problemi tanımlama/ literatür tarama,
- Madde yazma,
- Uzman görüşü alma
- Ön uygulama ve ölçeğe son şeklini vermedir.

Problemi tanımlama/ Literatür tarama: Bu çalışmanın amacı önemseyen öğretmen ve öğrenci davranışlarını belirlemek ve bu doğrultuda öğretmen ve öğrenci etkinlikleri düzenleyerek önemseme davranışlarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Ölçek geliştirme aşaması için problem tanımı önemseyen öğretmen ve öğrenci davranışlarını belirlemek olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda, öncelikle literatür taraması yapılarak önemseme davranışlarının kuramsal-kavramsal temelleri araştırılmıştır. Bununla beraber, önemseme davranışlarına ilişkin etkinlik düzenlenmesi planlanan okulda yapılandırılmamış gözlemler yürütülmüştür. Alan yazından yararlanılarak gözlem verilerinin analizi için kontrol listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kontrol listesinin maddeleri ve referans alınan kaynakları aşağıdaki Ek 9'da verilmiştir. Oluşturulan kontrol listesi öncelikle sınıf ortamında gözlemlenebilir oluşuna göre iki eğitim programları ve öğretim uzman ve bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Daha sonra, kontrol listesindeki yer alan maddelere göre boyutlar oluşturulmuştur. Alt boyut ve boyut uyumu için iki eğitim programları ve öğretim uzmanından ve 25 eğitim programları ve öğretim bölümü yüksek lisans öğrencilerinden yararlanılmıştır. Böylelikle uyum yüzdeleri belirlenerek bazı maddeler çıkarılmış bazı maddeler de revize edilmiştir. EK 10'da Önemseyen öğrenci davranışları gözlem kontrol listesi tablosu verilmiştir.

Kontrol listesi ile yapılan veri analizleri esnasında yeni maddeler de listeye eklenmiştir. Eklenen maddeler Ek 11’de verilmiştir.

Madde yazma: Madde havuzu oluşturulurken 98 maddelik kontrol listesinden yararlanılmıştır. Madde yazmada ilk yapılan elemde araştırmacı tarafından 79 madde ve 12 boyut olarak belirlenmiştir. İkinci elemde bir araştırmacı ve iki eğitim programları ve öğretim uzmanı tarafından yapılmıştır. 13 madde öğretmen-öğrenci ilişkisi dışında kaldığından (Velilerden beklentileri velilerin yetilerine ve sosyo ekonomik düzeylerine uygun olur) ve 6 madde üzerinde birlik sağlanamadığından dolayı çıkarılmıştır. Birbirine yakın boyutlar birleştirilerek yeniden tanımlanmıştır. Bu aşamada, madde sayısı 60 ve boyut sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Bununla beraber, çalışmanın alt amaçları doğrultusunda, öğrencilerin önemseyen öğretmen davranışları ve önemseyen öğrenci davranışları algısını da ölçmek amacıyla önemseyen öğretmen davranışları öğretmen ölçeği maddelerinden türetilmiştir. Böylelikle sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere önemseyen öğretmen davranışları öğretmen ölçeği, 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeği ve önemseyen öğrenci davranışları ölçeği maddeleri oluşturulmuştur. Bu aşamada maddeler oluşturulurken ya da havuzdan seçilirken şu hususlara dikkat edilmiştir (Şeker ve Gençdoğan, 2014);

- İfadenin ölçülmek istenen belirtiyeye uygun olması,
- Bir madde ile birden fazla özelliğin ölçülmemesi,
- Maddelerin açık ve anlaşılır olması,
- Maddelerin uygulanacak örneklemin düzeyine uygun olması,
- Maddelerin mümkün olduğunca az kelimeyle ifade edilmesi,
- Maddelerde güncel kelimelerin kullanılması,
- Maddelerin Türkçe yazım kurallarına uygun olarak yazılması,
- Maddelerin düz cümle olarak yazılması,
- Ölçekte ifade edilen ve olması gereken “derece” madde içinde yer almamasıdır.

Uzman görüşü alma: Erkuş (2016) bu aşamada maddeler; a) ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, b) ilgili madde türüne uygun olup olmadığı, c) yazım dilinin dilbilgisi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, yanlışlık taşıyıp taşımadığı, okunabilirliği, d) yazım

dilinin hedef kitleye uygunluğu, e) maddenin varsa hangi alt boyuta ait olduğu, f) ifade-tepki uyumu gibi çeşitli açılardan irdelendiğini ifade etmiştir. Yukarıda belirtilen uygunlukları belirlemek amacıyla bir Türkçe eğitimi bölümü uzmanına, üç eğitim programları ve öğretim bölümü uzmanına, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü uzmanına, üç sınıf öğretmenine sunulmuştur. Gelen dönütler sonucunda bazı maddeler revize edilmiştir. Bazı maddeler iki ayrı madde olarak ifade edilmiştir bazı maddeler ise çıkarılmıştır. Son durumda, pilot uygulama için önemseyen öğretmen davranışları öğretmen ve öğrenci ölçeği 60 maddeden, önemseyen öğrenci davranışları ölçeği ise 64 maddeden oluşmuştur.

Ön uygulama ve ölçeğe son şeklini verme: Uzman görüşlerinin alınmasından sonra görüşler doğrultusunda ölçeğe son şeklinin verilmesi, açıklama ve yönergenin, araştırmacı iletişim bilgileri gibi notlarının eklenmesi ve biçimsel düzenlemenin yapılması bu aşamada gerçekleştirilmiştir. Ek 12, Ek 13 ve Ek 14’de pilot uygulaması yapılacak ölçekler verilmiştir.

3.3.3.1.1. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Bu kısımda önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi: Önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeği, pilot uygulamada 60 maddeden oluşmuştur. 363 İlkokul öğrencisine uygulanmıştır. Formlardan 15 adedi analize dahil edilmemiştir. Açımlayıcı faktör analizi 348 öğrenciden toplanan veriler ile yapılmıştır. Kayıp veriler sayısı az olduğundan dolayı SPSS programında kayıp veriler için ortalaması alınarak analize dahil edilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Analize 17 madde (1, 6, 7, 10, 12, 19, 35, 40, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60) dahil edilmemiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. İlk analizde KMO değeri .91 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=6118.22$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenler analizi uygulanmıştır. İlk analiz sonrasında ölçek maddelerinin özdeğeri 1’den büyük on faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu on faktör toplam varyansın %61.26’sını açıklamaktadır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin .40’dan büyük olması ve birden fazla faktöre yüksek

yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ölçütü temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde 19 madde (3, 4, 9, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 33, 37, 39, 41, 42, 44, 50, 51) birden fazla faktöre yüklendiği için çıkarılmıştır. Üç madde (2, 11, 5) ikili ve tekli faktör oluşturdıklarından ve birbiriyle ilgili maddeler olmadığından dolayı çıkarılmıştır. Üç madde (34, 46, 47) bulundukları faktörde diğer maddelerle uyumlu olmadıklarından dolayı çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 18 maddeye düşen ölçeğe yeniden AFA uygulanmıştır. Bu işlemde ölçek maddelerinin herhangi bir müdahale gerektirmeden 4 faktörlü bir yapı altında yer aldığı görülmüştür. 18 maddelik ölçek için KMO değeri .88 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=2244.00$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme sonrası elde edilen faktör analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	1	2	3	4	Ortak Varyans
M26	.78	.20	.12	.11	.67
M24	.76	.07	.15	.29	.69
M28	.75	.12	.23	.25	.69
M30	.49	.28	.24	.00	.38
M38	.11	.73	.11	.11	.57
M36	.07	.73	.12	.02	.55
M32	.30	.70	.23	.22	.69
M31	.18	.64	.25	.22	.56
M56	.21	.31	.68	.20	.64
M58	.29	.20	.65	.11	.57
M8	.15	-.12	.65	.16	.49
M43	.05	.28	.65	.10	.51
M48	.11	.33	.64	.15	.56
M18	.31	.07	.14	.71	.63
M15	.23	.04	.14	.70	.57
M14	-.18	.16	.11	.70	.55
M13	.36	.26	.11	.53	.49
M16	.27	.11	.23	.48	.37
Açıklanan varyans	34,57%	8,88%	6,66%	6,38%	Toplam %56,49

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin ilk faktörü olan *İlişkisel Önemseme* faktöründe dört madde bulunmakta ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .49 ile .78 arasında

değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %34.57'dir. Ölçeğin ikinci faktörü olan *Ulaşılabilirlik* faktöründe dört madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .64 ile .73 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %8.88'dir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan *Özerklik Desteği* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .64 ile .68 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %6.66'dır. Ölçeğin dördüncü faktörü olan *Sosyal Uyum Desteği* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .71 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %6.38'dir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %56.93'dur. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının çok faktörlü ölçeklerde %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ek 15'te ölçek maddeleri verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri SPSS Amos programı ile yapılmıştır. Bu analizde ölçeklerin uyum iyilik değerleri, standardize edilmiş faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü (R^2); t değeri, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeyleri verilmiştir. Uyum iyilik ölçütleri Tablo 8'de sunulmuştur. GFI, CFI, IFI, NFI uyum iyilik değerleri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a yaklaşması ise model uyumsuzluğuna karşılık gelir. Ki-kare ve serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd) 3'e kadar alınan değer mükemmel uyumu 5'e kadar ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir. RMSEA ve RMR da 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Ancak 0 olması mükemmel uyumu, 1'e yaklaşması ise uyumsuzluğu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Schumacker ve Lomax, 2016). Ölçeklere ilişkin yol şemaları ekte verilmiştir. Gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde; 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde manidar olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 8. *Uyum İyiliği Ölçütleri*

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	≤ 0.05	≤ 0.08
RMR	≤ 0.05	≤ 0.08
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90
GFI	≥ 0.95	≥ 0.90
IFI	≥ 0.95	≥ 0.90
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90

Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi:

Tablo 9’da Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin uyum iyilik değerleri verilmiştir. χ^2/sd oranı, RMSEA, RMR, CFI, GFI, IFI değerleri ölçek modelinin uyumunu gösterirken, NFI değeri zayıf bir uyumu göstermektedir. Ancak, uyum iyilik değerlerinin 1’e yaklaşması mükemmel uyumu ifade ettiğinden dolayı ölçüm modelinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Schumacker ve Lomax, 2016).

Tablo 9. *Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Uyum Değerleri*

Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2/sd	2,30	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,06	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	0,05	Mükemmel Uyum
CFI	0,92	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,92	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	0,92	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	0,87	Zayıf Uyum

Yapılan DFA sonucunda maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 10’da verilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yol şeması ise Ek 16’da sunulmuştur.

Tablo 10. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t Değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t	p
Faktör 1	M24	.73	.53		< .001
	M26	.70	.50	13.19	
	M28	.80	.64	12.10	
	M30	.49	.24	8.07	
Faktör 2	M31	.74	.55		< .001
	M32	.88	.77	13.73	
	M36	.50	.25	8.64	
	M38	.55	.30	9.54	
Faktör 3	M8	.44	.19	7.36	< .001
	M43	.59	.35	9.67	
	M48	.67	.44	1.79	
	M56	.79	.63	12.37	
	M58	.70	.48		
Faktör 4	M13	.65	.42	1.47	< .001
	M14	.40	.16	6.65	
	M15	.63	.39	1.13	
	M16	.55	.30	8.93	
	M18	.73	.54		

Tablo 10'daki standartlaştırılmış faktör yük değerleri gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü; t değeri; gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini göstermektedir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .40 ile .88 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri 6.65 ile 13.73 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin

Bulgular: Ölçeğin modelinde yer alan faktörlerin güvenilirlik analizleri için Cronbach α ve Omega (ω) Güvenirlik çalışmalarında tüm ölçek ve faktörler için Cronbach α katsayısı hesaplanmaktadır. Cronbach α özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bununla birlikte faktör yüklerinin birbirine eşit olmadığı durumlar için Omega ω katsayısı verilmelidir (McDonald, 1985). Tablo 11'de önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. *Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Güvenirliğe İlişkin Bulgular*

Ölçek	$\bar{x}$	sd	Cronbach's α	McDonald's ω
Faktör 1	4.49	.71	.77	.79
Faktör 2	3.3	.12	.76	.78
Faktör 3	4.39	.73	.77	.78
Faktör 4	4.61	.55	.72	.74
Toplam Ölçek	4.23	.61	.88	.89

Tablo 11’de verildiği gibi ölçeğin bütünü için Cronbach α değeri .88, Omega (ω) değeri .89 olarak bulunmuştur. Birinci faktör için Cronbach α değeri .77, Omega (ω) değeri .79; ikinci faktör için Cronbach α değeri .76, Omega (ω) değeri .78; üçüncü faktör için Cronbach α değeri .77, Omega (ω) değeri .78; dördüncü faktör için Cronbach α değeri .72, Omega (ω) değeri .74 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçekte yer alan faktörlerin α ve ω güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; McDonald, 1985).

3.3.3.1.2. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Önemseyen öğretmen davranışları ölçeği pilot uygulamada 60 maddeden oluşmuştur. 203 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Formlardan 3 adedi analize dahil edilmemiştir. Açımlayıcı faktör analizi 200 sınıf öğretmeninden toplanan veriler ile yapılmıştır. Kayıp veriler sayısı az olduğundan dolayı spss programında kayıp veriler için ortalaması alınarak analize dahil edilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Analize 16 madde (1, 6, 7, 10, 12, 19, 35, 40, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60) dahil edilmemiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. İlk analizde KMO değeri .85 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=5288.76$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenler analizi uygulanmıştır. İlk analiz sonrasında ölçek maddelerinin özdeğeri 1’den büyük on faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu on faktör toplam varyansın %66.69’unu açıklamaktadır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin .40’dan büyük olması ve birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ölçütü temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri

incelendiğinde 14 madde (5, 8, 20, 23, 24, 28, 29, 33, 34, 44, 47, 48, 51, 56) birden fazla faktöre yüklendiği için çıkarılmıştır. İki madde (9, 11) bulundukları faktörde diğer maddelerle uyumlu olmadıklarından dolayı çıkarılmıştır. Yedi madde (21, 22 ve 30, 31, 32 ve 50, 58) anlamlı faktör oluşturmadıklarından dolayı çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 21 maddeye düşen ölçeğe yeniden AFA uygulanmıştır. Bu işlemde ölçek maddelerinin herhangi bir müdahale gerektirmeden beş faktörlü bir yapı altında yer aldığı görülmüştür. 21 maddelik ölçek için KMO değeri .80 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=1991.88$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme sonrası elde edilen faktör analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	1	2	3	4	5	Ortak Varyans
M16	.83	.08	-.05	.03	.18	.72
M15	.81	.17	-.05	.03	.22	.73
M18	.80	.01	-.10	.00	.15	.67
M17	.77	.11	-.14	.11	.25	.71
M14	.76	-.03	.20	.13	-.07	.64
M13	.65	.23	.30	.16	-.07	.60
M46	-.01	.80	.01	.04	-.02	.65
M45	.02	.73	.27	.05	-.01	.61
M42	.15	.72	.26	.08	.09	.63
M41	.18	.68	.19	.13	.11	.56
M43	.13	.54	.24	.24	.21	.46
M38	.06	.21	.77	-.07	.13	.67
M39	-.02	.19	.70	-.07	.26	.60
M36	-.24	.15	.69	.17	-.06	.60
M37	.23	.30	.66	-.01	.03	.58
M25	.09	.09	-.01	.92	.17	.90
M27	.04	.13	-.02	.91	.03	.85
M26	.30	.25	.07	.55	.27	.54
M3	.17	.08	-.01	.12	.78	.63
M4	.02	.01	.35	.12	.70	.65
M2	.30	.11	.06	.11	.64	.53
Açıklanan varyans	%27.48	%15.25	%9.36	%7.11	%5.14	Toplam %64.34

Tablo 12’de görüldüğü gibi önemseyen öğretmen davranışları ölçeğinin ilk faktörü olan *Sosyal Uyum Desteği* faktöründe altı madde bulunmakta ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .65 ile .83 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %27.48’dir. Ölçeğin ikinci faktörü olan *Ulaşılabilirlik* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük

değerleri .54 ile .80 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %15.25'tir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan *Özerklik Desteği* faktöründe dört madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .66 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %9.36'dır. Ölçeğin dördüncü faktörü olan *İlişkisel Önemseme* faktöründe üç madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .92 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %7.11'dir. Ölçeğin beşinci faktörü olan *Öğretim Desteği* faktöründe üç madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .64 ile .78 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %5.14'tür. Beş faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %64.34'tür. Ek 17'de Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin maddelerine yer verilmiştir.

Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi:

Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin AFA sonucu beş faktör altında toplanan toplam 21 maddelik yapısına DFA uygulanmıştır. Tablo 13'te Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğretmen Ölçeğinin uyum iyilik değerleri verilmiştir. DFA sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde uyum iyiliği değerlerinin ki-kare ve serbestlik derecesi oranı, RMSEA ve RMR değerleri ölçeğin uyumunu gösterirken CFI, GFI, IFI ve NFI değerleri ölçüm modelinin zayıf uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, uyum iyilik değerlerinin 1'e yaklaşması uyumu ifade ettiğinden dolayı kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Tablo 13. *Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Uyum Değerleri*

Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2/sd	2.14	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.08	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	0.04	Mükemmel Uyum
CFI	0.89	Zayıf Uyum
GFI	0.85	Zayıf Uyum
IFI	0.89	Zayıf Uyum
NFI	0.82	Zayıf Uyum

Yapılan DFA sonucunda maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i). R^2 ve t değerleri Tablo 14'te verilmiştir. Ölçeğin yol şeması ise Ek 18'de yer almaktadır.

Tablo 14. *Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i). R^2 ve t Değerleri*

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t	p
Faktör 1	M13	.57	.32		< .001
	M14	.60	.36	8.16	
	M15	.89	.79	8.52	
	M16	.88	.78	8.49	
	M17	.74	.54	7.71	
	M18	.67	.45	7.27	
Faktör 2	M41	.75	.56		< .001
	M42	.79	.62	9.69	
	M43	.63	.40	8.06	
	M45	.58	.33	7.35	
	M46	.50	.25	6.39	
Faktör 3	M36	.51	.26	6.14	< .001
	M37	.68	.46	7.93	
	M38	.81	.66	8.71	
	M39	.68	.46		
Faktör 4	M25	.65	1.04	12.84	< .001
	M26	.40	.28	8.22	
	M27	.63	.68		
Faktör 5	M2	.62	.38	5.98	< .001
	M3	.65	.42	6.14	
	M4	.62	.39		

Tablo 14'teki standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü; t değeri, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini göstermektedir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .40 ile .89 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri 5.98 ile 12.84 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular:

Ölçeğin modelinde yer alan faktörlerin güvenilirlik analizleri için Cronbach α . ve Omega (ω) hesaplanmıştır. Tablo 15'te önemseyen öğretmen davranışları öğretmen ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçek	$\bar{x}$	sd	Cronbach's α	McDonald's ω
Faktör 1	4.61	.51	.88	.88
Faktör 2	4.69	.41	.77	.80
Faktör 3	4.44	.58	.71	.77
Faktör 4	4.75	.56	.82	.84
Faktör 5	4.4	.56	.66	.67
Toplam Ölçek	4.58	.33	.84	.86

Ölçeğin bütünü için Cronbach α değeri .84, Omega (ω) değeri .86 olarak bulunmuştur. Birinci faktör için Cronbach α değeri .88, Omega (ω) değeri .88; ikinci faktör için Cronbach α değeri .77, Omega (ω) değeri .80; üçüncü faktör için Cronbach α değeri .71, Omega (ω) değeri .77; dördüncü faktör için Cronbach α değeri .82, Omega (ω) değeri .84; beşinci faktör için Cronbach α değeri .66, Omega (ω) değeri .67 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçekte yer alan faktörlerin α ve ω güvenirliliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; McDonald, 1985).

3.3.3.1.3. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeği. Pilot uygulamada 64 maddeden oluşmuştur. 438 İlkokul öğrencisine uygulanmıştır. Formlardan 12 adedi analize dahil edilmemiştir. Açımlayıcı faktör analizi 426 öğrenciden toplanan veriler ile yapılmıştır. Kayıp veriler sayısı az olduğundan dolayı spss programında kayıp veriler için ortalaması alınarak analize dahil edilmiştir. Ölçekte iki madde (4, 61) ters maddedir. Analize iki madde (56, 57) anti-imaj değerleri düşük olduğundan dolayı dâhil edilmemiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. İlk analizde KMO değeri .97 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=19269.13$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenler analizi uygulanmıştır. İlk analiz sonrasında ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük sekiz faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu sekiz faktör toplam varyansın %62.15'ini açıklamaktadır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin .40'dan büyük olması ve birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ölçütü temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde 28 madde (2, 5, 6, 13, 14, 16, 17, 2, 24, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 43, 44, 45,

46, 47, 54, 58, 59, 6, 61, 62, 63, 64) birden fazla faktöre yüklendiği için çıkarılmıştır. Bir madde (40) tekli faktör oluşturduğundan dolayı çıkarılmıştır. Bir madde (55) bulunduğu faktörde diğer maddelerle uyumlu olmadığından dolayı çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 32 maddeye düşen ölçeğe yeniden AFA uygulanmıştır. Bu işlemde ölçek maddelerinin herhangi bir müdahale gerektirmeden 3 faktörlü bir yapı altında yer aldığı görülmüştür. 32 maddelik ölçek için KMO değeri .97 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=9386.26$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme sonrası elde edilen faktör analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	1	2	3	Ortak Varyans
M28	.77	.32	.21	.74
M22	.76	.22	.25	.69
M19	.74	.27	.35	.74
M30	.72	.28	.26	.66
M18	.71	.17	.40	.70
M23	.70	.41	.22	.70
M29	.69	.38	.17	.64
M15	.63	.18	.31	.53
M26	.63	.37	.27	.61
M31	.63	.45	.12	.61
M21	.62	.36	.32	.62
M27	.60	.42	.37	.67
M25	.58	.31	.16	.45
M48	.25	.67	.21	.55
M53	.20	.66	.33	.59
M51	.27	.64	.33	.59
M49	.35	.63	.28	.60
M52	.23	.62	.19	.47
M50	.33	.61	.35	.61
M37	.34	.59	.20	.51
M42	.27	.57	.28	.48
M41	.28	.54	.13	.39
M38	.24	.52	.35	.44
M1	-.02	.21	.67	.49
M8	.39	.25	.65	.64
M11	.41	.22	.64	.63
M9	.38	.27	.64	.62
M7	.31	.37	.63	.63
M4	.42	.18	.62	.60
M10	.26	.34	.61	.56

M12	.30	.28	.59	.51
M3	.29	.38	.52	.50
Açıklana				
n	49.41%	5.12%	4.11%	Toplam %58.64
varyans				

Tablo 16’da görüldüğü gibi, ÖÖDÖ’nün ilk faktörü olan *Sosyal Uyum (Diğerlerini Önemseme)* faktöründe 13 madde bulunmakta ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .58 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %49.41’dir. Ölçeğin ikinci faktörü olan *Öz-değer (Kendini Önemseme)* faktöründe on madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .52 ile .67 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %5.12’dir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan *Öğrenme Sevgisi (Öğrenmeyi Önemseme)* faktöründe dokuz madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .52 ile .67 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %4.11’dir. Üç faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %58.64’tür. Ek 19’da önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin maddeleri verilmiştir.

Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin DFA Analizi: Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin AFA sonucu üç faktör altında toplanan toplam 32 maddelik yapısına DFA uygulanmıştır. Tablo 17’de Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen χ^2/sd , RMSEA, RMR, CFI, GFI, IFI, NFI uyum değerleri görülmektedir.

Tablo 17. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Uyum Değerleri ve Karşılıkları

Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2/sd	2.65	Mükemmel Uyum
RMSEA	.06	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.05	Mükemmel Uyum
CFI	.92	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.85	Zayıf Uyum
IFI	.92	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	.86	Zayıf Uyum

DFA sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde uyum iyiliği χ^2/sd oranı, RMSEA, RMR, CFI, IFI değerleri ölçeğin uyumunu gösterirken GFI ve NFI değerleri ölçüm modelinin zayıf uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, uyum iyilik değerlerinin 1’e yaklaşması uyumu ifade ettiğinden dolayı ölçek modeline ait uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Yapılan DFA sonucunda

maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 18’de yer almaktadır. Ölçeğin yol şeması ise Ek 20’de yer almaktadır.

Tablo 18. *Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i). R^2 ve t Değerleri*

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t	p
Faktör 1	M15	.70	.48		< .001
	M18	.80	.63	15.62	
	M19	.84	.71	16.51	
	M21	.76	.58	15.03	
	M22	.79	.63	15.55	
	M23	.83	.69	16.23	
	M25	.64	.41	12.63	
	M26	.76	.57	14.86	
	M27	.80	.64	15.67	
	M28	.83	.70	16.34	
	M29	.76	.58	14.97	
	M30	.79	.63	15.54	
	M31	.72	.52	14.28	
Faktör 2	M37	.67	.45		< .001
	M38	.64	.41	12.08	
	M41	.56	.31	1.75	
	M42	.65	.43	12.39	
	M48	.69	.47	12.97	
	M49	.76	.57	14.09	
	M50	.79	.62	14.55	
	M51	.74	.54	13.80	
	M52	.62	.39	11.88	
	M53	.72	.52	13.54	
Faktör 3	M1	.51	.26	1.55	< .001
	M3	.68	.46	14.50	
	M4	.73	.54	15.82	
	M7	.77	.59		
	M8	.77	.59	16.75	
	M9	.77	.59	16.76	
	M10	.72	.53	15.62	
	M11	.77	.60	16.77	
	M12	.69	.47	14.57	

Tablo 18’de ölçeğin standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü; t değeri, gizil değişkenlerin

gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini göstermektedir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .51 ile .84 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri 1.55 ile 16.77 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular:

Ölçeğin modelinde yer alan faktörlerin güvenirlik analizleri için Cronbach α ve Omega (ω) hesaplanmıştır. Tablo 19’da önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin güvenirliğine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 19. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçek	$\bar{x}$	sd	Cronbach's α	McDonald's ω
Faktör 1	4.45	.80	.95	.95
Faktör 2	4.15	.80	.90	.90
Faktör 3	4.25	.81	.90	.90
Toplam Ölçek	4.30	.74	.97	.97

Tablo 19 incelendiğinde, ölçeğin bütünü için Cronbach α ve Omega (ω) değeri .97 olarak bulunmuştur. Birinci faktör için Cronbach α ve Omega (ω) değeri .95; ikinci faktör için Cronbach α ve Omega (ω) değeri .90; üçüncü faktör için Cronbach α ve Omega (ω) değeri .90 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçekte yer alan faktörlerin α ve ω güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; McDonald, 1985)

3.3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi. Uygulama öncesi, sonrası ve sürecinde veri toplamak amacıyla nitel veri toplama araçlarından öğrenci senaryoları, öğrenci odak grup görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formu, veli odak grup görüşme formu, gözlem (etkinlik videosu) kontrol listesi, öğrenci öz değerlendirme formu, öğretmen ve veli anketi geliştirilmiştir.

3.3.3.2.1. Öğrenci Senaryoları. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere sorulmak üzere “kendini, diğerlerini, öğrenmeyi ve eşyayı önemseme” temalarına ilişkin dört senaryo hazırlanmıştır. Senaryoların hazırlanmasında etkinlik tema ve alt temaları kapsar nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu senaryolar karşısında “ne düşündün?”, “ne hissederdin?” ve “ne yapardın?” soruları yöneltilerek duygu, düşünce ve davranışlarının neler olabileceği hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Senaryolar oluşturulduktan sonra geçerlik komitesinin ve uygulama okulu sınıf öğretmenlerinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Senaryoların anlaşılabilirliği, öğrenci seviyelerine

uygunluğu ve amacına hizmet etme durumuna ilişkin dönütler alınmış, dönüt ve önerilere göre düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenci senaryoları Ek 21’de verilmiştir.

3.3.3.2.2. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerle odak grup görüşmesi yapmak amacıyla görüşme formu geliştirilmiştir. Kendini, diğerlerini ve öğrenmeyi önemsemeye ilişkin 7 soru hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular geçerlik komitesinin ve uygulama okulu sınıf öğretmenlerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmeler sonucunda sorular öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılır bulunmuştur. Öğrenci odak grup görüşme formuna Ek 22’de verilmiştir.

3.3.3.2.3. Öğretmen Anketi. Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmak üzere öğretmenlerin her bir öğrenciyi değerlendirmeleri amacıyla öğretmen anketi hazırlanmıştır. Ankette kendini, öğrenmeyi ve diğerlerini önemseme temalarına yer verilmiştir. İfadeler, durum çalışması aşamasında gözlem kontrol listeleri için oluşturulan madde havuzundan çekilmiştir. İfadelerin öğretmenin ders esnasında gözlemleyebileceği davranışlara yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan anket, geçerlik komitesinin ve uygulama okulu sınıf öğretmenlerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Öğretmen anketi beşli likert tipinde dokuz sorudan oluşmuştur. Ek 23’te öğretmen anketi verilmiştir.

3.3.3.2.4. Veli Anketi. Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmak üzere velilerin öğrencilerin gelişimleri hakkındaki görüşlerine başvurmak veli anketi hazırlanmıştır. Ankette kendini, öğrenmeyi, diğerlerini ve eşyaları önemseme temalarına yer verilmiştir. İfadeler, durum çalışması aşamasında gözlem kontrol listeleri için oluşturulan madde havuzundan çekilmiştir. İfadelerin velilerin evde ve çevrimiçi dersler esnasında gözlemleyebileceği davranışlara yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan anket, geçerlik komitesinin ve uygulama okulu sınıf öğretmenlerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Veli anketi beşli likert tipinde 10 sorudan oluşmuştur. Ek 24’te veli anketi verilmiştir.

3.3.3.2.5. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu. Uygulama sürecinde her bir etkinlikten sonra doldurulması amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğrencinin etkinliği ve kendisini değerlendirmesine yönelik beş soru yöneltilmiştir. Hazırlanan form, geçerlik komitesinin ve uygulama okulu sınıf öğretmenlerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Ek 25’de öğrenci öz değerlendirme formu verilmiştir.

3.3.3.2.6. Etkinlik Videosu Kontrol Listesi. Uygulama sonrasında etkinlik videolarının analizinde araştırmacı tarafından kullanılmak üzere öğrencilerin önemseme davranışlarının belirlenmesi amacıyla kontrol listesi oluşturulmuştur. İfadeler, durum çalışması aşamasında gözlem kontrol listeleri için oluşturulan madde havuzundan çekilmiştir. Hazırlanan kontrol listesi, geçerlik komitesinin ve uygulama okulu sınıf öğretmenlerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Etkinlik kontrol listesinin son halinde kendini, öğrenmeyi, diğerlerini ve eşyaları önemseme temalarına ilişkin 30 madde yer almaktadır. Ek 26’da etkinlik kontrol listesi verilmiştir.

3.3.3.2.7. Öğretmen Görüşme Formu. Uygulama sonunda etkinliklerin öğrencilerin önemseme davranışlarında oluşturduğu değişimi görmek amacıyla etkinlik temalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine başvurmak için yarı-yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formu kendini, öğrenmeyi, diğerlerini ve eşyaları önemseme etkinlik temalarından oluşmaktadır. Hazırlanan öğretmen görüşme formu, geçerlik komitesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 8 soru yer almaktadır. Ek 27’de öğretmen görüşme formuna yer verilmiştir.

3.3.3.2.8. Öğrenci Görüşme Formu. Uygulama sürecinde üç defa uygulanmak üzere yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşme formu düzenlenmiştir. Formda etkinliklerin öğrenci davranışlarına etkisi üzerine sorular yer almaktadır. Ek 28’de öğrenci görüşme formuna yer verilmiştir.

3.3.3.2.9. Veli Odak Grup Görüşme Formu (Eylem Araştırması). Uygulama sürecinde iki defa uygulanmak üzere yarı-yapılandırılmış veli odak grup görüşme formu düzenlenmiştir. Formda etkinliklerin öğrenci davranışlarına etkisi üzerine sorular yer almaktadır. Ek 29’da yarı-yapılandırılmış veli odak grup görüşme formuna yer verilmiştir.

3.3.4. Araştırma Süreci

Bu kısımda araştırmanın ikinci aşaması olan eylem araştırmasının sürecine yer verilmiştir. Bu araştırmanın birinci aşaması olan durum çalışması ile önemseme davranışlarına yönelik mevcut durum betimlenmiş ve ihtiyaçlar belirlenmiştir. Eylem araştırması kapsamında önemseme davranışlarına ilişkin öğretmen seminerleri ve öğrenci

etkinliklerinin düzenlenmesi, seminer ve etkinliklerin öğretmen ve öğrenci davranışlarına yansımalarını belirlemek amacıyla süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yapılması yer almaktadır. Eylem araştırması süreci döngüsel bir süreçtir. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) eylem araştırması sürecini “planlama, planı eyleme geçirme, eylemin etkilerini gözleme, yansıtma ve verileri değerlendirerek yeniden planlama” şeklinde ifade etmektedir.

3.3.4.1. Eylem Planının Geliştirilmesi. Bu aşamada öğretmen seminerlerinin ve öğrenci etkinliklerinin planlanması aşamaları gerçekleştirilmiştir.

3.3.4.1.1. Öğretmen Seminerlerinin Planlanması. Önemseme davranışlarında öğretmenin rolü iki boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyutta öğretmenin öğrencisini önemsemesi, ikinci boyutta öğrencisine önemseme davranışlarının öğretilmesidir. Bu noktada, öğretmenin önemseme davranışlarını bilmesi, davranışlarıyla bunları göstermesi, model olması ve öğrencisine bu davranışları öğretmesi gerekmektedir. Önemseme davranışlarının öğretilmesinde Noddings (2013) model olma, diyalog kurma, pratik yapma ve onaylama aşamalarının takip edilmesini önermektedir. Öğrencinin önemsendiğini algılaması ve öğrencinin önemseme davranışlarının geliştirilmesi amacıyla öğrenci etkinliklerinden önce öğretmenlere seminer verilmesi planlanmıştır. Bunun için öğretmenin model olma, etkinlikleri planlama ve uygulama ve önemseyen öğrenme ortamları sunması beklenmektedir. Durum çalışması sonucunda çalışma grubunda ihtiyaç olduğu belirlenen önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin beş oturum seminer planlanmıştır. Seminerlerin pandemi sürecinde yüz yüze yapılma şansı olmadığı ve öğretmenlerin hibrid sistemde derslerini işlemelerinden dolayı seminerler video olarak hazırlanmıştır. Durum çalışması analizleri sonucunda öğretmen seminerleri tema ve alt temaları belirlenmiştir. Seminer tema ve alt temalarına Ek 30’da yer verilmiştir. Temalar, önemseme davranışları, önemseme ilişkisinde iletişim, gelişimsel destek, sorumluluk kazandırma ve önemseme davranışlarının öğretilmesidir. Her bir seminer temasının alt temalarının kazanım soruları, içeriği, öğretim materyalleri ve değerlendirme soruları planlanmıştır. Seminer planları uzman görüşüne sunulurken dönüt alınmış ve düzenlemeler yapılarak planlara son şekli verilmiştir. Seminer planları doğrultusunda 20 dakikayı geçmeyecek şekilde seminer videoları araştırmacı tarafından çekilmiştir. Seminer videoları uzman görüşüne sunulmuştur ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Her bir seminerin sonunda öğretmenlere video içeriğinin katkı sağlaması/

faydalı bulunması, uygulamaya dönük pratik bilgilerin yer alması ve önerileri olmak üzere üç soru yöneltmiştir.

3.3.4.1.2. Öğrenci Etkinliklerinin Planlanması. Bu kısımda durum çalışması kapsamında yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarından ve ilgili alan yazından yararlanılarak öğrenci etkinlikleri planlanmıştır. Öğrenci etkinliklerinin planlanmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

Etkinlik Tema ve Alt Temalarının Oluşturulması: Etkinlik temalarının oluşturulmasında alan yazın taraması ve ihtiyaç analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Alan yazında önemseme davranışları kendini önemseme, yakın diğerlerini önemseme, uzak diğerlerini önemseme, eşyayı önemseme, dünya kaynaklarını önemseme ve fikirleri önemseme olarak temalaştırıldığı görülmektedir (Noddings,2005). Bununla beraber, temalar ve alt temalar belirlenirken alan yazında önemseme davranışları üzerine yapılan Mayeroff (1971), Gilligan (1982), Mortari (2016) gibi birçok diğer düşünürlerin çalışmalarından yararlanılmıştır. Durum çalışması kapsamında yapılan ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar etkinliklerin içerik kapsamını oluşturmuştur. Buna göre, kendini önemseme (duyguların tanınması, ifadesi ve yorumlanması, güçlü ve zayıf yönler, kendini ifade, sorumluluk, vb.), yakın diğerlerini önemseme (anlayış geliştirme, sorumluluk, farklılıklara saygı, diğerlerinin duygularının yorumlanması, olumlu sosyal davranış), öğrenmeyi önemseme (başarı/başarısızlık, öğrenme sorumluluğu) ve eşyayı önemseme (kâğıdın hikayesi) temalarına karar kılınmıştır.

Kavramların Yazılması: Önemseme davranışlarına ait tema ve alt temaların belirlenmesinden sonra ilgili alt temalara ilişkin kavramlar belirlenmiştir. Örneğin kendini önemseme temasının altında kendini tanıma, öz sevgi, öz saygı öz bakım, sorumluluk, sabır; yakın diğerlerini önemseme temasında empati kurma, yardımlaşma, saygı, diğerlerini dinleme, teşekkür etme, özür dileme, teselli etme, takdir etme; öğrenmeyi önemseme temasında denemeler, çaba gösterme, pes etmeme, sorumluluk, destek alma gibi kavramlar yer almaktadır. Bununla beraber, bazı kavramların öğretilmesinde etkinliklerden yararlanılırken bazı kavramlar için önemseyen öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerden yararlanılmıştır.

Öğretim Modelinin Geliştirilmesi: Öğretim modeli, sınıf içi etkinliklerin ve öğretimsel faaliyetlerin daha etkin ve verimli hale getirilmesi için izlenen adımlardır (Ocak, 2015). Duyuşsal öğrenme alanına dahil olan önemseme davranışlarının

öğretilmesinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öğretim modeli geliştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Mevcut öğretim modellerinin önemseme davranışlarının öğretime uygunluğu araştırılmıştır. Bu öğretim modeli önemseme etiği odağa alınarak hümanizm ve varoluşçuluk felsefelerine, duygusal, sosyal zekâ ve duyuşsal okuryazarlık kuramlarına dayandırılarak tasarlanmıştır. Varoluşçuluk felsefesinin eğitime yansması bireyin kendini gerçekleştirme için özerk alanın oluşturulmasıdır. Önemseme anlayışında da amaç bireyin kendini gerçekleştirme rehberlik etmektedir. Bireyin kendini tanımasına fırsat vererek diğerlerini ve dünyayı keşfetmesinin önünü açmak amaçlanmaktadır. Noddings'in (2005) belirttiği önemseme davranışlarının öğretiminde takip edilecek model olma, diyalog kurma, pratik yapma, onaylama olmak üzere dört aşamaya ve duyuşsal öğrenmelere uygun düşmesi amacıyla bir model geliştirilmiştir. Modelin geliştirilmesinde sorgulama ve düşünme becerilerinin kullanımına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Sorgulamalar sonucunda farkındalık oluşturulması, kendine ve diğerlerine karşı anlayış geliştirilmesi, farkındalığın ve anlayışın davranışa dönüştürülmesi ve değerlendirme yapılabilmesi hedeflenmiştir. Ek 31'de öğretim modeline yer verilmiştir. Sonuç olarak geliştirilen öğretim modelinin aşamaları aşağıdaki gibi tasarlanmıştır.

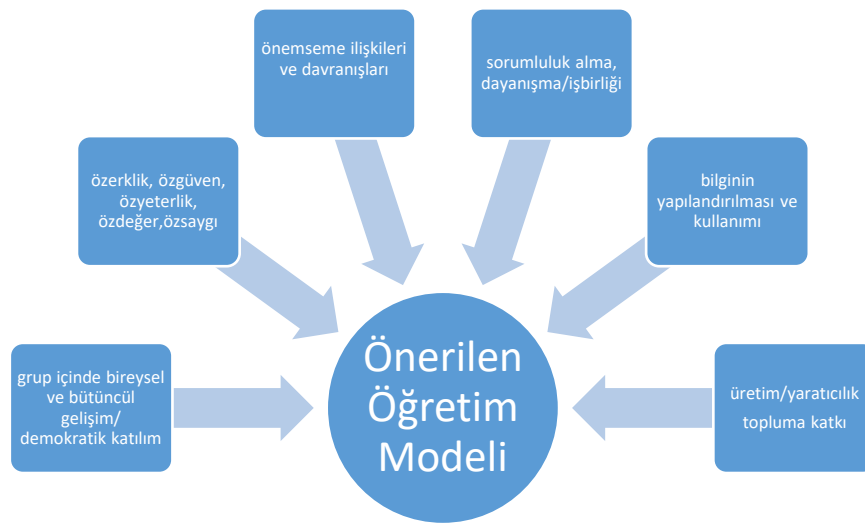
1. Aşama (Sunum): Öğretim modelinin birinci aşamasında öğrencilere konuya ilişkin bir öğrenme materyali (durum, sorun, kişi, ürün ya da kavram) ilginç ve dikkat çekici bir şekilde sunulur.
2. Aşama (Tanı/Bilgi sahibi olma): Öğrenme materyali üzerine yöneltilen sorularla derinleşmesi ve konuya ilişkin bilgi sahibi olmasına rehberlik edilir. Burada hâkim olan düşünme stili, eleştirel düşünmedir.
3. Aşama (Anla/Anlayış geliştirme): Öğrencilere, materyali anlama aşamasında öğrenme materyaline ilişkin (nasıl hissediyor? gelecekte nasıl hissederdi? kimler nasıl etkileniyor? yokluğu nasıl olurdu?) sorular yönelterek empatik düşünceleri sağlanır. Burada hâkim olan düşünme stili, empatik düşünmedir.
4. Aşama (Üretme/Katkı sağlama): Katkı sağlama aşamasında, (nasıl katkı sağlayabiliriz?) sorusuyla öğrencilerin düşüncel, davranışsal ya da ürün olarak üretimi desteklenir. Burada hâkim olan düşünme stili, yaratıcı düşünmedir.

5. Aşama (Değerlendirme): Değerlendirme aşamasında sürecin, sonucun, bireyin ve gurubun yansıtıcı olarak değerlendirilmesi sağlanır. Burada hâkim olan düşünme stili, yansıtıcı düşünmedir.

Geliştirilen öğretim modelinin uygulanmasında öğrenme ortamları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi önemseme davranışları kuramı dikkate alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca, uygulamadan önce öğretim modeli kullanılarak farklı temalara ilişkin planlamalar yapılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Bu model, odağa önemseme ilişkilerini/davranışlarını alarak etrafında birçok disiplinin anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Amaç, öncelikle öğrencinin sosyal, ruhsal ve fiziksel olarak gelişimini desteklemek ve bu esnada ihtiyaç duyduğu akademik bilgiyi araç olarak kullanmasıdır. Bu model, önemseme davranışlarının kazanımında diğer bütün disiplinlerle birlikte ve her yaş grubu ile çalışılabilir. Önemseme davranışları çok çeşitlilik gösterebilir ancak çalışılan okul sisteminin ihtiyaç duyduğu temalar belirlenerek öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilebilir. Öğrencinin bilgiyi alması yerine ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşip kullanması hedeflenmektedir. Şekil 4'te geliştirilen öğretim modelinin sahip olduğu özelliklere yer verilmiştir.

Şekil 4. Geliştirilen Öğretim Modelinin Özellikleri



Akış Şemasının Geliştirilmesi: Bu aşamada temaların ve kavramların sıralaması belirlenmiştir. Ayrıca, uygulamanın hangi sıralamayla, hangi günler ve saatlerde olacağı,

hangi sınıfa kaç saat yapılacağı veli ve okul yöneticilerin onayı ve fikri alınarak planlanmıştır. Ancak, süreçte ihtiyaç duyulduğu takdirde şema tekrar düzenlenebilecektir. Akış şemasını planlama aşamasında kendini, diğerlerini, öğrenmeyi ve eşyayı önemseme olmak üzere dört tema; sorumluluk alma, başarı/başarısızlık, duyguların tanınması, duyguların ifadesi, duyguların yorumlanması, kâğıdın hikayesi, farklılıklara saygı, güçlü ve zayıf yanlarım, hayallerim ve ben olmak üzere 9 alt tema üzerinde karar kılınmıştır. Ancak süreçte, ortaya çıkan ihtiyaç doğrultusunda sınıf düzeylerine göre farklılık gösteren farklı temalara ilişkin etkinlikler planlanıp, uygulamaya alınmıştır. Örneğin, diğerlerini olduğu gibi kabul, farklılıklarımızla renkliyiz, kötü duygularımız sonradan eklenen temalardır. Her bir aşamada geçerlik komitesinin uzaman görüşüne başvurulmuştur.

Materyallerin Geliştirilmesi: materyallerin geliştirilmesinde duyuşsal öğrenme ve önemseme davranışları alan yazından yararlanılmıştır. Alan yazında hikayeler, mitler, fantastik olaylar, örnek olaylar, görsel-işitsel kaynaklar, eşyaların üretim serüvenleri gibi yöntemlerin önemseme davranışlarının öğretiminde etkili bulunduğu ifade edilmiştir. Buradan hareketle, kukla, kısa hikayeler, fantastik hikayeler, hikâye videoları, görseller ve örnek olaylardan yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından günlük yaşama dayalı kısa hikayeler, fantastik hikayeler, örnek olaylar geliştirilmiştir. Çalışmalar amaca ve yaş seviyelerine uygunluğu açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Bunların yanı sıra, görsel sanatlardan (kolaj çalışması, soyut kavramlar, metafor, ses resim çalışması), el becerileri (özür kartı, teselli kartı teşekkür kartı) gerektirecek çalışmalardan yararlanılmıştır.

Etkinlik Planı Tasarılarının Oluşturulması: belirlenen tema ve alt temaları ve geliştirilen öğretim modeline göre etkinlik planları tasarlanmıştır. Ancak uygulama öncesinde ve süreçte gerekli duyulan düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle eylem planı sonuçları dikkate alınmıştır. İşlemeyen kısımlar değiştirilmiştir. Buna göre, etkinlik süresi, sınıf seviyesi, kazanımlar, öğrenme materyalleri, kavramlar belirlenmiştir. Bununla beraber, öğretim modelinin aşamalarına göre sorular belirlenmiştir. Ek 32’de etkinlik planı örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca Ek 33’te etkinliklere ilişkin genel bilgi tablosuna yer verilmiştir.

3.3.4.2. Eylem Planının Uygulanması. Bu aşamada öğretmen seminerlerinin uygulanması ve öğrenci etkinliklerinin uygulanması aşamaları gerçekleştirilmiştir.

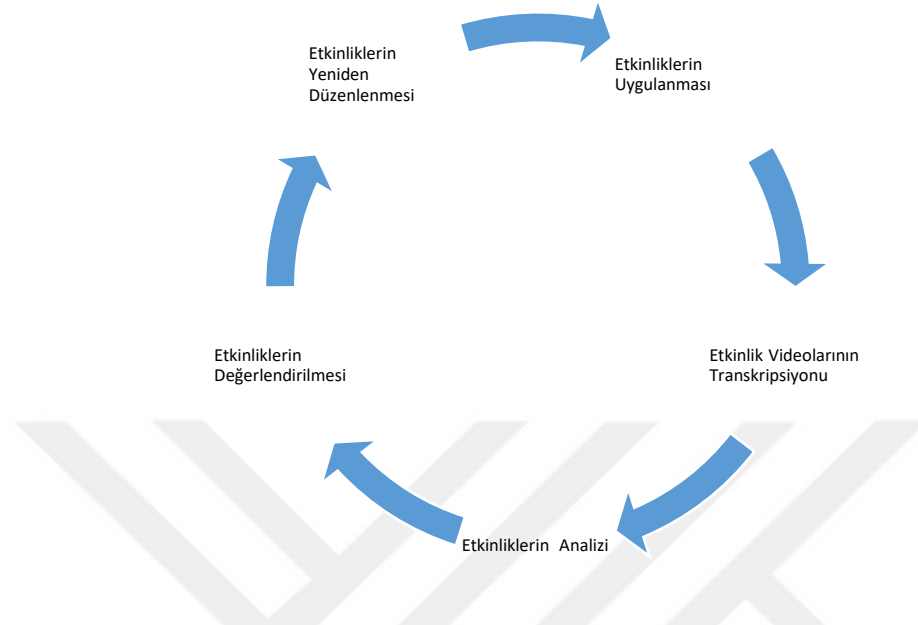
3.3.4.2.1. Öğretmen Seminerlerinin Uygulanması. Çalışma kapsamında öncelikle öğretmen seminerlerinin yüz yüze 5 gün 5 oturumda yürütülmesi planlanmıştır. Ancak pandemi sürecinden dolayı okulların açık kalma süreleri net olmaması sebebiyle seminer uygulamasının video paylaşımıyla yapılması kararlaştırılmıştır. Videolar Google Drive üzerinden öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenler her bir seminere ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevapları internet üzerinden araştırmacı ile paylaşmışlardır. Öğretmenlerden öğrenci etkinlikleri başlamadan önce videoları izleyip dönüt vermeleri istenmiştir. Öğretmenler videolara dönütleri bir hafta içinde ulaştırmıştır.

3.3.4.2.2. Öğrenci Etkinliklerinin Uygulanması. Bu araştırmanın ilk planlamasında öğrenci etkinliklerinin bir ya da iki ders saatinde serbest etkinlikler dersinde öğretmenler tarafından yürütülmesi, araştırmacının etkinliklere gözlemci olarak katılması olarak tasarlanmıştır. Ancak, pandemi sürecinin belirsizlikleri ve öğretmenlerin pandemi süreciyle birlikte yüklerinin daha fazla artması nedeniyle etkinliklerin araştırmacı tarafından ve çevrimiçi olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Etkinlikler Zoom programı üzerinden yürütülmüştür. Buna göre etkinlikler 2020-2021 güz eğitim-öğretim döneminde 27.10 2020-05.02.2021 tarihleri arasında (15 tatil tarihleri de dahil) birinci sınıflarla 8 etkinlik; 2. ve 3. Sınıflarla 16 etkinlik yürütülmüştür. 1. Sınıflarla haftada bir, 2. ve 3. Sınıflarla haftada 2 defa etkinlik yapılmıştır. Ancak etkinliklerin tamamı analize tabi tutulmamıştır. Analize tabi tutulan etkinlik bilgilerine göre, 1. Sınıflarla çevrimiçi 6 etkinlik, 2. Sınıflarla biri yüz yüze, diğerleri çevrimiçi 11 etkinlik, 3. Sınıflarla ikisi yüz yüze, 12 etkinlik yapılmıştır. Etkinliklerin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesinin en büyük sebebi pandemi süreci, kış şartları, internet kesintileri gibi dışsal kaynaklardan oluşmaktadır. Diğer yandan, birinci sınıf öğrencilerinin ders programlarının yoğun olması ve bilgisayar karşısında saatlerce kalmakta zorlandıklarından dolayı daha az etkinlik yapılması kararlaştırılmıştır. Etkinliklerin öğrenme materyalleri her hafta araştırmacı tarafından köy bakkalına bırakılarak öğrencilere ulaştırılmıştır. Etkinliklerin uygulama sürecine ait diğer bilgilere bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

3.3.4.3. Eylem Planının Gözden Geçirilmesi. Bu aşamada ilk etkinliklerin uygulanmasında gözden geçirmek amacıyla araştırmacının etkinliklere ilişkin yansıtıcı değerlendirmeleri, öğrenci öz değerlendirme formları ve öğrenci görüşmeleri dikkate alınmıştır. Tez izleme komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda etkinlik video kayıtlarının haftalık olarak transkripsiyonları ve analizleri yapılmış bir sonraki eylem

planları araştırmacı yansıtıcı değerlendirmeleri ve etkinlik analiz sonuçlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Şekil 5'te haftalık uygulama döngüsü gösterilmiştir.

Şekil 5. Etkinlik Uygulama Sürecinin Haftalık Döngüsü



Creswell (2017), Stringer'ın (2007) etkileşimli eylem araştırması döngüsünden bahsetmiştir. En basit anlatımla döngü, “yap, bak ve düşün” döngüsünden oluşmaktadır. Haftalık etkinlik uygulamalara ilişkin en genel ifadeyle bu adımlar izlenmiştir. Etkinlikler yapılmış, analiz edilmiş, üzerine düşünülmüş ve yeniden yapılmıştır.

3.3.4.4. Eylem Planının Değerlendirilmesi. Uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla uygulama öncesinde, sonrasında ve uygulama sürecinde veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik öğrencilerden öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci senaryoları, önemseyen öğrenci ölçeği; öğretmenlerden öğretmen anketi, yarı yapılandırılmış görüşme formu; velilerden veli anketi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Önemseyen öğretmen davranışlarına yönelik öğretmenlerden önemseyen öğretmen ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu; öğrencilerden önemseyen öğretmen ölçeği öğrenci formu ile veriler toplanmıştır.

Uygulama sürecinde önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğrencilerden öz değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, ödevler, etkinlik video kayıtları, yapılandırılmamış öğrenci görüşmeleri; velilerden yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi; araştırmacıdan yansıtıcı değerlendirme, araştırmacı günlüğü aracılığıyla veriler toplanmıştır. Uygulama sürecinde her bir öğrenciyle en az üç görüşme, velilerle

iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrenciler her etkinlik için öz değerlendirme formunu doldurmuş ve günlük yazmıştır. Günlük ve öz değerlendirme formunun doldurulması 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden beklenmiş, 1. Sınıf öğrencileriyle bunun yerine görüşme yapılmıştır. Araştırmacı her etkinlik sonunda yansıtıcı değerlendirme yapmış ve gerekli durumlarda günlük tutulmuştur.

3.3.4.5. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Arayışları.

Araştırmanın uygulama kısmına geçilmesi COVID-19 pandemi sürecine denk geldiğinden dolayı yüzyüze eğitime göre planlanan araştırmada bazı değişiklikler yapılması gerekmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Uygulama sürecinin bir dönem ertelenmesi
- Uygulamanın yüz yüze yapılması yerine çevrimiçi yapılması
- Öğrenci etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanması yerine araştırmacı tarafından uygulanması
- 4. sınıfın uygulamaya dahil olmaması
- Etkinliklerin çevrimiçi uygulanacak formata çevrilmesi
- Öğretmen seminerlerinin video olarak hazırlanmasıdır.

Bununla beraber, öğretmenlerin süreçte etkinliklere en azından gözlemci olarak katılması ve değerlendirme yapmaları talep edilmiştir. Ancak, öğretmenler pandemi sürecinin getirdiği artı yükümlülüklerden dolayı bunu gerçekleştirememiştir.

Öğrenci etkinliklerinde kullanılmak üzere hazırlanan materyallerin öğrencilere ulaştırılması amacıyla köyde bir nokta belirlenip her bir sınıf için koliler bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından her hafta en az bir kere belirlenen noktaya materyaller bırakılmış ve aileler tarafından alınmıştır.

Öğrenci etkinliklerinin uygulanması esnasında zaman zaman elektrik, internet kesintileri gerçekleşmiştir. Bu gibi durumlarda ya etkinliğe katılamayan öğrenciler için telafi dersleri yapılmıştır ya da etkinlik başka bir tarihe/saate ertelenerek gerçekleştirilmiştir.

Pandemi sürecinin belirsizliğinden dolayı mümkün olduğunca fazla hafta etkinlik ara verilmeden yapılmaya çalışılmıştır. Bazı sınıflarla haftada 2 oturum etkinlik yürütülmüştür. Bu nedenle, uygulamanın haftalık döngüsünde yer alan işlemlerin gerçekleşmesi amacıyla video etkinlik transkripsiyonları üzerinden analiz yapıp

raporlaştırılmadan etkinlik planlarında düzenlemeye gidilmiştir. Ayrıca, etkinliklere Ara tatilinde de devam ettirilmiştir.

3.3.5. Verilerin Analizi

Eylem araştırmasının veri analiz aşamasında, önemseyen öğrenci ölçeği, önemseyen öğretmen ölçeği ve önemseyen öğretmen ölçeği öğrenci formundan, öğretmen ve veli anketlerinden elde edilen veriler nicel veri analizlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel verilerin analizinde durum çalışması sonucunda ulaşılan önemseyen öğretmen ve öğrenci davranışları tema ve alt temalarından yararlanılmıştır. Alan yazında kuramsal olarak yer alan önemseme davranışları durum çalışması/ihtiyaç analizi sonucunda çerçevesi belirlenmiştir. Eylem araştırmasının nitel verilerinin analizi bu çerçeve kapsamında gerçekleşmiştir. Yıldırım ve Şimşek, (2013) betimsel analizin “*betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması*” olmak üzere dört aşamasından söz etmektedir.

Nitel verilerin analizine başlamadan önce uygulama öncesi, sonrası ve uygulama süreci verileri sınıflandırılmıştır. Etkinlik videolarının ve görüşmelerin transkripsiyonları yapılmıştır. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir. Nitel verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasına ait nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Uygulama sürecine ait nitel veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada, öğretim modelinin aşamalarına göre her bir etkinliğin kazanımları temel alınarak etkinlik analiz edilmiştir. Her bir sınıfa ait veri ayrı olarak analiz edilip tablolastırılmıştır. Tabloda alıntılara da yer verilmiştir. İkinci aşamada, öğrenci davranışlarındaki gelişmeler, önemseme davranışları kontrol listesine göre analiz edilerek frekans tablosu ile verilmiştir. Frekans tablosunda davranışlar önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu olma üzere ele alınmıştır. Her bir sınıfa ait veri ayrı olarak analiz edilip tablolastırılmış ve alıntılara yer verilmiştir. Üçüncü aşamada, öğrenci görüşmeleri, günlük, öz değerlendirme formları, ödevler, veli -öğretmen görüşmeleri, araştırmacı günlüğü ve yansıtıcı değerlendirmeler gibi farklı veri kaynaklarından elde

edilen veriler önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesinde yer alan temalar dikkate alınarak temalaştırılmış tablo olarak sunulmuştur. Her bir sınıfa ait farklı veri kaynakları birlikte temalaştırılarak aynı tablo üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca, tabloda alıntılara da yer verilmiştir.

3.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırma boyunca çocuk odaklı bir yaklaşımda olduğu için veli ve öğretmenlere ön yargılı yaklaşabileceğinin farkında olarak düşünsel önlemler almıştır. Gözlemlerde nesnel ve yer yer empatik yaklaşım sergilemiştir. Araştırmacı öğrenme ortamındaki önemseme davranışlarında en büyük rolün öğretmenlere ait olduğu düşüncesine sahip olduğundan dolayı daha nesnel bir yaklaşım sergilemek adına alan yazın taraması sonucunda elde edilen önemseme davranışları kontrol listesine göre gözlem verilerinin analizi yapılmıştır.

Araştırmacı gözlem için gerekli kurum izinleri, etik izin ve veli izinlerini almıştır. Veliler, öğrenciler ve öğretmenler detaylı bir şekilde gözlem hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmacı gözlemlerini öğretmenlerin uygun gördüğü saatlerde ve sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşimini etkilemeyecek noktadan yapmıştır.

Çalışma alanında gözlemlere başlamadan önce birçok defa okula ziyaretlerde bulunmuş öğretmen ve öğrencilerle birlikte vakit geçirmiştir. Öğrencilerin yabancı birisine karşı olan ilgi ve merakı kaybolduktan sonra asıl gözlemlere başlanmıştır. Ancak, yine de sınıf içi gözlemlerde öğrenciler daha rahat hareket ederken öğretmenlerin kendi davranışlarını ve öğrencilerin davranışlarını kısıtladıkları gözlenmiştir. Bütün öğretmenler ilk toplantıdan sonra düşünme süresi istemiş ve daha sonra da çalışmanın yürütülmesini kabul etmiş olmalarına rağmen bir öğretmen başlangıçta sınıfında gözlem yapılmasını istememiştir. Ancak ilerleyen zamanlarda kurulan samimi ilişkilerin sonucunda öğretmen gözlem yapılmasını kendi teklif etmiştir. Araştırmacının etik hususlara hassasiyet göstermesi ve samimi davranışları öğretmenlerin nispeten rahat hissetmesini sağlamıştır. Bir öğretmen yapı olarak kaygısı yüksek ve heyecanlı biri olmasına rağmen gözlem yapılmasını kabul etmiştir.

Araştırmacı önemseme davranışlarına ilişkin öğrenci etkinliklerinin yürütülmesinde becerilerini geliştirmek amacıyla “P4C (Pilosophy For Children)

Çocuklar için Felsefe” eğitimi almıştır. Araştırmacı araştırma süresince veri toplama araçlarını geliştirici olma, katılımcı gözlemci olma, öğrenci, öğretmen ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasında görüşmeci olma, alan notları alma, doküman inceleme, yansıtıcı değerlendirme yapma, araştırmacı günlüğü tutma, eylem planlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme, verilerin analizi ve raporlaştırılması, konularında rol almıştır.

3.5. Geçerlik Komitesi

Araştırma boyunca veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizi, süreçlerinde etkileşim halinde bulunan bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Bu komitede Eğitim Programları ve Öğretiminden iki, Türkçe Eğitiminden bir, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikten iki öğretim üyesi ve MEB’e bağlı bir ilkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca, bu süreçte geçerlik komitesine sunulan veri toplama araçları, veri analizleri son olarak TİK toplantıları haricinde tez izleme komitesine sunulularak uygunluk, biçimlendirme ve yorumlama hakkında görüşleri alınmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Patton (2014) nitel araştırmaların kalitesini değerlendirmede farklı felsefi çerçevede farklı bakış açılarına sahip geleneksel bilimsel araştırma ölçütleri, sosyal inşacılık ve yapılandırmacılık ölçütleri, sanatsal ve anımsatıcı ölçütler, eleştirel değişim ölçütleri, değerlendirme standart ve ilkeleri olmak üzere beş ölçüt dizisi belirlemiştir. Patton (2014) Lincoln ve Guba’nın (1986) nitel araştırmaların geleneksel bilimsel araştırmalardan farklı ölçütler gerektirdiği önerisini ifade etmiştir. Nitel araştırmalarda amaç, verilerin doğasında var olan doğruluğu tartışmak yerine, verileri oluşturmak için kullanılan yöntemlerde güvenilirliği aşılacaktır (Yin, 2016). Bundan dolayı iç geçerlik yerine inanılabilirlik, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, güvenilirlik yerine tutarlık, nesnellik yerine onaylanabilirlik ölçütleri önerilmiştir (Lincoln ve Guba (1986) akt. Patton (2014)).

İnanılabilirlik. Nitel araştırmalarda güçlü bir güvenilirlik duygusu yaratmanın ana yollarından biri inanılabilirlik oluşturmaktır (Yin, 2016). Elde edilen bulguların gerçekliğine,

benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlılığına, nesnel bir yaklaşımla verilerin toplandığına ve sonuçların ortaya konduğuna ilişkin kanıtlar sunulması amacıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi araştırmanın inandırıcılığını artırmak için başvurulmuş stratejilerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Durum çalışması kapsamında, okul bağlamında önemseme davranışlarını betimlemek ve ihtiyacı belirlemek amacıyla birincil veri toplama tekniği olarak gözlemden faydalanılmıştır. Uzun süreli etkileşimi sağlamak amacıyla gözlemlere başlamadan önce araştırmacı birçok defa okul ziyaretlerinde bulunmuş, öğretmenlerin uygun gördüğü ders saatlerinde derslere katılmış, öğretmenlerle vakit geçirmiş ve okuldaki etkinliklere katılmış, öğrencilerle teneffüs aralarında etkileşimde bulunmuştur.

Araştırmacı, odaklı nesnel gözlem yapabilmek amacıyla gözlem konusundaki yetersizliğini dikkate alarak ve bunu beyan ederek gözlem becerilerini geliştirmek ve gözlem formunun işlerliğini test etmek amacıyla pilot gözlemler yapmıştır. Gözlem esnasında alınan notların nesnel olmasına dikkat edilmiş ve araştırmacının ön yargılarından, eğilimlerinden mümkün olduğunca uzak tutulmaya çalışılmıştır. Gözlem verileri üzerine nesnel yorumlar yapabilmek amacıyla nedeni anlaşılmayan durumlarda öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış ve bu gözlem notlarına eklenmiştir.

Araştırma sorularına yeterince cevap alınamadığı durumlarda ise veli odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yapılarak derinlik odaklı veri toplanması ve veri toplama tekniği çeşitlemesi sağlanmıştır. Öğretmen, öğrenci, veli, belgeler ve araştırmacının kendisinden veri kaynağı olarak yararlanılmış veri kaynağı çeşitlemesi yapılmıştır. Önemseme davranışları feminist, varoluşçu ve hümanist yaklaşımlarla ele alınmış ve kuram çeşitlemesi sağlanmıştır. Bulgular geçerlik komitesi tarafından da analiz edilerek analizci çeşitlemesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda çeşitleme, farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama, diğer kişilerin bulguları doğrulaması ve düzeltmesi ile gerçekleştirilir (Johnson, 2014). Ayrıca gözlem verilerinin analizinde alan yazın taraması ile oluşturulmuş kontrol listesi kullanılmış, herhangi bir veri kaybını önlemek amacıyla veriler araştırmacı tarafından amaçlı ve amaçsız değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Amaçsız değerlendirmede herhangi bir sınırlama yapmaksızın tam olarak ne olduğunu görebilmek, önemli olası sonuçları

kaçırmamak, amaca dayalı algısal ön yargıları ortadan kaldırmak hedeflenir (Patton, 2014).

Araştırma boyunca veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi, süreçlerinde etkileşim halinde bulunan bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Bu komitede Eğitim Programları ve Öğretiminden iki, Türkçe Eğitiminden bir, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikten iki öğretim üyesi ve MEB'e bağlı bir ilkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca, bu süreçte geçerlik komitesine sunulan veri toplama araçları, veri analizleri son olarak TİK toplantıları haricinde tez izleme komitesine sunularak uygunluk, biçimlendirme ve yorumlama hakkında görüşleri alınmıştır. Bununla beraber, önemseme davranışları tema ve alt temaların oluşturulmasında 25 eğitim programları ve öğretim yüksek lisans öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur.

Gözlem alan notları, ses kaydı ve video kaydı transkripsiyonları, yapılandırılmamış öğretmen görüşmeleri transkripsiyonları ve veli odak grup görüşmesi transkripsiyonları öğretmen ve velilerin teyidine sunularak katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Araştırma süresince karşılaşılan bütün olumsuz durumlar ve bunlara üretilen çözümlere raporun ilgili kısımlarında ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Aktarılabilirlik. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi araştırma sonuçlarını doğrudan bir genelleme söz konusu olmadığından benzer ortamlara uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırma ortamı, çalışma grubu, araştırmanın zamanı, araştırmacının rolü ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca, ham verilerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın nesnelliği ve bu verileri araştırmacının nasıl yorumladığı ortaya konmuştur. Bununla beraber, durum çalışmasının analiz birimini okul bağlamında öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci oluşturmaktadır. Buna ek olarak analiz birimine veri kaynağı olarak veliler de dahil edilerek çalışma grubu genişletilmiştir.

Tutarlık. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi bir güvenilirliğin sağlanması söz konusu değildir. Ancak olay ve olguların değişkenliği kabul edilerek bu değişkenliğin araştırmaya tutarlı bir şekilde yansımaları sağlanabilir. Tutarlık incelemesinde veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi

aşamalarında verilerin benzer süreçlerinde benzer yaklaşımların sağlanması, verilerin kodlanması süreçlerinde kavramsallaştırmada tutarlığın sağlanması dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, tutarlığın sağlanması amacıyla her gözlemde aynı noktalara dikkat edilmesi için gözlem formu ayrıntılı bir şekilde geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğünün tutulması analiz esnasında araştırmacının düşünce ve yargılarında herhangi bir değişikliğin oluşup oluşmadığına dair de bilgi sunmuştur. Gözlem verilerinin analizinde gözlem kontrol listesi kullanılmıştır. Veri analizleri tekrar tekrar gözden geçirilerek tutarlık kontrol edilmiştir. Ayrıca, geçerlik komitesi üyelerinden birinden analizlerin tutarlığı için kontrol etmesi istenmiştir.

Teyit edilebilirlik. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik ulaşılan sonuçlarla toplanan verilerin sürekli olarak teyit edilmesi ve bunun mantıksal çerçevede okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla kullanılan teyit incelemesinde ham verilere, yapılan kodlama çalışmalarına, alan notları, yazılar, çıkarımlar gibi verilere gerektiğinde incelemeye sunabilmesi için verilerin saklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada gözlem notları, ses, video kayıtları, gözlem, görüşme transkripsiyonları, kontrol listesinin oluşturulma aşaması, kodlama süreci, raporlar notlar harici bellek, Onedrive ve Google Drive'da saklanmaktadır. Ayrıca, süreçte aşamaların jüri üyeleri tarafından takip edilmesi ve gerektiğinde ulaşılması amacıyla Google Drive da paylaşıma açık tutulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın durum çalışması ve eylem araştırmasına ait bulgulara yer verilmiştir. Durum çalışması bulguları eylem araştırmasının ihtiyaç analizi bulguları olarak değerlendirilmiştir. Durum çalışmasında bulgular, çalışma grubu ve alanı olarak belirlenen okulda yapılan gözlemlere dayanmaktadır. Çalışma grubuyla ilgili ayrıntılı bilgiye yöntem kısmında yer verilmiştir. Durum çalışmasındaki gözlemler önemseyen öğretmen davranışları, önemseyen öğrenme ortamları ve önemseyen öğrenci davranışları başlıklarında yapılmıştır. Bulguların sunumunda tematik analiz kullanılmış grafik, tablo ve gözlem alıntılarına yer verilmiştir.

Bulguların ikinci bölümünde eylem araştırması kapsamında yürütülen öğretmen seminerleri ve öğrenci etkinliklerinden, etkinlik öncesi ve sonrası toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda tablo, grafik ve alıntılardan yararlanılmıştır.

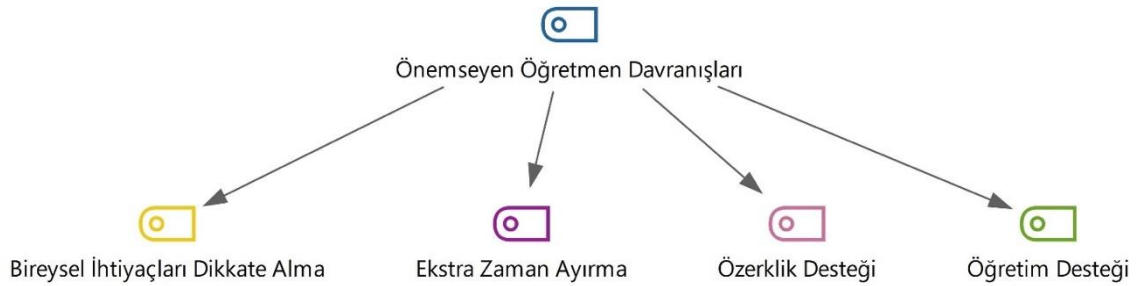
4.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen- Öğrenci Davranışları ve Öğrenme Ortamları Nasıldır?

Durum çalışmasına ait bulgular önemseyen öğretmen davranışları, önemseyen öğrenme ortamları ve önemseyen öğrenci davranışları olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Gözlemlerin analizinde önemseme davranışları kontrol listesi kullanılmıştır. Tema ve alt temalar kuramsal teoriye dayandırılmıştır. Durum çalışması, eylem araştırmasının ihtiyaç analizi amacıyla yürütüldüğünden dolayı önemseme davranışları açısından ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarına odaklanılmıştır.

4.1.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen Davranışları Nasıldır?

Gözlem verilerinin analizleri sonucunda önemseme davranışları açısından öğretmenlerin davranışları incelendiğinde 4 tema ve 22 alt temada desteğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Şekil 6’da önemseyen öğretmen davranışlarına yönelik temalar verilmiştir.

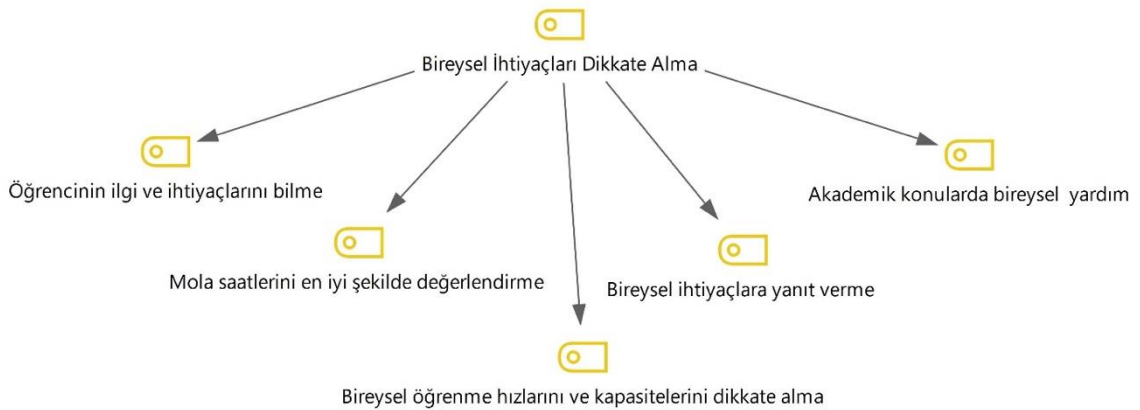
Şekil 6. Önemseyen Öğretmen Davranışları Temaları



Sınıf ortamı ve okul içi yapılan gözlemler sonucunda önemseyen öğretmen davranışları “bireysel ihtiyaçları dikkate alma”, “ekstra zaman ayırma”, “öğretim desteği” ve “özerklik desteği” olmak üzere 4 temadan oluşmaktadır.

4.1.1.1 Bireysel İhtiyaçları Dikkate Alma. Şekil 7’de önemseyen öğretmen davranışlarının “bireysel ihtiyaçları dikkate alma” temasına ilişkin tema ve alt temalarına yer verilmiştir.

Şekil 7. Önemseyen Öğretmen Davranışları “Bireysel İhtiyaçları Dikkate Alma” Teması



“Bireysel ihtiyaçları dikkate alma” teması “öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilme”, “mola saatlerini en iyi şekilde değerlendirme”, “bireysel ihtiyaçlara yanıt verme”,

“bireysel öğrenme hızlarını ve kapasitelerini dikkate alma” ve “akademik konularda bireysel yardım” olmak üzere 5 alt temadan oluşmaktadır.

“Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerini iyi tanımaları ve onlar ifade edemeseler bile neye ihtiyaçları olduğunu, ilgilerinin ne yönde olduğunu fark etmeleri beklenmektedir. Yapılan gözlemlere göre öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmede bazen zorluk yaşadıkları görülmüştür.

Bu alt temada durum çalışmasında yer alan bir gözlem verisinde öğretmen, matematik dersinde grafik konusunu işliyor. Öğretmen, bir öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunu fark edemiyor. Öğrenci de bu ihtiyacını dile getiremiyor. Aşağıda bu konuya ilişkin bir gözlem verisine yer verilmiştir:

Son etkinlikte öğrenci ne yapacağını bilemiyor. Öğretmene bakıyor. Ama sormaya cesaret edemiyor. Öğretmen “yardım isteyen var mı?” diye sordu ama öğrenci yardım istemedi. Gözüyle öğretmeni takip ediyor. Öğretmen öğrencilerin yapıp yapamadıklarını kontrol ediyor. Ancak o öğrencinin yapamadığını gözünden kaçırdı. Öğrenci biraz düşündükten sonra “ben şimdi hatırladım” dedi. (G1/1)

Aynı alt temaya ait bir diğer gözlem verisinde, öğretmenin öğrencisinin ilgi ve ihtiyacına verdiği karşılık yer almaktadır. Bu gözlem örneğinde öğretmen, öğrencinin davranışını ilgi çekmek olarak yorumlamakta ve öğrenciye ilgi gösterecek kişinin kendisi değil ailesi olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda bu konuya ilişkin bir gözlem verisine yer verilmiştir:

Bir öğrenci top oynarken top karnına geldi. Yerde kıvranıyor. Öğretmen bakmaya gitti. Onu önceden tembihlemiş misafirler gelince sakın abartılı hareketlerde bulunma diye. Bununla ilgili ona kızıyor. “Top gelmiş tabi ağrıyacak birazdan geçer hadi kalk şu köşeye otur” diyor. Öğretmen bana gelip “dikkat çekmeye çalışıyor. Hep böyle acısını abartır. Ailesi tarafından hor görülen, dövülen, ilgi görmeyen bir çocuk gelip burada bizden ilgi bekliyor” diyor. Çocuğun bu tavrının sorumlusu olarak ailesini tutuyor. (G12/39)

“Mola saatlerini en iyi şekilde değerlendirme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin mola saatlerinde dinlenmelerine, temiz hava almalarına ve hareket ihtiyacını karşılamalarına izin vermeleri beklenmektedir. Bu alt temada yer alan bir gözlem

verisinde öğretmen Mart ayında havanın sıcak olduğu bir günde öğrencilerin dışarıya çıkmalarına izin vermiyor. Aşağıda bu konuya ilişkin bir gözlem verisine yer verilmiştir:

Hava çok güzel güneşli bir gün. Ana sınıf öğrencileri bile dışarıda oynuyor. Ancak öğretmen teneffüste sınıfta kalmalarını istedi. Camları açıp sınıfı havalandırmalarını söyledi. Sınıf daha gölgede kalıyor ve daha serin. Bahçe güneşli ve sıcak. Çocuklar da çıkmadı sınıfta kaldı. (G7/27)

Ayrıca, öğretmenlerin mola saatlerini öğrencilerin cezalandırılma saati olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir. Cezalı olan öğrenci müdür odasının önünde bulunan sıraya oturarak ya yazı yazma ya da okuma çalışması yapmaktadır. Bazen mola saatinde öğretmenle birlikte sınıfta kalarak ödev tamamlama yapıldığı gözlenmiştir.

“Bireysel ihtiyaçlara yanıt verme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin kendine özgü ya da herhangi bir durum karşısında farklılaşabilecek bireysel ihtiyaçlarının karşılamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait bir gözlem verisinde, bir öğrenci ders esnasında rahatsız olduğu bir durumdan dolayı sırasında kımıldanmaya başlıyor. Bu olayda öğretmen, öğrenciye rahatsız olduğu şeyi sorup öğrencinin ihtiyacını gidermek yerine aşağıdaki gibi bir konuşmayı yapıyor.

[...bir öğrenci ders esnasında yerinde kımıldanıyor.]

Öğretmen: ne oldu bir şey mi rahatsız etti ne kımıldanıyorsun?

Öğrenci: hayır

Öğretmen: bak burası seni rahatsız ediyorsa (kapının arkasını göstererek) seni burada ayakta durdurabilirim. Ben sana geçen gün ne dedim? Oturduğun sıranın kıymetini bil dedim. Bilmiyorsan kaldırabilirim. (G13/53)

“Akademik konularda bireysel yardım” alt temasında öğretmenlerden farklı öğrenme hızına ya da stiline sahip öğrencileri desteklemeleri beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin bir gözlem verisinde yazı yazmada çok yavaş olan bir öğrenci bir önceki etkinliğe ilişkin yazısını bitiremiyor. Sınıf diğer etkinliğe geçerken başarılı bir öğrenci arkadaşına yardım etmekle görevlendiriliyor. Bu durumda iki öğrenci de sınıfla birlikte diğer etkinliğe geçemiyor.

“[Sınıfta diğer etkinlikte noktalama işaretleri okunarak yapılırken öğretmen başarılı bir öğrenciden yazmada geride kalan diğer öğrenciye yardım etmesini istiyor. Onlar yeni etkinliği takip edemiyor. Diğer etkinliğe geçildi.]” (G17/75)

“Bireysel öğrenme hızlarını ve kapasitelerini dikkate alma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin öğrenme hızlarının ve öğrenme kapasitelerinin bireysel olarak farklılık gösterebileceğinin farkında olmaları, öğrencilerini bu açıdan iyi tanımaları ve öğretimlerini buna göre tasarlamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait bir gözlem verisinde 2. Sınıf öğretmeni raporlu olduğu için 3. Sınıf öğretmeni 2. ve 3. sınıfları birleştirerek ders yapıyor. Aşağıdaki örnekte öğretmenin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı gözlenmektedir.

[Öğrenci okuma yapıyor. Öğretmen de farklı kelimelerle açıklıyor konuyu. Öğretmen 3. Sınıflara şimdi siz kitabın yan sayfasını okurken ben de 2. Sınıflarla Türkçe sorularını cevaplayacağım” dedi. Bir öğrenci “ama Türkçe sorularını biz okuduk” deyince öğretmen, “tamam biliyorum bir daha cevaplayalım” dedi. 2. sınıflarda Türkçe kitabında 304. Sayfada yer alan soruları cevaplayacaklar. Cevaplar kitabın üstüne soruların altında yer alan boşluklara yazılıyor. Öğretmen bir öğrencinin kitabındaki yazısını görüyor ve “iğrenç, senin de iğrenç, yazı iğrenç, bekle senin de kuyrukları uzatma diyorum bekle aaa L taaa gökyüzüne uzanmış, uzatmayacaksınız” diyor. Öğrenci “öğretmenim silip yeniden yazayım mı?” diye soruyor...

Öğretmen “Millet bir silme ama silme [konuşma sesi gergin ve yüksek bir tonda] silme oğlum, silme oğlum demek ki anlayabiliyorsun zekâ olarak bir problemin yok. Dört kere söyledim silme silme silme. Doğru ya da yanlış olduğuna bir bakalım sonra silersiniz. Seni beklemeyeceğiz çünkü”. Bir öğrenci sorunun cevabını okuyor (heceleyerek). Öğrenci yanlış yazmış. Öğretmen de “nasıl teknolojik dersin” diyerek kızıyor. Öğretmen “Evet siliyorsun kırmızı kalemle güzel bir yazıyla iletişim yazıyorsun” diyor.]

Öğretmen: kim istedi silgi? Sen benden silgi istemedin mi? (Sert bir üslupla)

Öğrenci: ıı öğretmenim.

Öğretmen: senin silgin nerede? Koyar mısın şuraya?

Öğrenci: yazayım mı öğretmenim?

Öğretmen: yaz tabi evladım. Sadece birinciye diyorum hepsini silme kızım! Sen birinci cümlede teknoloji yazmışsın iletişim olacaktı niye düzeltmiyorsun? (Ses tonunu daha da yükselterek) çocuğum beni dinler misin? Peki niye oraya yazıyorsun? Çocuğum orayı siliyorsun. Ya bi dönme dönme oğlum ya. Çocuklar birinci cümleler doğruysa iletişim yazdıysanız silip kırmızı kalemle iletişim yazın. Doğruysa da yanlışsa da tamam mı?

Öğretmen: elindeki kalem ne renk?

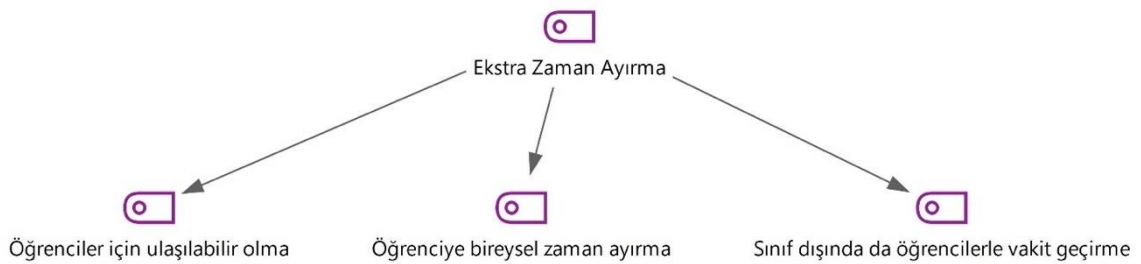
Öğrenci: siyah

Ö: çocuğum sen bana siyah diyorsun da sen neden renkli ile yazmıyorsun? Çocuğum düzeltsene kırmızı kalem ile yaz. Kızım bakayım (telaşlı ve stresli bir ses tonu). Acele et kızım yaa (bıkkın bir tonla). (G17/73)

Yukarıdaki örnekte asıl öğretilmesi gereken konuya odaklanmaktansa yazı biçimlerine, kullanılan kalem rengine odaklanılmaktadır. Bununla ilgili öğretmen sürekli fikir değiştirmekte ve öğrencilerin kafası karışmaktadır. Ayrıca, cevabı yanlış olan öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmamaktadır.

4.1.1.2. Ekstra Zaman Ayırma. Şekil 8’de belirtildiği gibi, önemseyen öğretmen davranışlarında yer alan “ekstra zaman ayırma” teması “öğrenciler için ulaşılabilir olma”, “öğrenciye bireysel zaman ayırma” ve “sınıf dışında da öğrencilerle vakit geçirme” olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır.

Şekil 8. Önemseyen Öğretmen Davranışları “Ekstra Zaman Ayırma” Teması



“Öğrenciler için ulaşılabilir olma” alt temasında öğretmenlerden öğrenci her ihtiyaç duyduğunda öğretmeninden yardım ve destek alabilmesi için öğretmenlerin hazır ve ulaşılabilir olması beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin gözlem verisi örneğinde 2. ve 3. sınıflar birlikte ders yaptıkları bir serbest etkinlikler saatinde hayvanlarla ilgili bir bulmaca çözüyorlar. Ancak öğrenciler ne yapacağını tam anlayamadıkları için öğretmenlerine sormak istiyor. Öğretmen yardım etmeyi reddediyor ve onları 2. sınıflarla

kıyaslayarak yardıma ihtiyaçları olmadığı, eğer varsa da bunun onların zekasıyla ve hayal güçleriyle ilgili bir sorun olduğu mesajını vermektedir.

[...3. sınıflar da bulmacaya başladı. Öğrenciler öğretmenin yanına gidip yardım almak istiyor ancak öğretmen bunu reddediyor.]

Öğretmen: kimse bana gelmiyor. Kimse bana gelmiyor. Bunlar (2. Sınıflar) hiç sormadılar, işte sizin hayal gücünüz o acaba ne olabilir? (Yüksek ve gergin bir sesle) (G20/93)

“Öğrenciye bireysel zaman ayırma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bireysel farklılıklarının olduğunun farkında olmaları ve bu doğrultuda öğrencilere ihtiyaç duyduklarında bireysel vakit ayırarak yardım etmeleri beklenmektedir. Bu temaya ilişkin gözlem verisinde öğrencilerin verilen matematik ödevlerinin kontrolünde bireysel zaman ayırmada yetersiz olduğu gözleniyor. Öğretmenin bu tutumu öğrencilerin konuyu kavramalarından çok ezbere öğrenmelerine ya da öğrenememelerine sebep olmaktadır.

Problemler devam ederken çarpma işlemi yapılması gerekirken öğrencinin biri “öğretmenim ben böldüm “diyor. Öğretmen de” ne duruyorsun çiz üstünü düzelt” diyor. Öğrencinin yanlışı düzeltilmiyor.

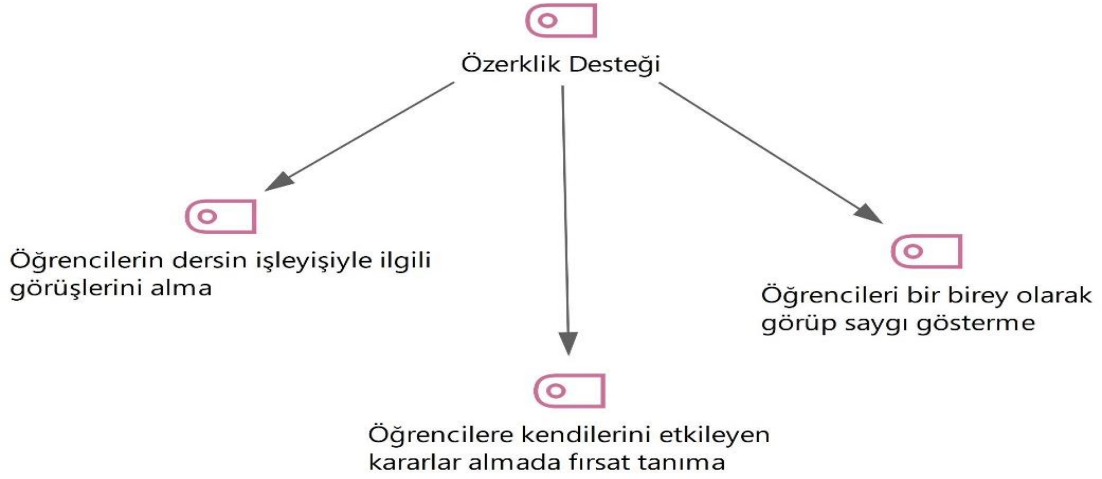
Öğrenciler sırayla soruları okuyor ve cevabını söylüyor. Diğerlerinin yapıp yapamadığı kontrol edilmiyor. (G20/91)

“Sınıf dışında da öğrencilerle vakit geçirme” alt temasında öğretmenlerden sınıf dışında da öğrencilerle etkileşimde olup diğer sosyal faaliyetlerde de rol model olmaları ve öğrencilerle duygusal bağ geliştirmeleri beklenmektedir. Bu alt temaya ait bir gözlem verisi örneğinde Güzel Sanatlar, Resim öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi kapsamında gerçekleştirdikleri bir etkinlik gününde, öğrenciler öğle yemeğinden döndükten sonra okul bahçesinde başıboş bırakılıyor. Öğrenciler öğle yemeği için eve gidiyorlar. Eğer öğrenciler ders saatinden çok erken okul bahçesine gelirlse öğretmenler bu durumdan rahatsız oluyor ve bahçeye almak istemiyorlar. Ancak öğrenciler öğle arasında bahçede oyun oynamak istiyorlar.

Öğle yemeği için öğrenciler eve gidiyor. Öğretmenler de bahçeye masa kurdular. Bugün Resim bölümü öğrencileri de var. Yaklaşık 40-45 dk. Sonra öğrenciler bahçede toplanmaya başladı. Ancak hiçbir öğretmenin onlarla ilgilendiği yok. Kimi yemek yiyor. Kimi çay içiyor. (G16/67)

4.1.1.3. Özerklik Desteği. Önemseyen öğretmen davranışlarında “özerklik desteği” teması “öğrencilerin dersin işleyişiyle ilgili görüşlerini alma”, “öğrencilere “kendilerini etkileyen kararlar almada fırsat tanıma” ve “öğrencileri bir birey olarak görüp saygı gösterme” olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır. Şekil 9’da “özerklik desteği” teması ve alt temaları verilmiştir.

Şekil 9. Önemseyen Öğretmen Davranışları “Özerklik Desteği” Teması



“Öğrencilerin dersin işleyişiyle ilgili görüşlerini alma” temasında öğretmenlerden dersin işleyişine ilişkin öğrencilerin fikirlerine başvurarak onların derse karşı motivasyonlarını artırmaları, öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve özerk hissetmelerini sağlamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin bir gözlem verisi örneğinde öğrencilerin farklı bir etkinlik yapma isteği reddedilmektedir. Hatta değişiklik isteklerinden dolayı bir şekilde cezalandırılmaktadır.

[Gözlemlediğim 2 derste kurallar üzerine ders işlendi yani Hayat Bilgisi dersi yapıldı. Çocuklar sürekli “okuma yapalım mı?” diye sordular. Öğretmen de “hayır” dedi. Öğrenciler ısrar edince ısrar eden öğrenciye “hadi o zaman kalk sen öğretmen ol sen anlat bakalım” dedi. Öğrenci de “hayır” diye itiraz etti. Öğretmenin bana aktarmasına göre daha önceden de böyle bir şey olmuş. Öğretmen de yine aynı şekilde cevap vermiş. Öğrenci ağlamaya başlamış.] (G13/63)

Diğer bir örnekte ise öğrencilerin yapmaktan keyif aldıkları bir etkinlik ödev olarak veriliyor. Ancak bu etkinlik bir sonraki gün de yapılmıyor. Bu tarz etkinlikler vakit kaybı olarak görülüyor. Serbest etkinlik saatinde farklı etkinlikler yapma beklentisinde olan öğrencilerin istekleri dikkate alınmıyor. Serbest etkinlikler saatinde ders yapılmıyor. Öğrenciler serbest olarak bahçede oyun oynuyorlar.

[...Bir öğrenci “drama saati” diyerek seviniyor. Kitapta drama saati kısmında bir etkinlik var. Öğretmen “bunu ödev olarak veriyorum. Herkes çalışsın bunu yarın yapalım” diyor.

Öğrenci “yarın tatil mi” diye soruyor?

Öğretmen “hayırdır akşam sözcüyü izleye izleye tatil mi diyor? Evet tatil...” diyor (Kızarak).] (G17/76)

“Öğrencilere kendilerini etkileyen kararlar almada fırsat tanıma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarını desteklemeleri beklenmektedir. Bu temaya ilişkin gözlem verisi örneğine göre, bir grup erkek öğrenci boyama işiyle ilgili bilgi almak istediler ancak öğretmen bu konuda kendileriyle ilgili karar verme fırsatını kaçırmış oldu. Bu örnekte ayrıca, öğrencilerin merakı, öğrenmek için fırsat olarak kullanılması göz ardı ediliyor.

Öğleden sonra erkek öğrencilerin bir kısmı okullarını boyayan ustanın, bahçedeki çeşmede boyayı hazırlarken yanına gittiler. Boyayı nasıl hazırladığını içine neler kattığını sormaya başladılar. Bu sırada bir öğretmen yanlarına gelerek üstlerinin boya olacağını söyleyerek onları oradan uzaklaştırdı... Bir grup öğrenci de sınıfları boyayan resim öğretmenliği öğrencileriyle birlikte sınıflarını boyamak istediler. Ancak, resim öğretmenliği öğrencileri gelen öğrencileri organize edemediler ve öğrenciler bu deneyimden mahrum kaldılar. [Eğer her sınıfın öğretmeni öğrencilerini organize ederek getirmiş olsalardı öğrenciler için güzel bir deneyim olabilirdi.] (G12/47)

Bu alt temaya ilişkin diğer bir gözlem örneğinde ise top oynayan çocuklara hiçbir açıklama yapılmadan, onlarla bir uzlaşıya gidilmeden oyunları sonlandırılıyor.

“Öğretmen 2 ve 3. sınıflarla birlikte ilgileniyor. Çocuklar top oynuyorlardı oyunu bozdu, onları sıraya koydu. Top oynama bitti şimdi dinlenme zamanı diyerek topu aldı.” (G12/40)

“Öğrencileri bir birey olarak görüp saygı gösterme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerinin bir çocuk ve aynı zamanda bir birey olduklarının farkında olmaları ve yetişkin bir insana gösterilen hassasiyetin daha fazlasını öğrencilere göstermeleri beklenmektedir. Aşağıda, bir sınıf gözleminde yazı yazmada yavaş olan bir öğrenciyle yaşanan durum örnek verilmiştir. Öğretmen öğrencinin bir

birey olduğunu unutarak onun hakkındaki olumsuz düşüncelerini onun yanında araştırmacı ile paylaşıyor.

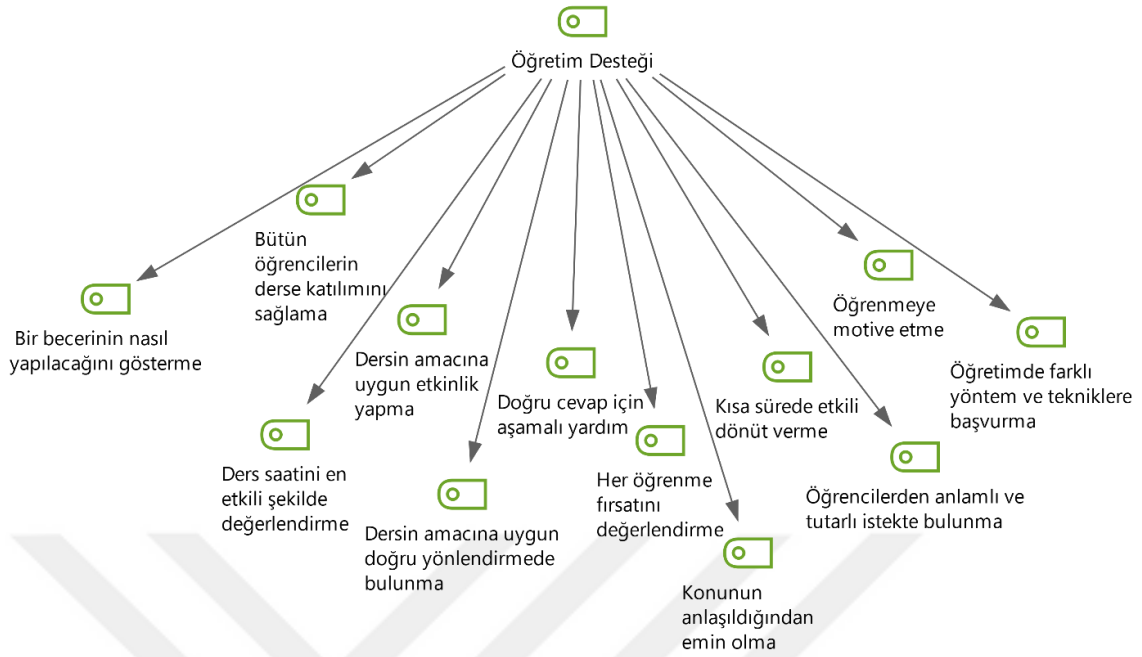
Öğretmen “İşte böyle herkes çıkar ben de bu öğrencinin yazmasını beklerim. 5 dk geçti bile. Benim sınıfım böyle çok yaramazlar. En kötü sınıf benim. Ben de bunlara ders anlatmaya çalışıyorum. Çok uğraşıyorum. Gördünüz hocam ikisini de” diyor. (Bunları öğrencinin yanında söylüyor.). (G3/9)

Diğer bir örnekte aynı öğretmenin yaramaz olarak etiketlediği iki öğrenciyi teneffüs saatinde cezalandırması yer almaktadır. Ders esnasında yerlerinde durmakta güçlük çeken öğrencilerin hareket ihtiyaçlarını gidermek yerine öğrenciler teneffüste ödev yapmakla, ders çalışmakla cezalandırılıyorlar. Öğrencilerin hem bireysel ihtiyaçları göz ardı ediliyor hem de yanlış bir yöntemle davranış değişikliği sağlanmaya çalışılıyor.

“Öğretmenin yaramaz olarak adlandırdığı iki öğrencisi iki teneffüstür cezalıdır. Müdür odasının iki yanında sıralar var, orada oturup ödev yaptılar. Diğer teneffüs de bahçede ayrı ayrı oturup ders çalıştılar.” (G3/11)

4.1.1.4. Öğretim Desteği. Önemseyen öğretmen davranışlarında son tema olarak yer alan “öğretim desteği”, “bir becerinin nasıl yapılacağını gösterme”, “bütün öğrencilerin derse katılımını sağlama”, “ders saatini en etkili şekilde değerlendirme”, “dersin amacına uygun etkinlik yapma”, “dersin amacına uygun yönlendirmede bulunma”, “doğru cevap için aşamalı yardım”, “her öğrenme fırsatını değerlendirme”, “konunun anlaşıldığından emin olma”, “kısa sürede etkili dönüt verme”, “öğrencilerden anlamlı ve tutarlı istekte bulunma”, “öğrenmeye motive etme” ve “öğretimde farklı yöntem ve tekniklere başvurma” olmak üzere 12 alt temadan oluşmaktadır. Şekil 10’de öğretim desteğine ilişkin alt temalar verilmiştir.

Şekil 10. Önemseyen Öğretmen Davranışları “Öğretim Desteği” Teması



“Bir becerinin nasıl yapılacağını gösterme” alt temasında öğretmenlerden yeni konuya geçildiğinde ya da öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bir etkinlik yapılırken öğretmenin önce kendisinin o becerinin nasıl yapıldığını göstermesi beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem verisi örneğinde öğrenciler bulmaca tarzı etkinlikleri sık sık yapmadıkları için çengel bulmacayı nasıl yapacaklarını bilemiyorlar ve öğretmenlerinin bu konuda yardımcı olmalarını istiyorlar ancak öğretmen bunu reddediyor. Aşağıda buna ilişkin örnek gözlem verisine yer verilmiştir.

...3. sınıflar da bulmacaya başladı. Öğrenciler öğretmenin yanına gidip yardım almak istiyor ancak öğretmen bunu reddediyor.

Öğretmen: kimse bana gelmiyor. Kimse bana gelmiyor. Bunlar (2. Sınıflar) hiç sormadılar, işte sizin hayal gücünüz o acaba ne olabilir? [Yüksek ve gergin bir sesle] ... (G20/93)

Aynı alt temaya ilişkin diğer bir örnekte ise matematik dersinde alan hesaplamaya ilişkin öğretmen ve öğrenciler arasında geçen bir diyalog yer almaktadır. Bu diyalogda öğrenciler etkinliğin nasıl yapılacağını tam anlamadıkları için bildikleri yoldan gidiyorlar.

Öğretmen: çocuğum bu bir tane fayans. Bir tane fayansı niye bölüp duruyorsunuz ya? Taktılar, onu yapmayın, istemiyoruz diyorum (sesini yükselterek). (Yüksek sesle) Yavrum senin fayansla işin yok. Bir tane alıp buraya, bi tane daha alıp buraya yerleştireceksin. Sana bununla işin var demiyorum. Bu kâğıdı al bunların

üstüne yerleştir diyorum. Ne uğraşıyorsun sen bununla? Cevabı bulmuşsun geç 2. Soruna. Siz çocuklar bu alan ölçmeyi o sayfadaki bütün soruları yapın diye öğrendiniz. Siz tek tek bunları sayacaksanız niye öğrendik biz bunları? Sana soruyorum. Niye öğrendik biz bunları? Masanın üstündeki alanı bulun bakayım şimdi. Masanın alanını kaç buldunuz? 1. Masada?

Öğrenciler: 25

Öğretmen: kaçla kaç çarptınız?

Öğrenciler: 5 ile 5'i

Öğretmen: Herhalde 5 ile 'i çarpacaksınız başka nasıl bulacaksınız 25'i (gergin ve yüksek bir ses tonuyla)

Öğretmen: 2. Masada?

Öğrenciler: 8*5

Öğretmen: kaç birim kare?

Öğrenciler: 40

Öğretmen: 40 birim kare bu kadar. Onu alayım çiziyim, onu alayım boyayım yok öyle bir şey. Birim kare yazmayı unutma ama... (G19/79)

“Bütün öğrencilerin derse katılımını sağlama” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin adil bir şekilde derse katılmaya teşvik etmesi ve böylelikle her öğrencinin öğrendiğinden ya da yanlış öğrenmenin olup olmadığından emin olması beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin gözlem verisi örneğinde öğrencilerin tümünün derse katılımının sağlanmadığı gözlenmiştir. Ders başarılı olan öğrencilerle devam ettirilmiştir. Diğer içedönük yapıda olan ya da öğrenme hızları yavaş olan öğrenciler göz ardı edilmiştir.

Öğretmen ders boyunca cam kenarındaki sıralara yakın durarak ders anlattı. Derse katılan iki öğrenci bu tarafta duruyor. Diğer sıra sütunuyla göz teması yoktu çok fazla. Derse katılmayanları katma çabası da olmadı. Parmak kaldırarak ya da söz alarak konuşma kuralına da uyulmadığı için baskın olan iki öğrenci üzerinden ders devam etti. (G15/62)

“Ders saatini en etkili şekilde değerlendirme” alt temasında öğretmenlerden o dersin amacına uygun planlama yapmaları ve o plan doğrultusunda ders saatini amaçlı öğrenmeye yönelik en iyi şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin

yapılan gözlemlerde derslerin genellikle 30 dakika işlendiği gözlenmiştir. Buna ilişkin bir gözlem verisi örneğine aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin herhangi bir planlamalarının olmadığı sadece kitaptaki etkinlikler üzerinden ilerledikleri görülmüştür. Kitaptaki etkinlikler, öğrencilerin öğrenmelerine yeterli olmasa da başka bir etkinlik ya da örnekle desteklenmedikleri gözlenmiştir.

“Ders henüz bitmemişti. Öğretmen acıkıp acıkmadıklarını sordu onlar da acıktık dediler. Öğretmen de evlerine gönderdi.” (G15/66)

“**Dersin amacına uygun etkinlik yapma**” alt temasında öğretmenlerden o ders için belirlenen öğrenme amacı farklı bir amaca hizmet eden etkinlikle, öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olmamaları ya da asıl öğrenme amacını gözden kaçırmamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin bir gözlem örneğinde, matematik dersi işlenirken şerit kavramını çocukların bilmediği anlaşıyor ve matematik dersi sözlük etkinliğine dönüşüyor. Şerit kelimesini sözlükten baktıktan sonra başka birkaç kelime daha bakarak etkinlik devam ediyor ve ders böyle bitiyor. Ders, uzunluk hesaplamaları üzerineydi. “Şerit” kavramına yeterince değinip asıl konuya dönmeleri beklenmiştir. Ancak ders Türkçe “sözlük” etkinliği ile bitirilmiştir. Bu etkinlikte öğretmen bir kelime söylüyor. Öğrenciler en hızlı bir şekilde sözlükte kelimeyi buluyor.

“Öğretmen: arkadaşınız bir okusun soruyu doğru yazmış mı bakalım? Siz de takip edin bakalım doğru yazmış mısınız?”

[Öğrenci soruyu biraz alçak sesle okuyor.]

Öğretmen: ben soruyu duymadım başta ne dedi?

Öğrenci: Erkan 6 cm uzunlukta 5 tane şerit kesmiştir...

Öğretmen: Erkan napmıştır? Çocuğum bana bakarak söyle.

Öğrenci: Erkan 6 cm uzunlukta 5 tane şerit kesmiştir.

Öğretmen: şerit ne demek çocuğum?

Diğer çocuklar şerit diyerek öğrenciye kopya veriyorlar.

Öğretmen: peki şerit ne demek çocuğum? kafanı kaldır oğlum. Benim sorduğum sorunun cevabı orada yok. Benim sorduğum soru başka bir şey. Şerit nedir? şerit nedir? ikisinin de mi anlamını bilmiyorsun? Ne demek şerit bilen var mı? Peki şerit ne demek bilen var mı? Sana sormuyorum çocuğum sen 3. Sınıfsın [daha da

sesini yükselterek]. Şerit ne demek bilen var mı? Peki bu soruyu nasıl çözecektiniz?

[Kitabın şeritler konusunun geçtiği yere geri dönüyorlar. Görsel olarak şerite bakıyorlar. Çocuklar şerit görselini cetvele benzetiyor. Sonrasında Öğretmen “hadi sözlük çalışması yapalım” diyor. “Ve süre başladı” diyor. 10’a kadar sayıyor. Çocuklar sözlükten kelimeyi bulmaya çalışıyor. Bir öğrenci buluyor. Ona oku diyor.]

Öğrenci: herhangi bir maddenin dar, düz, ince ve uzun parçası

Öğretmen: hımmm şerit neymiş bir parçaymış. Neymiş?

Öğrenciler: bir parça

[Ders sözlük etkinliğiyle bitiriliyor.] (G19/82)

“Dersin amacına uygun doğru yönlendirmede bulunma” alt temasında öğretmenlerden dersin amacına, öğrencilerin imkanlarına ve koşullarına uygun yönlendirmelerde bulunmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin örnekte elektrikli ev eşyalarının yabancı dilde yazılmış kullanma kılavuzunu anlamak için o dili bilen kişiye başvurulması ögütleniyor.

Alınan elektrikli ev eşyalarının kullanım kılavuzları okunarak kullanılmaya başlanmasına değindi. (Ancak yanında bir adet kullanım kılavuzu olsaydı daha iyi olabilirdi.)

Öğretmen: kullanma kılavuzu gördünüz mü hiç? Ben hiç görmedim diyen?

Öğrenciler: gördüm diyen görmedim diyen oldu.

Öğretmen: güzel, bundan sonra evinize yeni bir alet alındığında kullanma kılavuzu nerede? Bakabilir miyim diyeceksiniz? Orada birçok dilde nasıl kullanılacağını anlatılır. Türkiye’de üretilen bir cihazsa Türkçesi de bulunur. Eğer yurtdışında üretiliyse Türkçesi bulunmaz o zaman ne yapacaksınız? O dili bilen birinden yardım isteyeceksiniz. Almanca, İngilizce, İspanyolca hangi dilse... (G17/72)

Bu alt temaya ait örnekte bilginin günlük hayatla ilişkilendirilmesi öğrencilerden beklenmektedir. Dersin amaçlarından biri olan bilginin günlük hayatla

ilişkilendirilmesinde öğretmenin yönlendirmesi gerekirken bunu öğrencilerin kendi kendilerine keşfetmeleri beklenmektedir.

Tahtada hala Pzt günü gördüklerim duruyor (2 gün sonra). Tahta kullanılmamış. Ders bitti öğrencinin biri “bir soruyla dersi bitirdik” dedi. 2. Soru bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ile ilgiliydi. [Bu soruya geçildiğinde ders bitti]. Öğretmen bana döndü ve “hocam işte bilgileri bi günlük hayata indirgeyebilseler olay çözülecek ama indirgeyemiyorlar” dedi. [Öğretmen günlük hayatla ilişki kurmasını öğrencilerden bekliyor.] (G7/26)

“Doğru cevap için aşamalı yardım” alt temasında öğretmenlerden öğrencilere direk doğru yanıtları vermektense aşamalı olarak öğrencilerin cevabı bulmalarında ipuçları vererek kolaylaştırıcı olmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin örnekte öğrenciler işlenen bir konuyu hatırlayamadıkları için öğretmen ile yaşadıkları bir durum yer almaktadır. Öğretmen öğrencilere hatırlatıcı ipuçları veremediği gözlenmektedir.

Öğretmen sözel cevap almaya çalışırken öğrenciler hatırlayamadıkça öğretmen ses tonunu artırıyor ve hesap sorar bir ifade kullanıyor. “Çocuğum biz bunları işlemedik mi anlatmadık mı nasıl hatırlamıyorsunuz? Hadi bana ışık kaynaklarını sayın. Bir tanesi var bana hadi onu söyleyin de bak ne oluyor?” diyor. Öğrencinin biri “ay” diyor. Öğretmen “hıh işte beklediğim cevap geldi. Çocuğum kaç kere diyecem, ay ışık kaynağı değil, ay ayna gibi ışığı yansıtır diye hala bana kalkmış “ay” diyorsunuz. Hiçbir şey kalmamış aklınızda!” diyor. [Burada kızarak, hesap sorarak ve çocukların üstüne gider gibi bir vücut diliyle soruları soruyor. Öğrenciler cevap vermede tedirgin davranıyor.] (G7/25)

Aynı alt temaya ait bir diğer örnekte öğrencilerden bazıları babalarının mesleklerini tam tanımlamakta güçlük çekmektedir. Başlangıçta öğretmen aşamalı ipucu vermeye çalışıyor. Ancak, devamını getiremiyor ve gerginlikle sonuçlanıyor. Öğrenci bu cevaptan tatmin olmuş gibi görünmüyor.

Meslekler üzerine konuşuyorlar. Çocuklar babalarının mesleğini söylüyor. Bir öğrenci babasının önce doktor olduğunu söylüyor. Öğretmen “Doktor ne iş yapar?” diye soruyor. Sınıf da doktorun görevlerini saymaya çalışıyor. Sonra öğrenciye dönüp “senin baban bu işleri mi yapıyor?” diyor. Öğrenci “Hayır” diyor. Daha sonra tekrar sorulduğunda “babam hemşire ve aşçı” diyor. Öğretmen tekrar sınıfa dönüp “hemşire ne iş yapar?” diye soruyor. Çocuklar başlangıçta ne

iş yaptığını söyleyemiyorlar. Doktorun görevlerini söylüyorlar. Öğretmen bu duruma kızıyor daha sert bir şekilde “bunları mı yapar?” diye soruyor.

Öğrencinin babası bir hastanede aşçı olduğu için babasının da hastanede ya doktorluk ya da hemşirelik yaptığını sanıyor. Öğretmen öğrenciye tekrar soruyor.

Öğretmen: Konumuz onun babasının ne iş yaptığıydı. Evet, kızım senin baban ne iş yapıyor?

Öğrenci: benim babam hem hemşire hem de aşçı.

Öğretmen: saçmalama yavrum senin baban hastanede çalışan bir aşçı. (G13/49)

“Her öğrenme fırsatını değerlendirme” alt temasında öğretmenlerden özellikle öğrencilerin meraklarının yoğunlaştığı konularda bu fırsatı değerlendirmeleri, ya da müfredat dışı gelişen olaylarda öğrenme fırsatlarını görüp değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu alt temaya ait bir örnekte bir öğrencinin babasının hazırladığı sera modeli ihmal edilmiş ve bu ihmal için de öğrenci suçlanmıştır.

[Bir öğrencinin babası çok güzel mini bir sera yapmıştı. Geçen hafta görmüştüm. İçinde toprakları tohumu falan vardı. Bugün gördüğümde içi boştu. Ben de sordum].”

Araştırmacı: Ne kadar güzel bir sera kim yaptı velilerden biri mi yaptı?

Öğretmen: evet çok güzel değil mi? öğrencimin babası yaptı.

Araştırmacı: içinde bir şeyler de ekiliydi sanırım.

Öğretmen: yok sadece toprak vardı. Bir şey ekmemiştik. Toprak etrafa saçılıyor diye döktüm. Okullar da kapanacak ya 2 -3 hafta kala getirdi. O yüzden döktüm.

Araştırmacı: çok güzel yapmış ama

Öğretmen: aynen aslında daha önce gelecekti.

Öğrenci: içinde fidanlar vardı öğretmenim (üzgün bir tonda)

Öğretmen: bir şey yoktu içinde

Öğrenci: vardı öğretmenim tohumlar fidanlar...

Öğretmen: ama hiçbir şey büyümemişti. Sen onu hiç suladın mı?

Öğrenci: 1 ih

Öğretmen: eee? (G20/95)

“Konunun anlaşıldığından emin olma”, alt temasında öğretmenlerden ara değerlendirmeler yaparak öğrencilerden dönütler alarak konunun anlaşıldığından emin olmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin gözlem örneğinde bazı öğrenciler bir etkinliğin nasıl yapılacağını ders esnasında öğretmene soramamışlar teneffüste kendi aralarında tartışıyorlar.

Öğrenci defterine yazdığı cümleyi öğretmene gösteriyor.

Ö: “olmazsa” yazacaksın. Yanlış yazmışsın.

Öğrenci düzeltip tekrar getiriyor.

Ö: bunu göstermek için gelmedin herhalde değil mi?

Diğer öğrenci yazdığını gösteriyor.

Ö: bunu okumam için oturmam gerekiyor. Burada ne yazıyor?

Öğrenci düzeltmek için yerine dönüyor. (Gözlem analizleri, Konum 9)

Öğrenci defterine yazdığı cümleyi öğretmene gösteriyor.

Ö: “olmazsa” yazacaksın. Yanlış yazmışsın.

Öğrenci düzeltip tekrar getiriyor.

Ö: bunu göstermek için gelmedin herhalde değil mi?

Diğer öğrenci yazdığını gösteriyor.

Ö: bunu okumam için oturmam gerekiyor. Burada ne yazıyor?

Öğrenci düzeltmek için yerine dönüyor. (Gözlem analizleri, Konum 9)

Öğrenci defterine yazdığı cümleyi öğretmene gösteriyor.

Ö: “olmazsa” yazacaksın. Yanlış yazmışsın.

Öğrenci düzeltip tekrar getiriyor.

Ö: bunu göstermek için gelmedin herhalde değil mi?

Diğer öğrenci yazdığını gösteriyor.

Ö: bunu okumam için oturmam gerekiyor. Burada ne yazıyor?

Öğrenci düzeltmek için yerine dönüyor. (Gözlem analizleri, Konum 9)

Öğrenci defterine yazdığı cümleyi öğretmene gösteriyor.

Ö: “olmazsa” yazacaksın. Yanlış yazmışsın.

Öğrenci düzeltip tekrar getiriyor.

Ö: bunu göstermek için gelmedin herhalde değil mi?

Diğer öğrenci yazdığını gösteriyor.

Ö: bunu okumam için oturmam gerekiyor. Burada ne yazıyor?

Öğrenci düzeltmek için yerine dönüyor. (Gözlem analizleri, Konum 9)

Öğrenci defterine yazdığı cümleyi öğretmene gösteriyor.

Ö: “olmazsa” yazacaksın. Yanlış yazmışsın.

Öğrenci düzeltip tekrar getiriyor.

Ö: bunu göstermek için gelmedin herhalde değil mi?

Diğer öğrenci yazdığını gösteriyor.

Ö: bunu okumam için oturmam gerekiyor. Burada ne yazıyor?

Öğrenci düzeltmek için yerine dönüyor. (Gözlem analizleri, Konum 9)

“Bütün ders boyunca öğrenciler sessiz bir şekilde etkinliği yaptı. Teneffüs 20 dk yapıldığı için ders 30 dk işlendi. Etkinlik hatta tam olarak bitmedi. Haftaya devam etmek üzere bırakıldı.

Öğrenciler teneffüste etkinliğe devam ediyor. Bir öğrenci saklambaç oynamak istiyor. Diğeri elimde iş var diyor.

Öğrenciler etkinliği birlikte nasıl yapılacağını anlamaya çalışıyorlar. Birbirlerine gösteriyorlar. (G14/59)

Aynı alt temada yer alan bir diğer örnekte ise konunun anlaşılıp anlaşılmadığı bilinmiyor.

“Öğretmen elektrik mühendisinin ne iş yaptığını anlatıyor. Daha sonra da “ben niye biliyorum? Eşim benim elektrik mühendisi” diyor.

Etkinlikte doğru yanlış ifadeleri belirliyorlar. Yanlış ifadelerde yanlış ifadenin üstü çiziliyor. Ancak doğrusu yazılmıyor.” (G17/76)

Bu alt temaya ait diğer bir gözlem verisi örneğinde öğrenciler kitaptaki soruları defterlerine yazıyorlar ve bu soruların cevabı açıklanmıyor. Sadece soru ve cevaplar deftere geçiriliyor. Öğretmen öğrencilerin o konuyu öğrenmelerinden ziyade ezbere gitmelerine sebep olacak bir yaklaşım sergilemektedir.

Öğretmen: Evet 3. Sınıf 1. Soruyu yaptık mı?

Bazı öğrenciler hayır dedi.

Öğretmen: Eeeee ne var da orada hayır (gergin bir ifadeyle)

Öğretmen: yazdın mı 1. Soruyu?

Öğrenci: hayır

Öğretmen: çocuğum 1 de yaz soruyu hadi.

Öğrenci: bu soru mu?

Öğretmen: (diğer öğrenciye) çocuğum şuna söyler misin hangi soru?

Öğrenci: öğretmenim yaptım.

Öğretmen: Allahım, Allahım... Yavrum 1. Soruyu yaz defterine eveet (gergin bir tonla) ... Çocuğum satır atlar mısın? Çocuğum çizginin bu tarafına geçmeyeceksin yasak! çocuğum küçük yazıyor musun? çocuğum sil, sil! Şimdi 2. yi yazdınız mı?

Öğrenciler: hayır, eveet, hayır

Öğretmen: çocuğum bak, dün öğrendiğiniz şeyi bugün unutmayacaksınız...(G19/78)

“Kısa sürede etkili dönüt verme”, alt temasında öğretmenlerden hem kısa sürede hem de öğrenci için anlamlı ve yapıcı dönütler vermeleri beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin örnekte dönüt vermede yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer alt temalarda yer alan gözlem verilerinde benzer duruma rastlanmaktadır. Başarılı bir öğrenci hata yapma hakkı yokmuş gibi ayıplanıyor; cevabı bilemeyen öğrenciye yardım edilmiyor. Hatta ablası yardım etti diye kızılıyor.

Başarılı bir öğrenciye;

Öğretmen: Kızım ne kadar ayıp yaaa 2 yanlışın var.

Yanlış fazla olan bir öğrenciye;

Öğretmen: bunu neden böldün? Bu sonuca nasıl vardın? 3 tl 50 kuruş diyeceksin. Bu da yanlış. Bunu nasıl böldün sen işlem yapmadan? Bu yanlış. Hadi bana 182’yi ikiye böl. Hatta sana yardımcı olayım. Bana ispat et o zaman. Kaçtır bunun sonucu? Hayır bu çocuklar geldi mi bana sordu mu hiç? (Bağırarak)

Öğrenci: öğretmenim ben bunları yapamadım ki.

Öğretmen: bunu nasıl buldun? 536’yı nasıl buldun?

Öğrenci: Ablamla çözdüm.

Öğretmen: haa onu söyleyeceksin bana. 8 sorudan 3 tanesi yanlış. Geç bi daha ablana yaptırmayacaksın. (G20/92)

“Öğrencilerden anlamlı ve tutarlı istekte bulunma” alt temasında öğretmenlerden birbirleriyle çelişen isteklerde bulunmamaları ve öğrenci için anlamlı isteklerde bulunmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin örnekte öğrencilerden düşünerek yazmalarını istiyor. Sonra da düşünen öğrenciyi azarlıyor.

“...Daha sonra kitaplarına tam cümle kurarak yazmalarını istiyor.

Öğretmen: önce kafanızda cümlelerinizi tasarlayın öyle yazın.

(Öğrencinin biri düşünüyor ne yazacağını)

Öğretmen: cevap karşıda yazmıyor evladım önünde yazacaksın.” (G6/22)

Aynı alt temaya ait diğer bir örnekte babaların meslekleri konuşuluyor. Öğrencilere kokoreç yemeleri tavsiye ediliyor.

Bir öğrencinin babası bakkalmış ve kokoreç satıyormuş. Bunun üzerine kokoreç muhabbeti başlıyor. Kimler seviyor kimler sevmiyor? Öğretmen “ben size bugün kokoreç ısmarlamak isterdim ama o her zaman her yerde bulunmuyor. Bu akşam babanıza ben kokoreç yemek istiyorum deyin size ısmarlasın” diyor. Öğretmen kokorecin çok faydalı çok güzel olduğunu ama tadının biraz değişik olduğunu söylüyor. Öğretmen “Herkes sevmeyebilir. Sağlık açısından çok faydalı olduğu düşünülüyor arada bir yemenizi tavsiye ederim” diyor. (G13/50)

“Öğrenmeye motive etme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin ilgisini çekecek farklı etkinlikler ve farklı yöntem ve teknikler kullanmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak dersler sadece kitaptan işlendiği, farklı etkinlikler kitapta yer alsa da üzerinde durulmadığı gözlenmiştir. Öğrenmeye motive edici ya da daha kalıcı hale getirici farklı yöntemlerden yararlanılmadığı fark edilmiştir. Yaklaşık bir dönem boyunca

yapılan gözlemlerde farklı etkinlik olarak sadece bir kere bulmaca etkinliği ve sözlük etkinliğine denk gelinmiştir.

“Dersler hep kitaptan takip ediliyor. Drama etkinliği var öğleden sonra yapılacak. Bulmaca etkinliği var ya serbest etkinlik saatinde ya da ödev olarak evde yapılacak.” (G6/17)

“Öğretimde farklı yöntem ve tekniklere başvurma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin bir yöntem ya da teknikle öğrenemediklerini fark ettiğinde başka yöntem ya da tekniğe başvurmaları beklenmektedir. Aşağıdaki iki gözlem verisi örneğinde bunun olmadığı görülmektedir. Derslerin genelinde anlatım, soru-cevap ve dikte yöntemi kullanıldığı gözlenmiştir.

“Öğretmen öğrencilerden tam cümle kurmalarını istiyor. Cevap gelmeyince ya da yanlış cevap gelince sinirleniyor. Ses tonunu daha da yükseltiyor. (Sanki daha yüksek konuşursa daha anlaşılır olur gibi)” (G3/7)

Sesin şiddeti üzerine bir konu işleniyor. Kitapta sorular var o sorular cevaplanıyor. Önce öğrenciler sözel olarak cevaplıyorlar. Sonra kitaptaki boş yerleri dolduruyorlar. Öğretmen tam bir cümle kurarak cevap yazmalarını istiyor. Ancak burada biraz karışıklık oluyor. Önce farklı şekilde ifade ederken daha sonra başta doğru kabul etmediklerini doğru kabul etmeye başlıyor.

Ö: “Tren sesinin şiddeti” yazacaksınız.

Ö: “trenin şiddeti artar” hıh aferin tamam.

Ö: tren yaklaştıkça trenin sesi artar.

Ö: tren yaklaştıkça tren sesinin şiddeti artar.

Bu cümleler değişiklik gösteriyor. Daha sonra neyse tamam böyle olsun. Öğretmenin istediği gibi cümle kuramayınca tepkili davranıyor.

(Öğrenciler tren ya da tren istasyonu gördüler mi?)

(Bu cümle sanırım onlara çok soyut geliyor. Öğretmen önce bir cümlede kararlı sonra da tamam böyle de kabul ediyorum diyor.) (Gözlem analizleri, Konum 9)

“Sesin şiddeti üzerine bir konu işleniyor. Kitapta sorular var o sorular cevaplanıyor. Önce öğrenciler sözel olarak cevaplıyorlar. Sonra kitaptaki boş yerleri dolduruyorlar. Öğretmen tam bir cümle kurarak cevap yazmalarını istiyor.

Ancak burada biraz karışıklık oluyor. Önce farklı şekilde ifade ederken daha sonra başta doğru kabul etmediklerini doğru kabul etmeye başlıyor.

Öğretmen:

“Tren sesinin şiddeti” yazacaksınız.

“Trenin şiddeti artar” hıh aferin tamam.

Tren yaklaştıkça trenin sesi artar.

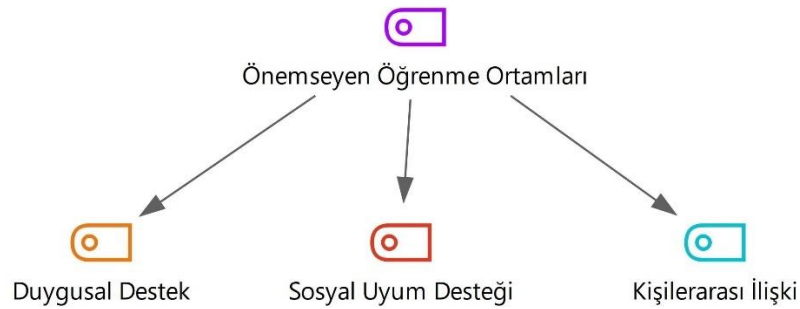
Tren yaklaştıkça tren sesinin şiddeti artar.

Bu cümleler değişiklik gösteriyor. Daha sonra “neyse tamam böyle olsun” diyor. Öğrenciler öğretmenin istediği gibi cümle kuramayınca tepkili davranıyor. [Öğrenciler tren ya da tren istasyonu gördüler mi? Bu cümle sanırım onlara çok soyut geliyor.] (G6/21)

4.1.2. Okul Bağlamının Önemseyen Öğrenme Ortamlarına Uygunluğu Nasıldır?

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan gözlemler sonucunda veriler 3 tema ve 21 alt temadan oluşmuştur. Şekil 11’de de belirtildiği gibi önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin temalar “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve “kişilerarası ilişki” olarak belirlenmiştir.

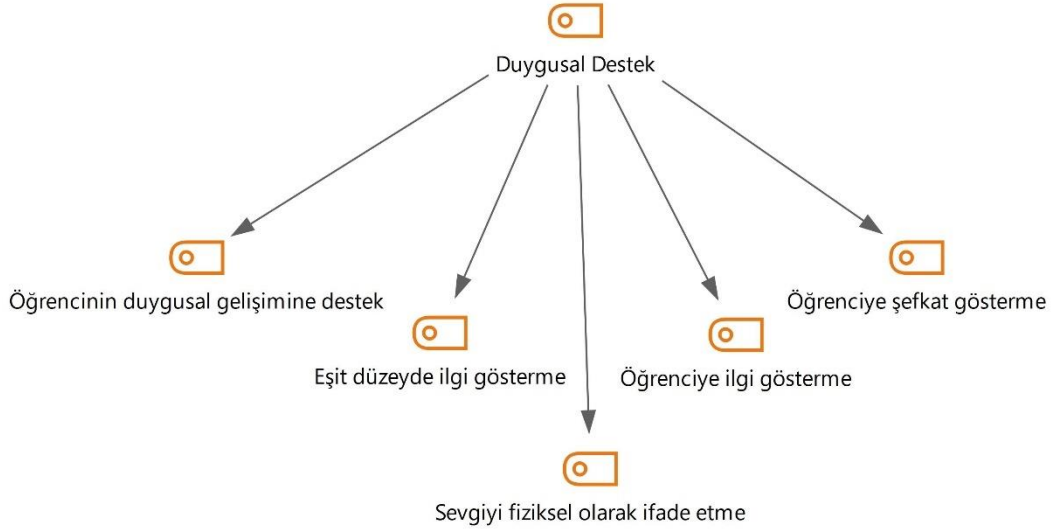
Şekil 11. Önemseyen Öğrenme Ortamlarına İlişkin Temalar



Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin “duygusal destek” teması “öğrencinin duygusal gelişimine destek”, “eşit düzeyde ilgi gösterme”, “sevgiyi fiziksel olarak ifade etme”, “öğrenciye ilgi gösterme” ve “öğrenciye şefkat gösterme” olmak üzere 5 alt temadan oluşmaktadır.

4.1.2.1. Duygusal Destek. Şekil 12’de önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin “duygusal destek” teması ve “Öğrencinin duygusal gelişimine destek”, “Eşit düzeyde ilgi gösterme”, “Sevgiyi fiziksel olarak ifade etme”, “Öğrenciye ilgi gösterme” ve “Öğrenciye şefkat gösterme” alt temalarına yer verilmiştir.

Şekil 12. Önemseyen Öğrenme Ortamları “Duygusal Destek” Teması



“Öğrencinin duygusal gelişimine destek” alt temasında öğrenme ortamlarında öğretmenlerden, öğrencinin duygularını ifade etmesine izin vermesi, diğerlerinin duygularını doğru yorumlamasına yardımcı olması ve öğrencinin duygusal anlamda anlaşıldığını öğrenciye hissettirmesi beklenmektedir. Bu alt temada yer alan ilk gözlem verisinde öğretmenin baskın tavırlarıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmeye fırsat verilmediği gözlenmiştir. İkinci örnekte ise çekingen bir öğrenci denemek istediği şey konusunda cesaretlendirilerek yapmasına fırsat verilmemiştir.

Öğretmen bahçede dolaşıp kendine göre uygun olmayan bir şey gördüğünde karşısına alıp çocukları azarlıyor. Bugün çocuklar bütün gün bahçede oynadılar. Öğretmenler de çoğunlukla çardakta oturdular. Ama öğretmenler bunun çok daha yorucu olduğunu söylediler. (G12/48)

Öğrencilerin kendi aralarında oynadıkları bir tür oyun vardı (elini açıp sımsıkı kapamanı istiyorlar sonra avcunu açıp parmaklarını sayıyorlar. Sonra avcundan bir şey alıp yukarı doğru kaldırıyormuş gibi yapıyorlar. Sanki avcun karıncalanıyormuş gibi hissediyorsun.) Bir öğrenci bunu öğretmenlerine yapmak istedi. Yapmaya başladı. O esnada bir diğer öğrenci yanlış diye bağırdı. Ama kime dediği belli bile değildi. Öğrenci hemen üstüne alındı ve yapmayı bıraktı yerine

geçti başka bir arkadaşının yapmasını istedi. Öğretmen bu durumda hiçbir şey söylemedi. (G15/64)

“Eşit düzeyde ilgi gösterme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilere herhangi bir ayırım yapmadan her öğrenciyi dikkate alması beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğretmenlerin yaramaz olarak etiketlenen öğrencilere diğer öğrencilerden, kız öğrencilere erkek öğrencilerden, başarılı olanlara diğerlerinden daha farklı davrandıkları gözlenmiştir.

Öğretmen ders boyunca cam kenarındaki sıralara yakın durarak ders anlattı. Derse katılan iki öğrenci bu tarafta duruyor. Diğer sıra sütunuyla göz teması çok fazla yok. Parmak kaldırarak ya da söz alarak konuşma kuralına da uyulmadığı için baskın olan iki öğrenci üzerinden ders devam etti. Öğretmen ders boyunca 2 öğrenciyle ilgilendi, onlara ders anlattı. (G15/62)

“Sevgiyi fiziksel olarak ifade etme” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin sarılma isteklerine karşılık vermek, iletişim halindeyken öğrencinin omuzuna, koluna dokunmak ya da öğrencinin saçını düzeltmek gibi fiziksel olarak da sevgisini ifade etmesi beklenmektedir. Bu alt temaya ilişkin gözlem örneğinde öğretmen öğrencinin sarılma hareketini kayıtsızlıkla karşılamıştır.

“Teneffüs zili çaldı. Bir kız öğrenci öğretmene sarıldı ama öğretmen o sıra bir erkek öğrenciye defterinde atacısı yok diye kızıyordu. Kız öğrencinin ona sarıldığını fark etmedi bile.” (G8/31)

“Öğrenciye ilgi gösterme” alt temasında öğretmenin dikkatini ilgiye ihtiyacı olan öğrenciye vermesi, öğrenciyi dikkate alması beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğretmenler, öğrencinin fiziksel yaralanmasını dikkate almıyor. Ayrıca, ilgi beklemeyi kötü bir şey olarak görüyor ve öğrencinin bu ihtiyacını görmezden geliyor.

Okul bahçesi çok geniş. Öğretmenler genelde idari binanın önünde bulunan çardakta oturuyorlar. Bazen de öğretmenler odasında. Oturdıkları noktadan bahçenin birçok köşesi görünmüyor. Diğer ek binanın balkonunda 1. Sınıflardan bir öğrenci oynarken ayağını incitiyor başlıyor ağlamaya. Ben daha yakın olduğum için öğrenciler önce beni çağırıyor. Ben ne olduğunu anlamaya çalışırken diğer öğretmenlere haber veriyorlar. Öğrencinin kendi öğretmeni ilgisiz kalıyor öğrencinin ağlamasına. Diğer iki öğretmen geliyor. Bir öğretmen ben kül yutmam edasıyla yaklaşarak “ne oldu?” diye soruyor. “Hadi git çeşmeye yüzünü

yıka” diyor. Sonra da bize “ben biliyorum malımı bir şeyi yok, abartıyor, ilgi bekliyor” diyor. (G18/77)

“**Öğrenciye şefkat gösterme**” alt temasında öğretmenlerden öğrencilere sevecen olmaları, samimi ve içten davranmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde öğretmenlerin öğrencilere karşı sert bir üslup benimsediği, ancak bu şekilde onları kontrol altında tutabilecekleri eğer biraz şefkat gösterirlerse şımaracakları görüşünün yaygın olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen: kızım kırmızı kalemle (kızarak) tamam mı? Geçelim öteki etkinliğe. Bu yazı iğrenç ama ben bu yazıyı düzelttiririm sana... sen küçülttün mü yazını bakayım?

(Öğretmen başarılı bir kız öğrenciyi başarısı düşük diğer bir kız öğrenci için sorumlu öğrenci olarak görevlendirmiş. Öğrenci arkadaşının yazısını kontrol ediyor. Nasıl daha iyi olacağını söylüyor. Öğretmen düşük başarılı öğrenciye soru sorduğunda, ondan sorumlu öğrenci de cevaba katılıyor. (G17/74)

“Bir öğrenci: öğretmenim benim cetvelim yok.

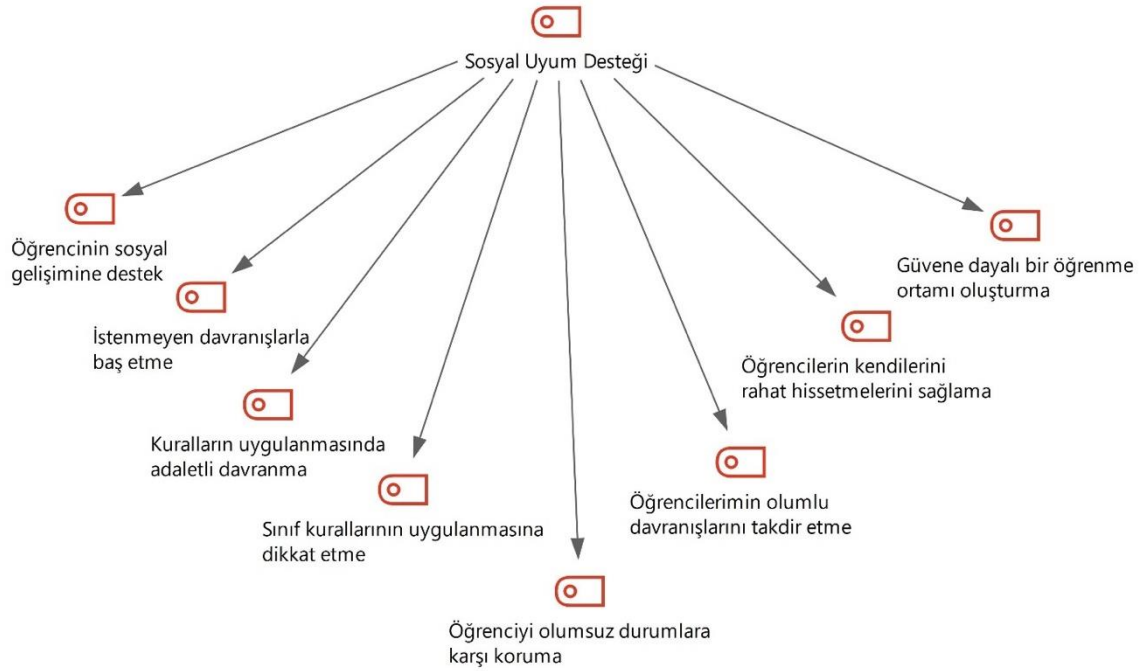
Öğretmen: (Yüksek sesle) ya yoksa buna cetvel deniyor. Arkadaşım alabilir miyim? Bir cümleye bakıyor.” (G20/85)

“Öğrenci: öğretmenim şimdi ben 8 ile 36’yı çıkardım.

Öğretmen: 8 ile 36’yı nerden çıkardın? Cebinden mi çıkardın? 8 ile 36’yı niye çıkarıyorsun oğlum? Nereden çıkarıyorsun? Anlatıyorum hala diyo 8 ile 36’yı çıkarıyorum... Çocuğum yazsana cevabını. Beklemiyorum alırken kontrol edecem 3. Soru. Oğlum oku! (G20/88)

4.1.2.2. Sosyal Uyum Desteği. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin bir diğer tema olan “sosyal uyum desteği”, şekil 13’te de belirtildiği gibi “Öğrencinin sosyal gelişimine destek”, “Güvenli öğrenme ortamı oluşturma”, “Kuralların uygulanmasında adaletli davranma”, “Sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat etme”, “Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etme”, “Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlama”, “Öğrenciyi olumsuz durumlara karşı koruma” ve “İstenmeyen davranışlarla baş etme” olmak üzere 8 alt temadan oluşmaktadır.

Şekil 13. Önemseyen Öğrenme Ortamları “Sosyal Uyum Desteği” Teması



“Öğrencinin sosyal gelişimine destek” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin topluma uyum sağlama becerilerini destekleyici davranışlarda bulunmaları ve model olmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde sosyal uyum davranışlarının gelişiminin en iyi sağlanabileceği alan olan okul bahçesi ve teneffüs saatleri değerlendirilmek yerine öğrenciler birbirlerinden ayrı tutularak etkileşimleri engellenmektedir.

3.sınıflardan 2-3 kız 4. Sınıflarla kör ebe oynamak istediler. Ama 4. Sınıflar onları aralarına istemediler. 3. Sınıflar “Madem öyle topunuzu verir misiniz?” diye sordular. Onlar da topla oynadılar. Top patlak ve eskimiş bir top. (4. Sınıf öğretmeni öğrencilerini diğer sınıflarla oynamasını istemiyor. Geniş bir alan ancak çocukların oyun kurmaları için gerekli araç-gereç yok. Öğretmenler yerde oyun için çizilen çizgilerin ne için olduğunu bilmiyorlar. Merak da etmemişler. (G4/12)

Bir erkek öğrenci bir kız öğrenci ile uğraştı ama öğretmen burada olduğu için çabuk bıraktı. İki erkek öğrenci kavga ediyor. Bir erkek öğrenci tek dolaşıyor. Zeytinliğe doğru indi. 1. Sınıf kızları kendi aralarında top oynuyor. Diğer bir erkek öğrenci ağaç deliklerinde olan böcekleri bir çubukla kurcalayarak dışarı çıkarıp o böcekleri bir yerde topluyor. 4. Sınıf öğretmeni öğrencilerini ayrı tutarak kimselere karışmıyor. 1. Sınıf öğretmeni kimseyle ilgilenmiyor. (G16/69)

“Güvenli öğrenme ortamı oluşturma” alt temasında öğretmenlerden sınırların, kuralların net bir şekilde belli olduğu, her öğrenciye adil davranıldığı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir öğrenme ortamı sunmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde ders dışı saatlerde öğrenciler başıboş bırakılmaktadır. 4. Sınıf öğretmeni ise öğrencilerini diğerlerinden ayrı tutarak etkileşimlerini engellemektedir.

Teneffüste bahçe nöbeti yok. Çocuklar kendi başlarına oynuyorlar. Öğretmenler öğrencilerle ders dışında ilgilenmiyorlar. (G4/10)

Piknik bittikten sonra toparlandı her şey ve tekrar öğrenciler hasırlar üstüne oturtuldu. Hasırlar üstünde çocuklar yatıyor, birbirlerine sataşüyor. Yuvarlanıp güreşiyorlar. Erkek çocuklarının bazıları özellikle birbirleriyle fazlaca fiziksel temasta bulunuyorlar. Ama öğretmenler çardak altında oturdukları için bunları görmüyorlar. Ancak öğrenci şikâyet ederse gelip bakıyorlar. (G12/44)

İki kardeş öğrencinin dedesi ile anneannesi geldi. Erkek öğrenci şapkasını kaybetti. Onlar da evden yeni bir şapka getirdiler. Bunu nasıl duydular bilmiyorum. Sonra dede kız öğrenciyi de görüp gitmek istedi. Öğretmen torunlarının hasır üstünde oturduğunu söyledi ama öğrenci zeytin bahçesinden çıktı. Öğretmen bunu görünce “adama burada dedik nereden çıktı bak kız diye diğer öğretmene” söyledi. (G12/46)

Sınıfta boya işi bitmiş ama düzenleme yapılmamış sınıf dağınık halde duruyor. Dağınık, karışık bir sınıfta ders işleniyor. (G14/54)

“Kuralların uygulanmasında adaletli davranma” alt temasında öğretmenlerden kuralların açık ve net bir şekilde belli olması ve bu kuralların bütün öğrenciler için geçerli olması beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem verisinde kız-erkek, başarılı-başarısız, yaramaz-uslu gibi değişkenlere göre öğretmenlerin öğrencilere karşı olan davranışlarının değiştiği gözlenmiştir.

Bir erkek öğrenci sınıfın yaramaz çocuklarından biri olarak etiketleniyor. Bir kız öğrenci teneffüste erkek öğrencinin ona vurduğunu söylüyor. Önce ona ben bir şey dedim ondan sonra vurdu dedi. Ama öğretmen bunu duymadı. Erkek öğrenciye kızdı. [Kız öğrenci aslında derste erkek öğrenciye lafla sataşıyor. Erkek öğrenci bunu duyuyor ve büyük ihtimalle de teneffüste ondan dolayı sataşıyor arkadaşına.] (G8/29)

“Sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat etme” alt temasında öğretmenlerden belirlenmiş olan kuralların uygulanmasında hassas olmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde sınıf kurallarına dikkat edilmediğinden dolayı çekingen öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulamadıkları gözlenmiştir.

Öğrenciler sakin dinliyorlar. Sorulara cevap verirken parmak kaldırma kuralı pek yok hep birlikte konuşuluyor. Daha sessiz öğrenciler ya da daha yavaş konuşan öğrenciler söylediklerini duyuramıyorlar. (G2/3)

Öğretmen ders boyunca cam kenarındaki sıralara yakın durarak ders anlattı. Derse katılan iki öğrenci bu tarafta duruyor. Diğer sıra sütunuyla göz teması yoktu çok fazla. Derse katılmayanları katma gibi bir derdi de yoktu. Parmak kaldırarak ya da söz alarak konuşma kuralına da uyulmadığı için baskın olan iki öğrenci üzerinden ders devam etti. (G15/62)

“Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etme” alt temasında öğretmenlerden öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde davranışa yönelik onaylarını belirtmeleri beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğrencilerin olumlu davranışları takdir edilmiyor. Ayrıca, bu davranışları öğretmen tarafından abartı olarak değerlendiriliyor.

Derse ilk geldiğimizde öğrenciler sobanın başında küçük mavi sandalyelere oturmuş kitap okuyorlardı. 1. Derste de aynısını yapmışlar. (Ben 1. Dersin son 7-8 dakikasında derse katılmıştım.) Öğretmen ne kadar mutlu olduğunu anlatmıştı ilk gördüğünde, ancak ikinci defa görünce “tamam her ders böyle olmaz” diyerek öğrencileri dağıttı. [Aslında öğrenciler öğretmenlerinin beğenisini, takdirini almak istemişlerdi ama olmadı]. (G6/20)

“Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlama” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesi, duygusal olarak kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak ortamın öğrencilere sunulması beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde sınıflarda genel olarak gergin bir havanın hâkim olduğu gözlenmiştir.

Senin sıran değil sen neden konuşuyorsun oğlum? Sabahtan beri aldığınız cezalar az mı geldi? Kime söz veriyorsam o konuşuyor? (Yüksek sesle). (G3/8)

Dersler öğrencilerin en ufak bir şeyi anlamamaları halinde hemen ses yükselmesi, birkaç kere tekrar etmesine rağmen nasıl olur da hala yanlış yaptıklarının sorgulanması ve ardından çocukların suçlanması şeklinde ilerliyor. (G6/24)

...Öğretmen: çarpı koydum buraya iki oldu, 5 olduğunda jandarmalar gelip götürüyorlar sizi...

Bir önceki derste iki erkek öğrenciyi “5 çarpı olduğunda sizi jandarmaya verecem” diyerek kontrol altında tutmaya çalışıyor. (G8/30)

“Öğrenciyi olumsuz durumlara karşı koruma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin karşılaşabilecekleri fiziksel yaralanmalar, birbirlerine zarar verme gibi durumları öngörmeleri ve önlem almaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinin ilkinde okulda nöbet tutulmadığından ve alanın geniş olmasından dolayı teneffüs saatlerinde öğrenciler kendi hallerinde bırakılmaktadır. Bu da öğrencilerin başına her an bir şey gelme riski doğurmaktadır.

Bir öğrenci, iki erkek öğrenci arasında sınıfta geçen bir durumu şikâyet için geldi. Aynı durum önceden de olmuş. Yani bilinen bir şey. Daha fazla dikkatli olmaları gerekirdi. Öğretmen önce öğrencilerle konuşmaya çalıştı. Daha sonra da Müdür Bey’e havale etti. “Siz aranızda erkek erkeğe konuşun” dedi. Daha sonra velileri çağrıldı okula. Müdür bey genç bir öğretmen ne yapacağını bilemiyor çoğu zaman zaten vekil müdür. Hem öğretmenlik hem müdürlük yapmaya çalışıyor. Diğer öğretmenler tecrübeli ancak onlar da ne yapacaklarını bilemediler bu konuda. Olay o şekilde bırakıldı. (G16/70)

Yakan top oynanırken top bir erkek öğrenciye değdi diye oyundan onu çıkarmak istediler. Öğrenci çıkmak istemedi. Diğerleri onu öğretmene şikâyet ettiler. Öğretmen o öğrenciyi yanına çağırdı. Geçen yaptığı gibi “yaklaş yaklaş” diyerek iyice kendine yaklaştırdı. “Top sana değdi mi?” diye sordu. Öğrenci “hayır” deyince öğretmen bıraktı, oyuna gönderdi. (G16/68)

“İstenmeyen davranışlarla baş etme” alt temasında öğretmenlerden istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerini bilmeleri beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu da öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir ilişkinin oluşmasında önemli bir olumsuz etken olarak görülmektedir. Aşağıda bu alt temaya ait gözlem örneklerine yer verilmiştir.

Öğretmenin yaramaz olarak adlandırdığı iki öğrencisi iki teneffüstür cezalıdır. Müdür odasının iki yanında sıralar var, orada oturup ödev yaptılar. Diğer teneffüs de bahçede ayrı ayrı oturup ders çalıştılar. (G4/11)

...Öğretmen: çarpı koydum buraya iki oldu, 5 olduğunda jandarmalar gelip götürüyorlar sizi...

Bir önceki derste iki erkek öğrenciyi “5 çarpı olduğunda sizi jandarmaya verecem” diyerek kontrol altında tutmaya çalışıyor. (G8/30)

Bir grup erkeği, öğretmen okul bahçesinde oyundan alıyor. [Ne yaramazlık yaptılar bilmiyorum.] Tek ayaküstünde herkesin içinde cezalandırıyor çocukları. Çocuklar tek ayaküstünde duramıyor. “Siz hiç mi spor yapmıyorsunuz bir dengede bile duramıyorsunuz” diye çocuklara kızıyor. 10’a kadar sayıyor duramayanları bekletip bir daha ayakta bekletiyor. Bu üç tur devam etti. “Şimdi gidin bakalım haliniz kaldıysa yaramazlık yapın” diye çocukları gönderdi. Diğer çocuklar da ayaküstünde durmak istiyor. Onlar bunu oyun olarak gördü, yapmak istedi. Öğretmen de “Ben onları cezalandırdım. Gidin dağılın” diye dağıttı gelen öğrencileri. (G12/45)

Kız Öğrenci: yapma (öğrenci tuvalete giderken erkek öğrencinin biri önüne ayağını uzatıyor.)

Öğretmen: çocuğum ya düşseydi.

Erkek öğrenci: öğretmenim ben bir şey yapmadım.

Öğretmen: o ayak kimin? Çocuğum o ayak kimin? Sen beyninle ona hareket vermiyor musun?

Erkek öğrenci: öğretmenim defterim bu.

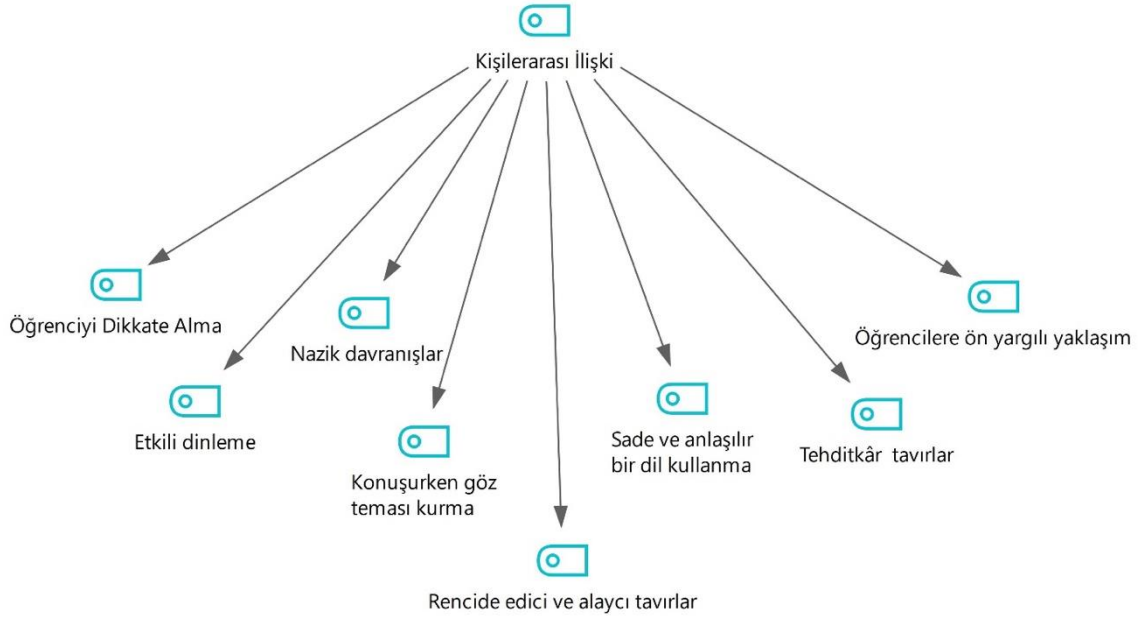
Öğretmen: ayağını uzattın (yüksek sesle) çocuk yapma diyor. Ben bir şey yapmadım diyorsun. Ne istiyorsunuz bu çocuktan ya? (G20/90)

Ödevler verildi. Herkes çantasını topladı. Oynamaya bahçeye çıktı. 4 erkek öğrenci sınıfta kalmasını söyledi. Bana da “ben bunlarla içerideyim hikâye kitap okuyacağız” dedi. (G20/94)

4.1.2.3. Kişilerarası İlişki. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin bir diğer tema olan “kişilerarası ilişki”, “nazik davranışlar”, “etkili dinleme”, “konuşurken göz

teması kurma”, “rencide edici tavırlar”, “sade ve anlaşılır bir dil kullanma”, “tehditkâr ya da alaycı tavırlar”, “öğrencilerine ön yargılı yaklaşım” ve “öğrenciyi dikkate alma” olmak üzere 8 alt temadan oluşmaktadır. Şekil 14’te önemseyen öğrenme ortamlarının “kişilerarası İlişki” teması ve alt temaları verilmiştir.

Şekil 14. Önemseyen Öğrenme Ortamları “Kişilerarası İlişki” Teması



“Nazik davranışlar” alt temasında öğretmenlerden öğrencileriyle olan iletişimlerinde onlara karşı anlayışlı olmaları, onların gerçekliklerini anlamaya çalışmaları ve nezaket kurallarına uygun davranışları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde öğretmenlerin öğrencilere karşı seslerini yükselterek, kızarak konuştukları gözlenmiştir.

Bir kız öğrenci toprağın üzerine uzanmış bir şeye bakıyordu, öğretmen yanına çağırdı. Kolundan tutarak ona orada ne yaptığını sordu. Öğrenci cevap vermedikçe öğretmenin ses tonu sertleşti. Bu esnada diğer öğretmen de müdahil olarak o da öğrenciye bir taraftan soru sormaya başladı. Öğrenci ağlamaya başladı. Öğretmen yanını göstererek “burada otur ağlayan geçince bana anlatırsın” dedi. Sonra tekrar karşısına aldı. Öğrenciye “orada ne yapıyordun karıncaları mı izliyordun?” diye sordu. O da “evet” dedi. (G12/36)

Senin sıran değil sen neden konuşuyorsun oğlum? Sabahtan beri aldığınız cezalar az mı geldi? Kime söz veriyorsam o konuşuyor? (Yüksek sesle). (G3/8)

“Etkili dinleme” alt temasında öğretmenlerden öğrencileri dinleyerek onlara anlaşıldıklarına dair dönüt vermesi beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğretmenin öğrencinin söylediğini dikkate almadığı gözlenmiştir.

Öğretmen elektrik kazaları konusuna başladı. Kitaptan ilgili konuyu öğrencilerden birine okuttu. Kitaptan elektrik kazalarından korunmak için elektrik prizlerinin kapakla kapatılması kazalara karşı koruma sağladığına dair bilgi okunduktan sonra öğretmen “yeni evlerde artık kapakların olduğu, bu bina eski olduğu için kapağının olmadığını” söyledi. “Sizin evlerinizde var mı?” diye sordu. Birkaç çocuk olduğunu söyledi. “Küçük çocuklardan korumak için kapak konulduğunu” söyledi. Bir iki çocuk evlerinde olduğunu söylemeye çalıştı ancak öğretmen kendi anlatmaya devam etti. Bir çocuk da bir şey sormak istedi. Ancak sormadı. Öğrenciler kitaptan sırayla ilgili yerleri okumaya devam ettiler. (G17/71)

“Konuşurken göz teması kurma” alt temasında öğretmenlerden ders anlatırken, soru sorduğunda sınıfla; öğrenci konuşurken de öğrenci ile göz temasını konuşma boyunca devam ettirmesi beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde öğretmenlerin göz temasından kaçındıkları gözlenmiştir.

Beden dili sert, göz teması kurulmadan ders anlatımı var. Öğretmenin genel olarak kaşları çatık, sesi yüksek ve elleri belinde bir duruş sergiliyor. (G6/18)

“Öğrenci: öğretmenim uygarca ne demek?”

Öğretmen: uygarca medenice demek.

Öğrenci: medeni ne demek?

Öğretmen: kurallara uymak demek, başkalarının haklarına saygılı olmak demek. [Bu esnada diğer öğrencinin defterini kontrol ediyor. Soru soran öğrenciyle göz teması kurmuyor. Öğrencinin anlayıp anlamadığına yönelik dönüt almıyor.] (G11/34)

“Rencide edici ve alaycı tavırlar” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin onurunu zedeleyecek, arkadaşları arasında küçük düşürecek ve özgüvenlerini sarsacak tavır ve söylemlerde bulunmamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde öğretmenlerin rencide edici ve alaylı tavırlarıyla karşılaşmaktadır.

Öğretmen: şimdi kızım bir şey söyleyecem. Siz kızlar üçünüz de beni dinleyin. Ününüzde böyle bir problem var. Zaten birbirinize bakmaktan oluyor bu. Benim kitabımda böyle çizgiler var. Peki sizin kitabınızda da var mı?

Öğrenciler: var öğretmenim

Öğretmen: peki niye buralara yazıyorsunuz? Çocuğum hiç merak etmiyor musunuz? Bu satıra şiir mi yazacaksınız? (G19/80)

Öğretmen: sen kaçınıcı sınıfsın? 3 hafta sonra kaçınıcı sınıf olacaksın?

Öğrenci: 3 hafta sonra mı? 2 yim. 5? 6?

Öğretmen: vayyy vaaayy... zekâ böyle bir şey işte bak. 2. Sınıftan 5. Sınıfa geçecek.

Öğrenci: 6 sınıfa

Öğretmen: 6. Sınıfa maşallah (alaycı bir tavırla)

Öğrenciler: 3. Sınıf, 3. Sınıf

Öğretmen: çocuğum sen kaçınıcı sınıfsın.

Öğrenci: 2

Öğretmen: kaça geçeceksin?

Öğretmen: gel buraya (sert bir şekilde çağırıyor). Yanaş... kaçınıcı sınıfsın?

Öğrenci: 3

Öğretmen: sana bir soru sorulduğı zaman tamam mı... geç şimdi yerine. Kalemimi alabilirsin. Bana teşekkür edebilirsin.

Öğrenci: teşekkür ederim. (G19/81)

Serbest etkinlik saatine ödev kontrolüyle başladılar. Matematik uzunluk ölçü birimi ödevi. Bir öğrenci dersle ilgilenmeyince öğretmen “sen hayırdır oğlum herkes soruları kontrol ediyor. Sen oturup film izler gibi bizi izliyorsun” diyor. (G20/83)

“Sade ve anlaşılır bir dil kullanma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerin anlayacağı basitlikte cümleler kurmaları, cümlelerin basit ve net olması beklenmektedir.

Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğretmenin söylediği cümleyi sürekli değiştirdiği ve bunun öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen verilen cevaplara sürekli fikrini değiştiriyor. “Ses kaybı” birkaç kere kendi söyledi. Öğrenciler defterlerine bu cevabı yazınca da “çocuklar biz bunu mu öğrendik? Yüksek sesin ses kaybına yol açacağını öğrendik.” (Çocuklar fikirlerini söylemeye çekiniyorlar) Kurduğu cümleler kafa karıştırıcı, mesela;

Ö: kaynak ne demek? Işığın kaynağı ne demek? (...) Peki, suyun kaynağı ne demek? Suyun çıktığı yer. Sesin kaynağı ne demek? Sesin çıktığı yer. Peki, ışığın kaynağı? Işığın bize geldiği yer.

Bir şeyleri titizlikle yapmak istiyor. Baş edemeyince tutarlı olmayıp sürekli karar değiştiriyor. En sonunda da “peki siz tamam diyorsanız tamamdır diyor” tutarlı devam edemiyor. Ya da bir yöntem işlemediğinde başka bir yönteme geçemiyor. (G7/28)

“**Tehditkâr tavırlar**” alt temasında öğretmenlerden öğrencileri tehdit edici, korkutucu ifadelerde bulunmamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneklerinde öğretmenlerin tehditkâr ifadelerle başvurdukları gözlenmiştir.

Öğretmen: bi dk bir şey söyleyecem dinle! Kapının ölçüm sonucunu yazmadık biz değil mi? Tahmini yazdınız değil mi? Bak bir tane hatanız çıksın, bunca zamanımız varken konuşup da buraya böyle bakıyorsunuz ya, bir tane hatanız çıksın! Son ders hava alamazsınız dışarıda! (G20/86)

Bir kız öğrenci: silgimi bulamıyorum. (Üzgün bir ifadeyle)

Öğretmen: aaaaaa beyaz, eğil, çabuk bak (alaylı bir tavırla) beyaz silgi... burada bu mu?

Öğrenci: evet

(Bütün öğrenciler aramaya başladı.)

Öğretmen: şaka yapmış olmayasın? Şaka mı yaptın? Şaka yaptıysan bir daha uzatma tamam mı? Ben seni uyarayım da şaka yaptıysan bir daha uzatma! (G20/87)

“Öğrencilere ön yargılı yaklaşım” öğretmenlerden diğer öğretmenlerde ön yargılara sebep olacak şekilde öğrenciler hakkında birbirleriyle konuşmamaları ve öğrencilerine karşı ön yargılara sahip olmamaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğretmenlerin öğrenciler hakkında yaptıkları konuşmaların birbirlerini etkilediği görülmektedir.

Okul küçük bir okul olduğu için öğrenci sayısı çok az. Öğretmenler bütün öğrencileri tanıyorlar. Öğrenciler hakkında birbirleriyle konuşuyorlar. Öğretmeler öğrencilere kendi aralarındaki konuşmalarından hareketle ön yargılı davranıyorlar. Mesela İngilizce öğretmeni belli zamanlarda okula gelmesine rağmen Öğretmenlerin öğrenciler hakkında anlattıklarından etkilendiği gözlemleniyor. Öğrencilere sınıf öğretmeni nasıl davranıyorsa benzer şekilde o da öyle davranıyor. İngilizce öğretmeni biraz daha açıklayıcı anlatımı var ancak gülümseme ya da jest yok masada oturuyor ve öğrencilerin ne yaptığına bütün ders boyunca bakmadı. (G14/61)

“Öğrenciyi Dikkate Alma” alt temasında öğretmenlerden öğrencilerini bir birey olarak görmeleri ve onların yaptıklarını ve söylediklerini bir kenara atmayıp hesaba katmaları beklenmektedir. Bu alt temaya ait gözlem örneğinde öğretmen öğrencinin babasıyla yaptığı çalışmayı takdir etmiyor. Hatta öğretmenin yönlendirmesiyle bütün sınıfın sorumluluğunda olması gereken bir çalışma bir öğrencinin sorumluluğuna bırakılıyor.

Bir öğrencinin babası çok güzel mini bir sera yapmıştı. Geçen hafta görmüştüm. İçinde toprakları tohumu falan vardı. Bugün gördüğümde içi boştu. Ben de sordum.

G: Ne kadar güzel bir sera kim yaptı velilerden biri mi yaptı?

Öğretmen: evet çok güzel değil mi? Bir öğrencimin babası yaptı.

G: içinde bir şeyler de ekiliydi sanırım.

Öğretmen: yok sadece toprak vardı. Bir şey ekmemiştik. Toprak etrafa saçılıyor diye döktüm. Okullar da kapanacak ya 2 -3 hafta kala getirdi. O yüzden döktüm.

G: çok güzel yapmış ama...

Öğretmen: aynen aslında daha önce gelecekti.

Öğrenci: içinde fidanlar vardı öğretmenim (üzgün bir tonda)

Öğretmen: bir şey yoktu içinde

Öğrenci: vardı öğretmenim tohumlar fidanlar...

Öğretmen: ama hiçbir şey büyümemişti. Sen onu hiç suladın mı?

Öğrenci: ı 1h

Öğretmen: eee?

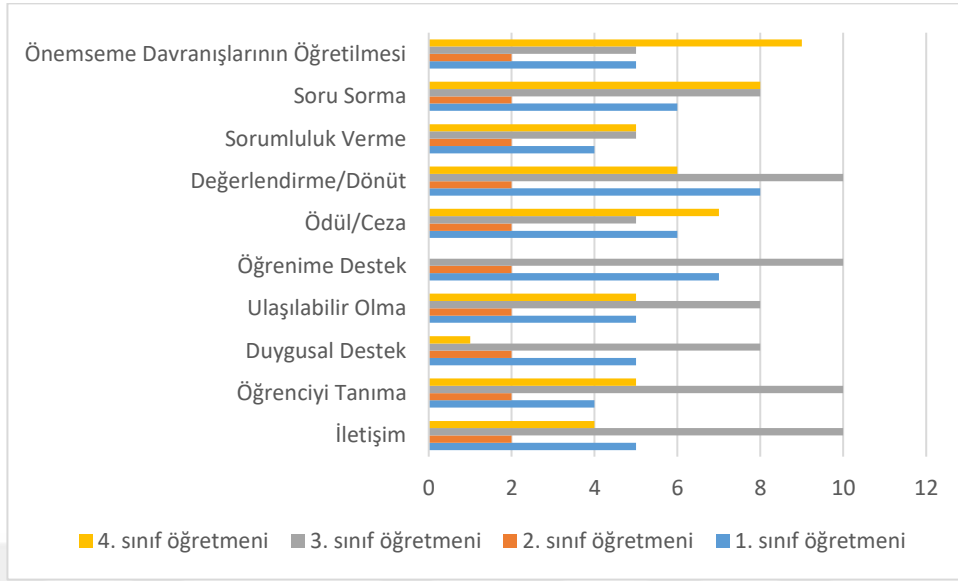
Sınıf etkinliği olarak hazırlanan sera modeli ve dolayısıyla öğrenci dikkate alınmamış ve sorumluluğu o getirdi diye ona bırakılmıştı. (G20/95)

Durum çalışması kapsamında önemseme davranışları odağında öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda araştırmanın bir sonraki aşaması olan eylem araştırması kapsamında yürütülecek olan öğretmen seminerleri ve öğrenci etkinlikleri için ihtiyaç analizi yapılmış ve temalar belirlenmiştir. Önemseyen öğretmen davranışları ve öğrenme ortamlarına ilişkin bulgulardan öğretmen seminerlerinin, önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin bulgulardan öğrenci etkinliklerini içeriğini belirlemek amacıyla faydalanılmıştır.

Bu kapsamda yürütülen önemseyen öğretmen davranışlarına yönelik gözlem verilerinin analizleri sonucunda öğretmenlerin “bireysel ihtiyaçları dikkate alma”, “ekstra zaman ayırma”, “özerklik desteği” ve “öğretim desteği” alanlarında öğretmenlerin desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Önemseyen öğrenme ortamlarının hazırlanması ve sunulmasında yine öğretmenler sorumlu olduğundan dolayı öğretmenlerin ayrıca, “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve “kişilerarası ilişki” alanlarında da desteğe ihtiyaç olduğu gözlenmiştir.

Durum çalışması kapsamında önemseyen öğretmen davranışları ve öğrenme ortamlarına yönelik gözlem verilerinin analizleri sonucunda ulaşılan temalardan öncelikli görülen temalara ilişkin seminerlerin düzenlenebilmesi amacıyla öğretmenlerden “iletişim (empatik dinleme)”, “öğrenciyi tanıma”, “duygusal destek”, “öğrenime destek”, “ulaşılabilir olma”, “ödül/ceza”, “değerlendirme/dönüt”, sorumluluk verme/özgüven geliştirme”, “soru sorma” ve “önemseme davranışlarının geliştirilmesi” temalarını ihtiyaç duyulma sırasına göre belirlemeleri istenen bir anket uygulanmıştır. Şekil 15’te anket sonuçlarına yer verilmiştir.

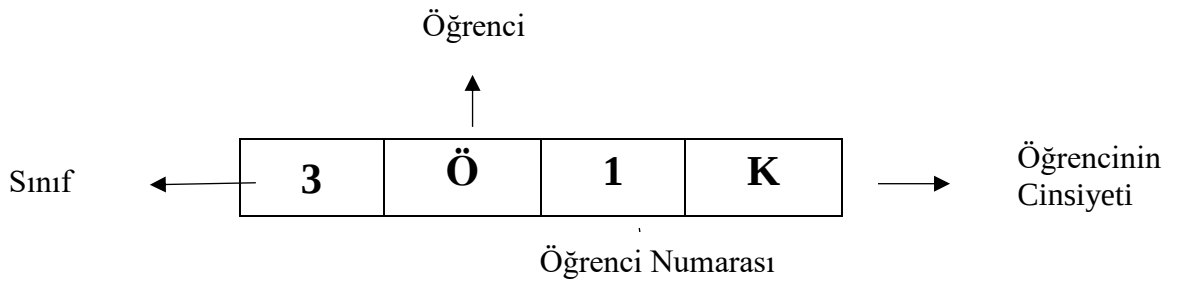
Şekil 15. Öğretmen Seminerleri Öncelikli Temalar



Şekil 15’te belirtildiği gibi anket sonuçlarına göre temaların birçoğunun öncelikli görüldüğü anlaşılmıştır. Her bir öğretmenin ihtiyacının göz ardı edilmesini önlemek amacıyla bu temaların hepsinin yer aldığı beş oturumluk seminer planlanmıştır.

4.1.3. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğrenci Davranışları Nasıldır?

Önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin önemseme davranışlarını sergileme durumlarına ilişkin bilgiler aşağıda tablo şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin önemseme davranışları gözlenirken “kendini önemseme”, “yakın diğerlerini önemseme”, “öğrenmeyi önemseme” ve “eşyaları önemseme” temaları dikkate alınarak oluşturulmuş kontrol listesi dikkate alınmıştır. Öğrenci rumuzları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Tablo 20’de birinci sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin gözlem alıntılarına yer verilmiştir.

Tablo 20. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 1. Sınıf Öğrencileri Gözlem Alıntıları

1Ö1E	Bu öğrencinin 2. Sınıfta abisi bulunmaktadır. Genel olarak derslerde sakin, soru sorulduğunda cevap veren bir öğrencidir.
1Ö2K	Kendini ifade etmede rahat ancak zaman zaman öfkeli davranışlar sergileyen bir öğrencidir. İkinci sınıfta ablası bulunmaktadır. Kendisinin diğerlerinden farklı olduğunu hissettirilmesi hoşuna gitmektedir. Başarılı bir öğrencidir.
1Ö3E	Oldukça hareketli ve başarılı bir öğrencidir. Derslerde sık sık dikkatinin dağıldığı gözlenmiştir.
1Ö4E	Oldukça hareketli, yerinde durmakta güçlük çeken bir öğrencidir. Derslere karşı ve ödevlerine karşı ilgisiz olduğu gözlenmiştir. Hareketli oluşu zaman zaman arkadaşlarını da rahatsız etmektedir. İkinci sınıfta ablası bulunmaktadır.
1Ö5E	Bir önceki yıl babasını kaybetmiştir. Oldukça akıllı, mantıksal yönü ağır basan bir öğrencidir. Bazı etkinlikleri gereksiz ve anlamsız bulduğundan dolayı isteksiz davranmaktadır. Duygularını bastırdığı gözlenmiştir.
1Ö6E	Oldukça hareketli ve sosyal bir öğrencidir. Konuşmayı çok seviyor. Hareketli oluşu bazen arkadaşlarını rahatsız etmektedir. Oturarak ders dinlemekte zorlanmaktadır. Uzun süre oturması istendiğinde dikkati dağılmaktadır.
1Ö7K	Genel olarak sessiz bir öğrencidir. Başarısız olduğunda pes etme, ağlama, mızımızlanma eğilimi vardır.
1Ö8E	Bu öğrenci ikinci sınıfta kaldığı için birinci sınıfı ikinci defa okumaktadır. Bu nedenle, öfkeli, isteksiz ve huysuz tavırlarına rastlanmaktadır. Derslere karşı ilgisiz görünmektedir.

Birinci sınıf öğrencileri genel olarak yerlerinde durmakta güçlük çektikleri, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ya da bir iki kelime ile kendilerini ifade ettikleri, duygularını daha çok tepkisel olarak ifade ettikleri gözlenmiştir. Derslerde pasif katılım gösterdikleri, soru sorulmadıkça konuşmadıkları anlaşılmıştır.

Tablo 21’de ikinci sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin gözlem alıntılarına yer verilmiştir.

Tablo 21. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 2. Sınıf Öğrencileri Gözlem Alıntıları

2Ö1K	Arkadaşlarıyla ve özellikle 2Ö8E ile geçinemiyor. Arkadaşları da sürekli ondan şikayetçi. Derslere karşı ilgisiz, yazı yazmak ve okumak istemiyor. Derste arkadaşlarını rahatsız ediyor ve arkadaşlarına kaba davranışlarda ve sözlerde bulunuyor. Söz verildiğinde anlamlı cümleler kuruyor ve kurduğu cümlelerden duygusal bir çocuk olduğu anlaşılıyor. Öfkeli bir mizacı var.
2Ö2E	Ağırbaşlı bir öğrencidir. Anlamlı cümleler kurduğu görülmektedir. Sakin bir yapıya sahiptir. Söz alıp derse katılmakta ve genel olarak dersle ilgilidir. Bazen arkadaşlarını eleştirdiği gözlenmiştir.
2Ö3E	Sakin bir öğrencidir. Kurduğu cümleler anlamlıdır. Dersle ilgilidir ancak ilgisi çabuk dağılabilmektedir. Duygularını saklamaya meyilli olduğu gözlenmiştir.

2Ö4K	Oldukça hareketli ve heyecanlı bir öğrencidir. Yapılan işlerde önu çekmekten hoşlanmaktadır. Kurduğu cümleler bazen anlamsız ve yarım olabilmektedir. Bazen de sorulan soruyla ilişkisi olmayabilmektedir. Sınıfı hareketlendiren ve yönlendirebilen bir öğrencidir. En iyi 2Ö11K ile anlaşmaktadır. Dikkati çabuk dağılan bir öğrencidir. Derse ilgisi genel olarak vardır. Söz almadan konuşmaya çok müsait bir öğrencidir. Sınıf kurallarına uymada zorluk çekmektedir.
2Ö5K	Hareketli, heyecanlı ve konuşmayı seven bir öğrencidir. Bazı arkadaşlarından sık sık şikâyetinde bulunmakta ve onlara karşı kırıncı sözler söylemektedir. Derse karşı ilgili ancak ilgisi çabuk dağılabilmektedir. Söz almadan konuşmaya çok müsait bir öğrencidir. Sınıf kurallarına uymada zorluk çekmektedir.
2Ö6K	Sınıf tarafından sevilen bir öğrencidir. Sınıfın en çalışkandır. Oldukça düşünceli ve duygusal bir öğrencidir. Aynı zamanda eğlenceli bir öğrencidir ancak içe dönük bir öğrenci olduğundan dolayı bu yönünü görmek oldukça güçtür. İçe dönük bir öğrenci olduğundan dolayı duygu ve düşüncelerini açıklamakta çekinmektedir.
2Ö7K	Oldukça içe dönük ve duygusal bir öğrencidir. Öğrenmek için gayretli ancak duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanan bir öğrencidir.
2Ö8E	Hareketli ve heyecanlı bir öğrencidir. Sınıf ve özellikle 2Ö1K ile anlaşmakta zorluk çekmektedir. Arkadaşlarını suçlayıcı bir tavrı vardır. Arkadaşlarını sık sık şikâyet etmektedir. Derslerde dikkati çok çabuk dağılmaktadır ve derslere karşı çok ilgili değildir. Agresif bir yapısı vardır.
2Ö9E	Sakin bir öğrencidir. Derse ilgisi çabuk kaybolabilmektedir. Ancak ders ilgisini çekerse derse katılım göstermekte, duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir.
2Ö10E	Genel olarak sınıf tarafından sevilen bir öğrencidir. Sakin ve içe dönük bir yapıya sahiptir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte çoğu zaman zorlanmaktadır.
2Ö11K	Heyecanlı ve içe dönük bir öğrencidir. En iyi arkadaşı 2Ö4K'tır. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte oldukça zorlanmaktadır. Pes etmeye meyillidir. Söz hakkı alıp konuşmaya çekinen bir öğrencidir. Soru sorulduğunda heyecan yapmakta ve konuşamamaktadır, söyleyeceklerini sık sık unutmaktadır.

2. sınıf öğrencileri genel olarak hareketli, heyecanlı ve dersleri provoke etmeye çok müsait bir gruptur. Birbirleriyle anlaşamayan çok sayıda öğrenci vardır. Bu nedenle agresif ve şikâyetçi bir yapıya sahip bir sınıftır. Birbirlerine kötü söz söyleme, eleştirme, kırıncı tavırlarda bulunma ve vurma davranışları mevcuttur. Bu nedenle dersler sık sık bölünmektedir. İki öğrenci sınıf tarafından sevilmemekte ve sınıfın huzurunu bozucu olarak görülmektedir. İki öğrenci de sınıf tarafından oldukça sevilmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin gözlemlerden elde edilen verilere göre önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin alıntılara Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 3. Sınıf Öğrencileri Gözlem Alıntıları

3Ö1K	Derslere katılmada isteksiz, ödevlerini düzenli yapmıyor. Derslerde çok sıkılıyor. Dikkatini derslere veremiyor. Eşyalarını sık sık kaybediyor. Derslerde sessiz kalıyor. Kendini ifade edemiyor. Arkadaşlarıyla sorunlu.
3Ö2K	Kendini ifade ederken çok heyecan yapıyor. İlk önce hep kendi konuşmak ve hep önce ona sıra verilsin istiyor. Verilmezse de tepki gösteriyor. Sürekli öğretmenin sözünü kesiyor.

	Arkadaşlarını eleştiriyor. Arkadaşlarıyla alay ediyor. Farklı fikri olan arkadaşlarına tepki gösteriyor. Ders esnasında arkadaşlarına sataşılıyor.
3Ö3K	Sınıfın en çalışkan öğrencisi. Arkadaşlarını eleştiriyor. Derslerde sessiz kalıyor. Konuşmayı çok seviyor. Ders esnasında sesli düşünüyor. Bilgi sorularına hızlı cevap veriyor ancak düşünme gerektiren sorulara ya cevap vermiyor ya da son cevap verenlerden oluyor.
3Ö4E	Derse katılmıyor. Başka şeylerle ilgileniyor. Arkadaşlarıyla sorunlu. Arkadaşlarının eşyalarına zarar veriyor. Arkadaşlarını dövüyor, onlara küfrediyor. Ödevlerini yapmıyor. Sık sık eşyalarını kaybediyor. Eşyalarına zarar veriyor. Destek öğrencisi. Okul eşyalarına zarar veriyor.
3Ö5K	Arkadaşıyla alay ediyor. Arkadaşlarını eleştiriyor. Yapılan etkinliklerde sıkılıyor. Biri bir şey dediğinde hemen ağlıyor. Eleştirildiğinde hemen geri çekiliyor. Hemen hemen her etkinlikte bir sonra ne yapılacağını soruyor. Cevap verirken cümlelerini toparlayamıyor.
3Ö6E	Destek öğrencisi, ödevlerini yapmıyor. Eşyalarını sık sık kaybediyor. Eşyalarını düzenli kullanmıyor. Ders esnasında başka şeylerle ilgileniyor. Derslere karşı isteksiz. Arkadaşlarına küfrediyor. Erkek arkadaşları sürekli ona sataşılıyor. Ders esnasında çevresindeki arkadaşlarını rahatsız ediyor. Her derste dersin bitmesine ne kadar kaldığını soruyor.
3Ö7K	Kendini ifade etmeye çekiniyor. Derslerde sessiz kalıyor. Sorulduğunda ancak cevap veriyor. Derslere geç kalıyor.
3Ö8E	Arkadaşlarıyla alaycı konuşmaları var. Erkek arkadaşlarıyla kavga ediyor, onlara küfrediyor. Ödevlerini düzenli yapmıyor. İlk derslerde özellikle uykulu oluyor. Kendini net ve kısa cümlelerle ifade ediyor.

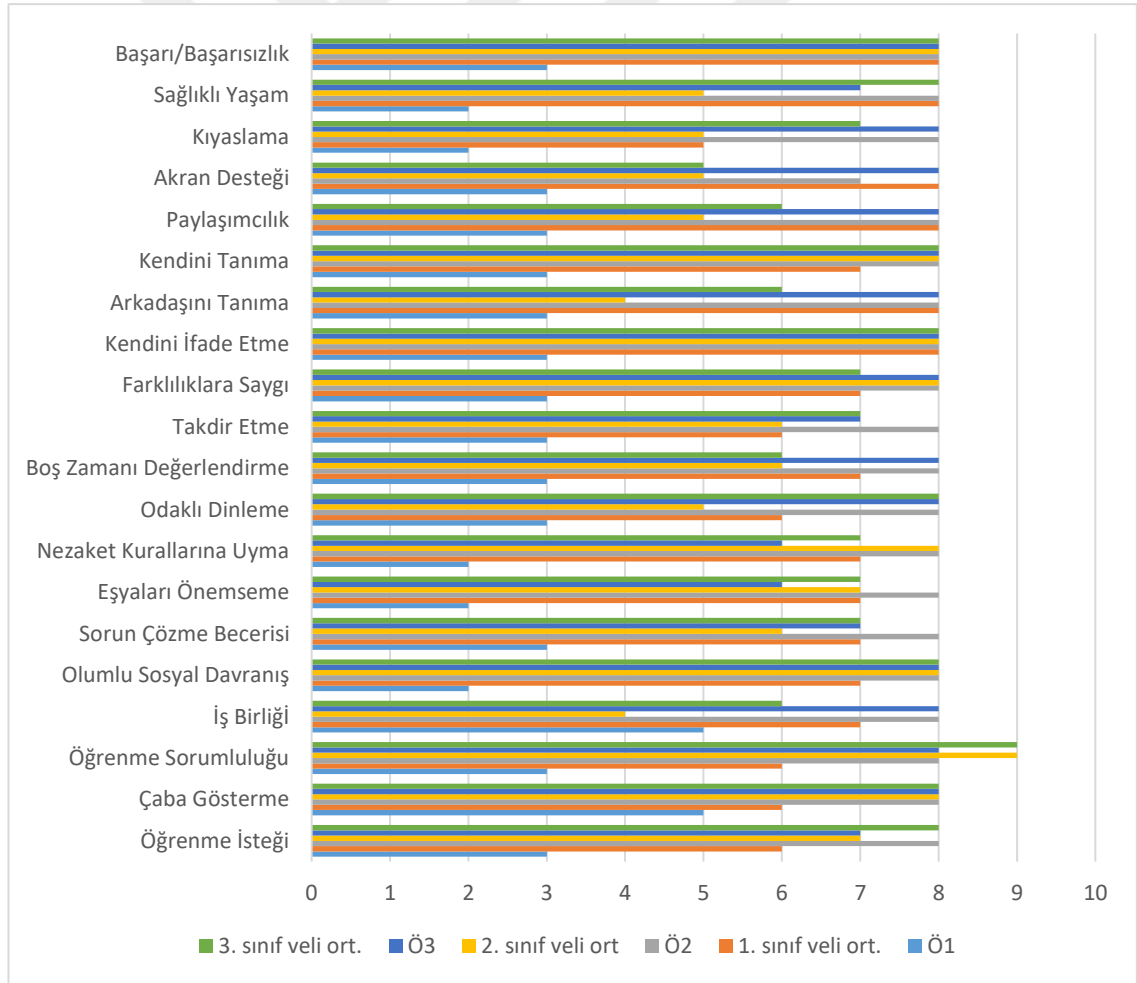
Üçüncü sınıf öğrencileri genel olarak sakin bir yapıya sahip olduğu, birbirleri arasında olan gerginlikleri ders esnasında sergilemedikleri, sınıf ortamında kurallara çoğunlukla uydukları, ancak bazı öğrencilerin (3Ö1K, 3Ö4E, 3Ö8E) her zaman dikkatinin derste olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak büyüklerin yanında onlardan beklenen davranışları sergiledikleri, verdikleri cevapların kendi düşüncelerinden ziyade onlardan beklenen cevapları verdikleri anlaşılmaktadır.

Önemseyen öğrenci davranışları açısından çalışma grubunun öğrenci grubu ele alındığında öğrencilerin kendini önemseme temasının duygu ve düşüncelerini ifade etme, güçlü ve zayıf yönlerini bilme alt temalarında, yakın diğerlerini önemseme temasının, olumlu sosyal davranış, nezaket kurallarına uyma, sorun çözme, farklılıklara saygı ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini önemseme alt temalarında, öğrenmeyi önemseme temasının öğrenme isteği, öğrenme sorumluluğu, çaba gösterme alt temalarında, eşyayı

önemseme temasının eşyayı dikkatli kullanma alt temasında desteğe ihtiyaç olduğu gözlenmiştir.

Bununla beraber, etkinlikler esnasında hangi tema ve alt temalara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirlemek amacıyla öğretmen ve velilere “öğrenme isteği”, “çaba gösterme”, “öğrenme sorumluluğu”, “iş birliği”, “olumlu sosyal davranış”, “sorun çözme becerisi”, “eşyaları önemseme”, “nezaket kurallarına uyma”, “odaklı dinleme”, “boş zamanı değerlendirme”, “takdir etme”, farklılıklara saygı”, “kendini ifade etme”, “kendini tanımaarkadaşını”, tanıma”, “paylaşımcılık”, “akran desteği”, “kıyaslama”, “sağlıklı yaşam” ve “başarı/başarısızlık” alt temaların yer aldığı bir anket ile öncelikli alt temaları belirlemeleri istenmiştir. Şekil 16’da öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrenci etkinlikleri öncelikli alt temalar verilmiştir.

Şekil 16. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Öğrenci Etkinlikleri Öncelikli Alt Temalar



Şekil 16’da belirtildiği gibi bütün alt temalar öğretmen ve veliler tarafından farklı oranlarda önemli bulunmuştur. “Öğrenme sorumluluğu”, “başarı/başarısızlık”, “eşyaları

önemseme”, “farklılıklara saygı”, “kendini tanıma” ve “kendini ifade etme” gibi alt temalara ilişkin etkinliklerin düzenlenmesine, “olumlu sosyal davranış”, “nezaket kurallarına uyma”, “takdir etme”, “kıyaslama” gibi alt temaların önemseyen öğrenme ortamlarında rol model olma ve ilişkiler aracılığıyla öğretilmesi planlanmıştır.

4.1.3.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular.

Önemseme odaklı öğrenci etkinliklerini uygulama öncesinde önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğrencilere önemseyen öğrenci davranışları ölçeği, öğrenci odak grup görüşmesi ve öğrenci senaryoları, öğretmenlere öğretmen anketi, velilere veli anketi uygulanmıştır.

4.1.3.1.1. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği. Önemseyen öğrenci davranışları ölçeği uygulama öncesi 3. Sınıf öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Ölçek verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Ölçeğin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Betimsel Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	sd
Öğrenmeyi Önemseme	1 Sınıf	8	3.2	5.0	4.2	0.7
	2 sınıf	11	1.3	5.0	3.8	1.0
	3 sınıf	8	3.0	4.6	3.9	0.6
Diğerlerini Önemseme	1 Sınıf	8	3.5	5.0	4.5	0.5
	2 sınıf	11	2.8	5.0	4.4	0.6
	3 sınıf	8	4.0	4.9	4.5	0.3
Kendini Önemseme	1 Sınıf	8	3.1	5.0	3.8	0.5
	2 sınıf	11	1.9	2.0	3.6	1.0
	3 sınıf	8	1.4	4.4	3.1	1.1
Toplam Ölçek	1 Sınıf	8	3.0	5.0	3.8	0.7
	2 sınıf	11	3.0	5.0	3.9	0.7
	3 sınıf	8	2.9	4.4	3.9	0.6

Önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin betimsel analiz sonuçlarına göre “öğrenmeyi önemseme” boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.2$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.8$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 3.9$) öğrencileri aritmetik ortalamaya, “diğerlerini önemseme” boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.5$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.4$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.5$) aritmetik ortalamaya, “kendini önemseme” boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.6$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 3.1$) aritmetik ortalamaya ve toplam ölçekte 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.9$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 3.9$) aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencileri öğrenmeyi önemseme boyutunda yer alan öğrenmeye isteklilik, çaba gösterme, özerk olma, dikkatli olma gibi davranışlarda kendilerini ortalama üstü olarak değerlendirmişlerdir. Diğerlerini önemseme boyutunda

yer alan sınıf kurallarına uyma, ortak eşyaları dikkatli kullanma, diğerlerine kibar olma, kırılcı tavırlarda bulunmama gibi davranışlarda kendilerini daha iyi değerlendirirken kendini önemseme boyutunda yer alan duygu ve düşüncelerin farklı ortamlarda rahat ifade edilmesi, boş zamanı değerlendirme, sağlığı önemseme gibi davranışlarda diğer boyutlara göre kendilerini daha zayıf değerlendirmişlerdir. Gözlem sonuçlarıyla kıyaslandığında öğrenmeyi önemseme ve kendini önemseme boyutlarında daha gerçekçi değerlendirmeler yapılırken diğerlerini önemseme boyutunda kendilerinden beklenen davranış örüntülerine göre bir değerlendirme yapıldığı fark edilmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplar dikkate alındığında yoğunluklu olarak kendini önemseme, öğrenmeyi önemseme temalarında desteğe ihtiyaç duydukları, diğerlerini önemseme temasında desteğe ihtiyaç duymadıkları anlaşılmaktadır.

4.1.3.1.2 Öğretmen Anketi. Önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik hazırlanan beşli likert tipine göre düzenlenmiş öğretmen anketinde sınıf öğretmenlerinden her bir öğrenciyi uygulama öncesi ve sonrası değerlendirmeleri istenmiştir. Anket sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınmıştır. 3. Sınıflara ilişkin sınıf öğretmenin uygulama öncesi anket değerlendirmesi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 3. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları

Tema	Alt Tema	3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme isteği	1	4	5	2	5	2	4	3	3.3
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	2	2	5	1	4	2	4	2	2.8
	Çaba gösterme	2	2	5	1	4	1	4	2	2.6
	Öğrenme sorumluluğu	1	1	5	1	5	1	3	2	2.4
	Ortalama	1.5	2.3	5	1.3	4.5	1.5	3.8	2.3	2.8
Kendini Önemseme	Kendini ifade etme	1.5	3	5	1	3.5	1.5	4	1.5	2.6
	Kendini güvende hissetme	1	2	5	1	5	2	4	3	2.8
	Ortalama	1.3	2.5	5	1	4.3	1.8	4	2.3	2.7
Diğerlerini Önemseme	Olumlu sosyal davranış	3	3	5	2	3	2	4	4	3.3
	Nezaket kurallarına uyma	3	3	4	3	4	3	5	3	3.5
	Sınıf kurallarına uyma	3	3	5	2	3	2	4	4	3.3
	Ortalama	3	3	4.6	2.3	3.3	2.3	4.3	3.6	3.3

Tablo 24 incelendiğinde, 3. sınıf öğretmenin görüşüne göre 3. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde öğrenmeyi önemseme boyutunda 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö5K

($\bar{x}=4.5$) ve 3Ö7K'nın ($\bar{x}=3.8$) yüksek, 3Ö1K ($\bar{x}=1.5$), 3Ö2K ($\bar{x}=2.3$), 3Ö4E ($\bar{x}=1.3$), 3Ö6E ($\bar{x}=2.3$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=2.3$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Kendini önemseme boyutunda, 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=4$) ve 3Ö7K'nın ($\bar{x}=4$) yüksek, 3Ö1K ($\bar{x}=1.3$), 3Ö2K ($\bar{x}=2.6$), 3Ö4E ($\bar{x}=1$), 3Ö6E ($\bar{x}=1.6$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=2$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Diğerlerini önemseme boyutunda, 3Ö3K ($\bar{x}=4.6$) ve 3Ö7K'nın ($\bar{x}=4.3$) yüksek, 3Ö5K'nın ($\bar{x}=3.3$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=1.3$), 3Ö2K ($\bar{x}=2.6$), 3Ö4E ($\bar{x}=1$), 3Ö6E ($\bar{x}=1.6$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=2$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

2. Sınıflara ilişkin sınıf öğretmeninin uygulama öncesi anket değerlendirmesi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 2. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları

Tema	Alt Tema	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme isteği	1	2	3	2	3	5	3	2	2	2	2	2.4
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	1	4	3	4	4	3	3	2	2	2	3	2.8
	Çaba gösterme	1	3	3	2	3	5	3	2	2	2	3	2.6
	Öğrenme sorumluluğu	1	2	2	2	2	5	4	2	2	3	3	2.5
	Ortalama	1	2.8	2.8	2.5	3	4.5	3.3	2	2	2.3	2.8	2.6
Kendini Önemseme	Kendini ifade etme	2	1.5	2	3.5	2	3	2	2	2	2	2	2.1
	Kendini güvende hissetme	1	3	3	3	3	3	2	2	3	2	4	2.6
	Ortalama	1.5	2.3	2.5	3.3	2.5	3	2	2	2.5	2	3	2.4
Diğerlerini Önemseme	Olumlu sosyal davranış	1	4	4	3	4	5	5	2	4	4	5	3.7
	Nezaket kurallarına uyma	1	4	4	3	3	5	4	2	2	3	4	3.1
	Sınıf kurallarına uyma	1	3	3	2	3	5	3	2	2	3	3	2.7
	Ortalama	1	3.6	3.6	2.6	3.3	5	3	2	2.6	3.3	4	3.1

Tablo 25 incelendiğinde, 2. sınıf öğretmeninin görüşüne göre 2. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde öğrenmeyi önemseme boyutunda 2Ö6K ($\bar{x}=4.5$) yüksek, 2Ö2E ($\bar{x}=2.8$), 2Ö3E ($\bar{x}=2.8$), 2Ö5K ($\bar{x}=3$), 2Ö7K ($\bar{x}=3.3$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=2.8$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1$), 2Ö4K ($\bar{x}=2.5$), 2Ö8E ($\bar{x}=2$) 2Ö9E ($\bar{x}=2$), 2Ö10E'nin ($\bar{x}=2.3$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Kendini önemseme boyutunda, 2Ö4K ($\bar{x}=3.3$), 2Ö6K ($\bar{x}=3$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=3$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.5$), 2Ö2E ($\bar{x}=2.3$), 2Ö3E ($\bar{x}=2.5$), 2Ö5K ($\bar{x}=2.5$), 2Ö7K ($\bar{x}=2$), 2Ö8E

($\bar{x}=2$), 2Ö9E ($\bar{x}=2.5$), ve 2Ö10E'nin ($\bar{x}=2$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Diğerlerini önemseme boyutunda, 2Ö6K ($\bar{x}=5$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=4$) yüksek, 2Ö2E ve 2Ö3E'nin ($\bar{x}=3.6$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.3$), 2Ö7K ($\bar{x}=3$) ve 2Ö10E'nin ($\bar{x}=3.3$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1$), 2Ö4K ($\bar{x}=2.6$), 2Ö8E ($\bar{x}=2$) 2Ö9E ($\bar{x}=2.6$), düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

1. Sınıflara ilişkin sınıf öğretmeninin uygulama öncesi anket değerlendirmesi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 1. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları

Tema	Alt Tema	1Ö1E	1Ö2K	1Ö3E	1Ö4E	1Ö5E	1Ö6E	1Ö7K	1Ö8E	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme isteği	1	1	1	1	3	3	2	1	1.6
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	1	2	3	2	3	4	3	1	2.4
	Çaba gösterme	1	1	1	1	3	3	3	1	1.8
	Öğrenme sorumluluğu	1	1	2	2	3	3	1	1	1.8
	Ortalama	1	1.3	1.8	1.5	3	3.3	2.3	1	1.9
Kendini Önemseme	Kendini ifade etme	1	2.5	1	1	3	3	1	1	1.7
	Kendini güvende hissetme	1	1	1	2	1	2	1	1	1.3
	Ortalama	1	1.8	1	1.5	2	2.5	1	1	1.5
Diğerlerini Önemseme	Olumlu Sosyal Davranış	2	2	3	2	3	1	1	3	2.1
	Nezaket kurallarına uyma	3	2	3	3	3	1	1	3	2.4
	Sınıf kurallarına uyma	2	2	1	2	3	1	1	3	1.9
	Ortalama	2.3	2	2.3	2.3	3	1	1	3	2.1

Tablo 26 incelendiğinde, 1. sınıf öğretmeninin görüşüne göre 3. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde öğrenmeyi önemseme boyutunda 1Ö5E ($\bar{x}=3$) ve 1Ö6E'nin ($\bar{x}=3.3$) orta, 1Ö1E ($\bar{x}=1$), 1Ö2K ($\bar{x}=1.3$), 1Ö3E ($\bar{x}=1.8$), 1Ö4E ($\bar{x}=1.5$), 1Ö7E ($\bar{x}=2.3$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=1$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Kendini önemseme boyutunda, 1Ö1E ($\bar{x}=1$), 1Ö2K ($\bar{x}=1.8$), 1Ö3E ($\bar{x}=1$), 1Ö4E ($\bar{x}=1.5$), 1Ö5E ($\bar{x}=2$), 1Ö6E ($\bar{x}=2.5$), 1Ö7E ($\bar{x}=1$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=1$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Diğerlerini önemseme boyutunda, 1Ö5E ($\bar{x}=3$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=3$) orta, 1Ö1E ($\bar{x}=2.3$), 1Ö2K ($\bar{x}=2$), 1Ö3E ($\bar{x}=2.3$), 1Ö4E ($\bar{x}=2.3$), 1Ö6E ($\bar{x}=1$) ve 1Ö7E'nin ($\bar{x}=1$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

4.1.3.1.3 Veli Anketi. Önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik veli anketi uygulanarak velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Veli anketi 32 madde, 10 alt tema ve

4 temadan oluşmaktadır. Velilerden her bir ifade için 1’den 5’e kadar puanlama yapmaları istenmiştir.

Tablo 27’de 1. Sınıftaki her bir öğrenci için önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin veli anketi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 1. Sınıf Veli Anketi Sonuçları

Tema	Alt tema	1Ö1E	1Ö2K	1Ö3E	1Ö4E	1Ö5E	1Ö6E	1Ö7K	1Ö8E	Sınıf ort.
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	4.6	1.2	4.4	4.2	4.8	4	1	3.8	3.5
	Çaba gösterme	4.8	1.3	4.8	3.8	4	4	1	4	3.4
	Öğrenme sorumluluğu	4.5	1.5	3.5	4	4.5	4	1	4	3.4
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	4	1.5	4	4.5	4.5	4.5	1	4	3.5
	Ortalama	4.5	1.4	4.2	4.1	4.5	4.1	1	3.9	3.4
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	3.5	3	3.8	4.3	4.3	3.3	1	4	3.4
	Kendini tanıma	5	4	4	5	5	4	1	4	4
	Boş zamanı değerlendirme	2.6	2.4	3.8	4	2.4	3.8	1	4	3
	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	3.6	2.3	4.3	4	2.3	2	1	4	2.9
	Ortalama	3.6	2.9	3.9	4.3	3.5	3.2	1	4	3.3
Diğerlerini önemseme	Nezaket kurallarına uyma	4.2	4	4	4	4.6	4	1	4	3.7
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	4	4	4	5	5	4	1	4	3.8

Tablo 27’ye göre öğrenmeyi önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 1Ö1E ve 1Ö5E ($\bar{x}$ =4.5), 1Ö3E ($\bar{x}$ =4.2), 1Ö4E ve 1Ö6E ($\bar{x}$ =4.1), 1Ö8E ($\bar{x}$ =3.9) yüksek, 1Ö2K ($\bar{x}$ =1.4) ve 1Ö7K’nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Kendini önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 1Ö1E ($\bar{x}$ =3.6), 1Ö3E ($\bar{x}$ =3.9), 1Ö4E ($\bar{x}$ =4.3), 1Ö5E ($\bar{x}$ =3.5) ve 1Ö8E’nin ($\bar{x}$ =4) yüksek, 1Ö2K ($\bar{x}$ =2.9) ve 1Ö6E’nin ($\bar{x}$ =3.2) orta, 1Ö7K’nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir. Diğerlerini önemseme temasında öğrencilerden 1Ö1E ($\bar{x}$ =4.2), 1Ö2K, 1Ö3E, 1Ö4E, 1Ö6E, 1Ö8E ($\bar{x}$ =4) ve 1Ö5E ($\bar{x}$ =4.6) yüksek, 1Ö7K’nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde diğerlerini önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Eşyaları önemseme temasında öğrencilerden 1Ö1E, 1Ö2K, 1Ö3E, 1Ö6E, 1Ö8E ($\bar{x}$ =4), 1Ö4E ve 1Ö5E’nin ($\bar{x}$ =5) yüksek, 1Ö7K’nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Veli görüşlerine göre 1. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışları sınıf ortalaması incelendiğinde, öğrenmeyi

önemseme ($\bar{x}=3.4$) ve kendini önemseme ($\bar{x}=3.3$) orta, diğerlerini önemseme ($\bar{x}=3.7$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.8$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 28’de 3. Sınıftaki her bir öğrenci için önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin veli anketi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 28. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 2. Sınıf Veli Anketi Sonuçları

Tema	Alt tema	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K	Sınıf Ort
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	1.2	3.8	3.2	4.4	3.6	4	4	2	3.2	3	3.4	3.3
	Çaba gösterme	1.3	3.5	3.3	3.5	3.5	3.8	3.5	2.3	3.3	3.3	3.3	3.1
	Öğrenme sorumluluğu	1	3.5	3	3	3.5	4	4	2.5	3	2.5	3	3
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	1	3.5	3	4.5	2.5	4	2.5	2.5	2	2	3.5	2.8
	Ortalama	1.1	3.5	3.1	3.8	3.2	3.9	3.5	2.3	2.8	2.7	3.3	3
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	1.8	2.8	2.5	3.2	3.5	3.5	3.3	1.5	3	2.5	3.3	2.8
	Kendini tanıma	3	4	4	5	4	4	5	3	5	4	5	4.1
	Boş zamanı değerlendirme	1.4	3.2	3.2	3.6	3.2	4	4.4	2	4.6	3.8	4.4	3.4
	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	1.6	3.3	2.6	3	2.3	3.3	2.6	1.3	3	2.3	4	2.6
	Ortalama	1.9	3.3	3.1	3.7	3.2	3.7	3.8	1.9	3.9	3.1	4.1	3.2
Diğerlerini önemseme	Nezakat kurallarına uyma	1.6	4.2	4.2	3.8	3.8	4.4	5	2.4	3.4	4	5	3.8
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	1	5	5	4	3	5	4	2	1	4	5	3.5

Tablo 28’e göre öğrenmeyi önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 2Ö2E ($\bar{x}=3.5$), 2Ö4K ($\bar{x}=3.8$), 2Ö6K ($\bar{x}=3.9$) ve 2Ö7K ($\bar{x}=3.5$) yüksek, 2Ö3E ($\bar{x}=3.1$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.2$), 2Ö9E ($\bar{x}=2.8$), 2Ö10E ($\bar{x}=2.7$) ve 2Ö11K’nın ($\bar{x}=3.3$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.1$) ve 2Ö8E’nin ($\bar{x}=2.3$) düşük düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Kendini önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 2Ö4K ($\bar{x}=3.7$), 2Ö6K ($\bar{x}=3.7$) 2Ö7K ($\bar{x}=3.8$) 2Ö9E ($\bar{x}=3.9$) ve 2Ö11K’nın ($\bar{x}=4.1$) yüksek, 2Ö2E ($\bar{x}=3.3$), 2Ö3E ($\bar{x}=3.1$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.2$) ve 2Ö10E’nin ($\bar{x}=3.1$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.9$) ve 2Ö8E’nin ($\bar{x}=1.9$) düşük düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir. Diğerlerini önemseme temasında öğrencilerden 2Ö2E ($\bar{x}=4.2$), 2Ö3E ($\bar{x}=4.2$), 2Ö4K ($\bar{x}=3.8$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.8$), 2Ö6K ($\bar{x}=4.4$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K’nın ($\bar{x}=5$) yüksek, 2Ö9E ($\bar{x}=3.4$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.6$) ve 2Ö8E’nin ($\bar{x}=2.4$) düşük düzeyde diğerlerini önemseme

davranışı sergilediği belirlenmiştir. Eşyaları önemseme temasında öğrencilerden 2Ö2E ($\bar{x}=5$), 2Ö3E ($\bar{x}=5$), 2Ö4K ($\bar{x}=4$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=4$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=5$) yüksek, 2Ö5K ($\bar{x}=3$), orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1$) 2Ö8E ($\bar{x}=2$) ve 2Ö9E'nin ($\bar{x}=1$) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Veli görüşlerine göre 2. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışları sınıf ortalaması incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=3$) ve kendini önemseme ($\bar{x}=3.2$) orta, diğerlerini önemseme ($\bar{x}=3.8$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.5$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 29'da 3. Sınıftaki her bir öğrenci için önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin veli anketi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 29.Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 3. Sınıf Veli Anketi Sonuçları

Tema	Alt tema	3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E	Sınıf ort.
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	2.4	3.2	4	2	3.8	1.8	3.6	3	2.9
	Çaba gösterme	2	3	4	2	4	1.5	4	3	2.9
	Öğrenme sorumluluğu	3	2.5	4	2	4	1.5	3.5	3	2.9
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	2.5	3	4	2	4	1.5	4	3.5	3
	Ortalama	2.5	2.9	4	2	3.9	1.6	3.8	3.1	2.9
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	2	3.5	3.5	2.3	3.8	2.6	3	4.3	3.1
	Kendini tanıma	3	4	4	3	4	3	3	3	3.3
	Boş zamanı değerlendirme	2.2	3	3.4	2.4	3.2	1.4	3.2	2.6	2.6
	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	2.3	2	4	3	3.6	1	4	3	2.8
	Ortalama	2.6	3.1	3.7	2.6	3.6	2	3.3	3.2	3
Diğerlerin i önemseme	Nezakete kurallarına uyma	2.6	4.4	3.8	2	4	1.6	3.4	3.6	3.2
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	2	2	5	3	4	3	4	4	3.3

Tablo 29'a göre öğrenmeyi önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=4$), 3Ö5K ($\bar{x}=3.9$) ve 3Ö7K'nın ($\bar{x}=3.8$) yüksek, 3Ö2K ($\bar{x}=2.9$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=3.1$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=2.5$), 3Ö4E ($\bar{x}=2.6$) ve 3Ö6E'nin ($\bar{x}=1.6$) düşük düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Kendini önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=3.7$), 3Ö5K'nın ($\bar{x}=3.6$) yüksek, 3Ö2K ($\bar{x}=3.1$), 3Ö8E ($\bar{x}=3.3$) ve 3Ö7K ($\bar{x}=3.3$)'nın orta, 3Ö4E ($\bar{x}=2.6$), 3Ö6E ($\bar{x}=2$) ve 3Ö1K'nın ($\bar{x}=2.6$) düşük düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir. Diğerlerini önemseme temasında öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=3.8$) ve 3Ö2K'nın ($\bar{x}=4.4$) yüksek, 3Ö7K ($\bar{x}=3.4$) ve

3Ö8E'nin ($\bar{x}=3.2$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=2.6$), 3Ö4E ($\bar{x}=2$) ve 3Ö6E'nin ($\bar{x}=1.6$) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Eşyaları önemseme temasında öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=4$), 3Ö8E ($\bar{x}=4$) ve 3Ö7K'nin ($\bar{x}=4$) yüksek, 3Ö4E ($\bar{x}=3$) ve 3Ö6E'nin ($\bar{x}=3$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=2$), 3Ö2K'nin ($\bar{x}=2$) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Veli görüşlerine göre 3. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışları sınıf ortalamasına göre incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=2.9$), kendini önemseme ($\bar{x}=3$), diğerlerini önemseme ($\bar{x}=3.2$), eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.3$) temalarında sınıf ortalaması orta düzeyde bulunmuştur.

Tablo 30. Ön-Test Nicel Veriler

Tema	Veri Toplama Araçları	Sınıf 1 $\bar{x}$	Sınıf 2 $\bar{x}$	Sınıf 3 $\bar{x}$
Öğrenmeyi Önemseme	Önemseyen Öğrenci Davranışları Öğrenci Ölçeği	4.2	3.8	3.9
	Öğretmen Anketi	1.9	2.6	2.8
	Veli Anketi	3.4	3	2.9
Kendini Önemseme	Önemseyen Öğrenci Davranışları Öğrenci Ölçeği	3.8	3.6	3.1
	Öğretmen Anketi	1.5	2.3	2.9
	Veli Anketi	3.3	3.2	3
Diğerlerini Önemseme	Önemseyen Öğrenci Davranışları Öğrenci Ölçeği	4.5	4.4	4.5
	Öğretmen Anketi	2.1	3.1	3.3
	Veli Anketi	3.7	3.8	3.2
Eşyayı Önemseme	Önemseyen Öğrenci Davranışları Öğrenci Ölçeği	-	-	-
	Öğretmen Anketi	-	-	-
	Veli Anketi	3.8	3.5	3.3

Tablo 30'da öğrenci, öğretmen ve velilerden toplanan verilere göre öğrencilerin önemseme davranışlarının temalara göre aritmetik ortalamaları verilmiştir. Buna göre, önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik tasarlanan uygulama etkinliklerinde sırasıyla kendini önemseme, öğrenmeyi önemseme, diğerlerini önemseme ve eşyaları önemseme temalarına yer verilmesi planlanmıştır. Ancak veriler gözlem, odak grup görüşmesi ve senaryolarla desteklendiğinde diğerlerini önemsemeye de kendini önemseme temasına yer verildiği kadar yer verilmesinin uygun olacağı anlaşılmıştır.

4.1.3.1.4 Öğrenci Odak Grup Görüşmesi. Odak grup görüşmesi pandemi sürecinde 1. Sınıflarla 21.10.2020 tarihinde iki ders süresinde, 2. Sınıflarla 16.10.2020 tarihinde bir ders süresinde, 3. Sınıflarla 20.10.2020 tarihinde bir ders süresinde okulda yüz yüze yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi verileri tematik analize tabi tutulmuştur. Görüşme sonuçlarında “kendini”, “diğerlerini”

ve öğrenmeyi önemseme temaları yer almaktadır. Kendini önemseme temasına ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin fiziksel bakıma odaklandıkları görülmektedir. Kendilerini sevdiklerini ifade ederken nasıl sevdiklerini ifade etmede genel olarak yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Kendimize bakıyoruz mesela...nasıl bakıyorum [düşünüyorum ancak cevap veremiyorum]” 3Ö3K

“Düzenli bakımlarımızı yapıp yemeklerimizi düzenli yemek” 3Ö8E

“Vitaminli yemekler yiyerek sonra bakıma iyi bakarak” 3Ö2K

“Kendime iyi bakarak... işte bilmiyorum ki” 3Ö5K

“Kendimizi güzelleştiriyoruz. Güzel güzel giyiniyoruz.” 2Ö1K

“Tırnaklarımızı kesiyoruz.” 2Ö9E

“Kendimi temiz tutarak” 2Ö2E

“Kendi sağlımı koruyarak” 2Ö10E

Bu temaya ilişkin sınıfın yarısı cevap verirken diğer yarısı cevap verememiştir. Ayrıca verilen cevaplara bakıldığında birbirlerini tekrar ettikleri görülmektedir. “Kendine bakarak” kendilerini önemsediklerini gösterdiklerini ancak bunun tam olarak nasıl olduğunu açıklamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Kendini önemseme teması altında ele alınan “boş zamanı değerlendirme” alt temasında ise öğrencilerin çoğunluğunun sadece ders yaparak, bir kısmının da ders yaparak ve oyun oynayarak boş zamanlarını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Kitap okuyorum ders çalışıyorum.” 3Ö5K

“Kitap okuyorum, ders çalışıyorum ya da oyun oynuyorum... ip atlıyorum bisiklet sürüyorum” 3Ö7K

“Resim yapmayı seviyorum, ondan sonra okumayı seviyorum, ders yapmayı seviyorum.” 3Ö8E

“Mesela kitap okuyorum oyun oynuyorum bazen bisiklet sürüyorum.” 3Ö3K

“Öğretmenim ben kitap okumayı seviyorum sonra yapboz yapmayı seviyorum bir de ders çalışmayı” 3Ö2K

“Kitap okumayı seviyorum, ders çalışmayı seviyorum, bir de resim yapmayı seviyorum.” 3Ö1K

“Ders, resim.” 3Ö4E

“Yemeğimizi yiyoruz. Sonra biraz dinleniyoruz sonra da ödeve başlıyoruz, mola veriyoruz, oyun oynuyoruz bu kadar.” 1Ö1E

“Öğlenleri geldiğimde acıkıyorum, mola veriyorum, o zaman derse başlıyorum, bu kadar” 1Ö4E

“Resim yapmayı seviyorum, boyama yapmayı seviyorum.” 1Ö2K

“Yemek yerim. Televizyon bakarım, ders yaparım.” 1Ö5E

“Sabah ders çalışıyorum. Akşam uyumadan yine ders çalışıyorum.” 1Ö7K

“Oyun oynuyorum. Ablamla biraz dışarıda oynuyorum. Bisiklet sürüyorum.” 2Ö3E

“Dersimi bitirdikten sonra oyun oynuyorum, kitap okuyorum.” 2Ö10E

“Ders yapıyorum, abimle oyun oynuyorum, kuzenimle bebeklerimle oynuyorum.” 2Ö5K

Öğrencilerin boş zamanı değerlendirme anlayışlarının okulun devamı gibi bir süreç olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, veli, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri ile karşılaştırıldığında kitap okumayı ve ders yapmayı sevdiğini söyleyen bazı öğrencilerin bu ifadelerin tersi davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

Öğrencilere boş zamanlarında televizyon seyretme ya da bilgisayar oyunu oynama gibi aktivitelerin yapılıp yapılmadığı sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı televizyon seyrettiklerini ve bilgisayar oyunu oynadıklarını söylemişlerdir. Ancak, bir kısmı yine bunu ifade etmemiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Kitap okuyorum dersimi çalışıyorum ablamla oyun oynuyorum anneme bilgisayardan film açtırıyorum.” 3Ö6E

“Ben izliyorum” 3Ö5K

“Ben oynuyorum telefonda” 3Ö4E

Öğrencilerin “kendilerinin önemsenmesi” açısından ele alındığında öğrencilerin bir kısmının (3Ö2K, 3Ö8E, 3Ö6E, 3Ö5K, 3Ö7K) aile, arkadaş gibi yakın diğerlerinin sevgilerini hissettiklerinde ve onlarla birlikte olduklarında, hediye aldıklarında kendilerinin önemsendiğini hissettikleri anlaşılmaktadır. Ancak 3Ö1K, 3Ö4E ve 3Ö3K bu konuda bir düşünce belirtmemiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını sıkça tekrarladıkları görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Mesela annemin beni sevmesine çok mutlu oluyorum Babamın ablamın beni hep sevince çok mutlu oluyorum arkadaşlarım bile sevince çok mutlu oluyorum” 3Ö2K

“Mesela annemin bana hediye alması, [bir araya] toplanmamız.” 3Ö8E

“Mesela bir arkadaşım ya da bir arkadaşım bana bir hediye ya da bir çiçek aldığında çok mutlu oluyorum Bir de ailem bana hediye alınca çok mutlu oluyorum.” 3Ö7K

“Ailemle yemek yemeye çok mutlu oluyorum.” 3Ö5K

“Ben düşünüyorum öğretmenim.” 3Ö1K

“Ders yapmak, oyun oynamak.” 1Ö6E

“Öğretmenim” 1Ö2K

“Oyun oynamak, oyuncaklarla Lego oynamak” 1Ö5E

“Alışverişe gitmek. Hediye almak” 2Ö1K

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi sonucunda “diğerlerini önemseme” temasına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde yakın diğerleri olarak aile, arkadaşları ve öğretmenlerini gördüklerini ve yakın diğerleri kapsamına giren herkesi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Yakın diğerlerini önemsediklerini onlara “şiiir yazarak”, “çiçek alarak”, “hediye alarak” ve “yardım ederek” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı yine düşüncelerini ifade etmemiş ya da yeterli açıklama yapmamışlardır. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Neden seviyorsunuz?”

“Onlar bize her şeyi alıyor” 2Ö4K

“Çünkü onlar bizim istediklerimizi yapıyorlar.” 2Ö3E

“İyi gösteriyorum.” 3Ö6E

“Öğretmenim ben onlara şiiir yazarak sevgimi gösteriyorum.” 3Ö5K

“Çiçek alarak... yardım ederek” 3Ö7K

“Bir hediye alarak” 3Ö8E

“Sarılarak...” 1Ö6E

“Gülümseyerek...” 1Ö1E

“İstediklerini yapıyorum. Bir de iyi davranıyorum.” 2Ö2E

“Onlar bizim istediklerimizi yapıyor. Ben de onların istediklerini yapıyorum.” 2Ö5K

“Onlara iyi bakarak” 2Ö11K

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi sonucunda “öğrenmeyi önemseme” temasına ilişkin, öncelikle okula olan algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler okula gelmeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak okula gelmeyi bir şeyler öğrendikleri ve oyun oynadıkları için sevdiklerini ifade etmiştir. Okulda bir şeyler öğrenirken sosyalleşmek, boş zamanı değerlendirmek öğrenciler için önemli olduğu

anlaşılmaktadır. Genel olarak, okula karşı olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“[Okula gelmeyi seviyorum] çünkü eğlenceli... ders yapmak eğlenceli kitap okumak”
3Ö4E

“Çünkü okula geliyoruz ve böyle her şeyi öğreniyoruz okuma yazmayı bir de oyun oynuyoruz.” 3Ö2K

“Ders yapmayı seviyorum, okumayı seviyorum, resim yapmayı seviyorum, bir de oyun oynamayı seviyorum.” 3Ö6E

“Evde sıkıldığım için okula gelmeyi çok seviyorum... evde herkes okuldayken ben de burada [evde] kendim kalıyorum, oyun oynayacak arkadaş bulamıyorum o yüzden her gün buraya gelmek istiyorum.” 3Ö5K

“Çünkü burada okuma yazma, ders yapma, matematik öğrenme her şeyi yapıyoruz. Burada öğrendikten sonra da biz aşçı ya da öğretmen oluyoruz.” 3Ö7K

“Mesela yeni arkadaşlarımız oluyor, ders öğreniyoruz, meslek kazanıyoruz, okuma yazma öğreniyoruz.” 3Ö8E

“Okuma yazma öğreniyoruz, meslek sahibi oluyoruz, sonra arkadaşlıklar kazanıyoruz.”
3Ö3K

“Okuma yazma öğreniyoruz, ders yapıyoruz, kitap okuyoruz, resim yapıyoruz, bu kadar.”
3Ö1K

“Çünkü okulda dersler var...dışarı çıkıyoruz, oyun oynuyoruz. Futbol falan oynuyoruz.”
1Ö5E

“Çünkü okulda ödevler var. Ben ödev yapmayı çok seviyorum. Neşeli neşeli yaşıyoruz.”
1Ö2K

“Dışarı çıkmak için çok seviyorum.” 1Ö4E

“Okulda ders yapıyoruz, oyun oynuyoruz.” 2Ö8E

“Okulda ders çalışıyoruz, oyun oynuyoruz, resim yapıyoruz, o yüzden” 2Ö11K

“Okula gitmeyi seviyorum, yazı yazmayı seviyorum. Okulda her şeyi yapmayı sevdiğim için geliyorum.” 2Ö2E

“Arkadaş edinmeyi seviyorum.” 2Ö1K

“Öğrenmeyi önemseme” temasında ele alınan bir diğer nokta öğrencilerin öğrenme karşısında çaba, gibi konularda nasıl davranış sergiledikleri, duygu ve düşüncelerinin ne olduğunu anlamaya yönelik olmuştur. Öğrenciler bir konuyu öğrenemedikleri takdirde genel olarak duygularının “üzgün”, “kötü”, “mutsuz” ve

“kırgın” olduğunu ifade etmişlerdir. Meslek sahibi olamayacakları ve hiçbir şey öğrenemeyecekleri düşüncesine kapıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı öğrenemediklerinde öğretmenden yardım isteyeceklerini ifade ederken bir kısmı kendi başına çalışmaya devam edeceğini söylemiştir. Bu konuda 3Ö1K, 3Ö3K ve 3Ö4E herhangi bir cevap belirtmemiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Üzülürüm, çok üzülürüm.” 3Ö8E

“Mutlu olamam...Öğretmenime söylerim. Öğrenemediğimizde mesela kendimizi ifade etmeliyiz.” 3Ö6E

“Çalışarak yapabilirim öğretmenim.” 3Ö5K

“Mesela iyi hissedemem... Öğretmenime söylerim.” 3Ö2K

“Meslek sahibi olamam hiçbir şey öğrenemem... Çok çalışırım, yapmaya çalışırım.” 3Ö7K

“Bazen yapamıyorum. Sonra yine yapamıyorum. Kötü hissediyorum.” 1Ö2K

“Biraz zorlanıyorum ama sonra kolay...” 1Ö1E

“Çok zorlanıyorum. Çok zor... yapasım gelmiyor. Birazcık kötü hissediyorum. Birazcık ara veriyorum öyle ediyorum.” 1Ö4E

“Bulamadığım soruyu öğretmene sorarım.” 2Ö3E

“Az iyi, az kötü hissediyorum. Öğretmenime soruyorum. Dersleri iyi dinliyorum.” 2Ö2E

4.1.3.1.5 Öğrenci Senaryoları. Ön test uygulama aşamasında, Öğrenci senaryoları pandemi sürecinde 2. Sınıflarla 16.10.2020 tarihinde bir ders süresinde, 3. Sınıflarla 20.10.2020 tarihinde bir ders süresinde okulda yüz yüze yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Öğrencilere “kendini, yakın diğerlerini, öğrenmeyi ve eşyayı önemseme temalarına ilişkin dört senaryo verilmiştir. Bu senaryolar karşısında duygu, düşünce ve davranışlarının neler olabileceği hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Senaryo 1: *Bir gün baban aylardır istediğin oyuncakla geliyor eve. Tam o esnada ödevinin başına oturmak üzeresin. Ödevi yapmak için de başka zamanın kalmamış. Aksilik bu ya arkadaşın da sokaktan sana sesleniyor, oyun oynamaya çağırıyor. Annen de hastalanmış ev işlerinde yardımını istiyor. O an birini seçmek zorundasın hangisini seçerdin, Neden?*

Birinci senaryoda kendini, diğerlerini ve öğrenmeyi önemsemede hangisini öncelendikleri sorgulanmıştır. Öğrenciler genel olarak birinci sırada annelerine yardım etmeye, ikinci sırada ise ödevlerini yapmaya yer vermişlerdir. Daha sonra ise

arkadaşlarıyla oyun oynamak yer almıştır. Başka bir deyişle, yakın diğerlerini önemseme ilk, öğrenmeyi önemseme ikinci, kendini önemseme üçüncü sırada yer aldığı söylenebilir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Anneme yardım ederim ondan sonra dersimi yaparım.” 3Ö5K, 3Ö6E, 3Ö4E, Gül, 3Ö3K
 “Ödevlerimi bitiririm anneme yardım ederim çünkü dışarıya çıkmak o kadar önemli olmaz.” 3Ö2K

“Derslerime çalıştıktan sonra anneme yardım ederim. Belki annem sen azıcık dinlen arkadaşınla oynayabilirsin der ben de o zaman oynarım arkadaşlarımla.” 3Ö7K

Senaryo 2: *Yakın arkadaşın en sevdiğin oyuncağını izinsiz alarak oynamaya başlıyor. Oynarken oyuncağını kırıyor. Sana çaktırmadan oyuncağını bırakıp gidiyor. Ne hissederdin? Ne düşünürdün? Ne yapardın?*

İkinci senaryoda yakın diğerleri ile ilişkiler, sorun çözme becerileri ve eşyayı önemseme davranışları sorgulanmıştır. Senaryo karşısında bazı öğrenciler ne yapacağını bilemezken, bir kısım öğrenci büyüklerden yardım istemeye, bir kısım öğrenci ise sorunu kendi çözmeye yönelmiştir. Başka bir deyişle, kendilerinin baş edebilecekleri zorlukta bir sorun olmasına rağmen bazılarının büyüklere şikâyet etmeyi, bazılarının ise ilişkiyi sonlandırmayı çözüm olarak görmüş, bazıları ise bir çözüm üretememiştir. Diğer yandan, kendi davranışlarındansa karşı tarafın davranışının nasıl olması gerektiğine odaklandıkları gözlenmiştir. Kendilerine yapılan yanlış bir davranışın diğerlerini önemsemeyi sekteye uğrattığı söylenebilir.

“Kötü hissederim, bir de üzülürüm... anneme söylerim.” 3Ö1K, 3Ö6E

“Üzülürüm... ne yaparım?.. Arkadaşım hakkında... bilmiyorum ki.” 3Ö5K

“Ona söylerim birisinin oyuncağını izinsiz alırsa ya da birisinin oyuncağını eşyasını kırarsan özür dileyebilirdin ama sen özür dilemedin seninle bir daha oynamam, küserim seninle.” 3Ö7K

“Onun yaptığını yanlış olduğunu söylerim özür dilemesini söylerim sonra bir de onunla... Şey neydi?.. Bir daha konuşmam.” 3Ö8E

Senaryo 3: *Bir arkadaşın derste bir konuyu bir türlü anlamıyor. Öğretmenin tekrar tekrar anlatıyor. Ama hala anlamıyor. Ne yapardın? Ne düşünürdün? Ne hissederdin?*

Üçüncü senaryoda “diğerlerini önemseme” temasının “farklılıklara saygı” alt teması sorgulanmıştır. Öğrencilerin çoğu arkadaşının konuyu anlamamasını

çalışmamasına, öğretmenini dinlememesine bağlamaktadır ve arkadaşlarına yardım etme yolunu seçmektedir.

“Arkadaşım iyi dinlesene, iyi dinlemezsen anlayamazsın.” 3Ö6E

“Onun dinlemediğini, ondan sonra bir şeylerle uğraştığını, sağa sola baktığını [düşünürüm]...bu kadar.” 3Ö8E

“Arkadaşım için çok üzülürüm. Bir de ona yardım ederim. Neden anlamıyorsun çalışmıyor musun yoksa? diye sorular sorarım. O da cevap verirse sevinirim.” 3Ö7K

“Arkadaşıma bilemediğinde anlatırdım. Bilemediğinde bir daha anlatırdım. Sonra başka ne yapardım?.. [Düşünüyor]” 3Ö5K

Senaryo 4: *Biri sana “senden adam olmaz” derse ne düşünürsün? Ne hissedersin? Ne yaparsın? Peki bunu kimin söylediği fark eder mi? Seni tanımayan biri derse, annen ya da baban derse, öğretmenin derse?*

Dördüncü senaryoda uzak diğerlerinin ve yakın diğerlerinin kendileri hakkındaki düşüncelerini önemseme ve benlik algıları sorgulanmıştır. Aileden biri söylediğinde sadece üzüldüklerini, arkadaşları ya da uzak diğerleri söylediğinde daha tepkisel oldukları ve her iki durumda da gerçek olarak kabul ettikleri belirlenmiştir.

“Mesela arkadaşımız olduğunda onunla oynamayız ona darılırız sonra Küserim ona... aileden biri derse ona darılırım...gerçek olduğunu düşünürdüm” 3Ö8E

“Öğretmenim biri bana öyle... bir... birisi bana öyle bir şey derse üzülürüm darılırım sonra onunla küserim ve onunla bir daha hiç barışmam... [aileden biri derse] Onlara bir şey yapmam... Üzülürüm sadece”

3Ö7K “ona anlatırdım sen neden böyle bir... falan diyorsun diye... ilk önce [gerçek olduğunu] düşünürdüm anlardım ve üzülürdüm.” 3Ö7K

Sonuç olarak, önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin uygulama öncesi ön test aşamasında öğrenci, öğretmen ve veli veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Veri toplama araçları olarak önemseyen öğrenci davranışları ölçeği, öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci senaryoları, öğretmen- veli anketleri kullanılmıştır. Önemseyen öğrenci davranışları “kendini önemseme”, “öğrenmeyi önemseme”, “diğerlerini önemseme” ve “eşyaları önemseme” olmak üzere dört temadan oluşmaktadır.

Verilere genel olarak bakıldığında kendini önemseme temasında “boş zamanı değerlendirme”, “fiziksel bakım/sağlıklı yaşam”, “kendini ifade etme” “kendini tanıma” ve “güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma” alt temalarına ilişkin veriler toplanmıştır.

Kendini önemseme temasına ilişkin önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinden elde edilen verilere göre 1. ve 2. Sınıf öğrencileri kendilerini yüksek düzeyde, 3. Sınıf öğrencileri kendilerini orta düzeyde önemsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve veli görüşleri genel olarak incelendiğinde, 3. sınıf öğretmeni ($\bar{x}=2.7$), 2. Sınıf öğretmeni ($\bar{x}=2.3$) ve 1. Sınıf öğretmeni ($\bar{x}=1.5$) öğrencilerin kendilerini düşük düzeyde; 3. Sınıf velileri ($\bar{x}=3$), 2. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.2$) ve 1. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.3$) öğrencilerin kendilerini orta düzeyde önemsediklerini düşünmektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendini önemseme olarak fiziksel bakım ve sağlıklı beslenmeyi anladıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu başlıkları açıklamakta yetersiz kalınmaktadır. Öğrencilerin ifadelerine göre ilk sırada diğerlerini önemsedikleri, daha sonra öğrenmeyi ve daha sonra kendilerini önemsedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, yakın ya da uzak diğerlerinin kendileri hakkındaki düşüncelerini önemsedikleri ve kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmadıkları için kendilerine yöneltilen eleştirileri gerçek kabul etme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin genel olarak kendilerini ifade etmede yetersiz kaldıkları, zorlandıkları ve bazı öğrencilerin çekimser oldukları gözlenmiştir.

Önemseme davranışları kapsamında ele alınan bir diğer tema “diğerlerini önemseme” temasıdır. Bu tema altında “olumlu sosyal davranış/ kurallara uyma”, nezaket kurallarına uyma”, “sorumluluk alma”, “saygı gösterme”, “sevgi gösterme”, “yardım etme” ve “sorun çözme” alt temaları incelenmiştir. Önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinden elde edilen verilere göre 3. Sınıf ($\bar{x}=4.5$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.4$) ve 1. Sınıf ($\bar{x}=4.5$) öğrencileri yüksek düzeyde diğerlerini önemsediklerini düşünmektedir. Öğretmen ve veli görüşleri genel olarak incelendiğinde, 3. sınıf öğretmeni ($\bar{x}=3.3$), 2. Sınıf öğretmeni ($\bar{x}=3.1$) orta, 1. Sınıf öğretmeni ($\bar{x}=2.1$) düşük düzeyde; 3. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.2$) orta, 2. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.8$) ve 1. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.7$) yüksek düzeyde öğrencilerin diğerlerini önemsediklerini düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde diğer önemseme alanlarına göre diğerlerini ilk sırada önceledikleri görülmektedir. Diğerlerine yardım etme isteği ön plana çıkan bir önemseme davranışıdır. Ancak, bir sorun ile karşılaştıklarında diğerleriyle ilişkiyi bitirme, küsme, konuşmama eğiliminde oldukları ve en çok başvurdukları diğer bir çözüm ise büyüklere şikâyet etmek olduğu anlaşılmaktadır. Bir arkadaşları öğrenme zorluğu çektiğinde o arkadaşlarını öğretmeni dinlememek, çalışmamak gibi konularla suçlama eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğrenciler diğerlerini önemsediklerini çiçek alarak, hediye alarak ya da yardım ederek

gösterebileceklerini düşünmektedirler. Diğerlerinin kendileri hakkındaki düşüncelerini de oldukça önemsedikleri görülmektedir.

Önemseme davranışları kapsamında ele alınan bir diğer tema “öğrenmeyi önemseme” temasıdır. Bu tema altında “öğrenme isteği/motivasyonu”, “çaba gösterme”, “öğrenme sorumluluğu”, “öğretmen kılavuzluğu talebi” alt temaları incelenmiştir. Öğrencilerin önemseyen öğrenci davranışları ölçeğine verdiği cevaplara göre, 1. Sınıf öğrencileri ($\bar{x}=4.2$), 2. Sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3.8$) ve 3. Sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3.9$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsediklerini düşünmektedirler. Öğretmen ve veli görüşleri genel olarak incelendiğinde, 3. sınıf öğretmeni ($\bar{x}=2.8$) orta, 2. Sınıf öğretmeni ($\bar{x}=2.6$) ve 1. Sınıf öğretmeni ($\bar{x}=1.9$) düşük düzeyde; 3. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.4$), 2. Sınıf velileri ($\bar{x}=3$) ve 1. Sınıf velileri ($\bar{x}=2.9$) orta düzeyde öğrencilerin öğrenmeyi önemsediklerini düşünmektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre öğrenciler bir konuyu öğrenemediklerinde kendilerini üzgün, mutsuz ve kırgın olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler öğretmen kılavuzluğuna başvururken bazıları kendi kendine çalışmaya devam ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, bir konuyu öğrenemediklerinde meslek sahibi olamayacakları düşüncesine kapıldıkları görülmüştür.

Önemseme davranışları kapsamında ele alınan son tema “eşyaları önemseme” temasıdır. Bu tema eşyaları dikkatli kullanma alt temasından oluşmaktadır. Öğrencilerin ilgili ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre öğrenciler eşyaları ($\bar{x}=4.3$) yüksek düzeyde önemsedikleri görüşündedirler. Veli görüşlerine göre ise 3. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.3$) ve 2. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.5$) orta, 1. Sınıf velileri ($\bar{x}=3.5$) yüksek düzeyde öğrencilerin eşyaları önemsediklerini düşünmektedirler. Öğrenciler eşyalarına başkaları tarafından zarar gelmesine tepki göstermektedirler. Ancak defter, kitap gibi şahsi okul malzemesi ve okuldaki ortak kullanımdaki malzemeleri kullanımlarına bakıldığında dikkatsiz kullandıkları gözlenmiştir.

Çalışma grubunun önemseme davranışlarına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla durum çalışması yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında önemseyen öğretmen-öğrenci davranışları ve öğrenme ortamlarına ilişkin tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara göre öğretmen seminerleri ve öğrenci etkinliklerinin içerikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yardımcı olmuştur.

4.2. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanması Öğretmen-Öğrenci Davranışlarını ve Öğrenme Ortamlarını Nasıl Etkilemiştir?

Bu kısımda eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilmiş olan önemseme davranışları öğrenci etkinliklerinden elde edilen bulgulara, uygulama öncesinde ve sonrasında toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında veri toplama kaynakları olarak öğrenci, öğretmen ve velilerden yararlanılmıştır. Veri toplama araçları olarak öğrencilere önemseyen öğrenci davranışları ölçeği, odak grup görüşmesi ve öğrenci senaryoları uygulanmıştır. Öğretmen ve velilere uygulama öncesi ve sonrasında anket uygulanmış ve görüşme yapılmıştır. Eylem araştırması kapsamında 2020-2021 güz eğitim-öğretim döneminde 27-10-2020 ve 05-02-2021 tarihleri arasında birinci sınıflara altı etkinlik, ikinci sınıflara 11 etkinlik ve üçüncü sınıflara 12 etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerin birinci sınıflarla hepsi çevrimiçi, ikinci sınıflarla biri yüzyüze, 10'u çevrimiçi, üçüncü sınıflarla ikisi yüz yüze ve 10'u çevrimiçi, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış, ödevler verilmiş, öz değerlendirme formu ve günlük doldurmaları istenmiştir. Velilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde araştırmacı, video kaydına alarak etkinlikleri yürütmüş, yansıtıcı değerlendirme yapmış ve araştırmacı günlüğü tutmuştur.

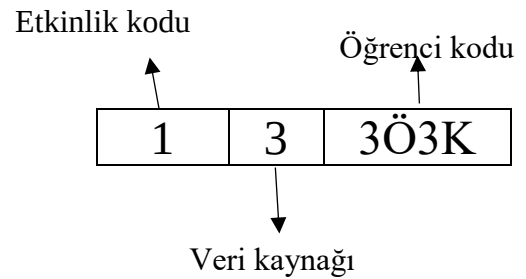
4.2.1. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanması Öğrencilerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?

Uygulama sürecinde etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim modeline göre hazırlanmıştır. Buna göre etkinlik planı “ısınma”, “bilgi sahibi olma”, “anlama ve empati kurma”, “katkı sağlama” ve “değerlendirme” aşamalarından oluşmaktadır. Her bir aşamanın kendine ait soruları bulunmaktadır. Bu sorular aracılığıyla etkinlik kazanımlara göre planlanmıştır. Öğretim modeli ve etkinlik planlarına EK X ve Ek X’de yer verilmiştir. Yürütülen etkinliklerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Analizlerin ilk ikisi etkinlik videolarının transkripsiyonu gerçekleştirildikten sonra yapılmıştır. Birinci aşamada, öğretim modelinin aşamalarına göre etkinliğin kazanımları temel alınarak etkinlik analiz edilmiştir. Her bir sınıfa ait veri

ayrı olarak analiz edilip tablolastırılmıştır. İkinci aşamada, öğrenci davranışlarındaki gelişmeler, önemseme davranışları kontrol listesine göre analiz edilerek frekans tablosu ile verilmiştir. Frekans tablosunda davranışlar önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu olma üzere ele alınmıştır. Her bir sınıfa ait veri ayrı olarak analiz edilip tablolastırılmıştır. Etkinliklerin analizinde kullanılmak üzere hazırlanan Önemseyen Öğrenci Davranışları Etkinlik Kontrol Listesi 30 maddeden oluşmaktadır. Ancak her derste her davranış gözlemlene fırsatı olmadığı için o derste hangi davranışlar gözlemlendiyse onlar tablo olarak sunulmuştur. Ek 30'da Önemseyen Öğrenci Davranışları Kontrol Listesinin tamamına yer verilmiştir. Üçüncü aşamada, öğrenci görüşmeleri, günlük ve öz değerlendirme formları, ödevler, veli -öğretmen görüşmeleri, araştırmacı günlüğü ve yansıtıcı değerlendirmeler gibi farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesinde yer alan temalar dikkate alınarak temalaştırılmış tablo olarak sunulmuştur. Her bir sınıfa ait farklı veri kaynakları birlikte temalaştırılarak aynı tablo üzerinde gösterilmiştir. Öğrencilerin seviyelerine göre kaynakların kullanılma sıklığı ya da tercih edilmesi değişiklik göstermiştir. Örneğin 3. Sınıflarda günlük ve öz değerlendirme tercih edilirken 2. Sınıflarla daha fazla bireysel görüşme, 1. Sınıflarla daha çok veli görüşmeleri tercih edilmiştir. Ayrıca, aşağıda farklı veri kaynaklardan elde edilen verilerin sunulduğu tabloda alıntılara yer verilirken alıntı kodlamasına ilişkin bilgi yer almaktadır.

Alıntı Kodlaması

Veri Kaynakları	Kodu
Ödevler	1
Öğrenci Günlüğü	2
Öğrenci öz değerlendirme formu	3
Öğrenci görüşmeleri	4
Öğretmen görüşmeleri	5
Veli görüşmeleri	6
Araştırmacı günlüğü	7
Yansıtıcı değerlendirme	8



4.2.1.1. Sorumluluk Alma. Sorumluluk alma etkinliği kazanımları doğrultusunda seviyelerine uygun olması amacıyla 1. ve 2. Sınıflar için aynı etkinlik uygulanırken 3. sınıfta farklı etkinlik uygulanmıştır.

1. ve 2. Sınıfların sorumluluk alma etkinliğinde karınca ve çekirgenin hikayesinin anlatıldığı videodan yararlanılmıştır. Sorumluluklarını yerine getiren karınca ile sorumluluklarını yerine getirmeyen çekirgenin hikayesi üzerinden sorumluluk alma kazanımlarının elde edilmesi amaçlanmıştır.

3. sınıf sorumluluk alma etkinliğinde Kuzey ve Güney'in hikayesi öğrencilerle paylaşılmıştır. Hikâyede, huyları birbirinin tam zıddı olan ikiz kardeşlerden bahsedilmektedir. Hikâye boyunca evde ve okulda sorumlulukların neler olduğu sorumluluklarını yerine getirilirse ne olacağı getirmezlerse ne olacağı üzerinde durulmaktadır. Tablo 31'de 1., 2. ve 3. Sınıf etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 31. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uygulama Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt Tema	Kazanımlar
06.12.2020	1. sınıf	Online eğitim	40 dk.	1.Kendini Önemseme -Diğerlerini önemseme -Öğrenmeyi önemseme	Sorumluluk Alma (Karınca-Çekirge)	-Evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunun farkına varır. -Sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi anlar. - Çevresine ve kendisine karşı sorumluluklarını bilir.
05.11.2020	2. sınıf	Yüz yüze eğitim	1 saat		Sorumluluk Alma (Kuzey-Güney)	-Sorumluluklarını hatırlamak için çözüm üretir.
27.10.2020	3. sınıf	Yüz yüze eğitim	40 dk.			

Tablo 31'de belirtildiği gibi 1. Sınıfların Sorumluluk alma etkinliği bir ders saatinde online, 2. Sınıfla 1 saat yüz yüze ve 3. Sınıfların bir ders saatinde yüz yüze yapılmıştır. Bu etkinlikte birincil olarak kendini önemseme temasında sorumluluk alma alt teması ele alınmıştır. Sorumluluk alma teması ikincil olarak öğrenmeyi ve diğerlerini önemseme temasında yer alan öğrenme sorumluluğu alt temasına da dahil olmaktadır. Öğrencilerin sorumluluklarının neler olduğu, sorumluluklarını yerine getirmediklerinde ne gibi durumlarla karşılaşabilecekleri, diğerlerini ve kendisini nasıl etkilediği ve bunun için neler yapabilecekleri üzerinde durulmuştur.

4.2.1.1.1. Öğrencilerin Sorumluluk Alma Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmesinin birinci aşamasında ilk olarak “sorumluluk alma” etkinliğinin boyut ve kazanımlarına yönelik öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır. 1. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Karınca-Çekirge hikayesinin olay örgüsü ve ana fikri anlaşılır.	Çekirge bütün yaz ne yapmış? Karınca bütün yaz ne yapmış? Kış gelince ne olmuş?	Öğrenciler ilk önce videoyu izler. İkinci izlemede videoya eşlik eder. Üçüncü izlemede video sessiz bir şekilde izletilir ve duraklatılarak sorular yöneltir.
		Sizce çekirge sorumluluklarını yerine getiriyor muydu? Nasıl davranıyordu?	Öğretmen: karınca sorumluluklarını yerine getirirken çekirge getiriyor muydu? Sınıf: hayır Öğretmen: peki ne yapıyordu? Sınıf: eğleniyordu.
Bilgi olma	Evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunun farkına varır.	Sizin okulda, evde sorumluluklarınız neler?	“Ödevler” (1Ö2K) “Dersler...sofra hazırlamakta yardımcı olmak” (1Ö4E) “Odamızı toplamak.” (1Ö1E) “Annemizi dinlemek.” (1Ö5E) “Annemize yardım etmek.” (1Ö6E)
		Evde babanın ve annenin sorumlulukları neler?	“Annemin derslerime yardım etmesi” (1Ö6E) “Yemek yapmak... yapmaktan yoruluyor ben de yardım ediyorum.” (1Ö1E) “Anneler işe gidiyor bir de...” (1Ö2K) “Babaların görevi para kazanmak.” (1Ö4E)
Anlama Empati	Sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi anlar.	Anne ve babanız sorumluluklarını yerine getirmeseydi ne olurdu? Evdeki ve okuldaki kendi sorumluluklarınızı yerine getirmeseydi ne olur?	“Aç kalırız...hiçbir şey güzel olmaz.” (1Ö6E) “Hiçbir şey alamayız. Karnımız doymaz. Yaşamımız güzel olmaz.” (1Ö4E) “Açlıktan ölürüz.” (1Ö5E) “Kızıyorlar...işler yarım kalıyor.” (1Ö4E) “Sorumluluğumu unuttunca kızar.” (1Ö2K) “Derslerimizi yapmadığımda güzel okuma yapamıyoruz.” (1Ö6E) “Okuldayken öğretmeni dinlemezsek, anlamayız.” (1Ö1E)
Katkı sağlama	Sorumlulukları hatırlamak için çözüm üretir.	Sorumluluklarımızı unutmamak için neler yapabiliriz?	“Düzenli çalışma” (1Ö6E) “Ödevlerimizi unutmamak için not almalıyız.” (1Ö4E) “[odamızı toplamayı unutmamak için] kalkınca düzenlemeliyiz. Yatağımızın üstünü örteriz. Sonra oyuncaklarımızı düzenleriz. Kitaplarımızı düzeltiriz.” (1Ö2K)
	Çevresine ve kendisine karşı sorumluluklarını bilir.	Siz sorumluluklarınızı yerine getirmekte özen gösteriyor musunuz?	“Sınıf: evet”
Değerlendirme	Etkinlikte öğrendiğini hatırlar.	Video tekrar izletilerek hatırlanır. Karınca-çekirge hikayesindeki ana fikri resmeder	Öğrenciler video eşliğinde dans eder. Karınca-Çekirge hikayesi ve sorumluluklarla ilgili öğrencilerden ödev olarak resim yapmaları istenir.
	Etkinliği değerlendirir.	Etkinliği beğendiniz mi?	“Sınıf: evet, çok beğendik.”

Etkinliğin “ısınma” aşamasında öğrencilere Karınca ve Çekirgenin hikayesi bir kere izletilir. İkinci izlemede müzikle beraber hem dans ederler hem izlerler. Üçüncü izlemede video yer yer duraklatılarak hikâye hakkında sorular yöneltilerek hikâyenin anlaşıldığından emin olunur. Öğrencilerin verdikleri cevaptan hikâyenin anlaşıldığı anlaşılır.

Öğretim modelinin ilk aşaması olan “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere anne ve babalarının sorumlulukları sorulmuştur. Öğrenciler para kazanmak ve yemek yapmak olarak cevap vermiştir. Kendi sorumluluklarının neler olduğunu ifade etmişlerdir.

İkinci aşama olan “anlama ve empati” boyutunda öğrencilere anne ve babaları görevlerini yerine getirmezlerse aç kalacaklarını, hatta açlıktan öleceklerini, yaşamlarının güzel olmayacağını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmediklerinde büyüklerin onlara kızacağına yani ceza yönüne odaklanırken bazı öğrenciler derslerini yapmadıklarında güzel okuyamayacağına yani bedel yönüne odaklanmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrenciler sorumluluklarını unutmamak için çözüm üretmeler istendiğinde yapılması gereken görevi hemen yaparak, ödevleri not olarak unutmayacaklarını ifade etmişlerdir.

Etkinliğin değerlendirme aşamasında öğrencilerle o günkü dersin tekrarı video yeniden izlenerek yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilere karınca-çekirge hikayesini yani sorumlulukları resmetmeleri ödev olarak verilmiştir. Öğrencilerden etkinliğin değerlendirilmesi istendiğinde öğrenciler beğenilerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, 1. Sınıf öğrencilerinin evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunun farkına vardıkları, sorumlulukların yerine getirilmemesi durumunda çevrelerindeki kişileri ve kendilerini nasıl etkilediğini bu nedenle sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemin farkına vardıkları düşünülmektedir. Sorumluluklarını hatırlamak için çözüm önerileri üretmişlerdir. Sorulan sorulara her zaman tam bir cümle kuramasalar da düşünerek mantıklı cevaplar verdikleri, çözüm üretebildikleri varsayımsal durumları anladıkları gözlenmiştir.

2. Sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Karınca-Çekirge hikayesinin olay örgüsü ve ana fikri anlaşılır.	Çekirge bütün yaz ne yapmış? Karınca bütün yaz ne yapmış? Kış gelince ne olmuş?	Öğrenciler ilk önce videoyu izler. İkinci izlemede videoya eşlik eder. Üçüncü izlemede video sessiz bir şekilde izletilir ve duraklatılarak sorular yöneltilir.
		Sizce çekirge sorumluluklarını yerine getiriyor muydu? Nasıl davranıyordu?	“Kötü...sürekli keman çalıyordu.” (2Ö2E) “Karıncayı dinlememişti. Daha kışa çok var diye...yaz geldi, kış geldi keman çalmıştı.” (2Ö5K)
		Sizin okulda, evde sorumluluklarınız neler?	“Ben evde annelere yardım ediyorum. Okulda da ders yapıyorum.” (2Ö9E) “Evde kedilerime, köpeklerime bakıyorum. Anneme yardım ediyorum. Ödevlerimi yapıyorum.” (2Ö1K) “Evde annemle beraber oturuyoruz, ödevlerimi yapıyoruz. Oyun oynuyoruz. Okulda ders yapıyoruz.” (2Ö4K) “Okulda oyun oynuyoruz.” (2Ö5K) “Zeytin topluyoruz.” (2Ö2E) “Burcu teyzeye yardım ediyoruz.” (2Ö5K) “Öğretmenin sözünü dinliyoruz. Kitap okuyoruz. Ders yapıyoruz.” (2Ö8E) “Öğretmen yeni kitap getirdiğinde arkadaşlarıma dağıtıyorum.” (2Ö3E)
Bilgi olma	Evde ve okulda sorumluluklarını neler olduğunun farkına varır.	Evde babanın ve annenin sorumlulukları neler?	“Babam işte çalışıyor. İşten geldiği aman dinleniyor. Annem bulaşık, ütü yapıyor.” (2Ö6K) “Babamla hafta Sonu gelince kulübe yapamaz. İki tane köpek alcaz da. Annem de ütü, temizlik yapıyor. Bulaşık yıkıyor.” (2Ö3E) “Annem ev işlerini yapıyor. Babam işte çalışıyor.” (2Ö2E) “Babam bazen dışarı işe gidiyor. Mal bakıyor, inek sağıyor. Annem ev işleri yapıyor.” (2Ö9E)
		Anne ve babanız sorumluluklarını yerine getirmeseydi ne olurdu?	“Evimiz pis kalırdı.” (2Ö3E) “Babam işte çalışmasaydı, para kazanamazdı. Annem yemek yapmasaydı aç kalırdık. Pazara gitmeseydi yine aç kalırdık.” (2Ö2E) “Para kazanamayacaktık. Ev kirli kalacaktı.” (2Ö6K)
Anlama Empati	Sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi anlar.	Anne ve babanız sorumluluklarını yerine getirmeseydi nasıl hissederdiniz?	“Hem üzülürdüm hem de anne ve babama çok kızardım.” (2Ö1K) “Açlıktan bayılırdım.” (2Ö3E)
		Evdeki ve okuldaki kendi sorumluluklarınızı yerine getirmesiniz ne olur?	“Bize çok kızarlardı...bizi cezalandırırlardı.” (2Ö1K) “Okulda ceza alırdık...üzgün, kötü hissederdim.” (2Ö11K)

			“Biz onları kızdırdık. Onlar da bize kızardı.” (2Ö5K)
Katkı sağlama	Çevresine ve kendisine karşı sorumluluklarını bilir.	Arkadaşlarınızla aranızda birbirinize karşı sorumluluğunuz ne? Öğretmene karşı sorumluluğunuz nedir? Anne ve babamıza karşı sorumluluklarımız nelerdir?	“İyi davranmak” (2Ö1K) “Kavga etmemek.” (2Ö2E) “Saygılı davranmak.” (2Ö1K) “Öğretmenimizi dinlemeliyiz.” (2Ö1K) “Öğretmenimizle ders yapmalıyız.” (2Ö3E) “Öğretmenimize karşı saygılı davranmalıyız.” (2Ö4K) “Annemizin babamızın dediğini yapmalıyız, saygı duymalıyız.” (2Ö5K)
	Sorumlulukları hatırlamak için çözüm üretir.	Sorumluluklarımızı unutmamak için neler yapabiliriz?	“Bi tane deftere yazabiliriz ya da aklımızda tutabiliriz.” (2Ö3E) “Bi daha sorarız.” (2Ö7K) “İş programı yaparız.” (2Ö2E)
Değerlendirme	Etkinlikte neler öğrendiğini hatırlar.	Biz bugün ne hakkında konuştuk?	“Karınca-çekirge hakkında konuştuk.” (2Ö2E) “Sorumluluklarımızı [konuştuk].” (2Ö3E) “Anne ve babamızın sorumluluklarını” (2Ö1K) “Sorumluluklarımızı yerine getirmeyi, program yapmalıyız, deftere yazmalıyız” sınıf
		Karınca-çekirge hikayesindeki ana fikri resmeder	“[Resmini anlatıyor] Karınca ve çekirge burada konuşuyorlar. Karınca kış için yiyecek topluyorum diyor. Sen erzak hazırlamayacak mısın diye soruyor? Çekirge tembellik yapıyor.” (2Ö6K)
	Etkinliği değerlendirir.	Etkinliği beğendiniz mi?	“Öğrt.: Herkes beğenmiş, 2Ö8E beğenmemiş. Neden beğenmedin? 2Ö8E: çok kötü oldu resmim. Öğrt.: Etkinliği beğendin mi? 2Ö8E: Dersi beğendim. Resmimi beğenmedim.

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında öğrencilere Karınca ve Çekirgenin hikayesi bir kere izletilir. İkinci izlemede müzikle beraber hem dans ederler hem izlerler. Üçüncü izlemede video yer yer duraklatılarak hikâye hakkında sorular yöneltilerek hikâyenin anlaşıldığından emin olunur. Öğrencilerin verdikleri cevaptan hikâyenin anlaşıldığı anlaşılır.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öncelikle çekirge ve karıncanın sorumlulukları üzerine konuşulmuştur. Buradan kendi sorumluluklarına geçilmiştir. Öğrencilerin bazılarının sorumluluklar olarak yaptıkları şeyleri söyledikleri gözlenmiştir. “Okuldaki ve evdeki sorumluluklarınız nelerdir?” Sorusu “üzerinize düşen görevleriniz, okulda sizden yapmanız beklenen şeyler neler?” olarak değiştirilmiştir. Bazı öğrencilerin sorumluluk olan şeylerden bahsetmesi üzerine diğer öğrencilerin de sorumluluk olarak nelerden bahsedildiğini anladıkları görülmüştür. Anne ve babalarının sorumlulukları

sorulduğunda annenin ev işleri, babanın da para getirme üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür.

“Anlama ve empati” boyutunda öğrencilere anne ve babaları eğer sorumluluklarını yerine getirmezlerse ne olacağını ve ne hissedecekleri sorularak sorumluluklar yerine getirilmediğinde diğerlerinin nasıl hissedebileceklerine dair anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler aç kalacaklarını ve evlerinin pis kalacaklarını ve anne ve babalarına kızgın ve üzgün olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmezlerse diğerleri nasıl hissederlerdi diye sorulduğunda kızgın olacaklarını ve onları cezalandıracaklarını ifade etmişlerdir. Cezalandırıldıklarında üzgün ve kötü hissedeceklerini belirtmişlerdir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ailelerine karşı sorumluluklarının ne olduğu sorulduğunda iyi davranmak, saygı duymak, sözlerini dinlemek gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Diğerlerine karşı davranışlarının kendi sorumluluğu olduğunun farkına vardıkları görülmüştür. Öğrencilere sorumluluklarını hatırlamaları için çözüm üretmeleri istendiğinde bir deftere yazabileceklerini, büyüklerine tekrar sorabileceklerini ve iş programı oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında öğrencilerle o günkü dersin tekrarı yapılmıştır ve hikâye üzerine resim yapmaları istenmiştir. Değerlendirme sorularına verdikleri cevaplardan etkinliğin amacına ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Dersin başında öğrenciler resim yapmak istediklerini ifade ettikleri için dersin sonuna resim etkinliği eklenmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi resmedebildikleri yalnız bir öğrencinin yaptığını beğenmeyip evde tekrar yapacağını ifade ettiği gözlenmiştir. Öğrencilerin etkinliği beğendiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, 2. Sınıf öğrencilerinin evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunun farkına vardıkları, sorumlulukların yerine getirilmemesi durumunda çevrelerindeki kişileri ve kendilerini nasıl etkilediğini bu nedenle sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemin farkına vardıkları anlaşılmaktadır. Sorumluluklarını hatırlamak için çözüm önerileri üretmişlerdir. Ayrıca, diğerlerine karşı saygılı, iyi davranmak da kendi sorumlulukları arasında olduğunun farkında oldukları görülmektedir. Öğrencilere günlük hayat sorunlarını sorgulamalarına ve üzerine düşünmelerine izin verildiğinde

farkındalıklarının arttığı, çözümler üretebildikleri ve kendilerini değerlendirebildikleri görülmüştür.

3. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Kuzey ve Güney hikayesinin olay örgüsü ve ana fikri anlaşılır.	Kuzey ve Güney Hikayesi okunur.	Öğrenciler hikayedeki durumları beden dili (fiziksel hareket ve mimik) ile gösterir.
Bilgi sahibi olma	Evde ve okulda sorumlulukların neler olduğunun farkına varır.	Kuzey ve Güney’in evde ve okuldaki sorumlulukları nelerdir? Sizin evdeki ve okuldaki sorumluluklarınız nelerdir?	“Kitap okumak. Ödev yapmak. Mesela odamızı toplamak.” (3Ö7K) “Oyuncaklarımızı toplamak. Annemize yardım etmek.” (3Ö5K) “Derslerimizi çalışmalıyız. Annemize yardım etmeliyiz.” (3Ö3K) “...boşuna tahtayı karalamamalıyız. Dezenfektanı boşu boşuna sıkmamalıyız. Peçeteleri boşuna yere atmamalıyız. Sabunu boşu boşuna sıkmamalıyız.” (3Ö8E) “Arkadaşlarımıza bulaşmamalıyız, kızdırmamalıyız, ittirmemeliyiz.” (3Ö6E)
Anlama ve Empati	Sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi anlar.	Kuzey veya Güney’in yerinde olsaydınız nasıl hissederdiniz? Anne ve babanız sorumluluklarını yerine getirmeseydi ne olurdu?	“[Kuzey] kötü hissederdim. Ondan sonra tembel hissederdim. Ondan sonra iş sahibi olamazdım.” (3Ö8E) “[Güney] Kendimi akıllı hissederdim. Çalışkan hissederdim. İyi bir meslek sahibi olabilirim.” (3Ö3K) “Bu sayede mutlu olduğumu düşünürdüm. Çalışkan olduğumu düşünürdüm.” (3Ö4E) “Fakir olurduk aç, kalırdık...” (3Ö5K) “Dünya farklı olurdu. Fakir kalırdık, sonra yemek yiyemezdik.” (3Ö4E)
Katkı sağlama	Çevresine ve kendisine karşı sorumluluklarını bilir.	Hangi sorumlulukları yerine getirirsek çevremize ve kendimize katkı sağlarız?	“Şey derslerimizi düzenli yaparsak, düzenli kitap okursak, düzenli mesela defterimizi kitabımızı unutmazsak, sonra mesela öğlen yemeği için eşya getirdiğimizde çöpleri yere atmamalıyız.” (3Ö8E) “Mesela ödevlerimizi unutmayacağız, bir de mesela geç kalmayacağız, öğretmen dediğini yapacağız, mesela bir gün ben dezenfektanı unutup... öğretmenimin iyiliği okulun iyiliği için fazla kullanmamalıyız.” (3Ö7K) “Kitaplarımızı evde unutup gelmeyeceğiz. Tuvalette uzun süre kalmayacağız.” (3Ö1K) “Okul tuvaletlerinde suları açık bırakmayacağız.” (3Ö4E)
	Sorumlulukları hatırlamak için çözüm üretir.	Sorumluluklarımızı unutmamak için neler yapabiliriz?	“Kâğıda yazmalıyız.” (3Ö4E) “Plan yapmalıyız bugün ne yapacağım yarın ne yapacağım diye.” (3Ö3K)

Değerlendirme	Kendini dersteki performansına göre değerlendirir.	Derse yeteri kadar katıldığınızı düşünüyor musunuz? Arkadaşlarınızı dinlediniz mi? Sınıf kurallarına uyudunuz mu?	El işareti ile “Evet” (Sınıf)
	Etkinliği değerlendirir.	Etkinliği beğendiniz mi? Bu etkinlikte bir şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?	“Beğendik.” (Sınıf) “Evet.” (Sınıf)

Etkinliğin “ısınma” aşamasında 3. Sınıf öğrencilerine Kuzey ve Güney’in hikayesi bir kere okunmuş, kinci defa okunmasında ise öğrencilerden hikâyede duydukları duygu ve davranışları beden diliyle göstermeleri istenmiştir.

Öğretim modelinin ilk aşaması olan “bilgi sahibi olma” boyutunda Kuzey ve Güney’in evdeki ve okuldaki günlük sorumlulukların neler olduğu, bu sorumluluklarını yerine nasıl getirdikleri ve ne gibi sonuçlarının olduğu sorularıyla hikâyenin anlaşıldığından emin olunmuştur ve kendi sorumluluklarının da neler olabileceği hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Sınıfın genel olarak, hikâyeyi anladıkları ve ayrıntıları hatırladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, olumlu ve olumsuz davranışlara odaklandıkları fark edilmektedir. Öğrenciler bu soruya verdikleri cevaplarla sorumluluklarının neler olduğunun farkında olduklarını göstermişlerdir. Ayrıca, pandemi sürecinin getirdiği dezenfektan, maske kullanımı gibi yeni sorumluluklardan da bahsetmişlerdir.

İkinci aşama olan “Anlama ve Empati” boyutunda Kuzey ve Güney’in yerinde olsalardı nasıl hissederdiler? sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Kendilerini başkalarının yerine koyarak durumları diğerlerinin gözünden görmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan Kuzey ya da Güney’in yerinde olsalardı kendilerini nasıl hissedebileceklerinin farkına vardıkları gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilere kendi hayatlarından örnekler verilerek onlara karşı anne ve babalarının sorumluluklarını yerine getirmedikleri takdirde neler olabileceği üzerine düşünmeleri sağlanarak empati kurmaları amaçlanmıştır. Anne ve babalarının sorumlulukları arasında kendilerine iyi davranmalarını bekledikleri gözlenmiştir. Ayrıca, Anne ve babaları sorumluluklarını yerine getirmede sonuçları ileri düzeyde yani geleceğe yönelik görebildikleri ve görece sonuçları felaketleştirdikleri söylenebilir.

Öğretim modelinin “Katkı Sağlama” boyutunda sorumluluklarını yerine getirmenin çevrelerine ve kendilerine nasıl katkı sağlayacağı ve sorumluluklarını hatırlamaları için ne gibi önlemler alabilecekleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden bu konuda çözüm üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin özellikle okulda ihmal ettikleri sorumlulukların üzerinde durdukları gözlenmiştir. Ancak sorumluluklarını hatırlamak için ürettikleri çözümlerin uygulanabilirliği pek mümkün olmayan çözümler olduğu söylenebilir.

Etkinliğin değerlendirme aşamasında derste kendi performanslarına ve etkinliğe ilişkin sorular yöneltilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasının hızlı bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerden her soruya el işareti ile “evet”, “hayır” ve “kararsızım” yapması istenmiştir. Öğrencilerin bu sorulara cevapları “evet” olmuştur.

Sonuç olarak, 3. Sınıf öğrencilerinin evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunun farkına vardıkları, sorumlulukların yerine getirilmemesi durumunda çevrelerindeki kişileri ve kendilerini nasıl etkilediğini bu nedenle sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemin farkına vardıkları düşünülmektedir. Sorumluluklarını hatırlamak için çözüm önerileri üretmişlerdir. Ayrıca, öğretim modelinin boyutları dikkate alınarak yöneltilen sorular öğrencileri düşünmeye ve farkına varmaya sevk etmiştir.

Genel olarak sorumluluk alma etkinliğinde evde ve okuldaki sorumluluklarının farkına varmaları, sorumluluklarını yerine getirmenin önemini anlamalarını ve sorumlulukları hatırlamak amacıyla çözüm üretmeleri amaçlanmıştır. 1. ve 2. Sınıf öğrencilerine aynı etkinlik planı uygulanırken 3. Sınıfa farklı bir etkinlik planı uygulanarak kazanımlara ulaşılması hedeflenmiştir. Öğrencilere bilgi sahibi olma aşamasında yöneltilen sorularla sorumlulukların neler olduğu üzerine düşünceleri sağlanmış ve farkındalıkları artırılmıştır. Anlama ve empati aşamasında öğrencilerin diğerlerine karşı anlayış geliştirilerek sorumluluklarını yerine getirmenin önemi vurgulanmıştır. Katkı sağlama aşamasında öğrencilerin sorumluluklarını unutmalarına karşın çözüm üretmeleri istenmiştir. Değerlendirme aşamasında kendilerini ve etkinliği değerlendirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte sorumluluk almaya ilişkin öğretim modelinin aşamaları ile öğrencilerin farkındalıklarının artırıldığı, varsayımsal durumlara yorum yapmalarının sağlandığı, düşünme ve sorgulamalarına katkı sağlandığı düşünülmektedir.

4.2.1.1.2. Sorumluluk Alma Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Sorumluluk Alma” etkinliğinde gözlenen

önemseme davranışlarının sıklık tablosu ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 35’deki veriler öğrencilerin belirtilen davranışları ne sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir. (-) ise o davranışın gözlenmediğini ifade etmektedir.

Tablo 35’de “Sorumluluk Alma” etkinliğine ilişkin 1. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 35. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		İÖ1E	İÖ2K	İÖ3E	İÖ4E	İÖ5E	İÖ6E	İÖ7K	İÖ8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	5	5	T	7	4	8	T	T
	Öğrenme sorumluluğunun farkına varılması	-	-	T	-	-	1	T	T
	Yardım etme	1	-	T	-	-	-	T	T
	Söz alarak konuşma	5	5	T	7	4	8	T	T
Yokluğu	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	1	-	T	-	1	-	T	T
	Derse odaklanamama	-	1	T	1	-	1	T	T

Ders esnasında gözlenen önemseme davranışları incelendiğinde genel olarak öğrencilerin etkinliğe katılım gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin söz alarak konuşma kuralına uydukları gözlenmiştir. 1. Sınıf öğrencisi olmalarından dolayı uzun süre bilgisayar karşısında hareketsiz bir şekilde oturmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle etkinliklerin bir ders saatini aşmamasına özen gösterilmiştir. Bir öğrencinin öğrenme sorumluluğunun farkına vardığı durum ile karşılaşılmıştır. Bir öğrenci annesinin sorumluluğunu söylerken yemek yaparken yorulduğunu ve ona yardım ettiğini ifade etmiştir. Aşağıda öğrenme sorumluluğunun farkına varılmasına ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“Öğretmen: baba ve annemizin sorumlulukları nelerdir?

İÖ6E: derslerime yardım etmesi

Öğretmen: peki ders kimin sorumluluğu?

İÖ6E: benim”

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde bazı öğrencilerin söz hakkı verildiği halde konuşamadıkları, bazı öğrencilerin zaman zaman derse odaklanamadıkları gözlenmiştir.

Sonuç olarak, sorumluluk alma etkinliği esnasında 1. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu incelenmiştir. Genel olarak öğrencilerin etkinliğe katılmada istekli oldukları gözlenmiştir. Sınıf kurallarına uymada hassasiyet göstermişlerdir. Kendilerini sınırlı kelimelerle de olsa ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin kendini ifade etmede zorlandığı ve bazı öğrencilerin ise derse odaklamada sorun yaşadığı görülmüştür. Bu sınıfta bir öğrenci 2. Sınıftan bu sınıfa alınmıştır. Bu nedenle sınıfla uyum sağlamak ve derse odaklanmakta zorluk çektiği düşünülmektedir.

Tablo 36’da “Sorumluluk Alma” etkinliğine ilişkin 2. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 36. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansları

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Etkinliğe Katılım	11	10	11	5	7	7	3	3	5	T	7
	Duygu ifadeleri kullanma	1	1	-	-	-	-	-	-	-	T	1
	Çaba gösterme	-	-	-	-	-	-	-	1	-	T	-
	Arkadaşına beğenisini ifade etme	-	-	-	1	-	-	-	-	-	T	-
	Öz değerlendirme	-	-	-	-	-	-	1	1	-	T	-
	Öğrenme sorumluluğunu alma	-	-	1	-	-	-	-	-	-	T	-
	Arkadaşlarını incittiğinde özür dileme	1	-	-	-	-	-	-	-	-	T	-
	Çözüm üretme	1	-	-	1	2	-	-	-	-	T	-
Yokluğu	Derse odaklanamama	4	-	1	-	-	-	-	5	2	T	1
	Söz kesme	2	1	1	2	2	-	-	1	-	T	-
	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	-	-	-	-	-	3	1	3	-	T	2
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	1	-	1	1	-	3	1	-	1	T	5
	Arkadaşıyla uğraşma	3	-	-	-	-	-	-	3	-	T	-
	Şikâyet etme	2	-	-	-	1	-	-	3	-	T	-
	Söz almadan konuşma	3	1	1	4	3	1	1	1	1	T	1
	Arkadaşına karşı kırıcı tavırda bulunma	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-

Ders esnasında gözlenen önemseme davranışları incelendiğinde genel olarak öğrencilerin etkinliğe katılım gösterdiği 2Ö6K ve 2Ö7K’in çekimser kaldığı gözlenmiştir. Öğrencilerin bazılarının üzgün, kızgın gibi duygu ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Bir öğrencinin yaptığı resmi beğenmeyip evde tekrar yapacağını söylemesi öğrencinin çaba göstermesine örnek olmuştur. Bir öğrencinin yaptığı resmi beğenmemesi üzerine arkadaşı güzel olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin birinin öğrenme sorumluluğunu aldığı, arkadaşını inciten öğrencinin özür dilemeyi kabul ettiği ve

öğrencilerin bazılarının çözüm üretmeye yatkın oldukları gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Çaba gösterme

“Karıncayı çizmiştim sonra aklıma bir şey gelmedi. Kurbağa yapacaktım yapamamıştım kafam karıştı beğenmedim evde yapıp gelcem.” (2Ö8E)

Öz değerlendirme

“[2Ö7K resmini yorumluyor.]

2Ö7K: resmim birazcık güzel birazcık çirkin,

Öğretmen: neden çirkin olduğunu düşünüyorsun?

2Ö7K: çünkü birazcık taşırdım.

Öğretmen: neleri beğendin?

2Ö7K: ağaçları, çekirgeyi ve karıncayı beğendim.”

Öğrenme Sorumluluğunu alma

2Ö3E: öğretmenim ben karıncayı çizemiyorum, çizmesem olur mu?

Öğretmen: sence olur mu?

2Ö3E: olmaz, çizmeye çalışayım.

Öğretmen: peki o zaman

Özür dileme

“2Ö8E: öğretmenim 2Ö1K benim burnuma vurdu.

2Ö1K: öğretmenim yanlışlıkla oldu.

Öğretmen: 2Ö1K arkadaşından özür diler misin?

2Ö1K: özür dilerim.

Öğretmen: yanlışlıkla yaptığını söylüyor. Senin için özür dilemesi yeterli olur mu 2Ö8E?

2Ö8E: yeterli öğretmenim

Öğretmen: 2Ö1K bundan sonra biraz daha dikkatli olur musun?

2Ö1K: olurum öğretmenim”

Çözüm üretme

[2Ö1K’nın boya kalemleri kırık.]

Öğretmen: neden kırıldı?

2Ö1K: öğretmenim çünkü hepsi yere düştü. Orada bir kırıldı.

Öğretmen: peki yere düşmemesi için ne yapabilirsin?

2Ö4K, 2Ö5K: dikkat edebilir.

2Ö1K: kapağını kapalı tutabilirim öğretmenim belki bir kaba, bardağa koyabilirim.

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde bazı öğrencilerin derse odaklanamadıkları, hep bir ağızdan konuşma, söz kesme ve söz almadan konuşma gibi davranışları sık sık sergiledikleri, arkadaşlarıyla uğraşan, birbirine kırıcı sözler söyleyen öğrencilerin olduğu ve bazı öğrencilerin arkadaşlarından şikayetçi oldukları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin söz hakkı verildiği halde konuşmadığı, bazı öğrencilerin arkadaşlarının verdiği cevapları tekrarladıkları gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Arkadaşına karşı kırıcı tavırda bulunma

“[Sınıfta bazı öğrenciler 2Ö8E 'in resmine bakarak ıyyyy deyip beğenmediklerini gösteriyorlar.]

Öğretmen: ama başkasının resmini bu şekilde eleştirmiyoruz.

[2Ö8E eleştirildiği için çekiniyor ve resim yapmak istemiyor.]

Öğretmen: bugün resim yaparken sadece çekirge ve karınca hikayesi temalı resim yapacağımızı söyledim. Herhangi bir kural koymadım. O yüzden de istediğiniz gibi resim yapabilirsiniz. “

“2Ö5K: 2Ö1K herkese yalan söylüyorsun.”

Derse odaklanamama

“Öğretmen: 2Ö10E bize katılmıyor musun?

2Ö2E: sözlük bakıyor.

Öğretmen: ders ilgini çekmedi mi?

2Ö2E: ilgimi çekiyor.

Öğretmen: onu o zaman kaldırman mümkün mü? “

“Öğretmen: 2Ö1K çok enerjik bir çocuksun. İçin içine sığmıyor senin biliyorum. Çok hareket etmek istiyorsun. Çok konuşmak istiyorsun ama 10 arkadaşsınız bu yüzden de sırayla konuşmak zorundasınız anlaştık mı? biraz daha sabırlı olmanı istiyorum senden”

“Öğretmen: 2Ö8E derse katılmama sebebin ne?”

2Ö8E: siz fark etmiyorsunuz 2Ö1K arkamdan uğraşıyor benimle

2Ö1K: öğretmenim uğraşmıyorum ben ya

Öğretmen: 2Ö8E biraz öne gel. Hadi biraz arayı açalım”

Arkadaşıyla uğraşma

“2Ö8E: öğretmenim 2Ö1K: benimle uğraşıyor.

2Ö1K: hayır öğretmenim uğraşmıyorum.”

Sonuç olarak, sorumluluk alma etkinliği esnasında 2. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu incelenmiştir. Genel olarak öğrencilerin etkinliğe katılmada istekli oldukları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin duygu ifadelerini kullanarak kendilerini ifade ettiği görülmüş, arkadaşlarına karşı beğenisini ifade eden, özürlerini ileten öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır. Ayrıca, öğrenmeyi önemseme davranışlarından olan çaba gösterme, öz değerlendirme yapma, öğrenme sorumluluğunu alma örnekleriyle karşılaşmıştır. Bunun yanı sıra, diğerlerini önemseme davranışlarından olan söz kesme, söz almadan konuşma, arkadaşıyla uğraşma, şikâyet etme, arkadaşına karşı kırıncı tavırda bulunma; öğrenmeyi önemseme davranışlarından olan derse odaklanamama, söz hakkı verildiği halde konuşamama, arkadaşlarının cevabını tekrarlama örnekleriyle karşılaşmıştır.

Tablo 37’de “Sorumluluk Alma” etkinliğine ilişkin 3. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 37. 3. Sınıf Öğrencilerinde Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirtme	1	-	-	-	-	-	1	-
	Etkinliğe Katılım	4	7	5	3	8	5	8	6
	Duygu ifadeleri kullanma	-	1	-	2	-	1	-	-
	Beğenisini ifade etme	1	-	-	-	-	-	1	-
	Yardım etme	-	1	1	-	1	-	1	-
	Arkadaşlarını incittiğinde özür dileme	-	-	-	-	-	-	1	-

	Arkadaşlarına karşı kırıcı tavırlarda bulunmama	-	-	-	-	-	1	-	-
	Eşyaları dikkatli kullanma	-	1		1	1	1	1	2
	Kurallara uyma	1	-	-	-	-	-	2	-
	Teşekkür etme	-	1	-	-	-	-	1	-
	Sorumluluklarının farkına varması	1	1	1	1	1	1	1	1
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	1	-	-	-	-	-	-
Yokluğu	Kendini önceleme	-	2	-	-	-	-	-	-
	Duygu ve düşüncüyü ifade edememe	2	-	-	4	-	2	-	-
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	-	5	1	-	1	-	3	-
	Duyguları kötü/iyi olarak ifade etme	-	-	-	-	-	-	1	1
	Duyguları düşünce olarak ifade etme	-	-	1	1	1	1	-	2
	Etkinliklere katılmada çekingen davranma	-	-	1	-	-	-	-	-

Ders esnasında gözlenen önemseme davranışları incelendiğinde genel olarak öğrencilerin etkinliğe katılım gösterdiği gözlenmiştir. 3Ö1K ve 3Ö7K okunan hikâye için “hikâyeyi çok güzel bulduklarını” ifade ederek etkinliğe ilişkin düşüncelerini sınıfla paylaşmışlardır. 3Ö2K, 3Ö4E ve 3Ö6E’un duygularını ifade etmede “üzüntü, kırgınlık” gibi duygu ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, söz hakkı verildiğinde dahi konuşamayan bir öğrenci dersin sonlarına doğru söz hakkı verildiğinde kendini farklı kelimeler kullanarak ifade ettiği gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun önemseme davranışlarından olan “yardım etme”, “özür dileme”, “teşekkür etme”, “kurallara uyma”, “eşyaları dikkatli kullanma” davranışlarının öneminin farkında oldukları gözlenmiştir. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlara ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

...
Öğretmen: Siz onların yerinde olsaydınız, Kuzey gibi birisi olsaydınız kendinizi nasıl hissedersiniz?

3Ö2K: Öğretmenim üzülürdüm. Sonra tam böyle olduğumu düşünürdüm.

...
3Ö6E: kırılırdım. Üzülürdüm bir de.

...
Öğretmen: Peki Güney’in yerinde olsaydınız nasıl hissederdiniz?

3Ö4E: Bu sayede mutlu olduğumu düşünürdüm.

...
Öğretmen: anne ve babanız sorumluluklarını yerine getirmeselerdi ne olurdu?

3Ö4E: dünya farklı olurdu.

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde 3Ö2K’nin kendisini arkadaşlarından öncelediği gözlenmiştir. Etkinliğin bir kısmında kimler Güney, kimler Kuzey olmak ister sorusu yöneltmiştir. 3Ö2K, “ben, ben Güney” diyerek hikâyenin iyi karakteri olmak istediğini hem sözleriyle hem de beden dili ile (sırasından fırlayıp hararetli bir şekilde parmağını kaldırarak) göstermiştir. 3Ö7K ve

3Ö8E'in, Kuzey'in (sorumsuz karakter) yerinde olsaydınız ne hissederdiniz? Sorusuna şu andaki yaptıkları sorumsuz davranışları geleceğe genelledikleri görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

...
3Ö8E: ... ondan sonra tembel hissedirdim. Ondan sonra iş sahibi olamazdım.

...
3Ö7K: ilk önce kötü şey düşünürdüm, sonra da tembel olduğumu düşünürdüm. Ben öğretmene yalan söyledim mi diye düşünürdüm. Bir de iş bulamazdım.

...

Öğrencilerin duygulara ilişkin verdiği cevaplar incelendiğinde bazı öğrencilerin duygularını “akıllı olmak”, “çalışkan olmak”, “tembel olmak” gibi düşünce olarak, bazılarının “kötü/iyi” olarak ifade ettikleri bazılarının ise duygu ve düşünceleri sorulduğu halde kendilerini ifade edemedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin yarısının arkadaşlarının cevabını tekrarlama eğilimi olduğu, ancak bunun 3Ö2K’de daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

...
Öğretmen: Farklı kişiler olsun, 3Ö1K? Ödevleri olduğunda ne yapıyorlar güney ne yapıyor mesela?

3Ö1K: ödevleri olduğunda... [3Ö1K bu kısımda duraksıyor fazlaca düşünüyor]

Öğretmen: kim 3Ö1K’e yardımcı olmak ister?

...

Öğretmen: çok güzel plan yapabiliriz. Başka, 3Ö1K?

3Ö1K: Düşünsem biraz öğretmenim.

Öğretmen: Tabii ki düşünebilirsin...

...

Öğretmen: başka ne yapıyorlar akşamları evde ne yapıyorlar, mesela Kuzey akşamları ne yapıyor? 3Ö4E?

3Ö4E: ... [cevap vermiyor]

Öğretmen: 3Ö4E’a kim yardımcı olmak ister?

...

Öğretmen: tamam kuzey başka nasıl tepki veriyor? 3Ö4E kuzey ne yapıyordu başarısız olduğunda sınavda bak 3Ö3K söylemişti?

3Ö4E: ... [cevap vermiyor]

Öğretmen: kim yardımcı olmak ister 3Ö4E’a?

...

3Ö5K: kendimi akıllı hissedirdim. Başka ne hissedirdim? ne hissedirim?

...

3Ö3K: kendimi akıllı hissedirdim. Çalışkan hissedirdim iyi bir meslek sahibi olabilirim.

Sonuç olarak, bu başlık altında öğrencilerin ders esnasında sergiledikleri ve aksi davranışlarda bulundukları önemseme davranışları incelenmiştir. Bu etkinlik 1. sınıfla online, 2. ve 3. sınıflarla yüz yüze yapılmıştır. 3. Sınıfın öğretmeni derste

gözlemci olarak yer alırken 2. Sınıfın öğretmeni yer almamıştır. 1. Sınıfın velileri bütün etkinlikler boyunca öğrencilerle birlikte derslere katılmışlardır. 1. Sınıf genel olarak etkinliklere katılmış, kurallara uymuşlardır. Bazı öğrencilerin ara ara derse odaklanmanın kaybolduğu görülmüştür. 2. Sınıf genel olarak etkinliklere katılmış bazı öğrencilerin etkinlik boyunca derse odaklanmada sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu sınıfın diğer sınıflara göre daha hareketli ve heyecanlı olduğu, birbirleriyle geçinmekte sorun yaşadıkları bu nedenle kırıncı sözler, şikâyet gibi davranışlar gözlenmiştir. 3. Sınıfın bu etkinlikte sınıf kurallarına uydukları, etkinliklere katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Ancak, cevaplarının kendi cevaplarından daha çok onlardan beklenen cevapları verdikleri anlaşılmıştır.

Uygulanan etkinlikle ilişkili olarak günlük, öz değerlendirme formu, bireysel görüşmeler, veli odak grup görüşmeleri, öğretmen değerlendirmeleri, ödevler, yansıtıcı değerlendirmeler gibi farklı veri tekniklerinden ve kaynaklarından yararlanılmıştır. Aşağıda diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1.1.3. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Uygulamaların birinci etkinliği olan “Sorumluluk Alma” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin öğrenci günlüğü, öz değerlendirme formu, öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri, ödevler gibi diğer veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve 1., 2. ve 3. Sınıflar için sorumluluk alma temasında “sorumlulukları yerine getirme, sorumlulukları yerine getirmede diğerlerini uyarma, diğerlerine yardım etme, sorumluluklarının farkına varması, diğerlerine karşı kırıncı tavırlarda bulunmama, eşyaları önemseme” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 38’de öğrencilerin sorumluluk alma etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve farklı veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 38. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Sorumlu ve sorumsuz davranışların farkına varma	“Bu etkinlikte iki kardeş arasındaki farkı öğrendim. Kuzey söz dinlemeyen, ders çalışmak istemeyen bir çocuktü. Güney ise çalışkan söz dinleyen bir çocuktü.” (1.3.3Ö4E)
Sorumlulukları yerine getirme	“...sana önerim kötülük yapma daima iyi olmaya çalış. Ben sorumluluklarımı yerine getiriyorum. Mesela anne ve babama yardımcı olmaya çalışıyorum. Elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Mesela yapamadığım bir şey olursa onu yapmaya

çalıyorum ve sana tavsiyem kötülük ve sinirli olmamaya özen göster. Sen de yapmaya çalış.” (1.1.3Ö4E)

“Sorumluluklarımı yerine getirmeyi öğrendim.” (1.3.3Ö4E)

“Ailemin sözünü dinleyerek uygularım.” (1.3.3Ö1K)

Sorumluluklarımı kendim yaparım.” (1.3.3Ö5K)

“... annem dediğinde bazen ödevlerimi yapmakta zorlanıyordum ama sizin sayenizde zorlanmıyorum artık.” (1.4.3Ö2K)

“Sınıf öğretmeni 3Ö7K’nın genel olarak derslere geç girme alışkanlığı olduğunu ancak bu süre zarfında derslere çoğunlukla zamanında geldiğini belirtmiştir.” (1.5.3)

Bu derste kendimi Kuzey’in yerine koymak istedim. Nasıl yaparım? Her şeyi nasıl düzeltirim? Diye düşündüm. Kendime plan yaparak düzeltebileceğimi anladım.” (1.3.3Ö3K)

“Hocam 3Ö5K da eskiden de yapıyordu zaten dediğimiz şeyleri ama bu derslerden sonra hayat bilgisi olsun sizin verdiğiniz dersler olsun kendi sorumluluklarını... kalktığı zaman yatağını düzeltmeye çalışıyor. Kendi kitaplarını kalemlerini topluyor.” (1.6.3Ö5K)

“Yani eskiden hiç söz hiç dinlemiyordu... ama şimdi öyle değil. 3Ö7K dedim mi hemen gelir anne efendim der.” (1.6.3Ö7K)

“Yani şu anda iyiyiz. Evden dışarı hiç çıkmıyor, eskiden zaten sokaktan hiç gelmiyordu.” (1.6.3Ö1K)

“Öğretmenim mesela ben bazen ödevlerde zorlanıyordum ama sizin sayenizde zorlamıyorum artık... öğretmenim ben birazcık ne bileyim şeydim. Ne desem böyle mesela masamı toplamazdım öğretmenim pazar günü annem evdeydi sonra masamı topla dedi masamı topladım işte pazar günü astım bunları.” (1.4.2. 3Ö2K)

“Ödevlerimi zamanında yapıyorum. Kitap okuyorum. Eğlenerek öğreniyorum.” (1.4.2Ö9E)

“Öğretmenim eskiden sorumluluklarımı yerine getirmezdim şimdi getiriyorum Sorumluluklarımıza daha örnek vereyim öğretmenim limon ağacımızı sulamak köpeğimize su vermek.” (1.4.2Ö3E)

“Eskiden pek sorumluluklarını şey yapmıyordu ödevlerini mesela ödevlerini pek yapma... yani dikkat etmezdi ama şimdi ödevlerim var ödevlerimi yapmam gerekiyor dersim var diyor artık” (1.6. 2Ö5K)

“Sorumluluklarım canlı derse hazırlanıyorum Telefonun şarjını takip ediyorum takıyorum Yatağımı kendim topluyorum Önceden çok dağınıklık yapıyordum etkinliklerden sonra okuldan sonra artık öyle yapmıyorum mesela öğretmenim önceden yazıma çok önem vermezdim dikkat etmezdim şimdi güzel yazmaya başladım (1.4. 2Ö8E)

“Öğretmenim eskiden yemek yedikten sonra dedemgil bana tepsiyi götür derdi götürmüyordum sonra alıştım şimdi götürüyorum.” (1.4. 2Ö2E)

Sorumluluklarını yerine getirmede isteklilik

“Daha önceleri şunu getir bunu getir dediğim zaman isteksiz yapardı, şimdi istekli yapıyor.” (1.6.2Ö4K)

“Mesela önceden sorumluluk sahibi değildi, istekli değildi. Ay ne yapayım banane şarjdan veya tamam ödevi yarın yaparız

	veyahut da bir şey olmaz diyordun ya bütün bunları kuralları uyuyorsun çok fazla bana göre.” (1.6.2Ö8E)
	“Ödevlerini not alıyorsun ödevlerini vaktinde yapıyorsun. Ertesi gün için kitaplarını hazırlıyorsun.” (1.6. 2Ö11K)
Sorumlulukları yerine getirmede diğerlerini uyarma	“Sınıf öğretmeni öğrencilerin birbirlerini maskeleri hususunda dezenfektanın idareli kullanımı hususunda birbirlerini uyardığını fark ettiğini ifade etmiştir.” (1.5.3) “Sorumluluklarını yerine getiriyor. Hatta bazen ablası yapmadığı zaman ablasına... yani böyle nasıl diyeyim size, yap bu senin ödevin... ona bile kızıyor inanın bana gerçekten. Az önce ablası şey yapıyordu hocası ders vermişti. Ben dedim kızım kalk oynamayın dersini yap diye o benden önce ablasına kızıyor. Sen dersin var sen yapmıyorsun, kalk dersini yap.” (1.6.3Ö7K)
Diğerlerine yardım etme	“Ne bileyim her işin ucundan tutayım diye uğraşır... uğraşıyor. Yani...” (1.6.3Ö8E) “...mesela ben bir şey yaparken diğer yandan kendisi de bir şeyler yapmaya çalışıyor... yardım etmeye çalışıyor.” (1.6.3Ö1K) “Mesela anne ve babama yardımcı olmaya çalışıyorum. Elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Mesela yapamadığım bir şey olursa onu yapmaya çalışıyorum.” (1.1.3Ö4E) “Eskiye göre biraz daha sakinleşti, daha sözümüzü dinler oldu.” (1.6.2Ö9E)
Sorumluluklarının farkına varması	“Kuzey kardeşi güney gibi derslerini çalışmasını ve erken yatmasını, çok fazla bilgisayar bakmamasını, erken kalkmasını istiyorum.” (1.1.3Ö8E) Bugünkü dersten Kuzey’in isteyince başarılı olabileceğini öğrendik. Düzenli olmanın zamanında yapılacakları yapmanın önemini anladık. Öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamam. Çünkü başarılı olmanın yolu planlı, düzenli, kurallı olmaktan geçer. (1.3.3Ö3K)
Diğerlerine karşı kırıncı tavırlarda bulunmama	“Öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamam. Bazen uygulamam. Sorumluluklarımı bazen yerine getiririm. Bazen herkese karşı kırıncı olabiliyorum.” (1.3.3Ö4E) “... sana tavsiyem kötülük ve sinirli olmamaya özen göster. Sen de yapmaya çalış.” (1.1.3Ö4E)
Kendini ifade etme	“Bu etkinlikte kendimi hem iyi hem kötü hissettim. Çünkü kuzey gibi davranışları yaptığımda üzülüyorum. Güney’in davranışlarını yaptığım zaman mutlu oluyorum.” (1.3.3Ö4E)
Eşyaları önemseme	“Hiçbir eşyaya zarar vermemeyi öğrendim. Hiçbir şeyi boş yere harcamamayı öğrendim.” (1.3.3Ö4E) “Hiçbir şeyi boş yere harcamamayı öğrendim.” (1.3.3Ö5K)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin evdeki sorumluluklarına karşı daha duyarlı oldukları, sorumluluklarını yerine getirmede, söz dinlemede ve yardım etmede istekli oldukları görülmektedir. Sorumluluklarını yerine getirmede birbirlerini uyardıkları, eşyaları kullanmada daha dikkatli davrandıkları görülmektedir. Bir öğrencinin diğerlerine karşı kırıncı tavırlar sergilediğinin farkında

olduğu ve bunu düzeltmek için çaba sarf ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, yapılan etkinlikle, sorumlu ve sorumsuz davranışların neler olduğu ve nasıl hissettirdiği hakkında farkındalık oluştuğu anlaşılmaktadır.

Sorumluluk alma etkinliğinin uygulanması esnasında önemseme davranışlarının öğrencilere kazandırılmasına yönelik fark edilen bazı durumlar araştırmacı tarafından yansıtıcı değerlendirme yapılarak not alınmıştır. Bu değerlendirmelerde gözlenen sorunlar ve bunlara çözüm önerileri getirilerek sonraki etkinliklerde dikkate alınmıştır.

4.2.1.1.4. Sorumluluk Alma Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Uygulamanın ilk etkinliği olan “sorumluluk alma” etkinliğe ilişkin veri kaynakları ve video kayıtları incelenmiş ve bazı sorunlar tespit edilmiştir. Aşağıda etkinliklerin niteliğini artırmak ve süreçte daha verimli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla belirlenen sorunlar ve üretilen çözümlere yer verilmiştir.

Belirlenen sorunlar:

- Sorumluluk alma etkinliği esnasında öğretim modelinin katkı sağlama-üretme boyutunda ele alınan sorumluluk alma davranışlarına süreklilik kazandırılması amacıyla öğrenciler tarafından önerilen çözümlerin uygulanabilirliği sorgulanmamıştır.
- Öğretim modelinin değerlendirme basamağında öğrencilere evet/hayır soruları yöneltilmiş ve toplu olarak cevap alınmıştır. Öğrencilere detaylı bir değerlendirme yapma fırsatı verilmemiştir.
- Öz-değerlendirme formunu doldurmada bazı öğrencilerin tam olarak ne yapacaklarını anlamadıkları ve bazı soruların işlevli olmadığı fark edilmiştir.

Üretilen Çözümler:

- Öğretim modelinin katkı sağlama-üretme boyutunda sorgulama yapılarak ürettikleri çözümlerin işe yarayıp yaramayacağı üzerine düşüncelerinin sağlanması.
- Öğretim modelinin değerlendirme basamağında öğrencilere verilmek istenen mesajın doğru alındığını anlamak amacıyla 5N-1K sorularıyla ve tek tek değerlendirilmesi.
- Öz-değerlendirme formları incelendiğinde “etkinlik nasıldı?” sorusu “bu derste yaptıklarımız nasıldı? Daha eğlenceli nasıl olabilirdi?” olarak değiştirilmiş,

“etkinliklerde kendimi nasıl hissettim? sorusu “bu derste kendimi nasıl hissettim?” olarak bırakılmış ve “Etkinliklere katılımım nasıldı? Sorusu çıkarılmıştır. Bazı öğrencilerin yazılı olarak kendilerini daha rahat ifade ettikleri düşünüldüğünden formların doldurulmasına devam edilmiştir. Ayrıca, daha açıklayıcı cevaplar alabilmek için öğrencilerle Zoom üzerinden bireysel görüşmelerin yapılması kararlaştırılmıştır. Sorularına genel olarak kısa yanıtlar verildiğinden dolayı işlerliği tekrar gözden geçirilmiştir.

4.2.1.1.5. Sorumluluk Alma Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. Sonuç olarak, uygulamanın ilk etkinliği olan “sorumluluk alma” etkinliği okulda yüz yüze ve bir ders saatinde yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunun farkına varmaları, sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi anlamaları, sorumluluk alma davranışlarının süreklilik kazanması amacıyla çözüm üretmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, etkinlik boyunca öğrencilerin önemseme davranışlarını sergileme durumları gözlenmiştir. Sorumluluk alma etkinliğine ilişkin amaçlanan kazanımlarda öğrencilerde farkındalık olduğu gözlemlenirken sorumlulukları yerine getirmeye çözüm üretmede zayıf kaldıkları gözlenmiştir.

Genel olarak ilk etkinlikte öğrencilerin tamamının derse katılım gösterdikleri, bazı öğrencilerin istenen şekilde duygularını ifade ettikleri ve bazılarının etkinliğe ilişkin görüş belirttikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, söz hakkı verildiğinde dahi konuşamayan bir öğrenci dersin sonlarına doğru söz hakkı verildiğinde kendini farklı kelimeler kullanarak ifade ettiği gözlenmiştir. Öğrencilere kurallar net bir şekilde hatırlatıldığında kurallara uydukları gözlenmiştir. Diğer yandan bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıkları, bazı öğrencilerin verilen cevapları tekrarladıkları, bazı öğrencilerin ön plana çıkma çabasına girdikleri ve bazı öğrencilerin de performanslarını ortaya koymada çekimser davrandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin önemseme davranışlarından “yardım etme”, “özür dileme”, “teşekkür etme”, “kurallara uyma”, “eşyaları dikkatli kullanma” davranışlarının öneminin farkına vardıkları gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni dertse gözlemci olarak yer almıştır ve ders sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile etkinlik ve öğrenciler hakkındaki fikirlerini paylaşmıştır. Sınıf öğretmeni sınıf kurallarına uyma ve ortak eşyaların kullanımına dikkat etmede öğrencilerin daha dikkatli olduğunu belirtmiştir. Veliler, öğrencilerin eskiye nazaran evdeki sorumluluklarını yerine getirmede daha istekli ve duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin kendileri hakkında düşüncelerine bakıldığında ise

farkındalıklarının arttığı ve daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin bu zamana kadar sorgulamadıkları gündelik konuları sorgulayarak farkındalıklarının arttığını gözlemlemiştir.

Ayrıca, Önemseme davranışları kontrol listesine göre analiz edilen etkinlik kaydından elde edilen verilerle farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler karşılaştırıldığında “diğerlerine yardım etme”, “sorumluluklarının farkına varması”, “diğerlerine karşı kırıcı tavırlarda bulunmama” ve “eşyaları önemseme” temalarının ortak olduğu görülmüştür.

4.2.1.2. Başarı/Başarısızlık. Bu etkinlikte başarı ve başarısızlık kavramları üzerinde durularak, başarısızlık ifadesinin olumsuz etkisi olumlu algıya dönüştürülmesi ve öğrenme deneyimi olarak algılanması amaçlanmıştır. Materyal olarak 3. Sınıflarda kaplan el kuklası ve labirent bulmaca kullanılmıştır. Kaplanın başarısızlık hikayesine odaklanılarak öğrencilerin başarı-başarısızlık algıları anlaşılmaya ve olumlu yönde dönüştürülmeye çalışılmıştır. Labirent bulmaca ile denemeler yaparak başarıya ulaşıldığı ve bu denemelerin başarısızlık olmadığı vurgulanmıştır. 2. Sınıflarda materyal olarak kaplan el kuklası ve origami ile kedi yapımı kullanılmıştır. 1. Sınıflarda origami sanatı ile kedi yapımı çalışılmıştır. Origami sanatı ile kedi yapımında birden fazla denemeler yapılarak başarıya giden yolda denemeler vurgulanmıştır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 39’da Etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 39. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
13.12.2020	1. sınıf	Online Eğitim	40 dk.	Öğrenmeyi önemseme	Başarı/Başarısızlık (Origami)	-Başarı ve başarısızlık kavramına yüklenen anlamları keşfeder. -Başarısızlık kavramının olumsuz algısını değiştirir.
06.12.2020	2. sınıf	Online Eğitim	40 dk.	Öğrenmeyi önemseme	Başarı/Başarısızlık (Origami)	-Başarı ve Başarısızlık kavramlarını yeniden tanımlar. - Başarısızlık karşısında kendi duygularının farkına varır.
03.11.2020	3. sınıf	Yüz yüze eğitim	40 dk.	Öğrenmeyi önemseme	Başarı/Başarısızlık (Şimşek Fırtına)	-Başarısızlıkla baş etme yöntemleri geliştirir.

Tablo 39’da belirtildiği gibi Başarı/Başarısızlık etkinliği, 1. ve 2. Sınıfla bir ders saatinde online, 3. Sınıfla bir ders saatinde yüz yüze yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrenmeyi önemseme teması ele alınmıştır. Öğrencilerin başarısızlık düşüncesi karşısında duygu ve

davranışları dikkate alınarak kazanımlar belirlenmiş ve başarısızlık kavramı yerine deneme kavramı vurgulanmış, sabrın ve çabanın önemi üzerinde durulmuştur.

4.2.1.2.1. Öğrencilerin Başarı/Başarısızlık Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmesinin birinci aşamasında ilk olarak “Başarı/Başarısızlık” etkinliğinin boyut ve kazanımlarına yönelik öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır. Tablo 40’ta 1. sınıfların etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 40. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin 1. Sınıf Kazanım, Kazanım Soruları ve Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	-	Temel jimnastik hareketleri. Sevdiniz mi hareketleri?	Beden eğitimi öğretmeni eşliğinde öğrenciler ve velilerle birlikte temel jimnastik hareketleri çalışması Sınıf: evet Veliler: evet
Bilgi sahibi olma	Origami sanatı ile kedi yapımı hakkında ön bilgi sahibi olur.	Origami sanatı ile kedi yapımı videosu izletilir.	Öğrencilerin ve velilerin bütün aşamaları görmeleri sağlanır.
Anlama ve Empati	-Başarı ve başarısızlık kavramına yüklenen anlamları keşfeder. Başarısızlık karşısında kendi duygularının farkına varır.	Video yavaş yavaş durdurularak adım adım öğrenci ve veliler kedi yaparlar. Kendini başarısız hissedene var mı?	1Ö2K, 1Ö6E, 1Ö1E, 1Ö5E sabırla gösterilen videodaki adımları takip ederken 1Ö7K, 1Ö3E ve 1Ö4E zorlandıklarında vazgeçme eğilimi göstermekte ve öfkelenmektedir. “Ben yapamıyorum anne...benim olmuyor. (Öfkeli ve üzgün bir şekilde)” 1Ö7K “Anne benimkini de sen yap.” 1Ö3E
Katkı sağlama	-Başarı ve Başarısızlık kavramlarını yeniden tanımlar.	Başarısızlık yok, onun yerine ne var?	Bazı öğrenciler anlayamadığında videonun tekrar oynatılmasını talep etmektedir. 1Ö7K: ben yapamadım. Öğretmen: başarısızlık yok, denemeler var. Yapamadığımızda bir kere daha deniyoruz. Yaptığınız işi beğenmediyseniz ben bir kere daha denemek istiyorum diyebilirsiniz.
	Başarısızlıkla baş etme yöntemleri geliştirir.	Başarısızlıkla baş etmek için neler yapılabilir?	Çaba göstermenin, pes etmemenin önemi vurgulanır. Başarısızlık kavramı yerine denemeler kavramı kullanılır.
Değerlendirme	-Başarısızlık kavramının olumsuz algısını değiştirir. Öğrenciler etkinliği değerlendirir.	Bir kere daha denemek misiniz? Etkinliği sevdiniz mi?	Öğrenciler bir kere daha yapıp, yaptıkları origami kedilerini gönderirler. Böylelikle 1. ve 2. Denemeler arasındaki fark gösterilir. Sınıf: evet

Etkinliğin “ısınma” aşamasında beden eğitimi dersi öğretmeni eşliğinde temel jimnastik hareketleri gösterilmiş ve öğrencilerden yapmaları istenmiştir. Böylelikle ekran

karşısında hareketsiz kalan öğrencilerin bir miktar hareket ederek enerjilerini boşaltmaları ve derse daha kolay odaklanmaları amaçlanmıştır. Bu etkinliğe anneler de eşlik etmiştir. Öğrencilerin anneleriyle birlikte etkinlik yapmasından keyif aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin ve velilerin hareketleri gösterilen şekilde yapmaya özen gösterdikleri görülmüştür.

Öğretim modelinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutunda öğrencilere origami kâğıt katlama sanatı ile kedi yapımı videosu izletilir. Genel olarak ne yapacakları hakkında bilgi sahibi olmaları istenir.

Öğretim modelinin “Anlama ve Empati” boyutunda öğrenci ve velilerden video durdurularak aşama aşama kedinin yapımı istenir. Bu esnada öğrencilerin yapmakta zorlandıkları bir şeyle karşılaştıklarında nasıl tepkiler verdikleri takip edilir. Bazı öğrenciler adımları sakinlikle takip ederken bazı öğrenciler vazgeçme eğilimi göstermiş ve öfkelenmişlerdir. Onlara ilk defa denedikleri bir şeyde yeterince iyi olmamasının normal olduğu telkin edilmiştir. İstedikleri kadar iyi olmasa da devam etmeleri daha sonra ikinci defa denemeleri istenmiştir.

Öğretim modelinin “Katkı Sağlama” boyutunda kedi yapımı video adım adım tekrarlanarak devam etmiştir. Anneler de çocuklarla birlikte yaptıkları için çocukların yaptıklarına müdahaleleri engellenmiş böylelikle hep birlikte çalışma yürütülebilmiştir. Bu esnada başarısızlık kavramı yerine denemeler yapıldığı, ilk denemelerde yeterince iyi olmamasının normal olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin ve velilerin tamamı sonuna kadar takip edip etkinliği tamamlamıştır. Başarısızlıkla baş etmenin en iyi yönteminin pes etmeden denemeye devam etmek olduğu vurgulanmıştır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda öğrencilerden ikinci defa yapıp iki çalışmalarını da göndermeleri istenir. Böylelikle hep birlikte denemeye devam ettikleri takdirde iyi sonuçlar alacakları gösterilmiş olur. Öğrencilerin tamamı ikinci denemelerinde çok daha iyi iş çıkarmışlardır. Başlangıçta öfkelenen ve vazgeçmek isteyen öğrencilerin duygularındaki olumlu değişim ve özgüven gözlenmiştir.

Sonuç olarak, 1. Sınıf öğrencileriyle yürütülen başarı/başarısızlık etkinliğinde başarısızlığın onlara nasıl hissettirdiği fark ettirilmiştir. Başarısızlık kavramına yüklenen olumsuz algıyı ortadan kaldırmak için başarısızlık yerine deneme kavramı tercih edilmiştir. Ders esnasında öğrencilerin de bu kavramı kullanmaya başladığı görülmüştür. Deneme kavramının kullanılması birden fazla deneme haklarının olduğu pes etmedikleri

çaba gösterdikleri takdirde yeterince iyi yapabileceklerini deneme fırsatını bulmuşlardır. Başarısızlık karşısında üzüntü, korku, öfke duyduklarını, denedikçe kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 41’de 2. sınıfların etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir. Etkinlikte kukla materyal olarak kullanılmıştır.

Tablo 41. *Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin 2. Sınıf Kazanım, Kazanım Soruları ve Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Sınıf arkadaşlarıyla etkinliklerde uyumlu çalışır. Sınıfla birlikte ortak karar almada çözüm üretir.	Kaplanın ismi ne olsun?	2Ö1K: adı Tarçın olsun 2Ö8E: Yumak 2Ö2E: Pamuk Öğretmen: bu isimlerden hangisi olacak? Pamuk olsun diyenler? İki kişi...Yumak olsun diyenler? Üç kişi... tarçın olsun diyenler? Bir kişi... o zaman ismi ne olacak? Sınıf: yumak. Öğretmen: çünkü çoğunluk “Yumak” dedi. Herkes memnun mu çözümünden? Sınıf: evet
Bilgi sahibi olma	Yumak’a sorular yönelterek sorunun ne olduğunu anlar.	Yumak’ın olmasına sebep olan ne?	2Ö1K: arkadaşı olmadığından 2Ö8E: virüsten 2Ö7K: yalnız olduğundan Sınıf: neden üzgünsün? Yumak: Okumayı sökemiyorum. Bir türlü okumayı öğrenemiyorum ben çok başarısız bir öğrenciyim. Başarısız oldukça çalışmak da istemiyorum.
Anlama ve Empati	Başarısızlık karşısında kendi duygularının farkına varır.	Kendinizi başarısız olduğunuzu düşündüğünüz zamanlar oldu mu? Ne hissettiniz?	“Benim başarısız olduğum zamanlar bir şey okuyamadığım, bi şey yazamadığım...başarısız olduğumda ben utaniyorum. Yüzüm hep böyle kırmızı oluyor. Üzüliyorum.” 2Ö1K “Sınıf öğretmenimden ara sıra korkuyorum.” 2Ö2E “Ben başta zorlanmıştım okumada, kendimi kötü mutsuz hissettim. Yapamayacam zannettim” 2Ö11K “Ben Türkçe ’de çok kötüydüm, okumada. Okumayı hiç sevmiyordum... üzgün hissediyordum. Artık seviyorum.” 2Ö4K “Türkçede kötüydüm. Kendimi kötü ve mutsuz hissettim. Biraz utandım. Öğretmenimden korktum.” 2Ö8E
Katkı sağlama	-Başarısızlıkla baş etmek için çözüm üretir. -Başarısızlık kavramının olumsuz algısını değiştirir.	Başarısızlıkla baş etmek için neler yapılabilir?	“Başarısızlık aslında deneme yapmak...başarısız olduğumuzda yeniden deneyebiliriz.” 2Ö8E “Çok deneyip başarılı olabiliriz... denediğimizde hala olmuyorsa birinden yardım alabiliriz.” 2Ö1K “Sadece bir kere değil birkaç kere deneyebiliriz.” 2Ö11K Öğretmen: Başarısızlık demiyoruz artık ne diyoruz? Sınıf: 1., 2. Denemeler diyoruz.
	Başarısızlıkla baş etme yöntemleri geliştirir.	Yumak’a ne söylemek istersiniz?	“Vazgeçmemeli” 2Ö2E “Yakında okumayı yazmayı öğrenebilirsin Yumak, eğer çalışırsan.” 2Ö1K “Çok çalışırsan öğrenebilirsin yumak” 2Ö8E

Değerlendirme	(Yumak'a önerilerde bulunur.)		“Çalışman gerekiyor.” 2Ö4K “Başarısız olduysa yeniden deneyebilir.” 2Ö8E “Başarılı oluncaya kadar deneyebilir.” 2Ö4K “Pes etmesin” 2Ö11K
		Ödev	Yumak'ın resmini yapar ve resminde baloncuk içinde ona öneride bulunur
	Başarı ve başarısızlık kavramına yüklenen anlamları keşfeder. Origami ile kedi yaparak denemeler yapar.	İlk denemenizde başarısız olduğunuzda nasıl hissettiniz?	Sınıf: kötü Bazı öğrenciler: korku 2Ö4K: yapamayacam diye korku
	Etkinlikleri değerlendir.	Beden eğitimi dersi nasıldı? Origami etkinliği nasıldı? Başarısızlık yoktu, sadece ne vardı?	Sınıf: güzel, çok sevdik. Sınıf: çok güzeldi. Sınıf: birinci deneme, ikinci deneme

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında öğrencilerden kuklaya isim vermeleri istenmiştir. Farklı isimler önermişlerdir. Ancak, çoğunluğun istediği isme bütün sınıf onay vermiştir. Öğrencilerin oy çokluğu ile belirlenen isme itiraz etmeyip kabul ettikleri ve birlikte çalışmaya uyum gösterdikleri görülmüştür.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda Yumak'ın üzgün olmasının nedenleri araştırılmıştır. Öncelikle yalnız olduğu, virüs, arkadaşı olmadığı gibi nedenleri sürmüştür. Daha sonra Yumak'ın üzgün olma nedeni açıklanmıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda ne zaman başarısız hissettikleri ve neler hissettikleri sorgulanmıştır. Öğrenciler genel olarak okuma yazmada başarısız hissettiklerini üzgün, mutsuz, korku, utanç hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda başarısız olduğumuzda neler yapabileceğimiz sorgulanmıştır. Öğrenciler tekrar deneyebileceklerini, pes etmeyeceklerini, çok çalışacaklarını ya da birinden yardım alabileceklerini ifade etmişlerdir. Böylelikle başarısızlık yerine denemeler denebileceği hususunda hem fikir olunmuştur. Başarısızlık yerine denemeler dediklerinde mutsuz, üzgün hissetmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Yumak'a yeniden denemesini, pes etmemesini, çok çalışmasını önermişlerdir.

2. sınıflarla Başarı/başarısızlık teması üzerine iki etkinlik yapılmıştır. İkinci etkinlikte ısınma aşamasında beden eğitimi öğretmenin gösterimi ile temel jimnastik hareketleri yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin hareket ihtiyacı karşılanması

amaçlanmıştır. Öğrenciler gösterilen hareketleri başarılı bir şekilde tekrar etmişlerdir. Daha sonra 1. sınıflarla yapılan origami sanatıyla kedi yapımı videosu paylaşılmış ve yapılmıştır. Öğrencilerin tamamı gösterilen adımları izlemiş ve yapımı istenen şekilde tamamlamışlardır. Bazı öğrenciler ilk denemelerinde başarılı olamamışlardır ve korku, üzüntü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak başarısızlık yerine denemeler vurgulanarak tekrar yapmaları istenmiştir. İkinci denemelerinde başardıkları ve bundan mutluluk duydukları gözlenmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilere kediden ikinci defa yapmaları ve iki çalışmalarını da göndermeleri istenmiştir. Böylelikle birinci, ikinci denemelerin yapılabileceği ve ne kadar denerlerse o kadar başarılı olacakları vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, 2. Sınıf öğrencileriyle 2 ders saati ve iki etkinlik olarak yürütülmüştür. İlk etkinlikte kukla aracılığıyla başarısız oldukları şeylerden ve bunların karşısında nasıl hissettikleri konuşulmuştur. Başarısızlık kavramına yüklenen olumsuz algının değişmesi için kuklaya önerilerde bulunmaları istenmiştir. Deneme kavramı üzerinde durularak başarıya giden yolun denemelerden geçtiği ve pes etmeyip çabalarlarsa başarılı olacakları vurgulanmıştır. Origami etkinliği ilk denedikleri şeyde yeterince iyi olmamalarının normal olduğu birden fazla denemeler yaptıkları takdirde başarılı olacakları gösterilmiştir. Başarısızlık yerine deneme kullanılması onlarda olumlu bir algıya sebep olduğu anlaşılmıştır. Origami etkinliğinde 2. Denemelerinde daha iyi yapmaları onlara öz güven getirmiş ve başarıyı tattırmıştır.

Tablo 42’de 3. sınıfların etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 42. *Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin 3. Sınıf Kazanım, Kazanım Soruları ve Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Sınıf arkadaşlarıyla etkinliklerde uyumlu çalışır. Sınıfla birlikte ortak karar almada çözüm üretir.	Kaplanın ismi ne olsun?	Sınıftan biri: Fırtına Başka biri daha: Fırtına 3Ö4E: Şimşek Öğretmen: Şimşek... başka o zaman. Şimşek mi olsun fırtına mı olsun? Sınıf: Fırtına olsun. Öğretmen: hadi bir çözüm bulalım. 3Ö4E Şimşek istiyor. Siz Fırtına istiyorsunuz Sınıftan birisi: Kaplan Fırtına Öğretmen: ama 3Ö4E Şimşek diyor. 3Ö3K: o zaman Şimşek Fırtına Öğretmen: Şimşek Fırtına olur mu öyle 3Ö4E? Herkes kabul ediyor mu Şimşek Fırtına ismini? Yani iki ismi olsun. 3Ö6E sen ne diyorsun bu işe? Sınıf: olur.

Bilgi sahibi olma	-Başarı ve başarısızlık kavramına yüklenen anlamları keşfeder. Şimşek Fırtına'ya sorular yönelterek sorunun ne olduğunu anlar.	Şimşek Fırtına'nın olmasına sebep olan ne?	Öğretmen: Şimşek Fırtına o zaman tamam o zaman adı neymiş Şimşek Fırtına'yımış. Sınıf: neden? Şimşek Fırtına: Okumayı sökemiyorum. Bir türlü okumayı öğrenemiyorum ben çok başarısız bir öğrenciyim. Başarısız oldukça çalışmak da istemiyorum. Öğretmen: sizce başarısız mı? 3Ö8E: evet.
	Şimşek Fırtına'nın başarısızlık karşısında hissettiği duyguları tahmin eder.	Şimşek Fırtına hangi duyguları hissediyor olabilir?	Sınıf: kötü, üzgün... "Kendini tembel sanıyor." 3Ö3K "Derslerini çalışmadığı için korkuyordur...öfkeli olabilir... hani ödevlerden iğrenebilir... Yapamadığı için başarısız olduğu için... mesela ailesinden utanıyor olabilir." 3Ö7K "Öğretmeni kızacak diye korkuyor... Ondan sonra başarısız olacak diye korkuyor... [okuldan iğrendiği için] okula gitmek istemiyor olabilir... derslerini yapamadığı için [utanıyordu]...öğretmeninden, arkadaşlarından [utanıyordu]." 3Ö8E Sınıf: kendisine [öfkeli olabilir].
Anlama ve Empati	Başarısızlık karşısında kendi duygularının farkına varır.	Kendinizi başarısız olduğunuzu düşündüğünüz zamanlar oldu mu? Ne hissettiniz?	"Türkçe... ben de utanıyorum... ben okuyamadığımda, ben şey diye üzülüyorum. Türkçem zayıf olduğu için üzülüyorum ve utanıyorum." 3Ö8E Türkçeden ve üzüntü hissediyorum... korku, utanma." 3Ö1K "Ben de korkuyorum ve üzüntü... üzüntülü oluyorum çünkü öğrenemeyeceğim." 3Ö7K
	Başarısızlık kavramının olumsuz algısını değiştirir. -Başarı ve Başarısızlık kavramlarını yeniden tanımlar.	Labirent bulmaca çözümünde kaçınıcı denemelerinde başarıya ulaşımlardır?	"Ben yaptım. İkinci denememde oldu." 3Ö2K "Öğretmenim yani illa birinci denememde olması gerekmiyor...birincide başaramadığımız zaman ikinci denemede yaparız." 3Ö7K:
Katkı sağlama	Başarısızlıkla baş etme yöntemleri geliştirir.	Başarısızlıkla baş etmek için neler yapılabilir?	"Ona yardım edebiliriz. Bir de onun çok çalışmasını isteyebiliriz." 3Ö7K: "Okumaya çalışmasını, Ondan sonra derslerine çalışmasını söyleyebiliriz." 3Ö8E
	Şimşek Fırtına'ya önerilerde bulunur.	Şimşek Fırtına'ya ne söylemek istersiniz?	"Çok çalışmasını öneririm... çok yazı yazmasını öneririm... denediği zaman korkmaması gerekiyor. 2. 3. deneme de var. Dördü de deneyebilir" 3Ö7K "Çok kitap okumasını öneririm... Şey, vazgeçmemesi lazım. Daha çok kitap okuması lazım" 3Ö8E "Öğretmenini dinlemesini öneririm." 3Ö6E "Güzelce derslerini yazmasını, tekrar etmesini." 3Ö3K

Öğretim modelinin "ısınma" aşamasında ortak karar vermede iş birliği yapma ve bu karardan herkesin hoşnut olması amacıyla onlardan kuklaya isim vermeleri istenmiş ve farklı fikirler ortaya atıldığında birlikte bir ortak karara varmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin çözüme yönelik cevapları dikkat çekmiştir. Öğrenciler kuklaya iki isim vererek ortak bir karara varmışlardır. Fırsat verildiği takdirde öğrencilerin ortak bir kararda toplandıkları görülmüştür.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda Şimşek Fırtına’nın dersleriyle ilgili çaresizliği öğrencilere örnek olay olarak verilmiştir. Öğrencilerden Şimşek Fırtına’ya sorular yönelterek sorunun neler olduğunu keşfetmeleri beklenmiştir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda Şimşek Fırtına’nın başarısızlık karşısında neler hissedebileceği üzerinde durulmuştur. Temel duygular kullanılarak duyguların ifade edilebilmesi amacıyla temel duygular (üzüntü, korku, mutluluk, öfke, iğrenme, utanç, şaşkınlık) tahtaya yazılmıştır. Öğrenciler başarısızlık karşısında şimşek fırtınanın utanç, öfke, üzüntü, iğrenme ve korku gibi duyguları hissedebileceğini belirtmişlerdir.

Başarısızlık karşısında kendi duygularının da farkına varmaları amacıyla kendilerinin başarısız olduklarını düşündükleri durumlar ve bu durumlarda nasıl hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin genel olarak utanç, korku, üzüntü duydukları gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerden başarısızlıkla baş etmek için neler yapabilecekleri üzerine çözüm üretmeleri için teşvik edilmiştir. Ancak, kendileri için çözüm üretmek yerine yine Şimşek Fırtına için çözüm önermişlerdir.

Başarısızlık üzerine algılarını değiştirerek başarısızlık olarak adlandırılan şeyin başarıya giden yolda denemeler olduğunu fark ettirmek amacıyla öğrencilere üç farklı zorlukta labirent bulmacasından istediklerini seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler bulmacayı aldıkları gibi yapmaya başlamışlardır. Bulmacanın nasıl yapılacağına ilişkin soru yönelten öğrenci olmamıştır. Başlangıçta öğrencilerin bu tarz bulmacaya aşina oldukları için soru sormadıkları düşünülmüştür. Ancak, yanlış yaptıkları görülünce bilmedikleri fark edilmiştir.

Öğrencilerden bulmacayı kurşun kalemle yapmaları ve bitiş noktasına ilk seferde ulaşamazlarsa silip tekrar denemeleri istenmiştir. Bir öğrenci ilk seferde ulaşırken, 3 öğrenci ikinci denemelerinde, diğer öğrenciler 3’ten fazla denemelerinde ulaşmışlardır. Bunun üzerine öğrencilere başarıya ulaşmak için bazen birden fazla denememiz gerektiği vurgulanmıştır. Başarısızlık olarak adlandırdığımız şeyin aslında denemeler olduğu,

önemli olanın pes etmeden, vazgeçmeden denemeye devam etmemiz gerektiği ifade edilmiştir

Öğrencilerden ayrıca, Şimşek Fırtına'ya nasıl önerilerde bulunabilecekleri sorulmuştur. 3Ö8E Türkçe dersiyle ilgili sorun yaşadığı için Şimşek Fırtına'ya çok kitap okumasını, 3Ö7K başarısızlıktan korktuğu için korkmamasını, 3Ö6E, derslerde dikkatini öğretmene veremediği için öğretmenini iyi dinlemesini tavsiye ettiği fark edilmiştir.

Sonuç olarak, 3. Sınıf etkinliğinde kukla aracılığıyla başarısız oldukları şeyler ve duyguları üzerinde durulmuştur. Kuklaya verdikleri öneriler aslında kendilerine önerileri olduğu fark edilmiştir. Başarısızlık yerine deneme kavramını kullanabilecek olmaları onlara iyi hissettirdiği gözlenmiştir. Labirent bulmaca etkinliğiyle ilk defa denedikleri bir şeyde yeterince başarılı olmamalarının normal olduğu ve birden fazla denemeler yapabilecekleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin denemelere ilişkin kullandıkları kelimelerin çok çalışmak, çaba göstermek, pes etmemek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak daha iyi hissettikleri gözlenmiştir.

4.2.1.2.2. Başarı/Başarısızlık Etkinliği Esnasında Öğrencilerin Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Başarı/Başarısızlık” etkinliğinde gözlenen önemseme davranışlarının sıklık tablosu ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 43’te “Başarı/Başarısızlık” etkinliğine ilişkin 1. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 43. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		1Ö1E	1Ö2K	1Ö3E	1Ö4E	1Ö5E	1Ö6E	1Ö7K	1Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	7	7	7	2	7	7	4	5
	Anlaşılmayan noktaları sorma	-	-	-	1	-	1	-	-
	Gösterilen şeyi yapıncaya kadar uğraşma	7	7	7	2	7	7	2	5
	Teşekkür etme	-	1	-	1	4	1	1	-
Yokluğu	Gösterilen şeyi yapıncaya kadar uğraşmama	-	-	-	1	-	-	1	-
	Derse odaklanamama	-	-	-	1	-	-	-	-

Etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak origami yapımına ilgi gösterdikleri görülmüştür. 1Ö4E kısa bir süre sonra dersten koparak ilgisinin dağıldığı gözlenmiştir.

1Ö7K origami yapımına çok hevesli başlamıştır. Ancak, yapamadıkça öfkelenildiği ve mızırdandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin ikinci defa denemeleri istendiğinde hepsi iyi birer örnek yapabilmişlerdir. Öğrencilerin anlaşılmayan noktaları sordukları gözlenmiştir. Bu etkinliğe veliler de dahil olmuştur. Öğrencilerin çalışmasını velilerin yapmaması için velilerden de çalışmaları istenmiştir. Böylelikle veli, öğrenci ve uygulamacı hep birlikte etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden bazılarının beden eğitimi öğretmenine teşekkür ettikleri gözlenmiştir.

Tablo 44'te "Başarı/Başarısızlık" etkinliğine ilişkin 2. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 44. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö10E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Etkinliğe Katılım	9	8	T	6	-	T	2	6	T	T	5
	Duyguları (üzüntü, mutluluk, korku, vb.) ifade etme	5	4	T	2	-	T	-	3	T	T	2
	Söz alarak konuşma	3	8	T	4	-	T	2	6	T	T	5
	Duygunun verdiği hissi tanımlama	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yokluğu	Sorulduğu halde cevap verememe	-	-	T	2	5	T	3	2	T	T	3
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	-	-	T	2	-	T	-	-	T	T	-
	Duygu ve düşüncüyü ifade edememe	-	-	T	2	3	T	3	2	T	T	3
	Etkinliklere katılmada çekingen davranma	-	-	T	1	5	T	3	-	T	T	3

Bu etkinlikte dört öğrenci derse katılmamıştır. Etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak sınıf kurallarına uydukları gözlenmiştir. Bazı öğrenciler etkinliğe katılım gösterirken bazı öğrenciler etkinlikler boyunca çekimser kaldığı gözlenmiştir. Bir öğrencinin internette yaşadığı sorunlardan dolayı etkinliklere katılım göstermekte zorlanmıştır. Duygularını ifade etme hususunda bazı öğrencilerin iyi oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bir öğrencinin duygunun verdiği hissi tanımladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak söz alarak konuştukları görülmüştür. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlara yönelik bazı alıntılara yer verilmiştir.

"Yüzlerim hep böyle kırmızı kırmızı oluyor utandığımda." 2Ö1K

İstenmeyen davranışlara ilişkin, bazı öğrencilerin sorulduğu halde konuşamadıkları yani duygularını ifade etmede çekingen davrandıkları gözlenmiştir.

Ayrıca, bir öğrencinin arkadaşının verdiği cevabı tekrarlama eğilimi olduğu görülmüştür. Etkinlik boyunca özellikle aynı üç öğrencide bunlar gözlenmiştir.

Başarı/Başarısızlık üzerine gerçekleştirilen 2. Etkinlikte öğrencilerin genel olarak önemseme davranışları incelendiğinde beden eğitimi öğretmeniyle yapılan temel jimnastik hareketlerinden sonra 2Ö11K, 2Ö6K, 2Ö4K, 2Ö2E, 2Ö3E, 2Ö1K ve 2Ö5K'nın öğretmene teşekkür ettikleri ve etkinliğe dair beğenilerini gösterdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin tamamının istenen beceriyi sergileyinceye kadar çalıştıkları görülmüştür. 2Ö11K'nın istenen şekilde yapamayınca kaygılandığı gözlenmiştir. Ancak, başarısızlığın denemeler olduğu vurgusu onu rahatlatmış ve tekrar denemeye sevk etmiştir. Öğrencilerin bazılarının (2Ö11K, 2Ö1K, 2Ö4K) söz almadan konuşma, tahtayı karalama gibi kural dışı hareketlerine rastlanmıştır. Bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandığı, kaygılandığı gözlenmiştir.

Tablo 45'de "Başarı/Başarısızlık" etkinliğine ilişkin 3. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 45. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Teşekkür etme	-	-	-	-	T	-	1	-
	Etkinliğe Katılım	2	6	7	1	T	2	10	12
	Öğrendiğini pekiştirme/İçselleştirme	-	1	1	-	T	-	3	1
	Sorumlulukları Hatırlama	-	-	-	-	T	1	-	-
	Farklı bir yol deneme	-	-	1	-	T	-	-	-
	Çözüm Üretme/Öneride bulunma	-	1	1	-	T	-	-	-
	Diğerlerine yardım etme talebi	-	1	-	-	T	-	-	-
	Duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme	1	1	-	-	T	-	-	1
	Bir beceriyi istenen şekilde yapıncaya kadar çabalama	-	1	-	-	T	-	1	1
	Anlamadığı bir şey olduğunda sorma	-	-	1	-	T	-	1	2
Yokluğu	Kendini önceleme	-	1	-	-	T	-	-	-
	Duygu ve düşüncüyü ifade edememe	-	-	1	2	T	3	2	-
	Duyguları düşünce olarak ifade etme	-	-	1	-	T	1	-	-
	Eşyaları önemsememe	-	-	-	1	T	-	-	-
	Anlaşılmayan noktayı netleştirmeme	1	1	-	-	T	1	1	1
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	-	1	-	-	T	-	-	-

Etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak sınıf kurallarına uydukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin etkinliğe katılım durumlarında en çok katılımı 3Ö7K ve 3Ö8E'in sağladığı, 3Ö3K ve 3Ö2K'nin katılım gösterdiği, en az katılımı 3Ö4E, 3Ö1K ve 3Ö6E'un gösterdiği anlaşılmaktadır. 3Ö3K, 3Ö7K ve 3Ö8E başarısızlığın aslında başarıya giden yolda denemeler olduğunu içselleştirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. 3Ö6E verilen ödevleri untabilen ve eşyalarını sıklıkla kaybeden bir çocuktur. Ancak bu etkinlik esnasında 3Ö6E'un verilen ödevi not aldığı gözlenmiştir. Derste ödevini not alması bir önceki derste işlenen sorumluluk alma temasında ürettikleri çözümlerden “not alma”yı kullandığı görülmüştür. 3Ö3K'in bulmaca etkinliğinde bulmacayı yönergeye göre çözmüş daha sonra da farklı bir yol denemiştir. 3Ö3K ve 3Ö2K'nin problem olarak ortaya konan bir meseleye herkesi memnun edecek çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. 3Ö7K, 3Ö8E ve 3Ö3K'in anlamadıkları bir şey olduğunda sordukları gözlenmiştir. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlara yönelik bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Öğretmenim yani illa bir denemede olması gerekmiyor... birincisinde başaramadığımız zaman ikinci denememizde yaparız... Denediğimiz zaman korkmamamız gerekiyor... ikinci, üçüncü deneme de var.” 3Ö7K

“Başarısız olduğumuzu düşünmeyeceğiz... çabalayacağız.” 3Ö3K

İstenmeyen davranışlara ilişkin, 3Ö4E'un bu etkinlikte sorulan soruları cevapsız bıraktığı, derse aktif bir şekilde katılmış olmasa da sınıf düzenini bozucu bir harekette bulunmadığı gözlenmiştir. 3Ö6E sorulan soruları bazen cevapsız bırakırken, bazen kısa cevaplar verdiği ancak ders haricinde başka bir şeyle ilgilenmediği fark edilmiştir. 3Ö1K bu etkinlikte sadece bir defa yöneltlen soruyu kelimelerle cevaplamış daha sonra bir görüş belirtmemiştir. 3Ö7K'nın da yöneltlen iki soruyu cevaplayamadığı gözlenmiştir. 3Ö3K ve 3Ö6E duygularını düşünce olarak ifade etmiştir. 3Ö2K'nin ise arkadaşlarının verdiği cevabı tekrar ettiği gözlenmiştir. 3Ö1K, 3Ö2K, 3Ö6E, 3Ö7K ve 3Ö8E'in etkinlikte anlamadıkları noktalar olmasına rağmen bunları sormadıkları fark edilmiştir. Bulmaca etkinliğine başlarken soru sormamalarının nedeni öğrencilerin daha önce çengel bulmaca çözmüş olabilecekleri olarak düşünülmüştür. Ancak daha sonra bulmacada yapılan hatalar bunun aksi olduğunu göstermiştir.

...

Öğretmen: 3Ö4E sen bir şey söylemek ister misin?

3Ö4E: ... [başıyla hayır işareti yapıyor.]

Öğretmen: 3Ö4E sen bir fikrin var mı? utanıyor olabilir dedik. Başka?

3Ö4E: ...

Öğretmen: 3Ö6E?

3Ö6E: ...

...

Öğretmen: Başka bir şey hissediyor musunuz? Bir düşünün bakalım. 3Ö6E?

3Ö6E: Türkçeden

Öğretmen: hangi duyguyu hissediyorsun?

3Ö6E: korku

Öğretmen: neden korku hissediyorsun?

3Ö6E: ... [cevap vermiyor]

Öğretmen: peki, düşün sen.

...

3Ö1Ksen: 3Ö6E söylemek istediğin bir şey var mı?

3Ö6E: utanma.

Öğretmen: utanma... neden utanıyorsun?

3Ö6E: ... [cevap vermiyor]

Öğretmen: utanç hissediyorsun peki.

...

Öğretmen: ... 3Ö1K?

3Ö1K: Türkçeden ve üzüntü hissediyorum.

Öğretmen: üzüntü hissediyorsun. Üzüntüden başka bir duygu hissediyor olabilir misin? şöyle bir düşün bakalım.

3Ö1K: korku, utanma.

...

Öğretmen: evet kim başlamak istiyor? 3Ö2K bugün sen nasılsın?

3Ö2K: çok iyiyim.

Öğretmen: ama şey hava durumu ile söyleyecektik bunu.

3Ö2K: [Düşünüyor.]

Sonuç olarak öğrenciler, başarısızlık karşısında üzüntü, korku, öfke, iğrenme ve utanç hissedilebileceğini, başarısızlıktan dolayı üzüntü duyulabileceği, öğretmeni kızacak diye ya da başarısız olmaktan korkulabileceği, kendisine öfke duyulabileceği, ödevlerden ve okuldan iğrenilebileceği ve arkadaşları, ailesi ve öğretmenlerine karşı utanç duyabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler başarısızlık karşısında üzüntü, korku ve utanç hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bütün öğrenciler başarısızlık karşısında üzüntü hissettiklerini, dört öğrenci öğrenememekten korktuğunu, iki öğrenci okuyamadıklarında sınıfta arkadaşlarından ve öğretmenlerinden utandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler okumayı ve yazmayı başaramayan Şimşek Fırtına'ya başarılı olması için kitap okumasını, öğretmeninden yardım istemesini, çok çalışmasını önermişlerdir. Ancak, kendi başarısızlıkları için çözüm üretememişlerdir. Öğrencilere “başarısızlık” kavramı yerine “denemeler” kavramının kullanılması önerilmiştir. Her bir başarısızlığı deneme olarak gördüklerinde olumsuz duygular hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Başarıncaya kadar denemeye devam etmek, çabalamak ve pes etmemek vurgulanmıştır. Bazı öğrencilerin sesli düşünerek bu kavramı içselleştirme çabaları fark edilmiştir. Son yapılan bulmaca

etkinliğinde bazen başarıya birinci bazen de 2,3,4. denemelerimizde ulaşabileceğimiz vurgulandığında farklı deneme sayılarına sahip olan öğrencilerin bu durumdan rahatsızlık hissetmedikleri fark edilmiştir. Değerlendirme kısmında Şimşek Fırtına'ya verdikleri tavsiyelerin aslında kendi başarısızlıklarına yönelik olduğu fark edilmiştir.

Bir önceki etkinlikte gözlenen “kendini önceleme”, “Duygu ve düşünceyi ifade edememe”, “Duyguları düşünce olarak ifade etme”, Arkadaşlarının cevabını tekrarlama” ve Anlaşılmayan noktayı netleştirmeme” gibi olumsuz davranışların devam ettiği gözlenmiştir.

4.2.1.2.3. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Uygulamaların ikinci etkinliği olan “Başarı/Başarısızlık” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak diğer veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve “Başarı/Başarısızlık” etkinliğinde öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin “başarısızlık” kavramı yerine “deneme” kavramı, çaba gösterme, başarısızlık algısını değiştirme, öğrenmenin önemi, öğrenme isteği, öğrenme sorumluluğu, başarısızlığa verilen duygusal tepkiler alt temalarına , kendini önemseme temasına ilişkin kendini tanıma, kendini ifade etme, kendine güven alt temalarına, diğerlerine önemseme temasına ilişkin arkadaşını cesaretlendirme ve yardım etme, alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 46’da öğrencilerin “Başarı/Başarısızlık” etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 46. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşünceleri	“Bu etkinlik bana mutluluk, sevinç kattı. Kâğıttan kedi yapmayı öğrendim.” (2.3.2Ö7K)
“Başarısızlık” kavramı yerine “deneme” kavramı	“Öğretmenim yani illa birinci denemede olması gerekmiyor. Birincide başaramadığımız zaman ikinci denemede yaparız.” (2.1.3Ö7K) “Bir kere denediğim zaman yapamadığımda ikinciye denemeyi öğrendim.” (2.3.3Ö7K) “Öğrencilerde deneme, çabalama, pes etmeme gibi kavramlarını daha sık kullandıkları gözlenmiştir.” (2.3.7) “Öğretmenim ilk başarısız olduğumda üzülüyorum ama sonra çalışıyorum Artık başarısızlık olarak düşünmüyorum deneme yaptığımı düşünüyorum Deniyorum deniyorum sonra yapıyorum ve kendimi başarılı hissediyorum.” (2.4. 2Ö7K)

Çaba gösterme	“Bazen bir şey yapsak vaz geçmemeliyiz. Çünkü daha a yaparsak harika yaparız. Birincisinde yapamayız, ikincisinde yaparız. Pes etmemeliyiz.” (2.2. 2Ö5K) “Kediyi yaparken yapamadığım için üzülüm ama ikinci yaptığımda pes etmedim ve yaptım.” (2.2. 2Ö3E) “Bu derste çabalayınca her şeyi yapabileceğimizi öğrendim...etkinliklerde kendimi çok mutlu hissettim. Ben de ilk zamanlar okuma yazmada çok zorlanıyordum. Kitap okudukça bir şeyler yazdıkça kendiliğinden üstesinden geldiğimi fark ediyorum...etkinliğe katılımım çok güzeldi etkinliğe sınıfın çoğunluğu katılıyor.” (2.3.3Ö1K) “Bir kere denediğim zaman yapamadığımda ikinciye denemeyi öğrendim.” (2.3.3Ö7K) “Şimşek fırtınaya üzülüm, okuyamadığı için yazı da yazamıyordu. Sonra arkadaşlarımla, çalışınca her şeyi başarabileceğine onu inandırmaya çalıştık.” (2.2. 3Ö3K) “Çok sık takıyordu yani yapamadım yapamayacağım yarın öğretmenimi bunu sorarsa ben yapamazsam diye çok kaygılanıyordu, uykusundan uyanıp da bu konuyu düşündüğü bile oluyordu. ...şimdi yapamadığı zaman aynı soruları örnek çözüyorum mesela soruyoruz onunla kendi yapmaya çalışıyor, çabalıyor.” (2.6. 3Ö5K) “...yapmak istiyor... bırakmıyor hocam pes etmiyor.” (2.6.3Ö2K) “Sabırlı olmayı vazgeçmemeyi pes etmemeyi mücadele etmeyi [öğreniyorum].” (2.4. 3Ö8E) “Öğretmenim eskiden benim mesela sizin dediğiniz gibi size hani örnek verdiniz ya ben hemen pes ediveriyordum mesela çarpım tablosunu hemen ezberleyemiyordum diye böyle pes ediyordum hemen. Şimdi ama şimdi ezberledim, pes etmedim.” (2.4.2. 3Ö2K) “Öğretmenim mesela çalışırsam da oluyor çabalarsam.” (2.4.2. 3Ö5K) “Çalışırken de başarısız olduğumda denemeye devam edeyim diye düşünüyorum ve öyle yapıyorum öğretmenim.” (2.4.2Ö4K) “Başarısız olduğumda artık daha çok çabalıyorum önceden ağlıyordum.” (2.4. 2Ö8E)
Başarısızlık algısını değiştirme	Etkinliklerde kendimi çok mutlu hissettim. Ben de ilk zamanlar okuma yazmada çok zorlanıyordum ve çok üzülüyordum.” (2.3. 3Ö1K) “Bir kez denediğim zaman kızgın olmayacağım...kızgın, üzgün ve kaygılı olmayacağımı anladım.” (2.3.3Ö7K) “Başarısızlığa olan bakış açım değişti öğretmenim.” (2.4.2Ö3E) “Başarısız olduğumda öğretmenim artık üzülüyordum devam ediyorum denemeye devam ediyorum.” (2.4. 2Ö5K) “Kedi çalışmamıza başladığımızda yapamayacağımı düşündüm. Ama yapmaya başladığımızda ne kadar kolay ve eğlenceli olduğunu fark ettim. Kedimi bitirdiğimde çok mutlu oldum. (2.2. 2Ö6K) “Bir şeyi bir kere yaptığımızda bırakmamalıyız. Üzülmemeliyiz, ilk yaptığımız şeyler bazen güzel olmayabilir. Ama başarısız olduğumuz anlamına gelmez. Tekrar denersek pes etmezsek başarıya ulaşabiliriz.” (2.2. 2Ö11K)
Öğrenmenin önemi	“Bu etkinlikte okuma ve yazmanın ne kadar önemli olduğunu öğrendim.” (2.3.3Ö8E, 2.3.3Ö3K)
Öğrenme isteği	“[Öğrendiklerimi günlük hayatta] evet uygulam. Örneğin, kitap okudukça, bir şeyler yazdıkça üstesinden geldiğimi fark ediyorum.” (2.3. 3Ö1K) “Bazen yapamadığımda Bir şey olmaz yapamadım ama bir şey olmaz diyor. Eskiden öyle değildi ağlıyordu neden olmadı diye.

Yani o da anlıyor öbür sefer olacak herhalde o da anlıyor sanki.” (2.6. 3Ö7K)

“3Ö7K, 3Ö4E ve Gül’de öğrenme isteklerinde artış olduğu gözlenmiştir. Derslerde heyecanlılar, etkinliklerin devam etmesini istiyorlar.” (2.3.7)

“Ya eğleniyorum. Yeni şeyler keşfediyorum. Şu an mesela dün dünden önce ders işlemiştik. Kâğıdın yapımı işte onu izliyorum yani çok mutlu oldum. Yani bilmiyorum böyle eğlenceli öğretmenler gördüğüm zaman çok mutlu oluyorum...yani böyle bir şey İzlettiriyorsunuz spor yaptırıyorsunuz boyama Etkinliği veriyorsunuz yani o ödevleri yapınca ben o kadar kendimi... sanki rahatlamışım... Çok mutlu oluyorum. Öğretmenim yani böyle etkinlikler veriyorsunuz yapınca sanki serbestim hiçbir şey yapmamışım gibi çok mutlu oluyorum.” (2.4. 3Ö7K)

“...hem eğlenip hem öğreniyorum... 3Ö2K daha çok etkinlik yapabiliriz bir saatten daha fazla mesela... çok eğlenceli oluyor.” (2.4. 3Ö2K)

“...güzel, eğlenceli, çok seviyorum... Eğlenceli oluyor. Normal böyle hayat bilgisi gibi falan değil, böyle resim yapmalı, konuşmalı, yazmalı... siz geldiğinden beri daha çok eğleniyorum. Daha çok etkinliklere kendimi veriyorum... mesela etkinliklere kendimi çok fazla kaptıramıyordum. Siz geldiğinizden beri çok fazla kaptırıyorum. Derslerime özen göstererek yapıyorum.

“Evet fark ediyorum. Konuşmaları olsun, katılımları olsun değişiyor.” (2.5.3)

“Bazıları [ödevlerimi] yapasım gelmiyor... Aslında yapasım gelmiyor. Kalkıyorum öyle dersin başından hiçbir şey yapmıyorum. Koltuğa oturup boş boş bakıyorum... kardeşimle mi oynasam aşağı mı insem diye düşünüyorum.” (2.4. 3Ö6E)

“Öğretmenin önceden etkinliklere karşı derslere karşı çok isteksizdi, katılmak istemez yapmak istemezdi ama bu etkinliklere başladığımızdan beri çok heyecanlı etkinliklere katılma da çok istekli öğrenmeye çok istekli hele özellikle de bu yapıştırma kesme çalışmalarına karşı çok istekli. Geçen dersimizde girmedığımız de arkadaşlarının fotoğraflarını gördü attıklarını ben de yapacaktım diye üzüldü diye sonra da beraber oturduk yaptık size de attık hocam. Yani etkinliklere katılma da derslere karşı isteğinde artış oldu hocam.” (2.6.2Ö4K)

“Ders saatinde masanın başında oluyoruz mutlaka. Diğer derslerine olan ilgisinde de... İngilizceyi pek sevmiyoruz ama Ders hocasının derslerine de yine istekle giriyor.” (1.6. 2Ö5K)

“Bundan önce okuması olsun ondan sonra ders çalışma isteği olsun ödevleri yapması olsun çok zorlanıyordu çok sıkıntı çıkarıyordu yapmak istemiyordu okumak istemiyordu ödevlerini yazma çalışmaları yapmak istemiyordu ama o etkinlikler sayesinde işte bu başarı başarısızlık siz sizden duyduklarımız da biz de onları yönlendiriyoruz ondan sonra bunların sayesinde artık okuma çalışmaları yapıyor okuması çok güzeldi yazısı çok güzel oldu sınıf öğretmeninden de hep olumlu dönüşler alıyoruz yani sizin sayenizde sınıf öğretmeni sayesinde sizin sayenizde biz daha iyi yol almaya başladık.” (2.6. 2Ö8E)

“Öğretmenim hem eğlenceli hem de merak salıyor. Yani öğretmenim meraklanıyorum. Öğretmen bir şey dediğinde onu yapın dediğinde düşünerek yapıyorum. Dediğini düşünüyorum sonra yapacakken istediğimi yapabiliyorum. Yani derslerde daha istekliyim daha merak ediyorum ne yapacağımızı. Ödevlerimi de daha istekli yapıyorum.” (2.4. 2Ö2E)

“Derslerime karşı sorumlu olduğumu düşünüyorum.” (2.4.3Ö8E)

Arkadaşını cesaretlendirme	“Şimşek fırtınaya üzüldüm, okuyamadığı için yazı da yazamıyordu. Sonra arkadaşlarımla, çalışınca her şeyi başarabileceğine onu inandırmaya çalıştık.” (2.2. 3Ö3K)
Kendini tanıma	“...yani kendimi tanıyorum... mesela bu sorular karşıma çıktığı zaman a ben böyle mi yapmışım? ben böyle hissediyorum ben böyle etkinlikler karşıma çıkmış. Böyle bize... Zekâm daha da toparlanıyor çok güzel oluyor... yani ben bu mesela bu soruları hiç görmemişim ya böyle hiç diğer diğer şeylerle birlikte karışıyor kafam karıştığında da ben diyorum ki ben bunu yapmışım ben bunu işlemişim Gülşen öğretmenimle bunu işlemişim çok mutlu olmuşum yani böyle kendimi açıklıyorum sanki” (2.4. 3Ö7K)
Kendini ifade etme	“Hocam yani böyle hani iyi oluyor bu etkinlik ifade becerileri için de bence... açılıyorlar da değişiyorlar da” (2.5.3) “Kendilerini ifade etme de mesela 3Ö3K’de artık ilk başlarda çok utandığını düşünüyordum, kendini ifade etmiyordu şimdi iyi.” (2.5.3)
Yardım etme	“Etkinlikte kendimi yol gösteren, yardımcı olan biri olarak mutlu hissettim.” (2.3.3Ö3K)
Başarısızlığa verilen duygusal tepkiler	“Sinirli oluyorlar hocam, sinirli...” (2.6. 3Ö1K) “Hemen ağlıyor hocam bizimkisi” (2.6. 3Ö4E) “Böyle durgun oluyor Sürekli düşünür halde oluyor” (2.6. 3Ö5K) “İçine kapanır, odasına gider, yatağına yatar, konuşmaz.” (2.6.3Ö3K) “...hemen ağlıyor.” (2.6. 3Ö8E) “Biraz sinirli oluyor neden Yapmadım diye bazen ağlıyor Eskiden o yoktu yani umursamıyordu kısacası şimdi umursuyor.” (2.6. 3Ö7K) “Öğretmenim ben ya niye başarısız oldum diye üzülyordum ondan sonra bunu ben bunu başaracağım ben bunu başaracağım illa yapacağım diyorum ondan sonra olmuyor bir daha yapıyorum başarıyorum.” (2.4.2. 3Ö7K) “Ben eskiden okuyamıyordum heceleyerek okuyordum. Çok korkuyordum okuyamadığım için derslerimi yapamadığımda çok üzülyordum. Ama sizin derslerinizde ben kendimi çok iyi hissediyorum. Artık üzülmiyorum başarısız olduğumda yapabilirim diyorum.” (2.4. 2Ö11K) “Başarısız olduğumda tekrar yapmayı düşünüyorum. Üzüleceğime denemeye devam ediyorum.” (2.4. 2Ö1K) “İlk yapamayınca üzüldüm, birazcık ağladım. Annem yardımcı oldu, biraz tarif etti. Sonra başardım, çok mutlu oldum.” (2.2. 2Ö7K) “Etkinlik yapacağımız için çok heyecanlıydım ve biraz da yapamam diye korkuyordum. Sonra öğretmenimizin desteğiyle kedi yaptı. Çok mutlu oldum.”
Kendine güven	“Yapamayınca bazenleri üzülyorum sonra yapmaya çalışıyorum yaparım diyorum ve yapabiliyorum. Ödevlerimi düzgün yapmaya başlayınca da kendimi daha başarılı görüyorum kendime güveniyorum iyi hissediyorum. (2.4.2Ö4K) “Öğretmenim çok çalışıyorum sonra başarıyorum Öğretmenim çalışırsak yapabiliriz.” (2.4. 2Ö5K) “Ben eskiden okuyamıyordum heceleyerek okuyordum. Çok korkuyordum okuyamadığım için derslerimi yapamadığımda çok üzülyordum. Ama sizin derslerinizde ben kendimi çok iyi hissediyorum. Artık üzülmiyorum başarısız olduğumda yapabilirim diyorum.” (2.4. 2Ö11K) “Bugünkü dersimizde kâğıttan kedi yaptım. Yapabileceğimi biliyordum. Yaptığım ilk kedi biraz yamuk oldu. Daha sonra yaptığım güzel oldu.” (2.2. 2Ö10E)

Uygulamanın ikinci etkinliği olan Başarı/Başarısızlık etkinliğinde diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin başarısızlık kavramı yerine deneme kavramının kullanımını fark ettikleri ve tercih ettikleri, başarısızlık algısının değiştiği, çabanın öneminin farkına vardıkları, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmenin önemi farkındalıklarının arttığı, diğerlerini öğrenmeye cesaretlendirmenin ve yardım etmenin kendilerine iyi geldiği, öğrenme isteklerinin arttığı, kendini tanıma ve ifade etmedeki gelişimlerinin farkında oldukları görölmektedir. Ayrıca, başarısızlığa verdikleri duygusal tepkilerde de değişim olduğu anlaşılmaktadır. Birçok öğrencide olumlu değişimler gözlenirken özellikle bir öğrencide öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin herhangi bir değişimin gözlenmediği velisi tarafından belirtilmiştir. Ancak, araştırmanın etkinlik uygulama gözlemlerinde öğrencide öğrenmeye isteklilikte bir artış fark etmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“Pek ders yapmaya gönüllü değil. Yani en Çok sıkıntımız bu, ders yapmak istemiyor, erteliyor, geç kalıyor, yapmıyor.” (2.6. 3Ö6E)

4.2.1.2.4. Başarı/Başarısızlık Etkinliğine İlişkin Genel Deđerlendirme. Sonuç olarak, uygulamanın ikinci etkinliği olan “Başarı/Başarısızlık” etkinliği okulda yüz yüze ve bir ders saatinde yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin başarısızlık kavramına yükledikleri anlamların keşfedilmesi ve bu kavramın “deneme” kavramıyla yer değiştirilerek başarısızlık algısının değiştirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle başarısızlık karşısındaki olumsuz duyguların önüne gečilmesi, sabrın ve çabanın öneminin vurgulanması hedeflenmiştir. Ayrıca, etkinlik boyunca öğrencilerin önemseme davranışlarını sergileme durumları gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler, başarısızlık karşısında üzüntü, korku, öfke, iğerme ve utanç hissedilebileceğini, başarısızlıktan dolayı üzüntü duyulabileceği, öğretmeni kızacak diye ya da başarısız olmaktan korkulabileceği, kendisine öfke duyulabileceği, ödevlerden ve okuldan iğerilebileceği ve arkadaşları, ailesi ve öğretmenlerine karşı utanç duyabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler başarısızlık karşısında üzüntü, korku ve utanç hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bütün öğrenciler başarısızlık karşısında üzüntü hissettiklerini, dört öğrenci öğrenememekten korktuğunu, iki öğrenci okuyamadıklarında sınıfta arkadaşlarından ve öğretmenlerinden utandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler okumayı ve yazmayı başaramayan Şimşek Fırtına’ya başarılı olması için kitap okumasını, öğretmeninden yardım istemesini, çok çalışmasını önermişlerdir. Ancak, kendi başarısızlıkları için çözüm üretememişlerdir. Öğrencilere “başarısızlık” kavramı yerine “denemeler”

kavramının kullanılması önerilmiştir. Her bir başarısızlığı deneme olarak gördüklerinde olumsuz duygular hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Başarıncaya kadar denemeye devam etmek, çabalamak ve pes etmemek vurgulanmıştır. Bazı öğrencilerin sesli düşünerek bu kavramı içselleştirme çabaları fark edilmiştir. Son yapılan bulmaca etkinliğinde bazen başarıya birinci bazen de 2,3,4. denemelerimizde ulaşabileceğimiz vurgulandığında farklı deneme sayılarına sahip olan öğrencilerin bu durumdan rahatsızlık hissetmedikleri fark edilmiştir. Değerlendirme kısmında Şimşek Fırtına'ya verdikleri tavsiyelerin aslında kendi başarısızlıklarına yönelik olduğu fark edilmiştir. Bir önceki etkinlikte gözlenen “kendini önceleme”, “Duygu ve düşünceyi ifade edememe”, “Duyguları düşünce olarak ifade etme”, Arkadaşlarının cevabını tekrarlama” ve Anlaşılmayan noktayı netleştirmeme” gibi olumsuz davranışların devam ettiği gözlenmiştir.

Genel olarak bu etkinlikte öğrencilerin tamamının sınıf kurallarına uydukları, derse katılım gösterdikleri, ortak bir çözüm üretebildikleri, bazı öğrencilerin istenen şekilde duygularını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin başarısızlığın aslında başarıya giden yolda denemeler olduğunu içselleştirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin unutkanlıklarına çözüm olarak ödevlerini not aldığı gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin etkinliğe ilişkin alternatif yöntemler geliştirdiği ve bazı öğrencilerin anlaşılmayan noktaları netleştirdikleri gözlenmiştir. Diğer yandan bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıkları, bazı öğrencilerin verilen cevapları tekrarladıkları, bazı öğrencilerin ön plana çıkma çabasına girdikleri ve bazı öğrencilerin de performanslarını ortaya koymada çekimser davrandıkları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise anlaşılmayan noktaları sormada çekingen davrandıkları gözlenmiştir.

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre “başarısızlık” kavramı yerine “deneme” kavramı, çaba gösterme, başarısızlık algısını değiştirme, öğrenmenin önemi, öğrenme isteği, öğrenme sorumluluğu, arkadaşını cesaretlendirme, öğrenmenin önemi, kendini tanıma, kendini ifade etme, yardım etme, başarısızlığa verilen duygusal tepkiler temalarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni dertse gözlemci olarak yer almıştır ve ders sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile etkinlik ve öğrenciler hakkındaki fikirlerini paylaşmıştır. Sınıf öğretmeni bu etkinliğin o gün matematik dersinde yaşanan genel bir başarısızlık durumunun öğrencileri çok üzdüğünü ve bu etkinliğin çok güzel denk geldiğini ifade etmiştir. Etkinlik esnasında öğrencilerin bu

konuda rahatladığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ifade etmede açıldıklarını belirtmiştir. Velilerin birçoğu öğrencilerin başarısızlık kaşısında olumsuz duygulara kapıldığı ancak bu etkinlikten sonra denemeye istekli oldukları çaba gösterdiklerini ve morallerini bozmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bir öğrencinin velisi öğrencide hiçbir değişikliğin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin kendileri hakkında düşüncelerine bakıldığında ise farkındalıklarının öğrenme isteklerinin arttığı ve çabalamanın ve sabretmenin önemini içselleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin olumsuz ifade edilen bir kavramın yerine olumlu bir çağrışım yapan kavramın kullanımının öğrencilere iyi geldiğini ve cümlelerinde sık sık “deneme”, “çaba”, “pes etmemek” ve “sabretmek” kavramlarını kullandıkları gözlemlenmiştir.

4.2.1.3. Duyguların Tanınması. Bu etkinlikte temel duyguların neler olduğu, bu duyguların hangi durumlar karşısında hissedildiği ve vücutta nasıl bir his uyandırdığının farkına varılması amaçlanmıştır. Materyal olarak, birinci sınıflar için temel duygu ifadelerinin yer aldığı fotoğraflar ve duygu metre yapımı; ikinci sınıflar için temel duygu ifadelerinin yer aldığı fotoğraflar, duyguların yazılı olduğu kartlar ve “bir fikirle ne yaparsın” masalı; üçüncü sınıflar için temel duygu ifadelerinin yer aldığı fotoğraflar, duyguların yazılı olduğu kartlar kullanılmıştır. “Korku, öfke, üzüntü, şaşkınlık, utanç, iğrenme, mutluluk, şaşkınlık” duyguları üzerinde durulmuştur. Tablo 47’de duyguların tanınması etkinliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 47. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uygulama Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
01.01.2021	1. sınıf	Online Eğitim	60 dk.	1.Kendini Önemseme -Diğerlerini Önemseme	Kendini ifade etme (Duyguların tanınması)	-Temel duyguların tanınması -Yüz ifadelerinden temel duyguları tahmin eder. -Duyguları yüz ifadesiyle gösterir. -Temel duygulara ilişkin durumları eşleştirir.
26.12.2020	2. sınıf	Online Eğitim	60 dk.	1.Kendini Önemseme -Diğerlerini Önemseme	Kendini ifade etme (Duyguların tanınması)	
06.12.2020	3. sınıf	Online Eğitim	60 dk.	1.Kendini Önemseme -Diğerlerini Önemseme	Kendini ifade etme (Duyguların tanınması)	

Tablo 47’de belirttiği gibi duyguların tanınması etkinliği bütün sınıflarla bir saat süresinde online olarak yapılmıştır. Duyguların tanınması etkinliği birincil olarak kendini

önemseme temasında yer alan kendini ifade etme alt teması kapsamında ele alınmıştır. Duyguların tanınması etkinliği ikincil olarak “diğerlerini önemseme” temasında yer alan “farklılıklara saygı” alt temasına da dahil olabilmektedir. Duyguların tanınması etkinliğinde öğrencilerin fotoğraftaki duygu ifadelerinden temel duyguları ve duyguların nedenlerini tahmin edebilmeleri, duygunun vücutta oluşturduğu hissiyatı ifade edebilmeleri hedeflenmektedir.

4.2.1.3.1. Öğrencilerin Duyguların Tanınması Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmesinin birinci aşamasında ilk olarak “duyguların tanınması” etkinliğinin boyut ve kazanımlarına yönelik öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır. 1. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. *Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma			“Eğer sen de mutluyusan” şarkısı ile Duyguların Tanınması etkinliğine giriş yapılır.
Bilgi sahibi olma	Temel duygulara ilişkin gösterilen fotoğraflardan duyguları tanıyabilir.	Bu fotoğraftaki şaşkın mı, üzgün mü, utanmış mı, korkmuş mu?	[Bu etkinlikte sınıftan hep birlikte cevap vermeleri istenir.] “Korkmuş” sınıf “Mutlu” sınıf “Kızgın” sınıf “Üzgün” sınıf “Şaşkın” sınıf “İğrenmiş” sınıf “Utanmış” sınıf
	-Duyguları yüz ifadesiyle gösterir.	Size söylediğim duyguyu yüz ifadenizle bana gösterebilir misiniz?	Öğrenciler “öfkeli” gösterir. Öğrenciler “utanmış” gösterir. Öğrenciler “mutlu” gösterir. Öğrenciler “şaşkın” gösterir. Öğrenciler “korkmuş” gösterir. Öğrenciler “iğrenmiş” gösterir.
Anlama ve Empati	-[Arkadaşlarının] yüz ifadelerinden temel duyguları tahmin eder.	Arkadaşınızın yüz ifadesini tahmin edebilir misiniz?	[1Ö5E utanmış yüz ifadesini yapar.] “Kızmış” 1Ö2K “Utanmış” 1Ö4E, 1Ö1E [1Ö2K mutlu yüz ifadesini yapar.] “Mutlu” sınıf [1Ö8E yapmak istemez.] [1Ö1E kızgın yüz ifadesini yapar.] “Kızgın” 1Ö4E, 1Ö2K, 1Ö1E [1Ö4E şaşkın yüz ifadesini yapar.] “Şaşkın” 1Ö1E, 1Ö2K
Katkı sağlama	Duygu metre yapımı: -Temel duygulara ilişkin durumları eşleştirir.	[Duygu metre yapımında] bu emoji ler hangi duyguyu ifade ediyor? Şu an nasıl hissediyorsunuz?	Öğrenciler uygulayıcıyla birlikte “duygu metre” yapar. Duygu metrede emoji lerle duygu ifadeleri ve duygu tanımları yer almaktadır. Duygu metre yapımı bittikten sonra öğrenciler nasıl hissediyorsa duygu metre üstünde mandal ile tutturarak gösterir.

“Mutlu” 1Ö1E, 1Ö2K, 1Ö4E, 1Ö5E, 1Ö6E, 1Ö8E

Değerlendirme	Etkinliği değerlendir.	Etkinliği beğendiniz mi?	“Beğendik.” (Sınıf) “Evet.” (Sınıf)

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında öğrencilere “eğer sen de mutluysan” şarkısının videosu izlettirilir. Videodaki komutları takip ederek tekrarlar. Böylelikle duyguların tanınması etkinliğine giriş yapılır. Öğrenciler şarkıyı çok eğlenceli bulmuşlardır ve bütün sınıf şarkıya hareketleriyle eşlik etmiştir. Olumsuz olarak adlandırılan duyguların bile neşeli bir şekilde anlatımı öğrencilerin iyi hissetmesini sağladığı gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” aşamasında temel duyguların yer aldığı yüz ifadeleri fotoğrafları gösterilir. Öğrenciler fotoğraftaki kişilerin duygularını tahmin ederler. Öğrencilerin tamamı doğru tahminde bulunurlar. Öğrencilerden söylenen duyguları yüz ifadeleriyle göstermeleri istenir. Öfkeli dendiğinde öğrencilerin geneli öfkeli yüz ifadesini gösterir. Ancak, 1Ö4E ekranda sunum gösteriminde korkmuş yüz ifadesi olduğu için onun taklidini yapar. Öğrencilerin çoğunluğu utanmış gösterir. Ancak, 1Ö1E ve 1Ö8E gösteremez. 1Ö8E etkinliğe katılmak istemediği için mutlu yüz ifadesini göstermek istemez. Öğrencilerin tamamı şaşkın, iğrenmiş, üzgün ve korkmuş ifadesini gösterebilir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” aşamasında öğrencilerden sırayla birinin duygu ifadesi göstermesi diğerlerinin de tahmin etmesi istenir. Böylelikle diğerlerinin yüz ifadelerinden duygularını anlamaları amaçlanır. 1Ö8E hariç diğerleri duygu ifadelerini doğru bir şekilde gösterip tahmin etmişlerdir. 1Ö8E derse katılmada isteksiz olduğu için etkinlikte aktif olmaz istemez.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” aşamasında öğrencilerle birlikte mutlu, üzgün, öfkeli, utanmış, şaşkın, korkmuş emojiilerini kullanarak duygu metre yapılır. Böylelikle duyguların tanınması ve ifadesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin tamamı bu etkinliğe istekli bir şekilde katılmışlardır. Duygu metre üzerinde bütün öğrenciler mutlu olduklarını göstermişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında öğrenciler etkinliği beğendiklerini ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu etkinlikte öğrenciler hangi duygunun hangi yüz ifadesine ait olduğunu hem tahmin edebilmiş hem de gösterebilmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerin temel duyguları tanıyabildikleri görülmüştür. Ayrıca, emojiilerin de hangi duyguyu ifade ettiği hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

2. Sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. *Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma			“Eğer sen de mutluyusan” şarkısı ile “Duyguların Tanınması” etkinliğine giriş yapılır.
	Temel duygulara ilişkin gösterilen fotoğraf ile kartları eşleştirebilir.	Bu fotoğraftakinin duygusu sizce nedir?	[Fotoğrafta dört erkek çocuğu gülerken bir yere bakıyorlar.] “Şaşkın” 2Ö4K “Mutlu” sınıfın diğerleri
Bilgi sahibi olma	-Duyguları yüz ifadesiyle gösterir.	Size söylediğim duyguyu yüz ifadenizle bana gösterebilir misiniz?	Öğrenciler “mutlu” gösterir. “Ağzım böyle kaldı mutlu olunca” 2Ö5K Öğrenciler “utanmış” gösterir. “Benim yanaklarım kızarır utanınca” 2Ö1K Öğrenciler “öfkeli” gösterir. [Bazı öğrenciler mutluyken öfkeli surat yapmakta zorlanmıştır.] Öğrenciler “iğrenmiş” gösterir. Öğrenciler “üzgün” gösterir. “Ben üzüleliyordum, gülesim geliyor daha.” 2Ö5K Öğrenciler “korkmuş” gösterir. Öğrenciler “şaşkın” gösterir.
Anlama ve Empati	-[Arkadaşlarının] yüz ifadelerinden temel duyguları tahmin eder.	Arkadaşınızın yüz ifadesini tahmin edebilir misiniz? Masal okurken benim yüz ifademden duygu mu tahmin edebilir misiniz?	[2Ö7K korkmuş yüz ifadesi yapar, Arkadaşları üzgün, utanmış, şaşkın, korkmuş kartlarını gösterir.] [2Ö1K öfkeli yüz ifadesini yapar. 2Ö6K üzgün, 2Ö9E öfkeli, 2Ö4K şaşkın, 2Ö2E iğrenmiş kartlarını gösterir.] “Öğretmenim bulamadım.” 2Ö5K [2Ö9E şaşkın yüz ifadesini yapar. Sınıf şaşkın kartını gösterir.] [2Ö4K iğrenmiş yüz ifadesini yapar. Sınıfın çoğu utanmış, 2Ö9E iğrenmiş, 2Ö1K mutlu kartını gösterir.] [Masal okurken] [Korkmuş, öfkeli, mutlu, şaşkın]
Katkı sağlama	-Temel duygulara ilişkin durumları eşleştirir.	Seçtiğiniz bir duygunun resmini çizebilir misiniz?	Öğrencilerden seçtikleri bir duyguyu çizmeleri istenir. Öğrenciler istedikleri şekilde duygularını resmedip boyarlar. [2Ö2E öfkeyi turuncu renkte bir hayvana benzeterek çizer. 2Ö1K mutluluğu bir kedi,

2Ö7K bir ev, 2Ö6K mavi bulut olarak çizer.
2Ö9E şaşırmış Süpermen olarak çizer.

Değerlendirme	-Temel duyguların tanınması	Bugün hangi duyguları öğrendik? Bana son kez söylediğim duyguyu yüz ifadenizle gösterir misiniz?	“Mutlu, şaşkın, iğrenmiş, üzgün, korkmuş, öfkeli, utanmış” sınıf [Uygulayıcı duyguyu söyler, sınıf hep birlikte yüz ifadesiyle duyguyu gösterir.]

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında öğrencilere “eğer sen de mutluyun” şarkısının videosu izlettirilir. Videodaki komutları takip ederek tekrarlar. Böylelikle duyguların tanınması etkinliğine giriş yapılır. Öğrenciler şarkıyı çok eğlenceli bulmuşlardır. Öğrencilerin başlangıçta komutları takip etmekte utandıkları gözlenmiştir. Uygulayıcı onlarla birlikte yapınca cesaret bulup onlar da katılmışlardır. Olumsuz olarak adlandırılan duyguların bile neşeli bir şekilde anlatımı öğrencilerin iyi hissetmesini sağladığı gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” aşamasında öğrencilere temel duyguların yer aldığı a4 kâğıdı gönderilmiştir. Öncelikle bu kâğıdı her bir duygu bir kart olacak şekilde kesmeleri istenmiştir. Ekranda gösterilen duygu ifadesi ile bu kartları eşleştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler genel olarak fotoğraflarla kartları eşleştirmede başarılı olmuşlardır. 2Ö1K’nın duyguları eşleştirmekte zorlanmadığı ancak kart göstermede arkadaşlarına yetişemediği gözlenmiştir. Bunun sebebi arkadaşlarına göre okumada biraz geri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum da onun biraz öfkeli hissetmesine sebep olmuştur. Böylelikle temel duyguları yüz ifadesinden okumaları sağlanmıştır. Bu aşamada bir diğer etkinlikte söylenen duyguyu yüz ifadeleriyle göstermeleri istenir. Öğrenciler bu etkinlikte çok eğlenmişlerdir. Hatta bazılarında gülmekten yapmakta zorlanmışlardır. 2Ö2E ve 2Ö8E’nin duyguları göstermede biraz zorlandıkları gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” aşamasında öğrencilerden sırayla bir öğrencinin duygu ifadesi göstermesi diğerlerinin de tahmin etmesi istenir. Böylelikle diğerlerinin yüz ifadelerinden duygularını anlamaları amaçlanır. Bazı öğrencilerin duyguyu göstermede bazı öğrencilerin ise tahminde başarısız olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler etkinlikten keyif almış tekrar yapmak istemişlerdir. Öğrencilere “bir fikirle ne yaparsın” masalı okunur ve bu esnada uygulayıcının yüz ifadesinden sergilediği duygular tahmin edilir. Öğrencilerin tamamı tahminlerinde başarılı olmuştur.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” aşamasında öğrencilerden seçtikleri bir duyguyu resmetmeleri ve boyamaları istenir. Böylelikle soyut bir kavram olan duyguların somutlaştırılması sağlanır. Öğrenciler öfkeyi turuncu renkte bir hayvana, mutluluğu bir eve, buluta, kediye, şaşırmış Süpermen’e benzetir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında öğrencilerden duyguları tekrar etmeleri istenir. Ayrıca, söylenen duyguyu yüz ifadeleriyle göstermeleri istenir. Bu aşamada öğrenciler duyguyu göstermede çok daha başarılı olurlar.

Sonuç olarak, öğrenciler duyguları görseller aracılığıyla tahmin etmişler, daha sonra kendileri hem gösterip hem de arkadaşlarının uygu ifadesini tahmin etmişlerdir. Duyguyu ifade ve tahminde ilk etkinlikte genel olarak başarılı olamamışlardır. Ancak, tekrar etkinliğinde daha iyi oldukları gözlenmiştir. Art arda yapılan kısa etkinliklerden öğrenciler sıkılmadıkları ve çok keyif aldıkları gözlenmiştir.

3. Sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. *Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Online kuralları belirlenir.	Online derslerde sorunlar çıkabilir. Bu sorunları nasıl çözebiliriz?	“Öğretmenim konuşmayanlar sesi kapalı tutabilir. Sadece konuşan açık tutabilir.” 3Ö2K “Parmak kaldırarak konuşabiliriz.” 3Ö3K
Bilgi sahibi olma	Temel duygulara ilişkin gösterilen fotoğraf ile kartları eşleştirebilir.	Bu fotoğraftakinin duygusu sizce nedir?	[Fotoğrafta parkta bir bankta oturan ilkokul çağlarında iki kız çocuğu birbirine kızgın kızgın bakıyor.] “Bunlar küsmüş ama...öğretmenim korkmuş...” 3Ö5K “Kızgın kızgın bakıyorlar.” 3Ö5K “Şaşkın şaşkın” 3Ö8E “Öğretmenim üzgün üzgün” 3Ö7K [Diğer fotoğraflar gösterilir.] “Üzgün” 3Ö3K “Şaşkın” 3Ö5K “Öğretmenim korkmuş” 3Ö4E
	Duygunun vücutta yarattığı hissiyatı açıklayabilir	O duyguyu hissettiğimizde vücudumuzda ne olur ne hissederiz?	“Öğretmenim öfkelendiğimizde yani şekerimiz düşer, tansiyonumuz çıkar.” 3Ö5K 3Ö8E: öfkelendiğimizde, o kişi mesela kırılır bize. Öğretmen: peki sende vücudunda nasıl bir hissiyat olur? Mesela yüzün kızarır mı? 3Ö8E: evet Öğretmen: başka ne olabilir?

				“Öğretmenim... mesela nasıl bir hissiyat olabilir vücudumda? Mesela çok kötü bir hissiyat olabilir ve Şeker çıkabilir yani. 3Ö2K Öğretmen: Gül sen ne söylemek istiyorsun? “Silgisini almışlar olabilir.” 3Ö1K [Utanç] “Mesela arkadaşları çok güzel olmuşsun demiştir, utanmış olabilir öğretmenim.” 3Ö5K
Anlama ve Empati	Fotoğraftaki duyguya sebep olan nedenleri açıklayabilir.	Sizce fotoğraftaki neden hissediyor olabilir?	bu böyle	[Fotoğrafta parkta bir bankta oturan ilkokul çağlarında iki kız çocuğu birbirine kızgın kızgın bakıyorlar.] “Arkadaşı ona kötü bir şey söylemiş olabilir.” 3Ö5K “Arkadaşı böyle mesela sevmediği çok kötü laflar etmiş olabilir.” 3Ö3K “Arkadaşı mesela oturduğu sırada kalemını kırmış olabilir.” 3Ö8E: “Ailesine öfkelenmiş olabilir.” 3Ö4E “Arkadaşı mesela küfür etmiştir.” 3Ö6E: “Öğretmeni mesela sınav yaptığı zaman kötü not almış olabilir.” 3Ö7K “Öğretmenim mesela bir tane arkadaş ondan izinsiz kalemını aldı mesela silgisini aldı.” 3Ö2K “Resmini... resmini yırtmışlar olabilir.” 3Ö1K [Fotoğrafta ilkokul çağında, Afrika kökenli, birinin üstünde havlu, diğerleri ıslanmış beş çocuk var.] “Birisine oradan komik hareketler yapmış olabilir, güldürmüş olabilir.” 3Ö3K “Öğretmenin banyo yaptıklarından olabilir.” 3Ö2K “Öğretmenim o ülkede su olmadığı için su gördükleri için mutlu olmuş olabilir.” 3Ö8E “Mesela öğretmenim yemekleri yok birileri onlara yemek vermiş olabilir.” 3Ö5K 3Ö7K Öğretmenim 3Ö8E ve 3Ö5K’ın söylediği gibi su ve yemek gitmiş olabilir. “Denize gidiyorlar olabilir.” 3Ö1K “Mesela arkadaşları çukura düşmüş olabilir ondan gülüyor olabilir kahaha atıyorlardır.” 3Ö6E “Mesela olarak kıyafetleri yok ya kıyafet getirmiş olabilir.” 3Ö3K
Katkı sağlama	Seçtikleri bir duyguya ilişkin anılarını anlatabilirler.	Seçtiğiniz bir duyguya ilişkin bir anınızı anlatır mısınız?		[3Ö6E ve 3Ö2K üzgün seçti. 3Ö5K, 3Ö3K, 3Ö8E, 3Ö4E, Gül ve 3Ö7K mutlu seçti.] “Öğretmenin babam bana ilk bisikleti aldığımda mutlu olmuştum.” 3Ö8E “Annem bana doğum günü pastası aldığımda mutlu olmuştum.” 3Ö4E “Öğretmenim ben... benim abim vardı. O öldü o yüzden üzüldüm.” 3Ö2K “Bir keresinde dedem bana köpek almıştı. Ondan sonra ben ondan korkuyorum diye üzüldüm.” 3Ö6E “Ben küçükken uyuyakalmışım. Ondan sonra annemle babam Muğla’ya gitmişler. Ondan sonra bana oyuncak almışlar. Ondan sonra ben uyandığımda gördüm ve mutlu ol... mutlu oldum.” 3Ö7K

“Bir kere biz ailece yürüyüşe gidiyorduk. Sonrasında beni böyle arı soktu. O kadar sızladı ki elim.” 3Ö3K

Değerlendirme	Etkinliği değerlendirir.	Etkinliği beğendiniz mi? Bu etkinlikte bir şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?	El işareti ile “Evet” (Sınıf) “Beğendik.” (Sınıf) “Evet.” (Sınıf)

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında 3. Sınıflarla online yapılan ilk ders bu olduğu için bu derste öncelikle online sınıf kuralları üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerden çıkabilecek sınıf kargaşalarının nasıl çözümleneceğine dair öneriler alınmış ve bunlar sınıf kuralları olarak kabul edilmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” aşamasında, ekranda gösterilen her bir duyguyu betimleyen fotoğraf ile ellerindeki, duyguların yazılı olduğu kartlardan uygun olanı seçip göstermeleri ve o duygunun vücudumuzda nasıl bir hissiyat uyandırdığını açıklamaları istenmiştir. Fotoğraflarda üzgün, iğrenmiş, korkmuş, mutlu ve şaşkın duygularını doğru tanımlarlarken öfke ve utanç duygularını tanımlamakta güçlük çekmişlerdir. Ayrıca, öfke ve utanç duygularının bedendeki hissedilmesinin de farkında olmadıkları gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” aşamasında öğrencilere fotoğraftaki kişiler neden böyle hissediyor olabilecekleri sorulmuştur. Bazı öğrenciler bağlama uygun neden-sonuç ilişkisi kurabilirken bazı öğrenciler bağlamla ilişkisi olmayan bir açıklamada bulunmuşlardır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” aşamasında öğrencilerden seçtikleri bir duyguya ilişkin bir anılarını paylaşmaları istenmiştir. Anılarını anlatırken ayrıntıya girmeden sadece 1-2 cümleyle olanı ifade ettikleri fark edilmiştir. Ayrıca 3Ö6E korku

duygusu hissetmiş olmasına rağmen üzüldüğünü, 3Ö3K ise duyguyu ifade etmek yerine fiziksel hissiyatını belirtmiştir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında etkinliği değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler genel olarak etkinliği beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ödev olarak mümkün olan en fazla duyguyu içeren bir hikâye yazmaları istenmiştir.

Sonuç olarak, öğrenciler üzüntü, mutluluk, korku, iğrenç, şaşkınlık duyguları tanımlarken öfke ve utanç duyguları tanımlamakta ve bedendeki hissinin tarifinde zorluk çekmişlerdir. Duygulara ait neden-sonuç ilişkisinde bazı çocuklar bağlamı dikkate alarak cevap verirken bazıları bağlam dışı cevaplar vermişlerdir. Bir duyguya ait anılarını anlatmaları istendiğinde bir iki cümleyle ifade etmişlerdir ve öğrencilerin çoğunluğu mutlu anılarını anlatmak istemişlerdir. Bir öğrenci üzgün duygusunu seçip, korkmuş duygusuna ilişkin anısını paylaşmıştır. Bir öğrenci de duygu yerine vücudunda hissettiği fiziksel acıdan bahsetmiştir.

Genel olarak, bu etkinlikte temel duygular olan “korku, öfke, üzüntü, şaşkınlık, utanç, iğrenme, mutluluk, şaşkınlık” duyguları üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin temel duyguları tanınması, yüz ifadelerinden tahmin edebilmesi ve yüz ifadesiyle gösterebilmesi amaçlanmıştır. Ek olarak, 3. Sınıf öğrencilerinden duyguların vücutta oluşturduğu hissiyatı tanımları amaçlanmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin duyguyu gösterme ve tanımda başarılı oldukları ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin başlangıçta bunda zorlandıkları etkinlik sonlarına doğru bunu geliştirebildikleri gözlenmiştir. Üçüncü sınıfların duyguların vücutta yarattığı hissi tarif etmekte zorlandıkları örnekler verildikçe onların da hisleri tanımlaya başladıkları görülmüştür. Genel olarak bütün sınıflar hedeflenen ortak kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Üçüncü sınıflarla duygu ve hislere değinilmiştir. Bazı öğrencilerin bazı duyguları ve duygu ile hissi karıştırdıkları görülmüştür. Etkinlikler aracılığıyla duygular, hisler ve nedenleri netleştirilmeye çalışılmıştır.

4.2.1.3.2. Duyguların Tanınması Etkinliği Esasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde duyguların tanınması etkinliğinde gözlenen önemseme davranışlarının sıklık tablosu ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 51’deki veriler öğrencilerin belirtilen davranışları ne sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir. (-) ise o davranışın gözlenmediğini ifade etmektedir.

Tablo 51’de “Duyguların Tanınması” etkinliğine ilişkin 1. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 51. 1. Sınıf 3. Etkinlik Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		1Ö1E	1Ö2K	1Ö3E	1Ö4E	1Ö5E	1Ö6E	1Ö7K	1Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	10	10	T	18	6	10	T	4
	Çaba gösterme	5	5	T	5	5	5	T	5
	Anlaşılmayan konuyu netleştirme	3	2	T	2	-	3	T	-
	Söz alarak konuşma	7	7	T	15	3	7	T	4
	Onaylanma	-	1	T	-	-	1	T	-
	Kutlama	-	-	T	-	-	1	T	-
Yokluğu	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	-	-	T	-	1	-	T	3
	Derse odaklanamama	-	-	T	-	-	-	T	3

Tablo 51’e göre sergilenen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme teması açısından genel olarak öğrencilerin etkinliğe katılım gösterdikleri görülmüştür. Birlikte yapılan duygu metre etkinliğinde bütün öğrencilerin adım adım komutları takip ettikleri ve istenilen gibi olduğuna dair onay bekledikleri gözlenmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin tamamı istenen şekilde yapıncaya kadar çaba göstermişlerdir. Bazı öğrencilerin anlaşılmayan noktaları sorduğu görülmüştür. Diğerlerini önemseme teması açısından öğrencilerin söz alarak konuşmaya dikkat ettikleri dersin başlangıcında öğrencilerin bazıları yaptıkları resimleri, çalışmalarını göstererek onay almak istemişlerdir. Bir öğrenci uygulayıcının yılbaşısını kutlamıştır.

Duyguların tanınması etkinliğinde sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde, bazı öğrencilerin söz hakkı verildiği halde konuşamadığı, bir öğrencinin derse odaklanamadığı gözlenmiştir. 1Ö8E’nin annesi oyundan ders başına getirince öfkelenmiş ve derse katılmak istememiştir. Uygulayıcı isterse oyununa geri dönebileceğini söylemiştir. Ancak derste kalmayı seçmiştir. Dersin başlangıcında derse karşı isteksiz ve öfkeli bir duygu halinde bulunmuş, etkinliğin ilerleyen dakikalarında etkinliğe katıldığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, duyguların tanınması etkinliği esnasında 1. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu incelenmiştir. Öğrencilerin genel olarak derse karşı istekli oldukları, istenen şeyi yapıncaya kadar çaba gösterdikleri ve söz

almadan konuşmadıkları gözlenmiştir. Sadece bir öğrencinin dersin başlarında isteksiz olduğu ancak sonra derse katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Tablo 52’de “Duyguların Tanınması” etkinliğine ilişkin 2. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 52. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Anlaşılmayan konuyu netleştirme	3	5	T	5	2	-	1	1	2	-	-
	İsteğini ifade etme	1	-	T	1	1	-	-	-	-	-	-
	Çaba gösterme	2	3	T	2	2	2	2	3	2	2	2
Yokluğu	Söz kesme	2	-	T	1	1	-	-	-	-	-	-
	Kendisini öfkeli bir şekilde ifade etme	1	-	T	-	-	-	-	-	-	-	-
	Arkadaşına karşı kırıcı tavırda bulunma	3	-	T	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 52’ye göre sergilenen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin öğrencilerin genel olarak anlaşılmayan bir şey olduğunda bunu sorarak netleştirmek istemişlerdir. Etkinliklerin sonunda öğrencilerin bazıları aynı etkinliği tekrar yapmak istediklerini söylemiş bazıları ise farklı etkinlik önerilerinde bulunmuştur. Öğrencilerden yapmaları istenen şeyleri keyifle yaptıkları ve çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Bu etkinlikte etkinliğe katılım sıklığı alınmamıştır. Öğrencilerin tamamı etkinliğe katılım göstermiştir. Ayrıca, etkinliklere katılım genelde toplu olarak olduğu için sıklık hesaplanmamıştır. Öğrencilerin etkinlik boyunca, rahat, neşeli ve aktif oldukları gözlenmiştir.

Duyguların tanınması etkinliğinde sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde diğerlerini önemseme temasına ilişkin bazı öğrencilerin söz kestiği, bir öğrencinin ise kendini öfkeli ifade ettiği ve arkadaşlarına kaba söylemlerde bulunduğu gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

2Ö1K: Hayır ya ben daha yapmadım ki [bağırarak]

2Ö1K: Öğretmenim ben göremiyorum. Öğretmenim ben göremiyorum ama [Öfkeli bir şekilde bağırarak]

Öğretmen: sen neden göremiyorsun? herkesi göremiyor musun?

2Ö1K: tmm şimdi gördüm.

2Ö1K: [öfkeli bir şekilde] böyle korkmuş olur mu? 2Ö7K nasıl yapıyorsun sen de

Sonuç olarak, duyguların tanınması etkinliği esnasında 2. Sınıf öğrencilerinin önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu incelenmiştir. Bütün öğrencilerin etkinliğe coşkuyla katıldığı, etkinlikleri yapmada, çaba göstermede istekli oldukları, derste kendilerini ifade etmede rahat hissettikleri, genel olarak kurallar uydukları gözlenmiştir. Bir öğrencinin bazen sınıfın huzurunu bozucu hareketlerde bulunduğu gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin söz kestikleri fark edilmiştir. Ancak, kibarca uyarıldığında kurallara uymada özen gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 53'te "Duyguların Tanınması" etkinliğine ilişkin 3. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 53. 3. Sınıf Öğrencilerinde Önemseyen Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	6	12	10	11	14	6	7	14
	Çözüm Üretme/Öneride bulunma	-	1	-	-	-	-	-	-
	Duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme	6	12	10	11	14	6	7	14
	Anlamadığı bir şey olduğunda sorma	-	-	1	1	1	1	1	-
Yokluğu	Diğerlerini dinlememe (söz kesme, söz hakkı almadan konuşma)	1	7	7	5	8	3	2	1
	Soruya farklı cevap verme	1	-	-	-	1	-	-	1
	Düşünmeden cevap verme	-	2	-	-	1	-	-	-
	Duygu ve düşünceyi ifade edememe	-	-	-	-	-	1	-	1
	Duyguları kötü/iyi olarak ifade etme	-	-	1	-	1	-	-	1
	Duyguyu doğru tanımlayamama	-	-	1	-	-	1	-	-
	Diğerlerini eleştirme	-	-	-	-	1	-	-	-
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	1	-	-	1	2	1	3	-

Tablo 53'e göre sergilenen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme teması açısından öğrencilerin etkinliğe katılımlarının yüksek olduğu ve anlamadıkları bir şey olduğunda sorarak netleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca bir öğrencinin derse ilişkin bir soruna çözüm ürettiği görülmüştür. Kendini önemseme teması açısından öğrencilerin çoğunlukla kendilerini ifade etmede rahatlıkla duygu ve düşüncelerini aktardıkları görülmüştür. Aşağıda önemseme davranışlarının varlığına ilişkin diyalog alıntılarına yer verilmiştir.

Öğretmen: bu ödevlerinizi ben bir şekilde sizden alacağım nasıl alacağım da size söyleyeceğim anlaştık mı?

Öğrenci: Öğretmenim whatsapp'tan atarız olur mu? (3Ö2K)

Öğrencilerden bazıları verilen ödevle ilişkin sorular yöneltiyorlar.

Öğrenci: Öğretmenim kendi hikayemiz kendi anımızdan olabilir mi? (3Ö7K)

Öğrenci: öğretmenin bir de korkmuş vardı...onu da ekleyelim mi? (3Ö4E)

Duyguların tanınması etkinliğinde sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde diğerlerini önemseme temasına ilişkin öğrencilerin çoğunun konuşma/dinleme kurallarına uymadığı, sıkça söz kestikleri ve birbirlerinin cevaplarını dinlemedikleri gözlenmiştir. Ayrıca bir öğrenci arkadaşının verdiği cevabı eleştirmiştir. Kendini önemseme temasında kendini ifade etme alt temasına ilişkin düşünmeden cevap vermeye çalıştıkları, soruyla ilgisiz cevaplar verdikleri, duygu yerine hissiyattan bahsettikleri ya da duyguları birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Ayrıca bazı duyguları tahmin edemedikleri görülmüştür. Öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin bazı öğrencilerin arkadaşlarının verdiği cevabı tekrarladıkları görülmüştür. Aşağıda önemseme davranışlarının yokluğuna ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir.

Duyguyu doğru tanımlayamama

Öğrenci: bir keresinde dedem bana köpek almıştı ondan sonra ben ondan korkuyorum diye üzuldüm. (3Ö6E)

Öğrenci: Bir kere biz ailece yürüyüşe gidiyorduk. Sonrasında beni böyle arı soktu. O kadar sızladı ki elim. (3Ö3K)

Diğerlerini eleştirme

Öğrenci: onu sen dersin canlı derste de söylemiştin. (3Ö5K)

Diğerlerini Dinlememe

3Ö7K: şey öğretmenim ben küçükken Uyuyakalmışım ondan sonra annemle babam Muğla'ya gitmişler Ondan sonra bana oyuncak almışlar ondan sonra ben...

3Ö5K: ben bir tane daha söyleyebilir miyim?

3Ö7K: uyandığımda gördüm ve...

3Ö5K: ben bir tane daha söyleyebilir miyim?

3Ö7K: mutlu ol... mutlu oldum.

Düşünmeden cevap verme:

Öğretmen: arkadaşınızı dinliyoruz

Öğrenci: [düşünüyor] [el kaldırarak söz hakkı almıştı.]

Öğretmen: düşün istersen

Öğrenci: evet tamam düşünüyem. (3Ö5K)

Soruya farklı cevap verme:

Öğretmen: peki öfkelendiğimizde şöyle bir düşünün bakalım vücudumuzda nasıl bir hissiyat olur?

3Ö5K: öğretmenim öfkelendiğimizde yani şekerimiz çıkar.

Öğretmen: başka fikri olan?

3Ö8E: öfkelendiğimizde o kişi mesela kırılır bize.

Duygu ve düşünceyi ifade edememe

Öğretmen: 3Ö6E sen söylemek ister misin? 3Ö6E bizimle misin?

3Ö6E: sizinleyim, düşünüyorum.

Sonuç olarak, duyguların tanınması etkinliği esnasında birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrencilerin önemseme davranışlarının varlığı ve yokluğu incelenmiştir. Öğrenmeyi önemseme açısından bütün sınıflarda öğrencilerin etkinliklere istekle katıldıkları, anlaşılmayan noktaları netleştirmede rahat oldukları, istenilen şeyi yapıncaya kadar çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Diğerlerini önemseme açısından birkaç öğrenci hariç kurallara uydukları, diğerlerine saygılı davrandıkları ve birbirlerini dinledikleri gözlenmiştir. Ancak bütün sınıflarda bazı öğrencilerin söz kestiği, diğerlerini dinlemediği, diğerlerine karşı kırıncı söylemde bulunduğu görülmüştür. Kendini önemseme açısından bazı öğrenciler hariç duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, isteklerini rahatlıkla dile getirebildikleri gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede sessiz kaldığı ya da öfkeli bir şekilde kendini ifade ettiği görülmüştür.

Uygulanan etkinlikle ilişkili olarak günlük, öz değerlendirme formu, bireysel görüşmeler, veli odak grup görüşmeleri, öğretmen değerlendirmeleri, ödevler, yansıtıcı değerlendirmeler gibi farklı veri tekniklerinden ve kaynaklarından yararlanılmıştır. Aşağıda diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1.3.3. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Duyguların tanınması etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve “duygu ve düşüncelerin ifadesi, duyguların farkına varılması, duyguların tanınması, alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 54’te öğrencilerin duyguların tanınması etkinliğine ilişkin diğer veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temalarına ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 54. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Duygu ve düşüncelerin ifadesi	“Hocam yani böyle hani iyi oluyor bu etkinlik ifade becerileri için de bence... açılıyorlar da değişiyorlar da” (4.5.3) “Kendilerini ifade etme de mesela 3Ö3K’de artık ilk başlarda çok utandığını düşünüyordum, kendini ifade etmiyordu şimdi iyi.” (4.5.3) “Bağırır, söyler içindekini, haklı olursa bağırır haklı olmazsa sesini çıkarmaz.” (4.6. 3Ö3K) “Sinirli agresif öfkesine yapamadığı istedim istemediğim işi yapacağım diye inadına dediğimde diktir yani eline gelen her şeyi çarpar onu söyleyeyim... öfkelendiği zaman şunu öfkelenim demiyor sinirine kardeşinden alıyor kardeşi en çok kardeşinin zarar veriyor beni de bu üzüyor işte.” (4.6. 3Ö4E) “Öfkesini bağırarak ifade ediyor. Bize bana öyle.” (4.6. 3Ö5K) “İlk öfkeleniyor bağırıyor senin gibi annem olmaz olsun babam olmaz olsun ondan sonra özür dilerim öpmeye başlıyor pişman oluyor ama öfkesini ağlayarak atıyor.” (4.6. 3Ö8E)
Duyguların varılması	Duygularımız değişkendir. Gün içinde mutlu, üzgün, şaşkın, öfkeli, korkmuş, utanmış ve iğrenmiş gibi hissedebiliriz. Kişilerin yüz ifadesine göre ruh halini anlayabiliriz. (4.2.3Ö3K) Pazar günü Gülşen öğretmenle duyguları öğrendik. Şaşkın, öfkeli, üzgün, korkmuş ve mutlu. Öğretmenimiz bize fotoğraflar gösterdi biz de bilmeye çalıştık, çok eğlenceliydi. (4.2.3Ö2K) Arkadaşlarım izinsiz eşyalarımı kullandığında çok öfkelenirim. Ablama öfkelenirim. Yalan söyleyenlere öfkelenirim. Yola tükürenlerden, tuvaleti pis tutanlardan iğrenirim. İlk gördüğüm insanlardan utanırım. (4.2. 3Ö5K)
Duyguların tanınması	Bir varmış bir yokmuş annesiyle yaşayan küçük bir kız varmış. Çok fakirlermiş ama yine de çok mutlularmış. Çevresi tarafından fazla tanınmazlarmış. Bir gün mahallede herkesin katılacağı bir etkinlik pazarı açılmış. Küçük kız çok utangaçmış. Pazara gidince kalabalıktan korkmuş. Bir o kadar da şaşırmış. Çünkü o kadar insanı bir arada ilk defa görmüş. Kalabalıkta bir ara annesini kaybetmiş. Annesini kaybettiği için çok üzülmüş. Çok geçmeden annesini bulmuş. Pazarda gezerken bir çocuk annesine öfkeli bir şekilde bağırıyormuş. Küçük kız çocuğa annene niye bağırıyorsun? Diye sormuş. Çocuk çevresine ve kıza iğrenerek bakmış ve n karıştıyorsun bana demiş. Küçük kız ve annesi mutlu bir şekilde evlerinin yolunu tutmuşlar. (4.1.3Ö3K) “Bir varmış bir yokmuş yaramaz bir çocuk varmış bu çocuğun adı ali imiş ali çok öfkeli bir sinirliymiş Hayatından hiç memnun değilmiş annesini ve babasını sözünü dinlemezmiş bir gün annesi ile alışverişe gitmişler alışveriş alışveriş yaparken ali birçok istekte bulunmuş Çikolata oyuncak ve parka gitmek istemiş annesi çikolata alırsa oynacağı alamayacağını söylemiş bunun üzerine ali üzülmüş ve çok öfkelenmiş hemen ardından çırpınmaya başlamış Ve bağırarak ağlamış annesi onunla konuşup sakinleştirmeye çalışmış fakat sakinleştir emmemiş eve giderken yolda çocuğun yere tükürdüğünü görmüş ve bu çocuktan çok iğrenmiş eve varınca annesi ali ile konuşmuş her istediğini ağlayarak sinirlenerek çözmeye çözülemeyeceğini söylemiş Ali bu davranışlarından çok utanmış annesinden ve babasından özür dilemiş ailenin Ali’nin hareketlerinin düzeldiğini gören annesi o gün

	beğendiği oyuncakı hediye etmiş Ali hediye açınca çok mutlu olmuş ve annesine sarılmış. (4.1. 3Ö5K)
	“Mesela üzgün vardı mutlu, korkmuş, şaşkın, öfkeli vardı. Onlar bizim duygularımızı ifade ediyordu... öğretmenim mesela duygularımız değişken olabiliyor mesela üzgünsek mutlu olabiliyoruz Anında güle biliyoruz mesela. Öğretmenim mesela birileri gelebilir misafirler o yüzden onların karşısında üzgün durmamız için mutlu duruyoruz olabilir Birisi bizi güldürmüş olabilir hemen Sonra ne olabilir başka biri hediye almış olabilir o yüzden hemen gülmüş olabiliriz.” (4.6. 3Ö3K)
Etkinlik ya da ödev hakkında duygu ve düşüncelerin belirtilmesi	“Daha çok etkinlik yapabiliriz bir saatten daha fazla mesela.” (4.6. 3Ö2K) “Öğretmenim sizin verdiğiniz ödevleri eğlenceli güzel.” (4.6. 3Ö8E) “3Ö3K öğretmenim güzel buluyorum zaten sizinle bütün derslerim eğlenceli geçiyor.” (4.6. 3Ö3K)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin önceleri duygularını agresif bir şekilde ifade ettikleri ancak duygular üzerine yapılan etkinlikler sonrasında daha çok duygu ifadelerini kullanarak kendilerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, duyguların iyi ve kötüden ibaret olmadığı ve değişken olduğunu farkına vardıkları anlaşılmaktadır. 3. Sınıf Öğrencilerinden duyguların geçtiği bir hikâye yazmaları istenerek duyguların tanınması amaçlanmıştır. Öğrenciler etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini de rahatlıkla ifade etmişlerdir. 2. Sınıf öğrencilerinden duygularını resimle ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler duygularını resmederek somutlaştırmışlardır. 1. Sınıf öğrencilerinden duygu metre ile duygularını göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerin aile içerisinde duygu metre ile duygularını ifade ettikleri veli görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin rahatlıkla etkinlik hakkında görüş ve önerilerini ifade edebildikleri fark edilmektedir.

Duyguların tanınması etkinliğinin uygulanması esnasında önemseme davranışlarının öğrencilere kazandırılmasına yönelik fark edilen bazı durumlar araştırmacı tarafından yansıtıcı değerlendirme yapılarak not alınmıştır. Bu değerlendirmelerde gözlenen sorunlar ve bunlara çözüm önerileri getirilerek sonraki etkinliklerde dikkate alınmıştır.

4.2.1.3.4. Duyguların Tanınması Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Duyguların tanınması etkinliğine ilişkin veri kaynakları ve video kayıtları incelenmiş ve bazı sorunlar tespit edilmiştir. Aşağıda etkinliklerin niteliğini artırmak ve süreçte daha verimli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla belirlenen sorunlar ve üretilen çözümlere yer verilmiştir.

Belirlenen sorunlar:

- Duyguların Tanınması etkinliği esnasında öğrencilerin genel olarak birbirlerini dinlemedikleri, sık sık söz kestikleri ve çoğu zaman konuşulan konu haricinde konuştukları fark edilmiştir.
- Öğrencilerin seçtikleri bir duyguya ilişkin anılarını anlatmaları istenmiştir. Anılarını 1-2 cümleyle ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin ekran karşısında sabit olarak oturmakta güçlük çektiği fark edilmiştir.

Üretilen Çözümler:

- Zoom üzerinden yürütülen online derslerde kuralların netleştirilmesi ve sık sık hatırlatılması
- Alışık olmadıkları bir etkinlik yapılmadan önce öğrencilere bir örnek sunulması
- Derslere eğlenceli fiziksel aktivitelerin eklenmesi, bir beden eğitimi öğretmeninden destek alınması

4.2.1.3.5. Duyguların Tanınması Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.

Sonuç olarak, uygulamanın üçüncü etkinliği olan “duyguların tanınması” etkinliği Zoom üzerinden online olarak yapılmış ve bir saat sürmüştür. Bu etkinlikte öğrencilerin temel duyguları tanımaları, nedenlerini tahmin etmeleri ve vücutta oluşturduğu hissiyatı fark etmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca, etkinlik boyunca öğrencilerin önemseme davranışlarını sergileme durumları gözlenmiştir. Duyguların tanınması etkinliğine ilişkin amaçlanan kazanımlarda etkinlik esnasında bazı duyguları birbirine karıştırdıkları ya da tanıyamadıkları, bazı öğrencilerin yüz ifadesinden duyguyu tahmin edemediği, bazılarının ise duyguyu yüz ifadesiyle gösteremediği, vücuttaki hissiyatın farkında olmadıkları görülmüş ancak verilen ödevler incelendiğinde bu karışıklığın gittiği anlaşılmıştır. Ayrıca, bazı öğrencilerin bağlama uygun neden sonuç ilişkisi kuramadığı ama çoğu öğrencinin bunu yapabildiği görülmüştür.

Genel önemseme davranışları açısından etkinlik ele alındığında öğrencilerin derse katılım göstermelerinde artış olduğu, özellikle ders katılımında zayıf olan bazı öğrencilerin istekli olarak derse katıldıkları gözlenmiştir. Anlaşılmayan bir şey olduğunda sordukları, çözüm ürettikleri ve duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri gözlenmiştir. Ancak bu etkinlikte 3. Sınıf öğrencilerinin birbirini dinlemedikleri, sık sık söz kestikleri, bağlam dışı söz almadan konuştukları fark

edilmiştir. Online olarak yapılan ilk ders olmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Evlerinin rahatlığında derse katılıyor olmaları kurallara uymayı güçleştirdiği fark edilmiştir. Bazı öğrencilerin bir önceki etkinliklerde olduğu gibi söz hakkı aldıktan sonra cevaplarını düşündükleri, soruya farklı cevaplar verdikleri, arkadaşlarının cevaplarını tekrarladıkları fark edilmiştir.

Diğer veri kaynaklarından elde edilen veriler incelendiğinde duygu ve düşüncelerin ifadesi, duyguların farkına varılması ve duyguların tanınması temalarına ulaşılmıştır. 3. Sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeden duyguları doğru tanımladıkları, hangi durumlarda hangi duyguları hissettiklerinin ve insanların yüz ifadelerinden duygularını anlayabileceklerinin farkında oldukları anlaşılmaktadır. 2. Sınıf öğrencilerinin duygularını resmederek somutlaştırabildikleri ve tutarlı bir somutlaştırma yaptıkları gözlenmiştir. 1. Sınıf öğrencilerinin emojilerle duyguları eşleştirebildikleri ve duygu metre üzerinden duygularını gösterebildikleri gözlenmiştir.

4.2.1.4. Duyguların İfadesi. Bu etkinlik iki oturumdan oluşmuştur. Birinci oturumda bir Beden Eğitimi öğretmeni ile Temel Jimnastik hareketleri yapılmıştır. Öğrencilerin pandemi günlerinde kısıtlı hareket alanına sahip olmalarından dolayı uygun olan derslerde öncesi ya da sonrasında hareket etkinliklerine yer verilmiştir. İkinci oturumda ise duyguların ifadesi etkinliğinde 1. ve 2. Sınıflar ile duygularını ifade etmesi, diğerlerinin duygularına anlayış geliştirme ve destek olmaları; 3. Sınıflar ile verilen örnek olaylarla ilgili düşünce, duygu ve davranışları ifade ederek bu üç durumu birbirinden ayırt etmeleri, doğru davranışları belirlemeleri ve duygularını “ben dili” kullanarak ifade etmeleri amaçlanmıştır. 1. ve 2. Sınıf öğrencileriyle materyal olarak teselli kartı yapımı kullanılmıştır. 3. Sınıflar ile materyal olarak öğrencilere 8 farklı örnek olay sunulmuştur. Her bir öğrencinin bir örnek olay için düşünce, duygu ve davranışlarının ne olacağı sorulmuştur. Öğrencilerden gerçekçi olmaları istenmiş ve onlardan mevcut durumda nasıl tepkiler verecekleri alınmıştır. Ayrıca, örnek olaylar karşısında doğru şekilde duygularını ifade edebilecekleri “ben dili” çalışmaları yapılmıştır. Tablo 55’te etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 55. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
10.01.2021	1. sınıf	Online eğitim	60 dk.	1. Kendini Önemseme -Diğerlerini önemseme	Duyguların ifadesi (teselli Kartı)	- Hangi durumlarda hangi duyguyu hissettiğini fark eder. - Üzücü bir anısını sınıf ile paylaşır.
1.01.2021	2. sınıf	Online eğitim	60 dk.	1. Kendini Önemseme -Diğerlerini önemseme	Duyguların ifadesi (teselli Kartı)	- Arkadaşının üzüntüsüne ortak olur. Bir arkadaşına üzüntüsü hakkında teselli kartı yazar.
13.12.2020	3. sınıf	Online eğitim	60 dk.	1. Kendini Önemseme -Diğerlerini önemseme	Duyguların ifadesi (örnek olay)	-Verilen örnek olayda düşünce, duygu ve davranışlarını ifade eder. -Örnek olaylara ilişkin doğru davranışları tartışarak belirler. -Duygularını ben dili ile ifade eder.

Tablo 55’te belirttiği gibi duyguların ifadesi etkinliği bir saat sürmüş ve online olarak yapılmıştır. Duyguların ifadesi etkinliği kendini önemseme temasında yer alan kendini ifade etme alt teması; ikincil olarak diğerlerini önemseme temasında diğerlerinin duygu ve düşüncelerini önemseme alt teması kapsamında ele alınmıştır.

4.2.1.4.1. Öğrencilerin Duyguların İfadesi Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmesinin birinci aşamasında ilk olarak “duyguların ifadesi” etkinliğinin boyut ve kazanımlarına yönelik öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır. 1. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Temel jimnastik hareketlerinden beşini yapabilirler.	Jimnastikçi, engel, bacaklar uzun oturuşunu ve point/flex duruşunu bana gösterebilir misiniz?	Öğrenciler sorulan hareketleri yaparak gösterirler.
Bilgi olma	Hangi durumlarda hangi duyguyu hissettiğini fark eder.	Ne zaman üzülürüz? Ne zaman seviniriz? Kimler parkta oynayınca seviniyor? Kimler hayvanıyla oynayınca seviniyor? Ne zaman/neyden korkarız?	“Birisi bizim eşyamızı kırınca üzülürüm.” 1Ö1E “Annemler çıntar toplamaya gidince üzülürüm.” 1Ö2K “Kuşlarım kaybolduğunda üzülürüm.” 1Ö4E “Babam oyuncak aldığımda sevinirim.” 1Ö6E “Oyuncak oynayınca sevinirim.” 1Ö8E “Ben karanlıktan korkarım.” 1Ö2K “Hava gürleyince korkarım.” 1Ö3E

		Ne zaman/ neyden utanırsınız? Ne zaman şaşırırsınız? Ne zaman öfkelenirsiniz?	“Yalnız kalınca” 1Ö8E “Korku filmi izlersem korkarım.” 1Ö7K “Biri bize gülünce utanırım.” 1Ö1E “Tv de bir şey gördüğümde şaşırırm.” 1Ö8E “Babam hediye alırsa şaşırırm.” 1Ö1E “Biri bizimle uğraşınca öfkelenirim.” 1Ö1E
Anlama Empati	ve Üzücü bir anısını sınıf ile paylaşır.	Başınıza gelen en üzücü bir hatıranızı düşünebilir misiniz?	“Annemin babası öldüğünde...” 1Ö6E “Babam ölünce...” 1Ö5E “Ablamın kedisi ölünce çok üzülmuştüm.” 1Ö2K “Nenemin evi yanınca üzuldüm.” 1Ö3E
Katkı sağlama	Arkadaşının üzüntüsüne ortak olur. Bir arkadaşına üzüntüsü hakkında teselli kartı yazar.	Teselli kartı yapımı	Öğrencilerle birlikte teselli kartı yapılmıştır. Hazırladıkları teselli kartını istedikleri arkadaşlarına göndermişlerdir.

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında beden eğitimi öğretmeni rehberliğinde jimnastik hareketleri yaptırılmıştır. Bir önceki etkinliklerde öğrencilerin bütün gün sabit bir şekilde ekran karşısında kalmalarının odaklanmalarını zorlaştırdığı fark edilmesi üzerine fiziksel aktivite ısınma aşaması olarak etkinliğe eklenmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere duygularla durumları eşleştirebilmeleri için üzüldükleri, sevindikleri, öfkelenedikleri, utandıkları ve şaşırdıkları zamanlar sorulmuştur. Öğrencilerin üzüldükleri, korktukları ve utandıkları anlara ait örnekleri daha kolaylıkla verirken sevindikleri ve şaşırdıkları anlara örnek vermekte zorladıkları gözlenmiştir. Ne zaman sevinirsiniz?” sorusuna yeterince cevap alamayınca soru şekli değiştirilmiş ve “kimler parkta oynayınca seviniyor?” gibi sorular sorulmuştur. Böylelikle öğrencilerin sevindiği mutlu olduğu anları hatırlamaları ve farkına varmaları sağlanmıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilerden üzüldükleri bir anılarını paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının ölüme üzüldükleri anılarının olduğu fark edilmiştir. Bir sonraki aşamada hazırlanan teselli kartı bu aşamaya da hizmet etmektedir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerden arkadaşlarının üzüntüsüne ortak olmak amacıyla bir arkadaşına teselli kartı hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler teselli kartını istenen şekilde yapıncaya kadar çaba göstermişlerdir. Hazırladıkları kartı istedikleri arkadaşlarına göndermişlerdir.

Genel olarak duyguların ifadesi etkinliğinde 1. Sınıf öğrencilerinin duygularla durumları eşleştirmeleri, kendi duygularını ifade etmeleri ve diğerlerinin duygularını

anlayıp ortak olmaları amaçlanmıştır. Bu nedenle, öncelikle hangi durumlarda hangi duyguların hissedildiği üzerine durulmuştur. Öğrenciler olumlu duygular için zorlanırken olumsuz duyguların daha farkında oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler teselli kartı hazırlayarak arkadaşlarının üzüntülerine bu şekilde ortak ve destek olabileceklerini fark etmişlerdir.

2. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Temel jimnastik hareketlerinden beşini yapabilirler. Temel duyguları hatırlar.	Jimnastikçi, engel, bacaklar uzun oturuşunu ve point/flex duruşunu bana gösterebilir misiniz? Bir önceki etkinliğimizde hangi duygulardan bahsetmiştir?	Öğrenciler sorulan hareketleri yaparak gösterirler. “Mutlu...üzgün...şaşkın...öfkeli...utanmış...iğrenmiş...korkmuş” Sınıf
Bilgi olma	Hangi durumlarda hangi duyguyu hissettiğini fark eder.	Ne zaman üzülürüz? Ne zaman öfkeleniriz? Ne zaman mutlu oluruz? Ne zaman utanırız? Ne zaman iğreniriz? Ne zaman şaşırırız? Ne zaman korkarız?	“Kötü bir şey olduğunda üzülürüz. Kedim öldüğünde çok üzüldüm” 2Ö1K “Düşersek üzülürüz...yaptığımız emeğimiz boşa giderse üzülürüz.” 2Ö5K “Oyuncağımız kırılırsa üzülürüz.” 2Ö10E “Biri bizimle uğraşırsa, eşyama zarar verirse öfkeleniriz? 2Ö1K “Bizimle dalga geçerse” 2Ö5K “Duygularımızla uğraşırsa [öfkelenirim].” 2Ö9E “Bu hastalık bittiğinde seviniriz...iyi bir aile olursak sevinirim ben.iyi bir öğretmenimiz olduğu için” 2Ö5K “Babamız annemiz hediye alınca seviniriz.” 2Ö3E “Bir kelimeyi söyleyemeyince utanırım.” 2Ö1K “Misafirliğe gidince ben çok utanıyorum.” 2Ö4K “Okulda tahtaya çıkınca, bilemeyince utanıyorum” 2Ö11K “Benim utandığım bir ortam yok.” 2Ö8E, 2Ö2E Kurban kesilirken kusasım geliyor.” 2Ö2E “Pasta aldıklarında şaşar kalırım.” 2Ö5K “Babam lunaparka götürdüğünde çok şaşırdım.” 2Ö4K
Anlama Empati	ve Üzücü bir anısını sınıf ile paylaşır.	Çok üzüldüğünüz, çok korktuğunuz ya da çok	“Babam bağırduğunda üzülürüm.” 2Ö9E

	öfkelendiğiniz bir anınızı anlatır mısınız?	“Annem bir kere ben uyurken beni evde bırakıp komşuya gitmiş ben de çok korktum.” 2Ö5K “Pazaryerinde bir tane boğa vardı. İlkim ile beni koşturdu eve kadar.” 2Ö4K “Abimin üstüne kapı yıkılmıştı, korktum.” 2Ö2E
	Olumsuz duygular hissettiğinde kendini nasıl rahatlatığının farkına varır.	Üzüldüğümüzde, korktuğumuzda ya da öfkelendiğimizde kendimizi nasıl rahatlatabiliriz? “Temiz hava alabiliriz.” 2Ö3E “Öfkelendiğimde kedilerimin yanına gidip sakinleşiyorum ben.” 2Ö1K “Yürüyüşe çıkarım.” 2Ö8E “Unutmaya çalışarak” 2Ö2E “Boğalarımınla sohbet ederim.” 2Ö9E
Katkı sağlama	Arkadaşının üzüntüsüne ortak olur. Bir arkadaşına üzüntüsü hakkında teselli kartı yazar.	Seçtiğiniz bir arkadaşınıza teselli kartı hazırlayıp teselli notu yazalım. “2Ö5K üzülmeye, kuşun mutluluca öldü.” 2Ö1K “2Ö11K üzülmeye arkadaşım benim de kuşum öldü. Annem yeni kuş alabilir.” 2Ö4K “Sevgili arkadaşım 2Ö3E kuşun öldüğü için ben de çok üzüldüm. Üzülmeye arkadaşım yine bir kuşun olur.” 2Ö5K “Sevgili arkadaşım 2Ö6K, seni seviyorum. Neyin öldüyse üzülmeye.” 2Ö10E

Öğretim modelinin ısınma” aşamasında beden eğitimi öğretmeni rehberliğinde jimnastik hareketleri yaptırılmıştır. Bir önceki etkinliklerde öğrencilerin bütün gün sabit bir şekilde ekran karşısında kalmalarının odaklanmalarını zorlaştırdığı fark edilmesi üzerine fiziksel aktivite ısınma aşaması olarak etkinliğe eklenmiştir. Ayrıca, bir önceki etkinlikte işlenen temel duyguların hatırlanması sağlanmıştır.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere duyguları hangi durumlarda hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler hediye alındığında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Mutluluğu daha çok hediyeyle eşleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bir öğrencide pandemi bittiğinde mutlu olacağını ifade etmiştir. Öğrencilere onlara hediye alınmadığı zamanlarda ya da pandemi döneminde hiç mutlu olup olmadıkları sorularak mutluluğun sadece bunlardan ibaret olmadığı fark ettirilmeye çalışılmıştır. İyi olma halinin de bir mutluluk olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin üzüntü, öfke, utanç, korku, iğrenme gibi duyguları ne zaman hissettiklerinde daha net cevaplar verirken şaşkınlık duygusunu mutluluk ile karıştırdıkları fark edilmiştir. Bu nedenle, şaşkınlık duygusu üzerine durulmuştur.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilere üzüldükleri, korktukları ya da utandıkları bir anılarını anlatmaları istenir. Başlangıçta bir anılarını anlatmaktansa genel bir bilgi verdikleri fark edilir. Daha sonra sorularla yönlendirilerek anılarını anlatmaları sağlanır. Ayrıca, bu aşamada bu duygular karşısında kendilerini nasıl rahatlattıkları sorulmuştur. Böylelikle, rahatlama yöntemlerinin farkına varmaları ve birbirlerinden farklı yöntemler öğrenmeleri amaçlanır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrenciler öncelikle yakın zamanda en üzüldükleri anılarını paylaşırlar. Daha sonra öğrenciler istedikleri bir arkadaşına teselli kartı hazırlayarak teselli notu yazarlar. Öğrenciler kendilerine yazılmış teselli notunu dinlemekten mutlu olduklarını, kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişler ve arkadaşlarına teşekkür etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu etkinlikte öğrencilerin duygularını arkadaşlarıyla paylaşmaları, diğerlerinin duygularını dinlemeleri ve birbirlerine destek olmaları amaçlanmıştır. Böylelikle kendi duygularının farkına varmaları, duygularını ifade etmeleri ve diğerlerine duygusal anlamda destek olmaları sağlanmıştır.

3. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. *Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Temel jimnastik hareketlerinden beşini yapabilirler.	Jimnastikçi, engel, bacaklar uzun oturuşunu ve point/flex duruşunu bana gösterebilir misiniz?	Öğrenciler istenen hareketleri yaparak gösterirler.
Bilgi olma	Örnek olay etkinliğinin nasıl yapılacağı hakkında bilgi sahibi olurlar.	Öğretmen bir örnek olay etkinliğini kendi yaparak öğrencilere gösterir.	Öğrenciler örnek olaylara nasıl cevap vereceklerini öğrenirler.
Anlama Empati	Örnek olaya ilişkin ne düşündüğünü, hissettiğini ve nasıl davranacağını paylaşır.	Verilen örnek olayda siz olsaydınız nasıl hissederdiniz ne düşündünüz ve ne yapardınız?	“Öfkeli ve bir de üzgün hissederdim... Yani nasıl desem, kötü birisi olduğunu düşünürdüm izinsiz alm... Yani kötü birisi olduğunu düşünürdüm öğretmenim... yani şey ne yapardım kızardım öğretmenim... Bir daha yapma izin alırsan ben sana veririm falan derdim.” 3Ö5K “Üzülürüm... babam bana kızacak diye düşünürüm... ararım Bulmaya çalışırım... bulamadığımda da baba ben harçlığımı kaybettim derim.” 3Ö8E “Ona böyle öfke duyarım ona şey ben ona çok güvenmiştim ona o benim arkadaşımı düşünürdüm ... derdim ki sen neden benim sır... özel sırlarımı arkadaşın arkadaşına başka bir arkadaşına söylüyorsun derdim keşke seninle paylaşmasaydım paylaşmasaydım bu sırrımı derdim. 3Ö2K “Bizim köyde öyle yapsalar direkt dövmeğe başlarlar. Ben de öyle yapardım.” 3Ö8E “Öğretmenim ben tekme tokat girerim” 3Ö6E

		“Ben tekrar söyleyebilir miyim?.. Gıcık olurum döverim onu.” 3Ö2K “İlk parasını aramaya giderdim, sonra bulamazsam da böyle polise giderdim parayı yok diye ihbar ederdim.” 3Ö3K “Öğretmenim diyelim gittik para için niye gidiyorsun bulursunuz.” 3Ö8E “Muhtara gidebiliriz.” 3Ö1K “Paramızı kaybettik okulda öğretmenimize de söyleyebiliriz.” 3Ö5K “Mesela jandarmaları çağırırız. Her yeri ararlar her yere bakar jandarmalar.” 3Ö6E “İlk böyle nereye koyduğunu söyledin nerede oturduğunu ilk diye sorardım... bulamazsak da öğretmene haber verirdim.” 3Ö3K “Elektrik gittiği zaman niye elektrik gitti diye elektrikçiye gidip elektrikçiye söyledim... Kızarım Sonra eve geldiğimde oturup bir köşeye ağlarım.” 3Ö6E
Katkı sağlama	Verilen örnek olayda kendisi olsaydı nasıl davranmak en sağlıklı olacağını arkadaşlarıyla tartışır. Böyle bir durumda yapılacak en doğru hareket ne olurdu? Mesela anneniz dedi ki şu an abur cubur yiyemezsiniz ve çok öfkeleniniz, ne yaparsınız?	“3Ö8E: Ben mutfağa gidip gizlice alırım dışarıda yerim sonra da giderim anneme yedim derim. Öğretmen: Ama bu doğru bir davranış mı peki? 3Ö8E: Hayır Öğretmen: Annen bu durumda nasıl hissederdi? 3Ö8E: üzgün Öğretmen: üzgün hisseder değil mi çünkü annen izin vermediği halde almış oluyorsun.” “Anneme şöyle derdim Yemekten sonra yiyebilir miyim derdim o da ye ederdi.” 3Ö4E “Öğretmenim yani sadece bugün yemeyiz yarın da yiyebiliriz.” 3Ö7K “Öğretmenim ben kızmazdım kırılmazdım hiç. Ben bir tane sayfa yırttığı zaman kardeşime kızmam O sayfayı alır kardeşime veririm Aynı defteri yırttığı defteri hala kullanırdım.” 3Ö6E

Öğretim modelinin “ısınma” aşamasında beden eğitimi öğretmeni rehberliğinde jimnastik hareketleri yaptırılmıştır. Bir önceki etkinliklerde öğrencilerin bütün gün sabit bir şekilde ekran karşısında kalmalarının odaklanmalarını zorlaştırdığı fark edilmesi üzerine fiziksel aktivite ısınma aşaması olarak etkinliğe eklenmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere örnek olay üstünden duygu, düşünce ve davranışların ayrımının yapılması hedeflenmiştir. Bunun için öğretmen bir örnek yaparak bunları nasıl ifade edeceklerine dair bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda örnek olayda belirtilen durum karşısında neler düşünüp, hissedip, yapabilecekleri sorulduğunda öğrenciler duygu, düşünce ve davranışı birbirine karıştırmıştır. Öğretmenin yönlendirmesiyle doğru ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ilk ifadelerinde gerçek cevaplarından ziyade kendilerinden beklenen cevapları vermişlerdir. Daha sonra bir öğrencinin kendi köylerinde o şekilde davranmayacaklarını ifade etmesi ve öğretmenin kendilerini rahat ifade etmeleri için güvenli ortam sağlanması üzerine öğrenciler gerçek durumda ne yapacaklarını ifade etmeye başlamışlardır. Bu boyuttaki bir diğer nokta ise öğrenciler polise gitmek, hastaneye götürmek gibi yapamayacakları şeyleri yapacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak daha sonra bunların ne kadar mümkün olduğu tartışıldıktan sonra öğrenciler bulundukları bağlama ve koşullara göre cevap vermeye başlamışlardır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere ben dili kullanarak duygularını açıklamalarına dair örnekler sunulduktan sonra verilen örnek olaylarda ben dili kullanmaları ve bir orta yol bulmaları için cesaretlendirilmiştir. İlk cevapları istenen cevaplar olmamıştır. Ancak daha sonra iki tarafı memnun edecek çözüm ürettikleri görülmüştür.

Genel olarak duyguların ifadesi etkinliğinde öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışı ayırt etmeleri, duygularını ben dili ile ifade ederek orta yolu bulmaları amaçlanmıştır. Örnek olay üzerinde çalışılırken başlangıçta karışık, gerçekçi olmayan, bağlama uygun olmayan cevaplar alınmış daha sonra ifadeleri daha da netleşip, gerçekçi ve çözüm odaklı cevaplar alınmıştır.

4.2.1.4.2. Duyguların İfadesi Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Duyguların İfadesi” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 59’da “Duyguların İfadesi” etkinliğine ilişkin 1. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 59. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		İÖ1E	İÖ2K	İÖ3E	İÖ4E	İÖ5E	İÖ6E	İÖ7K	İÖ8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	6	8	7	2	2	7	7	5
	Çaba gösterme	4	4	4	4	4	4	4	4
	Anlaşılmayan konuyu netleştirme	1	1	-	-	-	3	1	-
	Kendinden bahsetme	1	1	1	-	-	2	-	-
	Teşekkür etme	-	-	-	-	-	-	-	1
Yokluğu	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	-	-	1	1	2	-	-	2
	Kurallara uymamada ısrarcı olma	-	-	1	-	-	-	-	-
	Arkadaşının cevabını tekrarlama	-	1	2	-	1	1	-	3
	Söz kesme/söz almadan konuşma	-	-	4	-	-	2	-	-
	Arkadaşına karşı kırıcı tavırda bulunma	-	-	3	-	1	-	-	-
	Derse odaklanamama	-	-	3	1	-	-	-	1

Tablo 59’da belirtildiği gibi etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin genel olarak etkinliğe katılım gösterdiği sadece iki öğrencinin diğerlerine göre daha az bir katılım gösterdiği gözlenmiştir. Bu iki öğrenciden biri etkinliklere ilk defa katılmıştır. Diğer öğrenci genel olarak sessiz kalan bir öğrencidir. Öğrencilerin tamamının etkinliklere isteneni yapıncaya kadar çaba göstermişlerdir. Bazı öğrencilerin anlaşılmayan noktaları sordukları fark edilmiştir. Bir öğrenci kendisine teselli kartı yapan arkadaşına teşekkür etmiştir. Dersin girişinde öğrencilerin bazılarının kendilerinden bahsetme isteği fark edilmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Kendinden bahsetme

“Öğretmenim biz koyun aldık.” İÖ6E

“Öğretmenim benim bir keresinde dişim çıktı.” İÖ2K

“Bizim oğlağımız var.” İÖ3E

“Benim de dişim çıktı.” İÖ1E

Çaba gösterme

[İÖ8E’in annesi bir kısmını kesmek istiyor ama cengiz buna itiraz ediyor. Onu ben keseceğim diyor.]

Duyguların ifadesi etkinliğinde sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak kurallara uydukları ancak bu etkinlikte diğer

etkinliklere göre biraz daha hareketli oldukları gözlenmiştir. Bu etkinlikte ilk defa katılan 1Ö3E'nin sınıfa uyum sağlamada zorluk çektiği gözlenmiştir. Söz almadan konuşma, derse odaklanamama, ders esnasında öfkeli konuşma, hırçınlık yapma, uyarılmasına rağmen kurallara uymamada ısrarcı olma gibi sınıf huzurunu bozucu davranışlarda bulunmuştur. 1Ö8E, diğer etkinliklerde olduğu gibi başlangıçta hırçın davranışlar sergilediği daha sonra uyum sağladığı ve etkinlikte keyif aldığı gözlenmiştir. Söz aldığı, ancak konuşurken kendini öfkeli bir şekilde ifade ettiği görülmüştür. 1Ö3E ve 1Ö8E'nin ara ara derse odaklanamadıkları fark edilmiştir. Bazı öğrencilerin söz almadan konuştukları, bazılarının arkadaşının cevabını tekrar ettiği gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Kurallara uymamada ısrarcı olma

Öğretmen: şimdi makasları kenara bırakalım. Daha sonra ihtiyacımız olacak.
[Öğrenciler kenara bırakır.]

Öğretmen: 1Ö3E makası kenara bırakır mısın? sana zarar verebilir.

[Bırakıp tekrar eline alıyor. 3. dememde annesi elinden alıyor.]

Söz kesme/söz almadan konuşma

“Ben söyleyecem, ben söyleyecem.” 1Ö3E

“[1Ö3E hem parmak kaldırıyor hem de öğretmenim diye sesleniyor.]

“Önce ben konuşacam.” 1Ö6E

Arkadaşına karşı kırıncı tavırda bulunma

Öğretmen: baban ne olunca 1Ö6E?

1Ö4E: oyuncak aldığında

1Ö6E ya ben söylüyorum [bağırarak]

Öğretmen: tmm tmm arkadaşın bana hatırlatıyor.

Sonuç olarak, bu etkinlikte 1. Sınıf öğrencilerinin bir önceki etkinliklere göre daha hareketli oldukları gözlenmiştir. Etkinliklere katılmayan bir öğrenci bu etkinliğe katılmıştır. Ancak sınıfa uyum problemi yaşamıştır. Kurallara uymakta zorlanmıştır. Bir öğrenci diğer etkinliklerde de olduğu gibi başlangıçta isteksiz davranışlar sergilemiş daha sonra derse katılmaya, söz almaya ve istenileni yapmaya başlamıştır. Sınıfın geneli etkinliklere katılmada istekli oldukları, kendilerini ifade etme ve verilen görevleri yapma çabasında oldukları gözlenmiştir.

Tablo 60'ta "Duyguların İfadesi" etkinliğine ilişkin 2. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 60. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Etkinliğe Katılım	16	11	9	14	20	T	9	12	9	10	11
	Verilen görevleri tamamlama	4	4	4	4	4	T	4	4	4	4	4
	Teşekkür etme	-	-	1	-	1	T	-	-	-	1	-
	İyi dilekte bulunma	-	1	-	-	-	T	-	-	-	-	-
Yokluğu	Sorulduğu halde cevap verememe	-	-	-	5	-	T	-	1	-	1	1
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	-	-	-	2	-	T	-	-	-	-	-
	Sınıfın dikkatini dağıtıcı davranışta bulunma	-	-	1	-	-	T	-	-	-	-	-
	Söz kesme	1	-	-	-	2	T	-	-	-	-	-
	Arkadaşına karşı kırıcı tavırda bulunma	1	-	-	-	-	T	-	-	-	-	-

Tablo 60'ta belirtildiği gibi etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelenmiştir. Öğrencilerin tamamının etkinliğe katılımının yüksek olduğu gözlenmiştir. 2Ö3E, 2Ö7K, 2Ö8E, 2Ö9E, 2Ö10E diğer öğrencilere nispeten daha sessiz ve içedönük öğrenciler oldukları gözlenmiştir. Ancak, bu etkinlikte onlar da bir önceki katılımlarına göre yüksek performans göstermişlerdir. Öğrencilerin tamamının verilen görevi istekle tamamladıkları gözlenmiştir. Dersin bitiminde 2Ö2E arkadaşları ve herkes için "inşallah kimse hasta olmaz." diyerek iyi dileklerini arkadaşlarıyla paylaşmıştır. 2Ö3E, 2Ö5K ve 2Ö10E'nin kendisine teselli kartı yazan arkadaşına teşekkür ettiği ve hoşnutluğunu gülümseyerek belli ettiği gözlenmiştir.

Duyguların ifadesi etkinliğinde sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde, öğrencilerin bazılarının duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri anlar olduğu gözlenmiştir. 2Ö8E'nin annesi bütün etkinliklerde yanında durmaktadır ve oğluna cevap vermesi için baskı uyguladığı anlaşılmaktadır. Bir iki defa 2Ö8E'ye söylemek istediği bir şeyin olup olmadığı sorulduğunda cevap veremeyince annesi "bu böyle, söyleyecek çok şeyi var ama bir türlü konuşmuyor" diyerek oğluna müdahale etmiştir. 2Ö8E içedönük bir öğrencidir ve annesinin bu baskısı yanlış yapma korkusunu tetikleyebilir. Bazı öğrencilerin arkadaşlarının cevabını tekrarladıkları gözlenmiştir. Bazı sorularda benzer cevaplara sahip olabilmektedirler ancak bazı sorularda etkinliğe katılım göstermede istekli olmalarından dolayı parmak kaldırarak arkadaşının cevabını tekrarladıkları gözlenmiştir. Ayrıca, aynı öğrencilerin düşünmeden parmak kaldırıp sonra

düşündükleri ve cevap veremedikleri gözlenmiştir. Bunun önüne geçmek için öğrenciler farklı cevaplar vermeleri için cesaretlendirilmiştir.

Bir öğrencinin ekranında farklı görseller deneyerek sınıfın dikkatini dağıttığı fark edilmiştir. Ancak, ilk uyarıda yapmaktan vaz geçmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

[2Ö3E ekranında sürekli farklı eklemeler yapıyor bu da diğerlerinin dikkatinin dağılmasına sebep oluyor.]

Öğretmen: 2Ö3E orada çok eğleniyorsun farkındayım, çok değişik şeyler deniyorsun ama bizim burada biraz dikkatimiz dağılıyor. Onu sonra yapabilir misin?

2Ö3E: yapabilirim.

Öğretmen: teşekkür ederim, hadi onları kaldır seni görelim.

İki öğrencinin söz almadan konuştukları gözlenmiştir. 2Ö1K agresif bir yapıya sahip ve kurallara uymada zorluk çeken bir öğrencidir. Ancak, diğer derslere göre bu etkinliklerde daha sakin ve söz dinler davranışlar sergilemektedir. Bu etkinlik esnasında bazı arkadaşlarının verdiği cevaplara öfkelenerek söze karışmıştır ve hem söz kesmiş hem de arkadaşlarına karşı kırıcı söylemlerde bulunmuştur. 2Ö5K bu etkinlikte oldukça heyecanlı ve etkinliklere katılmada istekli davranışlar sergilemiştir. Bu nedenle her sorulan soruya birden fazla cevap vermek istemiştir. Bazen de ilk kendisi cevap vermek istemiştir. Uygulayıcı sadece söz alarak konuşmaları için öğrencileri uyarmıştır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

2Ö5K: öğretmenim lütfen ben [arkadaşı konuşurken]

Öğretmen: çok heyecanlısınız duygularınızı paylaşmak istiyorsunuz bunu biliyorum farkındayım ama arkadaşlarınızın hepsi konuşması gerekiyor değil mi? Mesela bizi arkadaşlarımız dinlemezse üzülürüz değil mi?

2Ö5K: Tamam, anlaştık öğretmenim.

Sonuç olarak, bu etkinlikte 2. Sınıf öğrencilerinin genel olarak istekli oldukları ve bir önceki etkinliklere göre yüksek katılım sağladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerden istenen görevleri istekle yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin bazılarının arkadaşlarına teşekkür ettiği ve bir öğrencinin ise diğerleri için iyi dileklerde bulundukları gözlenmiştir. Bununla beraber, bazı öğrencilerin söz kestikleri, arkadaşlarının cevabını tekrarladıkları gözlenmiştir. Bir öğrencinin sınıfın dikkatini dağıtıcı davranışta bulunduğu, bir öğrencinin arkadaşına kırıcı söylemlerde bulunduğu görülmüştür.

Tablo 61’de “Duyguların İfadesi” etkinliğine ilişkin 3. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 61. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe katılım	2	3	5	4	5	3	2	8
	Duygu ve düşünceleri ifade etme	3	3	6	3	2	2	1	5
	Beğenisini ifade etme	-	-	-	-	1	-	-	-
	İsteğini belirtme	-	1	-	-	-	-	-	-
	Diğerlerini dinleme	1	-	2	2	3	2	-	4
	Güvende hissetme	-	1	-	1	1	1	-	2
	Diğerlerine anlayışlı olma	-	-	-	-	-	1	-	-
	Çözüm üretme	-	1	1	1	-	-	1	-
Yokluğu	Dersle ilgilenmeme	-	-	2	-	-	2	-	-
	Derse geç kalma	-	-	-	-	-	-	1	-
	Duygu ve düşünceyi ifade edememe	2	-	-	1	-	-	-	-
	Duygu, düşünce ve davranışın karıştırılması	1	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 61’de belirtildiği gibi etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin verilen örnek senaryolar üzerinden duygu ve düşünceleri istenmiştir. Bu nedenle sırayla öğrenciler cevap vermiştir. Ancak bazı öğrencilerin (3Ö8E, 3Ö5K, 3Ö3K, 3Ö6E, 3Ö4E) söz hakkı olarak arkadaşlarının örnek olaylarına da cevap verdikleri derse katılım sağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlarının örnek senaryolarına ve arkadaşlarının verdiği cevaplara yorum yapma isteği diğerlerini dinlediklerini de göstermektedir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ayırt etmede, duygularını kötü ya da iyi değil de duygu ifadelerini kullanarak ifade etmede gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, önceki etkinliklerde kendi gerçek duygu ve düşüncelerini ifade etmek yerine beklenen cevapları verme eğilimde oldukları ancak bu etkinlikte kendilerini güvende ve rahat hissederek gerçek düşüncelerini ifade edebildikleri görülmüştür. Verilen örnek olaylara bazı öğrencilerin çözüm diğerlerini de düşünerek ürettikleri ve diğerlerine anlayışlı oldukları fark edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin etkinliğe ilişkin beğeni ve isteklerini rahatlıkla ifade etmişlerdir.

Çözüm üretme

“Ben anneme şöyle derdim Anneme şöyle derdim Yemekten sonra yiyebilir miyim?”

3Ö4E

Diğerlerine anlayışlı olma

“Öğretmenim ben kızmazdım kırılmazdım hiç. Ben bir tane sayfa yırttığı zaman kardeşime kızmam. O sayfayı alır kardeşime veririm. Aynı defteri yırttığı defteri hala kullanırdım.” 3Ö6E

Beğenisini belirtme

“Bilmiyorum da ben bu etkinliği çok sevdim.” 3Ö5K

Güvende hissetme

“Bizim köyde öyle yapsalar direkt dövmeye başlarlar.” 3Ö8E

“Öğretmenim ben tekrar söyleyebilir miyim?.. Gıcık olurum ona döverim onu.” 3Ö2K

“Öğretmenim ben tekme tokat girerim.” 3Ö6E

Duygu ve düşünceleri ifade etme

“Şey ben ona çok güvenmiştim ona o benim arkadaşımı düşünürdüm.” 3Ö2K

“Babam bana kızacak diye düşünürüm.” 3Ö8E

“Öğretmenim elektrik gittiği zaman niye elektrik gitti diye elektrikçiye gidip elektrikçiye söyledim kızarım Sonra eve geldiğimde oturup bir köşeye ağlarım.” 3Ö6E

“Çok kızarım mesela kullandığım bir defterse çok kızarım hem üzülürüm Sonra bir de odama girme derim.” 3Ö8E

“Öfkeli olurdum üzülürdüm ondan sonra ağlardım.” 3Ö2K

Duyguların ifadesi etkinliğinde sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde, bazı öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışı karıştırdığı, bazı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca bir öğrencinin derse geç geldiği ve bazı öğrencilerin zaman zaman dersle ilgilenmedikleri gözlenmiştir.

Duygu, düşünce ve davranışın karıştırılması

Öğretmen: ne hissederdin?

3Ö1K: bir daha yapma derdim

Öğretmen: karışıklığı gördüğünde nasıl hissederdin, yani duygun ne olurdu?

3Ö1K: duygum mu?

Öğretmen: öfkeli mi olurdun, utanmış mı olurdun, kızgın mı, üzgün mü olurdun, ne olurdu?

3Ö1K: öfkeli olurdum

Öğretmen: öfkelenirdin bu duruma. Ne düşünürdün düşüncen ne olurdu?

3Ö1K: Bi daha yapma derdim ona.

Öğretmen: o an düşündüğün ne olurdu? Aklından geçen ne olurdu? Mesela burayı kim karıştırmış ya diye bir şey mi düşünürdün?

[Gül şu an düşünüyor.]

Sonuç olarak, 3. Sınıf öğrencilerinin bu etkinlikte duygu ve düşüncelerini daha rahat ve dürüstlikle ifade ettikleri gözlenmiştir. Önceki etkinliklerde daha çok beklenen cevapları verme eğilimindeyken bu etkinlikte bir öğrencinin öncülüğüyle öğrenciler gerçekçi cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde kendilerini güvende hissettikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışı birbirine karıştırdığı anlaşılmış ve etkinlik esnasında bu karışıklık giderilmeye çalışılmıştır. Bir öğrencinin derse geç gelme alışkanlığı edindiği fark edilmiştir. Bazı öğrencilerin zaman zaman dersten koptukları fark edilmiştir.

Genel olarak, bütün öğrencilerin etkinliklere katılımında isteklilik gözlenmiştir. 3. Sınıf öğrencilerinin kendilerini dürüstlikle ifade ettikleri görülmüştür. 1. Ve 2. Sınıfların kendilerinden istenen görevleri istekli ve istenen şekilde oluncaya kadar çaba gösterdikleri görülmüştür. Bununla beraber, bütün sınıflarda bazı öğrencilerde söz almadan konuşma, derse odaklanamama, kırıncı tavırda bulunma gibi davranışlar da gözlenmiştir.

Uygulanan etkinlikle ilişkili olarak günlük, öz değerlendirme formu, bireysel görüşmeler, veli odak grup görüşmeleri, öğretmen değerlendirmeleri, ödevler, yansıtıcı değerlendirmeler gibi farklı veri tekniklerinden ve kaynaklarından yararlanılmıştır. Aşağıda diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1.4.3. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Uygulamaların dördüncü etkinliği olan “Duyguların İfadesi” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak diğer veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve duyguların ifadesi etkinliğinde “duygu ile davranışların eşleştirilmesi duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifadesi, duygu ve düşüncelerin dürüstçe ifadesi” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 62’de öğrencilerin sorumluluk alma etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından

elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve farklı veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 62. *Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri*

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşünceleri	“Bu etkinlikte sırrımın başka kişiyle paylaşılmasında kendimi nasıl hissedeceğimi neler yapabileceğimi öğrendim...etkinlikte kendimi mutlu ve ifade edici hissettim...etkinliğe katılımım güzeldi, iyiydi ve arkadaşlarım da katıldı.” (4.3.3Ö1K)
Duygu ile davranışların eşleştirilmesi	“Babamı gözlemliyorum. Mutlu, derslerimi çalıştığımı gördü. Üzgün, onu tersledim. Korkmuş, ondan izin almadan başka bir yere gittim. Şaşkın, derste tüm soruları bildim. İğrenmiş, onun karşısına limon yedim. (4.1. 3Ö1K) Ablam öfkemi canlı dersine giremedi. Mutlu, kedimizle oyun oynuyor. Şaşkın, ablama resim hediye ettim. Üzgün, bilgisayarın şarjı bitti. İğrenmiş, yemeğinden kıl çıktı. (4.1. 3Ö2K) “Annem öfkeli, abim kızdırdı. Mutlu, abim özür diledi. Korkmuş, buzağımızın ipi boşanmış bağlayamadı.” (4.1. 3Ö8E) “Babam şaşkın, uykudan uyandı. Öfkeli yaramazlık yaptım. Mutlu çay içiyor. Mutlu, tavuk pişirip yiyor. Öfkeli içki içerken gözetledim. Öfkeli, yatağa yatıp uyumadım.” (4.1. 3Ö6E)
Duygu ve düşüncelerin dürüstçe ifadesi	“Etkinlik çok güzeldi. Dürüst olmayı öğrendim. Kendimi çok mutlu hissettim.” (4.3. 3Ö2K) Etkinlik eğlenceliydi, bir şeyler öğrendik. Bu etkinlik bana özgüven verdi. Ne olursa olsun dürüstçe kendimi ifade etmeyi öğretti... öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamam. Bütün insanlara dürüst olmalıyım. (4.3. 3Ö8E) “Öğretmenim ben eskiden hiç doğruları söylemezdim de ama artık doğruları söylüyorum. Eskiden bir de eeee çok derdim ne diyeceğimi unutturdum. Şimdi unutmuyorum.” (4.4. 2Ö11K)
Duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifadesi	“Etkinlikte çok eğlendim derse ilk güzel bir spor yaparak başladık spor yapmak beni ve arkadaşlarımı çok sevindirdi derste hiç sıkılmadım duygularımızı ifade etmeyi öğrenmeye devam ettik.” (4.2. 3Ö3K) Öğrenciler başlangıçta kendilerinden beklenen cevapları verdiler. Aslında bu da şunu çok iyi gösteriyor demek ki onlar kendilerinden beklenen cevapları biliyorlar ama bir de kendi yapmak istedikleri, yapabilecekleri, yani kendi özlerinin de farkındalar. Gerçekçi olmalarını istediğimde bu sefer gerçekten ne yapacaklarını ifade etmeye başladılar, bu sefer ama çocuklar kendileri gerçek anlamda ifade etmeye başladıklarında da tavırları değişti. Daha kendilerini rahat hissetmeye başladılar, gülmeye başladılar. Çünkü bir önceki cevapları o beklenen cevapları söylerken daha ciddiydiler. Kendileri olduklarında ise çok daha rahat olmaya başladılar eğlenmeye başladılar. (4.8) “İlk önce tutuyorum tutuyorum söyleyeceğimi ama söyleyemiyordum. Ama şimdi hemen düşünüyor yani hemen düşünüp de karar verebiliyor hemen de cevap veriyorum.” (4.4.2. 3Ö7K)

	“Eskiden mesela ikide bu yırtıldığında hemen ağlıyordum sonra üzülyordum, sinirleniyordum. Bazenleri sinirlenip kendime zarar verirdim. Şimdi bir kitabım kırılrsa yırtılrsa ben onu bir daha yapmamaya çalışıyorum şimdi artık böyle bir şey yapmıyorum.” (4.4.2. 3Ö2K) Biraz daha düzenli yaptıklarının farkında bizi üzmemekten çekiniyor. Aslında yaptığı hareketlerin yanlış olduğunun farkında. Bu etkinliklerden sonra Gülşen öğretmenimiz sayesinde çocuğum kendini daha iyi ifade eder oldu.” (4.6. 3Ö1K) “Gerçekten çok ama çok rahat ifade ediyor. Daha önce böyle değildi.” (6. 2Ö3E) “Sinirlendiğinde sinirlendiğini söylüyor. Beğenmediğinde beğenmedim diyor. Mutlu olduğunda mutlu olduğunu, üzgün olduğunda üzgün olduğunu söylüyor.” (4.6. 2Ö1K) “Öğretmenim bendeki değişiklikleri söyleyemememin sebebi utanmam. Öğretmenim önceden utandığım için söyleyemediğim şeyleri söyleyebiliyorum. Utandığım zaman utanıyorum diyebiliyorum. Bunu da söyleyemiyordum.” (4.4. 2Ö1K) “Önceden bazı şeyleri utandığı için çekingen davrandığı için konuşamıyor da bazen şimdi biraz daha anlatabiliyor kendini ifade edebiliyor Üzüntü ile ilgili sevinç ile ilgili Şimdi biraz daha iyi anlatabiliyor çekingenliğini yani biraz daha gitti Düşüncelerine eskiye göre biraz daha rahat ifade etmeye başladı.” (4.6.2Ö4K) “Öğretmenim eskiden çok düşünerek cevap verirdin ama şimdi hemen cevap verebiliyorum düşüncelerimi söyleyebiliyorum Duygularını ifade etmedi nasılsın 2Ö3E öğretmenim bir şey üzüldüğüm zaman onu da direkt söyleyebiliyorum annemlerde Ellerinden geldiği kadar bizim isteklerimizi yerine getiriyor Eskiden öyle üzüldüm de söyleyemezdim öğretmenim” (4.4.2Ö3E) “Öğretmenim eskiden duygularımı öfkemi ağlayarak sinirlenerek bağırarak gösteriyordum şimdi eskisi kadar yapmıyorum artık.” (4.4. 2Ö2E) “Biraz öfkeli agresif bir yapısı var ama artık neye kızdığını neye üzüldüğünü söyleyebiliyor. İlk derslerde konuşmak istemezdi ama artık kendini çok daha rahatlıkla ifade edebiliyor. Çok daha akıcı konuşuyor ve duygularını ifade edebiliyor.” (4.6.2Ö9E)
“Ben” dili	“Rol yapma etkinliğine vakit kalmadı. Onun yerine ben dili kullanabilecekleri örnekler yapmaya çalıştık yani ekstra daha küçük Örnek olay verip öyle bir durumda ne yapardınız yani böyle öfke içeren örnekler vermeye çalıştım. Mesela, 3Ö8E, 3Ö2K, 3Ö6E rahatlıkla duygusunu söyledi ama 3Ö3K hala tam olarak kendi duygularını ifade edemedi. “Ben dili” tam olarak ifade edilemedi, vurgulanamadı. Bununla ilgili daha fazla etkinlik yapılması gerekir.” (4.8)
Kendini tanıma	“Öğretmenim eskiden hiç duygusal değilim sanırdım şimdi çok duygusal olduğumu fark ettim.” (4.4. 2Ö6K)

Bu etkinlikte duyguların doğru ve rahat bir şekilde ifadesi üzerine durulmuştur. Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, genel olarak öğrencilerin etkinlik esnasında gerçek duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri onlarda dürüstlüğün öneminin farkına varmalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Duygularının farkına vardıkları ve bunları daha kolay ifade ettikleri fark edilmiştir. Duygularının farkına varmaları sonucunda

kendilerini keşfettikleri gözlenmektedir. Kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri, onlara kendilerini iyi hissettirdiği anlaşılmaktadır. 3. Sınıf öğrencilerinin aile üyelerinden biri üzerinde yaptıkları gözlem sonucunda duygu-davranış eşleştirmesini yapabildikleri görülmüştür.

Duyguların ifadesi etkinliğinin uygulanması esnasında önemseme davranışlarının öğrencilere kazandırılmasına yönelik fark edilen bazı durumlar araştırmacı tarafından yansıtıcı değerlendirme yapılarak not alınmıştır. Bu değerlendirmelerde gözlenen sorunlar ve bunlara çözüm önerileri getirilerek sonraki etkinliklerde dikkate alınmıştır.

4.2.1.4.4. Duyguların İfadesi Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Duyguların ifadesi etkinliğine ilişkin veri kaynakları ve video kayıtları incelenmiş ve bazı sorunlar tespit edilmiştir. Aşağıda etkinliklerin niteliğini artırmak ve süreçte daha verimli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla belirlenen sorunlar ve üretilen çözümlere yer verilmiştir.

Belirlenen sorunlar:

- 3. sınıf etkinliğinde “ben” dili kullanımına ilişkin farkındalık uyandırılmış ancak nasıl kullanılacağı yeterince anlaşılmamıştır. Kendi duygularını ifade etmede farkındalık artmış ancak empati kurmada biraz daha desteğe ihtiyaç olduğu görülmüştür.
- 2. Sınıflarda bir öğrencinin hırçın davranışlarına karşılık diğer arkadaşları hem tepkili davranışlarda bulunmakta hem de onu dışlamaktadır.

Üretilen Çözümler:

- Bir sonraki etkinlikte ben dilinin kullanımı ve empati kurma üzerine etkinlik hazırlanması.
- 2. Sınıflarda gözlenen sorun üzerine bir sonraki etkinliğin bu konuda olması planlanmıştır.

4.2.1.4.5. Duyguların İfadesi Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. Genel olarak, duyguların ifadesi etkinliği online olarak yapılmış, bir saat sürmüştür. Bu etkinlikte kazanımlar sınıflara göre az da olsa farklılık göstermektedir. 1. ve 2. sınıflarda daha çok duyguların durumlarla eşleştirilmesi, duygularını sınıfı ile paylaşması ve diğerlerinin üzüntüsüne anlayış geliştirmesi ve destek olmasına odaklanılırken 3. sınıflarda duygu, düşünce ve davranışı birbirinden ayırt etmesi olaylar karşısında doğru

davranışın belirlenmesi ve ben dilinin kullanılmasına odaklanılmıştır. 1. ve 2. sınıflarda kazanımlara ulaşılmış, 3. sınıflarda ben dilinin kullanımına ilişkin yeterince değinilmediği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra özellikle 3. sınıflarda, verilen örnek olaylar üzerinden kendi duygu-düşünce ve davranışlarını söylemeleri istenmiştir. İlk örneklerde istenen cevapları verme eğilimi varken daha sonra dürüstçe kendilerini ifade etmişlerdir. Kendilerini dürüstçe ifade etmeleri kendilerini güvende hissettiklerini, yargılanma endişesi taşımadıklarını gösterdiği söylenebilir. Diğer veri kaynaklarına bakıldığında kendilerini dürüstçe ifade etmek onları rahat hissettirdiği ve daha mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Duygu ve düşüncelerin ifadesinde ben dili kullanımı ve orta yolu bulma konularında farkındalıkları artırılmıştır. Ancak, ben dilinin kullanımı ve empati kurmadaki becerilerinin üzerine etkinlik yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Etkinlik esnasında önemseme davranışlarına genel olarak bakıldığında 1. Sınıf öğrencilerinin etkinliğe katılımda isteklilik, çaba gösterme, teşekkür etme gibi davranışlar dikkat çekerken bazı öğrencilerin sınıf kurallarına uymada zorluk yaşadığı gözlenmiştir. 2. Sınıf öğrencilerinin de aynı şekilde katılımda isteklilik, teşekkür etme, çaba gösterme davranışları gözlenmiştir. 3. sınıflarda genel olarak önemseme davranışlarından etkinliğe katılım, duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme, beğenisini ifade etme, diğerlerini dinleme, güvende hissetme, çözüm üretme davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Ancak, bazı öğrencilerin dersle ilgilenmedikleri, bir öğrencinin derse geç kaldığı, bazı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları ve duygu, düşünce ve davranışı karıştırdığı gözlenmiştir. Ancak, duygu ve davranışın eşleştirilmesi üzerine verilen ödevde bu karışıklığın giderildiği anlaşılmaktadır.

Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, bütün sınıflarda duyguların farkına varılması ve dürüstlikle ifade edilmesi, kendilerini keşfetmeleri, diğerlerinin duyguların anlayış geliştirmeleri gözlenmiştir.

4.2.1.5. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul. Önceki etkinliklerde 2. Sınıf öğrencilerinin arasında bir öğrenciden dolayı o öğrenciye karşı olumsuz davranışlar sergiledikleri ve olumsuz yargılar geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu nedenle, 2. Sınıflarda görülen ihtiyaca yönelik “Diğerlerini olduğu gibi kabul” etkinliği ek olarak yapılmıştır. Bu etkinlikte materyal olarak araştırmacı tarafından yazılan “Güneş’in Hikayesi” ve yara bandı ile yapılan özür kartı kullanılmıştır. Hikâyede ailevi nedenlerden dolayı arkadaşlarına uyum sağlayamayan bir kız çocuğuna sınıf arkadaşlarının başlangıçtaki tepkileri ve gerçekleri öğrendikten sonra sonraki tepkileri anlatılmaktadır. Öğrenciler

tarafından hazırlanan “Yara bandı özür kartı” ile yarı yapılandırılmış bir kart notu yazmaları istenmiştir. Tablo 63’te diğerlerini olduğu gibi kabul etkinliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 63. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
09.01.2021	2. sınıf	Online Eğitim	80 dk.	Diğerlerini önemseme	-Farklılıklara saygı (Diğerlerini olduğu gibi kabul)	- Diğerlerini olduğu gibi kabul etmenin önemini anlar. -Diğerlerini yargılayıcı düşüncelerin farkına varır. -Diğerlerindeki güzellikleri görmeye odaklanmanın farkına varır.

Tablo 63’te belirttiği gibi 2. sınıf “Diğerlerini olduğu gibi kabul” etkinliği iki ders saatinde, online yapılmıştır. Bu etkinlik, süreçte ihtiyaç görülmesi üzerine sadece 2. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu etkinlikte diğerlerini önemseme temasında yer alan farklılıklara saygı alt teması kapsamında ele alınmıştır. 2. Sınıf öğrencilerinin bir arkadaşlarının olumsuz davranışlarda bulunması ve sınıfın onu dışlaması üzerine diğerlerini olduğu gibi kabul etmenin önemi, yargılayıcı düşüncelerin farkına varılması ve diğerlerinin güzel özelliklerine odaklanılması ve anlayış geliştirilmesi amaçlanmıştır.

4.2.1.5.1. Öğrencilerin Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmesinin birinci aşamasında ilk olarak “Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul” etkinliğinin boyut ve kazanımlarına yönelik öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır. 2. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Bir önceki derste bir arkadaşına yazdığı teselli notunu okur.	Geçen etkinlikte bir arkadaşınıza yazdığınız teselli notunu okur musunuz tekrar?	“Arkadaşım 2Ö10E, kuşun öldüğü için üzülme. Tekrar bir kuşa sahip olabilirsin.” 2Ö6K “Sevgili arkadaşım 2Ö4K, kuşunu çok sevdiğini biliyorum. Öldüğü için çok üzgünüm ama üzülme tekrar bir kuşa sahip olabilirsin.” 2Ö11K
Bilgi olma	Öğrenciler hikâyede geçen olayları sırasıyla anlatabilir.	Hikâyede neler oldu?	“Hırçın ve öfkeli biriydi.” Sınıf “Mert diye bir çocuk geldi. Onu bu davranışlardan kurtardı.” 2Ö1K

			“Güneş’in neden hırçın olduğunu öğrendiler.” 2Ö11K Birbirlerinden özür dilediler ve hepsi arkadaş oldu.” 2Ö9E
Anlama Empati	ve - Diğerlerini olduğu gibi kabul etmenin önemini anlar.	Hikâyeyi dinlerken ne hissettiniz?	“Güneş’in annesi hastanedeymiş galiba, babası da yanındaymış.” 2Ö9E “Birazcık duygusal oldu. Annesi babası hastanede olduğu için anneannesi bakıyormuş ya onlar üzgün geldi.” 2Ö4K “Evet” sınıf “Ben bu hikâyeyi birazcık kendime benzettim. İşte benim gibi hırçın olması, pek arkadaşının olmaması.” 2Ö1K “Ben mutlu oldum çünkü Mert ile arkadaşlığı devam etmiş.” 2Ö7K Güneş’in okulda hiç arkadaşı yokmuş. Öbür çocuklar güneş ile oynamak istemiyormuş. En sonunda arkadaş olmuşlar hep beraber.” 2Ö2E “Orada sevgi ve arkadaşlığı anlatıyor. Ben öyle anladım. Arkadaşlık demek baya çok arkadaşımızın olması demek. Biz onları seversek daha çok arkadaşımız olur.” 2Ö3E
		Bu hikâyeden nasıl bir ders çıkarabiliriz?	“Çocuklar birbirini sevmese de bile yine de arkadaşlar. Bi de iki arkadaş küstüğünde barışır. 2Ö2E
Katkı sağlama	-Diğerlerini yargılayıcı düşüncelerin farkına varır. -Diğerlerindeki güzellikleri görmeye odaklanmanın farkına varır.	Bazı davranışlarınızı sevmediğiniz bir arkadaşına hep birlikte mektup yazalım mı?	“Sevgili arkadaşım, ben senin oyun oynarken mızıkçılık yapma huyunu sevmediğim için sana çok kızıyorum. Bundan dolayı senden özür dilerim. Lütfen beni affet. Sen de beni üzme birbirimizi kırma. Senin gülmeni çok seviyorum. Bunun için teşekkür ederim. Seni seviyorum.” 2Ö4K “Ben senin öfkeli olmanı sevmiyorum. Bu davranışını sevmediğim için sana kötü davrandım. Kötü davranışından dolayı senden özür dilerim. Lütfen beni affet. Aslında senin mutlu olması seviyorum...”2Ö7K “Ben senin derste bağırmanı sevmiyorum. Annene bağırmanı sevmiyorum. Bu hareketin beni ve arkadaşlarımı çok üzüyor. Bundan dolayı sana soğuk davranıyorum. Aslında sen çok iyi birisin. Arkadaşın...” 2Ö8E “Ben senin hırçın davranışlarını sevmediğim için sana kötü davranmadım. Aslında senin neşeli olmanı çok beğeniyorum. Bunun için sana teşekkür ederim. Seni seviyorum.” 2Ö6K
Değerlendirme		Biz bugün neler konuştuk? Neler öğrendik? Bugün hikâyeye okuduk, mektup yazdık ama bunları niçin yaptık?	“Hikâye dinledik. Kitap yaptık.” 2Ö9E “Kitap okuduk. Mektup yazdık. 2Ö7K “Öğretmenim hiçbir insanın tamamen kötü olmadığını öğrendik.” 2Ö1K “Bazı huylarını sevmediğimiz arkadaşımıza duygularımızı yazdık. Bu dersi [ona karşı] daha iyi olmamız için yaptık.” 2Ö8E “Bu mektubu arkadaşımızla güzel geçinelim diye yazdık...davranışlarını düzeltmesi için yardım etmeliyiz” 2Ö2E “Öğrenmek için ve nasıl davrandığımızı söylemek için.” 2Ö3E “Tavırlarımızı düzeltmek için.” 2Ö6K

Etkinliği değerlendir.	Etkinliği nasıl buldunuz?	“Etkinlik eğlenceliydi ama ben biraz üzıldüm... hikâyede Güneş’in hiç arkadaşı olmadığı için...arkadaşımız bize kötü davranırsa biz de ona aynı şekilde kötü davranmamalıyız.” 2Ö2E “Kötü çocuk diye bir şey yoktur.” 2Ö8E

Tablo 64’e göre Öğretim modelinin “ısınma” boyutunda bir önceki etkinlikte bir arkadaşına yazdığı teselli notları okunur. Bu etkinlikte olmayan 2Ö6K, arkadaşlarından etkinlik hakkında bilgi alarak bir teselli notu yazmış ve onu okumuştur. Teselli notunu kaybeden 2Ö9E, diğer arkadaşları okurken yeniden bir not yazıp onu okumuştur.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda hikâye sorularla yönlendirilerek tekrar edilir. Hikâyede Güneş’in annesinin hastanede, babasının annesinin yanında ve kendisinin anneannesinin yanında oluşu bütün öğrencileri duygusal anlamda etkiledi ve bütün dikkatlerini hikâyenin bu kısmına toplanmasına sebep olmuştur. Hikâye üzerine konuştuğça dikkatleri ana fikirde toplanmaya başlamıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilere ne hissettikleri sorulmuştur. Ancak bazı öğrenciler duygularından bahsederken bazı öğrenciler hikâyede geçen olayları anlatmaya devam etmiştir. Bir öğrenci kendini hikayedeki kahramana benzetmiştir. Öğrenciler bu hikâyeden arkadaşlık ve sevgi ve arkadaşlar birbirini sevmese de saygı gösterebilecekleri ana fikrine ulaşmışlardır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrenciler bazı davranışlarını sevmedikleri bir arkadaşına mektup yazmıştır. Bu mektup öğrencilere yarı yapılandırılmış olarak sunulmuştur. Öğrenciler öncelikle kartlarını yara bandı ile çocuk figürü yaparak kapağını süslemişlerdir. Daha sonra kime yazacaklarını karar vererek mektup yazmışlardır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış mektuba uygun yazdıkları hatta mektuplarına kendi ifadelerini beklenenden daha fazla ekledikleri görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin bazı huylarını sevmedikleri arkadaşlarına karşı, huyları pek sevilmeyen öğrencilerin de arkadaşlarına karşı anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda öğrencilere derste neler yapıldığı ve neler öğrenildiği sorulmuştur. Neler yapıldığının sorulması öğrencilerin daha eyleme dönük somut şeyleri anladıkları “hikâye okuduk, mektup yazdık” cevaplarından anlaşılmaktadır. Soruyu neler öğrendik ve bu yapılanları niçin yaptık olarak değiştirdiğimizde öğrencilerin daha rahat cevap verildiği gözlenmiştir. Öğrenciler arkadaşına duygularını ifade etmek için, arkadaşıyla daha iyi geçinmek için, ona yardım etmek için, tavırlarını düzeltmek yazdıklarını ve aslında kimsenin tamamen kötü

olmadığını anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin etkinlik hakkında düşünceleri sorulduğunda etkinliği çok sevdiklerini ve çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, hikâyede geçen Güneş'in hiç arkadaşı olmamasına üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Kötülüğe kötülükle karşılık vermemelerini ve kötü çocuk olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler duygularını mektupta ifade edebilmişler ancak mektubu yazdıkları arkadaşına mektubu vermeye cesaret edememişlerdir. Mektupları sadece uygulayıcı ile paylaşmışlardır. Etkinliğe öğrencilerin isteği üzerine “Ali dedi ki” oyunu oynanarak son verilmiştir.

Sonuç olarak bu etkinlikte diğerlerini olduğu gibi kabul etmenin önemi, yargılayıcı düşüncelerin farkına varılması, diğerlerinin güzel özelliklerine odaklanması ve anlayış geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sunulan hikâyede geçen karakterle ve sınıfın genel davranışlarıyla bütün öğrenciler özdeşleştikleri fark edilmiştir. Duygulara hitap eden bir hikâye olması öğrencilerde huylarını sevmedikleri arkadaşlarına karşı anlayış geliştirmelerini kolaylaştırmıştır. Öğrencilerden huylarını sevmedikleri bir arkadaşlarına özür dilerim, beni affet teşekkür ederim ve seni seviyorum cümlelerinin de geçtiği yarı yapılandırılmış bir mektup yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden bu tarz arkadaşlarına anlayış göstermeleri, yardım etmeleri, dışlamamaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.2.1.5.2. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Bu etkinlik gözlenen ihtiyaç doğrultusunda sadece 2. Sınıflarla yürütülmüştür. Tablo 65’te “Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul” etkinliğine ilişkin 2. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 65. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Etkinliğe Katılım	5	10	8	2	T	8	2	5	6	T	3
Verilen görevleri tamamlama	2	2	2	2	T	2	2	2	2	T	2
Anlaşılmayan konuyu netleştirme	2	2	1	1	T	2	-	-	3	T	2
Ödev hakkında düşüncesini belirtme	-	1	-	-	T	-	-	-	-	T	-
İhtiyacını belirtme	-	1	-	-	T	-	-	-	-	T	-

	Çözüm üretme	-	-	-	-	T	1	-	-	1	T	-
	Hâl hatır sorma	-	-	-	-	T	1	1	1	1	T	-
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	1	-	-	-	T	-	-	-	-	T	-
	Teşekkür etme	1	1	-	-	T	-	-	-	-	T	-
Yokluğu	Sorulduğu halde cevap verememe	-	-	-	-	T	-	-	1	-	T	1
	Derse odaklanamama	-	-	-	1	T	-	-	-	-	T	-
	Söz kesme/söz almadan konuşma	2	-	-	1	T	-	-	-	-	T	-
	Eşyaları düzenli kullanmama	1	1	-	-	T	-	-	-	1	T	-

Tablo 65’te belirtildiği gibi etkinlik esnasında öğrenciler tarafından sergilenen önemseme davranışları incelenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin genel olarak etkinliklere karşı istekli oldukları verilen görevleri yerine getirmede çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinlikte bazı öğrenciler daha çok söz alırken bazıları sessiz kalmayı tercih etmişlerdir. Özellikle 2Ö1K, 2Ö2E, 2Ö3E, 2Ö6K, 2Ö8E ve 2Ö9E’nin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri gözlenmiştir. 2Ö1K, duygu ve düşünceleri dürüstlük ve rahatlıkla ifade ederek hikâyede geçen karakteri kendisine benzettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamının verilen görevleri yerine getirmede çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Anlaşılmayan noktaları rahatlıkla ifade ettikleri görülmüştür. Etkinliğin başlangıcında bazı öğrencilerin uygulayıcının halini hatırlarını sorması dikkat çekmiştir. Bazı öğrencilerin ödevle ilgili değişiklik talebini rahatlıkla ifade ettikleri, etkinlik esnasında ihtiyacını belirttiği fark edilmiştir. Bir öğrencinin oluşan ani bir duruma hemen çözüm üretip harekete geçmesi dikkat çekmiştir. Bazı öğrencilerin kendileri için mektup yazan arkadaşlarına mutlu olarak teşekkür ettikleri gözlenmiştir.

Bu etkinlikte sergilenmeyen önemseme davranışları incelendiğinde, bazı öğrencilerin sorulduğu halde cevap veremedikleri, bir öğrencinin kısa bir süre dikkatinin dağıldığının iki öğrencinin söz almadan konuştuğu gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin bir önceki derste yapılan teselli kartlarını kaybettikleri görülmüştür. Bununla ilgili öğrencilere bütün belgelerini verilen dosyada saklamaları önerilmiştir.

Sonuç olarak, bu etkinlikte öğrencilerin etkinlikleri yapmaya istekli oldukları, anlaşılmayan noktaları sorabildikleri, etkinlik hakkında fikirlerini söyleyebildikleri, öğretmen kılavuzluğuna ihtiyaçlarını belirtebildikleri, kendilerini dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebildikleri, teşekkür etme, hâl hatır sorma gibi nezaket davranışlarını sergiledikleri, ani oluşan durumlara karşı hızlı bir şekilde çözüm üretebildikleri gözlenmiştir. Bununla beraber, bazı öğrencilerin ara ara dikkatlerinin dağıldığı, söz almadan konuştukları ve söz verildiği halde kendilerini ifade edemedikleri gözlenmiştir. Ayrıca, bu derste öğrencilerin bazılarının bir önceki etkinlikte hazırladıkları teselli

kartlarını kaybettikleri görülmüştür. Bir öğrenci bunun üzerine hemen bir tane daha yazabileceğini ve daha sora da okuyabileceğini ifade ederek durumu çözmeye çalışmıştır. Öğrencilere, eşyalarını düzenli kullanmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1.5.3. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Uygulamaların dördüncü etkinliği olan “Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak diğer veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve duyguların ifadesi etkinliğinde “duygu ile davranışların eşleştirilmesi” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 66’da öğrencilerin sorumluluk alma etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve farklı veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 66. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Öz-farkındalık	“Öğretmenim Güneş’i birazcık bana benzettim. Benim gibi hırçınmış. Benim gibi arkadaşı yokmuş. Ben de olsam bende onunla kalmam. Ben de öyleyim ama kendime hâkim olamıyorum.” (5.4. 2Ö1K) “Kafamın içinde yuvarlak bir şey var ben sinirlendiğimde o yanmaya başlıyor. En son beni kardeşim sinirlendirmişti, kâğıdı gıcırdatmıştı. Ona kâğıdı gıcırdatması beni sinirlendiğini söyleseydim yapmazdı belki bir daha ama sanırım öfkelenmek kolayıma geliyor.” (5.4. 2Ö1K)
Anlayış geliştirme	“Kızmamamız gerekiyor arkadaşlarımıza annemiz annemize Babamıza ağabeyimize baba annemize dedemize Güneş kızgın ve arkadaşları tarafından seilmeyen biriydi güneş gibi olanlara anlayışlı ve ilgili olmamız gerekiyor.” (5.4. 2Ö4K) “Öğretmenim bir arkadaşımın kızgın olduğunu sinirli olduğunu O kötü davranınca hiç arkadaşı olmadığını öğrendim Öğretmenim onlara karşı benim düşüncem Arkadaşımız kızgın olsa bile O bizim arkadaşımız sayılır Arkadaşımız kızgın üzgün mutlu olsa bile o her zaman arkadaşımızdır O yüzden de anlayışlı olmamız gerekir.” (5.4. 2Ö3E) “Güneş’i 2Ö1K’ya benzettim. Hikayedeki Güneş’e üzıldüm... sonra 2Ö1K ’ya da üzıldüm.” (5.4. 2Ö8E)
Öneride bulunma	“İyi olmalarını, arkadaşlarına kötü davranmamalarını, arkadaşlarından özür dilemelerini düşünüyorum.” (5.4. 2Ö7K)
Davranış değişikliği	“Ona yalan söylememem gerekiyor. Mesela arkadaşımıza yalan söylememeliyiz. Arkadaşımız oyunda hile yaptığında ona

	kibarca hile yaptın diyebiliriz. Bir de bal satarım oynarken yaprağı alırken kavga etmemeliyiz.” (5.4. 2Ö9E)
	“Güneş’i 2Ö1K’ya benzettim. Hikayedeki Güneş’e üzıldüm... sonra 2Ö1K 'ya da üzıldüm. Ben mektubumu 2Ö1K 'ya yazdım 2Ö1K 'ya yazmak iyi geldi ama vermek istemiyorum.” (5.4. 2Ö8E)
Bakış açısı değişikliği	“Evet, sevmen gerekiyor. Ona inanman gerekiyor. Bi de ona yalan söylememem gerekiyor. Mesela arkadaşımıza yalan söylememeliyiz. Arkadaşımız oyunda hile yaptığında ona kibarca hile yaptın diyebiliriz. Bir de bal satarım oynarken yaprağı alırken kavga etmemeliyiz.” (5.4. 2Ö9E)

2Ö1K, hikâyede geçen karakteri kendine benzettiğini söyleyerek, durumunun farkında olduğunu göstermiştir. Bunu da rahatlıkla ve dürüstlikle ifade edebilmiştir. Bir öğrencinin görüşme esnasında duygu ve düşüncelerin farkında olduğu, öfkelenmiş olmasına rağmen bunun kendi seçimi olduğunun ve farklı bir davranışın da mümkün olduğunun farkına vardığı anlaşılmaktadır. Bu etkinlik sonunda öğrencilerin diğerlerine karşı daha anlayışlı olmaları gerektiği, saygı göstermeleri gerektiği ve aynı sınıfta arkadaşlarıyla iyi geçinmeleri gerektiği, olumsuz durumların sadece karşı taraftan kaynaklanmadığını anladıkları görülmektedir. Ek olarak, öğrencilerin huylarını sevmedikleri arkadaşlarına karşı da olsa daha çok kendi sorumluluklarında olan duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemeye gittikleri, kendi hatalarını fark edip düzeltmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Başka bir deyişle, diğerleriyle ilişkilerinde kendilerinin sorumluluğunu aldıkları anlaşılmaktadır.

4.2.1.5.4. Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. Bu etkinlik, ikinci sınıflarda sınıf içi Sınıf içinde bir öğrencinin diğerleri tarafından dışlanarak yalnızlaştırılmasından doğan bir ihtiyaç üzerine sadece ikinci sınıflara uygulanmak için tasarlanmıştır. Bu etkinlikte diğerlerinin kişilik özelliklerinden, koşullarından ve davranışlarından dolayı oluşan farklılıklara saygı gösterme ve anlayış geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaçla, kendi sınıflarındaki duruma benzeyen bir hikâyeye anlatılmıştır. Böylelikle, farkındalık oluşturma, anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır. Dışlanan öğrenci kendini hikâyede geçen karakterle özdeşleştirmiştir. Diğerleri de kendi davranışlarını sorgulama fırsatı bulmuştur. Etkinlikten ve diğer veri kaynaklarından öğrencilerde farkındalık oluştuğu, kendilerini sorguladıkları ve kendi üzerlerine düşen sorumluluğu almaya gönüllü oldukları anlaşılmıştır.

Genel önemseme davranışlarına ilişkin öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli oldukları, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ve dürüstçe ifade edebildikleri, anlaşılmayan konuyu sordukları, etkinliklere ilişkin değişiklik talebinde bulunabildikleri ve hâl hatır

sorma, teşekkür etme gibi nezaket davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Öfkeli davranışlar sergileyen öğrencinin daha sakin davrandığı, kendini cümlelerle ifade ettiği fark edilmiştir.

4.2.1.6. Duyguların Yorumlanması. Bir önceki etkinliklerde duyguların tanınması ve ifadesi üzerinde durularak daha çok kendi duygularının farkına varılması amaçlanmıştır. Bu etkinlikte diğerlerinin duygularının farkına varılması ve diğerlerinin duygularına karşı anlayış geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bununla beraber, kendisinin ve diğerlerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak bir orta yolun mümkün olduğunun farkına varılması ve soruna odaklanmaktansa çözüm üretmeye odaklanılması amaçlanmıştır. Materyal olarak oğlunun yerine geçerek oğlunun yaptığı olumsuz davranışları oğluna göstermeye çalışan bir annenin videosu kullanılmıştır. Bu etkinlik 2. ve 3. sınıflarla birlikte yürütülmüştür. Birinci sınıflarla etkinliklere geç başlanabilmektedir. Ayrıca 2 ve 3. Sınıflarla haftada 2 etkinlik yapma fırsatı olmuştur. Bu nedenle, birinci sınıflarla mümkün olduğunca fazla farklı tema üzerine çalışılabilmesi için son iki etkinlikle aynı temaya ait etkinlik olan duyguların yorumlanması etkinliği yürütülmemiştir. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 67’de Etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 67. Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
10.01.2021	2. sınıf	Online Eğitim	60 dk.	Diğerlerini önemseme	Anlayış Geliştirme (anne-çocuk yer değiştirirse)	-Diğerlerinin duygu durumlarının farkına varır. -Diğerlerinin duygularını önemser. -Diğerlerinin duygularına ve ihtiyaçlarına karşı anlayış geliştirir.
17.12.2020	3. sınıf	Online Eğitim	40 dk.	Diğerlerini önemseme	Anlayış Geliştirme (anne-çocuk yer değiştirirse)	-Diğerlerini rahatsız eden davranışlar için uzlaşma önerileri getirir.

Tablo 67’de belirttiği gibi 3. Sınıf Duyguların Yorumlanması etkinliği bir ders saatinde online yapılmıştır. Derse 8 öğrenciden beşi katılmıştır. Diğer üç öğrenciyle dersin telafisi yapılmıştır. Bu etkinlikte diğerlerini önemseme teması ele alınmıştır. Öğrencilerin özellikle aile fertlerinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının farkına varması, anlayış geliştirmesi ve uzlaşma sağlaması üzerinde durulmuştur.

4.2.1.6.1. Öğrencilerin Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmesinin birinci aşamasında

ilk olarak “Diğerlerini Olduğu Gibi Kabul” etkinliğinin boyut ve kazanımlarına yönelik öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır. 2. sınıflarla yapılan etkinliğe ilişkin kazanım, soru ve öğrenci yanıtlarından alıntılar Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. *Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	-Anneleriyle birlikte egzersiz yapar. -Bu etkinlikle ilişkili olan bir önceki etkinliği hatırlar.	Bir önceki etkinlikte neler öğrendik? Arkadaşınıza yazdığınız mektubu vermek ister miydin, neden? Mektup yazdığınızda kendinizi nasıl hissettiniz?	“Anneler ve babalar ile birlikte çocuklar için eğlenceli egzersizler” videosu eşliğinde anneleriyle birlikte egzersiz yapılır. Öğrenciler ve veliler gülerек eğlenerek hareketi yaparlar. “Video bitti biz de bittik.” 2Ö1K “Çok eğlenceliydi, iyi ter attık.” 2Ö11K “Yara bandından kart yaptık. Bir de kötü arkadaşlarımıza saygılı olmayı öğrenmek için hikâye okudunuz bize.” 2Ö1K “[Güneş’in hikayesinden] arkadaşlığı ve sevgiyi öğrendik.” 2Ö3E “Vermek istemezdim. Çünkü üzülmesini istemezdim. Kötü davrandığını anlayınca üzülebileceğini düşünüyorum.” 2Ö2E Ben kendimi birazcık kötü hissettim. Arkadaşım üzüldü diye.” 2Ö1K “Herkesi olduğu gibi kabul etmeyi öğrendim.” 2Ö11K “Mektup yazdıktan sonra onun hakkındaki düşüncelerim değişmedi. Arkadaşımın yaptıklarından dolayı davranışlarının yanlış olduğunu anlaması gerektiğini düşündüm.” 2Ö3E
Bilgi sahibi olma	Diğerlerinin duygu durumlarının farkına varır.	Videodaki kadın sizce neden böyle davranıyor? Videoda dikkatinizi çeken olumsuz davranışlar neler?	“Hiç yaşına göre davranmıyor.” 2Ö2E “Sanki hep yaramazlık yapmak istiyor.” 2Ö3E “Birini kızdırmak istiyor olabilir.” 2Ö1K “Sabunu, diş macununu çok harcıyor.” 2Ö6K “Peçeteleri çok harcadı.” 2Ö4K “Arabayı karalıyordu.” 2Ö9E “Sütü fazla fazla koyuyordu.” 2Ö1K “Pudingi üstüne sürüyor.” 2Ö2E
Anlama ve Empati	-Diğerlerinin duygularını önemser. -Diğerlerinin duygularına ve ihtiyaçlarına karşı anlayış geliştirir.	Evde büyüklerimizi kızdıran davranışlarınız var mı, neler? Siz anne ya da babanızın yerinde olsaydınız kendinizdeki hangi huya kızdınız?	“Annem suyu yere dökünce kızar.” 2Ö9E “Ders yapmadığım zaman kızar.” 2Ö7K “Sözünü dinlemediğimde kızar.” 2Ö8E “Şımarıklık yapma huyuma” 2Ö9E “Şaka yapmama” 2Ö2E “Dil çıkarmaktan... yatağını toplamayınca” 2Ö11K “Dişlerini fırçalamamaktan” 2Ö6K

		Bu durumda büyüklerinizin yerinde olsaydınız nasıl hissederdiniz?	“Üzgün” 2Ö2E “Öfkeli” 2Ö10E “Kızgın gözükür üzülür.” 2Ö4K
Katkı sağlama	Diğerlerini rahatsız eden davranışlar için uzlaşma önerileri getirir.	Büyüklerimizi üzmemek için neler yapabiliriz?	“Onların sözünü dinlemeliyiz.” 2Ö6K “Onları üzmemeliyiz.” 2Ö8E “Onların duygularını anlayabiliriz.” 2Ö2E
Değerlendirme		Bu derste neler yaptık? Öğrendik?	“Oğlunun taklidini yapan bir kadının videosunu izledik.” 2Ö6K “Annemizi üzmemeyi, mutlu etmeyi, istediklerini yapmayı.” 2Ö11K

Tablo 68’e göre öğretim modelinin “ısınma” aşamasında öğrenciler anneleriyle birlikte “Anneler ve babalar ile birlikte çocuklar için eğlenceli egzersizler” videosu eşliğinde egzersiz yapmışlardır. Pandemi döneminde vakitlerini evde geçirmek zorunda olan öğrencilerin bu etkinliklere ihtiyaçları olduğu düşünüldüğü için uygun günlerde programa dahil edilmektedir. Annelerin de çocuklarıyla etkinliklere katılımını sağlamak amacıyla buna uygun egzersizler öğrencilere sunulmaktadır. 2. Sınıflarla bir önceki etkinlikte diğerlerini olduğu gibi kabul teması çalışılmıştır. Yeni etkinliğe başlamadan önce bu etkinlik hakkında neler hatırladıkları sorulmuştur. Öğrencilerin genel olarak etkinlik içinde yapılanları ve duygusal olarak en çok etkilendikleri noktaları söyleme eğilimleri dikkat çekmiştir. Daha derinlemesine sorulduğunda etkinliğin amacına ulaşıldığı gözlenmiştir. Bir önceki etkinlikte bazı huylarını sevmedikleri bir arkadaşına yazdıkları mektubu vermek istemedikleri fark edilmiştir ve bunun üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerin arkadaşlarının duyduklarına üzüleceği düşüncesinden dolayı vermek istemedikleri ancak arkadaşlarını dışladıklarında üzüldüğünün farkında olmadıkları gözlenmiştir. Derin sorgulama ile öğrencilerin bunun farkına varmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kültürel kodların da etkisiyle yüzleşmeye cesaret gösterilmediği fark edilmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere “anne-çocuk yer değiştirirse” videosu izletilmiştir. Bu videodaki anne çocuğunun olumsuz davranışlarından rahatsız olmuş ve bu rahatsızlığını mizahi bir dille oğluna göstermek istemiştir. Diğerlerini rahatsız edebilecek davranışların ve duygu durumlarının farkına varmaları amaçlanmıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda annelerinin rahatsızlık duyduğu konular ve anneleri yerinde olsaydı nasıl hissedecekleri sorulmuştur. Böylelikle öğrencilerin evdeki diğerlerine karşı anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerden büyüklerini bu olumsuz davranışlarla kızdırmamak ya da üzmemek için neler yapılabileceği sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak sözlerini dinleyebileceklerini, mutlu etmeye çalışabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda öğrencilere neler öğrendikleri sorulmuştur. Öğrenciler izledikleri videodan ve annelerine karşı nasıl davranmaları gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Genel olarak, bu etkinlikte diğerlerinin ihtiyaç ve duygularının farkına varılması, önemsemesi, anlayış geliştirmesi ve çözüm önerisinde bulunulması amaçlanmıştır. Öğrencilerde eğlenceli bir yer değiştirme videosu ile farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Büyüklerinin duygu ve ihtiyaçlarının farkına varmaları ve dikkate almaları sağlanmıştır.

Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 69’da etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 69. *Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	-videoda anlatılmak istenenin farkına varır.	Videoda ki kişi kim? Nasıl biri? kadın mı erkek mi? Yaşlı mı genç mi? Büyük birimi çocuk birisi mi o? Bu videoyu neden çekmiş olabilir?	“Bu erkek mi kız mı?.. Bütün şeyleri harcıyor döküyor ondan sonra yapılmayacak hareketler yapıyor bütün şeyleri boşu boşuna çıkıyor alıyor koparıyor.” 3Ö3K “Erkek” 3Ö4E “Kötü biri” 3Ö2K “Kadın, büyük biri” Sınıf “Yaramaz biri... bir de kaynaklarımızı gereksiz yere kullanıyor.” 3Ö5K “Öğretmenim boşa su harcanamaz hem de evlerimiz falan tertemiz tutulur. Öğretmenim mesela peçeteyi harcıyor ya işte onları gereksiz yere harcıyor alırsak 2 tane 3 tane alırsak çok alınmaz.” 3Ö6E
Bilgi sahibi olma	Diğerlerinin duygu durumlarının farkına varır. Diğerlerini etkileyen	Videodaki kadın sizce neden böyle davranıyor?	“Mesela hani mesela çocuğuna böyle şey çocuğunun bir daha onları yapmamasını gösteriyor olabilir.” 3Ö2K “Çocukluğunu yaşamamıştır çocuk gibi davranıyor olabilir.” 3Ö3K “Öğretmenim mesela huysuzlaşmıştır. Yaramazlık edesi gelmiştir.” 3Ö6E

olumsuz davranışları bilir.		“Arabayı boyaması” c “Diş macunu gereksiz yere sıkması” 3Ö5K “Peçeteyi gereksiz yere harcaması” 3Ö6E “Suyu boşa harcaması” 3Ö4E “Çikolataları falan hep üstüne silmesi” 3Ö3K “Yemeğini çok fazla böyle bol bol koyuyor ve sütü boşa harcıyor.” 3Ö2K “Kendisini tehlikeye atması” 3Ö4E
	Videoda dikkatinizi çeken olumsuz davranışlar neler? Evde büyüklerimizi kızdıran öfkeliendiren onların hoşlarına gitmeyen davranışlar neler?	“Annem niye kızıyor biliyor musunuz ablama Böyle evi toplamadığı için” 3Ö3K “Ablam bizi dövüyor sonra ben kızgın olmaya başlıyorum.” 3Ö6E “Ben mesela bazenleri masamı toplamı yorum ablam topluyor ablam buna kızıyor.” 3Ö6E “Ben bazen çok sıkılıyorum dersten. Televizyon izleyeyim diyorum annem dersini yap yetiştiremeyeceksin diye kızıyor.” 3Ö3K “Ben bazen telefon bakmayı fazla kaçırdığım da annem bana kızıyor.” 3Ö5K “Öğretmenim ben Bazen oyun oynuyorum atlıyorum zıplıyorum koşuyorum biz iki katlı iz aşağıda yengem var üstte biz varız biz tepe iniyoruz kardeşimle nasıl de dedem geliyor biz de kızıyor.” 3Ö6E “Babam ders yapmadığında kızıyor.” 3Ö4E
Anlama ve Empati Diğerlerinin duygularını önemser. -Diğerlerinin duygularına ve ihtiyaçlarına karşı anlayış geliştirir.	Sizce bu davranışlarınız normal mi? Yoksa büyükleriniz size kızmakta haklı mı? Neden?	Bir kısmı normal bir kısmı yanlış diyor. “Çünkü bazen topluyorum bazen toplamı yorum bence kızmıyor öyle çok fazla, normal bir davranış.” 3Ö2K “Mesela nasıl desem şimdi biz bazen şey yapıyoruz ama bizim yaptığımız da normal bir şey. Niye? çünkü çok çalışıyorum çok yoruluyoruz ondan sonra böyle yapasımız gelmiyor oturasımız geliyor hep... televizyon izlemek de çok güzel oturmakta. Yapamaz mıyız? 3Ö3K “İşte benim telefona bakmamam gerekiyor çünkü gözlük takıyorum. İşte yanlış bir davranış.” 3Ö5K “Öğretmenim ben ders çalışmıyorum televizyon bakasım geliyor.” 3Ö6E “Babamlar annemler haklı çünkü onlar hep benim Böyle başarılı olmamı istiyor çok çalışkan olmamı istiyor istiyorlar.” 3Ö3K
	Bu durumda büyüklerinizin yerinde olsaydınız nasıl hissederdiniz?	“Kötü hissedirdim.” 3Ö5K “Ben de kötü hissedirim neden mesela benim dediğim şeyi yapmadılar mı çok üzülüyorum ondan sonra annemler bizi bir yapmadığını şeyi üzülüyorlar niye bu kızı yapmıyor diye niye yapmıyor diyorlar.” “Ben de yani mutsuz hissedirim yani anne olsam mutsuz hissedirim ve üzülüyorum neden çünkü mesela benim kızım benim dediğimi yapmıyor çok üzülürüm yani.” 3Ö2K
Katkı sağlama	Büyüklerimizle bir orta yol bulamaz mıyız? Bu nasıl olurdu?	“Onların sözünü tutmalıyız öğretmenim o zaman onlar bizim isteğimizi yapar biz de onların isteğini yapmış oluruz.” 3Ö5K [Orta yol bulmak istesek nasıl olurdu?] “Yani [telefona]az bakarım... 15 dakika.” 3Ö5K “Ben onu sözünü tutarım sonra o da bize darılmaz bir de Anne derim ki anneciğim biraz biraz

			toplayayım mı ben toplayayım masama çok dağınık olursa ikimiz toplayız derim.” 3Ö2K “3Ö3K: Mesela biz annemiz mesela babamızın istediğini yaparsak onlar da bir mesela küçük bir tane hediye falan alabilirler mesela güzel bir şey ondan sonra biz de seviniriz onları yardım ederiz hepimiz.” Öğretmen: peki annen her gün yemek yapıyor baban da çalışıyor para kazanıyor bunları yaptığı için onlara hediye alıyor musun? [3Ö3K kafasıyla hayır işaret yapıyor.] “Masamı benim toplamam benim görevim.” 3Ö2K “Ben şey derdim. Dersime çalışayım mı derdim evet derdi bende o zaman birazcık on dakika 15 dakika televizyon bakayım derdim ondan sonra şey ondan sonra mış mış mış uyuyayım derdim” 3Ö6E “Dersimi yaparak anlaşılabirim.” 3Ö4E “Çözüm her zaman böyle her şeyi açar.” 3Ö3K
Değerlendirme	Bu derste neler yaptık? Öğrendik?	Etkinliğin amacını tekrarlar.	“Video izledik annesi çocuktan böyle çok usanmış artık o yapma dedikçe yapıyor böyle onun taklidini yapmış” 3Ö3K “Davranış tarzı ile ilgili bir şeyler konuştuk.” 3Ö5K “Şey video izledik Böyle bir şeyler yapıyor bir tane çerez almış ona tabağın içine dökmüş her yeri saçmış süttten dökmüş her şey her tarafa yayılmış.” 3Ö6E “Hani biz bir video izledik ya o zaman kendi sorumluluklarımızı böyle anladık böyle yapmamalıyız şöyle yapmamalıyız diye.” 3Ö3K

Tablo 69’a göre öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilerin video hakkında bilgi sahibi olmalarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Sorularla video içeriğinin anlaşılması ve diğerlerinin duygu durumlarının davranışlarından fark edilmesi hedeflenmiştir. Öğrenciler, dikkatlerini çeken olumsuz davranışları belirtmişler ve bu davranışları yapma sebepleri hakkında tahminde bulunmuşlardır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öncelikle videodaki olumsuz davranışlar üzerinde durulmuş daha sonra büyükleri kızdıran davranışlar üzerinde durulmuştur. Bu aşamada öncelikle kendi olumsuz davranışları üzerinde durmak yerine diğerlerine odaklandıkları fark edilmiştir. Daha sonra kendi olumsuz davranışlarını ifade etmeye başlamışlardır. Ayrıca, bu davranışların normal olduğunu düşünmüşler, kendilerini büyüklerinin yerine koymaları istendiğinde davranışlar üzerinde hemfikir olmuşlardır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrenciler öncelikle büyüklerinin dediğini yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu şekilde kendi isteklerinin de olacağını belirtmişlerdir. Hatta onların istediği gibi bir çocuk olduklarında (sorumluluklarını yerine getirdiklerinde) ödül beklentisi içinde olan öğrenciler olmuştur.

Empati kurmaları istendiğinde ödül beklemenin yersiz olduğunu fark etmişlerdir. Bu aşamada özellikle kendi ve diğerlerinin ihtiyaçlarının karşılanması için uzlaşma yapabileceklerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Ebeveynlerinin okul ödevi sorumluluğunu yerine getirmeye karşılık öğrencinin dinlenme ihtiyacı, sağlığına karşılık eğlenme ihtiyacı, eğlenme ihtiyacına karşılık diğerlerinin dinlenme ihtiyacı gibi konularda orta yol bulunmaya çalışılmıştır. Öğrenciler bu konularda çözümler önermişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda etkinliğin hatırlanmasına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin hangi noktalara odaklandıkları fark edilmiştir. Videonun ilgilerini çektiği ve verilmek istenen mesajın büyük bir çoğunlukla ulaştığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, bu etkinlikte birlikte yaşanan diğerlerinin duygularının önemsenmesi ve doğru yorumlanması üzerine durulmuştur. Aile içindeki durumlara büyüklerin yerine geçerek bakmaları istenmiştir. Başlangıçta bazı sorumsuz davranışlarında haklılık payı görürken yer değiştirme ile büyüklerine karşı anlayış geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, aile içindeki sorumluluklarını yerine getirirken ödül beklentisi içinde oldukları ancak daha sonra bunun kendi sorumlulukları olduğu ve ödül beklemeden yapmaları gerektiğini anlamışlardır. Aynı zamanda, her zaman bir tarafın istediği olması yerine iki tarafı da memnun edecek uzlaşmacı çözümler üretebilecekleri vurgulanmıştır. Bunun üzerine öğrenciler uzlaşmacı çözüm önerileri getirebilmişlerdir.

4.2.1.6.2. Duyguların Yorumlanması Etkinliği Esnasında Öğrencilerin Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Duyguların yorumlanması” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 70’de “duyguların yorumlanması” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve öğrencilerin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 70. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı											
Etkinliğe Katılım	5	9	8	8	T	10	7	5	7	6	10
Anlaşılmayan konuyu netleştirme	-	-	-	-	T	-	-	1	-	-	-
Duygu ifadelerini kullanma	-	-	1	-	T	-	-	1	-	-	-
Beğenisini ifade etme	1	1	-	1	T	1	1	1	1	-	1
Rahatsızlığını ifade etme	1	-	-	-	T	1	-	-	1	-	-
Arkadaşını uyarma	-	1	-	-	T	-	-	-	-	-	-
Yokluğu											
Sorulduğu halde cevap verememe	-	-	-	1	T	-	-	3	-	-	-
Duyguları iyi/kötü olarak ifade etme	-	1	-	1	T	1	1	-	1	-	1
Söz kesme/söz almadan konuşma	-	-	-	2	T	-	-	-	-	-	1
Arkadaşının cevabını tekrarlama	-	-	-	1	T	-	-	-	-	-	-

Tablo 70 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak etkinliğe katılım gösterdikleri, çekinen öğrencilerin cevap vermek için çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin beğenilerini, rahatsız oldukları durumları, duygularını rahatlıkla ve kibar bir dille dile getirdikleri gözlenmiştir. Özellikle bir öğrencinin (2Ö1K) öfkeyle bağırarak yerine sakince kendini ifade etmesi dikkat çekmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“El kaldırarak konuşuyoruz.” 2Ö2E

“Öğretmenim 2Ö7K sesini kapatsın, biz böyle onunla konuşamıyoruz [oldukça sakın bir şekilde]”. 2Ö1K

Öğrencilerin önemseme davranışlarının aksine sergiledikleri davranışları incelendiğinde, bazı öğrencilerin sorulduğu halde cevap veremedikleri gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin arkadaşlarının verdiği cevabı tekrarladığı, bazılarının ise söz almadan konuştuğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, ikinci sınıf öğrencileri genel olarak hareketli ve coşkulu bir sınıf olmasına rağmen kurallara uymaya azami önem gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bir öğrencinin önceki derslerde olduğu gibi sınıfın huzurunu bozucu davranışlarda bulunmadığı, bunun yerine sözel olarak kendini ifade etme yoluna gittiği gözlenmiştir. Öğrenciler genel olarak etkinliklere katılmada, duygu ve düşüncelerini paylaşmada ve verilen görevleri yapmada istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca, birbirlerine olan davranışlarında da kibar ve nazik oldukları fark edilmiştir.

Tablo 71’de “duyguların yorumlanması” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 3. sınıf öğrencilerin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 71. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	T	13	18	10	11	12	T	T
	Söz isteme	T	3	1	-	1	4	T	T
	Anlamadığı bir şey olduğunda sorma	T	1	2	2	4	4	T	T
	Duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme	T	4	1	1	2	4	T	T
	Duygu ifadelerini kullanma	T	1	-	-	-	-	T	T
	Çözüm Üretme/Öneride bulunma/uzlaş	T	2	1	1	1	1	T	T
	Özür dileme	T	1	-	-	1	-	T	T
	Diğerleri için endişelenme	T	2	-	-	-	-	T	T
Yokluğu	Söz kesme	T	2	5	3	5	4	T	T
	Duyguyu iyi/kötü olarak ifade etme	T	-	1	1	1	1	T	T
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	T	1	-	-	-	-	T	T
	Düşünmeden cevap verme	T	2	-	-	-	-	T	T
	Şikâyet etme	T	1	1	-	-	1	T	T
	Derse odaklanmama	T	3	1	1	-	1	T	T
	Söz verildiği halde konuşamama	T	-	-	4	-	1	T	T
	Diğerlerini uyarma	T	3	-	-	-	-	T	T
	Kendine zarar verici davranış	T	-	-	1	-	-	T	T
	Ödül beklentisi	T	-	1	-	-	-	T	T
	Aynı soruyu tekrarlama	T	1	1	-	1	-	T	T

Tablo 71 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak etkinliğe katılımlarının yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle 3Ö6E ve 3Ö4E’un söz alarak derse katılımlarındaki artış dikkat çekmektedir. 3Ö6E ve 3Ö2K söz isteyerek derse katılım göstermişlerdir. Öğrencilerin etkinlik ya da ödevlere ilişkin anlaşılmayan bir şey olduğunda netleştirdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yargılanma endişesi taşımadan rahatlıkla ifade ettikleri fark edilmiştir. Diğerleriyle uzlaşma konusunda bütün öğrenciler önerilerde bulunmuşlardır. Bir öğrencinin arkadaşı için endişelenmesi ve iki öğrencinin özür dilemesi yine önemseme davranışları arasında yer almıştır. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlarına yönelik bazı alıntılara yer verilmiştir.

Uzlaşma

“Şey derdim anne o zaman şöyle yapalım ben dersimi yapayım, Azıcık televizyon izleyeyim yeter derdim.” 3Ö3K

“Anne normalde ben toplayacağım ama çok dağınık olursa bana yardımcı olur musun?

Birlikte toplayalım mı?” 3Ö2K

Duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme

“Öğretmenim ben bilgisayar başında kalmıyorum televizyonun başında kalıyorum.”

3Ö6E

“Telefonda çok oynuyorum ondan sonra televizyona çok bakıyorum.” 3Ö4E

“Öğretmenim siz bana neden gülüyorsunuz?” 3Ö2K

Anlamadığı bir şey olduğunda sorma

“Öğretmenim şimdi biz bu videoda neleri anlatıyor onu söyleyeceğiz değil mi?” 3Ö5K

Duygu ifadelerini kullanma

“Ben de yani mutsuz hissederim yani anne olsan mutsuz hissederim ve üzülüyorum.”

3Ö2K

Diğerleri için endişelenme

“3Ö4E makasla oynama [kocaman bir makası almış eline boynuna doğru tutuyor]” 3Ö2K

Öğrencilerin genelinde söz kesme gözlenmiştir. Kural hatırlatıldıkça buna dikkat etmeye özen gösterilmişse de dersin sonuna kadar bu davranış devam etmiştir. Öğrencilerin zaman zaman dersi dinlemedikleri ve bunun sonucu olarak arkadaşının sorduğu soruyu ya da verdiği tekrarlama davranışları gözlenmiştir. 3Ö4E ve 3Ö6E etkinliklere yüksek katılım göstermiş olmalarına rağmen bazı sorulara cevap verememişlerdir. Bir öğrencinin cevap vermek için acele ederek düşünmeden el kaldırdığı görülmüştür. İki öğrencinin arkadaşını şikâyet ettiği bir öğrencinin ise arkadaşını sürekli uyardığı gözlenmiştir. Arkadaşına yaptığı uyarılar kendi rahatsız olmasından ziyade kendini üstün görme davranışından kaynaklandığı fark edilmiştir. Bir öğrencinin kendine zarar verici davranışlar sergilediği uyarıdan sonra bunu bıraktığı gözlenmiştir. Bir öğrencinin ise kendi sorumlulukları için hediye beklentisi içinde olduğu açıklamalarından anlaşılmaktadır. Ancak empati kurması istendiğinde bunun doğru olmadığını farkına varmıştır. Aşağıda sergilenmeyen önemseme davranışlarına yönelik bazı alıntılara yer verilmiştir.

Ödül beklentisi

Öğretmenin ben şey derdim mesela biz annemiz mesela babamızın istediğini yaparsak onlar da bir mesela küçük bir tane hediye falan alabilirler mesela güzel bir şey ondan sonra biz de seviniriz onları yardım ederiz hepimiz

öğretmenin mesela Şey olmuş yatağımı dağınık biz de toparlarız toparlarsak annemize yardım ederiz kendimi çok mutlu hissederim. 3Ö3K

Diğerlerini uyarma

“3Ö6E Bize döner misin? burada kal.” 3Ö2K

Söz verildiği halde konuşamama

“Öğretmenim benim aklımda yok ... başka aklımda yok.” 3Ö4E

3Ö6E “düşünüyorum ama aklıma gelmiyor.” 3Ö6E

Derse odaklanmama/dersi dinlememe

“[3Ö2K düşünüyor] öğretmenim ne diyecektik?” 3Ö2K

Sonuç olarak, 3. Sınıf öğrencilerinin derse katılım göstermelerinde artış olduğu ve bazı öğrencilerin kurallara uymada hassasiyet gösterdiği gözlenmiştir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede ve anlaşılmayan noktaları sormada rahat oldukları görülmüştür. Ayrıca, birbirleri için endişelendikleri fark edilmiştir. Bununla beraber, bazı öğrencilerin kurallara uymada zorlandığı, bazı öğrencilerin şikâyet etme, arkadaşının cevabını tekrarlama, söz kesme gibi davranışlar sergilediği gözlenmiştir.

Uygulanan etkinliklerle ilişkili olarak günlük, öz değerlendirme formu, bireysel görüşmeler, veli odak grup görüşmeleri, öğretmen değerlendirmeleri, ödevler, yansıtıcı değerlendirmeler gibi farklı veri tekniklerinden ve kaynaklarından yararlanılmıştır. Aşağıda diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1.6.3. Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Uygulamaların beşinci etkinliği olan “Duyguların Yorumlanması” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak diğer veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve “Duyguların Yorumlanması” etkinliğinde diğerlerini önemseme temasına ilişkin anlayış geliştirme, sorumlulukların farkına varılması ve uzlaşma, kendini önemseme temasına ilişkin kendini rahatlıkla ve dürüstçe ifade etme alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 72’de öğrencilerin “Duyguların Yorumlanması” etkinliğine ilişkin diğer veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 72. Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Duyguların anlaşılması	“Evet annemin bakışlarından hareketlerinden mesela sinirlendiğini üzüldüğünü anlayabiliyorum.” (6.4. 2Ö5K)
Anlayış geliştirme	“Bu etkinlikte kötü davranışlarımızı yaparken annemize neler hissettirdiklerimizi, aynı davranışların bana karşı yapılsa kendimi nasıl hissedeceğimi anladım. etkinliklere çoğunlukla katıldım. Arkadaşlarım da katıldı...” (6.3.3Ö1K) “Bu dertse yaramazlık yapan çocuğundan sıkılan bir anne vardı. Eğer yaramazlık yaparsak annemiz üzülür. Bizden sıkılabilir. Ben yaramaz bir çocuk olmadığım için çok mutlu oldum. Öğrendiklerimi günlük hayatta uyguladım. Çünkü yaramazlık etmek annemi üzmemek bizleri mutlu etmez.” (6.3.3Ö3K) “Annemizin bu davranışlar karşısında nasıl hissedeceğini konuştuk.” (6.2.3Ö1K) “Dün yeni resim yaptı. Normalde biz resmine karıştığımız zaman çok sinirlenir ama şimdi öyle değil hatta dün bir şey çizdim ablası çizdi baktı resmine ya dedi bir şey olmaz böyle olsun bu da böyle olsun dedi biz de şaşırdık ya bu nasıl kabul etti böyle bir şeyi ben şimdi çizmişim bir şeyler ona bir şey demedi biz de hayret kaldık.” (6.6.2. 3Ö7K)
Sorumlulukların farkına varılması	“[bu derste öğrendiklerimi] evet uygulayacağım. Peçeteleri yere atmamak için dış macununu yeterli miktarda kullanarak ve yemekleri dökmekten ziyade uygulayacağım... Kurallara uydum ve öğretmenimizin verdiği günlük yapmamız gerekenler listesini de her gün kontrol ediyorum.” (6.3.3Ö1K) “Çocuk eşyaları güzel kullanmadı, zarar verdi, davranışı yanlış... Suyu kapatırım, peçeteyi boşa harcamam.” (6.3.3Ö6E) “Bu etkinlikte sorumluluklarını bilmeyen çocuğun annesinin çocuğun davranışlarını taklit etmesiyle ilgili konuştuk. Konuşurken derse katılırken çok keyifli hissettim. Öğretmenimin sorduğu sorulara cevap verdim. Bu etkinlik sayesinde ben de sorumluluklarımı yerine getireceğim. Annemi üzmemeyeceğim.” (6.2. 3Ö5K) “Kendimizi ifade etmemizi öğretiyor Ondan sonra böyle çok şımarık olmamamızı öğretiyor o zaten önceki videoda da onu gösteriyordu. Nasıl desem öğretmenim böyle bizim uslu olmamızı yaramaz olmamızı gösteriyor.” (6.4. 3Ö3K) “Bugün dersimize kötü davranışlarımızın neler olduğu ve düzeltmemiz için neler yapmamız gerektiğini öğrendik.” (6.2.3Ö1K) “Etkinlik çok güzeldi ve çok eğlenceliydi sorumluluklarımı yerine getirmeyi öğrendim hiçbir eşyayı zarar vermemeyi öğrendim hiçbir boş yere harcama mayı öğrendim (6.3.3Ö4E)
Uzlaşma	“Öğretmenimiz bir video ile bir çocuğun yaptığı kötü davranışları izletti bu davranışları nasıl düzeltebileceğimizi konuştuk.”
Kendini rahatlıkla ve dürüstçe ifade etme	“Etkinliklerde kendimi iyi hissettim. Bazen kendimi anlatamadım bazen uygulamam sorumluluklarımı bazen de yerine getiririm bazen herkese karşı kırıncı olabiliyorum. Etkinliklere katılmam çok iyiydi öğretmenimin sorduğu soruları cevapladım

bazen de kafam karıştığında söyleyemedim Kurallara bazen uyuyorum.” (6.3.3Ö4E)

Duyguların yorumlanması etkinliğinde diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin etkinlik esnasında izletilen videoda diğerlerinin duygularına karşı anlayış geliştirmektense daha çok sorumlulukların yerine getirilmesine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, sorumluluklarını yerine getirmediklerinde diğerlerini üzüp kızdıracaklarının da farkında oldukları anlaşılmaktadır. Diğerlerinin ve kendilerinin ihtiyaçlarının karşılanması için uzlaşa sağlanabileceğinin farkında oldukları görülmektedir. Ayrıca, kendilerini dürüstçe değerlendirdikleri ve farkındalıklarının olduğu görülmektedir.

4.2.1.6.4. Duyguların Yorumlanması Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.

Sonuç olarak, duyguların yorumlanması etkinliğinde diğerlerinin duygularının farkında olmaya ve diğerlerinin ve kendilerinin ihtiyaçlarına anlayış geliştirmeye bunun için de uzlaşa yolları aramaya odaklanılmıştır. Videodaki davranışların yanlış olduğunu diğerlerini rahatsız ettiğini bunları bazen kendilerinin de yaptığını ve bundan üzüntü duyduklarını ifade etmişlerdir. Yerine getirmedikleri sorumlulukları dürüstçe ifade etmişler ve öncelikle tamamen büyüklerin dediklerini yapmaya yönelmişlerdir. Ancak iki tarafın da memnun edecek çözümlerin bulunmasının mümkün olduğu gösterildiğinde uzlaşa önerileri getirmişlerdir.

Önemseyen öğrenci davranışları açısından ele alındığında 2. Sınıf öğrencilerinin kurallara uymada azami dikkat gösterdikleri, uymayanları kibarca uyardıkları gözlenmiştir. Etkinliklere katılmada, kendilerini ifade etmede istekli oldukları görülmüştür. Özellikle sorun yaşanan bir öğrencinin davranışlarının sakinleştiği kendini sözle olarak ifade ederek sorunlarını çözmeye çalıştığı fark edilmiştir. 3. sınıf öğrencilerinden etkinliğe katılım göstermeyen öğrencilerin bu etkinlikte katılım gösterdikleri, öğrenmeye istekli oldukları, anlaşılmayan noktaları sordukları gözlenmiştir. Ayrıca, kendilerini, hatalarını yargılanma endişesi yaşamadan rahatlıkla ifade ettikleri görülmüştür. Bu kendilerini güvende hissettiklerini göstermektedir. Dürüst olmanın verdiği rahatlık gözlemlerden anlaşılmaktadır. Ancak, söz alarak konuşma gibi konuşma kurallarını uygulamada hala sorunlar olduğu gözlenmektedir. Ayrıca arkadaşlarını fazlaca uyarma ya da şikâyet etme davranışları da gözlenmiştir.

4.2.1.7. Kâğıdın Hikayesi. Bu etkinlikte eşyaları önemseme teması altında kâğıdın hikayesi işlenmiştir. Bu etkinlikte kâğıt üretimimin aşamaları gösterilerek

tüketim açısından farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Materyal olarak manuel ve günümüzde kâğıt üretimine ilişkin iki video paylaşılmıştır. Ayrıca, 25 sayfalık kâğıdın hikayesi pdf i öğrencilerle paylaşılmıştır. Tablo 73'te Etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 73. Kâğıdın Hikâyesi Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
20.12.2020	1. sınıf	Online Eğitim	60 dk.	Eşyaları önemseme	Kâğıdın hikayesi	- Kâğıdın üretim serüvenini bilir. -Kâğıt tüketimine ilişkin bilgiler edinir.
20.12.2020	2. sınıf	Online Eğitim	30 dk.	Eşyaları önemseme	Kâğıdın hikayesi	--Kâğıdın ve ormanların varlığının önemini kavrar.
20.12.2020	3. sınıf	Online Eğitim	30 dk.	Eşyaları önemseme	Kâğıdın hikayesi	-Bilinçli kâğıt tüketimi için çözümler üretir.

Tablo 73'te belirttiği gibi 3. Sınıf kâğıdın hikayesi etkinliği bir saat online yapılmıştır. Derse 8 öğrenciden yedisi katılmıştır. Bu etkinlikte eşyaları önemseme teması ele alınmıştır. Bu etkinlikte özellikle kâğıt üretiminin zorlu süreci ve ağaçların kullanıldığı videolarla gösterilmiş, kâğıt ile empati kurmaları istenmiş ve tüketimi azaltmak için çözümler üretilmiştir.

4.2.1.7.1. Öğrencilerin Kâğıdın Hikayesi Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 74'te 1. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 74. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Çocuk yogası	Yoga yapmak hoşunuza gitti mi?	Öğrenci ve velilerle birlikte “Karıncı Kağan” çocuk yogası ile derse başlanır. Sınıf: evet
Bilgi sahibi olma	- Kâğıdın üretim serüvenini bilir. -Kâğıt tüketimine ilişkin bilgiler edinir.	Şu an ne yapıyor? Ne yapacak sizce bunlarla? Kâğıdı neyden yaptı? Sizce bir ağaçtan kaç tane fotokopi kâğıdı çıkıyor olabilir?	“Boya yapacak bence” 1Ö6E “Şimdi asıyor onları...yemek yapıyor... dövüyor” 1Ö1E “Çukur kazıyor...yiyecek...hamur oldu” 1Ö4E “Anne bu ne?” 1Ö5E “Kâğıt” 1Ö8E “Kâğıt yaptı, kâğıdı kesemedi sonra ateşe attı” 1Ö4E “Sinirlendi.” 1Ö2K “Sinirlendi, ateşe attı.” 1Ö6E “Ağaç” 1Ö2K, 1Ö4E, 1Ö8E Sınıf “5, 7”

Anlama ve Empati	-Kâğıdın ormanların varlığının önemini kavrar.	Hayatımızda kâğıt olmasaydı ne olurdu?	“Resim yapamazdık.” 1Ö2K “Yazı yazamazdık.” 1Ö4E “Kitap okuyamazdık.” 1Ö8E
		Ağaçlar olmasaydı ne olurdu?	“Kâğıttan hiçbir şey edemezdik...kâğıt yapamazdık” 1Ö4E “Ama hayvanlar olmazdı.” 1Ö1E “Televizyonun şeyi var o ağaçtan yapıldı...masalar da olmazdı.” 1Ö2K
Katkı sağlama	-Bilinçli kâğıt tüketimi için çözümler üretir.	Eğer sen bir kâğıt olsaydın ve seni insanlar gereksiz yere kullansaydı aynı daha deminki kız gibi böyle hemen hop ateşe atsaydı nasıl hissederdin?	“Kötü” 1Ö4E “Üzgün” 1Ö6E “Mutsuz” 1Ö8E “Öfkelenirdim.” 1Ö2K
		Kâğıdı boşa harcamamak için ne yapabiliriz?	“Dikkatli kullanabiliriz” 1Ö2K “Kâğıtları da düzgün kullanmalıyız.” 1Ö4E “Geri dönüşüme atacaz...düzenli kullanacaz” 1Ö6E “Kedileri ben dosyamda saklıyorum.” 1Ö2K “Düzenli” 1Ö1E
Değerlendirme		Ödev	Kâğıdın kullanımı ile ilgili resim yapmaları istenir
Teşekkür	Sahip oldukları şeylere teşekkür eder.	Neye teşekkür ediyorsunuz?	“İyi ki varsınız.” 1Ö6E “Sağlıklı olduğum için” 1Ö4E “Yazdığım için teşekkür ederim.” 1Ö8E “Meyveler olduğu yüzünden sağlıklı besleniyoruz meyvelerle” 1Ö2K

Tablo 74’e göre öğrencilerle ve velilerle birlikte etkinliğe başlamadan önce “Karıncı Kağan” çocuk yogası videosu eşliğinde yoga yapılmıştır. Bu videoda bir yandan karınca Kağan’ın hikayesi anlatılırken bir yandan da yoga hareketleri yapılmaktadır. Öğrencilerin bütün gün ekran karşısında hareketsiz kalmaları fiziksel bir ihtiyacı ortaya çıkardığından dolayı öğrencilerle etkinlik öncesi hareketle başlayıp derse motive edilmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere manuel olarak kâğıdın yapımı videosu izletilir. Videoyu izlerken videonun ne üzerine olduğu tahmin edilmeye çalışılır. Öğrenciler boya, yemek, hamur gibi tahminlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler böylelikle kâğıt yapımında ağacın kullanıldığını öğrenirler. Okulda kullandıkları a4 fotokopi kâğıdı için ne kadar ağacın kesildiğini ve kişi başı her yıl kaç ağaç kesildiğini öğrenirler. Öğrenciler bu bilgilere şaşırmışlardır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilerin kağıtsız, ormansız bir dünyanın nasıl olacağına dair fikir yürütmeleri istenmiştir. Öğrenciler yazı yazamayacaklarını resim yapamayacaklarını ve kitap okuyamayacaklarını ifade

etmişlerdir. Ayrıca, havanların da olmayacağını söylemişlerdir. Kendileri kâğıt olsaydı ve boşa kullanılsaydı nasıl hissedecekleri sorulmuştur. Öğrenciler, üzgün, mutsuz ve öfkeli olacaklarını ifade etmişlerdir. Böylelikle, öğrenciler bir şeyin yokluğuna ilişkin varsayımsal düşünmeye teşvik edilmiştir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere kâğıdı boşa harcamamak için neler yapılabileceği sorulmuştur. Öğrenciler geri dönüşümden, düzenli kullanımdan, boşa harcamamaktan bahsetmişlerdir. Ayrıca, dosyalarını düzenli kullandıklarını göstermişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda öğrencilerden kâğıdın kullanımına ilişkin resim yapmaları istenmiştir. Ayrıca, bu aşamaya teşekkür kısmı eklenmiştir. Öğrenciler sağlıklı olduklarına, yazı yazabildiklerine, meyvelere teşekkür etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğrenciler kâğıdın nasıl üretildiğine, ne kadar tüketildiğine dair bilgi edinmişlerdir. Kâğıdın ve ormanların varlığının önemine dair anlayış geliştirmişlerdir. Bilinçli kâğıt tüketimine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin varsayımsal durumlara fikir yürütebildikleri görülmüştür.

Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 75’te 2. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 75. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Çocuk yogası	Yoga yapmak hoşunuza gitti mi?	Öğrenci ve velilerle birlikte “Karıncı Kağan” çocuk yogası ile derse başlanır. Sınıf: evet
Bilgi sahibi olma	- Kâğıdın üretim serüvenini bilir. -Kâğıt tüketimine ilişkin bilgiler edinir.	Şu an ne yapıyor? Ne yapacak sizce bunlarla? Kâğıdı neyden yaptı? Sizce bir ağaçtan kaç tane fotokopi kâğıdı çıkıyor olabilir?	“Kabuklarını soyuyor.” 2Ö7K “Astı.” 2Ö4K “Şimdi de topladı.” 2Ö2E “Ağaçtan yaptı.” Sınıf “Kâğıt yapımı gerçekten zor bir iş.” Sınıf
Anlama ve Empati	-Kâğıdın ormanların varlığının önemini kavrar.	Hayatımızda kâğıt olmasaydı ne olurdu?	“Kötü olurdu.” Sınıf “Kâğıt olmasaydı, duvarlara ya da taşlara çizerdik.” 2Ö2E “Resim yapamazdık.” 2Ö4K “Böyle etkinlikler yapamazdık.” 2Ö6K

			“Kitapları yapamazdık.” 2Ö9E “Hayatımız çok kötü olurdu, öğrenemezdik.” 2Ö1K “Ödevlerimizi defterimize geçiremezdik.” 2Ö11K
		Ağaçlar olmasaydı ne olurdu?	“Ağaçlar olmasaydı, dünyamız da olmazdı.” 2Ö3E
		Eğer sen bir kâğıt olsaydın ve seni insanlar gereksiz yere kullansaydı aynı daha deminki kız gibi böyle hemen hop ateşe atsaydı nasıl hissederdin?	“Üzgün hissederdim. Çünkü biz kâğıt olsaydık, onlar bizi atıyor boşa harcıyor.” 2Ö3E “Ben boşu boşuna kâğıt kullananlara kızardım. Hem de üzülürdüm.” 2Ö2E “Kâğıdı yabana götürenlere onlara bırakın derdim ben.” 2Ö9E “Beni yırtarlarsa ben üzülürdüm.” 2Ö6K “Öfkelenirdim, üzülürdüm.” 2Ö1K “Yırtarsalar çok üzülürdüm.” 2Ö4K “Onların yırtmasını istemezdim.” 2Ö7K
Katkı sağlama	-Bilinçli kâğıt tüketimi için çözümler üretir.	Kâğıdı boşa harcamamak için ne yapabiliriz?	“Kâğıtları boşa harcamamalıyız. Kullandıysak da saklamalıyız.” 2Ö3E “Onları geri dönüştürebiliriz.” 2Ö1K “Resim çizip bir yere saklayabiliriz.” 2Ö6K “Ağaçları boşuna kesmemeliyiz.” 2Ö10E
Değerlendirme	Derste öğrendiklerini tekrarlar.	Ödev	Kâğıdın hikayesi kitapçığı okumak için verilir. Kâğıdın hikayesine ilişkin resim yapmaları istenir.
	Kâğıt kullanımına dikkat eder.	Bundan sonra kâğıt kullanımına dikkat edecek misiniz?	Sınıf: evet
Teşekkür	Sahip oldukları şeylere teşekkür eder.	Neye teşekkür ediyorsunuz?	“Bize dünya verdiği için Allah’a çok çok teşekkür ediyorum.” 2Ö2E “Arkadaşlarıma öğretmenime teşekkür ediyorum.” 2Ö6K

Tablo 75’e göre öğrencilerle ve velilerle birlikte etkinliğe başlamadan önce “Karıncı Kağan” çocuk yogası videosu eşliğinde yoga yapılmıştır. Bu videoda bir yandan karıncı Kağan’ın hikayesi anlatılırken bir yandan da yoga hareketleri yapılmaktadır. Öğrencilerin bütün gün ekran karşısında hareketsiz kalmaları fiziksel bir ihtiyacı ortaya çıkardığından dolayı öğrencilerle etkinlik öncesi hareketle başlayıp derse motive edilmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere manuel olarak ve fabrikada kâğıdın yapımına ilişkin iki video izletilir. Her iki yapımının da ne kadar emek isteyen iş olduğunun farkına varılır. Öğrenciler böylelikle kâğıt yapımında ağacın kullanıldığını öğrenirler. Okulda kullandıkları a4 fotokopi kâğıdı için ne kadar ağacın kesildiğini ve kişi başı her yıl kaç ağaç kesildiğini öğrenirler.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilerin kağıtsız, ormansız bir dünyanın nasıl olacağına dair fikir yürütmeleri istenmiştir. Öğrenciler duvarlara ya da taşlara yazacaklarını, okuyamayacaklarını ifade etmişlerdir. Kendileri kâğıt olsaydı ve

boşa kullanılsaydı nasıl hissedecekleri sorulmuştur. Öğrenciler, üzgün, mutsuz ve öfkeli olacaklarını ifade etmişlerdir. Böylelikle, öğrenciler kâğıdın ve ağaçların yokluğuna ilişkin varsayımsal düşünmeye teşvik edilmiştir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere kâğıdı boşa harcamamak için neler yapılabileceği sorulmuştur. Öğrenciler geri dönüşümden, düzenli kullanımdan, boşa harcamamaktan, ağaçları boşa kesmemekten bahsetmişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda öğrencilerden kâğıdın kullanımına ilişkin okuma ve resim yapmaları istenmiştir. Ayrıca, bu aşamaya teşekkür kısmı eklenmiştir. Öğrenciler dünyaya, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sahip olduklarına teşekkür etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğrenciler kâğıdın nasıl üretildiğine, ne kadar tüketildiğine dair bilgi edinmişlerdir. Kâğıdın ve ormanların varlığının önemine dair anlayış geliştirmişlerdir. Bilinçli kâğıt tüketimine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin varsayımsal durumlara fikir yürütebildikleri görülmüştür.

Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 76’da 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 76. *Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Çocuk yogası		
Bilgi sahibi olma	- Kâğıdın üretim serüvenini bilir. -Kâğıt tüketimine ilişkin bilgiler edinir.	Şu an ne yapıyor? Ne yapacak sizce bunlarla? Kâğıdı neyden yaptı?	“Kurutuyor... kıyafet yapabilir... ıslatmış olabilir... belki ip yapabilir... kuş yuvası... korkuluk” 3Ö4E “Asıyor... kâğıt yapacak ya da kâğıt yapmayacak. Hamur gibi yaptı hatta çamura döndü.” 3Ö5K “Kurutacak... ama kâğıdın ağaçtan yapıldığı belli... onlar da çok uğraşıyor öğretmenim... alkışlıyorum öğretmenim adamları emeklerinden dolayı.” 3Ö2K “Pamuk yapacak.” 3Ö8E “Halı Halı” 3Ö3K [Günümüzde kâğıt yapımına ilişkin video gösterimi] “Öğretmenim [ruloların]altında kalabilir.” 3Ö4E “Ağaçtan” sınıf

Anlama ve Empati	Kâğıdın ve ormanların varlığının önemini kavrar	Hayatımızda kâğıt olmasaydı ne olurdu?	“Ders yapamazdık.” 3Ö4E “Kâğıt olmasaydı yazı yazamazdık resim yapamazdık.” 3Ö5K “Öğretmenim ders çalışma masamız olmazdı kitaplarımız olmazdı bilmiyorum biz her şeyimiz olamazdı.” 3Ö7K
		Ağaçlar olmasaydı ne olurdu	“Ağaçlar olmasaydı toprak kaymasını engelleyemezlerdi, kuşlar yuva yapamazlardı.” 3Ö5K “Biz temiz hava alıyoruz onlar biz veriyoruz onlar kirli hava alıyor temiz havayı veriyor. Onlar olmasaydı kirli hava alırdık.” 3Ö3K “Doğa olmazdı bir de Peçete her bir şey kâğıtla üretiliyor ağaçla üretiliyor” 3Ö7K “Ayıların kurtların yaşam alanı olamazdı... evimizin çatısı olamazdı” 3Ö8E
		Eğer sen bir kâğıt olsaydın ve seni insanla gereksiz yere kullansaydı aynı daha deminki kız gibi böyle hemen hop ateşe atsaydın nasıl hissederdin	“Ben öfkeli hissederdim.” 3Ö5K “Öfkeli hissederdim, korkmuş hissederdim Sonra da birazcık mutsuz olurum.” 3Ö2K “Kendimi öfkeli hissederdim mutsuz oldurdum bir de Korkmuş olurum üzgün olurum.” 3Ö1K “Ben üzgün olurum kızgın olurum.” 3Ö8E “O insan boşu boşuna kullandığı için gerçekten yararsız olduğumu düşündürdüm kendimi... ona faydasız olduğumu düşündürdüm.” 3Ö7K “Onlar hakkında kötü düşündürdüm değersiz olduğumu düşündürdüm korkmuş hissederdim kızgın öfkeli.” 3Ö3K
		Ne yapabiliriz yani bu bunun için nasıl bir yol izleyebiliriz nasıl bir çözüm üretebiliriz	“Kâğıtları o zaman kurtarmak için boş yere kullanmayacağız ağaçları da boş yere kesmemiz lazım.” 3Ö5K “Onların dibinde ateş yakmamaları lazım, ateşi önlem olarak yakmaları lazım... Gereksiz yere böyle karalamamız lazım.” 3Ö8E “Ağaçları boşu boşuna kesiyorlar ya onlara şeyi yazalım boşu boşuna kesmesinler bazı ağaçlara yazıp yapıştıralım onlarda kesmesinler onlar da öylelikle anlayabilirler.” 3Ö6E “Ben eski kâğıtlarımı biriktiriyorum geri dönüşüm atacağım.” 3Ö3K
Katkı sağlama	-Bilinçli kâğıt tüketimi için çözümler üretir.		“Böyle arkadaşlarım olduğu ve böyle öğretmenim olduğuna” 3Ö7K “Sizin gibi güzel iyi bir öğretmenimiz olduğu için çok teşekkür ediyorum.” 3Ö3K “Ben Allah’a bu dünyayı yaptığı için güzel insanlar yaptığı için çok teşekkür ediyorum.” 3Ö8E “Öğretmenim biz sizin öğrenciniz olduk ya o yüzden teşekkür ediyorum.” 3Ö6E
Teşekkür	Sahip oldukları şeyler için teşekkür eder.	Ne için teşekkür etmek istersin?	

Tablo 76’ya göre öğrencilerle etkinliğe başlamadan önce “Karıncı Kağan” çocuk yogası videosu eşliğinde yoga yapılmıştır. Bu videoda bir yandan karınca Kağan’ın hikayesi anlatılırken bir yandan da yoga hareketleri yapılmaktadır. Öğrencilerin bütün gün ekran karşısında hareketsiz kalmaları fiziksel bir ihtiyacı ortaya çıkardığından dolayı öğrencilerle etkinlik öncesi hareketle başlayıp derse motive edilmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda kâğıt üretimine ilişkin manuel ve fabrika üretimi gösterilmiştir. Başlangıçta videonun ne üzerine olduğu söylenmemiş öğrencilerin tahmin etmeleri istenmiştir. Bu aşamada kâğıt üretimi hakkında bilgi sahibi olmaları istenmiştir. Ayrıca, kâğıt tüketimine ilişkin basit istatistiki bilgiler verilmiştir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda hayatımızda kâğıt ve ağaç olmasaydı dünyanın neye benzeyebileceği sorulduğunda öğrenciler buna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kendileri kâğıt olsaydı bu şekilde tüketilseydi neler hissedecekleri sorulmuştur. Öğrenciler öfkeli, mutsuz, değersiz ve önemsiz hissedeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda kâğıt tüketimini dolayısıyla ağaç tüketimini en aza indirmek için neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Ağaçlara yakın ateş yakmamak, kâğıdı boş yere kullanmamak, geri dönüşüme atmak gibi çözümler üretilmiştir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutuna teşekkür kısmı eklenmiştir. Öğrencilerde şikâyet bilincinden ziyade teşekkür bilincini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerden içlerinden geldiği gibi istediklerine teşekkür etmeleri istenmiştir.

Sonuç olarak, öğrenciler kâğıdın nasıl üretildiğine, ne kadar tüketildiğine dair bilgi edinmişlerdir. Kâğıdın ve ormanların varlığının önemine dair anlayış geliştirmişlerdir. Bilinçli kâğıt tüketimine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

4.2.1.7.2. Kâğıdın Hikayesi Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde 1., 2. ve 3. Sınıflara ait “Kâğıdın Hikayesi” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının frekans tablosu ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 77’de “Kâğıdın Hikayesi” etkinliğine ilişkin 1. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 77. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		İÖ1E	İÖ2K	İÖ3E	İÖ4E	İÖ5E	İÖ6E	İÖ7K	İÖ8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	6	9	T	11	1	6	T	5
	Kâğıdı önemseme	-	1	T	-	-	1	T	1
	Söz alarak konuşma	5	5	T	7	4	8	T	T
Yokluğu	Arkadaşının cevabını tekrar etme	-	-	T	-	-	1	T	-

Tablo 77 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak derse katılım gösterdikleri görülmüştür. Söz alırken kurallara uydukları, birbirlerini dinledikleri gözlenmiştir. Sadece bir öğrencinin arkadaşının cevabını tekrarladığı görülmüştür.

Sonuç olarak, öğrencilerin genel olarak derse katılmada istekli oldukları, kâğıdı önemsedikleri ve kurallara uyarak söz aldıkları görülmüştür. Birinci sınıfların daha sessiz kaldıkları, kendilerini daha az kelimelerle ifade ettikleri gözlenmiştir.

Tablo 78’de “Kâğıdın Hikayesi” etkinliğine ilişkin 2. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 78. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Etkinliğe Katılım	4	4	4	4	T	4	1	1	4	1	1
	Duygu ifadeleri kullanma	-	1	1	-	T	-	-	-	-	-	-
	Söz alarak konuşma	4	4	4	4	T	4	-	1	4	1	1
	Anlaşılmayan konuyu netleştirme	-	-	1	-	T	-	-	-	1	-	-
	Takdir etme	1	-	-	-	T	-	-	-	-	-	-
Yokluğu	Söz kesme	3	-	-	-	T	-	-	-	-	-	-
	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	-	-	-	-	T	-	-	3	-	-	2
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	1	-	1	1	T	-	-	1	1	1	-
	Kendini ifadede zorlanma	-	-	-	-	T	1	-	-	-	-	1
	Söz verilmeyince hırçınlaşma	1	-	-	-	T	-	-	-	-	-	-
	Söz almadan konuşma	2	-	-	-	T	-	-	1	-	-	-
	Arkadaşına karşı kaba söz söyleme	-	-	-	1	T	-	-	-	-	-	-

Tablo 78 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun derse katılım gösterdiği bazı öğrencilerin ise yeterince katılım göstermedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak kurallara uydukları, söz alarak konuştukları gözlenmiştir. Yalnızca iki öğrencinin bu kuralı dikkate almadığı, hatırlatıldıktan sonra dikkat ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin duygu ifadeleri kullandığı, bir öğrencinin yapılanı takdir ettiği, iki öğrencinin anlaşılmayan konuları sorduğu gözlenmiştir.

Önemseme davranışlarının yokluğu açısından öğrenci davranışları incelendiğinde bir iki öğrencinin arkadaşına karşı kaba söz söylediği, söz kestiği, söz almadan konuştuğu, söz verilmeyince hırçınlaştığı görülmüştür. Bazı öğrencilerin arkadaşlarının

cevabını tekrarladığı, kendini ifadede zorlandığı, söz hakkı verildiği halde konuşamadığı fark edilmiştir.

Sonuç olarak, 2. Sınıf öğrencilerinin genel olarak derse katılımın iyi olduğu, söz alarak konuştukları, dersi ilgiyle dinledikleri gözlenmiştir. Anlaşamayan iki öğrencinin sınıfın huzurunu bozucu bir tavırda bulunmadıkları, derse mümkün olduğunca kurallara uyarak katıldıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin söz kesme gibi davranışlar sergilediği bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıkları görülmüştür.

Tablo 79’da “Kâğıdın Hikayesi” etkinliğine ilişkin 3. Sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları bu davranışlarının varlığı ve yokluğunun sıklıkları verilmiştir.

Tablo 79. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe katılım	2	9	7	16	12	2	7	8
	Duygu ifadelerini kullanma	1	1	1	-	1	-	1	1
	Eşyayı önemseme	-	2	1	1	1	1	-	1
	Anlaşılmayan konuyu netleştirme	1	-	-	-	1	-	1	-
	Çözüm üretme	-	1	2	1	1	1	-	2
	Özür dileme	-	1	-	-	-	-	1	-
	Arkadaşının fikrini sorma/önemseme	-	1	-	-	-	-	-	-
	Emeği takdir etme	2	1	1	1	1	1	1	1
	Öğrenme isteği	-	-	-	-	1	-	-	-
	Hakkını savunma	-	1	-	-	-	-	-	-
	Arkadaşını düşünme	-	-	-	-	-	-	-	1
	Arkadaşını kibarca uyarma	-	1	-	-	-	-	-	-
	Alternatif bir yol deneme	-	-	-	-	-	-	1	-
	Dersle ilgilenmeme	2	1	1	2	1	1	-	-
Yokluğu	Olumsuz davranış	1	-	-	5	-	-	-	-
	Söz kesme	-	-	-	3	4	-	-	-
	Düşünmeden soru sorma	-	1	-	-	-	-	-	-
	Şikâyet etme	-	?	1	-	-	-	-	-
	Duyguyu iyi/kötü olarak ifade etme	-	-	-	-	1	-	-	-
	Söz hakkı verildiğinde konuşamama	1	-	-	2	-	-	-	-
	Arkadaşının cevabını tekrarlama	-	-	-	-	1	1	1	-

Tablo 79 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak derse katılım gösterdikleri ancak 3Ö4E’un katılım göstermesinde artış olduğu, 3Ö6E ve 3Ö1K’de ise düşüş olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin duygularını ifade ederken duygu ifadeleri kullandıkları anlaşılmayan konuyu netleştirdikleri ve sorun karşısında çözüm önerilerinde

bulundukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerine bakıldığında iki öğrencinin özür diledikleri, bir öğrencinin arkadaşının fikrini önemsemediği, arkadaşını kibarca uyardığı, hakkını savunduğu ve emeği takdir ederek arkadaşlarına öncülük edip birlikte emeği takdir ettikleri görülmüştür. Bir öğrencinin alternatif bir yol denediği gözlenmiştir. Bir öğrencinin kâğıdın yapımına ilişkin videodan sonra peçete yapımını da merak ettiği gözlenmiştir.

Duygu ifadelerini kullanma

“Onlar hakkında kötü düşünürdüm değersiz olduğumu düşünürdüm korkmuş hissedirdim kızgın öfkeli” 3Ö3K

“O insana boşu boşuna kullandığı için insanı gerçekten yararsız olduğumu düşünürdüm kendimi” 3Ö7K

“Ben öfkeli hissedirdim korkmuş hissedirdim Sonra da birazcık mutsuz olurdum” 3Ö2K

“Ben üzgün olurdum kızgın olurdum.” 3Ö8E

“Kendimi öfkeli hissedirdim mutsuz oldurdum bir de Korkmuş olurdum üzgün olurdum” 3Ö1K

Eşyayı önemseme

“Öğretmenim el ile yapılanlardan kız ağaçları boşa şey yaptı. Boşa ziyan etmiş gibi oldu ateşe attı.” 3Ö5K

“Lazım olabilirdi, kullanılabilir de” 3Ö4E

“Bu videoyu izledik ya biz orada... kâğıdı böyle şey yaptı. Çöpe attı, yazık etti.” 3Ö3K

“O adam kâğıdı boşa aldı ya lazım olur da ileride babasına isterdi isterse onu verirdi. Ya da yenisini üretirlerdi.” 3Ö6E

Çözüm üretme

“Öğretmenim kâğıtları o zaman kurtarmak için boş yere kullanmayacağız ağaçları da boş yere kesmemiz lazım kesmeyeceğiz.” 3Ö5K

“Öğretmenim mesela onların dibinde ateş yakmamaları lazım ateş önlem olarak yakmaları lazım ondan sonra Ondan sonra bu kadar öğretmenim... Öğretmenim Gereksiz yere böyle karalamamız lazım ondan sonra onları ateş yakmak için kullanmamız lazım.” 3Ö8E

“Uyarırdım onları, sonra kâğıdı fazla kullanmamalarını söyledim ve çok ihtiyaçları olmayınca kullanmamalarını söyledim.” 3Ö2K

“Öğretmenim şey mesela ağaçları boşu boşuna kesiyorlar ya onlara şeyi yazalım boşu boşuna kesmesinler bazı ağaçlara yazıp yapıştıralım onlarda kesmesinler. Onlar da öylelikle anlayabilirler” 3Ö6E

“Öğretmenim böyle kâğıtları boşu boşuna harcama yazacağız onlara yırtıp atmayacağız mesela kâğıda ihtiyacım var arkası dolu onu yapacağız onları kullanacağız... Öğretmenim mesela ben eski kâğıtlarımı biriktiriyorum geri dönüşüm atacağım” 3Ö3K

Özür dileme

“Öğretmenim İnternetimiz gitti de özür dilerim.” 3Ö2K

“[Ekrandan bir şey sorarken bir çizgi çekti daha sonra] öğretmenim karaladığım için özür dilerim aslında karaladım çünkü bunu mu yazacağız diye sormak istemiştim.” 3Ö7K

Emeği takdir etme

“Alkışlıyorum öğretmenim adamları emeklerinden dolayı Öğretmenim alkışlıyorum gerçekten evet yapanları alkışlayalım [sınıf hep birlikte alış alkışlıyorlar].” 3Ö2K

Öğrenme isteği

“Peçete nasıl üretiliyor?” 3Ö5K

Hakkını savunma

“Öğretmen: 3Ö8E’e söz vermek istedim, seni dinliyorum.

3Ö2K: Bana vermişsiniz.

Öğretmen: ama sonra da sana vereceğim tamam mı çünkü şey hep normalde 3Ö8E’e hep daha geç söz verdim bugün tamam mı o yüzden.”

Arkadaşını düşünme

“Öğretmenim mesela onların dibinde ateş yakmamaları lazım ateşi önlem olarak yakmaları lazım. Ondan sonra bu kadar öğretmenim 3Ö2K 'ye söz verebilirsiniz.” 3Ö8E

Arkadaşını kibarca uyarma

“3Ö4E lütfen sözümü kesme.” 3Ö2K

Alternatif bir yol deneme

“Böyle anlamadım şöyle yaptım. Derslerimi yaparım resim yaparım kardeşimle oynarım yemek yerim öğle yemeğini yerim anneme yardım ederim film izlerim arkadaşlarımla oynarım kitap okurum öğle yemeğini yerim.” 3Ö7K

Önemseme davranışlarının yokluğu açısından öğrenci davranışları incelendiğinde bu etkinlikte özellikle bir öğrencinin ekranı karalama ve bunu yaptığını kabul etmeme, arkadaşlarını suçlama ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ekran başında oldukça hareketli oldukları bazı öğrencilerin derse odaklanmakta güçlük çektiği ve buna paralel olarak birbirlerini dinlemediklerinden dolayı söz kestikleri etkinlik esnasında farklı konuları gündeme getirdikleri, arkadaşlarının cevaplarını tekrarladıkları ve söz hakkı verildiğinde görüş bildirmedikleri görülmüştür. Bir öğrencinin cevabını bildiği sorular yönelttiği fark edilmiştir.

Olumsuz davranış

“[3Ö4E ekranı karalama yaptı.] öğretmen “böyle yapmazsan sevinirim, hemen söylebilir misin?” 3Ö4E “öğretmenim ben değil.”

“Öğretmen: kim oynuyor Ekranda bu şekilde kim oynuyor

3Ö4E: 3Ö8E

Öğretmen: kim yaptı söyleyebilir mi?

3Ö4E: sildim öğretmenim

Öğretmen: tamam peki. Ekranla bu şekilde oynamayın tamam mı lütfen.”

“[Tahta tekrar karalanıyor yani ekran tekrar karalanıyor ama kimin yaptığını göremiyorum 3Ö4E, 3Ö8E yaptı diyor 3Ö6E yaptı diyor 3Ö8E ben yapmadım diyor 3Ö6E ben yapmadım diyor kızlardan biri mi yaptı diye soruyor 3Ö7K ama kimse bir şey yapmadı] Öğretmen “tamam tamam ben sizi anladım Çok yoruldunuz o yüzden sıkıldınız?”

Derse odaklanamama

“3Ö4E: öğretmenim... Bu yılan otu

Öğretmen: tamam peki hadi bakalım başlayalım başlıyoruz hazır mıyız hadi bakalım izleyelim [Manuel Kâğıt yapımı üzerine bir video izletilir].”

“3Ö5K: öğretmenim...[duraksıyor]

Öğretmen: bak şimdi gidiyor başlatacağım video başlamadan önce ne söylemek istiyorsan söyle 3Ö5K: öğretmenim ne söyleyeceğimi unuttum

Öğretmen: peki ama video boyunca sadece videoyu izleyelim video odaklanalım sorularımızı daha sonra soralım tamam mı?”

“3Ö6E'a 4 paketi gösteriyor Bundan öğretmenim daha bizim 2 tane var.

Öğretmen: Şimdi bir şey daha soracağım şimdi beni dinleyin 3Ö6E beni dinle.”

Söz kesme

“[3Ö5K hem el kaldırıyor hem öğretmenim öğretmenim diyor 3Ö4E söz almadan konuşmaya başlıyor.]”

Düşünmeden soru sorma

“3Ö2K öğretmenim bir şey sorabilir miyim? biz yazalım mı kaçta kahvaltı yaptığımızı?”

Öğretmen: yazacaksınız tabii ki de tabii ki siz yazacaksınız.”

Söz hakkı verildiğinde konuşamama

“Öğretmenim birazcık düşünsem” 3Ö1K

“Öğretmenim şu an aklımda yok “3Ö4E

Sonuç olarak, bu kısımda öğrencilerin önemseme davranışlarını sergilediği ve sergilemediği durumlar dikkate alınmıştır. Bütün sınıflarda genel olarak etkinliklere katılımda isteklilik gözlenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun derse hızlı bir şekilde giriş sağlaması, sorulan sorularda söz hakkı isteyerek konuşmaları öğrenmede istekli olduklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler söz hakkı almadan konuşmaya eğilimli olsalar da kuralların sıkı sıkıya uygulandığını görmeleri onların da kuralları takip ettiğini göstermiştir. Duygu ve düşüncelerin ifadesinde 3. Sınıflar ve 2. Sınıflar daha rahatken 1. Sınıflar daha kısa cümleler tercih etmektedirler. Özellikle birinci sınıflarda uzun süre ekran başında duramayan öğrencilerin bu derste zorluk yaşamadıkları ve derse katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Bütün öğrencilerin somut bir konu olan kâğıdın hikayesi etkinliğinde kendi yaşamlarından daha fazla örnek bulabildikleri ve daha fazla çözüm üretebildikleri gözlenmiştir. Soyut konulara göre somut konularda farkındalıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan bu etkinlikte kağıtsız, ağaçsız bir dünya hayal etmeleri, kendilerinin kâğıt olduğunu varsaymaları istenmiştir. Öğrencilerin yüz ifadelerinden o anda bunu hayal edebildikleri (örneğin; bir öğrencinin bir anda yüzünün üzüntü ifadesine bürünmesi ve ama hayvanlar olmazdı demesi) ve cevaplarından da duygu ve düşünceleri anlaşılmıştır.

Bir sonraki bölümde kâğıdın hikayesi etkinliğine ilişkin öğrenci günlüğü, öz değerlendirme formu, ödev, öğrenci, veli ve öğretmen görüşmeleri gibi farklı veri

kaynaklarından elde edilen verilerin temalaştırılması ve tablo olarak sunulması yer almaktadır. Bu kısımda bütün sınıflardan toplanan veriler bir tabloda verilmiştir.

4.2.1.7.3. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. Uygulamaların altıncı etkinliği olan “Kâğıdın hikayesi” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve “Kâğıdın hikayesi” etkinliğinde kendini önemseme temasına ilişkin duygu ve düşüncelerin ifadesi, kendini dürüstçe ifade; öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin yine etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerin ifadesi ve etkinliğe katılım; eşyayı önemseme temasına ilişkin kâğıdın öneminin farkına varılması ve eşyaların sorumluluğunun alınması alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 80’de öğrencilerin “Kâğıdın hikayesi” etkinliğine ilişkin diğer veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 80. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Duygu ve düşüncelerin ifadesi	“[Etkinlik] eğlenceli ve çok güzeldi. Etkinlikte çok heyecanlıydım.” (7.3.3Ö8E)
	“Etkinlik çok verimli ve eğlenceliydi. Çok verimli geçti.” (7.3.3Ö5K)
	“Etkinlik çok güzel ve bizi sevindiriyor, düşünmemizi sağlıyor. Bu etkinlik bana düşünmeyi ve duygularımı ifade etmeyi sağladı.” (7.3.3Ö3K)
	“Bana göre eğlenceli, resim yapsaydık daha eğlenceli olurdu... Kendimi çok mutlu hissettim.” (7.3.3Ö4E)
	“Yeni bilgiler öğrendiğim için etkinlikten keyif aldım. (7.2. 3Ö5K)
Etkinliğe katılım	“Kâğıdın üretimiyle ilgili iki video izledik. Ders eğlenceli olduğu için çok mutlu oldum. Kağıtla ilgili, ağaçla ilgili güzel şeyler öğrendim.” (7.2.2Ö7K)
	Etkinliğe katılımım çok güzeldi, öğretmenimi güzelce dinledim.” (7.3.3Ö8E)
	“Öğretmenimin sorduğu sorulara cevap verdim. Yeterince söz hakkı alarak konuştum.” 7.3.3Ö5K)
Eşyaların Sorumluluğunun alınması	Etkinliklere katılımım iyiydi diye düşünüyorum. Kurallara bence uydum.” (7.3.3Ö3K)
	“Dikkatli ve düzenli olacağım.” (7.3.3Ö8E)
	“[öğrendiklerimi] Uygularım. Örneğin kâğıt israfı yapmam.” (7.3.3Ö5K)
	“Öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım.” (7.3.3Ö3K)

	“Kâğıdın her tarafını kullanırım. Kâğıdı boşa harcamam.” (7.3.3Ö6E) “Uygularım. Kâğıdı yapıp atmamalıyız. (7.3.3Ö4E) “Bir kız kâğıt yapıyordu... ondan sonra kâğıdını yaptı ondan sonra ateşin içine attı yaptıkları boşa gitti. [Kâğıdı] boşa atmamalıyız yani böyle Kâğıdı boşa çöpe atmamalıyız.” (7.4. 3Ö1K) “Artık kâğıdı yabana götürmüyorum. Bir de yırtıp atmıyorum. (7.4.2Ö9E) “Öğretmenim önceden kâğıtlarımı kar alıyordum ama şimdi artık kar alamıyorum kâğıtlarımı boşa harcamıyorum.” (7.4.2Ö4K) “Az tüketiyorum boşa harcamıyorum her yerini kullanıp ondan sonra geri dönüşüm kutusuna atıyorum.” (7.4.2Ö5K) “Önceden öyle değildi öğretmenim önceden en ufak bir şeyde ortadan kesip kâğıdı atıyordu şimdi Çok dikkatli yapıyor.” (7.6.2Ö8E) “Kâğıdı kullanırken dikkatli olmaya başladım resim yaptım kâğıtları bir yere koyuyorum. Onları bir yerde tutuyorum çöpe atmıyorum.” (7.4.2Ö10E) “Evet doğru hocam yapılan bütün kâğıtları biriktiriyor koyuyor kenara güzelce sizin yaptırdığınız etkinliklerin kâğıtları hepsi duruyor hocam hatta yaptırdığınız o küçük parçalar bile duruyor attırmadı.” (7.6.2Ö10E) “Telefonda kâğıdın hikayesini gördüm ve çok zor yapıldığını anladım. Bundan sonra da kâğıdı israf etmeyeceğim. Yoksa ağaçlar zarar görür ve biter biz de ağaçsız kalırız.” (7.2. 2Ö5K)
Eşyayı önemseme (kâğıdın öneminin farkına varılması)	“Kâğıdın ne kadar önemli olduğunu öğrendim.” (7.3.3Ö8E) Bu etkinlikte kâğıtları boş yere karalamamayı öğrendim. Kâğıtlardan ağaçlardan yapıldığını öğrendim.” (7.3.3Ö5K) “Kâğıt yapımını öğrendik ve boşa harcamamayı öğrendik.” (7.3.3Ö4E) “Kâğıt etkinliği kâğıtlar ve ağaçlarla ilgili bir sürü yeni bilgi edindim ağaçların fabrikalarda işlenerek kâğıt haline geldiğini öğrendim Bazı ağaçların esnek olduğunu öğrendim kâğıtları boşa harcamayacağımı israf etmeyeceğimi öğrendim.” (7.2. 3Ö5K) Kâğıt bizim için çok önemli yapımı zor bizim için kâğıdın önemi büyük çünkü ağaçlar gittikçe azalacak tasarruflu kullanmalıyız (7.2.3Ö8E) “Kâğıdı sonra ağaçları şey çok İsraf etmemeliyiz... kız böyle ağacı kesiyordu sonra kabuklarını soyuyordu. Ağaçtan kâğıt yapıyordu... [kâğıdın] fabrikalarda yapılanlarını izledik... kâğıt yapımı zorlayıcı bir iş... Şey demiştiniz yıllık her kişi için 7 ağaç kesiliyor.” (7.4.1. 3Ö2K) 3Ö2K öğretmenim siz demiştiniz ya bizim için bir yılda tam yedi ağaç kesiliyor demiştiniz. İşte o zamandan beri ben hep kâğıtları böyle mesela bu kâğıdı alıp böyle kıvırıyorum sonra da bir tane parçasını kesip öyle kullanıyorum.” (7.4.2. 3Ö2K) “Kâğıdı israf etmiyor boş kalsa bile atmıyor çöpe. Defterlerinde de bitirmeden arka sayfaya geçmiyor.” (7.6. 3Ö5K) “İhtiyacı olduğunda kâğıt kullanıyor. Eskiye gör daha az kâğıt harcıyor arkasını kullanıyor. Kitaplarını defterlerini daha özenli kullanıyor.” (7.6. 3Ö2K) “Daha önceden de kâğıdın gereksiz boşa kullanılmasının yanlış olduğunu biliyordu. Fakat dersten sonra çoğu şey için bir sürü ağacın kesilmesi onu daha bilinçli yaptı.” (7.6. 3Ö3K) “[yaptığı resmin üzerinde] bu kocaman kâğıdı çok zor yapıyorlar. Bu iş çok zor.” (7.1.2Ö7K) “Kâğıdı çok iyi kullanmalıyız. Çünkü kâğıtlar zarar görürse ağaçlar zarar görür. O yüzden kâğıda ve ağaçlara zarar vermemeliyiz.” (7.1. 2Ö5K)

Kendini dürüstçe ifade “Doğruyu söyleyim kâğıdı boşa harcıyorum.” (7.4.2Ö11K)

Kâğıdın hikayesi etkinliğinde diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrenciler etkinliğe ilişkin görüşlerini belirtmişler eğlenceli, verimli ve öğretici bulduklarını, yeni bilgiler öğrendikleri için keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden bazıları etkinliğe ilişkin resim yapsaydık daha iyi olurdu gibi isteklerini de rahatlıkla belirttikleri görülmüştür. Etkinlikte öğrendiklerini günlük hayatta da uygulayacaklarını, eşyalarına karşı sorumluluk alacaklarını ve kâğıdın ne kadar önemli olduğunu farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Kâğıdı kullanırken dikkatli olacaklarını ifade etmişlerdir. Kâğıdın üretimi ve tüketimine ilişkin yeni bilgiler öğrendiklerini ve kâğıdın ne kadar önemli olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bir öğrenci dürüstçe kâğıdı hala boşa harcadığını ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin kendilerini ifade etmede güvende hissettiklerini göstermektedir.

Bir sonraki kısımda araştırmacının yansıtıcı değerlendirme verilerinden yola çıkılarak etkinlikte önemseme davranışlarının kazanımlarına ilişkin belirlenen sorunlar ve bu sorunlara üretilen çözümler yer almaktadır.

4.2.1.7.4. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Kâğıdın hikayesi etkinliğine ilişkin veri kaynakları ve video kayıtları incelenmiş ve bazı sorunlar tespit edilmiştir. Aşağıda etkinliklerin niteliğini artırmak ve süreçte daha verimli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla belirlenen sorunlar ve üretilen çözümlere yer verilmiştir.

Belirlenen sorunlar: Öğrencilerin etkinliğin başında ödevler ya da gönderilen materyaller hakkında konuşma ihtiyaçları vardı. Öğretmen bu ihtiyacı göz ardı ederek etkinliğe başlamak istedi. Etkinlik boyunca öğrenciler fırsat buldukça bu ihtiyaçlarını gidermeye çalıştılar. Bu da dersin akışını bozdu.

Üretilen Çözümler: Dersin başında iyi bir gözlemci olarak öğrencilerin böyle bir ihtiyacı tespit edildiyse giderilmeli sonra derse başlanmalıdır.

4.2.1.7.5. Kâğıdın Hikayesi Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. Sonuç olarak, Kâğıdın hikayesi etkinliğinde kâğıdın üretim aşamaları gösterilerek öğrencilerin temel kullandıkları eşya olan kâğıt ve kâğıt yapımı ürünlerin kullanımında duyarlı olmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin kâğıdın ham maddesinin ağaç olduğunu bilmedikleri ve bunun için ağaçların kesiliyor olması onlardaki duyarlılığı artırdığı ve bu konuda emeği takdir ettikleri gözlenmiştir. Farkındalığın artması bu konuda sorumluluk

almaya gönüllü olduklarını göstermiştir. Bununla beraber diğer eşyaların yapımını da merak ettikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin genel olarak önemseme davranışlarına bakıldığında etkinlik esnasında öğrencilerin etkinliğe katılımlarının duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin iyi olduğu başlangıçta oldukça geride kalan bazı öğrencilerin katılımda artış gösterdiği gözlenmektedir. Öğrencilerin kendi haklarını kibarca savunduğu birbirlerine karşı nazik ve saygılı davrandıkları gözlenmiştir. Ancak, yine de derse odaklanamama, söz kesme, şikâyet etme gibi bazı olumsuz davranışlar da gözlenmiştir.

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli ve verimli bulduğu, katılımlarını yeterli bulduğu, kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, kâğıdın yapımını öğrendiklerini, önemini fark ettiklerini ve kullanırken çok daha dikkatli olacaklarını ifade etmişlerdir.

4.2.1.8. Farklılıklara Saygı. Bu etkinlik 2. ve 3. sınıflarda uygulanmış ve Diğerlerini önemseme temasında yer alan farklılıklara saygı alt teması ele alınmıştır. Etkinliğin kazanımları seviyeye ve ihtiyaca göre farklılık göstermiştir. 2. Sınıflarda materyal olarak hayvan görselleri, oyunlar ve “keşke kartal olsaydım” hikayesi kullanılmıştır. 3. Sınıflarda materyal olarak “Fiziksel farklılıkların bizi daha güçlü ve başarılı yaptığını kanıtlayan 10 müthiş insan” adlı görseller kullanılmıştır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 81’de Etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 81. *Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Bilgiler*

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt Tema	Kazanımlar
16.01.2021	2. sınıf	Online eğitim	60 dk.	Diğerlerini önemseme	Farklılıklara saygı	-Hayvanlarda, renklerde, sebze ve meyvelerde çeşitliliğin farklılığın olduğu gibi insanlarda da farklılıkların olduğunu fark eder. -Farklılıkların ve çeşitliliğin olmasının insan hayatındaki önemini anlar. -Farklılığın renklilik olduğunu fark eder.
24.12.2020	3. sınıf	Online Eğitim	90 dk.	Diğerlerini önemseme	Farklılıklara saygı	-Birbirimizden nasıl farklılıklarımızın olabileceğini bilir. (Hepimizin görünen ya da görünmeyen kusurları vardır) -Farklılıkların mutluluğa ya da başarıya engel olmadığını farkına varır.

-Farklılıkları olan insanların nasıl hissedebileceğine dair anlayış geliştirir.
 -Farklılıklardan dolayı insanlar diğerinden üstün ya da aşağı olmadığını farkına varır.

Tablo 81’de belirttiği gibi 2. Sınıf farklılıklara saygı etkinliği 60 dakika sürmüştür ve online yapılmıştır. 3. Sınıf farklılıklara saygı etkinliği 90 dakika, online yapılmıştır. 2. Sınıflarda farklılıklara, çeşitliliğe ve renkliliğe dikkat çekilirken 3. Sınıflarda farklılıklar üzerinde durularak birbirimizden farklı olabileceğimizin, bu farklılıkların mutlu ve başarılı olmaya engel olmadığını, farklılıklardan dolayı üstünlük ya da aşağılık durumunun olmadığını farkına varılması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu etkinlikte farklılıklara sahip diğerlerinin duygularının farkına varılması ve diğerlerinin duygularına karşı anlayış geliştirilmesi amaçlanmıştır.

4.2.1.8.1. Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 82’de 2. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 82. Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Farklılıklar üzerine dikkatini toplar.	1.Bütün insanlar aynı mı? 2.Diğer insanlardan farklı olmak kötü mü? 3.Herkesin kolaylıkla yapabildiği bir şeyi yapamamak utanç verici bir şey mi? 4.Sevmediğimiz insanların farklılıklarına saygı göstermek zorunda mıyız? 5.Herkes aynı şeyleri sevmek zorunda mıdır? 6.Benim beğendiğim şeyi	Öğrencilere sorular sorulur. Cevabı evet ise ayağa kalkar, hayır ise oturur. 1. Hayır (sınıf) 2. Hayır (sınıf) 3. Hayır (sınıf) 4. Hayır (2Ö11K, 2Ö8E, 2Ö10E) evet (2Ö5K, 2Ö6K, 2Ö9E, 2Ö3E, 2Ö7K) 5. Hayır (sınıf) 6. Hayır (sınıf)

		herkes beğenmek zorunda mıdır?	
Bilgi sahibi olma	Hayvanlarda, renklerde, sebze ve meyvelerde çeşitliliğin olduğu gibi insanlarda da farklılıkların olduğunu fark eder.	Bu özelliklere sahip hayvan hangisi? Aşağıdaki sorular yöneltilerek her hayvanın özelliklerinin farklı olduğu vurgulanır.	Hayvanların özelliklerinden yola çıkarak hayvanları tahmin etme oyunu oynanır. •Karada yaşayan hayvanlar hangileri? •Suda yaşayan hayvanlar hangileri •Ağaçta yaşayan hayvanlar hangileri •Uçabilenler hangileri? •Sizce kaplumbağalar zıplayabilirler mi? •Deniz anaları suyun dışında yaşayabilirler mi? •Zürafalar yüzebilirler mi?
Anlama ve Empati	--Farklılıkların ve çeşitliliğin olmasının insan hayatındaki önemini anlar. -Farklılığın renklilik olduğunu fark eder.	Bütün hayvanlar kartala dönüşseydi, dünyamız nasıl bir yer olurdu? Bütün insanlar aynı özelliklere sahip olsaydı, aynı şeyleri sevseydi, aynı mesleği yapmak isteseydi dünyamız nasıl olurdu? İnsanların farklı beğenilere, farklı zevklere, farklı becerilere sahip olmak nasıl sizce?	Zıtlık/yokluk varsayımı etkinliği "Her yer kartal olurdu. Hayvanat bahçesinde hayvanları göremezdik. Tek kartalları görürdük." 2Ö9E "Her gün kartal görürdük." 2Ö6K "Kartallardan kimseyi göremezdik. Hava hep şey olurdu, karanlık." 2Ö3E "Yemeklerimizden çoğu olmazdı." 2Ö6K "Kahvaltı yapamazdık, süt içemezdik." 2Ö11K "[herkes doktor olsaydı] hayvanlarımız hasta olduğunda bakamazlardı." 2Ö9E "Yemek yiyeceğimiz zaman bir şey alamazdık." 2Ö6K "Öğretmenimiz olmazdı itfaiyeciler olmazdı." 2Ö5K "İnsanları tanıyamazdık." 2Ö5K "Hastanede yatanlarımızı tanıyamazdık." 2Ö9E "İnsanları karıştırdık, ayırt edemezdik." 2Ö3E "Annemizi, babamızı tanıyamazdık." 2Ö7K "[herkes sadece köfte patates sevseydi] sağlıklı olamazdık." 2Ö3E "Kilo alırdık." 2Ö7K "Patates çabuk biterdi, aç kalırdık." 2Ö9E "Kimse kimseye benzemezdi." 2Ö11K "Böyle çok daha güzel." 2Ö5K "Daha iyi hissediyorum böyle olunca." 2Ö3E
Katkı sağlama		Arkadaşımdan farklıyım oyunu Başka neler aynı olsaydı, iyi olmazdı?	Arkadaşımdan farklıyım oyunu: öğrencilere renk, çiçek, hayvan gibi konular verilir. Aşağıdaki gibi cümle kurulur. "Arkadaşım mor sever ama ben mavi severim." 2Ö3E "Arkadaşım şahin seviyor ama ben kuzu seviyorum." 2Ö5K "Hep aynı evler olsaydı güzel olmazdı." 2Ö9E "Evler hep aynı olsaydı, evimizi bulamazdık." 2Ö6K "Kıyafetler hep aynı olsaydı, hiç güzel olmazdı." 2Ö8E "Hep aynı araba olsaydı karıştırdık." 2Ö7K "Hep aynı oyuncaklarımız olsaydı, sıkılırdık." 2Ö6K

Değerlendirme	Teşekkür etme			“İnsanlık gelişmezdi.” 2Ö11K
				“Çeşit çeşit ayakkabımız olduğu için Allah’a teşekkür ederim.” 2Ö11K
				“Çeşitli oyuncaklarımız olduğu için Allah’a teşekkür ederim.” 2Ö9E
				“Allah’a bolluk bereket verdiği için teşekkür ederim.” 2Ö8E
Değerlendirme				“Karnımız doyduğu için Allah’a teşekkür ederim.” 2Ö6K
				“Her şeyden gıdalandığımız için teşekkür ederim.” 2Ö5K
	Etkinliği değerlendir.	Bugünkü etkinliği buldunuz?	nasıl sınıf	“Beğendik, eğlenceliydi, öğrendik, çok güzeldi.”
	Öğrendiklerini hatırlar.	Neler öğrendik?		“Çeşitli hayvanları konuştuk, bize hikâye okudunuz, çok güzeldi.” 2Ö5K
				“Herkesin farklı olduğunu öğrendik.” 2Ö6K
				“Oyunlar oynadık.” 2Ö3E
				“Her şey aynı olsaydı ne olurdu, bundan bahsettik.” 2Ö11K

Tablo 82’ye göre öğretim modelinin “ısınma” boyutunda öğrencilerin farklılıklara ilişkin görüşlerini almak amacıyla evet/hayır soruları yöneltilmiştir. Bazı öğrencilerin “Sevmediğimiz insanların farklılıklarına saygı göstermek zorunda mıyız?” sorusuna hayır demesi dikkat çekmiştir. Diğer sorularda öğrencilerin tamamının hemfikir olduğu görülmüştür.

“Bilgi sahibi olma” boyutunda ilk olarak hayvanların özelliklerinden yola çıkarak hayvanları tahmin etme oyunu oynanmıştır. Devamında hayvanların özelliklerine ilişkin sorulara sorularak hayvanların farklı özelliklerinin olması ayırt edici bir özellik olduğuna dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda Zıtlık/yokluk varsayımı etkinliğinde bütün hayvanlar, meyveler, eşyalar, insanlar aynı olsaydı nasıl olurdu sorusu yöneltilerek öğrencilerin farklılıkların, çeşitliliğin önemini kavramaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu konuya ilişkin farklı örnekler verebildikleri gözlenmiştir. Ayrıca, çeşitliliğin, farklılığın olmasının nasıl olduğu sorularak sahip olunan çeşitliliğin önemine dikkat çekilmiştir. Ek olarak, arkadaşlarından farklı ya da benzer zevklerinin olabileceğine dikkat çekilmiştir. Bunun bir sorun olmadığı aksine çeşitlilik olduğu vurgulanmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere hayatlarındaki çeşitli, farklı olan şeylerin farkına varmaları ve bunun hayatlarına ne kattığını görmeleri amacıyla başka neler aynı olsaydı, iyi olmazdı sorusu yöneltilmiştir. Kıyafetlerin, arabaların, evlerin, oyuncakların aynı olmasını hem karışıklık hem de sıkıcı olması

açısından ele almışlardır. Ayrıca, bu durumun insanlığın gelişmesine engel olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında teşekkür ritüeli gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu zamana kadar farkında olmadıkları ama sahip oldukları şeylerin çeşitli oluşuna, bolluk ve berekete teşekkür etmişlerdir. Bütün öğrenciler etkinliği eğlenceli ve öğretici bulduğunu ifade etmişlerdir. Neler öğrendikleri sorulduğunda bazı öğrencilerin hikâye okuma, oyun oynama, hayvanlar üzerine konuşma gibi yapılanlara odaklandıkları, bazılarının ise herkesin, her şeyin farklı olduğunu ve bunun da güzel bir şey olduğunu öğrendik gibi cevaplarla yapılanların amacına odaklandıkları gözlenmiştir. “Niçin bu etkinlikleri yaptık?” sorusundan sonra diğer öğrencilerin de amaca odaklandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, 2. Sınıflarla yürütülen “farklılıklara saygı” etkinliğinde hayvanlarda, renklerde, sebze ve meyvelerde çeşitliliğin farklılığın olduğu gibi insanlarda da farklılıkların olduğu, Farklılıkların ve çeşitliliğin olmasının insan hayatında önemli olduğu ve farklılığın renklilik olduğu vurgulanmıştır. Zıtlık/yokluk varsayımsal sorgulamalarla sahip olunan ancak günlük hayatta çok da dikkat edilmeyen farklılıklara, çeşitliliğe dikkat çekilmiştir. Öğrencilerden bu konular üzerine düşünceleri istenince farkındalıklarının arttığı ve zaten sahip oldukları şeyler için daha fazla mutluluk duydukları anlaşılmaktadır. Özellikle teşekkür etme kısmında bu daha iyi görünmüştür. Ayrıca, arkadaşlarının kendilerinden birçok açıdan farklı olması ve benzer olmasının doğal ve güzel bir şey olduğunu fark etmeleri sağlanmıştır.

Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 83’te 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 83. *Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Bilgi sahibi olma	Birbirimizden nasıl farklılıklarımızın olabileceğini bilir.	Görsel hakkında ne söyleyebilirsiniz? (10 farklı görsel gösterilir.)	“Ellerinde böyle yaralar gibi beyaz bir şeyler var.” 3Ö3K “Zihinsel engelli olabilir.” 3Ö8E “Tekerlekli sandalyede oturuyor.” 3Ö4E “Hani böyle büyük ama boyu küçük.” 3Ö3K

		Kendinizde beğenmediniz hoşuna gitmeyen yönleriniz nelerdir?	“Resmim iyi değil birazcık, bir de birazcık şey böyle dağınık olmam.” 3Ö2K “Dağınık olmam bir de öfkeli olmam... ben bazen kırıcı olabiliyorum ve karşıdaki kişiyi üzebiliyorum.” 3Ö4E “Öğretmenim şey benim de huysuz olmam.” 3Ö6E
	--Farklılıkları olan insanların nasıl hissedebileceğine dair anlayış geliştirir.	Sizce bu kız rahatsızlığından dolayı kendisini nasıl hissediyordur?	“Kötü hissediyordur Arkadaşlarının yanında.” 3Ö3K “Üzülüyordur. Böyle diye arkadaşları dalga geçtiği için üzülüyordur.” 3Ö8E “Belki arkadaşları onu istemiyordur.” 3Ö5K “Üzgün hissediyordur, utanıyordur.” 3Ö8E “Mutsuz hissedebilir kendini yani böyle ayağı kesilmiş olduğu için.” 3Ö1K “Mesela haplarla yaşamaktan bıkmıştır.” 3Ö5K
		Bu fotoğrafları görünce siz nasıl hissettiniz ne düşündünüz?	“Ben onun yerinde olsaydım üzülürdüm. Mutsuz hissederdim Ona yardım ederdim elimden geldiği kadar.” 3Ö8E “Çok üzülürdüm. Kendimi onun yerinde hissettim.” 3Ö3K
Anlama ve Empati	Farklılıkların mutluluğa ya da başarıya engel olmadığına farkına varır.	Sizce bu tarz farklılıklar mutluluğa ya da başarıya engel mi?	“Yani hayır yani onun mutlu olmasını engelleyemez O zaten mutlu sadece engelli olabilir. Kesilmiş olabilir kolları. Bu kadar yani bir de bu kadar olduğu için engel olmaz.” 3Ö7K “Hayır onların başarılı olmasını engelleyemezdi çünkü biz onlara kötü söz söylediğimizde sadece onlar alınıp üzülebilirlerdi. Ama kötü söz söylemediğimiz müddetçe onlara üzülmaz.” 3Ö3K “Hiçbir şey onlara engel olamaz nasıl mesela ayağın yok diye üzülmemeleri lazım elleri var dersleri mesela çalışabilirler meslek sahibi olabilirler.” 3Ö8E “Bacağı kolu yoksa insanlar onu dövemez hem bacağı yoksa bacak takarlar kol takarlar. Robot bacakları robot kolları takarlar ondan sonra da o da dersini yapar her şeyini yapar.” 3Ö6E
Katkı sağlama	-Kendi farklılıklarının da mutluluğa ya da başarıya engel olmadığına farkına varır.	Bu görsellerdeki kişiler için “bu kişinin engeli olabilir ama bu engel değil.” cümlesini nasıl tamamlayabiliriz ?	“Gülmesine, sevgisine, güzelliğine engel değil.” 3Ö2K “Okumasına yazmasına, işine, mutluluğuna, yuva kurmasına hiçbir şeye engel değil.” 3Ö8E “Böyle çocuklarına olan sevgisine karısına olan sevgisine engel değil.” 3Ö3K “Seyircilerinin sevgisine engel olmaz.” 3Ö7K “Mesela ailesi ile mutlu olmaya engel değil.” 3Ö5K
		Kendiniz için “..... olabilir ama bu engel değil.” Cümlesini nasıl tamamlarsınız?	“Benim tuhaf davranışlarım olabilir ama bu mutluluğuma engel değil.” 3Ö7K “Ben biraz köpeklerden korkuyor olabilirim ama bu köpekleri sevmeyeceğim anlamına gelmez.” 3Ö8E “Ben öfkeli olabilirim ama bu ablamla anlaşmama engel değil.” 3Ö5K

Tablo 83’e göre Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere Fiziksel farklılıkların bizi daha güçlü ve başarılı yaptığını kanıtlayan 10 müthiş insan” görsellerinde yer alan kişiler gösterilmiştir. Görseller hakkında yorum yapmaları ve kişilerin farklılıkların neler olduğu üzerine konuşulmuştur. Etkinliğin ikinci turunda

kendilerinde beğenmedikleri özellikleri söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu konuda zorlandıkları gözlenmiştir. Arkadaşlarının verdikleri cevapları tekrar ettikleri fark edilmiştir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda görselde yer alan kişilerin bu farklı özellikleri hakkında ne hissettikleri ve onların yerinde olsalardı nasıl hissedecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin onlara karşı üzüntü hissettikleri ve yardım etmeyi istedikleri görülmüştür.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere bu kişilerin başarıları gösterilmiştir. Öğrenciler onların başarılarını görünce mutlu olmuşlardır. Farklılıkların ya da sahip olunan engellerin başarıya ve mutluluğa engel olmadığı gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kimsenin bu anlamda bir üstünlüğe sahip olmadığı vurgulanmıştır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında teşekkür ritüeli gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin değerlendirilmesi öz değerlendirme formu ve günlük ile yapılmıştır.

Sonuç olarak, öğrenciler öncelikle farklılıkları olan kişilere üzüntü duymuşlar, daha sonra onların başarı ve mutluluklarını gördüklerinde onların adına mutlu olmuşlar ve engellerin mutlu ve başarılı olmaya engel olmadığını fark etmişlerdir. Ayrıca, kendilerinde bulunan kusurların da buna engel olmadığına dair anlayış geliştirmişlerdir.

4.2.1.8.2. Farklılıklara Saygı Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Farklılıklara saygı” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 84’te “Farklılıklara saygı” etkinliğine ilişkin 2. sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve öğrencilerin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 84. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Etkinliğe Katılım	T	T	12	T	12	12	11	9	14	7	12
Duygusunu/sevgisini ifade etme	T	T	1	T	2	1	2	2	1	-	2
Teşekkür etme	T	T	-	T	-	-	-	1	-	-	-
Arkadaşlarını uyarma	T	T	-	T	-	-	-	-	1	-	-
Çözüm üretme	T	T	-	T	-	-	-	-	1	-	-

Yokluğu	Söz kesme	T	T	-	T	1	1	-	-	-	-	1
	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	T	T	-	T	-	-	-	1	-	-	1
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	T	T	-	T	3	-	-	-	-	1	-

Tablo 84 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak etkinliğe katılımlarının yüksek olduğu görülmektedir. Sınıfın etkinliklere katılımda istekli oldukları, her soruya birden fazla cevap verme eğiliminde oldukları ve mümkün olduğunca arkadaşlarından farklı cevaplar vermeye çalıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun rahatlıkla sevgilerini, duygularını ifade edebildikleri, teşekkür ettikleri görülmüştür. Birbirlerini kibarca uyardıkları ve çözüm ürettikleri fark edilmiştir. Özellikle bu etkinlikte sahip oldukları şeylerin farkına varıp daha fazla teşekkür dolu oldukları ve memnuniyetlerini belirttikleri fark edilmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Duygusunu/sevgisini ifade etme

“Öğretmenim seni çok seviyorum. Arkadaşlarımı da çok seviyorum.” 2Ö11K

“Öğretmenim ben de seni çok seviyorum.” 2Ö3E, 2Ö5K, 2Ö6K, 2Ö7K, 2Ö8E, 2Ö9E, 2Ö11K

“Öğretmenim bugün ders bitti diye üzülüyorum.” 2Ö11K, 2Ö5K, 2Ö7K, 2Ö8E

Arkadaşlarını uyarma

[Sorulan sorulara evet ise ayağa kalkarak, hayır ise oturarak cevap verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak sınıf ilk soruya hayır diyerek cevap verdi.]

“Evet/hayır demeyeceğiz. Evet ise ayağa kalkacaz hayır ise oturacaz.” 2Ö9E

Teşekkür etme

“Bizi eğlendirdiğiniz için teşekkür ederiz öğretmenim.” 2Ö8E

Çözüm üretme

“Dikdörtgen bulamazsak kumandayı kullanabiliriz.” 2Ö9E

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde bazı öğrencilerin söz kestiği, ancak bunun hemen farkına varıp sessizce el kaldırarak bekledikleri gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin arkadaşlarının cevabını tekrarladıkları, bir öğrencinin ise sorulduğunda cevap veremediği görülmüştür.

Sonuç olarak, öğrencilerin tamamı kurallara uymaya özen gösterdiği, uyulmadığı takdirde kibarca arkadaşlarını uyardığı, sevgisini, beğenisini, duygusunu ifade etmede rahat hissettikleri, teşekkür ettikleri gözlenmiştir. Nadir de olsa söz kesme, arkadaşının cevabını tekrarladığı görülmüştür.

Tablo 85'te "Farklılıklara saygı" etkinliğine ilişkin 3. sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve öğrencilerin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 85. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları	3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	9	16	18	14	17	8	10
	Duygu İfadeleri kullanma	1	-	1	-	5	1	-
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	1	1	-	-	1	-
	Arkadaşını uyarma	-	1	1	-	1	-	-
	Arkadaşının hakkını savunma	-	-	-	-	1	-	-
	Kendi hakkını savunma	-	-	1	-	-	-	-
Yokluğu	Söz kesme	1	6	6	10	12	4	2
	Söz verildiği halde konuşmama	3	-	-	1	1	2	-
	Farklılıkları yadırgama	1	1	-	-	1	1	-
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	2	3	-	-	3	-	1
	Duyguları kötü/iyi olarak ifade etme	-	2	1	2	-	-	2
	Derse odaklanamama	-	4	-	1	5	4	2
	Söz verildiği halde konuşamama	3	-	-	1	1	2	-
	Şikâyet etme	-	-	1	-	-	1	-
	Kendini öneleme	-	1	-	-	1	-	-

Tablo 85 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak etkinliğe katılımlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 3Ö6E ve Gül'ün derse katılımlarında bir önceki derslere göre düşüş gözlenmektedir. Öğrencilerin duygu ifadelerini kullandıkları, anlaşılmayan noktaları netleştirmek için soru sordukları gözlenmiştir. Ders esnasında kurallara uymayan arkadaşlarını kibarca uyardıkları, kendi haklarını savundukları gibi arkadaşlarının da haklarını savundukları örneklerle rastlanmıştır. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlarına ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Hakkını savunma

"Öğretmenim ben hiç konuşmadım." 3Ö3K

Arkadaşının Hakkını savunma

"3Ö4E hiç konuşmadı Öğretmenim." 3Ö5K

Arkadaşlarını uyarma

“Lütfen bi susabilir misiniz? Öğretmenimizi de dinleyelim.” 3Ö3K

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde öğrencilerin bir önceki derste de gözlenen söz kesme ve derse odaklanamama gibi davranışların arttığı gözlenmiştir. Nadir de olsa bazı öğrencilerin duyguların ifadesinde kötü/iyi ifadelerini kullandıkları, arkadaşlarının cevaplarını tekrarladıkları ve söz verildiği halde kendilerini ifade edemedikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin kendini öncelediği, şikâyetle bulundukları ve farklılıkları yargıladıkları gözlenmiştir. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlarına ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Kendini önceleme

[3Ö2K ona söz vermedim diye çılgına dönüyor] ... [3Ö2K ona söz vermediğim için oflanıyor]

“Ben ben ben ben ben ben” 3Ö5K

Farklılıkları yadırgama

“Ay o ne? [Stephan Hawking’in fotoğrafı gösterilmiştir.]” 3Ö2K

“Şey öğretmenim bacağı var mı bu çocuğun ya? [3Ö6E güler]” 3Ö5K

4.2.1.8.3. Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. “Farklılıklara Saygı” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve farklılıklara saygı temasında “Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme, duyguların ifadesi, anlayış geliştirme, farklılıklara saygı, yardım etme ve ders çıkarma” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 86’da öğrencilerin sorumluluk alma etkinliğine ilişkin diğer veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 86. *Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri*

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme	“Bu derste yaptıklarım güzeldi. Farklı hikayeler farklı etkinlikler yaparak daha eğlenceli olabilirdi.” (8.3.3Ö5K)
Duyguların ifadesi	“Duygulandım.” (8.3. 3Ö2K) “Bu derste yaptıklarımız çok duygu doluydu. Kendimi çok kötü hissettim... Bu ders kendimi üzgün hissettim.” (8.3.3Ö8E) “İlk önce engellileri görünce üzülmüştüm. Sonra başarılı olduklarını görünce duygularım da değişti.” (8.3.3Ö3K)
Anlayış geliştirme	“...onları anlamamız gerektiğini öğrendim.... Kendimi onların yerine koydum.” (8.3. 3Ö2K) “Kendimi engelli arkadaşlarımızın yerine koydum ve biraz üzgün hissettim.” (8.3.3Ö5K) “Bu derste yaptıklarımız bizlerin farklı düşünmemizi sağladı.” (8.3.3Ö3K) “Öğretmenim engel yoktur hayatımızda.” (8.4.2. 3Ö2K) “Bütün hayvanlar kartal olsaydı güneşi kapatırlardı, her yer kartal olurdu. İnsanlar farklı olmasaydı annemizi babamızı bulamazdık. Bir de arkadaşlarımızı karıştırırdık.” (8.4.2Ö9E)
Farklılıklara saygı	“...onlara saygı göstermeyi öğrendim.” (8.3. 3Ö2K) “İnsanların farklılıklarıyla dalga geçmemeyi öğrendim. Görünüşlerine saygı duymayı öğrendim.” (8.3.3Ö8E) “Bu derste engellilere saygılı olmamız gerektiğini hiçbir özelliğimizin bizi üstün kılmadığını öğrendim.” (8.3.3Ö5K) “Bu etkinlikte tüm insanlara özellikle engelli insanlara saygı duymayı öğrendim kendimi hiç kimseden üstün görmemeyi öğrendim.” (8.2. 3Ö5K) “Ben öyle düşünüyordum böyle başarıya engel zannediyordum ama şimdi kesinlikle öyle olmadığını düşünüyorum.” (8.4.2. 3Ö7K) “Farklı olmak güzeldir. İnsanların farklı özelliklerine saygı duymalıyız.” (8.4.2Ö1K)
Yardım etme	“Engelli insanlara yardım etmeyi öğrendim... Sokakta engelli birini görürsem ona yardım ederim.” (8.3. 3Ö2K) Uygularım. Engelli birini gördüğümde yardım ederim.” (8.3.3Ö5K) Öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım. Engellilere acımak yerine nasıl yardımcı olabilirim diye düşünürüm. (8.3.3Ö3K)
Ders çıkarma	Güçlü olmaya, başarılı olmaya özen göstermeliyiz.” (8.3.3Ö8E) “Bugünkü dersten engelli olmanın hiçbir şeye engel olmadığını öğrendim.” (8.3.3Ö3K) “Her insan farklıdır zengini fakiri iyisi kötüsü bunlara rağmen yaşamak ve pes etmemeliyiz.” (8.2.3Ö8E)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin farklılıklarımıza ilişkin başlangıçta üzüntü duydukları ancak başarı ve mutluluklarını duyduklarında üzülmeklerini onlara acımak yerine onlara nasıl yardım edebileceğine odaklandıkları, kendilerine ders çıkardıkları gözlenmektedir. Farklılıklara karşı anlayış geliştirdikleri ve farklılıklara saygı duymaları gerektiğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrencilerin etkinliğe ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür.

4.2.1.8.4. Farklılıklara Saygı Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Farklılıklara Saygı etkinliğine ilişkin veri kaynakları ve video kayıtları incelenmiş ve bazı sorunlar tespit edilmiştir. Aşağıda etkinliklerin niteliğini artırmak ve süreçte daha verimli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla belirlenen sorunlar ve üretilen çözümlere yer verilmiştir.

Belirlenen sorunlar: öğrencilerin farklılıklarımızın görünen ya da görünmeyen şeyler olabileceğini ve kendilerinde gördükleri kusurları ifade etmeleri istenmiştir. Böylelikle zayıf yönlerinin neler olabileceği üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin zayıf yönlerin neler olabileceği hakkında bilgi sahibi olmadıkları fark edilmiştir.

Öğrencilerin birbirlerini dinlemedikleri, derse odaklanmakta zorluk yaşadıkları ve sık sık söz kestikleri gözlenmiştir. Bir önceki etkinlikte de karşılaşılan sorun devam etmektedir.

Üretilen Çözümler: bir sonraki etkinliğin güçlü ve zayıf yönlerimiz üzerine yapılması düşünülmüştür.

4.2.1.8.5. Farklılıklara Saygı Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. Sonuç olarak, farklılıklara saygı etkinliğinde temel olarak diğerlerinin farklılıklarına saygılı olma, onlara ve kendilerine anlayış geliştirme üzerine odaklanılmıştır. Bu etkinlik 2. Ve 3. sınıflara uygulanmıştır. Kazanımlar temelde benzer olsalar da seviye ve ihtiyaca göre farklılık göstermektedir. 2. Sınıflarla yürütülen bu etkinlikte daha çok farklılıkların, çeşitliliğin önemine vurgu yapılmıştır. Öncelikle çeşitlilik hayvanlar üzerinden vurgulanmıştır. Daha sonra insanlar ve diğer çeşitliliklerin neler olduğunu onlar bahsetmişlerdir. Çeşitliliği ve farklılığı vurgulamak amacıyla zıtlık/yokluk varsayımından yararlanılmıştır. Öğrencilerin tek tip bir dünyanın nasıl olabileceği üzerine düşünmeleri istenmiştir. Böylelikle, günlük hayatta üzerinde hiç durmadığımız zenginliklerin farkına varılmış ve aynı zamanda insanların da birbirlerinden farklı olmasının renklilik olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin bolluk ve berekete, çeşitliliğe birçok açıdan ele alıp teşekkür ettikleri dikkat çekmiştir.

3. Sınıflar için bu etkinlik öğrencilerin duygularına hitap eden bir etkinlik olmuştur. Başlangıçta farklılıkları olan insanlara karşı üzüntü, acıma duygusu ile yaklaşırlarken onların başarı ve mutluluk hikayelerini duyduklarında onların bütün bu zorluklara rağmen elde ettikleri başarıları takdir etmiş ve saygı duymuşlardır. Bununla

beraber, engellere sahip olmanın mutlu ve başarılı bir hayat sürmeye engel olmadığını fark etmişlerdir. Onlara acıyorsa yardım etmeyi ve saygı duymayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kendi farklılıkları hakkında konuştuğumuzda bunların neler olabileceği hakkında çok fazla görüş belirtmemişler birbirlerinin cevaplarını tekrar etmişlerdir. Bundan dolayı bir sonraki etkinliğin güçlü ve zayıf yönler üzerine olması düşünülmüştür.

Öğrencilerin genel olarak önemseme davranışlarına bakıldığında etkinlik esnasında 2. Sınıf öğrencilerinin derse katılımlarının istekle ve coşkuyla olduğu, kendilerini mümkün olduğunca çok ifade etme çabasında oldukları ve kurallara azami düzeyde dikkat ettikleri gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin nadiren de olsa söz kestiği ve bunun hemen farkına varıp kendini düzelttiği, arkadaşlarının cevaplarını tekrarladıkları görülmüştür.

3. Sınıf öğrencilerinin derse katılımlarının iyi olduğu, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, anlaşılmayan konuları netleştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, kendilerini ve arkadaşlarının haklarını savundukları ve olumsuz davranışlarda arkadaşlarını kibarca uyardıkları görülmüştür. Bununla beraber, derse odaklanamama, söz kesme, söz verildiği halde konuşmama, kendini öceleme, arkadaşlarının cevabını tekrarlama, farklılıkları yadırgama gibi davranışların devam ettiği gözlenmiştir.

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre 2. Sınıf öğrencilerinin etkinlikleri çok beğendiklerini, eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. İnsanların farklı huylara sahip olmasının çok daha iyi olduğunu, hayvanların, meyvelerin, sebzelerin, eşyaların çeşit çeşit olması çok güzel bir şey olduğunu ifade etmişlerdir. Farklılığın, çeşitliliğin önemini anladıkları anlaşılmaktadır. Bugüne kadar bunun üzerine hiç böyle düşünmediklerini ifade etmişlerdir. 3. Sınıf öğrencileri etkinlikleri beğendiklerini ancak farklılık istediklerini belirtmişlerdir. Etkinliği oldukça duygu dolu bulmuşlar ancak kişilerin başarı ve mutluluklarını duyduklarında rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Acıma duygusunun yerini saygı duyma, anlayış geliştirme ve yardım etme istekleri almıştır. Engellerin başarı ve mutluluğa engel olmadığını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Kendini kimseden üstün görmemeyi, vaz geçmemeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

4.2.1.9. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz. Bu etkinlik bir önceki farklılıklara saygı etkinliğinde 3. Sınıf öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmadıkları gözlenmesi üzerine tasarlanmıştır. Bu nedenle yalnızca 3. Sınıflara uygulanmıştır. Bu etkinlikte güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaları, güçlü yönlerini ön plana çıkarırken

zayıf yönlerini nasıl geliştirebileceklerine dair çözüm üretmelerine odaklanılmıştır. Materyal olarak araştırmacı tarafından yazılan sorumluluk alma etkinliğinde kullanılmış “Kuzey ve Güney” hikayesinin devamı niteliğindeki “Kuzey’in Dönüşümü” hikayesi kullanılmıştır. Ayrıca, güçlü yönlerinin farkına varmaları amacıyla güçlü yön ifadelerinden oluşan zincir yer almaktadır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 87’de etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 87. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. tarihi	Sınıf	Uyg. şekli	Uyg. süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
1.01.2021	3. sınıf	Online eğitim	90 dk.	Kendini önemseme	Güçlü ve zayıf yönlerimiz	- Güçlü ve zayıf yönlerin neler olabileceği hakkında fikir yürütür. -Güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır. -Diğerlerinin güçlü yönlerinin farkına varır. -Güçlü yönlerine odaklanır. -Zayıf yönlerini nasıl geliştirebileceği hakkında çözümler üretir.

Tablo 87’de de belirtildiği gibi etkinlik online olarak yapılmış 90 dakika sürmüştür. Bu etkinliğin teması kendini önemseme, alt teması ise güçlü ve zayıf yönler olmuştur.

4.2.1.9.1. Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 88’de 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 88. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	- Güçlü ve zayıf yönlerin neler olabileceği hakkında fikir yürütür.	-Sana sihirli bir değnek ile dokunmuş olsaydım hangi özelliğini değiştirmek isterdin?	“Güzel resim yapabilmek, sesimin güzel olmasını, bir de birazcık daha hızlı okumamı isterdim.” 3Ö2K “Yazımın güzel olmasını isterdim. Boyamayı birazcık dışına kaçırmamayı isterdim. Daha güzel resim yapmayı isterdim.” 3Ö1K “Çalışkan olmayı, bir de sinirli olmamayı, bir de resmimin güzel olmasını isterdim.” 3Ö5K “Ben okumamın güzel olmasını, sinirli olmamayı ve düzgün yazmayı isterdim.” 3Ö8E “Öğretmenim benim sadece sesim kötü bir de resmim kötü.” 3Ö3K

		-Bu sınıfta birbirinizle becerilerinizi değiş-tokuş yapma fırsatınız var desem kiminle hangi becerileri değiştirirdin?	“Ben 3Ö3K’den birazcık hani böyle hareketli olmasını almak isterdim.” “Ben 3Ö3K’den yazmasını Okumasını, bir de 3Ö5K’den sesini...” 3Ö8E “Öğretmenim ben 3Ö3K’den hareketli olmasını alırdım bir de konuşmasını alırdım. 3Ö2K gözlüksüz oluşunu almak isterdim.” 3Ö5K “3Ö3K’den resmini almak isterdin. Ondan sonra başka ne alabilirim Yazımın güzel olmasını isterdim 3Ö3K gibi. Başka 3Ö2K’den saçımın güzel olmasını isterdim.” 3Ö1K
		-Güçlü ve zayıf yönlerimiz dendiğinde neler anlıyorsunuz?	“Benim zayıf yönüm birazcık şey böyle hemen yazamamam hem bir de okumam fazla iyi değil.” 3Ö2K “Güçlü yönüm hızlı koşmam, okumam. Bir de arkadaşlarımla iyi geçirmem. Benim zayıf yönüm duygusal olmam.” 3Ö5K “Hemen resim yapmam hemen yazı yazmam bir de hemen kitap okumam.” 3Ö1K “Zayıf yönlerim yavaş yazmam ve okumam. Güçlü yönlerim hızlı koşmam, spor yapmam.” 3Ö8E
Bilgi sahibi olma	“Kuzey ve Güney” hikayesini hatırlar. “Kuzey’in Dönüşümü” hikayesiyle ilgili tahminlerde bulunur.	“Kuzey ve Güney” hikayesinden neler hatırlıyorsunuz?	“Yaramazdı.” 3Ö1K “Derslerini yapmıyordu, sağlıklı beslenmiyordu.” 3Ö5K “ödevlerini yapmıyordu, bilgisayar başında yemek yiyordu.” 3Ö2K “Ödevlerini zamanında yapmıyordu bir de Güney hemen kalkıyordu o böyle okula geç kalıyordu sonra kızırıyordu niye bana öğretmen tutmadınız diye.” 3Ö3K
		“Kuzey’in Dönüşümü” hikayesi okunur. Sizce onu huzursuz eden ne olabilir? Bundan sonra sizce ne yapacak kuzey?	“Bence mutsuz yapan annesine öyle şaka gibi gülmesi. Bir de geç kalktığından.” 3Ö8E “Mesela düzenli olmaya karar vermiş olabilir.” 3Ö1K “Bundan sonra ödevlerini biriktirmeyecek. Sonra ödevini zamanında yapacak. 3Ö2K “Öğretmenim sorumluluklarını almaya karar vermiş olabilir.” 3Ö5K
		Kuzey’in hikayesi hakkında neler söylemek istersiniz?	“Ne düşünüyorum, ben artık böyle huzurlu olduğunu, mutlu olduğunu, kardeşi gibi böyle becerikli olduğunu, uyumlu olduğunu düşünüyorum.” 3Ö3K “Ben kardeşi gibi düzeldiğini, düzenli, saygılı çalışkan olduğunu düşünüyorum.” 3Ö8E
Anlama ve Empati	-Zayıf yönlerini nasıl geliştirebileceği hakkında çözümler üretir.	Kendinize çıkardığınız dersler oldu mu neler?	“Çok çaba gösterip çabalamalıyız. Düzenli çalışmalıyız.” 3Ö8E “Her şey bizim elimizde, biz istersek her şeyi yapabiliriz. Çok çabalayıp çalışabiliriz.” 3Ö3K “Dersleri arkadaşları ile yapabilir annesi yardım etmiyorsa annesi yardım edebilir.” 3Ö6E
Katkı sağlama	-Güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır.	Bu güçlü yönlerden hangilerinin sizde bulunduğunu düşünüyorsunuz?	Öğrencilere güçlü yönlerle ilişkin ifadelerin yer aldığı dosya verilir. Öğrenciler bu ifadelerden hangileri onların güçlü yönüyse onu boyayıp keser ve zincirine bir halka olarak ekler. Böylelikle güçlü yönlerim zincirini oluşturur.
	-Güçlü yönlerine odaklanır.	Güçlü yönlerden zincir yapılır.	
		Zayıf yönlerimiz için neler yapabiliriz?	“Zor görevler üzerine çalışmaya devam ederim pes etmem. Mesela öğretmenim ben iki tekerlekli bisiklete binmeyi bilmiyordum önceden. Ben

		durmadan her gün çalıştım çalıştım çalıştım pes etmedim.” 3Ö5K “Ben mesela paten sürmek istedim. Pateni düşe düşe öğrendim.” 3Ö1K
Değerlendirme	Bugün neler öğrendik?	“Biz istersek her şeyi yapabiliriz çok çabalayıp çalışabiliriz.” 3Ö3K “Güçsüz yönlerimiz için çabalayabiliriz. Bir de daha çok böyle yardımcı olabiliriz arkadaşlarımıza, ailemize.” 3Ö2K “Çabalarsak yapabiliriz. İstersek yapabiliriz.” 3Ö5K

Tablo 88’e göre öğretim modelinin “ısınma” boyutunda öğrencilere zayıf ve güçlü yönlerine odaklanmalarını sağlamak amacıyla sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, bu aşamada birbirlerinde güçlü yön olarak gördükleri özellikleri farkına varmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler kendilerinde zayıf olarak gördükleri yönleri ifade etmiş, arkadaşlarında güçlü olarak gördükleri yönlere sahip olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazıları o güçlü yönlerinin ve arkadaşları tarafından takdir edildiklerinin farkında olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda sorumluluk alma etkinliğindeki “Kuzey ve Güney” hikayesinin devamı olan “Kuzey’in Dönüşümü” hikayesi aralarda tahmin soruları yöneltilerek okunmuştur. Öğrencilerin ilk hikâyeyi de çok iyi hatırladıkları fark edilmiştir. Kuzey’in zayıf yönlerinin ve zayıf yönlerinin geliştirmeye çabalamasının konu alındığı hikâyeden öğrencilerin de kendilerine ders çıkardıkları, kuzey adına çok sevindikleri gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda kendilerini Kuzey’in yerine koyduklarını ve onun yerinde olsa neler yapacakları hakkında fikir yürütmüşlerdir. Bununla beraber, Kuzey’in izlediği yolu kendi zayıf yönlerini geliştirmek için benimsedikleri görülmüştür.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda güçlü yönlerin yazılı olduğu ifadelerden kendilerinde bulunduğunu düşündükleri ifadeleri şeritler halinde keserek zincir oluşturmuşlardır. Bu etkinlik kendilerinde var olan güçlü yönlerine odaklanmalarını kendilerini iyi hissetmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin çoğu zinciri tamamladıktan sonra bu kadar güçlü yönünün olduğunun farkında olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bu aşamada zorluk karşısında pes etmediklerini hikâyeleriyle anlatmışlardır. Bu hikâyeleri anlatmanın onları iyi hissettirdiği gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında öğrenciler bu aşamada öğrenciler zayıf yönlerini geliştirmek için vaz geçmeyip çalışabileceklerini, eğer isterlerse yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu etkinlikte öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmışlar ve zayıf yönlerinin oluşu onlara rahatsızlık hissi uyandırmamış aksine çözüm üretmişlerdir. Geçmişte pes etmeyip başardıkları hikayeleri kendileri anlatmak istemiş ve bunu paylaşmaktan mutlu olmuşlardır.

4.2.1.9.2. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde 3. Sınıf öğrencilerinin “Güçlü ve zayıf yönlerimiz” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 89’da “Güçlü ve zayıf yönlerimiz” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve öğrencilerin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 89. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansları

Önemseyen Öğrenci Davranışları	3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	11	14	10	2	11	4	11
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	3	1	-	6	1	1
	Eleştiriye açık olma	-	-	1	-	-	-	-
	Öz farkındalık	-	-	1	-	-	-	-
	Beğenisini ifade etme	-	-	-	-	1	-	-
	Kendi hakkını savunma	-	-	-	1	-	-	-
	Özür dileme	-	1	-	-	-	-	-
Yokluğu	Söz kesme	1	2	1	-	1	-	-
	Diğerlerini eleştirme	-	4	-	-	-	-	2
	Söz verildiği halde konuşmama	-	-	-	-	1	-	-
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	1	1	-	-	-	-	-
	Kolaya kaçma	-	-	-	-	-	-	1
	Derse odaklanamama	1	-	-	-	-	1	-
	Kırıcı tavırda/ithamda bulunma	-	-	-	-	1	-	-

3Ö7K ve 3Ö6E internet bağlantısının zayıflığından dolayı derse düzenli giriş yapamadılar. 3Ö4E’nin bugün söz verme görevi vardı. Böylelikle 3Ö4E’nin dikkatinin daha fazla derste olması ve arkadaşlarının 3Ö4E ile iş birliği içinde çalışması amaçlanmıştır. Bu nedenle etkinliğe katılımı 3Ö4E az görünmektedir. Bu etkinlikte genel olarak katılım iyiydi. Ancak, bugün 3Ö1K’nın katılımındaki artış arkadaşları

tarafından da fark edilip takdir edilmiştir. Anlaşılmayan bir şey olduğunda öğrenciler rahatlıkla sormuşlardır. 3Ö8E, 3Ö3K'yı eleştirmiş olmasına rağmen 3Ö3K bunu hoşlukla karşılayıp katılmadığını ifade etmiştir. 3Ö3K'nın güçlü ve zayıf yönlerini bulmada zorlanması ve bunun üzerine kendini tanımadığını ifade etmesi öz farkındalığın arttığını ve öz eleştiri yapabildiğini göstermiştir. 3Ö5K'nın, 3Ö1K'nın derse katılımı takdir etmesi diğerlerini önemseme göstergesidir. 3Ö4E'nin görevine sahip çıkarak buna dile getirmesi kendi hakkını savunacak rahatlıkta ve güvende hissettiğinin göstergesi olmuştur. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlarına ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Öz farkındalık

“Öğretmenim benim güçlü yönüm hızlı okumam hızlı yazmam. Benim zayıf yönüm de çok konuşmam... Kendimi tanımıyorum... neyim güçlü neyim zayıf bulamadım.” 3Ö3K

Beğenisini ifade etme

“Ben de 3Ö1K'yı ilk defa böyle görüyorum.” 3Ö5K

Kendi hakkını savunma

“Öğretmenim ben söz veriyordum.” 3Ö4E

Özür dileme

“Öğretmenim özür dileriz bugün bomba patlaması yaşıyoruz nedense.” 3Ö2K

Bu etkinlikte söz kesme, derse odaklanamama, söz verildiği halde konuşmama ve arkadaşlarının cevabını tekrarlama davranışlarında düşüş gözlenmiştir. Bu etkinlikte 3Ö2K ve 3Ö8E'in arkadaşlarını eleştirdiği, 3Ö5K'ın 3Ö2K'ye kırıncı bir ithamda bulunduğu gözlenmiştir. 3Ö8E'in hikâyede geçen bir duruma çözüm bulma şeklinin kolayca kaçma olarak nitelendirilebilir. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlarına ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Kolaya kaçma

“3Ö8E: Öğretmenim bir şey söyleyeceğim de çok ders biriktiği için bir gün yetiştirmeyeceğim için ben şey yapardım mesela güney ile aynı dersleri yaptığı için ondan az bakmasını isterdim.

Öğretmen: ama o zaman sence öğrenmiş olur muydu?

3Ö8E: hayır

Sınıf: hayır.”

Kırıncı tavırda/ithamda bulunma

“[3Ö2K bana pamuklarla yaptığı bir kardan adam resmini gösteriyor.]

“Ben de öyle yapmıştım. 3Ö2K çalmışsın benden ya” 3Ö5K

4.2.1.9.3. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. “Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve güçlü ve zayıf yönlerimiz temasında “etkinliğe ilişkin düşüncelerin ifadesi, sorumlulukları yerine getirme, ilgi alanlarını bilme, zayıf yönlerin geliştirilmesi, güçlü ve zayıf yönlerin farkındalığı ve yardım etme” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 90’da öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerimiz etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve farklı veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 90. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşüncelerin ifadesi	“Çok güzeldi. Zaten güzeldi ama bununla ilgili bir mandala yapabilirdik ama güzeldi.” (9.3.3Ö7K) “Çok güzeldi. Çok eğlenceliydi. O zaman çok mutluydum. Fazla eğlenceli olmasına gerek yok. Zaten çok eğlenceli.” (9.3.3Ö7K) “Etkinlik benim için eğiticiydi... Etkinlikte kendimi mutlu hissettim.” (9.3.3Ö3K) “Bu derste yaptıklarımız iyiydi. Daha eğlenceli olması için oyunlu bir şey olursa daha eğlenceli olabilirdi.” (9.3. 3Ö4E)
Sorumlulukları yerine getirme	“Bir yere yaz ve o kâğıdı odanın bir yerine as. Oradan bakıp yaparsın.” (9.3.3Ö7K) “Bugünkü dersten bana çok oldu. Çünkü ben görevimi yerine getirmemi öğrendim.” (9.3. 3Ö4E)
İlgi alanlarını bilme	Çiçeklerle çiçeklerimi sulandıktan sonra aklım oraya dalıyor oraya yani sanki onunla konuşuyorum çiçeklerle çiçeklerimi sulandıktan sonra aklım oraya dalıyor oraya yani sanki onunla konuşuyorum (9.4.3Ö7K)

Zayıf yönlerin geliştirilmesi	Öğrendiklerimi günlük hayatta uygulam. Önce kendime bir hedef seçerim. Ne konuda eksiksem onu tamamlamaya çalışırım. Etkinliklere kendi düşüncelerimle katıldığımı düşünüyorum.” (9.3.3Ö3K) “İstedığımızda her şeyi başarabiliriz örneğin kuzeyin hikayesi çok eğlenceliydi bizlere eğitirken nasıl davranmamız gerektiğini anlatmıştır hikâyenin sonunu kuzey kardeşi güney gibi başarılı olmuş.” (9.2. 3Ö3K) “Zayıf yönlerimizi istersek ve çalarsak geliştirebiliriz örneğin bazılarımız bedende bazılarımız müzikte bazılarımız resimde iyidir önemli olan güçlü yönümüzü bulup plan yapıp o yönde ilerlemektir.” (9.2. 3Ö3K) “Mesela Eskiden bisikleti iyi süremezdi hep korkardı düşecem diye ama zayıf yönlerine geliştirmeye çalıştı ve daha iyi bisiklet sürebiliyor.” (9. 6. 3Ö2K)
Güçlü ve zayıf yönlerin farkındalığı	Güçlü ve zayıf yönlerim neler olduğunu anladım. Bu etkinlikte zayıf yönlerimizi geliştirmemizi öğrendik. Zayıf yönlerimi bile çalışarak güçlendirebileceğimi anladım.” (9.3.3Ö3K)
Yardım etme	3Ö4E yardımcı görevi “Öğrendiklerimi günlük hayatta uygulam. Nasıl dersiniz büyüklerime yardım ederim ve anneme yardım ederim.” (9.3. 3Ö4E) “Derste öğretmenim bana ve arkadaşlarıma kuzey ve güney hikayesini okudu daha sonra bana bir görev verdi görevin adı konuşabilirsin arkadaşlar diye arkadaşıma söz hakkı verdim bu derste çok mutlu oldum.” (9.2. 3Ö4E)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönler hakkında farkındalığı oluşmuştur. Zayıf yönlerinin geliştirilmesinin mümkün olduğunun farkına varmalarından dolayı bunları rahatlıkla ifade ettikleri görülmüştür. 3Ö4E’un verilen görevden dolayı kendisini mutlu hissettiği anlaşılmaktadır.

4.2.1.9.4. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.

Sonuç olarak, güçlü ve zayıf yönlerimiz etkinliğinde temel olarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaları, zayıf yönlerinin geliştirilebilir olduğunu ve bunlar için çözüm üretmeleri istenmiştir. Öğrenciler, hikâyeden yola çıkarak zayıf yönlerinin farkına varmış ve bunların eğer isterlerse geliştirilebilir olduğunu fark etmişlerdir. Buna ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlar ve geliştirilebilir oluşu onları rahat ve güvende hissettirmiştir. Anıları aracılığıyla gelişim gösterdikleri durumları paylaşmışlardır.

Öğrencilerin genel olarak önemseme davranışlarına bakıldığında etkinlik esnasında öğrencilerin etkinliğe katılımları yüksek olmuştur. Gül bu derste bir önceki katılımlarına göre daha yüksek bir katılım göstermiştir. 3Ö4E verilen görevden çok mutlu olduğunu ifade etmiştir. Anlaşılmayan konuları öğrenciler rahatlıkla sorma fırsatı bulmuştur. Söz kesme, aynı cevabı tekrarlama ve derse odaklanamama gibi

davranışlarında azalma gözlenmiştir. Ancak, diğerlerini eleştirme, kırııcı ithamda bulunma gibi davranışlara rastlanmıştır. Etkinlikleri online üzerinden yürütülüyor olması öğrencilerin enerjisini atacak ortamın olmamasına sebep olmaktadır. Bu da derslerde biraz fazla konuşkan ve hareketli olmalarına sebep olmaktadır. Bunu bir nebze olsun önüne geçmek için öğrencilere yoga, jimnastik gibi hareketler yaptırılmaktadır.

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre öğrenciler etkinlikleri beğendiklerini ancak oyun gibi etkinlikler de olursa daha iyi olacağına dair önerilerde bulunmuşlardır. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardıklarını ve eğer isterlerse geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

4.2.1.10. Farklılıklarımızla Renkliyiz. Bu etkinlikte 2. ve 3. Sınıflarla işlenen farklılıklara saygı etkinliğinde ele alınan konu biraz daha ayrıntılandırılmıştır. Bir önceki etkinlikte 2. sınıflarda farklılıkların ve çeşitliliğin önemi vurgulanmıştır. Ancak, öğretim modelinin katkı sağlama/üretim boyutuna yeterince değinilmemiştir. Bu etkinlikte bir önceki etkinliğin devamı niteliğinde kolaj çalışması yapılmıştır. Farklılıklarımızla renkliyiz kolaj çalışması 1. Sınıfların da seviyesine uygun olduğundan dolayı onlarla da bu etkinlik gerçekleştirilmiştir. 3. Sınıflarda bir önceki etkinlikte farklılıkların ya da engellerin başarı ve mutluluk için bir engel olmadığı ve farklılıklara saygı duyulmasına, anlayışı geliştirilmesine çalışılmıştır. Bu etkinlikte ise farklılık sadece sahip olunan fiziksel zihinsel engeller değil her özelliğimizin bir farklılık olabileceğini ve farklılıkların zenginlik olduğunu vurgulamaya çalışılmıştır. Ayrıca başarı ve mutluluğun önünde çalışmamanın, çabalamanın engel olabileceği, farklılıklarımızla özgün olduğumuzu bu nedenle diğerleriyle kıyaslama yapılmasının anlamsız olduğu vurgulanmıştır. 1. ve 2. Sınıflarda materyal olarak renkli eliş kağıtları geometrik şekiller, yapıştırıcı ve makas kullanılarak kolaj çalışması yapılmıştır. 3. Sınıflarda materyal olarak Sümeyye Boyacı'nın hikayesinin anlatıldığı video, sihirli meyveler ülkesi hikayesi ve hayal oyunu kullanılmıştır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 91'de etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 91. *Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Bilgiler*

Uyg.Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt Tema	Kazanımlar
17.01.2021	1. sınıf	Online eğitim	40 dk.	Diğerlerinin önemseme	Farklılıklarımızla renkliyiz	•Arkadaşlarıyla benzer ya da farklı özelliklerinin olabileceğini fark eder. •Farklılığın renklilik olduğunu keşfeder.
17.01.2021	2. sınıf	Online eğitim	40 dk.	Diğerlerinin önemseme	Farklılıklarımızla renkliyiz	• Farklılığın ve aynı tipliliğin farkını ortaya koyar.
10.01.2021	3. sınıf	Online eğitim	80 dk.	Diğerlerinin önemseme	Farklılıklarımızla renkliyiz	- farklılıkları olan insanlara karşı anlayış geliştirir. -Farklılıkların renklilik olduğunu keşfeder. -Kendisini başkalarıyla kıyaslamak yerine kendisiyle kıyaslamının önemini anlar. -Kendisini kendisiyle nasıl kıyaslayacağını öğrenir. -Erkek ve kadın arasında güçlü ve zayıf yönleri bakımından birbirinden çok farklılaşmadığını anlar.

Tablo 91’de belirtildiği gibi bu etkinlik 1. se 2. sınıflarla 40 dk., 3. sınıflarla 80 dakika sürmüştür ve online olarak yapılmıştır. Bu etkinliğin teması diğerlerini önemseme, alt teması ise farklılıklarımızla renkliyiz olmuştur.

4.2.1.10.1. Öğrencilerin Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 92’de 1. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 92. *Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 1. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Bilgi sahibi olma	Arkadaşlarıyla benzer ya da farklı özelliklerinin olabileceğini fark eder.	Sevenler kalsın, sevmeyenler otursun.	Yazı yazmayı sevenler kalsın sevmeyenler otursun. Okumayı sevenler kalsın sevmeyenler otursun. Güzel resim yapabilenler kalsın yapamayanlar otursun. Kahverengi gözlüler kalsın, olmayanlar otursun. Saçları kıvrık olanlar kalsın, düz olanlar otursun.

Anlama ve Empati	Farklılıkların renklilik olduğunu keşfeder.	Herkes her şeyi sever mi? Birbirimizden farklı özelliklerimiz olabilir mi?	“Hayır” sınıf “Evet” sınıf
		Bunlar aynı mı, farklı mı? Çevremizde gördüğümüz şekiller nasıl, farklı mı aynı mı?	İki farklı şekil gösterilir. “Farklı” sınıf “Farklı” sınıf
Katkı sağlama	Farklılığın ve aynı tipliliğin farkını ortaya koyar.	Kolaj çalışması	Resim kâğıdı ikiye bölünerek bir tarafına aynı renk ve şekille, diğer tarafına farklı renk ve şekillerle bir kolaj çalışması yapılır.
Değerlendirme		Hangi taraf daha güzel renkli olan mı tek renkli mi? Bizim hayatımız hangi tarafa daha çok benziyor? Hayatımızda neler farklı, renkli, çeşitli? Her şeyin çeşit çeşit olması nasıl sizce?	“Renkli” sınıf “Renkli tarafa” sınıf “Çiçekler” 1Ö5E “Kuşlar, hayvanlar” 1Ö8E “Ağaçlar” 1Ö1E “İnsanlar” 1Ö4E “Boğalar” 1Ö6E “Boyalar, hamurlar” 1Ö4E “Çok güzel” sınıf

Tablo 92’ye göre öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilerle farklılıklarımızın ve benzerliklerimizi vurgulandığı küçük bir oyun oynanır. Öğrencilere sevdikleri şeyler, sahip oldukları özellikler olduğunda ayağa kalkmaları, olmadığında oturmaları istenir. Ayrıca, hangi arkadaşlarıyla benzer hangileriyle değil buna dikkat etmeleri istenir. Patates kızartmasını 1Ö6E hariç hepsinin sevdiğini gördüklerinde, 1Ö7K’nın karnabahar, ıspanak sevdiğini gördüklerinde şaşırmışlardır. Bu etkinlik aynı zamanda hem kendileri hem de arkadaşları hakkında bilgi edinmelerini sağlamıştır.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilere sorular yöneltilerek herkesin aynı şeyleri sevmelerinin mümkün olmadığı, herkesin aynı özelliklere sahip olmayabileceği, benzerliklerimizi ve farklılıklarımızın olduğu, farklılıkların kötü bir şey olmadığı aksine zenginlik olduğu fark ettirilmeye çalışılmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerle kolaj çalışması yürütülmüştür. Resim kâğıdı ikiye bölünerek bir tarafına aynı renk ve şekille, diğer tarafına farklı renk ve şekillerle bir kolaj çalışması yapılmıştır. Öğrencilere hangi çalışmanın daha güzel olduğu sorulmuştur. Öğrenciler renkli tarafı daha güzel olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun üzerine yine farklılıklarımızın birer renklilik olduğu,

birebirimizin merakını tetiklediği ve birbirimizden öğrenmemizi sağladığı vurgulanmıştır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında kolaj çalışmasının değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrenciler renkli tarafın daha güzel olduğunu, hayatın da renkli tarafına benzediğini söylemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden hayatımızda nelerin renkli ve çeşitli olduğu sorulmuştur. Öğrenciler hayvanlar, boyalar, çiçekler ve insanlar cevabını vermişlerdir.

Sonuç olarak, 1. Sınıflarla yürütülen bu etkinlikte öğrencilerin Arkadaşlarıyla benzer ya da farklı özelliklerinin olabileceğini, farklılığın renklilik olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Çevrelerinde gördükleri her şeydeki çeşitlilik gibi insanların da çeşitli olduğu ve bu çeşitliliğin renklilik olduğu vurgulanmıştır. Böylelikle, farklılıklara karşı anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 93'te 2. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 93. *Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Bu etkinlik ile ilgili olan bir önceki etkinliği hatırlar.	Bir önceki derste neler konuşmuştuk? Evet, dün bunları yaptık ama neden bunları yaptık? Her şey aynı olsaydı nasıl olurdu? İnsanlar hep aynı olsaydı?	“İnsanların farklı olduklarını.” 2Ö6K “İnsanlar farklı göz renklerine sahip, eşyalarımız farklı farklı... bir de bize hikâye anlattınız farklı hayvanlarla ilgili.” 2Ö5K “Siz bize hikâye okuyuverdiniz hayvanlarla ilgili, sonra bulmaca yaptık.” 2Ö11K “İnsanların farklı olduklarını” 2Ö7K “İnsanlık gelişmezdi, hep aynı şeyleri yedik. Çok sıkıcı olurdu.” 2Ö11K “Büyüyemzedik hep aynı yemekleri yedik. 2Ö6K “Hep aynı şeyleri yapardık.” 2Ö5K “Birbirine karıştırırdık. Sıkıcı olurdu.” 2Ö11K
Katkı sağlama	Farklılığın ve aynı tipliliğin farkını ortaya koyar.	Kolaj çalışması	Resim kâğıdı ikiye bölünerek bir tarafına aynı renk ve şekille, diğer tarafına farklı renk ve şekillerle bir kolaj çalışması yapılır.
Değerlendirme	Farklılığın renklilik olduğunu keşfeder.	Hangi taraf daha güzel renkli olan mı tek renkli mi? Hayatımız sadece kahverengilerden ve üçgenlerden oluşsaydı nasıl olurdu? İnsanların hepsi aynı tipte, aynı özellikte, aynı	“Renkli” sınıf “Çok sıkıcı olurdu.” 2Ö11K “Hiç güzel olmazdı.” 2Ö6K “Çok kötü olurdu. Renkli olan daha güzel.” 2Ö5K “[İnsanlar aynı olsaydı], sıkılırdık böyle. Ben değişik olmasını isterdim.” 2Ö2E Öğretmen: 2Ö9E sen bizden biraz daha değişik düşünüyorsun söyleyebilir misin fikrini? 2Ö9E: ben kahverengi ve üçgen olan tarafı beğendim. Öğretmen: neden onu beğendin?

görüntüde, özelliklere olsaydı olurdu?	aynı sahip nasıl	2Ö9E: üçgenleri seviyorum. Öğretmen: bu üçgenler rengarenk olsaydı aha mı güzel olurdu böyle mi güzel? 2Ö9E: siyah, mavi, turuncu olabilirdi. Öğretmen: farklı olması güzel olabilirdi o zaman değil mi? 2Ö9E: evet Öğretmen: mesela 2Ö9E bizden farklı düşünüyor. Bu da çok güzel bir şey. Birbirimizden farklı düşüncelere, farklı fikirlere sahip olmak da çok güzel bir şey. Mesela 2Ö9E bize farklı bir bakış açısı sundu.

Tablo 93'e göre öğretim modelinin "ısınma" boyutunda öğrencilere bu etkinliklerle ilişkili olan farklılıklara saygı etkinliğinde neler yapıldığı sorularak hatırlanmaları sağlanmıştır. Öğrenciler öncelikle hikâye okumak, bulmaca çözmek gibi neler yapıldığından bahsetmişlerdir. Bunları niçin yaptığımız sorulduğunda etkinliğin amacına ilişkin fikirlerine ulaşılmıştır. Öğrenciler sahip olduğumuz her şeyin farklı ve çeşitli olmasının önemini ve insanların farklı olmasının da çeşitlilik olduğunu anladıkları gözlenmiştir.

Öğretim modelinin "katkı sağlama" boyutunda öğrencilerle kolaj çalışması yapılmıştır. 2. Sınıflar için bir önceki etkinliği tamamlayıcı bir etkinlik olduğundan ve bir önceki etkinlikte katkı sağlama boyutu zayıf kaldığından dolayı bu etkinlikte bu aşamaya yönelik çalışma yürütülmüştür. Kolaj çalışmasında, resim kağıdının sol tarafına aynı renk ve şekillerden oluşan bir çalışma yapılırken diğer tarafına farklı renk ve şekillerle çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada farklılıklarımızla renkliyiz teması vurgulanmıştır. Uygulayıcı kolaj çalışmasını öğrencilerle birlikte yaparak nasıl yapmaları gerektiğini göstermiş ancak her çalışmanın özgün olduğunu ve belli kurallar dahilinde herkesin kendi sanat eserini ortaya koymasını istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin hepsi özgün bir çalışma ortaya koymuştur.

Öğretim modelinin "değerlendirme" aşamasında kolaj çalışmasının değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilere hangi çalışmanın daha güzel olduğu sorulmuştur. 2Ö9E hariç diğerleri renkli tarafı beğenmiştir. 2Ö9E'ye neden tek renkli olan kısmı beğendiği sorulmuştur. Böylelikle öğrenciler aralarında farklı düşünceye sahip kişilerin olabileceği, bunun gayet normal olduğu hatta farklı bir bakış açısı sağladığı vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, bu etkinlikte 2. Sınıflarla özellikle her türlü farklılığın renklilik olduğu üzerinde durulmuştur. Bir önceki etkinliği tamamlar nitelikte olan bu etkinlikte

kolaj çalışması yapılmıştır. Öğrenciler aynı zamanda farklı düşüncelerin olmasının da çeşitlilik olduğunu deneyimlemişlerdir. Bir arkadaşlarının kendilerinden farklı düşünmesi iyi bir örnek olmuştur.

Tablo 94'te 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 94. *Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	- farklılıkları olan insanlara karşı anlayış geliştirir.	Böyle bir durumda nasıl hissederdiniz? Ne düşünürdünüz?	Hayal Oyunu: Sizinle birlikte uzay gemimle başka bir gezegene seyahate çıkıyoruz. Bu gezegende yaşayanların renkleri mavi ve üç gözleri, 4 kulakları ve 4 kolları var. Bizi ilk gördüklerinde acır gözlerle yadırgayarak bakıyorlar. Bize gelip sadece 2 gözle nasıl görebildiğimizi, 2 kulakla nasıl duyabildiğimizi ve 2 kolla nasıl işlerimizi yapabildiğimizi soruyorlar. Biz de çok rahatlıkla diyoruz. Ama onlar bunun nasıl mümkün olduğuna bir türlü inanamıyorlar. “Hani biz engelli konusu işlemiştik ya... bazılarının kolları yoktu onlar da yapabiliyordu işlerini biz neden yapmayalım iki kolla?” 3Ö3K “Mutsuz olurdum çünkü öyle bize bakıyorlar, öyle konuşuyorlar, ben çok üzülürdüm ve çok kötü hissedirdim kendimi neden çünkü öyle bizi konuşmaları çok yanıltır.” 3Ö2K “Ben kızgınlaşırdım, kendimi kötü hissedirdim. Üzülürdüm.” 3Ö8E
		Sümeyye'nin hikayesi hakkında ne düşünüyorsunuz?	“Pes etmemeyi, ondan sonra yorulmamayı. Bir şeyler yapamayacağımız anlamına gelmez bu mesela kolumuz ayağımız olmasa.” 3Ö8E “Ben burada azim gördüm bir de öğretmenim Ne kadar şanslıyız ki kolumuz var elimiz var yüzebiliriz bizi o yine de pes etmemiş yüzmeye devam etmiş.” 3Ö3K “Çabalamayı pes etmemeyi gördüm ve bizim Kolumuz bacağımız kulağınız olmasa bile her şeyi başarabiliriz. Mesela Sümeyye abla gibi bizde her şeyi böyle yapabiliriz ama biz azimle çalışmamız lazım.” 3Ö2K
Bilgi sahibi olma		Sizce onunla bizim aramızda farklılık var mı?	“Bir tane var onun ayağı ile yemek yapması ders yapması ama biz yapamıyoruz.” 3Ö4E Mesela biz öyle ayağımızla mesela kolumuz olmasa biz yüzemeyiz ama o yani o yüzebiliyor Şey elsiz futbolda oynayabiliyor o yüzden fark var.” 3Ö2K
		Sihirli meyveler ülkesi hikayesinden ne öğrendiniz?	“Kendimizi olduğu gibi seveceğiz hani mesela onları şey yapacağız.” 3Ö3K “Öğretmenim bütün meyveler elma olursa biz pazardan sadece elma alabiliriz başka bir meyve alamayız her tarafımız hepimiz biz bile elma oluruz.” 3Ö2K
Anlama ve Empati	Farklılıkların renklilik olduğunu keşfeder.		

			“Mesela ben bir elmayım Kivi geliyor diyor ki sen senin taptaze sen çok güzelsin çok parlıyorsun ama kendimizi sevmeliyiz nasıl kendimizi güçlü yönlerimizi de zayıf yönlerimiz de var. Elmanın da güçlü yönü zayıf yönleri var zayıf yönümüz de var ama kendimizi böyle onunla kıyaslamamalıyız.” 3Ö7K
	-Kendisini başkalarıyla kıyaslamak yerine kendisiyle kıyaslamamanın önemini anlar.	Kendimizi arkadaşlarımızla kıyaslamalı mıyız? neyle kıyaslayacağız?	“Kendimizi başkalarıyla kıyaslamamalıyız.” 3Ö3K “Kendimizle böyle kendimizi nasıl kıyaslayacağız? güzeliz sonra elma gibi güzeliz sonra mesela Olumsuz ya da güçlü yönlerimiz yok ama biz bunları böyle test etmeyerek çalışarak falan şey yaparsak çok iyi olur ve Kendimizi hiç kimseyle kıyaslamamamız lazım Sadece kendimizle.” 3Ö2K
	-Kendisini kendisiyle nasıl kıyaslayacağını öğrenir.	Kendimizi kendimizle nasıl kıyaslayabiliriz?	“Kendimizi gitgide geliştiriyoruz...öğretmenim mesela eskiden yazımız biraz daha değişmiş şimdi daha güzel olmaya başlamış.” 3Ö3K “Öğretmenim benim yazım daha kısalmış git gide düzelmiş. Bir de daha böyle daha düzenli yazmışım.” 3Ö2K “Ben ilk başta kötü yazıyordum ondan sonra düzelmiş bir de daha uzun yazmaya başlamışım.” 3Ö8E “Duygularımız çok çok değişmeye başlamış.” 3Ö3K
Katkı sağlama	-Erkek ve kadın arasında güçlü ve zayıf yönleri bakımından çok birbirinden çok farklılaşmadığını anlar.	Sizce kız ve erkeklerin arasında güçlü ve zayıf yönleri açısından çok farklılık var mı Siz hiç kadın itfaiyeci gördünüz mü? Kadın tır şoförü olur mu? Yapıp yapamayacağımızı zı ne belirler?	“Olur dedim ben gerçekten de olmuş... evet ama öğretmenim niçin diyorlar kadınlar böyle yapamaz öyle yapamaz diye niçin? çünkü hani dünyada en çok erkek çalışan gördüğü için kadın çalışanı görmediği için öyle söylüyorlar ama kadın çalışanı da var.” 3Ö7K “Neden kadın itfaiyeci olmasın ki? 3Ö3K “Kadınların yani kadınlar kadın olduğu için hiçbir şey yapamaz diye bir şey yoktur herkes yapabilir mesela biz de yapabiliriz.” 3Ö2K “Erkek kadın ayrımcılığı yok herkes yapabilir.” 3Ö4E “Mesela bir evi yapıyorsa bir adam kız da yapabilir yapamazsa bile yardım edebilir.” 3Ö8E “Çaba gösterirsek böyle çabalar sak...” 3Ö8E
Değerlendirme		Hayalleriniz neler?	“Benim hayalim güreşte Türkiye'yi temsil etmek.” 3Ö8E “Benim istediğim meslek beden öğretmeni olmak.” 3Ö3K “Benimki de beden eğitimi öğretmeni.” 3Ö1K Asker olmak istiyorum hayalimde bordo bereli asker olmak.” 3Ö4E ” aşçı olmak istiyorum.” 3Ö7K “Ben asker olmak istiyorum.” 3Ö6E

Tablo 94’e göre öğretim modelinin “ısınma” boyutunda öğrencilere mavi gezegen hayal oyunuyla engeli olan bireylere karşı acıma duygusundansa anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler onları kusurlu gören mavi gezegenlilere karşı öfke, üzüntü hissetmişler ve kendilerinin de yapabildiklerini savunmuşlardır.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilere Sümeyye Boyacının hikâyesinin videosu izletilmiştir. Sümeyye’nin başarısı karşısında etkilenmiş ve takdir etmişlerdir. Farklılıklarımızın olmasının bir üstünlük ya da aşağı durum değil zenginlik olduğu üzerinde durulmuştur.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilere sihirli meyveler hikayesi anlatılmıştır. Elmaya benzemek isteyen bütün meyveler elmaya dönüşmüş ve bu durum çok sıkıcı bulunmuş tekrar eski hallerine dönüşmüşler. Bu hikâyeden hareketle kendilerindeki özgünlüğü fark etmeleri ve kendilerini başkalarıyla değil kendileriyle kıyaslamalarını, gelişimlerini bu şekilde takip etmeleri vurgulanmıştır. Birbirimizden birçok açıdan farklılık gösterebildiğimiz ama bunlara saygı duymamız gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, kadın erkek olarak da kıyaslama yapılamayacağı üzerinde durulmuştur.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda Öğrenciler sorgulama sonucunda kendilerini kendileriyle nasıl kıyaslayabileceklerini keşfetmişlerdir. Önceki çalışmalarını o anki çalışmalarıyla kıyasladıklarında ne kadar ilerlediklerini fark etmişlerdir. Bununla ilgili kendi deneyimlerini paylaşmışlardır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında bir sonraki etkinliğe geçiş olması ve öğrencilerin hayal güçleri hakkında bilgi almak amacıyla öğrencilere hayallerinin ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin hayalleri sorulduğunda genel olarak bunu yapmak istedikleri meslek olarak algılamışlardır. Öğretmenlik, askerlik, aşçılık gibi cevaplar alınmıştır. Öğrencilere öz değerlendirme formunun doldurulması ve günlük yazımının yanı sıra mavi gezegen, sihirli meyveler ülkesi ya da halleriyle ilgili bir resim yapmaları istenmiştir.

Sonuç olarak, 3. Sınıflarla yürütülen bu etkinlikte insanların farklılıklarına anlayış geliştirilmesi, farklılıkların aslında renklilik olduğunun fark edilmesi, erkek kadın olarak da güçlü ve zayıf yönleri bakımından birbirinden çok farklılaşmadığını, kendisini diğerleriyle değil kendisiyle kıyaslamasının vurgulanması amaçlanmıştır. Bu konuda öğrencilerin üzerine düşünüp sorgulamaları, farkındalıklarının artması sağlanmıştır. Gündelik hayatta üzerine düşünülmeyen konuların gündem olması ve sorgulanması öğrencilerin farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı gözlenmiştir.

4.2.1.10.2. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde 1.,2. ve 3. sınıf öğrencilerinin “Farklılıklarımızla renkliyiz” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 95’te “Farklılıklarımızla renkliyiz” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 1. sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 95. 1. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansları

Önemseyen Öğrenci Davranışları		1Ö1E	1Ö2K	1Ö3E	1Ö4E	1Ö5E	1Ö6E	1Ö7K	1Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	6	T	T	6	6	6	6	6
	Çaba gösterme	2	T	T	2	2	2	2	2
	Kendi sorumluluğunu almaya isteklilik	-	T	T	-	-	-	1	-
	Anlaşılmayan konuyu sorma	1	T	T	1	-	1	1	-
Yokluğu	Derse odaklanamama	-	T	T	1	-	-	-	-
	Söz almadan konuşma	-	T	T	4	-	-	-	-

Bu etkinlikte 1Ö3E düzenli bir katılım sağlamamaktadır. 1Ö2K da annesi rahatsız olduğu için katılım sağlayamamıştır. Öğrencilerin tamamı etkinliğe katılmada isteklilik göstermiştir. Kolaj çalışmasında öğrenciler istenen şekilde yapıncaya kadar çaba gösterdikleri gözlenmiştir. 1Ö8E, bütün etkinliklerin başında isteksiz davranışlar sergilemektedir. Ancak, etkinlikler ilerledikçe katılımda istekliliği fark edilmektedir. İsteneni yapıncaya kadar uğraşmaktadır. 1Ö7K’in annesi daha hızlı olması için annesi kesmek istemiştir. Ancak 1Ö7K itiraz ederek “ben kesecem” demiştir. Birinci sınıfların velileri öğrencilerle birlikte bütün etkinliklere katılım göstermişlerdir. Öğrencilerin işlerini yapmaktansa onlara yardımcı olmaya dikkat etmektedirler. 1Ö4E, masa başında çok uzun süre oturamamaktadır. Bu nedenle, arada bir dolaşıp gelmektedir. Ayrıca, diğer öğrenciler söz alarak konuşmaya dikkat ederken 1Ö4E’nin söz almadan konuştuğu fark edilmiştir. 1Ö1E’nin özellikle söz alarak konuşmaya dikkat etmesi zaman zaman cevaplarının duyulmamasına sebep olmuştur. Ancak, uygulayıcı buna dikkat ederek diğerlerini de söz alarak konuşmaya davet etmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli oldukları, isteneni tamamlayıncaya kadar çaba gösterdikleri ve bundan keyif aldıkları gözlenmiştir. Bir öğrenci isteksiz katıldığı etkinlikte daha sonraları istekli ve gayretli olduğu gözlenmiştir.

Bir öğrencinin etkinliklere katılmada ve sorulan sorulara cevap vermede istekli olduğu ancak uzun süre ekran karşısında oturamadığı ve zaman zaman söz almadan cevap verdiği gözlenmiştir.

Tablo 96’da “Farklılıklarımızla renkliyiz” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 2. sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 96. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansları

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Etkinliğe Katılım	T	4	4	T	6	7	6	T	6	T	4
	Anlaşılmayan konuyu sorma	T	-	-	T	1	-	1	T	1	T	-
	İsteğini belirtme	T	-	-	T	-	-	-	T	1	T	-
	Düşünce farklılığını belirtme	T	-	-	T	-	-	-	T	1	T	-
Yokluğu	Söz kesme	T	-	-	T	3	-	1	T	-	T	-
	Söz hakkı verildiği halde konuşamama	T	-	1	T	-	-	-	T	-	T	-
	Derse odaklanamama	T	-	1	T	-	-	-	T	-	T	-

Ders esnasında öğrencilerin sergilediği önemseme davranışları incelendiğinde bu etkinlik daha çok el becerilerine yönelik olduğundan dolayı öğrencilere daha az söz verilmiştir. Ancak dersin geneline bakıldığında, öğrencilerin derse istekli katılım gösterdikleri, çoğunlukla aykırı fikirleri olsa dahi kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri gözlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin kendilerini rahat, özgür ve neşeli hissettikleri anlaşılmaktadır.

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde nadiren de olsa söz kesme davranışına rastlanmaktadır. Ancak bu sınıfın uyarıları hızlı alıp kendilerini hızlı düzelttikleri görülmüştür. Bu etkinlikte 2Ö3E’in keyifsiz ve dikkatinin dağınık olduğu gözlenmiştir. Normalde derslere etkin katılan bir öğrencidir.

Sonuç olarak, etkinliğin büyük bir kısmında öğrenciler kolaj çalışmasını yapmışlardır. Öğrencilerin etkinliği severek, ilgiyle yaptıkları, derse katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Diğerlerinin çalışmalarına odaklanmak yerine kendi çalışmalarına odaklanıp her biri özgün çalışmalar ortaya koymuştur.

Tablo 97’de “Farklılıklarımızla renkliyiz” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 3. sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 97. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	2	15	16	12	T	3	9	13
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	1	-	1	T	-	1	-
	Etkinlik hakkında fikrini paylaşma	-	1	-	-	T	-	-	-
	Duygu ifadelerini kullanma	-	1	-	1	T	-	-	1
	Rahatsızlığını ifade etme	-	2	-	1	T	1	-	1
	İstek ve ihtiyacı ifade etme	-	2	1	-	T	-	-	-
	Kendi hakkını savunma	-	-	-	1	T	-	-	-
	Sağlık sorma	-	-	-	1	T	-	-	-
Yokluğu	Söz kesme	-	-	2	-	T	-	-	-
	Derse odaklanamama	3	-	-	1	T	1	1	-
	Söz verildiği halde konuşmama	2	-	-	1	T	1	1	-
	Arkadaşlarının cevabını tekrarlama	-	1	-	-	T	-	-	-
	Kurallara uymama	-	-	-	-	T	1	-	-
	Kendine zarar verici davranış	-	-	-	-	T	-	-	2

Bu etkinlikte 3Ö5K rahatsızlığından dolayı yoktu. 3Ö1K'nın 2-3 yaşındaki kuzeni onlara gelmiştir. 3Ö1K ile oyun oynamak istediği için 3Ö1K'nın bulunduğu odaya sıkça giriyor ve dersin bölünmesine neden oluyordu. Etkinlik esnasında öğrencilerin genel olarak önemseme davranışları incelendiğinde, 3Ö1K'nın kuzeninden dolayı dikkatini derse veremediği hatta bu durumun 3Ö6E'ü etkilediği gözlenmiştir. Ancak diğer öğrenciler derse katılım göstermiştir. Öğrencilerin bu derste rahatsızlık duydukları konularda kibarca kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler istek ve ihtiyaçlarını da dile getirmişlerdir. 3Ö2K, henüz kahvaltı yapmadığını ve acıktığını, 3Ö3K oyun oynamak istediğini belirtmiştir. 3Ö4E kendi hakkını savunmuş, ayrıca, sağlık sorununu dile getirerek beni önemseydiğini göstermiştir. Aşağıda sergilenen önemseme davranışlarına ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Duygu ifadelerini kullanma

“Öğretmenim ben kızgınlaşırdım kendimi kötü hissedirdim Üzülürdüm.” 3Ö8E

“Mutsuz olurum çünkü öyle bize bakıyorlar, öyle konuşuyorlar, ben çok üzülürdüm ve çok kötü hissedirdim kendimi neden çünkü öyle bizi konuşmaları çok yanlıştır.” 3Ö2K

Rahatsızlığını ifade etme

“Öğretmenim 3Ö1K deminden beri kımıldayıp duruyor... Evet rahatsız oldum...

Kıpır kıpır kıpır kıpır” 3Ö6E

“Öğretmenim dersten bir şey anlayamadım.” 3Ö4E

“Öğretmenim şu an ders kaynıyor” 3Ö8E

“3Ö1K çıkar lütfen kardeşini” 3Ö2K

İstek ve ihtiyacı ifade etme

“Hani oyun oynayacaktık” 3Ö3K

“Biraz daha biraz daha bir saat sonra girsek ben kahvaltı etmedim de acıktım”
3Ö2K

Etkinlik hakkında fikrini paylaşma

“Biraz önce hani Sümeyye ile ilgili şey hani baktık ya işte o çok duygusaldı” 3Ö2K

Kendi hakkını savunma

“Öğretmenim ben hayır demedim ki.” 3Ö4E

Sağlık sorma

“Öğretmenim sizin boğazınız ağrıyordu.

Öğretmen: bugün iyiyim teşekkür ederim.” 3Ö4E

Ders esnasında önemseme davranışlarının aksi durumları incelendiğinde öğrencilerin bazılarının derse odaklanamadıkları görülmüştür. Bunun iki sebebi olmuştur. Birincisi, 3Ö1K’nın kuzeninin öğrencilerin dikkatini dağıtıcı gürültü yapması ve birkaç kez uyarmamıza rağmen kuzenini odadan çıkarmamasıdır. İkincisi ise, öğrencilere önceden oyun oynama sözü vermiş olmam ve öğrencilerin oyuna vakit kalmayacağı endişesi taşımasıdır. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir. Arkadaşının cevabını tekrarlama, söz verildiği halde konuşamama gibi durumlar ve az da olsa söz kesme devam etmiştir. Zoom programının mesaj kısmının kullanılması yasaktı ancak 3Ö6E dersin başlarında kullanmak istedi. Kural hatırlatılınca 3Ö6E bunu tekrarlamadı. 3Ö8E bu derste makas elinde ve kendine zarar verici hareketler gösterdi. İkinci uyarıdan sonra bunu tekrarlamamıştır. Derslerde önemseme davranışlarının aksi durumlarıyla karşılaşmaktadır. Ancak, bunlarda azalma görülmektedir.

4.2.1.10.3. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. “Farklılıklarımızla Renkliyiz” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu

veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve farklılıklarımızla renkliyiz etkinliğinde “etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme, duyguların ifadesi, anlayış geliştirme, farklılıklara saygı, yardım etme ve ders çıkarma” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 98’de öğrencilerin sorumluluk alma etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve farklı veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 98. *Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri*

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme	“Bu derste yaptıklarımız iyiydi. Daha eğlenceli astronot kıyafetleri giymeyi hayal etmeyi mavi gezegeni görmek isterdim. Bu derste kendimi çok mutlu hissettim. Çünkü dört kulaklı, dört kollu, üç gözlü olan mavi renkteki canlıların yaşadığı gezegen hayal ettik.” (10.3. 3Ö4E) “Etkinlik benim için çok duygusaldı. Sümeyye’nin yaşam hikayesi benim için inanılmazdı.” (10.3.3Ö3K)
Farklılıklara saygı	“Bugünkü dersten mavi gezegenin astronot kıyafetleri giyerek dört kulaklı, dört kollu, üç gözlü olan mavi renkteki canlıların yaşadığı gezegene gitmiştik. Onlar bizi yadırgamışlardı. Biz nasıl görebiliyoruz, biz nasıl duyabiliyoruz diye. Biz işlerimizi nasıl yapabiliyoruz diye. Uygulamaya çalışırım. Nasıl mı dersiniz hiç kimseyi yadırgamazdım. Elimden geldiği kadar yardım etmeye çalışırdım.” (10.3. 3Ö4E) “Bizden farklı olan kişilere onları tanımadan anlamadan dışlama malıyız onların hayatlarındaki sıkıntıyı çözmeyi çalışabiliriz onların da başarılı olabileceğini unutmamalıyız bazı farklılıklar olsa da onlarla gurur duymalıyız.” (10.2.3Ö3K) Kardeşi otizmli olduğu için neden böyle neden konuşmuyor benimle oynamıyor derdi. Biz anlattırdık ama aynı şeyler azda olsa devam ederdi. Şimdi öyle demiyor hatta onunla daha çok vakit geçiriyor. Oyunlar oynuyor onu anlıyor ve hep dua eder kardeşine.” (10.6. 3Ö7K)
Farklılıkların önemi	“İnsanların farklı olduklarını aynı olmadıklarını Aynı olursa günümüzün kötü geçtiğini İnsanlar aynı olursa annemizi babamızı bulamayız onu öğrendim Farklılıkların iyi bir şey olduğunu anladım.” (10.4.2Ö7K) “Dünyamızdaki hayvanlar farklı değişik sebzeler meyveler değişik insanların gözleri değişik hep aynı hayvan yok hep aynı yiyecekler yok hep Aynı insan yok. İneğin sütü keçinin sütü tavuğun yumurtası böyle çeşitli çeşitli çok daha güzel.” (10.4.2Ö5K)

	“Öğretmenim bütün insanlar değişik olunca herkesin huyları aynı olmuyor. Bazılarının huyları sinirli oluyor bazılarının huyları da duygusal, bir de mutlu ara sıra da üzgün oluyor. Yani öğretmenim herkesin huyları farklı ve bu böyle olması daha iyi Kızgın olsalar bile çok seviyor aslında bizleri.” (10.4.2Ö3E)
Azmin önemi	Bu etkinlikte azimli olmanın insanı nasıl değiştirdiğini öğrendim. Etkinlikte ilk çok üzülmüştüm. Sonra hayatının nasıl değiştiğini ve başarılı olduğunu görünce mutlu oldum. Öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamam. Sümeyye gibi azimli olmak isterim.” (10.3.3Ö3K)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin Sümeyye’nin sıra dışı hikayesinden etkilendikleri görülmektedir. Ayrıca, mavi gezegen hayal kurma etkinliğinden öğrencilerin keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Etkinlik aracılığıyla kimseyi yargılamamalarını ve yadırgamamalarını fark ettikleri anlaşılmaktadır. Farklılıklara sahip bireylere acıma duygusuyla yaklaşmaktansa onlara karşı anlayış geliştirmelerinin doğru olduğunu fark ettikleri görülmektedir. Ayrıca, hepimizin birbirimizden farklı özelliklerinin olduğu bunların zenginlik olduğunu fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla beraber, azim ettiklerinde ve istediklerinde her şeyin üstesinden gelebileceklerini ve bunun sorumluluğun kendilerine ait olduğunun farkına vardıkları anlaşılmaktadır.

4.2.1.10.4. Farklılıklarımızla Renkliyiz Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Bu etkinliğin sonunda araştırmacı tarafından yazılan yansıtıcı değerlendirme yazısında bazı sorunlar belirlenmiştir. Aşağıda yansıtıcı değerlendirme yazısından alıntıya yer verilmiştir.

Fantastik hikayeler ve bunları hayal etmek ilgilerini çekti. Sadece bir derste çok fazla mı etkinlik yapmaya çalıştım diye düşünüyorum. Sanırım sorun etkinlik sayısında değildi aynı tekniği üst üste kullanmamdan dolayı böyle hissetmiş olabilirim. Sihirli meyveler ülkesi hikayesini kendileriyle ilişkilendiren de oldu. Direk meyve olarak ele alan da oldu. Bazı çocuklar ilişkilendirmede sorun yaşayabiliyor. Daha fazla ilişkilendirme, bağlantı kurma etkinliği onların gelişimini sağlayacaktır. Çocukların günlüklerini baştan sona doğru incelemelerini istediğimde kendilerindeki gelişimi çok güzel fark ettiler. Dersin sonuna doğru en büyük hayaliniz ne diye sorduğumda hepsi olmak istedikleri meslekleri söylediler. Bir sonraki derste gelecek hayalleri üzerine çalışma yapmayı planlıyorum. Hayallerimizin sadece mesleklerden ibaret olmadığını, birden fazla hayalinizin olabileceğini fark etmelerini amaçlıyorum. **Hayal keki** yapıp o hayalin gerçekleşmesi için nelere ihtiyacımız varsa onun içine atabiliriz. Buradan da boş zamanı

değerlendirmeye bağlamayı planlıyorum. Bir tema üzerinde sadece bir hafta durmak yeterli olmuyor. Birkaç yönden ele almak daha kalıcı olabiliyor. (Yansıtıcı Değerlendirme Notlarından)

Belirlenen sorunlar: öğrencilerin dersin başında akıllarında bir şey varsa derse odaklanamadıkları fark edilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler oynanacak oyuna odaklandıkları için derse odaklanmakta zorluk yaşamışlardır. Öğrencilerin bazıları hala söz kesmeye diğerlerini dinlememeye devam etmektedirler. Zoom üzerinden ders yapıldığı için öğrencilerin derse katıldıkları alanda dikkat dağınık kişi ya da şeylerin olması bütün öğrencileri etkilemiştir.

Üretilen Çözümler: dersin başında öğrencilerin sorularını cevaplamak ve dersin akışından haberdar etmek. Öğrencilerin dersin bölünmeyeceği bir alanda derse katılmalarına teşvik etmek. Öğrencilerle gürültü çıkarma oyunu oynayarak aynı anda konuştuklarında ne olduğunu anlamalarını sağlamak.

4.2.1.10.5. Güçlü ve Zayıf Yönlerimiz Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.

Sonuç olarak, 1. ve 2. Sınıflar için bu etkinlikte özellikle farklılıklarımızla renkli olduğumuz vurgulanmış aksi durumları üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Bu etkinlik farklılıklara saygı etkinliğinin devamı niteliğindedir. Yapılan kolaj çalışması ile farklılık ve aynı tiplik vurgulanmıştır.

Bu etkinlik 3. Sınıflar için diğer iki etkinliğin devamı niteliğinde olmuştur. Farklılıklar kapsamında öncelikle engelli bireyler ele alınmış daha sonra cinsiyet farklılığı ve bireysel farklılıklar üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Farklılıklar yadırganacak ya da yargılanacak şeyler değil zenginlik olduğu altı çizilmiştir. Ayrıca, hangi farklılık olursa olsun bunların başarılı ve mutlu olmaya engel olmadığına istek ve çaba olduğu takdirde isteklerimize ulaşabileceğimiz vurgulanmıştır. Öğrenciler öncelikle farklılıklara acıma duygusu ile bakmamaları bunun yerine anlayış geliştirmeleri gerektiğini fark etmişlerdir. Farklılıklar engel, cinsiyet, zenginlik, fakirlik gibi her ne sebepten olursa olsun başarı ve mutluluğun önünde bir engel olmadığını anlamışlardır. Kendi başarı ve mutluluklarının önündeki tek engelin kendileri olduğunu eğer kendi sorumluluklarını alırsa bunun da engel olmayacağını fark etmişlerdir. Bununla beraber eğer herkes, her şey birbirine benzeseydi hayatın ne kadar sıkıcı olacağını düşünmüşler ve farklılıkların zenginlik olduğunu fark etmişlerdir. Bu nedenle de kendilerini diğerleriyle kıyaslamamanın manasız olduğunu bunun yerine kendi bir önceki durumlarıyla kıyaslama yaparlarsa

ilerleyeceklerini görmüşlerdir. Kendilerini kendileriyle nasıl kıyaslayacaklarını öğrenmişlerdir. Diğer veri kaynaklarına göre de benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin genel önemseme davranışlarına bakıldığında, 1. ve 2. Sınıfların derse katılmada istekli, isteneni yapıncaya kadar gayretli oldukları kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri, anlaşılmayan noktaları sorabildikleri, aykırı fikirlerini paylaşabildikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra nadiren de olsa kurallara uymayan, derse odaklanamayan öğrenci olduğu dikkat çekmiştir. 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlikler esnasında kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, görüşlerini rahatlıkla ifade ettiklerini, fikir yürütebildikleri ve çözüm üretebildikleri gözlenmiştir. Ayrıca, kendi haklarını savunabildikleri, rahatsız edici durumları kibar bir şekilde ifade edebildikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, bazı durumlarda derse odaklanmada zorlanan öğrenciler mevcuttur.

4.2.1.11. Hayallerim ve Ben I. Bir önceki etkinliklerde öğrencilerin çok sınırlı hayalleri olduğu hatta sadece meslek olarak algıladıkları fark edilmiştir. Önemseme davranışlarında kendini tanıma önemli bir yer kaplamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin hayal kurarak kendilerini tanımaları ve vizyonlarını genişletmeleri amaçlanmıştır. Materyal olarak profil kartı ve ppt görseller kullanılmıştır. Öğrencilere spor, sanat, gezi müzik aleti gibi farklı alanlarda alternatifler sunulurken hangilerini yapmak istedikleri sorulmuş ve hayallerimizin sadece meslekten oluşmadığını göstermek amaçlanmıştır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 99’da etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 99. *Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Bilgiler*

Uygulama Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt Tema	Kazanımlar
23.01.2021	2. sınıf	Online eğitim	50 dk.	Kendini önemseme	Kendini tanıma	Birlikte hayal kurarak, -Sevdikleri şeylerin farkına varır. -Vizyon oluşturur. -Kendisini keşfeder. -Hayallerini gerçekleştirme için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder.
14.01.2021	3. sınıf	Online eğitim	80 dk.	Kendini önemseme	Kendini tanıma	-Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğin önemini anlar.

Tablo 99’da belirtildiği gibi etkinlik online olarak yapılmış 3. Sınıflarla 80 dakika, 2. Sınıflarla 70 dakika sürmüştür. Bu etkinliğin teması kendini önemseme, alt teması ise kendini tanıma olmuştur.

4.2.1.11.1. Öğrencilerin Hayallerim ve Ben I Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 100’de 2. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 100. Hayallerim ve Ben Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma		Hiç hayal kurar mısınız, neler kurarsınız? Mesleklerden başka kurduğunuz hayaller var mı, neler?	“Hayalim veteriner olmak.” 2Ö9E, 2Ö1K “Öğretmen olmak.” 2Ö7K, 2Ö11K, 2Ö4K “Doktor olmak.” 2Ö6K “Polis olmak.” 2Ö10E “Hemşire olmak.” 2Ö5K “Hayalim denizlerde yüzmek.” 2Ö9E, 2Ö5K, 2Ö4K “Denize gitmek.” 2Ö6K “Karnemin çok iyi olması.” 2Ö5K “Balık tutmak.” 2Ö7K “Bir an önce büyüyüp kendi evimin olması ve içinde bir sürü kedi köpeğimin olması.” 2Ö1K “Kar yağması ve kardan adam yapmak.” 2Ö5K
Bilgi sahibi olma	Birlikte kurarak, -Sevdikleri şeylerin farkına varır. -Vizyon oluşturur.	Gezi aracı? Kimlerle? Nereye? Hangi mevsimde? Nasıl bir yer orası? Nasıl birisin? Spor dalları, müzik aleti, sanat dalları hangisini yapıyorsun?	Okul gezisi hayal oyunu: “Uçan öğrenci servisiyle bütün arkadaşlarımla hayvanat bahçesine gidiyordum. Sporlardan tekvandoyu hayal ettim. Bir de okçuluk... ben zaten tekvandoya gidiyorum.” 2Ö1K “Fotoğrafçı, binici olmayı, saz çalmayı istedim. Jete bindik. 2Ö3E, 2Ö10E annem ve babamla gitmek istedim.” 2Ö9E “Uçan balonla geldiniz, hayvanat bahçesine gittik. Keman çalmak istedim. Kayak ve yüzme yapmak istedim. Resim yapmak istedim. Mutlu görünüyordum. Sizinle gitmek istedim.” 2Ö7K “Uçan balonla geldiniz. Arkadaşlarımla lunaparka gittik. Sonra hayvanat bahçesine gittik. Sonra çinicilik yapmak istedim gitar çalmak istedim.” 2Ö6K
Anlama ve Empati	-Kendisini keşfeder.	Hayal kurarken kendinizi nasıl hissettiniz? Bundan önce bu kadar hayal kuruyor muydunuz? Hayalinizde bir kişi gibi olmak nasıl hissettirdi Hayalde gerçekleşmesi mümkün olanlar hangileri olmayanlar hangileri?	“Çok güzeldi, harikaydı.” 2Ö11K “Çok güzeldi.” Sınıf [Bundan önce bu kadar hayal kurmuyorduk] hayır” sınıf “Çok iyi” sınıf “Eğlenceli, çok iyi” 2Ö6K “Mutlu ve eğlenceli” 2Ö4K, 2Ö7K “[Mümkün olanlar] jimnastik ve gitar, okçuluk, resim” 2Ö1K 2Ö11K, 2Ö6K, 2Ö7K, 2Ö9E “[Mümkün olmayanlar] Jete binmek, uçan balona binmek, kahramanlarla karşılaşmak” “2Ö7K: Kayak yapmak, yüzmeye gitmek, hayvanat bahçesine gitmek Öğretmen: bunlar neden mümkün olmayan şeyler? 2Ö7K: Ben çünkü şimdi gitmiyorum.

			Öğretmen: evet şimdi gitmiyorsun ama hayalinde belki bir gün gidemez misin? 2Ö7K: Evet, olabilir.”
Katkı sağlama	Etkinlikte yapılanlardan yola çıkarak kendi profil kartını oluşturur.	Hayal kurma etkinliğinde yaptıklarına göre profil kartını oluşturur musun?	Öğrencilerin fotoğraflarının ve bazı tanıma sorularının yer aldığı profil kartları doldurulur.
Değerlendirme		Etkinliği nasıl buldunuz?	“Çok güzel, çok eğlenceli” sınıf “Ali dedi ki” oyunuyla bitirilir.

Tablo 100’de belirtildiği gibi öğretim modelinin “ısınma” aşamasında öğrencilerin hayallerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler, olmak istedikleri mesleklerden bahsetmişlerdir. Genel olarak erkekler polis, veteriner olmak isterken kız öğrenciler öğretmen ve hemşire olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Başka hayallerinin olup olmadığı sorulduğunda ise öğrencilerin genel olarak denize gitmek ve karla oynamak hayallerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu cevaplarda birbirlerinin cevabını tekrarlama eğilimi fark edilmiştir. Yalnız bir öğrenci farklı bir hayalden bahsetmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilerle hayalimizdeki okul gezisi oyunu oynanmıştır. Öğrencilerden uygulayıcının rehberliğinde hayallerinde bir geziye çıkmaları istenir. Onlardan gezi aracı, kiminle, nereye, ne zaman gibi soruların cevaplarını hayal etmeleri istenir. Farklı hayal kurmalarını sağlamak ve hayallerini çeşitlendirebilmeleri için görseller gösterilir. Öğrenciler bu etkinlikte çok eğlendiklerini, mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Hayallerinde farklı yerlere gitmişler ve farklı şeyler denemişlerdir. Bu kısımda ayrıca, sanat dalları, müzik aletleri gibi sahip oldukları özellikler üzerine de hayal kurulmuştur.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda öğrencilerin bu etkinlikte kendilerini nasıl hissettikleri, hayallerindeki kişi olmanın onları nasıl hissettirdiği sorulmuştur. Öğrenciler bundan çok keyif aldıklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul gezisi hayal oyununda gerçekleşmesi mümkün olanlarla mümkün olmayanların farkında olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin genelinin bunun farkında oldukları gözlenmiş ancak 2Ö7K’nın bunları yapmadığı için mümkün olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Daha sonra ileride bir gün mümkün olabileceğinin farkına varmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerin her biri için hazırlanmış resimli profil kartlarını kurdukları hayalden yola çıkarak oluşturmaları istenmiştir. Bu kartta sevdikleri şeyler, yapmak istedikleri şeyler, gitmek istedikleri yerler

gibi alanlar bulunmaktadır. Öğrencilerin böylelikle kendilerini tanımaları ve vizyon geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında öğrencilere etkinliği nasıl buldukları sorulmuştur. Öğrencilerin tamamının etkinlikte eğlendikleri ve kendilerini iyi hissettikleri görülmüştür. 2. Sınıf öğrencileri “Ali dedi ki” oyununu çok sevdiklerinden dolayı dersin bitişini bununla yapmak istemişlerdir. Etkinlik bu oyunla son bulmuştur.

Sonuç olarak bu etkinlikte 2. Sınıf öğrencilerinin sevdikleri şeylerin farkına vararak, kendilerini keşfetmiş ve vizyon oluşturma fırsatı bulmuşlardır. Isınma aşamasında yöneltilen sorularla öğrencilerin hayallerinin çok sınırlı olduğu fark edilmiştir. Ancak, etkinlik boyunca sanat, spor, seyahat gibi farklı alanlar gösterilerek hayal dünyalarını genişletmek amaçlanmıştır. Öğrenciler kendilerini o dünyada hayal etmiş ve bu onları iyi hissetmelerine sebep olmuştur.

Tablo 101’de 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 101. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma	Öğrenciler söz kesme, aynı anda konuşma gibi olumsuz davranışlarının farkına varır.	Sizce biz bu oyunu neden oynadık?	Gürültüde birbirimizi duyma oyunu: “Öğretmenim sizin yerinizde olmak için.” 3Ö8E “Biz derste çok ses çıkarıyoruz yani biz de bu dersi yani dersi Çıkarmak için yapmış olabiliriz.” 3Ö5K “Derste sizin başınızı ağrıttığımız için olabilir.” 3Ö4E “Öğretmenim mesela bir arkadaşımız konuştuğunda biz bağırmamalıyız, konuşmamalıyız.” 3Ö2K
Bilgi sahibi olma	Birlikte hayal kurarak, -Sevdikleri şeylerin farkına varır. -Vizyon oluşturur.	Gezi aracı? Kimlerle? Nereye? Hangi mevsimde? Nasıl bir yer orası? Nasıl birisin? Spor dalları, müzik aleti, sanat dalları hangisini yapıyorsunuz?	Okul gezisi hayal oyunu: -Jet, uçan balon, Zeplin ... -Aile, arkadaş... -Walt Disney stüdyoları, Hayvanat bahçesi, kuzey ışıklarını izlemeye, Lunapark, doğa yürüyüşü, festival, deniz, - ilkbahar, yaz, sonbahar, kış - çizgi film kahramanı - At biniciliği, bale, yüzme, buz pateni, jimnastik -fotoğrafçılık, çinicilik, tiyatro, resim, karikatür -gitar, bateri, keman, piyano, saz
Anlama ve Empati	-Kendisini keşfeder.	Hayal kurarken kendinizi nasıl hissettiniz?	“Ben çok mutlu oldum, bir an kendimi orada hissettim. Ondan sonra mutlu oldum. Benim en çok gitmek istediğim yer zaten hayvanat bahçesi.” 3Ö8E “Hani orada kendimizi hissetmiştik ya mesela yani hayal kurmak kendimizi orada hissediyoruz. Böyle hayal dünyamız büyük olmalı böyle her şeyi kurabiliriz hayal dünyamızda olduğunda.” 3Ö3K

			“Ben hayal kurarken kendimi orada hissettim Hiç bitmesin istedim yani insan nasıl desem güzel hissettim kendimi mutlu hissettim.” 3Ö5K “Kendimi mutlu, sevinçli, iyi hissettim.” 3Ö4E “Kendimi orada hissettim yani oradaymışım mevsim değişmiş gibi orada kendimi çok mutlu hissettim bir de bu dünyada keşke olsaydı bizim böyle istediğimiz şey olsaydı, olsaydı ben yapardım.” 3Ö7K “Ben mutlu oldum. Hayvanat bahçesinde olmak istedim kendimi orada hissettim.” 3Ö1K
		Hayalinizde bir kişi gibi olmak nasıl hissettirdi	“Başarılı olduğumu, yapabildiğimi hissettim.” 3Ö8E “Mesela gitar falan çalıyoruz ya orada gerçekten yani orada bilemiyorum yani orada kendi becerilerimi o aynısı olacak mı? mesela piyano çalma bir piyano çalışacağım ama piyano becerim yok ama orada oluyor ve hayal dünyasında oluyor 3Ö7K evet çok mutlu umutlu yani ve azıcık mutlu değil çünkü dünyada bu yok o yüzden.” 3Ö7K “Kendimi mutlu hissettim becerikli olduğumu hissettim özgüvenim arttığını hissettim.” 3Ö4E
		Hayalde gerçekleşmesi mümkün olanlar hangileri olmayanlar hangileri?	“Mümkün olmayan jete binmek ondan sonra mümkün olanlar da davul çalmak mesela getir çalmak.” 3Ö8E “Mümkün olmayanlar film karakterleri balon, mümkün olanlar gezmek oyun oynamak.” 3Ö5K “Mümkün olanlar gezmek oyun oynamak flüt çalmak, mümkün olmayanlar uçan servise binmek.” 3Ö4E
		Bu hayalindeki kişi gibi olmak için neler yapabilirsin?	“Çabalamak, pes etmemek, çalışmak.” 3Ö8E “Hani böyle kitap okumak. Ondan sonra anlayarak çabalayarak çalışarak onları yapmak.” 3Ö3K “Kendimize güvenmemiz gerekiyor.” 3Ö5K
Katkı sağlama	Hayallerini gerçekleştirmesi için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder.	Hayallerini gerçekleştirmek için nelere ihtiyacım var? Hayallerini gerçekleştirmek için neler yapabilirsin?	“Paraya ihtiyacımız var, eve ihtiyacımız var.” 3Ö5K “Hayalimizi gerçekleştirmek için hani mesela bazı insanlar yapamazsın diyor eğer bizi pes etmezsek sonra çabalarsak çalışırsak falan yapabiliriz sonuçta hayatta bizim yapamayacağımız bir iş yok.” 3Ö3K “Öğretmenim kendimizi tanımaya...” 3Ö8E “İlk ne sevdiğimiz öğrenmemiz gerekir kendimizi tanımamız için... Annemize söyleyebiliriz anne biz neyi severiz diye” 3Ö3K “Hayal kurmaya... çok çalışmak gerekiyor.” 3Ö4E “Biz onu yapabilecek miyiz diye bir düşünmemiz lazım mesela.” 3Ö3K “Tamam şey yaptık bunu tekrarlamalıyız böyle pes etmemeliyiz yarısına kadar geldiğimizde direkt bırakmamalıyız.” 3Ö8E
	Etkinlikte yapılanlardan yola çıkarak kendi profil kartını oluşturur.	Hayal kurma etkinliğinde yaptıklarına göre profil kartını oluşturur musun?	Öğrencilerin fotoğraflarının ve bazı tanıma sorularının yer aldığı profil kartları doldurulur.
Değerlendirme		Etkinliği nasıl buldunuz?	“Kendimizi tanıma fırsatı bulduk.” 3Ö3K “Çok eğlendik.” 3Ö4E

Dersin girişinde öğrencilere soruları, merak ettikleri ya da konuşmak istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciler ödevlerle ilgili sorularını

yöneltmiştir. Devamında derste neler yapılacağından kısaca bahsedilmiştir. Böylelikle öğrencilerin ders esnasında dersin haricinde ya da bir sonraki etkinlik hakkında sorular yöneltmemişlerdir.

Öğrencilerle “ısınma” aşamasında “gürültüde birbirimizi duyma oyunu” oynanmıştır. Bu oyunda 3Ö5K’a yazılı bir mesaj verilir. Bunu 3Ö3K’e iletmesi istenir. 3Ö5K, 3Ö3K’e mesajı iletmeye çalışırken diğer öğrenciler gürültü yaparlar. Daha sonra durduklarında 3Ö3K e mesaj sorulur. Ancak, 3Ö3K tam olarak mesajı duyamamıştır. Böylelikle öğrencilerin söz kesme, aynı anda konuşma gibi davranışlarının farkına varmaları sağlanmıştır.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda öğrencilerin vizyonlarını geliştirmek, hayal dünyalarını genişletmek ve sınırlı dünyadan çıkmalarını sağlamak amacıyla önce düşünmeleri istenmiş daha sonra da konuya ilişkin görseller göstererek farklı fikirler sunulmuştur. Örneğin, onları alacağım araç jet, uçan balon, zeplin, uçan öğrenci servisi, gibi.

Öğretim modelinin “anlama ve empati” boyutunda çıkılan bu hayal gezisinden sonra öğrenciler kendilerini çok mutlu ve oradaymış hissettiklerini, hayal dünyasının aslında sınırsız olduğunu ifade etmişlerdir. Kendilerini hayallerindeki kişi gibi düşünmek onları iyi, özgüvenli, becerikli hissettiklerini ve istediğini yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, hayalde gerçekleşmesi mümkün olanların ve olmayanların ayırdımı yapılmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilere hayalindeki kişi olmak için neye ihtiyaçları olduğu sorulunca çaba, okuma, özgüvene ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere hayallerini gerçekleştirmek için nelere ihtiyacı olduğu sorulduğunda ilk olarak, eve, paraya, mesleğe ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak sorgulama sonucunda çabaya, öz güvene, kendilerine inanmaya, pes etmemeye ve yarıda bırakmamaya ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu aşamada bir diğer etkinlikte öğrencilerden profil kartlarının doldurulması istenmiştir. Öğrencilerin hayal kurmaktan keyif aldıkları, kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci kendini birazcık üzgün hissettiğini çünkü gerçek dünyada hayal ettiklerinin olmadığını ifade etmiştir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” aşamasında öğrencilere etkinliği nasıl buldukları sorulmuştur. Öğrenciler etkinliği eğlenceli, faydalı bulduklarını kendilerini tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu etkinlikte 3. Sınıf öğrencilerinde sevdikleri şeylerin farkına varmaları, vizyon oluşturmaları, kendisini keşfetmeleri ve hayallerini gerçekleştirmek için nelere ihtiyacı olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler okul gezisi hayal oyunu ile sevdikleri şeyleri, kendilerini keşfetmeleri sağlanmıştır. Sorularla düşüncelerini sağlayarak hayallerini gerçekleştirmeleri için nelere ihtiyaçları olduğu sorulmuştur. Öğrenciler onları olumsuz etkileyen kişilerin sözlerine kulak asmamaları, başarmanın onların elinde olduğu ve çabalarsa, çalışırsa yapamayacağı bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hayallerine ulaşmanın sorumluluğunun kendilerinde olduğunu fark etmeleri dikkat çekmiştir.

4.2.1.11.2. Hayallerim ve Ben I Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Hayallerim ve ben I” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 102’de “Hayallerim ve ben I” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 2. Sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 102. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Etkinliğe Katılım	7	T	T	6	8	9	9	T	7	4	6
Anlaşılmayan konuyu sorma	1	T	T	2	1	1	-	T	1	-	2
Öneride bulunma	1	T	T	-	-	-	-	T	-	-	-
Etkinliğe ilgi gösterme	-	T	T	1	-	-	-	T	1	-	-
Söz kesme	3	T	T	2	10	-	-	T	-	-	-
Arkadaşının cevabını tekrarlama	-	T	T	1	1	3	-	T	-	2	1

Tablo 102 incelendiğinde, bu etkinlikte öğrencilerin genel olarak etkinliğe katılmada, verilen göre yerine getirmede istekli oldukları, anlaşılmayan noktaları sordukları gözlenmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin etkinlikte neler yapılacağını merak etmeleri, yapılan etkinliğe farklı önerilerde bulunmaları dikkat çekmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Etkinliğe ilgi gösterme

“2Ö9E: öğretmenim bugün mutluluk pastasını mı yapcaz?”

Öğretmen: hayır, onu hafta içi yapcaz

2Ö9E: bugün ne yapcaz?”

Öğretmen: size profil kartı gönderdim ya onunla ilgili bir çalışma yapcaz bugün

2Ö4K: bunu ne zaman yapcaz?”

Öğretmen: daha sonra yapcaz, şimdi sırayla gidiyoruz.”

Etkinliğe ilişkin öneride bulunma

“Öğretmenim sonra bunları [profil kartları] anlatsak burada.”

Bu etkinlikte öğrencilerin genel olarak kurallara uydukları gözlenmiştir. Ancak 2Ö5K arkadaşları gibi sabırlı davranıp parmak kaldırarak bekleyememiş onun yerine söz kesme davranışlarında bulunmuştur. Uygulayıcı sessizce el kaldıranlara öncelik tanıyarak 2Ö5K’nın davranışlarını görmezden gelmiştir. Ancak, bu çok fazla tekrarlanıp arkadaşlarını rahatsız edici boyuta geldiğinde uygulayıcı uyarmıştır. Ayrıca iki öğrencinin de daha sonra 2Ö5K’nın davranışlarını tekrarladığı gözlenmiştir. Öğrencilere kurallar, herkese konuşma fırsatı verildiği ama sırayla cevap verilmesi gerektiği hatırlatıldığında öğrencilerin buna uydukları gözlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

2Ö5K: öğretmenim ben ben ben... bir tane daha söyleyebilir miyim?.. Ben de diyebilir miyim?

Öğretmen: hepiniz konuşacaksınız, sırayla tamam mı tatlım? bütün arkadaşların konuşmak istiyor. Ama sen her defasında öğretmenim ben diyebilir miyim diyorsun. Öyle demiyoruz. Sadece parmak kaldırıyoruz. Tamam mı tatlım anlaştık mı?

2Ö5K: Tamam öğretmenim.

Bu etkinlikte dikkat çeken diğer bir nokta 2Ö1K’nın başlangıçta sergilediği agresif davranışlara geri dönmesidir. 2Ö1K son iki etkinliğe annesinin rahatsızlığından dolayı katılamamıştı. Tekrar döndüğünde söz verilmediğinde agresifleştiği, öğretmene küstüğü gözlenmiştir. Bunun üzerine ders bitiminde 2Ö1K ile bireysel olarak görüşülmüştür. 2Ö1K ile konuşma sonunda bir önceki gün arkadaşlarının sınıf

öğretmenlerine şikâyet etmesinden dolayı bu etkinlikte arkadaşlarına karşı hırçın, agresif davranışlar sergilediği anlaşılmıştır. Aşağıda buna ilişkin diyaloga yer verilmiştir.

Öğretmen: Sence sen arkadaşlarına nasıl davranıyorsun?

2Ö1K: Biraz gıcıklaşınca onlar, onlara kızıyorum.

Öğretmen: Onlar sence neden gıcıklaşıyor olabilirler?

2Ö1K: ben kardeşime bağıyorum. Onlar da neden bağıyorsun diyorlar. Ben bağırmaı kesiyorum. Ondan sonra onlar başlıyor.

Öğretmen: ders esnasında kardeşine neden bağıyorsun?

2Ö1K: derse girmeden önce benimle uğraştı biraz herhalde, unuttum şimdi

Öğretmen: diğer arkadaşlarına bakıyorum. Diğerleri birbiriyle hiçbir sorun yaşamıyor. Kimse kimseye kötü bir şey söylemiyor. Ama sen nedense seninle herkesin uğraştığını düşünüyorsun. Sanki sen arkadaşlarına birazcık daha sert davranıyorsun.

2Ö1K: evet, galiba.

Öğretmen: senin böyle davranmana sebep olan şey ne olabilir?

2Ö1K: bilmiyorum.

Öğretmen: peki bundan sonra herkese birazcık daha sakın davranabilir misin?

2Ö1K: denerim...çalışırım... bizim onlarla [arkadaşları] geçmişte çok kavgamız oldu.

Öğretmen: geçmişte kavganız olabilir. Ama istersek geçmişi unutup, yeniden başlayabiliriz onlarla. Sen biraz daha iyi davranırsan eğer emin ol ki onlar da sana iyi davranacaklar. Senden sakın olmanı istiyorum. Bir de sen çok duyarlı bir çocuksun, başkalarına üzülmesi seni çok üzüyor. O yüzden de onları üzmeıerek sen de mutlu olabilirsin. Anlaştık mı?

2Ö1K: anlaştık.

Sonuç olarak, bu etkinlikte 2. Sınıf öğrencileri etkinliklere neşe ve coşkuyla katılmışlardır. İki öğrenci haricinde genel olarak öğrenciler kurallara uymuş birbirlerine saygılı davranmışlardır. Ders esnasında yapılan uyarılarla ve ders bitiminde bireysel görüşmelerle iki öğrencinin davranışlarını düzeltmesine yardımcı olunmuştur.

Tablo 103'te "Hayallerim ve ben I" etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 3. Sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 103. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	2	T	7	9	7	2	9	12
	İsteğini ifade etme	-	T	-	-	-	1	-	2
	Etkinlik hakkında beğenisini ifade etme	-	T	-	-	1	-	-	1
	Duygu ifadelerini kullanma	-	T	-	2	-	-	2	2
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	T	2	2	1	1	-	-
	Olumsuz davranışların farkına varılması	-	T	1	1	1	-	-	1
Yokluğu	Aynı anda konuşma	-	T	1	-	1	1	-	-
	Sorumluluğun aksatılması	1	T	-	-	-	-	-	-
	Söz verildiği halde konuşmama	1	T	-	-	1	-	-	-

Bu etkinliğe başlamadan önce 3Ö4E'nin annesi oğlundan şikayetçi oluyor. Sözünü dinlemediğinden, kendisine hakaret ettiğinden bahsediyor. Araştırmacı 3Ö4E ve annesini yatıştırmaya çalışıyor ve olayın diğer öğrenciler önünde sürmemesi özel konuşulması için anneyi ve 3Ö4E'yi ikna ediyor. Aynı gün Zoom üzerinden özel bir görüşme gerçekleştiriliyor. Daha sonraları da birkaç özel görüşme gerçekleştiriliyor. 3Ö4E'nin annesine karşı olumsuz davranışlar sergilemesinin sebebinin kardeş kıskançlığı olduğu anlaşılıyor. Bunun üzerine anneye ve 3Ö4E'a önerilerde bulunuluyor. Anne çocuk arasındaki ilişkide önemli ilerlemeler kaydediliyor. Ayrıca, 3Ö4E hem bu etkinlikler esnasında hem de okul derslerinde başarı düzeyi ciddi anlamda artıyor. Örneğin, ödevlerini herkesten önce tamamlayıp araştırmacıya gönderiyor.

Bu etkinlikte öğrencilerin genel olarak önemseme davranışlarına bakıldığında 3Ö6E ve gül hariç diğerlerinin derse katılımlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Etkinliğin doğası gereği öğrencilerin söz alıp konuşmasından ziyade hayal edip yazmaları istenmiştir. Öğrenciler isteklerini, beğenilerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmede rahat oldukları gözlenmiştir. Karşılaşılan genel olumsuz davranışlara da az rastlanmıştır.

Etkinliğe ilişkin beğenisini ifade etme

“Öğretmenim bir daha aynısını oynasak olur mu çok keyifliydi.” 3Ö5K

Duygu ifadelerini kullanma

Evet çok mutlu umutlu yani ve azıcık mutlu değil çünkü dünyada bu yok o yüzden... kendimi yani orada hissettim kendi o aynı orada yani oradaymış mı mevsim değişmiş gibi orada kendimi çok mutlu hissettim bir de bu dünyada keşke olsaydı bizim böyle istediğimiz şey olsaydı ben yapardım. 3Ö7K

“Öğretmenim ben çok mutlu oldum, bir an kendimi orada hissettim Ondan sonra mutlu oldum, benim en çok gitmek istediğim yer zaten hayvanat bahçesi” 3Ö8E

Olumsuz davranışların farkına varılması

“Sizin yerinizde olmak için” 3Ö8E

“Derste sizin başınızı ağrıttığımız için olabilir” 3Ö4E

“Mesela böyle arkadaşımız konuşurken bizde böyle benim öğretmeni de bağırıyoruz ya belki biz de onunla sizin yerinizde koymuş gibi onlarda gürültü yapıyor biz onları duyamıyoruz mesela bize bir şey söylemeye çalışıyorsunuz ama biz bağırıyoruz ondan” 3Ö3K

4.2.1.11.3. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. “Hayallerim ve Ben I” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve hayallerim ve ben etkinliğinde “Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme, Duyguların ifadesi, kendini tanıma, vizyon geliştirme ve hayal kurmanın önemi” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 104’te öğrencilerin sorumluluk alma etkinliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve farklı veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 104. Hayallerim ve Ben I Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme	“Bu derste yaptıklarımız çok güzeldi ve eğlenceliydi. Kendi fikirlerimizi daha da katarak anlatabilseydik daha güzel olurdu... [bu dertse öğrendiklerimi] uygulam. Kendi isteklerim üzerinde ailemi üzmemeyerek onların da fikirlerini alarak uygulam.” (11.3.3Ö1K)
	“Bu derste yaptıklarımız heyecanlı ve eğlenceliydi. Daha eğlenceli olması için hayallerimin gerçek olması olabilirdi.” (11.3.3Ö5K)
	Etkinlik çok eğlenceliydi. Hayal gücümüzü geliştirmemizi sağladı.” (11.3.3Ö3K)
	“Bu derste yaptıklarımız iyiydi. Öğrendiklerimi günlük hayatta uygulam ama bunlar hayal dünyasıydı.” (11.3.3Ö4E)
Duyguların ifadesi	[Etkinlik] çok heyecanlıydı, güzeldi. Başka eğlenceliydi. Sonra başka kendimi verimli hissettim.” (11.4.2. 3Ö5K)
	Bu derste kendimi çok iyi, mutlu ve keyifli hissettim...(11.3.3Ö1K)

“Bu derste kendimi mutlu ve heyecanlı hissettim. Hayallerim gerçek gibi hissettim. Hayallerimi gerçekleştirerek uyguladım.” (11.3.3Ö5K)

“Etkinlikte kendimi mutlu hissettim.” (11.3.3Ö3K)

“Ben çok mutlu sevinçliydim. Çünkü hayal kurduk. Hayalini bile kurmak çok güzeldi ve o hayalin içinde olmak beni çok mutlu etti.” (11.3.3Ö4E)

“Yani heyecanlı kendimi heyecanlı buldum Kendimi orada hissettim güzel Vakit geçirdim... Yani öğretmenin bunları ben yaparken kendimi verimli hissettim... Mutlu...Özgüvenli.” (11.4.2. 3Ö5K)

“Öğretmenim hayal kurmak iyi hissettiriyor” (11.4.2. 3Ö6E)

“Eskiden fazla hayal kurmazdım şimdi çok kurmaya başladım. [Hayal kurarken] mutlu Böyle kendimi bir an orada olduğumu hissediyorum.” (11.4.2. 3Ö8E)

“Hayal kurmak beni nasıl ve hissettiriyor bayağı eğlenceli hissettiriyor heyecanlı hissettiriyor.” (11.4.2. 3Ö5K)

“Bugünkü dertse öğretmenimiz kendi düşünce, isteklerimizi, hayallerimizi dile getirmemizi ve kendimizi tanımamızı öğrendim...” (11.3.3Ö1K)

“Bugünkü dersten hayallerim ve ben öğrendim. Hayal kurmayı ve kendimizi hayalimin içinde hissetmeyi öğrendim ve kendimi hayal dünyasında buldum. Sevdığım yerleri, sevdiğim kişileri ve sevdiğim sanat dallarını ve sevdiğim spor dallarını öğrendim.” (11.3.3Ö4E)

“İlk önce çok mutlu oldum. Çünkü kendimi tanıdım.” (11.2. 3Ö7K)

“Öğretmenim uçan öğrenci servisi ile geldi yanıma ailemi almak istiyorum Çanakkale'ye gitmek ve hayvanat bahçesine kuzey ışıklarına gitmek isterdim Çanakkale Anıtkabir'e hayvanat bahçesinde hayvanların olduğu yeri görmek yazın gitmeyi isterdim ailemle orada arkadaşlarımla karşılaşmak isterdim Çizgi film kahramanı örümcek adam ve flaş karşılaşmak isterdim burada kendimi mutlu ve iyi çok sevinçli görünürdüm gittiğim yerde gezmeyi ve hayvanlara iyi davranmayı kuzey ışıklarının içinde gezmeyi hayal ediyorum spor dallarından voleybol ve futbol yapabilirim kano ve rafting yüzme kayak okçuluk at binicilik yapmak isterdim sanat dallarından fotoğrafçılık heykeltıraş tiyatro resim yapmak isterdim bateri gitar piyano saz çalmak isterdim sevdiğim şarkıları ise Atatürk çocuklar solo şarkısı ve Türkçe pop şarkıları severim.” (11.2. 3Ö4E)

3Ö7K otellerde restoranlarda çalışırım artık Gülşen evet çok güzel bir aşçı olursun neden olmasın çok güzel bir hayal 3Ö7K yani yani ben hiç düşünmüyorum yani böyle olacağım yeteneklerimi karşılamadan hemen cevap veriyorum ben bunu olacağım ben bu olacağım hiç yeteneklerime bakmadan hep yani meslek seçiyorum meslekleri seçiyorum çiçeklerle çiçeklerimi sulandıktan sonra aklım oraya dalıyor oraya yani sanki onunla konuşuyorum.” (11.4.3Ö7K)

“Bugünkü dersimizde hayal kurmanın sınırsız olduğunu ve istediğimiz kadar hayal kurabileceğimizi ve istersek bu hayalleri gerçekleştirebileceğimizi öğrendim.” (11.3.3Ö5K)

“Öğretmenim ben düşünüyorum ki sadece bir meslek yani bir meslek sadece o olmuyor Sadece bir meslek sahibi olmayalım 2 meslek 3 meslek bazı kişiler 6 meslek bile olabiliyorlar.” (11.4.2. 3Ö7K)

Kendini tanıma

Vizyon geliştirme

“Öğretmenim balona binmek isterdim ve mesela ben çok büyüdüğümde Hemen şey yapacağım böyle çok çok okulun bittiğinde hemen böyle gezeceğim sonra mesela herkes her tarafa gideceğim ve dünyayı dolaşacağım. Bu hayallerimi sonradan öğretmenim sizinle yaptığımız derslerden sonra.” (11.4.2. 3Ö2K)

“Bu eskiden sadece öğretmen olmak istiyordu şimdi hem aşçı olmak istiyor hem öğretmen olmak istiyor hem ressam olmak istiyor yani bilmiyorum güveni o kadar fazlalaştı ki... gerçekten bak şimdi heyecanlı fazla hatırlamıyor o çoğu şeyi söylüyor bize hatta dün evvelsi gün bilmiyorum aynı şekilde tekrar 2-3 tane mesleği sıraladı ben bu olayım ben bu olayım ben dedim aşçı olacağım o öğretmen olacağım anasınıfı öğretmeni olacağım ondan sonra neydi ya adını unuttum Piyano çalacağım ve ressam olacağım. Sizden sonra bu piyano programını yüklemiş onu çalışıyor.” (11.6.2. 3Ö7K)

“Önceden çok farklı hayallerim yoktu. Ama şimdi bazı hayallerim değişik oldu bazı hayallerim yine kedilerle köpeklerle ilgili oldu.” (11.4.2Ö1K)

“Öğretmenim hayal kurunca insanın her şey olası geliyor Bir şey değil daha fazla bir şey yapma isteğim arttı. Öğretmenim Birden fazla şey yapabilirim diye düşündüm.” (11.4. 2Ö3E)

“Sadece doktor olmak hayalim vardı. Derslerden sonra deniz kenarında evim olsun istiyorum bir de.” (11.4.2Ö6K)

“Biraz daha bakış açısı değişti. Öğretmen olmak istiyor, farklı şeyler yapmak istiyor, spor yapmak istiyor. Tekvandoya gitmek istiyor. Çeşitlendirdi yani... ben de bu durumdan çok mutluyum. Dar bakış açısına sahip olmasınlar hayalleri hayata bakış açıları geniş olsun. Kendine de daha çok güveniyor. Yaptıkça başardıkça güveni artıyor.” (11.6.2Ö11K)

“Bu etkinlikte hayallerimizin peşinden gitmemiz gerektiğini öğrendim. Hayallerimiz bizi daha mutlu yapar. Hayal kurmak gelecek için önemli. Gerçekle hayal kurmayı birbirine karıştırmadan hayal kurmalıyız. Kendi hayal dünyamı yarattığımı düşünüyorum.” (11.3.3Ö3K)

“Hayal kurmak bizleri daha başarılı olmanızı sağlayabilir önce hayal kurmalıyız sonra hayallerimizi hayatta uygulamalıyız tabii kurduğumuz hayaller aşırı gerçekçi olmamalı.” (11.2. 3Ö3K)

“Öğretmenim hiç hayal kurmasaydık, Kurduğumuz hayale çabalayarak ulaşamazdık. Mesela ben müzeye falan şey yapmasaydım gitmek istediğim için şey yapabilirim mesela Çabalamasak düşünmesek oraya böyle oraya hakkında şey yapmasak orayı hiç sevmeyiz.” (11.4.2. 3Ö8E)

Hayal kurmanın önemi

“[Hayal kurmasaydık] o zaman ders çalışmamız gelmezdi. O zaman hiç kimseyle konuşmamız gelmezdi... [hayal kurmak] ders yapmamızı sağlıyor. Ders yapmak da istekli olmamızı sağlıyor öğrenmekte istekli olmamı sağlıyor.” (11.4.2. 3Ö6E)

“Yani hayal kurmak hedeflerimizi belirlemeyi. Yapmamızı destek olunmamızı sağlıyor... [hayal kurmasaydık] hedeflerimizi belirleyemezdik Plansız olurduk başka yani Çabalayamazdık öğretmenim... [hayal kurmak] kendime güvenmemi Yani Paten kayabileceğimi yapabileceğime inanmamı sağladı.” (11.4.2. 3Ö5K)

“Hayal kurmak yani hayal hayatımızda belki olması gereken bir şey.” (11.4.2. 3Ö7K)

“Öğretmenim hayal gücümüzü geliştiriyor. Hayal kurmak sonra bizi heyecanlandırıyor.” (11.4.2. 3Ö2K)

“[hayal kurmak] düşüncemizi artırıyor. Ondan sonra özgüvenimizi artırıyor. Başka mesela hayal ettiğimiz için

yapmak için çabalamamızı öğretiyor. Ondan sonra pes etmemeyi öğretiyor, çabalayınca olacağını öğretiyor.” (11.4.2. 3Ö8E)
 “[hayal kurmasaydık] hiçbir istediğimizi yapamazdık. [Hayal kurmak] istediklerimizi yapabilmeyi [sağlıyor].” (11.4.2Ö1K)
 “O zaman ne yapacağımızı bilmezdik. Hep otururduk. [Hayal kurmak] düşünmemizi sağlıyor. Hayal etmemizi sağlıyor.” (11.4.2Ö6K)
 “Kendime güvenim geldi. Daha fazla hayal kurmaya başladım.” (11.4.2Ö11K)
 “Hiç hayal kurmasaydık hayallerimiz gerçek olmazdı, canımız sıkılırdı, üzülerdik.” (11.4.2Ö9E)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrenciler hayal kurmaktan çok keyif aldıkları ve hayal kurarak kendilerini tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Hayal kurmanın sadece bir meslek olmadığını, aynı anda farklı dallarda birden fazla şeyle ilgilenebileceklerini fark etmişlerdir. Öğrenciler şu an ve büyüdüklerinde tek amaçlarının bir meslek sahibi olmak olduğu düşüncesine sahipken bu etkinlik sonrasında bu anlayışı değiştirmişlerdir. Bununla beraber, hayal ve gerçeğin ayırımında olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler gerçekleştirebilecek hayaller kurmanın önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin vizyon geliştirmelerine bu etkinlikte katkı sağlandığı düşünülmektedir.

4.2.1.11.4. Hayallerim ve Ben İ Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme. Sonuç olarak, bu etkinlikte öğrencilerin hayal kurarak kendilerini keşfetmeleri ve vizyon geliştirmeleri amaçlanmıştır. Böylelikle geleceklerinin sadece meslek sahibi olmaktan ibaret olmadığı, farklı alanlarda da kendilerini geliştirebileceklerini, yetenekleri doğrultusunda birden fazla dala meşgul olabilecekleri gösterilmeye çalışılmıştır. 2. Sınıf öğrencileri bu etkinlikte çok eğlendiklerini, kendilerini çok iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin farklı alanlarda da ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri vurgulanmış ve kendilerini keşfetmeleri, vizyonlarını genişletmeleri amaçlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından da öğrenciler kendilerine güvenlerinin geldiğini ifade etmişlerdir. Hayal kurmanın isteklerine ulaşmayı sağladığı, sıkılmayı önlediği, düşünmeyi sağladığı gibi öneminden bahsetmişlerdir.

2. sınıf öğrencilerinin genel önemseme davranışları incelendiğinde, genel olarak sınıfın iyi bir performans sergilediği sadece iki öğrenciyle kurallara uymada sorunlar yaşandığı gözlenmiştir. Bir öğrenci ile bu konu hakkında ders bitiminde bireysel görüşme yapılmıştır. Diğer öğrenci ders esnasında yapılan uyarıları dikkate alarak kurallara uymaya özen göstermiştir.

3. Sınıf öğrencileri hayal kurarken çok eğlendiklerini aynı zamanda kendilerini tanıdıklarını, özgüvenlerinin arttığını, eğer isterlerse ve çalışırlarsa yapamayacakları hiçbir şeyin olmadığı inancını geliştirdikleri gözlenmiştir. Aslında hayatın eğlenceli olduğunu keşfetmişlerdir. Ayrıca, gerçekçi ulaşılabilir hayaller kurmaları gerektiğinin farkında oldukları gözlenmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler de bunu desteklemektedir. Öğrencilerin genel önemseme davranışları incelendiğinde öğrencilerin olumsuz davranışlarına az rastlanılmıştır. Hayal edip hayallerini yazmaktan daha sonra kendi profil kartlarını oluşturmaktan keyif aldıkları gözlenmiştir.

3. sınıf öğrencilerinin önceki etkinliklerden devam eden aynı anda konuşma, söz kesme gibi davranışlarına yönelik “gürültüde birbirimizi duyma oyunu” oynanmıştır. Öğrenciler bu etkinlikle birbirlerini ve öğretmeni dinlemediklerini bu yüzden de bu oyunun oynandığını fark etmişler ve anlayış geliştirmişlerdir.

4.2.1.12. Hayallerim ve Ben II. Bir önceki etkinlikte hayal kurmak, hayal gücünü genişletmek, meslekler haricinde farklı hayaller kurabilmek amaçlanmıştır. Bu etkinlikte ise hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımız var? Hayallerimizi nasıl gerçekleştirebiliriz? Sorularına yoğunlaşmıştır. Bu etkinlik 2. Ve 3. Sınıflarla yürütülmüştür. 2. Sınıfla materyal olarak, adam asmaca oyunu ve hayallerim keki tarifi kullanılmıştır. 3. Sınıfla materyal olarak hayallerim kek tarifi ve ppt görseller ve bir fıkra kullanılmıştır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 105’te etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 105. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Bilgiler

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt Tema	Kazanımlar
26.01.2021	2. sınıf	Online eğitim	70 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-2	Hayallerini gerçekleştirmesi için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder. -Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğin önemini anlar.
17.01.2021	3. sınıf	Online eğitim	80 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-2	-Hayallerini gerçekleştirmesi için neler yapabileceğini anlar.

Tablo 105’te de görüldüğü gibi etkinlik, 2. Sınıfla 70 dakika, 3. Sınıfla 80 dakika sürmüş online olarak yapılmıştır. Bu etkinliğin teması kendini önemseme alt teması ise hayallerim ve ben olmuştur.

4.2.1.12.1. Öğrencilerin Hayallerim ve Ben II Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına

ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 106’da 2. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 106. Hayallerim ve Ben Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 2. Sınıf Öğrenci Yanıtları

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma		Bir önceki etkinlikte neler yapmıştık?	“Hep birlikte hayal kurmuştuk.” 2Ö9E “Köye gelip bizi jetle, uçan balonla aldınız.” 2Ö4K “Hayvanat bahçesine gittik.” Sınıf [Okul gezisi hayali oyununda neler yaptıklarını hatırlarlar.]
			Hayal topu oyunu: hayali bir topa güzel bir duygu yükleyerek arkadaşına atar. Arkadaşı da o topa başka bir duygu yükletip diğer arkadaşına atar. “Ben topa sevgi yüklüyorum 2Ö4K’ya atıyorum.” 2Ö11K
Bilgi sahibi olma	Hayallerini gerçekleştirmes i için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder.	Hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımız var? Hedef belirlemekle ne yapıyoruz? Kendini değerlendirmek ne demek?	Adam asmaca oyunu: “İstek, hedef belirlemek, çabalamak, harekete geçmek, kendini değerlendirmek” kavramları kullanılmıştır. “Hayallerimizi gerçekleştirmek için öncelikle bir şeyi çok istemeliyiz.” Öğretmen “Nereye gideceğimizi belirleriz. Halterci olmak için her gün dumbellerle çalışabilirim.” 2Ö9E “İyi gidiyor muyum? demek.” 2Ö9E Kendimizi “Kontrol ederek, test ederek” 2Ö7K Değerlendirebiliriz
Katkı sağlama		Yakın zamanda gerçekleştirmek istediğiniz bir hayalinizi söyley misiniz? Hayal keki için gerekli malzemelerimiz neler?	“Resim yapmak” 2Ö4K “Turist olmak.” 2Ö9E “Hayvanat bahçesine gitmek.” 2Ö7K [Hayallerimizi gerçekleştirmek için] “İsteyerek öğrenmemize.” 2Ö9E “Bir su bardağı sevgi” 2Ö7K “Bir su bardağı çabalamak” 2Ö10E “Bir paket harekete geçmek, heyecan” 2Ö7K “Bir paket hedef, azim” 2Ö9E “Zaman” 2Ö9E “Aldığı kadar sabır.” 2Ö10E
Değerlendirme		Kekimiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Ödev: şimdiki ben, gelecekteki ben	“Çok güzel oldu.” 2Ö4K “Çok güzel çorba gibi oldu.” 2Ö9E Öğrencilerden ödev olarak şimdiki ben ve gelecekteki ben resmi çizilir.

Öğretim modelinin “ısınma” boyutunda öğrencilerle öncelikle bir önceki etkinlikte yapılan okul gezisi hayal oyununda neler yapıldığı hatırlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla öğrencilerle hayal topu oyunu oynanır. Bu oyunda topu tutan topa bir duygu yükler ve bir arkadaşın atar. O da başka bir duygu yükleyip diğer arkadaşına atar. Bu oyunla öğrencilerin neşelerinin arttığı gözlenmiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımız olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Hayallerimizi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan istek, hedef belirlemek, çabalamak, harekete geçmek, kendini değerlendirmek kavramlarıyla adam asmaca oyunu oynanmıştır. Oyun oynanırken öğrencilerin rekabet içinde değil de iş birliği içinde olmaları vurgulanmış ve bütün sınıfın bir ekip olduğunun altı çizilmiştir. Her bir kavram üzerinde durularak hayallerimizi gerçekleştirmek için neden istekli gerekli? Kendini değerlendirmek ne demek? gibi sorular yöneltilmiştir. Sorularla öğrencilerin kendi cevaplarına ulaşmaları sağlanmıştır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda hayal keki yapılmıştır. Hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımız varsa o malzemelerle kek yapılır. Öğrenciler kekin içine sevgi, azim, sabır, heyecan, zaman, hedef gibi malzemeler eklemiştir. Böylelikle hayal keki yapımı gerçekleşmiştir.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda öğrencilerle etkinlik değerlendirilmiştir. Hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyaçları olduğunu paylaşmışlardır. Ödev olarak, şimdi ve gelecekte kendilerini nerede gördüklerine dair şimdiki ben ve gelecekteki ben temalı bir resim yapmaları istenmiştir. Etkinlik teşekkür edilerek bitirilmiştir.

Sonuç olarak, bu etkinlikte hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımız olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden hayallerinden yola çıkarak bunları tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrenciler istek, hedef, harekete geçmek, çaba ve kendini değerlendirmek kavramlarına ek olarak zaman, sabır, heyecan, sevgi gibi şeylere de ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Böylelikle hayallerini gerçekleştirmek kendi ellerinde olduğu ve ne gibi kaynaklara ihtiyaç olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Tablo 107’de 3. Sınıf öğrencilerinin etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 107. *Hayallerim ve Ben Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma		Yakın zamanda gerçekleştirebileceğiniz bir hayalinizi söyler misiniz?	“Gitar çalmak.” 3Ö2K “Benim hayalim piyano çalmak.” 3Ö7K “Benimkisi de bateri çalmak.” 3Ö1K “Ben paten sürmeyi istiyorum.” 3Ö5K “Benim şu an 2 tane hedefim var birisi gitar çalmak birisi de kayak yapmak.” 3Ö8E

Bilgi sahibi olma	1.Ben başka bir çalgı değil de neden keman çalmak istiyorum? ya da siz o seçtiğiniz şeyi neden seçtiniz?	“Bu sizin en büyük hayaliniz bunu çok istediğiniz için.” 3Ö5K “Bu sizin hayaliniz olduğu için mesela Çalmak istiyorsunuz başka bir alet çalıyorsunuz o zaman hani keman çalmayı şeyini geliştiremezsiniz.” 3Ö3K “Belki çok istediğiniz bir şey.” 3Ö4E “Hem sizin büyük hayaliniz hem piyano çalmak gitar çalmak yani böyle aslında hayalimizi tam tersini dönüştürüyor.” 3Ö2K
	Bir şeyi istediğimizi nasıl anlarız?	“Mesela bir şey görüyoruz o aleti çok istiyoruz yapasımız geliyor bazı şeyleri Onu mesela çaldığımız da o kadar çok yapasımız geliyor ki.” 3Ö3K
	Sizce sadece istemek yeterli mi? Değilse, ne yapmak gerekiyor?	“Çalışmanız lazım” 3Ö2K “Denemeniz gerekiyor.” 3Ö5K “Çabalamak ve çalışmanız gerekiyor.” 3Ö3K “Denemeniz ve çabalamanın ve çalışmanız gerekiyor bir de birinci denememizde olmaz ama ikinci denemenizde belki olabilir.” 3Ö7K “Vazgeçmemek gerekiyor çalışmanız gerekiyor.” 3Ö4E
	Hayallerinizi gerçekleştirmek için neler yapmanız gerekiyor	“İlk önce piyano almam gerekiyor böyle denemem gerekiyor çalışmam gerekiyor.” 3Ö7K “Önce paten almam gerekiyor Bir yerlerde sürersen alışırsam.” 3Ö5K
	Hedef belirlemek, plan yapmak neden önemli?	“Başarılı başarımıza ulaşmak için yetenekli olmak için pes etmemek için özgüvenimizi daha artırmak için.” 3Ö8E “Mesela benim hedefimi piyano çalmak diğerinki gitar çalmak ama hedefimizi belirleyince daha da kolay oluyor hayal gibi yani.” 3Ö7K
	Hedef belirledikten sonra ne yapmalıyız? Hayal kurmak, çok istemek, hedeflerimi yazmak hayallerimin gerçekleşmesi için yeterli şeyler mi?	“Kursa gittik kurs aldık ondan sonra denemeler gerekiyor böyle tek illa kursta çalışmayacağız böyle evde öğrendiklerimizle tekrar etmemiz lazım ondan sonra Neydi kurs hocasının dediklerini tekrar etmemiz lazım.” 3Ö8E “Harekete geçmemiz gerekiyor.” 3Ö3K “Ona başlamanız gerekiyor kurs hocasını gitmemiz lazım işte böyle bunu denememiz çalışmamız lazım.” 3Ö7K “Büyüklerimizin yardımına ihtiyaç duyarız.” 3Ö3K, 3Ö5K, 3Ö4E “Kaykay sürmek... kendim para biriktirdim, kaykay alıp biraz yardım alıp süreceğim.” 3Ö8E
Katkı sağlama	Hayal keki için gerekli malzemelerimiz neler?	“3 adet hayal... zaman koyalım içine...bir paket harekete geç” 3Ö3K “Bir su bardağı çaba... ben bir paket destek yazdım.” 3Ö2K “Sevgi” 3Ö4E “Destek koyalım mı?” 3Ö5K “Aldığı kadar güç mesela” 3Ö7K “Ben aldığı kadar çaba yazdım.” 3Ö2K

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin merak ettiği, sormak istediği konular üzerine konuşularak öğrencilerin akıllarını meşgul eden derse odaklanmalarını engelleyecek konuların kalması önlenmiştir. Öğrencilere ısınma aşamasında yakın

zamanda gerçekleştirebilecekleri bir hayali sorulmuştur. Öğrenciler gitar, piyano, bateri çalmak, paten, kayak sürmek gibi cevaplar vermiştir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda hayallerimizi gerçekleştirmek için neler yapılmalı ve nelere ihtiyaç duyulur sorularına yanıt aranmıştır. Öğrenciler sorularla yönlendirilerek cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Öğrenciler hayallerinin gerçekleşmesi için istek, hedef belirleme, harekete geçme, çalışmak ve çabalamak, pes etmemek, destek, sevgi gibi şeylere ihtiyaçları olduğunu farkına varmışlardır.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerle birlikte hayalim keki yapılmıştır. Bir hayalin gerçekleşmesi için nelere ihtiyaç duyabilecekleri burada tekrar edilmiştir. Ayrıca, bir önceki aşamada bahsedilmeyen zaman, tutku, güç gibi şeyleri de öğrenciler keklerine eklemişlerdir.

Sonuç olarak 3. Sınıflarla bu etkinlikte hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımı olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrenciler sorularla yönlendirilerek ihtiyaç duyabilecekleri kaynaklara yönlendirilmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin hayallerini gerçekleştirmenin kendi sorumluluklarında olduğunu da fark etmeleri sağlanmıştır.

4.2.1.12.2. Hayallerim ve Ben II Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Hayallerim ve ben II” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 108’de “Hayallerim ve ben II” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 2. Sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 108. 2. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K
Varlığı	Etkinliğe Katılım	4	T	T	14	T	T	16	2	18	11	14
	Çaba gösterme	-	T	T		T	T	1	-	1	1	1
	Rahatsızlığını belirtme	1	T	T	-	T	T	-	-	-	-	-
	Arkadaşına yardım etme	1	T	T	1	T	T	-	-	1	-	-
	Düşüncesini belirtme	-	T	T	-	T	T	-	-	1	-	-
	Yardım talebinde bulunma	-	T	T	-	T	T	-	-	-	-	1
Yokluğu	Söz hakkı verildiği halde konuşmama	5	T	T	-	T	T	1	5	-	-	-
	Derse odaklanamama	3	T	T	-	T	T	-	-	-	-	-

Bu etkinlikte 2Ö1K ve 2Ö8E hariç bütün öğrenciler yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Genel olarak öğrencilerin neşelerinin ve motivasyonlarının yüksek olduğu derse istekli bir şekilde katıldıkları, kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin 2Ö1K ve 2Ö8E hariç tamamı istenenleri tamamlayınca kadar çaba göstermişlerdir. 2Ö11K bir etkinlikte arkadaşlarından geride kalmasına rağmen bu sorun yapmayıp dile getirmiş ve yardım talep etmiştir. Arkadaşları 2Ö11K'ya yardım etmişlerdir. 2Ö9E etkinliğin sonunda yapılan teşekkür etme kısmında bunun yerine “Ali dedi ki” oynamayı tercih ettiğini belirtmiştir. 2Ö1K bir arkadaşının yayınından gelen rahatsızlık verici sesle ilgili rahatsızlığını nazikçe ifade etmiştir.

Bu etkinlikte 2Ö1K ve 2Ö8E etkinliklere katılmada ve görüşlerini söylemede isteksiz oldukları, 2Ö8E'nin dersten başka bir şeyle ilgilenmediği ancak 2Ö1K'nın derse odaklanamadığı gözlenmiştir. Ancak, 2Ö1K'nın öyle görünmesine rağmen dersle ilgili ara ar yaptığı yorum, arkadaşına yardım etme davranışı görüntüde ilgisiz ancak gerçekte ilgili olduğu düşüncesini uyandırmıştır. Uygulayıcı, ara ara 2Ö1K'nın neşesini artırmaya ve derse ilgisini çekmeye çalışmıştır. Ancak diğerlerinin dikkatinin 2Ö1K'nın üzerine toplanmamasına dikkat etmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin etkinliklerde kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, diğerlerine karşı nazik oldukları, öğrenmeye ve kurallara uymaya özen gösterdikleri gözlenmiştir. Bu etkinlikte sadece iki öğrencinin geri planda kaldığı görülmüştür.

Tablo 109'da “Hayallerim ve ben II” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 3. Sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 109. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	6	15	24	12	15	-	10	9
	Öğrenme isteği	-	-	1	-	1	-	-	-
	Diğerlerine yardım	-	-	-	-	1	-	-	-
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	-	5	2	1	-	-	2
Yokluğu	Söz almadan konuşma	-	-	3	3	1	-	-	-
	İzinsiz tahta kullanımı	1	-	1	2	-	1	-	-
	Arkadaşına baskı yapmak	1	-	-	-	-	-	-	-

Derse odaklanamama	-	-	-	-	-	1	-	-
Şikâyet etme	1	-	1	-	-	-	-	-

Bu etkinlikte öğrencilerin genel olarak önemseme davranışlarına bakıldığında, 3Ö6E derse oldukça geç katıldı. İnternet bağlantısındaki sorunlar çözülemedi. 3Ö8E rahatsız olduğu için derse geç katılabildi. Derse katılımları öğrencilerin genel olarak iyiiken 3Ö1K bu etkinliğe de yeterince katılmadığı söylenebilir. 3Ö7K'nın katılımı diğerlerine göre düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler anlaşılmayan noktaları sormakta çekinmemektedirler. Ancak, bazen gereksiz sorular sordukları da gözlenmiştir. Öğrenciler sürenin daralmasıyla yapılacak etkinliklere vakit kalmayacağını düşünmüşler ve tekrar bağlanmak istemişlerdir. Sonuncu etkinliği de yapmak istemişlerdir. Tahtada kaydedilenlerin dersin yeniden başlamasıyla silinmiş 3Ö5K arkadaşlarına bu konuda yardımcı olmak istemiştir.

Öğrencilerin söz kesme, söz almadan konuşma ya da aynı anda konuşma davranışları bu derste de devam etmiştir. Öğrencilerin özellikle son etkinliklerde çok hareketli oldukları, konuşkan oldukları gözlenmiştir. İlk defa tahta kullanımı bu etkinlikte yapılmıştır. Olumsuz davranış olarak ifade edilebilecek tahta karalama davranışı olmuştur. Öğrencilerin çoğu tahtayı kullanmak istemiştir. Etkinliğin sonunda öğrenciler tahtayı istedikleri gibi kullanmaları serbest bırakılmıştır. 3Ö4E'den tahtaya ilgili şekli çizmesi istendi. Ancak diğerleri de onun yerine yapmak istediler. 3Ö1K, 3Ö4'nin yapamadığını söyleyerek acele ettirerek üzerinde baskı kurmaya çalıştığı gözlenmiştir. 3Ö6E'un bu derse odaklanmakta zorluk çektiği gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin şikâyet etme davranışlarının devam ettiği gözlenmiştir.

4.2.1.12.3. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. “Hayallerim ve Ben II” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve hayallerim ve ben etkinliğinde “Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme, Duyguların ifadesi, Hayalleri gerçekleştirme, Hedef belirlemenin önemi, Çabanın önemi, Sınırsız hayal dünyasının farkındalığı” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 110'da öğrencilerin “Hayallerim ve Ben II” etkinliğine ilişkin diğer veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 110. *Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri*

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme	“Resim yapsak o da eğlenceli olabilirdi.” (12.3.3Ö4E)
Duyguların ifadesi	Bugün derste kendimi mutlu hissettim. Hayal kurmak, hayallerimi uygulamaya geçirmek beni heyecanlandırdı...(12.3.3Ö3K) Bu derste kendimi çok mutlu, huzurlu hissettim.” (12.3.3Ö1K) Bu derste kendimi mutlu ve özel hissettim.” (12.3.3Ö5K) Bu derste benim de hayallerimi gerçekleştirebilmek için nelere ihtiyacım olduğunu belirledim. Bu nedenle kendimi iyi hissettim.” (12.3.3Ö3K) Ben bu dertse çok mutlu oldum. Çünkü hayal keki yaptık. Bu derste kendimi çok iyi hissettim. Mutlu oldum çünkü ilk defa hayalimde keki kendi başıma yapmasını öğendim.” (12.3.3Ö4E) “Bu derste hayal etmeyi hayallerimiz için hedef koymayı gördük...bugünkü dersten önce kurduğumuz hayalleri gerçekleştirmek için kendimize plan yapmayı sonra onu uygulamak için zamana bırakmayı öğrendik. Öğrendiklerimizi günlük hayatta uyguladım. Aynı şekilde önce hayal kurup kâğıda döküp sonra gerçek hayatta uygulamaya geçtim.” (12.3.3Ö3K) “Bu derste hayal kurdum. Bu hayallerimi nasıl gerçekleştirebileceğim diye kendime hedefler koydum. Bu dersten hayallerimi ve hedeflerimi istersem her şekilde gerçekleştirebileceğimi öğrendim. Uyguladım. Sınırsız hayal kurarım ve hedeflerimin peşinden giderim.” (12.3.3Ö5K) “Bu derste hayallerimizi nasıl gerçekleştirebiliriz onu konuştuk. Hayal keki yaptık. Önce hayal kurmayı sonra hedef belirleyip plan yapıp zamanla hayallerimizi gerçekleştirebileceğimizi öğrendik. Öğrendiklerimiz bizim için günlük hayatta uygulayacağımız temel kurallardır.” (12.3.3Ö3K)
Hayalleri gerçekleştirme	“O hayalimi gerçekleştirmek için kursa gitmeliyim. Ondan sonra birisinden böyle yardım istemeliyim. Kendim de çabalamalıyım. Kendime güvenebilirim böyle yapabilmek için mesela annemden babamdan yardım isteyebilirim.” (12.4.2.3Ö1K) “Hayallerimizi gerçekleştirmek için çabalamaya, beceriye, isteğe, yardıma, zamana ihtiyacımız olabilir.” (12.4.2Ö1K) “Hayallerimizin gerçek olması için inanmamız gerekir. Çabalamamız çok uğraşmamız gerekir.” (12.4.2Ö5K) “Hayalim denize ev yapacam. [Hayalimi gerçekleştirmek için] ol bol kitap okuma, internette araştırma yapabilirim. Mesela öğretmenim satın alıyorsun kitabı onun içine bakabilirim. İnşaatçılara evimi yaptırabilirim. Onlar yaptıktan sonra içine mobilyalarımı alabilirim. Önce tabi işe gitmem para kazanmam lazım.” (12.4.2Ö6K) “Hayallerimizi gerçekleştirmek için istekli olmalıyız, hayalimize ulaşmak için hazırlık yapmalıyız.” (12.4.2Ö7K) “Çalışmam gerekiyor, cesaretli olmak çabalamak.” (12.4.2Ö11K) “Hayallerimizi gerçekleştirmek için düşünmeye ihtiyacımız var. Bol bol düşünersek fikir yürütebiliriz. Fikrimizi herkesle

paylaşabiliriz. Veteriner olmak için veterinerleri izleyebilirim, yardım edebilirim, kendim de öğrenebilirim. Bir de aşı yapmayı öğrenebilirimse veteriner olabilirim.” (12.4.2Ö9E)

Hedef belirlemenin önemi	“Hedef belirlemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Hedefime koşarken kendime güvenerek çabalayarak nasıl ilerlemem gerektiğini öğrendim... [bu derste öğrendiklerimi] Uygularım. Çabalayarak, kendimi mutlu ve emin hissederek uygularım.” (12.3.3Ö1K)
Çabanın önemi	Hayalimdeki keki öğrendik. Bana çok katkısı oldu. Öğretmenimiz malzemelerini verdi. Öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım. Bunu uygulamam için çok çalışmam çabalamam lazım. (12.3.3Ö4E) “Her insan istekli olmalı önce hedef belirleyip plan yapmalıyız gerçekleştirebileceği müze inanmalıyız her şey zamanla başarılabilir yeter ki inanalım ve pes etmeyelim.” (12.2. 3Ö3K) “Öğretmenim çabalarsa ki çalışırsak pes etmezsek her şeyin üstesinden gelebiliriz.” (12.4.2. 3Ö3K)
Sınırsız hayal dünyasının farkındalığı	“Bu derste hayal kurarken çok keyifli vakit geçirdim hayal kurmanın sınırlı olmadığını istediğim kadar hayal kurabileceğimi öğrendim hayal kurarken yaşıyormuş gibi hissettim.” (12.2. 3Ö5K)
Harekete geçme	“Veteriner olmak istiyor. Bizim hayvanlarımız var. Artık babamla daha asık gidiyor kendisi görmek için, ilgilenmek istiyor hayvanlarla, bir de orda görmek istiyor.” (12.6.2Ö9E) “Babama yardım da ediyorum. Babamdan öğrenerek her şeyi yapıyorum.” (12.4.2Ö9E)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, öğrenciler hayallerine ulaşmak için nelere ihtiyaçları olduğunu, bunlara sahip olurlarsa isteklerine ulaşabileceklerini fark ettikleri anlaşılmaktadır. Böylelikle isteklerine ulaşmak kendi sorumluluklarında olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır. Hedef belirlemenin ve çabanın önemini farkında oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, hayal kurmanın sınırlı olmadığını fark etmişlerdir. Öğrencilerin etkinliklerden keyif aldıkları ve kendilerini etkinlikte mutlu, heyecanlı, huzurlu hissettikleri görülmüştür.

4.1.12.4. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine Yönelik Eylem Planı. Hayallerim ve Ben II etkinliğine ilişkin veri kaynakları ve video kayıtları incelenmiş ve bazı sorunlar tespit edilmiştir. Aşağıda etkinliklerin niteliğini artırmak ve süreçte daha verimli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla belirlenen sorunlar ve üretilen çözümlere yer verilmiştir.

Belirlenen sorunlar: 3. Sınıf öğrencilerinin söz kesme birlikte konuşma gibi davranışları devam etmektedir.

Üretilen Çözümler: öğrencilere önceki derslere ait video izletilerek davranışlarını farkına varmaları planlanmıştır.

4.2.1.11.5. Hayallerim ve Ben II Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.

Sonuç olarak, bir önceki etkinlikte hayal kurarak kendilerini, isteklerini keşfetmeleri ve vizyonlarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu etkinlikte ise isteklerini, hayallerini nasıl gerçekleştireceklerine odaklanılmıştır. Öğrenciler sorgulamalar sonucunda bir hayalin gerçekleşmesi için istek, hedef belirleme, harekete geçme, çaba, sevgi, ilgi, destek, cesaret, zaman gibi şeylere ihtiyaçları olduğuna kanaat getirmişlerdir. Tek başına hayal kurmanın ya da istemenin yeterli olmadığını fark etmişlerdir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerde hayallerini nasıl gerçekleştirebileceklerinden, çabanın ve hedef belirlemenin öneminden ve sınırsız hayal dünyasının varlığından bahsetmişlerdir.

Genel önemseme davranışlarına bakıldığında online ders yapma süreci devam ettikçe öğrencilerin hareketsiz kalmaları derslerde sürekli hareket etmelerine, aha çok konuşma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin etkinliğe katılımları, kendilerini ifadeleri, öğrenme istekleri oldukça iyi olduğu gözlenmiştir. 3. Sınıf öğrencilerinde şikâyet etme, aynı anda konuşma, izinsiz tahta kullanımı gibi davranışlar devam etmektedir.

4.2.1.13. Hayallerim ve Ben III. Bir önceki etkinlikte hayallerimizi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacımız var? Hayallerimizi nasıl gerçekleştirebiliriz? Sorularına yoğunlaşmıştır. Bu etkinlikte de yine aynı sorulara yoğunlaşmış ancak bu sefer öz değerlendirme de eklenmiştir. Ayrıca, bir hayallerini nasıl gerçekleştirebilecekleri bunun aşamalarının neler olabileceği “hayalim ve ben” hikâye kitapçığı hazırlanarak yapılmıştır. Materyal olarak tamamlanmış “hayalim ve ben” hikâye kitapçığı ve tamamlanmamış “hayalim ve ben” hikâye kitapçığı kullanılmıştır. Öğrenciler örnek hikâye kitapçığını okumuşlar ve ondan örnek olarak kendi hikâye kitapçıklarını oluşturmuşlardır. Öğretim modeli alanlarına ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 111’de etkinlik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 111. *Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Bilgiler*

Uyg. Tarihi	Sınıf	Uyg. Şekli	Uyg. Süresi	Tema	Alt Tema	Kazanımlar
21.01.2021	3. sınıf	Online eğitim	70 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-3	-Hayallerini gerçekleştirmesi için nelere ihtiyacı olduğunu ifade eder. -Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğini ifade eder. -Hayallerini gerçekleştirmesi için neler yapabileceğini ifade eder. -hayallerini gerçekleştirirken kendini nasıl değerlendirebileceğini ifade eder.

Tablo 111’de de görüldüğü gibi etkinlik, 70 dakika sürmüş ve online olarak yapılmıştır. Bu etkinlik sadece 3. Sınıflarla yürütülmüştür. Bu etkinliğin teması kendini önemseme alt teması ise hayallerim ve ben olmuştur.

4.2.1.13.1. Öğrencilerin Hayallerim ve Ben II Etkinliğinin Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. Etkinlik değerlendirmenin birinci bölümünde etkinlik kazanımlarına ilişkin öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Tablo 112’de etkinlik kazanımlarına ilişkin değerlendirme verilmiştir.

Tablo 112. *Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Kazanım, Kazanım Soruları ve 3. Sınıf Öğrenci Yanıtları*

Boyutlar	Kazanımlar	Kazanım Soruları	Öğrenci Yanıtları
Isınma		Okuduğunuz kitapçıkta neler dikkatinizi çekti?	“Hayallerimizden vazgeçmemeyi fark ettim.” 3Ö5K “Mesela kız aklına şey koymuş İtalyanca konuşmayı o isteğini çabalayarak çalışarak gerçek yapmış.” 3Ö3K
Bilgi sahibi olma	-Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğini ifade eder. -Hayallerini gerçekleştirmesi için neler yapabileceğini ifade eder. -hayallerini gerçekleştirirken kendini nasıl değerlendirebileceğini ifade eder.	Hikayedeki kız hayallerini gerçekleştirmek için neler yapıyor?	“Kız işte çok istiyor bunu yapmak istiyor. Bir de öğretmenim siz keman çalmayı çok istediğiniz gibi o da İtalyanca öğrenmeyi çok istiyor.” 3Ö5K “Öğretmenim kız harekete geçiyor.” 3Ö3K “Öğretmenim plan yapıyor.” 3Ö5K “O insanların kültürünü öğrenmek istiyor.” 3Ö4E “Çabalıyor öğretmenim.” 3Ö1K “Hani böyle bazı arkadaşları İtalyanca biliyormuş onlar ona destek veriyorlarmış.” 3Ö3K “Zamana ihtiyacı var.” 3Ö5K “Öğretmenim oradaki amca destek yapıyor.” 3Ö4E “Plan yapmalıyız.” 3Ö1K “Onlar da bizim gibi o kız da bizim gibi yani öz değerlendirme dolduruyor şey diyor öz değerlendirme doldurursam olur belki diyor anlarım diyor öz değerlendirme yaparsam diyor.” 3Ö3K “Öğretmenim öz değerlendirme formu böyle derste ne işledin ne hissettiğini ondan sonra duygularımı yazmamız.” 3Ö8E “Öğretmenim kendimizi tanımamıza mesela biz onları gününde yapacağız yoksa aklımızda kalmaz azıcık aklımızda kalması için oraya yazıyoruz biz.” 3Ö3K

		“İşte sizin verdiğiniz öz değerlendirme formunu biz aklımızda kalsın diye dolduruyoruz Aklımızda kalsın diye.” 3Ö5K “Kendimizi geliştirmek için” 3Ö8E “Motivasyon gerekiyor, sevgi gerekiyor.” 3Ö5K “Düzenli çalışmak, çabalamak ve pes etmemek.” 3Ö3K
Katkı sağlama	Hayalim ve ben hikâye kitapçığını tamamlama	Öğrenciler belirledikleri bir hayaline göre kitapçıktaki diyalogları tamamlar.
Değerlendirme	Kolaj çalışması	Öğrenciler hayallerini renkli eliş kâğıtları ve geometrik şekillerle soyut olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilere hayalim ve ben hikâye kitapçığı önceden verilmiş ve okumaları istenmiştir. Etkinliğin ısınma aşamasında hikâyede dikkatlerini neyin çektiği sorulmuştur. Öğrenciler hayallerinden vazgeçmemeyi istediği şey için çalışıp çabalar ve vazgeçmezse ulaşabileceğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “bilgi sahibi olma” boyutunda hikayedeki kızın hayallerini gerçekleştirmek için neler yaptığı üzerinde durulmuştur. Öğrenciler adım adım aşamaları ifade etmişlerdir. Ayrıca gelişimlerini fark etmeleri için öz değerlendirmenin nasıl olabileceği neler yapılabileceği üzerine durulmuştur. Öğrenciler onlara her etkinlik sonunda verdiğim öz değerlendirme formundan yola çıkarak cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler hayallerini gerçekleştirmek için istek, hedef belirleme, harekete geçme, destek, zaman, motivasyon, çaba gibi şeylere ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim modelinin “katkı sağlama” boyutunda öğrencilerden tamamlanmamış hikâye kitapçığını kendi seçtikleri bir hayale göre doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler, evsiz hayvanlara yardım etme, kâğıt toplama, paten sürme, bateri çalma gibi hayalleri üzerine kitapçığı tamamlamışlardır.

Öğretim modelinin “değerlendirme” boyutunda ise öğrencilerden renkli el işi kâğıtlarını ve geometrik şekilleri kullanarak hayallerini soyut olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler hem bir resim çalışması yapmaktan hem de farklı bir teknik denemekten keyif almışlardır. Duygularını farklı bir yolla ifade edebileceklerini fark etmişlerdir.

Sonuç olarak, Öğrencilere uygulayıcı tarafından hazırlanan fotoroman tarzında mini bir hikâye kitapçığı üzerinden hayallerini gerçekleştirmek için nelere ihtiyaçları olabileceği tekrarlanmıştır. Ayrıca, yarı tamamlanmış bir hikâye kitapçığı ile kendi hayalleri üzerinden kendi hikayelerini yazmaları istenmiştir. Böylelikle öğrenciler bir haylini gerçekleştirmek için adım adım nasıl ilerleyecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları

sağlanmıştır. Ayrıca, tekrar bunun kendi sorumluluklarında ve kendi ellerinde olduğu vurgulanmıştır.

4.2.1.13.2. Hayallerim ve Ben III Etkinliği Esnasında Öğrencilerde Gözlenen Genel Önemseme Davranışları. Bu bölümde “Hayallerim ve ben III” etkinliğinde gözlemlenen önemseme davranışlarının yer aldığı kontrol listesi ve bu bulguları destekleyen alıntılar yer almaktadır. Tablo 113’te “Hayallerim ve ben III” etkinliğine ilişkin önemseyen öğrenci davranışları kontrol listesi ve 3. sınıf öğrencilerinin bu davranışları sergileme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 113. 3. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Önemseyen Öğrenci Davranışlarının Frekansı

Önemseyen Öğrenci Davranışları		3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E
Varlığı	Etkinliğe Katılım	9	7	12	14	16	1	T	9
	Özür dileme	-	-	-	1	-	-	T	-
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	-	-	-	-	-	1	T	-
	Anlaşılmayan konuyu sorma	-	-	1	1	-	1	T	3
Yokluğu	Söz almadan konuşma	1	-	-	3	3	-	T	-
	Söz verildiği halde konuşamama	2	-	-	1	-	2	T	-
	Sorumluluğun yerine getirilmemesi	1	-	-	-	-	-	T	-
	Derse odaklanamama	1	-	-	-	-	3	T	-
	Şikâyet etme	-	-	1	-	-	-	T	-

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere bir ders önceki etkinliğin videosunun bir kısmı izletilmiştir. Öğrencilere ders esnasında birbirlerinin sözünü ne kadar kestikleri, birbirlerini dinlemedikleri gösterilmiştir. Öğrencilerin tepkilerinden yaptıklarının farkında olmadıkları anlaşılıyor. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Hani böyle sizi ne kadar dinlemediğimiz, siz konuşurken üstüne konuştuğumuzu, sözünüzü kestiğimizi” 3Ö3K

Siz konuşurken atlıyoruz sizin konuşmanıza sonra... siz bize onun videosunu göstermiştiniz biz hiç susmuyoruz. Onu ne ara çektiniz biz de bilmiyoruz onları öğrendik. Biz zaten okullar açılınca kesin zaten canlı derslerde susmuyoruz özellikle ben susmuyorum...tabii ki de susacağım o videoyu izledikten sonra kendimi gördükten sonra. 3Ö2K

“İşte sözünüzü kesiyoruz. Bu güzel olmuş mu diye şey yapıyoruz bağırıyoruz. Bazen dinlemiyoruz” 3Ö5K

“Konuyu değiştiriyoruz. Sizin söylediğiniz şeyin üstüne konuşuyoruz bağırıyoruz. İzin alırken öğretmenim öğretmenim öğretmenim diyoruz. Ondan sonra bir şey söylüyorsanız mesela bir hayal olması gerekiyordu derken biz diyoruz ki bu gerçek olsun bu bir şey olsun diyoruz” 3Ö7K

“Öğretmenim yani biz sürekli konuşuyoruz sizin sözünüzü kesiyoruz Sonra öğretmenim öğretmenim diye bağırıyoruz güzel olmuş mu diyoruz” 3Ö1K

Bu etkinlik esnasında 3Ö4E ve annesi tartışma halindeydiler. Sesleri bazen dikkat dağıtıcı olabiliyordu. 3Ö2K misafir olarak gittiği yerden derslere katılmaya devam etti. Ancak, materyalleri elinde olmadığı için bu duruma üzüldüğünü ifade etti. Buna rağmen etkinliklere katılmaya devam etti. Bir önceki etkinlikte 3Ö3K in kulaklığından rahatsız edici sesler geliyordu. Bu etkinlikte de 3Ö4E’nin kulaklığından sesler geliyor. Son iki etkinliğe 3Ö6E’un 4. Sınıfa giden ablası da katılıyor.

Etkinliğe 3Ö3K, 3Ö5K ve 3Ö4E’nin iyi, 3Ö1K ve 3Ö8E’nin orta derecede 3Ö6E’nin ise düşük bir katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. 3Ö2K’nin katılımı düşük görünse de elinde hiç materyali olmamasına rağmen iyi katılım göstermiştir. Anlaşılmayan noktalarda sorular yönelttikleri gözlenmiştir. Söz almadan konuşan 3Ö4E özür dilemiştir. 3Ö6E tek başına yapamadığı etkinlik için öğretmenden yardım istemiştir.

3Ö1K, 3Ö5K ve 3Ö4E’nin söz almadan konuştukları, söz hakkı verildiği halde 3Ö1K, 3Ö4E ve 3Ö6E’nin konuşmadıkları gözlenmiştir. 3Ö6E ve 3Ö1K’nın derse odaklanmada zorluk çektikleri ve 3Ö1K’nın sorumluluklarını yerine getirmede sorun yaşadığı görülmüştür. 3Ö3K’nın şikâyet etme alışkanlığının devam ettiği gözlenmiştir. 3Ö1K’nın ders esnasında üzerinde çalıştığı materyalleri kaybetmesi, 3Ö6E’nin ders esnasında dersle alakalı olmayan şeyler konuşması dikkat çekmiştir. Aşağıda bunlara ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Sorumlulukların yerine getirilmemesi

Öğretmen: okudun mu hikâyeyi 3Ö1K?

3Ö1K: hangi hikâyeyi?

Öğretmen: bu kitapçığı okudun mu? Sen bu kitapla ilgili ne söyleyeceksin bize?

3Ö1K: ben bilmiyorum.

Öğretmen: hadi düşün bir düşün bakalım o kitapçıkta geçen hafta işlediğimiz basamaklarla hayallerimizi nasıl gerçekleştirebileceğimize ilişkin adımlarla ilgili neler var, neler fark ettin? bir onlara bak birazdan söz al tamam mı?

Sonuç olarak, bu etkinlikte 3. Sınıf öğrencilerinin farkında olmadan dersi nasıl sabote ettiklerini fark etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinliğe katılımlarının iyi olduğu, bir iki öğrenci hariç istekli oldukları gözlenmiştir. Etkinlik boyunca bir öğrenci ve annesi tartışmaları duyulmuştur. Buna rağmen etkinlik tamamlanmıştır.

4.2.1.13.3. Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları. “Hayallerim ve Ben III” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğe ilişkin ödevler, öz-değerlendirme formu, öğrenci günlüğü, öğrenci-öğretmen-veli görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, yansıtıcı değerlendirme teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarından veriler toplanmıştır. Bu veriler önemseme davranışları açısından analiz edilmiş ve hayallerim ve ben etkinliğinde “Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme, Duyguların ifadesi, Hayalleri gerçekleştirme, Hedef belirlemenin önemi, Çabanın önemi, Sınırsız hayal dünyasının farkındalığı” alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 114’te öğrencilerin “Hayallerim ve Ben III” etkinliğine ilişkin diğer veri kaynaklarından elde edilen önemseme davranışları alt temaları ve diğer veri kaynaklarından alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 114. *Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Diğer Veri Kaynaklarından Elde Edilen Verilere Göre Önemseme Davranışları ve Göstergeleri*

Önemseme Davranışları	Göstergeler
Etkinliğe ilişkin düşüncelerini belirtme	“Bu derste yaptıklarımız çok eğlenceli çok güzeldi. Daha eğlenceli spor ve resim yapabiliydik.” (13.3.3Ö4E) “Yani eskiden yani normalde okula gidiyordum maskemi takıp gidiyordum ama yani şimdi yani bu dersleri yaptık siz geldiğiniz ondan sonra başka bir 3Ö7K oldu mutlu 3Ö7K oldu... Ben aslında yani bilmiyordum böyle bir dersler çalışacağımızı bilmiyordum. Bildiğim için yaptığım için çok mutlu oldum... yani eğlenceli olmayacağını düşünüyordum sadece şöyle zannediyordum siz sorular soracaksınız zannediyordum deftere de günlük yazacağımı zannediyordum bu kadar.” (13.4.2. 3Ö7K) “Mutlu Heyecanlı... Arkadaşlarımı dinlemek beni böyle daha şey yapıyor nasıl diyeyim daha kendimi geliştiriyor... siz gelmeden önce böyle biraz daha derse ilgilenmiyordum hayal kuramıyordum Ondan sonra böyle kendimi çok fazla canlı derslere kaptıramıyordum öyle bir şeylerle ilgileniyordum. Ama şimdi biraz daha oynamamak... öğretmeni dinlemek... artık kafamda” (13.4.2. 3Ö8E) “Öğretmenim dersler bayağı güzel gidiyor daha da eğlenceli her gün daha da eğlenceli oluyor, daha da güzel oluyor.” (13.4.2. 3Ö5K)

	“Zaten hani etkinlikler çok eğlenceli oldu ilk gibi Zaten her geçen gün daha böyle eğlenceli olmaya başlıyor.” (13.4.2. 3Ö3K)
Duyguların ifadesi	“Bu derste kendimi mutlu hissettim ve güzel hissettim. Çünkü kimsesiz hayvanlara yardımcı olmayı onlarla ilgilenmeyi çok seviyorum.” (13.3.3Ö4E) “Herkesin bir fikri bir düşüncesi vardır her sorunun bir cevabı vardır ama sorulan sorulara insanlar kendi duygularıyla da yanıt verirler bazen olayları duygusal bazen de sert yaklaşabilirler.” (13.2. 3Ö3K)
Hayallerin gerçek olacağına inanç	“Önceleri hayallerimin gerçekleşeceğine inanmazdım şimdi inanıyorum.” (13.4. 2Ö1K) “Hayallerinin gerçekleşeceğine inancın arttı mı? Çalışırsam evet.” (13.4.2Ö11K) “Hayallerimin gerçekleştirebileceğini öğrendim. Yapabilirim diye düşündüm.” (13.4.2Ö7K)
Hayalleri gerçekleştirme	“Bir hayal kurdum sonrasında bu hayalimi nasıl gerçekleştirebilirim diye düşündüm kendime hedefler belirledim hayallerim için çalışmam gerektiğini öğrendim.” (13.2. 3Ö5K) “Hayallerimizi gerçekleştirmek için önce hedef koymalıyız sonra plan yapmalıyız planlarımızı gerçekleştirmek için zamana ihtiyacımız vardır zamanla zamanla hayaller gerçekleştirilip mutlu olunur.” (13.2. 3Ö3K) Bugünkü dersten gerçekleştirebileceğimiz hayalimizi kurmayı öğrendik. Günlük hayatta uygularım. Kimsesiz hayvanlarımıza su vermeyi yiyecek vermeyi çok seviyorum. Onları sahiplenirsek çok mutlu oluruz. Onlara zarar vermemeliyiz. (13.3.3Ö4E) “Aklımızda bir tane bir şey varsa ona çabalayarak yapabiliriz.” (13.4.2.3Ö4E) “hayalimizdeki mesela diyeyim mesela ben yani aşçı olacağım aşçı olmak için de mesela ilk önce hayalimi kurdum şimdi de onu böyle Öyle bir zaman ayırman lazım onun için çalışmam için bir zaman ayırmam lazım bir de mesela Annem bana hamurlar aldı Eskiden aldı ama hala tutuyorum onu yemek şeyleri kulübesi gibi şeyleri vardır ya ondan aldı ben aşçı olduğu olmayı sevdiğim için hep onunla oynuyorum bir zaman gruptan o işte onu aldık şimdi onun için Onun olması için çok çalışmak çok çaba sarf etmek gerekiyor tabii yani çaba sarf etmezsek yani olmaz yani olursa da hayalimiz olursa da şey olur kötü olur çalışınca kötü olur.” (13.4.2. 3Ö7K) “Öğretmenim çok istediğim bir şeye sahibi olacağım ama yani çok emin değilim ama gene de... çok çalışarak mesela ben çok gitar çalmak istiyorum onu mesela ailemdeki sevgiyle sonra çalışmak Öyle onu gitarı çok seviyorum o yüzden onu çalışıp sevgiyle ve tutkuyla yapabilirim.” (13.4.2. 3Ö2K) “Öğretmenim siz dediniz ya hani yani her mesleği yapabilirsiniz demiştiniz ya ilk önce ben anasınıfı öğretmeni olmayı şey yaptım ondan sonra aşçılık ondan sonra siz keman çalmayı gösterdiniz bu sefer piyano istedim. Mesela şimdi piyanoda yapmak istiyorum. Öğretmenim yani şey böyle düşünmüyorum. Belki yani büyüyünce olmayacak ama üzülüyorum Bir meslek... Şu an hayalini kurmak bile çok güzel.” (13.4.2. 3Ö7K)
Kendini değerlendirme	“Öğretmenin öz değerlendirmede ne düşünüyorum hani böyle daha çok ilerlediğimi düşünüyorum İyi yaptığımı düşünüyorum aklımda kaldığını düşünüyorum...öğretmenim hani bizim derse yaptıklarımız oraya yazıyoruz günlüğe yazıyoruz orada aklımızda daha çok kalıyor. Öğretmenim eski sayfalarımıza bakmıştık bir de yeni sayfalarımızda bakmıştık Değişiklik vardı arasında... o farkı görmek çalışkan olduğumu hissettirdi çabaladığımı hissettirdi, hiç pes etmediğimi.” (13.4.2. 3Ö3K)

Diğer veri kaynaklarından elde edilen verilere göre, gerçekçi hayaller nasıl olur ve bu hayaller nasıl gerçekleştirilir bunun farkına vardıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler özellikle yakın zamanda gerçekleştirecekleri hayallere odaklanmış bununla ilgili planlama yapmışlardır. Öğrencilerin kendilerini mutlu hissettikleri, istedikleri şeyi yapabilmenin de mutluluğunu hissettikleri anlaşılmaktadır.

4.2.1.13.4. Hayallerim ve Ben III Etkinliğine İlişkin Genel Değerlendirme.

Sonuç olarak, etkinlikler esnasında öğrenciler kendilerini isteklerini keşfetme fırsatı bulmuş ve hayallerine nasıl ulaşabileceklerine dair bazı fikirler edinmişleridir. Bunları bilmek kendilerini özgüvenli ve mutlu hissetmelerini sağlamıştır. Ayrıca kendilerini nasıl değerlendirecekleri bir kez daha hatırlatılmış kıyaslama yerine kendi gelişimlerini takip etmeleri vurgulanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler de bunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin genel önemseme davranışları incelendiğinde 3Ö4E'nin önemli bir gelişme kat ettiği gül ve 3Ö6E'nin ise bir değişim olmadığı gözlenmiştir. Online yürütülen derslerde duyuşsal özelliklerin kazandırılması ne kadar mümkünse bu yapılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin etkinliklere katılımı öğrenme isteklerinde artış olmuştur. Bazı olumsuz davranışlarla zaman zaman karşılaşılrsa da genel olarak etkinlikler sorunsuz yürütülmüştür.

4.2.2. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinliklerin Öğrencilere Uygulanmasına İlişkin Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

4.2.2.1. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği. Önemseyen öğrenci davranışları ölçeği uygulama sonrasında 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Ölçek verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Ölçeğin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 115'te yer verilmiştir.

Tablo 115. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin Son Test Betimsel Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd
Öğrenmeyi Önemseme	1 Sınıf	8	3.3	5.0	4.2	0.6
	2 sınıf	11	2.9	5.0	4.4	0.8
	3 sınıf	8	2.9	5.0	4.4	0.7
Diğerlerini Önemseme	1 Sınıf	8	2.9	5.0	3.8	0.8
	2 sınıf	11	2.8	5.0	4.3	0.8
	3 sınıf	8	3.4	5.0	4.5	0.5
Kendini Önemseme	1 Sınıf	8	4.0	5.0	4.4	0.4

	2 sınıf	11	3.6	5.0	4.5	0.5
	3 sınıf	8	3.9	5.0	4.6	0.5
	1 Sınıf	8	3.6	5.0	4.1	0.5
Toplam Ölçek	2 sınıf	11	3.0	5.0	4.4	0.7
	3 sınıf	8	3.4	5.0	4.5	0.5

Önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin ön test betimsel analiz sonuçlarına göre “öğrenmeyi önemseme” boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.2$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.8$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 3.9$) öğrencileri aritmetik ortalamaya sahipken son test sonuçlarında 1. Sınıf ($\bar{x}=4.2$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.4$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.4$) öğrencileri aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi önemseme düzeylerinde değişim olmazken 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinin düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre “diğerlerini önemseme” boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.5$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.4$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.5$) aritmetik ortalamaya, son test sonuçlarına göre 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.3$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.5$) aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin diğerlerini önemseme düzeylerinde düşüş gözlenirken 3. Sınıf öğrencilerinin düzeylerinde değişim gözlenmemiştir.

Ön test sonuçlarına göre “kendini önemseme” boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.6$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 3.1$) aritmetik ortalamaya, son test sonuçlarına göre 1. Sınıf ($\bar{x}=4.4$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.5$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.6$) aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin kendini önemseme düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre toplam ölçekte 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.9$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 3.9$) aritmetik ortalamaya sahip oldukları, son test sonuçlarına göre 1. Sınıf ($\bar{x}=4.1$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.4$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.5$) aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin toplam ölçek puanlarında artış olduğu gözlenmiştir.

Önemseyen öğrenci davranışları ölçeği ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında genel olarak öğrenmeyi önemseme ve kendini önemseme boyutlarında gelişme kaydedilirken diğerlerini önemseme boyutunda bir gelişme kaydedilmemiştir. Bunun sebebi, ihtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğrencilerin diğerlerini önemseme alanında desteğe daha az ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu nedenle, etkinlikler daha çok kendini önemseme ve öğrenmeyi önemseme alanlarına yönelik yapılmıştır. Diğer bir sebebi etkinlikler ve arkadaşlarıyla minimum etkileşimdeyken ve Zoom üzerinden online yürütülmüştür.

4.2.2.2. Öğretmen Anketi. Önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik hazırlanan 5li likert tipine göre düzenlenmiş öğretmen anketinde sınıf öğretmenlerinden her bir öğrenciyi uygulama öncesinde ve sonrasında değerlendirmeleri istenmiştir. 3. Sınıflara ilişkin sınıf öğretmenin uygulama sonrası anket değerlendirmesi sonuçları Tablo 116’da verilmiştir.

Tablo 116. *Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 3. Sınıf Uygulama Sonrası Öğretmen Anketi Sonuçları*

Tema	Alt Tema	3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme isteği	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	4	5	5	5	5	4	5	5	4.8
	Çaba gösterme	4	5	5	5	5	4	5	5	4.8
	Öğrenme sorumluluğu	4	5	5	5	5	4	5	5	4.8
	Ortalama	4.3	5	5	5	5	4.3	5	5	4.8
Kendini Önemseme	Kendini ifade etme	4	5	5	5	5	4	5	5	4.8
	Kendini güvende hissetme	4	5	5	5	4	5	4	5	4.6
	Ortalama	4	4	5	4	4.5	4.5	4.5	5	4.4
Diğerlerini Önemseme	Olumlu Sosyal Davranış	4	4	4	4	5	3	5	5	4.3
	Nezaket kurallarına uyma	5	4	4	5	4	5	5	5	4.6
	Sınıf kurallarına uyma	4	4	4	4	4	3	5	5	4.1
	Ortalama	4.3	4	4	4.3	4.3	3.7	5	5	4.3

Ön test sonuçlarına göre 3. sınıf öğretmenin görüşüne göre 3. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde öğrenmeyi önemseme boyutunda 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=4.5$) ve 3Ö7K’nın ($\bar{x}=3.8$) yüksek, 3Ö1K ($\bar{x}=1.5$), 3Ö2K ($\bar{x}=2.3$), 3Ö4E ($\bar{x}=1.3$), 3Ö6E ($\bar{x}=2.3$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=2.3$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 116 incelendiğinde uygulama sonrası 3. Sınıf öğretmeniyle yapılan anket sonuçlarında öğrenmeyi önemseme boyutunda 3Ö1K ($\bar{x}=4.3$), 3Ö2K ($\bar{x}=5$), 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö4E ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=5$), 3Ö6E ($\bar{x}=4.3$), 3Ö7K ($\bar{x}=5$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=5$) yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmektedir.

Ön test sonuçlarına göre kendini önemseme boyutunda. 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=4$) ve 3Ö7K’nın ($\bar{x}=4$) yüksek. 3Ö1K ($\bar{x}=1.3$), 3Ö2K ($\bar{x}=2.6$), 3Ö4E ($\bar{x}=1$), 3Ö6E ($\bar{x}=1.6$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=2$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 116’da verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 3Ö1K ($\bar{x}=4$), 3Ö2K ($\bar{x}=4$), 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö4E ($\bar{x}=4$), 3Ö5K ($\bar{x}=4.5$), 3Ö6E ($\bar{x}=4.5$), 3Ö7K ($\bar{x}=4.5$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=5$) yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmektedir.

Ön test sonuçlarına göre diğerlerini önemseme boyutunda, 3Ö3K ($\bar{x}=4.6$) ve 3Ö7K'nın ($\bar{x}=4.3$) yüksek, 3Ö5K'nın ($\bar{x}=3.3$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=1.3$), 3Ö2K ($\bar{x}=2.6$), 3Ö4E ($\bar{x}=1$), 3Ö6E ($\bar{x}=1.6$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=2$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 116'da verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 3Ö1K ($\bar{x}=4.3$), 3Ö2K ($\bar{x}=4$), 3Ö3K ($\bar{x}=4$), 3Ö4E ($\bar{x}=4.3$), 3Ö5K ($\bar{x}=4.3$), 3Ö6E ($\bar{x}=3.7$), 3Ö7K ($\bar{x}=5$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=5$) yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmektedir.

İkinci sınıf öğretmenin görüşlerine göre uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin kendini, öğrenmeyi ve diğerlerini önemseme düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde de öğretmen öğrencilerinde gözlemlediği gelişmelerden bahsetmiştir. Tablo 117'de ikinci Sınıf öğretmenin öğrencileri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 117. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 2. Sınıf Öğretmen Anketi

Sonuçları

Tema	Alt Tema	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme isteği	3	4	4	4	4	5	5	4	4	3	5	4.1
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	4	5	5	5	5	5	5	3	4	4	5	4.5
	Çaba gösterme	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4.2
	Öğrenme sorumluluğu	2	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4.2
	Ortalama	3	4.3	4.5	4.3	4.5	5	5	3.8	4	3.8	4.8	4.3
Kendini Önemseme	Kendini ifade etme	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4.5
	Kendini güvende hissetme	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4.7
	Ortalama	4	4	4	4	4.5	5	5	4	4.5	4	5	4.4
Diğerlerini Önemseme	Olumlu Sosyal Davranış	3	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4.6
	Nezakət kurallarına uyma	2	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4.5
	Sınıf kurallarına uyma	2	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4.5
	Ortalama	2.3	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4.6

Ön test analizlerinde 2. sınıf öğretmenin görüşüne göre 2. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde öğrenmeyi önemseme boyutunda 2Ö6K ($\bar{x}=4.5$) yüksek, 2Ö2E ($\bar{x}=2.8$), 2Ö3E ($\bar{x}=2.8$), 2Ö5K ($\bar{x}=3$), 2Ö7K ($\bar{x}=3.3$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=2.8$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1$), 2Ö4K ($\bar{x}=2.5$), 2Ö8E ($\bar{x}=2$), 2Ö9E ($\bar{x}=2$), 2Ö10E'nin ($\bar{x}=2.3$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 117'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 2Ö2E ($\bar{x}=4.3$), 2Ö3E ($\bar{x}=4.5$), 2Ö4K ($\bar{x}=4.3$), 2Ö5K ($\bar{x}=4.5$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö8E ($\bar{x}=3.8$), 2Ö9E ($\bar{x}=4$), 2Ö10E ($\bar{x}=3.8$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=4.8$) yüksek, 2Ö1K ($\bar{x}=3$) orta düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Ön test sonuçlarına göre kendini önemseme boyutunda, 2Ö4K ($\bar{x}=3.3$), 2Ö6K ($\bar{x}=3$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=3$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.5$), 2Ö2E ($\bar{x}=2.3$), 2Ö3E ($\bar{x}=2.5$), 2Ö5K ($\bar{x}=2.5$), 2Ö7K ($\bar{x}=2$), 2Ö8E ($\bar{x}=2$), 2Ö9E ($\bar{x}=2.5$), ve 2Ö10E'nin ($\bar{x}=2$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 117'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 2Ö1K ($\bar{x}=4$), 2Ö2E ($\bar{x}=4$), 2Ö3E ($\bar{x}=4$), 2Ö4K ($\bar{x}=4$), 2Ö5K ($\bar{x}=4.5$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö8E ($\bar{x}=4$), 2Ö9E ($\bar{x}=4.5$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=5$) yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ön test sonuçlarına göre diğerlerini önemseme boyutunda, 2Ö6K ($\bar{x}=5$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=4$) yüksek, 2Ö2E ve 2Ö3E'nin ($\bar{x}=3.6$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.3$), 2Ö7K ($\bar{x}=3$) ve 2Ö10E'nin ($\bar{x}=3.3$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1$), 2Ö4K ($\bar{x}=2.6$), 2Ö8E ($\bar{x}=2$), 2Ö9E ($\bar{x}=2.6$), düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 117'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 2Ö2E ($\bar{x}=5$), 2Ö3E ($\bar{x}=5$), 2Ö4K ($\bar{x}=4$), 2Ö5K ($\bar{x}=5$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö8E ($\bar{x}=4$), 2Ö9E ($\bar{x}=5$), 2Ö10E ($\bar{x}=5$) ve 2Ö11K'nın ($\bar{x}=5$) yüksek, 2Ö1K ($\bar{x}=2.3$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

2. sınıf öğretmeninin öğrencileri hakkındaki anket görüşlerine göre genel olarak öğrenmeyi, kendini ve diğerlerini önemseme boyutlarında öğrencilerde gelişmeler olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 118'de birinci sınıf öğretmeninin öğrencileri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 118. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik 1. Sınıf Öğretmen Anketi Sonuçları

Tema	Alt Tema	1Ö1E	1Ö2K	1Ö3E	1Ö4E	1Ö5E	1Ö6E	1Ö7K	1Ö8E	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme isteği	3	3	4	4	5	5	4	2	3.8
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	3	4	5	4	5	5	5	2	4.1
	Çaba gösterme	4	4	4	4	5	5	5	3	4.3
	Öğrenme sorumluluğu	5	5	2	5	5	5	5	4	4.5
	Ortalama	3.8	4	3.8	4.3	5	5	4.8	2.8	4.2
Kendini Önemseme	Kendini ifade etme	4	4	5	5	4	5	5	3	4.4
	Kendini güvende hissetme	5	5	5	5	5	5	5	3	4.8
	Ortalama	4.5	4.5	5	5	4.5	5	5	3	4.6
Diğerlerini Önemseme	Olumlu Sosyal Davranış	3	3	4	3	4	3	3	4	3.4
	Nezaket kurallarına uyma	4	3	4	4	4	3	3	4	3.6
	Sınıf kurallarına uyma	3	3	3	3	4	3	3	4	3.3
	Ortalama	3.3	3	3.7	3.3	4	3	3	4	3.4

Ön test sonuçlarına göre 1. sınıf öğretmeninin görüşüne göre 1. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde öğrenmeyi önemseme boyutunda 1Ö5E ($\bar{x}=3$) ve

1Ö6E'nin ($\bar{x}=3.3$) orta, 1Ö1E ($\bar{x}=1$), 1Ö2K ($\bar{x}=1.3$), 1Ö3E ($\bar{x}=1.8$), 1Ö4E ($\bar{x}=1.5$), 1Ö7E ($\bar{x}=2.3$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=1$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 118'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 1Ö1E ($\bar{x}=3.8$), 1Ö2K ($\bar{x}=4$), 1Ö3E ($\bar{x}=3.8$), 1Ö4E ($\bar{x}=4.3$), 1Ö5E ($\bar{x}=5$), 1Ö6E ($\bar{x}=5$) ve 1Ö7E'nin ($\bar{x}=4.8$) yüksek, 1Ö8E'nin ($\bar{x}=2.8$) orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu gözlenmektedir.

Ön test sonuçlarına göre kendini önemseme boyutunda, 1Ö1E ($\bar{x}=1$), 1Ö2K ($\bar{x}=1.8$), 1Ö3E ($\bar{x}=1$), 1Ö4E ($\bar{x}=1.5$), 1Ö5E ($\bar{x}=2$), 1Ö6E ($\bar{x}=2.5$), 1Ö7E ($\bar{x}=1$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=1$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 118'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 1Ö1E ($\bar{x}=4.5$), 1Ö2K ($\bar{x}=4.5$), 1Ö3E ($\bar{x}=5$), 1Ö4E ($\bar{x}=5$), 1Ö5E ($\bar{x}=4.5$), 1Ö6E ($\bar{x}=5$) ve 1Ö7E'nin ($\bar{x}=5$) yüksek, 1Ö8E'nin ($\bar{x}=3$) orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu gözlenmektedir.

Ön test sonuçlarına göre diğerlerini önemseme boyutunda, 1Ö5E ($\bar{x}=3$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=3$) orta, 1Ö1E ($\bar{x}=2.3$), 1Ö2K ($\bar{x}=2$), 1Ö3E ($\bar{x}=2.3$), 1Ö4E ($\bar{x}=2.3$), 1Ö6E ($\bar{x}=1$) ve 1Ö7E'nin ($\bar{x}=1$) düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 118'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre 1Ö3E ($\bar{x}=3.7$), 1Ö5E ($\bar{x}=4$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=4$) yüksek, 1Ö1E ($\bar{x}=3.3$), 1Ö2K ($\bar{x}=3$), 1Ö4E ($\bar{x}=3.3$), 1Ö6E ($\bar{x}=3$) 1Ö7E'nin ($\bar{x}=3$) orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu gözlenmektedir. 1. sınıf öğretmeninin öğrencileri hakkındaki anket görüşlerine göre genel olarak öğrenmeyi, kendini ve diğerlerini önemseme boyutlarında öğrencilerde gelişmeler olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulama sonunda öğretmenlerle yapılan genel değerlendirme görüşmesinde öğretmenler öğrencilerin kendini önemseme davranışlarına ilişkin kendini ifade etmelerinde diğerlerini önemseme davranışlarına ilişkin kibarca arkadaşını uyarma, diğerlerine saygılı ve kibar davranma, öğrenmeyi önemseme davranışlarına ilişkin öğrenme sorumluluğunu alma, çaba gösterme, öğrenmeye isteklilik, öğretmen kılavuzluğunu talep etme davranışlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin isteklilik durumlarında artış gözlemledim. 1Ö6E'de sizin yönlendirmenizle istekliliği arttığını gözlemliyoruz aynı şekilde 1Ö1E ve 1Ö7K'da da bunu gözlemleyebiliyorum. Kendilerini ifade etmede sıkıntıları vardı. Bu konuda da gelişmeler görüyorum. Eskiden duygularını ifade ederken duygu ifadeleri kullanılmıyordu. İyi-kötü şeklindeydi ama şimdi benim de dikkatimi çekiyor duygularını işte mutlu mutsuz kızgın öfkeli gibi ifadeleri kullanarak duygularını ifade ediyorlar Şimdi daha böyle konuşarak kendilerini

ifade ediyorlar Normalde daha çok somut ifadeleri anlatıyorlar ya da somut şeyleri anlatıyorlardı şimdi artık daha böyle soyut şeylerden de bahsediyorlar işte duygularından düşüncelerinden **(1.5)**

...bugün birisi bir şey anlatıyordu diğer isimleri şu an unuttum ama sadece 3Ö2K söz kesti 3Ö3K 3Ö2K 'yı uyardı. Farkındaysan şu an 3Ö7K şu an konuşuyor, farkında mısın onun sözünü kestir. Mesela, 3Ö6E Öğretmenin uyarıyordu değil mi izin almadan kalkmadan gerektiğini, ya da öğretmenim sana söz hakkı verecekti ama yoktun gibi davranışlar da var. 3Ö1K'ya çok kızmıştım gerçekten Türkçe cevapları İnternet'ten aktarıırken... Öğretmenim özür dilerim yaptığım çok yanlıştı Bir daha yapmayacağım diye bir mesaj aramalar... birbirlerine karşı da öyleler söylüyorlar 3Ö8E ben seni bugün sokakta maskesiz gördüm yaptığın hiç doğru değil diye uyarıyorlar ve daha kibarlar. **(3.5)**

Nursel öğretmen dediğim gibi hocam tabii ki daha istekliler çünkü mesela 3Ö4E ile ben tanıştığımda ödev yapma konusunda çok sıkıntı çekiyorduk. 3Ö4E 'un özel durumları da vardı biliyorsunuz bu yüzden ödev yapmazdı, annesi sürekli krize giriyordu ama şu anki süreçte mesela ödev veriyorum Türkçe dersini bitirdim ödev verdim 10 dakika ara veriyorum o an 10 dakikalık arada bana ödevlerini yapıp gönderiyor. 3Ö1K de aynı şekilde mesela soru çözüyorum matematik dersinde hepsi ögle zaten hani bu bilinç var olan öğrencilerimi de vardı olmayanlar üzerinden konuşuyorum ben mesela 3Ö1K de aynı şekilde ödev yapmada sıkıntı çok yaşadık ilk başta bugün mesela kesirlerle ilgili ödev verdim hemen Ders bitiminde gönderiyor evet daha istekliler...evet 3Ö2K'de de büyük bir atlama var. Onun şöyle ödevlerini yapmamış olsa da yapıyordu dersini her zaman katılıyordu ama 3Ö2K akademik olarak çok geliştirdi kendini. Daha fazla istekli, daha fazla ders çalışıyor ödevlerini yanlış ya da doğru yapmış olmasını daha önce takılmıyordu ama şu anki tek hedefi ödevlerini doğru yapmak... yapmak ama doğru yapmak, özenli yapmak... yapamadığın noktalarda akşam beni araması, mesaj atması ya da ablasından yardım istemesi ailesinden de bu şekilde geri dönütler aldım zaten. **(3.5)**

Öğretmenlerin etkinlik hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenler özellikle pandemi döneminde öğrencilerin sosyalleştiklerini, oyunlarla eğlenerek hem

öğrendiklerini hem de düşündüklerini ve okuldaki derslerin çok daha iyi bir alternatifi olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Benim dersim açısından çok iyi oldu bence katkıları çok fazla derslerim adına çocukların gelişimleri açısından evet sorumluluk alma kendini ifade de etme de çok önemli ama sosyallik açısından da çok iyi geldiniz onlara. Oyunla bir şeyleri öğrendiler. Mesela hadi bugün vaktimiz var çocuklar bir şey yapalım dediğimde daha önce resim çizelim boyama yapalım ama artık diyorlar ki bilmece okuyalım hem Aklımız gelişir hem eğleniriz, tekerleme okuyalım öğretmenim çünkü sizinle yapmışlar hatta o tekerlemeyi söyleyelim dediler. Tabii ki onları eğlendirdiği gibi okuması zayıf olan öğrencilerim de var, ben çok sevinmişim ona. Açtım hemen tekerlemeleri daha önceleri daha böyle sanki çok boş geçiyormuş gibi uzaktan resim dersinde çok bir şey katamıyoruz öğrencilerimize, ya manzara resmi kış resmi böyle bir okul resmi çizin sadece çiziyorlar ve ben buradan bu şekilde bakıyordum ama tekerleme okumuş olmaları, kütüphaneye gitmiş olmaları... kütüphane çok sessiz çok güzel çok kitap var böyle anlatmaları çok güzeldi. Sosyallik açısından hele de bu pandemi sürecinde çok güzeldi emeklerinize sağlık benimkiler çok keyif aldılar... Siz onlara bizden sonra iyi geliyorsunuz iyi bir alternatifsiniz. Tabii haklılar ben çok normal karşılıyorum çünkü ben hadi bunu yetiştiremedik hadi bunu yapalım modundayım. Çocuklar da ister istemez 6 saat uzaktan sıkılıyorlar. Siz oyun gecesi, kendini ifade etme, eğlence, konuşma falan olunca tabii ki siz bize göre daha iyi geliyorsunuz onlara. (3.5)

4.2.2.3. Veli Anketi. Önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik veli anketi uygulanarak velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Veli anketi 32 madde, 10 alt tema ve 4 temadan oluşmaktadır. Velilerden her bir ifade için 1’den 5’e kadar puanlama yapmaları istenmiştir. Velilerin görüşlerine uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa başvurulmuştur.

Tablo 119’da 1. Sınıftaki her bir öğrenci için önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin uygulama sonrası veli anketi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 119. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 1. Sınıf Veli Anketi Sonuçları

Tema	Alt tema	İÖ1E	İÖ2K	İÖ3E	İÖ4E	İÖ5E	İÖ6E	İÖ7K	İÖ8E	Sınıf Ort.
Öğrenme	Öğrenme isteği	5	4.8	3.4	4.2	3.4	4.8	4.2	4	4.3
	Çaba gösterme	4.8	4	4	3.8	3	4.8	4.8	4	4.2

	Öğrenme sorumluluğu	4.5	4	3.5	4	4.5	4.5	4	4	4.2
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	4.5	5	3.5	4.5	3	5	4	4	4.2
	Ortalama	4.7	4.5	3.6	4.1	3.5	4.8	4.3	4	4.2
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	4	4.2	3	4.3	4	4	4	3	3.8
	Kendini tanıma	5	5	4	5	5	5	4	4	4.6
	Boş zamanı değerlendirme	3.2	3.4	3.8	4	2.4	4.8	3	4	3.6
	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	3.7	3.3	4.3	4	2.3	4	3	4	3.6
	Ortalama	4	4	3.8	4.3	3.4	4.5	3.5	3.8	3.9
Diğerlerini önemseme	Nezakete kurallarına uyma	4.8	5	3.8	4	4.6	5	4	4	4.4
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	4	5	4	5	5	4	4	4	4.4

Ön test sonuçlarına göre öğrenmeyi önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 1Ö1E ve 1Ö5E ($\bar{x}$ =4.5), 1Ö3E ($\bar{x}$ =4.2), 1Ö4E ve 1Ö6E ($\bar{x}$ =4.1), 1Ö8E ($\bar{x}$ =3.9) yüksek, 1Ö2K ($\bar{x}$ =1.4) ve 1Ö7K'nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Tablo 119'da verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 1Ö1E ($\bar{x}$ =4.7), 1Ö2K ($\bar{x}$ =4.5), 1Ö3E ($\bar{x}$ =3.6), 1Ö4E ($\bar{x}$ =4.1), 1Ö5E ($\bar{x}$ =3.5), 1Ö6E ($\bar{x}$ =4.8), 1Ö7K ($\bar{x}$ =4.3) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}$ =4) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre kendini önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 1Ö1E ($\bar{x}$ =3.6), 1Ö3E ($\bar{x}$ =3.9), 1Ö4E ($\bar{x}$ =4.3), 1Ö5E ($\bar{x}$ =3.5) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}$ =4) yüksek, 1Ö2K ($\bar{x}$ =2.9) ve 1Ö6E'nin ($\bar{x}$ =3.2) orta, 1Ö7K'nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir. Tablo 119'da verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 1Ö1E ($\bar{x}$ =4), 1Ö2K ($\bar{x}$ =4), 1Ö3E ($\bar{x}$ =3.8), 1Ö4E ($\bar{x}$ =4.3), 1Ö6E ($\bar{x}$ =4.5), 1Ö7K ($\bar{x}$ =3.5) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}$ =3.8) yüksek 1Ö5E'nin ($\bar{x}$ =3.4) orta düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre diğerlerini önemseme temasında öğrencilerden 1Ö1E ($\bar{x}$ =4.2), 1Ö2K, 1Ö3E, 1Ö4E, 1Ö6E, 1Ö8E ($\bar{x}$ =4) ve 1Ö5E ($\bar{x}$ =4.6) yüksek, 1Ö7K'nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde diğerlerini önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Tablo 119'da verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 1Ö1E ($\bar{x}$ =4.8), 1Ö2K ($\bar{x}$ =5), 1Ö3E ($\bar{x}$ =3.8), 1Ö4E ($\bar{x}$ =4), 1Ö5E ($\bar{x}$ =4.6), 1Ö6E ($\bar{x}$ =5), 1Ö7K ($\bar{x}$ =4) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}$ =4) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre eşyaları önemseme temasında öğrencilerden 1Ö1E, 1Ö2K, 1Ö3E, 1Ö6E, 1Ö8E ($\bar{x}$ =4), 1Ö4E ve 1Ö5E'nin ($\bar{x}$ =5) yüksek, 1Ö7K'nin ($\bar{x}$ =1) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Tablo 119'da verilen

uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 1Ö1E ($\bar{x}=4$), 1Ö2K ($\bar{x}=5$), 1Ö3E ($\bar{x}=4$), 1Ö4E ($\bar{x}=5$), 1Ö5E ($\bar{x}=5$), 1Ö6E ($\bar{x}=4$), 1Ö7K ($\bar{x}=4$) ve 1Ö8E'nin ($\bar{x}=4$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Veli görüşlerine göre 1. Sınıf öğrencilerinin Ön test önemseme davranışları sınıf ortalaması incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=3.4$) ve kendini önemseme ($\bar{x}=3.3$) orta, diğerlerini önemseme ($\bar{x}=3.7$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.8$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Son test sonuçlarına göre, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=4.2$), kendini önemseme ($\bar{x}=3.9$), diğerlerini önemseme ($\bar{x}=4.4$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=4.4$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Velilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşlerine göre öğrencilerin önemseme davranış düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 120'de 2. Sınıftaki her bir öğrenci için önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin son test veli anketi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 120. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 2. Sınıf Veli Anketi Sonuçları

Tema	Alt tema	2Ö1K	2Ö2E	2Ö3E	2Ö4K	2Ö5K	2Ö6K	2Ö7K	2Ö8E	2Ö9E	2Ö10E	2Ö11K	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	3.4	4.8	4.6	5	4.2	5	5	3.4	4.4	4.6	4.6	4.5
	Çaba gösterme	3	4.5	4.5	5	4.3	5	5	4	5	4.5	4.3	4.5
	Öğrenme sorumluluğu	3	5	4	4.5	4	5	5	3	4	3.5	5	4.2
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4.5	4.7
	Ortalama	3.4	4.8	4.3	4.9	4.4	5	5	3.6	4.6	4.4	4.6	4.5
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	3	4	3	4	4	4.7	3.7	3	3.7	4.3	4.7	3.8
	Kendini tanıma	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4.5
	Boş zamanı değerlendirme	2.2	3.4	3.2	3.6	3.8	4.6	4.4	3.2	4.6	3.8	4.4	3.7
	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	3.3	4.3	2.7	4	4	4	3.7	3.3	3	2.3	4	3.5
	Ortalama	3.4	4.2	3.2	4.2	4	4.3	4.2	3.4	4.1	3.6	4.5	3.9
Diğerlerin önemseme	Nezakete kurallarına uyma	2.8	5	4.2	4.8	5	4.8	5	3.8	3.6	4	5	4.4
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	3	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	4.5

Ön test sonuçlarına göre öğrenmeyi önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 2Ö2E ($\bar{x}=3.5$), 2Ö4K ($\bar{x}=3.8$), 2Ö6K ($\bar{x}=3.9$) ve 2Ö7K ($\bar{x}=3.5$) yüksek,

2Ö3E ($\bar{x}=3.1$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.2$), 2Ö9E ($\bar{x}=2.8$), 2Ö10E ($\bar{x}=2.7$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=3.3$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.1$) ve 2Ö8E'nin ($\bar{x}=2.3$) düşük düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Tablo 120'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 2Ö1K'nin ($\bar{x}=3.4$) orta, 2Ö2E ($\bar{x}=4.8$), 2Ö3E ($\bar{x}=4.3$), 2Ö4K ($\bar{x}=4.9$), 2Ö5K ($\bar{x}=4.4$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö8E ($\bar{x}=3.6$), 2Ö9E ($\bar{x}=4.6$), 2Ö10E ($\bar{x}=4.4$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=4.6$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre kendini önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 2Ö4K ($\bar{x}=3.7$), 2Ö6K ($\bar{x}=3.7$) 2Ö7K ($\bar{x}=3.8$) 2Ö9E ($\bar{x}=3.9$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=4.1$) yüksek, 2Ö2E ($\bar{x}=3.3$), 2Ö3E ($\bar{x}=3.1$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.2$) ve 2Ö10E'nin ($\bar{x}=3.1$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.9$) ve 2Ö8E'nin ($\bar{x}=1.9$) düşük düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir. Tablo 120'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 2Ö1K ($\bar{x}=3.4$), 2Ö3E ($\bar{x}=3.2$) ve 2Ö8E'nin ($\bar{x}=3.4$) orta, 2Ö2E ($\bar{x}=4.2$), 2Ö4K ($\bar{x}=4.2$), 2Ö5K ($\bar{x}=4$), 2Ö6K ($\bar{x}=4.3$), 2Ö7K ($\bar{x}=4.2$), 2Ö9E ($\bar{x}=4.1$), 2Ö10E ($\bar{x}=3.6$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=4.5$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre diğerlerini önemseme temasında öğrencilerden 2Ö2E ($\bar{x}=4.2$), 2Ö3E ($\bar{x}=4.2$), 2Ö4K ($\bar{x}=3.8$), 2Ö5K ($\bar{x}=3.8$), 2Ö6K ($\bar{x}=4.4$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=5$) yüksek, 2Ö9E ($\bar{x}=3.4$) orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1.6$) ve 2Ö8E'nin ($\bar{x}=2.4$) düşük düzeyde diğerlerini önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Tablo 120'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 2Ö1K'nin ($\bar{x}=2.8$) orta, 2Ö2E ($\bar{x}=5$), 2Ö3E ($\bar{x}=4.2$), 2Ö4K ($\bar{x}=4.8$), 2Ö5K ($\bar{x}=5$), 2Ö6K ($\bar{x}=4.8$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö8E ($\bar{x}=3.8$), 2Ö9E ($\bar{x}=3.6$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=5$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre eşyaları önemseme temasında öğrencilerden 2Ö2E ($\bar{x}=5$), 2Ö3E ($\bar{x}=5$), 2Ö4K ($\bar{x}=4$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=4$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=5$) yüksek, 2Ö5K ($\bar{x}=3$), orta, 2Ö1K ($\bar{x}=1$) 2Ö8E ($\bar{x}=2$) ve 2Ö9E'nin ($\bar{x}=1$) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Tablo 120'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 2Ö1K ($\bar{x}=3$) ve 2Ö9E'nin ($\bar{x}=3$) orta, 2Ö2E ($\bar{x}=5$), 2Ö3E ($\bar{x}=5$), 2Ö4K ($\bar{x}=5$), 2Ö5K ($\bar{x}=5$), 2Ö6K ($\bar{x}=5$), 2Ö7K ($\bar{x}=5$), 2Ö8E ($\bar{x}=4$), 2Ö10E ($\bar{x}=4$) ve 2Ö11K'nin ($\bar{x}=5$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Veli görüşlerine göre 2. Sınıf öğrencilerinin ön test önemseme davranışları sınıf ortalaması incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=3$) ve kendini önemseme ($\bar{x}=3.2$) orta, diğerlerini önemseme ($\bar{x}=3.8$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.5$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Son test sonuçlarına göre, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=4.5$), kendini önemseme ($\bar{x}=3.9$), diğerlerini önemseme ($\bar{x}=4.4$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=4.5$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Velilerin

uygulama öncesi ve sonrası görüşlerine göre öğrencilerin önemseme davranış düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 121’de 3. Sınıftaki her bir öğrenci için önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin veli anketi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 121. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin 3. Sınıf Veli Anketi Sonuçları

Tema	Alt tema	3Ö1K	3Ö2K	3Ö3K	3Ö4E	3Ö5K	3Ö6E	3Ö7K	3Ö8E	Sınıf Ort.
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	3.6	5	4.6	5	4.6	2.8	4.2	4.2	4.3
	Çaba gösterme	4.3	5	5	4.8	4.3	3	4.5	4	4.4
	Öğrenme sorumluluğu	4.5	5	5	5	4.5	2	4.5	4.5	4.4
	Öğretmen kılavuzluğu talebi	5	5	5	5	4	2.5	4	4	4.3
	Ortalama	4.4	5	4.9	5	4.4	2.6	4.3	4.2	4.4
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	3.3	4.5	5	4.3	3.7	2.5	4	4.7	4
	Kendini tanıma	4	5	5	5	4	3	5	5	4.5
	Boş zamanı değerlendirme	3.2	4.2	4.6	3.4	4.4	3	4.2	4.2	3.9
	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	3.7	4.3	4.7	4.3	4	2	4.3	5	4
	Ortalama	3.6	4.5	4.8	4.3	4	2.6	4.4	4.7	4.1
Diğerlerin önemseme	Nezaket kurallarına uyma	4	5	4.2	4	4.2	3.8	4	4.2	4.2
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	3	4	4	4	4	3	4	5	3.9

Ön test sonuçlarına göre öğrenmeyi önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=4$), 3Ö5K ($\bar{x}=3.9$) ve 3Ö7K’nın ($\bar{x}=3.8$) yüksek, 3Ö2K ($\bar{x}=2.9$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=3.1$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=2.5$), 3Ö4E ($\bar{x}=2.6$) ve 3Ö6E’nin ($\bar{x}=1.6$) düşük düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir. Tablo 121’de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 3Ö6E’nin ($\bar{x}=2.6$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=4.4$), 3Ö2K ($\bar{x}=5$) 3Ö3K ($\bar{x}=4.9$), 3Ö4E ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=4.4$), 3Ö7K ($\bar{x}=4.3$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=4.2$) yüksek düzeyde öğrenmeyi önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre kendini önemseme temasında veli görüşlerine göre öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=3.7$), 3Ö5K’nın ($\bar{x}=3.6$) yüksek, 3Ö2K ($\bar{x}=3.1$), 3Ö8E ($\bar{x}=3.3$) ve 3Ö7K ($\bar{x}=3.3$)’nın orta, 3Ö4E ($\bar{x}=2.6$), 3Ö6E ($\bar{x}=2$) ve 3Ö1K ($\bar{x}=2.6$) ’nın düşük düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir. Tablo 121’de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 3Ö6E’nin ($\bar{x}=2.6$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=3.6$), 3Ö2K ($\bar{x}=4.5$) 3Ö3K ($\bar{x}=4.8$), 3Ö4E ($\bar{x}=4.3$), 3Ö5K ($\bar{x}=4$), 3Ö7K ($\bar{x}=4.4$) ve 3Ö8E’nin ($\bar{x}=4.7$) yüksek düzeyde kendilerini önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre diğerlerini önemseme temasında öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=3.8$) ve 3Ö2K'nın ($\bar{x}=4.4$) yüksek, 3Ö7K ($\bar{x}=3.4$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=3.2$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=2.6$), 3Ö4E ($\bar{x}=2$) ve 3Ö6E'nin ($\bar{x}=1.6$) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Tablo 121'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 3Ö1K ($\bar{x}=4$), 3Ö2K ($\bar{x}=5$) 3Ö3K ($\bar{x}=4.2$), 3Ö4E ($\bar{x}=4$), 3Ö5K ($\bar{x}=4.2$), 3Ö6E ($\bar{x}=3.8$), 3Ö7K ($\bar{x}=4$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=4.2$) yüksek düzeyde diğerlerini önemsedikleri belirlenmiştir.

Ön test sonuçlarına göre eşyaları önemseme temasında öğrencilerden 3Ö3K ($\bar{x}=5$), 3Ö5K ($\bar{x}=4$), 3Ö8E ($\bar{x}=4$) ve 3Ö7K'nin ($\bar{x}=4$) yüksek, 3Ö4E ($\bar{x}=3$) ve 3Ö6E'nin ($\bar{x}=3$) orta, 3Ö1K ($\bar{x}=2$), 3Ö2K'nin ($\bar{x}=2$) düşük düzeyde önemseme davranışı sergilediği belirlenmiştir. Tablo 121'de verilen uygulama sonrası sonuçlarına göre öğrencilerin 3Ö1K ($\bar{x}=3$) ve 3Ö6E'nin ($\bar{x}=3$) orta, 3Ö2K ($\bar{x}=4$) 3Ö3K ($\bar{x}=4$), 3Ö4E ($\bar{x}=4$), 3Ö5K ($\bar{x}=4$), 3Ö7K ($\bar{x}=4$) ve 3Ö8E'nin ($\bar{x}=5$) yüksek düzeyde eşyaları önemsedikleri belirlenmiştir.

Veli görüşlerine göre 3. Sınıf öğrencilerinin ön test önemseme davranışları sınıf ortalamasına göre incelendiğinde, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=2.9$), kendini önemseme ($\bar{x}=3$), diğerlerini önemseme ($\bar{x}=3.2$), eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.3$) temalarında sınıf ortalaması orta düzeyde bulunmuştur. Son test sonuçlarına göre, öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}=4.4$), kendini önemseme ($\bar{x}=4.1$), diğerlerini önemseme ($\bar{x}=4.2$) ve eşyaları önemseme ($\bar{x}=3.9$) temalarında sınıf ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Velilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşlerine göre öğrencilerin önemseme davranış düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır.

Velilerle uygulama sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilerde gözlemledikleri genel önemseme davranışları sorulmuştur. Velilerin görüşleri dikkate alındığında kendini önemseme davranışlarına ilişkin öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, kendiyi daha barışık, daha sakin bir duygu durumunda daha sorumluluk sahibi; diğerlerini önemseme davranışlarına ilişkin daha düşünceli arkadaşlarına karşı daha anlayışlı, yardım sever, daha duyarlı; öğrenmeyi önemseme davranışlarına ilişkin derslerini daha özenli yaptıkları, derslere karşı daha istekli oldukları, pes etmeyip çalışmaya devam ettikleri, derslerde daha neşeli oldukları; eşyayı önemseme davranışlarına ilişkin eşyalarına karşı daha sorumluluk sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

“Saygı, düşünceli, her şeyi istekle yapması.” (6.3Ö8E)

“Sorumluluklarını biliyor. Ben demeden bazı şeyleri yapıyor.” (6.3Ö5K)

“Derslerine daha iyi konsantre oluyor. Kendiyle barışık. Olayları eskisi kadar kafaya takmıyor.” (6.3Ö2K)

“Sizinle çalışmaya başladığımızdan itibaren oğlumda çok değişme gördüm hocam ilk zaman biraz sıkıntılı bir dönemdi şu anda iyi oğlum sizi çok seviyor görevini yerine getiriyor.” (6.3Ö4E)

“Kendini ifade edebilmesi, empati kurabilmesi, derslere katılmak istemesi. Anne ve babasını üzmemekten kaçınması.” (6.3Ö1K)

“Daha istekli ve daha fazla yapmayı çalışacak biraz yavaş ama dersleri önem vermeyi çalışıyor.” (6.1Ö7K)

“Daha özenli olmaya başladı yazılarda kendine güven geldi.” (6.1Ö4E)

“Biraz daha sakın hata yaptığının farkına varıyor, ödevlerine karşı sorumlu olduğunun farkına varmaya başladı ödevlerini not almaya başladı.” (6.2Ö1K)

"Eskiye göre daha çabuk söz tutuyor. Daha sakın ve anlayışlı. Mandala onu çok rahatlatıyor. Origamiyi seviyor. Biz de bunun için evde de çalışmalar yapıyoruz." (6.2Ö10E)

“Oğlum daha önce duygularını daha çok içinde yaşıyordu. Öfkelendiğinde, mutlu olduğunda ya da hangi duyguyu yaşarsa yaşasın içinde yaşıyordu. Ben de bu durumda çok üzülüyordum. Çünkü insan ne hissederse hissetsin bunu paylaşabilmeli. Şimdi ciddi anlamda fazlası ile kendini ve duygularını daha çok ve daha rahat ifade ediyor. Bu da beni çok mutlu ediyor.” (6.2Ö3E)

“Daha önce bana yardım yapmak istemezdi. Sizinle konuştuktan sonra yapmaya başladı. Bazı konuları anlatmakta zorlanırdı şimdi biraz daha iyi anlatıyor.” (6.2Ö4K)

Hocam mesela dediğiniz gibi ilk derse bağlandığımızda kısa kısa cümleler... o gün siz de farkındaysanız uzun uzun cümleler kuruyordu. Bir de hayalleri önceden çocuk doktoru olma. Şimdi denize ev yapmak, genişliyor biraz daha ufukları. Son zamanlarda artık çok rahat espriler yapıyor ondan sonra konuşuyor kendini rahat ifade ediyor. Normalde çok heyecanlı hocam böyle yarışmalarda okuma yarışmaları işte sayı sayma yarışmalarında falan çok heyecanlı oluyor ama artık daha böyle kendini rahat ifade edebildiğini gözlemliyorum. (6.2Ö6K)

Ben öncelikle size teşekkür etmek istiyorum. Ben kızımın bayağı değiştiğine inanıyorum Arkadaşlar derse girenler fark ettim mi bilmiyorum ama biraz daha var ama artık öfkesini kontrol edebiliyor. İstekli giriyor. Önceden benim zorlamamla giriyordu derslere. Artık kendisi isteyerek giriyor. Onun dışında ödevlerde sizin dediğiniz metodu uyguladık biraz onun istediği zamana bıraktık o

istediği zaman yapılıyor ve yapıyor da üzüyor beni. Önceden ödevi yapılacak, ödev yapılacak sıkboğaz ediyorduk ben üstüne gittikçe o kaçıyordu. Bunu biraz daha sizin dediğiniz gibi yaptık daha iyiyiz artık Öfkelerini tam bir kontrol altına alamadık. Öfkeleniyor. Bizim kalabalık bir aile olmamızı da çok büyük bir etkisi var. Aile içi çocukları etkiliyor hepsini bir anda sakın tutamıyorsun tutamadığım için bu ona da yansıyor ama sonuçta ben çok memnunum şu anda sizinle işlediği derslerde özellikle bireysel görüşmeler daha iyi geldi çünkü kendini önemli hissetti. Tek başına görüşmelerde kendini önemli hissetti. Onun için ayrıyeten size çok teşekkür ederim, bizim için büyük bir şans oldunuz. Biz çok memnunuz hocam iyi yönde bayağı bir yol aldık sizin de dediğiniz gibi bizde sevgi vermenin eksik olduğunu fark ettik Bazı görüşmelerimizde siz bunlardan yine bahsetmişsiniz bunları fark ettik. Bizde de hatalar varmış bizlerde de eksiklikler varmış. (6.2Ö1K)

Mesela katılımlarda falan çok böyle şey yapıyor resimleri olsun şey olsun hani Çok çaba gösteriyor yapmak istiyor farklı bir şeyler yapmak istiyor. Derslere eskisine göre daha fazla girmek istiyor hoca'nın ders olsun sizin dersiniz olsun. Bir kere yapamayınca 2. 3. tekrarlamak istiyor sık sık tekrarlar yapıyor. Mesela deniyor tekrar dönüyor çok içinden gelerek yapmaya çalışıyor çalışıyor çaba gösteriyor illaki yapacağım o duygu var yani Önce bir ağlıyor ediyor sonra tekrar yapmaya çalışıyor sonra da düşününce niye ben ağlıyorum diyor İlk zamanlarda hocam böyle üzgün olurdu öfkeli olurdu böyle yapamayınca hemen ağlardı bırakırdı vazgeçerdi ama sonrasında mesela dikkat ediyorum da daha böyle neşeli ondan sonra bir şeyleri denemek istiyor yapmak istiyor derslere karşı daha istekli. (6.1Ö7K)

Benim kızım dersleri hiç önemsemiyordu, olur boş ver ya diyordu ama olmuyordu yetiştiremiyordu yetiştirmemiz için benim onun elinden tutmam gerekiyordu yazılarda. Şu anda sizin dersinize başladıktan sonra bu kalktı artık ben kendim yapabilirim kendim yapmak istiyorum diyor. Duygularını ifade etmede utangaçlığı hala devam ediyor ama en azından belirtiyor ben sana kızgınım diyebiliyor sana üzüldüm diyebiliyor Onun dışında ablasına söyleyebiliyor bundan dolayı sana kızdım diyebiliyor. Şimdi daha derslere istekli okuma yazma hiç istemiyordu şimdi daha iyiyiz okuyup yazabiliyor bir dersinizde bu başarıma ile ilgili tekrar yaparak tekrar yaparak o mesela çok etkili oldu özellikle yazılarda ilk yazıyor mesela beğenmiyor yazıp çok çirkin diyor silip yeniden yazabiliyor.

Önceleri nasıl olursa olsun boş ver şeklindeydi Bir de mesela arkadaşlarını önemseme konusunda bugün sınıf arkadaşının doğum günüydü sosyal medyada gördük anne dedi utana sıkıla kutlayalım dedi derken arkadaşını arayıp da doğum gününü kutlayabildi. Yani en azından daha duyarlı, duygularını eskiye göre daha rahat ifade edebiliyor daha istekli. Eskiden hani o kadar değildi ama şimdi mesela her şeyin iyi yönünden görmeye çalışıyor, iyi yönünden bakıyor. Siz her gün etkinlik yapsanız her gün girmek istiyor hatta ablasıyla haftada iki gün ders yapıyorsunuz ablasını kıskanıyor neden bizimle bir tane bize de onlarla iki tane diye. (6.1Ö2K)

Benim oğlumun mesela mandala etkinliği çok hoşuna gitti hocam normalde hani bir şeyler çok uzun süre yapmakta sıkılıyor ama mandalayla uzun süre yapabiliyor. Hocam internet üzerinden yapıldığı için dersler biraz sıkılıyor çok fazla oturamıyor kalkıp bir şeyler yapmak istiyor. İlk zamanlar derslerde hiç durmuyordu ben ona zorla tutuyordum dersler ama sonra sonra şimdi artık daha böyle durmaya başladı daha istekli olmaya başladı. Sizin derslerinizi katılmayı seviyor hocam geçen mesela ben sizi mesaj çekmişim katılamayacak bugün diye sonra komşuya gitti hemen orada hazırlanıp gitti orada katıldı mesela ben şaşırdım yani gitmek ister misin dedim bir baktım hemen hazırlanıp çıkmış. Mesela hocam onun için güzel yazıp yazmaması o kadar önemli değildi ama artık bakıyorum özen gösteriyor. (6.1Ö4E)

Biz çok memnunuz yani sizden, bu dersleri işlemekten. Çok faydası olduğunu düşünüyorum yani bizi dinleyen, bizim demek istediğimizi çocuklarımıza aktarabilen bir hocamız olduğu için çok mutluyuz. Eşim de gerçekten çok iyi öğretmenimiz var diyor sağ olun yani eskiye göre kızım gerçekten çok iyi. Dışarı çıkma diyoruz kızıma, dışarı çıkmayı çok seven bir çocuk ama artık çıkmıyor, söz dinliyor yani... biz yani çok memnunuz bu derslerden gerçekten kızım da çok değişiklikler oldu çok iyi oldu. Mesela evde bir şeyler yapmaya çalışıyor. Daha küçük ama yemekle falan uğraşmak istiyor, ondan sonra evi toparlamakla da uğraşıyor, bilmiyorum şu anda çok iyiyiz yardımcı oluyor yani. Yani genelde iyiyiz şu anda eskisine nazaran çok iyiyiz. (6.3Ö1K)

Oğluma çok katkısı oldu sizin derslerinizin. Eski oğlum gitti yeni oğlum geldi gibi hani şu anda bir sıkıntımız yok. Sizinle zaten bireysel konuşmuştuk, önceleri sıkıntımız vardı Allah'a çok şükür şimdi öyle değil. Zaten sizin dersinize seve seve giriyor seve seve katılıyor bir sıkıntımız yok hocam. Bireysel görüşmüştük

daha önce hani onu o hırçın davranıyordu ya bende o şekilde ona davranışlarımı düzelttim. Üzgün olduğumu öyle ifade ediyorum onun gerçekten çok faydası var Söylediğiniz gibi öyle uyguluyorum. İyiyiz şu anlık bir sıkıntımız yok. (6.3Ö4E)

Hocam biz senin derslerinden çok faydalandık. Babaanneleri bizde zaten kalıyorlar evde değişiklik oldu, sabah kahvaltı yaptırıyor ablası, öyle kalıyorlar her şeyinde konuşmasında, odasını toplamasında, derslerinde çok iyi... ben hani senin katkılarından çok memnunuz hocam senden fayda gördük yani küçük kızım biraz ablası gibi değildir ablası daha tertipli düzenlidir küçük kızım vurdumduymazdı ama şimdi vurdumduymazlığı kalktı artık derslerini de yapıyor, odasını toparlıyor, kitaplarını toparlıyor, hani ben değişiklik gördüm. (6.3Ö2K)

4.2.2.4. Öğrenci Odak Grup Görüşmesi.Uygulama sonrası odak grup görüşmesi pandemi sürecinde 1. Sınıflarla 29.01.2021 tarihinde bir ders süresinde, 2. Sınıflarla 18.02.2021 tarihinde bir ders süresinde, 3. Sınıflarla 16.02.2021 tarihinde bir ders süresinde online olarak yapılmış ve video kaydı alınmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi verileri tematik analize tabi tutulmuştur. Görüşme sonuçlarında “kendini”, “diğerlerini” ve öğrenmeyi önemseme temaları yer almaktadır. Uygulama öncesi görüşmede öğrencilerin kendini önemseme temasına ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin fiziksel bakıma odaklandıkları görülmektedir. Kendilerini sevdiklerini ifade ederken nasıl sevdiklerini ifade etmede genel olarak yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Uygulama sonrası cevapları analiz edildiğinde öğrencilerin kendini önemsemeyi kendine güvenmek, kendini beğenmek, kendine mutluluk vermek ve inanmak olarak değiştiği görülmektedir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Kendimize güvenmek... kendimi sevdiğimi bir şeyi yaparak yapabilirim... mesela aklımda salıncak varsa onu yaparak” 3Ö4E

“Öğretmenim mesela bir iş başarmak için kendimize güveniyoruz... insan kendini sevmeden kendinin nasıl bir şey olabilir ki? Mesela sınav yapacağız o zaman kendimizi seviyorsak... nasıl belli edeceğiz kendimi sevdiğimi? çalışacağım...çalışırım, başarılı olurum.” 3Ö7K

“Kendimize mutluluk vermek kendimize güven vermek... Kendimizi sevmek Kendimizi beğenmek...Kendimi seviyorum kendimi sevdiğimi böyle mutlu olarak anlarsınız.” 3Ö1K

“Kendimizi beğenmek... kendimi seviyorum. Kendime özen göstererek hani böyle kendimi sevdiğimi gösteririm.” 3Ö3K

“Kendimle gurur duymak.” 2Ö7K, 2Ö6K

“Kendime saygı duymak.” 2Ö8E, 2Ö4K, 2Ö6K

“Kendime güvenmek.” 2Ö10E, 2Ö4K, 2Ö11K

“Kendimden emin olmak.” 2Ö1K

“Kendime kötü davranmıyorum.” 2Ö8E

“Yanlış bir şey yapmayarak kendini sevdiğimi gösteriyorum.” 2Ö7K

“Kendimi sevdiğimi zarar vermeyerek gösteriyorum.” 2Ö4K

“Kendimi sevdiğimi kendime güvenerek gösteriyorum.” 2Ö11K

Öğrencilerin uygulama öncesi verdikleri cevaplardan boş zamanı değerlendirme anlayışlarının okulun devamı gibi bir süreç olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, veli, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri ile karşılaştırıldığında kitap okumayı ve ders yapmayı sevdiğini söyleyen bazı öğrencilerin bu ifadelerin tersi davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilere boş zamanlarında televizyon seyretme ya da bilgisayar oyunu oynama gibi aktivitelerin yapılıp yapılmadığı sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı televizyon seyrettiklerini ve bilgisayar oyunu oynadıklarını söylemişlerdir. Ancak, bir kısmı yine bunu ifade etmemiştir. Uygulama sonrası verilen cevaplar incelendiğinde boş zamanlarında yaptıkları şeylerin çeşitlendiği, okulun devamı gibi algılanmadığı ve oyun gecesinde oynadığımız oyunları aileleriyle birlikte oynadıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Spor yaparım. Bir saat mesela televizyon izleriz. Ondan sonra kitap okuruz. Ders çalışırız öğretmenin verdiği derslerden çalışırız. Ondan sonra böyle bir mesela oyun oynarız Ondan sonra birazcık da kuzenim bize geldiğinde onunla oynarız... resim yapardık ondan sonra birazcık daha mesela annemiz mesela tahta alırdı onları çizer dik şekiller yapardık Resmimizi çiz erdik Sonra birazcık da telefonla oynardık bir saat ondan sonra da Beden yapardım.” 3Ö1K

“Beden yaparım ondan sonra mesela kardeşimle oyun oynarım işte oyun oynarım ondan sonra ya da kitap okurum... hani siz böyle renk mesela maviydi ama yeşil yazı gösteriyor yazıyordu onu oynamıştık biz annemle.” 3Ö7K

“Öğretmenim ben annemle Oyun gecesinde oynadığımız oyunu biz annemle birlikte oynamaya çalıştık bulmaya çalıştık bulamadık ama yaptık.” 3Ö3K

“Öğretmenim arkadaşlarımdan dediği gibi oyun oynardık resim yapardık spor yapardık gezmeye çıkardık. Yani bunlar.” 3Ö5K

“Ben boş zamanlarımda kedilerime bakarım. Onlara kitap okurum. Ben kedilerime kitap okurken onlar yanı başımda uyuya kalıyor.” 2Ö1K

“Öğretmenin canım sıkılınca oyuncaklarımla oynuyorum bir de kuşum var kuşum çıkarıyorum onunla beraber oynuyoruz. Dersimi yapıyorum, kitap okuyorum, oyuncaklarımla oynuyorum ve resim yapıyorum.” 2Ö4K

“Öğretmenim 13 tane kuşum var onları uçururum, oyun oynarım. Resim yaparım top çizerim tekne yaparım.” 2Ö8E

“Kardeşimle oynarım, resim çizerim. Bir de ödevlerimi yaparım kitap okurum. Öğretmenim geçen gün biz kardeşimle birlikte o yara bandından adam yaptık. O da yaptı, sonra da onları kullanıyoruz.” 2Ö6K

“Öğretmenim mesela ben 2. sınıf oldum büyüdüm ama hala oyuncaklarımla oynarım sıkıldığında oyuncaklarımla oynarım yemek takımlarımla falan oynuyorum kardeşimle oynuyorum.” 2Ö11K

“Kardeşimle ilgilenirim. Oyun oynarım resim yaparım, spor yaparım. Annemle beraber hani öğretmenim kedi yapmıştık ya o kedi yapıyoruz.” 2Ö7K

“Köpeğimle kedimle bahçede oynarım. Babamla resim yaparız.” 2Ö10E

Öğrencilerin uygulama öncesi cevapları “kendilerinin önemsenmesi” açısından ele alındığında öğrencilerin bir kısmının (3Ö2K, 3Ö8E, 3Ö6E, 3Ö5K, 3Ö7K) aile, arkadaş gibi yakın diğerlerinin sevgilerini hissettiklerinde ve onlarla birlikte olduklarında, hediye aldıklarında kendilerinin önemsendiğini hissettikleri anlaşılmaktadır. Ancak 3Ö1K, 3Ö4E ve 3Ö3K bu konuda bir düşünce belirtmemiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını sıkça tekrarladıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında verilen cevaplarda öğrenciler aileleriyle vakit geçirdiklerinde onlarla oyun oynadıklarında yani aileleriyle kaliteli zaman geçirdiklerinde kendilerinin önemsendiklerini hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Mesela beni mutlu eden şeyler annemle vakit geçirmektir kitap okumaktır Ondan sonra öğretmenin verdiği derslerden yapmaktır ondan sonra birazcık da resim yapmaktır Sonra biraz oyun oynamaktır spor yapmak.” 3Ö1K

“Öğretmenim ailemizle vakit geçirmek sonra hani böyle ailemizle oyun oynamak Onların bizde ilgilenmesi o bizi çok mutlu eder. Bize sürpriz yapması.” 3Ö3K

“Öğretmenim annemle vakit geçirmek ve oyun oynamak.” 3Ö7K

“Öğretmenim sizin oynadığınız oyunları annem ve kardeşimle yapıyoruz.” 3Ö4E

“Beni mutlu eden şeyler öğretmenim kedilerim. Beni başka bir şey mutlu etmiyor.”
2Ö1K

“Öğretmenim scooter binmek arkadaşlarımla parkta oynamak Bir de canlı derse girmek.” 2Ö6K

“Öğretmenim sizin etkinliklerde yaptırdığınız şeyleri çok seviyorum. Öğretmenim siz bir oyun oynayalım diyorsunuz. Ama biz başka oyun dersek de onu oynuyoruz. Ben bunları seviyorum.” 2Ö11K

“Güvercinlerim ve horozumla vakit geçirmek.” 2Ö8E

“Sizinle vakit geçirmek ve ailemle vakit geçirmek.” 2Ö7K

“Öğretmenim kedimin beni mutlu ediyor takla atıyor bir de.” 2Ö10E

Öğrencilerle uygulama öncesi yapılan odak grup görüşmesi sonucunda “diğerlerini önemseme” temasına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde yakın diğerleri olarak aile, arkadaşları ve öğretmenlerini gördüklerini ve yakın diğerleri kapsamına giren herkesi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Yakın diğerlerini önemsediklerini onlara “şiir yazarak”, “çiçek alarak”, “hediye alarak” ve “yardım ederek” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı yine düşüncelerini ifade etmemiş ya da yeterli açıklama yapmamışlardır. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler analiz edildiğinde öğrenciler diğerlerini önemsediklerini onları üzmemek, kızdırmayarak, kötü sözler söylemeyerek yani onlara iyi davranarak gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Ya onları kızdırmamak ondan sonra onları olumsuz hareketlerde bulunmamak. Onlara kötü sözler böyle söylememek.” 3Ö3K

“Onları üzmemek Onların sözünden çıkmamak. Onları kızdırmamak” 3Ö4E

“Annemizi babamızı kızdırmamak. Ondan sonra annemizi sinirlendirmemek ondan sonra annemizi böyle saygılı davranmak. Sonra böyle annemize iyi davranmak.” 3Ö1K

“Öğretmenim onlara özen göstermek kızdırmamak üzmemek Sevmek bunlar Saygı göstermek.” 3Ö5K

“Onları mutlu etmek, onların sözünü dinlemek, yardımcı olmak” 2Ö6K

“Onlara saygı göstermek” 2Ö8E, 2Ö4K

“Onların dediğini yapmak, onlara saygı duymak, onlara iyi davranmak” 2Ö11K

“İyilik yaparak Mutlulukla sevgiyle” 2Ö1K

“Onları sevmek. Onlara saygılı davranmak.” 2Ö7K

“Onlara iyi davranmak.” 2Ö10E

Aşağıda öğrencilerin sevmedikleri kişilere olumsuz duygularını ifade ederken seçtikleri yollar ve onları sevmeme nedenlerine ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Ben mesela anneme laf sokan kişilere küsmüş olurum annem küsmüş olur annem kime küserse ben de ona küserim ama ben de o taraftayım annemin tarafındayım işte nasıl davranırım onlara görününce çok kaş çatarım şöyle kızgın dururum Öldüresim geliyor öğretmenim benim onu anneme saygısızlık yaptığı için.” 3Ö4K

“Öğretmenim benim de öyle bir şeyim var annem İsteyken böyle anneme saygısız davrananları sevmem bir de böyle anneme böyle kızanları hiç sevmem. Böyle kızgın davranırım öfkeli davranırım.” 3Ö1K

“Öğretmenim bazısı dedem kızıyor da bize Kızdığımda böyle duruyorum [kızgın bir görünüş gösteriyor] Yani ona sevmediğimi bu şekilde gösteriyorum.” 3Ö6E

“Öğretmenim bir şey diyeceğim hani kardeş anne yani bütün ailemizi öyle bir şey söyleyene biz kızarız zaten her insanın böyle bir düşmanı olur sadece hani böyle annemiz kardeşimiz onlar değildir ki bütün ailemiz bizim için önemlidir. Ona nasıl desem böyle yardım ihtiyacı varsa ona yardım ederim çünkü her insanı her insana yardım edebilir sevmediğim biri olsa yardım etmem lazım.” 3Ö3K

“Sevmediklerimi konuşurum Niye öyle yaptın diye bir şeyler söylerim.” 3Ö4E

“Onları umursamayız.” 2Ö1K

“Onları umursamayız, kötü davranırız.” 2Ö6K

“Onları sevmeyiz, kötü davranırız. Onlar da üzülürler.” 2Ö4K

“Onları üzmeyle sakince söylemeliyiz sevmediğimizi.” 2Ö7K

“Onları sevmesek bile saygı gösteririz.” 2Ö8E

“Onları iyi onları sevmesek bile iyi davranmak.” 2Ö10E

“Onları sevmesek bile iyi davranmalıyız.” 2Ö11K

“Eğer arkadaşlarımıza ya da anne babamıza sevmediğimiz davranışları olursa onlara sevmediğimizi doğru düzgün söyleyip konuşmalıyız.” 2Ö6K

“Öğrenmeyi önemseme” temasında ele alınan bir diğer nokta öğrencilerin öğrenme karşısında çaba, gibi konularda nasıl davranış sergiledikleri, duygu ve düşüncelerinin ne olduğunu anlamaya yönelik olmuştur. Uygulama öncesinde Öğrenciler bir konuyu öğrenemedikleri takdirde genel olarak duygularının “üzgün”, “kötü”, “mutsuz” ve “kırgın” olduğunu ifade etmişlerdir. Meslek sahibi olamayacakları ve hiçbir şey öğrenemeyecekleri düşüncesine kapıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı öğrenemediklerinde öğretmenden yardım isteyeceklerini ifade ederken bir kısmı kendi

başına çalışmaya devam edeceğini söylemiştir. Bu konuda 3Ö1K, 3Ö3K ve 3Ö4E herhangi bir cevap belirtmemiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde üzgün, huzursuz hissedebileceklerini ancak yapabileceklerine de inandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler öğretmenin yardımına başvuracağını ifade etmiştir. Öğrencilerin cevaplarında genel olarak çabalayacaklarına, denemeye devam edeceklerine dair ifadeler görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Öğretmenim ben dersimi yapamazsam ondan sonra bırakıyorum öbür soruya geçiyorum kendimi kötü hissediyorum ama başarabilirim diye düşünüyorum.” 3Ö6E

“Öğretmenim böyle Başarılı olacağıma emin olurdum. Mesela yapamasam da böyle çok üzülürdüm Sonra da öyle huzursuz olurdum üzgün olurdum ama yapmaya devam ederdim.” 3Ö1K

“Öğretmenim mesela başka bir soruya böyle yani geçerdim ilk önce geçtiğim soruyu Yaptıktan sonra derdim ki ben bunu yapacağım deneyeceğim ben bunu başaracağım ondan sonra onu yaptıktan sonra ona geri dönüyorum ondan sonra başarıyorum.” 3Ö7K

“Öğretmenim benim bir tane bilemediğim bir şey varsa Soru işareti bırakırım öğretmene sorarım... kendimi üzgün hissederdim... bilemedim ama onu okuyarak yapabilirim.” 3Ö4E

“Böyle öğrenmemizi düşünürüz birazcık kötü hissederiz ve öğretmenimize biraz söylemesini isteriz.” 2Ö7K

“Okuyamasak bile pes etmemeliyiz ve okumaya devam etmeliyiz.” 2Ö11K

“Anlayamadıysak bir daha öğretmenimizi anlatabilir misiniz deriz tekrarlayabilir misiniz deriz.” 2Ö6K

“Üzülsek bile çabalarız.” 2Ö8E

“Öğrenemiyorsak eğer çabalarız.” 2Ö10E

“Öğretmenimize sorarız ve yapmaya başlayabiliriz.” 2Ö4K

Öğrencilere öğrenmeyi önemsemek ne demek diye sorulduğunda öğrencilerden aşağıdaki gibi yanıtlar alınmıştır.

“Öğretmenim merak etmek kitap okumak Öğrenmek.” 3Ö5K

“Öğretmenim hani kitap okumak sonra konu tekrar yapmak meraklı meraklı olmak konularda neler yapacağız diye göz gezdirmek.” 3Ö3K

“Çalışmak Çabalamak Pes etmemek.” 3Ö4E

“Öğretmenim çabalamak gibi Kitap okumak.” 3Ö7K

“Bol bol ders çalışmalıyız... araştırırız.” 2Ö6K

“Okumayı yazmayı öğrenmek.” 2Ö7K

“Keşfetmek.” 2Ö8E

Öğrencilere eşyaları önemsemenin ne demek olduğu sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya aşağıdaki yanıtları vermiştir.

“Öğretmenim mesela kitabımızı özenli kullanmak kalemimizi ve hep böyle ne bileyim hepsi hep sivri yapmamak ondan sonra kitap okurken böyle yamuk yamuk yamuk tutmamak ondan sonra boşuna harcamamak mesela yapıştırıcımızı ucumuzu uçlu kalem olarak Bir de yani...” 3Ö7K

“Arabamızı kırmamak Defterlerimizi kalemlerimizi düzenli özenli kullanmak.” 3Ö6E

“Eşyalarımıza özen göstermeliyiz mesela eşyalarımızı birisinden saklamalıyız yırtılmasın diye böyle kirletmemeliyiz Ondan sonra Eşyalarımızı kullanırken düzgün kullanmalıyız ondan sonra eşyalarınızı çöpe atmamalıyız.” 3Ö1K

“Eve zarar vermemek.” 2Ö1K

“Öğretmenim mesela boyalarımızı kırmamak.” 2Ö6K

“Öğretmenim odamızı temiz tutmalıyız, çamaşırlarımızı yere atmamalıyız ve Kalemlerimizi ve pastel boya pastel boyalarımızı kırmamalıyız kitaplarımızı atmamalıyız.” 2Ö4K

“Kalemlerimizi kırarsak resim ki atlarımızı yırtarsak paramız boşa gider.” 2Ö11K

“Öğretmenim eşyalarımızı düzenli kullanmalıyız.” 2Ö8E

“Eşyalarımızı düzenli tutmak.” 2Ö10E

4.2.2.5. Öğrenci Senaryoları. Son test uygulama aşamasında, Öğrenci senaryoları pandemi sürecinde 2. Sınıflarla 21.02.2021 tarihinde bir ders süresinde, 3. Sınıflarla 21.02.2021 tarihinde bir ders süresinde online olarak yapılmış ve video kaydı alınmıştır. Öğrencilere “kendini, yakın diğerlerini, öğrenmeyi ve eşyayı önemseme temalarına ilişkin dört senaryo verilmiştir. Bu senaryolar karşısında duygu, düşünce ve davranışlarının neler olabileceği hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Senaryo 1: *Bir gün baban aylardır istediğin oyuncakla geliyor eve. Tam o esnada ödevinin başına oturmak üzeresin. Ödevi yapmak için de başka zamanın kalmamış. Aksilik bu ya arkadaşın da sokaktan sana sesleniyor, oyun oynamaya çağırıyor. Annen de hastalanmış ev işlerinde yardımını istiyor. O an birini seçmek zorundasın hangisini seçerdin, Neden?*

Birinci senaryoda kendini, diğerlerini ve öğrenmeyi önemsemede hangisini öncelikledikleri sorgulanmıştır. Öğrenciler uygulama öncesinde ve sonrasında genel olarak birinci sırada annelerine yardım etmeye, ikinci sırada ise ödevlerini yapmaya yer vermişlerdir. Daha sonra ise arkadaşlarıyla oyun oynamak yer almıştır. Başka bir deyişle, yakın diğerlerini önemseme ilk, öğrenmeyi önemseme ikinci, kendini önemseme üçüncü sırada yer aldığı söylenebilir. Yalnız 2. Sınıflardan bir öğrenci öğrenmeye birinci sırada yer vermiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Öğretmenim ben annemi seçerdim. Çünkü öğretmenim annem hasta yatıyor hani böyle sağlığı daha önemli olduğu için ona bakardım.” 3Ö3K

“Öğretmenim ben de annemi seçerdim. Çünkü iyileşmesi Önemli. Hasta olduğu için ona yardımcı olmak isterdim.” 3Ö4E

“Ben aslında öğretmenim annemi seçerdim. Çünkü öğretmenim annemiz hastayken yani Dışarıdayım oyun oynamak çok yanlış bir şey. Ödevimi öğretmenim Anneme yardım ettikten sonra yapardım.” 2Ö1K

“Öğretmenim annemi seçerdim. Çünkü onun sağlığı daha önemli.” 2Ö5K

“Öğretmenim ben anneme yardım yapardım çünkü hasta olduğu için bir şey yapamaz yemek yapamaz da ona yardım ederdim.” 2Ö4K

“Anneme yardım ederdim Dolunca yemek yapamazdı.” 2Ö10E

“Anneme yardım ederdim hasta olunca Hasta olduğu için yardım ederdim.” 2Ö6K

“Dersi seçerdim öğretmenim. Çünkü dersim çok önemli Öğretmenim çünkü ders yapmasaydı hiçbir şey öğrenemezdik.” 2Ö7K

Senaryo 2: *Yakın arkadaşın en sevdiğin oyuncağını izinsiz alarak oynamaya başlıyor. Oynarken oyuncağını kırıyor. Sana çaktırmadan oyuncağını bırakıp gidiyor. Ne hissederdin? Ne düşünürdün? Ne yapardın?*

İkinci senaryoda yakın diğerleri ile ilişkiler, sorun çözme becerileri ve eşyayı önemseme davranışları sorgulanmıştır. Uygulama öncesinde Senaryo karşısında bazı öğrenciler ne yapacağını bilemezken, bir kısım öğrenci büyüklerden yardım istemeye, bir kısım öğrenci ise sorunu kendi çözmeye yönelmiştir. Başka bir deyişle, kendilerinin baş edebilecekleri zorlukta bir sorun olmasına rağmen bazılarının büyüklere şikâyet etmeyi, bazılarının ise ilişkiyi sonlandırmayı çözüm olarak görmüş, bazıları ise bir çözüm üretememiştir. Diğer yandan, kendi davranışlarındansa karşı tarafın davranışının nasıl olması gerektiğine odaklandıkları gözlenmiştir. Kendilerine yapılan yanlış bir davranışın

diğerlerini önemsemeyi sekteye uğrattığı söylenebilir. Uygulama sonrasında verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenciler oyuncak için arkadaşlarını uyaracaklarını, kızgın olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak, oyuncağın sadece bir oyuncak olduğunu arkadaşlıklarını daha önemli buldukları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

“Ona anlatıp aynısını almasını söyledim. Onu uyarırdım.” 3Ö4E

“Öğretmenim arkadaşım kırarsa Ona kızarım bir daha yapma derim.” 3Ö6E

“Öğretmenim beni ilk önce ne hissederdim Üzgün hissederdim Düşünürdüm öğretmenim ben açıkçası bir şey istemezdim yani bir şey düşünmezdim neden çünkü sadece bir oyuncak mesela benim annemin canına bir şey gelse öyle ona kızardım ama işte oyuncağı ama bir şey olmuş bir şey olmazdı.” 3Ö2K

“Öğretmenim ilk önce uyarırdım bir daha yapma derdim ondan sonra da üzülürdüm. Yani bilemiyorum.” 3Ö7K

“Oyuncağımı kırdığı için üzülürdüm. Ama öğretmenim ondan asla bir şey istemezdim sonuçta bir tane oyuncak Değil hani onu uyarırdım bir daha yapmaması için bizden izin izinsiz almış ama öğretmenim bir daha izinsiz almamasını söyledim İzniniz olmadan alsaydı kimin yaptığını bilemezdik.” 3Ö3K

“Öğretmenim ben kızardım ona bir daha yapmamasını söyledim hem oyuncak o bir şey olmaz o kadar.” 3Ö8E

“Öğretmenim uyanırdım Olabilir arkadaşım derdim ve bir daha yapmamasını söyledim.” 2Ö5K

“Öğretmenim niye kırıyorsun oyuncu alma derdim. Kızardım. Oyuncağımı tamir etmeye çalışırdım kendim. Onunla da bir daha konuşmam.” 2Ö4K

“Öğretmenim ona çok kızardım O da özür dilerim derdi affederdim oyuncağını tamir ederdim. Ben oynardım, çünkü affettim.” 2Ö6K

“Öğretmenim ona kızardım sonra bir daha asla onun onunla oyun oynamazdım.” 2Ö7K

“Kızardım, bir daha oyun oynamazdım.” 2Ö10E

Senaryo 3: *Bir arkadaşın derste bir konuyu bir türlü anlamıyor. Öğretmenin tekrar tekrar anlatıyor. Ama hala anlamıyor. Ne yapardın? Ne düşünürdün? Ne hissederdin?*

Üçüncü senaryoda “diğerlerini önemseme” temasının “farklılıklara saygı” alt teması sorgulanmıştır. Uygulama öncesi verdikleri cevaplarda Öğrencilerin çoğu arkadaşının konuyu anlamamasını çalışmamasına, öğretmenini dinlememesine bağlamaktadır ve arkadaşlarına yardım etme yolunu seçmektedir. Uygulama sonrasında

verdikleri cevaplar incelendiğinde arkadaşlarına yardım edeceklerini, onlarla alay etmeyeceklerini ve onu cesaretlendirecekleri anlaşılmaktadır.

“Öğretmenim ona yardım ederdim, hani böyle onun öğrenmesi için ona yardım ederdim sonra ne düşünürdüm? öğretmenim hiç kötü düşünmezdim. Bilgisiz olduğunu da düşünmezdim. O benim arkadaşım olduğu için o hani böyle bilemedi diye dalga geçmezdim.” 3Ö3K

“Öğretmenim ben ne hissederdim üzgün hissederdim onun için. Düşünürdüm Arkadaşım evime gel ben sana bu konuyu anlatırım derdim ve alaycı olmazdım.” 3Ö2K

“Öğretmenim ona yardım ederdim yapabilirsin derdim.” 3Ö1K

“Öğretmenim üzüldüm dalga geçmezdim ve yardım ederdim.” 3Ö7K

“Öğretmenim ben onu anlamadığı için böyle yardım ederdim ondan sonra dalga geçmezdim ona böyle çaba gösterirsen başarırın diye anlatırdım.” 3Ö8E

“Hiç ders çalışmadığını düşünürdüm. Kitap okunmuyor zannederdim Üzüldüm, ona yardım ederdim.” 2Ö6K

“Öğretmenin belki ailesinde bir şey olmuştur. O yüzden yapamıyordur.” 2Ö4K

“Okuma o konuyu öğrenmesine yardım ederdim.” 2Ö7K

Senaryo 4: *Biri sana “senden adam olmaz” derse ne düşünürsün? Ne hissedersin? Ne yaparsın? Peki bunu kimin söylediği fark eder mi? Seni tanımayan biri derse, annen ya da baban derse, öğretmenin derse?*

Dördüncü senaryoda uzak diğerlerinin ve yakın diğerlerinin kendileri hakkındaki düşüncelerini önemseme ve benlik algıları sorgulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciler Aileden biri söylediğinde sadece üzüldüklerini, arkadaşları ya da uzak diğerleri söylediğinde daha tepkisel oldukları ve her iki durumda da gerçek olarak kabul ettikleri belirlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenciler öfke duyacaklarını ancak uzak ya da yakın diğerleri olsun söylediklerine inanmayacaklarını ve kendilerini kanıtlayacaklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenim ne hissederdim çok kötü hissederdim üzgün hissederdim. Öğretmenim bana onu dediği için birazcık hınçlanırdım. Böyle onu biraz diyecek çok kızardım birazcık demeyeyim çok kızardım. Sonra derdim ki sen bana neden öyle dedin derdim. [Söylediğine] inanmazdım öğretmenim çalışıp liseleri sonra üniversiteleri falan kazanır onu şey yapardım, utandırırdım.” 3Ö2K

“Öğretmenim Senden adam olmaz derse bana ben de şey derim. Tamire gidip oradaki tamiri her şeyi yapıp Onu utandırırdım.” 3Ö6E

“Öğretmenim onun dediğini aldırılmazdım. Düşüncesi öyledir fikri ama aldırılmazdım ona. Çünkü kendimi biliyorum. Öğretmenim annem babam diyorsa da saygı duyardım onların fikri o çünkü hani nasıl Desem onların... böyle kızmazdım. Çünkü o onların fikri. Ama bu söylediklerine inanmazdım öğretmenim ben kendimi tanıdığım için inanmazdım.” 3Ö3K

“Öğretmenim şey bir üzülürdüm ondan sonra bir düşünürdüm belki ben onun dediği gibi belki de adam olmayacağım. Üzülürdüm ona kızardım. Ona inanmazdım. Ama düşünürdün yani acaba olmayacak mıyım diye.” 3Ö7K

“Öğretmenim ona kızardım üzülürdüm ona inanmazdım.” 3Ö1K

“Öğretmenim üzülürdüm kızardım. Düşünürdüm ama inanmazdım.” 3Ö4E

“Öğretmenim ona kızardım. Okulumu kazanırdım ona gününü gösterirdim.” 2Ö5K

“Üzülürdüm, mutsuz olurdu. Bizimle hiç oynamazlar diye düşünürdüm... onunla hiç oynamazdım “Kitap okuyup ders çalışıp adam olurdu. Anne babaya da öğretmenimiz böyle bir şey derse çok kötü hissederdim doğru olduğunda düşünmezdim. Daha çok çalışırdım.” 2Ö6K

“Öğretmenim ilk önce kendine baksın sonra ben üzülürdüm ağlardım... oynamazdım konuşmazdım ve eve giderdim... Anne babaya da öğretmenimiz böyle bir şey derse Üzülürdüm kendime kötü davranırdım ağlardım o zaman sevmiyorlar diye düşünürdüm.” 2Ö4K

“Üzülürdüm ağlardım... onunla hiç oynama yazdım... Anne babaya da öğretmenimiz böyle bir şey derse doğru olduğunu düşünürdüm.” 2Ö10

4.2.3. Önemseme Odaklı Seminerlerin Uygulanması Öğretmenlerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?

4.2.3.1. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Ön-Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular. Uygulamaların yürütüldüğü 1.,2. ve 3. sınıf öğretmenlerine önemseme odaklı seminerlerin uygulanması öncesinde ve sonrasında önemseyen öğretmen davranışları ölçeği uygulanmıştır. Ölçek verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Ölçeğin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 122’de yer verilmiştir.

Tablo 122. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Ön Test Betimsel Sonuçları

	Ölçek Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd
Gereklilik	Sosyal uyum desteği	3	5.0	5.0	5.0	0.0
	Ulaşılabilirlik	3	5.0	5.0	5.0	0.0
	Özerklik desteği	3	4.7	5.0	4.8	0.2
	İlişkisel önemseme	3	4.0	5.0	4.3	0.6
	Öğretim desteği	3	4.6	5.0	4.7	0.2
	Genel gereklilik	3	4.7	5.0	4.8	0.2
Sergileme	Sosyal uyum desteği	3	2.7	4.3	3.3	0.9
	Ulaşılabilirlik	3	3.3	5.0	4.0	0.9
	Özerklik desteği	3	3.0	5.0	4.1	1.0
	İlişkisel önemseme	3	3.5	3.8	3.6	1.4
	Öğretim desteği	3	3.2	5.0	3.8	1.1
	Genel sergileme	3	3.2	4.6	3.8	0.7

Tablo 122’de sunulduğu gibi önemseyen öğretmen davranışları ölçeğinin ön test betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal uyum desteği boyutunda ($\bar{x}= 5.0$) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}= 3.3$) orta düzeyde sergilediği; Ulaşılabilirlik boyutunda ($\bar{x}= 5.0$) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}= 4.0$) yüksek düzeyde sergilediği; Özerklik desteği boyutunda ($\bar{x}= 4.8$) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}= 4.1$) yüksek düzeyde sergilediği; İlişkisel önemseme boyutunda ($\bar{x}= 4.3$) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}= 3.6$) yüksek düzeyde sergilediği; öğretim desteği boyutunda ($\bar{x}= 4.7$) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}= 3.8$) yüksek düzeyde sergilediği; toplam ölçekte ($\bar{x}= 4.8$) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}= 3.8$) yüksek düzeyde sergilediği anlaşılmaktadır. Tablo 123’te önemseyen öğretmen davranışları ölçeğinin son test betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 123. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Son Test Betimsel Sonuçları

	Ölçek Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd
Gereklilik	Sosyal uyum desteği	3	5.0	5.0	5.0	0.0
	Ulaşılabilirlik	3	5.0	5.0	5.0	0.0
	Özerklik desteği	3	5.0	5.0	5.0	0.0
	İlişkisel önemseme	3	4.5	5.0	4.8	0.3
	Öğretim desteği	3	5.0	5.0	5.0	0.0
	Genel gereklilik	3	4.9	5.0	4.9	0.1
Sergileme	Sosyal uyum desteği	3	3.3	4.7	3.9	0.7
	Ulaşılabilirlik	3	4.3	5.0	4.8	0.4
	Özerklik desteği	3	4.0	5.0	4.7	0.6
	İlişkisel önemseme	3	4.0	4.3	4.1	0.1
	Öğretim desteği	3	4.2	5.0	4.7	0.5
	Genel sergileme	3	4.1	4.7	4.4	0.3

Tablo 123'te sunulduğu gibi önemseyen öğretmen davranışları ölçeğinin son test betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal uyum desteği boyutunda ($\bar{x}$ = 5.0) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}$ = 3.9) yüksek düzeyde sergilediği; Ulaşılabilirlik boyutunda ($\bar{x}$ = 5.0) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}$ = 4.8) yüksek düzeyde sergilediği; Özerklik desteği boyutunda ($\bar{x}$ = 5.0) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}$ = 4.7) yüksek düzeyde sergilediği; İlişkisel önemseme boyutunda ($\bar{x}$ = 4.8) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}$ = 4.1) yüksek düzeyde sergilediği; öğretim desteği boyutunda ($\bar{x}$ = 5.0) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve ($\bar{x}$ = 4.7) yüksek düzeyde sergilediği; toplam ölçekte ($\bar{x}$ = 4.9) yüksek düzeyde gerekli gördüğü ve (v = 4.4) yüksek düzeyde sergilediği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin önemseyen öğretmen davranışlarını önemli görme ve sergileme açısından değerlendirildiğinde, öğretmenler ön test sonuçlarında tüm boyutlarda yüksek düzeyde gerekli görmüş ve sosyal uyum desteği boyutunda orta, diğer boyutlarda yüksek düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Son test sonuçlarına göre öğretmenler bütün boyutlarda önemseme davranışlarını yüksek düzeyde önemli görülmüş ve sergilediğini belirtmiştir. Ancak, ön test ve son test aritmetik ortalamaları sergileme açısından incelendiğinde bir miktar artış olduğu gözlenmektedir.

4.2.3.2. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği Öğrenci Formunun Ön-Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular. Öğrenciler öğretmenlerini önemseyen öğretmen davranışları açısından değerlendirmiştir. Öğrenciler ölçeği uygulamalar öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki defa doldurmuşlardır. Öğrencilere uygulanan önemseyen öğretmen davranışları ölçeği öğrenci formundan elde edilen ön test bulguları Tablo 124'te verilmiştir.

Tablo 124. *Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Ön Test Betimsel Sonuçları*

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd
Sosyal uyum desteği	1 Sınıf	8	4.6	5.0	4.9	0.2
	2 sınıf	11	3.2	5.0	4.7	0.6
	3 sınıf	8	4.4	5.0	4.9	0.2
İlişkisel önemseme	1 Sınıf	8	4.5	5.0	4.8	0.2
	2 sınıf	11	1.8	5.0	4.3	1.3
	3 sınıf	8	3.8	5.0	4.6	0.4
Ulaşılabilirlik	1 Sınıf	8	3.0	5.0	3.8	0.7
	2 sınıf	11	1.5	4.8	3.2	0.9
	3 sınıf	8	1.5	3.3	2.7	0.7
Özerklik desteği	1 Sınıf	8	4.2	5.0	4.6	0.3
	2 sınıf	11	2.4	5.0	4.4	0.9
	3 sınıf	8	3.2	5.0	4.2	0.6
Toplam Ölçek	1 Sınıf	8	4.3	5.0	4.6	0,3

2 sınıf	11	2.4	4.9	4.2	0.9
3 sınıf	8	3.2	5.0	4.1	0.3

Tablo 124'e göre önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeğinin ön test betimsel analiz sonuçlarına göre "Sosyal uyum desteği" boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.9$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.7$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.9$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. İlişkisel önemseme boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.3$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.6$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin ulaşılabilirlik boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$) yüksek, 2. Sınıf ($\bar{x}=3.2$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 2.7$) orta düzeyde aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Özerklik desteği boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.6$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.4$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.2$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Toplam ölçekte. Sınıf ($\bar{x}=4.6$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.2$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.1$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 125'te önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeğinin son test betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 125. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeğinin Son Test Betimsel Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd
Sosyal uyum desteği	1 Sınıf	8	4.0	5.0	4.8	0.5
	2 sınıf	11	2.2	5.0	4.1	1.3
	3 sınıf	8	3.4	5	4.7	0.5
İlişkisel önemseme	1 Sınıf	8	4.3	5.0	4.8	0.3
	2 sınıf	11	1.0	5.0	3.7	1.8
	3 sınıf	8	4.0	5.0	4.8	0.3
Ulaşılabilirlik	1 Sınıf	8	3.0	5.0	3.8	0.7
	2 sınıf	11	1.5	4.0	2.8	1.1
	3 sınıf	8	2.3	3.5	2.8	0.5
Özerklik desteği	1 Sınıf	8	4.4	5.0	4.8	0.3
	2 sınıf	11	1.8	5.0	3.9	1.5
	3 sınıf	8	3.4	5.0	4.5	0.6
Toplam Ölçek	1 Sınıf	8	4.0	5.0	4.6	0.4
	2 sınıf	11	1.7	4.8	3.7	1.4
	3 sınıf	8	3.6	4.6	4.3	0.4

Tablo 125'te belirtildiği gibi önemseyen öğretmen davranışları öğrenci ölçeğinin son test betimsel analiz sonuçlarına göre "Sosyal uyum desteği" boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=4.1$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.7$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. İlişkisel önemseme boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.7$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.8$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin ulaşılabilirlik boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=3.8$) yüksek, 2. Sınıf ($\bar{x}=2.8$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 2.8$) orta düzeyde aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Özerklik desteği boyutunda 1. Sınıf ($\bar{x}=4.8$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.9$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.5$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları

görülmüştür. Toplam ölçekte. Sınıf ($\bar{x}=4.6$), 2. Sınıf ($\bar{x}=3.7$) ve 3. Sınıf ($\bar{x}= 4.3$) yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğrenciler, öğretmenlerinin önemseme davranışlarını sergileme açısından ele alındığında ulaşılabilirlik boyutu orta düzeyde, diğer boyutlar yüksek düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında arada bir fark görülmediği anlaşılmaktadır

4.2.3.3. Önemseme Odaklı Seminerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Uygulamaların yürütüldüğü okul öğretmenlerine “umurumda değilsin”, “gelişimsel destek”, “sorumluluk kazandırma”, “önemseme davranışlarında iletişim” ve “önemseme davranışlarının öğretilmesi” olmak üzere beş seminer videosu hazırlanmıştır. Öğretmenlerden bu videoları izlemeleri ve videolar hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Aşağıda her bir seminer videosuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.3.3.1. Seminer 1: Umurumda Değilsin. Bu videoda önemseme davranışlarının bilme-tanıma, alçakgönüllülük, alternatif ritimler, sabır, dürüstlük, umut, güven ve cesaret olmak üzere sekiz bileşeninden bahsedilerek “bir öğrenciyi öğretmeni tarafından önemsendiği nasıl gösterilebilir ve hissettirilebilir?” Sorusu açıklanmaya çalışılmıştır. Birinci seminer videosuna ilişkin Ö1’in öğrenciyi tanıma, sabırlı olma, cesaretlendirici olma ve alternatif yöntemlerin denenmesine dikkat ettiği anlaşılmaktadır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Öğrenciyi çok iyi tanımamız gerektiğini, bazı durumlarda nasıl tepki verebileceğini anlamaya yönelik sürekli tanımaya çalışmamız gerektiğini anladım. İnsanın sürekli değişen bir karakter olduğunu ve sürekli değiştiğini bundan dolayı öğrenciyi tanımaya yönelik alternatif yöntemler denememiz gerektiğini öğrendim. Öğrenciye karşı sabırlı olmamız gerektiğini anladım. Her öğrencinin yapısının, karakterinin ve kabiliyetinin farklı olduğunu anladım. Öğrencilerimize yönelik, onların gelişimlerine yönelik aceleci olmak yerine biraz daha sabırlı ve cesaret verici olmamız gerektiğini öğrendim. Ö1

Ö2 öğrenciyi önemseme davranışlarını sergilerken kendine öğrenciyi anlamaya, öğrenciye yeterince fırsat tanımaya, alternatif yollar bulmaya yönelik bazı sorular sorarak kendini meslekte dinamik tutabileceğini ifade etmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Yapmak istemediği veya yapmaktan hoşlanmadığı konularda, neden yapması gerektiği ya da yapmaması durumunda neler olabileceği konusunda öğrenciye yol gösterebiliriz... Öğrencinin öğrenim sürecinde yaşayacağı duygusal veya fiziksel zorlukları yenmesinde ihtiyacı olan motivasyonu ve zamanı ona sunmalı bunu yaparken de oldukça sabırlı davranmalıyız... Bu seminer önemseyen öğretmende olması gereken davranışları toparlayıp bizlere sunması açısından oldukça güzel ve faydalı olmuş. Öğrencimi doğru anlayabildim mi, yeteri kadar fırsat tanıdım mı, karar verirken ne düşünüyordu, farklı bir yol bulabilir miyim gibi beni bu meslekte hala dinamik tutan sorularla karşı karşıya getirdiği için de ayrıca mutlu oldum. Ö2 Ö3'ün birinci videoda izlediklerinden yola çıkarak kendini değerlendirdiği ve öz eleştiride bulunduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu konular hakkında neler yapabileceği üzerine düşüneceğini ifade etmiştir.

Sürekli değişim halinde oldukları için ben 3Ö5K'yı tam tanıyorum dedim ama geçen günkü yaşadığım hani dün hatta dün söyledi annesi...videolarda ne kadar haklı olduğunuzu gösterdi. Mesela sabır sizin kadar sabırlı olamadığınızı düşünüyorum. Gerçekten olamıyoruz çünkü 6 saat okulda da olsa canlı derste de olsa bir konuyu yetiştirme bi şey hani o konuda da öz eleştiri olarak söylüyorum bunları kendime söylüyorum. Şey de yetersiz kalıyoruz uzaktan eğitimde bireysel farklılıklara çok hitap edemiyorum. Konuyu çok çeşitlendiremiyorum hani yani materyal somut değil soyut kalıyoruz burada yani bunları düşüncem neler yapabilirim diye. Ö3

4.2.3.3.2. Seminer 2: Önemseme Davranışlarında İletişim. Bu videoda öğretmen öğrenci arasında sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi için iletişimin önemine değinilmiştir. Ayrıca, önemseme davranışlarının niteliğini ortaya koyan kaliteli iletişim olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin dünyaya bakış açılarından onları anlayabilmek için önemseme davranışlarında iletişimin bir parçası olan dönütün ve dinlemenin önemine değinilmiştir. Ö1 dönüt, öğrencinin algı dünyası, empatik dinleme, anlaşılabilir olma gibi önemseme davranışlarında iletişim konusunda önemli olan noktalar hakkında görüşlerini belirtmiş ve bu konularda özen göstereceğini ifade etmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Etkili iletişim şemasında olduğu gibi kaynak bazen öğretmen ya da öğrenci, alıcı bazen öğretmen ya da öğrenci olduğunu, karşı tarafa anlatılan şemaların karşı taraftan algılanmasının tamamen farklı olabileceğini, sade ve kısa cümleler

kullanılması gerektiğini, dönütleri mutlaka almamız gerektiğini, dersi özetleyici sorularla dönüt almaya özen göstermemiz gerektiğini, empatik dinlemeye özen göstermemiz gerektiğini, öğrenciyi dinlediğimizi belirtici olmak ve onun gözünden bakmaya çalışmamız gerektiğini öğrendim. Öğrenciyi dinlerken bazen kendimi onun yerine koyarak empati anlayışıyla öğrencinin yanıtlarını değerlendirmeyi düşünüyorum. Ö1

Ö2 konu anlaşıldı mı sorusu ya da ödev yerine konunun özetlenmesine ders saatinde daha fazla zaman ayıracağını belirtmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Konu anlaşıldı mı sorusunu çok soran bir öğretmenim. Anlatılanın öğrenciler tarafından onaylanması benim bir sonraki seviyeye çıkmamda oldukça belirleyicidir. Ders saatimiz yeterli olduğunda sınıfta, yeterli olmadığına ise eve konu özeti veririm. Bu şekilde hem yazma hem de tekrar etme çalışması yaptırarak dönüt almaya çalışırım. Bu seminerle konunun sınıfta özetlenmesine biraz daha zaman ayırmayı düşünüyorum. Ö2

Ö3 öğrencileri onların algısından anlamadığını bazen onların sorunlarını geçiştirdiğini, kendi çocukluğuna baktığında onların neler hissettiklerini fark ettiğini ve onlara daha empatik yaklaşması gerektiğini anladığını ifade etmiştir.

Çocukların mesela şu çok etkiledi mesela bi şey anlatıyorlar evet gerçekten bazen kendi kendime söylüyorum ki ne diyeyim. Söylediğiniz örneği söyleyecem "kalemimi kaybettim." yenisini alırsın yenisini alırız falan ama ben bunu gerçekten arkasındaki sebepleri bazen görmezden gelebiliyorum ki küçüklükte yaşamış olduğum şeyleri hatırladım. Mesela bi şeyimi kaybettiğim için babam bana bi daha almayacam deyip günlerce ağladığımı falan bu sorunları biraz daha derinleştirmem gerektiğini çocukların onları anladığımı hissettirmem gerektiğini falan düşündüm. Ö3

4.2.3.3.3. *Seminer 3: Gelişimsel Destek.* Bu seminer videosunda öğrencilere gelişimsel destek sağlamak amacıyla iç motivasyon, seviyeye uygun öğrenme birimi, dönüt ve değerlendirme kavramları üzerine durulmuş ve nasıl olması gerektiği açıklanmıştır. Öğretmenler seminer videosunu öğretici ve açıklayıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

İç motivasyonla gelişim arasında doğrusal ilişki olduğunu, öğrencinin ilerleyebilmesi için dış motivasyondan çok iç motivasyonun önemli olduğunu,

yapılan işin çocuğun beceri seviyesinden bir tık üstünde olmasına özen göstermemiz gerektiğini (çok zor ya da çok kolay olmamalı) bilgisayar oyunlarının çocukların sevmesindeki bir sebebin de level 1, level 2 diye atladığından dolayı çocuklarda motivasyonlarını artırdığını, geribildirimleri çok açık bir şekilde belirtmemiz gerektiğini, değerlendirmeyi nötr olarak yapmamız gerektiğini öğrendim. Ö1

“Öğrencilerimizin gelişimine destek olacağına inandığım kavramları biz öğretmenlerin yüreğine ve aklına düşürdüğünüz için oldukça faydalı bir seminerdi.” Ö2

“Dönüt sağlamak için kendilerini daha çok cesaretlendirmek gerektiğini düşündüm.” Ö3

4.2.3.3.4. Seminer 4: Sorumluluk Kazandırma. Bu seminer videosunda ödül ve ceza yerine öğrencinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağı ve sorumluluk almasını kolaylaştıracağı yöntemlere değinilmiştir. Güvenli ortam, düzen ve özerkliğin öneminden, tutarlı davranışlar sergileyerek, kurallar net bir şekilde belirlenerek, rutinler oluşturularak ve ceza yerine bedel ödetilerek sorumluluk kazandırılabilceğinden bahsedilmiştir. Öğretmenler ödül ve ceza ile sorumluluk kazandırmaya çalıştıklarını ancak başarısız olduklarını, bu seminerin onlara farklı bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Sadece ödül ve ceza ile sorumluluk kazandırılmayacağını, güvenli ortam, düzen ve özerklikle sorumluluk kazandırılabilceğini, tutarlı davranışlar, kuralların belirlenmesi, rutinlerin olması ve bedel ödetmekle düzenin oluşturulacağını, özerklikte öğrenciye seçme hakkının verilmesi ve bir öğrencinin sorumluluğunu neden yerine getirmedeğini anlamaya çalışmamız gerektiğini anladım. Ö1

Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerimle sorun yaşıyordum. Genelde ödül ve cezaya başvuruyordum. Ama bir sonuç vermiyordu. Bu seminer bana farklı bir yol deneme fırsatı verdi. Ö2

Yani evet bu sorunlarını kendileri çözmeliler, öğrenmeliler, sorumluluk almalarına fırsat vermeliyim. Acelecilikten sanırım hemen biz müdahale edip çözüp geçiyoruz. Sonra da sorumluluk almıyorlar diyoruz. Bu videoda da çok açık bir şekilde nasıl yapacağımızı anlatmışsınız. Ben de sınıfıma bunu nasıl taşıyım üzerinde düşüneceğim. Ö3

4.2.3.3.5. Seminer 5: Önemseme Davranışlarının Öğretilmesi. Bu seminer videosunda öğrencilere önemseme davranışlarının kazandırılmasında izlenebilecek adımlardan bahsedilmiştir. Ayrıca, önemseme davranışlarının kapsadığı temalara

değinilmiştir. Öğretmenler önemseme davranışlarının öğretilmesinin önemli olduğunu, bunu nasıl yapabileceklerine dair bilgi edindiklerini ve bunu uygulamaya karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Önemseyen öğretmen özelliklerinde, öğrenciye hal ve tavırlarıyla göstermesi yani model olunarak önemseme davranışlarının öğretildiğini öğrendim. Önemseyen öğretmen olarak önemsenen öğrenciye öğretmemiz gereken davranışların kendini, diğerlerini, eşyaları, fikirleri, doğayı önemsemeyi öğretmemiz gerektiğini anladım. Öğrenciye model olarak, diyalog kurarak, pratik yaparak ve onaylayarak önemseme davranışları kazandırabileceğimizi öğrendim ve bunu uygulamaya karar verdim. Ö1

Biz öğretmenlerde önemseme davranışları olması ne kadar önemliyse öğrencilerde de bu davranışların olması o kadar önemlidir. Bir öğrencinin arkadaşlarına, ailesine, sokakta gördüğü köpeğe, okulun kapısına, karşısındakinin duygu ve düşüncelerine, çantasına önemseme davranışı göstermesi öncelikle kendini önemsemesine bağlıdır. Kendi fikrine inanan, sağlıklı ve düzenli beslenen, her akşam yatmadan önce çantasını ertesi güne hazırlayan bir öğrenci elbette ki arkadaşına saygı duyan, yaşadığımız evrende hayvanların da en az bizim kadar yaşama hakkı olduğunu düşünen, elektriğin ve suyun sahibinin sadece kendisi olmadığını anlayan öğrenciler olacaktır. Seminer öğrencinin önemseme davranışı göstermesini nasıl sağlayabileceğimiz konusunda bizi aydınlatmıştır. Oldukça faydalı bir seminer olmuştur. Ö2

Önemseme konusunda çocukları, şunu düşündüm kendi sınıfım adına söylüyorum. Mesela ben o sınıfa ilk girdiğimde 3Ö4E çok önemsiz bir bireydi orada bir birey olduğunu bile düşünmeyen öğrencilerim vardı ki 3Ö3K, 3Ö2K. 3Ö2K akademik olarak çok başarılı olmasa da ya da ders konusunda çok konuşkan çok kendini ifade edebilen biri olmasa da arkadaş ortamında çok baskın bir karakterdi ilk başta. 3Ö4E, 3Ö6E yani 3Ö6E'nin de dedim ya biraz önce bazı farklı yönlerde kendini göstermeye çalıştığı için yani yaramazlıklarıyla bi şeyleri bastırdığı duyguları açık ettiği için onu da önemsemiyorlardı. Şimdi arkadaşlarını daha çok önemseyip uyarıda bulunmuş olmaları bile hani onlarda gözlemlediğim farklılıklardı. Sanki benim sınıfımda şöyle bir algı vardı ki veliler de aynı şeyi düşünüyorlardı. Şu an velilerin duygularının çok değiştiğini düşünmüyorum ama

akademik başarısı olan öğrenciler önemli, akademik başarısı olmayanlar düşük olanlar önemsiz gibiydiler ama bu algıyı sayenizde yıktık. Ö3

4.2.4. Önemseme Odaklı Etkinlikler Öğrenme Ortamlarında Ne Gibi Değişimlere Neden Olmuştur?

Bu kısımda önemseme davranışlarına ilişkin uygulanan etkinlikler esnasında uygulayıcının öğrencilere sunduğu önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, etkinlik videoları, öğretmen-öğrenci-veli görüşmeleri, araştırmacı yansıtıcı değerlendirme analizlerinden elde edilmiştir. Durum çalışması kapsamında önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan gözlemler sonucunda veriler 3 tema ve 21 alt temadan oluşmuştur. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin temalar “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve “kişilerarası ilişki” olarak belirlenmiştir. Bu kısımda da aynı tema ve alt temalardan hareketle analizler yapılmış ve alıntılara yer verilmiştir.

4.2.4.1. Duygusal Destek. Önemseyen öğrenme ortamları kapsamında öğrenciler duygusal destek teması altında öğrencinin duygusal gelişimine destek, eşit düzeyde ilgi gösterme, sevgiyi fiziksel olarak ifade etme ve öğrenciye şefkat gösterme alt temalarında desteklenmesi amaçlanmıştır. Alt temalara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.4.1.1. Öğrencinin Duygusal Gelişimine Destek. Öğrencilerle duygular üzerine etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde duygulara hitap eden hikayeler kullanılmıştır. Ayrıca, öğretim modelinin anlama ve empati aşamasında özellikle öğrencilerin duyguları sorgulanmıştır. Öğrencilerin duygularını tanıması, hangi durumlarda hangi duyguları hissettiği geliştirilmeye çalışılmıştır.

4.2.4.1.2. Eşit Düzeyde İlgi Gösterme. Öğrencilere etkinlikler esnasında eşit haklar tanınarak hiçbir öğrenci ayrıcalıklı ya da aşağı konumda tutulmadan ilgi gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, bazı öğrencilerin daha fazla ilgiye ihtiyaç duydukları dönemler olmuştur. 3. Sınıflardan 3Ö4E ve 3Ö6E, 2. Sınıflardan 2Ö1K ve 2Ö8E bu öğrencilerdendir. Özellikle bu öğrenciler ve aileleriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin süreçte özel olarak takipleri yapılmıştır. 3Ö4E ve annesi ile aralarındaki yaşadıkları sorunları çözmek ve ödevlerinin yapılması üzerine 3 bireysel görüşme, 2Ö1K ile kâğıda dokunamaması ve disleksi şüphesinden dolayı 4 bireysel görüşme yapılmıştır. Yazı yazması kâğıda dokunmadan gelişmesi amacıyla Montessori yazı kumu verilmiştir. 3Ö6E ile babasıyla yaşadığı sorunlarla ve

ödevlerle ilgili 2 bireysel görüşme yapılmış, etkinliklere 4. Sınıf öğrencisi olan ablası da davet edilmiştir. 3Ö1K ile derslere katılım ve ödevlerine ilişkin bir bireysel görüşme yapılmıştır. Ayrıca, derslere katılamayan öğrenciler için telafi dersleri yapılmıştır. Velilere öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin seminer verilmiştir.

4.2.4.1.3. Sevgiyi Fiziksel Olarak İfade Etme. Etkinliklerin online yapıldığından dolayı bu alt tema için bir şey yapılamamıştır. Ancak, öğrenciler köyde ziyaret edilmiştir. Etkinlikleri bırakılan noktadan alamayan öğrenciler için evlerine bırakılmıştır. Öğrencilerin hepsi gruplar halinde kütüphaneye götürülmüştür.

4.2.4.1.4. Öğrenciye Şefkat Gösterme. Özellikle kurallara uymayan öğrenciler şefkatle uyarılmıştır. Hiçbir öğrenciye karşı arkadaşlarının içinde küçük duruma düşürülecek davranışta bulunulmamıştır. Konuşmak istemeyen öğrenciler teşvik edilmiş ancak zorlanmamıştır. Etkinliklere katılmayan öğrenciler suçlanmamıştır. Öğrencilere hissedilen sevgi ifade edilmiştir. Özellikle bireysel görüşmelerde öğrencilere şefkatle yaklaşılmıştır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

2Ö5K: öğretmenim ben ben ben... bir tane daha söyleyebilir miyim?.. Ben de diyebilir miyim?

Öğretmen: hepiniz konuşacaksınız, sırayla tamam mı tatlım? bütün arkadaşların konuşmak istiyor. Ama sen her defasında öğretmenim ben diyebilir miyim diyorsun. Öyle demiyoruz. Sadece parmak kaldırıyoruz. Tamam mı tatlım anlaştık mı?

2Ö5K: Tamam öğretmenim.

4.2.4.2. Sosyal Uyum Desteği. Önemseyen öğrenme ortamları kapsamında öğrenciler sosyal uyum desteği teması altında öğrencinin sosyal gelişimine destek, güvenli ve rahat öğrenme ortamı oluşturma, sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat etme ve adaletli davranma, öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etme, öğrenciyi olumsuz durumlara karşı koruma, istenmeyen davranışlarla baş etme alt temalarında desteklenmesi amaçlanmıştır. Alt temalara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.4.2.1. Öğrencinin Sosyal Gelişimine Destek. Bazı öğrencilerin arkadaşlarına uymada problem yaşadığı gözlenmiştir. Bunun üzerine bu sorunun aşılması amacıyla planda olmayan bir etkinlik programa konmuştur. Ayrıca, arkadaşları ve aileleri ile bağlarının kuvvetlenmesi amacıyla oyun geceleri düzenlenmiştir. Böylelikle arkadaşları ve aileleri ile kaliteli zaman geçirme fırsatı sunulmuştur. Öğrencilerin daha sonra boş

kaldıkları zamanlarda oyun gecesinde oynanan oyunları oynadıkları görülmüştür. Gerekli görüldüğü durumlarda sınıf sorunlarını aşmak amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Sosyallik açısından da çok iyi geldiniz onlara. Oyunla bir şeyleri öğrendiler. Mesela hadi bugün vaktimiz var çocuklar bir şey yapalım dediğimizde daha önce resim çizelim boyama yapalım ama artık diyorlar ki bilmece okuyalım hem aklımız gelişir hem eğleniriz tekerleme okuyalım öğretmenim çünkü dersler dersi sizinle yapmışlar hatta o tekerlemeyi söyleyelim tabii ki onları eğlendirdi gibi okuması zayıf olanın öğrencilerimi de var ben çok sevinmişim ona açtım hemen tekerlemeleri daha önce seni daha böyle sanki çok boş geçiyormuş gibi uzaktan resim dersinde çok bir şey katamıyoruz birbirimize ya manzara resmi kış resmi böyle bir okul resmi çizin sadece çiziyorlar ve ben buradan bu şekilde bakıyordum ama Tekerleme okumuş olmaları kütüphaneye gitmiş olmaları kütüphane de çok sessiz çok güzel çok kitap var böyle anlatmaları çok güzeldi bugün oyun gecemiz var... Ne diyeyim sosyallik açısından hele de bu pandemi sürecinde çok güzeldi emeklerinize sağlık benimkiler çok keyif aldılar. Ö3

Öğretmen: Sence sen arkadaşlarına nasıl davranıyorsun?

2Ö1K: Biraz gıcıklaşıncı onlar, onlara kızıyorum.

Öğretmen: Onlar sence neden gıcıklaşıyor olabilirler?

2Ö1K: ben kardeşime bağıyorum. Onlar da neden bağıyorsun diyorlar. Ben bağırmaı kesiyorum. Ondan sonra onlar başlıyor.

Öğretmen: ders esnasında kardeşine neden bağıyorsun?

2Ö1K: derse girmeden önce benimle uğraştı biraz herhalde, unuttum şimdi

Öğretmen: diğer arkadaşlarına bakıyorum. Diğerleri birbiriyle hiçbir sorun yaşamıyor. Kimse kimseye kötü bir şey söylemiyor. Ama sen nedense seninle herkesin uğraştığını düşünüyorsun. Sanki sen arkadaşlarına birazcık daha sert davranıyorsun.

2Ö1K: evet, galiba.

Öğretmen: senin böyle davranmana sebep olan şey ne olabilir?

2Ö1K: bilmiyorum.

Öğretmen: peki bundan sonra herkese birazcık daha sakın davranabilir misin?

2Ö1K: denerim...çalışırım... bizim onlarla [arkadaşları] geçmişte çok kavgamız oldu.

Öğretmen: geçmişte kavganız olabilir. Ama istersek geçmiş i unutup, yeniden başlayabiliriz onlarla. Sen biraz daha iyi davranırsan eğer emin ol ki onlar da sana iyi davranacaklar. Senden sakın olmanı istiyorum. Bir de sen çok duyarlı bir çocuksun, başkalarına üzü lmesi seni çok üzüyor. O yüzden de onları üzmeyerek sen de mutlu olabilirsin. Anlaştık mı?

2Ö1K: anlaştık.

4.2.4.2.2. Güvenli ve Rahat Öğrenme Ortamı Oluşturma. Öğrencilerin davranışları, sözlerine karşı yargılayıcı, aşağılayıcı ya da kınayıcı karşılanmamıştır. Öğrencilerin etkinliklerde verdikleri cevaplardan kendilerini güvende hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin başlangıçta istenen, beklenen cevapları verme eğilimleri olduğu gözlenmiştir. Daha sonraları öğrenciler dürüst lükle kendilerini ifade etmişlerdir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“Bizim köyde öyle yapsalar direkt dövme ye başlarlar.” 3Ö8E

“Öğretmenim ben tekrar söyleyebilir miyim?.. Gıcık olurum ona dö verim onu.” 3Ö2K

“Öğretmenim ben tekme tokat girerim.” 3Ö6E

4.2.4.2.3. Sınıf Kurallarının Uygulanmasına Dikkat Etme ve Adaletli Davranma. Uygulayıcı bu konuya azami dikkat göstermiştir. Ancak bazen bunun mümkün olmadığı olmuştur. Bu noktada da öğrenci bunu dile getirmiş ve bu durum hemen düzeltilmiştir. Böyle durumlarda uygulayıcı özür dileyerek telafi yoluna gitmiştir. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“Öğretmen: 2Ö1K çok enerjik bir çocuksun. İçin içine sığmıyor senin biliyorum. Çok hareket etmek istiyorsun. Çok konuşmak istiyorsun ama 10 arkadaşsınız bu yüzden de sırayla konuşmak zorundasınız anlaştık mı? biraz daha sabırlı olmanı istiyorum senden”

4.2.4.2.4. Öğrencilerin Olumlu Davranışlarını Takdir Etme. Öğrenciler dürüstçe kendilerini ifade ettiklerinde, arkadaşlarına teşekkür ettiklerinde ya da onaylayıcı söz söylediklerinde takdir edilmiştir.

4.2.4.2.5. Öğrenciyi Olumsuz Durumlara Karşı Koruma. Bazen öğrencilerin şikâyet etme, arkadaşına karşı kırıcı tavırda bulunma gibi durumlarla karşılaşmıştır. İki tarafın da haklarını koruyarak olumsuz durumlara karşı öğrenciler korunmuştur. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“[Sınıfta bazı öğrenciler 2Ö8E 'in resmine bakarak ıyyy deyip beğenmediklerini gösteriyorlar.]

Öğretmen: ama başkasının resmini bu şekilde eleştirmiyoruz.

[2Ö8E eleştirildiği için çekiniyor ve resim yapmak istemiyor.]

Öğretmen: bugün resim yaparken sadece çekirge ve karınca hikayesi temalı resim yapacağımızı söyledim. Herhangi bir kural koymadım. O yüzden de istediğiniz gibi resim yapabilirsiniz.”

4.2.4.2.6. İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme. İstenmeyen davranışlarla baş ederken öncelikle görmezden gelme uygulanmış, daha sonra kıbarca uyarılmış bazen bu birkaç defa yapılmıştır. Sınıf genelinde olan istenmeyen davranışlara karşı bir oyunla çocukların farkındalığı sağlanmaya çalışılmıştır. Son aşamada, yanlış davranışları onlara izletilerek farkına varmaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, ihtiyaç duyulduğunda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“2Ö8E: öğretmenim 2Ö1K benim burnuma vurdu.

2Ö1K: öğretmenim yanlışlıkla oldu.

Öğretmen: 2Ö1K arkadaşından özür diler misin?

2Ö1K: özür dilerim.

Öğretmen: yanlışlıkla yaptığını söylüyor. Senin için özür dilemesi yeterli olur mu

2Ö8E?

2Ö8E: yeterli öğretmenim

Öğretmen: 2Ö1K bundan sonra biraz daha dikkatli olur musun?

2Ö1K: olurum öğretmenim”

“Hani böyle sizi ne kadar dinlemediğimiz, siz konuşurken üstüne konuştuğumuzu, sözünüzü kestiğimizi” 3Ö3K

“Siz konuşurken atlıyoruz sizin konuşmanıza sonra... siz bize onun videosunu göstermiştiniz biz hiç susmuyoruz. Onu ne ara çektiniz biz de bilmiyoruz onları öğrendik. Biz zaten okullar açılınca kesin zaten canlı derslerde susmuyoruz özellikle ben susmuyorum...tabii ki de susacağım o videoyu izledikten sonra kendimi gördükten sonra.” 3Ö2K

“İşte sözünüzü kesiyoruz. Bu güzel olmuş mu diye şey yapıyoruz bağıyoruz. Bazen dinlemiyoruz” 3Ö5K

“Konuyu değiştiriyoruz. Sizin söylediğiniz şeyin üstüne konuşuyorum bağırıyoruz. İzin alırken ğretmenim ğretmenim ğretmenim diyoruz. Ondan sonra bir şey söylüyorsanız mesela bir hayal olması gerekiyordu derken biz diyoruz ki bu gerçek olsun bu bir şey olsun diyoruz” 3Ö7K

“ğretmenim yani biz sürekli konuşuyorum sizin sözünüzü kesiyoruz Sonra ğretmenim ğretmenim diye bağırıyoruz güzel olmuş mu diyoruz” 3Ö1K

4.2.4.3. Kişilerarası İlişki. nemseyen ğrenme ortamları kapsamında ğrenciler Kişilerarası ilişki teması altında ğrencinin Nazik davranışlar, Etkili dinleme, Konuşurken göz teması kurma, Sade ve anlaşılır bir dil kullanma, öğrencilerine n yargısız yaklaşım, öğrenciyi dikkate almaalt temalarında desteklenmesi amaçlanmıştır. Alt temalara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.4.3.1. Nazik Davranışlar. Öğrencilerle her durumda nazik konuşmalar ve davranışlar sergilenmiştir. Durumlar karşısında ben dili kullanılarak duygular ifade edilmiştir. Bu konuda öğrencilere örnek davranışlar sergilemeye azami dikkat gösterilmiştir. Öğrencilere karşı hiçbir şekilde rencide edici tavırlarda bulunulmamıştır. Olumsuz davranışlar, onu anlayarak ve czm önerisinde bulunarak düzeltilmeye çalışılmıştır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“[2Ö3E ekranında sürekli farklı eklemeler yapıyor bu da diğerlerinin dikkatinin dağılmasına sebep oluyor.]

Öğretmen: 2Ö3E orada çok eğleniyorsun farkındayım, çok değişik şeyler deniyorsun ama bizim burada biraz dikkatimiz dağılıyor. Onu sonra yapabilir misin?

2Ö3E: yapabilirim.

Öğretmen: teşekkür ederim, hadi onları kaldır seni görelim.”

4.2.4.3.2. Etkili Dinleme. Öğrencilerin her biri dikkatli bir şekilde dinlenmiş. Söylediklerine aynalama cümleleriyle cevap verilerek dinlendikleri hissettirilmiştir.

4.2.4.3.3. Konuşurken Göz Teması Kurma. Online derslerde göz teması kurmak ne kadar mümkünse o kadar kurulmaya çalışılmıştır.

4.2.4.3.4. Sade ve Anlaşılır Bir Dil Kullanma. Mümkün olduğunca öğrencinin seviyesine uygun konuşmalar ve etkinlikler yapılmaya çalışılmıştır. Beceri gerektiren etkinliklerde uygulayıcı da öğrencilerle birlikte yapıp aşamaları adım adım göstermiştir.

4.2.4.3.5. ğrencilerine n Yargısız Yaklaşım. Uyum problemi yaşayan ya da ie dönük çocuklara karşı ayrı bir ilgi gösterilmiştir. Hiç kimsenin bir diğeri için

konusmasına izin verilmemiştir. Buna veliler ve öğretmenler de dahil tutulmuştur. Uygulayıcı için öğrencinin yaşam memnuniyetini düşürecek durumlar dikkate alınarak bu konularda yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

Önemseme konusunda çocukları, şunu düşündüm kendi sınıfım adına söylüyorum. Mesela ben o sınıfa ilk girdiğimde 3Ö4E çok önemsiz bir bireydi orada bir birey olduğunu bile düşünmeyen öğrencilerim vardı ki 3Ö3K, 3Ö2K. 3Ö2K akademik olarak çok başarılı olmasa da ya da ders konusunda çok konuşkan çok kendini ifade edebilen biri olmasa da arkadaş ortamında çok baskın bir karakterdi ilk başta. 3Ö4E, 3Ö6E yani 3Ö6E'nin de dedim ya biraz önce bazı farklı yönlerde kendini göstermeye çalıştığı için yani yaramazlıklarıyla bi şeyleri bastırıldığı duyguları açık ettiği için onu da önemsemiyorlardı. Şimdi arkadaşlarını daha çok önemseyip uyarıda bulunmuş olmaları bile hani onlarda gözlemlediğim farklılıklardı. Sanki benim sınıfımda şöyle bir algı vardı ki veliler de aynı şeyi düşünüyorlardı. Şu an velilerin duygularının çok değiştiğini düşünmüyorum ama akademik başarısı olan öğrenciler önemli, akademik başarısı olmayanlar düşük olanlar önemsiz gibiydiler ama bu algıyı sayenizde yıktık. Ö3

4.2.4.3.6. *Öğrenciyi Dikkate Alma.* Etkinliklerin merkezinde öğrenci tutulmuştur.

Aile içindeki iletişimi iyileştirmek ve öğrencilerin anlaşılması, dikkate alınması amacıyla bireysel ya da grup veli görüşmeleri yapılmıştır. Öğrencinin yaşadığı sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır. İnterneti olmayan öğrenciye destek, dosyaları olmayan öğrencinin evine bırakılması, disleksi olabilecek öğrenci için bağlantıların kurulması, mini testleri yapılması gibi girişimlerde bulunulmuştur. Pandemi sürecinde öğrencinin iyi olma halini desteklemek amacıyla etkinliklerle direk bağlantısı olmayan mandala çalışmalarının yapılması, kütüphaneye götürülmesi, oyun gecelerinin düzenlenmesi, yoga, pilates, jimnastik gibi fiziksel aktivitelerin etkinliklere eklenmesi söz konusu olmuştur. Aşağıda buna ilişkin alıntıya yer verilmiştir.

“[3Ö8E erkinlik esnasında makas tutuyor elinde]

3Ö8E makas sana zarar verebilir tatlım...3Ö8E aman ne olur korkutuyorsun beni makası bırak tatlım”

4.3. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Öğretmen-Öğrenci Davranışları ve Öğrenme Ortamlarına Etkisine İlişkin Bulguların Özetlenmesi

Bu çalışmada ilkokul öğretmen ve öğrencilerinin önemseme davranışları açısından geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlere önemseyen öğretmen davranışları, önemseyen öğrenme ortamları ve öğrencilere önemseme davranışlarının öğretilmesi üzerine seminer verilmiştir. Öğrencilere ise önemseme davranışları kazandırmak amacıyla iki yol izlenmiştir. Bunlardan biri önemseme davranışlarına ilişkin etkinliklerin hazırlanıp uygulanması diğeri, öğrencilere önemseyen öğrenme ortamlarının sunulmasıdır. İhtiyaç analizi kapsamında önemseyen öğretmen-öğrenci ve öğrenme ortamlarına ilişkin temalar belirlenmiştir. Etkinlikler ve analizler belirlenen bu temalar kapsamında yürütülmüştür. Ayrıca, uygulama esnasında belirlenen ihtiyaçlara yönelik sınıf bazında etkinlik eklemeleri yapılmıştır.

Buna göre önemseyen öğrenci davranışlarının geliştirilmesi amacıyla 1. sınıflara yedi etkinlik, 2. Sınıflara 11 etkinlik, 3. Sınıflara 12 etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikler, kazanımlara yönelik ve öğrencilerin genel önemseme davranışlarına yönelik analiz edilmiştir. Ayrıca, farklı veri kaynakları da analize tabi tutulmuştur. Etkinliklerin kazanımlarına yönelik analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim modelinin boyutları dikkate alınmıştır. Genel önemseme davranışlarının analizinde öğrencilerin etkinlik esnasında davranışları analiz edilerek sıklık tablosu ile ifade edilmiştir. Farklı veri kaynakları ise temalaştırılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, uygulamaların öncesinde ve sonrasında ölçekler, görüşmeler ve anketler uygulanmıştır.

Bununla beraber önemseyen öğrenme ortamları, uygulayıcının etkinlik esnasında öğrencilerle olan etkileşimi sonucunda oluşmuştur. Bu bakımdan, uygulayıcı önemseme davranışları açısından hem öğrenciyi önemseyen hem de model olarak ve rehber olarak öğrenciye önemseme davranışlarını öğreten rolünde yer almıştır. Önemseyen öğrenme ortamlarının analizi, ihtiyaç analizinde belirlenmiş olan “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve kişilerarası ilişki” temaları üzerinden gidilerek ve alıntılara yer verilerek yapılmıştır.

Önemseyen öğretmen davranışları için ihtiyaç analizinde belirlenen temalar “umurumda değilsin!”, “önemseme davranışlarında iletişim”, “gelişimsel destek”, “sorumluluk kazandırma” ve “önemseme davranışlarının öğretilmesi” başlıklarında toplanarak 5 seminer videosu hazırlanmıştır. Öğretmemelere ve öğrencilere uygulama

öncesi ve sonrası önemseyen öğretmen davranışları ölçekleri uygulanmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bu kısımda, önemseyen öğretmen ve öğrenci davranışları ve önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin yukarıda verilen bulguların özetlenmesi amaçlanmıştır.

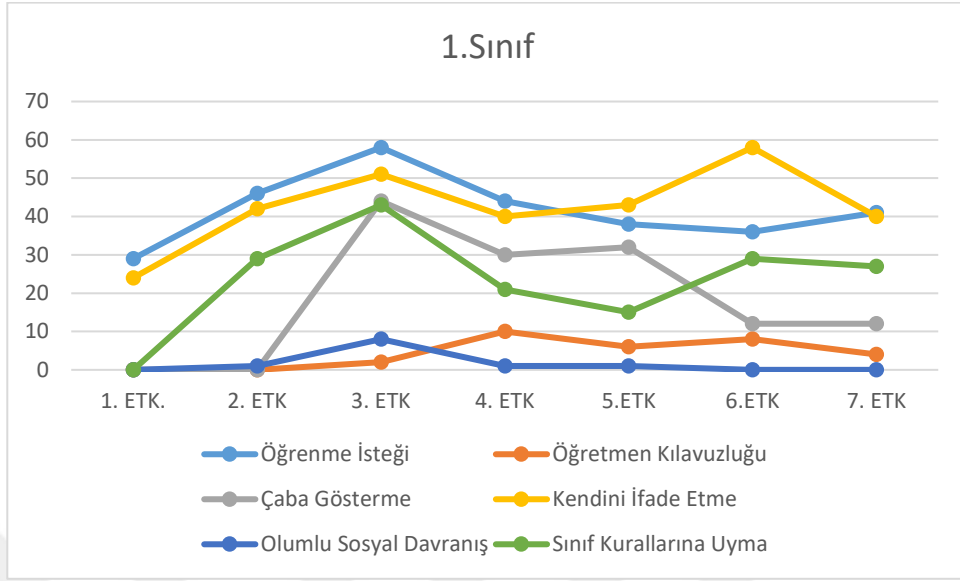
4.3.1. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanmasının Öğrenci Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulguların Özetlenmesi

Öğrenciler için geliştirilen önemseme odaklı etkinlikler 4 tema ve 10 alt tema altında toplanmıştır. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim modeline göre uygulanmıştır. Etkinlikler aracılığıyla, öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin sorumluluk alma, başarı/başarısızlık (çaba gösterme) alt temaları, kendini önemseme temasına ilişkin kendini ifade (duyguların tanınması, duyguların ifadesi), kendini tanıma (güçlü ve zayıf yönlerimiz, hayallerim ve ben 1, 2, 3) alt temaları, diğerlerini önemseme temasına ilişkin anlayış geliştirme (duyguların yorumlanması), farklılıklara saygı (farklılıklara saygı, farklılıklarla renkliyiz, diğerlerini olduğu gibi kabul) alt temaları, eşyayı önemseme temasına ilişkin kağıdın hikayesi işlenmiştir.

Önemseyen öğrenme ortamları aracılığıyla, öğrencilerde öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin öğrenme isteği, öğretmen kılavuzluğu alt temaları, kendini önemseme temasında kendini dürüstçe ifade etme, güvende ve rahat hissetme alt temaları, diğerlerini önemseme temasında olumlu sosyal davranış, nezaket kurallarına uyma, sınıf kurallarına uyma, diğerlerini dinleme alt temalarına ilişkin kazanımlar geliştirilmeye çalışılmıştır.

Her bir etkinlik için öğrencilerin önemseme davranışlarının oluşturulduğu frekans tabloları grafiğe dökülmüştür. Şekil 17’de birinci sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin frekans grafiği verilmiştir.

Şekil 17. 1. Sınıf Öğrencilerinin Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Frekans Grafiği



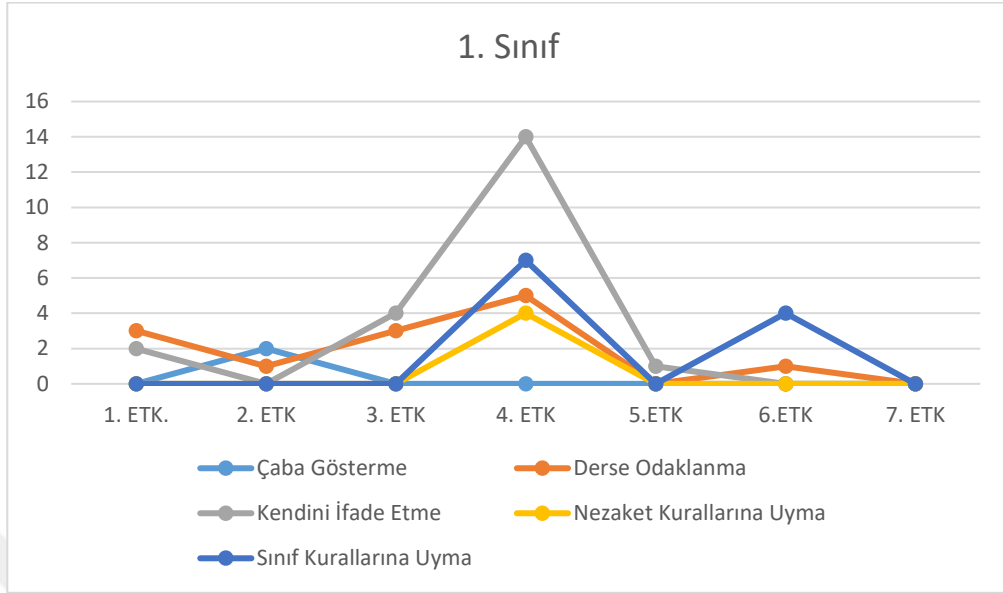
Şekil 17’de gösterildiği gibi birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin 7 etkinliğe ait frekans grafiğine göre öğrenme isteği, öğretmen kılavuzluğunu talep etme ve çaba göstermede ve genel öğrenmeyi önemseme davranışlarında başlangıç ve bitiş arasında artış olduğu görülmektedir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre öğrencilerin başarısızlığı denemeler olarak algılama, çaba gösterme, öğrenmenin önemini anlama, öğrenmenin sorumluluğunu almada farkındalık oluştuğu anlaşılmaktadır. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin öğrenmeyi önemseme boyutunda küçük miktar da olsa artış olduğu, öğretmen anketine göre düşük düzeyden orta düzeye artış olduğu, veli anketine göre düşük düzeyden yüksek düzeye artış olduğu görülmektedir. Ayrıca 1. Sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenmeye istekliliklerinde artış olduğunu, ödevlerini daha özenli yaptıklarını belirtmiştir. Öğrenci odak grup görüşmelerinde öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu aldıkları, çabaladıklarında başaracaklarına inandıkları, eskiye nazaran çok daha istekli oldukları anlaşılmaktadır. Veliler öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli olduklarını, yapılacak şeyleri kendileri yapmak istediklerini ve çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkisi, ilgilerini çekecek ve seviyelerine uygun etkinlikler, kendilerini ifade etmeye fırsat verilmesi, öğrencilerin öğrenme isteklerinde, çaba göstermede ve öğrenmenin sorumluluğunu almada artış sağlamıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin kendini önemseme temasına ilişkin Şekil 17’de gösterildiği gibi kendini ifade etmede artış olduğu gözlenmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre duygularının farkına varma, tanıma, duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etmede farklılık olduğu görülmektedir. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin kendini önemseme boyutunda orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, öğretmen anketine göre düşük düzeyden orta düzeye artış olduğu, veli anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu görülmektedir. Ayrıca, 1. Sınıf öğretmeni öğrencilerinin eskiye nazaran kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini, soyut konular üzerine de konuşabildiklerini duygularını söyleyebildiklerini ifade etmiştir. Velilerin görüşlerine göre kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, kendiyle daha barışık, daha sakin bir duygu durumunda daha sorumluluk sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, eşit söz hakkı verilmesi, etkili dinleme, önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmesini, duygularını, ihtiyaç ve isteklerini paylaşmasını sağlamıştır.

Şekil 17’de gösterildiği gibi birinci sınıf öğrencilerinin diğerlerini önemseme temasına ilişkin olumlu sosyal davranış sergilemede sabit bir gidişat, sınıf kurallarına uyma verilerinde artış gözlenmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre diğerlerine yardım etme, diğerlerine karşı sorumluluklarına farkına varma, farklılıkların önemi gibi alt temalarda farkındalıklarının arttığı anlaşılmaktadır. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin diğerlerini önemseme boyutunda bir miktar düşüş gözlenmekle birlikte yüksek düzeyde olduğu, öğretmen anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, veli anketine göre yüksek düzeyde olmakla birlikte bir miktar artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, nezaket kurallarına dikkat edilmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi eşit söz hakkı verilmesi, istenmeyen davranışların anında çözümlenmesi diğerlerinin üzüntülerinin, sevinçlerinin paylaşılması öğrencilerin birbirlerine karşı nazik davranmalarını, olumlu sosyal davranış sergilemelerini, üzüntü ve sevinçlerin paylaşılmasını ve birbirlerine karşı anlayış geliştirimlerini sağlamıştır.

Bununla beraber etkinlikler esnasında olumsuz davranışlar da gözlenmiştir. Şekil 18’da 7 etkinliğe ait önemseme davranışlarının yokluğuna ilişkin frekans grafiği sunulmuştur.

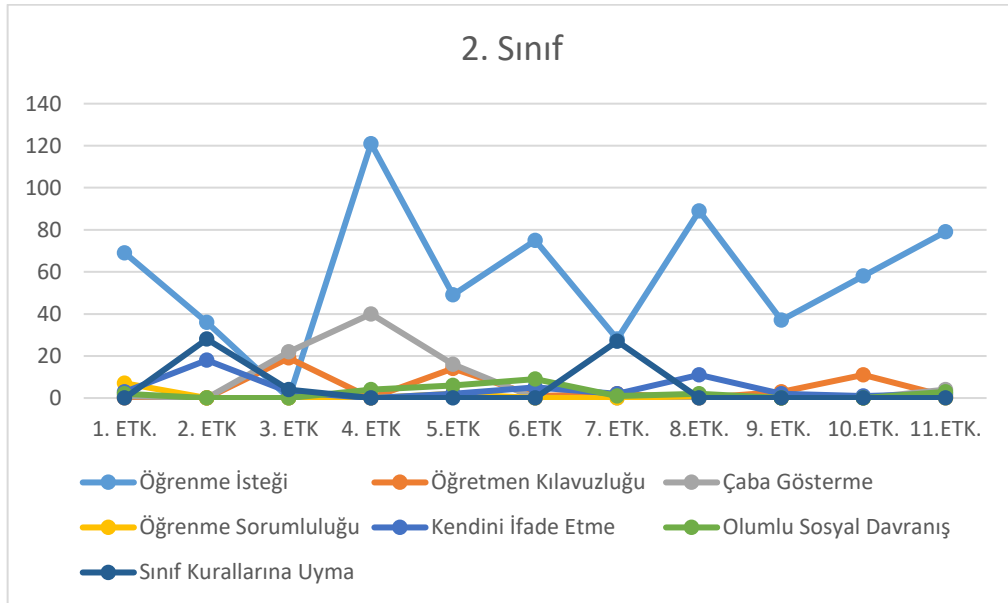
Şekil 18. 1. Sınıf Öğrencilerinin Önemseme Davranışlarının Yokluğuna İlişkin Frekans Grafiği



Şekil 18’de belirtildiği gibi çaba gösterme, kendini ifade etme, sınıf kurallarına uyma, derse odaklanma, nezaket kurallarına uyma konularında olumsuzluklar yaşandığı bazı etkinliklerde arttığı ve son etkinliklere doğru azaldığı gözlenmektedir.

İkinci sınıf öğrencileriyle 11 etkinlik yürütülmüştür. Şekil 19’da ikinci sınıf öğrencilerinin önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin frekans grafiği verilmiştir.

Şekil 19. 2. Sınıf Öğrencilerinin Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Frekans Grafiği



Şekil 19’da gösterildiği gibi ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin öğrenme isteği, öğretmen kılavuzluğunu talep etme, öğrenme sorumluluğunu alma ve çaba gösterme davranışlarını sergiledikleri durumlar olduğu anlaşılmaktadır. Bazı etkinliklerde bu davranışlar daha yoğun rastlanırken bazılarında daha az rastlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre “başarısızlık” kavramı yerine “deneme” kavramı, çaba gösterme, başarısızlık algısını değiştirme, öğrenmenin önemi temaları oluşmuştur. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin öğrenmeyi önemseme boyutunda küçük miktar da olsa artış olduğu, öğretmen anketine göre düşük düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, veli anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu görülmektedir. Öğrenci odak grup görüşmelerinde uygulama öncesinde öğrenmeye karşı daha umutsuz ve özgüvensiz yaklaşırken uygulama sonrasında üzgün, huzursuz hissedebileceklerini ancak yapabileceklerine de inandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler öğretmenin yardımına başvuracağını ifade etmiştir. Öğrencilerin cevaplarında genel olarak çabalayacaklarına, denemeye devam edeceklerine dair ifadeler görülmüştür. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkisi, ilgilerini çekecek ve seviyelerine uygun etkinlikler, kendilerini ifade etmeye fırsat verilmesi, öğrencilerin öğrenme isteklerinde, çaba göstermede ve öğrenmenin sorumluluğunu almada artış sağlamıştır.

İkinci sınıf öğrencilerinin kendini önemseme temasına ilişkin Şekil 19’da gösterildiği gibi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri durumlara rastlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre duygularının farkına varma, tanıma, duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme, duygu ve davranışları eşleştirme temaları ortaya çıkmıştır. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin kendini önemseme boyutunda bir miktar artış olduğu, öğretmen anketine göre düşük düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, veli anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu görülmektedir. Velilerin görüşlerine göre özellikle bazı öğrencilerde öfkesini duygusunu ifade etmede önemli farklılıkların olduğu, duygularını, istek ve ihtiyaçlarını rahatlıkla ifade edebildiklerini, konuşmalarının daha öz güvenli olduğunu, kendi sorumluluklarını aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, eşit söz hakkı verilmesi, etkili dinleme, önemseyen öğretmen-öğrenci

ilişkisi, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmesini, duygularını, ihtiyaç ve isteklerini paylaşmasını sağlamıştır.

Şekil 19'da gösterildiği gibi ikinci sınıf öğrencilerinin diğerlerini önemseme temasına ilişkin olumlu sosyal davranış sergileme ve sınıf kurallarına uyma davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre sorumlu ve sorumsuz davranışların farkına varma, sorumlulukları yerine getirme, sorumluluklarını yerine getirmede isteklilik, sorumlulukları yerine getirmede diğerlerini uyarma, diğerlerine yardım etme, sorumluluklarının farkına varması, diğerlerine karşı kırıncı tavırlarda bulunmama, diğerlerine karşı anlayış geliştirme, davranış değişikliği, bakış açısı değişikliği, uzlaşma, farklılıklara saygı, farklılıkların önemi temaları oluşmuştur. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin diğerlerini önemseme boyutunda artış gözlenmemekle birlikte yüksek düzeyde olduğu, öğretmen anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, veli anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, nezaket kurallarına dikkat edilmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi eşit söz hakkı verilmesi, istenmeyen davranışların anında çözümlenmesi diğerlerinin üzüntülerinin, sevinçlerinin paylaşılması, sınıfta gözlemlenen öğrencilerin arasındaki ilişkilere yönelik sorun üzerine etkinliğin geliştirilip uygulanması öğrencilerin birbirlerine karşı nazik davranmalarını, olumlu sosyal davranış sergilemelerini, üzüntü ve sevinçlerin paylaşılmasını ve birbirlerine karşı anlayış geliştirmelerini sağlamıştır.

Bununla beraber etkinlikler esnasında olumsuz davranışlar da gözlenmiştir. Şekil 20'de 2. Sınıfların 11 etkinliğine ait önemseme davranışlarının yokluğuna ilişkin frekans grafiği sunulmuştur.

Şekil 21’de gösterildiği gibi üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin öğrenme isteği, öğretmen kılavuzluğunu talep etme, öğrenme sorumluluğunu alma ve çaba gösterme davranışlarını sergiledikleri durumlar olduğu anlaşılmaktadır. Bazı etkinliklerde bu davranışlar daha yoğun rastlanırken bazılarında daha az rastlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre “başarısızlık” kavramı yerine “deneme” kavramı, çaba gösterme, başarısızlık algısını değiştirme, öğrenmenin önemi temaları oluşmuştur. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin öğrenmeyi önemseme boyutunda küçük miktar da olsa artış olduğu, öğretmen anketine göre düşük düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, veli anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda öğretmenlerle yapılan genel değerlendirme görüşmesinde öğretmenler öğrencilerin öğrenmeyi önemseme davranışlarına ilişkin öğrenme sorumluluğunu alma, çaba gösterme, öğrenmeye isteklilik, öğretmen kılavuzluğunu talep etme davranışlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci odak grup görüşmelerinde uygulama öncesinde öğrenmeye karşı daha umutsuz ve özgüvensiz yaklaşırken uygulama sonrasında üzgün, huzursuz hissedebileceklerini ancak yapabileceklerine de inandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler öğretmenin yardımına başvuracağını ifade etmiştir. Öğrencilerin cevaplarında genel olarak çabalayacaklarına, denemeye devam edeceklerine dair ifadeler görülmüştür. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkisi, ilgilerini çekecek ve seviyelerine uygun etkinlikler, kendilerini ifade etmeye fırsat verilmesi, öğrencilerin öğrenme isteklerinde, çaba göstermede ve öğrenmenin sorumluluğunu almada artış sağlamıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin kendini önemseme temasına ilişkin Şekil 21’de gösterildiği gibi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, kendini tanıma, kendilerini güvende ve rahat hissettikleri durumlara rastlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre duygularının farkına varma, tanıma, duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme, duygu ve davranışları eşleştirme, ilgi alanlarını bilme zayıf yönlerin geliştirilmesi, güçlü ve zayıf yönlerin farkındalığı temaları ortaya çıkmıştır. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin kendini önemseme boyutunda orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, öğretmen anketine göre orta düzeyden yüksek düzeye artış olduğu, veli anketine göre bir miktar artış olduğu görülmektedir. Velilerin görüşlerine öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgüvenli ifade ettiklerini, ani duygu patlamaları yaşamaktansa duygularını sakinlikle ifade ettikleri

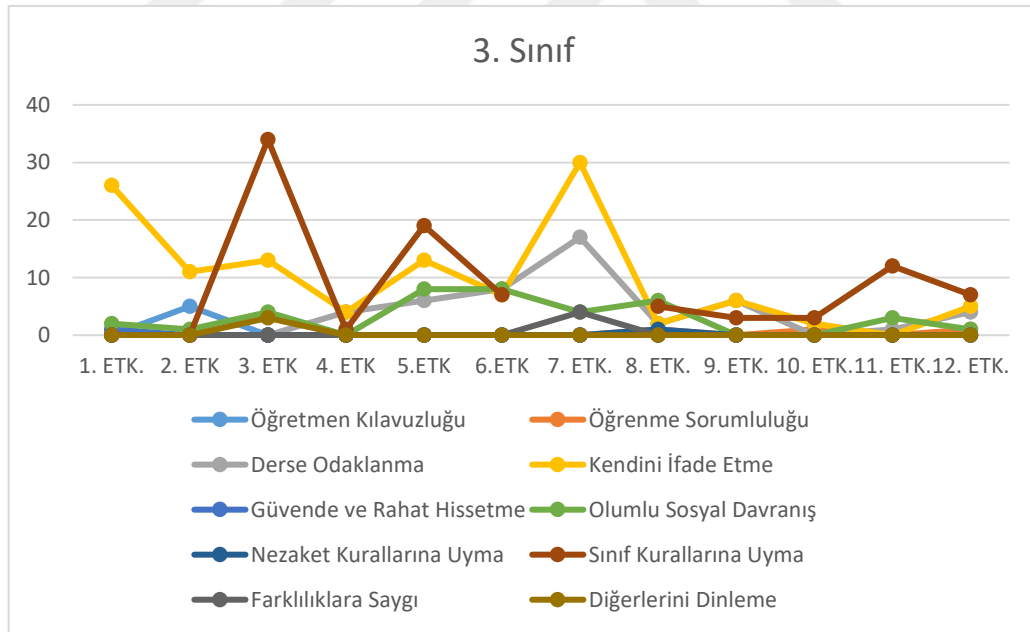
belirtmişlerdir. Uygulama sonunda öğretmenlerle yapılan genel değerlendirme görüşmesinde öğretmenler öğrencilerin kendini önemseme davranışlarına ilişkin kendini ifade etmelerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci odak grup görüşmelerine göre uygulama öncesi öğrencilerin fiziksel bakıma odaklandıkları görülmektedir. Kendilerini sevdiklerini ifade ederken nasıl sevdiklerini ifade etmede genel olarak yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin kendini önemsemeyi kendine güvenmek, kendini beğenmek, kendine mutluluk vermek ve inanmak olarak değiştiği görülmektedir. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, eşit söz hakkı verilmesi, etkili dinleme, önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmesini, duygularını, ihtiyaç ve isteklerini paylaşmasını sağlamıştır.

Şekil 21’de gösterildiği gibi üçüncü sınıf öğrencilerinin diğerlerini önemseme temasına ilişkin olumlu sosyal davranış sergileme ve sınıf kurallarına uyma, diğerlerini dinleme, nezaket kurallarına uyma davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere göre sorumlu ve sorumsuz davranışların farkına varma, sorumlulukları yerine getirme, sorumluluklarını yerine getirmede isteklilik, sorumlulukları yerine getirmede diğerlerini uyarma, diğerlerine yardım etme, sorumluluklarının farkına varması, diğerlerine karşı kırıncı tavırlarda bulunmama, diğerlerine karşı anlayış geliştirme, davranış değişikliği, bakış açısı değişikliği, uzlaşma, farklılıklara saygı, farklılıkların önemi temaları oluşmuştur. Ön-son test sonuçlarında yer alan önemseyen öğrenci davranışları ölçeğinin diğerlerini önemseme boyutunda artış gözlenmemekle birlikte yüksek düzeyde olduğu, öğretmen ve veli anketinde bir miktar artış olduğu gözlenmiştir. Uygulama sonunda öğretmenlerle yapılan genel değerlendirme görüşmesinde öğretmenler öğrencilerin diğerlerini önemseme davranışlarına ilişkin kibarca arkadaşını uyarma, diğerlerine saygılı ve kibar davranmada artış olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci odak grup görüşmelerine göre uygulama öncesi diğerlerini önemsediklerini onlara “şiir yazarak”, “çiçek alarak”, “hediye alarak” ve “yardım ederek” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası öğrenciler diğerlerini önemsediklerini onları üzmemeyerek, kızdırmayarak, kötü sözler söylemeyerek yani onlara iyi davranarak gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci senaryolarına verilen cevaplara göre uygulama öncesinde Senaryo karşısında bazı öğrenciler ne yapacağını bilemezken, bazılarının büyüklere şikâyet etmeyi, bazılarının ise ilişkiyi sonlandırmayı çözüm olarak görmüş, bazıları ise bir çözüm üretememiştir. Uygulama sonrasında öğrenciler oyuncak

için arkadaşlarını uyaracaklarını, kızgın olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak, oyuncağın sadece bir oyuncak olduğunu arkadaşlıklarını daha önemli buldukları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Ayrıca, önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, nezaket kurallarına dikkat edilmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi eşit söz hakkı verilmesi, istenmeyen davranışların anında çözümlenmesi diğerlerinin üzüntülerinin, sevinçlerinin paylaşılması, sınıfta gözlemlenen öğrencilerin arasındaki ilişkilere yönelik sorun üzerine etkinliğin geliştirilip uygulanması öğrencilerin birbirlerine karşı nazik davranmalarını, olumlu sosyal davranış sergilemelerini, üzüntü ve sevinçlerin paylaşılmasını ve birbirlerine karşı anlayış geliştirmelerini sağlamıştır.

Bununla beraber etkinlikler esnasında olumsuz davranışlar da gözlenmiştir. Şekil 22’de 3. Sınıfların 12 etkinliğine ait önemseme davranışlarının yokluğuna ilişkin frekans grafiği sunulmuştur.

Şekil 22. 3. Sınıf Öğrencilerinin Önemseme Davranışlarının Yokluğuna İlişkin Frekans Grafiği



Şekil 22’de de belirtildiği gibi, öğretmen kılavuzluğu talebinde, derse odaklanma kendini ifade etme, kendini güvende ve rahat hissetme, sınıf kurallarına uyma, nezaket kurallarına uyma, diğerlerini dinleme, farklılıklara saygı, olumlu sosyal davranış konularında olumsuzluklar yaşandığı bazı etkinliklerde bu tarz davranışlara daha çok rastlanırken ilerleyen etkinliklerde sıklığının azaldığı görülmektedir.

Önemseme odaklı etkinliklerin uygulanmasının öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişimine ilişkin uygulama sürecinde birçok veri kaynağından yararlanılmıştır. Tablo 126’da farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular özet olarak verilmiştir.

Tablo 126. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Uygulama Sürecinde Farklı Veri Kaynaklarından Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Bulgular	Veri kaynakları
Kendini Önemseme	- Kendini ifade etme	+Duygularının farkına varılması ve ifade edilmesi +Düşüncelerin rahatlıkla paylaşılması	Etkinlik video transkripsiyonları Ödevler Öğrenci Günlüğü Öğrenci öz değerlendirme formu Öğrenci görüşmeleri Öğretmen görüşmeleri Veli görüşmeleri Araştırmacı Yansıtıcı değerlendirme
	- Kendini tanıma	+İlgi ve ihtiyaçlarının bilinmesinde artış +Güçlü ve zayıf yönlerin farkına varılması +Hayallerinin farkına varılması	
	-Kendini geliştirme	+Vizyon geliştirme +Zayıf yönleri geliştirme çabası -Bazı öğrencilerin geliştirme aşamasına geçememesi	
Diğerlerini Önemseme	-Olumlu sosyal davranış	+Teşekkür etme +Özür dileme +Yardım etme +Arkadaşının hakkını koruma +Sınıf kurallarına uyma +Uzlaşma +Sorumlu ve sorumsuz davranışların farkına varma +Sorumluluklarını yerine getirmede isteklilik +Sorumlulukları yerine getirme	
		-Bazı öğrencilerde kurallara uyma, olumlu sosyal davranış sergilemede iniş çıkışlar	
		-Nezaket kurallarına uyma	
	-Farklılıklara saygı	+Farklılıkların önemini fark etme +Bütün arkadaşlarına saygılı davranma +Yargılayıcı yaklaşmama +Anlayış geliştirme	
	-Diğerlerini dinleme	+Diğerlerini dinleme ve yorum getirme	
	-Öğrenme isteği	+Öğrenme motivasyonunda artış + Öğrenmenin öneminin farkına varılması +Etkinliklere istekle katılım	
		+Başarısızlık kavramına ilişkin duygu ve düşüncelerinde değişiklik -Bazı öğrencilerde zaman zaman motivasyon eksikliği	
Öğrenmeyi Önemseme	-Öğrenme sorumluluğu	+Verilen ödevleri zamanında ve titizlikle yerine getirme + Verilen ödevleri tek başına yerine getirme -Bazı öğrencilerde ödevleri titizlikle yapmama	
	-Öğretmen kılavuzluğu	+Yapamadığı noktalarda öğretmenden yardım isteme	
	-Sabır gösterme	+Verilen görevleri başarılı oluncaya kadar tekrar etme	
	-Çaba gösterme	+Verilen görevleri yapıcaya kadar uğraşma	
	-Derse odaklanma	+Derse odaklanma -Bazı öğrencilerde zaman zaman derse odaklanamama	

Uygulama Süreci Değerlendirmeleri

Eşyaları Önemseme	-Eşyaları dikkatli kullanma	+Kâğıdın kullanımı ve tüketiminde farkındalıklarında artış + Kâğıt kullanımına dikkat

Önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin uygulama öncesinde ve sonrasında nitel-nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen bulguların özetlenmesine Tablo 127’de yer verilmiştir.

Tablo 127. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Nitel-Nicel Veri Toplama Araçlarıyla Elde Edilen Bulgular

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası	Veri Kaynakları
Nitel Veriler	*Diğerlerini önemseme ilk, öğrenmeyi önemseme ikinci, kendini önemseme üçüncü sırada yer almaktadır. *Karşılaşılan bir sorunda çözüm üretememe, şikâyet etme, ilişkiyi sonlandırma *Arkadaşının başarısızlığı karşısında arkadaşının konuyu anlamamasını çalışmamasına, öğretmenini dinlememesine bağlamak. *Diğerlerinin kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerine tepkileri üzüntü, öfke, gerçek kabul etme	*Diğerlerini önemseme ilk, öğrenmeyi önemseme ikinci, kendini önemseme üçüncü sırada yer almaktadır. * Karşılaşılan bir sorunda arkadaşlığı öncelikli tutma, kibarca uyarma, eşya için kalp kırmama *Arkadaşının başarısızlığı karşısında arkadaşlarına yardım etmek, onlarla alay etmemek ve onları cesaretlendirmek *Diğerlerinin kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerine tepkileri öfke ancak gerçek kabul etmeme ve kendilerini kanıtlama	Öğrenci Senaryoları
	*Kendini önemsemek fiziksel bakımdır. *Boş zamanı değerlendirmek okula ait etkinlikler yapmaktır.	*Kendini önemsemek kendine güvenmek, kendini beğenmek, kendine mutluluk vermek ve inanmaktır. *Boş zamanı değerlendirmek spor yapmak, oyun oynamak, televizyon izlemek, aileyle birlikte oyunlar oynamak, hayvanlarla ilgilenmektir.	
	*Diğerlerini önemsemek onlara şiir yazmak, çiçek almak, hediye almak ve yardım etmektir.	*Diğerlerini önemsemek onları üzmemek, kızdırmamak, kötü sözler söylememek, iyi davranmaktır.	Öğrenci Odak Grup Görüşmesi

	*Öğrenememeye karşı tutumları çaresiz, üzgün, mutsuz, Meslek sahibi olamayacaklarına ve hiçbir şey öğrenemeyeceklerine dair inanç.	*Öğrenememeye karşı tutumları üzgün, huzursuz hissedebilecekleri ancak yapabileceklerine dair inanç, çabalayacaklarına, denemeye devam edeceklerine dair ifadeler.	
Nicel Veriler	*Öğrenmeyi önemseme boyutu ($\bar{x}$ = 3.9)	*Öğrenmeyi önemseme boyutu ($\bar{x}$ = 4.3)	Önemseyen öğrenci davranışları ölçeği
	*Diğerlerini önemseme boyutu ($\bar{x}$ = 4.3)	*Diğerlerini önemseme boyutu ($\bar{x}$ = 4.2)	
	*Kendini önemseme boyutu ($\bar{x}$ = 3.5)	*Kendini önemseme boyutu ($\bar{x}$ = 4.5)	
	*Toplam ölçek ($\bar{x}$ = 3.9)	*Toplam ölçek ($\bar{x}$ = 4.3)	
	*Öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}$ = 2.4)	*Öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}$ = 4.4)	Öğretmen Anketi
	*Diğerlerini önemseme ($\bar{x}$ = 2.8)	*Diğerlerini önemseme ($\bar{x}$ = 4.1)	
	*Kendini önemseme ($\bar{x}$ = 2.2)	*Kendini önemseme ($\bar{x}$ = 4.5)	
	*Öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}$ = 3.1)	*Öğrenmeyi önemseme ($\bar{x}$ = 4.4)	Veli Anketi
	*Diğerlerini önemseme ($\bar{x}$ = 3.5)	*Diğerlerini önemseme ($\bar{x}$ = 4.3)	
	*Kendini önemseme ($\bar{x}$ = 3.1)	*Kendini önemseme ($\bar{x}$ = 4.0)	
	*Eşyayı önemseme ($\bar{x}$ = 3.5)	*Eşyayı önemseme ($\bar{x}$ = 4.3)	

4.3.2. Önemseme Odaklı Seminerlerin Uygulanmasının Öğretmenlerin Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulguların Özetlenmesi

Bu araştırma kapsamında uygulamaların yürütüldüğü okul öğretmenlerine “umurumda değilsin”, “gelişimsel destek”, “sorumluluk kazandırma”, “önemseme davranışlarında iletişim” ve “önemseme davranışlarının öğretilmesi” olmak üzere 5 seminer videosu hazırlanmıştır. Seminerlerden önce ve sonra olmak üzere önemseyen öğretmen davranışları ölçeği, önemseyen öğretmen davranışları ölçeği öğrenci formu uygulanmıştır. Ayrıca, seminer sonunda öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Öğretmenlerin önemseyen öğretmen davranışlarını önemli görme ve sergileme açısından değerlendirildiğinde, öğretmenler ön test sonuçlarında tüm boyutlarda yüksek düzeyde gerekli görmüş ve sosyal uyum desteği boyutunda orta, diğer boyutlarda yüksek düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Son test sonuçlarına göre öğretmenler bütün boyutlarda önemseme davranışlarını yüksek düzeyde önemli görmüş ve sergilediğini belirtmiştir. Ancak, ön test ve son test aritmetik ortalamaları sergileme açısından incelendiğinde bir miktar artış olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin önemseme davranışlarını sergileme açısından ele alındığında öğrenciler, ulaşılabilirlik boyutu orta düzeyde, diğer boyutlar yüksek düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında arada bir fark görülmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerle seminerler sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler seminer videolarını genel olarak faydalı bulduklarını zaten bildikleri şeyleri tekrar hatırladıkları, önemli konularda farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bazı konularda eksikliklerinin farkına vardığını ve bunları derslerde telafi edeceğini ifade etmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin videolarda önerilen uygulamaları hayata geçirmede net bir görüş ifade etmemişlerdir. Bununla beraber durum çalışmasında yürütülen gözlemlerden elde edilen bulguların aksine bu bilgilerin çoğuna zaten sahip olduklarını ve uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, ölçeklerden ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler bu bilgilerin çoğuna zaten sahip oldukları, uyguladıkları ve videoların hatırlatıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Önemseme davranışlarına yönelik düzenlenen öğretmen seminerlerinin uygulama öncesi-sonrası ve sürecinde veriler toplanmıştır. Bu verilere ilişkin bulguların özetine Tablo 128’de verilmiştir.

Tablo 128. *Önemseme Davranışlarına Yönelik Öğretmen Seminerleri Uygulama Öncesi-Sonrası ve Sürecine Ait Bulgular*

Uygulama Süreci		Veri Kaynakları
*Öğrenciyi önemseme davranışlarına yönelik farkındalık kazanma * Öğrenciyi önemseme davranışlarına yönelik eleştirel düşünme *Öğrencilerle iletişime özen gösterme, zaman ayırma, empatik olma *Gelişimsel desteğin öneminin farkına varılması, nasıl yapılacağının öğrenilmesi *Sorumluluk kazandırmada ödül ve cezaya alternatif yolların farkına varılması ve öğrenilmesi *Önemseme davranışlarının öğretilmesini önemli bulma, bunu nasıl yapabileceklerine dair bilgi edinme ve uygulamaya karar verme		Öğretmen Görüşleri
Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası	Veri Kaynakları
Gereklilik	Sosyal uyum desteği ($\bar{x}$ = 5.0)	Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği
	Ulaşılabilirlik ($\bar{x}$ = 5.0)	
	Özerklik desteği ($\bar{x}$ = 4.8)	
	İlişkisel önemseme ($\bar{x}$ = 4.3)	
	Öğretim desteği ($\bar{x}$ = 4.7)	
	Genel gereklilik ($\bar{x}$ = 4.8)	
Sergileme	Sosyal uyum desteği ($\bar{x}$ = 3.3)	
	Ulaşılabilirlik ($\bar{x}$ = 4.0)	
	Özerklik desteği ($\bar{x}$ = 4.1)	
	İlişkisel önemseme ($\bar{x}$ = 3.6)	
	Öğretim desteği ($\bar{x}$ = 3.8)	
	Genel sergileme ($\bar{x}$ = 3.8)	
	Sosyal uyum desteği ($\bar{x}$ = 5.0)	
	Ulaşılabilirlik ($\bar{x}$ = 5.0)	
	Özerklik desteği ($\bar{x}$ = 5.0)	
	İlişkisel önemseme ($\bar{x}$ = 4.8)	
	Öğretim desteği ($\bar{x}$ = 5.0)	
	Genel gereklilik ($\bar{x}$ = 4.9)	
	Sosyal uyum desteği ($\bar{x}$ = 3.9)	
	Ulaşılabilirlik ($\bar{x}$ = 4.8)	
	Özerklik desteği ($\bar{x}$ = 4.7)	
	İlişkisel önemseme ($\bar{x}$ = 4.1)	
	Öğretim desteği ($\bar{x}$ = 4.7)	
	Genel sergileme ($\bar{x}$ = 4.4)	

Sosyal uyum desteği ($\bar{x}$ = 4.8)	Sosyal uyum desteği ($\bar{x}$ = 4.5)	Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği (Öğrenci Formu)
İlişkisel önemseme ($\bar{x}$ = 4.5)	İlişkisel önemseme ($\bar{x}$ = 4.4)	
Ulaşılabilirlik ($\bar{x}$ = 3.2)	Ulaşılabilirlik ($\bar{x}$ = 3.1)	
Özerklik desteği ($\bar{x}$ = 4.4)	Özerklik desteği ($\bar{x}$ = 4.4)	
Toplam Ölçek ($\bar{x}$ = 4.3)	Toplam Ölçek ($\bar{x}$ = 4.2)	

4.3.3. Önemseme Odaklı Etkinliklerin Öğrenme Ortamlarında Sağladığı Değişimlere ilişkin Bulguların Özetlenmesi

Önemseme odaklı etkinlikler sürecinde önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin 3 tema ve 21 alt tema dikkate alınarak öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin temalar “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve “kişilerarası ilişki” olarak belirlenmiştir. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin veriler etkinlik videoları, öğretmen-öğrenci-veli görüşmeleri, araştırmacı yansıtıcı değerlendirme aracılığıyla toplanmıştır.

Duygusal destek teması altında öğrencinin duygusal gelişimine destek, eşit düzeyde ilgi gösterme, sevgiyi fiziksel olarak ifade etme ve öğrenciye şefkat gösterme alt temalarında öğrenciler desteklenmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin duygusal açıdan desteklenmesi öğrencilerin kendilerini iyi, rahat ve güvende hissetmelerini sağladığı, rahatlıkla duygularını ifade edebildikleri anlaşılmaktadır. Önemseyen öğrenme ortamlarında duygusal destek kendini önemsemelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, diğerlerinin duygularını anlayabildikleri ve birbirlerine duygusal destek verebildikleri görülmüştür.

Sosyal uyum desteği temasında öğrencinin sosyal gelişimine destek, güvenli ve rahat öğrenme ortamı oluşturma, sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat etme ve adaletli davranma, öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etme, öğrenciyi olumsuz durumlara karşı koruma, istenmeyen davranışlarla baş etme alt temaları yer almaktadır. Öğrencilerin sosyal olarak desteklenmesi diğerlerini önemsemelerine katkı sağlamıştır. Aynı ortamı birlikte paylaşma, diğerlerine karşı adil olma, gibi birçok yönden öğrencilerin gelişimine destek sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenin öğrenme ortamında gelişen olayları ele alma açısından model olması öğrencilerin davranışlarını düzenlemede etkili olduğu gözlenmiştir. Önemseyen öğrenme ortamında öğrenciler hem kendilerinin önemsendiğini hem de diğerlerini nasıl önemseyeceklerini öğretmeni model alarak öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Kişiler arası ilişki temasında nazik davranışlar, etkili dinleme, konuşurken göz teması kurma, sade ve anlaşılır bir dil kullanma, öğrencilerine ön yargısız yaklaşım, öğrenciyi dikkate alma alt temaları yer almaktadır. Öğrencilerin bu konularda desteklenmesi öğrencilerin yargılanma korkusu yaşamadan öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkiye girmesini, ilişkilerinde nazik davranmalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Öğrencilerin bireysel olarak yaşadığı sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır. İnterneti olmayan öğrenciye destek, dosyaları alamayan öğrencinin evine bırakılması, disleksi olabilecek öğrenci için bağlantıların kurulması, mini testleri yapılması gibi girişimlerde bulunulmuştur. Pandemi sürecinde öğrencinin iyi olma halini desteklemek amacıyla etkinliklerle direk bağlantısı olmayan mandala çalışmalarının yapılması, kütüphaneye götürülmesi, oyun gecelerinin düzenlenmesi, yoga, pilates, jimnastik gibi fiziksel aktivitelerin etkinliklere eklenmesi söz konusu olmuştur. Bunun gibi öğrenciyi dikkate alan öğretmen davranışları öğrencilerin kendilerinin önemsendiklerini hissetmelerini sağladığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın genel amacı olan önemseme odaklı öğrenme ortamları ve etkinliklerin öğretmen ve öğrenci davranışlarına yansımalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar alan yazınla desteklenerek değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

5.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen- Öğrenci Davranışları ve Öğrenme Ortamları Nasıldır?

Bu kısımda önemseme davranışlarına ilişkin öğretmen-öğrenci davranışlarının ve öğrenme ortamlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların tartışılması yer almaktadır. Bu başlık altında yer alan alt amaçlar aynı zamanda araştırmanın ihtiyaç analizini kapsamakta ve bu analiz sonuçlarının tartışılması yer almaktadır.

5.1.1. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğretmen Davranışları Nasıldır?

Araştırmanın birinci aşaması olan durum çalışması kapsamında önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen davranışlarının belirlenmesi amacıyla sınıf içi ve okul bahçesi gibi sınıf dışı alanlarda gözlemler yapılmıştır. Gözlemler esnasında öğretmenlerin çoğunda genel olarak akademik başarıya ağırlık verildiği, öğrencilerin pasif olarak derse katılımına izin verildiği, istenmeyen davranışlarla baş etmede cezaya

başvurulduğu, öğrencilerle duygusal bağların kurulmadığı, zayıf bir iletişimin olduğu öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürüldüğü anlaşılmıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubundaki öğretmenlerin önemseme davranışları açısından geliştirilmesine ilişkin, “bireysel ihtiyaçları dikkate alma”, “ekstra zaman ayırma”, “öğretim desteği” ve “özerklik desteği” temalarına ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, belirlenen temalar bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş olan öğretmen seminerlerinin içeriklerinin belirlenmesinde de yol gösterici olmuştur. Alan yazında belirlenen önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin temalar incelendiğinde, McDaniel (2013) çalışmasında önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin altı temaya (İletişim, Fiziksel Hareket, Geri Bildirim, Öğretmen Kişiliği, Akademik Yardım, Sınıf Yönetimi ve İçerik) ulaşılmış ve bu temaları Wentzel ’in (1999) beş boyutlu önemseme davranışları ile karşılaştırmıştır. McDaniel ’in (2013) belirlediği “içerik”, “geri bildirim” ve “sınıf yönetimi” “öğretim desteği” teması ile, “iletişim (demokratik etkileşimler)” “ekstra zaman ayırma” ve “özerklik desteği” temaları ile, “akademik yardım” “bireysel ihtiyaçları dikkate alma” teması ile benzerlik ve uyum göstermektedir.

“Bireysel ihtiyaçları dikkate alma” temasına ilişkin öğretmenlerin çoğunun, çoğu zaman öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını bildikleri ancak bunlara karşı “kayıtsız kaldıkları”, dinlenme saatlerinde öğrencilerin sıkı bir kontrol altında tutularak öğretmenlerin istediği oyunlara izin verildiği, cezalı öğrencilerin okuma-yazma çalışmaları yaptığı ve öğrencilerin bireysel akademik yardım taleplerine ya cevap vermedikleri ya da öğrenciyi aşağıladıktan sonra memnuniyetsiz bir şekilde yardım ettikleri gözlenmiştir. Nowak-Fabrykowski (2012), önemseme kültürüne sahip öğretmenlerin özellikle küçük çocukların aktivite, duyuşsal uyarım, temiz hava, dinlenme ve beslenme için fizyolojik ihtiyaçlarını desteklemek üzere, öğrencilerin sağlık ve güvenliğini korumak için fiziksel ortamı tasarladıklarını ve sürdürdüklerini ifade etmiştir. Önemseyen öğretmen davranışlarında kilit unsuru “dikkat” in olduğu vurgulanmaktadır (King ve Chan, 2011). Başka bir deyişle, öğretmen öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçlarını öğrenmek ve buna göre dinlenme ve öğrenme saatlerini planlamak ve öğretimi planlamak için öğrencilerine odaklanır. Bireysel anlamda doğan ihtiyaçlarına yanıt vermek için odağının dikkatinin öğrencisinde olması beklenir. Ayrıca, Noddings (2005) önemseyen öğretmenlerin, öğrencilerinin her biri için farklı, bireyselleştirilmiş beklentileri olması gerektiğini belirtmiştir. Shin’in (2015) çalışmasının sonuçlarından biri duyarlı önemsemenin, bebeklerin farklı gelişim durumlarının yanı sıra benzersiz ihtiyaç ve

ilgilerini karşılamak için bireyselleştirilmiş, destekleyici ve uyarlanabilir olması gerektiğini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, öğretmenin sergilediği önemseme davranışları pedagojik bir araç olarak iş göreceği ve öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine destek olacağı ifade edilebilir. Shin (2015) çalışmasında yakınlık ve karşılıklılığın önemli olduğu vurgulanmıştır. Önemseyen öğretmenin öğrencisinin ihtiyaçlarına karşı dikkatli, duyarlı ve cevap verebilir olması buna karşılık öğrencinin ihtiyaçlarının giderildiğine dair karşılık vermesi önemseme ilişkisinin tamamlanmasını sağlamaktadır.

Önemseyen öğretmen davranışlarında yer alan “ekstra zaman ayırma” temasına ilişkin öğretmenlerin öğrencilere ayırdıkları bireysel zamanların çoğunlukla “suçlayıcı ve yargılayıcı” konuşmalar için yapıldığı ve bu genellikle yaramaz etiketi alan öğrencilerle olduğu gözlenmiştir. Sınıf dışında öğretmenlerin genellikle “ulaşılabilir” olmadığı ve öğrencilere “zaman ayırmadıkları” görülmüştür. Oysaki, öğrencilerin öğretmenleriyle önemseyen ilişkiler kurması, öğretmenin öğrencilerine bireysel zaman ayırması, onları aktif olarak dinlemesi, öğrencinin gizliliğine önem vermesini önemseyen öğretmen davranışları olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler öğretmenlerle konuşmaya ve onlar tarafından duyulmaya değer verir (Alder, 2002). Başka bir deyişle, öğrenciler kendilerini önemli ve değerli hissederler.

Bu çalışmada “öğretim desteği” teması altında öğretmenlerin derslerde sadece akademik kaygılar içinde olduğu ancak akademik desteğin çoğunlukla etkileşim kurularak değil tek yönlü bir aktarım olarak gerçekleştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal bağ kurmaktan sınıf hakimiyetini kaybetme endişesiyle uzak durdukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sevgi kültürü yerine korku kültürünü benimsedikleri konuşmalarının büyük bir çoğunluğunu tehdit ya da alaycı sözlerin kapsadığı gözlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak amacıyla cezaya odaklandığı, bazı çocuklar için teneffüs saatlerinin ceza saatleri olarak ayrıldığı görülmüştür. Noblit, Rogers ve McCadden, (1995) öğretmenlerin klasik hatasının, kontrolü önemsemenin tersi olarak görmeleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, sınıftaki yaşamın günlük gerçekleriyle başa çıkmak için yeterli şefkatli ilişkiler kuramadıklarında, “disiplin” veya “sınıf yönetimi” şeklinde kontrole geçtiklerini ifade etmiştir.

Nowak-Fabrykowski’nin (2012), çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin en az ilgi gösterdiği davranışlar, sınıf kurallarını pekiştirmek, sarılmak ve fiziksel sevgi

göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin çoğu çocukları bilişsel olarak önemsedikleri, ancak sosyal/duygusal gelişimleri ile pek ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır. Oysaki, Larson'un (2006) çalışması önemseme davranışlarıyla karakterize edilen öğretmenden gelen etkileşimin, beden eğitiminde öğrenci motivasyonunu ve öğrenmeyi geliştirmede uzun bir yol kat ettiğini göstermektedir. Noddings'in (2005) belirttiği gibi, öğretmen ve öğrenci arasında ilişkinin sevgi üzerine inşa edilmesi akademik gelişim için önemlidir. Vogt'un (2002) çalışmasında da ilkökul öğretmenlerinin vicdanlı, duygusal, öz verili olması ve öğrencilerin sorumluluğunun alınması öğretim desteği açısından önemli bulunmuş ve önemseme davranışları arasında yer almıştır.

Noblit, Rogers ve McCadden, (1995) çalışmalarında öğretimin etrafında düzenlenmesi gereken odak noktasının araçsal değil, ilişkisel olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen öğrenci arasında ilişkisel bağlantı olmadan, bir öğretmen ne kadar konu bilgisine ve öğretmek için teknik yeteneğe sahip olursa olsun gerçek öğrenme fırsatlarının zayıf olacağını çünkü öğretmenin sahip olmadığı şeyin öğrenci olduğunu belirtmiştir. Önemsemenin öğretmen/öğrenci bağlantısını beslediğini ve başka türlü gerçekleşmeyecek olan öğrenme olanaklarını teşvik ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca, Teven ve McCroskey (1996) öğrencilerine karşı önemseme davranışlarda bulunan öğretmenlerin, öğrencileri daha fazla çaba göstermeleri için etkileme olasılığının daha yüksek olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur.

Alan yazında diğer ilgili araştırmalarda öğrenciler, kendilerine akademik destek sağlayan öğretmenleri tarafından önemsendiklerini hissettiklerini ifade etmişlerdir (McCadden, 1995; Noblit, Rogers, Teven, 2001; Alder, 2002; McBee, 2007; Garrett, Barr ve Rothman, 2009).

Önemseyen öğretmen davranışlarında “özerklik desteği” temasına ilişkin öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerini bir birey olarak değil de çocuk olarak gördükleri onların kendi düşüncelerinin olabileceği ve buna önem göstermeleri gerektiğinin farkında olmadıkları, farklılıklarına saygı duyulmadığı ve öğrenmelerine, kendilerine ilişkin sorumlulukların verilmediği gözlenmiştir. Okulda neşenin önemine değinen Uusiautti ve Määttä (2016) “eylemin neşe üreten bir özelliğinin, özerk bir şekilde, kendi kendini yöneten bir şekilde hareket etme fırsatı” olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber, öğrencilere özerklik alanının sunulması iç motivasyonu artıran bir unsur olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Bolat (2016) özerklik desteğinin verilmesinin,

öğrencilere sorumluluk kazandırmada gerekli bir etken olduğunu ifade etmektedir. King ve Chan, (2011) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin bakış açılarını görmezden gelmenin önemseme anlayışını önemli derecede yaralayan bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Wentzel'in (1997) çalışmasında önem veren öğretmenleri tanımlamaları istendiğinde, öğrenciler etkili ebeveynliğin boyutlarına çok yakın yanıtlar vermişlerdir. Önemseyen öğretmenler, demokratik etkileşim tarzları sergileyen, bireysel farklılıklar ışığında öğrenci davranışlarına yönelik beklentiler geliştiren, kendi çalışmalarına karşı "önemseyen" bir tutum modelleyen ve yapıcı geri bildirim sağlayan kişiler olarak tanımlanmıştır.

Önemseyen öğretmen davranışları genel olarak ele alındığında öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere model olmaları ve öğrencilerin önemsendiğini onlara hissettirmeleri açısından öğretmenlerin bu davranışlara sahip olmaları önemli görülmüştür. Bu çalışmada önemseyen öğretmen davranışları olarak öğretmenin iletişim dilinin empati, şefkat ve sevgi olması, öğrencilere akademik desteğin yanı sıra özerklik desteğinin ve bireysel ihtiyaçlara yönelik bireysel desteğin de verilmesi ve bu desteklerin sadece sınıf içi etkinlikler aracılığıyla değil sınıf dışı zamanlarda da ekstra vakit ayırarak gerçekleşmesinin önemli derecede öğrencilerin ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McBee'nin (2007) çalışmasının sonuçlarına göre yardım etme, şefkat gösterme, ilgi gösterme, bireyi önemseme, zaman verme, dinleme ve öğrencileri tanıma önemseyen öğretmen davranışları olarak belirlenmiştir. Noblit, Rogers ve McCadden, (1995) çalışmalarında yardımcı olan, konuşan ve dinleyen, fiziksel temas kuran öğretmenlerin önemseme davranışları sergilediğini ifade etmişlerdir. Garrett, Barr ve Rothman (2009) çalışmasında öğrenciler önemseyen öğretmen davranışları olarak akademik destek, öğretmenin kişiliği, eşitlik ve öğrencilere kişisel ilgi göstermeyi ifade etmişlerdir. Vogt (2002) çalışmasında ilkokul öğretmenin önemseme kültüründe duygusallık, öğrencilerin sorumluluğu, okuldaki ilişkilerin sorumluluğu, özveri, aşırı vicdanlılık ve kimlik olmak üzere altı yönünden bahsetmiştir. Her ne kadar farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin öncelik sırası değişse de öğretmenin iyi niyetli tavırlarının olması, şefkatli ve sevecen yaklaşması, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurulması yani öğrencilerine duygusal destek sağlaması ve öğretim desteği sağlaması durumunda öğrenciler önemsendiklerini hissettiklerini ifade etmişlerdir (Garrett, Barr ve Rothman, 2009; King ve Chan, 2011). Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal/sosyal/bilişsel yönleriyle bir bütün olarak görülmek ve sayılmak istedikleri ve ancak böyle önemsendikleri

söylenebilir. Önemseme hem öğretmenler hem de çocuklar için devam eden bir süreçtir. Ahlaki gelişimin bir parçası olarak çocuklara özen göstermenin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin de rol model olmalarına ve çocuklara özen göstermesi için önemseme uygulamalarına ihtiyaç vardır (Nowak-Fabrykowski 2012). Buna ek olarak, Balcı ve Yelken'in (2013) çalışmasının sonuçlarına göre değerler eğitime ilişkin sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerinin ilk sırasında “çocuğa değerli olduğunu hissettirmek” yer almıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin önemseme davranışları hakkında farkındalıklarının artırılması ve bu davranışları geliştirmelerine destek olunması önemli görülmektedir.

5.1.2. Okul Bağlamının Önemseyen Öğrenme Ortamlarına Uygunluğu Nasıldır?

Öğrenme ortamlarına ilişkin yürütülen ihtiyaç belirleme çalışmasında gözlemler sonucunda ulaşılan veriler “duygusal destek”, “sosyal uyum desteği” ve “kişilerarası ilişki” olmak üzere 3 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere önemseyen öğrenme ortamları sunmaları için bu konularda desteğe ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Önemseyen öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci ilişkisinde asimetrik bir önemseme ilişkisi mevcuttur ve öğretmenin öğrenciye duygusal destek ve sosyal uyum desteği sağlaması ve kişiler arası ilişkilerinde de öğrenciye rol model olarak desteklemesi beklenmektedir. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin kazanımlar çoğunlukla yazılı programlarda yer almamakla birlikte örtük program kapsamında öğrenciye kazandırılan davranışlardır. Başka bir deyişle, önemseyen öğrenme ortamları, öğretmenin sınıf içi etkileşimlerinde ve oluşan olaylarda verdiği tepkilerle öğrenciye rol model olarak ve önemsendiğini hissettirerek önemseme davranışlarını sergilediği ortamdır. Öğretmenlerin genel olarak öğrencilerine karşı “sert, alaycı bir üslup” kullandıkları, derslerde öğrencilerin gelenekselci bir yaklaşımla kurallara uymalarına zorlandıkları, istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemi olarak öğrenciyi sert ve yüksek sesle “azarlamak”, mola saatlerinde okuma-yazma cezaları vermenin kullanıldığı ve öğrencilerin genel olarak duygularının göz ardı edildiği gözlenmiştir. Larrivee (2000) önemseyen öğrenme ortamlarını oluşturmak, öğretmenin ilişkilerin kalitesini öğretme/öğrenme süreci kadar eşit derecede önemli hale getirmesini gerektirdiğini ifade etmiştir. Sınıfı bir rekabet ortamından özen gösteren bir iklime dönüştürmek, bağlılık, güvenlik ve aidiyet duygularına katkıda bulunan çeşitli kişisel özelliklere dayandığını ve önemseyen öğrenme ortamının dört temel ilkesi olarak saygı, özgünlük, düşüncelilik ve duygusal

bütünlüğü belirtmiştir. Larrivee'in (2000) belirlediği ilkelerden “saygı” (farklılıklara, bireyselliğe, öğrencinin baş etme yöntemlerine saygı, yargılanmayan, güvende hissedilen ortamlar) bu çalışmada “sosyal uyum desteği” ile, “özgünlük” (dürüstçe yanıt verilen, hata yapmaktan korkulmayan, dürüst iletişim kuran ortamlar) ve “düşüncelilik” (sevecen, hoşgörülü, öğrencilerin ihtiyaç, istek ve arzularını dikkate alan) kişilerarası ilişki” ile ve “duygusal bütünlük” (duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri, duygusal dürüstlüğü hakim olduğu ortamlar) “duygusal destek” ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir çalışmada Weeks, (2008) önemseyen öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikleri karşılıklı saygı, ifade özgürlüğü, düzen, duygusal desteğin sağlanması, anlayış, tüm öğrencilere eşit muamele ve olumlu okul iklimi olarak ifade etmiştir.

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin “duygusal destek” temasında öğretmenlerden öğrencinin duygusal gelişimine destek, sevgiyi fiziksel olarak ifade etme, öğrenciye ilgi ve şefkat göstermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin öfke, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularını ortaya koymakta çekinmedikleri ancak sevgi, şefkat, mutluluk gibi duyguları göstermekten kaçındıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin ayrıca çalışkan ve tembel olarak etiketlenen öğrencilere karşı davranışlarının değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Teven ve McCroskey (1996), bir öğretmenin sözsüz olarak nasıl iletişim kurduğunun önemine değinmiştir. Yüz ifadeleri, bakışlar, duruş ve diğer vücut hareketlerinden oluşan davranışlar, öğretmenlerin öğrencilerine karşı bir tutum, duygu ve duygusal durumu aktarma şekli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerinin kendileri için endişe duyulmasıyla motive olduklarını belirtmiştir. Steiner (2020) sözel (görünüş, kibarlık vb. ilgili söylemler), fiziksel (sarılmalar ve öpmeler) ya da davranışsal (şefkat göstermek, empatik olmak) temas iletilerinin bağları güçlendirdiğini ve duygusal gelişime katkı sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilere olumlu temas iletilerini iletmekte yetersiz oldukları gözlenmiştir. Steiner (2020), ayrıca, açık bir aşağılama, karşılaştırma yapma ya da iğneleyici bir şaka ile ifade edilen olumsuz iletilerden söz etmektedir. Bu tarz iletilerin ilişkileri zedelediğini ifade etmektedir. Öğretmenlere ilişkin yapılan gözlemlerde öğretmenlerin sık sık olumsuz iletilerde bulunduğu gözlenmiştir.

Garza (2009) çalışmasında farklı araştırmalara yer vermiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine ne kadar dikkat verirlerse o kadar sevecen ve güvenilir algıladıklarını, arkadaşça yaklaşan öğretmenlerinin kendilerini

önemsediklerini algıladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenin sergilediği önemseme davranışlarıyla öğrencinin o dersi sevmesi, önemli bulması ve çok şey öğrenmeleriyle ilişkili bulunmuştur. Bununla beraber başka bir araştırmada, öğrencilerle güçlü ilişkiler geliştirebilen, onaylama sağlayan, güçlü bir öğrenme kültürü oluşturan ve tüm öğrenciler için başarıyı teşvik eden öğretmenleri önemseyen olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin bir diğer tema olan “sosyal uyum desteği” temasında öğretmenlerden öğrencinin sosyal gelişimine destek, güvenli öğrenme ortamı oluşturma, kuralların uygulanmasında adaletli davranma, sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat etme, öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etme, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlama, öğrenciyi olumsuz durumlara karşı koruma ve istenmeyen davranışlarla baş etmeleri beklenmektedir. Ancak, sınıf ikliminde genel olarak korku ve ceza kültürü hâkim olduğundan dolayı öğrenciler, mola saatlerinde ya da okul dışında oluşan olaylara ilişkin ya da günlük hayata ilişkin öğretmenin sorduğu sorulara karşı kendi cevaplarından ziyade beklenen cevapları verme eğiliminde oldukları fark edilmiştir. Kuralların zeki, çalışkan, yaramaz, tembel gibi öğrenci etiketlerine göre değiştiği ve öğrencilere önyargıyla yaklaşıldığı gözlenmiştir. Öğrenciler takdir edilirken bile alaycı şakalar ile onaylandığı gözlenmiştir. Hyson ve Tylor (2011) Öğrencilerin sosyal uyum davranışlarını sergilemeleri, yetişkinlerin ve dolayısıyla öğretmenlerin bunu ne kadar sergilediğine ve öğrencileri buna teşvik ettiğine, pekiştirdiğine ve tartıştığına göre değiştiğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin sosyal uyum davranışlarının sergilemesi öğretmenlerin davranışlarına ve öğrencilerine sunduğu öğrenme ortamlarına bağlı olduğu söylenebilir. Alder (2002) öğrencilerin, önemsemeyi kontrol ve güvenlikle ilişkilendirmiştir. Güvenli ve düzenli bir ortamın gerekliliği ve öğrencilerle sıcaklık ve güvene dayalı ilişkiler kurmanın gerekliliği vurgulanmıştır.

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin bir diğer tema olan “kişilerarası ilişki” temasında öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilerde öğrenciyi anlamaya ve ona yardımcı olmaya yönelik olmadığı bunun yerine kendi isteklerini anlatmaya ve bunları kabul ettirmeye yönelik olduğu fark edilmiştir. Öğrencilerle ancak bir kural dikte edilirken göz teması kurulduğu ve rencide edici, tehditkâr ve alaycı konuşmalarda bulunduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak derse pasif katılım gösterdiği ve mümkün olduğunca konuşmaktan kaçınıldığı görülmüştür. Teven ve McCroskey (1996) çalışmasında

onaylamayan veya var olmayan öğretmen-öğrenci etkileşimleri, öğrencilerin kendilerini önemsiz ve değersiz hissetmelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Noddings (1995) bir önemseme ilişkisinde eylem, meşguliyet ve karşılıklılığın olmazsa olmaz özelliklerinden olduğunu ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenin öğrencinin ihtiyaçlarına odaklanması bu ihtiyaçlara cevap vermesi ve ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığına dair öğrenciden dönüt alması gerekmektedir. Ancak bu çalışmada diyalogdan çok monoloğun söz konusu olduğu, öğrencinin değil öğretmenin istek ve ihtiyaçlarına odaklandığı anlaşılmaktadır. Schat (2018) çalışmasında eğitimde önemsemeyi ilişkisel önemseme (öğretmen öğrenciyi bir kişi olarak önemser), pedagojik önemseme (öğretmen öğrenci olarak öğrenciyi önemser) ve kişilerarası önemseme (öğretmen öğrenciyi bir birey, topluluğunun bir üyesi olarak önemser) olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Başka bir deyişle, öğretmen öğrencinin bütüncül bir varlık, bir birey olduğunu unutmamalıdır.

5.1.3. Önemseme Davranışları Dikkate Alınarak İncelenen Öğrenci Davranışları Nasıldır?

Öğrencilere önemseme davranışlarını kazandırmak amacıyla başta Noddings'in (2005) ve diğer öncülerin belirlediği önemseme temaları dikkate alınarak öğrencilerin davranışları gözlenmiş, öğretmen-veli görüşmeleri yapılmıştır. Noddings (2005) kendini, diğerlerini, öğrenmeyi, eşyaları, doğayı, hayvanları, doğal kaynakları ve fikirleri önemseme şeklinde temalardan bahsetmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrenci yaşı, çevre koşulları gibi bazı faktörler dikkate alınarak öğrencilerin öncelikli olarak ihtiyaç duyduğu temalar belirlenmiştir. Önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin gözlemler sonucunda belirlenen temalar “kendini önemseme”, “diğerlerini önemseme”, “öğrenmeyi önemseme” ve “eşyaları önemseme” temaları olmuştur.

Kendini önemseme temasında kendini ifade etme (duygu ve düşüncelerin ifadesi), kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini bilme, sorumluluk alma, güvende ve rahat hissetme, fiziksel bakım/sağlıklı yaşam, boş zamanı değerlendirme alt temalarında öğrencilerin desteğe ihtiyacı olduğu gözlenmiştir. Doğan (2019) Seza Kutlar Aksoy'a ait resimli çocuk kitapları ile öykü kitaplarını Noddings'in “kendini önemseme” temasına ilişkin içerik analizi gerçekleştirdiği yüksek lisans te çalışmasında “kendini önemseme” temasını “özüne duyarlılık” olarak ifade etmiş ve fiziksel yaşam, manevi yaşam, mesleki yaşam ve boş zamanları değerlendirme etkinlikleri temalarına göre incelemiştir. Kendini

önemseme temasını benlik saygısı, öz şefkat ve öz saygı terimleriyle ilişkili bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da ortaya çıkan alt temalar Doğan'ın (2019) çalışmasındaki temalarla ilişkili bulunmuştur. Bununla beraber, Sokrates, Platon gibi ünlü düşünürler eğitimin amacının kendini tanıma olduğunu, kendini tanıyarak ancak dünyayı ve diğerlerini anlamlandırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, önemseme davranışlarında kendini önemseme temasının etkinlik içeriğinde yer alması önemli bulunmuştur. Aşağıda detaylı bir şekilde bahsedildiği gibi kendini önemseme temasına ilişkin etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini tanıma, ifade etme, yorumlama, güçlü ve zayıf yönlerini farkına varma, vizyon geliştirme, hayallerini geliştirme gibi alt temalarda farkındalık oluşturma ve içselleştirme amaçlanmıştır. Böylelikle aslında önce kendilerini tanımalarının (önemsemenin) ne denli önemli olduğu, kendilerinden yola çıkarak diğerlerini tanımaları ve anlayış geliştirmenin (önemsemenin) önemi vurgulanmıştır.

Öğrencilerin derslere pasif katılım gösterdiği kendilerini ifade etme fırsatını çok bulamadıkları, verilen cevapların yalnızca dersle ilgili sorulan sorulara olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini, isteklerini ifade ettiklerinde de öğretmen tarafından bir şekilde pişman edildikleri görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak gerçek duygu ve düşüncelerini değil de onlardan beklenen cevapları ifade ettikleri gözlenmiştir. Pestalozzi (2018) çocukların zeki olduklarını ancak psikolojileri ve duyguları önemsendiği sürece bunun böyle olacağını ifade ederek, onların duygu ve düşüncelerine, psikolojilerine önem verilmesinin zekalarının da geliştirilmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bununla beraber, Pestalozzi (2018) çocuğun zekâ gelişimi için çocuğun duygularını tanıması ve bilincinde olması ve çocuklara düşünecek fırsat sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Diğerlerini önemseme temasında olumlu sosyal davranış, nezaket kurallarına uyma, sınıf kurallarına uyma, sorun çözme, farklılıklara saygı ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini önemseme (diğerlerini dinleme) alt temalarında desteğe ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin geleneksel düzende oturma ve hareket etmeden öğretmeni dinleme öğretmen tarafından sınıf disiplininin sağlandığının göstergesi olduğu görülmüştür. Bunun haricinde kalan bütün davranışlar disiplinsizlik olarak algılandığı anlaşılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi kısıtlanmıştır. Öğrencilerin etkileşim halindeyken kurallara uymayı öğrenmelerine

ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan, teneffüslerde öğrencilerin birbirlerine küfür etikleri, kavga ettikleri ve sık sık öğretmene şikâyetle bulundukları görülmüştür. Pestalozzi (2018), insan zihninin tekil ve algının göreceli olduğunu ifade ederek öğrencilerin görüş farklılıklarının olmasını ve buna saygı duyulmasının kavratılması gerektiğini ifade etmiştir. Noddings (2006c) her bir karşılaşmanın etkileşim olduğunu ve başkalarına nasıl davrandığımızın, onların bize nasıl davrandıkları üzerinde bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bunu yalnızca doğrudan deneyimle değil, aynı zamanda örtük sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak da öğrendiğimizi, okulların, gençlerin sempatik iletişim biçimlerini öğrenmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmak için nispeten daha az şey yaptığını belirtmiştir. Bu nedenle, önemseyen öğrenme ortamları ve etkinlikler aracılığıyla diğerlerini önemsemenin öğretilmesi önemli olan konular arasına girmektedir. Çubukçu ve Gültekin'in (2006) ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler üzerine öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin en önemli gördükleri beceriler arasında haklarını koruma ve savunma, başarısız olunan bir durumla başa çıkma, işbirliği yapma özür dileme, ne yapacağına karar verme, başkalarının haklarına saygı gösterme, dinleme, problemin nedenlerini araştırma, duygularını ifade etme, öğrenme isteği içinde olma, araştırma ve işbirliği yapma yer almaktadır. Çubukçu ve Gültekin'in (2006) çalışmalarında ifade edilen birçok becerinin bu çalışmada kendini, diğerlerini ve öğrenmeyi önemseme başlıkları altında görülmektedir.

Diğerlerini önemseme temasına ilişkin yürütülen etkinlikler ve öğrenme ortamları fırsatlarıyla öğrencilere sosyal bir varlık olduğumuz, birbirimize karşı anlayış geliştirdiğimizde ve sınırlarımızı ihlal etmeyip saygılı olduğumuzda bir arada mutlu ve huzurlu yaşamının mümkün olduğu, birbirimize karşı vereceğimiz desteğin değerli ve öğretici olduğu, her birimizin keşfedilmeyi bekleyen bir dünya olduğunun farkına varılması amaçlanmıştır.

Öğrenmeyi önemseme temasında öğrenme isteği, öğrenme sorumluluğu, çaba gösterme, sabır gösterme, öğretmen kılavuzluğu alt temalarında desteğe ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Belli öğrencilerin derse katılım gösterdiği diğer öğrencilerin sessiz kaldığı, anlaşılmayan noktaları öğretmene sormaktan çekindikleri, ödevleri yapmakta isteksiz oldukları gözlenmiştir. Tuogh (2014) “çocuklar nasıl başarılı olur?” kitabında yapılan geniş kapsamlı bir araştırmada sorumluluğun işyerindeki başarıyı en iyi tahmin eden

özellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yıllarında öğrencilere kendi sorumlulukları ve dolayısıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun kazandırılması ileriki yaşamlarını da etkileyeceği ortadadır.

Öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin yürütülen etkinlikler ve öğrenme ortamları fırsatlarıyla öğrencilere öncelikle öğrenme sorumluluğunun onlarda olduğu, yeterince çaba gösterirler ve yardım almaktan çekinmezlerse başarıyı elde edecekleri, başarısızlık diye bir şeyin olmadığı onların sadece denemeler olduğunun fark ettirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, etkinlikler ve ilişkiler aracılığıyla öğrenmenin eğlenceli bir şey olduğu vurgulanmıştır. Buna ilişkin detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Eşyayı önemseme temasının eşyayı dikkatli kullanma alt temasında desteğe ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin özellikle okul ve kendi eşyalarını düzenli kullanmadıkları, eşyalarını sık sık kaybettikleri gözlenmiştir. Noddings (2006c), öğrencilere öğretilmesi gereken diğer bir noktanın eşyaların, yani üretilmiş ürünlerin tüketimi olduğunu ifade etmiştir. Bunun eğitimde bir dereceye kadar kazandırıldığını ancak yeterince ele alınmadığını ifade etmiştir.

Eşyayı önemseme temasına ilişkin yürütülen etkinlikler aracılığıyla ve rol model olarak öğrencilerin özellikle okul eşyalarını kullanımında ve tüketiminde farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Bir eşyanın üretim serüvenini bilmenin farkındalık oluşturmada önemli olduğu düşünülerek kâğıdın üretim hikayesi paylaşılmıştır. Buna ilişkin detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Sonuç olarak, bu başlık altında araştırmanın durum çalışması kapsamında olan önemseme davranışlarına yönelik çalışma grubunun öğretmen-öğrenci davranışları ve öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyduğu belirlenen temalara yer verilmiştir. Ulaşılan temalar doğrultusunda öğretmen seminerleri, öğrenci etkinlikleri tasarlanıp uygulanmış ve öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Bir sonraki başlıkta araştırmanın eylem araştırması kapsamında yürütülen öğretmen seminerleri, öğrenci etkinlikleri ve düzenlenen öğrenme ortamlarına ilişkin bulguların sonuç ve tartışmasına yer verilmiştir.

5.2. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinlikler Öğretmen-Öğrenci Davranışlarını ve Öğrenme Ortamlarını Nasıl Etkilemiştir?

5.2.1. Önemseme Odaklı Seminerlerin Uygulanması Öğretmenlerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?

Önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin ihtiyaç analizinde belirlenen temalar beş oturumluk seminer videolarında toplanmıştır. Birinci oturumda önemseme davranışlarının bilme-tanıma, alçakgönüllülük, alternatif ritimler, sabır, dürüstlük, umut, güven ve cesaret (Mayeroff, 1971) olmak üzere sekiz bileşeninden bahsedilerek “bir öğrenciye öğretmeni tarafından önemsendiği nasıl gösterilebilir ve hissettirilebilir?” sorusu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu seminerde bireysel ihtiyaçları dikkate alma, ulaşılabilirlik ve sosyal uyum desteği temaları başta olmak üzere bütün temalara değinilmiştir. İkinci videoda kişiler arası ilişki teması kapsamında öğretmen öğrenci arasında sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi için iletişimin önemine değinilmiştir. Üçüncü seminer videosunda öğretim desteği teması kapsamında öğrencilere gelişimsel destek sağlamak amacıyla iç motivasyon, seviyeye uygun öğrenme birimi, dönüt ve değerlendirme kavramları üzerine durulmuş ve nasıl olması gerektiği açıklanmıştır. Dördüncü seminer videosunda özerklik desteği ve sosyal uyum desteği temaları kapsamında ödül ve ceza yerine öğrencinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağı ve sorumluluk almasını kolaylaştıracağı yöntemlere değinilmiştir. Güvenli ortam, düzen ve özerkliğin öneminden, tutarlı davranışlar sergileyerek, kurallar net bir şekilde belirlenerek, rutinler oluşturularak ve ceza yerine bedel ödetilerek sorumluluk kazandırılabilceğinden bahsedilmiştir. Beşinci seminer videosunda öğrencilere önemseme davranışlarının kazandırılmasında izlenebilecek adımlardan bahsedilmiştir. Ayrıca, önemseme davranışlarının kapsadığı temalara değinilmiştir.

Seminer öncesinde ve sonrasında önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin veriler önemseyen öğretmen davranışları ölçeği, önemseyen öğretmen davranışları ölçeği öğrenci formu, öğretmen görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Seminer öncesinde ihtiyaç belirleme amacıyla yapılan gözlemlere göre öğretmenlerin özellikle öğretim desteği, özerklik desteği, bireysel ihtiyaçları dikkate alma, ekstra zaman ayırma, duygusal destek, sosyal uyum desteği ve kişilerarası ilişki konularında desteğe ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Ancak seminer öncesinde uygulanan ölçek sonuçlarına göre öğretmenler

önemseme davranışlarını sergilediklerini ve önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Seminer sonrasında uygulanan ölçek sonuçlarına göre ise öğretmenlerin önemseme davranışlarını sergilemede küçük bir miktarda artış olduğu gözlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin farkındalıklarının arttığı ve uygulamaya geçirmek istedikleri anlaşılmakta ancak uygulama boyutunda yetersiz kalındığı görülmektedir. Başka bir deyişle uygulanan seminerler öğretmenlerde farkındalık düzeyinde artışa sebep olurken uygulamaya geçirme konusunda motive edemediği söylenebilir.

Genel olarak, her ne kadar öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin önemseme davranışlarında küçük bir miktar artış olduğu belirlense de seminerlerin öğretmenlere önemseyen öğretmen davranışlarının kazandırılmasında yetersiz olduğu söylenebilir. Bununla beraber uygulama sonrasında yapılan öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin zaten bildikleri ancak unuttukları konuların yeniden hatırlatılması, seminer konularında farkındalıklarının artması açısından katkı sağladığını, uygulamaya geçmenin şimdilik çok da mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Seminerin etkililiğini seminerin niteliği, öğretmenlerin inanç ve tutumları ve dışsal koşullar olmak üzere üç boyutta değerlendirmek mümkündür.

Birinci boyutta yer alan seminerin niteliğine ilişkin öncelikle öğretmenler zaten bildikleri ancak unuttukları bilgilerin hatırlatılmasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, video sonunda yöneltilen sorular aracılığıyla yaptıkları güzel örneklerin ve farkında olmadıkları öğrencilerle duygusal bağ kurmadıkları, sert ve sabırsız bir mizaca büründükleri, bazen ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri, durumlara onların gözünden bakmayıp onların istek ve ihtiyaçlarını anlamadıkları gibi bazı noktaların farkına varmışlardır. Seminer videolarında öncelikle yapılan işin zorluğu, pandemi sürecinin getirdiği yükümlülükleri gibi konularda öğretmenlere karşı anlayış geliştirilerek bundan bahsedilmiştir. Daha sonra, onların öğrencilerine karşı anlayış geliştirmelerinin önemi vurgulanmıştır. Durum çalışmasında gözlemler sonucunda elde edilen veriler örnek olay olarak paylaşılmış ve öğrencilere bahsedilen seminer konularında nasıl destek olunabileceği örneklerle anlatılmıştır. Her bir videonun sonunda öğretmenlerden kendilerinin seminer konularındaki deneyimleri sorularak kendi başarılarını görmeleri, faydalı bulup bulmadıkları sorularak kullanım alanları açmaları ve uygulamaya geçirip geçirmeyecekleri sorularak bir tür sözleşme yapmaları amaçlanmıştır. Seminer videolarından elde edilen olumlu sonuçların video içeriği, içeriğin tasarımı ve sorulan

sorulardan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan, pandemi sürecinden dolayı seminerler yüz yüze etkileşimli olarak yapılamamış, uygulamacı tarafından seminer videoları hazırlanmıştır. Davranışlar üzerinde derinlemesine düşünerek sorgulama ve farklı fikirlerin paylaşımı söz konusu olmaması yüksek farkındalığın oluşmasına engel olmuş olabilir. Bu videoların bir eksik yanının da öğretmenleri değişime ikna etmede zayıf kaldığı söylenebilir. Videolarda konu başlıklarına göre açıklaması yapılmış uygulamalara nasıl geçilebileceği örneklendirilmiş ve önemine değinilmiştir. Ancak, öğretmenlerin yaşadığı birebir sorunlarla öğretmenlerle etkileşimli bir şekilde tartışlamamış ve bunun bir ihtiyaç olduğu benimsetilememiş olması araştırmanın sınırlılıklarından biri olduğu söylenebilir.

İkinci boyutta öğretmenlerin inanç ve tutumları ele alınmıştır. Öğretmenlerin zaten bu davranışları sergiledikleri görüşünde oldukları ölçek ve görüşme sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ancak, seminer içeriği, durum çalışması kapsamında yürütülen gözlemler sonucunda ihtiyaç olduğu belirlenen konuları içermektedir. Başka bir deyişle, o davranışlara sahip olduğunu düşünen öğretmenlerde bir davranış değişikliği söz konusu değildir. Bir davranışın değişebilmesi için farkında olmak ve kabul etmek gerektiğinden dolayı değişimin mümkün olmadığı söylenebilir. Diğer bir sebep belli bir miktar bu davranışları sergilemediklerinin farkında olsalar da değişime gösterilen direnç olarak ifade edilebilir. Değişim isteğinin içsel bir motivasyondan kaynaklanması, yani öğretmenlerin buna ihtiyaç duyması gerekmekte ve ancak bu şekilde değişimin kabul edilmesi söz konusu olabilmektedir. Değişime ikna olmak için somut bir şekilde değişimin sonuçlarını görmek istiyor olabilirler. Bu noktada, bu değişimin gerçek anlamda öğretmenlerin ihtiyacı olan şey olduğuna “ikna edilmesi” için yollar aranabilmesi gerektiği söylenebilir. Goleman (1995/2019) okullarda duyuşsal eğitim programlarının uygulanması öğretmenlerin temel akademik konularla hiçbir ilişkisinin olmadığını düşünerek bu temalara okul zamanının bir kısmını ayırmada isteksiz olacağı, bu konularda kendilerini yetersiz hissedebileceğini ve bir dizi eğitimden geçmeleri gerekeceği için uzak durma gibi bazı engellerle karşılaşabileceğini ifade etmektedir.

Üçüncü boyut olarak dışsal koşullar kapsamında pandemi koşulları, öğretmenlerin aşırı yoğun bir programa ve bürokratik yüklere sahip olmaları söylenebilir. Pandemi koşulları eğitim-öğretimin yürütülmesinde uzaktan, yüz yüze ya da hibrid eğitim gibi sürekli değişmelere neden olmuştur. Bu da öğretmenlere zorlayıcı süreçler olarak yansımıştır. Diğer yandan programın yetiştirilmesi, öğrencilerin öğrenmesi kaygıları

öğretmenleri akademik konulara yoğunlaşıp diğer sosyal-duygusal gibi konulara eğilecek zaman bulamamalarına sebep olduğu düşünülebilir. Ayrıca böyle kaotik bir süreç, değişimi kabul etmek için de olumsuz bir sebep olarak gösterilebilir. Yıldırım (2019) da çalışmasında değerler eğitiminin verilememesinin sebeplerini ders süresinin yetersiz olması, akademik başarının öncelikli olması, sınıfın gelişim düzeyinin göz ardı edilmesi, öğretmenin öğrenciye görüş bildirme fırsatı tanımaması ve sınıfların kalabalık olması olarak ifade etmiştir.

5.2.2. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanması Öğrencilerin Davranışlarını Nasıl Etkilemiştir?

Öğrenciler için geliştirilen önemseme odaklı etkinlikler 4 tema ve 10 alt tema altında toplanmıştır. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim modeline göre uygulanmıştır. Etkinlikler 1., 2. ve 3. Sınıflara çevrimiçi uygulanmıştır. Etkinlik temaları aynı kalırken sınıf düzeylerine göre etkinlikler gerekli görüldüğünde farklılaştırılmıştır. Bazı etkinlikler bir sınıfta ortaya çıkan bir ihtiyaca yönelik olmuş ve sadece o sınıfla yürütülmüştür. Etkinlikler aracılığıyla, öğrenmeyi önemseme temasına ilişkin öğrenme sorumluluğu ve çaba gösterme alt temaları, kendini önemseme temasına ilişkin kendini ifade, kendini tanıma ve sorumluluk alt temaları, diğerlerini önemseme temasına ilişkin anlayış geliştirme (duyguların yorumlanması), farklılıklara saygı ve olumlu sosyal davranış alt temaları, eşyayı önemseme temasına ilişkin kâğıdı dikkatli kullanma alt teması işlenmiştir. Uygulamalar esnasında öğrencilerden günlük, öz değerlendirme formu, ödev, bireysel görüşmeler aracılığıyla, velilerden odak grup görüşmesi aracılığıyla, öğretmenlerden görüşmeler aracılığıyla ve etkinlik video kayıtları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında önemseyen öğrenci davranışları ölçeği, öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci senaryoları, öğretmen-veli anketi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu verilerin sentezlenmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Genel olarak öğrencilerin çoğunluğunda **öğrenmeyi önemseme** temasında yer alan öğrenme sorumluluğunu alma ve çaba göstermede artış olduğu, öğrenmenin önemini fark ettikleri, başarısızlık kavramına ilişkin duygu ve düşüncelerinde değişiklik olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak bazı öğrencilerde bu artışın çok daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Başlangıçta ödevlerini yapmayan ya da özensiz yapan, etkinliğe yeterince

katılım göstermeyen öğrencilerin hem okul derslerinde hem de etkinliklerde ilerleme kaydettikleri daha çok çabaladıkları, öğrenme isteklerinin arttığı gözlenmiştir. Genel olarak, öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla öğrenme motivasyonlarının artırıldığı, önerilen öğretim modeli aracılığıyla farkındalıklarının artırıldığı ve böylelikle öğrenmeye karşı özende ve isteklikte artış sağlandığı söylenebilir.

Gilligan'a (1982) göre önemsemenin temelinde yer alan alt kavramlardan biri sorumluluktur. Öğrenmeyi önemseme temasında etkinlikler ve sınıf içinde gelişen diyaloglar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmenin ve kendi sorumluluklarının alınması üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sorumluluklarının farkına varması, sorumluluklarını yerine getirmesinde isteklilik ve sorumluluklarını yerine getirmede artış olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebinin etkinlik esnasında kullanılan hikayelerin ve sorgulamalarla oluşturulan diyalogların olduğu söylenebilir. Noddings (2005), önemseme davranışlarının öğretilmesinde diyalogların ve pratik yapmanın önemini vurgulamaktadır. Diyaloglar aracılığıyla öğrencilerin farkındalıklarının artırılması ve önemseme davranışlarını sergilemeleri ve pratik yapma fırsatı bulmaları için ortamların hazırlanması öğrencilerin önemseme davranışlarını geliştirecektir. Bununla beraber bazı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede zaman zaman zorluk çektiği ancak bunlara ilişkin diyalog kurularak birlikte çözüm üretme yoluna gidilmesiyle büyük oranda sorunların aşıldığı gözlenmiştir. Sorunlara çözüm üretme aşamasına öğrencilerin dahil edilmesi öğrencilerde sorunu ve çözümü sahiplenmesine ve o konuda çaba göstermesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bolat (2016) çocuklara sorumluluk kazandırılmasında çözüm sürecine dahil edilmesinin önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenmeyi önemseme temasında, öğrencilere kaygıya neden olan ve başarılarını olumsuz yönde etkileyen başarısızlık kavramı üzerinde durularak başarısızlığın farklı ve olumlu bir şekilde algılanması sağlanması amaçlanmıştır. Öğrencilerin başarısızlığa karşı geliştirdiği kaygı giderildiğinde, öğrencilerin derslere karşı ilgi ve isteklerini artıracak etkinlikler ve ortam sunulduğunda öğrencilerin sadece bu etkinliklere değil diğer derslere de ilgilerinin ve bununla beraber başarılarının arttığı görülmüştür. “Başarısızlık” kavramı yerine “denemeler yapma” kavramı kullanıldığında öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü gözlenmiştir. Öğrenciler, başarıya giden yolda birden fazla deneme yapmalarının normal olduğunu ve çabaladıkları pes etmedikleri takdirde başarıya ulaşacaklarını fark etmişlerdir. Bu farkındalık öğrencilerde iyilik hallerinde ve akademik başarılarında artışa ve öğrenmenin kendi sorumluluklarında olduğunun farkındalığına ulaşmasını sağladığı

söylenbilir. Ayrıca, olaylara, durumlara ve olgulara yüklenen anlamlar ve bakış açısı değiştiğinde sonuçların da değiştiği çıkarımında bulunulabilir. Başarısızlık kavramı yerine denemeler kavramının kullanımını desteklemek amacıyla öğrencilere birden fazla deneme yapabilecekleri origami etkinliği yaptırılmıştır. Öğrencilere origamiden kedi yapımının birden fazla yapmaları istenerek aradaki fark gösterilmiştir. Öğrenciler böylelikle ilk yaptıkları çalışmayı başarısızlık olarak değil birinci deneme olarak anlamlandırmış ve ikinci denemelerinde daha iyi iş çıkardıklarını görmeleri sağlanmıştır. Soyut bir kavram olan başarısızlık ya da deneme kavramları somutlaştırılarak öğrenciler ikna edilmeye çalışılmıştır. Bununla beraber, ikna olma halinin pekiştirilmesi için başarısızlık kavramı yerine deneme kavramı kullanılmış ve tekrar edilmiştir. Başka bir deyişle, öğrenmenin gerçekleşmesi için “ikna etme” ve “tekrar etme”den yararlanıldığı söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerden pandemi sürecinden dolayı etkinliklerin çevrimiçi yürütülmesi ve el becerilerinin birebir gösterilememesi gibi bazı “zorlu koşullara” rağmen el becerisi gerektirecek yılbaşı, teselli, özür kartı hazırlama gibi etkinlikler aracılığıyla beklentiler yüksek tutulmuş, çaba gösterme ve başarı duygusunun tattırılması sağlanmıştır. Öğrencilerden beklentilerin yavaş yavaş arttırıldığında, gerektiğinde yardıma başvurabilecekleri hatırlatılıp yardım edildiğinde öğrencilerin başarısının ve kendilerine güveninin arttığı söylenebilir. McBee (2007) çalışmasında tüm öğrencilerinden en iyisini talep etmeye ve beklemeye yeterince özen gösteren kültürel açıdan duyarlı öğretmenlerin rolünün, öğretimin kritik bir bileşeni olduğunu iddia etmektedir.

Bununla beraber, az düzeyde ilerleme kaydeden öğrenciler de olmuştur. Bu öğrencilerin etkinliğe katılımlarında, öğrenme isteklerinde artış gözlenirken öğrenme sorumluluğunda ve çaba göstermede sabit bir gidişat gözlenmiştir. Öğrencilerden birinin matematik gibi derslere daha ilgili olduğu duyuşsal öğrenmelere ilişkin etkinlikleri gereksiz gördüğü fark edilmiştir. Diğer bir öğrencinin aile ilişkilerinin evin kalabalık olması, ders yapmak için uygun ortamın bulunmaması gibi koşulların etkinliklere odaklanmada zorlanmasına sebep olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, bazı öğrencilerde diğerlerine göre daha az gelişimin kaydedilmesinin sebeplerinden birinin yapılan etkinlikleri anlamsız görmeleri, olduğu söylenebilir. Bazı öğrencilerin etkinlikleri anlamsız bulmasıyla ilişkili olarak Bolat (2016) öğrenciler ödevleri zor, sıkıcı, kolay gördüklerinde o sorumlulukları yerine getirmekte zorlanabileceklerini ifade etmiştir.

Sebeplerden bir diğeri ise çevre koşulları olduğu düşünülmektedir. Etkinlikler çevrimiçi yürütülmüştür. Öğrenciler ev ortamlarından etkinliklere katılmıştır. Öğrenme ortamı sanal ortam olduğu gibi öğrencilerin evleri de olmuştur. Bazı öğrencilerin rahat bir ev ortamından etkinliklere katılırken bazı öğrencilerin kalabalık ve soğuk ev ortamından etkinliklere katılması gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin tamamında **kendini önemseme** temasında yer alan duygularının farkına varılması ve ifade edilmesi, düşüncelerin rahatlıkla paylaşılmasında bir artış olduğu gözlenmektedir. Buna ek olarak, İkinci sınıf öğrencilerinin kendini önemseme temasında yer alan duyguların tanınması, ifadesi, vizyon geliştirme, ilgi ve ihtiyaçlarının bilinmesinde artış olduğu; üçüncü sınıf öğrencilerinin duyguların tanınması ve rahatlıkla ifadesi, güçlü ve zayıf yönlerin farkına varılması, zayıf yönlerin geliştirme çabası, vizyon geliştirme, ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varılmasında artış olduğu görülmektedir. Öğrenciler, olumlu ve olumsuz duygularının farkına vardıkları ilerleyen zamanlarda duygularını dürüstçe ifade ettikleri ve duygularının sorumluluklarını aldıkları etkinlikler esnasında gözlemlenmiş ve veli görüşmelerinden bu sonuçlara ulaşılmıştır. Kendini önemseme teması kapsamında yürütülen etkinliklerin, öğrencilerin “duygusal okuryazarlık” becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Steiner (2020), “*akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık*” kitabında duygusal okuryazarlığın “*kendi duygularını tanıma, empati, duyguları yönetmeyi öğrenme, duygusal hasarın iyileştirilmesi ve duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulamak*” olmak üzere beş temel beceriden ve duygusal okuryazarlık eğitiminin “*açık kalpli olma, duygusal durumu gözlemlleme ve sorumluluk alma*” aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. Goleman (1995/2019) da buna ilişkin “*duyguları tanıma, duyguları adlandırıp daha iyi ayırt edebilmek temel bir duygusal beceri*” olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin temel duygular kapsamında duygularını tanıdıkları, diğerlerine karşı anlayış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerde özellikle öfke sorunu olan öğrencilerde eskiye nazaran duygularını yönetmede gelişmeler kaydedilmiştir. Genel olarak, Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun duygular üzerine yapılan etkinliklerde ve öğretim modelinin aşamaları sayesinde diğer etkinliklerde duygusal okuryazarlıklarının arttığı gözlenmiştir. Öğretim modelinin aşamalarında yer alan olaylar karşısında nasıl hissettiklerini sormak, duygularını ifade ederken duygu ifadelerinin kullanımına teşvik etmek duyguların ve düşüncelerin ifadesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Davranışlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varılmasına yönelik etkinlikler, kendilerini tanımlarına destek olduğu

söylenbilir. Ayrıca, önemseyen öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bu konuyu desteklediği söylenbilir. Öğrencilere güvenli ortamın sunulması, yargılanmaması, beklenen davranışlar açısından model olunması diğer destekleyici unsurlar olduğu düşünülmektedir.

Bununla beraber, birinci sınıftan bir, ikinci sınıftan iki, üçüncü sınıftan iki öğrencide olmak üzere beş öğrencide bu temada başlangıçta bir ilerleme kaydedilirken uygulama sonuna doğru düşüş gözlenmiştir. Bunun sebebinin pandemi sınırlılıklarının uzaması, öğrencilerin bütün gün evden derse katılması ve sosyalleşememesi ve bu durumun öğrencilerin motivasyon kaybına sebep olması düşünülebilir. Uzunkol'un (2014) deneysel yürüttüğü sorumluluk ve saygı temelli değerler eğitimi programını uyguladığı çalışmasında nicel verilerde öğrencilerin öz saygı düzeylerinde artış görülmezken öğrenci görüşmelerine göre öz saygı düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada da olduğu gibi bazı öğrencilerde bunun daha fazla bir artış bazılarında ise daha düşük artışların olduğu görülmüştür.

Genel olarak öğrencilerin **diğerlerini önemseme** temasına ilişkin olumlu sosyal davranış sergileme, sınıf kurallarına uyma ve nezaket kurallarına uyma verilerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca, diğerlerine yardım etme, sorumlu ve sorumsuz davranışların farkına varma, diğerlerine karşı sorumluluklarını fark etme, sorumluluklarını yerine getirmede isteklilik, sorumlulukları yerine getirme, sorumlulukları yerine getirmede diğerlerini uyarma, diğerlerine karşı kırıncı tavırlarda bulunmama, diğerlerine karşı anlayış geliştirme, davranış değişikliği, bakış açısı değişikliği, uzlaşma, farklılıklara saygı, farklılıkların önemi, özür dileme gibi alt temalarda farkındalıklarının arttığı anlaşılmaktadır.

Etkinlikler aracılığıyla öğrencilere diğerlerini önemseme teması altında etkinlikler aracılığıyla sosyal uyum davranışları kazandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal uyum davranışları doğuştan mı gelir yoksa öğretilir mi sorusuna cevaben Hyson ve Tylor'un (2011) çalışmasında genlerin buna etkisinin olduğu ancak bunun çok düşük düzeyde olduğu ve çevresel faktörlerin çok daha etkili olduğunu çalışmasında diğer çalışmalarla da desteklemiştir. Uzunkol (2014) saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının etkililiğine ilişkin öğrencilerin sosyal problem çözme ve empati becerilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da diğerlerini önemseme temalı etkinliklerin öğrencilerin farklılıklara saygı, anlayış geliştirme ve olumlu sosyal davranış gösterme becerilerinde artış olduğunu göstermektedir.

Steiner (2020) ve Goleman (1995/2019) duygusal okuryazarlıkta en zor olanın ilişkilerde kişinin kendinden kaynaklanan hataları keşfetmesi olduğunu ifade etmiştir. Diğerlerini önemseme etkinliklerinde öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan hikayeler ve sorgulamalar aracılığıyla diğerlerine karşı anlayış geliştirmeleri ve ilişkilerindeki kendi hatalarını keşfetmelerinde yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Steiner (2020) ve Goleman (1995/2019) hataların keşfinden sonra kendine itiraf, diğer insanlara itiraf, pişmanlığı hissetme ve bunu karşı tarafa iletme ve sonra davranışlarda bazı değişiklikler yapmaya karar verip hataların telafi edilmesinden bahsetmektedir. Etkinliklerde, öğretim modelinin aşamaları aracılığıyla, örnek olaylar, hikayeler ve teselli, özür, anlayış kartı hazırlama gibi etkinliklerle öğrencilerde adım adım bu aşamaların takibine çalışılmıştır. Öğrencilerin kendi hatalarını fark ettiklerine ya da kırgınlıklarına dair ifadelere buna çözüm ürettiklerine ve arkadaşlarından özür dilediklerine rastlanmıştır. Başka bir deyişle, diğerlerine karşı duygusal sorumluluklarını alma çabasında oldukları söylenebilir.

Goleman (1995/2019) duygusal eğitimin önemli bir noktasının da ilişkiler olduğunu ifade etmektedir:

“İlişkiler hem dinlemeyi hem de sormayı bilmeyi, diğerinin söylediği ve yaptığıyla buna karşı kendi tepki ve yargılarını ayırt etmeyi, öfkeli ya da edilgen olmaktansa kendini ortaya koyabilmeyi, iş birliği, anlaşmazlık çözümü ve uzlaşarak bir yol bulma sanatları gibi öğrenmeleri içermektedir.”

Öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla kendi isteklerinden tamamen vaz geçerek diğerlerinin özellikle büyüklerin dediklerini yapmak yerine uzlaşabilecekleri gösterilmiştir. Özellikle aile içindeki iletişimlerinde uzlaşmaya gittikleri, öfke ya da kırgınlıklarını sakinlikle ifade edebildikleri, çözüm üretmeye çalıştıkları ve isteklerini rahatlıkla ifade edebildikleri veli görüşmelerinden elde edilen sonuçlardır.

Bununla beraber, bazı öğrencilerde özellikle kurallara uyma, olumlu sosyal davranış sergileme gibi davranışlarda iniş çıkışlar gözlenmiştir. Bunun sebebi, bazı öğrenciler için beklentiler net olarak ifade edilmemiş olabilir. Hyson ve Tylor’un (2011) çalışmasında yetişkinler onları bunu yapmalarını beklediklerini (ancak onları zorlamadıklarını) açıkça belirtirlerse, çocukların empati ve olumlu sosyal beceriler geliştirmeleri daha olasıdır. Çocukların yardımsever ve cömert olmalarına yönelik kibar talepler, sosyal uyum davranışlar için etkili ve genellikle gerekli uyarılardır. Bazen yetişkinler daha incelikli olmaları gerektiğini düşünebilir, ancak çocuklar- özellikle

küçük çocuklar- net yönlendirmelere veya ipuçlarına ihtiyaç duyabilir. Başka bir deyişle, etkinlikler aracılığıyla verilmek istenen mesajlar daha çok çıkarımsal ifade edilmesinden kaynaklanmış olabilir. Yalar (2010) değerler eğitimi üzerine yürüttüğü çalışmasında programda öğrencilerin ilgisini çekebilecek daha zengin bir içerikle doğrudan değerlerle ilgili konular yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada öğrencilere zengin içerik sunulmuştur. Ancak bazı kazanımlar bazı öğrenciler için yeterince net olmamış olabilir.

Öğrencilerin genel olarak eşyayı önemseme temasına ilişkin kâğıdın kullanımı ve tüketiminde farkındalıklarının arttığı ve kâğıt kullanımına dikkat ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin kâğıt üretimini zorlu bir süreç olarak görmüşler ve bu işi yapanları takdir etmişlerdir. Kâğıdın ağaçlardan üretildiğini öğrenen öğrenciler kâğıt tüketiminde hassasiyet gösterdikleri etkinlik sürecinde gözlenmiştir. Kâğıt üretimine ilişkin öğrencilerin bilgi sahibi olmaları onlarda tüketimde hassas davranmalarını sağladığı söylenebilir.

Uygulama sürecinde etkinlikler kapsamında verilen temalara ilişkin duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Etkinlikler aracılığıyla ilk önce öğrencilerde farkındalık oluşturma, daha sonra kabule geçme ve içselleştirerek davranışa dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin çoğunluğunda farkındalığın oluşturulduğu, kendilerinde olan ya da olmayan durumları kabul ettikleri ve dürüstçe ifade ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerde içselleştirme sürecinden önce davranışlar sözel olarak tekrar edilerek kendilerini “ikna etme” çabası olarak nitelendirilebilecek bir sürecin olduğu keşfedilmiştir. Bu aşamada öğrenciler örneğin, başarısızlık yerine deneme kavramının kullanımına ilişkin, ya da çaba gösterme, pes etmeme gibi durumlara ilişkin öğrencilerin sık sık bu ifadeleri kullandıkları ve kendilerini bu konuda ikna etmeye çalıştıkları fark edilmiştir. Ancak, bazı davranışlar içselleştirilirken bazı davranışların henüz içselleştirilmediği ya da bazı davranışları bazı öğrenciler içselleştirirken bazılarının içselleştiremediği anlaşılmaktadır. Goleman (1995/2019) “*duygusal zekâ*” adlı kitabında duyuşsal eğitimin sonuçlarının ilk bakışta hareketsizmiş gibi görünse de tıpkı çocukları evde iyi yetiştirirken olduğu gibi derslerin küçük ama anlamlı, düzenli bir biçimde ve yıllarca sürdürülerek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Etkinlikler bir dönem boyunca uygulanmıştır. Önemseme davranışlarına ilişkin etkinliklerin uzun vadede çok daha iyi sonuçlar vereceği sonucuna ulaşılabilir.

Etkinliklerin uygulanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim modeli kullanılmıştır. Öğretim modelinin aşamalarını belirlerken Noddings’in (1984)

önemsemenin düzeyini belirlemede ortaya koyduğu “yakınlık” ve “karşılıklılık” ilkelerinden yararlanılmıştır. Martin (2007) çalışmasında çocuklar ve doğa ile benzerlik kurarak “yakınlık” ilkesinden faydalanmış, bu çalışmada da öğretim modelinin bilgi sahibi olma ve anlayış geliştirme aşamaları oluşturularak yakınlık ilkesinden faydalanılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin bilgi sahibi oldukları ve anlayış geliştirdikleri şeylere karşı yakınlık duyacakları düşünülmüştür. Noddings (2005) önemsemenin hem mantıksal hem de duygusal alanların sentezi sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bilgi sahibi olma aşaması mantıksal kavramaya, anlayış geliştirme aşaması duygusal kavramaya cevap vermektedir. Noddings’in (1984) bir diğer belirleyicisi olan “karşılıklılık” ilkesi öğretim modelinin üretim/katkı sağlama aşamasında kullanılmıştır. Öğrencilerin yakınlık geliştirdikleri şeylere karşı cevaben somut ya da soyut ürettikleri karşılık olarak belirleyici olmuştur. Bu aşama bir bakıma ilk iki aşamanın sağlamasını yapan bir aşama görevi görmüştür.

Öğretim modelinin her aşaması belli düşünme stillerine hitap edecek sorgulamalara dayanmaktadır. Bilgi sahibi olma aşaması eleştirel düşünmeye, anlama aşaması empatik düşünmeye, üretme aşaması yaratıcı düşünmeye, değerlendirme aşaması ise yansıtıcı düşünmeye dayanmaktadır. Pestalozzi (2018), “sorgulamayı bilmeyen, tek meziyeti itaat, verilen kalıba uymak olan tek düze yetiştirilen bireylerin ruhsuz ve kişiliksiz birer kuklalar” olduğunu ifade etmiş ve bunun da “er ya da geç kalitenin düşmesine neden olacağını” belirtmiştir. Goldstein ve Lake (2000) çalışmasında öğrencilere önemseme anlayışının kazandırılması için eleştirel olarak öz değerlendirme sürecine ve sorgulamaya dahil etmekle mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bu uygulama sürecinde öğretim modelinde öğrenciler eleştirel sorgulamaya teşvik edilmiştir. Ayrıca, Johnson ve Thomas’ın (2009) çalışmasında sosyal bilgiler eğitimi bağlamında önemseme, çocukların bilgi ve öğrenmeye yönelik bir sorgulama ruhu geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Martin (2007) çalışmasında önemseme odaklı çevre eğitimi programında öğrencilerde çevreyi önemsemeyi geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgili çevreye ilişkin bilgi edinmeleri, geçmişini bilmeleri ve devamında empatik yaklaşımlarını sağlamanın çevreyi önemsemede mümkün olacağını bunun da zaman ve ilgiye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada geliştirilen öğretim modelinin bilgi sahibi olma ve anlayış geliştirme aşamalarıyla örtüşmektedir. Mutlu (2017) Noddings’in önemseme kavramını incelediği çalışmasında öğretmen bir çocuğa sorduğu sorunun cevabını aldığı anda edindiği yalnızca cevap değil, çocuğun kendisi

olduğunu, diğer bir deyişle öğretmenin sorular yoluyla elde etmek istediği aslında öğrenciyi bir önemseme ilişkisi içerisine sokmak olduğunu ifade etmiştir. Geliştirilen öğretim modeli aşamaları boyunca sorular yöneltilerek öğrencilerle önemseme ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır.

Etkinliklere ilişkin öğrencilerden öz değerlendirme formu ya da bireysel görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenciler etkinlikler esnasında eğlendiklerini, eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin genel durumları göz önüne alındığında heyecan ve neşe halleri gözlenmiştir. Sevinç, olumlu bir temel duygu olarak tanımlanabilir. Uusiautti ve Määttä (2016) neşenin önemini Spinoza ve Aristo gibi düşünürlere kadar uzandığını vurgulayarak olumlu duyguların, düzen ve esenliğin temeli olduğunu, mutluluk, neşe ve memnuniyetin, uyum ve düzen yarattığını ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin iyi olma hallerini güçlendiren bir duygu olarak neşeden bahsetmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerle kurulan ilişki ve eğlenceli etkinlikler öğrencilerin gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Bu etkinliklerde öğrencilere önemseme davranışlarının kazandırılması amacıyla çoğunlukla kukla, görsel, hikâye videosu, hikayesi olan yoga videosu, örnek olay, hikâye fantastik hikâye, sanat, fiziksel hareket ve oyunlaştırma etkinliklerinden yararlanılmıştır. Özellikle diğerlerini önemseme temasına ait etkinliklerde en çok yararlanılan materyaller örnek olaylar ve hikayeler olmuştur. Böylelikle diğerlerine karşı anlayış geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Noddings (2005) iyi öğretmelerin eğitimde çoğunlukla hikâyeleri kullandıklarını ve bu hikâyelerin genellikle argümanlardan ve açıklamalardan daha etkili olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla hikâyelerin ders planının ve sunumunun içsel bir parçası olması gerektiğini ifade etmektedir. Noblit, Rogers ve McCadden, (1995) önemsemenin okullarda bir değer olarak inşa edilebilmesi için mitlerin ve hikayelerin anlatılması gerektiğini savunmaktadır. Balcı ve Yelken'in (2013) çalışmasında da değerler eğitiminde en etkili yöntemin örnek olay olduğu ifade edilmiştir. Yürük (2015) tez çalışmasında hikayelerin çağdaş formu olan dijital öyküleme yöntemiyle değerler eğitimi programının etkililiği üzerine yürüttüğü deneysel çalışmasında öğrencilerin kazanımlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşamamış olsa da öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden dijital öykülerin hem değerler eğitiminde hem de diğer derslerde kullanımına ilişkin olumlu yanıtlar almıştır. Ayrıca, Yalar (2010) sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin öğretiminde yeni bir program modülü geliştirdiği doktora tez çalışmasında öğretmenler değerler eğitiminde daha fazla

görsel-işitsel araç-gereçlerin kullanımına yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Önemseme davranışlarının öğretiminde de video, kukla, resimler, fotoğraflar, hikayeler ve müziğin etkili olduğu gözlenmiştir. Yıldırım (2019), doktora tez çalışmasında değerler eğitiminin öğretilmesine ilişkin geliştirdiği model önerisinde yöntem olarak örnek olay ve hikâye kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerde kendilerine ve diğerlerine karşı farkındalık uyandırma ve anlayış geliştirmelerini sağlamak amacıyla büyük ölçüde örnek olaylara yer verilmiştir. Bununla beraber kullanılan hikâye ya da örnek olayların öğrenci sınıf seviyesine uygun olması gerektiği ifade edilmiştir (Yıldırım, 2019). Bu çalışmada bazı etkinlikler bütün sınıf düzeylerine uygunken bazı etkinliklere sınıf düzeylerine göre düzenleme getirilmiştir. Bununla beraber, Pestalozzi (2018) eğitimin sanat ve doğayla bütünleştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu çalışmada da duygu ve düşüncelerin ifadesinde sanattan yararlanılmıştır.

5.2.3. Önerilen Öğretim Modeline Göre Önemseme Odaklı Etkinliklerin Uygulanması Öğrenme Ortamlarında Ne Gibi Değişimlere Neden Olmuştur?

Bu çalışmada öğrencilere etkinlikler boyunca önemseyen öğrenme ortamları sunulmaya çalışılmıştır. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin veriler etkinlik videoları, öğretmen-öğrenci-veli görüşmeleri, araştırmacı yansıtıcı değerlendirme aracılığıyla toplanmıştır. Önemseyen öğrenme ortamlarının sunumunda duygusal destek, sosyal uyum desteği ve kişiler arası ilişkiler dikkate alınmıştır. Bulach, Brown ve Potter, (1996) çalışmalarında öğretmenlerin ve yöneticilerin bu çalışmada belirlenen beş davranış kategorisini uyguladıkları takdirde bir önemseyen öğrenme ortamının olacağı ve artan bir öğrenmenin gerçekleşeceği sonucuna varmışlardır. Bu faktörler, öğrencinin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına odaklanmasını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Çalışmada öne sürülen faktörler kaygıyı azaltma, dinleme, arkadaş olma, iyi davranışı ödüllendirmek, yapıcı eleştiri kullanımı olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada kaygıyı azaltma, arkadaş olma faktörlerini duygusal destek, iyi davranışı ödüllendirmek, yapıcı eleştiri kullanımı faktörlerini sosyal uyum desteği ve dinlemede isteklilik faktörü kişiler arası ilişki teması ile örtüşmektedir.

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin dikkate alınan temalardan biri **duygusal destektir**. Bu tema altında öğrencinin duygusal gelişimine destek, eşit düzeyde ilgi

gösterme, sevgiyi fiziksel olarak ifade etme ve öğrenciye şefkat gösterme alt temalarında öğrenciler desteklenmiştir. Öğrencilere duygusal desteğin sağlanması hem bu davranışların sergilenmesi açısından model olunmuş hem de onlarda duygusal gelişim sağlamıştır. Öğrencilerin samimi ve içten sevgi, şefkat hissetmeleri iyi olma hallerini olumlu yönde desteklemiştir. Öğrencilerin yargılanma endişesi duymadan kendilerini dürüstçe ifade etmeleri, arkadaşları hakkındaki duygularını rahatlıkla ve nazik bir dille söylemeleri, derslerde neşeli olmaları ve etkinlik saatlerini sabırsızlıkla beklemelerinin bir sebebinin önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere duygusal desteğin sağlanması olduğu söylenebilir.

Sıcaklık, güvenlik, kabullenme ve yardım etme isteği ile karakterize edilen bir önemseyen öğrenme ortamı ile okulu sevmek ve bir sınıftan zevk alma arasında pozitif bir bağlantı bulunmuştur (Battistich ve diğerleri, 1997; Fry ve Gano-Overway, 2010). Bu çalışmada da öğrencilere sağlanan önemseyen öğrenme ortamları derslerden keyif almalarını, ders yapmayı sevmelerini, verilen ödevleri daha özenli yapmalarını hatta diğer derslerindeki ilgi ve özenin artmasını sağlamıştır. Bu çalışmada da bu ortamların okulu sevmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca Steiner (2020), “*insanı iyi hissettirenin ya da kötü hissettirenin temelinde sevgi ve içtenliğin*” olduğunu ve “*asıl eğitimin şefkati nasıl alıp vereceğimizi öğrenme ile başka bir ifadeyle sevmeyi öğrenmeyle başladığını*” ifade etmiştir. Öğrencilere sunulan içten, sevgi dolu bir ortamın onların duygusal anlamda gelişmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada önemseyen öğrenme ortamlarının öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin öğrencilerin kendilerini güvende hissederek güçlü ve zayıf yönlerini daha gerçekçi görebildikleri ve yargılanmadıkları aksine desteklendikleri bir ortamda zayıf yönlerine yönelik daha rahat çalışabildikleri söylenebilir. İlkokul öğrencileriyle önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin yürütülen bir çalışmada ilişkilerin kalitesi öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiği bulunmuş ve diğer çalışmalarla desteklenmiştir (Battistich ve diğerleri, 1997). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinden alınan dönütlere göre öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu yönündedir.

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin temalardan bir diğeri **sosyal uyum desteğidir**. Bu tema altında öğrencinin sosyal gelişimine destek, güvenli ve rahat öğrenme ortamı oluşturma, sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat etme ve adaletli davranma, öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etme, öğrenciyi olumsuz durumlara

karşı koruma, istenmeyen davranışlarla baş etme alt temaları yer almaktadır. Sosyal uyum desteği teması ile öğrencilerin diğerleriyle olan ilişkisinin düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere adil davranılarak ve belirli kurallarda tutarlı davranılarak birlikte huzurlu ve güvenli yaşamının, diğerlerinin hakkını gözetmenin ve saygılı olmanın önemi vurgulanmıştır ve model olunmuştur. Bu anlamda önemseyen öğrenme ortamlarının sunumunda en temel öge öğretmen davranışları olmaktadır. Öğrencilerin kendi haklarına dikkat ettikleri gibi arkadaşlarının da haklarına dikkat etmeleri, birbirlerine karşı saygılı davranmaları, çözüme odaklanmaları gibi önemli sosyal davranışlarının sebebinin öğrencilere sosyal uyum desteğinin sağlanması olduğu düşünülmektedir. Sosyal uyum desteğinin sağlanmasında en etkili iki yol olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan ilkinin öğretmenin öğrencilere karşı davranışlarıyla model olmasıdır. Bir diğerinin ise öğrencilere yaptıkları hatalı davranışların izletilmesidir. Etkinliklerin video kayıtlarının alınması öğrencilere hatalı davranışlarını seyretmeleri sağlanmıştır. 3. Sınıflarla çözülemeyen sınıf kurallarına uyulmama sorunu, öğrencilere kendi videoları izletilerek çözülmüştür. Öğrenciler davranışlarının farkında olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yüz yüze yapılan derslerde de bu drama, rol yapma ya da örnek olay ile “diğerinin yerine geçme” etkinlikleriyle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Sosyal uyum desteği temasına ilişkin önemseyen öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan güvenli ve rahat ortam, kuralların adil uygulanması, nezaket kurallarına dikkat edilmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi eşit söz hakkı verilmesi, istenmeyen davranışların anında çözümlenmesi diğerlerinin üzüntülerinin, sevinçlerinin paylaşılması öğrencilerin birbirlerine karşı nazik davranmalarını, olumlu sosyal davranış sergilemelerini, üzüntü ve sevinçlerin paylaşılmasını ve birbirlerine karşı anlayış geliştirmelerini sağlamıştır. Bununla beraber genel olarak öğrencilerde diğerlerini önemseme davranışlarından sınıf kurallarına uyma, olumlu sosyal davranış, nezaket kurallarına uyma, farklılıklara saygı, diğerlerini dinlemede olumsuzluklar yaşandığı bazı etkinliklerde arttığı ve son etkinliklere doğru azaldığı gözlenmiştir. Horsch, Chen ve Nelson (1999) çalışmalarında bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte, öğrencilere önemseyen öğrenme ortamlarını sunmak amacıyla duyarlı sınıf yaklaşımı bileşenlerinin uygulanması öğretmenlerin öğrencileri hakkında bireysel olarak daha fazla bilgi edinmelerini ve bu bilgi ışığında öğrenme etkinliklerini daha etkili bir biçimde hazırlama fırsatını sunmuştur. Öğretmenler kuralların uygulanmasında başlangıçta zorluk çekseler de daha sonra buna uyum sağlayabilmişler ve öğrencilerin daha sakin bir ruh yapısına girdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu da öğrenmenin kolaylaşmasını sağlamıştır. Okul

genelinde öğrencilerin kullandığı dilin kibar ve arkadaşça olduğu gözlenmiştir. İstenmeyen davranışların hemen yok olmasının mümkün olmadığını kabul ederek eskiye nazaran büyük değişimler olduğunu ifade etmiştir. Okulun genel olarak akademik başarısının da yükseldiği gözlenmiştir. Bunun öğrencilere güvenli ve rahat bir öğrenme ortamının sunulmasına borçlu olduğu ifade edilmiştir.

Diğer yandan, uygulamaların çevrimiçi yürütülmesi öğrencilerin birbirleriyle sosyal ilişkiler kurmasını ve önemseme davranışlarını pratik yapmalarını zorlaştırmıştır. Bir sınıfta sınıf kurallarına uymak biraz zaman almıştır. Ancak Hyson ve Tylor (2011) insanlar sosyal yaratıklardır ve çocukların sosyal ortamlarındaki ufak değişiklikler bile onları grupla olan bağlantılarının daha fazla farkında olmalarını sağlayabileceğini ifade etmiştir. Her ne kadar öğrenciler yüz yüze karşılaşmasalar da öğrencilerin birbirlerine karşı olan davranışlarında değişimler gözlenmiş ve diğer öğretmenlerden ve velilerden bu yönde görüşler alınmıştır.

Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin dikkate alınan bir diğer tema **ise kişiler arası ilişkidir**. Bu temada nazik davranışlar, etkili dinleme, konuşurken göz teması kurma, sade ve anlaşılır bir dil kullanma, öğrencilerine ön yargısız yaklaşım, öğrenciyi dikkate alma alt temaları yer almaktadır. Öğrencilerin bu temada desteklenmesi, öğrencilerin daha nazik olmalarını, anlaşıldıklarını önemsendiklerini hissetmelerini sağlamıştır. Öğretmenin model olmasının en etkili olduğu noktalardan birisinin kişiler arası ilişki teması olduğu söylenebilir. Tichnor-Wagner ve Allen'a göre (2016) önemseme davranışlarının öğretilmesi nasıl önemseyeceklerini anlatarak mümkün olmaz. Bunun için önemseyen ve duyarlı öğrenme ortamlarının sağlanması önemlidir. Bununla birlikte geri bildirimler, destek, önemseme davranışlarının modellenmesi, rehberlik ve mentorluk yoluyla önemseme davranışlarının öğretilmesinde kullanılabilecek yollardandır. Schindel ve Tolbert'in (2017) çalışmasında da önemseyen öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrencilere davranışlarıyla model olması, bu davranışların öğrenilmesinde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nowak-Fabrykowski (2012) öğrencilerin birbirlerinin isimlerini bilmeleri, sırayla konuşmaları, paylaşımları, arkadaşlarına yer açmaları, etkinliklere ve küçük gruplara katılmaları, başkalarını katılmaya davet etmeleri, arkadaş canlısı olmaları, iş birliği yapmaları, çatışmaları çözmeleri önemseyen öğrenci davranışları açısından önemli bulunmuştur. Önemseyen sınıfların, topluluk ve güvenlik duygusunu artırdığını ve etkili yurttaşlık uygulamalarını geliştirdiğini ifade etmiştir.

Önemseme ilişkisinin bir parçası olarak öğrencilerle ihtiyaç duyulduğunda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci ve veli görüşmelerine göre öğrenciler bu görüşmelerde kendilerini özel hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bireysel görüşmelerin öğrencilerin sosyal uyum davranışlarına ve akademik başarılarına katkı sağladığı söylenebilir. Hyson ve Tylor (2011) çalışmasında öğretmenlerin, çocukların günlük ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt vererek, duygusal olarak destekleyici şekillerde etkileşim kurarak, samimi bir dikkatle dinleyerek ve konuşarak sıcak ilişkileri besleyebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, genellikle gözden kaçan veya olumsuz olarak görülen çocuklarla kısa, olumlu anlara yatırım yapmayı, bu küçük anları paylaşmayı “bankacılık zamanı” olarak adlandırmıştır.

Önemseyen öğrenme ortamlarının özellikle dezavantajlı gruplar için ve özel destek gereksinimli çocuklar için daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Battistich ve diğerleri, 1997). Bu çalışmada da en yüksek ilerleme özel eğitim gereksinimli bir öğrencide olmuştur. Öğrenciye uygulama öncesinde BEP uygulanırken, uygulama sonrasında sınıfta ikinci en başarılı öğrenci olmuştur. Bu öğrenciye önemseyen öğrenme ortamları ve bireysel veli-öğrenci görüşmeleriyle duygusal destek sağlanmıştır. Sağlanan duygusal destek ve kurulan kişiler arası ilişkinin öğrenciye bu katkıyı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkisinde öğrencilerine dikkatini vermesi, sorunlarını çözmeye ve ihtiyaçlarını gidermeye odaklanması, samimi ve sıcak davranması öğrencilerin etkinliklere katılımını ve devamını etkilediği gözlenmiştir. Özellikle diğer sınıf öğretmenlerinden de öğrencilerinin etkinliklere devam etmeleri ve etkinlikleri heyecanla öğretmenlerine anlatmaları bir gösterge olmuştur. Ayrıca, veli görüşmelerinde de etkinlik saatlerini öğrencilerin sabırsızlıkla beklemeleri, bir durumdan dolayı katılamadıklarında üzüntü duymaları önemseyen öğretmen ortamlarının önemini ortaya koyduğu söylenebilir. Çalışmanın bu sonucunu destekler nitelikte, Fry ve Gano-Overway’in (2010) çalışmasında Sporcular, antrenörün kendilerine ve takıma karşı nazik ve sevecen olduğu ve takım arkadaşlarının birbirlerine karşı kabul ve saygı gösterdiği bu ortama katılmaya devam ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın amaçlarından biri olmayan ancak, uygulamaların çevrimiçi yapılması ve ailelerin sürece dahil olması sonucunda velilerin de araştırmayla ilgili görüşlerinden bahsetmek mümkündür. Öğrenci etkinlikleri esnasında velilerin de katılım göstermesi, velilerle yapılan görüşmeler esnasında ve düzenlenen oyun gecelerine veli-

öğrenci katılımı sayesinde veliler sürece önemli derecede dahil olmuştur. Veli görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre veliler de etkinliklerden öğrendiklerini hem kendi hayatlarına geçirmek açısından hem de etkinlik harici zamanlarda öğrenciye destek olması açısından etkinliklerin katkısı olduğu söylenebilir. Ayrıca, bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilmeyen oyun gecelerinde veliler boş zamanlarda çocuklarıyla hem eğlendirici hem öğretici oyunlar sayesinde nitelikli vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, velilerin çocuklarının duygularını anlama, onları onaylama ve takdir etme, onların bir birey olduğunu kabul etme ve ona göre davranma gibi konularda velilere katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliklere genellikle annelerin katıldığı gözlenmiştir. Ancak, bazen babaların da rahatlıkla katıldığı ve bundan memnuniyet duydukları anlaşılmıştır. Bazı velilerin özel istekleri üzerine bazı öğrencilerle ders dışında bireysel olarak ilgilenilmiştir. Veli ve öğrenciyle bireysel görüşmeler sonucunda öfke sorunları ve uyum problemi yaşayan bir öğrencinin büyük oranda bu sorunları çözdüğü, öğrenme güçlüğü tanısı konulan ve annesiyle büyük sorunlar yaşayan bir öğrencinin akademik başarısında önemli bir sıçrayış olduğu ve annesiyle sorunlarını büyük oranda düzelttiği gözlenmiştir. Ayrıca, iki öğrencinin velisinin içine kapanık ve depresif halinin bu etkinlikler sayesinde kaybolduğu, duygularını saklamak yerine rahatlıkla ifade ettiği için sorunları birlikte çözme fırsatı buldukları ifade edilmiştir. Özellikle bazı öğrencilerde büyük değişimlerinin olmasının veli ve öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerin etkisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın ilk amacı önemseyen okul bağlamını oluşturmaktı. Ancak, pandemi sürecinin getirdiği kısıtlamalardan dolayı önemseme ilişkisi, çevrimiçi öğrenme ortamları ve uygulayıcı-öğrenci arasında sınırlı kalmıştır. Ancak, bu kısıtlılık velilerin etkinliklere katılımı, velilerle yakın ilişki kurulması gibi bazı avantajlar sağlamıştır. Uygulama süresince öğrencilerde önemseme davranışları kapsamında sosyal, duygusal ve akademik alanlarda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Yine, önemseyen okul kapsamında öğrencilerin bu davranışları kazanması için zaman ve ilgiye ihtiyaçları olduğu düşüncesinden yola çıkılarak uygulama süresince ilerleme kaydedilirken uygulama sonrasında öğrencilerde gerileme tespit edilmiştir. Bu da bir kere daha bunu bir süreç olduğunun farkına varılmasını sağlamıştır. Uygulama sonrasında velilerle görüşülmüş sınıf ortamında iki etkinlik yapma fırsatı olmuştur. Böylelikle öğrencilerin uygulama sonrasında gözlemleme fırsatı bulunmuştur. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda etkinliklere katılması sosyal ilişkilerini zayıflattığı ve sosyal uyum problemleri

yaşadıkları gözlenmiştir. Uygulama sürecinde özellikle akademik anlamda bir sıçrama yaşayan öğrenci uygulama sonrasında akademik olarak gerileme göstermiştir. Bunun sebebinin öğrencinin sadece uygulayıcı-öğrenci arasında önemseme ilişkisi yaşaması okulun geri kalanıyla bunu yaşamaması gösterilebilir. Tichnor-Wagner ve Allen, (2016) çalışmalarında öğretmen-öğrenci arasındaki önemseme ilişkisinin gelişimi önemseyen öğrenme ortamında olunmasına bağlı olduğunu aksi takdirde tek başına önemseyen öğretmenin çabaları zayıf kalacağını ifade etmiştir. Önemseyen okulu oluşturan faktörlerin, önemseyen lider, önemsemenin temel değer olması ve okul çapında destek olduğunu ifade ederek okul bağlamında bütüncül yaklaşımın önemini vurgulamıştır. Ayrıca, yukarıda bahsedildiği gibi Goleman (1995/2019) duyuşsal eğitimin sonuçlarının ilk bakışta hareketsizmiş gibi görünse de tıpkı çocukları evde iyi yetiştirirken olduğu gibi derslerin küçük ama anlamlı, düzenli bir biçimde ve yıllarca sürdürülerek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Etkinlikler bir dönem boyunca uygulanmıştır. Önemseme davranışlarına ilişkin etkinliklerin uzun vadede çok daha iyi sonuçlar vereceği sonucuna ulaşılabilir.

5.2.4. *Sınırlılıklar*

Araştırmanın uygulama aşamasının COVID-19 pandemi sürecine denk gelmesinden dolayı bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bunlardan ilki, öğrenci etkinliklerinin öğretmenler tarafından yürütülmesi planlanmaktaydı. Ancak, araştırmacı tarafından etkinlikler yürütülmüştür. Öğretmenlerin bu etkinlikleri yürütmesi sürece tam olarak dahil olmalarını ve daha sonra sınıflarında bu tür uygulamaları yürütmelerine daha fazla katkı sağlayabilirdi.

İkinci olarak, öğrenci etkinliklerinin çevrimiçi yürütülmesidir. Etkinlikler çevrimiçi yürütülmesine rağmen öğrencilere önemli katkılar sağladığı bulunmuştur. Ancak öğrencilerin sosyal uyum davranışlarının gelişmesi açısından yüzyüze sınıfların daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü olarak, öğretmen seminerlerinin yüz yüze yürütülmesi planlanmıştır. Ancak yine koşullardan dolayı uygulamalar çevrimiçi yapılabilmektedir. Ayrıca, pandemi süreci hali hazırda öğretmenlerin yükünü artırmıştır. Buna karşın uygulamalarda öğretmenler azami düzeyde görev almak istemişlerdir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada bir köy ilkokulunda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ve dışı gözlemleri sonucunda önemseyen öğretmen davranışlarına yönelik “bireysel ihtiyaçları dikkate alma”, “ekstra zaman ayırma”, “öğretim desteği” ve “özerklik desteği” temalarına ulaşılmıştır. Farklı sosyo-kültürel düzeylere sahip ilkokullarda bu çalışma yürütülerek önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin ulaşılan sonuçlara bakılabilir. Ayrıca, bu çalışmada önemseyen öğretmen davranışlarının belirlenmesinde temel gözlem sonuçları alınmıştır. Diğer çalışmalarda gözlem diğer veri toplama teknikleriyle desteklenebilir.

Bu çalışmada öğrenme ortamı olarak küçük sınıf grupları ve küçük çaplı bir okul çalışma birimi olarak alınmıştır. Daha büyük sınıf ve okul gruplarında gözlemler yapılarak önemseme davranışları ortaya konabilir.

Bu çalışmada önemseyen öğrenci davranışlarına yönelik öğrenci etkinliklerinin uygulanmasında kendini, diğerlerini, öğrenmeyi ve eşyayı önemseme temaları dikkate alınmıştır. Bu temaların yanı sıra fikirleri, uzak diğerlerini, doğal kaynakları önemseme temaları çalışmalara dahil edilebilir.

Bu çalışmada pandemi sürecinden dolayı öğretmen seminerleri video aracılığıyla asenkronize bir şekilde yürütülmüştür. Seminerler yüz yüze interaktif bir şekilde yürütülerek sonuçları incelenebilir. Ayrıca, okul yöneticilerine ve ailelere önemseme davranışlarına yönelik seminer programları düzenlenerek verilebilir ve sonuçları incelenebilir.

Bu çalışmada önemseyen öğrenci davranışları ölçeği, önemseyen öğretmen davranışları ölçeği ve önemseyen öğretmen davranışları ölçeği öğrenci formu geliştirilmiştir. Önemseyen öğrenme ortamlarına ilişkin bir ölçek geliştirilebilir.

Bu çalışma ilkokul öğrencileri ve öğretmenleriyle yürütülmüştür. Önemseme davranışlarının daha küçük yaşlardan itibaren kazandırılması faydalı olacağı düşüncesinden dolayı okul öncesi gruplarına uygulanabilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet, savaş-barış gibi farklı önemseme temalarına ilişkin ortaöğretim, yükseköğretim gruplarıyla çalışılabilir.

Bu çalışmada bir öğretim modeli geliştirilmiştir. Önemseme davranışlarının öğretilmesinde farklı yaş gruplarıyla bu öğretim modelinin etkililiği denenebilir ve geliştirilebilir.

Bu çalışmada uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamaların tasarlanmasında ve yürütülmesinde öğretmen ve araştırmacı iş birliği kurularak çalışma yürütülebilir.

Bu çalışmada önemseme davranışlarının öğretilmesi ayrı bir ders gibi ele alınmıştır. Önemseme davranışlarının öğretilmesi temel dersler, ya da yan derslere entegre edilerek sonuçlarına bakılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen öğretim modeli ve etkinlikler sınıf öğretmenleri tarafından serbest etkinlik saatlerinde kullanılabilir.

Öğretmenler önemseme davranışlarını benimseyerek öğrencilerine örnek model olabilir ve onları önemsediklerini hissettirebilir.

Öğretmenler öğrencilere önemseme davranışlarının kazandırılmasında model olma, diyalog kurma, pratik yapma ve onaylama aşamalarından yararlanabilir.

Öğretmenler Öğrenciler ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, karar verme aşamalarına öğrencileri de dahil ederek hem öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarını hem de önemsendiklerini hissetmelerini sağlayabilirler.

Öğrencilerle dikkat, eylem ve karşılıklığa dayalı önemseme ilişkileri geliştirerek öğrencilerin bütüncül gelişmelerine katkıda bulunabilirler. Ayrıca, öğrencilerine model olarak öğrencilerinde önemseme davranışları geliştirmelerini sağlayabilirler. Öğrenciler, en iyi model olarak öğrenirler. Öğretmen her bir davranışının öğrenciye model olduğunun farkında olarak davranışlarını düzenleyebilir.

Öğrencilere belli başlı değerleri dayatmaktansa öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmasına ve bunu kendisine ve topluma faydalı yöne doğru kanalize etmesine rehberlik edebilir. Bunun için öğrencilerin iyi birer gözlemci olması ve öğrencilerini her an ilk defa tanıyormuşçasına tanımaya, keşfetmeye devam etmesi gerekir.

Mutluluk iş, sosyal ve özel alanın dengeli yürütülmesinden gelir. Öğretmenlerin bu üç alana dikkat ederek öğretimi şekillendirmeleri ve akademik başarıyla birlikte diğer alanlara da değer vermeleri öğrencilerin bütüncül gelişmelerine katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha dikkat vererek öğretim süreçlerini ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenleyebilirler.

5.3.3. Karar Vericilere Yönelik Öneriler

Öğretim programları tasarlanırken önemseme kavramı merkeze alınarak programlar tasarlanabilir. Her bir derse önemseme anlayışı entegre edilebilir. Ya da beden eğitimi, sanat dersleri gibi derslere entegre edilebilir. Ancak önemseme okul kültürüne sahip olabilmek için bütüncül yaklaşılarak ekstra, örtük programların da bu sürece dahil edilmesi sağlanabilir. Böylelikle örtük programın işlevi uygulama programının kapsamına taşınabilir.

Eğitimin vizyon ve misyonuna önemseme anlayışı taşınabilir. Böylelikle okullarda önemseme kültürü oluşturulabilir.

Hizmet içi eğitimler aracılığıyla önemseme anlayışı yöneticilere ve öğretmenlere kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, P. (2015). In defence of care: Gilligan's relevance for primary education. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 281-300.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2014.994662>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302506>
- Alder, N. (2002). Interpretations of the meaning of care: Creating caring relationships in urban middle school classrooms, *Urban Education*, 37(2), 241-266.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085902372005>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (Kısaltılmış Basım) (D. A. Özçelik Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal basım tarihi 2001)
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Tez No. 278550) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bacanlı, H. (2015). Değer eğitimine bir çözüm olarak değer bilinçlendirme. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.21-28). Bartın Üniversitesi. <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/EĞİTİMDE-GELECEK-ARAYIŞLARI-CİLT-I.pdf>
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854642>

- Barone, N. T. (2004). Moral dimensions of teacher-student interactions in Malaysian secondary schools. *Journal of Moral Education*, 33(2), 179-196.
<https://doi.org/10.1080/0305724042000215221>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' connectedness to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
<https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd>
- Beaty, J. J. (2006). *Observing development of the young child* (6th. Ed.). Merrill.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149-162.
<https://doi.org/10.1080/0305724042000215203>
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma: mutlu ve başarılı çocuk yetiştirmek için rehber*. Doğan Kitap
- Boyd, B. F., & Kobak, D. (1997). Issues in education: raising the caring quality (cq) in education: A moral imperative. *Childhood Education*, 74(2), 97-99,
<https://doi.org/10.1080/00094056.1998.10521927>
- Bulach, C. Brown, C., & Potter, L. (1996). Behaviors that create a caring learning community. *In The Annual Meeting of the Southern Regional Council on Education Administration*. (pp. 1-21). Savannah.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401641.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Chan, T. C., & King, P. C. (2012). Teacher caring as a classroom management strategy. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (5), 3-12.

- Cloninger, K. (2008). Giving beyond care: An exploration of love in the classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 10(1&2), 193-211.
- Clouston, T. J. (2018). Transforming learning: teaching compassion and caring values in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 1015-1024. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1332359>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. Ed. H. Ekşi). Edam.
- Çelik, R. (2016). Bakım/özen etiği ve eğitim felsefesinde feminizm temelli bir yaklaşım. *Fe Dergi*, 8(2), 72-85. http://cins.ankara.edu.tr/16_6.pdf
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Dassler, T. (2016). *From care ethics to care politics. Toward a political notion of care*. [Master Thesis, UiT Norges Arktiske Universitet]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15548.87684>
- Davis, S. (1981). *Reliability and validity of a scale to measure prosocial behavior in young children*, [Master Thesis, Portland State University]. <https://doi.org/10.15760/etd.3111>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains: Correction to Deci and Ryan (2008). *Canadian Psychology*, (3), 262. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262>
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (T. Totan Çev.). Nobel Akademi.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2007). Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (14), 21-29.

https://www.researchgate.net/publication/285861574_Degerler_egitiminde_temel_tartismalar_ve_temel_yaklasimlar

- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı). Nobel Yayın.
- Doğan, Y. (2019). *Seza Kutlar Aksoy'un çocuk kitaplarında özüne duyarlılık*. (Tez No. 537002) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 24-30.
<https://www.jstor.org/stable/23870541>
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
- Garrett, T., Barr, J., & Rothman, T. (2009). Perspectives on caring in the classroom: Do they vary according to ethnicity or grade level? *Adolescence*, 44(175), 505- 521.
- Garza, R. (2009). Latino and white high school students' perceptions of caring behaviors: Are we culturally responsive to our students? *Urban Education*, 44, 297-321. <https://doi.org/10.1177/0042085908318714>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. Teachers College Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
<https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=3127>
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). Love, love, and more love for children: Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861-872. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00031-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00031-7)
- Goldstein, L. S. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 244-261. <https://doi.org/10.1080/02568549809594888>
- Goldstein, L. S., & Freedman, D. (2003). Challenges enacting caring teacher education. *Journal of teacher Education*, 54(5), 441-454.
<https://doi.org/10.1177/0022487103259114>
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ* (51. Baskı) (B. S. Yüksel Çev. Ed.). Varlık. (Orijinal basım tarihi 1995)
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 355-374. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15113>
- Graham, H. (1991). The concept of caring in feminist research: The case of domestic service. *Sociology*, 25(1), 61-78. <https://doi.org/10.1177/0038038591025001004>
- Green, M. G. & Tucker, J. L. (2011). Tumultuous times of education reform: a critical reflection on caring in policy and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.488701>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social–emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1).
<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

- Horsch, P., Chen J., & Nelson, D. (1999). Rules and rituals: Tools for creating a respectful, caring learning community. *Phi Delta Kappan*, 81(3), 223. <https://eric.ed.gov/?id=EJ597096>
- Hörberg, U., Ozolins, L. L., & Ekebergh, M. (2011). Intertwining caring science, caring practice and caring education from a lifeworld perspective—two contextual examples. *International Journal of Qualitative studies on Health and Well-being*, 6(4), 1-6. <https://doi.org/10.3402/qhw.v6i4.10363>
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote. *Young Children*, 66(4), 74-83. <https://www.jstor.org/stable/42731285>
- Internet Encyclopedia of Philosophy. (2019). <https://iep.utm.edu/>
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 133-148). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Joensuu, K. (2012) Care for the other's selfhood: a view on child care and education through Heidegger's analytic of Dasein. *Early Child Development and Care*, 182(3), 417-434. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646722>
- Johnson, C., & Thomas, A. (2009). Caring as classroom practice. *Social Studies and the Young Learner*, 22(1), 8-11. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/yl_220108.pdf
- Johnson, A. P., (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten-Anay Çev. Ed.) Anı Yayıncılık.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi (Adıyaman ili örneği)*. (Tez No. 135005) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kavgaoğlu, D., & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1259002>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Springer.
- King, P. C., & Chan, T. C. (2011). Teachers' and students' perceptions on teachers' caring behaviors. In *Proceedings of the GERA – 36th Annual Meeting*. (pp. 2-38). Savannah. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525290.pdf>
- Kohn, A. (1991). Caring kids: The role of the schools. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 496-506. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422809>
- Larrivee, B. (2000). Creating caring learning communities. *Contemporary Education*, 71(2), 18.
<https://www.proquest.com/openview/be815d9f9c5b0e785581839821317f36/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41688>
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337–352.
<https://doi.org/10.1080/13573320600924858>
- Li, W. S. (2008). Managing misbehavior. In M. T. Hue, & W. S. Li. (Ed.) *Classroom Management* (pp. 63-84). Hong Kong University Press.
- Manson, M. (2017). *Uсталık gerektiren kafaya takmama sanatı: İyi bir yaşam sürmek için sezgilere aykırı bir yaklaşım* (B. Gündoğdu Çev. Ed.). Butik Yayıncılık.
- Martin, P. (2007). Caring for the environment: Challenges from notions of caring. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 57-64.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. Harper & Row, Publishers.
- McBee, R. H. (2007). What it Means to Care: How Educators Conceptualize and Actualize Caring. *Action in Teacher Education*, 29(3), 33-42.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463458>
- McDaniel, K. T. (2013). *Behaviors associated with caring teachers: student perspectives and classroom observations*. [Master Thesis, University of Texas]. <http://hdl.handle.net/2152/22622>

- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyers, S. A. (2009). Do your students care whether you care about them? *College Teaching*, 57(4), 205-210.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/87567550903218620>
- Milli Eğitim Temel Kanunu.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve toplum: eğitim sosyolojisinde sorunlar ve açıklamalar* (H. Arslan Çev.) Paradigma Yayıncılık.
- Monzo, L. D., & Rueda, R. S. (2001). Professional roles, caring, and scaffolds: Latino teachers' and paraeducators' interactions with Latino students. *American Journal of Education*, 109(4), 438-471.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/444335>
- Mortari, L. (2016). For a pedagogy of care. *Philosophy*, 6(8), 455-463.
<https://pdfs.semanticscholar.org/ddf8/77f0147cc777c4a62a0b87da9b97077a7a32.pdf>
- Mutlu, E. Ç. (2017). İlgi etiği bağlamında çocuğun ahlaki eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 127-141. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1335719>
- Mutlu, B. (2018). Nel Noddings'te 'İlgi'nin Etik Önemi ve Eğitimdeki Yeri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 711-725.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/449856>
- Narinasamy, I. (2018). The need to care: students' perceptions of teacher's caring behaviour. In *Conference: Asia-Pacific Network for Moral Education*. Kaohsiung Normal University.
<https://www.researchgate.net/publication/326668365>
- Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M. S., Magyar, M., & Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the caring climate scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 67-84.
https://www.researchgate.net/publication/259864257_Psychometric_properties_of_the_caring_climate_scale_in_a_physical_activity_setting

- Noblit, G. W. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal*, 30(1), 23-38. <https://doi.org/10.3102/00028312030001023>
- Noblit, G. W., Rogers, D. L., & McCadden, B. M. (1995). In the meantime: The possibilities of caring. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 680-694. <https://eric.ed.gov/?id=EJ502934>
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675-679. <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/Teaching%20Themes%20of%20Care.pdf>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education* (2. Ed.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006a). Educational leaders as caring teachers, *School Leadership and Management*, 26:4, 339-345. <https://doi.org/10.1080/13632430600886848>
- Noddings, N. (2006b). *Eğitim ve mutluluk* (Z. Bilgin Çev.). Kitap Yayınevi. (Orijinal basım tarihi 2003)
- Noddings, N. (2006c). *Critical lessons: What our schools should teach*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2006d). Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*. 4(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1477878506060680>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Noddings, N. (2013). *Caring: a relational approach to ethics and moral education* (2. Ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2016). Umursamaya yönelik öğretim temaları. N. T. Bümen (Çev. Ed.) *Eğitim programlarında güncel sorunlar* İçinde (s. 47-54). Pegem Akademi.
- Nowak-Fabrykowski, K. T. (2012). An analysis of caring behaviour among early childhood teachers and children. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1185-1192. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602192>
- Ocak, M. A. (2015). Öğretim tasarımı: Kuramlar, modeller ve uygulamalar (2. Baskı) (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.). Anı Yayıncılık.

- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.) Pearson All and Bacon.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Kitabevi.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172.
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5668/makaleler/15/15/arastirmax-ilkogretim-okulu-izlencesinde-programinda-duyussal-alan-duygu-egitimi.pdf>
- Özdemir, M. Ç. (2016). *Eğitim Sosyolojisi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Pestalozzi, J. H. (2018). *Çocuğunu nasıl eğitirsin?* (B. Erdoğan Çev.). Roza Yayınevi.
- Ranheim, A., Kärner, A., & Berterö, C. (2011). Eliciting reflections on caring theory in elderly caring practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.3402/qhw.v6i3.7296>
- Reich, W. (1995). Classic article: history of the notion of care. *Encyclopedia of bioethics*, 319-331.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
<https://doi.org/10.1177/002248719104200303>
- Schat, S. (2018). Exploring Care in Education. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*: 13(2), 1-10.
https://www.researchgate.net/publication/329754729_Exploring_Care_in_Education
- Seggie, F.N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Schlosser, L. K. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. *Journal of Teacher Education*, 43, 128-140.
<https://doi.org/10.1177/0022487192043002006>

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge Academic.
- Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*, 185(3), 496-508.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.940929>
- Schindel, A., & Tolbert, S. (2017). Critical caring for people and place. *The Journal of Environmental Education*, 48(1), 26-34.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1249326>
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Routledge.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford press.
- Steiner, C. (2020). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık: Duygusal farkındalık ve ruh sağlığı* (4. Baskı) (M. Şahin Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Şeker, H. (Ed.) (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar, yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Şeker, H., Aslan-Altan, B., Göçen-Kabaran, G., & Altıntaş, S. (2020). *Eğitim ve program üzerine düşünceler yönelimler*. Pegem Akademi.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (6. baskı) (Çev. M. Baloğlu). Nobel Yayıncılık.
- TEDMEM, (2017). PISA 2015: Öğrencilerin iyi olma hali. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali> Son erişim tarihi: 08 Kasım 2018.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 19-25. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu Son erişim tarihi: 27 Mart 2020.

- Tichnor-Wagner, A., & Allen, (2016). Accountable for care: cultivating caring school communities in urban high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 406-447. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181185>
- Thornton, S. J. (2001). Caring and competence: Nel Noddings' curriculum thought. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453280.pdf>
- Tom, K. M. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: development of the social-emotional competence teacher rating scale*. [Doctoral Thesis, University of Oregon]. <http://hdl.handle.net/1794/12351>
- Tosolt, B. (2009). Middle school students' perceptions of caring teacher behaviors: Differences by minority status. *The Journal of Negro Education*, 78(4), 405-416. <http://www.jstor.org/stable/25676095>
- Tough, P. (2014). *Çocuklar nasıl başarılı olur? Kararlılık, merak ve karakterin gizli gücü* (G. Ergin Çev.). Pegasus Yayınları.
- Uluçınar, U. (2018). *Öğrencilere özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi*. (Tez No. 506625) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). *The basics of caring research*. Sense Publishers.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Tez No. 354658) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care, *Gender and Education*, 14:3, 251-264, <https://doi.org/10.1080/0954025022000010712>
- Weeks, F. H. (2008). Caring schools: A solution for addressing challenging behaviour in schools. *Koers*, 73(1), <https://doi.org/10.4102/koers.v73i1.156>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733. <https://doi.org/10.18506/anemon.394551>
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Tez No. 264176) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press
- Yıldırım, S. G. (2019). *Değerler eğitime yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme*. (Tez No. 581988) [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5140/1222>
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. (Tez No. 423425) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zembylas, M., Bozalek, V., & Shefer, T. (2014). Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: Implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education*, 26(3), 200-214. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901718>
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

EKLER

Ek 1. Gözlem Formu

Gözlem Formu

Tarih:	
Saat:	
Okul:	
Sınıf:	
Öğretmen:	
Ders:	
Konu:	

Fiziksel Ortam

Yorum	Betimsel Veriler

Sınıf İçi Etkileşim

Yorum	Betimsel Veriler

Öğretim Desteği

Yorum	Betimsel Veriler

Sınıf İklimi

Yorum	Betimsel Veriler

Ek 2. Veli Odak Grup Görüşmesi Formu

VELİLERİN ÖNEMSEME DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben..... Öğrencilerin önemseme davranışlarına ilişkin bir araştırma yapıyoruz ve sizinle bu konuyla ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, öğrencilerin önemseme davranışları açısından ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu görüşmede ortaya çıkacak sonuçların bundan sonraki araştırmalara katkı sağlayacağını umuyorum. Görüşme süresince bana söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Başlamadan önce söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz. Sorulara başlayabiliriz.

1. Çocuklarınızla iletişiminiz nasıl, açıklar mısınız?
 - a. Evde ne gibi kurallarınız var?
 - b. Kuralları kim belirliyor?
 - c. Aile büyükleri bu kuralların uyulmasına dikkat ediyor mu?
 - d. Kuralların uyulmasını nasıl sağlıyorsunuz?
 - e. Kuralların uyulmasında yaşadığınız sorunlar neler?
2. Çocuklarınıza ilginizi nasıl gösteriyorsunuz?
 - a. Nasıl hitap edersiniz?
3. Çocuklarınızın evde düzenli olarak yaptıkları sorumlulukları nelerdir?
 - a. Sorumluluklarını yerine getirmede nasıllar?
 - i. Siz söyleyince mi?
 - ii. Kendiliğinden mi yapıyorlar?
4. Çocuklarla yaşadığınız belirgin sorunlar var mı?
5. Çocuklarınız boş vakitlerini nasıl değerlendiriyorlar?
 - a. Zamanlarının çoğu oyun oynamaya mı, tv izlemeye mi harcıyorlar?
 - b. Düzenli kitap okuyorlar mı?
6. Veli olarak okuldan beklentileriniz nelerdir?
 - a. Okulda ekstra verilebilecek hizmetler ne olabilir?
7. Okulda en çok nelerden memnunsunuz?
8. Okulu, veli-okul iş birliği olarak nasıl görüyorsunuz?
9. Bu etkinlikler kapsamında neler öğrenmesini istersiniz?
 - a. Kendini önemseme
 - b. Diğerlerini önemseme
 - c. Eşyaları önemseme
 - d. Öğrenmeyi önemseme
10. Önemseme Davranışları Öğretmen Formu

Ek 3. Önemseme Davranışları Öğretmen ve Veli Anket Formu

Önemseme Davranışları Öğretmen Formu

Aşağıda belirtilen seminer konu başlıklarına ne kadar ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsanız 0-10 arasında puanlayınız lütfen.

	3	4	5	6	7	8	9	10
1. İletişim (Empatik Dinleme)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Öğrenciyi Tanıma/Bilme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Duygusal Destek	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ulaşılabilir Olma/Kaliteli Zaman Ayırma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Öğrenime Destek	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ödül/Ceza -İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Değerlendirme/Dönüt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sorumluluk Verme/Öz güven Geliştirme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Soru Sorma Sanatı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Önemseme Davranışlarının Öğretilmesi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Birinci maddede yer alan konulara ilave etmek istediğiniz, önemseme davranışlarına ilişkin ihtiyacınız olan başka konular varsa lütfen belirtiniz.

Yanıtınız

Paylaşıcılık	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Akran Desteği	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kıyaslama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sağlıklı Yaşam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Başarı/Başarısızlık	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[Gönder](#)[Formu temizle](#)

Ek 4. Durum Çalışması Gözlem MEB İzni



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01.01-E.2478435
Konu : İzin

05.02.2019

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi :a)Valilik Makamının 05/02/2019 tarihli ve 2431791 sayılı Makam Oluru.
b)23/01/2019 tarihli ve 9288 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı 1643300002 numaralı öğrencisi Gülşen ÖZTÜRK'ün, İlimiz Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm ilkökul öğretmen ve öğrencilerine uygulaması talebi ile ilgili ilgi (a) Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Serap AKSEL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:
1-İlgi (a) Makam Oluru (1 sayfa)

Ek 5. Ölçeklerin Uygulanması MEB İzni

	Evrak Tarihi : 16.12.2019  MSKU-129214
MUĞLA T.C. MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
Sayı : 28677689-302.08-E.129214 Konu : İzin İşleri	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE	
İlgi : MUĞLA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'nün 27.11.2019 tarihli ve 23463764 sayılı yazısı	
Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Gülşen ÖZTÜRK'ün tez çalışması kapsamında hazırladığı ölçekleri ilimiz Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulamasının uygun olduğuna dair Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi yazı ekte gönderilmektedir.	
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.	
e-imzalıdır Ömer KOÇ Daire Başkanı	
Ek: İlgi Yazı	
Bu belge ile aynı elektronik imzalıdır. https://sbda.mu.edu.tr adresinden WKP36C-JXNDLD koda ile doğrulayabilirsiniz.	
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI 48000 KÖTEKLİMEVİ Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1254 e-Posta: ogi-iz@mu.edu.tr / İnternet Adresi: http://www.csbh.mu.edu.tr/	Bilgi için: Aydin ŞAHİN Telefon No: 0252 211 10 99

Ek 6. Öğretmen Seminerleri ve Öğrenci Etkinliklerin Uygulanması MEB İzni



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01.01-E.13177469
Konu : İzin

22.09.2020

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) Valilik Makamının 21/09/2020 tarihli ve 70004082-20-E.13142766 sayılı Oluru,
b) 03.09.2020 tarihli ve E.206690 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı 164330002 numaralı öğrencisi Gülşen ÖZTÜRK'ün Muğla ili Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Akkaya İlkokulu'nda öğrenim gören 1. , 2. , 3. ve 4. sınıf öğretmen ve öğrencilerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

1-İlgi (a) Makam Oluru (1 sayfa)



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-20-E.13142766
Konu : İzin Talebi

21.09.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
03.09.2020 tarihli ve E.206690 sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Doktora Programı 164330002 numaralı öğrencisi Gülşen ÖZTÜRK'ün Muğla
İli Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Akkaya İlkokulu'nda öğrenim gören 1. , 2. ,
3. ve 4. sınıf öğretmen ve öğrencilerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri
yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu
GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun
görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Doktora Programı 164330002 numaralı öğrencisi Gülşen ÖZTÜRK'ün "
**Önemsemce Davranışlarına İlişkin Düzenlenen Etkinliklerin Öğrenme Ortamlarına,
Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarına Yansımaları**" konulu çalışmasını;

2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde,
kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; Muğla İli Menteşe İlçe Millî Eğitim
Müdürlüğüne bağlı Akkaya İlkokulu'nda öğrenim gören 1. , 2. , 3. ve 4. sınıf öğretmen ve
öğrencilerine uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT

Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
21.09.2020

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Belgeler



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi (D. Baki Çelebi Cad. No:12)
Menteşe/MUĞLA
Elektronik Ad: <http://muqla.meb.gov.tr>
e-posta: argut@muqla.meb.gov.tr

Bilgi için: ARGE

Tel: 0 (252) 280 48 25
Faks: 0 (252) 280 48 69

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.kayitli-meb.gov.tr/sozlesim> 81f1-30d5-3131-be02-8c82 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Etik Kurul İzni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI	
Protokol No : 200042	Karar No : 95
Araştırma Yürütücüsü	Araştırma Görevlisi GÜLŞEN ÖZTÜRK
Kurumu / Birimi	EĞİTİM FAKÜLTESİ / EĞİTİM BİLİMLERİ
Araştırmanın Başlığı	Öğretmene Davranışlarına İlişkin Dışarıdan Etkinliklerin Öğretmene Olarak, Öğretimin Ve Öğrenci Davranışlarına Yansımaları
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	20.02.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İk. İnceleme Tarihi : 10.03.2020 1. Doğrulama Tarihi : 06.04.2020
Karar Tarihi	02.06.2020
KARAR : UYGUNDUR AÇIKLAMA : Beyana esas bilgilerin alınması ve başvuru formunda beyan edilen veri formlarının değeri çiklatılması, partide araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.	

Ek 8. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Önemseme Davranışlarına İlişkin Düzenlenen Etkinliklerin Öğrenme Ortamlarına, Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarına Yansımaları” adıyla, Nisan- Haziran 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin önemseme davranış düzeylerini belirlenmesi ve öğrencilerin uygulanan etkinlikler aracılığıyla alan yazında belirlenmiş önemseme davranışlarının kazandırılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem/Etkinlik Uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı Numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya **katılmasına izin veriyorum.** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

Ek 9. Gözlem Kontrol Listesi Maddeleri ve Kuramsal Referansları

KONTROL LİSTESİ MADDELERİ VE KURAMSAL REFERANSLARI		
	MADDELER	REFERANSLAR
1	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilir.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; Mayeroff, 1971; Noddings, 2006; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Larson, 2006; Teven & McCroskey, 1997; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
2	Öğrenciye yardım talebinde bulunur.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; Larson, 2006; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013, Sapountzi-Krepia_2013
3	Öğrenciye karşı şefkat gösterir.	Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Narinasamy, 2018; Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997; Noddings, 2006; Lake, 2003; Teven & McCroskey_1997; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012
4	Öğrenciye ilgi gösterir.	Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997; Noddings, 2006; Lake, 2003; Teven & McCroskey_1997; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012
5	Ders dışı zamanlarda Öğrenciye zaman ayırır.	Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; McDaniel, 2013; Lake, 2003; Ellis, 2000;
6	Öğrencisini (sorunlarını) dinler.	McBee, 2012; Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; McDaniel, 2013; Noddings, 2006; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Larson, 2006; Lake, 2003; Narinasamy, 2018; Teven & McCroskey, 1997; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
7	Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar	McBee, 2012; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Tosolt, 2009; Ellis, 2000; Tosolt, 2009;
8	Öğrenciler için ulaşılabilir olur.	Teven & McCroskey_1997, Noddings, 2006; Mayeroff, 1971; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; McDaniel, 2013; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Meyers, 2009; Lake, 2003
9	Öğrencilerin anladığından emin olur.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; Mayeroff, 1971; Noddings, 2006; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Larson, 2006; Teven & McCroskey, 1997; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
10	Öğrencilerine saygı gösterir.	McBee, 2012; Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Larson, 2006; Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; Tosolt, 2009

11	Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur.	Larson, 2006; Teven & McCroskey, 1997; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Sapountzi-Krepia, 2013
12	Tüm öğrenciler için aynı kuralları uygular.	Larson, 2006; Ellis, 2000; McDaniel, 2013; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Tosolt, 2009;
13	Öğretimin kalitesi kabul edilebilir düzeydedir.	Mayeroff, 1971; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?;
14	Öğretmenler, öğrencilerin okuldaki ilerlemelerine ilgi gösterir.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Larson, 2006; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Noddings, 2006; Ellis, 2000;
15	Öğrenciye ahlaki destek sağlanır.	McBee, 2012; Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Tosolt, 2009; Tichnor-Wagner & Allen, 2016
16	Öğrencilerin güvende hissedecekleri bir ortam yaratır.	McDaniel, 2013; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Tosolt, 2009; ; Ellis, 2000; McBee, 2012;
17	İyi davranış için öğrencilere olumlu pekiştirme verir.	Larson, 2006; Lake, 2003; Narinasamy, 2018; Noddings, 2006; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012
18	Ödevlere kısa sürede dönüt verir.	McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
19	Öğrencilerin akademik başarılarını onaylar.	McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Tosolt, 2009; Mayeroff, 1971;
20	Öğrencilerin çalışmalarını sergiler.	McDaniel, 2013
21	Öğrencilere anlamadıkları veya cevap vermedikleri zaman ipuçları verir.	McDaniel, 2013; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
22	Öğrencilerin sınıf dışında yaptıklarıyla kişisel olarak ilgilenir.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Meyers, 2009; Lake, 2003; Tosolt, 2009
23	Öğrencileri isimleriyle çağırır.	McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Narinasamy, 2018; McBee, 2012;
24	Öğrencileriyle şakalaşır.	McBee, 2012; Meyers, 2009; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Tosolt, 2009
25	Ders dışı başarıları için öğrencileri onaylar.	Tosolt, 2009; McBee, 2012; McDaniel, 2013;
26	Sınıfa girerken öğrencileri karşılar.	McDaniel, 2013; Newton, Fry, Watson, et al, 2007; Narinasamy_2018; Tosolt, 2009; McDaniel, 2013;
27	Öğrencilerin ders, ödev gibi konularda fikirlerini sorar.	Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Larson, 2006; Noddings, 2006
28	Öğrencilerden sınıf içi görevlerde yardımcı olmalarını ister.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Meyers, 2009; Larson, 2006; Ellis, 2000; Tichnor-Wagner & Allen, 2016

29	Öğrencilerle konuşurken göz temasını sağlar.	McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Ellis, 2000; McBee, 2012;
30	Öğrencilere kendilerini etkileyen kararlar alma fırsatları verir.	Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; McDaniel, 2013; Ellis, 2000;
31	Kişisel örnekler kullanır veya sınıf dışı deneyimler hakkında konuşur.	Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Meyers, 2009
32	Sorular sorar veya öğrencileri konuşmaya teşvik eder.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Meyers, 2009;
33	Bu, ders planının bir parçası olmasa bile, öğrencinin ortaya çıkardığı bir şeyi temel alarak tartışmalara katılır.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006;
34	Sınıfta mizah kullanır.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Meyers, 2009; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
35	Öğrencilerin bireysel çalışmaları hakkında, yorumlar yoluyla geri bildirim sağlar.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Meyers, 2009; Larson, 2006; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
36	Öğrencilere bir ödev hakkında ne düşündüklerini sorar.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Meyers, 2009; Larson, 2006; Ellis, 2000;
37	Öğrencileri, soruları varsa veya bir şeyi tartışmak isterlerse sınıf dışında buluşmaya davet eder.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Meyers, 2009; Lake, 2003; Tosolt, 2009;
38	Öğrencilerin bakış açılarını veya fikirlerini almak için sorular sorar.	Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Larson, 2006; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?;
39	Öğrencilerin çalışmalarını, eylemlerini veya yorumlarını över.	McDaniel, 2013; Meyers, 2009; Tosolt, 2009;
41	Öğrencileriyle konuşurken gülümser.	McBee, 2012; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Meyers, 2009; Lake, 2003; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; McDaniel, 2013; Larson, 2006 ; Tosolt, 2009
42	Konuşurken sınıfa bakar.	Meyers, 2009; Lake, 2003; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; Tosolt, 2009
43	Öğrenciye bir beceriyi nasıl yapacağını gösterir.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006;
44	Öğrencileriyle sınıftaki etkinliklere katılır.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006;
45	Öğrenciye yalnız mı yoksa grup halinde mi çalışacağını seçmesine izin verir.	Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Tosolt, 2009;
46	Öğrenciyi sınıfın karşısında yüksek sesle iltifat eder.	Ellis, 2000; Tosolt, 2009; Larson_2006;
47	Öğrencinin defterine yardımcı yorumlar yazar.	Tosolt, 2009; McBee, 2012; Meyers, 2009
48	Öğrencinin bir sürü soru sormasına izin verir.	Tosolt, 2009; McBee, 2012; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006; Ellis, 2000;

49	Öğrenciler birbirine kaba davranınca müdahale eder.	McDaniel, 2013; Larson, 2006; Ellis, 2000;
50	Nezaketini sözlü olarak ifade eder	Mayeroff, 1971; Larson, 2006; Narinasamy_2018; Ellis, 2000; McBee, 2012; Newton, Fry, Watson, et al, 2007
51	Sarılır ya da sevgisini fiziksel olarak gösterir.	Mayeroff, 1971; Narinasamy_2018
52	Bir ödev ile uğraşırken yardım eder.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; Larson, 2006; Ellis, 2000; Tosolt, 2009;
53	Sınıf kurallarının uygulanmasına dikkat eder.	Larson, 2006; Ellis, 2000;
54	Öğrenciyi sözleri ve eylemleriyle cesaretlendirir.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006; Ellis, 2000; Ellis, 2000;
55	Öğrencinin duygularına karşı duyarlıdır.	Sapountzi-Krepia, 2013; Tosolt, 2009; McBee, 2012; McDaniel, 2013; Larson, 2006; Lake, 2003; Narinasamy, 2018;

Ek 10. Önemseyen Öğrenci Davranışları Gözlem Kontrol Listesi

Öğrenmeyi Önemseme

Öğrenme isteği/motivasyonu

Etkinliklere katılmada istekli olurum.
Derse aktif bir şekilde katılırım.
Öğrenmekten zevk alırım.
Ders saatlerinde sadece dersle ilgilenirim.
Verilen etkinlikleri yapmaya istekliyim.

Öğretmen desteği

Bir konuyu anlamadığımda öğretmenime sorarım.
Etkinliği yaparken zorlandığımda bunu öğretmenime söylerim.

Çaba Gösterme

Anlamadığım bir konuyu öğreninceye kadar uğraşırım.
Anlatılan konuları öğrenmek için çaba gösteririm.
Öğretmenimin gösterdiği bir beceriyi istenen şekilde yapıncaya kadar çabalarım.
Derslerle ilgili becerilerimi geliştirmek için sabırla çalışırım.

Sorumluluk alma

Verilen ödevleri zamanında ve dikkatli yaparım.
Kendimle ilgili sorumlulukları ve ödevleri kendim yaparım. (ödev, bakım gibi)
Sınıfla ilgili aldığım sorumlulukları yerine getiririm.

İş birliği

Sınıf arkadaşlarımla etkinliklerde uyumlu çalışırım.

Akran desteği

Arkadaşımın ihtiyacı olduğunda ona destek olurum.
Arkadaşlarımı kendilerini ifade etmede cesaretlendiririm.

Olumlu sosyal davranış/kurallara uyma

Sınıf kurallarına uyarım.
Sınıfın düzenini bozucu bir harekette bulunmam.

Sorun çözme becerisi /Uzlaşma

Sınıf arkadaşlarımla yaşadığım sorunlarda sorunu çözmeye yönelik çaba gösteririm.

Sınıfta çözemediğim bir sorunla karşılaşınca öğretmenime başvururum.

Nezaket Kurallarına Uyma

Sınıf kurallarına uymayan arkadaşımı kibarca uyarırım.
Arkadaşlarıma isimleriyle hitap ederim.
Biri bana yardım ettiğinde ona teşekkür ederim.
Arkadaşlarımla kibar konuşurum.
Arkadaşlarımı incittiğimde özür dilerim.
Öğretmenimle kibar konuşurum.

Arkadaşlarıma karşı alaycı konuşmalarda bulunmam.

Öğretmenime karşı kırıcı tavırlarda bulunmam

Arkadaşlarıma karşı kırıcı tavırlarda bulunmam.

Takdir etme

Arkadaşlarımin hoşuma giden davranışları olduğunda beğendiğimi söylerim.
Arkadaşlarımin başarılarını tebrik ederim.

Diğerlerini Önemseme

Odaklı dinleme

Birini dinlerken başka şeyle ilgilenmem.

Dinlerken sadece karşımdaki kişinin sorununa dikkatimi veririm.

Farklılıklara saygı

Arkadaşlarım arasında kilosunu, boyunu, başarısı gibi konulardan dolayı ayırım yapmam.

Arkadaşlarımın duygu ve düşüncelerine saygı duyarım.

Arkadaşlarımın öğrenmelerinin benden daha yavaş ya da daha hızlı olmasına saygı duyarım.

Yakın arkadaşını tanıma

Yakın arkadaşlarımın sevdikleri şeyleri bilirim.

Yakın arkadaşlarımın ihtiyaçlarını bilirim.

Kendini ifade etme

Sınıfta duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade ederim.

Yapılan etkinliklere ilişkin fikirlerimi sınıf arkadaşlarımla paylaşıyorum.

Verilen ödevlerle ilgili fikirlerimi rahatlıkla ifade edebilirim.

Arkadaşlarıma karşı olan duygularımı onlara rahatlıkla ifade ederim.

Yakınlarıma sevgimi gösteririm.

Kendini Tanıma

Kendi ihtiyaçlarımı bilirim.

Kendi sevdiğim şeyleri bilirim.

Kendini Önemseme

Eşyaları önemseme

Sınıftaki eşyalara zarar vermem.

Okulun malzemelerini dikkatli kullanırım.

Kendi eşyalarımı dikkatli kullanırım.

Ek 11. Gözlem Veri Analizlerinde Kontrol Listesine Eklenen Maddeler ve Referansları

	Gözlem veri analizlerinde kontrol listesine eklenen maddeler	Referanslar
1	Her öğrencisine eşit düzeyde ilgi gösterir.	Larson, 2006; Ellis, 2000; McBee, 2012
2	Bütün öğrencilerinin derse katılımını sağlar.	Ellis, 2000; Larson, 2006
3	Öğrencilerine nazik davranır.	Mayeroff, 1971; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; McBee, 2012 Newton, Fry, Watson, et al, 2007
4	Öğrencisini rencide edici tavırlarda bulunmaz.	Mayeroff, 1971; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; McBee, 2012 Newton, Fry, Watson, et al, 2007
5	İstenmeyen davranışlarla nasıl baş edeceğini bilir.	Larson, 2006
6	Öğrencilerini becerilerine göre yönlendirir.	Mayeroff, 1971; Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997; Larson, 2006; Narinasamy, 2018; Ellis, 2000; Tosolt, 2009; McBee, 2012
7	Öğrencilerinin mola saatlerini en iyi şekilde değerlendirmesini sağlar.	
8	Öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.	McBee, 2012; Mayeroff, 1971
9	Öğrencisinin psikolojik, ahlaki, fizyolojik ve sosyal gelişimine destek olur.	McBee, 2012; Mayeroff, 1971; McDaniel, 2013; Tosolt, 2009
10	Öğrencilerinden istekleri konusunda tutarlı olur.	
11	Sade ve anlaşılır bir dil kullanır.	
12	Kuralların uygulanmasında adaletli davranır.	Ellis, 2000; Tosolt, 2009
13	Her öğrenme fırsatını değerlendirir.	Ellis, 2000
14	Öğrencilerinden anlamlı isteklerde bulunur.	Mayeroff, 1971; Larson, 2006; Narinasamy_2018; Ellis, 2000; Tosolt_2009; McBee, 2012
15	Öğrencilerine dersin amacına uygun etkinlikler yaptırır.	Larson, 2006;
16	Öğrencilerine ön yargılı yaklaşmaz.	Ellis, 2000; McBee, 2012
17	Öğrencilerine dersin amacına uygun ve doğru yönlendirmede bulunur.	Larson, 2006;
18	Ders saatini en etkin şekilde değerlendirir.	
19	Öğrencisiyle tehditkâr ya da alaycı konuşmalarda bulunmaz.	McBee, 2012; Mayeroff, 1971; Ellis, 2000;

20	Öğrencilerinin sorumluluğunu alır. ??	
21	Öğretmen kendi yaptığı hatanın sorumluluğunu alır. ???	Tosolt, 2009
22	Öğrencilerine karşı sabırlı olur	Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Ellis, 2000; McBee, 2012
23	Öğrencilerini cesaretlendirir.	McBee, 2012; Tichnor-Wagner & Allen,2016; Mayeroff, 1971; Nowak-Fabrykowski & Caldwell, ?; Larson, 2006; Ellis, 2000; Ellis, 2000

Ek 12. Önemseyen Örenci Davranışları Ölçeği Pilot Uygulama

ÖNEMSEYEN ÖRENCİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ						
Değerli Öğrenci, Doktora tez çalışmam kapsamında önemseyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmaktayım. Aşağıda önemseyen öğrenci davranışlarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu davranışları ne düzeyde sergilediğinizi düşünüyorsanız sizin için en uygun olan kutulardan birinin içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Sizden, her ifadeyi cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçeği aracının başarısını yükseltecektir. Anketi cevaplamak için zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ŞEKER Araştırmacı: Gülşen ÖZTÜRK						
Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek						
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Etkinliklere katılmada istekliyimdir.	1	2	3	4	5
2	Bir konuyu anlamadığımda öğretmenime sorarım.	1	2	3	4	5
3	Anlamadığım bir konuyu öğreninceye kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4	Anlatılan konuları öğrenmek için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
5	Etkinliği yaparken zorlandığımda bunu öğretmenime söylerim.	1	2	3	4	5
6	Derse aktif bir şekilde katılırım.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenimin gösterdiği bir beceriyi istenen şekilde yapıcaya kadar çabalarım.	1	2	3	4	5
8	Öğrenmeye açığım.	1	2	3	4	5
9	Ders saatlerini verimli bir şekilde değerlendiririm.	1	2	3	4	5
10	Becerilerimi geliştirmek için sabırla çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Verilen ödevleri zamanında ve titizlikle yaparım.	1	2	3	4	5
12	Verilen etkinlikleri yapmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
13	Sınıf arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
14	Sınıf kurallarına uyarım.	1	2	3	4	5
15	Sınıfın huzurunu bozucu bir harekette bulunmam.	1	2	3	4	5
16	Sınıf arkadaşlarımla yaşadığım sorunlarda sorunu çözmeye yönelik çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
17	Sınıfta çözemediğim bir sorunla karşılaşınca öğretmenime başvururum.	1	2	3	4	5
18	Sınıftaki eşyalara zarar vermem.	1	2	3	4	5
19	Okulun malzemelerini kullanırken titiz davranırım.	1	2	3	4	5
20	Sınıf kurallarına uymayan arkadaşımı kibarca uyarırım.	1	2	3	4	5
21	Sınıfla ilgili aldığım sorumlulukları yerine getiririm.	1	2	3	4	5
22	Kendi eşyalarımı kullanırken titiz davranırım.	1	2	3	4	5
23	Yapılan yardım ya da iyilik için teşekkür ederim.	1	2	3	4	5
24	Arkadaşlarımla hoşuma giden davranışlarını överim.	1	2	3	4	5

25	Arkadaşlarıma isimleriyle hitap ederim.	1	2	3	4	5
26	Konuştüğüm kişinin gözlerine bakarak konuşurum.	1	2	3	4	5
27	Arkadaşlarımı ya da öğretmenimi incittiğimde özür dilerim.	1	2	3	4	5
28	Konuşurken yumuşak bir ses tonu kullanırım.	1	2	3	4	5
29	Arkadaşlarıma ya da öğretmenime karşı tehditkâr ya da alaycı konuşmalarda bulunmam.	1	2	3	4	5
30	Arkadaşlarıma ve öğretmenime karşı nazik davranırım.	1	2	3	4	5
31	Arkadaşlarıma ve öğretmenime karşı rencide edici tavırlarda bulunmam.	1	2	3	4	5
32	Arkadaşlarıma ve öğretmenime karşı samimi, güler yüzlü ve içten davranırım.	1	2	3	4	5
33	Birini dinlerken başka şeyle ilgilenmem.	1	2	3	4	5
34	Dinlerken sadece karşımdaki kişinin sorununa odaklanırım.	1	2	3	4	5
35	Okul dışı zamanlarımı verimli bir şekilde değerlendiririm.	1	2	3	4	5
36	Okul dışı zamanlarımı değerlendirme hususunda öğretmenimin önerilerini dinlerim.	1	2	3	4	5
37	Okul dışı zamanlarda kitap okumaya vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
38	Kendi kendime de boş zamanımı verimli geçirebilirim.	1	2	3	4	5
39	Kendime yapacak uğraşlar bulabilirim.	1	2	3	4	5
40	Dinlenmeye de zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
41	Bütün boş zamanımı televizyon ya da bilgisayar başında geçirmem.	1	2	3	4	5
42	Hareketli etkinliklere de vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
43	Uyku saatine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
44	Boş zamanımı iyi planlarım.	1	2	3	4	5
45	Sağlıklı beslenmeye dikkat ederim.	1	2	3	4	5
46	Arkadaşlarım arasında kilosu, boyu, zekâsı gibi konulardan dolayı ayırım yapmam.	1	2	3	4	5
47	Arkadaşlarımın duygu ve düşüncelerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
48	Kendimle ilgili bazı sorumlulukları üzerime alırım. (ödev, bakım gibi)	1	2	3	4	5
49	Sınıfta ve arkadaşlarım arasında duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade ederim.	1	2	3	4	5
50	Arkadaşlarımın başarılarını över/tebrik eder/desteklerim.	1	2	3	4	5
51	Yapılan etkinliklere ilişkin fikirlerimi sınıf ile paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
52	Verilen ödevlerle ilgili fikirlerimi rahatlıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
53	Kendime uygun çalışma şeklini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
54	Arkadaşlarımı kendilerini ifade etmede cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
55	Teneffüsü dinlenerek ve ihtiyaçlarımı karşılayarak geçiririm.	1	2	3	4	5
56	Kendi ihtiyaçlarımı ve sevdiğim şeyleri bilirim.	1	2	3	4	5
57	Yakın arkadaşlarımın ihtiyaçlarını ve sevdikleri şeyleri bilirim.					
58	Yakınlarıma sevgimi somut olarak da ifade ederim.	1	2	3	4	5
59	Beslenme ve uyku saatlerime dikkat ederim.	1	2	3	4	5
60	Bazen arkadaşlarıma ikramlarda bulunurum.	1	2	3	4	5
61	Arkadaşlarımın öğrenme hızının daha yavaş ya da daha hızlı olabileceğini kabul eder ve buna saygı duyarım.	1	2	3	4	5
62	Öğrenmeye istekliyim.	1	2	3	4	5
63	Kendimi ya da arkadaşlarımı başkalarıyla kıyaslamam	1	2	3	4	5
64	Arkadaşım her ihtiyaç duyduğunda onun yanında olurum.	1	2	3	4	5
65	Arkadaşlarıma karşı olan olumlu ya da olumsuz duygularımı rahatlıkla ifade ederim.	1	2	3	4	5
66	Arkadaşlarımın sırlarını başkalarıyla paylaşmam.	1	2	3	4	5

ÖNEMSEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ												
Değerli Meslektaşım, Doktora tez kapsamında önemseyen öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmaktayım. Aşağıda önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. A Bölümünde, bu davranışları ne derece önemli gördüğünüzü; B bölümünde ise bu davranışların çevrenizde ne ölçüde gösterildiğini düşündüğünüzü A) “Size göre ne kadar önemli?” ve B) “Ne kadar gösterilmektedir?” Bölümlerindeki kutuların içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Sizden, her ifadeyi cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi cevaplamak için zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ŞEKER Araştırmacı: Gülşen ÖZTÜRK												
Önemseyen öğretmen,		A. Size göre ne kadar önemli?					B. Ne kadar gösterilmektedir ?					
		Az	>>>>>>	Çok			Az	>>>>>>	Çok			
1	Öğrencilerine dersin amacına uygun etkinlikler yaptırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2	Öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırmak için farklı yöntem ve teknikler dener.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3	Öğrencilerine anlamadıkları veya cevap vermedikleri zaman doğruya ulaşmaları için ipuçları verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4	Öğrencilerine farklı zekâ türlerine göre hazırlanmış etkinlikler sunar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5	Öğrencilerinin seviyelerine göre farklı zorlukta etkinlikler hazırlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
6	Öğrencileriyle birlikte sınıftaki etkinliklere katılır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7	Öğrencilerine bir beceriyi nasıl yapacaklarını gösterir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
8	Öğrencilerinin işlenen konuyu anladığından emin olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9	Ders saatini en etkin şekilde değerlendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10	Öğrencilerini becerilerine göre yönlendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11	Öğrencilerinin çalışmalarına ve ödevlerine dönüt verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
12	Konu dışı da olsa karşılaşılan her öğrenme fırsatını değerlendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13	Öğrencilerinin sınıfta kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14	Bütün öğrencilerin sınıf kurallarına uymasına dikkat eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15	Öğrencilerin güvende hissedecekleri bir öğrenme ortamı oluşturur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
16	Öğrenciler aralarında bir sorun yaşayınca öğretmen sorunu çözmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17	Öğrencilerinin olumlu davranışlarını takdir eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
18	Sınıf kurallarının uygulanmasını sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
19	Sınıfta istenmeyen davranışlarla nasıl baş edeceğini bilir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20	Kuralların uygulanmasında adaletli davranır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21	Öğrencilerini isimleriyle çağırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

22	Öğrencileriyle konuşurken göz teması sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	Öğrencileriyle göz hizasına inerek konuşur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	Öğrencileriyle konuşurken yumuşak bir ses tonu kullanır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25	Öğrencileriyle alaycı konuşmalarda bulunmaz.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	Öğrencilerine nazik davranır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerini rencide edici tavırlarda bulunmaz.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerine karşı sıcak ve samimi davranır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	Öğrencilerini etkin dinler.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerini dinlerken kendi duygu ve düşüncelerini kenara bırakır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	Sınıf dışında da öğrencileriyle vakit geçirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32	Okul öncesinde ve sonrasında öğrencilerine zaman ayırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33	Öğrencileri her ihtiyaç duyduğunda onların yanında olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34	Soruları varsa veya bir şeyi tartışmak isterlerse, öğrencilerine bunun için zaman ayırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35	Ders dışındaki başarıları için öğrencilerini takdir eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	Öğrencilerinin okul dışı davetlerine katılmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	Öğrencilerine ev ziyaretlerinde bulunur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38	Velileri öğrencilerinin gidişatı hakkında bilgilendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	Öğrencilerinin okul dışı etkinliklerinden haberdar olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Öğrencilerinin okul dışı zamanlarını verimli değerlendirmesine yardımcı olur	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41	Öğrencilerinin farklılıklarına saygı duyar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42	Öğrencilerinin fikirlerine saygı duyar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43	Öğrencilerine kendilerini etkileyen kararlar alma fırsatları verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44	Öğrencilerine, düşüncelerini öğrenmek için sorular yöneltir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45	Öğrencilerinin başarılı performanslarını takdir eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46	Dersin işleyişiyle ilgili öğrencilerinin görüşlerini alır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47	Öğrencilerinin verilen görev ya da ödevlerde talep ettiği değişiklik isteklerine olumlu cevap verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48	Öğrencilerinin çalışma şeklini (grup, bireysel vb.) seçmelerine izin verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49	Öğrencilerini, kendilerini ifade etmede cesaretlendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50	Öğrencilerinin mola saatlerinde dinlenmelerine fırsat verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
51	Öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52	Öğrencilerine sevgisini gösterir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
53	Öğrencilerinin açlık, uykusuzluk, yorgunluk gibi fizyolojik ihtiyaçlarını dikkate alır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
54	Öğrencilerine bazen ikramlarda bulunur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
55	Öğrencilerini sınıfa girerken kapıda karşılar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
56	Her öğrencisine eşit düzeyde ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
57	Öğrencilerinin gelişiminde kendi yolunu izlemesine ve kendi hızında ilerlemesine izin verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
58	Öğrencilerinin çalışmalarını sergilemelerine imkân sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
59	Öğrencilerini öğrenmeye yönelik cesaretlendirir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
60	Öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaz.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ÖNEMSEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci,

Doktora tez çalışmam kapsamında önemseyen öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmaktayım. Aşağıda önemseyen öğretmen davranışlarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından bu davranışların ne kadar gösterildiğini düşünüyorsanız “Ne kadar gösterilmektedir?” Bölümlerindeki kutulardan birinin içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Sizden, her ifadeyi cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi cevaplamak için zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Araştırmacı:

Gülşen ÖZTÜRK

Cinsiyet : ☐ Kadın ☐ Erkek		Ne kadar gösterilmektedir?				
		☹	>	>	>	>
1	Öğretmenimin yaptırdığı etkinlikler sayesinde konuyu öğrenirim.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenim konuyu anlamadığımda daha anlaşılır hale getirir.	1	2	3	4	5
3	Sorulan soruya cevap veremediğimde öğretmenim bana ipucu verir.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenim bize video, bulmaca, oyun gibi farklı etkinlikler yaptırır.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenimin hazırladığı etkinlikler yapabileceğim zorlukta olur.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenim bizimle birlikte etkinliklere katılır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenim bir etkinliğe başlamadan önce nasıl yapılacağını gösterir.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenim bir konuyu anlayıp anlamadığını sorar.	1	2	3	4	5
9	Ders saatlerimiz verimli geçer.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenim iyi olduğum konuda cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenim verdiği ödevleri kontrol eder.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenim her fırsatta bir şeyler öğretmeye çalışır.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenim sınıfta bize rahat bir ortam sunar.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenim sınıf kurallarına uyulmasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenim sınıfta güvenli bir ortam sağlar.	1	2	3	4	5
16	Sınıf arkadaşlarımla bir sorun yaşayınca öğretmenim sorunu çözmemize yardımcı olur.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenim güzel bir davranışta bulunduğumda beni ödüllendirir.	1	2	3	4	5
18	Öğretmenim sınıf kurallarının uygulanmasını sağlar.	1	2	3	4	5
19	Sınıfta sorun çıkınca öğretmenim sorunu çözer.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenim kuralların uygulanmasında adaletli davranır.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenim bizi ismimizle çağırır.	1	2	3	4	5
22	Öğretmenim benimle konuşurken gözlerime bakar.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenim göz hizama inerek konuşur.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenim benimle yumuşak bir ses tonuyla konuşur.	1	2	3	4	5
25	Öğretmenim bana karşı tehditkâr ya da alaycı konuşmalarda bulunmaz.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenim bana nazik davranır.	1	2	3	4	5
27	Öğretmenim bana karşı rencide edici tavırlarda bulunmaz.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenim bana karşı samimi, güler yüzlü ve içten davranır.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenim beni dinlerken başka şeyle ilgilenmez.	1	2	3	4	5
30	Öğretmenim beni her şeyden bağımsız bir birey olarak dinler.	1	2	3	4	5

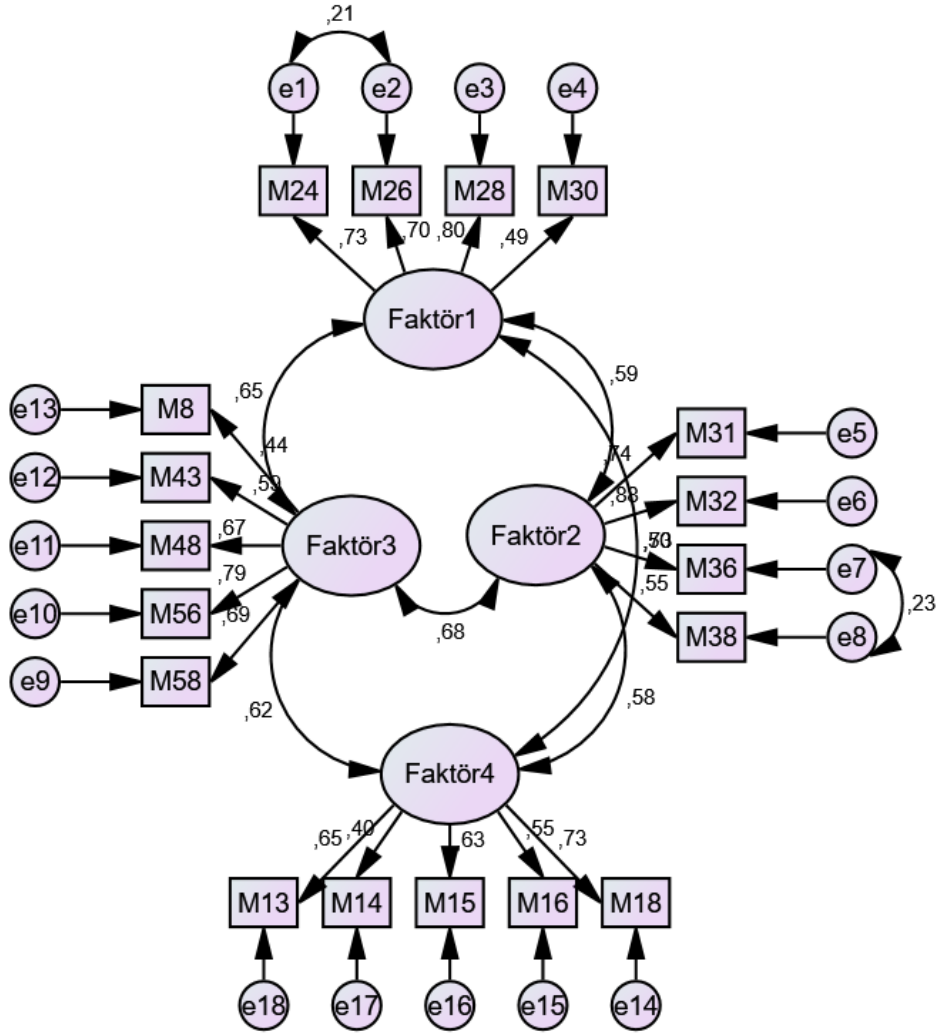
31	Öğretmenim sınıf dışında da bizimle vakit geçirir.	1	2	3	4	5
32	Öğretmenim teneffüslerde ya da öğle aralarında da bize zaman ayırır.	1	2	3	4	5
33	Öğretmenim her ihtiyaç duyduğumda yanımda olur.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenim teneffüste ya da öğle arasında da bizimle sohbet eder.	1	2	3	4	5
35	Öğretmenim satranç, futbol, sanat gibi ders dışı başarılarımız için bizi takdir eder.	1	2	3	4	5
36	Öğretmenim beni evimde ziyaret eder.	1	2	3	4	5
37	Öğretmenim benim hakkımda annemi ve babamı bilgilendirir.	1	2	3	4	5
38	Öğretmenim okul dışı zamanlarımda ne yaptığımı bilir.	1	2	3	4	5
39	Öğretmenim okul dışındaki zamanlarımda neler yapabileceğim hakkında öneriler sunar.	1	2	3	4	5
40	Öğretmenim öğrencileri arasındaki farklılıkları hoşgörü ile karşılar.	1	2	3	4	5
41	Öğretmenim fikirlerimize saygı duyar.	1	2	3	4	5
42	Öğretmenim kendimle ilgili önemli kararlar almamda beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
43	Öğretmenim bize sorular sorarak bakış açımızı ve fikrimizi öğrenmeye çalışır.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenim başarılı çalışmalarımızı, davranışlarımızı veya yorumlarımızı över.	1	2	3	4	5
45	Öğretmenim "bu ders hangi etkinliği yapalım?" diye bize sorar.	1	2	3	4	5
46	Öğretmenim verdiği bir ödevi değiştirmek istersek bunu kabul eder.	1	2	3	4	5
47	Öğretmenim grupla ya da bireysel çalışma konusunda kararı bize bırakır.	1	2	3	4	5
48	Öğretmenim kendimi ifade etmemde beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
49	Öğretmenim teneffüs yapmamıza izin verir.	1	2	3	4	5
50	Öğretmenim neye ihtiyacım olduğunu ve neyi sevdiğimi bilir.	1	2	3	4	5
51	Öğretmenim sevgisini somut olarak da gösterir.	1	2	3	4	5
52	Öğretmenim sınıfta biri aç olduğunda ya da uykusuz olduğunda ona yardımcı olur.	1	2	3	4	5
53	Öğretmenim bazen bize ikramda bulunur.	1	2	3	4	5
54	Öğretmenim sınıfa girerken bizi kapıda karşılar.	1	2	3	4	5
55	Öğretmenim hepimizle eşit ilgilenir.	1	2	3	4	5
56	Öğretmenim beni kendi öğrenme yöntemimi kullanmam konusunda cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
57	Öğretmenim yaptığımız çalışmaları panoya asmamıza imkân sağlar.	1	2	3	4	5
58	Öğretmenim beni öğrenmeye karşı cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
59	Öğretmenim beni arkadaşlarımla kıyaslamaz.	1	2	3	4	5
60	Öğretmenim eğlenceli etkinlikler yaptırır.	1	2	3	4	5

Ek 15. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Maddeleri

Tablo 2. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği Maddeleri

İlişkisel Önemseme	M26	Öğretmenim bana nazık davranır.
	M24	Öğretmenim benimle kibar konuşur.
	M28	Öğretmenim bana karşı samimi, güler yüzlü ve içten davranır.
	M30	Öğretmenim beni dinlerken sadece benim duygu ve düşüncelerimle ilgilenir.
Ulaşılabilirlik	M38	Öğretmenim okul dışı zamanlarımda ne yaptığımı bilir.
	M36	Öğretmenim beni evimde ziyaret eder.
	M32	Öğretmenim teneffüslerde ya da öğle aralarında bizimle ilgilenir.
	M31	Öğretmenim sınıf dışında da bizimle vakit geçirir.
Özerklik Desteği	M56	Öğretmenim beni öğrenmeye yönelik cesaretlendirir.
	M58	Öğretmenim beni kendi öğrenme yöntemimi kullanmam konusunda cesaretlendirir.
	M8	Öğretmenim bir konuyu anlayıp anlamadığımı sorar.
	M43	Öğretmenim bize sorular sorarak düşüncelerimizi öğrenmeye çalışır.
	M48	Öğretmenim kendimi ifade etmemde beni cesaretlendirir.
Sosyal Uyum Desteği	M18	Öğretmenim sınıf kurallarının uygulanmasını sağlar.
	M15	Öğretmenim sınıfta güvenli bir ortam sağlar.
	M14	Öğretmenim sınıf kurallarına uyulmasına dikkat eder.
	M13	Öğretmenim sınıfta bize rahat bir ortam sunar.
	M16	Sınıf arkadaşlarımla bir sorun yaşayınca öğretmenim sorunu çözmemize yardımcı olur.

Ek 16. Önemseyen Öğretmen Davranışları Öğrenci Ölçeği DFA Yol Şeması

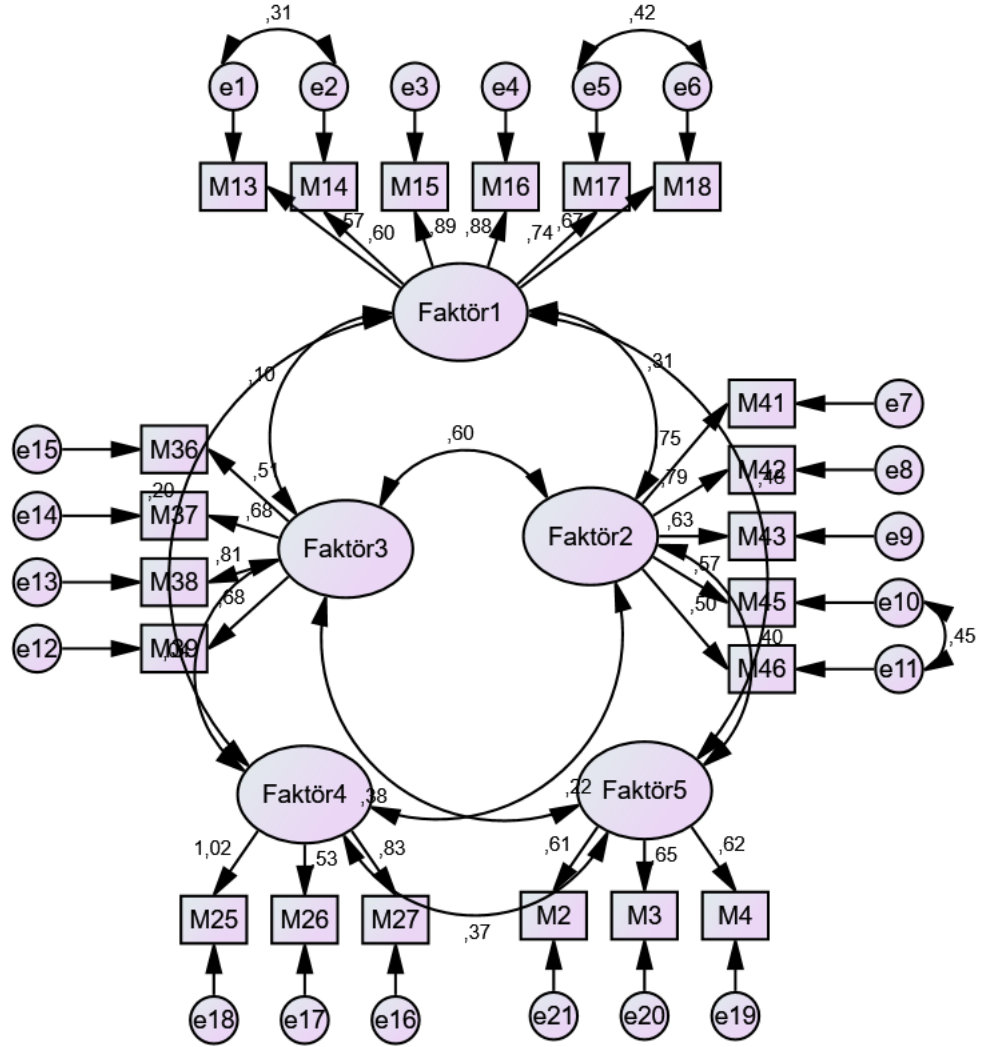


Ek 17. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Maddeleri

Tablo 8. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Maddeleri

Sosyal Uyum Desteği	M13	Öğrencilerimin sınıfta kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.
	M14	Bütün öğrencilerimin sınıf kurallarına uymasına dikkat ederim.
	M15	Öğrencilerimin güvende hissedecekleri bir öğrenme ortamı oluştururum.
	M16	Öğrencilerim aralarında bir sorun yaşayınca sorunu çözmelerine yardımcı olurum.
	M17	Öğrencilerimin olumlu davranışlarını takdir ederim.
	M18	Sınıf kurallarının uygulanmasını sağlarım.
Ulaşılabilirlik	M36	Öğrencilerime ev ziyaretlerinde bulunurum.
	M37	Öğrencilerimin gidişatı hakkında velileri bilgilendiririm.
	M38	Öğrencilerimin okul dışı etkinliklerinden haberdar olurum.
	M39	Öğrencilerimin okul dışı zamanlarını verimli değerlendirmesine yardımcı olurum.
Özerklik Desteği	M41	Öğrencilerimin fikirlerine saygı duyarım.
	M42	Öğrencilerime kendilerini etkileyen kararlar alma fırsatları veririm.
	M43	Düşüncelerini öğrenmek için öğrencilerime sorular yöneltirim.
	M45	Dersin işleyişiyle ilgili öğrencilerimin görüşlerini alırım.
	M46	Öğrencilerimin verilen görev ya da ödevlerde talep ettiği değişiklik isteklerine olumlu cevap veririm.
İlişkisel Önemsem	M25	Öğrencilerimle tehditkâr ya da alaycı konuşmalarda bulunmam.
	M26	Öğrencilerime nazik davranırım.
	M27	Öğrencilerimi rencide edici tavırlarda bulunmam.
Öğretim Desteği	M2	Öğrencilerimin öğrenmelerini kolaylaştırmak için farklı yöntem ve teknikler denerim.
	M3	Öğrencilerime anlamadıkları veya cevap vermedikleri zaman doğruya ulaşmaları için ipuçları veririm.
	M4	Öğrencilerime farklı zekâ türlerine göre hazırlanmış etkinlikler sunarım.

Ek 18. Önemseyen Öğretmen Davranışları Ölçeği DFA Yol Şeması

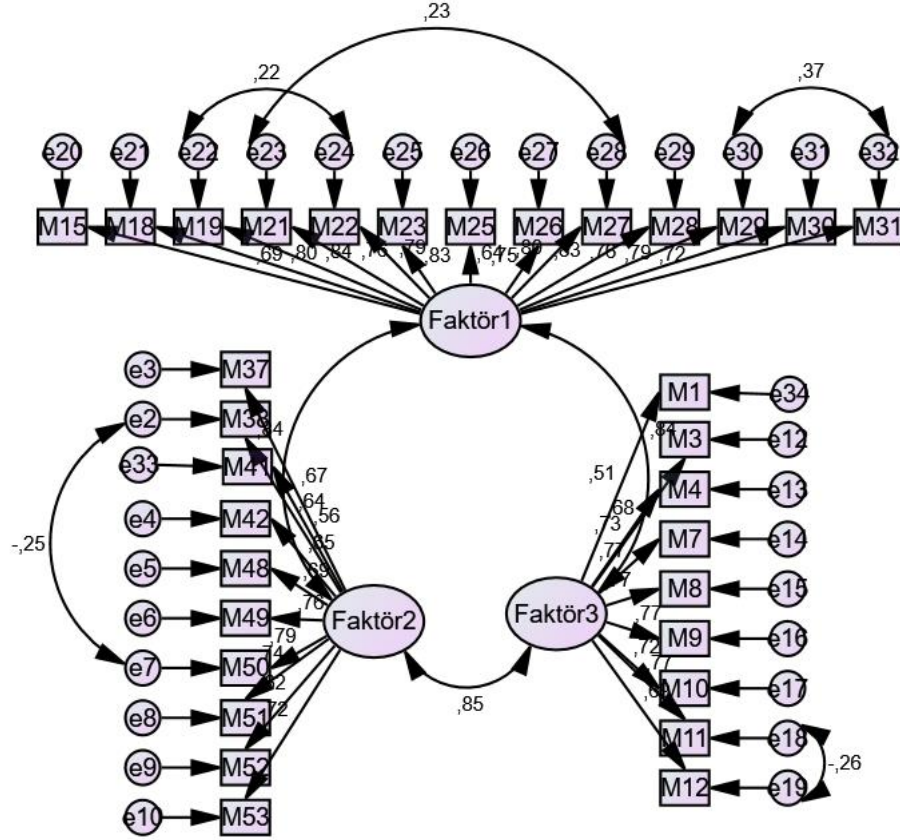


Ek 19. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği Maddeleri

Tablo 13. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeği Maddeleri

Sosyal uyum (diğerlerini önemseme)	M15	Sınıfın düzenini bozucu bir harekette bulunmam.
	M18	Sınıftaki eşyalara zarar vermem.
	M19	Okulun malzemelerini dikkatli kullanırım.
	M21	Sınıfla ilgili aldığım sorumlulukları yerine getiririm.
	M22	Kendi eşyalarımı dikkatli kullanırım.
	M23	Biri bana yardım ettiğinde ona teşekkür ederim.
	M25	Arkadaşıma isimleriyle hitap ederim.
	M26	Arkadaşımla kibar konuşurum.
	M27	Arkadaşıma incittiğimde özür dilerim.
	M28	Öğretmenimle kibar konuşurum.
	M29	Arkadaşıma karşı alaycı konuşmalarda bulunmam.
	M30	Öğretmenime karşı kırıncı tavırlarda bulunmam.
	M31	Arkadaşıma karşı kırıncı tavırlarda bulunmam.
Öz Değer (Kendini Önemseme)	M37	Kendi kendime boş zamanımı verimli geçirebilirim.
	M38	Kendime yapacak uğraşlar bulabilirim.
	M41	Sağlıklı olmak için boş zamanlarımda spor yaparım.
	M42	Erken yatıp erken kalkarım.
	M48	Sınıfta duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade ederim.
	M49	Arkadaşıma başarılarını tebrik ederim.
	M50	Yapılan etkinliklere ilişkin fikirlerimi sınıf arkadaşlarımla paylaşıyorum.
	M51	Verilen ödevlerle ilgili fikirlerimi rahatlıkla ifade edebilirim.
	M52	Nasıl öğreneceğimi bilirim.
	M53	Arkadaşıma kendilerini ifade etmede cesaretlendiririm.
Öğrenme sevgisi (öğrenmeyi önemseme)	M1	Etkinliklere katılmada istekli olurum.
	M10	Derslerle ilgili becerilerimi geliştirmek için sabırla çalışırım.
	M11	Verilen ödevleri zamanında ve dikkatli yaparım.
	M12	Verilen etkinlikleri yapmaya istekliyim.
	M3	Anlamadığım bir konuyu öğreninceye kadar uğraşırım.
	M4	Anlatılan konuları öğrenmek için çaba gösteririm.
	M7	Öğretmenimin gösterdiği bir beceriyi istenen şekilde yapıncaya kadar çabalarım.
	M8	Öğrenmekten zevk alırım.
	M9	Ders saatlerinde sadece dersle ilgilenirim.

Ek 20. Önemseyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinin DFA Yol Şeması



Ki Kare Değeri =1210,099; sd =456; olasılık değeri (p) =,000

Ek 21. Öğrenci Senaryoları

Öğrenci Senaryoları

Senaryo 1: Bir gün baban aylardır istediğin oyuncakla eve geliyor. Tam o esnada ödevinin başına oturmak üzeresin. Ödevi yapmak için de başka zamanın kalmamış. Aksilik bu ya arkadaşın da sokaktan sana sesleniyor, seni oyun oynamaya çağırıyor. Annen de hastalanmış ev işlerinde yardımını istiyor. O an birini seçmek zorundasın hangisini seçerdin, Neden?

Senaryo 2: Yakın arkadaşın en sevdiğin oyuncağını izinsiz alarak oynamaya başlıyor. Oynarken oyuncağını kırıyor. Sana çaktırmadan oyuncağı bırakıp gidiyor. Ne hissederdin? Ne düşünürdün? Ne yapardın?

Senaryo 3: Bir arkadaşın derste bir konuyu bir türlü anlamıyor. Öğretmenin tekrar tekrar anlatıyor. Ama hala anlamıyor. Ne yapardın? Ne düşünürdün? Ne hissederdin?

Senaryo 4: Biri sana "senden adam olmaz" derse ne düşünürsün? Ne hissedersin? Ne yaparsın? Peki bunu kimin söylediği fark eder mi? Seni tanımayan biri derse, annen ya da baban derse, öğretmenin derse?

Senaryo 5: Çok yakın arkadaşın hiç sevmediğin bir çocukla tartışıyor. Ama bakıyorsun arkadaşın hatalı. Hatta o sevmediğin çocuğa vurmaya başlıyor. Senden de ona yardım etmeni istiyor. Ne yaparsın? Ne düşünürsün? Ne hissedersin?

Ek 22. Önemseme Davranışları Odak Grup Görüşme Formu (Öğrenci)

**ÖNEMSEME DAVRANIŞLARI ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU
(ÖĞRENCİ)**

Araştırma sorusu: Öğrencilerin sergiledikleri önemseme davranışlarına yönelik algıları nasıldır? (Kendini önemseme, yakınlarını önemseme, öğrenmeyi önemseme)

Görüşme Katılımcıları:

Pandemi süreci nasıl gidiyor? Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?

1. Okula gelmeyi seviyor musun, Neden? Derslerle aran nasıl?
2. Bir konuyu öğrenemediğinde ne yaparsın? Nasıl hissedersin? Ne düşünürsün?
3. Kimleri çok seviyorsun?
 - a. Sence onları neden seviyorsun?
 - b. Onlara sevgini nasıl gösterirsin?
 - i. Onlar için neler yaparsın?
4. Kendini seviyor musun?
 - a. Kendine sevgini nasıl gösterirsin?
 - i. Kendin için neler yaparsın?
 - b. Kendinde sevdiğin sevmediğin özellikler neler?
5. Sevmediğin kişiler var mı?
 - a. Onlara nasıl davranırsın?
 - b. Sevmediğini nasıl gösterirsin?
6. Boş zamanlarında neler yaparsın?
 - a. Canın çok sıkıldığında ne yaparsın?
7. Seni mutlu eden şeyler neler?
 - a. Hayatın nasıl olsaydı daha mutlu olurdu?

Ek 23. Öğretmen Anketi

Öğretmen anketi

Tema	Alt tema	İfadeler
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	1. Etkinliklere katılmada istekli olur.
	Öğretmen kılavuzluğu	2. Bir konuyu anlamadığında öğretmenine sorar.
	Çaba gösterme	3. Öğretmeninin gösterdiği bir beceriyi istenen şekilde yapıncaya kadar çabalar.
	Öğrenme sorumluluğu	4. Verilen ödevleri zamanında ve dikkatli yapar.
Kendini önemseme	Kendini ifade etme	5. Canlı derslerde duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder.
	Güvende hissetme	6. Verilen ödevlerle ilgili fikirlerini rahatlıkla ifade edebilir.
Diğerlerini önemseme	Olumlu sosyal davranış	7. Kendini canlı derslerde rahat ve güvende hisseder.
	Nezaket kurallarına uyma	8. Sınıfın düzenini bozucu bir harekette bulunmaz.
	Sınıf kurallarına uyma	9. Arkadaşlarına karşı alaycı tavırlarda bulunmaz.
		10. Sınıf kurallarına uyar.

Ek 24. Veli Anketi

Veli Anketi

Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenme İsteği	1. Etkinliklere katılmada istekli olur. 6. Derse aktif bir şekilde katılır. 8. Öğrenmekten zevk alır. 9. Ders saatlerinde sadece dersle ilgilenir. 12. Verilen etkinlikleri yapmaya isteklidir.
	Öğrenme sorumluluğu	11. Verilen ödevleri zamanında ve dikkatli yapar. 27. Kendiyle ilgili sorumlulukları ve ödevleri kendi yapar. (ödev, bakım gibi)
	Öğretmen Kılavuzluğu Talebi	2. Bir konuyu anlamadığında öğretmenine sorar. 5. Etkinliği yaparken zorlandığında bunu öğretmenine söyler. 3. Anlamadığı bir konuyu öğreninceye kadar uğraşır. 4. Anlatılan konuları öğrenmek için çaba gösterir.
	Çaba Gösterme	7. Öğretmeninin gösterdiği bir beceriyi istenen şekilde yapıncaya kadar çabalar. 10. Derslerle ilgili becerilerini geliştirmek için sabırla çalışır. 28. Canlı derslerde duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder.
	Kendini ifade etme	30. Yakınlarına sevgisini gösterir. 31. Arkadaşlarına karşı olan duygularını onlara rahatlıkla ifade eder.
Kendini Önemseme	Kendini Güvende Hissetme	32. Kendini canlı derslerde rahat ve güvende hisseder.
	Kendini tanıma	29. Kendi ihtiyaçlarını ve sevdiği şeyleri bilir. 19. Ders dışı zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirir. 20. Ders dışı zamanlarda kitap okumaya vakit ayırır.
	Boş zamanı değerlendirme	21. Kendi kendine de boş zamanını verimli geçirebilir. 22. Dinlenmeye zaman ayırır. 23. Boş zamanını televizyon izleyerek ya da bilgisayar oynayarak geçirir.
	Fiziksel bakım/sağlıklı Yaşam	24. Sağlıklı olmak için boş zamanlarında spor yapar. 25. Erken yatıp erken kalkar. 26. Sağlıklı beslenmeye dikkat eder.
Diğerlerini Önemseme	Nezaket kurallarına uyma	14. Biri ona yardım ettiğinde teşekkür eder. 15. Konuşurken yumuşak bir ses tonu kullanır. 16. Ev halkına karşı tehditkâr ya da alaycı konuşmalarda bulunmaz. 17. Ev halkına kibar davranır. 18. Ev halkına karşı samimi, güler yüzlü ve içten davranır.
Eşyalarını Önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	13. Kendi eşyalarını dikkatli kullanır.

Ek 25. Öz Değerlendirme Öğrenci Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME ÖĞRENCİ FORMU

Tarih_____

Etkinlik:_____

Öğrenci:_____

Sınıfı:_____

1. Bu derste yaptıklarımız nasıldı? Daha eğlenceli nasıl olabilirdi?

2. Bugünkü dersten neler öğrendim?

3. Bu derste kendimi nasıl hissettim?

4. Öğrendiklerimi günlük hayatta uygular mıyım? Nasıl uygulayacağım?

Ek 26. Önemseyen Öğrenci Davranışları Etkinlik Kontrol Listesi

Önemseyen öğrenci davranışları etkinlik kontrol listesi			
Tema	Alt tema	İfadeler	
Öğrenmeyi önemseme	Öğrenme isteği	1	Etkinliklere katılmada istekli olma
		2	Derse aktif bir şekilde katılım
	Öğrenme sorumluluğu	3	Kendiyle ilgili sorumlulukları ve ödevleri kendi yapma (ödev, bakım gibi).
	Öğretmen kılavuzluğu	4	Bir konuyu anlamadığında öğretmene sorma
		5	Etkinliği yaparken zorlandığında bunu öğretmene söyleme
	Sabır gösterme	6	Derslerle ilgili becerilerini geliştirmek için sabırla çalışma
	Çaba gösterme	7	Öğretmenin gösterdiği bir beceriyi istenen şekilde yapmaya kadar çabalama
Kendini önemseme	Derse odaklanma	8	Ders saatlerinde sadece dersle ilgilenme
		9	Sınıfta duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade etme
		10	Yapılan etkinliklere ilişkin fikirlerini sınıfla paylaşma
		11	Verilen ödevlerle ilgili fikirlerini rahatlıkla ifade edebilme
	Kendini ifade etme	12	Arkadaşlarına karşı olan duygularını onlara rahatlıkla ifade edebilme
		13	Kendi ihtiyaçlarını ve sevdiği şeyleri bilir.
	Kendini tanıma	14	Sağlıklı olmak için boş zamanlarında spor yapar.
Diğerlerini önemseme	Fiziksel bakım/sağlıklı yaşam	15	Erken yatıp erken kalkar.
		16	Sağlıklı beslenmeye dikkat eder.
	Olumlu sosyal davranış	17	Sınıfın düzenini bozucu bir harekette bulunmama
		18	Arkadaşlarının hoşuna giden davranışları olduğunda beğendiğini söyleme
		19	Arkadaşlarının başarılarını tebrik etme
		20	Arkadaşlarını kendilerini ifade etmede cesaretlendirme
		21	Arkadaşlarına ve öğretmene teşekkür eder.
	Nezaket kurallarına uyma	22	Arkadaşlarıyla kibar konuşma
		23	Arkadaşlarına karşı alaycı konuşmalarda bulunmama
		24	Arkadaşlarına karşı kırıcı tavırlarda bulunmama
		25	Sınıf kurallarına uymayan arkadaşını kibarca uyarma
	Diğerlerini dinleme	26	Birini dinlerken başka şeyle ilgilenmeme
	Farklılıklara saygı	27	Arkadaşları arasında kilosunu, boyunu, başarısını gibi konulardan dolayı ayırım yapmama
		28	Arkadaşlarının öğrenmelerinin daha yavaş ya da daha hızlı olmasına saygı duyma
		29	Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma
Eşyaları önemseme	Eşyaları dikkatli kullanma	30	Kendi eşyalarını dikkatli kullanır.

Ek 27. Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu (Son Değerlendirme)

**Önemseyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu
(Son Değerlendirme)**

Tarih/Saat:

Görüşmecisi:

Etkinliklerin uygulanması sürecinde;

1. Öğrencilerin sorumluluklarını almasına ilişkin onlarda herhangi bir değişiklik gözlemlediniz mi?
 - a. Ödevlerini özenli ve zamanında yapmalarıyla ilgili,
 - b. Derslere zamanında gelme ve isteklilik durumlarıyla ilgili
2. Öğrencilerin başarısızlığa ilişkin algılarında bir değişme fark ettiniz mi?
 - a. Denemeler yapmak, pes etmemek, vaz geçmemek, çaba gösterme gibi kavramların kullanımında artış gözlemlediniz mi?
3. Öğrencilerde duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik gözlemlediğiniz farklılıklar neler?
4. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalığına ilişkin gözlemlerinizi var mı, neler?
5. Öğrencilerin hayallerine, gelecek planlarına ilişkin konuşmalarına hiç rastladınız mı?
6. Öğrencilerin birbirlerine ve size karşı olan davranışlarında farklılıklar gözlemlediniz mi?
7. Öğrencilerin kendilerini ifade etmede kullandıkları kelimelerde bir zenginlik ya da çeşitlilik fark ettiniz mi?
8. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 28. Önemseyen Öğrenci Davranışları Öğrenci Görüşme Formu (Süreç Değerlendirme)

Öğrenci Görüşme Formu

Tarih/ Saat:

Öğrenci Adı ve Soyadı:

Uygulamalar öncesini ve sonrasını karşılaştırdığında

- 1) Kendinde sorumluluklarını yerine getirmede farklılık görüyor musun?
 - a) Ödevlerini zamanında yapmada
 - b) Evdeki sorumluluklarını yerine getirmede vb.
- 2) Başarısızlık denince aklına ne geliyor?
 - a) Başarısızlık yerine ne demek seni daha iyi hissettiriyor?
- 3) Duygularını tanımlamada nasılsın?
 - a) Hangi ifadeleri kullanıyordun duygularından bahsederken?
- 4) Duygularını ifade etmede kendini nasıl buluyorsun? Örnek verir misin?
 - a) Arkadaşlarına,
 - b) Ailene
 - c) Öğretmenine rahatlıkla duygularını ifade edebiliyor musun? Nasıl? Örnek verir misin?
- 5) Diğerlerinin duygularını yorumlayabiliyor musun? Nasıl? Örnek verir misin?
- 6) Kâğıt tüketiminde kendini nasıl değerlendiriyorsun?
 - a) Kâğıda ilişkin hangi bilgiler ilginçti?
- 7) Farklılıklara saygı etkinliğinde neler öğrendin?
 - a) İlginç gelen şeyler var mıydı, neler?
 - b) Diğer insanlara (arkadaşların, anlaşılamadığın kişiler) karşı düşüncelerinde değişiklik oldu mu?
- 8) Güçlü ve zayıf yönlerine dair neler fark ettin?
 - a) Güçlü yönlerini bilmek sana nasıl hissettirdi?
 - b) Zayıf yönlerini bilmek sana nasıl hissettirdi?
- 9) İnsanların birbirinden farklı olması sence iyi bir şey mi, kötü bir şey mi? Neden?
 - a) Farklılıklardaki çeşitlilik sence nasıl?
 - b) Arkadaşlarına özellikle anlaşılamadığın arkadaşlarına karşı yaklaşımında değişiklik oldu mu?
- 10) Hayallerinde eskiye göre değişiklik oldu mu? Neler?
 - a) Hayal kurmak sana nasıl hissettirdi?
 - b) Sence hayallerin gerçek olur mu? Nasıl?
 - c) Hayallerini nasıl gerçekleştireceğini biliyor musun?

Ek 29. Önemseyen Öğrenci Davranışları Veli Odak Grup Görüşme Formu (Eylem Araştırması)

Veli Odak Grup Görüşme Formu

Tarih/ Saat:

Sınıf :

Uygulamalar öncesini ve sonrasını karşılaştırdığınızda

- 1) Çocuklarınızda sorumluluklarını yerine getirmede farklılık görüyor musun?
 - a. Ödevlerini zamanında yapmada
 - b. Evdeki sorumluluklarını yerine getirmede vb.
- 2) Çocuklarınız bir şeyi yapmakta zorlandıklarında verdikleri tepkide farklılık görüyor musunuz?
 - a. Ödev yaparken,
 - b. Yeni bir şey denerken bisiklet, kaykay gibi
- 3) Çocuklarınız duygularını ifade edebiliyor mu, nasıl?
 - a. Duygularından bahsederken hangi ifadeleri kullanıyorlar, örnek verir misin?
- 4) Çocuklarınız sizin ve diğer aile üyelerinin duygularını yorumlayabiliyor mu? Nasıl? Örnek verir misin?
- 5) Çocuklarınız kâğıt tüketimine dikkat ediyorlar mı? Nasıl?
 - a. Okul eşyalarını kullnımda nasıl?
- 6) Çocuklarınızın özellikle anlaşılmadıkları kişilere karşı davranışlarında değişiklik görüyor musunuz?
 - a. Kardeş,
 - b. Arkadaş,
 - c. Diğer aile fertleri vb.
- 7) Çocuklarınızın güçlü ve zayıf yönlerine dair konuşmalarına şahit oldunuz mu, neler?
- 8) Çocuklarınızın Hayallerinde eskiye göre değişiklik oldu mu? Neler?
 - a. Hayalleri çeşitlendi mi?
 - b. Hayallerini gerçekleştirebileceklerine dair inançları gelişti mi?
 - c. Bunlara ilişkin örneklerle karşılaştınız mı?
- 9) Etkinliklere, uygulama sürecine dair sizin eklemek istedikleriniz var mı?

Ek 30. Önemseme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Seminerleri Tema ve Alt Temaları**Öğretmen seminerleri Tema ve Alt Temaları**

Tema	Alt tema	Sorular
Umurumda Değilsin!	-Önemseme -Asimetrik ve Simetrik Önemseme -Önemsemenin Bileşenleri -Sınıf Ortamında Önemseme	-önemseme nedir? -Asimetrik ve simetrik önemseme nedir? -Öğretmen-öğrenci ilişkisinde asimetrik önemseme nasıl gerçekleşmektedir? -Önemsemenin bileşenleri nelerdir? Sınıf ortamında önemseme davranışları nelerdir? -Bu bilgileri uygulamaya nasıl aktarabiliriz?
Önemseme Davranışlarında İletişim	-İletişim -İletişim Türleri -Uzaktan Eğitimde İletişim -Empatik Dinleme	-iletişim nedir? -iletişim türleri nelerdir? -Hangi iletişim türü ne zaman kullanılmalı? -Uzaktan eğitimde iletişim nasıl olmalıdır? -Empatik dinleme hangi durumlarda ve nasıl olmalıdır?
Gelişimsel Destek	-Gelişim -Motivasyon -Geribildirim -Öz Değerlendirme	-Motivasyon nedir? -İç ve dış motivasyon nedir? -İç motivasyon neden ve nasıl artırılmalıdır? -Dönüt nedir? -Öz değerlendirme nedir? -Dönüt neden ve nasıl verilmelidir? -Dönüt, öz değerlendirmeye nasıl dönüştürülür? -Önemseme davranışlarıyla ilişkisi nedir?
Sorumluluk Ve Özgüven Geliştirme	-Sorumluluk -Düzen ve Özerklik -Ödül ve Ceza -Bedel Ödetmek -Öz Güven	-Neden sorumluluk duygusunu geliştirmeliyiz? -Neden özgüveni geliştirmeliyiz? -Sorumluluk nasıl geliştirilir? -Özgüven nasıl geliştirilir?
Önemseme Davranışlarının Öğretilmesi	Noddings'in Aşamaları: -Model Olma -Diyalog Kurma -Pratik Yapma -Onaylama -Öğretim Modeli	Önemseme davranışlarının öğretilmesinde takip edilebilecek aşamalar nelerdir? -Bir ders örneği ile öğretim modeline göre bir ders nasıl planlanır?

Değerlendirme	Değerlendirme	Ders Nasıldı? Ben Nasıldım?	Yansıtıcı düşünme
		Bugün ne öğrendik?	
		Etkinliklere yeterince katıldık mı?	
		Öğrendiklerimi uygulayacak mıyım?	
		Etkinlik nasıldı?	
		Bu etkinlikte neler öğrendim?	
		Öğrendiklerimi nasıl uygulayacağım?	
		Etkinliklere katılımım nasıldı?	
		Kurallara uydum mu?	
		Etkinlik süresinde nasıl hissettim?	
		Arkadaşlarımı dinledim mi?	
		Ödev:	

Ek 32. Öğrenci Etkinliği Plan Örnekleri

SORUMLULUK ALMA

Tema: Diğerlerini Önemseme
Alt Tema: Sorumluluk Alma
Kavramlar: Sorumluluk, sorumsuzluk,
Amaç: Sorumluluk bilinci kazandırma
Gerekli Materyaller:

Dikkat çekme		Güney-Kuzey hikâyesi anlatılır. Hikâyenin can alıcı noktalarında durularak daha sonra neler olabileceğine ilişkin tahmin soruları yöneltilir.		
Merak	Tanı	Bilgi sahibi ol		Eleştirel düşünme
		Sizce Güney ve Kuzey nasıl bir kişiliğe sahipler?		
		Hangi karakteri kendine daha yakın buluyorsun?		
Sorgulama	Anla	Nasıl hissediyor? Gelecekte nasıl hissederdi? Kimler nasıl etkileniyor?		Empatik düşünme
		Olaylar karşısında kişi de nasıl hissediyor?		
		Siz onların yerinde olsaydınız nasıl hissederdiniz?		
		Günlük hayatta sorumluluklarınız var mı? Neler?		
		Hangilerini düzenli olarak yerine getiriyor hangilerini untabiliyorsunuz bazen?		
		Babanın ve annenin sorumlulukları neler?		
		Eğer annen ya da baban sorumluluklarını unutsaydı ne olurdu?		
		Sorumlulukları unutmak başkalarını nasıl etkiler?		
		Evde ya da okulda alabileceğin sorumluluklar neler olabilir?		
Üretme	Katkı sağla	Ne yapabilirim?		Yaratıcı düşünme
		Hangi sorumlulukları yerine getirebiliriz?		
		Birlikte yaşadığımız insanlara nasıl yardımcı olabiliriz?		
		Sorumluluklarımızı unutmamak için neler yapılabilir?		
Değerlendirme	Değerlendirme	Nasıldım?		Yansıtıcı düşünme
		Etkinlik nasıldı?		
		Bu etkinlikte neler öğrendim?		
		Öğrendiklerimi nasıl uygulayacağım?		
		Etkinliklere katılımım nasıldı?		
		Kurallara uydum mu?		
		Etkinlik süresinde nasıl hissettim?		
		Arkadaşlarımı dinledim mi?		

Kuzey-Güney

Kuzey ve Güney adında ikiz kardeşler yaşamış bilinmeyen bir ülkenin bilinmeyen bir şehrinde. Kuzey ve Güney ikiz olmalarına rağmen başlarına gelenler hariç her şey çok farklıymış onların hayatında, birbirlerine hiç mi hiç benzemezlermiş. Güney çok neşeli, mutlu, yardımsever bir çocukken Kuzey tıpkı ismi gibi tam tersiymiş Güney'in. Huysuz, öfkeli ve mutsuz bir çocukmuş. Sabahları okula gitmek için ikisinin de aynı saatte kalkıp hazırlanıp okula gitmeleri gerekirmiş. Ama Güney başucundaki kendi çalar saatini kurarak erkenden kalkıp duşunu alıp, kahvaltısını yapıp yola çıkmak için vakitlice hazırlanırken, Kuzey annesinin defalarca çağırmasına rağmen son 5dk kalkıp dağınık bir halde yola çıkar ve koşturarak kardeşine yetişmeye çalışmış. Öğretmenleri ödevlerini kontrol ederken Güney ödevlerini keyifle öğretmenlerine gösterirken Kuzey kardeşine içinden sinirlenerek “sen ödevlerini yapıyorsun senin yüzünden bahane uyduramıyorum, beni zor durumda bırakıyorsun” diyerek söylenir evde unuttum yalanını bulurmuş son anda. Ama evde unutulmuş ödevlerle bir dağ olurmuş neredeyse. Güney dersleri büyük bir keyifle dinleyip, derslere katılırken Kuzey neredeyse bütün derslerde arka sıralara oturup uyuklarmış. Güney eve geldiğinde hazırladığı günlük planına uyarak yemeğini yerken rahatlatıcı bir müzik dinler, dinlenir, kitap okur, ödevlerini yapar, klarnetini çalar ve erkenden yatarmış. Çünkü iyi bir uyku başarının sırlarından biriymiş. Kuzey ise annesinin yaptığı sağlıklı ve lezzetli yemeklere burun kıvrıp abur cuburlardan yanına alıp odasına bilgisayar oynamaya geçer ve geç saatlere kadar uyumazmış. Kuzey'in okuldan sonra, hatta bütün boş zamanlarında yaptığı tek şey bilgisayar oyunu oynamakmış. Sınav zamanı geldiğinde Güney düzenli olarak derslerine çalıştığı için oldukça sakin olurken Kuzey gergin, öfkeli, sinirli olurmuş. Oyun oynarken sabahlayabildiği halde sınavlara çalışacağı geceler erkenden sızarmış. Bir gün ikisinin de oldukça zorlu bir sınav olan matematik sınavı varmış. Güney bu sınava çok çalışmış ama yine de bir şeylerin yetersiz olduğunu hissediyormuş. Kuzey hiçbir şey anlamadığı için ve asla da anlayamayacağını düşündüğü için başının gerçekten matematikle belada olduğunu düşünüyormuş. Sınavlar açıklandığında ikisinin de düşük not aldıklarını görmüşler. Kuzey çok şaşırılmış ama kendisine değil kardeşine. Eğer o yapamadıysa o hiçbir zaman yapamazmış. Herkese annesine babasına öğretmenine öfkelenmeye başlamış bütün kabahat onlarınmış. Ailesi özel öğretmen tutsaymış, öğretmeni bu kadar zor sormasaymış o yapacaktı. Güney düşük not aldığına üzülmüş tabi ama hemen düşünmeye başlamış. “acaba çalışırken neyde hata yapmış olabilirim?” diye. Ertesi gün matematik öğretmenin yanına gitmiş kendi düşüncelerini paylaşmış ve öğretmeninden yardım istemiş. Öğretmeni de ona farklı teknikler önermiş, test kitapları vermiş. Bunlara çalıştıktan sonra yapamadıklarını ona sormasını istemiş. Güney büyük bir gayretle çok iyi çalışmış ve aslında matematiğin hiç de o kadar zor bir şey olmadığını sadece biraz daha fazla çalışması gerektiğini fark etmiş. Tabi 2. Matematik sınavında güney 100 tam puan alırken kardeşi dersten kalmış. Kuzey matematik dersinden nefret ettiğine karar vermiş, Güney ise matematiğin bazen biraz zor ve uğraştırıcı olabileceğini ama matematikle uğraşmaktan büyük bir keyif aldığına karar vermiş.

Ek 33. Etkinliklere İlişkin Genel Bilgi

Etkinlik numarası	Uygulama tarihi	Uygulama şekli	Uygulama süresi	Tema	Alt tema	Kazanımlar
3.1.1	27.10.2020	Yüz yüze eğitim	40 dk.	Diğerlerini önemseme	Sorumluluk alma (kuzey-güney)	- Evde ve okulda sorumluluklarının neler olduğunu farkına varır. - Sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi anlar. - Sorumluluk alma davranışlarının süreklilik kazandırılması amacıyla çözüm üretir.
2.1.1	05.11.2020	Yüz yüze eğitim	40 dk.	Diğerlerini önemseme	Sorumluluk alma (Karınca-Çekirge)	
1.1.1	06.12.2020	Online eğitim	40 dk.	Diğerlerini önemseme	Sorumluluk alma (Karınca-Çekirge)	
3.2.1	3.11.2020	Yüz yüze eğitim	40 dk.	Öğrenmeyi önemseme	Başarı/Başarısızlık (şimşek fırtına)	- Başarı ve başarısızlık kavramına yüklenen anlamları keşfeder. - Başarısızlık kavramının olumsuz algısını değiştirir. - Başarı ve Başarısızlık kavramlarını yeniden tanımlar. - Başarısızlığın verdiği hissi tanımlar. - Başarısızlıkla baş etme yöntemleri geliştirir.
3.3.1	6.12.2020	Online eğitim	60 dk.	Kendini önemseme	Duyguların tanınması	- Temel duyguların tanınması - Yüz ifadelerinden temel duyguları tahmin eder. - Duyguları yüz ifadesiyle gösterir. - Temel duygulara ilişkin durumları eşleştirir.
3.4.1	13.12.2020	Online eğitim	60 dk.	Kendini önemseme	Duyguların ifadesi (örnek olay)	- Verilen örnek olayda düşünce, duygu ve davranışlarını ifade eder. - Örnek olaylara ilişkin doğru davranışları belirler. - Duygularını ben dili ile ifade eder.
3.5.1	17.12.2020	Online eğitim	60 dk.	Diğerlerini önemseme	Duyguların yorumlanması anne-çocuk yer değiştirirse	- Diğerlerinin duygu durumlarının farkına varır. - Diğerlerinin duygularını önemser. - Diğerleri ile empati kurar. - Diğerlerini rahatsız eden davranışları değiştirmek için öneriler getirir.
3.5.2	20.12.2020	Online eğitim	60 dk.	Eşyaları önemseme	Kâğıdın hikayesi	- Kâğıdın üretim serüvenini bilir. - Kâğıt tüketimine ilişkin bilgiler edinir. - Kâğıt tüketimine ilişkin farkındalık kazanır.

						Bilinçli kâğıt tüketimi için çözümler üretir.
3.6.1	24.12.2020	Online eğitim	100 dk.	Diğerlerini önemseme	Farklılıklara saygı	- Birbirimizden nasıl farklılıklarımızın olabileceğini bilir. - Farklılıkların mutluluğa ya da başarıya engel olmadığını farkına varır. - Farklılıkları olan insanların nasıl hissedebileceğini tahmin eder. - Farklılıklardan dolayı insanlar diğerinden üstün ya da aşağı olmadığını farkına varır. - Farklılıklarımız bizim yeteneklerimiz olabilir. - Farklılıklar zenginliktir.
3.6.2	27.12.2020	Online eğitim	100 dk.	Yılbaşı kartı çalışması		
3.7.1	1.01.2021	Online eğitim	100 dk.	Kendini önemseme	Güçlü ve zayıf yönlerim	- Güçlü ve zayıf yönlerin neler olabileceği hakkında fikir yürütür. - Güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır. - Güçlü yönlerine odaklanır. - Zayıf yönlerini nasıl geliştirebileceği hakkında çözümler üretir.
3.8.1	7.01.2021	Online eğitim	40 dk.	Ödevlerin tamamlanması		
3.8.2	10.01.2021	Online eğitim	80 dk.	Diğerlerini önemseme	Farklılıklarımızla renkliyiz	- Engeli olan insanların her zaman birine muhtaç olmadığını fark eder. - Engeli olan insanlara acıma duygusu ile yaklaşmanın onları üzdüğünün ya da bir onlara bir faydasının olmadığını farkına varır. - Çalışmamanın ya da çabalamamanın başarı ve mutluluk için engel olabileceğini fark eder. - Kendisini başkalarıyla kıyaslamak yerine kendisiyle kıyaslamamanın önemini anlar. - Kendisini kendisiyle nasıl kıyaslayacağını öğrenir. - Erkek ve kadın arasında güçlü ve zayıf yönleri bakımından birbirinden çok farklılaşmadığını anlar. - Farklılıkların renklilik olduğunu keşfeder.
3.10.1	14.01.2021	Online eğitim	80 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-1	Birlikte hayal kurarak. - Sevdikleri şeylerin farkına varır. - Vizyon oluşturur.

						• Kendisini keşfeder. • Hayallerini gerçekleştirmesi için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder. • Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğin önemini anlar. • Hayallerini gerçekleştirmesi için neler yapabileceğini anlar.
3.10.2	17.01.2021	Online eğitim	80 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-2	Birlikte hayal kurarak. • Sevdikleri şeylerin farkına varır. • Vizyon oluşturur. • Kendisini keşfeder. • Hayallerini gerçekleştirmesi için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder. • Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğin önemini anlar. • Hayallerini gerçekleştirmesi için neler yapabileceğini anlar.
3.10.1	21.01.2021	Online eğitim	70 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-3	Birlikte hayal kurarak. • Sevdikleri şeylerin farkına varır. • Vizyon oluşturur. • Kendisini keşfeder. • Hayallerini gerçekleştirmesi için nelere ihtiyacı olduğunu fark eder. • Hedef belirlemenin, plan yapmanın, çaba ve isteğin önemini anlar. • Hayallerini gerçekleştirmesi için neler yapabileceğini anlar.
3.11.1	210.01.2021	Online eğitim	80 dk.	Kendini önemseme	Hayallerim ve ben-4	• Hayallerini soyut olarak ifade eder.
3.12.1	3.02.2021	Online eğitim	40 dk.	Kendini önemseme	Kötü duygularımız	• Olumsuz duyguların önemini fark eder. • Olumsuz duyguların uyarıcı olduklarını anlar. • Olumsuz duyguların yokluğunda neler olabileceğini tahmin eder. • Olumsuz duygulardan faydalanmanın yollarını keşfeder.