

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İŞBİRLİĞİNE
DAYALI ÖĞRENME: ÖĞRETMEN GÖRÜŞ
VE UYGULAMALARI**

Yüksek Lisans Tezi

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

Eskişehir 2019

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME: ÖĞRETMEN
GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI**

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ'ın "Okul Öncesi Eğitimde İş Birliğine Dayalı Öğrenme: Öğretmen Görüş ve Uygulamaları" başlıklı tezi 03.05.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA

Üye : Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Neslihan BAY

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME: ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklarda istenilen öğrenmeleri gerçekleştirmek için kullanılan yöntemlerinden biri de İşbirliğine Dayalı Öğrenmedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, işbirliğine dayalı öğrenme ve uygulamaları konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, temel nitel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Kars ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 6 anaokulunda görev yapan 10, 5 ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 7 ve 1 ortaokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan 1 olmak üzere, toplam 18 okulöncesi eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem ve etkinlik planı incelemeleri ile toplanırken, betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğu işbirliğine dayalı öğrenmeyi yardımlaşma ve küme çalışması olarak tanımlamışlardır. Bu uygulamaların çocukların en çok sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığını, iletişim kurma ve uyum sağlama becerilerini geliştirdiğini, bu uygulamaları en çok sanat etkinliklerinde tercih ettiklerini ve bu uygulamaları gerçekleştirirken çocukların işbirliği yapmamalarının süreci zorlaştırabildiğinden bahsetmişlerdir. Gözlem ve etkinlik planı incelemelerinde ise öğretmenlerin çocukları birlikte çalışmaya teşvik ettikleri, onları izleyerek gerekli yerlerde müdahale ettikleri, grup içinde çocuklar arasında ki çok yönlü iletişimi destekledikleri, bununla birlikte işbirliğine dayalı öğrenme planları ile uygulamaları arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar olduğu da görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İşbirliğine dayalı öğrenme, Okul öncesi eğitim, Öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

LEARNING BASED ON COOPERATIVE IN PRE-SCHOOL EDUCATION: TEACHERS 'VIEWS AND APPLICATIONS

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2019

Advisor: Doctor Özlem Melek ERBİL KAYA

One of the methods used in pre-school education institutions for children to achieve the desired learning is Cooperative Learning. This research, which aims to determine pre-school education teachers' views on cooperative learning and practice, is a basic qualitative study. The study group consisted of 18 preschool education teachers in Kars province in 2017-2018 academic year, 10 of which worked in 6 kindergartens, 7 of them working in kindergartens in 5 primary schools and 1 of them working in kindergarten in middle school. The data were analyzed with demographic information form, semi-structured interview, structured observation and activity plan analyzes and analyzed with descriptive analysis and document analysis method. According to the findings, most of the teachers defined cooperative learning as aiding and cluster study. They stated that these practices contribute to the social- emotional development of children and that they develop their skills of communication and adaptation, they prefer these practices in most art activities and that it is difficult for children to not cooperate while performing these practices. In observations and activity plan studies, it was seen that teachers encouraged children to work together, intervened in necessary places, supported multidimensional communication among children within the group, and there were similarities between collaborative learning plans and their applications.

Keywords: Cooperative learning, Preschool education, Teacher opinio

ÖNSÖZ

Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması ve kişisel gelişimlerine önem verilmesi nedeni ile öğretme konusunda birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri olan işbirliğine dayalı öğrenmede çocuklar, uygulama sürecinde aktif olarak rol alırlar. İşbirliğine dayalı öğrenmenin zengin kazanımlarına ulaşılması, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bu süreçteki uygulamaları ile yakından ilgilidir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme ve uygulamaları konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma süresince, katkılarını ve desteklerini esirgemeyerek her konuda yol gösteren tez danışmanım ve değerli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her zaman destek ve katkılarını sunan değerli insanlar olmuştur. Araştırma sürecine ikinci gözlemci olarak da katılan sevgili eşim Öğr. Gör. Talip BEKTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmama katılıp, değerli görüş ve öneriler sunarak katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Neslihan BAY hocalarıma da teşekkürü bir borç bilirim. Hayatımın her döneminde desteğini esirgemeyen, varlığıyla güç veren aynı zamanda öğretmenim olan canım babam Samsun Bafra Kolay Ortaokulu Müdürü Yavuz ULUÇAY'a; sonsuz sabrı, sevgisi ve özverili tutumuyla daima yanımda olan canım annem Ayten ULUÇAY'a ve destek veren canım kardeşlerime ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlıklar	5
1.5. Tanımlar	5
2. ALAN YAZIN	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi.....	7
2.1.1. Okul öncesi dönemde öğrenme-öğretme süreci.....	7
2.2. Okul Öncesi Dönemde İşbirliği Becerilerinin Gelişimi.....	9
2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	11
2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	14
2.4.1. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkeleri.....	14
2.4.1.1. Olumlu bağımlılık	15
2.4.1.2. Bireysel değerlendirilebilirlik	15
2.4.1.3. Yüz yüze etkileşim	16
2.4.1.4. Grup sürecinin değerlendirilmesi.....	16
2.4.1.5. Eşit başarı fırsatı.....	17
2.4.1.6. Grup ödülü.....	17
2.4.2. İşbirliğine dayalı öğrenmenin yararları.....	18
2.4.3. İşbirliğine dayalı öğrenmenin dezavantajları.....	19
2.4.4. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri.....	19
2.4.5. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmenin görevleri.....	20
2.4.6. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi engelleyen durumlar	21

2.5. Okul Öncesi Eğitim ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	22
2.5.1. Okul öncesi eğitim programı ve işbirliğine dayalı öğrenme.....	25
2.5.2. Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenmede öğretmenin rolü.....	26
2.5.3. Okul öncesi eğitimde kullanılabilecek işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri.....	29
2.5.3.1. <i>İstasyon tekniği</i>	29
2.5.3.2. <i>Ayrılıp-birleştirme (jigsaw) tekniği</i>	30
2.6. İlgili Araştırmalar.....	31
2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	31
2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	36
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Verilerin Toplanması.....	42
3.3.1. Görüşmeler	42
3.3.1.1. <i>Görüşme formu</i>	43
3.3.1.2. <i>Görüşme ilkeleri</i>	45
3.3.1.3. <i>Görüşmelerin yapılması</i>	45
3.3.2. Gözlemler	47
3.3.2.1. <i>Gözlem formu</i>	47
3.3.2.2. <i>Gözlem ilkeleri</i>	49
3.3.2.3. <i>Gözlemlerin yapılması</i>	49
3.3.3. Etkinlik planlarının incelenmesi.....	50
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	51
3.5.1. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi	52
3.5.2. Gözlemlerden elde edilen verilerin analizi.....	55
3.5.3. Etkinlik planlarından elde edilen verilerin analizi	56
4. BULGULAR VE YORUM.....	58
4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular	58
4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Gelişimlerine Etkilerine Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular.....	62

4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Sınıflarında Nasıl Kullandıklarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular.....	65
4.3.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular	65
4.3.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular	71
4.3.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemlerinden elde edilen bulgular.....	74
4.3.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri ile ilgili bulgular.....	82
4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Nitelikli Bir Biçimde Gerçekleştirebilmelerine Yönelik Önerileri İle İlgili Bulgular	88
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
5.1. Sonuç	90
5.1.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar	90
5.1.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar.....	90
5.1.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl kullandıklarına yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar	91
5.1.3.1. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar</i>	<i>91</i>
5.1.3.2. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlar.....</i>	<i>92</i>
5.1.3.3. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıklarına ilişkin gözlemlerden elde edilen sonuçlar.....</i>	<i>93</i>
5.1.3.4. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar..</i>	<i>94</i>

5.1.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmesine yönelik önerileri ile ilgili sonuçlar	94
5.2. Tartışma	95
5.2.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşleri ile ilgili tartışma	95
5.2.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri ile ilgili tartışma	96
5.2.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl kullandıklarına yönelik görüşleri ile ilgili tartışma	97
5.2.3.1. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili tartışma</i>	97
5.2.3.2. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda elde edilen tartışma.....</i>	98
5.2.3.3. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıklarına ilişkin gözlemlerden elde edilen tartışma</i>	99
5.2.3.4. <i>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri ile ilgili tartışma.....</i>	101
5.2.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmelerine yönelik önerileri ile ilgili tartışma	102
5.3. Öneriler	102
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	102
5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	41
Tablo 3.2.	Görüşme Tarih ve Süreleri	46
Tablo 3.3.	Gözlem Tarih ve Süreleri	50
Tablo 3.4.	Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdeleri	54
Tablo 4.1.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Anlamı	59
Tablo 4.2.	İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Örnek Sınıf İçi Uygulamalar.....	61
Tablo 4.3.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Gelişim Alanlarına Katkısı.....	63
Tablo 4.4.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Beceri Gelişimine Katkısı	64
Tablo 4.5.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirme Şekilleri.....	66
Tablo 4.6.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirdikleri Etkinlik Türleri	68
Tablo 4.7.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Yer Verme Sıklığı	69
Tablo 4.8.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamaları İçin Gerekli Düzenlemeler.....	70
Tablo 4.9.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Etkinlik Planlarının İncelenmesi	71
Tablo 4.10.	Gerekli Fiziksel Ortamı Oluşturma	76
Tablo 4.11.	Öğrenme Gruplarını Oluşturma	77
Tablo 4.12.	Çocukların Öğrenme Sürecine Etkin Katılımını Sağlama.....	78
Tablo 4.13.	Uygulama Sonucunda Değerlendirme Yapma	81
Tablo 4.14.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlükler	83
Tablo 4.15.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenleri	85
Tablo 4.16.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlüklerin Çözümleri	86
Tablo 4.17.	Uygulama İçin Başarı Önerileri.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri.....	58
Şekil 4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Gelişimlerine Etkilerine Yönelik Görüşleri	62
Şekil 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Gerçekleştirilmesi Sürecine İlişkin Görüşleri	66
Şekil 4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Yapılan Gözlemleri	75
Şekil 4.5. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamaları Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Görüşleri	83

1. GİRİŞ

Bu bölümde sorun, amaç, önem, sınırlıklar ve tanımlar başlıkları altında araştırmanın giriş kısmı ele alınmıştır.

1.1. Sorun

Uygar toplumlarda bireyler; düşüncelerini özgür şekilde ifade edebilen, eleştiren, araştıran, sorgulayan, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilen, sosyal becerileri gelişmiş kişilerdir. Bu niteliklere sahip olan kişilerin yetiştirilmesi ülkenin eğitim sistemi ile yakından ilişkilidir. Eğitim sisteminin ilk basamağı ise okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi dönem, çocuğun tüm yönleri ile gelişiminin hızlı ve çevresindeki uyarıcılara dikkatinin yoğun olduğu, kişiliğinin biçimlendiği, kalıcı öğrenmelerin sağlandığı zaman dilimidir. Bu dönemdeki çocukların sevgi, özgürlük, ilgi, sağlıklı bakım, beslenme, güven, hareket, oyun, özgürlük, yetişkin desteği, kendisini tanımasını ve geliştirmesini sağlayacak ortam gereksinimleri vardır (Oktay, 2002, s.124-130). Çocuklar okul öncesi dönemde, ileriki yaşlarında gerekli olan birçok temel bilgileri edinir ve becerilerini geliştirirler. Kendilerini ifade etme yeteneklerini ilerletirken, yetişkin bireyler ve diğer çocuklar ile iletişim kurarlar. İçinde yaşadıkları topluma adapte olmak için, temel olan sosyal becerilerini geliştirebilecekleri yaşantılar kazanırlar (Gürkan, 2002, s.5).

Okul öncesi eğitim veren kurumlarda, çocukların gelişimini destekleyecek ideal ortamı oluşturmak amacı ile birçok eğitim yöntemi uygulanmaktadır. Bu yöntemlerin hepsinin ortak hedefi, çocukların gelişimleri ve eğitimleri için en faydalı olanı uygulamaktır. Çocukların eğitimlerini çok yönlü desteklemek amacı ile geliştirilen yöntemlerden bir tanesi de işbirliğine dayalı öğrenmedir. İşbirliğine dayalı öğrenme üzerine yapılan birçok çalışmada Sezer ve Tokcan (2003), Şimşek, Şimşek ve Doymuş (2005) ve Alakuş ve Aydın (2009) geleneksel eğitim yöntemlerinin bilgiyi sadece taşıma görevi üstlendiği, fakat işbirliğine dayalı öğrenme gibi çağdaş yöntemlerin amacının ise bilgiyi yapılandırmak olduğu ifade edilmiştir. Çocukların işbirliği içinde ortaya bir ürün koydukları, kendilerinin yanı sıra arkadaşlarının da öğrenmelerinin mümkün olabildiğince en üst seviyeye çıkarmanın hedeflendiği işbirliğine dayalı öğrenmede, gruptaki çocuklar tüm aşamaların yanı sıra değerlendirme de aktif rol alarak değerlendirme sorumluluğunu arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşırlar. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında, çocuklar çoklu öğrenme ortamları içinde bireysel öğrenmelerini yapılandırırken eksiklerini gidermekte, sahip oldukları bilgileri

pekiştirme olanağı bulmakta, öğretirken kendileri de öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile kimi zaman tartışarak, problemlere orijinal ve farklı çözümler sunarak, yanlışları tespit ederek, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler (Ekinci, 2010).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkilerine ve kazanımlarına bakıldığında, okul öncesi eğitiminde işbirliğine dayalı uygulamaların üzerinde çalışılması gereken konular arasında yer aldığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi döneme yönelik işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının ele alındığı araştırma sayısının sınırlı olduğu, yapılan bu araştırmaların çok büyük bir kısmının diğer eğitim-öğretim kademelerine yönelik olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri ve bu uygulamaları ne şekilde gerçekleştirdiklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin işbirliğine dayalı uygulamalara yönelik görüşleri alınmış, gözlemler yapılmış ve kullandıkları etkinlik planları incelenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim öğretmenleri işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda ne düşünmektedirler?
3. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl kullanmaktadırlar?
 - İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl planlamaktadırlar?
 - İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uygulamaktadırlar?
 - İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken ne gibi güçlükler ile karşılaşmaktadırlar?
4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Okul öncesi dönem, çocukların her alanda gelişimlerinin çok hızlı olduğu ve öğrenmeye en açık oldukları zaman dilimidir. Bu zaman diliminde verilen kaliteli eğitim sayesinde çocuk, kendisindeki yetenekleri en üst düzeyde gerçekleştirme olanağı bulur (Güven ve Azkeskin, 2010, s.14). Okul öncesi eğitim, küçük yaştaki çocukların gelişim sürecinde aldığı eğitimdir. Çocuklar, küçükken aldıkları eğitimlerin etkilerini hayatları boyunca taşımaktadırlar. Kişilikleri ve davranışlarının geliştiği bu dönemde alınan eğitim, çocuğun bireysel benliğini kazanmasında önemli bir etkidir. Bir çocuk küçükken ne kadar iyi, kaliteli ve verimli bir eğitim alırsa ömrü boyunca bu aldığı eğitimin, olumlu etkilerini görmeye devam edecektir. Eğitimde kullanılan ve uygulanan bütün yöntemler çocuğun gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir. Okul öncesi dönemde çocuklar insanları, nesneleri adlar ve kategoriler ile sınıflandırmaya başlarken aynı zamanda çevredeki düzeni de keşfetmeye başlarlar. Bu sınıflama becerisi, gelişmekte olan bilişsel becerilerinin temelini oluşturur (Çağdaş ve Yıldız, 2003, s.316). Hayatta başarılı olabilmek için, gerekli bilişsel becerilerin yanı sıra çeşitli sosyal becerilere de sahip olunması gerekir. Fakat pek çok çocuk gelişimsel özellikleri ve farklılıkları gereği yetersiz sosyal becerilerle okul öncesi eğitim kurumlarına başlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, grup çalışmalarıyla çocukların gerekli olan sosyal becerileri kazandığı yer olarak da nitelendirilebilir. Bu becerilerin başında kurallara uyma, işbirliği yapma, alınan kararlara katılma, paylaşma ve sorumluluk üstlenme gelmektedir (Logue, 2007).

Zorlu ve Sezek (2016, s.417); Açıkgöz (1992), Watson (1992), Johnson, Johnson ve Holubec (1994), Slavin (1996), Doymuş, Şimşek ve Bayrakçıken (2004) ve Demirel'e (2012) dayanarak farklı yetenekleri, sosyal becerileri ve öğrenme biçimleri olan çocukların heterojen gruplar oluşturduğu, ortak bir hedef için birbirleri ile işbirliği yaptığı, sadece kendilerinin değil gruptaki diğer arkadaşlarının da öğrenmelerinden sorumlu olduğu işbirliğine dayalı öğrenme ile çocukların, bu becerileri edinmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, yetişkinlerin müdahalesi olmaksızın bir arada özgürce oyun oynama olanağı bulurken bu sayede işbirliği yapmayı, karar vermeyi ve kendilerini değerlendirmeyi öğrenirler. Arkadaş grupları çocukların sosyal becerilerini geliştirir. Onların kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olurken, grup içindeki ilişkiler karşılıklı saygı ve işbirliğine odaklıdır (Senemoğlu, 1994; Logue, 2007). Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılması gereken temel sosyal becerilerin en önemlilerinden biri olan işbirliği

yapma becerisi, çocukların ortak hedefler doğrultusunda arkadaşlarıyla bilgi, beceri ve çabasını birleştirmesidir. İşbirliği yapma davranışını edinen çocuk, topluma daha kolay uyum sağlayarak yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilir. Çocuk, işbirliği yapma davranışını ilk kez okul öncesi dönemde edinmeye başlar ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki grup etkinlikleri bu davranışın edinilmesinde önemlidir. Çocuğun, oynadığı oyunlar sırasında grupta rol alması, grubun etkili bir parçası olması ve liderlik etme gibi davranışlar sergilemesi desteklenerek, işbirliği yapma davranışını kazanmaya ve sonrasında geliştirmeye başlaması okul öncesi dönem çocuklarında işbirliği becerilerinin gelişmesi açısından yapılması gerekenlerdendir (Arslan, 2014).

Her yaşta çocuğa uygulanabileceği bilinen işbirliğine dayalı öğrenmenin, hem öğretmen hem de çocuklar açısından akademik, sosyal, psikolojik, ölçme ve değerlendirme alanlarında birçok faydasının olduğu özellikle 1970'lerden sonra yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Korkmaz, 2002; Bayrakçıken, Doymuş ve Doğan, 2013). Gruplarda, çocukların karşılıklı olarak ve yoğun etkileşim halinde çalışmaları, bilginin çocukların zihninde oluşması için uygun ortam sağlar. Bununla birlikte işbirliğine dayalı gruplarda çocuklar öneri sunabilme, konuları tartışabilme, görüşlerini açıklayabilme ve birbirlerinden öğrenebilme olanağına sahip olurlar (Korkmaz, 2002). İşbirliğine dayalı öğrenmenin, çocukların etkin katılımını artırarak eğitim sürecinde yaşanan aksaklıkları azalttığı bilinmektedir. Bu yöntemin doğru kullanıldığı zaman çocuklara özgür bir şekilde düşüncelerini ifade etme ve her bir çocuğa eşit katılım fırsatı tanıdığı gibi birçok zengin kazanımının olduğu dikkate alındığında, okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı uygulamalar yapılmasının çocuklara önemli katkı sağlayacağı açıktır.

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının verimli olabilmesi, okul öncesi eğitim sürecinin temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin yaklaşımları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak ve uygulamalarını incelemek bu bağlamda önem kazanmaktadır. Çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı uygulamalar hakkında öncelikle görüşlerinin belirlenmesi ve daha sonra ilgili uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalardan elde edilen bilgiler öğretmenlere bu yöntemi kullanırken izlemeleri gereken yolu gösteren önemli verilerdir. Elde edilen sonuçlar öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir. Yapılan çalışmaların uygulayıcısı

olan öğretmenlerin bu konuda ne düşündüklerini, bu yöntemi ve tekniklerini ne zamanlarda uygulayıp, nasıl kullandıklarını ve bu konuda farklı görüş ve önerilerinin olup olmadığını bilmek bu yöntemin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sırasında eksik veya aksayan noktaları göstererek, sürecin yeniden düzenlenmesine olanak verebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşlerinden faydalanarak okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren programda var olan derslerin yeniden incelenmesine ve zenginleştirilmesine vesile olabilir. Bu bağlamda, bu araştırmada elde edilen bulgular ile varsa yaşanan problemlerin çözümüne yönelik çalışmalar yapılarak, öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını daha etkin gerçekleştirmelerine yönelik katkı sağlanabilir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi döneme yönelik işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının ele alındığı araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışma, alan yazına getireceği katkı bakımından da önemlidir.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırma;

- Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kars il merkezinde ki tüm ilkokul ve ortaokullar bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan kadrolu öğretmenlerden, araştırma ölçütlerine göre belirlenen 58 okul öncesi eğitim öğretmeni içerisinde, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 18 okul öncesi eğitim öğretmeni ile,
- Çalışma grubundaki öğretmenlerin, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile,
- Çalışma grubundaki öğretmenlerin, gözlemlenen işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları ile sınırlıdır.
- Bu araştırma nitel yöntem ile desenlediği için sonuçlar evrene genellenemeyecektir.

1.5. Tanımlar

- **Okul Öncesi Eğitim:** 0-69 aylar arasındaki çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen, onların fiziksel, dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak planlı ve sistemli yürütülen eğitim

sürecidir (Haktanır, 2014, s.308; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

- **Okul Öncesi Eğitim Kurumu:** Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, anasınıfı ile uygulama sınıfıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).
- **İşbirliğine Dayalı Öğrenme:** Çocukların küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek veya bir sorumluluğu yerine getirmek için, ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmaları yolu ile bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Güven, 2012, s.89).

2. ALAN YAZIN

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi eğitim; 0-69 aylar arasındaki çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen, onların fiziksel, dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak planlı ve sistemli yürütülen eğitim sürecidir (Haktanır, 2014, s.308; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Tüm hayatımız ele alındığında, bazı zaman dilimlerinin psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik gelişmeler yönünden kritik dönemler olarak adlandırıldığı bilinmektedir. 0-6 yaş arasını içine alan okul öncesi yılları, çocukların kişiliklerinin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde ilerideki hayatlarına yönelik etkisi sebebiyle hayatın en kritik dönemlerinden biridir (Arı, 2003).

Okul öncesi yıllarında gelişme ve öğrenmenin oldukça hızlı olması nedeniyle, bu zaman diliminin nitelikli bir biçimde değerlendirilmesi gereği gerçeği ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar da insan hayatının ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Erken hayat tecrübeleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi yeteneklerine yönelik geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde pozitif tecrübeler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine yönelik olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz tecrübeler edinmesi ise onun bütün eğitim hayatını etkileyecek sorunlar yaşamasına neden olabilir.

Okul öncesi dönemde olumsuz tecrübeleri olan çocuğun özgüveninin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası hayatta yetersiz başarı gösterdiği ve daha çok davranış problemi gösterdiği bilinmektedir. Çocuğun sağlıklı bir biçimde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesi için kaliteli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal tecrübelerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun özerkliğinin desteklendiği bir ortamın yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise sağlıklı aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile sağlanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.12). Çocukların ileriki yaşantıları açısından önemli olan okul öncesi eğitim onları bilişsel, sosyal, dil, öz bakım, psikomotor gibi birçok alanda desteklemekte diğer bir yandan da ilköğretime ve toplumsal hayata hazırlamaktadır.

2.1.1. Okul öncesi dönemde öğrenme-öğretme süreci

Eğitim ve öğretimde hedeflenen amaçların kazanılabilmesi için kullanılan yöntemler önemlidir. Uygulanan etkinlikler, çocukta beklenen davranış değişikliği gerçekleşip

gerçekleşmemesinde birinci derecede etkilidir. Bu sebeple öğretmenler eğitim-öğretim çalışmalarında; çocukları, amaçlara ulaştıracak yöntemleri ve etkinlikleri benimsemeli ve uygulamalıdır (Taşdemir, 1997). Öğretim yöntemlerinin eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü kazanılması amaçlanan davranışların kazanımı bu yöntemlerle sağlanır. Her duruma uyabilecek tek tip bir yöntem yoktur. Hedefler, içerik, çocuklar ve öğretmen değiştikçe yöntemin biçimi ve kapsamı da değişecektir. Bu durumlara uygun yöntem en iyi yöntemdir (Bilen, 2002). Çocukların kendi eğitimlerinde aktif olmalarını destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak ve böyle bir ortamın sağlayacak öğretim yöntemlerine yer vermek çok önemlidir. Çocuklar kendi öğrenmelerini kontrol ettikçe, kendi bilgilerini üretince öğretimin amaçlarına ulaşmak mümkün olacaktır (Freiberg, 1973'den aktaran Zülfikar, 2004). Öğrenme yöntemlerini planlayan kişi öğretmendir. Sınıf içindeki öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi, uygun yöntemlerin seçilip seçilmemesine bağlıdır (Demirel, 1999). Bunun için öğretmenin dersin amaçlarının gerçekleşmesine destek sağlayacak yöntemi kullanması gerekir. Öğretmenler yöntem seçiminde bağımsız değildirler. Öğretmenlerin yöntem seçimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler öğretmenin özelliği, zaman ve fiziksel imkânlar, dersin amaçları, çocuk grubunun özellikleri ve maliyettir (Okutan, 1997'den aktaran Zülfikar, 2004).

Bu bağlamda okul öncesi eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2012; Zülfikar, 2004):

- Anlatım yöntemi
- Soru-cevap yöntemi
- Tartışma yöntemi
- Problem çözme yöntemi
- Gösteri yöntemi (Demonstrasyon)
- Gözlem gezisi yöntemi
- Rol oynama (Dramatizasyon) yöntemi
- Eğitimsel oyunlar ve oyuncaklarla oynama yöntemi
- Müzik yöntemi
- Proje yöntemi
- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi
- Örnek olay yöntemi
- Hikaye yöntemi

Anlatım yöntemiyle, küçük çocuklara bilgi kazandırmak güçtür. Bu yöntem daha çok

büyükler için uygun olsa da okul öncesi ve ilkokulda çocuklara çeşitli gözlemler ve inceleme gezisi yaptırıldıktan sonra, bunlar üzerinde konuşma ve serbest sınıf tartışması yaptırılmalıdır. Böylece çocukların konuşma, dinleme, anlama yeteneklerinin gelişimi desteklenmiş olur (Kemertaş, 2001). Soru-cevap yöntemi, çocukları düşünmeye teşvik eder ve düşüncelerini anlamlı bir şekilde açıklamalarına imkân verir. Tartışma yönteminin temel amacı, çocukları belli bir konu ile ilgili olarak düşünmeye sevk etmek ve çeşitli fikirler üretmeleri için onları cesaretlendirmektir (Sohu, 2000'den aktaran Zülfikar, 2004). Eğitimin en önemli amacı ise çocuklarda problem çözme davranışını geliştirmektir. Bundan dolayı çocuğu gelecek hayatındaki problemlere karşı hazırlıklı duruma getirmek için sık sık bu yöntem kullanılmalıdır (Çalışkan, 2000). Bununla birlikte, gösteri yöntemi çocuklara olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem de işiterek öğrenme imkânı sağlar (Kemertaş, 2001). Yine gözlem gezisi yöntemi, çocukların gerçek dünyayı görmelerine imkân verir (Okutan, 1997'den aktaran Zülfikar, 2004). Rol oynama yöntemi ise çocukların sıklıkla yaşadıklarını gidererek, onlara arkadaşları ve topluluk karşısında serbest konuşma ve hareket etme cesareti kazandırır (Kemertaş, 2001). Bununla birlikte, iyi bir anaokulu her çeşit oyun araçlarıyla, oyuncak yapı gereçleriyle ve oyuncaklarla donatılmalıdır. Çocuklara topluca ya da kendi başlarına oynama ortamı sağlanmalıdır (Çağlak, 1999). Eğitimsel oyunlar ve oyuncaklarla oynama yöntemi de bunu ön görmektedir.

Müzik yöntemi ile okul öncesi eğitimde yer alacak müzik etkinlikleriyle çocuğa temel bilgi ve davranışları kazandırmakla birlikte müzikal beceri, sanatsal duyuş gibi yeteneklerin kazandırılması da sağlanabilir. Proje yaklaşımının genel amacı, çocukların zihinsel yaşantılarını geliştirmektir. Örnek olay yöntemi, teorilerin gerçek olaylara nasıl uygulanacağını öğrenmeye ve gerçek problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmeye yardımcı olur. Hikâye yöntemi ise okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olan çocuğun bütünsel gelişimini destekler (Güven, 2012). Son olarak, işbirliğine dayalı öğrenmenin zengin kazanımları dikkate alınarak ise okul öncesi eğitimde istasyon tekniği ve ayrılıp birleştirme teknikleri uygulanmaktadır. Bu teknikler “Okul öncesi eğitimde kullanılabilecek işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.2. Okul Öncesi Dönemde İşbirliği Becerilerinin Gelişimi

Okul öncesi dönem çocukları gelişim süreçlerinin bir gereği olarak işbirliği becerileri henüz gelişmemiş bir şekilde dünyaya gelirler. Okul öncesi dönemde kazanılan işbirliği becerilerinin, çocuğun hayatındaki etkileri düşünüldüğünde, bu becerilerin ne kadar gerekli olduğu görülmektedir. İşbirliği becerilerinin gelişim süreci yaşlara göre şöyle açıklanabilir:

- **0-2 yaşlarda çocuklarda işbirliği becerilerinin gelişimi:** Okul öncesi çocuklarında işbirliği becerileri hayatlarının ilk iki yılında oldukça zayıftır. Çocuklar bir araya geldiklerinde daha çok ikili gruplar oluşturup, iki kişiden daha fazla gruplar oluşturmak istememektedirler. Yine bu yaşlardaki çocuklar çoğunlukla aynı cinsten akranlarını tercih etmezler (Orçan, 2014). Bununla birlikte, oyun tercihleri basit işbirlikçi (arkadaşının yaptığı kuleyi bozmak yerine ona kuleyi yükseltmede yardım etmek vb.) oyunlar olabileceği gibi, yan yana farklı oyuncaklarla oynama şeklinde de olabilir (Akman ve Gülay, 2004'den aktaran Aslan, 2008, s.37). Özellikle ikinci yılın son yarısından itibaren, çocuklar için nesneler sosyal ilişkinin bir aracı olarak görülür. Bütün bu ilişkiler sonucunda, işbirliği gibi bir takım sosyal tepkiler gelişmeye başlar. İki yaş çocuğu, yetişkinlerle beraber basit faaliyetlerde bulunabilir. Böylece aile faaliyetlerine katılan, sosyal ilişki kurabilen ve işbirliği becerisini edinmeye başlayan etkin bir bireye dönüşmeye başlar (Yavuzer, 2005).
- **3-4 yaşlarda çocuklarda işbirliği becerilerinin gelişimi:** Üç yaşından itibaren çocuk artık sosyal kişiliğini kazanmaya başlamakta ve yaşatlarını çevresinde aramaktadır. Bu dönemde en önemli gelişimsel aşama, bir akran grubu tarafından kabul edilmektir. Üç yaşındaki çocuk akranlarıyla eşgüdüm ve işbirliğine dayalı paralel oyunları tercih etmektedir (Akman ve Gülay, 2004'den aktaran Aslan, 2008, s.37). Bununla birlikte, bu dönemde çocukların hem arkadaş gruplarındaki çocuk sayısında, hem de bu grupları oluşturma şekillerinde değişiklikler olmaktadır. Bu yaşlardaki çocuklar hala ikili gruplar halinde oynasalar da, daha kalabalık gruplarla da ilgili olabilmektedirler. Bu yaşlardaki çocuklar, bir önceki dönemden farklı olarak hemcinslerini oyun oynarken tercih etmeye başlarlar. Çocuklarda üç yaş civarında başlayan arkadaşlık ilişkileri dört yaş civarında zenginleşir (Orçan, 2014).
- **5-6 yaşlarda çocuklarda işbirliği becerilerinin gelişimi:** Şen (2007), Oktay'a (2000) dayanarak çocuklar beş yaşına geldiklerinde, belli bir olgunluk seviyesine ulaştıkları için akranlarıyla daha güçlü işbirliği yapabilirler, demiştir. Bununla birlikte beş yaşındaki çocuklar, akranlarıyla sosyal etkileşim ve iletişim kurma çabası içine üç yaşındaki çocuklara göre daha çok girerler. Kuralları öğrenmeye ve uymaya başlarlar. Bu yaşlardaki çocuklar kurallı grup oyunlarına ilgi duyarken, diğer çocukların duygularını paylaşmaya başlarlar (Orçan, 2014, s.101). Bu bilgilerden yola çıkarak, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların yaşı ilerledikçe daha etkili ve verimli halde gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Çocukların sağlıklı bir biçimde büyümeleri, gelişebilmeleri ve öğrenmeye karşı pozitif tutumlar geliştirebilmeleri için nitelikli bir şekilde bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin olduğu bir ortamda bulunmaları gerekir. Bununla birlikte çocuklar, özerk oldukları bir çevreye gereksinim duyarlar. Bu ise nitelikli bir aile ve okul öncesi eğitim ile gerçekleştirilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.10). Okul öncesi eğitim, çocukların sağlıklı bir ortamda başka çocuklarla birlikte kendini tanımasını, bağımsız bir kişilik kazanıp geliştirmesini, diğer arkadaşlarının haklarını tanımasını ve paylaşmayı öğrenmesini sağlar. Çocuk arkadaşlarıyla beraber oynarken sosyal deneyimler kazanır ve akranlarıyla daha çok iletişim kurar (Şahin, 2005). Arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle kurduğu ilişkilerde yardımcı ve işbirlikçidir. Böylece sınıfta sorumluluk alan, liderlik sergileyen çocuğun işbirliği yapma becerisi gelişir ve pekişir (Kuru Turaşlı, 2014, s.10-11).

2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenme kuram ve yaklaşımları incelendiğinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya yansıma yöntemlerinden biri olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda çocuklar etkin bir biçimde kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal faaliyetlerle yapılandırır (Yurdakul, 2011, s.42). Öğrenme süreçlerinde düşünme, algılama, yaratıcılık, özgün çıkarımlarda bulunabilme gibi kavramların önem kazandığı günümüzde, bilginin çocuğa aktarılması değil de çocukların bu bilgiye kendilerinin ulaşması gerektiği öngörülmektedir. Bu durum öğrenmenin, çocuğu merkeze alarak yeniden şekillendirilmesi gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

Shiland'e (1999) göre, bilginin öğrenen kişinin kendi zihninde yapılandırıldığını ifade eden yapılandırmacı yaklaşımın temel noktaları şu şekilde açıklanabilir:

- Bilgi öğrenen kişiye doğrudan aktarılmaz, anlamlı bir şekilde bilgiye öğrenen kişinin ulaşmasına rehberlik edilir.
- Yeni bilgi öğrenene önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilerek verilirken, kişide var olan yanlış kavramlar varsa, bu kavramlar doğru bilgi ile değiştirilerek öğretim süreci yönlendirilir.
- Anlamlı öğrenme sürecinde çocuk, deneyimleri ve sahip olduğu bilgiler ile yeni öğrenmelerini kolaylaştırır.
- Bilgiyi sorgulayıcı şekilde gerçekleştirilen öğrenme süreci, daha kolay ve verimlidir.

Öğrenilen bilginin ilerleyen zamanlarda tekrar edilmesi, bu bilginin pekiştirilmesine olanak sağlar.

Bu yaklaşımda öğretmenin temel görevi bilgiyi öğretmek değil rehber konumunda olmaktır. Rehberler bilgiyi öğrenen kişinin, kendisini keşfederek kendi potansiyelini ortaya koymasına yardımcı olurlar. Bu amaç doğrultusunda işbirliğine dayalı öğrenme oldukça önemlidir (Colosi ve Zales,1998).

Yapılandırmacı yaklaşımın alt dallarından biri olan sosyal yapılandırmacılığın özünde, Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim kuramı yer almaktadır. Bu kurama göre bilgi işbirliğine dayalı olarak oluşturulur. Grup üyeleri işbirliği içerisinde birbirleri ile bilgilerini paylaşırlar ve birbirlerinin eksiklerini giderirler. Gelişim ve öğrenme, kişinin içinde yaşadığı ortamdan ayrı düşünülemez. Kişinin çevresi ile iletişimini sağlayan dili, düşünmeyi de mümkün kılarak öğrenmenin temelini oluşturur (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Dilin bu kuramda sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma olmak üzere üç türü vardır:

- Sosyal konuşma; kişinin başkaları ile iletişim kurma amacıyla kullanmış olduğu konuşmadır.
- Benmerkezci konuşma; kişinin kendi kendine konuşması olarak tanımlanmaktadır. Benmerkezci konuşmanın amacı kişinin kendi düşünce ve davranışlarını düzenlemesidir. Böylelikle benmerkezci konuşma hem iletişim yönünden hem de bilişsel olarak işlev görür.
- İçsel konuşma; kişi benmerkezci konuşmasını içselleştirir. Bu konuşma ile düşünce ve davranışlara rehberlik yapılır (Erdiller, 2010; Yurdakul, 2011).

Sosyal-Kültürel Gelişim Kuramı ile yakınsal gelişim alanı kavramları Vygotsky tarafından eğitime kazandırılmıştır. Yakınsal gelişim alanı; çocuğun bireysel çabası ile göstermiş olduğu performans seviyesi ile öğretmenin yapmış olduğu rehberlik ile gösterdiği performans düzeyleri arasındaki alandır (DeVries, 2000). Yakınsal gelişim alanında öğrenmenin gerçekleşebilmesi, öğretmenin çocuğa olan desteği ile ilgilidir. Çocuğa verilen destek başta yoğun iken daha sonralarda azaltılarak çocuğun daha çok sorumluluk alması sağlanabilir. Vygotsky'e göre çocukların öğrenmelerinde yetişkinler kadar akranları da önemlidir. Bu nedenle çocuklar daha becerikli akranları ile sosyal etkileşime girmelidirler. Sosyal yapılandırmacılığa göre eğitimde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler, çocukların kendi bilgilerini yapılandırmaları için onlara rehberlik ederek desteklemelidirler.
- Çocukların etkinliklerde işbirliği yapmalarına önem verilmelidir.
- Yapılan öğretim her zaman, çocukların bilgi düzeylerinden ileri olmalıdır.
- Çocuklar öğrenme süreçlerinde çevrelerini gözledikleri için, bu süreçte öğretmenler çocuklara model olmalıdırlar (Demirel, 2009; Yurdakul, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir diğer alt dalı olan Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanan bilişsel yapılandırmacılıkta ise, kişi dünyayı oluşturduğu değişen ve gelişen şemalar yoluyla ile algılamaktadır. Piaget özümleme, düzenleme ve denge kavramları ile öğrenmeyi açıklamaktadır. Kişilerin düzenlemelere ihtiyaçları vardır ve yeni bilgi veya deneyimler kişilerde bilişsel çatışmalar oluşmasına neden olur. Şemalar ile bu çatışmalar çözümlenebilirse bilgi de özümlemiş olur. Bilişsel çatışmayı çözerken var olan şemada değişiklikler yapılmasına da düzenleme denir. Özümleme ve düzenleme süreçleri sonucunda karmaşıklığın sona ermesi ile denge oluşur. Örgütlenme sürecinde birbirleriyle ilişkili şemalar düzenlenir (Karadağ ve Korkmaz, 2007; Erdiller, 2010).

Piaget, bilişsel gelişimi etkileyen faktörler olarak olgunlaşma, sosyal etkileşim, deneyim ve dengelemeden bahsetmektedir. Olgunlaşma, kişideki biyolojik gelişmelerdir. Sosyal etkileşim, çocuğun akranları ve yetişkinler ile kurduğu ilişkidir. Deneyim, kişinin çevresi ile etkileşimi sonucu kazandıklarıdır. Dengeleme ise kişilerin bilişsel yapılarını yeni bilgiler karşısında değiştirip düzenlemesidir (Oktay, 2002; Genç Kumtepe, 2014). Piaget'e göre çocuklardaki merak ve sorgulama isteği bilişsel gelişim için motivasyon sağlar. Bu nedenden dolayı çocuklara bilgiler dışarıdan aktarılmaz, onlar dış dünya ile ilgili anlayışlarını kendileri yapılandırır. Bu yapılandırmalardaki bilişsel işlemler çocukların dil gelişimlerine katkı sağlar. Piaget'e göre gelişim içeriden dışarıya doğrudur. Çocuklara bu gelişimleri esnasında verilen eğitim bireylerin dışarıdan gelen doğruları kabul etmelerini değil, yaratıcı bireyler yetişmesini amaçlar (DeVries, 2000; Lourenço, 2012). Bilişsel yapılandırmacılığa göre eğitimde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir:

- Çocuğun bilişsel gelişim seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuklara keşfedebilecekleri ve deneyebilecekleri bir ortam sağlanarak, onların doğal merakı beslenmelidir.
- Çocuklara yeni şema geliştirmeleri ile birlikte özümleme ve düzenleme süreçlerini kullanabilecekleri öğrenme durumları sunulmalıdır.
- Çocukların ön bilgileri dikkate alınmalıdır.
- Çocuklara ön bilgileri ile birlikte, bilişsel olarak çatışma yaratan öğrenme durumları sunularak gelişimleri sağlanmalıdır (Demirel, 2009; Yurdakul, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımın bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık olmak üzere farklı alt dalları bulunmaktadır. Bu iki kuram da çocukların etkin oldukları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinliklerle yapılandırdıkları hususunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar (Yurdakul, 2011, s.42). Bu doğrultuda bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın işbirliğine dayalı öğrenmenin süreçlerini gerektirdiği söylenebilir.

2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

1960 ve 1970'ler deki gelişmeler ile alternatif bir öğretim yöntemi olarak adı konulan işbirliğine dayalı öğrenmenin (işbirlikli öğrenme, kubaşık öğrenme, cooperative learning) temelleri 1900'lü yılların başlarında John Dewey tarafından atılmıştır (Güven, 2012, s.87). İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrenme ortamında küçük ve heterojen grup halindeki çocukların, ortak amaç ve derslerin öğrenilmesi ile alakalı birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları öğrenme yöntemidir (Açıkgöz, 2011, s.172; Güven, 2012, s.89). Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004, s.103)'e göre çocukların kavramları üst düzeyde anlamlandırdıkları ve diğer arkadaşlarına da bu süreçte bilgi aktardıkları bir yöntemdir. Şimşek'in (2005, s.2), Cooper ve Mueck (1990)'a dayanarak belirttiğine göre ise çocuk merkezli, çocukların aktif olarak yer aldığı bir öğrenme şeklidir. Bu tanımlardan yola çıkılarak işbirliğine dayalı öğrenmenin, ortak amaçlara ulaşmak için birlikte hareket etmek olduğu söylenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde oluşturulan gruplar zekâ seviyeleri, algılama düzeyleri, öğrenme şekilleri, cinsiyetleri vb. yönlerden birbirinden farklıdırlar. Çünkü bu şekilde heterojen gruplar oluşturulur ise çocuklar öğrenme süreçlerinde birbirlerine katkı sağlayabilirler. Böylece bu öğrenme yönteminde her çocuk diğer grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olmuş olur. İşbirliğine dayalı öğrenme, doğru biçimde hayata geçirildiği sürece çocukların daha büyük ölçüde etkinliğe odaklandığı, çocuklar arasındaki entelektüel, dil ve kültür farklılıklarını bir araya getirip bu farklılıkların kabulüne olanak tanıyan, onlarda özgüven gelişimini arttıran bir öğrenme ortamı oluşturabilecek güce sahiptir (Slavin, 1990).

Her grup çalışması işbirliğine dayalı öğrenme etkinliği olarak düşünülmemelidir. Çünkü çocukları gruplara ayırarak, birlikte çalışmalarını istemek veya çocukların birbirlerine yakın oturmaları işbirliği yaptıkları anlamına gelmemektedir. Çocukların küçük gruplar halinde küme çalışmaları yapmaları ile işbirliğine dayalı öğrenme farklı şeylerdir. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi küme çalışmalarından ayıran en temel unsur, gruptaki üyelerin işbirliği yapabilmelerine olanak tanınacak şekilde grupların yapılandırılmasıdır. İşbirliğine dayalı öğrenmede gruptaki çocukların iki sorumluluğu vardır: Birincisi hedeflenen davranışın öğrenilmesi ikincisi ise grup üyelerinin etkinliği aynı şekilde yapmalarıdır. İşbirliğine dayalı öğrenmede grup üyelerinden herhangi birisinin başarısı grup başarısına bağlı olmakla birlikte grup başarısını da etkilemektedir (Yıldız, 1999, s.156).

2.4.1. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkeleri

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı olabilmesi için olumlu bağımlılık, bireysel

değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi gibi ilkelere sahip olması gerekir. Bu ilkeler çalışma esnasında yerine getirilmelidir (Johnson, Johnson ve Smith, 1998). Bu ilkelere ek olarak Açıköz (2008) tarafından eşit başarı fırsatı ve grup ödülü ilkeleri de eklenmiştir.

2.4.1.1. Olumlu bağımlılık

Çocukların ortak bir çaba ve amaç doğrultusunda bir araya geldikleri olumlu bağımlılık, işbirliğine dayalı öğrenmenin birinci ve en önemli ilkesidir. Grupta yer alan çocukların başarısının birbirlerine bağımlı olduğunu anlatır. Bu da işbirliğine dayalı öğrenmenin temelidir (Açıköz, 2006). İşbirliğine dayalı öğrenmenin olabilmesi için olumlu bağımlılığın olması gerekmektedir. Grup üyeleri, başarılı olabilmeleri için gruptakilerin başarılı olması gerektiğinin bilincindedirler (Aydın, 2011; Güven, 2012). Bu nedenle gruptaki diğer üyelerin başarılı olmaları ya da başarısız olmaları kendi durumlarını doğrudan etkileyecektir (Tok, 2014).

Bununla birlikte olumlu bağımlılık, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırabileceğinden çocukların arkadaşlarına yardım etmeme ve sorumluluktan kaçma gibi olumsuz davranışları da önlenmiş olur (Açıköz, 2006). Rekabetin öncelikli olduğu geleneksel sınıf ortamlarında olumsuz bağımlılık yer almaktadır. Rekabet ortamı daha az başarılı olan çocukları öğrenme sürecinden uzaklaştırırken, daha başarılı çocukları ise daha çok motive eder. Olumlu bağımlılık gruptaki tüm çocukları başarılı oluncaya kadar hep beraber, çalışmaya teşvik eden sistemdir (Orlich vd., 2004'den aktaran Kılınç, 2014, s.27).

2.4.1.2. Bireysel değerlendirilebilirlik

Gruptaki herkesin bireysel de değerlendirilebildiği işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde hedef, grubun başarılı olmasıdır. Grup için gösterilen bu çaba aynı zamanda bireylerin kendi akademik başarısına da katkı sağlar. Bundan dolayı her bir çocuk grubunun başarılı olabilmesi için çaba sarf edeceğinden, kendi başarısını da arttırmış olur (Orlich vd.,2004'den aktaran Kılınç, 2014, s.28). Herkes kendi sorumluluğunu yerine getirirken, diğer kişileri de sürece güdüleyerek aktif bir biçimde yer almalarına katkı sağlayabilmelidir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

Öğretmenler her bir çocuğun başarısını ayrı ayrı değerlendirip, sonucu hem çocukla hem de ait olduğu grupla paylaşabilmelidirler. Buradaki hedef ise çocuklara sorumluluk duygusu kazandırmaktır (Golgır, 2011). Bireysel değerlendirilebilirliği daha etkin kılabilmek için gruptaki çocuk sayıları az olmalıdır. Her çocuk ilk başta bireysel daha sonra ise grup içinde değerlendirilmelidir (Kara Yılmaz, 2017).

2.4.1.3. Yüz yüze etkileşim

Çocuklar gruplarının başarılı olabilmesi için birbirlerine yardım ederler. Onların yardımlaşma, demokratik olarak tartışabilme, birbirlerine destek olma, materyal alış veriş yapma ve birbirlerine dönütte bulunma davranışları için yüz yüze etkileşim halinde olmaları gerekir (Aydın, 2011). Çocuklar beraber çalışabilecekleri bir düzende otururlar ve birbirlerine dönüt ve düzeltmeler vererek, zaman zaman tartışmalar ve açıklamalar ile birbirlerini hem etkiler hem de gruptaki diğer çocuklardan etkilenirler (Güven, 2012, s.88). İşbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili kılacak olan bu ilkede gruptaki kişiler ortak başarı için birbirlerinin çalışmalarını kolaylaştırırlar. Gruptaki kişileri güdülerler ve birbirlerinin başarılarına grup amaçlarına ulaşmak için destek olurlar (Tok, 2014, s.179).Etkinliklerde çocuklara yeterli zaman verilip, ortam grup etkileşimine uygun bir şekilde oluşturulursa grup başarısı artar (Bilgin, 2006).

Öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme uygulama süreçlerinde sınıflarındaki grupları gözlemler ve dönütlerle bu süreci desteklerlerse gruplar daha başarılı olur. Çocukların yardımlaşarak yapmış oldukları bu çalışma sonucunda, etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olurlar ve böylelikle öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirirler (Doymuş ve Doğan, 2011). Bu konu hakkında yapılan araştırma sonuçları da yüz yüze etkileşimle kazanılan bilgilerin daha kalıcı olduğunu desteklemektedir (Kara Yılmaz, 2017).

2.4.1.4. Grup sürecinin değerlendirilmesi

İşbirliğine dayalı öğrenme süreci düzenlenirken, gruptaki kişilerin başarılı olabilmesi için önce grubun başarılı olması gerektiği gerçeği önemli görülmelidir (Tok, 2014, s.179). Grup başarısının gerçekleşmesi için, grup sürecinin değerlendirilmesinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Grup sürecinin değerlendirilmesi; grupların ortaya koydukları çalışmalar sonucunda grup üyelerinin hangi davranışlarının gruba yarar sağlayıp sağlamadığının, olumsuz ve yararsız davranışların ortaya konmasıdır (Açıkgöz, 2004).

Yapılacak olan değerlendirmelerin, gruplar çalışmaya başlamadan önce anlatılması gerekir. Yapılan uygulamaların yeterli ve eksik yönleri değerlendirilmelidir. Sonraki süreçte ise yol haritası oluşturulur. Bu durum işbirliğine dayalı öğrenmenin, geleneksel öğrenmeden ayrılan özelliklerinden biridir (Erdamar, 2017). Grup sürecinin değerlendirilmesi aynı zamanda çocukların bireysel ve grup hedeflerine ulaşma seviyelerinin değerlendirilmesini ve beraber çalışma yeteneklerinin geliştirilerek devam ettirilmesidir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında olumlu sonuçlar elde edilebilmesi için gruptaki çocukların uygulamaya yönelik düşünceleri alınmalıdır. Bu düşünceler doğrultusunda temel işbirliksel yapı

şekillendirilmelidir (Açıkgöz, 1992; Ural, 2007).

2.4.1.5. Eşit başarı fırsatı

Çocukların yeterlilik seviyelerine göre, kendi gruplarına olan katkılarının değerlendirilmesidir (Tok, 2014, s.180). Aynı zamanda eşit başarı fırsatı, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturan çocukların akademik başarıları dikkate alınmaksızın, tümünün aynı seviyede çaba sergilemesidir. Bunun sonucunda, gruptaki çocukların her birinin ayrı ayrı çalışmaya sağladığı faydanın değerlendirilmesidir (Açıkgöz, 2003). Her çocuğun, grubundaki arkadaşları başarılı olmadan kendisinin de başarılı olamayacağını bilmesi çok önemlidir. İşbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde çocukların bu bilinçte olması sağlanmalıdır. Bu bilinç ise her bir çocuğun, gruptaki diğer arkadaşlarına öğrenme sürecinde yardımcı olmasını sağlayacaktır (Kaşaveklioglu, 2013). İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleştirilip, çocukların bu süreçte başarılı olabilmeleri için çocuklara işbirliği iyi öğretilmelidir. Öğrenme uygulamalarına başlamadan önce, çocukların sosyal becerileri geliştirilmeli ve ön hazırlık yapılmalıdır. Çocukların bu süreçten sıkılmamaları için ise işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına zaman zaman yer verilmelidir (Çepni, 2007).

2.4.1.6. Grup ödülü

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde grup başarılı olursa ancak o zaman grubu oluşturan üyeler başarılı olur (Tok, 2014, s.179). Güven'in (2012, s.88); Hauserman (1991), Johnson and Johnson (1994) ve Helen'e (1992) dayanarak belirttiğine göre grubun geçirdiği süreç değerlendirilerek, ileriye yönelik başarıları arttırılmaya çalışılır. Süreç sonunda bireysel ödül yoktur ancak grup ödülü vardır. Eğer yapılmış olan çalışmada tüm gruplar başarı göstermiş ise sınıfın tamamı ödüllendirilir. Gruplara ödüller verilirken de çocukların yaşları, ilgi alanları, istekleri ve mevcut imkânlar gibi durumlar göz önünde bulundurulur. Ödül, ortak hedefe ulaşmak için gruptaki üyeleri teşvik eder. Böylece her üye kendisinin ve gruptaki diğer arkadaşlarının, öğrenmelerinden sorumlu olur. Çocukları, grup arkadaşlarına yardım etme konusunda motive eder (Doymuş ve Doğan, 2011). Grup ödülünde, bireysellikten daha çok ortak grup ürünü ön plandadır (Özbuğutu, 2011). Bu konu üzerinde yapılan çalışmalarda, araştırmacıların görüş birliği içinde oldukları nokta gerçek işbirliği ortamlarında, gruptaki her bir üyenin başarılı olabilmek için kendisinden önce grubunun başarılı olması gerektiğine inanmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri öyle bir şekilde düzenlenmelidir ki, grup üyeleri ancak grupları başarılı olunca başarılı olmalıdırlar (Açıkgöz, 2003).

2.4.2. İşbirliğine dayalı öğrenmenin yararları

İşbirliğine dayalı öğrenme, çocukların etkin katılımını arttırarak eğitim sürecinde yaşanan aksaklıkları azaltmaktadır. Bu yöntem doğru uygulandığı zaman çocuklara özgür bir şekilde düşüncelerini ifade etme ve her bir çocuğa eşit katılım fırsatı tanır (Sancı, 2011). İşbirliğine dayalı öğrenmede grup çalışmaları, problem çözme ve düşünme becerileri sayesinde çocukların iletişim becerileri de gelişmektedir (Karaağaçlı, 2005). Çocukların sadece kendi öğrenmelerinden değil, birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumlu oldukları işbirliğine dayalı öğrenmede, sosyal becerilerin gelişimi için çocukların diğer arkadaşları ile iletişim kurmalarında öğretmenlerin tutumları da oldukça önemlidir (Şimşek, 2007). Bu yöntemin özünde grup üyelerinin birbirleri ile yardımlaşması esas olduğundan, çocuklarda öğrenememe korkusu azalmakta, sürece aktif olarak katılma istekleri artmaktadır (Demircioğlu, 2003).

İşbirliğine dayalı öğrenmede, çocuklar tartışmalar yoluyla zihinlerini öğrenmeye zorlarlar. Bu konuda yapılan araştırmalar bu çalışmaların, çocukların eleştirel düşünme, bilgiyi elde etme ve üretmelerini kolaylaştırmasının yanında aynı zamanda bilişsel, işlevsel ve yansıtıcı düşünme becerilerini de kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir (Şimşek vd., 2009; Doymuş vd., 2010; So ve Ching, 2011). İşbirliğine dayalı öğrenme, çocuklar arasındaki etkileşimi arttırarak onların sosyal becerilerinin gelişmesini ve özgüvenlerinin de artmasını sağlamaktadır. Bu yöntemin kullanılmasıyla konuşmaya çekinen, özgüven eksikliği yaşayan çocukların sosyal becerilerinde gelişmeler yaşanmıştır (Demirtaş, 2010; Baleghizadeh, 2012). İşbirliğine dayalı uygulamalara yer verilen sınıf ortamında çocuklar paylaşmayı, grup arkadaşlarına saygı duymayı ve sorumluluk almayı öğrenirler. Yine bu ortamda çocuklar demokratik tutum geliştirerek, demokratik bir toplum oluşmasına da katkı sağlarlar (Byrd, 2012). İşbirliğine dayalı öğrenmenin yararları şu şekilde de ifade edilebilir:

1. Kişilere empati yapabilme yeteneği kazandırmaktadır.
2. Akademik başarı düzeyi yetersiz öğrencilerin, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
3. Çocukların öğrenme motivasyonlarını arttırarak, dikkatlerini canlı tutmaya yardım etmektedir.
4. Çocuklar diğer arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı öğrenirken, hoşgörülü olmayı benimserler.
5. Çocukların gruplarına katkı sağlamaları sonucu, öz yeterlilik ve öz saygı duyguları gelişir.
6. Çocuklar bir grubun parçasıdır. Dolayısıyla onların ait olma ihtiyaçlarının

giderilmesine katkı sağlar (Senemoğlu, 2009).

2.4.3. İşbirliğine dayalı öğrenmenin dezavantajları

İşbirliğine dayalı uygulamaların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, grupların işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olacak şekilde yapılandırılmış olması gerekir. Grupların uygun yapısal özelliklere sahip olmadığı ve öğrenme için yeterli motivasyonun sağlanamadığı ortamlarda, beklenen verimin alınamayacağını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yılmaz, 2001). Taşpınar (2006, s.126), Scheepers'a (2000) dayanarak işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurları şu şekilde belirtmiştir:

1. Öz güven duyma problemi olan çocuklar, ait oldukları gruba uyum sağlamakta güçlük çekebilirler.
2. Öğrenme sorumluluğu taşımayan çocuklar, diğer çocukları engelleyebilirler.
3. Yetenekli çocuklar, kendi kapasitelerinden daha az başarı sergileyebilirler.
4. Üst düzey yeteneğe sahip olan çocuklar, grup arkadaşları üzerinde baskı kurabilirler ve kendilerinden daha zayıf yeteneğe sahip olan çocukların sürece katılmalarını engelleyebilirler.
5. Sorumluluk grup üyeleri içinde paylaşıldığı için, zamanı etkili kullanamama ihtimali vardır.
6. Gruptaki kişiler öğrenmeye direnç gösteriyor olabilir.
7. Gruba zarar veren tartışmalar yaşanabilir.

Gruplarda çocuk sayısının fazla olması çocukların bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerini engelleyebilir. Uygulama sırasında doğru planlama yapılmadığı takdirde işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel küme çalışmasından farkı kalmayabilir. Bununla birlikte, çocuklar arasında yeterli işbirliği kurulmazsa hedefe ulaşamayabilir (Güven, 2008).

2.4.4. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri

Çeşitli alan ve konularda gerçekleştirilen araştırmaların sonucunda, değişik özellikte işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ortaya çıkmıştır. Her teknik her konuya ve amaca uygun olmayabilir. Bu nedenle öğretmenler, hedeflerine ulaşmak için bu tekniklerin hangilerini, hangi amaç doğrultusunda kullanacaklarını iyi bilmelidirler (Efe vd., 2008). Belli başlı işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri şunlardır:

1. Ayrılıp-birleştirme (Jigsaw)
2. Öğrenci takımları - başarı bölümleri (ÖTBB)
3. Takım- oyun- turnuva (TOT)
4. Birlikte öğrenme

5. Takım destekli bireyselleştirme (TDB)
6. Grup ar aşırması
7. İşbirliği- işbirliği
8. Birlikte soralım birlikte öğrenelim (BSBÖ)
9. Akademik çelişki
10. Karşılıklı sorgulama (tartışma grubu tekniği)
11. İstasyon tekniği (Bitmez, 2012; Kılınç, 2014; Aydal, 2017).

İşbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri kapsamında geliştirilen bu tekniklerin tümü, çocukların küçük gruplar içinde akademik materyalleri öğrenmede birbirine yardımcı olmalarını içermektedir. Bu tekniklerde ortak nokta, işbirliğine dayalı öğrenme ilkelerinin uygulanabilmesidir. Fakat grup içerisinde işbirliğini sağlama şekilleri ve öğrenme yaşantıları noktalarında teknikler arasında farklılıklar görülebilmektedir. Bu tekniklerin en önemli özellikleri tümünde bir grup hedefinin olması, düşüncelerin ve malzemelerin grupta ki tüm çocuklar arasında paylaşılması, süreçte iş bölümünün ve grup ödülünün olmasıdır.

2.4.5. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmenin görevleri

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin her birinde ortak olan ve öğretmenlerin bu sürecin amaçlarına ulaşabilmesi için yapması gereken bir takım görevler vardır. Çubukçu'ya (2012, s.519-520) göre bu görevler şu şekilde özetlenebilir:

Ders öncesi kararlara ilişkin görevler izleyen biçimde sıralanabilir: (a) Hedefleri belirlemek; bir dersin akademik, kişiler arası ve küçük küme becerilerine yönelik hedefleri olmalıdır, (b) Grup büyüklüğü; öğrenme kümeleri 3-5 kişi arasında olmalıdır, (c) Grup yapısına karar verilmesi; kümeler heterojen yapıda olmalıdır, (d) Rollerin dağıtılması; çocuklara materyal sağlayıcı, sözcü, cesaretlendirici, denetleyici vb. roller verilerek, çocuklar arasında iletişim sağlanmalıdır, (e) Sınıf düzeni; gruptaki kişiler yüz yüze kolay etkileşimde bulunabilecek biçimde oturmalıdır, (f) Materyallerin planlanması; çocukların her birine öğrenilecek materyalin bir kısmı verilerek, öğrencilerin birbirlerine bağımlı olması durumu gerçekleştirilmelidir.

Görevleri ve işbirliği yapısını açıklamaya ilişkin görevler izleyen biçimde sıralanabilir: Akademik görevlerin açıklanması; çocuklara yapılacak görevleri, sürecin hedefleri, gerekli kavram ve ilkeler anlatılmalıdır, (b) Başarı ölçütlerinin açıklanması; yapılan tüm çalışmaların belirli bir ölçüt dahilinde değerlendirilmesi ve bu ölçütlerin çocuklara açıklanması gerekir, (b) Olumlu bağımlılığın yapılandırılması; çocukların “birlikte batacakları ya da çıkacakları” ilkesini anlamaları ve benimsemeleri gerekir, (c) Gruplar arası işbirliğinin yapılandırılması;

grupların birbirlerini kontrol etmesine fırsat vererek yardımlaşmaları sağlanmalıdır, (d) Bireysel sorumluluğun yapılandırılması; bütün çocukların görevini yerine getirme ve diğer arkadaşlarına yardımcı olma isteği duymaları gerektiğinden çocuklar bu yönde motive edilmelidir, (e) Beklenen davranışların belirlenmesi; çocuklarda görülmek istenen davranışlar ne kadar ayrıntılı açıklanırsa, çocuklarında o davranışları gösterme ihtimalleri o ölçüde artar.

İzleme ve müdahaleye ilişkin görevler izlenen biçimde sıralanabilir: (a) Öğrenme ortamının düzenlenmesi; öğrenme ortamı çocukların yüz yüze etkileşiminin kolay olacağı bir şekilde düzenlenmelidir, (b) Çocukların davranışlarının izlenmesi; gruplar çalışırken, çocukların beklenen hedefi anlayıp anlamadıklarını görebilmek için sınıfta dolaşılmalı, pekiştireç ve dönütler ile grup becerilerini iyi kullanan çocuklar övülmelidir. Çocukların her biri için ayrı ayrı ve grubun tamamına ait veriler toplanmalıdır, (c) Grup çalışmasını geliştirmek için müdahale edilmesi; eğer çocuklar istenen hedefi kavrayamamışlarsa veya grup bilinci ile verimli şekilde çalışmada zorlanıyorlar ise, çocuklara gereken destek (ek açıklama vb.) gösterilmelidir.

Değerlendirmeye ilişkin görevler izlenen biçimde sıralanabilir: (a) Çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi; çocukları da değerlendirme sürecine katarak öğrenmeleri nicelik ve nitelik yönünden ölçülmelidir, (b) Grup işleyişinin değerlendirilmesi; çocuklara çalışmalarına yönelik dönütler verilerek, grup işleyişine yönelik verilerin analizi yapılmalı, gruptakilerin beraber çalışarak ortaya koydukları katkılar not edilmeli ve sonraki çalışmada onlara daha iyisini yapabilecekleri ifade edilmelidir. Sınıfça süreci özetleyerek çocuklara verimli çalışmaları ve başarılarını kutlamaları için imkân verilmelidir.

2.4.6. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi engelleyen durumlar

İşbirliğine dayalı öğrenme küçük grup etkinliği olmasına karşın, diğer küçük grup tekniklerinden ayrı özellikler göstermektedir. Çocukları küçük gruplara ayırarak birlikte çalışmalarını söylemek işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmek için yeterli değildir. Bazı durumlarda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi etkililiğini kaybedebilmektedir. Bu nedenleri Açıkgöz (2006) şöyle sıralamıştır:

- Hazıra konma; en yaygın olan etki olduğu söylenebilir. Bazı grup üyelerinin hiç çalışmadan gruptaki diğer üyelerin başarısına ortak olması durumudur.
- Sömürülme; hazıra konma etkisinden dolayı ortaya çıkan bir durumdur. Grup üyelerinden bazılarının başkalarının işlerini kendilerinin yapması, onların hazıra konacaklarını fark etmesi ve bundan rahatsız olması durumudur.
- Zenginin daha da zenginleşmesi; gruptaki başarı düzeyi yüksek üyelerin ön plana

çıkarak daha çok iş yapmaları, bundan dolayı grup çalışmalarından daha çok yararlanmaları, başarı düzeyleri düşük olan üyelerin ise bunu yapamamaları ve öğrenmelerinin daha geride kalmasıdır. Bu durum çok bilen daha iyi öğrenmesi, az bilen ise geride kalması sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

- Sorumluluğun karışması; gruptaki üyelerin başarı düzeyi yüksek olanların başarısı düşük olan grup üyelerin açıklamalarına ve fikirlerine önem vermemesi, onları görmezlikten gelerek yok sayması durumudur.

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarından istenen verimin elde edilebilmesi için grup çalışmalarında yukarıda açıklanan sakıncaları ortadan kaldırılması gerekir. Bu sakıncaların ortaya çıkmaması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Etkinliklerin dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir.

2.5. Okul Öncesi Eğitim ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Okul öncesi eğitim, ülkemizde ve tüm dünyada yaygınlaşmakta ve eğitim alan çocukların sayıları gün geçtikçe artmaktadır. Çocukların evlerinin dışında yaşadıkları ilk deneyim, kurumsal olarak okul öncesi eğitim süreçleridir (Taba vd.,1999'dan aktaran Güven ve Cevher, 2005, s.2). Okul öncesi eğitim, çocukların ileriye dönük eğitim ile ilgili algılarının gelişmesinde etkilidir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar, çocukların erken dönemde aldıkları kaliteli eğitimin, onlara ileride birçok fayda sağladığını göstermiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile çocukların deneyimlerinin kalitesi birbiriyle ilişkilidir (Güven ve Cevher, 2005, s.2).

Okul öncesi eğitim, çocuklar için birçok gelişim sürecinin başladığı bir öğrenme dönemidir. Çocuklar dil, zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan gelişim göstermekte ve bu alanlardaki becerilerin temeli atılmaktadır. Çocuğun ebeveyni, akrabaları, öğretmenleri ve diğer çocuklar ile kurduğu iletişim ise çocukların sosyal gelişimlerinde oldukça etkilidir (Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014, s.116). Bundan dolayı erken yaşta kurulan bütün ilişkiler, çocukların büyüdüklerinde nasıl bireyler olacaklarını etkilemektedir. Alp'in (2016, s.310), Kocayörük (2000) ve Çamlıyer'e (1994) dayanarak belirttiğine göre; eğitim çocuğun topluma katılma aşamasında etkili olup, yaşadığı toplumla çocuk arasındaki sosyal iletişime katkı sağlar. İşbirliğine dayalı öğrenme, eğitim sürecinde bir grup çocuğun ortak bir hedefi başarmak için çalışmasını ifade etmekte ve çocuk etkileşimini sağlaması açısından da zengin bir eğitim ortamı oluşturmaktadır (Yağcı, Kaptı ve İlhan Beyaztaş, 2012). Eğitim sürecinde çocuklar öğrenirken üç farklı tarzda iletişim kurarlar;

- ✓ Yarış,
- ✓ Bireysel çalışma ve

✓ İşbirliğine dayalı öğretim.

Yarışa dayalı öğretimde sadece bir çocuk başarılı kabul edilir. Bireysel çalışmada çocuk bağımsız çalışır, akranlarından destek alması söz konusu değildir. İşbirliğine dayalı öğretimde ise çocuklar bir konuyu öğrenmek ya da bir ürün ortaya çıkarmak için birbirlerine yardım ederler. Kuşkusuz ki bu üç yöntemin etkililiği aynı olamaz (Davidson ve Kroll, 1991).

İşbirliğine dayalı öğrenme her yaşta çocuğa uygulanabilir. Bu doğrultuda genel olarak bakıldığında işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik, sosyal, psikolojik, ölçme ve değerlendirme açısından birçok faydası bulunmaktadır (Bayrakçıken, Doymuş ve Doğan, 2013, s.29-44). Bu faydalardan bir tanesi de işbirliğine dayalı öğrenme, düşük yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Güven, 2012, s.89). Problem çözmenin yararları arasında eleştirel düşünme, bireysel ve grup problemlerini çözebilme yer aldığından problem çözmenin bu yönü bireylerin sosyal becerilerine katkı sağlar (Tok, 2014, s.177). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yapmış oldukları grup etkinlikleri ile bu davranışları pekiştirilmektedir. Çocuk, öğretmeni ve arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar esnasında grupta rol alarak, grubun etkin bir üyesi olarak ve liderlik davranışları sergileyerek işbirliği davranışını kazanır (Arslan, 2014, s.214).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel kazanımlarından olan olumlu bağımlılık işlevinde çocukların iyi anlaşarak ortak bir hedef için beraber çaba göstermesi yer alırken, bu süreç onların sosyal beceri geliştirmelerini de olumlu yönde etkiler. Yine yapılan araştırmalar incelendiğinde işbirliğine dayalı öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Yıldız'a (1998, s.48-53) göre, bu etkilerden bazılarına bakılırsa:

- Başarı; işbirliğine dayalı öğrenme farklı seviyelerde cinsiyet, yetenek, sınıf düzeyi, kültürel köken, fiziksel engel vb. birçok nitelik yönünden farklılıklar gösteren gruplarda, çok farklı konu alanlarında başarıyı pozitif açıdan etkilemektedir. Johnson ve Johnson (1990), Açıkgöz (1993), Oktar ve Demirel (1993), Bilen (1995), Erçelebi (1995), Brush (1997) ve Gömleksiz'in (1997) farklı seviye ve değişik konu alanlarında yaptıkları araştırmalar, işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada oldukça etkili olduğunu göstermiştir.
- Transfer ve üst düzey bilişsel stratejiler; işbirliğine dayalı öğrenmenin transfer ve hatırd tutma üzerine pozitif katkılarının olduğuna yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Kotloff (1993) ve Açıkgöz'ün (1996) bu alana kazandırdıkları araştırma sonuçları incelendiğinde işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanıldığı gruplarda çalışan çocukların transfer ve üst düzey bilişsel stratejileri daha sık kullandıkları ve

başarılarını arttırdıkları görülmüştür.

- Etkinliklere katılım; işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanıldığı sınıflardaki çocukların etkinliklere katılımlarının daha yüksek olduğu, sınıflarda olumlu bir öğrenme ortamının oluştuğuna, incelenen araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır (Açıkgöz, 1991).
- Arkadaş ilişkileri; işbirliğine dayalı öğrenme çocukların sosyalleşme süreçlerinde arkadaşları ile yaşayabilecekleri problemleri aşabilmede önemli bir rol oynamaktadır. Miller (1989), Lazorowitz, Hertz-Lazorowitz ve Baird (1994) ve Stevens ve Slavin (1995) yaptıkları çalışmalarda işbirliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerinin diğer gruplara oranla daha kuvvetli olduğu görülmüştür.
- Engelli çocukların normal grupta eğitimi; Miller (1989) ve McLean (1992) tarafından yapılan araştırmalar, işbirliğine dayalı öğrenmenin normal sınıfa devam eden engelli çocukların benlik algılarını pozitif yönde etkilediğini, engeli olmayan çocuklarla kaynaşmalarını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.
- İşbirliğine dayalı öğrenme, okul öncesi çocuklarının sorumluluk bilinci kazanmaları açısından da önemlidir. Grup arkadaşlarının uyguladığını takip etme davranışı, arkadaşlarına karşı sorumluluk bilinci geliştirir (Güven, 2012, s.88). Okul öncesinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları çocukların pasif alıcılar gibi sadece kendilerine verilen yönergeleri aldıkları değil, bu süreçte aktif katılımcı olarak yer aldıkları bir sistemdir. Bu sistem ayrıca toplumsal becerileri kazandırma gibi amaçlar da taşır (Mamur Yılmaz, 2015, s.2).
- Okul öncesi dönemde işbirliğine dayalı öğrenme, çocukların dinleme, empati, uzlaşma, liderlik, ve ileriki zamanlarda karşılaşacağı sosyal durumlar için uygun ve transfer edilebilir beceriler oluşturmalarına, çocukların birbirlerine karşı olumlu tutum oluşturup onların “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına destek olmaktadır. Aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenme yaratıcılığı destekleyen güçlü bir öğretim yöntemidir. Çocuklar arkadaşlarının düşüncelerine saygı duymayı, hoşgörü içinde ortak bir hedef için çalışmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısacası okul öncesi dönemde işbirliğine dayalı öğrenme, demokratik yaşama alışkanlığının temellerinin atılması açısından da birçok katkı sağlar (Kaya, 2013). Unutulmamalıdır ki gelişim yönünden kritik zamanlar olarak nitelendirilen okul öncesi döneminde sosyal gelişim, çocuğun gelecekteki sosyal davranışlarının temelini oluşturur. (Çubukçu ve Gültekin, 2006).
- Çocuklarda işbirliği becerileri hayatlarının ilk iki yılında zayıfken, iki kişiden fazla

gruplar oluşturmak ve hem cinsleriyle oynamak istemedikleri bilinmektedir (Orçan, 2014). İki yaşından sonra çocukların sosyal yaşamları bahçe, park ve sokak ile genişler. Böylece uyum ve işbirliği becerileri de gelişmeye başlar. Çok sayıda çocukla kurulan ilişkiler ise çocuğun sosyal gelişimini desteklerken, işbirliği yapma becerisini de güçlendirir (Toluç, 2008). Çocuklar, üç yaş civarında başlayan arkadaşlık ilişkileriyle sosyal kişiliklerini de kazanmaya başlarlar (Özdemir Topaloğlu, 2013; Orçan, 2014). Beş yaş çocuğun, çevresinin daha çok genişlediği yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyduğu ve sorumluluk almaya başladığı bir yaştır. Çocukların sorumluluk alma davranışları işbirliği yapma süreçlerini de olumlu yönde destekler (Işık, 2007). Bununla birlikte, beş- altı yaş civarında kurallı grup oyunlarına yönelen çocuklar, işbirliği yapma davranışını edinir ve geliştirirler (Orçan, 2014). Bu durumda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları özellikle beş-altı yaşındaki çocuklarda etkili bir biçimde uygulanabilir. İşbirliği yapma davranışını edinen çocuk, topluma daha çok adapte olur ve gelecekte toplumda alacağı görev ve sorumlulukları etkin bir biçimde yerine getirebilir. Çocuklar, işbirliği davranışını ilk olarak okul öncesi dönemde kazanmaktadırlar.

2.5.1. Okul öncesi eğitim programı ve işbirliğine dayalı öğrenme

Okul öncesi dönemin insan hayatında önemli bir yeri olması, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların da nitelikli olması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Programlar çocukların yaşları, gelişim düzeyleri, ilgileri, gereksinimleri ve bireysel farklılıklarını dikkate almalı ve onların çok yönlü gelişimine olanak sağlamalıdır (Gültekin, 2002, s.77). Onlara işbirliği yapma, paylaşma, yardımlaşma gibi temel değerleri de kazandırmalıdır. Dünyada kimi ülkelerde uygulanan eğitim programları incelendiğinde; Reggio Emilia Yaklaşımını kullanan İtalya’da, Felemenk Programını uygulayan Belçika’da, Waldorf Programını yürüten Almanya’da ve High/Scope Programını kullanan Amerika Birleşik Devletleri’nde çocuklara kazandırmak istenen temel değerler arasında özellikle işbirliği değerine yer verildiği görülmektedir. (İnan, 2012).

Ülkemizde 2013 yılında güncellenerek bugünkü şeklini alan Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla, sağlıklı büyümelerini, motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında en üst düzeye ulaşmalarını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve ilkökula hazır bulunmalarını sağlamak amacıyla geliştirildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Bu amaçla programda bilişsel gelişim, dil

gelişimi, sosyal duygusal gelişim, motor gelişimi ve öz bakım becerileri alanında kazanım ve göstergelere yer verilmiştir. Bu kazanım ve göstergeler incelendiğinde kimilerinin çocuklarda işbirliği yapma davranışının gelişimini dolaylı ya da doğrudan desteklemeye yönelik olduğu söylenebilir. Örneğin; Sosyal-Duygusal Gelişim alanında

- Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
- Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.
- Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.
- Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.
- Kazanım 15. Kendine güvenir, kazanımları bunlara örnek gösterilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Değerler Eğitimi Yönergesi'nin amaçlar bölümünde “Çocukları kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar sağlayan; kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek” şeklinde çocuklarda işbirliği yapma davranışının gelişiminin önemi vurgulanmıştır (Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Yönergesi, 2014, s.1). Bu bağlamda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları çocukta bu davranışın gelişimine katkı sağlayabilir. Programın belirlenen kazanımlarına ulaşmasında ve çocuklara hedeflenen değerlerin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının bir araç olarak kullanılmasının uygun olacağı söylenebilir.

2.5.2. Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenmede öğretmenin rolü

İşbirliğine dayalı öğrenme çocukların küçük gruplarda güçlü etkileşim ve iletişim kurmalarına olanak veren, etkinliklere doğrudan katılımlarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Aynı zamanda çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı, çocuklar arasında sosyal ve akademik etkileşimin güçlendiği bir öğrenme şeklidir. Bu olumlu özellikleri nedeniyle son yıllarda yoğun ilgi gören öğrenme yöntemlerinin içinde yer almaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, sınıf ortamında çocuklara geniş hareket alanı sağlar, aynı zamanda onlara kendilerini ifade etme ve gerçekleştirme olanağı verirken, kalıcı öğrenmeye olanak tanır. Ancak çocukların işbirliğine dayalı öğrenmenin zengin faydalarından yararlanabilmeleri için, öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme sürecini nasıl uygulamaları gerektiğini derinlemesine bilmeleri gerekir.

Okul öncesi eğitim öğretmenleri işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluştururken, çocukların gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almalıdırlar. Bu doğrultuda oluşturulan grupların, benzer olmamasına ve çocuklar arasında liderliğin paylaşılmasına

dikkat edilmelidir. Öğretmenler, farklı gelişim düzeylerine sahip çocukların gruplar oluşturabilmeleri için gereken önlemleri almalıdırlar. Gruplardaki çocuk sayısı azaldıkça her bir çocuğa düşen bireysel sorumluluğun o kadar artacağı unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimde gruplardaki çocuk sayısı, sınıf mevcudu ve çocukların gelişim düzeylerine göre değişir (Kaya, 2011, s.93).

Bunun yanı sıra işbirliğine dayalı öğrenmede okul öncesi eğitim öğretmeni, geleneksel anlamda bilgi aktarma görevinden çıkmalı, çok daha aktif ve farklı rol üstlenmelidir. Çünkü okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının planlanması, uygulanması, eğitim ortamının düzenlenmesi ve değerlendirilmesinde okul öncesi eğitim öğretmeni büyük rol oynar. Öğretmenler, çocukların gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme deneyimlerini bu doğrultuda planlayabilir, materyalleri ihtiyaca göre seçebilir ve elde ettikleri kazanımların sonuçlarına göre uygulamaları tekrar yapılandırabilirler (McAfee ve Leong, 2007). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sırasında bir takım ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerekir. Lazlo'nun (2013), Robert ve Davis Johnson (1994)'e dayanarak belirttiğine göre bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- **Olumlu bağımlılık;** gruptaki her çocuğun çabası, grubun başarılı olabilmesi için gerekli ve vazgeçilmezdir. Öğretmenler, gruptaki her bir çocuğun grubuna katkı sağlaması ve kendisinin de gruptaki diğer arkadaşlarından yararlanabilmesi konusunda onlara yardımcı olmalıdırlar.
- **Yüz yüze etkileşim;** her bir üyenin grubuyla doğrudan etkileşimi, grupların görevlerini tamamlamadaki başarılarını destekler. Öğretmenler, bilgilerin çok yönlü tartışıldığı sınıf ortamları oluşturmalıdırlar. Bu kişiler arası güçlü etkileşim, çocukların birbirlerini ve gruplarını desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler çocukları birbirlerini cesaretlendirmeleri ve harekete geçirmeleri konusunda desteklemelidir.
- **Bireysel sorumluluk;** her çocuk üyesi olduğu grupta, kendisine ait olan rolün görevlerinden sorumludur. Öğretmenler, yardıma gereksinim duyan çocuklara destek olurken onların gruplarına bireysel katkılarını gözlemlemek ve kaydetmekle yükümlüdürler.
- **Bireysel ve küçük grup becerileri;** işbirliğine dayalı öğrenmede, çocukların küçük gruplar halinde başarılı bir şekilde çalışması için gerekli beceriler arasında güven, liderlik yapma yeteneği, karar verme, iletişim becerileri ve çatışma yönetimi yer almaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenleri çocukların bu becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturmalıdırlar.

- **Grup sürecinin değerlendirilmesi;** öğretmenler grup üyelerinin nasıl çalıştıklarını, grup işleyişinin ne kadar iyi olduğunu ve yöntemin ne kadar etkili olduğunu çok yönlü değerlendirmelidirler.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okul öncesi eğitim öğretmenlerinin bu uygulamalara başlamadan önce, uygulama esnasında ve sonrasında bazı çalışmaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışmalar, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları başlamadan önce;

- Amaçların belirlenmesi; etkinliklerin gelişimsel amaçları belirlenmelidir.
- Grupların belirlenmesi; gruptaki çocuklar heterojen yapı sağlanacak biçimde bir araya getirilmelidir (3-5 üye)
- Materyallerin ve yönergelerin oluşturulması; etkinliklerde hangi materyallerin gerekli olduğu ve bunların çocuklara nasıl verileceği planlanmalıdır. Öğretmenler çocukların birbirlerine bağımlı olmasını ve paylaşmak zorunda kalmalarını sağlayacak şekilde materyalleri sunmalıdırlar.
- Uygulamalar sırasında;
- Çocuklara hedeflerin açıklanması; çocuklara etkinliğin hedefleri açıklanmalıdır.
- Bilgilerin sözlü olarak sunulması; çocuklara etkinlikteki görevleri, uymaları gereken temel ilkeler ve hangi durumlarda başarılı olabilecekleri açıklanmalıdır.
- Grup çalışmasının başlatılması,
- Belirlenen konu hakkında çalışmaları için çocuklara belirli bir zaman verme,
- Grup halinde çalışmaları için onlara destek olma; çocuklara grupların birbiriyle iletişimde bulunmaları ve işbirliği yapmalarının önemi ve gerekliliği açıklanmalıdır.

Uygulamalar sonrasında ise;

- Grup işleyişini değerlendirme; öğretmenler tüm çocuklarla birlikte, çocukların çalışmalarını değerlendirerek onlara dönüt vermelidirler. Özellikle grup işleyişine yönelik veriler değerlendirilmeli ve grubun beraber başardığı sonuçlara dikkat çekilmelidir.
- Çocuk başarısını değerlendirme; çocukların katılımıyla, gruptaki her bir çocuğun başarısı değerlendirilmelidir şeklindedir (Erden,(?)’den aktaran Kolaç, 2008, s.49-51; Kaya, 2011, s.93-94).
- Sharan (1999, s. 345-346) ise öğretmenlerin bu süreçteki rollerini;
- Küçük grupları sınıfın bir parçası olarak algılama ve onları olabildiğince işlevsel kılma,
- Bireysel çalışmanın yerine işbirliğini önerme, eğitim programını işbirliğine dayalı

öğrenme için yeniden düzenleme, çocukların hedeflere uygun materyal kullanmalarını sağlama,

- Çocukların gruplarının çalışma, konu ve süreçlerini kendilerinin planlamasına fırsat verme,
- Bilgilerin diğer gruplarla özgürce paylaşımına olanak sağlama, karşılıklı yardımlaşma ve gruptaki tüm üyelerin sürece katılımını destekleme,
- Grup üyeleri arasındaki etkileşimi sağlamak için gruplara yardım etme,
- Çocuklara çalışmalarını arkadaşlarına sunarken, yardımcı olma ve bu çalışmaları onlarla beraber değerlendirme biçiminde ifade etmiştir. Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde bir dizi önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları yerine getirme düzeyleri işbirliği dayalı öğrenme uygulamalarının okul öncesi çocuklarının öğrenme süreçlerindeki yerini belirleyecektir.

2.5.3. Okul öncesi eğitimde kullanılabilecek işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri

Okul öncesi eğitim sürecinde kullanılacak tekniklerin çocuğun dikkatini canlı tutma, ipuçlarını kolay bir şekilde fark etmesini ve öğrenmeyi kendisinin gerçekleştirmesini sağlama gibi işlevleri olmalıdır (Fidan, 1990). Bütün bunları gerçekleştirebilmek için geliştirilmiş birçok teknik bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu teknikler içerisinde kendilerine, çocuklara ve onlara kazandırmayı hedefledikleri davranışlara en uygun olanını seçmeleri gerekir. Öğretmenler uygulamaya çalıştıkları tekniklerde, olanaklara ve duyulan gereksinime uygun biçimde tekniğin esas yapısını bozmadan kendilerince değişiklikler yapabilirler (Kemertaş, 2001).

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının daha önce söz edilen birçok alt tekniği bulunmaktadır. Ancak bu tekniklerin büyük bir bölümünün yaşları ve gelişimsel özellikleri nedeni ile okul öncesi çocukları ile yapılacak çalışmalarda kullanılması olası görünmemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sırasında kullanabilecekleri teknikleri belirlemede grupta yer alan çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak karar vermeleri gerekmektedir. Aşağıda okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sürecinde kullanılabileceği düşünülen tekniklerden kimilerine yer verilmiştir.

2.5.3.1. İstasyon tekniği

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan istasyon tekniği, Çoklu Zekâ Kuramı

ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarından yararlanarak çocukların öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlar. Çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak veren ve onların işbirliğine dayalı gruplar halinde, bütün zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikleri yapmalarına fırsatlar sunan çağdaş bir öğrenme tekniğidir (Benek, 2012). Bu teknik konu, çocuk sayısı ve çocukların ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Uygulama süreci öğretmenin bilgisine, konuya ve kullanılacak olan materyallere göre değişkenlik gösterebilir (Ocak, 2008, s.251). Öğretmenlerin, etkinlik başlamadan önce çocuklara istasyon tekniği hakkında bilgi vermesi ve uygulama için gerekli hazırlıkları yapmış olması gerekir (Erdağı, 2014, s.16). Bu teknikte çocuklar, konunun özelliklerine ve sınıf mevcuduna göre gruplara bölünerek istasyonları oluştururlar (Alacapınar, 2009, s.138; Sönmez, 2009, s.254). İstasyon tekniğinin kullanılabilmesi için sınıf mevcudunun fazla olmaması gerekir. Ancak kalabalık sınıflarda da iyi bir planlama yapılması durumunda verimli bir şekilde uygulanabilmektedir (Gözütok, 2007, s.256; Alacapınar, 2009, s.138; Sönmez, 2009, s.253). Uygulama için istasyonlar kurulduktan sonra etkinlik ve konuya göre her istasyona isim verilmektedir (slogan bulma, bilmece-bulmaca, örnek olay vb.). Kaç adet istasyon oluşturulmuşsa o kadar istasyon şefi belirlenirken, istasyonlara gidecek çocukların rastgele seçilmesi ve çocukların sırasıyla bütün istasyonlarda görev almasının sağlanması gerekir. Gruplar istasyonlardaki etkinliklerini verilen süre içerisinde yapar ve sürenin bitiminde her grup bir sonraki istasyona geçer. Daha sonra her bir istasyona gelen grup bir önceki grubun yaptıklarını dikkate alarak etkinliği kaldığı yerden devam ettirir. Böylece süre bitiminde grupların tekrar yer değiştirmesi ve bütün grupların tüm istasyonlarda çalışmaları sağlanmaktadır. Tüm gruplar çalışmasını bitirdikten sonra, istasyon şefleri yapılanları öğretmene getirerek gerekli açıklamaları yapar ve uygulamanın sonunda ürünler sınıfa sunulur (Gözütok, 2007; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015). Son aşamada öğretmenler çocukların uygulama sürecinde neler öğrendiklerini, kendilerinin de keşfetmesini sağlayarak süreci çocuklarla beraber değerlendirirler (Lebak, 2005, s.91).

2.5.3.2. Ayrılıp-birleştirme (jigsaw) tekniği

Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sırasında kullanılabilecek tekniklerden biri de ayrılıp- birleştirme (jigsaw) tekniği olabilir. Bu tekniğin uygulama sürecinde, çocuklar ortalama 3-5 kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Öğretmenlerin rolü öğretim materyallerini seçmek, grupları belirlemek, grup çalışması için uygun bir ortam hazırlamak ve çocukların çalışma konusunu (kazandırılmak istenen bir davranış, kavram vb.) sentezlemesi konusunda onlara rehberlik etmektir. Çocuklar ise bu teknikte, beraber çalışarak hem grup çalışması bilincini kazanırken, hem de yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve sorumluluk almayı

öğrenirler. Yüksel (2017), Aranson'a (2002) dayanarak bu tekniğin uygulama sürecinde, öğretmenlerin aşağıdaki temel noktaları dikkate almalarının yararlı olacağını düşündüğünü belirtmektedir. Bu temel noktalar:

- Çocuklardan 3-5 kişilik ayrılıp-birleştirme grupları oluşturulmalı ve gruplar toplumsal cinsiyetler, etnik kökenler, ırk ve yetenekler açısından değişiklikler göstermelidir.
- Her grup için bir çocuk grup lideri olarak belirlenmelidir.
- Verilecek olan çalışma konuları parçalara bölünmelidir.
- Her çocuğa öğrenilecek çalışma konusunun bir parçası verilmeli ve her çocuğun kendi kısmına olan erişiminden emin olunmalıdır.
- Çocukların sorumlu oldukları bölümleri öğrenebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınmalı ve yararlanabilecekleri kaynak ve materyaller verilmelidir.
- Ayrılıp-birleştirme gruplarında aynı bölüme sahip çocukların bir araya gelerek uzman grupları oluşturması sağlanmalıdır. Bu uzman gruplara kendi bölümlerini tartışarak, asıl gruplarına bilgi verebilecek düzeye gelebilmeleri için zaman tanınmalıdır.
- Daha sonra çocuklar asıl gruplarına geri döndürülmelidir.
- Çocuklardan kendi çalışma konularını gruptaki diğer arkadaşlarına anlatmaları yaptıkları çalışmaları paylaşımları istenmelidir. Çalışma konusunun daha net anlaşılabilmesi adına, birbirlerine soru sormaları için rehberlik edilmelidir.
- Öğretmenler gruplar arasındaki süreci gözlemleyerek, herhangi bir sorun yaşanması durumunda uygun müdahalelerde bulunmalıdır.
- Süreç sonunda, çocukların öğrenmeleri ve süreç hakkında bir değerlendirme yapılmalıdır. Böylece çocuklar oyun ve eğlenmenin yanı sıra, eksikliklerinin de farkına varmış olurlar.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde işbirliğine dayalı öğrenmeyle ilgili olduğu düşünülen çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme ve uygulamaları konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Alp (2016, s.309-321) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme ve oyun etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kaygı düzeylerine olan etkisinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel nitelik taşıyan çalışmada, Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokuluna devam etmekte olan 4-6 yaş aralığındaki sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan 30 çocuk yer almıştır. Basit tesadüfi yöntem ile seçilen 15 (7 erkek- 8 kız) çocuk deney grubunu, 15 (8 erkek- 7 kız) çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara 14 hafta süre ile haftada üç gün bir saat içerik olarak ısınma hareketleri, işlevsel egzersizler ve eğitsel oyunlar bölümlerinden oluşan etkinlikler programı uygulanırken, kontrol grubunu oluşturan çocuklara ise herhangi bir hareket eğitimi, oyun etkinliği veya sportif aktivite yaptırılmamıştır. Grupların sosyalleşme düzeylerini belirlemek amacı ile tüm çocukların ailelerine veri toplama aracı olarak “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda da son-test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan çocukların, kaygı düzeylerinin azaldığı ve çocukların sosyalleşmelerinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme ve oyun etkinlikleri programının etkili olduğu görülmüştür.

Türkmen (2016, s.60-72) çalışmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve çocuklarının işbirliğine dayalı öğrenme ve uygulama sürecinde yapılan yönlendirmelere yönelik fikirlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin dersleri gözlemlenerek ve görüşleri alınarak çocukların yorumları ile birlikte sonuçlar desteklenmiştir. Bu çalışmada birçok öğretmenin, çocukları işbirliğine dayalı öğrenme sürecini yaşarken, masalarında oturarak, bazen dinleyerek, bazen de defterlerine bir şey yazarak vakit geçirerek çocukları başboş bıraktıkları görülmüştür. Bu çalışma ortaya koymuştur ki öğretmenlerimiz işbirliğine dayalı öğrenmenin temelini anlayamadıkları için, uygulama basamağını yeterli düzeyde gerçekleştirememişler, hatta bazıları baştan nitelikli bir şekilde gerçekleştirebilmelerine dair inançlarını kaybetmişlerdir.

Koç Damgacı ve Karataş (2015, s.304-312) çalışmalarında, Türkiye’deki eğitim fakültelerinde işbirliğine dayalı öğrenme ve teknikleri ile ilişkili yapılmış olan deneysel çalışmaları içerik analizi yöntemi ile analiz etmiş, çalışmaların sonuçlarını ise istatistiksel olarak vermişlerdir. Çalışmada son yirmi bir yıla ait YÖK veri tabanı içerisinde yer alan 136 deneysel çalışma derlenmiştir. Çalışma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme kapsamında en çok uygulama yapılan dersin Fen ve Teknoloji, sınıf düzeyini 6. ve 7., yöntemin ise birleştirme tekniği olduğu ifade edilmiştir. İncelenen bu 136 deneysel çalışmanın 130’unda işbirliğine dayalı öğrenme ve tekniklerinin geleneksel yöntemlere kıyasla akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu, geriye kalan 6 çalışmada ise işbirliğine dayalı öğrenme ve tekniklerinin daha etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mamur Yılmaz (2015, s.1-18) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Anadolu Güzel

Sanatlar Lisesi Resim bölümü öğrencilerinin, iki boyutlu sanat atölye dersinde yaptıkları okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmalarında amaç işbirliğine dayalı öğrenmenin etkilerini incelemektir. Verilerin içerik analizi ile analiz edildiği çalışmaya dört görsel sanatlar öğretmeni rehberliğinde, 40 resim bölümünde okuyan öğrenci katılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel alındığı proje çalışmasında, okul öncesi eğitim veren bir okula yedi duvar resmi, resim bölümü öğrencileri tarafından işbirliğine dayalı öğrenmeyle yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili fikirleri yazılı kompozisyonlar aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, öğrencilerin farkında olmadan ön bilgilerini yeni öğrenmelerinde dikkate aldıkları ve bu durumun da yeni öğrenmeler için bir temel oluşturduğu görülürken; işbirliğine dayalı öğrenmenin araştırmada yer alan öğrencilerin biçimsel anlatım ile alakalı teknik bilgi ve becerilerini geliştirmelerinde olumlu katkısının olduğu görülmüştür. Fiziksel çevre, sosyal ortam öğrencilerde devamlı olarak öğrenme arzusu oluşturarak bu süreçten keyif almalarını ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrenciler kendileri ve diğer arkadaşları ile gurur duyma yönünde tavırlar geliştirirken işbirliğine dayalı öğrenmenin sanat bölümünde öğrenim gören öğrencilerin empati becerilerini arttırdığı, arkadaşlarını daha kolay kabul ederek onlar ile daha güçlü iletişim kurabilme olanağı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Hazer (2013, s.5-67) çalışmasında, çoklu zekâ kuramı destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin 6. sınıf matematik dersinde, çocukların olasılık ve istatistik konusundaki akademik başarı ve performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Kocaeli ilinde bir ilköğretim okulunda okuyan 53 çocuk üzerinde gerçekleştirilen araştırmada bir deney ve kontrol grubu kullanılarak, altı hafta devam edilmiştir. Dersler her iki grupta da araştırmacı tarafından yürütülürken deney grubunda çoklu zekâ kuramı destekli işbirliğine dayalı öğrenmeye, kontrol grubunda ise işbirliğine dayalı öğrenmeye göre işlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Olasılık ve İstatistik Başarı Testi”, “Gözlem Formları”, “Kontrol Listeleri”, yarı yapılandırılmış görüşme formu, performans sınavları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, çocuklar çoklu zekâ destekli işbirliğine dayalı öğrenmenin katkısı ile matematik dersindeki başarılarını arttırmış ve derse daha çok katılmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Korkmaz Toklucu (2013, s.5-128) çalışmasında ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinin öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının çocukların başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan çalışmada, deney-1 grubunda işbirliğine dayalı öğrenme, deney-2 grubunda dizgeli eğitim, kontrol

gruplarında ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde ise “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme ve dizgeli eğitimin çocukların akademik başarılarını, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarını arttırmada ve çocukların edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu ve çocukların cinsiyetlerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılıkta bir farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur.

Avcıoğlu (2012, s.112-123) zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği adlı çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri (kendini tanıtırma becerisi) kazandırmada ve becerileri genellemede, işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç ile “İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan, sosyal beceri öğretim programı ile gerçekleştirilen öğretim süreci, zihinsel yetersizliği olan çocukların kendilerini tanıtırma becerilerini kazanmalarında ve devam ettirmelerinde etkili midir?” ve “Zihinsel yetersizliği olan çocukların kendilerini tanıtırma becerilerinde başka kişi ve ortamlara genellemelerinde etkili midir?” sorularına yanıtlar bulunması amaçlanmıştır. Çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmaya üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve dokuz akran olmak üzere toplam on iki çocuk katılmıştır. Sadece zihinsel yetersizliği olan çocuklara ait olan veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların kendilerini tanıtırma becerisini kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da kullanıp devam ettirebildikleri, okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genelleyebildikleri görülmüştür.

Bitmez (2012, s.38-56) fen ve teknoloji dersinde öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi ile işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi isimli araştırmasında işbirliğine dayalı öğrenmenin, ilköğretim 6. Sınıf çocuklarının fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve bu derse karşı olan tutumlarına etkisini incelenmiştir. Araştırmada deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme ile kontrol grubuna ise öğretmen merkezli öğretme yöntemi ile ders işlenmiştir. Her iki gruba da konu başarı testi, fen dersine karşı tutum anketi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bunların yanı sıra deney grubuna işbirliğine dayalı öğrenmeye karşı tutum anketi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubunun kontrol grubundan akademik olarak daha başarılı olduğu istatistiki olarak belirlenmiştir. Uygulanan fen ve teknoloji dersine karşı tutum anketlerinde ise iki grup arasında anlamlı bir fark görülmezken, deney grubunun ön test ve son test tutum anketleri değerlendirildiğinde çocukların işbirliğine dayalı öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Ünlü ve Aydın (2011, s.1-16) işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen permütasyon ve olasılık konusunun ilköğretim sekizinci sınıflarda çocukların başarıları ile çocukların öğrenmelerinin kalıcılık seviyelerini incelenmiştir. Çalışmada Kırıkkale ilindeki iki ilköğretim okulundan seçilen toplam 64 çocuk deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda dersler İşbirliğine dayalı öğrenmenin “Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği” ile işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülmüştür. Her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanan araştırmanın sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemle göre daha etkili ve kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Çokparlamış (2010, s.3-43) işbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretim beşinci sınıflardaki öğrencilerin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisinin ve yabancı dil derslerindeki algıyı incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, deney grubuna on iki hafta boyunca “Öğrenci takımları başarı grupları tekniği” uygulanırken, kontrol grubunda ise ders kitabı takibi yapılmıştır. Uygulama boyunca çocuklardan dersler için hissettikleri duyguları anonim günlükler şeklinde tutmaları istenmiştir. Bu veriler analiz edildiğinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin olumlu etkisinin olduğu belirlenirken, deney grubuna yapılan uygulamanın anlamlı ve üstün bir fark ortaya çıkardığı görülmüştür.

Görgülü (2009, s.5-60) drama destekli, kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5-6 yaş çocukların iletişim becerilerinin (sözel ve sözel olmayan iletişim, iletişim engellerinden kaçınma, nezaket içerikli iletişim) gelişimi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı yarı deneysel çalışmada sekiz hafta süresince deney grubunda drama destekli kubaşık öğrenme etkinlikleri, kontrol grubunda ise Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlikleri uygulanmıştır. “İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılan araştırmanın sonucunda sözel iletişim ve iletişim engellerinden kaçınma becerileri düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuş fakat sözel olmayan, nezaket içerikli iletişim becerileri düzeylerinde ise deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Okur (2008, s.1-117) “Çocuklar İçin Felsefe” eğitim programının ve sosyal becerilerin içinde yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma İstanbul ili İMKB Kız Meslek Lisesi uygulama anaokulunda eğitim gören 24 altı yaş grubu çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna sekiz hafta süresince 40’ar dakikalık toplamda 10 oturum olacak şekilde eğitim verilmiştir. Deney grubuna işbirliği, kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik sokratik konuşmalar vasıtası ile kavramların sorgulanmasını hedefleyen, Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı uygulanırken kontrol grubuna ise atılganlık, işbirliği, kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik drama, hikâye

anlatma vb. etkinlikler uygulanmıştır. Her iki gruba da “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı sözü edilen sosyal beceriler üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmış, bu programa katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği, kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde programın etkili olduğu görülürken, cinsiyete göre herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Pan (2013) gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında İngilizce akademik başarısı üzerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin kullanıldığı ders anlatma yöntemi ile geleneksel yöntemin karşılaştırıldığı bu çalışmada, üniversite düzeyinde öğrenciler yer almıştır. Araştırmanın sonucunda orta düzeyde İngilizce okuduğunu anlamada düşük yeterlilik gösteren öğrenciler üzerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin olumlu etkileri açıkça görülmüştür. Öğretmenlere bu yöntemi kullanmaları tavsiye edilmiştir.

Galini (2010) işbirliğine dayalı eylem araştırması kapsamında, öğretmenlerin kendilerini değerlendirme süreçlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada anket, gözlem, öğretmen dergileri, mülakatlar vb. çoklu veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma 4 anaokulu öğretmeni ve 4 veli temsilcisi ile birlikte yürütülürken toplamda bu çalışmaya 35 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sınıflardaki kısıtlı sosyal uyum, öğretmenlerin otoriter uygulamaları ve ebeveyn- öğretmen işbirliğinin temelinde yatan en önemli sorunlardan birinin endişe olduğu gerçeğinin yanı sıra öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına on beş günlük süre zarfında bakıldığında, 2444 otoriter ve 361 demokratik uygulama gözlemlenmiştir. Bu süreçte gözlenen otoriter uygulamalardan en yüksek sıklık gösteren uygulamaların kontrol davranışları, cezalandırma teknikleri ve saldırgan davranışlar; demokratik uygulamalardan en yüksek sıklığı gösteren uygulamaların ise işbirliği, yanıtlama, iletişim ve özerklik verme olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirme süreçlerinde çocukların aktif rol almasının ne kadar önemli olduğu gözlemlenmiştir.

Law (2008) yaptığı çalışmada lise ikinci sınıf öğrencilerinin motivasyonları ve metin öğrenmeleri üzerinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin etkilerini incelemiştir. İki çalışma yapan araştırmacı, yaptığı ilk çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin olumlu algı geliştirmede ve geleneksel eğitime göre daha kaliteli okuma-anlama becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşırken; ikinci çalışmasında ise öğrencilerin pozitif işbirlikçi davranış ve tutumlarının onların motivasyon ve okuma- anlama becerileri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Armstrong, Chang ve Brickman (2007) yaptıkları çalışmada biyoloji derslerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci başarısına etkilerini ve tutumlarını incelemişlerdir. Öğrencilerin biyoloji ders bilgilerinin, işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel ders formatına göre daha iyi sonuçlar verdiğine ulaşmışlardır. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine yaklaşımlarının son derece olumlu olduğunu görmüşlerdir ve bu yaklaşımın öğrenci katılımlarını da arttırabileceğini belirtmişlerdir. Ulaştıkları sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin küçük gruplarda çalışmaya teşvik edilmesinin ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki geribildirim iyileştirilmesinin ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki geribildirim iyileştirilmesinin, sınıf mevcudu çok kalabalık olan sınıflarda bile öğrencilerin bilgilerini iyileştirmeye yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Shaaban'ın (2007) işbirliğine dayalı öğrenmenin içinde yer alan tekniklerden biri olan JigsawII'nin, yabancı dil öğrenen çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışma deneysel nitelik taşımaktadır. Çalışmada okuduğunu anlama ve kelime dağarcığının gelişmesinde bu tekniğin kontrol ve deney grubu arasında anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu tekniğin kullanıldığı öğrenme sürecinde çocukların okuma motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Eilks (2005) çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan jigsaw tekniğinin kimya dersindeki atomik yapıların öğretilmesinde etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya Almanya'daki 15-17 yaşlar arasındaki 313 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler jigsaw tekniğinin uygulandığı 13 öğrenme grubuna ayrılmış ve kimya dersine ait belirlenen bazı üniteler öğretilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilere bu yöntemin fen öğretimini daha ilgi çekici yapıp yapamayacağı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Çalışma sonunda jigsaw tekniğinin, öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarını geliştirdiği, öğrencilerin derse karşı uyum problemlerini giderdiği ve akademik başarılarını yükselttiği belirtilmiştir.

Ramani'nin (2005) yılında yaptığı araştırmada, sosyal oyunlara çok benzeyen bir işbirlikçi problem çözme ortamının, çok daha fazla yapılandırılmış bir ortamdaki daha etkin bir şekilde çocuklarda işbirliği ve problem çözme destekleyip desteklemediği araştırılırken, aynı zamanda okul öncesi dönemde işbirlikli problem çözme becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda dört-beş yaş aralığındaki çocuklar oyun benzeri, esnek bir ortam ya da yapılandırılmış, yetişkinlere yönelik bir ortamda inşa görevine yönelik problemleri çözmeleri amacıyla rastgele seçilmişlerdir. Bu süreçte oyun benzeri ortamdaki çocukların diğer gruptaki çocuklara göre daha karmaşık yapılar inşa ettikleri ve diğer gruba göre arkadaşlarını daha fazla gözlemleyip, iletişim kurdukları görülmüştür. Bunun yanı sıra işbirlikli ortamların problem çözme olumlu yönde desteklediği de görülmüştür.

Santos Rego ve Moledo (2005) çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden jigsaw tekniğinin, İspanya'daki kültürler arası tutum, değer, inanç, kültürle ilgili kavramlar, öz güven, başarıya karşı motivasyon, gruplar arası iletişim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve ünite içeriğini artırmaya olan etkisini araştırmışlardır. Deneysel olan bu çalışmada 31 okul ve her okuldan bir deney bir kontrol grubu olmak üzere 123 deney 127 kontrol grubu toplamda 250 öğrenci yer almıştır. Deney grubu öğrencileriyle “jigsaw” tekniği ile konular işlenmiş ve veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ise jigsaw tekniğinin ölçülen birçok durum üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Vaughan (2002) yapmış olduğu çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenmenin Amerika'da farklı ırklardan olan 5. Sınıf çocuklarının üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada deney grubuna “Öğrenci takım başarı bölümleri tekniği” 12 hafta kullanılmıştır. Araştırmaya toplamda 21 çocuk katılmıştır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi yapıldığında, deney grubunun ön test- son test puanları arasında son test puanları lehine olumlu açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Vaughn (1993) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının işbirliği davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 43-58 ay arasındaki 8'i kız 9'u erkek olmak üzere toplam 17 çocuk katılırken, gözlem ve görüşmelerle 5 haftada veriler toplanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, işbirliği davranışının çocuklarda uzlaşma ve sosyal problem çözme gibi becerileri geliştirdiği görülmüştür.

İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik çalışmalar dikkatle incelendiğinde, bu çalışmaların bir çoğunun okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak ve uygulamalarını belirlemek gereksiniminden kaynaklanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, temel nitel (basic qualitative research) bir çalışmadır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel araştırmaların dünyaya dair betimleyici bir yaklaşımı vardır. Nitel araştırmacılar gündelik hayattaki unsurları, insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 2011).

Temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacılar, insanların hayatlarını ne şekilde inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlamlar katabildikleriyle alakalıdır. Temel nitel çalışmalar tüm disiplin ve uygulama alanlarında yer alırlar.

Eğitimde en yaygın yer alan nitel araştırma biçimi bu araştırmalardır. Bu araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanır. Hangi soruların sorulacağı, nelerin gözleneceği, hangi dokümanların ilişkili kabul edileceği çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır. Bu çalışmalarda veri analizi, veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir. Bulgular, bu yinelenen kalıplar veya türetildikleri veriler tarafından desteklenen temalardır. Bu bağlamda temel nitel araştırma süreci; anlam, anlama ve sürece odaklanma, amaçlı örnekleme, mülakat, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla veri toplama, tümevarımsal ve karşılaştırmalı veri çözümlemesi, bulguların etraflı betimlenmesi, tema ve kategorileştirilerek sunulması şeklinde özetlenebilir (Merriam, 2015, s.22-37). Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmış ve uygulamaları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem ve işbirliğine dayalı uygulamalara ilişkin etkinlik planları ile toplanmış, çözümü ise betimsel analiz ve doküman incelemesi ile yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma konusunun “Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri” olmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan ve Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alınmıştır (EK-1). Daha sonraki süreçte araştırmanın Kars il merkezindeki tüm ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi hedeflenerek, araştırmanın yapılacağı okullar belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan tekniklerinden biri olan görüşme tekniği eğitim bilim çalışmalarında kullanıldığında, nitel araştırma tekniklerine yönelik kavram ve yaklaşımlar yerine alternatif bir bakış açısı oluşturur ve nitel araştırma tekniklerine yer verilen eğitimbilim çalışmalarında, araştırmaların çoğunlukla küçük bir örneklem üzerinde yapılabilmesine imkân verir (Patton, 1990). Yine Türnüklü (2000,s.548), Lincoln ve Guba (1985)’e dayanarak, nitel çalışmalarda örneklem oluşturulurken olanaklar dahilinde en çok bilgi sağlayacak kişilerin tercih edildiğini, bu nedenle örneklemin büyüklüğünün veya küçüklüğünün yerine örneklemin araştırmanın ihtiyaç duyduğu veri miktarını karşılayıp karşılamadığı ile alakalı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle de örneklem seçiminin temsil edilebilirlik yerine, amaca dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda 5-16 Şubat 2018 tarihleri arasında, Kars il merkezine bağlı tüm ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokulları (3 ortaokul ve 14 ilkokula bağlı anasınıfı, 6 bağımsız anaokulu) olmak üzere toplam 23 okula gidilerek, okul müdürlerine araştırmanın kapsamı açıklanmış ve gerekli izinler gösterilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında belirlenen ölçütlere uyan öğretmenlere araştırmanın amacı, araştırma kapsamında yapılacak olan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi süreci açıklanarak gönüllü olarak araştırmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur.

Ölçüt örnekleme yöntemi, rastgele olmayan bir örneklemedir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden tespit edilmiş bir dizi ölçüte karşılık gelen tüm durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından sıralanabildiği gibi önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim öğretmenleri temel ölçüt olmuştur. Bununla birlikte maksimum çeşitliliğe ulaşmak amacıyla aşağıdaki ölçütler de gözetilmiştir:

1. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları,

2. Öğretmenlerin dört yıllık okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programı mezunu olmaları,

3. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları, ilkokul ve ortaokullar bünyesindeki anasınıflarında kadrolu olarak görev yapmaları,

4. 48-69 ay grubu çocuklar ile çalışan öğretmenler olmaları; Orçan'a (2014) göre, çocuklarda işbirliği becerileri hayatlarının ilk iki yılında zayıfken, iki kişiden fazla grup oluşturmak ve hem cinsleriyle oynamak istemedikleri bilinmektedir. Üç yaş civarında başlayan arkadaşlık ilişkileri, dört yaşında zenginleşir, beş-altı yaş civarında ise kurallı grup oyunlarına yönelen çocuklar işbirliği yapma davranışını edinir ve geliştirirler. Bu nedenle, araştırmada 48-69 ay grubu çocuklar ile çalışan öğretmenler çalışma grubu kapsamına alınmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde görev yapan ve belirlenen ölçütleri karşılayan 58 okul öncesi eğitim öğretmeni olduğu görülmüştür. Araştırma bu öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 12 farklı okulda (6 anaokulu, 5 ilkokul, 1 ortaokul) olmak üzere toplam 18 okul öncesi eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellik	Grup	N
Yaş	22-29	5
	30-35	6
	36 ve üzeri	7
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	1
Öğrenim durumu	Lisans	18
Hizmet yılı	1-5 yıl	4
	6-10 yıl	10
	11 yıl ve üzeri	4
Mezun olduğu fakülte	Eğitim fakültesi	10
	Açık öğretim fakültesi Sağlık	7
	bilimleri fakültesi	1
Çalıştıkları kurum türü	İlkokula bağlı anasınıfı	7
	Ortaokula bağlı anasınıfı	1
	Bağımsız anaokulu	10
Eğitim verilen çocukların yaş grubu	48-60 ay	7
	60-69 ay	5
	Karma	6
Gözlem yapılan sınıfların mevcudu	Ö3-1/ Ö3-2	11-12
	Ö8-1/ Ö8-2	16-11
	Ö9-1/ Ö9-2	11-12

Tablo 3.1.'den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin 5'i 22-29 yaş arası, 6'sı 30-35 yaş arası, 7'si ise 36 yaş ve üzeridir. Katılımcıların 17'si kadın 1'i erkektir. Katılımcıların 17'si Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği, 1'i Çocuk Gelişimi Lisans mezunu olup; 10'u Eğitim Fakültesi, 7'si Açık Öğretim Fakültesi, 1'i ise Sağlık Bilimleri Fakültesi mezunudur. Hizmet yılı açısından 1-5 yıl arasında 4 öğretmen, 6-10 yıl arasında 10 öğretmen, 11 yıl ve üzeri için ise 4 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin 7'si ilkokula ve 1'i ortaokula bağlı anasınıfında, 10'u ise bağımsız anaokulunda çalışmaktadır. Bununla birlikte 7'si 48-60 ay arası, 5'i 60-69 ay arası, 6'sı ise karma yaş grubundaki çocuklara eğitim vermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış gözlem ve etkinlik planlarının incelenmesi ile toplanmıştır. Bu bağlamda; 18 okul öncesi eğitimi öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını bildiği ve uyguladığı kanısına varılan 3 öğretmenin sınıfında toplamda 6 defa gözlemler yapılmış ve bu gözlemlere ilişkin etkinlik planları incelenmiştir. Aşağıda veri toplama sürecinde kullanılan bu teknikler ve özellikleri ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.3.1. Görüşmeler

Merriam (2015,s.85), DeMarrais'e (2004) dayanarak görüşmeyi , “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci” olarak tanımlamaktadır. Karasar'a (2017, s.212) göre, üç tür görüşme vardır. Bunlar:

- Yapılandırılmış görüşme
- Yarı yapılandırılmış görüşme ve
- Yapılandırılmamış görüşmedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmelere göre daha esnektirler. Bu görüşmelerde, araştırmacı görüşmeye başlamadan önce, sormayı hedeflediği soruları kapsayan görüşme kılavuzunu oluşturur. Araştırmacı görüşmenin gidişatına göre yanıtlayan kişinin yanıtlarını açıklamasını isteyebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli bir seviyede standartlık ve esneklik sağladıkları için bu yönleri ile eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedirler (Türnüklü, 2000). Bu nedenle bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında veri kaybı olmaması ve verilerin toplanılmasında kolaylık olması açısından görüşme yapılacak

öğretmenlere verilerin ses kayıt cihazı ile kayıt edileceğini ve bu kayıtların araştırma dışında kullanılmayacağını belirtmiştir. Yine araştırmacı, araştırmaya katılacak öğretmenlere katılımlarının gönüllülük esasına bağlı olduğunu hatırlatarak, istedikleri anda araştırmadan çekilebileceklerini söylemiştir. Bu bilgilendirmelerden sonra görüşmeler için uygun oldukları tarih ve saat konusunda bilgi alınmıştır.

3.3.1.1. Görüşme formu

Görüşme formunu oluşturmak için, ilgili kaynak taraması yapılmış ve araştırmacı için önemli olan, amaca yönelik sorular ana ve alt başlıklar halinde yazılmıştır. Araştırmacı, görüşme formunu hazırlarken kimi ilkeleri göz önünde bulundurmuştur. Bu ilkeleri Yıldırım ve Şimşek(2013,s.156); Bogdan ve Biklen (1992), Brookfield (1992) ve Patton'a (1987) dayanarak şöyle sıralamıştır:

- Kolay anlaşılabilir sorular hazırlama,
- Açık uçlu ve yönlendirme yapmayan sorular yazma,
- Çok boyutlu sorular yazmaktan kaçınma,
- Alternatif sorular yazma,
- Farklı türlerden sorular hazırlama,
- Soruları mantık çerçevesinde yazma,
- Soruları geliştirme.

Bu sıralanan ilkelere dikkat etmeye çalışılarak oluşturulan taslak form, 6'sı okul öncesi eğitimi alanında, 2'si ölçme değerlendirme alanında toplam sekiz uzmana dağıtılarak soruların anlaşılabilirliği, amaca hizmet etme ve yeterlilik derecesi gibi nitelikler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönütler sonrası, görüşme sorularından iki tanesi çıkartılarak, soruların sayısı azaltılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı araştırmalarda, gerçek araştırmaya geçmeden önce görüşmeyi yapacak kişinin, görüşme sorularıyla pilot uygulamalar yapması istenmektedir. (Silverman, 1993). Bu nedenle iki farklı öğretmenle, ön görüşmeler yapılmıştır. Bu ön görüşmelerden ilki için, Sarıkamış ilçe merkezinde bir ilkokulun bünyesinde yer alan anasınıfında görev yapmakta olan okul öncesi eğitim öğretmene çalışmanın amacı, içeriği ve bu görüşmenin neden yapılması gerektiği açıklanarak randevu alınmıştır. 6 Şubat 2018 tarihinde saat 10:00' da öğretmenin çalıştığı okula gidilerek araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği anlatılarak, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınabilmesi için gerekli izin istenmiştir. 34 dakika süren bu görüşme, öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme bittikten sonra öğretmene, genel anlamda görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığı konusunda ne düşündüğü sorulmuş ve "...tüm

sorular anlaşılır’’ cevabı alınmıştır. İkinci ön görüşme için ise, yine Sarıkamış ilçe merkezinde anaokulu bünyesinde yer alan bir anasınıfında görev yapmakta olan bir okul öncesi eğitim öğretmene çalışmanın amacı, içeriği ve bu görüşmenin neden yapılması gerektiği açıklanarak randevu istenmiştir. 7 Şubat 2018 tarihinde saat 13:30’ da öğretmenin çalıştığı okula gidilerek araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği anlatılarak, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınabilmesi için gerekli izin istenmiştir. 28 dakika süren bu görüşme, okul müdürünün odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme bittikten sonra, öğretmene cevaplamak istemediği herhangi bir soru olup olmadığı, soruların anlaşılır olup olmadığı konusunda ne düşündüğü veya konuyla ilgisiz ya da ayrıntı bir soru olup olmadığı sorulmuş ve “...görüşme çok akıcı geçti. Bence bir sıkıntı yok’’ cevabı alınmıştır.

Görüşmenin ardından öğretmenlerin, sorulara vermiş oldukları yanıtlar dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde anlaşılmayan, açıklama gerektiren, istenen bilgilere ulaşılmasına engel olabilecek veya öğretmenin üzerinde olumsuz bir etki oluşmasına neden olabilecek sorular olmadığı anlaşılmıştır. Bu ön görüşmeler sonucunda, görüşme formundaki herhangi bir soruda değişiklik yapılması gerekmediği görüşüne varılmıştır. Görüşme formu son hali ile 6 ana soru ve alt sorular olmak üzere toplamda 12 sorudan oluşmuştur.

Görüşmeler için ayrıca öğretmenlerin gönüllü katılımlarını belgelemek üzere gönüllü katılım formu hazırlanmıştır. Araştırmacı, öğretmen gönüllü katılım formunda kendisinden söz ederek, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Programı’nda yüksek lisans öğrencisi olduğunu ve bu araştırmadan elde edilecek verilerin sadece yüksek lisans tezinin verilerini oluşturacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı, görüştüğü öğretmenlerin tümüne araştırmanın amacını söyleyerek, görüşme sırasında elde edilecek ses kayıtları, etkinlik planları ve gözlem kayıtlarının yalnızca bilimsel veri olarak bu araştırma kapsamında kullanılacağını ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda ses kayıtlarındaki verilerin yazıldıktan sonra silinebileceğini ya da öğretmenlere teslim edilebileceğini, isimlerinin bu araştırmada kullanılmayacağını, bunun yerine bir kod isim kullanılacağını ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını ve bu durumda da yapılan kayıtların ve yazılan raporların öğretmenlere teslim edilebileceği şeklinde açıklamalara yer vermiştir. Öğretmen gönüllü katılım formu EK-3’te sunulmuştur. Bununla birlikte araştırmada, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu, görüşme formunun son hali ile birlikte EK-4’te yer almaktadır.

3.3.1.2. Görüşme ilkeleri

Görüşmeler gerçekleştirilirken geçerlik ve güvenirliğini sağlayabilmek için kimi ilkeler belirlenmiştir. Bu bağlamda soruların belli bir sıra ile öğretmenlere sorulmasına karar verilmiştir. Ancak bilindiği üzere görüşmeci önceden hazırlamış olduğu sorulara bağlı kalarak görüşmeyi tamamlayabileceği gibi, bu sorular hakkında daha ayrıntılı bilgi alma hedefiyle ek sorular sorma özgürlüğüne de sahiptir. Bununla birlikte, araştırmacı soruları ya da konuları belirli bir sırada sormak zorunda değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150). Bu nedenle görüşmeler esnasında bir soru ile bir diğer sorunun cevabının da ayrıntılı bir şekilde alındığı durumlarda, diğer soru tekrar olmaması açısından sorulmamıştır. Bununla birlikte öğretmenler sorunun cevabından yüzeysel olarak bahsetmiş ve soru tam anlamıyla cevaplanmamışsa, “*Ekleme istedikleriniz var mı?*” şeklinde başka bir soruyla tümü cevaplanmamış olan soru öğretmenlere yeniden sorulmuştur.

Öğretmenlerin, görüşmeler esnasında zaman zaman açıklanmasını istedikleri sorular olursa, yönlendirme yapmayacak şekilde gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenler soruyla ilişkisiz yanıtlar verdiklerinde soru tekrar edilmiş, ek açıklama yapılmış ve öğretmenler aynı cevabı yinelemişlerse sorunun cevabı o şekilde kaydedilerek bir sonraki soruya geçilmiştir. Bunun yanı sıra, sorular el verdiğince sohbet ortamında, konuşma tarzında sorularak yansız ve soruların yanıtlanmasına teşvik edici olunmasına özen gösterilmiştir. Görüşme verileri ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bu sayede araştırmacının not alma gibi bir sorunu olmamış, soru sorma ve dinleme işlevleri daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 175).

Görüşmeler sırasında şu ilkeler de göz önünde bulundurulmuştur:

1. İlk sorular ilgi çekici ve yanıtlaması kolay olmalıdır. Görüşme yapılan kişi yanıt vermeye güdülenmelidir.
2. Sorular genelden özele doğru olacak sırayla sorulmalıdır.
3. Sorular, birbirleriyle ilgilerine göre gruplandırılmalıdır.
4. Final soruları, görüşme yapılan kişide “başarı duygusu” yaratan, gerektiğinde yeni işbirlikleri için güdüleyici nitelikte olmalıdır (Karasar, 2017, s.214-215). Araştırmacı görüşmeler süresince sayılan tüm görüşme ilkelerine sadık kalmaya çalışmıştır.

3.3.1.3 Görüşmelerin yapılması

Görüşmeler alınan randevular doğrultusunda, 13 Şubat 2018 ile 19 Mart 2018 tarihleri arasında ve öğretmenler için o anda uygun olan ortamlarda yapılmıştır. Görüşme yapılan tarihler ve görüşmelerin ne kadar sürdüğü Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Görüşme Tarih ve Süreleri

Öğretmen	Görüşme Tarihi	Görüşmelerin Yapıldığı Yer	Görüşme Süresi
Ö1	19.02.2018	İdareci Odasında	21 dakika
Ö2	02.03.2018	İdareci Odasında	7 dakika
Ö3	13.02.2018	Okulun Mutfağında	26 dakika
Ö4	05.03.2018	Öğretmenler Odasında	28 dakika
Ö5	23.02.2018	Öğretmenler Odasında	25 dakika
Ö6	20.02.2018	İdareci Odasında	28 dakika
Ö7	20.02.2018	İdareci Odasında	30 dakika
Ö8	26.02.2018	Okulun Boş Bir Odasında	34 dakika
Ö9	26.02.2018	Okulun Boş Bir Odasında	29 dakika
Ö10	06.03.2018	Okulun Mutfağında	34 dakika
Ö11	08.03.2018	Öğretmenler Odasında	24 dakika
Ö12	22.02.2018	İdareci Odasında	28 dakika
Ö13	22.02.2018	İdareci Odasında	25 dakika
Ö14	16.03.2018	Öğretmenler Odasında	30 dakika
Ö15	07.03.2018	İdareci Odasında	10 dakika
Ö16	07.03.2018	İdareci Odasında	32 dakika
Ö17	19.03.2018	Okulun Boş Bir Odasında	34 dakika
Ö18	19.03.2018	Okulun Boş Bir Odasında	26 dakika

Görüşmeler esnasında öğretmenler için birer tane öğretmen gönüllü katılım formu, demografik bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamı okul öncesi eğitim kurumlarında yapılırken 8'i idarecilerin odasında, 4'ü öğretmenler odasında, 4'ü okulun boş bir odasında, 2'si ise okulun mutfağında araştırmacı ve öğretmen ortamda yalnızken gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler anında ortama bir kişi girmişse ya da görüşmeyi kesecek herhangi bir olay gerçekleşmişse ses kayıt cihazı kapatılarak görüşmelere ara verilmiştir. Ortam tekrar eski haline döndüğünde görüşmeler kaldığı yerden sürdürülmüştür. Araştırmacı tarafından görüşmeye başlamadan önce, öğretmenlere gönüllü katılım formu okutulup, imzalatılmıştır. Daha sonra ise demografik bilgi formunun öğretmen tarafından doldurulması istenmiştir.

Görüşmeler esnasında, öğretmenlere 6 ana soru ve alt soruları olmak üzere toplamda 12 soru sorulmuştur. Görüşmelerin en kısa olanı 7 dakika, en uzun olanı ise 34 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama 25-30 dakika arasında sürdüğü görülmüştür. Yapılan 18 görüşmeden 2'si görüşmenin başlarında sonlandırılmıştır. Bu görüşmelerden birinde öğretmen Ö2'ye

“Okul öncesi eğitiminde, işbirliğine dayalı öğrenme” konusunda, düşüncelerinizi merak ediyorum. İşbirliğine dayalı öğrenme sizin için ne anlama geliyor? Açıklayabilir misiniz? Sorusu yöneltildiğinde “*Evet yani çok hatırlayamadım açıkçası sınava hazırlanırken bütün yöntemleri biliyordum ama bunu şimdi hatırlayamadım. Kusura bakmayın.*” yanıtı alınmış, araştırmacı tarafından “*Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?*” sorusu yöneltilerek daha sonrasında görüşme sonlandırılmıştır. Bir diğer görüşmede öğretmenlerden Ö15’e aynı soru sorulduğunda “*Ben bugün geleceğinizi not etmiştim. Dün akşam bir konuya bakayım dedim. Açıkçası benim ayrıntısını bildiğim bir öğrenme yöntemi değildi fakat faydalarını okudum bundan sonraki günlerde kullanacağım*” yanıtı alınmış ve yine “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusu yöneltilerek daha sonrasında görüşme sonlandırılmıştır. Geriye kalan 16 öğretmenle görüşmeler tamamlanmıştır.

3.3.2. Gözlemler

Araştırma sürecinde, nitel veri toplama tekniklerinden bir diğeri olan yapılandırılmış gözlemler ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Gözlem nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Gözlemin en önemli özelliği araştırmacıyı ulaşmasını hedeflediği veriye ilk elden ulaştırmasıdır. Yapılandırılmış gözlem çalışmasında ise araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.202-217). Bu çalışmada da, araştırmacı tarafından görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerin (Ö3, Ö8 ve Ö9) sınıflarında yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar araştırmaya dolaylı olarak katılacakları için EK-5’te yer verilen veli için gözlem bilgilendirme ve izin formunun kendileri vasıtasıyla velilere ulaştırılarak, çocukların velilerinden gönüllü katılım izinlerinin alınması istenmiştir. Gözlemleri gerçekleştirirken kullanılmak üzere araştırmacı tarafından bir gözlem formu geliştirilmiştir.

3.3.2.1. Gözlem formu

Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin içeriğinden yola çıkılarak, yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle ilgili kaynak taraması yapılmış, elde edilen bilgilerle gözlem formunun maddeleri hazırlanmıştır. Gözlem maddelerinin istenilen veriyi ortaya çıkarması açısından, geçerli olup olmadığının değerlendirilmesi açısından 6’sı okul öncesi eğitimi alanında, 2’si ölçme değerlendirme alanında toplam 8 uzmanın fikirlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda, gözlem formundaki ifadeler nesnelleştirilmiştir.

Daha önceden kendileri ile pilot görüşmeler yapılan öğretmenlerin her ikisi de, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdiklerini beyan ettikleri için, onlardan bu uygulamalarını gözlemleyebilmek üzere tekrar randevular istenmiştir. Birinci ön gözlem için 8 Şubat 2018 tarihinde saat 10.20’de Sarıkamış ilçe merkezinde ilkokul bünyesinde yer alan bir anasınıfında işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları araştırmacı ve bir diğer gözlemci tarafından 34 dakikada gözlemlenerek, gözlem formları doldurulmuştur. İkinci ön gözlem için ise 9 Şubat 2018 tarihinde saat 15.10’da Sarıkamış ilçe merkezinde anaokulu bünyesinde yer alan bir anasınıfında yine işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları araştırmacı ve bir diğer gözlemci tarafından 28 dakikada gözlemlenerek, gözlem formları doldurulmuştur. Bu gözlemler sonucunda, gözlem formunda “İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturma” başlığı altındaki “gruplar heterojen bir yapıya (cinsiyet, başarı, yetenek, sosyo-ekonomik özgeçmiş vb. açılardan) sahiptir.” maddesinin, araştırmacı veya diğer gözlemci tarafından çocuklar hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olunmaması nedeniyle doldurulamadığı görülmüştür. Bu nedenle bu maddenin, sınıfta uygulamayı yapan öğretmene sorularak doldurulması gerektiği kanısına varılmıştır.

Son şekli verilen gözlem formu;

- İşbirliğine dayalı öğrenme için gerekli fiziksel ortamı oluşturma,
- İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturma,
- Çocukların işbirliğine dayalı öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama,
- İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirme yapma olmak üzere dört ana başlıktan ve her başlığın altında çeşitli sayıda gözlem maddelerinden oluşmaktadır. Gözlem formu EK-6’da sunulmuştur.

Bununla birlikte araştırmacı, gözlem verilerinin güvenilirlik çalışması için Kafkas Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programında ders veren bir öğretim görevlisinden yardım almıştır. Tüm gözlemler araştırmacı ve bu ikinci gözlemcinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecine başlamadan önce ikinci gözlemci olan bu kişiye araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Aynı zamanda gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaların ve gözlem formundaki maddelerin kapsamının açıklanmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen gözlem formu, araştırmacı ve ikinci gözlemci tarafından aynı anda işaretlenmiştir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı uygulama sürecinde yaptığı tüm etkinlikler değerlendirilerek, hangi düzeyde olduğuna karar vermeye çalışılmış ve “2”, “1” ve “0” olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin gerçekleştirmesi beklendiği halde gözlenmeyen davranışları hayır anlamında “0”, gerçekleştirmesi beklenen ve gözlenen davranışları evet anlamında “2”,

gerçekleştirmesi beklendiği halde her boyutuyla gözlenemeyen davranışları ise kısmen anlamında “1” olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2.2. Gözlem ilkeleri

Gözlemlerde birbirinden bağımsız şekilde gözlem yapabilecek en az iki gözlemcinin yer alması yararlı, çoğu kez de zorunludur. Sadece bir gözlemci ile elde edilen verilerin güvenilirliği hususunda yorumda bulunma olasılığı son derece kısıtlıdır. Bu nedenle en az iki, çoğu kez de üç gözlemcinin araştırmada yer alması önerilmektedir (Karasar, 2017, s.205-206). Bu araştırma kapsamında da tüm gözlemler iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında aşağıda sıralanan ilkeler de göz önünde bulundurulmuştur:

- Gözlenecek maddelerin çok boyutlu olacak şekilde gözlenmesine, fırsat verecek şekilde gözlem boyutlarını belirleme,
- Fiziksel çevrenin tanımlanması,
- Ortamın sosyal boyutlarının gözlenmesi,
- Ortamda uygulanan etkinliklerin gözlemlenmesi,
- Ortamda konuşulan dilin gözlenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.205-206).

Bu bağlamda, gözlenecek maddelerin çok boyutlu olacak şekilde gözlenmesine fırsat verecek şekilde gözlem boyutlarını belirleme ilkesi doğrultusunda, bütüncül gözlem yapılmaya çalışılmış, gözlenen ortam ve bu ortamda yer alan davranışlar birbiriyle ilişkili bir şekilde gözlenmiştir. Örneğin; “grup içerisindeki çocuklar arasında, çok yönlü iletişimi destekleme” maddesine yönelik yapılan gözlemlerde öğretmenin sadece sözel davranışları değil, jest ve mimiklerine de dikkat edilmiştir. Fiziksel çevrenin tanımlanması ilkesine yönelik yapılan gözlemlerde, gözlenen davranışlar sınıf içinde biçimlenip anlam kazanacağından gözleme başlamadan önce gözlem formlarına sınıf hakkında betimleyici notlar alınmıştır. Ortamda konuşulan dilin gözlenmesi ilkesine yönelik yapılan gözlemlerde ise, ortamda yer alan sözel iletişimin yanı sıra sözel olmayan (bedensel) iletişim de gözlenmiştir. Örneğin; “*öğretmenim bak biz beraber yapıyoruz*” diyen çocuğa, öğretmenin gülümsemesi ve omzuna dokunması da gözlem formuna not olarak alınmıştır.

3.3.2.3. Gözlemlerin yapılması

Görüşmeler ile sağlanan verilerin gözlemlerle desteklenebilmesi için, görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan ve gönüllü olan üç öğretmenin sınıfında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler birbirinden farklı zamanda, 2-25 Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Gözlemlerin yapıldığı tarihler ve süreleri Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Gözlem Tarih ve Süreleri

Öğretmen	1.Gözlem Tarih ve Süresi	2.Gözlem Tarih ve Süresi
Ö3	02.05.2018 / 40 dakika	14.05.2018 / 38 dakika
Ö8	17.05.2018 / 43 dakika	25.05.2018 / 40 dakika
Ö9	15.05.2018 / 35 dakika	23.05.2018 / 42 dakika

Gözlemler her bir öğretmen için iki kez ve her gözlem iki gözlemcinin de katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ulaşılabilen kaynaklarda gözlem sayısına bir sınırlama getirilmemişken, süre sınırlı ise tek gözlem yapılabileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011, s.149). Araştırma kapsamında da öğretmenler dönem sonu yaklaştığı için yılsonu etkinliklerine yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğini belirterek daha fazla gözlem yapılması konusunda gönüllü olmamışlardır. Bu nedenle gözlemler iki gözlem ile sınırlı kalmıştır. Bir sınıfta yapılan iki gözlem arasında en az bir hafta zaman yer almıştır.

Gözlemlerden en kısa olanı 35 dakika sürerken, en uzun olanı 43 dakika sürmüştür. Gözlemler sırasında her iki gözlemci de sınıfta farklı yerlerde oturarak birbirlerini etkilemeden etkinlikleri gözlemlemiş, gözlem formunu doldurmuş ve istekleri doğrultusunda gözlenecek maddeler hakkında kısa kısa notlar almışlardır.

3.3.3. Etkinlik planlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik bir etkinlik planı hazırlayıp uygulamaları istenmemiştir. Görüşmeler sırasında işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdiğini beyan eden ve görüşmeler sonucunda İşbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerden, gerçekleştirdikleri işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gözlemleyebilmek ve eğer bu etkinlikler için bir plan yapacaklarsa, bu planların bir örneğinin kendilerinden isteneceği söylenerek randevular alınmıştır. Alınan randevular doğrultusunda, yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir ve etkinlik gözlemleri bittikten sonra varsa, öğretmenlerden bu etkinlik için hazırladıkları planların bir örnekleri istenmiştir. Her öğretmenden yaptığı iki uygulama sonrası, ikişer etkinlik planı olmak üzere üç öğretmenden toplamda altı etkinlik planı toplanmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmacı tarafından, görüşme ve gözlem süreçleri tamamlandıktan sonra geçerlilik ve

güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İnandırıcılığın (iç geçerliğin) başarılabilmesi için araştırmacıların kullanabilecekleri bir takım stratejiler bulunmaktadır. Bunlar:

1. Uzun süreli etkileşim; bir gözlemcinin tek bir gözlemle yetinmemesi gerektiğini söyleyen bu strateji doğrultusunda her gözlem iki gözlemci tarafından yapılmış ve her öğretmen için iki farklı zamanda, iki tane etkinlik gözlemlenmiştir.

2. Derinlik odaklı veri toplama; verilerin araştırma sorularına yanıt vermede yeterliliğinin sorgulanması gerektiğinde ek veri toplanması gerekliliği söylenen bu strateji kapsamında, öğretmenler sorulardan farklı konulara değindiğinde sözlerinin bitmesi beklenmiş daha sonra ek soru ile tekrar aynı soru sorulmuştur.

3. Çeşitleme; veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak geçen bu strateji doğrultusunda farklı okullarda farklı özelliklere sahip, farklı sosyo- ekonomik düzeyde okullarda görev yapan öğretmenlerin sürece dahil edilmesi ile veri kaynakları çeşitliliği sağlanmıştır. Sadece görüşme ile yetinmeyip gözlem ve doküman incelemesi teknikleri de kullanılarak yöntem çeşitlemesi de sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya araştırmacıdan başka, alanında uzman iki kişinin daha katılması ile araştırmacı çeşitlemesi de gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

4. Uzman incelemesi; veri toplarken araştırmacıdan başka bir kişinin daha süreçte yer alması ve verileri çözümlerken de alanında uzman iki kişiden yardım alınması uzman incelemesi stratejisinin de gerçekleştirilmesine katkı sağlamıştır.

5. Katılımcı teyidi; çeşitli şekilde gerçekleştirilebileceği söylenen bu strateji için öğretmenlere görüşme metinleri okunarak yanlış ya da eksik olan ya da eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorularak teyit ettirilmiştir (Erlandson vd., 1993'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.299-303). Bununla birlikte, iç güvenirlik (tutarlılık) adına; ham veriler analiz aşamasında yapılan kodlamalar saklanmıştır. Kapsam geçerliliğini gerçekleştirmek adına; görüşme sorularının ve gözlem maddelerinin istenilen veriyi ortaya çıkarması açısından geçerli olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla 6'sı okul öncesi eğitimi alanında 2'si ölçme değerlendirme alanında toplam 8 uzmanın fikirlerine başvurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiş ve bu süreçte MAXQDA bilgisayar programından yararlanılmıştır. Bilimsel çalışmalarda, nitel bununla birlikte nicel olarak da araştırmalar yapılabileceği gibi, bu nitel bulgular istatistiklerle beraber verilebilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Nitel veriler yanlılığı azaltıp, güvenirliliği en üst düzeye çıkartmak amacıyla nicelleştirilebilirler (Yıldırım

ve Şimşek, 2013).

Bununla birlikte betimsel analizde hedef, elde edilen bulguları düzelenmiş ve yorumlanmış bir şekilde ortaya koymaktır. Bu hedefle elde edilen veriler, önce sistemli ve açık bir şekilde betimlenir daha sonra ise yapılan bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri analiz edilir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz aşağıdaki aşamalardan oluşur:

1. Betimsel analiz amacıyla bir çerçeve oluşturma; araştırmada yer alan sorulardan, araştırmanın kavramsal boyutundan veya görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin kaydedilmesi; bu basamakta ise daha önceki aşamada oluşturulan çerçeveye göre elde edilmiş olan veriler okunur ve düzenlenir.
3. Bulguların tanımlanması; bu aşamada işlenen ve düzenlenen veriler tanımlanır.
4. Bulguların yorumlanması; tanımlanmış olan bulgular bu aşamada açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır. Bu aşamada bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256).

3.5.1. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde hedef, verilerin tümünü araştırmaya yansıtma değil, araştırmayla doğrudan veya dolaylı ilgili olan verileri okuyucuların anlayabileceği bir şekilde ortaya koymaktır (Altunışık vd., 2010, s.322). Araştırmada görüşmeler gerçekleştirildikten sonra betimsel analizin ırasıyla aşağıdaki aşamaları doğrultusunda veriler çözümlenmiştir.

1. Betimsel analiz amacıyla bir çerçeve oluşturma aşamasında; görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ile toplanan veriler, bilgisayara Speech to Text programı ile aktarıldıktan sonra, araştırmacı ve bir diğer kişi tarafından dinlenerek metin dosyasına dönüştürülmüştür. Metinlere ıııı, şşş, ımmm gibi mimikler, araştırmanın konusunu etkilemeyeceği için eklenmemiştir. Sadece Speech to Text programı ile yetinmeyip, iki kişi tarafından da ses dosyalarının dinlenmesiyle yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır. Böylece veri kaybı en aza indirilerek, güvenilirliğin üst düzeyde tutulması hedeflenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde MAXQDA programından yararlanmak isteyen araştırmacı, program ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla Konya ilinde Dr. Zeynep Kurnaz eğitimliğinde 28-29 Nisan 2018 tarihinde düzenlenen 12 saatlik “MAXQDA ile Nitel Veri Analizi” eğitimine katılarak bilgi edinmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda veri analiz çerçevesi olarak, görüşme sorularının kullanılmasına karar verilmiştir. Bu hedefle yazılı hale getirilen görüşmelerin tamamı tek tek ve dikkatlice incelenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda, her bir görüşme sorusuna ait tüm öğretmenlerin

cevapları olduğu gibi belirlenmiştir. Belirlenen bu yanıtlar birçok kez okunup değerlendirildikten sonra, her bir soru maddesinin altına soru ile ilişkili yanıtların yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur.

Görüşme kodlama anahtarında araştırmancının sorularına ve bu soruların cevaplarını içeren kodlara yer verilmiştir. Kodların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, dökümünün gerçekleştirildiği görüşme formları içinden 8 tanesi yansız atama yoluyla seçilmiştir. Bu seçimde, olabildiğince farklı okul öncesi eğitim kurumuna ait görüşmelerden birer görüşme formunun yer almasına özen gösterilmiştir. Seçilen 8 görüşme için boş birer görüşme kodlama anahtarı okul öncesi eğitimi alanında bir uzmana verilmiştir. Seçilen bu görüşme formları, uzman ve araştırmacı tarafından, birbirlerinden bağımsız olacak şekilde görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda uzman ve araştırmacının görüşme kodlama anahtarları kullanarak, aralarında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda, çok fazla fark olmadığı görülürken, fark oluşturan noktalar üzerinde uzman ve araştırmacı değerlendirmeler yaparak, uzlaşıp görüş birliğine varmışlardır. Görüşme kodlama anahtarına böylelikle son şekli verilmiştir (EK-6).

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi kapsamında; tüm öğretmenlere ait görüşme formları okunarak, her bir görüşme formu için ayrı ayrı çoğaltılan görüşme kodlama anahtarı içindeki, ilgili sorunun ilgili kısmı araştırmacı ve uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olacak şekilde kodlanmıştır. Kodlamalar sırasında, öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar hakkında herhangi bir yorum yapılmamıştır.

Görüşme tekniği kullanılan araştırmaların güvenilirliğinde, verilerin çözümlenmesinde yapılabilecek yanlışların en aza indirilebilmesi için çözümleme tutarlılığına bakılması gerekir. Bu amaçla alan yazında, çözümlemelerin alandan farklı iki uzman tarafından yapılarak çözümlemeler arasındaki tutarlılığa bakılması ön görülmektedir (Acar, 2000). Bu nedenle araştırmada, araştırmacı ve alandan bir uzmanın yaptığı çözümlemeler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada zaman kaybı yaşanmaması açısından, görüşmeler arasından daha önceden seçilmiş 8 görüşme örneklem olarak kabul edilerek, bu görüşmeler ile ilgili birer görüşme kodlama anahtarı doldurulduktan sonra araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığı kıyaslanarak, uyum yüzdeleri bulunmuştur. Törnükü'nün (2000, s.551), Croll (1986), Robson, (1993), Bakeman ve Gottman (1997)'ye dayanarak belirttiği aşağıdaki uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

$$P = \frac{Na \times 100}{Na + Nd}$$

P: Uyuşum yüzdesi,

Na: Uyuşum miktarı,

Nd: Uyuşmazlık miktarı

Araştırmacı ve uzmanın yaptığı kodlamalar kıyaslanarak uzmanlar arası “Görüş Birliği (Uyuşum)” veya “Görüş Ayrılığı (Uyuşmazlık)” biçiminde işaretlemeler yapılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzman aynı kodlamaları yapmışlar ise bu uzmanlar arası görüş birliği, farklı kodlamalar yapmışlar ise, araştırmacının yaptığı analiz referans olarak benimsenerek farklılık miktarı kadar görüş ayrılığı ve yapılan kodlamalar esnasında araştırmacı ve uzman tarafından soruyla ilişkili hiçbir kodlama yapılmamışsa yine uzmanlar arası görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, Tablo 3.4.’de soruların uyum yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3.4.*Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri*

Sorular	Uyuşum Yüzdeleri
Soru 1	100
Soru 2	100
Soru 3	97
Soru 3.a	100
Soru 4	100
Soru 4.a	79
Soru 4.b	95
Soru 4.c	100
Soru 5	77
Soru 5.a	100
Soru 5.b	100
Soru 6	83
Tüm araştırmanın güvenirlik ortalaması	94.25

Güvenirlik hesaplanmasının her bir soru için ayrı ayrı yapıldığı araştırmanın güvenilirlik ortalaması da %94.25 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda, güvenilirlik ortalamasının %70 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilir olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

MAXQDA araştırmacıya nitel metinleri sistemli bir şekilde analiz etmek ve yorumlamak için yardım eden bir bilgisayar yazılım programıdır (Creswell, 2015, s.201). Bununla birlikte verilerin düzenlenmesini, görselleştirilmesini ve frekanslarla ifade edilmesini sağlar. Bu bağlamda sırayla;

- Tüm görüşmeler tek tek ve dikkatlice okunarak kodlarla ifade edilmiş,
- Görüşme soruları temalar olarak kabul edilmiş,
- İlgili kodlar, ilgili temaların altında toplanarak kod anahtarı oluşturulmuş,
- Kod anahtarı ve tüm görüşmeler MAXQDA programına, uzman tarafından girilmiş,
- Ortaya çıkan bulgular araştırmacı tarafından analiz edilip, yorumlanmıştır.

3. Bulguların tanımlanması kapsamında; araştırma kapsamında görüşme dökümlerinden elde edilen veriler anlaşılır bir dille ifade edilerek yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

4. Bulguların yorumlanması kapsamında; veriler karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu aşamada sonuçlar neden sonuç ilişkisi içerisinde verilerek çalışma daha nitelikli hale getirilmeye çalışılmıştır.

3.5.2. Gözlemlerden elde edilen verilerin analizi

Görüşmeler ile sağlanan verilerin uygulama sürecine nasıl yansıdığını gözlemleyebilmek için, görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiğı düşüncesine varılan üç öğretmen sınıfında iki farklı zamanda, bir diğeri gözlemcinin de katılımıyla gözlemler yapılmıştır. Veriler gözlemler sırasında gözlem formuna işaretilenmiş ve gerekli durumlarda açıklamalar kaydedilmiştir. Daha sonra betimsel analiz kapsamında, sırasıyla gözlem boyutlarından yola çıkılarak veri analizi çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kapsamda, verilerin hangi betimlemeler altında sıralanacağı ve verileceğı belirlenmiştir.

Gözlem formundaki ana başlıklara göre gerekli fiziksel ortamı oluşturma, öğrenme gruplarını oluşturma, çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama ve uygulama sonucunda değerlendirme yapma olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçeveye göre daha sonra ki aşamalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bir diğeri aşama olan verilerin kaydedilmesi aşamasında daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilmiş olan veriler işlenerek, okunarak düzenlenmiştir. Gözlem formundaki her maddenin formda yer alan üçlü dereceleme uygun olarak frekans hesaplaması yapılmıştır.

Bir sonraki aşama olan bulguların tanımlanmasında, temalar altında düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Son aşamada ise tanımlanmış olan bulgular neden-sonuç ilişkileriyle açıklanarak ilişkilendirilmiştir. Gözleme ait bulgular yorumlanırken araştırmacı ve ikinci

gözlemci tarafından doldurulan formlar birlikte değerlendirilmiş, her madde için iki gözlemcinin de aldıkları notlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı ve gözlemci öğretmenlerle vedalaşıp okuldan ayrıldıktan sonra, çok zaman geçirmeden sessiz bir ortamda doldurdıkları gözlem formundaki her bir madde üzerinde konuşmuşlardır. Altı gözlemden ikisinde ve toplamda üç maddede iki gözlemcinin farklı işaretlemeler yaptıkları görülmüştür. Bu maddelere bakıldığında; öğretmenlerden Ö3'ün birinci işbirliğine dayalı öğrenme uygulaması gözleminde “Çocuklara grup rollerini oluşturmaları (grup sözcüsü, materyal sağlayıcı vb.) için rehberlik yapılmıştır” maddesine yönelik yapılan gözlemlerde ikinci gözlemcinin maddeyi “kısmen”, araştırmacının ise “evet” olarak değerlendirdiği görülmüştür.

Bu doğrultuda her iki kişinin aldığı gözlem notları birleştirildiğinde, öğretmenin çocuklara materyal sağlayıcı boyutunda da rehberlik yaptığı sonucuna varılmış ve madde evet olarak değerlendirilmiştir. Yine aynı etkinlikte “İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, etkili hale getirecek ilkeler (olumlu bağımlılık, grup ödülü, bireysel sorumluluk vb.) açıklanmıştır” maddesine yönelik yapılan gözlemlerde ikinci gözlemcinin maddeyi “kısmen”, araştırmacının ise “evet” olarak değerlendirdiği görülmüştür. Yine bu doğrultuda her iki kişinin aldığı gözlem notları birleştirildiğinde, grup sürecinin değerlendirilmesi boyutunun da öğretmen tarafından çocuklara açıklandığı sonucuna varılmış ve madde evet olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden Ö8'in birinci işbirliğine dayalı öğrenme uygulaması gözleminde “Çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır” maddesine yönelik yapılan gözlemlerde ikinci gözlemcinin maddeyi “kısmen” araştırmacının ise “hayır” olarak değerlendirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda her iki kişinin aldığı gözlem notları birleştirildiğinde, öğretmenin çocukların kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanımadığına karar verilerek madde hayır olarak değerlendirilmiştir. Böylelikle üç maddede de araştırmacı ve ikinci gözlemci görüş birliğine varmışlardır.

3.5.3. Etkinlik planlarından elde edilen verilerin analizi

Öğretmenlerin sınıflarında farklı zamanlarda gerçekleştirilen ikişer etkinlik gözlemi sonrasında, kendilerinden gözlemlenen etkinliklere ait planlarının birer örnekleri alınmış ve doküman incelemesi yoluyla incelenerek yorumlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini içerir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına veri toplama yöntemi olduğu gibi başka veri toplama yöntemleri ile beraber de ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 202- 217).

Dokümanların incelenmesi yapılırken şu aşamaların izlenmesi önerilmektedir:

1. Dokümanlara ulaşma; doküman incelemesine karar verilmeden önce araştırmacı kendisine, “Bu araştırmada bu dokümanların kullanılmasına gerçekten ihtiyaç var mıdır? Eğer varsa, neden? Ne tür dokümanlara ihtiyaç vardır? Bu dokümanlara nereden, kimden ulaşılabilir?” sorularını sormalıdır. Yoksa araştırmacı, zamanının büyük bir bölümünü araştırma açısından ciddi bir önemi olmayan dokümanları toplamakla kaybedilebilir.

2. Orijinalliğin kontrol edilmesi; dokümanlara ulaşan araştırmacı, bu dokümanların özgün olup olmadığını kontrol etmelidir. Çünkü özgünlüğü kontrol edilmeden araştırmada kullanılan dokümanlar, dokümanın ait olduğu asıl kaynak tarafından sahiplenilmezse, hem araştırmacının hem de araştırmanın güvenilirliği zedelenmiş olur.

3. Dokümanları anlama; eğer araştırmacı, araştırmasını sadece dokümanlara bağlı olarak yapıyorsa, bu dokümanların belli bir sistem dahilinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak analiz edilip, anlamlandırılması gerekir. Eğer elde edilen dokümanlar, görüşme ve gözlem gibi başka veri toplama yöntemleriyle bir arada ele alınacaksa, araştırmacı bu yöntemlerden ulaştığı verileri dokümanlardan elde ettiği verilerle karşılaştırarak anlamlandırabilir.

4. Veriyi analiz etme; dokümanlar, doküman analizinde kullanılacak önceden belirlenmiş kategori ve temalarla analiz edilir.

5. Veriyi kullanma; bir dokümanda adı geçen veya konu edilen kişiler, grup veya kurumların adları gizli kalmalı, eğer bir nedenle araştırma raporunda kullanılacaksa, gerçek adlar yerine takma isimler kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.223- 227).

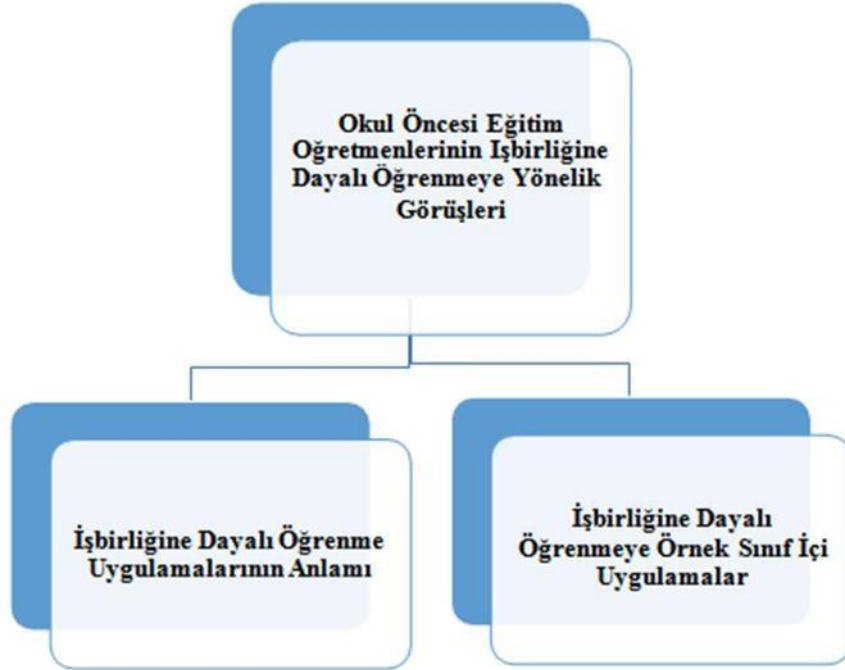
Bu araştırma kapsamında da öğretmenlerden elde edilen etkinlik planları yukarıda sıralanan aşamalar doğrultusunda incelenmiştir. Etkinlik planları, görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin güçlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerin beyanlarına dayalı olarak, etkinlik planlarının özgün olduğu kabul edilirken, araştırmacı tarafından görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler etkinlik planlarından elde edilen verilerle karşılaştırarak anlamlandırılmıştır. Etkinlik planı incelemelerinde, başlıklar oluşturulurken gözlem maddeleri ve Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı etkinlik planı formatı ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlik planlarında aranabilecek özellikleri yansıtan maddeler ana başlıklar olarak kabul edilmiş, gözlem formundan yararlanılmıştır. Oluşturulan bu ana başlıklar; kazanım ve göstergeler, etkinlik türü, kavramlar, sözcükler, materyaller, öğrenme süreci, aile katılımı, uyarılma ve değerlendirilmedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde görüşme, gözlem ve etkinlik planlarının incelenmesi yoluyla toplanan verilerden, betimsel analiz ve doküman incelemesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların verilmesinde, görüşme ve gözlem formunda bulunan soruların sırası temel alınmıştır. Bununla birlikte sorular aynı alt amaca yönelik olma durumlarına göre birleştirilerek aynı başlık altında verilmiş; öğretmenlerin görüşlerinden, etkinlik planlarından ve gözlem notlarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin görüşmelerde “Okul öncesi eğitiminde, işbirliğine dayalı öğrenme” konusunda, düşüncelerinizi merak ediyorum. İşbirliğine dayalı öğrenme sizin için ne anlama geliyor? Açıklayabilir misiniz? ve İşbirliğine dayalı öğrenmeye örnek olabilecek sınıf içi uygulamalar sizce nelerdir? sorularına vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, iki tema oluşturulmuştur. Bu temalar şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Bununla birlikte, görüşmeler esnasında öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmenin onlar için ne ifade ettiğine yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda dokuz alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Anlamı

Alt Temalar	N
a. Yardımlaşma	9
b. Küme çalışması	7
c. Verimli yöntem	6
d. Ortak amaç için çalışma	2
e. Kalıcılık	2
f. Beyin fırtınasını içeren bir süreç	2
g. Akran eğitimi	2
h. Sosyalleşmeyi sağlar	1
i. Öğretmenler arası paylaşım	1
Görüşler Toplamı	32

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının anlamını yardımlaşma, küme çalışması, verimli yöntem, ortak amaç için çalışma, kalıcılık, beyin fırtınasını içeren bir süreç, akran eğitimi, sosyalleşmeyi sağlar ve öğretmen paylaşımı şeklinde ifade etmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını yardımlaşma davranışını geliştiren uygulamalar olarak tanımlayan öğretmenlerden Ö12 *"Çocuklarla birlikte ortak yardımlaşarak yaptığımız benim ya da çocukların birbirlerine yardım ettikleri etkinlikler..."* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, yine aynı alt tema altında öğretmenlerden Ö7 *"... işbirliği süreçlerinde biri yapamayınca etrafındakiler yardım edebiliyor. "* derken, son olarak yine aynı alt tema altında öğretmenlerden Ö16 ise görüşlerini *"Çocukların birbirine yardım etmesi, yeri geldiğinde hatta öğretmenin de yardım etmesi olarak düşünüyorum. "* şeklinde ifade etmiştir. Küme çalışması olarak tanımlayan öğretmenlerden Ö17 *"Küçük veya büyük grup etkinliklerinde daha çok kullanılıyor işbirliğine dayalı öğrenme. Bunlarda tabi vermek istediğimiz kavram grupla daha iyi yerleşmiş oluyor. Sonuçta aynı eylemi yanındakinde karşısındakinde gördüklerinde, aynı malzemeyi kullanıp birbirleriyle alış veriş ya da yarış yaparken çok daha etkili olabiliyor..."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Yine aynı alt tema altında öğretmenlerden Ö11 *"İşbirliğine dayalı öğrenme bence çocukların birlikte küme çalışması yapması açısından önemli olabilir."* derken, öğretmenlerden Ö14 ise görüşlerini *"... masalarda birbirlerine bakarak, sonuçta aynı seviyede ki arkadaşlarıyla, aynı şeyleri yapıyorlar..."* şeklinde ifade etmiştir. Verimli yöntem alt teması kapsamında öğretmenlerden Ö1 düşüncelerini *"Şöyle anasınıfında işbirliği zaten bizim en çok önem verdiğimiz konulardan biri. Anasınıfında işbirliği olmazsa biz verim elde edemeyiz..."* şeklinde ifade ederken, öğretmenlerden Ö3 ise *"...akran eğitimi şeklinde olduğu*

için işbirliği çok verimli." şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Ortak amaç için çalışma alt temasında öğretmenlerden Ö8 *"...her şeyi çocuklar ortak kullanıyorlar ve yaptıkları etkinlikleri olsun, serbest zaman çalışmaları olsun hepsinde küçük gruplar oluşturuyorlar ve bir arada yapıyorlar. Çocuklar ortak hedef için birlerini destekliyorlar, birbirlerinin bilmedikleri bir şeyde hani katkı sağlıyorlar, öğrenmelerine yardımcı oluyorlar."* olarak tanımlarken, öğretmenlerden Ö9 ise *"Çocukların ortak bir amaç için bir araya gelmesi. Daha da uzatayım mı?"* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Kalıcılık alt temasında öğretmenlerden Ö1 *"...velimizin biriyle birlikte turşu kurduk mesela çocuklarla birlikte biz bu etkinliği yaptık. Fen etkinliği adı altında bu etkinliği yaptık gerçekleştirdik çocuklar için gayet olumlu sonuçlandı, verimli sonuçlandı, her şeyden önce kalıcı oldu."* derken, öğretmenlerden Ö5 ise *"Daha etkili öğrenmelerini sağlıyor, bilgileri canlı tutuyor. Bir arada etkileşim içinde oldukları için daha kalıcı öğreniyorlar."* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Beyin fırtınasını içerir alt teması kapsamında düşüncelerini ifade eden öğretmenlerden Ö5 *"Çocukların etkileşim içinde, beyin fırtınası yaparak etkili öğrenmesini sağlayıcı güzel bir yöntemdir."* demiştir.

Bununla birlikte, akran eğitimi alt teması altında öğretmenlerden Ö3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"İşbirliğine dayalı öğrenme okul öncesinde çok büyük önem arz etmekte bence, çünkü öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar var. Yaşlılarından biraz daha geri seviyede olan çocuklar var ama onların eğitiminde daha çok biraz daha yaşlarının üstünde tecrübeli çocuklarla birlikte çalışma yaptırıyoruz ki, bunların gelişimine daha çok katkı sağlıyor..."

Yine aynı alt tema kapsamında öğretmenlerden Ö9 ise düşüncelerini *"Akran öğretimini sağlıyor, çocuğun arkadaşlarına karşı sorumlu olması yani çocuk sorumluluk almayı öğreniyor gibi."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö4 ise sosyalleşmeyi sağlar alt teması kapsamında *"...çocuklar toplu halde bir şeyleri yaptıkları zaman mesela beraber oyun oynadıklarında üstlerindeki fazla enerjiyi atabiliyorlar, arkadaşlıklar kurabiliyorlar böylece mutlu oluyorlar."* derken, öğretmenlerden Ö18 ise öğretmenler arası paylaşım alt teması kapsamında *"İşbirliğine dayalı öğrenmede meslekte çalıştığımız arkadaşlarla işbirliği içinde olarak, hani paylaşımlarda bulunup, birbirimizden haberdar şekilde iş yapmak geliyor aklıma, hani etkinlikleri o şekilde hazırlamak programımızı o yönde yönlendirmek."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu bulgulara bakılarak, öğretmenlerin çoğunun, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını çocukların yardımlaştıkları bir süreç olarak gördükleri dikkat çekmektedir. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sırasıyla küme çalışması, verimli yöntem, ortak amaç için çalışma, kalıcılık,

beyin fırtınasını içeren bir süreç, akran eğitimi, sosyalleşmeyi sağlar ve öğretmenler arası paylaşım olarak tanımlamışlardır. Yine görüşmeler esnasında öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeye örnek sınıf içi uygulamaların neler olabileceğine yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda on alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları tablo 4.2’dedir.

Tablo 4.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye Örnek Sınıf İçi Uygulamalar

Alt temalar	N
a. Fen ve doğa etkinliği	9
b. Küme çalışması	5
c. Arkadaşlarından öğrenme	4
d. Drama	3
e. Oyun	2
f. Çocukların yardımlaşması	2
g. Öğretmen yardımı	2
h. Proje çalışmaları	1
i. Oyuncak toplama	1
Görüşler Toplamı	29

Tablo 4.2’ye göre, araştırmaya katılan öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenmeye örnek sınıf içi uygulamaları sırasıyla fen ve doğa etkinliği, küme çalışması, drama, arkadaşlarından öğrenme, oyun, çocukların yardımlaşması, öğretmen yardımı, proje çalışmaları ve oyuncak toplama olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1 fen ve doğa etkinliği alt teması kapsamında düşüncelerini *"Bu dönem mesela birinci dönem biz velilerimizle, velimizin biriyle birlikte turşu kurduk mesela çocuklarla birlikte biz bu etkinliği yaptık..."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö4 ise küme çalışması alt teması kapsamında düşüncelerini *"Sınıf içi uygulamaları şu şekilde açıklayabilirim: Mesela küme çalışmaları. Çocukların yaptıkları bir etkinlikte çekinmeden beni yanına çağırıp soru sorabilmeleri, aynı masadaki arkadaşlarının malzemelerini kullanabilmeleri ya da arkadaşlarından görerek öğrendikleri her türlü etkinlik çeşidi bu uygulamalardandır."* şeklinde dile getirirken, yine aynı tema kapsamında öğretmenlerden Ö17 *"Küçük veya büyük grup etkinliklerinde daha çok kullanılıyor işbirliğine dayalı öğrenme. Bunlarda tabi vermek istediğimiz kavram grupla daha iyi yerleşmiş oluyor. Sonuçta aynı eylemi yanındakinde karşısındakinde gördüklerinde, aynı malzemeyi kullanıp birbirleriyle yarış yaparken çok daha etkili olabiliyor..."* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bununla birlikte oyun alt teması kapsamında öğretmenlerden Ö10 *"İşbirliğine dayalı öğrenmede çocuklarla birlikte*

proje çalışmaları sonra oyun etkinliklerimizde işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanıyoruz. Başka deneylerimizde kullanıyoruz." derken, öğretmenlerden Ö16 ise öğretmen yardımı alt teması kapsamında *"Yardımlaşma her etkinlikte olabiliyor. Yaptığımız tüm çalışmalarda çocukların birbirlerine destek olmalarına yardımcı olmaya çalışıyorum. Onların yapamadıklarında ben destek oluyorum."* şeklinde işbirliğine dayalı öğrenmeyi öğretmen çocuk arasında da bir yardımlaşma süreci olarak gördüğünü ifade etmiştir. Yukarıda belirtilen bulgular doğrultusunda öğretmenler en çok fen ve doğa etkinlikleri ile küme çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenmeye örnek sınıf içi uygulamalar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Gelişimlerine Etkilerine Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin görüşmelerde “İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, çocukların en çok hangi gelişim alanını etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?” ve “Bu uygulamalar, çocuklarda hangi becerilerin gelişimine katkı sağlıyor olabilir? Neden?” sorularına vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, iki tema oluşturulmuştur. Bu temalar şekil 4.2.’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Gelişimlerine Etkilerine Yönelik Görüşleri*

Görüşmeler esnasında öğretmenlere, ilk önce işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların en çok hangi gelişim alanını etkilediği sorulmuş ve

öğretmenlerin yanıtlarına göre dört alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Gelişim Alanlarına Katkısı

Alt Temalar	N
a. Sosyal-Duygusal gelişim	13
b. Bilişsel gelişim	4
c. Dil gelişimi	3
d. Fiziksel gelişim	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 4.3’e göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların en çok hangi gelişim alanını etkilediğine yönelik görüşlerini sırasıyla sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve fiziksel gelişim olarak ifade etmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişim alanlarına katkısı temasından söz eden öğretmenlerden bazıları, bu uygulamaların çocukların iki gelişim alanını da en çok etkilediğini ve tek bir alan olarak cevap veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların en çok sosyal-duygusal gelişim alanını desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin Ö1 *"Dediğim gibi bütün gelişim alanlarını olumlu etkiler ama en çok sosyal alan ve dil gelişimi diyebilirim. İkisini ayıramam. Çünkü birbirlerine yardım ettikçe arkadaşlıkları da gelişiyor çocukların..."* derken, Ö3 *"Bu uygulamaların çocukların daha çok sosyal gelişim alanını etkilediğini düşünüyorum. Çünkü arkadaşları ile daha sık iletişime girmekte, yanlışlarını onlara sorarak onlara bakarak düzeltmekte ve grupta birlikte çalışma becerisi kazandığı için sosyal alanının daha fazla geliştiğini, düşünüyorum"* biçiminde düşüncelerini aktarmıştır.

Öğretmenlerden Ö8 ise sosyal-duygusal gelişim alt teması kapsamında düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

"Ben en çok sosyal alanda işe yaradığını düşünüyorum. Yani sosyal gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum. Çünkü sürekli bir etkileşim halindeler, paylaşım içindeler. Devam edersem bu çocukların bir arada bir işi başarması sosyalliklerini artırıyor. Hani bir arada bir işe başlama bir işi sonlandırma grupta birlikte hareket etme gibi alanları desteklediğini düşünüyorum."

Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların sırasıyla en çok bilişsel, dil ve fiziksel gelişim alanlarına olumlu olarak katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ö5 bilişsel gelişime olan katkısını "...zihinsel yani düşünüyorlar, üretiliyorlar.", Ö13 dil gelişimine olan katkısını "...sınıfça bir şeyler yapmaya çalıştıkları için iletişim halinde olacaklar, bu da doğal olarak onların sosyal ve dil alanlarına etki edecektir diye düşünüyorum." şeklinde ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmenlerden Ö4 fiziksel gelişim alt temasına yönelik görüşlerini "...çocukların fiziksel gelişimleri açısından destekleyici olduğunu düşünüyorum. Tabi bütün gelişim alanlarına da katkı sağladığı kanısındayım." demiştir.

Öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlara göre, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların beceri alanlarına katkısı temasında on alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Çocukların Beceri Gelişimine Katkısı

Alt Temalar	N
a. İletişim kurma	8
b. Uyum sağlama	8
c. Yardımlaşma	7
d. Toplum kurallarına uyma	3
e. Kendini ifade etme	3
f. Birlikte çalışma	3
g. Sorumluluk alma	2
h. Yaratıcılık	2
i. Problem çözme	1
j. El becerileri	1
Görüşler Toplamı	38

Tablo 4.4’e göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların hangi becerilerine katkı sağladığına yönelik fikirlerini; iletişim kurma, uyum sağlama, yardımlaşma, toplum kurallarına uyma, kendini ifade etme, birlikte çalışma, sorumluluk alma, yaratıcılık, problem çözme ve el becerileri olarak dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö7 "*İletişim becerisi, çocuklar toplu şekilde aynı masada oturdukları için yanındakiyle karşıındakiyle konuşuyorlar...*" şeklinde iletişim becerisi alt temasına vurgu yaparken, öğretmenlerin çoğunun belirttiği iletişim kurma ve uyum sağlama alt temalarına

yönelik Ö5 "*Çocukların sosyal ve uyumlu olmasını, aktif olmasını, arkadaşlarıyla iletişim içinde olmasını sağlıyor*" demiştir. Ö14 ise "*Yardımlaşma becerilerini geliştirir. Beraber birbirlerine yardım edince uyumlu olma becerileri gelişir.*" biçiminde yardımlaşma ve uyum sağlama becerisine vurgu yaparken, öğretmenlerden Ö12 ise "*Zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor. Çünkü çıkan problemlere çare arıyoruz, hep birlikte oturup düşünüyoruz.*" şeklinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların problem çözme becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö4 "*Çocukların mesela psikomotor gelişimlerinde, el-göz koordinasyonunun şeklinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların toplum kurallarına uyma becerilerine katkı sağladığını ifade ederken, Ö17 ise "Kendini ifade edebilme becerisi gelişiyor. Bireysel etkinlikten çok kendini daha iyi ifade edebiliyor. Bireysel etkinlikte ne yazık ki daha pasif kalabiliyorlar..." şeklinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların kendini ifade etme becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.*

4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Sınıflarında Nasıl Kullandıklarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Bu başlıkta, dört alt başlık altında öğretmenlerin; işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl planladıkları, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıkları ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken ne gibi güçlükler ile karşılaştıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular ele alınmıştır.

4.3.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Bu başlık altında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşlerinin alınması ve uygulamalarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak, öğretmenlerin görüşmelerde "Sınıfınızda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını, siz nasıl gerçekleştiriyorsunuz?", "Bu uygulamaları, ne tür etkinliklerde gerçekleştiriyorsunuz?", "Bu uygulamaları, hangi sıklıkta gerçekleştiriyorsunuz?" ve "Bu uygulamalar için, nasıl bir eğitim ortamı hazırlıyorsunuz? (Fiziksel ortam- sosyal ortam)" sorularına vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, dört tema oluşturulmuştur. Bu temalar Şekil 4.3.'te verilmiştir.



Şekil 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Gerçekleştirilmesi Sürecine İlişkin Görüşleri

Görüşmeler esnasında öğretmenlere ilk önce işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleri sorulmuş ve öğretmenlerin yanıtlarına göre dokuz alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirme Şekilleri

Alt Temalar	N
a. Rehberlik ederek	6
b. Küme çalışmasına yönelterek	5
c. Yardımlaşmaya teşvik ederek	5
d. Süreci açıklayarak	3
e. Düzeltme vererek	3
f. Malzeme temini sağlayarak	3
g. Rollerini paylaştırarak	3
h. Çocuklarla birlikte çalışarak	3
i. Heterojen gruplar kurarak	2
Görüşler Toplamı	33

Tablo 4.5’e göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme şekillerini rehberlik ederek, küme çalışmasına yönelterek, yardımlaşmaya teşvik ederek, süreci açıklayarak, düzeltme vererek, malzeme temini

sağlayarak, rolleri paylaştırarak, çocuklarla birlikte çalışarak ve heterojen gruplar kurarak, şeklinde ifade etmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken çocuklara rehberlik ettiğini söyleyen öğretmenlerden Ö5 süreci şu şekilde anlatmıştır:

“Gruplar kurarak, yönlendirerek, teşvik ederek, rehber olarak, rehberlik ederek gerçekleştiriyoruz. Yaş seviyelerine ilgi alanlarına bunlara dikkat ediyoruz. Yaşlarına uygun mu ilgileri var mı onlara karşı... yani deney için gerekli malzemeleri temin ediyoruz. Onları teşvik ediyoruz. Rehberlik ediyoruz. Açıklıyoruz. Daha sonra onların yapmasını sağlıyoruz. Sanatta gene öyle gerekli malzemeleri dağıtıyoruz. Masalara oturtuyoruz. Gruplar oluşturabiliyoruz ya da topluca bütün sınıfı katabiliyoruz. O şekilde...” Öğretmenlerden Ö11 ise *"Öncelikle sınıfımızı uygun şekilde hazırlayıp, çocuklarımıza bu uygulamayı anlatıyoruz. Bu şekilde çocuklar etkinlikleri birbirlerine paralel olarak, aynı masada, kendi seviyesindeki arkadaşlarıyla tamamlıyorlar."* şeklinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken çocukları küme çalışmasına yönelttiğini söylemiştir. Ö18 *"...diğer etkinliğe geçişlerde, o zaman hemen birbirlerine yardımcı oluyorlar ya da eksiklikleri varsa arkadaşları düzeltme yapıyor. O şekilde yapılmıyor diye birbirlerine yardımcı oluyorlar."* işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını çocukların yardımlaşabilecekleri şekilde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerden Ö13 *"Ben işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirirken çocuklara yapmaları gerekenleri söylüyorum. Eksik noktalarda düzeltmeler yapıyorum yani böyle."* şeklinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken gerektiği zamanda düzeltmeler yaptığını söylerken, Ö9 *"Grupları oluşturuyorum. Sınıfın alanına göre grupları olabildiğince birbirinden ayrı tutuyorum. Ne yapacaklarını anlatıyorum. Roller paylaşıyorum. Çekingeng öğrenciler gruplarında daha aktif olabilsinler diye ona dikkat ediyorum"* diyerek işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken rol paylaşımı yaptığını ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşlerinin alınmasına ve uygulamalarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdikleri etkinlik türlerini öğrenmek adına öğretmenlere, okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını ne tür etkinliklerde gerçekleştirdikleri sorulmuş ve elde verilere göre yedi alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; sanat, oyun, fen ve doğa, okuma yazmaya hazırlık, Türkçe dil ve dramadır. Bu alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.6’da sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda sıklık dağılımlarına göre sıralanmışlardır.

Tablo 4.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirdikleri Etkinlik Türleri

Alt Temalar	N
a. Sanat	12
b. Oyun	7
c. Fen ve doğa	3
d. Okuma yazmaya hazırlık	2
e. Türkçe dil	2
f. Drama	1
Görüşler Toplamı	27

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdikleri etkinlik türlerini sanat, oyun, fen ve doğa, okuma yazmaya hazırlık, Türkçe dil ve drama olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö12 "*Sanat, oyun, Türkçe dil yani etkinliklerde işbirliği içindeyim çocuklarla*" biçiminde görüşlerini dile getirmiştir. Ö8 "*...dediğim gibi sanat etkinliklerinde, fen doğa etkinliklerinde, Türkçe dil etkinliklerinde gerçekleştiriyoruz.*" derken, Ö10 "*Sanatta, oyun etkinliklerinde kullanıyoruz.*" ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö13 ise "*Drama etkinliklerinde bazen de sanat etkinliklerinde gerçekleştiriyorum.*" biçiminde diğer öğretmenlerden farklı olarak işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına drama çalışmalarında da yer verdiğini söylemiştir. Genel anlamda tablodaki bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok sanat etkinliklerinde daha sonra oyun etkinliklerinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verdikleri görülürken, drama çalışmalarında ise çok nadir yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verme sıklığı bağlamında yine görüşmeler sırasında öğretmenlere, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını, hangi sıklıkta gerçekleştirdikleri sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarına göre yedi alt tema ortaya çıkmıştır.

Bu temalar; hergün, haftada bir kez, belli bir düzen yok, haftada üç kez, haftada iki kez, ayda bir kez ve programa göre şeklindedir. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Yer Verme Sıklığı

Alt Temalar	N
a. Her gün	4
b. Haftada bir kez	4
c. Belli bir düzen yok	3
d. Haftada üç kez	2
e. Haftada iki kez	1
f. Ayda bir kez	1
g. Programa göre	1
Görüşler Toplamı	16

Tablo 4.7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verme sıklıklarını her gün, haftada bir kez, belli bir düzen yok, haftada üç kez, haftada iki kez, ayda bir kez ve programa göre şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, her gün veya haftada bir kez işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verdiklerini söylerken, yine öğretmenlerin büyük bir kısmı da bu uygulamalara yer vermede herhangi bir düzenlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşmeler sonucunda, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerden Ö3 *"İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine elimizden geldiğince sık yer vermeye çalışıyoruz ama genel olarak haftada iki defa gerçekleştiriyoruz diyebilirim"* yine Ö8 *"Genelde haftada bir kez diyebilirim ama her hafta mutlaka bir kere işbirliğine dayalı çalışma yaptırıyorumdur"* son olarak Ö9 ise *"Haftada bir kez kesin"* biçiminde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde işbirliğine dayalı öğrenmeyi bilmediğini belirten öğretmenlerin (Ö2 ve Ö15), işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verme sıklıkları dolayısıyla tabloda yer almamaktadır.

Bu başlık altında son olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları için, eğitim ortamında ne gibi düzenlemelere (fiziksel ortam-sosyal ortam) başvurdukları sorulmuş ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda sekiz alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek, heterojen gruplar oluşturarak, alanı verimli şekilde kullanarak, akran danışmanlığını destekleyerek, material temin ederek, çocukların özelliklerini dikkate alarak, etkinlikler için hazırlık yaparak ve roller paylaşarak şeklindedir. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamaları İçin Gerekli Düzenlemeler

Alt Temalar	N
a. Sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek	7
b. Heterojen gruplar oluşturarak	5
c. Alanı verimli şekilde kullanarak	3
d. Akran danışmanlığını destekleyerek	3
e. Materyal temin ederek	2
f. Çocukların özelliklerini dikkate alarak	2
g. Etkinlikler için hazırlık yaparak	2
h. Rollerini paylaştırarak	2
Görüşler Toplamı	26

Tablo 4.8'e göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları için yaptıkları gerekli düzenlemeleri; sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek, heterojen gruplar oluşturarak, alanı verimli şekilde kullanarak, akran danışmanlığını destekleyerek, materyal temin ederek, çocukların özelliklerini dikkate alarak, etkinlikler için hazırlık yaparak ve rollerini paylaştırarak şeklinde ifade etmişlerdir. Ö4 *"Mesela öncelikli olarak sınıfı fiziksel olarak düzenliyoruz. Masalar hazırlanıyor en uygun şekilde, öncesinde etkinlikler için hazırlıklar yapılıyor o şekilde düzenlemeler yapılıyor."* biçiminde sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek, alanı verimli şekilde kullanarak ve etkinlikler için hazırlıklar yaparak alt temalarından söz etmiştir. Ö6 *"Fiziksel ortamda hep aynı kişilerin aynı kişilerle yan yana oturmasını engelleyerek veya arkadaşlar arasında herkesin herkesle oyun oynaması ya da iletişim kurmasını sağlayarak, ortamda zaman zaman değişiklikler yaparak..."* görüşlerinde heterojen gruplar oluşturarak ve sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek alt temalarına yer vermiştir. Ö1 *"Sınıfı etkinliğe uygun olarak düzenliyoruz. Alanı en verimli şekilde kullanacak şekilde malzemeleri çocuklara dağıtıyoruz. Ne yapacaklarını söylüyoruz bu şekilde."* şeklinde sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek, alanı verimli şekilde kullanarak ve materyal temin ederek alt temalarına yer vermiştir. Ö5 *"... Masaların yerlerini değiştiriyoruz. Gerekli malzemeleri temin edip, onları ayarlıyoruz."* olarak sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek ve materyal temin ederek alt temalarından bahsetmiştir. Ö16 ise *"Özellikle bilen, gelişimleri daha ileri seviyede olan çocukları bilmeyen ya da gelişimsel olarak daha geride olan arkadaşlarına yardımcı olmaları konusunda bilgilendiriyorum..."* akran danışmanlığını destekleyerek, çocukların özelliklerini dikkate alarak ve heterojen gruplar oluşturarak alt temalarını

dile getirmiştir. Öğretmenlerin çoğunun sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek alt temasına ilk önce vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 4.5., 4.6., 4.7. ve 4.8.’de ki verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirirken kendilerinin rehber konumunda olduklarını belirttikleri, bu uygulamaları en çok sanat etkinliklerinde tercih ettikleri, her gün veya haftada bir kez bu uygulamalara yer verdikleri ve bu uygulamaları gerçekleştirmek için sınıfı etkinliğe uygun olarak düzenlediklerini belirttikleri söylenebilir.

432 Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular

Etkinlik planı incelemelerinde, gözlem formunda yer alan maddeler ve Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı etkinlik planı formatı ölçüt olarak kabul edilmiştir. Tablo 4.9’da işbirliğine dayalı uygulama süreçlerinde beklenen davranışlar, etkinlik planlarında yer verilmemişse hayır anlamında “0”, yer verilmişse evet anlamında “2”, yer verilmesi beklendiği halde her boyutuyla yer verilmemişse kısmen anlamında “1” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Etkinlik Planlarının İncelenmesi

	Öğretmen Ö3 1.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö3 2.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö8 1.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö8 2.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö9 1.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö9 2.Etkinlik Planı
Kazanım ve Göstergelere Yer Verilmiştir	BG:K3 SDG:K10 MG:K4	BG:K1 ve K10 MG:K1 DG:K5	BG:K3 SDG:K10 MG:K4	BG:K1 MG:K4 DG:K6 ve K8	SDG:K4 BG:K1 MG:K4	MG:K2 DG:K8 SDG:K6 ve K7
Etkinlik Türü	Bütünleştirilmiş, küçük grup etkinliği (Sanat-Okuma yazmaya hazırlık)	Bütünleştirilmiş, küçük grup etkinliği (Oyun-Müzik)	Bütünleştirilmemiş, küçük grup etkinliği (Sanat)	Bütünleştirilmiş, küçük grup etkinliği (Sanat-Türkçe)	Bütünleştirilmiş, küçük grup (Oyun-Hareket)	Bütünleştirilmemiş, küçük grup (Sanat)
Kavramlara Yer Verilmiştir	İlkbahar	Daire	Parça-Bütün	İlkbahar	Duygu	1-5arası rakamlar
Sözcüklere Yer Verilmiştir	Çiçek Kelebek	Puzzle	Bacak Kol Gövde Vücut	Yağmur Şemsiye Yağmurluk Bot	Mutlu Üzgün Kızgın	Sıra
Materyallere Yer Verilmiştir	Sulu boya Resim kağıdı	Çöp poşeti Puzzle	Boya Makas Yapıştırıcı Fon kartonu İnsan vücutu şekli	Şemsiye kalıpları Çöp torbası Makas Boya kalemleri	Sepet Duyu ifadeleri İnsan şekilleri	Resim kağıdı Kalem Boya

Tablo 4.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Etkinlik Planlarının İncelenmesi

	Öğretmen Ö3 1.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö3 2.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö8 1.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö8 2.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö9 1.Etkinlik Planı	Öğretmen Ö9 2.Etkinlik Planı
1.Grup büyüklüğü doğru bir şekilde ayarlanmıştır.	2	2	2	2	2	2
2.Çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapılmıştır.	2	2	2	2	2	2
3.Çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.	2	2	2	2	2	2
4.Grup üyelerine, etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevler açıklanmıştır.	2	2	2	2	2	2
5.İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, etkili hale getirecek ilkeler açıklanmıştır.	2	2	2	2	2	2
6.Çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediği kontrol edilerek, çocuklar birlikte çalışmaya teşvik edilmiştir.	2	0	0	0	0	0
7.Grup içerisindeki çocuklar arasında, çok yönlü iletişim desteklenmiştir.	2	0	0	0	0	2
8.Gruplar arası etkileşim desteklenmiştir.	0	0	0	0	0	0
Aile Katılımına Yer Verilmiştir	0	0	0	0	0	0
Uyarlamaya Yer Verilmiştir	2	2	0	0	0	0
Değerlendirme						
1.Çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır.	2	2	2	2	2	2
2.Gruplar, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için desteklenmiştir.	0	0	0	2	0	0
3.Çocukların, bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkıları değerlendirilmiştir.	2	2	2	0	2	2
4.Grupların işleyiş süreci, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirilmiştir.	0	0	0	0	1	1

Tablo 4.9'a bakıldığında öğretmenlerin tümünün etkinlik planlarında, kazanım ve göstergelere yer verdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerden Ö3 bilişsel gelişim alanında K1, K3 ve K10; motor gelişim alanında K1 ve K4; dil gelişimi alanında K5 ve sosyal-duygusal gelişim alanında K10 kazanımlarını ele almıştır. Yine öğretmenlerden Ö8 bilişsel gelişim alanında K1, K3; motor gelişim alanında K4; sosyal- duygusal gelişim

alanında K10 ve dil gelişim alanında K6 ve K8 kazanımlarına vurgu yaparken son olarak öğretmenlerden Ö9 ise bilişsel gelişim alanında K1; motor gelişim alanında K2, K4; sosyal-duygusal gelişim alanında K4, K6, K8 ve dil gelişimi alanında K8 kazanımlarına yer vermiştir.

Öğretmenler görüşmelerde belirttikleri görüşleriyle aynı doğrultuda, etkinlik planlarında en çok sanat etkinliğini daha sonra ise oyun etkinliğini tercih etmişlerdir. Altı uygulamanın dört tanesi sanat-okuma yazmaya hazırlık, sanat, sanat-Türkçe ve sanat etkinliği olarak planlanmışken, iki tanesi ise oyun-müzik ve oyun-hareket etkinliği olarak planlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeyi günlük planda bütünleştirilmiş etkinlik olarak planlayıp planlamadıklarına bakıldığında ise öğretmenlerden Ö9'un birinci etkinliğinde bütünleştirilmiş etkinlik olarak ikinci etkinliğinde bütünleştirilmemiş etkinlik olarak, Ö3'ün her iki etkinliğinde de bütünleştirilmiş etkinlik şeklinde, Ö8'in birinci etkinliğinde bütünleştirilmemiş ikinci etkinliğinde ise bütünleştirilmiş etkinlik şeklinde planladıkları ve öğretmenlerin tümünün etkinlik planlarında kavram-sözcük ve materyallere yer verdikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerden Ö3 ilkbahar ve daire kavramlarına; çiçek, kelebek ve puzzle sözcüklerine; çöp poşeti, suluboya ve resim kağıdı materyallerine öğretmenlerden Ö8 ilkbahar ve parça-bütün kavramlarına; bacak, kol, gövde, vücut, yağmur, şemsiye, yağmurluk ve bot sözcüklerine; boya, makas, yapıştırıcı, fon kartonu, insan vücudu şekli, şemsiye kalıpları, çöp torbası materyallerine ve son olarak öğretmenlerden Ö9 ise 1-5 arası rakamlar ve duygu kavramlarına; mutlu, üzgün, kızgın ve sıra sözcüklerine; sepet, duygu ifadeleri, insan şekilleri, resim kağıdı, kalem ve boya materyallerine yer vermiştir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik planlarında öğrenme süreci boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin tümünün grup büyüklüğünü olması gerektiği gibi planladıkları Tablo 4.9'dan anlaşılmaktadır. “Çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapılmıştır” ve “çocukların eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturulmuştur” maddelerine yönelik etkinlik planları incelemelerinde, tüm öğretmenlerin her iki etkinlik planlarında da bu iki noktaya yer verdikleri görülmüştür. Yine “grup üyelerine etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevler açıklanmıştır” ve “işbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili hale getirecek ilkeler açıklanmıştır” maddelerine yönelik etkinlik planları incelemelerinde, tüm öğretmenlerin her iki etkinlik planlarında da bu iki noktaya yer verdikleri görülmüştür. “Çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediği kontrol edilerek, çocuklar birlikte çalışmaya teşvik edilmiştir” maddesine yönelik etkinlik planı incelemelerinde, öğretmenlerden Ö8 ve Ö9'un bu noktaya her iki etkinlik planlarında da yer vermedikleri görülürken, öğretmenlerden Ö3'ün ise bu noktaya

birinci etkinlik planında yer verip, ikinci etkinlik planında yer vermediği görülmüştür. “Grup içerisindeki çocuklar arasında, çok yönlü iletişim desteklenmiştir” maddesine yönelik etkinlik planı incelemelerinde, öğretmenlerden Ö8’in her iki etkinlik planında da bu noktaya yer vermediği görülürken, öğretmenlerden Ö3’ün birinci etkinliğinde Ö9’un ise ikinci etkinlik planlarında bu noktaya yer verdikleri, diğer etkinlik planlarında ise yer vermedikleri görülmüştür. Son olarak “gruplar arası etkileşim desteklenmiştir” maddesine yönelik etkinlik planı incelemelerinde hiçbir öğretmenin bu noktaya etkinlik planlarında yer vermediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin hiçbirisi etkinlik planlarında aile katılımına da yer vermemiştir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan Ö8 ve Ö9 dolayısıyla etkinlik planlarında uyarlamaya yer vermemişken, öğretmenlerden Ö3 her iki etkinlik planında da uyarlamalara yer vermiştir.

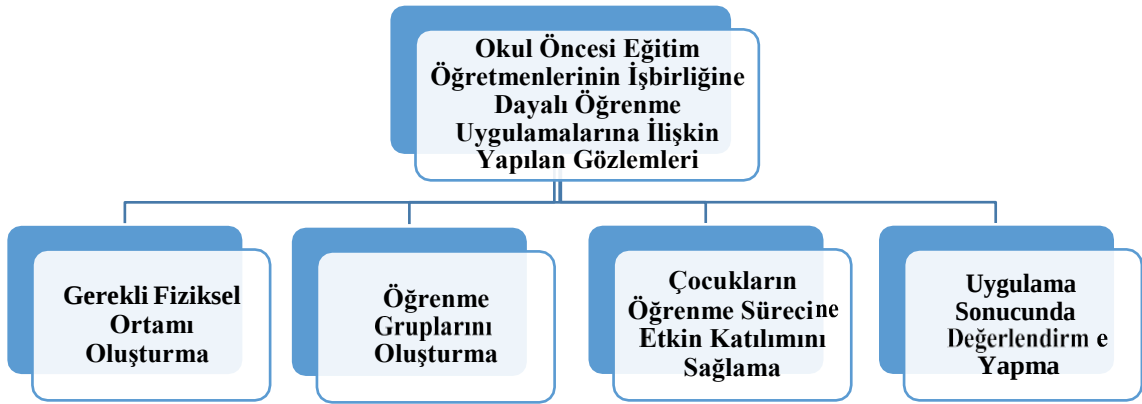
Değerlendirme ile ilişkili olarak “çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır” maddesine yönelik etkinlik planı incelemelerinde, tüm öğretmenlerin her iki etkinlik planlarında da bu yönde sorulara yer verdikleri görülmüştür. “Gruplar, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için desteklenmiştir” maddesine yönelik etkinlik planları incelemelerinde ise öğretmenlerden Ö3 ve Ö9’un her iki etkinlik planında da bu yönde sorulara yer vermedikleri, öğretmenlerden Ö8’in ise sadece ikinci etkinlik planında yer verdiği görülmüştür. Yine bu bağlamda, “çocukların bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkıları değerlendirilmiştir” maddesine yönelik yapılan etkinlik planı incelemelerinde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö9’un her iki etkinlik planlarında da bu yönde sorulara yer verdikleri, öğretmenlerden Ö8’in ise sadece birinci etkinlik planında yer verdiği görülmüştür. Son olarak “grupların işleyiş süreci, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirilmiştir” maddesine yönelik etkinlik planı incelemelerinde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8 bu yönde sorulara her iki etkinlik planlarında da yer vermemişlerdir. Öğretmenlerden Ö9’un ise etkinlik planlarında sadece “olumlu bağımlılık” ilkesine yönelik sorulara yer verdiği, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin diğer ilkelerine (grup ödülü, olumlu bağımlılık vb.) yönelik herhangi bir soruya yer vermediği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerden Ö9’un her iki etkinlik planında da, işbirliğine dayalı öğrenme sürecini temel ilkeleri açısından değerlendirmeye kısmen yer verdiği kanısına varılmıştır.

433 Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemlerinden elde edilen bulgular

Bu başlık altında, sınıflarında gözlem yapılması konusunda gönüllü olan ve görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği

kanısına varılan üç öğretmen, ikiye etkinlik gözlemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gözlemler her bir öğretmen için iki kez ve her gözlem iki gözlemcinin de katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Gözlemler sırasında her iki gözlemci de sınıfta farklı yerlerde oturarak birbirlerini etkilemeden etkinlikleri gözlemlemiş, gözlem formunu doldurmuş ve istekleri doğrultusunda gözlenecek maddeler hakkında kısa kısa notlar almışlardır. Bu bağlamda, aşağıdaki bulgulara dayanarak, gözlem maddelerine göre gerekli fiziksel ortamı oluşturma, öğrenme gruplarını oluşturma, çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama ve uygulama sonucunda değerlendirme yapma olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Bu temalar Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4.4.Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Yapılan Gözlemleri

Bu bağlamda, şekil 4.4'e dayalı olarak aşağıdaki Tablo 4.10, Tablo 4.11, Tablo 4.12 ve Tablo 4.13 oluşturulmuştur.

Tablo 4.10'da işbirliğine dayalı uygulama süreçlerinde öğretmenlerden beklenen davranışlar gözlenememişse hayır anlamında "0", gözlenmişse evet anlamında "2", her boyutuyla gözlenememişse kısmen anlamında "1" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.10. Gerekli Fiziksel Ortamı Oluşturma

A. İşbirliğine dayalı öğrenme için gerekli fiziksel ortamı oluşturma	Öğretmen Ö3 1.Gözlem		Öğretmen Ö3 2.Gözlem		Öğretmen Ö8 1.Gözlem		Öğretmen Ö8 2.Gözlem		Öğretmen Ö9 1.Gözlem		Öğretmen Ö9 2.Gözlem	
1.Sınıfın fiziksel ortamı ve oturma şekli işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlenmiştir.	2		2		2		2		2		2	
2.İşbirliği gruplarına gerekli olabilecek materyaller önceden hazırlanmıştır.	0		0		2		2		2		0	
3.Materyaller grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenlenmiştir.	2		2		2		2		2		2	

Gerekli fiziksel ortamı oluşturma teması altında, sınıfın fiziksel ortamı ve oturma şekli işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlenip düzenlenmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de sınıfı işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlediği görülmüştür. Öğretmenlerden Ö3'ün birinci etkinliğinin gözleminde "*Öğretmen çocukları dört gruba ayırdı. Her grubu ayrı bir masaya oturttu. Masalar sınıfa uygun olarak, birbirlerini engellemeyecek şekilde yerleştirildi.*" şeklinde gözlem notu alınmıştır. Aynı tema altında, işbirliği gruplarına gerekli olabilecek materyallerin önceden hazırlanıp hazırlanmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde öğretmenlerden Ö3'ün her iki etkinlikte de materyalleri sınıfta hazırladığı, Ö8'in her iki etkinlikte de materyalleri önceden hazırlamış olduğu, Ö9'un ise birinci etkinlikte materyalleri önceden hazırladığı, ikinci etkinlikte ise sınıfta hazırladığı gözlenmiştir. Yine aynı tema altında, materyallerin grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenlenip düzenlenmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de materyalleri grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenledikleri görülmüştür.

Ö9'un birinci etkinliğinin gözleminde "*Bütün kartları ve yüz ifade resimlerini bulabilmek için çocuklar, sürekli grupları ile iletişim halindeydi. Ben buraya baktım burada yok. Sen oraya baktın mı? Gibi sorularla etkinliği tamamladılar.*" biçiminde notlar alınmıştır. Bu bağlamda, gerekli fiziksel ortamı oluşturma teması kapsamında yapılan gözlemlerden elde

edilen bulgular doğrultusunda tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de sınıfın fiziksel ortamını ve oturma şeklini işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlemeye önem verdikleri ve materyalleri grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenledikleri görülmüştür. İşbirliği gruplarına gerekli olabilecek materyalleri öğretmenlerin önceden hazırlamaya çok özen göstermedikleri, bir öğretmenin etkinlik öncesinde materyal açısından tamamen hazırlıksız geldiği, diğer bir öğretmenin ise bir etkinlikte materyal açısından hazırlıklı gelirken diğer etkinlikte hazırlıksız geldiği, dolayısıyla bu konuda tutarlı bir tutum sergileyemediği görülmüştür.

Tablo 4.11’de işbirliğine dayalı uygulama süreçlerinde öğretmenlerden beklenen davranışlar gözlenememişse hayır anlamında “0”, gözlenmişse evet anlamında “2”, her boyutuyla gözlenememişse kısmen anlamında “1” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrenme Gruplarını Oluşturma

B. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturma	Öğretmen Ö3 1.Gözlem	Öğretmen Ö3 2.Gözlem	Öğretmen Ö8 1.Gözlem	Öğretmen Ö8 2.Gözlem	Öğretmen Ö9 1.Gözlem	Öğretmen Ö9 2.Gözlem
1.Grup büyüklüğü doğru bir şekilde ayarlanmıştır.	2	2	2	2	2	2
2.Gruplar heterojen bir yapıya sahiptir.	2	2	0	0	2	2
3.Çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapılmıştır.	2	2	2	2	0	2
4.Çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.	2	2	2	2	0	2

Öğrenme gruplarını oluşturma teması altında, grup büyüklüğünün doğru bir şekilde ayarlanıp ayarlanmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de grup büyüklüğünü olması gerektiği gibi (2-5 kişi) ayarladıkları gözlenmiştir. Aynı tema altında, grupların heterojen bir yapıya sahip olup olmadığı maddesine yönelik sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin beyanlarına dayalı olarak, her iki işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları için de öğretmenlerden Ö3 ve Ö9’un olması gerektiği gibi (heterojen) gruplar oluşturdukları, Ö8’in ise heterojen gruplar oluşturmadığı anlaşılmıştır. Ö8’in birinci etkinliğinin gözleminde "*Öğretmene grupları neye göre oluşturduğu soruldu ve öğretmen genel olarak bir kritere dikkat etmedim dedi.*" şeklinde

gözlem notu alınmıştır. Yine aynı tema altında, çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapıp yapılmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8'in her iki etkinlikte de çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yaptığı, Ö9'un ise birinci etkinlikte yapmayıp ikinci etkinlikte yaptığı gözlenmiştir. Yine aynı tema altında, çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturulup oluşturulmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, Ö3 ve Ö8'in her iki etkinlikte de çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturdıkları gözlenirken, Ö9'un ise birinci etkinlikte böyle bir sınıf ortamı oluşturmadığı fakat ikinci etkinlikte oluşturduğu gözlenmiştir. Ö9'un birinci etkinliğinin gözleminde *"Herhangi bir rol paylaşımı olmadığı için, grup içinde bazı çocuklar daha aktifken pasif kalan çocuklar oldu."* şeklinde gözlem notu alınmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğrenme gruplarını oluşturma teması kapsamında, tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de grup büyüklüklerini işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yönelik doğru bir şekilde ayarladıkları, Ö8 dışındaki öğretmenlerin, grupların heterojen bir yapıya sahip olmasına dikkat ettikleri, Ö9'un bir etkinliği dışında çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yaptıkları ve yine Ö9'un biretkinliği dışında çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturdıkları görülmüştür.

Tablo 4.12'de işbirliğine dayalı uygulama süreçlerinde öğretmenlerden beklenen davranışlar gözlenememişse hayır anlamında "0", gözlenmişse evet anlamında "2", her boyutuyla gözlenememişse kısmen anlamında "1" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.12. Çocukların Öğrenme Sürecine Etkin Katılımını Sağlama

C. Çocukların işbirliğine dayalı öğrenme sürecine etkin katılımını Sağlama

	Öğretmen Ö3 1.Gözlem	Öğretmen Ö3 2.Gözlem	Öğretmen Ö8 1.Gözlem	Öğretmen Ö8 2.Gözlem	Öğretmen Ö9 1.Gözlem	Öğretmen Ö9 2.Gözlem
1.Grup üyelerine, etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevler açıklanmıştır.	2	2	2	2	0	2
2.İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, etkili hale getirecek ilkeler açıklanmıştır.	2	2	0	0	2	1
3.Çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediği kontrol edilerek, çocuklar birlikte çalışmaya teşvik edilmiştir.	2	2	2	2	0	2

4.Gereksinim duyan çocuklar, cesaretlendirilmeye çalışılmıştır.	2	2	2	2	2	2
5.Grup içerisindeki çocuklar arasında, çok yönlü iletişim desteklenmiştir.	2	2	2	2	0	2
6.Gruplar arası etkileşim desteklenmiştir.	0	0	0	2	0	0
7.Çocuklar izlenerek, gerekli yerlerde müdahale edilmiştir.	2	2	2	2	0	0

Çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama teması altında, grup üyelerine etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevlerin açıklanıp açıklanmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8'in etkinliklerde çocuklara yerine getirmeleri gereken temel görevleri açıkladıkları görülmüştür. Öğretmenlerden Ö9'un ikinci etkinlikte açıklama yaparken, birinci etkinlikte herhangi bir açıklama yapmadığı gözlenmiştir. Aynı tema altında, işbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili hale getirecek ilkelerin açıklanıp açıklanmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3'ün etkinliklerde bu ilkeleri açıkladığı, öğretmenlerden Ö8'in her iki etkinlikte de hiçbir açıklama yapmadığı, Ö9'un ise birinci etkinlikte ilkeleri açıkladığı ikinci etkinlikte ise kısmen açıklama yaptığı gözlenmiştir. Ö9'un gözlenen ikinci etkinliğinde *"Öğretmen grup üyelerinin bireysel başarısının grup başarısını da etkileyeceğini ve dolayısıyla bireysel sorumluluğun önemini vurgulamadı."* biçiminde gözlem notu alınmıştır.

Yine aynı tema altında, çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediği kontrol edilerek çocukların birlikte çalışmaya teşvik edilip edilmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8'in her iki etkinlikte Ö9'un ise sadece ikinci etkinlikte çocukların arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğini kontrol ettikleri ve çocukları birlikte çalışmaya teşvik ettikleri görülmüştür. Ö9'un birinci etkinlik gözleminde *"Öğretmen bu konuda herhangi bir kontrol sağlamadı. Çocukların etkinliği tamamlamalarını bekledi."* şeklinde gözlem notu tutulmuştur.

Aynı tema altında, gereksinim duyan çocukların cesaretlendirilmeye çalışılıp çalışılmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, tüm öğretmenlerin her iki etkinlikte de çocukları cesaretlendirdikleri görülmüştür. Yine aynı tema altında, grup içerisindeki çocuklar arasında çok yönlü iletişimin desteklenip desteklenmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8'in her iki etkinlikte Ö9'un ise sadece ikinci etkinlikte

çok yönlü iletişimi destekledikleri görülmüştür. Aynı tema altında, gruplar arası etkileşimin desteklenip desteklenmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö9'un her iki etkinlikte de gruplar arası etkileşimi desteklemedikleri görülürken, Ö8'in ise sadece ikinci etkinliğinde gruplar arası etkileşimi desteklediği görülmüştür. Bu etkinlik gözleminde *"Öğretmen gruplar arası etkileşimi sınırlamadı. Etkinlik süresince sınıfta dolaşp diğer grupların çalışmalarına bakıp, soru sormak isteyen çocukları engellemedi."* şeklinde gözlem notu alınmıştır.

Yine aynı tema altında çocuklar izlenerek gerekli yerlerde müdahale edilip edilmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8'in her iki etkinlikte de gerekli yerlerde müdahale ettiği görülürken, Ö9'un ise her iki etkinlikte de gerekli yerlerde müdahalede bulunmadığı görülmüştür. Bu öğretmenin sınıfında yapılan ikinci etkinlik gözleminde *"Çocuklar etkinliği yaparken öğretmen başka bir etkinlik hazırlıyordu. Öğretmen çocukları genel anlamda izlemiyordu."* biçiminde gözlem notu alınmıştır.

Bu gözlemlerden elde edilen bulgulara göre ise çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama teması kapsamında, öğretmenler Ö9'un bir etkinliği dışında çoğu grup üyelerine etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevleri açıklamışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili hale getirecek ilkeler için Ö8 tarafından her iki etkinlikte de çocuklara açıklanmazken diğer öğretmenler açıklama yapmışlardır. Öğretmenler çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğini kontrol ederek Ö9'un bir etkinliği dışında çocukları birlikte çalışmaya teşvik etmişler, gereksinim duyan çocukları cesaretlendirmeye çalışmışlardır.

Grup içerisindeki çocuklar arasında çok yönlü iletişimi Ö9'un bir etkinliği dışında desteklemişlerdir. Fakat öğretmenlerin etkinliklerin büyük bir kısmında, gruplar arası etkileşimi desteklemediği görülmüştür. Bununla birlikte Ö9'un bir etkinliği dışında öğretmenler çocukları izleyerek gerekli yerlerde müdahale etmişlerdir.

Tablo 4.13'de işbirliğine dayalı uygulama süreçlerinde öğretmenlerden beklenen davranışlar gözlenememişse hayır anlamında "0", gözlenmişse evet anlamında "2", her boyutuyla gözlenememişse kısmen anlamında "1" olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme tablosuna aşağıda yer verilmiştir. Bu bağlamda işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirme yapma başlığı altında çeşitli maddelerle gözlemler ifade edilmiş ve bu üçlü dereceleme göre isimlendirilmiştir.

Tablo 4.13. Uygulama Sonucunda Değerlendirme Yapma

D. İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirme yapma	Öğretmen Ö3	Öğretmen Ö3	Öğretmen Ö8	Öğretmen Ö8	Öğretmen Ö9	Öğretmen Ö9
	1.Gözlem	2. Gözlem	1.Gözlem	2. Gözlem	1.Gözlem	2. Gözlem
1.Çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanımıştır.	2	0	0	0	2	2
2.Gruplar, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için desteklenmiştir.	0	0	0	0	0	0
3.Çocukların, bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkıları değerlendirilmiştir.	0	0	0	0	2	2
4.Grupların işleyiş süreci, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirilmiştir.	0	0	0	0	0	0

Uygulama sonucunda değerlendirme yapma teması altında, çocukların grup ürünlerini anlatarak kendi kendilerine değerlendirmelerine olanak tanınip tanınmadığı maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö9'un her iki etkinlikte de çocukların grup ürünlerini anlatarak kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıdığı görülmüştür. Ö8'in ise her iki etkinlikte de olanak tanımadığı görülürken, Ö3'ün ise birinci etkinlikte olanak tanıdığı ikinci etkinlikte ise olanak tanımadığı gözlemlenmiştir. Ö3'ün birinci etkinlik gözleminde *"Etkinlik bittikten sonra öğretmen gruplara sırayla söz hakkı verip, ortaya çıkan çalışmayı kim anlatmak istiyorsa anlatabilir dedi. Bu çalışmada neler yaptınız? Gibi sorular sordu..."* biçiminde gözlem notu alınmıştır.

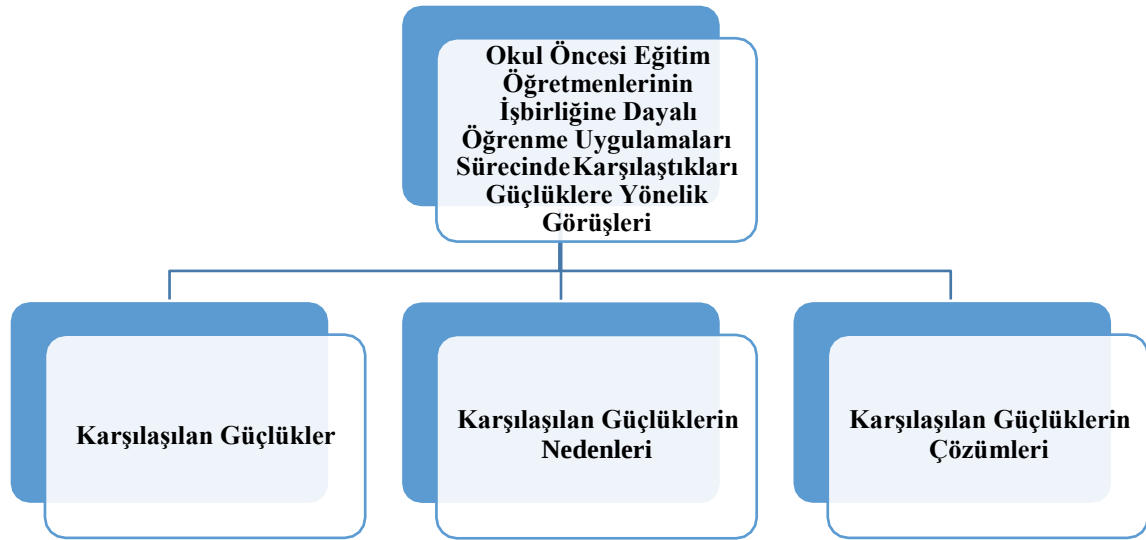
Aynı tema altında, grupların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için desteklenip desteklenmediği ve grupların işleyiş sürecinin, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirilip değerlendirilmediği maddelerine yönelik yapılan gözlemlerde, tüm öğretmenlerin her iki etkinlikte de grupların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için desteklememişlerdir.

Yine grupların işleyiş süreçlerinin, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirilmediği gözlenmiştir. Yine aynı tema altında çocukların bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkılarının değerlendirilip değerlendirilmediği maddesine yönelik yapılan gözlemlerde, öğretmenlerden Ö3 ve Ö8'in her iki etkinlikte de çocukların gruplarına olan katkılarını değerlendirmedikleri görülürken Ö9'un ise her iki etkinlikte de çocukların gruplarına olan katkılarını değerlendirdiği görülmüştür. Ö9'un ikinci etkinlik gözleminde "*Çocukların bireysel başarıları açısından ortaya koydukları ürünler, öğretmen tarafından teker teker değerlendirildi.*" şeklinde gözlem notu alınmıştır.

Uygulama sonucunda değerlendirme yapma teması kapsamında, tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de grupları birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri için desteklemedikleri ve grupların işleyiş sürecini işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirmedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin Ö9'un bir etkinliği dışında çocukların, bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkılarını değerlendirmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, gözlenen altı etkinliğin üçünde (Ö3-1, Ö9-1 ve 2) çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerine değerlendirmelerine olanak tanırken, diğer üçünde ise (Ö3-2, Ö8-1 ve 2) bu olanağı tanımamışlardır. Gözlenen altı etkinliğin tamamında öğretmenler grupları, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri için desteklememişlerdir. Bunun yanı sıra, altı etkinliğin sadece iki tanesinde öğretmenler çocukların, bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına olan katkılarını değerlendirmişlerdir. Son olarak, altı etkinlikte de öğretmenler, grupların işleyiş sürecini işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirmemişlerdir. Gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirmeler yapma aşamasına gerekli önemi vermedikleri görülmüştür.

434 Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri ile ilgili bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin görüşmelerde Sınıfınızda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken, ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? , Bu uygulamaları gerçekleştirirken, karşılaştığınız güçlükler sizce neden kaynaklanıyor olabilir? ve Sizce bu durum/sorunlar nasıl çözülebilir? sorularına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda, üç tema oluşturulmuştur. Bu temalar Şekil 4.5.'de sunulmuştur.



Şekil 4.5. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamaları Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Görüşleri

Görüşmeler sırasında öğretmenlere, bu başlık kapsamında ilk önce sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken, ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre on alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.14.’de verilmiştir.

Tablo 4.14. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlükler

Alt Temalar	N
a. Çocukların işbirliği yapmaması	5
b. Çocukların bireysel farklılıkları	4
c. Grup kontrolünü sağlayamamak	4
d. Çocukların bireysel çalışma isteği	3
e. Materyal eksikliği	3
f. Çocuklar arası çatışmalar	3
g. Çocukların etkinliği kavrayamaması	3
h. Çocukların benmerkezciliği	2
i. Çocukların verilen roller beğenmemeleri	1
j. Maddi manevi yetersizlikler	1
Görüşler Toplamı	29

Tablo 4.14’e göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri çocukların işbirliği yapmaması,

çocukların bireysel farklılıkları, grup kontrolünü sağlayamamak, çocukların bireysel çalışma isteği, materyal eksikliği, çocuklar arası çatışmalar, çocukların etkinliği kavrayamaması, çocukların benmerkezciliği, çocukların verilen rolleri beğenmemeleri ve maddi-manevi yetersizlikler olarak ifade etmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında çocukların işbirliği yapmamalarından kaynaklı güçlük yaşayan öğretmenlerden Ö14 *"Dediğim gibi çocuklar bazen işbirliğine yanaşmıyor, işbirliği yapmak istemiyor."*, Ö16 *"Bazen yapamadığı halde çocuk yardım istemiyor öylece bekliyor. Bu durum benim gözümünden de kaçabiliyor. Çocuğun beklediğini gördüğümde durumu fark edebiliyorum ve o anda müdahale ediyorum."* biçiminde düşüncelerini ifade ederken, Ö10 ise *"Yani yapamadığı yeri aynı masada oturan arkadaşından bakmak yerine çocuk boş boş durup onu izleyebiliyor..."* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Fakat bu anlatılan süreç işbirliğine dayalı öğrenme uygulamasının değil, küme çalışmasının bir parçasıdır. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme; öğrenme ortamında küçük ve heterojen grup halindeki çocukların, ortak amaç ve konuların öğrenilmesi ile alakalı birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları öğrenme yaklaşımıdır (Güven, 2012, s.89). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında çocuklar aynı etkinliği yapmak yerine grupça iş bölümü, rol paylaşımı yaparak ortaya ortak bir ürün çıkartırlar. Ö5 *"Bütün çocuklar aynı seviyede yapamıyorlar. Bazıları geride bazıları çok ileride olabiliyor. Bu gibi eksiklikler olabiliyor..."* biçiminde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklı güçlükler yaşadığını ifade etmiştir.

Grup kontrolünü sağlayamamak adına yaşadığı güçlükleri ifade eden öğretmenlerden Ö3 *"Bazen grupların kontrolünü sağlamakta zorlanıyorum."*, Ö13 *"Genelde hareketli çocukları etkinlikte hazır tutmada zorluk çekiyorum..."* Ö17 ise *"Yaş grubu itibarıyla sınıfı koordine etmek biraz zor olabiliyor o an. Çocuklar alış veriş sırasında aktif duruma geçiyorlar, ben biraz daha geri duruma geçiyorum. Sonra bir daha sınıf yönetimini toparlamakta biraz daha sorun olabiliyor."* demişlerdir. Görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerden Ö8, bu uygulamaları gerçekleştirirken yaşadığı güçlükleri, çocukların verilen rolleri beğenmemeleri alt teması kapsamında şu şekilde açıklamıştır:

"Şöyle ben genelde sorunu tek çocuklarda yaşıyorum. Paylaşmayı, birbirlerine yardım etmeyi çok fazla bilemiyorlar. Sene başında çocuk ilk geldiğinde sınıftaki oyuncaklarla hep kendisi oynamak istiyordu. Grup içinde verdiğim görevi yerine getirmek istemiyor,

arkadaşının yapması gereken kısmı yapmak istiyordu. Yani işbirliği yapıp uyum içerisinde çalışmak yerine, o an canı neyi isterse onu yapıyordu ama zaman içerisinde alışıra grup halinde, bütün halinde bir malzemeyi ortaya koyabildiklerini gördüler. Ödüllerde onları motive etti. "

Öğretmenlerden Ö9 ise "Bireysel farklılıklardan kaynaklanabiliyor mesela bazı çocuklar ne yapacağını kavrayamıyor, hemen çalışmayı yavaşlatıyorlar dolayısıyla gruplarında kavga çıkabiliyor bu şekilde..." biçiminde karşılaştığı güçlükleri çocukların bireysel farklılıkları ve çocuklar arası çatışmalar alt temalarıyla ifade etmişlerdir.

Daha sonra görüşmeler sırasında öğretmenlere, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken, karşılaştığınız güçlükler sizce neden kaynaklanıyor sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre dokuz alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenleri

Alt Temalar	N
a. Çocukların gelişim seviyeleri	6
b. Çocukların bireysel farklılıkları	5
c. Çocukların benmerkezciliği	5
d. Çocukların etkinlikten sıkılması	3
e. Yetersiz veli desteği	3
f. İlgiyi etkinliğe çekememek	2
g. Çocukların şikâyeti	2
h. Öğretmen faktörü	1
i. Çocuklarda özgüven eksikliği	1
Görüşler Toplamı	28

Tablo 4.15'e göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerini çocukların gelişim seviyeleri, çocukların bireysel farklılıkları, çocukların benmerkezciliği, çocukların etkinlikten sıkılması, yetersiz veli desteği, ilgiyi etkinliğe çekememek, çocukların şikayeti, öğretmen faktörü ve çocuklarda özgüven eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun belirttiği çocukların gelişim seviyeleri alt temasına yönelik Ö13 düşüncelerini "Çocukların gelişim seviyelerinden kaynaklandığını düşünmekteyim. Her çocuğun farklı gelişim özelliği göstermesi olarak düşünüyorum.", Ö18 ise "Çocukların

bireysel özelliklerinden ayrıca bazı çocuklar paylaşmayı öğrenmemiş de olabiliyor." şeklinde çocukların bireysel farklılıkları alt temasına yönelik görüşlerini açıklamıştır. Görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerden Ö3 *"Her çocuğun gelişim seviyesi farklı olduğu için bazıları benmerkezci olabiliyor. Biz bitirdik deyip çalışmadan kopabiliyorlar. Grup içinde öğretmenim bu yapamıyor diye şikâyet edip kavga edebiliyorlar."* biçiminde çocukların gelişim seviyeleri, çocukların benmerkezciliği, çocukların şikâyeti ve çocukların etkinlikten sıkılmasından söz etmiştir.

Çocukların benmerkezciliği alt temasında Ö8 *"...çocuklar bu dönemde benmerkezci bir de bundan kaynaklanıyor olabilir."* ve Ö11 *"Çocukların benmerkezci olmasından, küçük yaşta oldukları için ilk kendilerinin yapması gerektiğini düşündüğünden kaynaklanıyor."* biçiminde görüşlerini aktarmışlardır. Ö17 ise öğretmen faktörü alt teması kapsamında *"Bazen sınıf yönetimi konusunda zorlanmamdan..."* şeklinde özeleştiri yapmıştır. İlgiyi etkinliğe çekememek alt temasında Ö5 *"...malzeme bulamıyoruz dolayısıyla çocuğun ilgisini çekmeyebiliyor malzeme olmadığından etkinlikler..."* biçiminde görüşünü aktarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştığınız durum/sorunlar nasıl çözülebilir sorusu sorulmuş ve alınan cevaplara göre dokuz alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlüklerin Çözümleri

Alt Temalar	N
a. Çocuklar motive edilerek	5
b. İşbirliği hatırlatılarak	3
c. Uygulama sayısı arttırılarak	3
d. Etkinliklerde çocukların ilgi alanları dikkate alınarak	3
e. Homojen gruplar oluşturarak	2
f. Otoriter öğretmen tutumundan vazgeçerek	2
g. Veli desteği alınarak	2
h. Çocuklara sorumluluk vererek	1
i. Oyunlarla işbirliği sevdirenle	1
Görüşler Toplamı	22

Tablo 4.16'ya göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaşılan güçlüklerle yönelik çözümleri çocuklar motive edilerek, işbirliği hatırlatılarak, uygulama sayısı artırılarak, etkinliklerde çocukların ilgi alanları dikkate alınarak, homojen gruplar oluşturarak, otoriter öğretmen tutumundan vazgeçerek, veli desteği alınarak, çocuklara sorumluluk vererek ve oyunlarla işbirliği sevdirelerek, şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, çocuklar motive edilerek alt temasını dile getirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö4 bu alt tema kapsamında düşüncelerini "...işte sen de bunu yaptın. İşte böyle yapmamız daha güzel oldu. İşte bak sende daha güzel bir çalışma yaptın diyerek, bu şekilde çocukları motive etmeye çalışıyoruz." şeklinde ifade ederken, öğretmenlerden Ö14 ise "...işbirliği yapmaları sürekli hatırlatılabilir..." biçiminde işbirliği hatırlatılarak alt teması kapsamında düşüncesini ifade etmiştir. Ö5 homojen gruplar oluşturarak alt teması kapsamında "...mesela geç algılayanlar, daha erken algılayanlar, kas gelişimi hızlı olanlar, yavaş olanlar farklı masalarda olabilir. Böylece aynı masada bir çocuk çok erken bitirirken, diğer arkadaşlarını rahatsız etmemiş olur..." şeklinde görüşlerinden bahsetmiştir.

Fakat Yılar'ın (2015, s.11), Kagan'a (1994) dayanarak belirttiğine göre işbirliğine dayalı öğrenme; ortak bir hedefe ulaşmak için çocukların küçük, heterojen gruplarda çalışmalarını ifade eden bir öğretim düzenlemesidir.

Otoriter öğretmen tutumundan vazgeçilerek alt temasına ait düşüncelerini öğretmenlerden Ö17, şu şekilde açıklamıştır:

"Aslında çok büyük bir problem değil tabi ki eğer ki sınıf yönetimini çok önemseyen bir öğretmenseniz, illa benim otoritem olacak diyorsanız evet o zaman önemli. İşbirliğini biraz daha kendi çevrenizde yapmanız gerekecek ama eğer ki bunu çok önemsemiyorsanız, çocukların aktif olacağı bir eğitim süreci geçirmek istiyorsanız o zaman çok önemli bir problem olmuyor sınıftaki dağınık ortam."

Öğretmenlerden Ö1 ise "...veli desteği şart veli, öğretmen, idare... ya bizi bir masa gibi düşünün bunlardan birinin ayağının eksik olması bizim nitelikli bir eğitim veremiyor olmamıza neden oluyor ama tabi ki bunlar bahane değil, elimizden geleni yapıyoruz burada." şeklinde veli desteği alınarak alt teması kapsamında veli desteği alınmasının öneminden bahsetmiştir.

Tablo 4.14., 4.15. ve 4.16.'da ki verilere dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirirken çocukların işbirliği yapmamaları güçlüğüyle karşılaştıklarını, bu güçlüklerin nedenlerinin çocukların gelişim seviyelerinin farklılıklarından kaynaklandığını düşündüklerini ve bu güçlükleri çocukları motive ederek

aşabileceklerine inandıkları söylenebilir.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Uygulamalarını Nitelikli Bir Biçimde Gerçekleştirebilmelerine Yönelik Önerileri İle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin görüşmelerde “Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, nitelikli bir biçimde gerçekleştirilebilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, uygulama için başarı önerileri temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar ve sıklık dağılımları Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Uygulama İçin Başarı Önerileri

Alt Temalar	N
a. Okullarda materyal zenginliğin sağlanması	4
b. Çocukların yardımlaşma davranışlarının desteklenmesi	4
c. Öğretmenlerin donanımının artırılması	3
d. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulama sayısı artırılarak	3
e. Aile desteği alınması	1
f. Çocuklara oyunlarla işbirliğinin sevdirelmesi	1
g. Sınıf mevcutlarının azaltılması	1
h. Sınıfın çocuklara göre düzenlenmesi	1
Görüşler Toplamı	18

Tablo 4.17’ye göre araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yönelik başarı önerilerini okullarda materyal zenginliği sağlanarak, çocukların yardımlaşma davranışları desteklenerek, öğretmenlerin donanımı artırılarak, işbirliğine dayalı öğrenme uygulama sayısı artırılarak, aile desteği alınarak, çocuklara oyunlarla işbirliği sevdirelerek, sınıf mevcutları azaltılarak ve sınıfı çocuklara göre düzenleyerek şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiği üzere, okullarda materyal zenginliği sağlanarak alt temasına yönelik Ö3 “Okul öncesinde bizim işimiz daha çok araç gereçlerle yürüyor. Bunun için okulların zengin kaynaklara sahip olması gerekiyor.”, Ö13 “Daha nitelikli gelişebilmesi için okul ve sınıf olanaklarının daha iyileştirilmesi ve materyallerin zenginleştirilmesi gerekir diye düşünüyorum.”, derken Ö17 ise “Materyallerin

güçlendirilmesi, daha fazla materyal ile çok daha etkili olabilir işbirliğine dayalı öğrenme." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin belirttiği üzere, çocukların yardımlaşma davranışlarının desteklenmesi alt temasına yönelik Ö1 "*Çocuklar yardımlaşınca ben çok mutlu oluyorum. Bu birbirlerine yardım etme davranışları desteklenerek geliştirilebilir."* derken, öğretmenlerden Ö8 ise "*...aile çocuğuna yardımlaşmayı, paylaşmayı, sorumluluk almayı, uyum içinde olmayı öğretecek. Çünkü okul çocukların ikinci evi ama eğitim aslında evde başlıyor. Yani bu sorunu onlar bir adım attıkça biz de burada daha rahat çözüyoruz..."* biçiminde işbirliğine dayalı öğrenme uygulama süreçlerinde aile desteği alınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerden Ö10 "*Sınıflardaki çocuk sayısı daha az olabilir. Böylece her bir çocuğa daha çok zaman ayırabilirim. Sonuçta grup içinde pasif kalan çocuğu aktif hale getirmek için özel ilgi gerekir."* şeklinde sınıf mevcudunun işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının niteliğini etkilediğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Tablo 4.17.'de ki verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirirken niteliğin artması için, okullarda materyal zenginliğinin sağlanması gerektiğinin ve çocukların yardımlaşma davranışlarının desteklenmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmış, görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamalara yer verdiği kanısına varılan üç öğretmenin sınıfında gözlemler yapılmış ve ilgili etkinlik planları incelenmiştir. Bu süreç sonunda ulaşılan tüm sonuçlara araştırmanın alt amaçları bağlamında ayrı ayrı yer verilmiştir.

5.1.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar

Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda iki temaya ulaşılmıştır. Bunlardan biri olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının anlamı teması altında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun işbirliğine dayalı öğrenmeyi yardımlaşma ve küme çalışması olarak tanımladıkları görülmüştür. İkinci tema olan işbirliğine dayalı öğrenmeye örnek sınıf içi uygulamalar teması altında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun örnek sınıf içi uygulamaları fen ve doğa etkinliği ve küme çalışmaları olarak gördükleri belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamalara yer verdikleri kanısına varılan üç öğretmenden ikisinin mesleki hizmet yılının Tablo 3.1.'de verilen 1-5 yıl aralığında olduğu, diğer öğretmenin mesleki hizmet yılının ise 6-10 yıl aralığında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamalara yer verdiği kanısına varılan öğretmenlerin, yeni mezun öğretmenler oldukları söylenebilir.

5.1.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar

Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimlerine etkilerine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda iki temaya

ulaşılmıştır. Bunlardan biri olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişim alanlarına katkısı teması altında öğretmenlerin çoğu, bu uygulamaların çocukların en çok sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. İkinci tema olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların beceri gelişimine katkısı teması altında ise öğretmenlerin çoğu çocuklarda en çok iletişim kurma, uyum sağlama ve yardımlaşma becerilerini geliştirdiğini söylemişlerdir. Çok az öğretmen ise işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, çocukların el becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

5.1.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl kullandıklarına yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar

Bu başlıkta, dört alt başlık altında öğretmenlerin; işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl planladıkları, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıkları ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken ne gibi güçlükler ile karşılaştıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar ele alınmıştır.

5.1.3.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik, önce görüşme yoluyla bu konudaki düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik yapılan görüşmeler sonucunda dört temaya ulaşılmıştır. Bunlardan biri olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme şekilleri teması altında; öğretmenler çoğunlukla çocuklara rehberlik ettiklerini, küme çalışmasına yönelttiklerini ve onları yardımlaşmaya teşvik ettiklerini söylemişlerdir. İkinci tema olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdikleri etkinlik türleri teması altında; öğretmenlerin çoğu bu uygulamaları sanat etkinliklerinde tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü tema olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verme sıklığı teması altında; öğretmenler çoğunlukla her gün ya da haftada bir kez işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerden ikisi, haftada bir kez işbirliğine dayalı

öğrenme uygulamalarına yer verdiklerini söylerken, diğer öğretmen haftada iki kez yer verdiğini belirtmiştir. Dördüncü tema olan işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları için gerekli düzenlemeler teması altında ise; öğretmenlerin çoğu işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına başlamadan önce sınıfı etkinliğe göre düzenlediklerini, heterojen gruplar oluşturduklarını ve sınıfın alanını verimli bir şekilde kullanmak için gerekli düzenlemeleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

5.1.3.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlar

Öğretmenlerin gözlem yapılan etkinliklerine ait hazırladıkları planlar incelenmiştir. Bu bağlamda, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını planlama sürecinde öğretmenlerin tümünün tüm etkinlik planlarında; kazanım ve göstergelere, kavram ve sözcüklere ve materyallere yer verdikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin en çok bilişsel gelişim alanında (K1 ve K3) daha sonra ise sırasıyla sosyal duygusal gelişim alanında (K10), motor gelişim alanında (K4) ve en az ise dil gelişimi alanında (K8) kazanımlarına yer verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerden Ö3(1.) ve Ö8(2.) etkinlik planlarında aynı kavramı (ilkbahar) ele almışlardır. İncelenen bu planların çoğunda öğretmenlerin, bütünleştirilmiş küçük grup etkinliğini tercih ettikleri ve bu etkinliklerin çoğunun sanat etkinliği türünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tümü, tüm etkinlik planlarında grup büyüklüğünü doğru bir şekilde ayarlayacaklarını ve çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapacaklarını belirtmişlerdir. Yine tüm öğretmenlerin tüm etkinlik planlarından, çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaşacakları bir sınıf ortamı oluşturacakları, grup üyelerine etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevleri ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili hale getirecek ilkeleri açıklayacakları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, etkinlik planlarının çoğunda, öğretmenler çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğini kontrol ederek, çocukları birlikte çalışmaya teşvik etmeye yer vermişlerdir. Fakat öğretmenlerin etkinlik planlarının çoğunda, grup içinde çocuklar arasında çok yönlü iletişimi desteklemeye yönelik bilgiye yer vermedikleri anlaşılmaktadır.

Tüm öğretmenler, tüm etkinlik planlarında değerlendirme sorularına yer vermişlerdir. Değerlendirme soruları başlığı altında incelenen tüm etkinlik planlarında, öğretmenlerin tümü çocukların grup ürünlerini anlatarak kendi kendilerini değerlendirmelerine yönelik sorulara yer vermişlerdir. Fakat etkinlik planlarının çoğunda öğretmenler, grupları birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri açısından desteklemeye ve grupların işleyiş sürecini işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirmeye yer

vermemişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tamamının etkinlik planlarında gruplar arası etkileşimi desteklemeye gerekli önemi vermedikleri ve aile katılımına yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Son olarak, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmen (Ö3), her iki etkinlik planında da uyarlamalara yer vermiştir.

5.1.3.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıklarına ilişkin gözlemlerden elde edilen sonuçlar

Görüşmeler sonucunda sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verdiği kanısı oluşan gönüllü üç öğretmenin sınıflarında gözlemler yapılmış ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin yapılan bu gözlemlerin çözümlemesi dört tema altında gerçekleştirilmiştir. Bunlar; gerekli fiziksel ortamı oluşturma, öğrenme gruplarını oluşturma, çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama ve uygulama sonucunda değerlendirme yapmadır. Gerekli fiziksel ortamı oluşturma teması kapsamında öğretmenlerin tümünün, gözlem yapılan tüm etkinliklerde sınıfın fiziksel ortamı ve oturma şeklini işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlemeye önem verdikleri ve materyalleri grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak işbirliği gruplarına gerekli olabilecek materyalleri öğretmenlerin önceden hazırlamaya çok özen göstermedikleri, bir öğretmenin etkinlik öncesinde materyal açısından tamamen hazırlıksız geldiği, diğer bir öğretmenin ise bir etkinlikte materyal açısından hazırlıklı gelirken diğer etkinlikte hazırlıksız geldiği, dolayısıyla bu konuda tutarlı bir tutum sergileyemediği görülmüştür.

Öğrenme gruplarını oluşturma teması kapsamında, tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de grup büyüklüklerini işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına uygun bir şekilde ayarladıkları görülürken, Ö8 dışındaki öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı olarak grupların heterojen bir yapıya sahip olmasına dikkat ettikleri, çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yaptıkları ve yine Ö9'un bir etkinliği dışında çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturdıkları görülmüştür. Çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama teması kapsamında, öğretmenler (Ö9 bir etkinlik hariç) grup üyelerine etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevleri açıklamışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili hale getirecek ilkeler öğretmenlerden Ö8 tarafından her iki etkinlikte de çocuklara açıklanmazken, diğer öğretmenler bu ilkeleri açıklamışlardır. Öğretmenler çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğini kontrol ederek (Ö9 bir etkinlik hariç) çocukları birlikte çalışmaya teşvik etmişler, gereksinim duyan çocukları cesaretlendirmeye çalışmışlardır. Çocukları izleyerek gerekli yerlerde müdahale etmişler ve grup içerisindeki çocuklar arasında çok yönlü iletişimi

desteklemişlerdir (Ö9 bir etkinlik hariç). Bunların yanı sıra, öğretmenlerin etkinliklerin büyük bir kısmında gruplar arası etkileşimi desteklemediği görülmüştür.

Uygulama sonucunda değerlendirme yapma teması kapsamında, tüm öğretmenlerin her iki etkinliklerinde de grupları birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri için desteklemedikleri ve grupların işleyiş sürecini işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirmedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin (Ö9 bir etkinlik hariç) çocukların bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkılarını değerlendirmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, gözlenen altı etkinliğin üçünde (Ö3-1, Ö9- 1 ve 2. gözlem) çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerine değerlendirmelerine olanak tanırken, diğer üçünde (Ö3-2, Ö8-1 ve 2. gözlem) ise bu olanağı tanımamışlardır. Gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirmeler yapma aşamasına, gerekli önemi vermedikleri görülmüştür.

5.1.3.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar

Okul öncesi eğitim öğretmenleriyle, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik yapılan görüşmeler sonucunda üç temaya ulaşılmıştır. Bunlardan biri olan karşılaşılan güçlükler teması altında; öğretmenler çocukların işbirliği yapmamasından, bireysel farklılıklarının ve grup kontrolünü sağlayamamanın süreci zorlaştırabildiğinden söz etmişleridir. İkinci tema olan karşılaşılan güçlüklerin nedenleri teması altında; öğretmenler bu güçlüklerin çocukların gelişim seviyeleri, bireysel farklılıkları ve benmerkezciliklerinden kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Son olarak üçüncü tema olan karşılaşılan güçlüklerin çözümleri teması altında ise; öğretmenlerin büyük bir bölümü çocukları motive ederek, işbirliği hatırlatılarak, uygulama sayısı artırılarak ve çocukların ilgi alanları dikkate alınarak bu güçlüklerin çözülebileceğinden söz etmişlerdir. Az sayıda öğretmen ise homojen gruplar oluşturarak, otoriter öğretmen tutumundan vazgeçerek, veli desteği alınarak, çocuklara sorumluluk vererek ve oyunlarla işbirliği sevdirelerek bu süreçte yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılabileceğini belirtmişlerdir.

5.1.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmesine yönelik önerileri ile ilgili sonuçlar

Okul öncesi eğitim öğretmenleriyle, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmelerine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan uygulama için başarı önerileri teması altında öğretmenlerin çoğu, okullarda materyal zenginliği

sağlanarak ve çocukların yardımlaşma davranışları desteklenerek işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının niteliğinin arttırılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, kendi donanımlarının ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulama sayısının artırılması konusunda da önerilerde bulunmuşlardır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, alan yazında yer alan ilgili çalışmalar ışığında tartışılmaya çalışılmıştır.

5.2.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik görüşleri ile ilgili tartışma

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını içinde yer alan işbirliği kavramından dolayı yardımlaşma olarak adlandırdıkları, bu yöntemin içeriği ve özellikleri hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, içinde yardımlaşmayı barındırsa da sadece yardımlaşmadan oluştuğu söylenemez. Bu bağlamda, Yılar'ın (2015, s.11), Kagan'a (1994) dayanarak belirttiğine göre, işbirliğine dayalı öğrenme; ortak bir hedefe ulaşmak için çocukların küçük, heterojen gruplarda çalışmalarını ifade eden bir öğretim düzenlemesidir. Yine öğretmenlerin büyük bir kısmı, işbirliğine dayalı öğrenmeyi küme çalışması olarak adlandırmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu, alan yazında yer alan işbirliğine dayalı öğrenme bilgisiyle uyuşmamaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme bir küme çalışması değildir. Küme çalışmasında çocuklar konuları paylaşarak bireysel olarak çalışırlar. Bu süreçte çocuklar genellikle sevdikleri arkadaşlarıyla birlikte olmaktadır. Bunun yanında başarılı çocuklar başarısız çocuklarla aynı grupta bulunmak istememektedirler (Açıkgöz, 1992, s.3). Bu bağlamda, Yıldız (1999, s.156) tüm küçük grup çalışmalarının özellikle okullarda uygulanan küme çalışmalarının işbirliğine dayalı öğrenme olmadığını ifade etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin uygulanmış olduğu sınıflarda, çocukların tek tek veya gruplar şeklinde bir yarış halinde olmaları istenmez. Bununla birlikte çocukların sıralarda oturup, pasif bir şekilde öğretmenlerini dinlemeleri de beklenmez. Bu süreçte bireysel çalışmalara da yer verilmemelidir. İşbirliğine dayalı sınıf ortamlarında, çocuklar küçük gruplar şeklinde etkileşimde bulunurken, öğretmenler çocukların aralarında dolaşarak gereksinim duyan çocuklara yardımcı olurlar. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi diğer küçük grup çalışmalarından ayıran en önemli özellik, grupların gruptaki üyelerin işbirliği yapabilmelerine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmasıdır. Çocukların öğrenmeleri önemli olduğu kadar, diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışarak öğrenmeleri de en az bu kadar önemlidir. İşbirliğine dayalı

öğrenme gruplarında çocuklar, arkadaşlarına nasıl yardımcı olup ve onlardan nasıl yardım alabileceklerini öğrenirler. Benzer şekilde Ateş (2004), Ünsal ve Moğol (2004) yaptıkları çalışmalarda da küme çalışmalarının işbirliğine dayalı öğrenme olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Güven (2012,s.89), işbirliğine dayalı öğrenmeyi tanımlarken araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri olan ortak amaç için çalışmaya yer vermektedir. Yine Zorlu ve Sezek'in (2016) de işbirliğini tanımlarken, yine araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan olan ortak amaç ve akran eğitimi unsurlarına değindikleri görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda ulaşılan bu bulguların, alan yazında geçen işbirliğine dayalı öğrenme tanımıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeye en çok örnek olarak verdikleri sınıf içi uygulamalardan fen ve doğa etkinlikleri bulgusuna paralel olarak, Kılıç (2016) çalışmasında çocukların aynı konulardaki kavram yanılgılarını gidermede işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yine Avci (2018) ve Barata Aksoy (2017) çalışmalarında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Fakat yine öğretmenlerin büyük bir kısmı, işbirliğine dayalı öğrenmeye örnek sınıf içi uygulamalara küme çalışmalarını vermişlerdir. Bu bulgu daha önce de belirtildiği gibi literatürde yer alan bilgilerle uyuşmamaktadır. Bununla birlikte, işbirliğine dayalı öğrenmeye örnek sınıf içi uygulamalar teması altında ulaşılan, arkadaşlarından öğrenme alt teması literatürde geçen işbirliğine dayalı öğrenme tanımıyla uyuşmaktadır. Bu bağlamda, Zorlu ve Sezek (2016) yapmış oldukları işbirliğine dayalı öğrenme tanımında, çocukların birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olması unsurunu vurgulamışlardır.

Son olarak öğretmenlerden sadece biri bu tema altında oyuncak toplama alt temasıyla, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını çocukların yardımlaşarak iş yaptıkları bir süreç olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu bulgu literatürde geçen işbirliğine dayalı öğrenme tanımıyla çelişmektedir. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme, içinde yardımlaşmayı barındırsa da sadece yardımlaşmadan ibaret değildir (Yılar, 2015; Zorlu ve Sezek, 2016).

5.2.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri ile ilgili tartışma

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının çocukların en çok sosyal-duygusal gelişim alanını etkilediğini ve çocuklarda en çok iletişim kurma ve uyum sağlama becerisini geliştirdiğini düşündükleri söylemişlerdir. Alan yazında yer alan çalışmalarda araştırmanın bu verilerini desteklemektedir. Koç (2014) yaptığı çalışmada işbirliğine dayalı öğrenmenin çocuklar arasında iletişimi artırarak, sosyal

becerilerinin gelişmesini ve özgüvenlerinin artmasını sağladığını ifade etmiştir. Yine Görgülü (2009) çalışmasında, drama destekli işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Alp (2015, s.88-101) gerçekleştirdiği çalışmada ise işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan çocukların sosyal uyumlarının önemli düzeyde anlamlı bulunduğunu söylemiştir. Yine bu doğrultuda Arslan ve Zengin (2016, s.23-45) çalışmalarında çocukların her hafta rastgele belirlenmiş arkadaşlarıyla grup oluşturmaları onların sınıfta daha önce çalışmadıkları kişilerle bir araya gelmelerinin, birbirlerini daha iyi tanımalarına, iletişim kurmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Tunçel de (2006, s.1-169) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin bireylerin karşılıklı iletişimlerini geliştirdiğini ve sosyal becerileri geliştirmede çok güçlü bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Avcıoğlu'nun (2012, s.1-16) çalışmasında elde ettiği bulgular da araştırmanın bu bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulguları literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında nasıl kullandıklarına yönelik görüşleri ile ilgili tartışma

Bu başlıkta, dört alt başlık altında öğretmenlerin; işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşleri, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl planladıkları, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıkları ve işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirirken ne gibi güçlükler ile karşılaştıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili tartışmalar yer almaktadır.

5.2.3.1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerden çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme süreçlerinde çocuklara rehberlik ettiklerini söylemişlerdir. Tanel'in (2006, s.25-26) gerçekleştirdiği araştırmasında Açıkgöz'e dayanarak belirttiğine göre, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken, çalışmakta olan gruplar arasında dolaşarak çocukların kendilerine verilen görevi işbirliği halinde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini izlemek ve gördükleri hakkında gruplara geri bildirim ve dönütler vermektir. Bununla birlikte öğretmenler, çocukların yardıma ihtiyaç duydukları noktalarda onlara süreç hakkında bilgiler vererek, sorular sorarak yardımcı olmalıdırlar. Grup içi ya da gruplar arasında çıkan kaçınılmaz çatışmaların barış içinde çözülmesine rehberlik etmelidirler. İşbirlikli süreçlerde öğretmenler destekleyici ve kaynak kişi konumunda

olmalıdırlar. Yine Yıldız (1999, s.155-163) yapmış olduğu çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları devam ederken öğretmenlerin; düşüncelerin paylaşılmasında ve birbirleriyle ilişkilendirilmesinde, gruptaki her çocuğun sürece katılımının sağlanmasında ve projelerin hazırlanmasında çocuklara destek olmaları gerektiğini belirtmiştir. Son olarak Çubukçu (2012, s.519-520), eğer çocuklar istenen hedefi kavrayamamışlarsa veya grup bilinci ile verimli şekilde bir şekilde çalışmada zorlanıyorlar ise, çocuklara gereken destek (ek açıklama vb.) gösterilmelidir, şeklinde süreçte öğretmenin rolünü açıklamıştır. Araştırmada elde edilen bu bulguların, bu çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğu işbirliğine dayalı uygulama süreçlerinde çocukları küme çalışmasına yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında yer alan diğer araştırma bulgularıyla çelişmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin bir küme çalışması olmadığı alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 1992; Yıldız, 1999; Ateş, 2004; Ünsal ve Moğol, 2004).

5.2.3.2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda elde edilen tartışma

Öğretmenlerin görüşmelerde de belirttikleri üzere etkinlik planlarında da en çok sanat, daha sonra ise oyun etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Yine öğretmenlerin tümü tüm etkinlik planlarında; kazanım ve göstergelere, kavram ve sözcüklere ve materyallere yer vermişlerdir. Grup büyüklüğünü doğru bir şekilde ayarlayacaklarını ve çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapacaklarını belirttikleri dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemler ve etkinlik planları incelemelerinde işbirliğine dayalı etkinlik planlarıyla, uygulamaları arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden Ö9'un gözlenen birinci işbirliğine dayalı öğrenme uygulamasında, etkinlik planında yer vermesine rağmen çocuklara grup rollerini oluşturmaları için rehberlik yapmadığı, çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturmaya özen göstermediği ve grup üyelerine etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevleri açıklamadığı görülmüştür. Bu noktada bu öğretmenin, bu unsurları planlayıp fakat uygulamadığı dikkat çekmektedir. Yine öğretmenlerden Ö8'in her iki etkinlik planında da işbirliğine dayalı öğrenmeyi etkili hale getirecek ilkeleri açıklamaya yer verdiği fakat her iki uygulamasında da bu unsuru gerçekleştirmediği görülmüştür. Yani öğretmen bu unsurları planlamış fakat uygulamamıştır. Öğretmenlerden Ö3'ün incelenen ikinci etkinlik planında çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğinin kontrol edilerek çocukları birlikte çalışmaya teşvik etmeye

yer vermemesine karşın, gözlenen ikinci etkinlik gözleminde bu unsura yer verdiği görülmüştür. Yani öğretmen planlanmasına karşın, uygulamasında bu unsura yer vermiştir. Yine öğretmenlerin tamamı etkinlik planlarında tamamında çocukların grup ürünlerini anlatarak kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıyacaklarına yer verirken, gözlemlerin büyük bir kısmında bunu gerçekleştirmemişlerdir. Son olarak öğretmenler, çocukların bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkılarını değerlendirmeye yönelik sorulara etkinlik planlarının çoğunda yer vermişken, uygulamalarının çoğunda ise bu değerlendirmeyi yapmamışlardır. Araştırmanın bu bulgularından yola çıkarak alan yazına bakıldığında; çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediği kontrol edilerek çocukların birlikte çalışmaya teşvik edilmesinin önemi, grup içerisindeki çocuklar arasında çok yönlü iletişimin desteklenmesi ve yine çocukların bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkılarının değerlendirilmesinin gerekliliği ve öneminin vurgulandığı görülmektedir. (Ekinci, 2010; Aydın, 2011; Çubukçu, 2012; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Johnson, Johnson ve Smith 1991'den Aktaran Gülsar, 2014). Son olarak, öğretmenlerin etkinlik planlarında işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik doğrudan ya da dolaylı kazanımların çoğuna (Bilişsel gelişim K1, K3 ve K10; Sosyal- duygusal gelişim K4, K6, K7 ve K10; Motor gelişim K1, K2 ve K4; Dil gelişimi K5, K6 ve K8) yer verdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik önemli kazanımlardan Sosyal- duygusal gelişim alanından K3:Kendini yaratıcı yollarla ifade eder, K12:Değişik ortamlardaki kurallara uyar ve K15:Kendine güvenir kazanımlarına yer vermedikleri dikkat çekmektedir.

5.2.3.3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nasıl uyguladıklarına ilişkin gözlemlerden elde edilen tartışma

Alan yazında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gözlemlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin tümünün gözlem yapılan tüm etkinliklerde; sınıfın fiziksel ortamı ve oturma şeklini işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlemeye önem verdikleri, materyalleri grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenledikleri, grup büyüklüklerini işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına uygun bir şekilde ayarladıkları, çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediğini kontrol ederek çocukları birlikte çalışmaya teşvik ettikleri, gereksinim duyan çocukları cesaretlendirmeye çalıştıkları, çocukları izleyerek gerekli yerlerde müdahale ettikleri ve grup içerisindeki çocuklar arasında çok yönlü iletişimi destekledikleri görülmüştür.

Yine araştırmada öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına başlamadan

önce sınıfı etkinliğe göre düzenlemeleri gerektiğini, heterojen gruplar oluşturduklarını ve sınıf alanını verimli bir şekilde kullanmak için düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Şimşek, Doymuş ve Şimşek (2008, s.1-20) gerçekleştirdikleri araştırmada, oluşturulan grupların olabildiğince heterojen bir yapıya sahip olmasının çocukların iletişim, başarı ve çalışma performanslarını arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Sınıfın etkinliğe göre düzenlenmesinin, eğitim faaliyetlerine katılan çocukların yapacakları çalışmalara, liderlerin belirlenmesine ve çocuklar arasındaki iletişime katkıda bulunabileceği üzerinde durmuşlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında sınıfı etkinliğe göre düzenleme bulgusu, bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Yine bu bağlamda Çubukçu (2012), bu konudaki görüşlerini öğrenme ortamı çocukların yüz yüze etkileşiminin kolay olacağı bir şekilde düzenlenmelidir, şeklinde ifade etmiştir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirme yapma aşamasına gerekli önemi vermedikleri, uygulama sürecinde öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerine yönelik yaptıkları gözlemleri not etmedikleri görülmüştür. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının hepsinin sınıfta uygulandığı, öğretmenlerin çocukların oturma düzenine müdahale ettikleri, etkinlik sırasında genelde müzik kullandıkları izlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin, görüşmelerinde belirttikleri gibi işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına en çok sanat etkinliğine yer verdikleri, görüşleri ile uygulamaları arasında benzerlikler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, tüm etkinliklerde sınıfın fiziksel ortamını ve oturma şeklini işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir şekilde oluşturdukları, materyalleri grup bağımlılığını sağlayıcı şekilde düzenledikleri görülmüştür. Bu bulgular, alan yazında yer alan işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilmesi gereken unsurlarla uyumludur (Ekinci, 2010; Johnson vd., 2006 aktaran Aydın, 2011; Çubukçu, 2012). Araştırmada beyanlarına dayalı olarak öğretmenlerin çoğunun, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluştururken grupların heterojen bir yapıya sahip olmasına dikkat ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Şimşek, Doymuş ve Şimşek'in (2008) yapmış oldukları çalışmayla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin, grupları birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri için desteklemedikleri ve işleyiş sürecini işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri açısından değerlendirmedikleri görülmüştür. Oysaki alan yazında grupların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerinin ve işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeler açısından değerlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır (Gömlüksiz, 1997; Knight and Bohlmeier 1990'dan aktaran Özer, 2005). Öğretmenlerin değerlendirmeyi bu süreçte, çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmesi ve grup işleyişinin değerlendirilmesi olmak üzere iki farklı

alandaki yapıları gerekir (Çubukçu, 2012, s.519-520). Bununla birlikte, Jigsaw- II'yi alan yazına kazandıran Slavin, Jigsaw-I'de olmayan bireysel değerlendirmeye de Jigsaw-II'de yer vermiştir. Slavin, bireysel değerlendirme ile grupta yer alan her üyenin grup değerlendirmesinin yanında bireysel olarak da değerlendirilebileceği için, çocukların daha fazla sorumluluk hissedeceğini ve dolayısıyla çalışmak zorunda olacaklarını belirtmiştir (Yılar, 2015, s.58).

Yine, Şimşek, Doymuş ve Şimşek (2008) çalışmalarında değerlendirmenin önemine yer vermişlerdir. Bu bağlamda, görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiği düşüncesine varılan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler sonucunda elde edilen bulgular, alan yazın ile karşılaştırıldığında yukarıda belirtilen değerlendirme noktalarında eksikliklerin olduğu görülmektedir.

5.2.3.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri ile ilgili tartışma

Araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken çocukların işbirliği yapmamasının ve bireysel farklılıklarının süreci zorlaştırabildiğinden söz etmişlerdir. Bu bağlamda çocuklar farklı kişisel, bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip oldukları için ilk başlarda uyum konusunda sıkıntılar yaşayabilirler. Özellikle bazı çocukların sınıf arkadaşlarıyla daha önceden bir iletişimleri olmamışsa, grup içerisinde koordineli çalışmaları zaman alabilir. Bu sorunlar, öğretmenin çocukları birlikte çalışmaya teşvik etmesiyle, grup içindeki iletişimin güçlenmesiyle ve grup adına ortaya konulan ürünün birleştirici olma özelliğiyle zamanla kendiliğinden ortadan kalkar (Açıkgöz, 1992; Slavin, 1990). Bununla birlikte araştırmada ulaşılan bu bulgular, Akay ve Kocabaş'ın (2013, s.91-110) çalışmalarında elde ettikleri bulgular ile de uyumludur.

Bunun yanı sıra öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri olarak çocukların benmerkezci olmalarından bahsetmişlerdir. Bilindiği üzere işbirliğine dayalı öğrenme çocuklara dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırarak, onların empati becerilerini artırır (Güven, 2011'den aktaran Kaya, 2011, s.91). Yine öğretmenler karşılaşılan güçlüklerin nedenleri arasında çocukların bireysel farklılıklarından ve gelişim seviyelerinden söz etmişlerdir. Bu bağlamda, Kaya (2011, s.93) belirttiği üzere, okul öncesi çocukları ile çalışan öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluştururken, çocukların gelişimsel seviyeleri ile bireysel farklılıklarını çok iyi bilmeliler ve bu özellikleri göz önünde bulundurarak, öğrenme gruplarını oluşturmalarıdır. Öğretmenler farklı özellik ve gelişim seviyesindeki çocukların grup oluşturabilmeleri için gerekli önlemleri almalıdırlar. Son olarak, yine araştırmanın bu

başlık altında bulgularından biri olan öğretmen faktörüne yönelik, öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde gruplarda görmek istedikleri davranışları (grupta kalma, çalışmaya katkıda bulunma, alçak sesle konuşma ve yapıcı eleştirilerde bulunma vb.) konusunda çocukları bilgilendirmelidirler (Kaya, 2011, s.93). Böylece sınıf yönetimi konusunda öğretmenler için süreç kolaylaşabilir.

Bununla birlikte, öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaşılan güçlüklerin çözümlerinden biri olarak homojen gruplar oluşturulabileceğini söylemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında yer alan bilgilerle çelişmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında homojen gruplar yerine olabildiğince heterojen yapıda gruplar oluşturulması vurgulanmaktadır. (Gömleksiz, 1997; Şimşek, 2005; Açıkgöz, 2011; Güven, 2012).

5.2.4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmelerine yönelik önerileri ile ilgili tartışma

Alan yazında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmelerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileri içinde yer alan sınıf mevcudunun azaltılması ve sınıfın çocuklara göre düzenlenmesine yönelik bulgular Akay ve Kocabaş'ın (2013, s.91-110) çalışmasında yer alan bulgular ile örtüşmektedir. Yine bu öneriler içinde yer alan okullarda materyal zenginliğinin sağlanması bulgusuna yönelik olarak materyal zenginliğinin yanı sıra öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde materyalleri planlama aşamasında çocukların birbirlerine bağımlı olmasını ve paylaşmak zorunda kalmalarını sağlayacak biçimde materyalleri sunmalıdırlar (Kaya, 2011, s.93).

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan öneriler, “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” şeklinde iki başlık altında derlenmiştir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

✓ Okul öncesi eğitim öğretmenlerine, gerçekleştirdikleri işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını daha etkin hale getirebilmeleri için şu önerilerde bulunulabilir:

- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi için etkinlik planlarken, etkinliklerin farklı türde olmasına özen göstermelidirler.

- İşbirliğine dayalı öğrenmeyi uygularken çocuk merkezli bir yöntem olduğunu unutmamalıdır.

- İşbirliğine dayalı öğrenme için uyguladıkları etkinliklerde çocuklarla iletişim süreçlerinde onların düşüncelerini gerektirecek sorular sormalı, çocukların soru sormalarını teşvik etmeli, hem kendi gruplarıyla hem de diğer gruplarla sözel paylaşımlarını desteklemelidirler.

- Çocukların grupça oluşturdukları ürünlere müdahale etmemeli, materyalleri özgün ve farklı şekillerde kullanmalarına olanak tanımalıdır.

- ✓ Okul öncesi eğitim öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenme konusunda yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirilebilirler.

- ✓ Bu çalışmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmelerine yönelik önerileri doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında gerekli donanım ve olanaklar konusunda yetkililer bilgilendirilebilir.

- ✓ Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında aldıkları dersler içerisinde işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme olanakları yaşayabilecekleri fırsatlar oluşturulabilir.

- ✓ İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik öğretmenlere etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik mesleki gelişimleriyle ilişkili hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimin uygulama ağırlıklı olması sağlanabilir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- ✓ İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinde, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin rehber olarak yer aldığı, çocukların kendi bilgilerini yapılandığı, grupların özgün ürünler ortaya koyduğu, akran etkileşiminin sağlandığı bir ortam yaratmaya yönelik eylem araştırmaları yapılabilir. Bu konuda ailelerin de görüşleri alınabilir.

- ✓ Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları daha uzun süreli gözlemlerle nitel bir bakış açısı ile irdelenebilir. Çocukların bu süreçteki tepkileri ve gereksinimleri belirlenebilir.

- ✓ Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir genellemeye gidebilmek için, farklı evren ve örneklem gruplarıyla nicel araştırmalar yapıp sonuçlar test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). *Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. Ü. (1991). Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention. In *TESOL 25th Annual Convention And Exposition*. New York: March. 24-28.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1993). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, s.25-28.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 125-136.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (5.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası. Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. (6.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. (8.baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. (10.baskı). İzmir: Biliş Basımevi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. (12.baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 91-110.
- Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 137- 146.
- Alakuş, A. O. ve Aydın, S. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 63-77.

- Alp, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarda sosyal uyum problemlerinin düzeltilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (51), 88-101.
- Alp, H. (2016). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal kaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 309-322.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya yayıncılık.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitapevi.
- Armstrong, N., Chang, S. M., and Brickman, M. (2007). Cooperative learning in industrial-sized biology classes. *CBE—Life Sciences Education*, 6 (2), 163-171.
- Arslan, A. ve Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 23-45.
- Arslan, Ü. (2014). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, M. (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademedeki madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 110-125.
- Avcı, M. (2018). *6.Sınıf fen bilimleri dersi “vücudumuzda sistemler” ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydal, M. (2017). *İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar dersindeki erişiyeye, tutuma ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F. (2011). Coğrafya öğretiminde işbirlikli öğrenme. M. Coşkun (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı coğrafya öğretimi* içinde (s.81-121). Bursa: MKM Yayıncılık.
- Baleghizadeh, S. (2012). Comparing traditional with cooperative pairs: The case of iranian EGAP students. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 66, 330- 336.
- Barata Aksoy, Ş. (2017). *7. Sınıf fen ve teknoloji dersi “insan ve çevre” ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen, Ş. (1995). *İşbirlikli öğrenme'nin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ. (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bitmez, G. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bogdan, R. and Biklen, S. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory and practice. *Needham Heights, MA: Allyn And Bacon*.
- Brush, T. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated learning systems in cooperative pairs. *Educational Technology Research And Development*, 45(1), 51-64.

- Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Yönergesi (2014).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş vd., Demirel, F. (2011). (8.baskı).*Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy And Theory*, 44 (10), 1073-1079.
- Colosi, J. C. and Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology labcourses. *Bioscience*, 48 (2), 118-124.
- Creswell, J., W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çağdaş, A. ve Yıldız, F.Ü. (2003). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 315-328.
- Çağlak, S. (1999). Marmara üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Çalışkan, H. (2000). *İlköğretim okulları I.kademesi 4. ve 5.sınıflar sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitim ve öğretim yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi. *Ölçme ve değerlendirme* içinde. 196-234.
- Çokparlamış, A. (2010). *Kubaşık öğrenme yönteminin çocuklara yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. (2012). İşbirlikli öğrenme. B. Oral. (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde(s.509-522). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). *İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler*. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 155-174.
- Davidson, N. and Kroll, D. L. (1991). An overview of research on cooperative learning related to mathematics. *Journal For Research in Mathematics Education*, 22 (5), 362-365.

- Demircioğlu, İ. H. (2003). *Öğretim stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi. Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı*. (15.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 3-13.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18, 187-213.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçıken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. S. Büyükalın Filiz. (Ed.), *İşbirlikli öğrenme yöntemi* içinde. (s.145-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Doymuş, K., vd. (2010). Üniversite öğrencilerinin elektrokimya konusundaki kavramları anlamalarına jigsaw ve bilgisayar animasyonları tekniklerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 431-448.
- Efe, R., vd. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal Of Chemical Education*, 82 (2), 313-319.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö.Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni önelimler içinde* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erçelebi, E. (1995). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yöntemi'nin matematik öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erdağı, S. ve Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 28-37.
- Erdamar, N. (2017). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 11. sınıf öğrencilerinin atomun yapısı ve atom modelleri konusundaki kavramsal başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. (1990). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Galini, R. and Efthymia, P. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58 (2), 18-33.
- Genç Kumtepe, E. (2014). Okul öncesi dönemde öğrenme süreci. A. Arıkan (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri II* içinde (2.baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Golgır, S. (2011). *Genel kimyada atom ve kuantum sayıları konusunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5- 6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınevi Gülsar, A. (2014). İşbirlikli öğrenmenin matematik başarısına etkisi ve bu yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gültekin, M. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar. Yaşar, Ş. (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri içinde* (s.71-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T. (2002). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Yaşar, Ş. (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri içinde* (s.1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 71-92.
- Güven, G. (2012). Okul öncesi eğitim programında kullanılan yöntem ve teknikler. F. Alisinanoğlu. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.67- 110). Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.2-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. (2008). *Programda öğretme-öğrenme süreci*. B. Duman. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 219-332). Ankara: Maya Akademi.
- Haktanır, G. (2014). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100'üncü yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s.307-328). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hazer, Ö. (2013). *Çoklu zekâ destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi olasılık ve istatistik konusundaki başarılarına ve performanslarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, Z. (2012). *Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin kapsamı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. *Cooperative Learning Theory and Research*. (s. 22-37). Sharan, S. (Ed.), New York: Greenwood Publishing.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: The Magazine Of Higher Learning*, 30 (4), 26-35.
- Kara Yılmaz, G. (2017). *İşbirlikli öğrenmenin ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal katılım becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Tıp ve Teknik Yayıncılık.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). Yapılandırmacı öğrenmeye genel bakış. E. Karadağ ve T. Korkmaz (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı* içinde. (1.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (32.basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaşaveklioglu, S. (2013). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ile demokratik tutum ve insan hakları algılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Ö. M. (2011). Okul öncesi eğitimde etkin öğrenme uygulamaları: Proje, işbirliği ve problem çözme. M. Sağlam (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri-II* içinde (s.83-112).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri, öğretimde planlama ve değerlendirme*.(4.baskı).İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koç Damgacı, F. ve Karataş, H. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar ve sonuçları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 304-314.
- Koç, Y. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz Toklucu, S. (2013). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotloff, L. J. (1993). Fostering cooperative group spiritand individuality: Examples from a Japanese Preschool. *Young Children*, 48 (3), 17-23.
- Kuru Turaşlı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Law, Y. K. (2008). Effects of cooperative learning on second graders' learning from text. *Educational Psychology*, 28 (5), 567-582.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., and Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of research in science teaching*, 31 (10), 1121-1131.
- Lazlo, I. (2013). Cooperative learning in the kindergarten. *Euromentor Journal - Studies about education*, (3), 98-104.

- Lebak, K. (2005). Connecting outdoor field experiences to classroom learning: A qualitative study of the participation of students and teachers in learning science.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools*, 29 (1), 35-43.
- Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30 (3), 281-295.
- Mamur Yılmaz, E. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yoluyla okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmaları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 1- 18.
- McAfee, O., and Leong, D. J. (2007). Assessing and guiding young children's development and learning (Fourth edition). Boston: Pearson Education, Inc
- McLean, D. L. (1992). Cooperative Learning: Theory to Practice in the Young Child's Classroom.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. (Çev: S.Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miller, K. A. (1989). Enhancing early childhood mainstreaming through cooperative learning: A brief literature review. *Child Study Journal*. 19 (4), 285-291.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 26/07/2014 tarihli Resmi Gazete.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. (s.212-292). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oktar, İ. ve Demirel, Ö. (1993). Geleneksel, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı öğrenmenin öğrenci erişisi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 20 (100), 6-14.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (3.baskı). İstanbul: Epsilon.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programları altı yaş grubu çocuklarının atılacaklık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Orçan, M. (2014). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbuğutu, E. (2011). *Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*, 35, 105-131.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 115-134.
- Pan, C. Y., and Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13-27.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2.baskı). Sage Publications, inc.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solvingin preschool children*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Faculty of artsand.
- Sancı, M. (2011). *İlköğretim 4.sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Santos Rego, M. A., and Moledo, M. D. M. L. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural education*, 16 (3), 293-301.

- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (14.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 227-242.
- Shaaban, K. (2007). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403.
- Sharan, Y., and Shlomo, S. (1999). Group investigation in the cooperative classroom. In Sharan, S. (Ed.), *cooperative learning methods*. (s. 97-114). London: Praeger.
- Shiland, T. W. (1999). Constructivism: The implications for laboratory work. *Journal of Chemical Education*, 76 (1), 107.
- Silverman, D. (1993). Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. (2.baskı). London: Sage Publications.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 47 (4), 52-54.
- So, W. M. W., and Ching, N. Y. F. (2011). Creating a collaborative science learning environment for science inquiry at the primary level. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 20(3), 559-569.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, R. J., and Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen., S. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G.Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.71-123). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şimşek ,U., Şimşek, Ü. ve Doymuş, K. (2005).İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğretim yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.
- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar*. (1.baskı). Ankara: Asil Yayın.
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ü., vd. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 763-791.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 123-142.
- Tanel, R. (2006). Termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının öğrenimine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, M. (1997). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve öğretim*. Ankara: Baran Ofset.
- Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. (2.baskı).Ankara: Nobel Basımevi.
- Tok, T. N. (2014). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.160-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Türkmen, H. (2016). İşbirlikçi öğrenme sürecine öğretmen bakış açıları ve öğretmen yönlendirmelerinin değerlendirilmesi. *Journal of European Education*, 6 (1), 60-72.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (4), 543-559.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa özyeterlik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1-16.
- Ünsal, Y. ve Moğol, S. (2004). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin fizik dersi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 10 (4), 616-627.
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *The Journal of Educational Research*, 95 (6), 359-364.
- Vaughn, J. B. (1993). *Cooperative learning and young children: Emerging cooperative behaviors*.
- Yağcı, E., Kaptı, S.B., ve İlhan Beyaztaş, D. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin fen ve teknoloji dersinde uygulanmasına ilişkin bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 59-77.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 155-163.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*. (150), 46-50.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde. (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zorlu, Y., ve Sezek, F. (2016). Modellemeye dayalı öğrenme ile birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrenme ortamları açısından etkilerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (68), 415-43.
- Zülfikar, S. T. (2004). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU VE KARS İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2017	Protokol No: 126697	Tarih: 29.11.2017
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri (Kars İli Örneği)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA
TEZ YAZARI:	Ebru ULUÇAY BEKTAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-604.01.01-E.2577679
Konu : Tez Uygulama İzni

07/02/2018

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ebru ULUÇAY BEKTAŞ, Yrd. Doç. Dr. Özlem Melek Erbil KAYA'nın danışmanlığında "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri (Kars İl Örneği)" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelere bağlı Bağımsız Anaokulları ile İlkokullar ve Ortaokullar bünyesindeki Anasınıfı Öğretmenlerine uygulanma isteği Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 05/01/2018 tarihli ve 4475 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışması ile ilgili Gözlem, Görüşme ve Demografik Bilgi Formları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni" konulu 2017/25 nolu Genelgeleri gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, İlimiz Merkez ve İlçelere bağlı Bağımsız Anaokulları ile İlkokullar ve Ortaokullar bünyesindeki Anasınıfı Öğretmenlerine eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, okul yönetiminin gözetiminde, gönüllülük esasına dayalı olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanması ve sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/02/2018

Mehmet Halis AYDIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2. ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU



GÖNÜLLÜ KATILIM FORMLARI (ÖĞRETMENLER ve VELİLER için)
ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

...././.....

Sayın,

Öncelikle yapılması planlanan bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamalar hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında öncelikle, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin bazı özelliklerini belirleyebilmek için "Demografik Bilgi Formu" ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılacaktır. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınacaktır. Sonrasında da öğretmenlerin uygulamalarının bazıları "Yapılandırılmış Gözlem Formu" kullanılarak gözlenmesi, gözlenen etkinliklere ait planlarının incelenmesi planlanmaktadır. Sizden bu süreçte, görüşlerinizi ve ilgili etkinlik planlarınızı paylaşmanız ve işbirliğine dayalı uygulamaları gerçekleştirdiğiniz süreçte sınıfınızda gözlem yapılmasına izin vermeniz beklenmektedir. Sizin araştırmaya gönüllü olarak katılımınızın bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma sürecinde elde edilecek ses kayıtları, etkinlik planları ve gözlem kayıtları yalnızca bilimsel veri olarak bu araştırma kapsamında kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Sizin isminiz bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yapılan kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir. Bu sözleşmeyi okuyup, araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve araştırma kapsamında size verilen güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Teşekkür ederim.

Araştırmacı Ad Soyad: Ebru ULUÇAY BEKTAŞ
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

02.01.2018





ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamalar hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın, niteliği içeriği ve uygulanacak veri toplama teknikleri bana açıklanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

Tarih:



EK-3. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU VE GÖRÜŞME FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın

() Erkek

2. Yaşınız:

3. Mesleki Deneyiminiz (Yıl olarak):

4. Mezuniyet Durumunuz:

() Ön Lisans:

() Lisans:

() Yüksek Lisans:

() Doktora

5. Mezun olduğunuz üniversite:

6. Mezun olduğunuz fakülte:

7. Mezun olduğunuz bölüm/program:

8. Çalıştığınız kurum türü:

() İlkokula bağlı anasınıfı

() Ortaokula bağlı anasınıfı

() Bağımsız anaokulu

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

9. Eğitim verdiğiniz çocukların yaş grubu

() 48-60 ay

() 60-69 ay

() Karma yaş grubu

GÖRÜŞME FORMU

1. “Okul öncesi eğitiminde, işbirliğine dayalı öğrenme” konusunda, düşüncelerinizi merak ediyorum. İşbirliğine dayalı öğrenme sizin için ne anlama geliyor? Açıklayabilir misiniz?

2. İşbirliğine dayalı öğrenmeye örnek olabilecek sınıf içi uygulamalar sizce nelerdir?

3. Bu uygulamaların, çocukların en çok hangi gelişim alanını etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

3.a. Bu uygulamalar, çocuklarda hangi becerilerin gelişimine katkı sağlıyor olabilir? Neden?

4. Sınıfınızda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını, siz nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

4.a. Bu uygulamaları, ne tür etkinliklerde gerçekleştiriyorsunuz?

4.b. Bu uygulamaları, hangi sıklıkta gerçekleştiriyorsunuz?

4.c. Bu uygulamalar için, eğitim ortamında ne gibi düzenlemelere başvuruyorsunuz? (Fiziksel ortam- sosyal ortam)

5. Sınıfınızda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken, ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

5.a. Bu uygulamaları gerçekleştirirken, karşılaştığınız güçlükler sizce neden kaynaklanıyor olabilir?

5.b. Sizce bu durum/sorunlar nasıl çözülebilir?

6. Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, nitelikli bir biçimde gerçekleştirilebilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-4. VELİ İZİN FORMU



GÖZLEM BİLGİLENDİRME VE İZİN FORMU (Veli için)

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Okulöncesi Öğretmenliği Programında "Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin, okulöncesi eğitim sürecinde işbirliğine dayalı uygulamalar hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını" belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırmadan elde edeceğim veriler yüksek lisans tez çalışmamın verilerini oluşturacaktır. Bu bağlamda çocuğunuzun yer aldığı sınıfta, sınıf öğretmeninizin uyguladığı işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gözlemlemek gereği ortaya çıkmıştır. Gözlem sürecinde öğretmenin, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında çocuğunuz ile olan iletişimi gözlemlenecektir. Dolayısıyla çocuklarda bu araştırmaya dolaylı olarak katılmış olacaktır. Ancak çocuklarla ilgili hiçbir veri bu araştırmada yer almayacaktır. Elde edilen bilgiler bu araştırma dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken çocuğunuzun ismi kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gözlem izin formundaki bilgileri okudum ve bilgi edindim. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

İmza:

Çocuğun Adı Soyadı:.....
Veli Adı - Soyadı:.....
İmza:.....
Tarih:.....



EK-5. GÖZLEM FORMU

İşbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili öğretmen;

Gözlenen etkinlik:

Gözlem süresi:

Gözlem tarihi ve saati:

Sınıf mevcudu:

Gözlemci adı-soyadı:

Gözlenen öğretmen:

Okul öncesi öğretmenleri işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarında gözlemlenirken doldurulacaktır. Katılımsız gözlem yapılacaktır.

A. İşbirliğine dayalı öğrenme için gerekli fiziksel ortamı oluşturma:	Evet	Kısmen	Hayır	GÖZLEMÇİ NOTLARI
1.Sınıfın fiziksel ortamı ve oturma şekli işbirliğine dayalı çalışma gruplarına uygun bir biçimde düzenlenmiştir. (Kolay iletişim için, grup içindeki öğrencilerin mümkün olduğunca yakın; rahatsız olmamaları için grupların birbirlerinden mümkün olduğunca uzak vb.)				
2.İşbirliği gruplarına gerekli olabilecek materyaller önceden hazırlanmıştır.				
3.Materyaller grup bağımlılığını sağlayıcı (malzemelerin, grup üyelerinin birbirlerine yardım etmelerini ya da iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde dağıtılması, işbölümünü zorunlu kılan vb.) şekilde düzenlenmiştir.				
B. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturma:				
1.Grup büyüklüğü doğru bir şekilde (2-5 kişi) ayarlanmıştır.				
2.Gruplar heterojen bir yapıya (cinsiyet, başarı, yetenek, sosyo-ekonomik özgeçmiş vb. açılardan) sahiptir.				
3.Çocuklara grup rollerini oluşturmaları (grup sözcüsü, materyal sağlayıcı vb.) için rehberlik yapılmıştır.				
4.Çocukların grup rollerini eşit bir şekilde paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.				
C. Çocukların işbirliğine dayalı öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama:				
1.Grup üyelerine, etkinlik sürecinde rollerine bağlı olarak yerine getirmeleri gereken temel görevler açıklanmıştır.				

2.İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, etkili hale getirecek ilkeler (olumlu bağımlılık, grup ödülü, bireysel sorumluluk vb.) açıklanmıştır.				
3.Çocuklar arasında işbirliğinin gelişip gelişmediği kontrol edilerek, çocuklar birlikte çalışmaya teşvik edilmiştir.				
4.Gereksinim duyan çocuklar, cesaretlendirilmeye çalışılmıştır.				
5.Grup içerisindeki çocuklar arasında, çok yönlü iletişim desteklenmiştir.				
6.Gruplar arası etkileşim desteklenmiştir.				
7.Çocuklar izlenerek, gerekli yerlerde müdahale edilmiştir.				
D. İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik uygulama sonucunda değerlendirme yapma:				
1.Çocukların grup ürünlerini anlatarak, kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır.				
2.Gruplar, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesi için desteklenmiştir.				
3.Çocukların, bireysel yeterlilik düzeylerine göre gruplarına katkıları (bireysel başarı) değerlendirilmiştir.				
4.Grupların işleyiş süreci, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin temel ilkeleri (olumlu bağımlılık, grup ödülü, bireysel sorumluluk vb.) açısından değerlendirilmiştir.				

EK-6. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

1. “Okul öncesi eğitiminde, işbirliğine dayalı öğrenme” konusunda, düşüncelerinizi merak ediyorum. İşbirliğine dayalı öğrenme sizin için ne anlama geliyor? Açıklayabilir misiniz?

- Yardımlaşma
- Küme çalışması
- Verimli yöntem
- Ortak amaç için çalışma
- Kalıcılık
- Beyin fırtınasını içeren bir süreç
- Akran eğitimi
- Sosyalleşmeyi sağlar
- Öğretmenler arası paylaşım

2. İşbirliğine dayalı öğrenmeye örnek olabilecek sınıf içi uygulamalar sizce nelerdir?

- Fen ve doğa etkinliği
- Küme çalışması
- Arkadaşlarından öğrenme
- Drama
- Oyun
- Çocukların yardımlaşması
- Öğretmen yardımı
- Proje çalışmaları
- Oyuncak toplama

3. Bu uygulamaların, çocukların en çok hangi gelişim alanını etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

- Sosyal-Duygusal gelişim
- Bilişsel gelişim
- Dil gelişimi
- Fiziksel gelişim

3.a. Bu uygulamalar, çocuklarda hangi becerilerin gelişimine katkı sağlıyor olabilir? Neden?

- İletişim kurma
- Uyum sağlama
- Yardımlaşma
- Toplum kurallarına uyma
- Kendini ifade etme
- Birlikte çalışma
- Sorumluluk alma
- Yaratıcılık
- Problem çözme
- El becerileri

4. Sınıfınızda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını, siz nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

- Rehberlik ederek
- Küme çalışmasına yöneltmek
- Yardımlaşmaya teşvik ederek
- Süreci açıklayarak
- Düzeltme vererek
- Malzeme temini sağlayarak
- Rollerini paylaştırarak
- Çocuklarla birlikte çalışarak
- Heterojen gruplar kurarak

4.a. Bu uygulamaları, ne tür etkinliklerde gerçekleştiriyorsunuz?

- Sanat
- Oyun
- Fen ve doğa
- Okuma yazmaya hazırlık
- Türkçe dil
- Drama

4.b. Bu uygulamaları, hangi sıklıkta gerçekleştiriyorsunuz?

- Her gün
- Haftada bir kez
- Belli bir düzen yok
- Haftada üç kez
- Haftada iki kez
- Ayda bir kez
- Programa göre

4.c. Bu uygulamalar için, eğitim ortamında ne gibi düzenlemelere başvuruyorsunuz?
(Fiziksel ortam- sosyal ortam)

- Sınıfı etkinliğe göre düzenleyerek
- Heterojen gruplar oluşturarak
- Alanı verimli şekilde kullanarak
- Akran danışmanlığını destekleyerek
- Materyal temin ederek
- Çocukların özelliklerini dikkate alarak
- Etkinlikler için hazırlık yaparak
- Rollerini paylaştırarak

5. Sınıfınızda işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken, ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

- Çocukların işbirliği yapmaması
- Çocukların bireysel farklılıkları
- Grup kontrolünü sağlayamamak
- Çocukların bireysel çalışma isteği
- Materyal eksikliği
- Çocuklar arası çatışmalar
- Çocukların etkinliği kavrayamaması
- Çocukların benmerkezciliği
- Çocukların verilen rolleri beğenmemeleri
- Maddi-manevi yetersizlikler

5.a. Bu uygulamaları gerçekleştirirken, karşılaştığınız güçlükler sizce neden kaynaklanıyor olabilir?

- Çocukların gelişim seviyeleri
- Çocukların bireysel farklılıkları
- Çocukların benmerkezciliği
- Çocukların etkinlikten sıkılması
- Yetersiz veli desteği
- İlgiyi etkinliğe çekememek
- Çocukların şikâyeti
- Öğretmen faktörü
- Çocuklarda özgüven eksikliği

5.b. Sizce bu durum/sorunlar nasıl çözülebilir?

- Çocuklar motive edilerek
- İşbirliği hatırlatılarak
- Uygulama sayısı artırılarak
- Etkinliklerde çocukların ilgi alanları dikkate alınarak
- Homojen gruplar oluşturarak
- Otoriter öğretmen tutumundan vazgeçerek
- Veli desteği alınarak
- Çocuklara sorumluluk vererek
- Oyunlarla işbirliği sevdilerek

6. Okul öncesi eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, nitelikli bir biçimde gerçekleştirilebilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

- Okullarda materyal zenginliği sağlanarak
- Çocukların yardımlaşma davranışları desteklenerek
- Öğretmenlerin donanımı artırılarak
- İşbirliğine dayalı öğrenme uygulama sayısı artırılarak
- Aile desteği alınarak
- Çocuklara oyunlarla işbirliği sevdilerek
- Sınıf mevcutları azaltılarak
- Sınıfı çocuklara göre düzenleyerek

EK-7. ETKİNLİK PLANI ÖRNEĞİ

YARIM GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI

Yaş Grubu: 5

Güne Başlama Zamanı

Oyun Zamanı

Kahvaltı, Temizlik Etkinlik Zamanı

“Çizgilerle Dans” isimli okuma yazmaya hazırlık etkinliği ve
“İlkbahar Tablomuz” isimli bütünleştirilmiş sanat küçük grup
etkinliği

Günü Değerlendirme Zamanı

Eve Gidiş

Genel Değerlendirme:

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

Motor Gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesneleri toplar. Nesneleri kaptan kaba boşaltır. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer. Nesneleri takar, çıkarır, ipe vb. dizer. Nesneleri değişik malzemelerle bağlar. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Nesneleri kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar, döndürür. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir. Kalem doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.)

Öğrenme Süreci

Çocuklar üçerli gruplara ayrılır. Her gruba üzerinde kesik çizgili çiçek, kelebek gibi nesne resimlerinin bulunduğu büyük boy sulu boya kâğıtları verilir. Çocuklarla ilkbahar mevsimiyle ilgili sohbet edilir. İlkbaharda dışarıda neler vardır? Doğada ne gibi değişiklikler olur gibi sorular sorulur. Cevaplar alındıktan sonra, işbirliği anlatılarak bu süreçteki gerekli ilkeler açıklanır. Her gruptan gruptaki herkesin katkısıyla ellerindeki kâğıtlara birer ilkbahar tablosu yapmaları istenir. Hangi resim ve boyamaların yapılacağına gruptaki herkesin ortaklaşa karar vereceği, çocuklardan kendi aralarında işbölümü yapmaları ve neler yapacakları konusunda fikir birliği yapmaları istenir. Öğretmen aralarda dolaşarak rehberlik eder. Ortaya çıkan çalışmalar ve çocukların bu çalışmalara olan katkıları konuşulur. Hazırlanan çalışmalar panoda sergilenir.

Materyaller

Resim kâğıdı ve sulu boya

Kavramlar, sözcükler

İlkbahar, çiçek, kelebek

Uyarlama

Öğretmen küçük kas becerisi yeterince gelişmemiş olan kaynaştırma öğrencisine yardım eder.

Aile katılımı**Değerlendirme**

- Grup arkadaşlarınızla aynı kâğıda resim yaparken neler hissettiniz?
- Resim yaparken en çok hangi konuda zorlandınız?
- Kâğıda yeni bir şeyler çizmek istediğinizde grup arkadaşlarınız nasıl tepkiler verdi?
- Etkinlik hoşunuza gitti mi? Siz çalışmanın hangi kısmını tamamladınız? İstedığınız gibi oldu mu ?