



T. C.

**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI
EPÖ-DR-2015-0001**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA AKIL
YÜRÜTME BECERİLERİNİN YERİ VE OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM SINIFLARINDA AKIL YÜRÜTME
BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE ÖRTÜK
PROGRAMIN İŞLEVİ**

HAZIRLAYAN

Nisa BAŞARA BAYDİLEK

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU

AYDIN-2015

T. C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI
EPÖ-DR-2015-0001

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA AKIL
YÜRÜTME BECERİLERİNİN YERİ VE OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM SINIFLARINDA AKIL YÜRÜTME
BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE ÖRTÜK
PROGRAMIN İŞLEVİ**






HAZIRLAYAN
Nisa BAŞARA BAYDİLEK

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN-2015

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Nisa BAŞARA BAYDİLEK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi” başlıklı tez, 18 Haziran 2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası</u> :
(Başkan) Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN	Pamukkale Üniversitesi	
Doç. Dr. Bilal DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT	Adnan Menderes Üniversitesi	

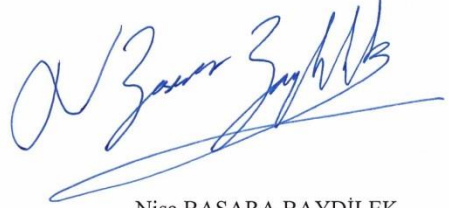
Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun sayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

T.C
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

18/06/2015



Nisa BAŞARA BAYDİLEK

Nisa BAŞARA BAYDİLEK

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNİN YERİ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINDA AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN İŞLEVİ

ÖZET

Araştırma; Vygotsky'nin kuramında geniş yer alan ve bilişsel bir süreç olan akıl yürütmenin örtük program bağlamında incelenmesine yönelik nitel durum çalışmasıdır. Tipik örneklem stratejisiyle seçilen 4 ve 5 yaş okul öncesi eğitim sınıflarında yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda resmi programın örtük programa kaynaklık eden etmenlerden biri olarak kabul edilmesi sebebiyle, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda akıl yürütme becerilerine ait yere, programın okul öncesi eğitim kurumlarındaki örtük programlar üzerine etkisine dair alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Dört yaş grubunda çocukların yaşantı ve deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgi, fikir ve becerileri birbirleriyle paylaşma eğiliminde oldukları, birbirlerinin fikirlerinden etkilendikleri ve bu etki doğrultusunda hareket edebildikleri görülmüştür. Öğretmenin çocuklarla bireysel olarak ilgilenmeye çalıştığı, onlara seviyelerine uygun sorumluluklar verebildiği, zaman zaman cezaya başvurabildiği görülmüştür. Kendisiyle yapılan görüşmede öğretmen sınıfında böyle bir çalışma yapılana kadar örtük programla ilgili merakının olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra çocukların birbirlerinden etkilendiklerinin ve öğrendiklerinin farkında olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Beş yaş grubunda çocukların aralarındaki iletişim genel olarak olumludur. Çocuklar birbirleriyle fikirlerini paylaşabilmekte ve birbirlerinin neler yaptıklarını izlemektedirler. Öğretmenin çocukların aralarındaki ilişkilere, çocukların kendi aralarında bazı sorunlara çözüm bulmalarına müdahalede bulunduğu görülmüştür. kendisiyle yapılan görüşmede öğretmen örtük programın çocuklar arasındaki ilişkileri ve çocuklar ve öğretmen arasındaki ilişkileri kapsadığı görüşünü belirtmiştir.

Alan uzmanları okul öncesi eğitim programında direkt olarak akıl yürütme becerilerine ait kazanım ve göstergeler bulunmadığını, akıl yürütmenin temelini

oluşturacak kazanım ve göstergelerin yer aldığını belirtmişlerdir. Uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle bu kazanım ve göstergelerin kağıt üzerinde kaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okullarda ve sınıflarda oluşan örtük program üzerinde etkili olduğunu belirtmekte, örtük program hakkında öğretmen adaylarının bilinçlendirilmelerini gerekli görmekte, konuyla ilgili farkındalık sağlanarak uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Okul Öncesi Eğitim, Örtük Program, Vygotsky, Sosyo-Kültürel Kuram

Nisa BAŞARA BAYDİLEK

REASONING SKILLS IN THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM AND FUNCTION OF HIDDEN CURRICULUM FOR THE SUPPORTING REASONING SKILLS IN THE PRESCHOOL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT

This research is a qualitative work towards the examination of reasoning within the context of hidden curriculum which takes a wide place in Vygotsky's theory and is a cognitive process. Typical sampling strategy chosen 4 and 5 years of pre-school education was conducted in the unstructured observations. For the reason that official curriculum is adopted as one of the factors that acts as source for hidden curriculum, field experts have been asked of their opinions in relation to the effect of the program over the hidden curriculum in the pre-school education institutions rather than reasoning in the Ministry of Education 2013 Pre-School Education Program.

It is observed that 4 years old children have a tendency to share the information, opinion and skills acquired as a result of the living and experience and they are influenced from each other's opinions and act accordingly. It is observed that teacher tries to care children individually and confers responsibilities of their level. Furthermore, teacher applies sanctions from time to time. In an interview with the teacher, he stated that he does not have any curiosity as to the hidden curriculum until such a program applied in the class. However, he stated that children influence and learn from each other.

The communication between the children of 5 years old is generally positive. Children share their opinions and watch each other. It has been observed that teacher helps children to find solutions for the problems between each other in the relations of the children. In the interview, teacher stated that hidden curriculum covers the relations between the children and relation between the children and teacher.

Field experts stated that there is no acquisition and indications as to reasoning skills directly in the pre-school education program and there are acquisition and indications that establish the foundation of the reasoning. Due to the problems experienced in the application, these acquisition and indications are just on the paper.

What's more, they specified that pre-school education program is effective over the hidden curriculum formed in schools and classes and they found it necessary to raise awareness of the prospective teacher about the hidden curriculum, thought to focus on the applications by raising awareness.

KEY WORDS: Pre-school Education, Hidden Curriculum, Vygotsky, Sociocultural Theory

ÖNSÖZ

Çok istediği bir konuda çalışma şansı bulmuş ve bunu bitirebilmiş bir insan olarak her zaman şansımın farkındayım.

Sadece akademik anlamda diye sınırlandırma hakkım olmayan, hep düşünceli ve babacan tavırlarıyla yol gösterip, destek olan yüksek lisans tez danışmanım, çok saydığım ve çok sevdiğim Hocam Prof. Dr. Mehmet ARSLAN sayesinde daha cesaretli devam edebildiğim yolda bir çalışmayı daha bitirebildim.

İlk şansım Hocam'dan sonra doktora danışmanım olan, gene çok şanslıyım ki sadece akademik hayatla sınırlı kalmayıp her konuda destek olmaya, yardım etmeye, yol göstermeye çalışan Hocam Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'nun öğrencisi olma şansını da elde ettim. Her zaman mutluluğum ve gururum olacaktır.

Öğrencisi olma şansını elde ettiğim ve her zaman her konuda desteğini, samimiyetini hissettiğim, hep enerji dolu, hep anlayışlı Hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU. Hocam, iyi ki varsınız.

İşe başladığım günden itibaren hep desteğini, yardımını, anlayışını gördüğüm, tez sürecinde dönütleriyle daha iyi bir çalışma yapmama çabalayan Hocam Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT. Teşekkür ederim.

Destek ve önerilerini esirgemeyen, yapıcı olarak yol gösteren, sayın jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN ve Doç. Dr. Bilal DUMAN. Değerli katkı ve fikirleriniz için çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda hissettiğim, hep özenli, hep düşünceli Öğr. Gör. Emine İNCİ.

Hep nokta atış tavsiye, destek, pratik çözüm, elinden gelen tüm yardımlarla Yrd. Doç. Dr. Meltem ÇENGEL.

Beni hiç rahat bırakmayan, hep de yardımcı olmaya çalışan arkadaşım Araş. Gör. Emrah HİĞDE.

Tüm iş yüküne rağmen bir de benim için koşturmaya çalışan arkadaşım Araş. Gör. Betül ALTAY.

Her şey için ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Savunma günü o koşturmacamda beni yalnız bırakmayan arkadaşlarım; doktora beraber girip, her aşamasını beraber yaşadığım arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Sanem UÇA; benle beraber benim kadar telaş yapan arkadaşım Ezgi ERSOY; buraya da yazayım hep hatırlansın birbirimize benzetilerek karıştırıldığımız arkadaşım Araş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ MERT; hep beraber çalıştığımız arkadaşlarım Araş. Gör. Esra KARAKUZU, Araş. Gör. Burcu ALTUN, Araş. Gör. Hediye CAN, Araş. Gör. Mehmet ALTIN, Araş. Gör. Tahir YILMAZ, Araş. Gör. Fulya TORUN, Araş. Gör. Dr. Deniz ÖZEN, Araş. Gör. Lütfi BUDAK, Araş. Gör. Dr. Ali Serdar SAĞKAL, Araş. Gör. Muhammed EKEN, Araş. Gör. Ayşe Ceren ATMACA, Araş. Gör. Berker BULUT, Araş. Gör. Özge BIKMAZ BİLGEN. Her şey için teşekkürler.

Çalışmamı gerçekleştirmemde en önemli unsur olan çocuklar ve saygı değer öğretmenlerim. Tüm yardımlarınız ve beni kabulünüz için çok teşekkür ederim.

Her canım sıkıldığında benden çok üzülen, beni her zaman el üstünde tutan, hep gözümün içine bakan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım ailem; annem, babam, abim ve tüm hayatımın ortağı eşim... En büyük şansımın sizler olduğunuzu biliyorum. Hep mutlu ve birlikte olalım.

Bu da bitti ...

İçindekiler

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İçindekiler.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiv
Tablolar Listesi.....	xv
GİRİŞ	16
Çalışmanın Önemi.....	27
BİRİNCİ BÖLÜM	31
KURAMSAL AÇIKLAMALAR	31
2. 1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Amaçları.....	31
2. 2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Deneyimleri	34
2. 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalar	39
2. 4. Sınıf İçi Süreçler.....	43
2. 5. Öğretmenin Rolü	47
2. 6. Eğitim ve Eğitimin Toplumsal İşlevi	51
2. 7. Örtük Program.....	53
2. 8. Akıl Yürütme.....	60
2. 9. Vygotsky'nin Kuramının Temel Özellikleri	66
2. 10. Vygotsky'nin Görüşleri.....	71
2. 11. Vygotsky'nin Yapılandırmacılığı.....	74
2. 12. Kültür ve Öğrenme.....	75
2. 13. Sosyal Ortamlar ve Bilişsel Süreçler.....	77
2. 14. İlgili Araştırmalar	82
İKİNCİ BÖLÜM	84

YÖNTEM.....	84
3. 1. Araştırmanın Boyutları.....	84
3. 2. Araştırmanın Modeli	85
3. 3. Çalışma Grubu.....	90
3. 4. Verilerin Toplanması.....	91
3. 5. Verilerin Çözümlemesi	92
3. 6. Geçerlik-Güvenirlik	94
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	96
BULGULAR	96
4. 1. Sınıflara Ait Genel Özellikler	96
4. 1. 1. 4 Yaş Sınıfına Ait Genel Özellikler	96
4. 1. 2. 4 Yaş Sınıfında Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	100
4. 1. 2. 1. 4 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Genel Bir Bakış	100
4. 1. 2. 2. 4 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar	118
4. 1. 2. 3. 4 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar	132
4. 1. 3. 4 Yaş Sınıfı Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular	161
4. 2. 5 Yaş Sınıfına Ait Genel Özellikler	170
4. 2. 1. 5 Yaş Sınıfında Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	173
4. 2. 1. 1. 5 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Genel Bir Bakış	173
4. 2. 1. 2. 5 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar	188
4. 2. 1. 3. 5 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar	199
4. 2. 2. 5 Yaş Sınıfı Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular	230
4. 3. Alan Uzmanlarının Görüşleri	237

4. 3. 1. Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yerine Dair Alan Uzmanlarının Görüşleri.....	237
4. 3. 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Resmi Programın Kurumlarda Oluşan Örtük Program Üzerine Etkisine Dair Alan Uzmanı Görüşleri	239
4. 3. 3. Örtük Program Konusunda Bilgilendirilmesi Gereken Gruplara Dair Alan Uzmanı Görüşleri	241
4. 3. 4. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Hakkında Bilgilendirilmesine Dair Alan Uzmanı Görüşleri	243
4. 3. 4. 1. Neden Bilgilendirilmeliler?	243
4. 3. 4. 2. Nasıl Bilgilendirilebilirler?	245
4. 3. 5. Okul Öncesi Dönemde Akıl Yürütme Becerilerinin Geliştirilmesine Dair Alan Uzmanı Görüşleri	247
TARTIŞMA VE YORUM	251
SONUÇ VE ÖNERİLER	279
KAYNAKLAR.....	282
ÖZGEÇMİŞ.....	306

Şekiller Listesi

Şekil 1. 1. Öğrenme yaklaşımlarının ilerleyişi	23
Şekil 2. 1: Akademik duygular	58
Şekil 3. 1: Araştırmanın boyutları	85
Şekil 3. 2: Temel nitel araştırma	87
Şekil 3. 3: Analiz sürecinde izlenen yol.....	93
Şekil 4. 1: 4 yaş sınıfının genel fiziksel düzeni.....	99
Şekil 4. 2: 5 yaş sınıfının genel fiziksel düzeni.....	172

Tablolar Listesi

Tablo 3. 1: Analiz örneği.....	94
Tablo 4. 1: 4 yaş sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerin süreleri	96
Tablo 4. 2: 4 yaş sınıfında oluşan örtük programa ilişkin durumlara ait kategori ve temalar	100
Tablo. 4. 3: 4 yaş sınıfında çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar.....	118
Tablo 4. 4: 4 yaş sınıfında öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar.....	133
Tablo 4. 5: 5 yaş sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerin süreleri	170
Tablo 4. 6: 5 yaş sınıfında oluşan örtük programa ilişkin durumlara ait kategori ve temalar	173
Tablo 4. 7: 5 yaş sınıfında çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar.....	189
Tablo 4. 8: 5 yaş sınıfında öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar.....	199

GİRİŞ

XX. yüzyılda dünyaya bakışımızda bir devrim gerçekleşmiştir; yaşayan sistemlerin ve onların sadece mekanik olarak açıklanamayacak davranışları açıklama yetilerinin ortaya çıkardığı bir “sistem devrimi”. Bu devrim fizikte başlamış ve aşama aşama biyolojiye yayılmıştır. Bu düşüncenin temelleri, özellikle dinamik geri dönüt sistemlerinin anlaşılması konusunda, mühendisliğe dayanmaktadır. Bu sistem aşamalı olarak bilişsel bilimlere ve sosyal bilimlere de nüfuz etmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Hem bireyler hem de ülkeler için ekonomik güvenlik, her zamankinden çok, yenilik ve yaratıcılığa bağımlı hale gelmiş, başkaları ile iş birliği içinde çalışabilme yeteneği, problemlere değişik çözüm yolları bulabilme, esnek olma ve hızlı değişimlere tepki verebilme, başarının anahtarı sayılmaya başlamıştır (Slavin, 2013).

Bu değişiklikler eğitimde çocukların; grupta çalışma, problem çözme, kritik okumayı öğrenme ve yaratıcı düşünme konusunda deneyim sahibi olmalarının sağlanması gereğini ortaya koymaktadır (Slavin, 2013). Bununla beraber çağdaş eğitim, bireyi yaşadığı dünya ve toplum hakkında duyarlı kılabilecek etkenler üzerinde durmaktadır (Doğan, 2001) ve toplumun geleceğini biçimlendirecek güç olarak yeni nesillerin büyük öneme sahip olduğu gerçeği ortadadır (Ersoy, 2008). Toplumlar bunun bilincine varmış ve çocukluk döneminin bireylerin temel kişilik özelliklerinin geliştiği ve yaşam anlayışlarının şekillendiği önemli bir yaşam süreci olduğu gerçeğini kabul etmişlerdir. Bunun doğal bir sonucu olarak toplumlar çocuklara en üst düzeyde yaşam kalitesi sağlamaya ve onları iyi kişilik özellikleri ile donatmaya çalışmaktadırlar (Ersoy, 2008).

Bu anlayışlarla eğitim sürecinde ortaya konan amaçlar, toplumların ve bireylerin istemlerini, gereksinmelerini yansıtmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Fidan (bt) bunun altını toplumların kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirdiklerini belirterek çizmektedir. Eğitimin, “bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı” şeklindeki tanımı da (Tezcan, 2004, s. 76) eğitimin sadece akademik bilgilerle ilgili kısmına değil, toplumun insan gücünün akademik bilgiye dayalı becerilerine olan ihtiyacı dışındaki ihtiyaçlarına da vurgu yapmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Eğitimin genel özelliklerini belirleyen ve belki toplumların ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen veya ortaya çıkışlarıyla toplumların bakış açılarını etkileyen bir faktör de eğitimi yakından ilgilendiren alanlardaki yeni gelişimler ve bu alanlarda meydana gelen değişimlerdir. Bireye nasıl daha iyi bir eğitim verilebileceği, kendini tanımasına daha iyi nasıl yardım edilebileceği, nasıl daha iyi ve yararlı öğrenmeler gerçekleştirebileceği gibi konularda karşımıza çıkan gelişme ve değişimler de toplumların eğitim anlayışlarıyla etkileşim içindedir. Belli zamanlarda dünya genelinde etkili olmuş ve pek çok ülkeyi etkisi altına almış ancak zaman içinde değişmiş veya yerini yenilerine bırakmış eğitimle ilişkilendirilen görüşler bu karşılıklı etkileşimi görünür yapabilir.

19. yüzyılın sonlarında öğrenme ciddi olarak çalışılmaya başlandığında yapısalcılık ve işlevselcilik olarak iki baskın yaklaşım görülmektedir (Ormrod, 2013). Yapısalcılık, kimine göre bir öğreti veya bilimsel bir yöntem, kimine göre ise sanatsal etkinlik ya da düşünce akımıdır. Yapısalcılığa yönelik birbirinden farklı anlatılardan söz edilmekte ancak teorisyenler yapısalcılığın bir çözümlene veya yöntem olduğu konusunda birleşmektedirler. Yapısalcılığın temelinde sözcüklerin anlam bütünlüğü ve bilinç dışının dışı yorumlanması vardır. Yapısalcılık bilincin içerisinde yer alan daha derin ve bilinç dışı yapılarla ilişkilidir. Yapısalcılığa göre birey, yapının bir ögesi olabilmekte, bu ilişki bilinç dışı ile anlam/değer bulmaktadır. Özne geri plana itilmekte esas belirleyici olan yapının kendisi olmaktadır (Nar, 2014). İşlevselci yaklaşımlara göre ise toplumda paylaşılan değerler önemli ve ön plandadır (Beşirli, 2012) ve eğitimin temel işlevi toplumsal bütünlüğün ve var olan durumunun korunması ve sürdürülmesi için gereken bilgi ve becerileri yeni kuşaklara aktarmaktır (Esen, 2010).

19. yüzyılın ikinci yarısı psikoloji için bir değişim noktası olmuştur (Vygotsky, 1997) ve 1900'lü yılların başında insanların davranışları ve bu davranışları takip eden çevresel olayları anlamaya çalışan davranışçılık baskın hale gelmiştir (Ormrod, 2013). Davranışçılık, insanlarda gözlenemeyen davranışları incelemenin yerine, gözlenebilen ve ölçülebilen davranışları araştırmanın doğru olacağı varsayımı ile ortaya çıkmıştır. Zihinde neler olup bittiğini bilemeyeceğimizden, gözlenebilen davranışlar üzerinde durulması gerektiğini öne sürmektedir (Deniz, 2007). Özellikle 1920'den 1970'e kadar Amerikan psikolojisi yoğun bir şekilde davranışçılığın etkisi altındaydı. Almanya, İngiltere, Fransa ve Kanada'da bazı diğer bilişsel yaklaşımlar gelişirken (Mandler,

2002; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014), Amerika Birleşik Devletleri'nde davranışçılık görüşüne ciddi bir alternatif yoktu (Glover ve Ronning, 1987; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bellek, düşünme ve problem çözme üzerine yapılan çalışmalar diğer görüşleri dikkate almayarak neredeyse tamamıyla (Mandler, 2002; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014), öğrenmeyi bir uyarıcı ile tepki, başka bir deyişle bir uyarıcı durum ile tepki grubu arasında bağlantı kurmak şeklinde açıklayan (Balkış Baymur, 1972) çağrışımıcılığın etkisi altındaydı (Mandler, 2002; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Sonraları bu yaklaşımlar öğrenme ve eğitimde yeterli görülmemeye başladı (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu süreçte öğrenme için yeni teoriler gerekliydi çünkü davranışçı teoriler 20. yüzyılın ortalarına kadar davranışsal hedefler üretmişler, ancak bu hedefler karmaşık yapılar olan düşünme, akıl yürütme ve problem çözme süreçlerini yeterince açıklayamamışlardır (Glaser ve Silver, 1994; Akt: Cizek, 1997). Zamanla davranışçılık ile ilgili eksikler anlaşıldıkça (Ormrod, 2013), yeni öğrenme kuramları ortaya çıktıkça, araştırmacılar verileri önce edimsel öğrenme sonra sosyal öğrenme, son olarak da bilişsel kuram terimleriyle açıklamışlardır (Miller, 2008).

1940'larda ortaya atılan, insanların sadece başkalarının ne yaptıklarını izleyerek ve taklit ederek de öğrenebildikleri fikir sosyal öğrenme kuramı için itici bir güç olmuştur (Ormrod, 2013). Sosyal öğrenme kuramına yol gösteren düşüncelerden biri de kişiliğin öğrenildiği inancıdır. Bu kuram öğrenme ilkelerini gerçek yaşamın önemli sosyal davranışlarına yaymışlardır (Miller, 2008). Bazı ülkelerde gelişmeye başlayan bilişselci görüşe göre ise olaylar doğası itibarıyla durumsaldır ve bir ortam içinde meydana gelirler. Bu ortam başka olayları da içinde barındırır ve meydana gelen olaylar bu ortamda başka olaylar ile birlikte çok daha farklı ve zengin anlamlar kazanırlar (Gauvain, 2001; Lave ve Wenger, 1991; Rogoff, Barlett ve Turkianis, 2001; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Davranışçılık ve sosyal öğrenme kuramı büyük ölçüde Kuzey Amerika'da gelişmiştir. Ancak bu sırada Avrupa'daki araştırmacılar tümüyle değişik bir yol seçmişler ve insanların içsel zihinsel süreçlerinin doğasını ortaya çıkarabilecek durumlar ve görevler üzerinde çalışmışlardır. Örneğin; Piaget çocukların akıl yürütme süreçlerinin büyüdükçe değiştiği görüşü üzerine, Vygotsky çocukların sosyal çevreleri

ve kültürlerinin onların daha karmaşık düşünme becerilerini kazanmalarına nasıl yardım edebileceği üzerine çalışmalar yapmışlardır (Ormrod, 2013). Bu durum Piaget zihnin bireysel başlangıç noktasına odaklanırken, Vygotsky'nin sosyal temellerine odaklandığı anlamına gelmektedir (Rogoff, 1990). Özellikle, çevresel faktörlerin bilişsel gelişimdeki etkilerini vurgulayan en önemli bilim insanlarından birisi olan Vygotsky'nin (Bayraktar, 2009) çalışmaları İngiltere'de 1970'li yıllara kadar çok yaygın olarak bilinmemekteydi. Fakat bu yıllardan sonra kuramı Kuzey Amerika'da da oldukça etkili olmaya başlamıştır (Slavin, 2013). Elbette Amerika'da da davranışçı dönemin bitip bilişsel dönemin başlamasını sağlayan tek bir olay yoktur. Öncelikle “bilişsel devrim” sessizce olmuştur. Zaman ve ortam bu devrim için uygun hale gelmiştir. Bu uygun hale gelmenin altında yatan neden ise Amerika'daki psikologlar için de (Bruning, Schraw ve Norby, 2014) genel olarak zihinsel süreçler üzerine çalışan çoğu psikolog için de insan belleğinin, düşüncenin, problem çözmenin, karar vermenin ve yaratıcılığın tanımlanmasında çağrışımsal teorik çerçeveyi ve davranışçı kavramları kullanmaya çalışmanın rahatsızlık yaratmaya başlamasıdır (Mandler, 2002; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Bayraktar (2009) yaptığı araştırmalar sonucunda kalıtım-çevre, beyin-düşünce ikilemlerinin bilişsel gelişim alanında yüzyıllardır tartışılmakta olduğunu, ancak Li'nin (2003) de çalışmasında belirttiği gibi, düşünceyi ve davranışı yaşam süreci içinde şekillendirenin biyoloji ve kültürün karşılıklı etkileşimi olduğu düşüncesine ulaşıldığını belirtmektedir. 1777'de Tetens'in insan doğasının olağan dışı esnekliğine yaptığı vurgusunu ve bu esnekliğin çevresel, kültürel ve bireysel faktörlerden kaynaklandığı düşüncesini belirttiği çalışmaları da göz önüne alarak, modern davranış bilimcilerin iki yüzyıl sonra aynı noktaya geldikleri ve insan gelişimini değişik düzeylerde içsel ve dışsal süreçlerin belirlediğini düşünmeye başladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak bilişsel psikoloji geliştikçe bilişsel gelişim üzerindeki sosyal etkilerin de üzerinde durulmaya başlanmıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). O zamana kadar uzun yıllar insan doğası üzerine yapılan araştırmalar sadece insanların düşünme yetisine odaklanmış, duygular görmezden gelinmiştir. Fakat bilimsel gelişmeler duyguların insan yaşamındaki yerinin daha fazla göz ardı edilemeyeceğini, karar vermede ya da bir eylemi gerçekleştirme öncesinde duyguların düşünceler kadar hatta daha üst düzeyde etkili olabileceğini göstermiştir (Goleman, 1995; Akt: Sakız, 2014). Başlarda eğitimciler geleneksel olarak bilişsel gelişimi açıklayabilmek için

bireysel çalışmalara yoğunlaşmışlardır. Ancak bilişsel araştırmalar iyi yönetilmiş iş birlikli öğrenme ve sınıf içi tartışmalar gibi sosyal-bilişsel aktivitelerin bilgiyi netleştirme, detaylandırma, yeniden organize etme ve yeniden kavramsallaştırmada öğrenenleri teşvik edici olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Bu görüşü destekleyici olarak, insanoğlunun doğası gereği sosyal bir canlı olduğu ve öğrenmelerinin pek çoğunun çevrelerindeki insanlarla etkileşerek edindikleri bilgi ve becerileri kapsadığı kabul edilmektedir. Örneğin; hemen hemen bütün kültürlerde önceki kuşağın üyeleri (anneler, babalar, öğretmenler vb.) büyüyen çocuklarına kültürlerinin biriktirilmiş bilgeliğini edinmelerine yardımcı olmaktan sorumludurlar (Ormrod, 2013). Ayrıca konuyla ilgili ilerleme kaydedildikçe yapılan çalışmalar belleğin öğrenenin bilgiyi kodlarken yaptığı eylemlerden güçlü bir şekilde etkilendiğini göstermiştir. Artık öğrenme ve belleğin makinavari girdi ve çıktılar sonucu ortaya çıkan işlemler olmadığı; aksine öğrenenin sosyal bir ortamda önceki bilgi ve niyetlerini ve stratejilerini kullanarak yapılandırdıkları şeyler oldukları kabul edilmektedir (Hyde ve Jenkins, 1969; Jenkins, 1974; Tulvin ve Thompson, 1973; Gauvain, 2001; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Böylece sosyal etkileşimin rolünün de daha iyi anlaşılması sağlanmış, düşünce ve öğrenme şeklimizin sosyal ortamlar tarafından desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Bu gelişmeler paralelinde sosyal öğrenme kuramcıları da yavaş yavaş öğrenme açıklamalarıyla bilişsel süreçleri bütünleştirmişlerdir ve bugün sosyal bilişsel kuram olarak anılan bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Sosyal bilişsel kuramcılara göre insanların öz yetkinlikle ilgili duyguları etkinlik seçimlerini, amaçlarını, çaba ve azimlerini etkiler. Öz yetkinlik bir insanın bir işle ilgili potansiyeline ait kendi algısı olarak tarif edilebilir. Sosyal bilişsel kuramcılara göre öz yetkinliğin gelişmesinde; önceki başarı ve başarısızlıklar, mevcut duygusal durum, başkalarından alınan mesajlar, diğerlerinin başarısızlıkları ve buldukları grubun bütününe başarı ve başarısızlıklarının etkili olabileceği görüşündedirler (Ormrod, 2013). Bugün de kabul edildiği üzere zihinsel kapasitelerin bilincine ancak sosyal ortamlarda varılır. Bu ortamlar zihinsel sürecin başlamasına sebep olmanın yanı sıra zihinsel sürecin içeriğinin de temel unsurudur (Goodman ve Goodman, 1990; Akt: Sevinç, 2005). Eğitim ve öğretimin de öğrenci, öğretmen, çocuk ya da ebeveyn olan herkese sosyal aktiviteler sağladığı açıktır. Bir

anneyle bebeği arasındaki iletişimden bir yüksek lisans öğrencisi ile danışmanı arasındaki iletişime kadar tüm iletişim, içinde yaşanılan kültürden edinilen bilgi ile oluşur (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

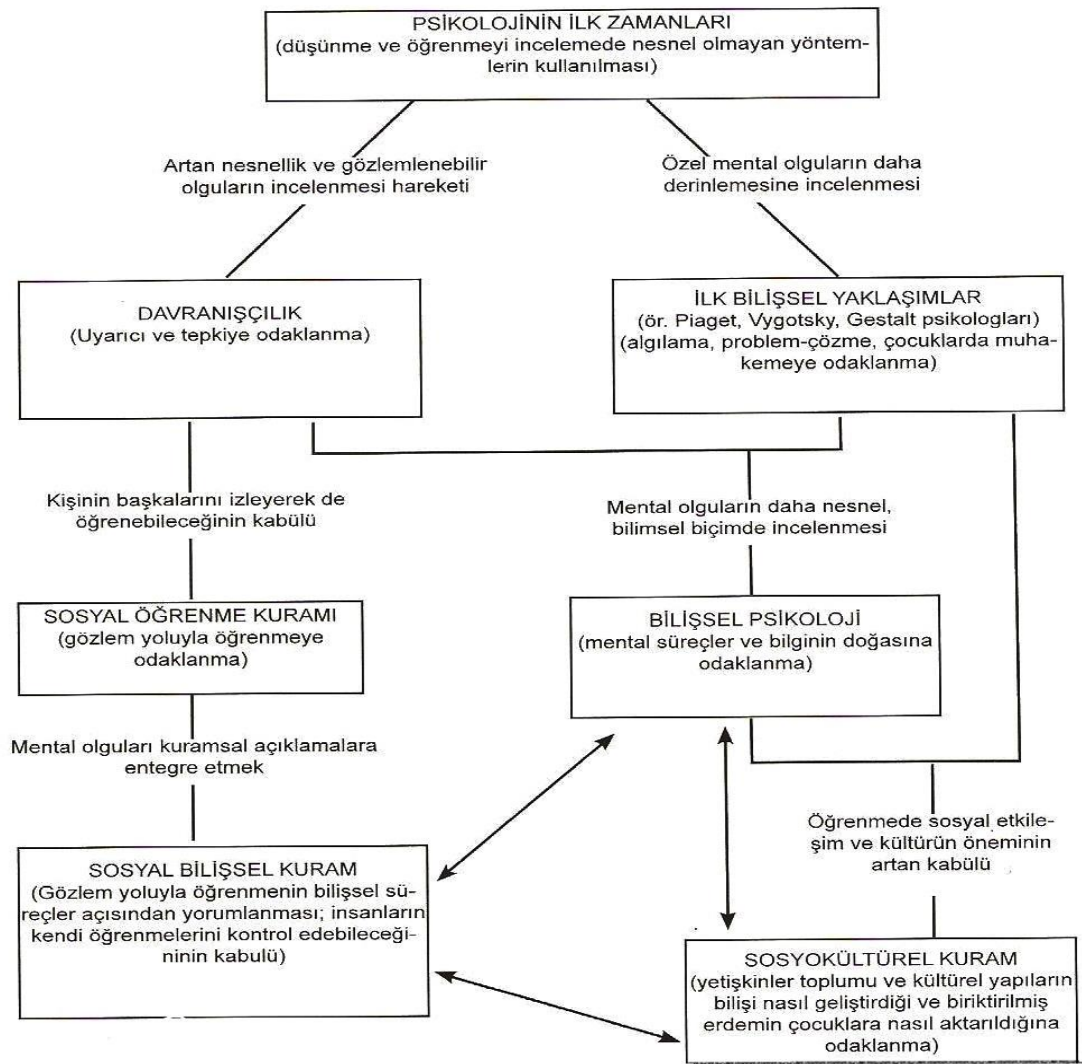
Öğretimde sosyal faktörlerin etkisinin bu kadar açık olmasına rağmen sosyal ilişkilerin bilişsel gelişim üzerindeki ve bunların öğrenim üzerindeki etkilerinin araştırılması 1970'lerin sonunu bulmuştur. Vygotsky *Düşünce ve Dil* (1972) ve *Toplumdaki Zihin: Yüksek Psikoloji Süreçlerinin Gelişimi* (1978) kitapları aracılığıyla bu konuya olan ilgi akımını doğurmuştur (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Vygotsky kapsamlı “kuramsal kategorilere dayanan çıkarımları” kullanarak örtük davranışları açıklamaya çalışmıştır (Horowitz, 1994; Akt: Bodrova ve Leong, 2010). Kültüre özgü bilişsel araçlar sağlayan öğretimlerin bilişsel gelişimde önemli bir rol oynadığını ve bu öğretimin içselleştirilmesinden sonra çocuğun bilişsel gelişimine hem aracılık ettiğini hem de katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Bayraktar, 2009).

Vygotsky, Marx ve Engels'in ekonomi ve politika üzerine görüşlerini üç yoldan psikolojiye aktarmıştır. Birincisi; el zihni yaratır, ekonomik üretim şekli insanların çalışma koşullarını ve sosyal etkileşimlerini belirler, bu deneyimler de bilişlerini ve inançlarını etkiler. Bu düşüncenin Vygotsky tarafından gelişim psikolojisine aktarılmış hali ise çocukların sosyal ortamlarda diğerleriyle etkileşimleri ve bu etkileşimlerde kullanılan “dil” gibi “psikolojik araçlar” ın çocukların düşüncelerini şekillendirmesi, çocukların bu araçlarla eylemlerinin de onların düşüncelerini yaratması şeklindedir (Miller, 2008). İkincisi; ekonomik kolektivist ortak mal ilkesini sosyal olarak paylaşılan “bilişle benzerlik” gösterir. Yetişkin kolektif kişinin bilgisini bilişsel gelişimlerini ilerletmek için çocuklar ve toplumun daha az gelişmiş diğer üyeleriyle paylaşma sorumluluğu vardır. Üçüncüsü ise Marksist diyalektik değişim ilkesidir. Bu ilkeye göre olguların sürekli değişimi ve bu değişim sürecinde çelişkili ve çatışmalı unsurların bir sentezine doğru ilerleyişi, gelişim sürecini oluşturmaktadır. Bu nedenle insan düşüncesi, tarihi incelenerek anlaşılabilir (Miller, 2008).

Vygotsky gibi çocukların daha karmaşık akıl yürütme süreçlerini zaman içerisinde edindiklerini belirten Piaget de (Ormrod, 2013) farklı kültürel grupların farklı düşünme yollarına sahip olabileceğini kabul etmiş ancak kültürle bilişsel gelişimi etkileyen önemli bir faktör olarak hemen hemen hiç ilgilenmemiştir (Chapman, 1988;

Akt: Ormrod, 2013). Ancak Piaget, Vygotsky ve Vygotsky'nin bazı fikirleriyle kendi fikirlerini karşılaştırdığı bir yazısında bireyde zaten var olan görüşlerle bilimsel fikirler arasındaki ilişki hakkında şöyle bir görüş belirtmiştir: Vygotsky'nin sisteminde bu ilişki “her iki görüş farklı noktalardan çıkıyor ancak neticede ortak bir noktada buluşuyorlar” şeklinde kabul edilmektedir. Piaget, Vygotsky'nin burada kastettiği buluşma eğer bilimsel görüşlerin sosyal kaynaklarıyla zihinsel gelişimin doğal yapıları arasında meydana geliyorsa, yani sadece ve bütünüyle tarihsel ve kültürel etkiler sonucu oluşmuyorsa, onunla aynı fikirde olabileceğini belirtmiştir (Piaget, 2000). Bu görüş Piaget'nin de zihinsel gelişim üzerinde kültürel etkilerin varlığını reddetmediğini ancak çalışmalarında Vygotsky kadar bu konu üzerinde durmadığını göstermektedir. Piaget'nin zihinsel gelişim üzerine yaptığı çalışmalar ve geliştirdiği görüşler kabul edilmiş ve günümüzde de hala etkisini sürdürmekte ve üzerine tartışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bu nedenle zihinsel gelişim alanında önemli bir yere sahip olan Piaget'nin, geliştirdiğimiz fikirler ve sahip olduğumuz görüşler üzerine kültürün etkisini reddetmiyor olması, Vygotsky'nin bakış açısını belli bir oranda kabul ettiği anlamına gelebilir.

Aralarındaki farklılık ve bazı düşüncelerindeki paralellik değerlendirildiğinde, Piaget'nin çocukların kendi başlarına nasıl akıl yürüttüklerini anlamamıza yardımcı olacak fikirler ortaya koymasının yanında, Vygotsky'nin yetişkinlerin ve daha yetkin akranların çocukların daha verimli akıl yürütmelerine nasıl yardımcı olacaklarına dair fikirler ortaya koymaya çalıştığı söylenebilir (Ormrod, 2013). Fakat araştırmalar göstermiştir ki bilişsel gelişim alanı bir kültürel gruptan diğerine bir şekilde çeşitlilik göstermektedir. Bu da büyük olasılıkla farklı kültürlerin çocuklara farklı deneyimler kazandırmasından kaynaklanmaktadır (Maynard ve Greenfield, 2003; Morra ve ark., 2008; Akt: Ormrod, 2013). Vygotsky de bu görüş paralelinde, bağlamsal bir bakış açısının zeminini oluşturduğu sosyokültürel kuram olarak bilinen kuramında çocukların gelişiminde toplum ve kültürün önemine odaklanmıştır (Ormrod, 2013).



Şekil 1. 1. Öğrenme yaklaşımlarının ilerleyişi

Kaynak: Ormrod, 2013

Günümüz eğitim sisteminin hala davranışçılığın izlerini taşıdığını söyleyebiliriz. Örneğin; ödül, öğretim hedefleri ve performansa dayalı sorumluluk sistemi gibi yaygın eğitim yaklaşımlarında davranışçı teori kendini göstermektedir. Davranışçı yaklaşımın ortaya koyduğu öğrenme; amaçlanan davranışların açıkça belirtilmesini, açık şekilde yapılmasını ve ödüllendirilmesini önemser (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Aslında otuz yılı aşkın süredir eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri yapılandırmacılıktır (Pisa-Schock, 2002; Akt: Arslan, 2007). Yapılandırmacı kuramlar çok eskiden beri felsefe ve psikolojinin uğraştığı konular arasında bulunmaktadır.

Ancak yapılandırmacılık, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavram olmasına karşın, ancak bu yüzyılın sonlarında daha aktüel hale gelebilmiştir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenenlerin yeni bilgiyi sürekli eski kurallara karşı kontrol ettiğini ve artık işlemeyen kuralları yeniden gözden geçirdiğini öngörür. Yapılandırmacılığın bu yaklaşımı öğretimi derinden etkilemiştir çünkü öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla aktif rol almalarını önermektedir (Cornelius-White, 2007; Akt: Slavin, 2013). Ayrıca Bowles ve Gintis'e (1976) göre de eğitimde önemli olan, içeriğin ne olduğu ya da ne öğretildiği değil, tersine eğitimin şekli ya da öğretim için kullanılan yoldur (Fielding; Akt: Sarı, 2007) çünkü öğrenme, öğrenenin kişisel çabasına bağlı olduğu kadar, öğretmen hizmetinin niteliklerine de bağlıdır (Karakaya, 2004). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği akademik başarıyı ve öğrenci davranışını büyük ölçüde etkilemektedir (Jones vd; Akt: Elitok-Kesici, 2010) ve öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci ile öğretme durumu arasındaki etkileşim, oldukça önemli bir yere sahiptir (Özçelik, 2010). Bu durumda yapılandırmacılığın ön plana çıkarttığı unsurlara bakıldığında; eğitimin gerçekleştirildiği fiziksel çevre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci-öğrenci ilişkisi, okulun fiziksel ve psikolojik yapılanması, yakın çevre gibi pek çok faktörün birlikte oluşturdukları büyük ve birbirinden soyutlanamayacak bir etki ağıyla ilgilenilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Piaget ve Vygotsky'nin zihinsel gelişim ve akıl yürütme üzerine görüşlerinin yanı sıra yapılandırmacılık anlayışlarını da karşılaştıracak olursak; Piaget'ci yapılandırmacılığın eğitimin bireysel bilişsel gelişime vurgusuyla uyumlu olduğu, Vygotsky'ci yapılandırmacılığın ise eğitimin sosyal değişime olan vurgusuyla uyumlu olduğu görülmektedir (Vadeboncoeur, 2005). Vygotsky'nin bu bakış açısı ve çalışmaları, eğitim alanında sosyal yapılandırmacılığın temelini oluşturmuştur. Özellikle öğrenmede başkalarının veya sosyal ortamın rolü konusundaki vurgusu eğitimcilerin, öğrenmenin ne dereceye kadar bireysel bir süreç olduğunu tekrar düşünmelerini sağlamıştır. Vygotsky'nin teorileri, öğrenmede toplumun ve diğer insanların rolünü vurgulamasıyla, önceki fikirleri temelden sarsmıştır (Arslan, 2007). Bilişsel ve eğitsel kuramcılar için Vygotsky'nin düşüncesinin çekiciliği de bilişsel değişimdeki bu sosyal etkiye vurgu yapmasından gelmektedir. Ona göre bilişsel gelişim sadece bireysel bir değişim değildir, kültürel bağlamlardaki sosyal etkileşimden de kaynaklanır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bu durumda insanın yaşadığı toplumun kültüründen

etkilenmekte olduğu ve aynı zamanda kendisinin de toplumu ve kültürü etkilemekte olduğu ve bu karşılıklı etkilenmenin öğrenmeler için oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çalışandemir, 2014). Ayrıca Ergün ve Özsüer (2006) Vygotsky'yle ilgili yaptıkları bir çalışmalarında 1960'lı yıllarda Piaget'nin şimdi ise Vygotsky'nin keşfedildiğini ve bu keşfin yeni değerlendirmeler ve arayışlar içinde gerçekleştiğini belirtmektedirler.

Vygotsky ve onu takip eden araştırmacılar, batı çalışmalarında çoğunlukla göz ardı edilen bilişsel araçların niteliğine de önem vermişlerdir. Bu araçlardan biri olan öğretimin niteliğinin artırılmasıyla, öğretimin kendisi gerçek anlamda gelişimsel hale getirilebilecektir (Bayraktar, 2009). Akranlarla iletişim halinde olmak öğrenciye kendininkinden farklı fikir ve algılarla karşılaşma imkanı sunar ki yeni bilgi bu yolla yapılandırılabilir. İş birlikli çabalar bilişsel gelişim için özel bir potansiyele sahiptir. Öğrenciyi başkalarını gözlemlemesi, fikirlerini ifade etmesi ve geri dönüşümler alması konusunda destekler. Öğrenciler başkalarıyla birlikte anlamlı işler üzerinde çalıştıkça üst düzey bilişsel aktivitelere olanak sağlayan düşünme ve ifade durumlarını içselleştirmeye başlarlar (Greeno ve van de Sande, 2007; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Vygotsky'nin okul öncesi dönem yılları için eğitimsel mesajı ise zengin bir sosyal çevre sağlamayı, çocukların yakınsak gelişim alanları için anlamlı etkinlikleri ve –miş gibi oyun için zengin fırsatlar sağlanmasını içermektedir (John-Steiner ve Mahn, 1996; Scrimsher ve Tudge, 2003; Akt: Berk, 2006). “yakınsak gelişim alanı” kavramı Vygotsky'nin en önemli kavramlarından biridir (Morrison, 1997). Her çocuğun dikkat, algılama ve hafıza gibi içsel bazı becerilerle doğduğunu ancak daha deneyimli kişilerle etkileşimden alacağı toplumsal ve kültürel verilerin bu temel becerileri daha karmaşık ve ileri bilişsel işlevleri yerine getirmek üzere kullanabilmesini sağlayacağını vurgulamaktadır (Kandır, 2005). Kültür ve topluma olan bu vurgusuyla, tüm üst düzey zihin fonksiyonlarının temelde sosyal olduğunu ve sosyokültürel ortamla bütünleşmiş durumda olduğunu öne sürmektedir (Arslan, 2007).

Tappan (1998) bir çalışmasında Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımının öğrenme ve gelişim üzerine etkisine ilişkin görüşlerini “Vygotsky'nin Örtük Programı”

olarak nitelendirmiş ve Vygotsky'nin öğrenme ve gelişim üzerine sosyokültürel etkilere yönelik görüşlerini bu bakış açısıyla tartışmıştır.

Örtük Program

Örtük program öğrenciler ve öğretmenler üzerinde güçlü bir etkisi olan, planlanmamış ve gizli değerleri ifade eden (Mckernan, 2008) ve ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavramdır. Eğitimin her düzeyinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir (Demirel, 2009). Örtük programın tanımı; hem resmi hem de resmi olmayan eğitim programının içeriğinde öğretmeni ve öğrenenleri etkileyen, “organize edilmiş yapıda ve kültürel olarak etkili” bir düzen şeklinde yapılabilir (Mossop, Dennick, Hammond ve Robbe, 2013, s. 135). Bu görüş ve tanımlar, Tappan'ın bu yaklaşımı nitelendirmesini destekleyici olarak değerlendirilebilir.

Martin'e (1994) göre örtük program özel bir konu alanına sahip olmamakla birlikte akademik ya da akademik olmayan konuların öğrenme durumlarını içerebilir (Akt: Başar, 2011). Bu geniş içeriğine paralel olarak araştırmacılar örtük programın farklı işlevleriyle ilgilenmişlerdir. Örneğin; Dreeben (1968) ve Jackson (1968) örtük programın politik ve ideolojik yanlarına odaklanmamışken; Bernstein (1977), Bourdiue (1977), Apple ve Anyon (1980) bu yönlerini daha çok ön plana çıkarmışlardır (Mohanty, 1987). Bazı araştırmacılar (Bergenhengouven, 2009, Redish, 2009, Sharifahthuraiy, 2010; Akt: Bayanfar, 2013) örtük programın çalışma kitaplarındaki içeriklere ve görsellere etkisiyle ilgilenmiş, bazı araştırmacılar (Smith ve Montgomery, 2008; Akt: Bayanfar, 2013) farklı derslerde öğrencilerin tutumlarının okulun yönetim ve değerlerine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuş, bazı araştırmacılar (Weber, 2009, Ferriter, 2009; Akt: Bayanfar, 2013) ise fiziksel çevrenin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Başka bir yaklaşımla da makro seviyede sosyal teorikiler örtük programı liberal eğitim felsefesinin zararlı etkileri ve okulun sosyal açıdan zorlayıcı işleyişi ile ilgili bir terim olarak açıklarlar (Bowles ve Gintis, 1976; Illich, 1973; Meighan, 1986; Akt: Sambell ve McDowell, 1998). Mikro seviyede ise örtük program eğitim programı çerçevesinde ortaya çıkan durumların ne anlama geldiğiyle, öğretmen ve öğrencilerin gerçekte yaptıkları ve deneyimledikleri şeyler, yani gerçekte uygulanan program arasındaki fark olarak açıklanabilir (Sambell ve McDowell, 1998).

Bu araştırmada örtük programın bilişsel süreçler üzerine nasıl etki edebileceğiyle ilgili bir inceleme yapılmıştır. Araştırmada; sosyal değişimlerin yüksek bilişsel süreçlerin gelişimine rehberlik ettiği yaklaşımına sahip olan Vygotsky'nin (Rogoff, 1990) kuramında geniş yer alan ve bilişsel bir süreç olan akıl yürütmenin örtük program bağlamında incelenmesine çalışılmıştır. Aynı zamanda resmi programın örtük programa kaynaklık eden etmenlerden biri olarak kabul edilmesi sebebiyle, uygulamada olan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda akıl yürütmenin yerine ve bu programın okul öncesi eğitim kurumlarındaki örtük programlar üzerine etkisinin nasıl olabileceğine dair alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmanın Önemi

0-6 yaşlar çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yıllardır. Bu dönem, çocuğun kendi kendinin farkına varmaya başladığı ve aynı zamanda diğer insanlar ve toplumsal kurallarla ilk karşılaşmanın gerçekteştiği sosyalleşme dönemidir (Oktay, 2010). Özellikle ilk 5 yaşta beyin ve sinir sisteminin hızlı gelişmesine paralel olarak çocuğun öğrenme kapasitesi hızla artmakta ve yeterli zihinsel gelişme için çevreden gelen uyaranlar önem kazanmaktadır (Tezel-şahin ve Özyürek, 2011). Aynı zamanda bu dönem kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir. Her çocuk eninde sonunda kendine özgü bir kişilik geliştirecektir. Ancak bu kişiliğin dengeli ve uyumlu olabilmesi, gelişim basamaklarının örselenmeden aşılmasına bağlıdır (Yörükoğlu, 1983). Bireyin oluşumunu belli bir yönde biçimlendirebilmek, çevre şartlarını düzenlemeyle mümkündür (Ertürk, 1998). Bunun için öğretmen; alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı, nasıl öğreteceğini, öğretim ve eğitim sürecinin oluşumunu, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerin bulgularının sınıfta nasıl uygulanacağını bilmelidir (Eskicumalı, 2011).

Sönmez'in (2004) ifade ettiği gibi, bireyin yaşı küçüldükçe öğretmenlik zorlaşmaktadır. Bunun yanı sıra Varış'ın (1995) belirttiği gibi çoğu zaman öğretmen, anne veya babanın geçmiş eğitim yaşantıları, çocuğu ve genci oldukça önemli oranda etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenci de öğretim sürecinde kendi inancına, tutumuna, deneyimlerine, geçmiş yaşantı, sosyokültürel durum ve konumuna, yaşına, zekasına, güdülenmişliğine, felsefesine, beklentilerine ve o anki gereksinimlerine göre duyu

organlarına gelen uyarıları bu faktörlere göre değiştirebilmekte ve anlamlandırabilmektedir (Duman, 2011).

Gelişimin büyük kısmı çocukların kültür tarafından sunulan etkinliklere katılımındaki değişimlerle ilgilidir ve katılımdaki bu değişimler bilişteki değişimlerle bağlantılıdır. Ayrıca burada kültür olarak ifade edilen durum, günlük yaşamda düzenli olarak gerçekleşen olaydır ve modern yaşamın küreselleşmesi, gelişime kültürel katkıları anlamamızı zorunlu kılmaktadır. Kültürün özellikleri çocukların düşündüklerini ve kazandıklarını ve nasıl kazandıklarını, gelişirken ne zaman çocukların belirli etkinliklere katılmalarına izin verildiğini ve kimlerin belirli etkinliklere katılmalarına izin verildiğini etkileyebilir (Miller, 2008). Bazı sosyal bağlamlar ileri düzey zihinsel işlevlerin gelişmesinde daha yardımcıdır ve bu sosyal bağlamların en yararlılarından biri okuldur. Ancak zihnin yeniden yapılanmasını içeren bu süreç özel bir destek gerektirir, çocuğun sadece okul ortamına getirilmesi yeterli olamaz (Bodrova ve Leong, 2010). Okullarda öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmelerini ilgilleyen en önemli faktörler açıkça gözlenemeyen ve istemsiz olarak oluşan durumlarken, pek çok çalışma resmi program üzerine yürütülmektedir ve maalesef öğrencilerin öğrenmesi üzerine örtük programın etkilerini inceleyen yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır (Bayanfar, 2013). Oysa görüldüğü üzere erken yıllarda öğrenme ve düşünme giderek artan bir şekilde sosyal aktiviteler olarak kavramsallaştırılmaktadır. Sosyokültürel teorilerin ve ilişkisel pedagojinin giderek artan etkisi, dünya çapında birçok bölgedeki farklı erken çocukluk eğitim ve bakım programı çerçevesinin merkezinde ilişkiler ve etkileşimlerin yer almasıyla kendisini göstermektedir (Kernan, Singer ve Swinnen, 2013). Yüksek zihinsel süreçlerin bireysel gelişimi, çocuğun kullanmayı öğrendiği düşünme araçları ve çocuğa bu araçları kullanmasında rehberlik eden sosyal etkileşimler öğrenilmeden anlaşılabilir (Rogoff, 1990). İleri düzey zihinsel işlemler ilk olarak iki veya daha fazla kişinin olduğu ortak etkinlik esnasında ortaya çıkar ve daha sonra birey tarafından içselleştirir. Buna paralel olarak ileri düzey işlevlerin gelişimi sırasında “insanların gerçek ilişkileri olan sosyal ilişkiler ileri düzey zihinsel işlevleri ve onların birbirleri arasındaki ilişkileri destekler” (Vygotsky, 1997; Akt: Bodrova ve Leong, 2010) ve eğitimsel müdahaleler yoluyla da başarılı bir şekilde de iyileştirilir (Bodrova ve Leong, 2010).

Çocuğun eylemleri başkalarının eylemleri bağlamında gerçekleşir. Çocuklar etkin olarak çeşitli sosyal ve fiziksel bağlamları arar ve bunlara tepki verirler. Bu etkinlikler de karşılığında bilişsel olarak çocuğu ve ardından gelecekteki etkinliklerinin doğasını değiştirir. Çocuklar sosyal deneyimlerini pasif bir şekilde içselleştirmek yerine bilişsel olarak dönüştürürler (Miller, 2008). Örtük program da öğrencilere, gelecekte - sosyal sınıf olarak- geçmişlerine ilişkin ihtiyaç duyacakları değerleri, becerileri, tutumları öğretici olarak görülmektedir (Bowles ve Gintis; Akt: Schultz, 1988). Kültürel bağlamın ortaya çıkan bilişsel süreçlerin çoğunluğunu belirleyici olması, soyut akıl yürütmeyi günlük yaşamda yoğun bir şekilde kullanmayan kültürlerin genç nesillerinin soyut işlemlerinin gelişimini destekleyemeyeceği anlamına gelmektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Bu nedenle toplumlar, çocukların öğrenmelerine yardımcı olabilmek için farklı yollar bulma çabalarına devam etmelidirler (Rogoff, Bartlett ve Turkanis, 2001).

Örtük programın çocukların belli gelişim alanlarına değil, tüm gelişim alanlarına etki edebileceği görülmektedir çünkü sadece eğitim programında yazılı olanların değil, öğretmenin ve çocukların kişisel birikimlerinin de eğitim ortamında etkisi oldukça büyüktür. Bu nedenle çocuğa sağlanacak her türlü fırsat mümkün olduğu kadar çok yönlü incelenip değerlendirilebildiği sürece nitelikli olabilecektir. Elbette eğitim programlarında bireylere kazandırılması istenen beceri, tutum ve değerlere önem ve yer verilmektedir. Ancak bunların kazanılması, içselleştirilmesi ve hayata geçirilmesi kısa bir zaman zarfında ve sadece programda belirtilenlerin etki ve yönlendirmesinde gerçekleşmediğinden, örtük programla iletilen mesajların önemi öne çıkmaktadır çünkü “örtük program, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirler” (Ada ve Baysal, 2010). Görünürde olmayan eğitim programı küçük çocukları yanlış bir benlik algısına maruz bırakabilecek bir potansiyele sahiptir (Espinosa, 2004) çünkü çocuk doğumdan itibaren bir şeyler öğrenmeye başlar. Ancak yetişkinler bilerek veya bilmeyerek toplum olarak çocuğun öğrenme konusundaki başarılarına engel olurlar. Bu nedenle eğitim uygulamaları her seviyedeki çocukların başarı ve yeteneklerini geliştirmek üzere planlanmalıdır (Bredenkamp ve diğ., 1992; Akt: Zembat, 2005).

Tüm bunların yanı sıra Merriam (2013) çalışma konularının belirlenmesinde araştırmacıya ilk bakacağı yer olarak günlük hayatını önermektedir. Araştırmacının neyi merak ettiğinin cevabını bulmasını önermiş, bu cevap doğrultusunda araştırmasına konu bulabileceğine dair görüş belirtmiştir. Araştırmacının konuya olan merak ve ilgisinin en

önemli faktör olduğunu öne sürmüştür. Bunun yanı sıra çalışmada ilk işin akli karıştırıcı ve akla meydan okuyan bir sorunun ortaya konması olduğunu iddia etmiştir. Patton (2014) ise nitel araştırma yapacak olan lisansüstü öğrenciler için derlediği bazı tavsiyelerde, profesyonel yaşamda ilgi duyulan konularla alakalı mümkün olduğu kadar zor tez araştırma sorularının belirlenmesini önermektedir. Bu çalışmada da buna paralel olarak araştırmacının eğitim aldığı alanlarla bağlantılı olmak kaydıyla, ilgi duyduğu bir konu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte ve devamında konuyla ve çalışma şekliyle ilgili karar verilirken yoğun bir literatür tarama gerçekleştirilmeye ve böylece yapılmış bir çalışmayı tekrara düşme olasılığını ve olabilecek diğer hatalar azaltılmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi eğitimin de bireylerin okullarda verilen eğitime giriş basamağı olması nedeniyle hem akademik olarak hem kültürel olarak şekillenme, gelişim ve değişimlerin yaşanılacağı okul hayatının bu ilk basamağında örtük programın belli bir amaç doğrultusunda irdelenmesinin önemli veriler sunacağı düşünülmektedir. Hem öğretmen hem de öğrenciler birey olarak ayrı ayrı birer değerdir ve onların yaşantıları, içinde buldukları şartlar, yaptıkları ve söyledikleri ve eğitim ortamına etki eden, beraberlerinde getirdikleri şeyler incelenmeye değerdir ve eğitimin daha kaliteli hale getirebilmesi için pek çok bilgi sağlar.

Bu nedenle çocukların okul ortamına geldikleri ilk dönem olan okul öncesi dönemde, bilişsel becerilerden biri olan akıl yürütmenin örtük program bağlamında incelenmesinin ve akıl yürütmenin okul öncesi eğitim programındaki yerine ve uygulanan bu eğitim programının sınıflarda oluşan örtük programa nasıl etki edebileceğine dair alan uzmanlarının görüşlerinin alınmasının, işlevsel bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylece;

- Önemli bir bilişsel becerinin daha verimli şekilde desteklenebilmesinin
- Bu destek sağlanırken sadece planlı durumların değil, planlanmamış durumların da etkisinin göz önüne alınabilmesinin
- Resmi programla örtük program arasındaki etkileşimin irdelenmesinin sağlanabileceği düşünülmüştür.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2. 1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Amaçları

Antik çağda tanımı belirsiz olan ve hakkındaki tutumlar konusunda çok az şey bilinen (Postman, 1995; Akt: Toran, 2012) çocukluk kavramı, değerinin keşfedilmesiyle yirminci yüzyılın en önemli keşfi olarak kabul edilmektedir (Toran, 2012). Çocukluk kavramı gelişimsel, psikolojik, pedagojik, sosyolojik ve felsefi çalışmalarla yeni bir boyut kazanmıştır. Bu disiplinlerle yapılan çalışmalar çocukluğa özel bir vurgu yapmakta ve çocukluğa özgü gereksinimlerin karşılanması halinde çocukluğun yüksek yararının korunacağını varsaymaktadır (Fionda, 2001; Jenks, 2005; Akt: Toran, 2012).

Okul öncesi eğitim “0-72 aylar arasındaki yaş gruplarında bulunan çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda onları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir” (Gürkan, 2008) şeklinde, oldukça geniş kapsamlı olarak tanımlanabilir. Bu kapsamlı tarifin ayrıntılarına inilerek okul öncesi eğitimin amaçlarına ve çocuğa dönük yararlarına bakıldığında;

Okul öncesinin evrensel kabul edilebilecek amaçları:

- Olumlu benlik algısı,
- Paylaşma, yardımlaşma ve birbirine saygı duyma gibi sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek,
- Müzik, sanat, doğa, edebiyat gibi alanlarda deneyim kazandırmak,
- Büyük ve küçük kasları geliştirmek ve hareket koordinasyonu kazandırmak,
- Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- Farklı deneyim alanlarındaki uygulama becerilerini geliştirmek,
- Problem çözme ve yaratıcı düşünme gelişimini gerçekleştirmek,
- Kendine, ailesine ve ait olduğu sosyal gruba değer vermeyi öğrenmek,
- Karşılaşılan fırsatları bireysel ve sosyal yarar sağlayacak yönde kullanmak,

- Bir birey olarak hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek şeklinde sıralanabilir (NAEYC & NAECS/SDE (National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education); Akt: Tuğrul, 2007).

Çocuğun ileriki yıllardaki başarılarını ve eğilimlerini de etkileyecek, karşılaştığı fırsatlar gelecekteki ilgilerinin temelini oluşturacak olan okul öncesi eğitim (Oktay, 2010), “duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır” (Polat, 2011).

Bu amaçlar bireyin hem akademik olarak nitelikli birikimler elde edebilmesinde hem de toplumsallaşması sürecinde ulaşması önemli bulunan amaçlardır. Bu amaçlara ulaşmada kaliteli bir eğitimin önemi daha da belirginleşmektedir.

Okul öncesi eğitimin çocuğa dönük yararları ise Gürkan (2008) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Çocuğun birey olarak kendisinin farkında olmasını sağlar.
- Çocukta duygusal güvenin oluşmasına katkı sağlar.
- Çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine olanak tanır.
- Çocuğun iletişim becerilerini geliştirir ve çeşitlendirir.
- Çocuğun algısal ve devinimsel becerilerinin gelişimini destekler.
- Çocuğun kişilik gelişimine olanak sağlar.
- Çocuğun öğrenme becerilerini geliştirir.
- Çocuğu ilköğretime hazırlar.
- Çocuğun kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Bu yararlar irdelendiğinde her birinin açılımı oldukça kapsamlı bir şekilde yapılabilir. Tüm bu başlıkların ve içeriklerinin eğitim programında yazılı olarak karşılığını bulması zordur. Ayrıca her çocuğun bu yararları ulaşabilme imkanları, her öğretmenin bu yararları çocuklara sağlama çabaları, her okulun bu yararları sağlama

kapasitesi aynı olmayacaktır çünkü insanlar ve onlar tarafından oluşturulup düzenlenen çevre kendi özellikleri doğrultusunda etkisini gösterme eğilimindedir.

Okul öncesi eğitim sürecinde izlenen okul öncesi eğitim programı ise çocukların nasıl öğrendiğini gösteren anlayış üzerine kuruludur ve öğrenme sürecinde belli yaşlardaki çocukların doğal ve özel ihtiyaçları hakkında bilgi edinmede, öğretmene uygun ve uyarıcı eğitimsel tecrübe sağlamada yardımcı olmaktadır (Hurst, 1997; Akt: Zembat, 2005). Türkiye’de 2012 yılında değişen okul öncesi eğitim programının kuramsal çerçevesine göre de özdüzenleme becerileri programda yerini almaya başlamış, üstbilis ve özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik özkontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi yeni programın ana prensiplerinden olarak öne çıkmıştır (Adagideli ve Ader, 2014).

Okul öncesi dönemde çocukların akademik ilerlemeleri için gerekli becerilerini geliştirmek okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olmakla birlikte çocukların etkinlikler ve stratejiler ile ilgili farkındalık kazanmaları; plan yapma, izleme ve kontrol etme ve değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesi de önemlidir (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009; Akt: Adagideli ve Ader, 2014). Ayrıca Katz’a göre (1995) çocuklar okul öncesi yıllarda yaşlıları ve yetişkinlerle tatmin edici ilişkiler kurarlarsa okul hayatına ve dolayısıyla yaşama kolaylıkla ayak uydurabileceklerdir. Aksi takdirde okul öncesi dönem boyunca sosyal ilişkilerde akranlarıyla başarı sağlayamayan çocuklar bir çeşit sosyal uyumsuzluk geliştirme, akademik başarısızlık, okula karşı olumsuz tutum ve sağlık problemleri gibi bir çok tehlikeye açık olabileceklerdir (Akt: Kuru Turaşlı, 2011). Ladd (1990) da buna paralel olarak arkadaşlık ve akranlar tarafından kabul edilmenin, okul öncesi dönemde çocukların okula karşı tutumlarını, okula gitmekten kaçınmalarını ve okul performanslarını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar yapmıştır (Akt: Önder, 2005). Sonuç olarak akran ilişkilerinin çocukların okula karşı tutumları ve okul başarıları ile yakın bir bağ bulunduğu söylenebilir.

Son yıllarda okul öncesi kavramı yerine tüm dünyada 0-8 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan bir süreç olan Erken Çocukluk Eğitimi terimi kullanılmaya başlanmıştır (Gülay ve Akman, 2009). Okul öncesi dönemi de içine alan erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin temellerinin atıldığı ve bu yaşta

kazanılan davranışların yetişkinlik dönemindeki davranışlar üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenebilmesi ve bu dönemin en uygun yaşantılarla geçirilebilmesi bakımından okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır (Dinç, 2008).

2. 2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Deneyimleri

Eğitim ve öğretimin insan yaşamının sadece bir dönemine bağlı olmadığı kabul edilmektedir (Türkoğlu, 1998). Çocuklar küçük yaşlarda okul hayatına başlamaktadırlar ve okula başladıklarında kazanmaları gereken davranışlar, öğrenmeleri beklenen bilgiler ve uymaları gereken kurallarla karşı karşıya gelmektedirler. Çocukların öğretmene alışmaları, yeni arkadaşlıklar kurmaları, öğrenim becerilerini geliştirmeleri, karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri gerekmektedir. Okula başlamak, çocuğun yeni bir dünyaya adım atması demektir (Ada ve Baysal, 2010).

Bu yıllarda kazanılan deneyimler çocukların sosyal çevre ile ilk etkileşimlerini oluşturduğu için de çok önemli görülmekte ve çocukların kendi rollerinin ne olacağı ve rollerinin özellikleriyle ilgili bilgilere ancak bu araçlar yoluyla kavuşabilecekleri belirtilmektedir (Casey, 1990; Akt: Aydoğan, 2012). Bu nedenle çocukların neyi öğrenmeyi başardıklarını ve neleri öğrenmek zorunda olduklarını bilmeleri gerekmektedir (McAfee ve Leong, 2012). Çocukların bunu başarabileceklerine dair bir gösterge, güncel araştırmaların küçük çocukların üstbilis ve özdüzenleme becerilerinde önceki çalışmalarda kabul edilenlerden daha donanımlı olduklarını göstermeleridir (Perels ve ark., 2009; Whitebread ve Coltman, 2010; Akt: Adagideli ve Ader, 2014). Duschl, Schweingruber ve Shouse (2007) da eski görüşlerin aksine küçük çocukların somut ve basit düşünen düşünürler olmadığını, çocukların bilimsel düşüncenin temeli olan akıl yürütme süreçlerini geniş ölçüde kullanabildiklerini belirtmişlerdir (Akt: Hatch, 2012).

Yaşamın ilk altı yılındaki öğrenme süreci gerçekten hayret vericidir (Katz, 1995; Akt: Kuru Turaşlı, 2011). Dört yaş itibariyle çocukların yetişkinlikte ulaşacakları zekanın yüzde ellisini tamamlamaktadırlar (Bloom, 1964; Akt: Mazzei, 2012). Bu süreçte çocukların neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında ise çocuğun duygusal ve bilişsel ilişkilerinin niteliği gelir (Katz, 1995; Akt: Kuru Turaşlı, 2011).

1926'da kurulduğu günden beri NAEYC (NAEYC, 1999; Akt: Storey, 2004) erken çocukluk eğitimi alanında rehberlik etmektedir. Kuruluş bu dönem boyunca çocukların becerilerinin geliştirilebilmesi için profesyonel yardımın gerekli olduğu görüşündedir (Bredenkamp ve Copple, 1997; Akt: Storey, 2004). Bu becerilerin içerisinde analiz yapma, karar verme ve problem çözme de bulunmaktadır; yani akıl yürütme NAEYC tarafından çocukların öğrenmeleri gereken bir beceri olarak savunulmaktadır (Storey, 2004). Cuban (1984; Akt: Storey, 2004) akıl yürütme gerektiren görevlere sınıflarda çok önem verilmemesinin bu beceride sorunlar yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Çocukları cesaretlendirici ve onları rahat ettirebilecek yapılandırılmamış bir ortamın hazırlanması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zevk almaları ve böylelikle çocukların öğretmen figüründen dolayı korku hissetmeden rahat hareket edebilmeleri ve hatta böylesi bir ortamda daha cesaretli bir şekilde davranabilmeleri beklenmektedir (Adagideli ve Ader, 2014).

Bilimsel ve teknolojik alanlardaki değişme ve gelişmeler ve bunların yaşama yansımaları, insanların çok daha yüksek standartta öğrenme niteliklerine sahip olma ihtiyacını ortaya koymaktadır. İnsanın bu ihtiyacının gerektiği kadar karşılanabilmesi, öğrenme yoluyla edinebileceği nitelikli bilgi, beceri, tutum ve değerlere bağlıdır (Karakaya, 2004). Erken çocukluk dönemindeki akademik başarının ileriki dönemlerde gösterilecek akademik başarının belirleyicilerinden (Naquin vd; Akt: Polat, 2010) olduğu düşünülürse çocukların okullarda edinebilecekleri nitelikli bilgi, beceri ve tutumların önemi daha belirgin hale gelecektir.

Bunun yanı sıra Fan ve Chen (2001) çocuğun tüm yaşamı boyunca sosyal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olmasının aynı zamanda akademik ve bilişsel gelişiminin, çocukluk çağı boyunca yakaladığı sosyal becerileri güçlendirecek fırsatlarla yakın ilişkisi olduğunu, buradan hareketle bu fırsatı yakalayamayan okul öncesi çocuklarının ilkokulda ve yetişkinlikte yüksek risk altında bulduklarını belirtmektedirler. Bu fırsat çocuğa ancak okul öncesi dönemde kendi yaşlıları ve yetişkinlerle bir arada yaşantılar yolu ile sağlanabilecektir (Akt: Kuru Turaşlı, 2011). Bu doğrultuda çocukların birbirleriyle etkileşiminin, yani “çocuktan çocuğa bilgi aktarımı”nın öğrenmede çok etkili olduğu söylenebilir (Zembat, 2005). Artık erken yaşlarda dahil olunan eğitim sistemleri; bilgiye erişebilen, bilgiyi kullanabilen ve üretimine katkı sağlayabilen, üst düzey bilişsel becerileri kullanabilen, kendini geliştiren ve bağımsız

düşünebilen, üretken, yapıcı ve demokratik değerler ile bütünleşmiş bireyleri yetiştirmek durumundadır (Saracaloğlu, 2006).

Bunların sağlanması için gerekli olan nitelikli bir eğitimin temel öğelerinden biri de fiziksel çevredir. Çocuklar fiziksel çevre ile olan ilişkilerinde ve çevreyi keşiflerinde birçok şey öğrenirler. Çevre ne kadar zengin ve ilginç olursa ve çocukların yaşlarına uygun oyuncaklar ve materyallerle donatılırsa çocukların öğrenme olanakları da o kadar fazla olur (Dodge, 1995; Akt: Zembat, 2005). Çocuğun öğrendiği yeni bilgiler, çocuğun öğrenmiş olduğu bilgiler üzerine kurulur; yeni gelişimler, önceki gelişimlerin üzerine kurulur ve çocuklar bu süreçte öğrenirken ilk önce birebir yaşamaya ihtiyaç duyarlar (Bredenkamp ve Copple, 1997; Akt: Strub-Richards, 2011).

Okullar çocukların kronolojik yaşlarına göre eşsiz problem çözme fırsatları sunar. Çoğu zaman bu fırsatlar gizli programlar sayesinde yürütülür. Gizli programlar ustalıklarla ve dolaylı yollarla çocuğa sunulan deneyim fırsatlarıdır ve çocuğa düşünmeye yönlendirecek zengin materyaller sunarak bireysel öğrenmeye olanak sağlar (Casey ve Tucker, 1994; Aydoğan, 2012). Çocukların öneri ve motive becerisi onların düşünce süreçleri, çalışma düzeyleri ve öğrenmeye hazır olduğu görevler hakkında ipucu verir (Bodrova ve Leong, 2007; Campione ve Brown, 1985; Vygotsky, 1978; Akt: McAfee ve Leong, 2012). “Öğrenme doğamız tarafından desteklenmektedir. Bu tüm canlılar için bir arayıştır. Değiştirilebilir ya da alıkonulabilir fakat meydana gelmesi engellenemez. Günümüzdeki temel eğitimsel görev, doğal öğrenme sürecine yardımcı olan, yerine geçen değil, kurumları ve uygulamaları değiştirmektedir (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014).”

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını, araştırma yapmasını, ortaya çıkan problemlere çözüm yolları önermesini, bunları tartışmasını, yaptığı planları uygulamasını ve çevresindeki bireylerle işbirliği yapmasını gerektirir. Bu etkinlikler hem çocuğun konu ile ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmasını sağlarken hem de çocukların çevreleri ile ilişki kurma, arkadaşları ile işbirliği yapma, problem çözme gibi tutum ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurlar (Klahr, 1990; Akt: Aydoğan, 2012). Çocuklar yaşadıkları çevre ile etkileşim içindedirler. Onların var olan kapasitelerinin ortaya çıkabilmesi, çevrenin çocuğa sunduğu imkanlar ile sınırlıdır. Çocuğun deneyimlediği olay, nesne, durumların

sayısı ve türü zihinsel gelişimi hızlandırmaktadır (Woolfolk, 1998; Akt: Kuru Turaşlı, 2011).

Ortam, çocuklara öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorlarsa onları sunabilmelidir. İnsanın öğrenmesi sosyal bir süreç olduğundan ortam, çocuklar arasındaki ilişkileri sağlamalı ve desteklemelidir. Aynı zamanda çocuğun iletişim, ifade, düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirmeli ve çevresindeki dünya hakkında merak uyandırmalıdır. Burada önemli olan çocuğun isteklendirilmesidir. Ortamın iyi organize edilmesi çocukların kendi ilgilerini geliştirmeleri için olanak sağlar ve öğretmenin çocuklarla doyurucu bir birliktelik kurmasını kolaylaştırır (Hurst, 1997; Akt: Zembat, 2005). Çocuklara bağımsız hareket edebilmeleri ve kendi davranışları ile ilgili sorumluluk alabilmeleri için olanaklar sağlanmalıdır (Whitebread ve Coltman, 2010; Akt: Adagideli ve Ader, 2014). Çocukların neyi nasıl yapacaklarına dair karar vermelerini sağlama, kendi ilerlemelerini izlemelerini ve kontrol etmelerini sağlama ve kendi performanslarını değerlendirme fırsatları sunma etkinlikleri hakkında sahiplenme duygusu hissetmelerini sağlayacaktır (Whitebread ve Coltman, 2010; Akt: Adagideli ve Ader, 2014). Sternberg'e (2003) göre üst düzey bilişsel becerilerin gelişimi için ilk olarak bireyin kendini tanıması, yaptığı çalışmaları ve davranışları ile ilgili kendini değerlendirmesi gerekir (Akt: Tok, 2011). Öğrenme, öğrenenin kendi içsel ilgi ve merakından tetiklenmediği sürece kalıcı bir şekilde gerçekleşmez (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014).

Çocuk merkezli eğitimin getirilerinden biri de çocuğun kendi eğitim ve gelişimine aktif olarak katılmasıdır; yani çocuk yapma ya da bilme gereksinimi duyduğu bilgiyi öğrenebilmek için zihinsel ve fiziksel olarak öğrenme sürecine dahil olmalıdır (Morrison, 2007; Akt: Zembat, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2010). Santrock ve Bartlett (1986) okul öncesine devam eden çocuklarla yapılan araştırmaların sonuçlarını özetlerken okul öncesine giden çocukların daha fazla görev sorumluluğu, liderlik ve hedef kontrolü gösterdiklerini belirtmişlerdir (Akt: Biber, 2014).

Çocukların aktif öğrenenler olduğu düşüncesi ve kendilerinden daha bilgili insanlarla olan etkileşimleri sonucu bu bilgiyi ifade edebiliyor olmaları düşüncesi sınıfta öğretmenin rolü hakkındaki düşünceleri genişleterek değişikliğe uğratmıştır. Öğretmenler bilgi aktarımı rolünün ötesine geçerek öğrencilerin bilgiyi

yapılandırmasında rehberler ve eğitim danışmanı gibi hizmet etmeye başlamışlardır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleri ve bu deneyimlerden edindikleri bilgileriyle gelirler. Bir öğrenci var olan bilişsel yapısını sadece bu yapılarıyla ilişkili yeni bilgi ve deneyimler aracılığıyla yeniden düzenleyebilir (Solomon, 1991; Akt: Keraro ve Okere, 2009). Çocuklar bilgi ve öğrenmeye birbirlerinden farklı şekillerde yaklaşırlar ve bildiklerini göstermek için farklı yollar izlerler (Bredenkamp ve Coople, 1997; Akt: Strub-Richard, 2011).

Greenberg'e göre (1980) çocukların farklılıklara açık oluşları anaokuluna başladıkları yıllarda daha fazla iken anaokulunu bitirdiklerinde azalmaktadır (Akt: Yalkın, 2012). Neill'e göre çocuklar, aynı yetişkinler gibi ne öğrenmek isterlerse onu öğrenirler (Akt: Neumann, 2009). Bunun yanı sıra öğrenciler, iç içe geçmiş eğitim sistemlerinin tüm boyutlarını görebilen oyuncular (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Tüm bunların üzerine çocuklar okula girdiklerinde sistem genellikle onlara kendi arzuları ve özlemleriyle bağdaşmayan, öğretmenleri memnun etmek, ödevlerden iyi notlar almak, ödüller ve övgüler almak ve derece yapmak gibi yeni hedefler sunmaktadır (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014).

Atwater (1994) çocuk gelişiminde kültürün önemli bir durum olduğunu belirtmektedir (Akt: Keraro ve Okere, 2009). İnsanın doğası, deneyimleri ve yorumlama şekilleri bu konuda güçlü birer etmendir. Ayrıca çocukların kavramsal gelişimlerinin de sosyo-kültürel geçmiş, zihinsel olgunluk ve öğrenme çevresi gibi bazı faktörleri içerdiği kabul edilmektedir (Ogunniyi, 1985; Akt: Keraro ve Okere, 2009). Tüm öğrenciler bilgiyi bireysel ve sosyal deneyimleri, duyguları, istekleri, yatkınlıkları, inançları, değerleri, öz farkındalıkları, amaçları ve daha fazlasından oluşan içsel yapı iskelesinden inşa ederler; yani bir sınıfta öğrenen bir çocuğun öğretilenlerden anladıkları; bilginin kapsamının ne olduğu, nasıl ve kim tarafından iletilmişinin yanı sıra o çocuğun verilenleri nasıl anladığı, kim olduğu ve hazırbulunuşluğu ile belirlenir. Bu faktörler konusunda farkındalığı artırmak, öğrenme sürecini güçlendirmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Sosyal ve duygusal öğrenmenin gelişimi sırasında iletişimsel sorunların çözümüne yönelik davranışların

edinilmesi çocuklarımıza büyük avantaj sağlayacaktır. Bu şekilde yaşanan bir okul ortamında öğrencilerin sosyal becerilerde daha iyi bir şekilde okul kültürünün bir parçası olacakları söylenebilir (Karasu, 2009). Çocuğun toplumsal kurallara uygun davranış göstermesi doğuştan gelen bir yetenek değildir (Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen, 2008).

2. 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalar

Wexler (1976), okulların ideolojik olarak nasıl hizmet ettiklerini anlamak için, “bilgi işleme” süreçlerine yakından bakmak gerektiğini belirtmektedir. Bu süreci anlamak için, okullarda seçilen ve organize edilen semboller kadar, öğrencilerin seçimi ve organizasyonu süreci ekonomik ve sosyal olarak katmanlı bir biçimde incelenmelidir ve tüm bu süreçler, gücü kimin elde bulundurduğunu içermektedir (Akt: Çengel, 2013). Apple’a (1990, 15) göre bu sorunun çözümüne yönelik yollardan biri, okulda öğrenme-öğretme için oluşturulan, her gün gerçekleştirilen düzenlemelerin bu sonuçları nasıl ürettiğidir (Akt: Çengel, 2013).

Sanayi çağı okulları, sınıfı öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmekteydi (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Günümüzde ise öğrenciler postmodernizmin etkisiyle öğrenmenin ve öğretimin tüm yönlerinin değişim içerisinde olduğu gerçeğiyle yüz yüzedir (Dickerson, 2007). Bu yaklaşıma göre öğrencileri eğitmek ve onlara başarılı olmada yardımcı olmak için onların hayatlarının ve öğrenmelerinin nasıl etkilendiğini anlamak, çok büyük bir öneme sahiptir: “Öğrencilerin eğitimlerinin planlanmasında yer almaları gerekmekte midir? Okul kültürü öğrencileri ne derece etkilemektedir?” (Sarason, 1990; Akt: Dickerson, 2007).

Bunun yanı sıra ise işbirliği kurmayı öğrenmenin, gelecekte hayatta kalmayı sağlayacak temel bir beceri olarak kabul edilebilir ve okullar bu beceriyi şimdiden öğretmeye başlamalıdır çünkü öğrenciler pasif, katılımcı olmayan izleyiciler olarak yetiştiriliyorsa onların okul dışındaki etkinliklerde de işbirliği kurmaları beklenemez (Aydın, 2010).

Çocuklara okula gitmekte gönüllü olup olmadıkları sorulmadığı halde onların hayatlarının büyük bir bölümünü okullar kaplamaktadır. Dolayısıyla okullar çocukların gelişimlerinde çok büyük rol oynarlar (Tal ve Yinon, 2009). Okullardaki öğretimi büyük ölçüde meydana getiren, planlı etkinlikler vardır. Belli bir okul döneminde ya da

yılında gerçekleştirilen öğrenmeler, daha sonraki bir dönem ya da yılda gerçekleştirilecek olanların ön şartlarını yani temelini oluşturan öğrenmelerdir (Bloom, 1995). Okulun bu akademik ağırlıklı özelliğinin yanı sıra sosyal ağırlıklı işlevleri de vardır. Okul birincil işlev olarak insanlara topluma ayak uydurmayı öğretmeyi öne çıkarırsa var olan otoriteye saygıyı, form ve geleneklere bağlılığı, yaşam şekillerini devam ettirme becerisini vurgular. Ancak devrimci işlevini ön plana çıkarırsa eleştirel analiz, yeni sorunlarla başa çıkma becerisi, bağımsızlık ve öz yönlendirme, özgürlük ve öz disipline önem verir (Tyler, 2014).

Bu nedenle okullar, sınıfları değil de çocukların yaşamlarını tekrar öğrenmelerinin merkezine alarak bir sosyal kurum olarak konumunu yeniden yapılandırmalıdır denebilir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Öğrenme süreci öğrencilerin yaşamları ve öğrenmeleri doğrultusunda yöneltildiği zaman okulun sınırları toplumun daha geniş kesimlerine daha açık hale gelir ve bu sayede eğitim mekanik bir süreçten ziyade sosyal bir hal alır. Bu şekilde okullara canlı sistemlermiş gibi bakmaya başlarsak; eğitim sürecine dahil olan herkes tarafından kullanımda olan teoriler üzerinde sürekli düşünmeye, çocuklar ve yetişkinler için farklı akademik konuların anlamlı öğrenme deneyimlerine nasıl eklendiklerini sürekli keşfetmeye, bir toplum olarak okulu okul yapanları bir camia veya toplum olarak görmeye ve sağlıklı toplumlar inşa etmek için arkadaşları, aileleri ve farklı kurumları birbirine bağlayan sosyal ilişkiler ağlarına eğitimi yeniden entegre etmeye başlarız (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014)

Öğrencilere günümüz şartlarına uygun eğitim sağlamak ve onları başarılı, kendi hayatlarını ve öğrenmenin etkilerini anlayabilecek hale getirmek oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin hayatlarında karşı karşıya kalabilecekleri bazı problemlerin farkında olmalıdırlar (Dickerson, 2007). Bazen öğrencilerin zayıf yanları oldukça belirgindir ama öğretmenlerin öğrencinin sınıfa getirdiği özel niteliklerini ve güçlü yanlarını bulmaları gereklidir (Carrasco, 1981; Hale-Benson, 1968; R. J. Sternberg, 2005; Akt: Ormrod, 2013). Sınıf uygulamalarının ve insan hayatının organizasyonu çocuğun gelişimini etkiler ve çocuğun bu durumlara uyumunun gelişimi de bulunduğu yerin kültürel aktivitelerini etkiler. Bu nedenle böyle kompleks bir durumda öğrenmenin açıklanması çocuğun motivasyonu, hedefleri, değerleri ve duyguları ile yakından ilgilenmemizi gerektirir (Yoon, 1999).

Öğrenme ortamında bulunan materyaller çocuk için öğretmenin neyi önemli neyi önemsiz bulduğunu göstermektedir. Kısacası, yaratılan öğrenme ortamı ile daha ilk başta çocukların farklı kültür, cinsiyet, ırk ve kökenleri ve yeterlilikleri algılamasına fırsat verilip verilmediğini açıkça göstermiş olmaktadır (Yalkın, 2012). Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir durum da gerçek öğrenmenin yaşamımız kapsamında meydana geldiği ve herhangi bir yeni öğrenmenin uzun süreli etkisinin, çevremizdeki dünya ile olan ilişkisine bağlı olduğu söylenebilir (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014).

Kilpatrick (1951), öğrenci merkezli öğrenmeyi “öğretmen rehberliği” diye adlandırmış ve eğitim programının öğrenci tarafından şekillendirilmesi ve gerçekleştirilmesi gereğini şart koşmuştur (Akt: Neumann, 2009). Çocukların sınıf ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri öğrenmelerini desteklemede oldukça önemlidir (<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9>). Öğrenci davranışlarına bağlı olan sınıf durumları öğrenme için önemlidir ve sosyal davranışlar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca etkinliklerle bir uğraş içerisine girmemek, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecek bir durumdur (Finn ve Pannozzo, 2004). Delaney (1999), öğrenen merkezli bir sınıfta öğrencinin öğrenme takımının bir parçası olduğunu, seçim yapma ve kendi ilerleme hızını ayarlamada yetki sahibi olduğunu belirtmiştir (Akt: Perea-Jimenez, 2008). Ancak okullardaki yarışmacı ortam, öğrenmede işbirliği sağlamaya dönük çabaları olanaksızlaştırmaktadır (Aydın, 2010). Bu nedenle özellikle küçük yaşlarda çocukların öğrenme ortamlarının özellikleri uygunluğu açısından zaman zaman gözden geçirilmelidir çünkü önceden sağlanan uygun ortam, zamanla bozulabilir veya daha iyiye gidebilir. Bu değişikliklerin anlaşılabilmesi için öğretmenin sınıfın atmosferinin mümkün olduğu kadar bilincinde olması gerekmektedir. McCombs ve Quiat’e (2000) göre öğrenen merkezli sınıfların bazı karakteristik özellikleri vardır. Bunlar:

- Olumlu bir sınıf iklimi ve her bir öğrenciyle iletişim kurma,
- Öğrencileri cesaretlendirme ve bireysel öğrenme şansı tanıma,
- Yüksek düzey düşünme ve öğrenme becerilerinin desteklenmesi,
- Bireysel farklılıklara uyum sağlama (Akt: Perea-Jimenez, 2008).

Ebeveynler ve öğretmenler yapılandırılmış davranış kalıpları, zaman planlamaları ve organize edilmiş bir fiziksel çevre yoluyla, genellikle görünmeyen bir el

ile çocuklara rehberlik ederler (Kernan, Singer ve Swinnen, 2013). Wood, Bruner ve Ross (1976) uzmanların bu süreçte çocuklara değişik yollarla aşamalı destek verebileceklerini belirtmiştir. Bazen bir yetişkin unutulmuş bir duruma dikkat çekebilir, bir şeyin doğru yapılması için model olabilir (Bodrova ve Leong, 2010). Öğretmen ve çevre çocuk üzerinde dışsal denetimi giderek azaltıp içsel denetiminin beslenmesini sağlamalı ve çocuğun kendi kendini düzenlemesini desteklemelidir (Ergün ve Özsüer, 2006). Deci ve Ryan otonomiye destekleyen ve otonomiye kontrol eden olmak üzere iki çevre belirlemişlerdir. Araştırmalar da otonomi ve kontrolün görev sorumluluğu ve kararlılığı ve öğrenme üzerindeki etkileri kadar onları geliştiren etkenleri de incelemektedir (Burton, Lydon, D'Alessandro ve Koestner, 2006; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bu etkenlerden en önemlileri materyallerin doğası, görev kısıtlamaları, öğretmen beklentileri, öğrenci beklentileri, değerlendirme, ödül olarak belirtilebilir. Bu etkenler şu şekilde değerlendirilebilir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014):

- Materyallerin doğası ile ilgili söylenebilecek en önemli şey, zorluk derecesidir. Öğrencilerin kontrol ortamı geliştiremeyecekleri kadar zor materyaller içsel güdülenmeyi düşürür ve birçok öğrencide göreve karşı direnç meydana getirir. Genel olarak materyaller öğrenci tarafından seçildiğinde veya üretildiğinde, orta zorlukta, kişisel olarak ilginç ve tanıdık olduğunda özerkliği daha çok teşvik etme ve daha çok hatırlanma eğilimindedir.
- Görev kısıtlamaları ile ilgili en bariz durum görevin amacının açık bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığıdır. Aynı yaş grubundaki öğrencilerden yüksek başarı gösterenler büyük olasılıkla birincil amaçla ilgili daha iyi bir kavrayışa sahiptirler. Görev kısıtlamalarıyla ilgili diğer önemli durumlar görevin zorluk derecesi, hızı ve değişkenliği ve görev öncesi oluşturulan beklentiler olarak sıralanabilir. Bu durumlar orta derecede ayarlanabildiğinde güdü ve öğrenme derecesi artacaktır.
- Öğretmen beklentileri ile ilgili belirtilebilecek önemli bir durum bu beklentilerin kontrol derecesiyle ilgilidir. Öğretmen beklentileri ne kadar kontrollüyse öğrencilerin düşük içsel motivasyona sahip olma ihtimalleri o kadar yüksektir; yani öğrencilere beklentiler kontrollü bir tavırla açıklandıkça öğrenci performansları daha iyi olmak yerine daha düşük olmaktadır.

- Öğrenci beklentileri, öğrencilerin kendileriyle ilgili sahip oldukları beklentiler aracılığıyla kendi özerk ve kontrollü ortamlarını oluşturmalarında yardımcıdır. Öğrenciler öğrenme ve sınıf yönetimine etkin bir şekilde katıldıklarında daha büyük bir kontrol hissi yaşarlar. Öğrenciler kural koyma sürecine katıldıklarında, kendi materyallerini oluşturduklarında, rahat hissettikleri öğrenme stratejilerini seçtiklerinde ve diğer öğrencilere ve öğretmenlerine sorular sorabildiklerinde kararlı olma ve ödevlere daha fazla ilgi duyma ihtimalleri daha yüksektir.
- Değerlendirme bağıl değerlendirme şeklinde olduğunda öğrenciler diğer öğrencilere karşı yarışıklarından içsel motivasyonu düşürücü etki gösterebilir. Ancak mutlak değerlendirme şeklinde olduğunda kriterler önceden belirlenmiş olacağından içsel motivasyonu artırıcı etki gösterebilir.
- Ödüller dışsal motivasyonu artırsa bile içsel motivasyonu düşürmektedir. Ödüller kullanıldığında bireylerin ölçüt bağımlı performans standartlarını karşılamalarının beklenmesi yerine ödüller beklenildiğinde ve dikkat çekici olduğunda olumsuz etkilerinin olması yüksek ihtimaldir. Aynı zamanda tehditlerden ve ceza olarak algılanabilecek diğer kısıtlamalardan kaçınılması gerekmektedir çünkü bu durumda öğrencinin performansı zayıflayabilir ve içsel motivasyon derecesi düşebilir.

2. 4. Sınıf İçi Süreçler

Önyargısız bakış açısı günlük sınıf yaşamının doğal bir parçasıdır. Önyargısız eğitimin hedefleri her çocuk için aynıdır; çocukların bilgili ve özgüvenli bir kimlik inşa etmesi, farklılıklara duyarlı ve empatik bir yaklaşım kazanması, eleştirel düşünceye ve problem çözme becerilerine sahip olması ve haksızlıklar karşısında kendisinin ve başkalarının haklarını koruma becerisine sahip olması hedeflerin en önde gelenidir (Sparks, 1989; Akt: Yalkın, 2012). Öğrenciler akademik konulardaki başarı şanslarını değerlendirdiklerinde çoğunlukla akranlarının başarı ve başarısızlıklarını göz önünde bulundururlar. Bu akranların başında özellikle benzer yeteneğe sahip olarak algılananlar gelmektedir (Ormrod, 2013). Sınıfta öğrenciler öğretmenlerinin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları desteği sağlayacağına inanırlarsa akademik konulara hakim olmak için büyük olasılıkla daha sıkı çalışırlar (Bouchey ve Harter, 2005; Akt: Ormrod, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sınıflarda hediye, etiket ya da yiyecek ve benzeri yollarla ödüllendirme olmaz. Konuşmalar yoluyla öğretmen öğrencileri cesaretlendirir ve karar alma ve kendi kendini yönetmeye yönlendirir (Landau, 2009).

Lui (2012), Darling-Hammond ve Bransford (2006), Pianta (2006) ve Wasik'in (2008) araştırmalarını da inceleyerek çocuk ve daha yetkin bir akranı veya bir yetişkin arasındaki etkileşimin daha yüksek bir öğrenci başarısı sağlayabileceğini öne sürmüştür. Mesela oyun aktivitelerindeki ortak ilgileri, heyecan ve hazları nedeniyle küçük çocuklar birbirleri için cazip birer sosyal partnerdirler (Kernan, Singer ve Swinnen, 2013). Çocukların oyun yoluyla gelişim ve öğrenmelerini desteklemede çocuğa bakım veren yetişkinlerin rolü önemlidir. Çocuğa bakım veren yetişkinlerin çocukların oyunlarında esnek bir planlayıcı, yetenekli bir gözlemci, iyi bir dinleyici ve iletişimci, istekle çocukların oyunlarına katılan, güvenlik, erişim ve eşit fırsatlar sağlamak için oyunu gözleyen, araştırmacı ve duyarlı bir yardımcı oyuncu olması gerekir (Wood ve Attfield, 2007; Akt: Şen, 2010).

Bennet (2001; Akt: Uyanık Balat, 2010) deneme ve yanılmaların çocukların öğrenmelerinin büyük bir bölümünü oluşturduğunu belirtir. Okul öncesi dönem eğitimcileri çocuklarla gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerinde etkili öğretimi sağlayacak yönde, çocuğun bireysel gelişiminin ve eğitim ortamının özelliklerine uygun, oyunu merkeze alan bir yaklaşımla, çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanırlar (Uyanık Balat, 2010). Çocuklar gerek spontan bir şekilde kurdukları doğal oyun ortamlarında gerekse yetişkinler tarafından yönlendirilen ancak çocuklar tarafından yapılandırılan oyun ortamlarında çok şey öğrenirler. Serbest oyun zamanları da yönlendirilmiş oyun zamanları da çocuklara formal ve informal öğrenme deneyimleri sunar (Kieff ve Casbergue, 2000; Akt: Tuğrul, 2010). Oyunla öğrenme çocukların neden-sonuç ilişkilerini bulma, akıl yürütme, yorumlama ve anlam çıkarma gibi zihinsel süreçlerini gelişmesini destekler (Tuğrul, 2010). Vygotsky aktivitelerin daha yetkin bireyler tarafından yorumlandığını ve kolaylaştırıldığını öne sürmüştür. Bu durumda bireyin tek başına keşfine karşı rehberlikle keşif ve yönlendirme ayrımı vardır (Ormrod, 2013). İnsanlara, düşünmelerine ve yaşadıkları durumun içerdiği duyguları hissetmelerine ve bununla nasıl baş edeceklerine yardımcı olacak şekilde eğitim verilmelidir (Fasquella, 2013).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmenin çocukların fiziksel ve bilişsel performanslarını artırdığı belirtilmektedir (Peisner-Feinberg ve ark., 1999; Akt: Ulutaş, 2012). Bu kurumun kalitesinin altında elbette uygulanan programın niteliği de bulunmaktadır (Bredekamp, 1992; Akt: Güler, 2003). Aynı zamanda kalitenin anlamı çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan eğitim ortamının özelliklerini ve potansiyelini içermektedir (Stankovic, Milojkovic ve Tanic, 2006; Akt: Ulutaş, 2012). Zengin uyarıcılarla desteklenmiş çevre çocuklara rahatlatıcı ve dinlendirici bir ortam sunmasının yanı sıra bilişsel gelişimlerini de destekler (Gehlback, 1991; Dinwiddie, 1994; Segatti, Brown-DuPaul ve Keyes, 2003; Akt: Aydoğan, 2012). Değişik yaklaşımlar ve çevresel faktörler, öğrenilecek konu ve öğretimin hedeflerine bağlı olarak değişik durumlarda kullanılabilir. Dahası her bir yaklaşım insanoğlunun niçin öğrendiği ve öğretimin onların öğrenmelerini geliştirecek şekilde nasıl desenlenebileceği hakkında eşsiz içgörüler sunar (Ormrod, 2013). İnsan beyni değişen durumlara gayet iyi uyum sağlar. Buna karşın çevre pek uyarıcı olmadığında veya sürekli olarak yanlış uyaran sunduğunda her zaman düzelmez. Bazı durumlarda çevresel uyarılmanın zamanlaması ya da yokluğu ciddi bir fark yaratır (Ormrod, 2013). Öğrenme merkezleri çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme araçları olup, değişiklikleri algılamalarını ve takip etmelerini, sıra bekleme ve paylaşma gibi sosyal becerileri kazanmalarını, yaratıcılıklarını geliştirmelerini ve sembollerini tanımlarını sağlar (Hirsh, 2004; Jackman, 2005; Morrison, 2003; Akt: Ulutaş, 2012).

Kalite kavramı sadece fiziksel ortam olarak düşünülmemelidir. Okulun sosyal ortamını, organizasyonunu, içinde bulunduğu toplumu da içermektedir. Kurum içinde çocuğun öğretmeni ve diğer çalışanlar ile etkileşimi de kalitenin göstergelerinden olmaktadır (Stankovic ve ark., 2006; Akt: Ulutaş, 2012). Kaliteli sosyal ilişkiler sadece öğretmen tarafından sağlanmaz. Bunun yanı sıra iyi organize edilmiş bir çevre de gereklidir (Jones ve Post, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumunun en temel görevi nitelikli bir eğitim ortamı sunmaktır. Çocuk bu ortamda aktif deneyimlerde bulunarak duyarlı seçimler yapabilecek, tecrübeler kazanacak, böylece sorumluluk almayı, problem çözmeyi, yetişkinlerle ve yaşlılarıyla etkileşimde bulunmayı, kararlar almayı ve sonuçlarına katlanmayı, ilgilerini keşfetmeyi, kendini ifade etmeyi ve kendini fark etmeyi öğrenecektir (Zembar, 2005). İdeal bir okul öncesi eğitim sınıfı çevresi, çocukların

yakın çevrelerindeki dünyayı keşfedebilecekleri, bilgiyi ve anlamı yapılandırabilecekleri zengin, ilgi çekici bir yerdir. Çocuklar burada bir araştırmacı gibi çalışırlar, birbirleriyle tartışırlar ve gözlem yaparlar (Rinaldi, 1997; Akt: Hansen, 2012). Duygulanım ve öğrenme bilişle iç içedir. Örneğin bir işin nasıl yapıldığını öğrenirken eş zamanlı olarak bunu yapmaktan keyif alıp almadığımızı da öğreniriz (Goetz ve ark., 2008, Zajonc, 1980; Akt: Ormrod, 2013).

Sosyokültürel kurama göre sınıf atmosferi tartışmayı açmaya ve düşüncelerin yapılandırılmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmenler farklı bakış açılarını desteklese ve sınıf arkadaşlarıyla aynı fikirde olmamak sosyal olarak kabul edilebilir ve psikolojik olarak güvenli ise öğrenciler düşüncelerini paylaşmaya daha istekli olurlar (Ormrod, 2013). Ayrıca Vygotsky çocukların bilimsel kavramları kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanmaktadır çünkü ona göre yetişkin dünyasından kendisine sunulan bir kavramla çocuk yalnızca yetişkinin ne söylediğini ezberler. Çocuk onu kendi ürünü haline getirmek için kavram ve ona sunulan fikirle olan bağlantısını kullanmalıdır (Arslan, 2007).

Bilginin sosyal bağlamda öneminin araştırmacılar tarafından bilinmesinin yanı sıra bilginin yapılandırılmasında sınıf içindeki aktivitelere olan ilgi de önemli ölçüde gereklidir. Sınıfta gerçekleşen herhangi bir tartışma öğrencilerin kendi bilgi yapılandırmalarındaki bir ifade tarzı olarak değerlendirilebilir ve öğrencilerin yeni düşünüş tarzı geliştirmelerini sağlar (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Snyder (1971) örtük programı, öğrenme sürecindeki örtük görevler ile ilişkilendirmektedir. Bu örtük görevler, öğretmenin varsayımları ve değerleri, öğrencilerin beklentileri ve öğretmen ile öğrenenin içinde buldukları sosyal koşullara bağlı olarak şekillenmektedir (Akt: Çengel, 2013). Dreeben (1968), örtük programla ilgili olarak öğretmenin sınıfta, otorite olarak gücünü kullanması ve sınıfın sosyal yapısı aracılığı ile öğrenilenler üzerine odaklanmıştır (Akt: Çengel, 2013). Genellikle eğitimciler okul planı yaparken açık ve bilinçli planlanmış hedefleri ortaya koyarlar. Bu öğretim planına karşılık öğrenciler, yazılmamış programın farkına varırlar, bilinçli planın eksik yanları aracılığı ile öğrenirler (Wren, 1999; Akt: Başar, 2011).

2. 5. Öğretmenin Rolü

İnsanoğlu toplumun üretken bir üyesi olması için gerekli bilgi ve beceriyi kazanma noktasında çevresine öylesine bağımlıdır ki eğitim kurumlarında gerçekleşen öğrenme şansa bırakılamaz. Öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenler öğrenmeyi etkileyen faktörleri ve öğrenme süreçlerini anlamak zorundadırlar (Ormrod, 2013). 1980'lerden beri öğretmen okulun ve sınıfın değişiminin bir temsilcisi olarak görülmeye başlanmıştır (Smylie ve Mayrowetz, 2009). Son on yıllık süreçte öğretmenler yöntemlerini sorgulamaya sürüklenmiş ve daha yenilikçi öğretim yaklaşımları arayışı içine girmiştir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Etkili bir öğretmen; açık amaç ve hedefler içeren, uygun alan ve kaynakları kullanan, sınıf çevresinde hareketlilik gerektiren, bireysel, küçük grup ve tüm grup öğretimini içeren, araştırma ve tartışmaları geliştiren ve destekleyen araç ve aktiviteleri uygulayan öğretmen olarak tarif edilebilir (Darling-Hammond ve Bransford, 2006; Akt: Lui, 2012). Ayrıca öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri arasında zamanı etkili kullanma, planlama becerisi, sabırlı olma, çok yönlü düşünebilme, kriz yönetimi, işbirliği becerisi sayılabilir (Durak Demirhan, 2012).

Öğretmenler öğrencilerin deneyimledikleri negatif duyguları sınıf içinde oluşturacakları kültürle öğrenmeyi olumlu yönde etkileyici bir kuvvet haline dönüştürebilirler (Pekrun, 2014; Akt: Sakız, 2014). Okul ve öğretmen tarafından alınan kararlar onların kendi tercihlerini yansıtır ve öğrencilerin hayatları üzerinde etki gücü vardır (Tal ve Yinon, 2009). İnsanların ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleriyle ilişkilidir (Yordi, 1980). Dreeben (1968) öğrenmeyle ilgili literatürün çoğunlukla resmi programla ilgilendiğini oysa okulun doğasının, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin de öğrenme süreci ve öğrenme deneyimi sonucunda elde edilen bilgi üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir (Akt: Yordi, 1980). Etki sadece “ne”yi düşünerek değil aynı zamanda “nasıl”ı düşünerek geçirilebilir. Öğretmenler olumlu örtük mesajlar verdikleri sürece öğrenciler gelişebilirler ve eğitim deneyimlerinde başarılı olabilirler (Abdulsalam, 2008). Sabandar ve Nurhasanah (2014) 2013 PISA sonuçlarını da göz önüne alarak şöyle bir değerlendirmede bulunmuşlardır: öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecinin anahtarı konumundadırlar ve bu nedenle öğretmen kalitesi bu süreçlerin iyileştirilmesinde çok önemli bir unsurdur. Bear'ın (2009) Dreikurs'tan aktardığına göre pozitif bilimlerin iddiası sınıf çevresiyle birlikte özellikle öğretmen

öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Bu davranışlar öncelikle öğrencinin ihtiyaçları, amaçları, değerleri ve inançları tarafından belirlenir. Sosyal aitlik önde gelen bir ihtiyaç ve amaçtır, davranışların öncelikli bir motivasyon kaynağıdır ve hayatın tüm alanlarında öz saygı, mutluluk ve başarı açısından merkezi durumdadır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretimde görev yapan öğretmenler çocuklarla yakın ilişki içerisinde geçen uzun süreler sonunda onları etkilemede anne babadan sonra ikinci derecede önemli rol oynarlar (Gander ve Gardiner, 2001; Akt: Aydoğan, 2012). Ancak öğretmenler farkında olmadan sosyal normlara uygun tutum ve davranışlar sergileyebilmektedirler. Kız çocukların ve engelli çocukların diğerlerine göre öğretmenlerden daha fazla takdir ve teşvik aldıkları görülmektedir. Böylece kızlar ve farklı alanlarda engelleri olan çocuklar bağımsız davranışlar yerine bağımlı ve pasif davranışlar geliştirmeye teşvik ediliyorlar. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin kız çocuklarının ve erkek çocuklarının farklı tutum ve davranışlarını takdir ettiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenin takdir ettiği durumların genellikle kız çocuklarında dış görünüm, işbirliği ve söz dinleme, kurallara uymaya yönelik olurken, erkek çocuklarında ise başarıya yönelik olduğu dikkat çekmektedir (Froschl ve M&Sprung, 1983; Akt: Yalkın, 2012).

Yetişkinlerin bilişsel gelişimde oynadıkları önemli roller; bilişsel işlerde çocukların ilgisini artırmak, işleri çocukların becerebileceği seviyeye indirmek, çocukları motive edip onları yaptıkları aktiviteye yönlendirmek, geri dönüt vermek, onların hayal kırıklığı ve risklerin kontrol altına almak, yapılan işlerin ideal versiyonunu ortaya koymak olarak sıralanabilir (Rogoff, 1990; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Çocuklar yetişkinlerle konuşmaları aracılığıyla belirli olaylara kültürlerinin yüklediği anlamları öğrenirler ve yavaş yavaş dünyayı kültürlerine uygun biçimde yorumlamaya başlarlar (Ormrod, 2013) çünkü eğitim programları öğrencileri hızla değişen ve gittikçe daha karmaşık bir hale gelen dünyaya hazır hale getirmekte zorlanmaktadır (Dickerson, 2007). Kültür, okul hayatının altında yatan yapılanmada ve okul içindeki günlük ilişkilerin arkasında bulunan, anlaşılması kritik önem taşıyan bir dinamiktir. Okul kültürü de öğrencinin kim olduğunu etkilemektedir (Dickerson, 2007). Vygotsky'ye göre öğretim karşılıklı bir süreçtir; yani sadece yetişkinin tek yönlü eylemini (öğretim) değil aynı zamanda çocuğun bağlantılı eylemini de (öğrenme) içermektedir (Bayraktar, 2009).

Araştırmacıların ve eğitimcilerin sınıftaki sosyal kuramları nasıl kuracaklarına ilişkin temel bilgiler Vygotsky'nin yapılandırmacı bakış açısında yatmaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Araştırmalar, öğretmen ve okul öncesi dönem çocuğunun arasındaki ilişkinin çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimini öncelikli olarak etkileyen değişkenlerden biri olduğunu göstermiştir (Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reisner, 2007; Peisner-Feinberg et al., 2001; Akt: Williams, 2010). Öğretmenin amacı soruların seviyesini çocukların düşünme ve akıl yürütme seviyelerini kapasiteleri doğrultusunda yükseltecek dereceye getirmektir (Schwebel, Schwebel, Schwebel ve Schwebel, 2002). Öğretmenler bilişsel bir görevle uğraşırken sesli düşünerek birçok üst bilişsel faaliyeti modelleyebilirler (Schunk, 1989; Akt: Yürük, 2014). National Center for Early Development and Learning'ten Howes, Burchinal, Pianta ve Bryant (2008) çocukların öğretmenin onları iletişim ve akıl yürütme konusunda cesaretlendirdiği, onlarla iletişimde duyarlı ve esnek olduğu ve ortamı onların öğrenmeleri için saygılı, cesaretlendirici ve heveslendirici bir şekilde yapılandığı sınıflarda akademik kazanımlar elde edebileceklerini belirtmektedirler (Akt: Martucci, 2009).

Webb (2009) öğretmenlerin çocuklara sosyal ve bilişsel becerilerini birleştirebilmelerine yardımcı olabilmeleri için eğitim aldıkları bir programı incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, özellikle de çocukların kendi fikirlerini açıklamaya ve detaylandırmaya çalıştıkları durumlarda, öğretmenlerin çocukların akıl yürütmeleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Akt: Jadallah, 2009).

Bir etkinliği paylaşabilmek için o etkinlik hakkında konuşmak gerekir. Konuşulmadığı sürece kimin ne kastettiği tam olarak anlaşılabilir (Bodrova ve Leong, 2010). İlginç ve karmaşık bir probleme dair başlatılan tartışmalar öğretmenlere çocukların düşünme, bilgi edinme ve akıl yürütme kapasitelerini anlayabilmeleri için fırsat verir (Stanovich ve Stanovich, 2010). Öğretmenler eğer küçük grup tartışmalarını etkili bir şekilde yönetebilirlerse öğrencilerin akıl yürütme içeren bir şekilde tartışmayı öğrenme ihtiyaçlarında anahtar bir rol oynayabilirler (Gillies ve Haynes, 2011). Ayrıca çocuklara problem çözmeyi öğretmede de en önemli yollarından biri, çözümlere vardıkları süreçler hakkında onlara bilgi vermektir (Fisher ve Frey, 2007; Akt: Slavin, 2013). Bu süreçte de öğrenci ve öğretmen arasında bir diyalog meydana gelecektir.

Isaacs, diyalogu günlük deneyimde süregelen kolektif sorgulama olarak tanımlamaktadır (Akt: Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Diyalogun amacı sorgulama için yeni bir zemin açmaktır. Bu süreçte sadece kelimelere değil kelimeler arasındaki boşluklara da dikkat ederiz. Bunun yanı sıra sadece insanların söyledikleri şeylere değil seslerinin tınısına ve tonuna da dikkat ederiz. Sadece somut unsurları değil, sorgulama alanının anlamını da dinleriz. Diyalog sürecinde insanlar birlikte nasıl düşüneceklerini öğrenirler ve insanlar birbirlerinin görüşlerini anladıkça da artık koordineli eylemlere de girişebilirler (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Kelly (2007) öğrencilerin fikirlerinin ciddiye alındığı ve tartışıldığı açık diyalogların var olduğu sınıf ortamlarında daha yüksek derecede sınıf katılımının olduğunu belirtmektedir (Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Öğretmenlerin çocuklara karşı davranışları çocukların cinsiyetleriyle (Drudy ve Chathain, 2002; Akt: Englehart, 2009), ırklarıyla (Cornbleth ve Korth, 1980; Akt: Englehart, 2009), sosyoekonomik durumlarıyla (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Akt: Englehart, 2009) ve akademik kabiliyetleriyle (Ilatov, Shamai, Hertz-Lazarovitz ve Mayer-Young, 1998; Akt: Englehart, 2009) ilgili olarak değişiklik gösterebilmektedir (Englehart, 2009). Oysa öğretmen sınıfta bir denge unsurudur ve çocuklara bu tür ayrımlarla yaklaşması sınıfın çocukların istedikleri güven ve huzur ortamına ulaşmasını engelleyecektir. Koçak ve Alakoç Pirpir (2012) bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Çocukları seven
- Onları birey olarak kabul eden
- Çocuklar arasında ayırım yapmayan, onlara adil davranan
- Bilgiyi aktaran “öğretici” değil, yardım eden ve ilgi uyandıran “eğitici”
- Karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayanan demokratik bir ortam yaratan
- Çocuklara güçleri oranında sorumluluklar veren
- Çocuklara kendilerini ifade fırsatı veren.

Öğretmenler yöntemlerini her bir çocuğun öğrenme ve öğretme sürecine uygun olacak şekilde sürekli olarak ayarlamak zorundadırlar (Bodrova ve Leong, 2010). Öğrenmenin büyük çoğunluğu sınıf bağlamında gerçekleşir ve bu öğrenmelerin büyük

çoğunluğu yararlıdır. Ancak öğrenciler uzun vadede yararlarına olmayacak şeyleri de okulda öğrenebilirler (Ormrod, 2013). İçsel motivasyon görevlerin ödül, zorunluluk veya ceza tehdidi gibi dış nedenlerden ziyade eğlence ve memnuniyet gibi nedenlerle yerine getirilmesidir. Dışsal motivasyon ise yeterlik için kişisel ilgi ve istekten kaynaklanmayan, dıştan gelen ödüllü sonucu edinmek için görevlerin yerine getirilmesidir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Çalışmalar küçük çocukların dahi iç ve dış motivasyonu ayırt edebildiklerini göstermektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla iletişimlerinde kendi duygu ve düşünceleri hakkında konuşacakları zaman “ben dili” kullanmaları daha uygun olacaktır çünkü çocuklar bu dönemde kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini tam olarak fark edemeyebilirler. Bu nedenle “ben dili” kullanmak önemli bir öğrenme aracı olarak da kullanılabilir (Kılıç, 2012).

Michenar, Delamater ve Schwartz (1990; Akt: Gülay ve Akman, 2012), başarılı bir sosyalleşmenin sonuçlarını cinsiyet kimliğinin kazanılması, sosyal, dilsel ve bilişsel yeterlik, sosyal olgunluk, ahlak gelişimi, başarı ve iş disiplini olarak sıralamışlardır.

Yazılı olmayan kurallar kimseye direkt olarak öğretilmese de o kurumdaki herkes bunları anlayabilmektedir. Öğretmenlerin okullarımız ve öğrettiklerimiz üzerinde oldukça büyük etkisi olan bu sosyal olgunun bilincinde olması gerekmektedir (Dickerson, 2007).

2. 6. Eğitim ve Eğitimin Toplumsal İşlevi

İnsan iletişimi hem sözel hem sözel olmayan şekilde gerçekleşebilir. Sözel olmayan iletişim, iletişimin görsel ve işitsel yönlerini içerir. Bunlara örnek olarak mimikler, jestler, beden dili, vücudun pozisyonu, hareketler, ses tonu, giyim tarzı, fiziksel görünüm ve insanlar arasındaki etkileşimde geçen dokunma, yüz yüze durma gibi tüm davranışsal öğeler ve bulunulan yer ve çevrenin karakteristik özellikleri sayılabilir (Babad, 2009). Sürekli iletişimde olduğumuz sosyal çevremiz ise bizi belli bir kategoriye yerleştirir. Örneğin; zeki, uzun, kısa, zengin vb. Sonuç olarak tüm kişisel psikolojik süreçlerimiz kültürümüz tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar (Senemoğlu, 2013). Bu nedenle belirli kültürlere ve sosyal gruplara özgü alan ve beceriler, deneyim bağımlıdır ve hemen her yaşta ve yalnızca çevresel koşullar uygun

olduğunda ortaya çıkarlar (Greenough ve ark., 1987; Maguire ve ark., 2000; Merzenich, 2001; C. A. Nelson ve ark., 2006; Akt: Ormrod, 2013).

Eğitimin “yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara uygulanan her türlü tesirlerdir.” (Durkheim; Akt: Eskicumalı, 2011) tanımına bakıldığında, burada da sosyal ve kültürel bir etki karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra Durkheim’den aktarılan bu düşüncenin paralelinde Varış da (1995) eğitimin “bireysel ve toplumsal yönlerini ayırarak tartışmanın artık günü geçmiş bir yaklaşım sayılması gerektiğini belirtmiş, eğitimin bireysel ve sosyokültürel olgulara ilişkin değişkenlerin etkileşimi” olduğunu vurgulamıştır. Bir ülkede ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal etmenler, eğitim uygulamalarını etkilemektedir. Coğrafi etmenlerin yanı sıra nüfus, dil, din, sosyal sınıf ve teknoloji gibi sosyal etmenler ile ekonomik gelişmeler, eğitime yönelik düzenlemeler ve geleceğe ilişkin öngörüler de belirleyici olmaktadır ve bu etmenler birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir(Gültekin, 2008); yani eğitim toplumsal yapılanmada bir rol oynamaktadır. Bu durum da eğitimin belli amaçlara yönelik etkinlikleri içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim, planlı ve düzenli bir eğitimin sağlandığı okullarda gerçekleştirilir (Bilen, 2002) ve okul, toplum tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri, görüş ve değerleri öğrencilerin kabul etmesi için çok değerli bir hizmet vermektedir (Giroux ve Penna; Akt: Yüksel, 2002).

Eğitimin toplumsal işlevinden yola çıkarak “toplumda var olan bütün sosyal ve kültürel kurum, olgu ve değerlerin bireyin eğitimini etkilediğini; ancak bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş olan sosyal kurumun okul” olduğunu belirtebiliriz (Varış (Edt.), 1995). Erkılıç (2008) okulun işlevini daha açıklayıcı bir yaklaşım sergilemiş ve kendine özgü sosyal, sosyo-psikolojik, ekonomik, yönetsel ve siyasal niteliklere sahip özel sosyal bir yapı olduğunu ve bir toplumsal kurum olarak okulun kendine özgü yönlerinin karmaşık olduğunu belirtmiştir. Psikolojik anlamda bir öğrenme süreci sayılabilen toplumsallaştırmada, kültürün anlamları içine sokulan yeni kuşaklar, kültürün toplumsal yapısını oluşturan rolleri ve kimlikleri benimsemeyi öğrenir. Toplumsallaşan birey sadece nesnelleştirilmiş anlamları öğrenmekle kalmaz, kendini bunlarla özdeşleştirir ve bunlar tarafından biçimlendirilir, bunları temsil eden ve ifade eden biri haline gelir (Berger, 1967; Akt: Kılbaş, 2000).

Çocuğun büyümesi ve gelişmesi ile meşgul olanlar eğitimi hayat boyunca devam eden bir faaliyet olarak görürler. Çevrede çocuğun öğrenimini etkileyen ve uyumu gereken her şey eğitime hizmet etmektedir (Varış, 1996) çünkü öğrenilenler hem açık hem de gizli etkiler sonucunda oluşabilir. Bu etkiler; resmi programla ilgili olan ve düşünülüp taşınarak oluşturulmuş bilinçli (açık) bir etki ya da örtük programla ilgili olan bilinçsiz (gizli) etki biçiminde tanımlanabilir (Gordon; Akt: Tuncel, 2008a); yani toplumsal görevleri üstlenmiş bir kurum olan okullar “iki gündeme sahiptir: biri resmi öğretim programı diğeri resmi olmayan örtük program” (Yordi, 1980).

Öğrenme çevresi bu şekilde kültüre göre şekilleneceğinden (Fidan, bt), öğretmenlerin önceki deneyimlerinin de bu süreçte etkisini göstereceği açıktır. Ayrıca öğretmenin yetenekleri de çocuğun gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Polat, 2010). Öğretici durumunda olan bu kişi, öğrencinin etkileşime gireceği öğretim durumunu hazırlarken istenen yaşantıyı oluşturabilmek için gereken düzenlemeleri yapmak, gereken önlemleri almak durumundadır çünkü eğitim programının yanı sıra oldukça önemli bir türü olan örtük program da, eğitim sürecinde etkilidir ve öğrencilerin karşılaştıkları bilgi, değer, davranış normları ve tutumlarla ilgili mesajları içermektedir. Bu mesajlar birbiriyle çatışabilir ve doğrusal olmayabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler de bu mesajları kendisine göre yorumlarlar. Bu nedenle örtük programın, öğrenciler için gerçek öğretme-öğrenme sürecinde çelişkili ve doğrusal olmayan mesajlar dizisi olma özelliği öne çıkmaktadır (Skelton, 1997; Akt: Başar, 2011).

2. 7. Örtük Program

Planlı, programlı bir ortam olarak okulun birey üzerinde etkin olması gerekir. Okulda bireyin planlı ve programlı bir şekilde yetişmesi zamanla planlı ve programlı bir toplum yaratılması anlamına gelir. Diğer sosyal kurumlar gibi okul da toplumun bütün özelliklerini, zayıf ve kuvvetli olan taraflarını yansıtan, toplumsal durum ve olaylardan en çok etkilenen sosyal kurumlardan biridir (Varış (Edt), 1995). Bu nedenle toplumların gelenek ve kültür bakımından farklı özellikleri, okulları da değişik yönlerden etkiler (Türkoğlu, 1984). Bireyin ve toplumun ihtiyaçları analiz edilerek oluşturulan görüşler eğitim programına yön verir (Doğan, 1997). Ancak eleştirel eğitim kuramcılarının bakış açısına göre bir eğitim programı, ders içeriğinden, ders planından ve çalışma programından daha fazlasını ifade eder. Eğitim programı var olan toplumdaki baskın ya

da alt mevkiler için öğrencileri hazırlar. Bazı bilgileri diğerlerinden daha fazla önemseyebilir ve bu bilgileri bir öğrenci grubunun isteklerinden daha önde tutabilir. Bu gibi durumlarda genellikle ırk, sınıf ve cinsiyet temelinde ayırım söz konusudur. Bu ayırım ise örtük programla açıklanmaya çalışılır (McLaren, 2003; Akt: Başar, 2011).

Bu doğrultuda bir başka görüş de Mariani (1999) tarafından belirtmiştir. Ona göre örtük program kavramının altında yatan temel fikir, çocukların gerçekte açık programda yer almayan şeyler öğrendikleridir. Böylece örtük program kavramının, öğrenme sürecinin bilinçli bir şekilde ya da bilmeden organize edilen durumlarına işaret ettiği söylenebilir. Bilinçli olarak düzenlenen süreçlere okulun kendi fiziksel yapılanması (evden uzak bir yer olması, bir işyerine benzerliği vb.) ve sınıftaki organizasyon (öğretmenin sınıfta sürekli ön tarafta durması, çocukların bir askeri düzen içinde oturması vb.) örnek verilebilir. Bilmeden işe koşulan öğrenme süreçlerine ise öğretmenin çocukların davranışlarını nasıl algıladığı ve bu algılara bağlı olarak çocuklara yönelik farklı beklentiler geliştirmesi örnek olarak verilebilir (Akt: Sarı, 2007).

Longstreet ve Shane (1993) örtük programın öğretmenlerin ve yöneticilerin davranış ve tutumlarından olduğu kadar devlet okullarının doğal ve organizasyonel yapılanmasından dolayı meydana gelen öğrenme şekilleri olarak yapılan ve yaygın olarak kabul edilen bir tarifini savunmaktadırlar (Akt: Dickerson, 2007). Ornstein ve Hunkins (1993) ise örtük programı, “öğrencilerin öğrenme yaşantıları sürecinde yazılı olarak ortaya konulmayan fakat kazanmaları istenilen veya beklenen bilgiler, tutumlar, davranışlar ve düşünceler” olarak tanımlamaktadır (Akt: Çengel, 2013). Ayrıca örtük program, okulda ve diğer öğrenme ortamlarında söylenmeyen ve kabul edilmemiş konuların işlenmesi ile öğrencilerin belirli bir yönde sosyalleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu sürecin sonucunda, insanlar bu ideolojinin farkında olmayan ve bu ideolojiye eleştirel bakmayan bireyler haline gelirler (Çengel, 2013).

Phillip Jackson (1968), Sınıfta Yaşam (Life in Classroom) kitabıyla “örtük program” terimini kullanan ilk kişi olarak bilinir (Margolis, Soldatenko, Acker ve Gair, 2001). Bu kitapta örtük program terimi hangi davranışların okul ve sınıf yapısında normal davranışlar olduğunu açıklama anlamındadır (Gottesman, 2012). Nitekim Apple da (1971) Jackson’ın (1968) tanımını, programın kendisinde normal olan fikirleri

içerecek şekilde genişletmiştir. Böylece Apple (1971), okulda örtük programa karşı nasıl gerçekçi olmayan ve görüş birliğine dayanan bir düşünce olduğunu açığa çıkarmayı amaçlamıştır (Akt: Gottesman, 2012).

Örtük programın bir tanımı da klasik olarak hem resmi hem de resmi olmayan eğitim programının içeriğinde öğretmeni ve öğrenenleri etkileyen, “organize edilmiş yapıda ve kültürel olarak etkili” bir düzen şeklinde yapılabilir (Mossop, Dennick, Hammond ve Robbe, 2013). Martin’e (1994) göre örtük program, okulda ve okul dışındaki düzenlemelerin açıkça belirtilmeyen kasıtsız öğrenme çıktıları içerir. Örtük program özel bir konu alanına sahip olmamakla birlikte akademik ya da akademik olmayan konuların öğrenme durumlarını ve hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme durumlarını içerebilir. Örtük programın özel bir konu alanının olmaması ile anlatılan ise öğrenme durumlarındaki hedeflerin sadece tek bir yönü ile sınırlandırılmamasını ifade eder; yani hedefler, kasıtlı öğrenmelerin yanında ikincil sonuçların da ortaya çıkması için birer fırsattır. Ortaya çıkabilecek bu ikincil sonuçlar nedeniyle de aynı zamanda ve aynı düzenlemelerdeki örtük program her zaman aynı sonuçları vermeyecektir (Akt: Başar, 2011). Anderson da örtük programı, formal eğitimle meydana gelen ortamın gizli etkileri olarak tanımlamaktadır (Akt: Başar, 2011).

Örtük program, resmi programlarda belirtilen nitelik ve uygulamaların dışında okul ve sınıf içerisindeki bütün uygulamaları içerdiğinden resmi öğretim programına göre daha kapsamlıdır (Güven, 2007). Bunun yanı sıra Jackson’a (1968) göre okuldaki başarı hem resmi programla hem de örtük programla ilişkilidir (Akt: Mohanty, 1987). Örtük program çocukların resmi programın sonucunda, programda açıkça belli olmayan neleri öğrendiğini önemsemektedir. Nitekim gözlemlenen program, resmi programdan farklı şeyler gösterebilir (Clemson ve Clemson, 2001) çünkü örtük program öğrenciler ve öğretmenler üzerinde güçlü bir etkisi olan, planlanmamış ve gizli değerlere sahip bir özelliktedir, gizli veya gizlenmiştir ancak okul kültürü içerisinde sürüp gider (Mckernan, 2008).

Örtük program ve resmi program birbirini tamamlayıcı bir tarza da sahip olabilir ve böylece örtük program, doğru rekabetin değerinin öğrenilmesinde, öğrencilerin çalışmaya karşı etkili tutumlar, inançlar ve beceriler kazanmasında öncülük edebilir

(Wren; Akt: Tuncel, 2008b). Bunun yanı sıra engelleyici öğretimsel etkilerin açıklanmasında yardımcı da olabilir (McNeil; Akt: Tuncel, 2008b).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan bilişsel kapasitenin yanı sıra okulların da çocuğa hazır olmaları gerekmekte, uygun fiziki ortam, uygun öğretmen tutumu, düzenli eğitim ortamları sağlanmalıdır (Oktay, 2010). Bu durumda da örtük program kendisini göstermektedir (Cowan, 2006); yani yazılı halde bulunan bu eğitim programlarının yanı sıra toplumsal değerlerin yeni nesillere kazandırılmasında önemli bir işleve sahip olan örtük programlar (Çubukçu, 2011) öğrencilerin öğrenmesinde güçlü bir etkiye sahiptir (Cowan, 2006).

Örtük program ismi nedeniyle sadece eğitim programının farklı yönlerine (eğitim programının içeriği, kitaplar, metotlar gibi) değiniyormuş gibi görünmektedir. Oysa örtük program terimi eğitimin organizasyonunu ve uygulamadaki ilkeleri ve okuldaki iletişim ve etkileşimi de ifade etmektedir (Bergenhengouwen, 1987) ve çok geniş bir alanda uygulanır. Bu alan içinde genellikle yazılı olmayan bilgiler, değer yargıları ve inançlar vardır (Horn, 2003; Akt: Başaran, 2010). İyi bir eğitim için fiziksel yapılanmaya ve temel bilgilere odaklanmanın yanı sıra bu örtük programa da odaklanılması gerekmektedir (Anderson, 1992; Akt: Ponyatovska, 2011). Bu bileşenler eğitimsel etkinliklerde eğitim programının üç yönünü içermektedir (Anderson, 1992; Akt: Bolat, 2014).

Bu açıklamalar örtük programın, resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin ulaştıkları nitelikleri belirlemede rol aldığını göstermektedir (Yüksel, 2002b). Örtük programın yapılanması informal eğitim kurgulamalarıyla, öğrencilerin öğrenmeleri için açıkça kurgulanan durumlarla, açıkça belirlenmemiş ama gerçekte öğrenilen durumlar arasındaki farkı ortaya koyacak şekilde gelişmektedir (Martin 1976; Akt: O’Callaghan, 2013). Örtük program herkes tarafından anlaşılmamış, hala yazılmamış olan okulun sosyal ikliminin gizli mesajlarını içerir. Gün be gün basit bir şekilde oluşan, okulda çocuğun meşguliyetlerinin bilgisine sahip olan yapıdır. Bu program sıkça söylenen okulun “öğrenme çevresi”ni oluşturur (Ausbrooks, 2000; Akt: Başar, 2011) ve öğrencilerin öğrenmeleri de –Philip Jackson, John Goodlad, Robert Dreeben ve diğer bazı araştırmacıların ortaya koyduğu üzere- sınıfın ve okulun

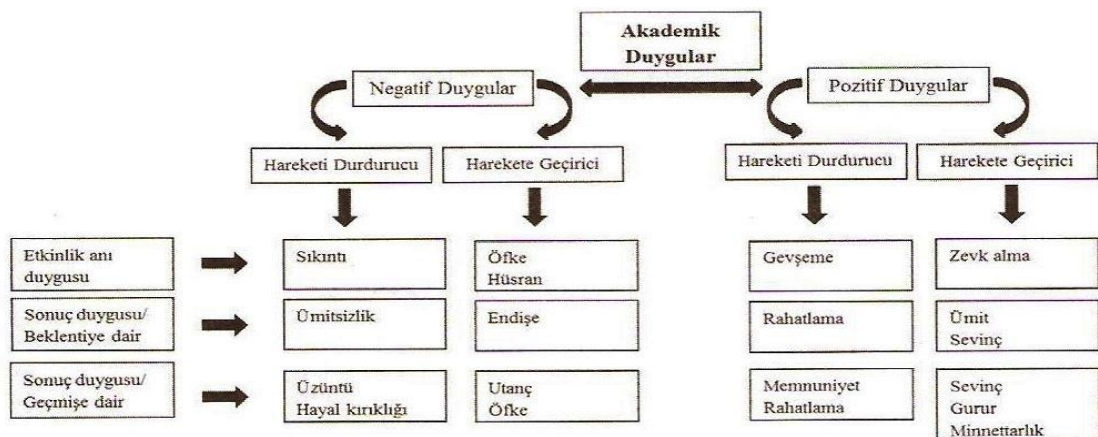
genel havasından etkilenmektedir (Massialas ve Allen, 1995). Örtük program konularının belirlenmiş içeriğinden öteye gider ve okul çevresini, sınıf iklimini ve eşyaların düzenlenmesini, pedagojik metotları, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve pek çok “görünmez” diğer dinamikleri ifade eder. Bazen örtük program, verilen eğitim programını destekler bazen de çelişir (Schugurensky, 2002; Akt: Başar, 2011). Örtük program olarak bilinen gizil hedefler içeren programın saptanması uzun ve ayrıntılı çalışmalar ister ve bu gizil hedefler yapılan planlı gözlemler veya öğrenim ortamındaki bireylerin söylemleriyle ortaya çıkarılabilir (Bolat, 2014).

Örtük programa öğrencinin etkisi akran etkileşimi ve sınıf ikliminin en önemli etkeni ve yönlendiricisi olan öğretmen tutum ve davranışlarıyla meydana gelir (Anderson, 1992; Akt: Bolat, 2014). Snyder (1971) örtük programı öğretmenlerin öğrencilerine bazen makul olmayan bir biçimde de olsa ima yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir rol oynayabilen gizli mesajlar bütünü olarak tarif etmekte ve örtük programın, resmi programın yeniden yorumu olduğunu belirtmektedir (Akt: Başar, 2011). Eisner (1985) ise öğrenciler resmi programda öğrenirken örtük programın kendi beklentileri ve değerleri üzerine sürekli etkisiyle karşı karşıya olduklarını kabul etmektedir (Akt: Abdulsalam, 2008). Örtük program, öğretmen tarafından ya da genelde okul tarafından ya amaçlanmamış ya da amaçlanmış bir öğrenim sonucunu ifade eder. Fakat öğrenenler bu konuda açıkça bilgilendirilmemiştir (Gordon, 1997; Akt: Tezcan, 2003). Çavuş’a (2012) göre ise örtük program, “resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaştıkları nitelikleri olması”nı anlatmaktadır. Bu durumda örtük program; sonuç, ortam ve süreç olarak düşünülebilir (Gordon, 1997; Akt: Tezcan, 2003).

Örtük programın bulunması için izinin sürülmesi gereklidir. Eğer örtük program ortaya çıkarılmak isteniyorsa uygulamaların, kuralların, ilişkilerin, fiziksel özelliklerin, yapıların ve düzenlemelerin öğrenenler için sonuçları bulunmalıdır (Martin, 1994; Akt: Başar, 2011). Örtük program, kullanılan ders materyalleri ve ders planı dışında öğrencinin bilgi ya da davranışı nasıl yapılandırdığının gizli yolları ile ilgilenir. Sınıf içinde vurgulanan öğretim ve öğrenme stillerini, bütün fiziksel ve eğitimsel çevre tarafından öğrenciye iletilen mesajları, yönetim yapısını, öğretmen beklentilerini ve derecelendirme prosedürlerini içerir (McLaren, 2003; Akt: Başar, 2011). Okul

uygulamalarının bir bilgi demetinin transferinden çok daha fazlası olduğu açık olup, sadece okulda yaptığımız şeyler öğretilmemektedir (Onatra ve Pena, 2004), nasıl yaptığımızın da önemle üzerinde durulması gerekir. Eisner'a (1979) göre materyaller ve eğitimin yürütülme şekli ile ilgili tercihler okulun örtük programının durumunu göstermektedir (Akt: Bayanfar, 2013). Bu kadar farklı yöndeki bakışlar nedeniyle örtük program kavramının ortak bir tanımının yapılması zordur. Her eğitimci farklı bir açıdan bakarak farklı bir tanıma ulaşabilmektedir (Başaran, 2010).

Örtük program özel bir konu alanına sahip değildir ve hem akademik hem de akademik olmayan konuların öğrenme durumlarını içerebilir. Örtük programın özel bir konu alanının olmaması, öğrenme durumlarındaki hedeflerin sadece tek bir yönü ile sınırlandırılmamasını ifade eder; yani hedefler kasıtlı öğrenmelerin yanında ikincil sonuçların da ortaya çıkması için birer fırsattır ve örtük program hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme durumlarını içerebilir (Tuncel, 2008). Bunun yanı sıra eğitim aşamasının her düzeyinde örtük programın bu özelliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Giddens, 2000; Akt: Tezcan, 2003) çünkü örtük program, eğitim programında yer almayan fakat öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verecek, onların gelişimlerine katkı sağlayacak, beklentilerini karşılayacak etkinliklerin planlanmasına olanak tanıyacaktır (Karacaoğlu, 2011). Dolayısıyla akademik başarı ile başarısızlık da örtük programla yakından ilişkilidir (Jackson, 1968; Akt: Tezcan, 2003).



Şekil 2. 1: Akademik duygular
Kaynak: Sakız, 2014

Buna paralel olarak Massialas ve Allen (1995), sosyal bilimler alanında çalışan eğitimcilerin birkaç çalışmada önemi belirtilmiş olmasına rağmen örtük programın öğrenme üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkisi olduğunun göz ardı edilmesini ilginç bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir (Horn, 2003; Akt: Sarı ve Doğanay, 2009) çünkü çocukların okul başarılarını belirleyen iki temel faktör vardır: resmi eğitim programı ve örtük program (McCall ve Craft, 2000; Akt: Ponyatovska, 2011). Zaten öğretmenler iyi insan yetiştirmek için bütün derslerde bilinçli veya bilinçsiz olarak, örtük bir programı uygulamaktadırlar (Wren, 1999; Akt: Başaran, 2010). Hatta bazı ülkelerde örtük programın nasıl uygulanacağı öğretmen yetiştirme programlarında da öğretilmektedir. Örneğin, Seyşel Adaları Eğitim Bakanlığının yeni mezun öğretmenler için belirlediği performans ölçütlerinden biri de “öğrenmenin, resmi müfredatın dışında gizli müfredatla da gerçekleşeceğinin farkındadır” maddesidir (<http://oyegm.meb.gov.tr>; Başaran, 2010). Bayanfar (2013) da buna benzer bir görüş olarak örtük programın bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesini belirtmiştir çünkü bu süreçte alınan kararlar, uygulanan prosedürler ve davranışlar öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine dolaylı veya direkt olarak etki etmektedir (Bayanfar, 2013); yani örtük program kolayca bulunamaz. Standart öğrenme etkinlikleri, öğretmenin kullandığı dil ve aynı zamanda ders kitapları, görsel-işitsel materyaller, mobilyalar, mimari, disiplinle ilgili önlemler, zaman çizelgesi, öğrenci takip sistemi, program öncelikleri örtük programın kaynaklarıdır (Martin, 1994; Akt: Başar, 2011).

Dolayısıyla okul ve sınıf dinamikleri sadece örtük programdan sağlanmamakta, örtük mesajlar eğitim programından da iletilmektedir (Massialas ve Allen, 1995). Bu iki programın birbiriyle karşılıklı etkileşimi, okullarda her ikisinin de bilinçli bir şekilde uygulanmasının daha doğru olacağını ortaya koymaktadır. Bunun yapılabilmesi ve örtük programın ideallerle tutarlı hale getirilmesi için program geliştirmeciler şu üç kategorideki özelliklerin sonuçlarını incelemelidirler:

- Örgütsel zaman-olanaklar-materyaller,
- Kişiler arası-öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli, öğrenci-öğrenci,
- Kurumsal politikalar-alışılmış işlemler-sosyal yapı-toplum ve öğrenci için ders dışı faaliyetler (McNeil, 1996; Akt: Başar, 2011).

Eğitim programının birçok tanımlaması ve türü bulunmasına ve örtük programın bu türlerin en önemlilerinden olmasına rağmen çok az dikkat çektiği görülmektedir. Oysa rtk program okullardaki ve sınıflardaki öğrenme sürecinin bir parçası olarak tüm organize edilmemiş ve bazen kasıtlı olmayan bilgileri, değerleri ve inançları kapsayan geniş bir içeriğe sahiptir (Horn, 2003). Bu içerik dahilinde sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır (Horn; Akt: Yangın ve Dindar, 2010).

rtk program, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavramdır ve eğitimin her düzeyinde örtük programın, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Demirel, 2009). Sınıfta başarının sağlanmasında örtük programın önemi bilinmektedir (Bloom; Akt: Elitok-Kesici, 2010).

2. 8. Akıl Yürütme

Akıl yürütme Antik Yunan'dan beri çalışılan bir konudur. Aristotale, canlılar içinde sadece insanların böyle bir yeteneğe sahip olduklarını ve mantıklı düşünebileceklerini belirtmiştir (Oaksford, 2005). Bilişsel gelişim içerisinde yer alan akıl yürütme becerileri ile ilgili olarak Pars ve arkadaşları (bt) akıl yürütmenin insanın uyum yetileri arasında en zorunun olduğunu ve insanın tecrübelerini birleştirerek yeni düzenlemelere ulaştığı yapıcı bir düşünme tarzı olduğunu belirtmişlerdir. Akıl yürütme, insanların bilgiyi aldığı ve verilere göre bir çıkarımda bulunduğu bilişsel bir süreç olarak da tarif edilebilir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999). Mach, Rignano ve Gobolt da akıl yürütmeyi "zihinsel deneyim" ya da düşüncedeki bir yapılanma olarak tanımlamaktadırlar (Piaget, 1971).

Olgunlaşma ve bilişsel gelişim iyi akıl yürütme için şarttır (Perkins ve diğ., 1993; Akt: Storey, 2004). Bilişsel gelişim ise bilgiyi tanımayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve bir işi tamamlayıncaya kadar dikkati vermeyi içerir (Kandır, 2005) ve bu beceriler akıl yürütmenin önemli şekilleridir (Anshakov ve Gergely, 2010). Bireyin içinde yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlaması için akıl yürütme, problem çözme, kavramlar ve düşünme ile ilgili zihinsel faaliyetlerin tümü "bilişsel sistem"i oluşturmaktadır (Atay, 2009). Bilişsel hedefler hafıza, karar verme ve akıl yürütme gibi farklı zihinsel becerileri içermektedir (Petkovich ve Bart, 2008). Algı, bellek,

düşüncenin genellenmesi-değerlendirilmesi ve akıl yürütme gibi süreçler bilişsel yeteneklerdendir (Ömeroğlu, 2005). Hofer ve Pintrich (1997) de buna benzer şekilde akıl yürütmeyi düşünmeyle beraber bilişsel süreçlerin içerisinde ele almışlardır (Akt: Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, Higgins, Miller ve Newton, 2005). Bilişsel gelişimin başlangıçta biyolojik olarak belirlendiğini ancak zaman içinde kültürel ve bağlamsal faktörlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin arttığı düşünülebilir (Bayraktar, 2009).

Baymur (1985) bilgilerin akıl yürütme yoluyla çoğalıp, yaygınlaşacağını ve derinleşeceğini vurgulamıştır. Sönmez'e göre (1998) de akıl yürütmede bilgi, beceri, duyuş ve sezginin öğrenci tarafından bulunup çıkarılması, kullanılması ve yeniden yaratılması gerekmektedir. Lipman (1991) ise eğitimsel amaçlarla ilişkili beceri alanlarını; sorgulama, akıl yürütme, bilginin organizasyonu ve çevrilmesi olarak ortaya koyar. Bunlardan akıl yürütmeyi; sorgulamayı çözdüğümüz düzenleme süreci olarak tarif eder. Bu süreç, keşfedilenleri veya icat edilenleri organize etmeyi ve genişletmeyi içermektedir (Akt: Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, Higgins vd, 2005). Akıl yürütme süreçlerinin gelişimi Ogden (2005) tarafından ise şu şekilde sıralanmıştır; ayırt etme, derecelendirme, ifadelendirme. Ayırt etme evresinde verilen şey diğer her şeyden ayırt edilir. Derecelendirme evresinde verilen şeyin diğerlerinden farklılık derecesinin tespit edilmesi başarılıdır. Son evrede ise verilen şeyi başka şeylerden ayırt edecek en önemli, karakteristik özellikler net bir şekilde belirtilir.

Akıl yürütme bilginin karar verme veya sonuca ulaşma amacıyla analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Nickerson, 1986; Storey, 2004). Bu tanımın da içerdiği gibi akıl yürütmenin üç aşaması; tanımlama, analiz ve karar vermedir (Storey, 2004). Akıl yürütme 3 temel parçaya ayrılabilir: mevcut bilgi, kanıt getiren bilişsel süreç ve yorumlama. İfade edilen bu üç temel eleman akıl yürütmenin altındaki bilginin işlenişinin basit ve kısa bir tanımıdır (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999).

Akıl yürütme üst bilişsel bir kapasite gerektirir (Moshman, 1999; Akt: Berk, 2006). Akıl yürütme insanın ilk baştaki verilerin ötesinde bir bilgi seti oluşturması ve sonuca ulaşmasını içeren bilişsel bir süreç olarak tarif edilebilir. İnsanın olay ve durumlarla ilgili ulaştığı beklentiler, genellemeler ve iddialar akıl yürütmenin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999).

İyi bir akıl yürütme objektif (Perkins, Jay ve Tishman, 1993; Akt: Storey, 2004), derinlemesine (Baron, 1984; Perkins ve diğ., 1993; Akt: Storey, 2004), sağduyulu (Baron, 1984; Akt: Storey, 2004) ve mantıklıdır (Evans ve diğ., 1993; Akt: Storey, 2004). İyi bir akıl yürütmenin özelliklerinden olan objektiflik; yatkınlık, duyarlılık ve beceri sonucu ortaya çıkar (Perkins ve diğ., 1993; Akt: Storey, 2004). Akıl yürütmenin derinlemesine olması özelliği ise sadece gerekli olan bilgiye değil ilişkili tüm bilgilere derinlemesine dikkat gerektirmesini ifade etmektedir (Baron, 1984; Perkins ve diğ., 1993; Akt: Storey, 2004). Sağduyu ise esneklik ve güçlü bir kavrayış gerektirmektedir (Perkins ve diğ., 1993; Akt: Storey, 2004). Mantık ise kullanılabilir bilgilerin uygunluğunu incelemek ve devamında karar vermek olarak tarif edilebilir (Baron, 1984; Akt: Storey, 2004). Akıl yürütme öğrenene problem çözme ve oluşturmada ya da yeni bilgi yaratmada, bir fikri açıklamada yardımcı olur (Bellis, 2004; Akt: Jedlicka, 2012). Akıl yürütmenin bilgi kaynaklarıyla ilgili yaptığı işlemler deneme, sistematik gözlem ve denemeye ve sistematik gözlemin sonuçlarına ve ön bilgilere dayalı teori oluşturma olarak açıklanabilir (Anshakov ve Gergely, 2010).

Akıl yürütme süreçleri bilginin yapılanmasını yönlendirmeyi, yorumlamayı ve açıklamayı anlamlandırır (NRC, 2006). Gren ve Gilhooly'nin (2005) belirttiği gibi problem çözme de genellikle akıl yürütme, yargılama ve karar vermeyi içermektedir. Problem çözme, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yolu olarak kabul edilir (Bingham, 1983; Akt: Aydoğan, 2012). Problem denildiğinde akla yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam basit, sosyal, mekanik, zihinsel ve mantık problemleri gibi bir dizi problemin çözümünü gerektirir (Bullock, 1988; Tallman ve ark., 1993; Akt: Aydoğan, 2012). Bir problemin güçlüğü, problem çözme sürecinde ve başarıya ulaşılmasında ya da problem çözümünün hayal kırıklığı ile sonuçlanmasında etkili bir faktördür. Çocuklar için kullanılan zaman, motivasyon ve beceriler açısından bazı problemler çok kolay, bazıları ise çok zordur. Günlük aktiviteler çocukları bu tür zor ve kolay problemlerle sık sık karşı karşıya getirir. Problemin tanımlanması, kategorilere ayrılması, kullanılacak yöntemin seçimi gibi problem çözme stratejilerinin öğrenilmesi açısından her güçlük derecesindeki problemin çözümü çocuklar için önemlidir (Kotvosky ve Simon, 1990; Akt: Aydoğan, 2012).

Düşünme ve akıl yürütme, öğretimin odağındadır. Öğrencilerin açıklama, doğrulama, karşılaştırma, zıt ve esnek düşünebilme yeteneklerini içerir. Öğrenciler bu

süreçte hem derinlemesine öğrenirler hem de yeni bilgilerle var olan bilgileri arasında nasıl ilişki kurabileceklerini öğrenirler (McMillan, 2010). Mach, Rignano ve Gobolt akıl yürütmeyi “zihinsel deneyim” ya da düşüncedeki bir yapılanma olarak tanımlamaktadır. Çocuk bakımından ise neredeyse biz konuşurken üretilen düşüncedir (Piaget, 1971). Piaget’ ye göre çocuk konuşmayı öğrendikten sonra akıl yürütmeyle ilgili üç büyük aşama vardır: sezgisel, somut işlevsel, soyut işlevsel (Kohlberg, 2004).

Akıl yürütmede bir tartışmanın doğruluğunu kanıtlamak için tutarlı sonuçlar çıkarmaya harcanan düşünülmüş bir çaba vardır (Moshman, 1995, 1998; Akt: Moshman ve Geil, 1998). Akıl yürütme, çıkarımda bulunmayla; yargıda bulunmak, kesinleşmemiş olaylarla ilgi olasılıklar hakkında oluşan inanışlarla; karar verme alternatifler arasında seçim yapmayla ilgilidir. Bilişsel alanın bu üç yönü birbiriyle bağlantılıdır ve örtüşmektedir. Bir yargıya ulaşırken akıl yürütürüz ve yargılarımız karar vermede bize bilgi sağlar (Hardman ve Macchi (Ed), 2003).

Piaget’ye göre henüz olgunlaşmamış bir zihinde, işlem öncesi dönemde, akıl yürütmeyle ilgili yanlıgılar, boşluklar vardır (benmerkezcilik ve animizm gibi). Bilişsel gelişim olgunlaştıkça çocuk bir bilim adamı gibi akıl yürütebilmeye başlar (Hertwig ve Todd, 2003). Bu Piaget’ nin biyolojik etkilere verdiği önemi gösterir bir açıklamadır. Piaget bu biyolojik özelliklerin yanı sıra çevresel etkilere de önem vermiştir. Ona göre bilişsel yapıların oluşumu kişisel yaşantılara ve iç dinamiğe bağlıdır (Aktaran Fidan, (bt)). Aynı zamanda Vygotsky ise bütün yüksek düzey zihinsel işlevlerin köklerini sosyal ilişkilere dayandırmaktadır (Kıldan, 2012). Buna paralel olarak Blair de (2008) beynin bölümlerinin, karmaşık akıl yürütme ile duygusal uyarılma, duygusal düzenleme ve motivasyon ile birlikte okul öncesi dönem ve erken çocukluk döneminde hızla ve etkileşim içinde geliştiğini ve çocukların sosyal ve öğrenme çevrelerinde edindikleri deneyimlerinden etkilendiğini belirtmiştir.

Toulmin’e göre akıl yürütme tek kişinin yapabileceği bir iş değil, etkileşim gerektiren bir çabadır (Toulmin, 1958; Toulmin ve diğerleri, 1984; Akt: Aldağ, 2006). NRC’a (National Research Council) (1996; Akt: Apaydın ve Taş, 2010) göre bir eğitim ortamı, bireye fizik, biyoloji ve matematiğin ya da bilim ve teknolojinin tüm içerik bilgilerini aktarmaya yönelik olmaktan çok, akıl yürütme becerileri kazandırmaya yönelik olmalıdır.

Otorite kaynaklı içerik (deklaratif) bilgisini öğretmeye yönelik eğitim ortamlarının, bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirmeye katkısının olmadığını; bilimsel sürece ilişkin (prosedürel) bilgiyi kazandırmaya yönelik eğitim ortamlarının ise akıl yürütme becerileri üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmek olasıdır (Clement ve Oviedo, 2003; Lawson ve ark., 2000; Akt: Apaydın ve Taş, 2010). Bu bağlamda son yıllarda gerçekleştirilen birçok araştırma da, özellikle üniversite öğreniminde akıl yürütme becerilerinin ve eleştirel düşünmenin temelini oluşturan bilimsel süreç becerileri temelli bilim eğitiminin gerekliliğine atıfta bulunmaktadır (Quitadamo ve Kurtz, 2007; Akt: Apaydın ve Taş, 2010). Öğrenci merkezli sınıflarda anahtar kural, üretken olmaktır (Moll ve Greenberg, 1990; Shore, 1992; Akt: Storey, 2004). Üretken sınıflar öğrencilerin ilgileri, kültürleri, değerleri ve topluluk oluşuyla meydana gelir ve sonuç olarak öğrenme bu sınıflarda gerçekten öğrencinin hayatına bağlı ve onun hayatıyla ilgili olur (Bredenkamp ve Copple, 1997; Akt: Storey, 2004). Öğretmen merkezli sınıflarda öğretmen bilginin kaynağı, öğrenci ise o bilgiyle doldurulmayı bekleyen durumdadır (Storey, 2004). Bu sınıflarda beceri, tekrar ve olgusal öğrenmeye odaklanılır ve akıl yürütme becerilerine yapılan olumlu etki oldukça azdır. Bu tür sınıflarda düşünme becerileri düşük seviyededir ve dolayısıyla öğrenciler de akıl yürütme becerileri bakımından yetersiz kalırlar. Ancak pek çok öğretmen bunun aksini düşünmektedir (Baron, 1984; Akt: Storey, 2004).

Akıl yürütmeye dayalı bir programın başarılı olabilmesi için önemli iki faktör vardır: öğretmenin anlayışı (Alexander, Wilson, White, Tallent, Shutes ve Wilson, 1987; Akt: Storey, 2004) ve sınıftaki zamanın kullanılışı (Cuban, 1984; Storey, 2004).

Fitzsimmons ve Bargh (2004) ve Reder (1996) çalışmalarında, örtük yani bilinçli bir şekilde gerçekleşmeyen üst bilişsel süreçlerin de üst bilişsel becerilerin gelişimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Adagideli ve Ader, 2014). Biliş ötesi terimi kişinin kendi öğrenmesi hakkında (McCormick, 2003; Akt: Slavin, 2013) veya nasıl öğrendiği hakkında bilgi sahibi olması demektir. Düşünme ve çalışma becerileri biliş ötesi becerilere örnektir (Slavin, 2013). Zohar ve Barzilai'ye (2013) göre üst bilişle ilgili yapılan çalışmaların sayısı ivmelenerek artmaktadır (Akt: Yürük, 2014). Ennis (1996) akıl yürütmeyi eleştirel düşünmenin temelinde bulunan özel beceriler içerisinde saymaktadır (Akt: Mason, 2008) ve McPeck (1981) de eleştirel düşünme için en önemli iki alanın bilişsel ve duygusal alanlar olduğunu belirtmektedir

(Akt: Criner, 1992). Oaksford (2005) ise insanların akıl yürütme süreçlerine oldukça bağımlı olduklarını ve bu nedenle bu süreci fark etmeme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bununla beraber, insanların yaptıkları çoğu hareketlerin akıl yürütme süreçlerine bağlı olduğunu öne sürmüştür.

İyi akıl yürütmeyi daha iyi anlayabilmek için onu engelleyebilecek faktörleri tanımlamak bir yol olabilir (Evans, 1984; Akt: Storey, 2004). İyi akıl yürütmeyi engelleyebilecek faktörlerden biri önyargıdır. Evans (1984) önyargıyı akıl yürütme süreçlerindeki sistematik bir hata olarak tarif etmektedir (Akt: Storey, 2004). Dengeli bir çatışmada kişiler birbirlerinin akıl yürütmelerini izleyebilir ve çözüm için koordineli bir rol oynayabilirler (Bearison, Magzamen ve Filardo, 1986; Akt: Rogoff, 1990). Akıl yürütme hayatımızın temel bir parçasıdır. Akıl yürütme vasıtasıyla seçimler yaparız, tercihler yaparız, fikirlerimizi şekillendiririz ve problem çözeriz (Amsterlaw, 2004). Akıl yürütme insan bilişi için çok yönlü, daimi ve esas olan bir beceridir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999). Akıl yürütme süreçleri bilginin yapılanmasını yönlendirmeyi, yorumlamayı ve açıklamayı anlamlandırır (NRC, 2006).

Görüldüğü gibi akıl yürütme terimi, sayısız konu ve içeriğini kapsayan hem günlük hem resmi olarak geniş bir düşünme durumunu tarif etmek için kullanılmaktadır ve karmaşık bilişsel süreçlerden biridir. Aynı zamanda bilinçli bir bilişsel aktivitedir, hedefe yöneliktir ve bir dizi işlem veya basamak gerektirir (Amsterlaw, 2004).

Bilmenin doğası ve temeliyle ilgili bir anlayış geliştirmek çocukların akademik ve sosyal hayatları açısından önemlidir. Örneğin, bilmenin çıkarımsal bir aktivite olduğunu fark etmek çocukların sosyal yeterliklerine, bilimsel akıl yürütmelerinin artışına ve onların mantıksal akıl yürütmelerine destek verebilir. Sosyal etkileşimler başka bir insanın bilmesi hakkındaki varsayımlar aracılığıyla yönlendirilir (Pillow, 2002).

Nilson (2013) da öğrencilerin akıl yürütme ve bu esnada özdüzenleme pratiği yapabilmeleri için öğretmenin bir problem veya alıştırma üzerinde çalışırken kendi özdüzenleme ve akıl yürütme süreçlerini, hakkında yorumlar da yaparak öğrencilere modellemesiyle başlayan bir sınıf çalışması yapılabileceğini belirtmiştir. Bu sayede öğrenciler küçük gruplar halinde akıl yürütürler ve bu esnada özdüzenleme yaparlar ve birbirlerine geri bildirimde bulunurlar (Akt: Ader, 2014). Whitebread ve Coltman

(2010) küçük çocukların özdüzenleme becerilerinin yanı sıra üstbiliş becerilerinin de desteklemesi için dört prensip önermektedirler:

- Çocuklara duygusal olarak sıcak ve duyarlı bir sınıf ortamı sağlamak,
- Çocuklara yapılan etkinliklerle ilgili sahiplenme duygusunu hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturmak,
- Çocuklara bilişsel zorluklar sağlayacak sınıf ortamı oluşturmak,
- Çocuklara kendi düşüncelerini ortaya koyabilecekleri sınıf ortamı oluşturmak (Akt: Adagideli ve Ader, 2014).

Eleştirel bir eylem olarak akıl yürütmenin bir sosyal anlam oluşturma çabası olduğu söylenebilir (Aldağ, 2006). Yoon (1999); Gauvain (1995), Resnick (1991) ve Rogoff'un (1990) düşüncelerini harmanlayarak öğrenmenin bireysel olarak meydana gelmediğini, toplumun diğer üyeleriyle birlikte işbirlikli düşünme faaliyetleri sonucunda yapılandığını ve bu düşüncenin kavramsal çerçevesinin Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine dayandığını belirtmiştir. Lee ve Porter (1990) tarafından "sınırlandırılmış mantık" olarak tanımlanan düşük düşünme becerisine sahip öğrencilerin (Akt: Storey, 2004) bu durumlarının mümkün olduğu kadar giderilebilmesi ve akıl yürütme kapasitelerinin artırılması için Bodrova ve Long (1996), Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımının kullanılabilirliğini belirtmektedirler (Akt: Storey, 2004).

Vygotsky'nin bakış açısında kültür çocukların edindikleri belirli düşünme becerilerinin belirlenmesinde olağanüstü bir öneme sahiptir. Ona göre çocukların akıl yürütme becerileri farklı kültürlerde aynı yaşlarda ortaya çıkmamaktadır (Ormrod, 2013). Vygotsky'nin teorisi bilişsel gelişimde kültürel etkinin anlaşılması açısından yardımcı olmaktadır. Evrensel bilişsel değişimleri vurgulayan Piaget'den ayrı olarak Vygotsky'nin teorisi gelişimle ilgili farklı yollar sunmaktadır (Carragher, Schliemann ve Carragher, 1988; Kearins, 1981; Akt: Berk, 2006).

2. 9. Vygotsky'nin Kuramının Temel Özellikleri

Sosyal kültürel kuramın temel prensipleri; üst düzey zihinsel işlevler alet ve semboller aracılığıyla gerçekleşir, üst düzey zihinsel işlevlerin kökleri sosyal ve kültürel çevreye dayanır, zihinsel işlevleri anlamak için bunların köklerini ve geçirdikleri dönüşümleri analiz etmek gerekir şeklinde özetlenebilir (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014). Çocukların geliştirdikleri ve kullandıkları düşünme süreçleri ve öğrenme stilleri,

gelişim ortamları olan sosyokültürel çevreleriyle çok yakından ilişkilidir. Bu süreçler sosyokültürel ortamdaki diğer insanlarla ya da çocukların etkinliklerinin sosyal düzenlenmesi yoluyla beslenir (Bodrova ve Leong, 2007; Rogoff, 1990; Akt: McAfee ve Leong, 2012). Ezberleme stratejileri, sınıflama süreçleri ve problem çözme yaklaşımları gibi öğrenme süreçleri sadece bireyin içinde gelişmez, özünde sosyal ve toplumsal değer ve amaçlarla, araçlar ve kurumlarla ilişkilidir (Rogoff, 1990; Akt: McAfee ve Leong, 2012). Çocuğun sorun çözmedeki artan başarısı, duygulara bağlı olan sosyal bir olaydır. Örneğin; güven duymak yetenekten daha önemli olabilir. Tüm bunlar da bizim, sorunu başarılı bir şekilde çözüp çözemeyeceğimizi etkiler. Vygotsky'nin önerdiği gibi sorun çözme, günlük aktiviteler bağlamındaki sosyal etkileşimlerde öğrenilen sosyal bir yetenektir. Sandığımızdan çok daha fazla kolay öğretilabilir bir şeydir. Sorun çözme işini anlamak, sadece bir bütün olarak insan zekasının yapısına değil, insan yaratıcılığının kalbine de ışık tutmak demektir (Thornton, 1998; Akt: Zembat ve Unutkan, 2005). Sosyal kültürel kurama göre birey ancak içinde bulunduğu çevre ile tanımlanabilir. Bu açıdan bu yaklaşım sosyal çevre ile birey arasındaki etkileşimi vurgulayan ancak bunları ayrı elementler olarak gören sosyal bilişsel yaklaşımdan farklılaşır. Bunun bir sonucu olarak sosyal kültürel araştırmacılar bireylerin zihinsel eylemleri ile bu eylemlerin içinde gerçekleştiği kültürel, tarihsel ve kurumsal durumlar arasındaki ilişkileri açıklamayı hedefler (Wertsch, del Rio ve Alvarez, 1995; Akt: Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014).

Wertsch (1985) Vygotsky'nin teorik çerçevesinin üç temel özelliği olduğunu belirtmektedir: genetik ve gelişimsel yöneme dayanması, bireysel üst düzey zihinsel süreçlerin sosyal süreçlerden kaynağını aldığı, zihinsel süreçler araçlar ve sembollerin aracılığıyla anlaşılır.

Vygotsky'nin temel zihinsel becerilerle üst düzey zihinsel beceriler arasında yaptığı ayırım şu dört maddeyle açıklanabilir: çevrenin kontrolünden bireyin kontrolüne doğru olan değişim, zihinsel süreçlerin farkına varma, üst düzey zihinsel becerilerin sosyal yapısı ve sosyal kökenleri, üst düzey zihinsel fonksiyonlarda araçları kullanmak. Bu maddelerden ilk iki madde ve dördüncü madde temel zihinsel becerilerle üst düzey zihinsel beceriler arasındaki farkları belirtirken dördüncü madde sadece üst düzey zihinsel becerilere ait özellikleri belirtmektedir (Wertsch, 1985). Maddeler kısaca açıklanacak olursa;

- birinci madde temel zihinsel becerilerdeki çevrenin baskın kontrolünden bireyin kendi kontrolündeki üst düzey zihinsel becerilere doğru bir gelişim olduğunu
- ikinci madde bilişsel farkındalığı
- üçüncü madde üst düzey zihinsel becerilerin sosyal etkileşimlerden etkilendiğini ve toplumların bu konuda farkındalığının olması gerektiğini
- dördüncü madde ise psikolojik araçların veya göstergelerin ön şartları olan kendini kontrolü, bilinçli farkındalığı, üst düzey zihinsel becerilerin sosyal yapısını belirtmektedir.

Calderalla ve Merrell (1997, Akt: Merrell ve Gimpell, 1998; Akt: Gülay ve Akman, 2009) çocuk ve ergenlerle yürüttükleri 21 araştırmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde 5 boyut saptamışlardır. Bu boyutlar:

- Akranlarla ilişkili beceriler
- Kendini kontrol etme becerileri
- Akademik beceriler
- Uyma becerileri
- Atılganlık becerileridir. Bu becerilerden akademik beceriler; bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma, öğretmen yönergelerini dinleme ve uygulama, serbest zamanlarını uygun şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme becerilerini kapsamaktadır.

Piaget'nin nesne merkezli öğrenim vurgusunun aksine Vygotsky hem fiziksel hem de sosyal etkileşim gelişim için büyük önem taşımaktadır (Bodrova ve Leong, 2007; Akt: Jones ve Post, 2010). Piaget'nin teorisi bilişsel gelişimin biyolojik kısmıyla ilgilenmektedir. Vygotsky ise zengin sosyal ve kültürel bağlamın çocukların düşünme becerilerini çok önemli oranda etkilediğini vurgulamaktadır (Berk, 2006).

Ormrod (2013) Vygotsky'nin görüşlerine dair çalışmalar yapmış araştırmacıların düşüncelerini üç bağlamda tartışmıştır: anlamın sosyal inşası, destekleme (scaffolding), yetişkin aktivitelerine katılım, çıraklık (apprenticeships), öğrenme becerilerini edinme ve dinamik değerlendirme:

- Anlamın inşası yetişkin ve çocuğun aynı zamanda deneyimledikleri olay ya da durumların tartışılması aracılığıyla çocuğun dünyayı anlamasına yardımcı

olacaktır (Crowley ve Jacobs, 2002; Eacott, 1999; Fivush, Haden ve Reese, 2006; John-Steiner ve Mahn, 1996; Akt: Ormrod, 2013). Böyle etkileşimler çocuğun olgu ve olaylar hakkında bazı yollardan düşünmesini teşvik eder (Ormrod, 2013).

- Destekleme, çağdaş kuramcılarının öğrencilerin öğretim bağlamlarındaki zorlu görevleri başarmalarına yardım edebilen çeşitli tekniklerdir. Çeşitli şekillerdeki desteklemeler öğrenenlerin karmaşık akıl yürütme, üst biliş ve problem çözme becerilerini edinmesine yardımcı olmada son derece etkili olabilir (Ormrod, 2013). Burada söz konusu olan çocuğun şu anki performansının seviyesine uygun, destekleyici bir öğretim sunmaktır. Çocuk bir işe nasıl devam edeceğine dair bir fikre sahip değilse, yetişkin direkt bir açıklama yapma, işi küçük parçalara bölme, bir strateji önerme ve bir mantık sunma gibi yolları kullanabilir. Çocuğun yeterliği arttıkça etkili bir destekçi (scaffolder) desteğini kademeli olarak azaltabilir ve çocuğa daha fazla sorumluluk vermeye başlayabilir (Berk, 2006).
- Yetişkin aktivitelerine katılım, çocukların yakınsak gelişim alanı içerisindeki davranış ve düşünme becerilerini kullanma olasılıklarını artırır (Gaskins, 1999; Lave ve Wenger, 1999; Light ve Butterworth, 1993; Rogoff ve ark., 2007; Akt: Ormrod, 2013).
- Çıraklık, bir aceminin uzun dönemlerle usta danışmanla çalışarak belirli bir alandaki karmaşık görevlerin nasıl yapılacağını öğrenmesi olarak tarif edilebilir. Danışman süreçte yeterlilik arttıkça aşamalı olarak desteği kaldırır ve daha fazla sorumluluk verir (A. Collins, 2006; Rogoff, 1990, 1991; Akt: Ormrod, 2013).
- Öğrenme becerilerini edinme, çocukların toplumun daha deneyimli üyelerinden yeni bilgi ve beceriler edindiklerinde onlar da yeni bilgilerini başkalarına öğretmeye başlayabilecekleri görüşünü içerir (Gauvain, 2001; Akt: Ormrod, 2013). Ayrıca belli bir beceride zayıf olan çocuklar daha küçük çocuklara bu beceride rehberlik etme şansına sahip olduğunda onlar kendi kendilerine rehberlik etmek için daha büyük yetenekler geliştirir; çünkü başkasına vermiş oldukları yönlendirmeleri içselleştirirler (Shany, Inglis ve Meichenbaum, 1998; Akt: Ormrod, 2013).

- Dinamik değerlendirme çocukların başlangıçta bağımsızca yapamayacakları görevlerin belirlenmesini, görevle ilgili davranış ve bilişsel süreçlerde derinlemesine eğitim ve uygulama sağlanmasını ve daha sonra her çocuğun öğretimden ne ölçüde yararlandığının belirlenmesini içerir (Feuerstein, 1979, 1980; Haywood ve Lidz, 2007; Kozulin ve Falik, 1995; Lidz ve Gindis, 2003; Tzuriel, 2000; Akt: Ormrod, 2013).

Vygotsky (1978) çocukların düşüncelerinin diğer insanlarla yaptıkları etkileşim ve konuşmalardan oldukça etkilendiğini öne sürmektedir. Ona göre eğer çocukların ne düşündüğünü ve öğrendiğini bilmek istiyorsak onları başkalarıyla doğal etkileşimleri esnasında gözlemlememiz gerektiğini önermektedir (Trawick-Swith, 2013). Vygotsky'ye göre bilişsel gelişim bireysel ve sosyal bağlamlarda karşılıklı bir ilişki içerisinde gerçekleşir (Vadeboncoeur, 2005). Vygotsky'ye göre aklın ve akıl yürütmenin kültürel-tarihi yönün de önemli olduğunu savunmaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky'ye göre bilginin aktif oluşumunda aktif bir çevrenin ve aktif bir çocuğun yanı sıra daha önceki nesillerin oluşturduğu kültür, sosyal hayat ve iletişim biçimleri de önemli bir faktördür (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky'nin izinden giden Rogoff (1990) çocukların bilişsel gelişimlerinin sosyal ilişkiler ve sosyokültürel araç ve uygulamalarda gömülü olduğunu ileri sürmektedir. Özellikle vurguladığı bir nokta da çocukların örtük ve rutin aktivitelerinin ve katıldıkları kaliteli kültürel aktivitelerin gücünün, bu aktivitelerin öğretim gibi planlanmış olmamalarından geldiğidir. Vygotsky'nin teorisi çocuğun bulunduğu sosyal çevrenin özellikleri bilinmeden, zihinsel gelişiminin anlaşılamayacağı üzerine kuruludur (Rogoff, 1990). Çocuğun gelişimini anlamak için toplum ve çocuğun karşılıklı ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir (Rogoff, 1990). Her toplumun önemli becerileri o toplumun gelişimsel hedeflerini belirler. Toplumsal işleyiş çocukların önemli görülen değer ve becerilere bağlı olarak gelişimini destekler (Rogoff, 1990).

Lui (2012) yakınsak gelişim alanı ile ilgili öğretmenlere yol gösterebilecek bir rehber oluşturmaya çalışmıştır. Bu rehberin genel içeriği ve izlenilmesini tavsiye ettiği bazı yollar şu şekildedir:

- Öğrencilerin yaptıklarını ve düşündüklerini paylaştıkları

- Bir konunun öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarıyla sonuçlandırılması
- Gruplar için en uygun içeriğin hazırlanması
- Problem çözmeye ve fikir paylaşımlarında öğretmenin ve öğrencilerin becerilerini kullanmaları
- Öğretmenin öğrencilerin anlayışlarını derinlemesine değerlendirmesi
- Öğrencilerin akranlarıyla öğrenme ve öğretme üzerine etkileşime girmesi
- Öğretmenin öğrencilere onlara sağlanan materyallerle soruşturma, keşfetme ve yaratma becerilerini geliştirebilmeleri için zaman tanıması
- Öğrencilerin bağımsız düşünceleri hakkında eğitimsel olarak değerli bilgileri kazanması

2. 10. Vygotsky'nin Görüşleri

Vygotsky, kendi dönemindeki akımların gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi üç büyük teorik duruma indirgediğini belirtmektedir; gelişimin öğrenmeden bağımsız olduğu, öğrenmenin gelişim olduğu, gelişim ve öğrenmenin ilişkili ilerlediği. Vygotsky, bu üç bakış açısını da kabul etmemektedir. Ona göre iki önemli konu vardır: gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkinin genel özellikleri ve gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkinin belirli özellikleri. Öğrenme gelişim değildir ancak zihinsel gelişimde organize edilmiş öğrenmelerin sonuçları ve çeşitli gelişimsel süreçlerin harekete geçirilmesi öğrenmeyle ilişkilidir (1930; 1978).

Vygotsky kuramını tamamıyla geliştirme şansına sahip olamamıştır ancak onun düşünceleri çağdaş kuramcıların öğrenme ve gelişim hakkındaki tartışmalarının açık bir kanıtıdır. Bunun yanı sıra Piaget'nin etkisi son yıllarda azalırken (Bjorklund, 1997; Akt: Ormrod, 2013), Vygotsky'nin etkisi belirgin bir biçimde öne çıkmıştır (Ormrod, 2013).

Vygotsky, Düşünce ve Dil kitabında Piaget'nin çocukların akıl yürütmeleri ile ilgili yaptığı çalışmalardan övgüyle bahsetmekte ve onun çocukların dil ve düşüncelerinin irdelenmesinde devrim yaptığını belirtmektedir (1998). Vygotsky'yi takip eden günümüz sosyokültürelcileri de dili kullanmanın ve sosyal etkileşimin, eğitime tabi tutulan kişilerin dünyayı algılamalarındaki önemini vurgulamaktadırlar (Mercer, Dawes, Wegerif ve Sams, 2004).

Yaklaşımının önemli bir özelliği olarak Vygotsky çocukların belirli yaşlarda gösterebileceği özelliklerden çok, onları geliştiren süreçlere odaklanmıştır (Ormrod, 2013). Bodrova ve Leong (2010) da buna dayalı olarak Vygotsky'nin fikirlerini dört ilke üzerinde açıklamaktadırlar:

- Çocuklar sonradan “zihin araçları” haline gelen kültürel araçları kullanarak bilgiyi yapılandırır.
- Gelişim daima bulunduğu sosyo-kültürel bağlamda araştırılmalıdır.
- Öğrenme gelişimi destekleyecek şekilde organize edilebilir.
- Dilin gelişimi çocuğun entelektüel gelişiminin merkezidir.

Ormrod (2013) ise Vygotsky'nin kuramındaki temel kavram ve ilkeleri açıklamaya çalışmıştır:

- İnsanoğlu yüksek düzey zihinsel işlevleri kullanmada benzersizdir. Bunlar öğrenmeyi, hafızayı ve mantıksal akıl yürütmeyi arttıran amaçlı ve odaklanmış bilişsel süreçlerdir ve bu yüksek zihinsel işlevler için toplum ve kültür önemlidir.
- Bu yüksek zihinsel işlevleri arttırmak için yetişkinler nesnelere, olaylarla ve daha genel olarak insan deneyimleriyle ilişkilendirdikleri anlamları çocuklarla paylaşırlar. Bu süreçte yetişkinler çocuklara karşılaştıkları durumları aktarırlar ya da onlara aracılık ederler.
- Yetişkinler çocuklara sadece deneyimlerini yorumlamanın özel yollarını öğretmez aynı zamanda onlara karşılaştıkları çeşitli görev ve problemlerle baş etmelerine yardımcı olacak özel araçlar aktarırlar. Bu zihinsel araçlar büyük ölçüde çocuğun düşünme yeteneğini artırır. Ayrıca farklı kültürler farklı bilişsel araçlar aktarır. Bu nedenle Vygotsky'nin kuramı çocukların değişik kültürel geçmişlerinden dolayı özel bilişsel yeteneklerinde önemli ölçüde farklılıklar beklenilmesini önerir (Liben ve Myers, 2007; Akt: Ormrod, 2013).
- Önemli bilişsel aletlerden biri dildir. Düşünce ve dil yaşamın ilk birkaç yılında artan şekilde birbirine bağlıdır. Düşünce ve dil birleştiğinde küçük çocuklar sıklıkla kendi kendilerine konuşurlar. Vygotsky'ye göre bu durum bilişsel gelişimde önemlidir. Kendi kendine konuşma sonunda çocukların yüksek sesle konuşmaktan çok zihinsel olarak konuştukları içsel konuşmaya evrilir.

- Karmaşık zihinsel süreçler sosyal etkinliklerde ortaya çıkar. Çocuklar geliştikçe sosyal bağlamda kullandıkları süreçleri yavaş yavaş içselleştirirler ve bunları bağımsızca kullanmaya başlarlar. Bu zihinsel süreçler sadece çocukların yetişkinlerle olan etkileşiminde ortaya çıkmaz, akranlarıyla olan etkileşimlerde de gelişir.
- Çocuklar sosyal bağlamda gördükleri ve duydukları şeyleri mutlaka tamamıyla içselleştirmezler. Kendilerine özgü bir biçimde kültürlerinin araçlarını kendilerine mal ederler. Kendine mal etme, bir süreci içselleştirmenin yanında bir kültürün düşünce ve stratejilerini çocuğun kendi kullanımı için uyarlamasını da ifade eder.
- Çocuklar kendilerinden daha gelişmiş ve yetkin insanlardan yardım aldıklarında daha zor görevleri başarabilirler. Çocukların bilişsel gelişimini gerçek anlamda anlamak için çocukların hem yardımsız hem de yardımla yapabileceklerinin kapasitesini değerlendirmemiz gerektiğini belirtmiştir.
- Çocuğun yakınsak gelişim alanı daha yeni ortaya çıkmaya ve gelişmeye başlayan olgunlaşmamış ve gelişmemiş formdaki öğrenme ve problem çözme yeteneklerini içerir. Zorlayıcı görevler maksimum bilişsel gelişimi destekler.
- Oyun, çocukların kendilerini bilişsel olarak esnetmelerine olanak sağlar. Çocuklar oyun oynarken genellikle ortalama yaşlarının ötesinde ve günlük davranışlarının üzerinde davranırlar (Vygotsky, 1978; Akt: Ormrod, 2013).

Vygotsky ve arkadaşları kültürel-tarihsel bir gelişim psikolojisi yaklaşımı oluşturmuş ve düşünce, bellek ve akıl yürütme gibi üst düzey etkinlikleri vurgulamışlardır (Miler, 2002). Vygotsky bireyin zeka fonksiyonlarının gelişiminde kültürel sürecin etkisinden bahsetmiş ve kültürel süreçlerin zeka fonksiyonları üzerinde etkili olduğunu öne sürmüştür; yani ona göre zihinsel beceriler sosyokültürel olaylar sonucunda ortaya çıkmaktadır (Atay, 2009). Dolayısıyla Vygotsky'nin temelini oluşturduğu ve onun devamında da Rogoff, Lave Wenger ve daha birçok araştırmacının üzerine çalışmaları yaptığı sosyokültürel teori çocukların öğrenmeleri üzerine kişisel, kişilerarası, sosyal, tarihsel ve kültürel etkilerle ilgilenmektedir (McLachlan, Fleer ve Edwards, 2010). Bu nedenle öncelikle kültürün öğrenme sürecindeki rolüyle ilgili yaklaşımlara bakmak gerekmektedir.

2. 11. Vygotsky'nin Yapılandırmacılığı

Yapılandırmacılık içine felsefeyi, eğitimi ve öğretim açılımlarını alan çok geniş bir terimdir ama genellikle öğrenenin bireysel ya da sosyal aktivite (Fosnot, 2008; Kincheloe, 2005; Packer ve Goicoechea, 2000; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014) yolu ile anlamlandırma ve öğrenmeye yaptığı katkıyı belirtir. Yapılandırmacı bakış açısında öğrenenler anlama, bilgiyi seçerek ve kendi başlarına ya da diğerleri ile iletişime geçtikten sonra edindikleri bilgiyi inşa ederek ulaşırlar (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Aynı zamanda yapılandırmacılık öğrencilerin sınıfa kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerinden oluşmuş olan bilişsel yapılarıyla geldiğini öne sürmektedir. Böylece yapılandırmacı bakış açısına göre anlamlı bir öğrenme olabilmesi için öğrencinin yeni bilgileri var olan bilişsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı sınıflarda genel olarak öğrenciler planları üzerinde düşünür ve bir yere kadar kendi öğrenmelerini yönlendirirler. Öğrenciler kendi öğrenim süreçlerinde aktif olarak rol almaya teşvik edilirler ve öğretmenler sadece temel bilgi kaynağı olmaktan ziyade rehber ya da koç gibi görevler üstlenirler. Genel olarak aktiviteler keşif, bilginin çıkarımı, bireysel ifade, grupsal tartışmalar için fırsat veren ve sürecin sonundaki büyük resmin önemini vurgulayacak olan güvenli sınıf ortamı oluşturma üzerine kuruludur (Kroll, 2004; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Moshman (1982) yapılandırmacılığı üçe ayırmıştır; dışsal yapılandırmacılık, içsel yapılandırmacılık, diyalektik yapılandırmacılık (Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Kısaca bakılacak olursa dışsal yapılandırmacılıkta hali hazırda var olan bilgi yeniden yapılandırılır. İçsel yapılandırmacılık dışsal yapılandırmacılığın tersidir ve çevreden gelen bilgiden önce zihinsel yapılar oluşur. Diyalektik yapılandırmacılık ise diğer iki tür yapılandırmacılık arasında bir noktayı temsil eder ve bilginin kaynağını dıştan gelen etkilerle iç dünyanın birleşimi olarak belirtir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bilgiyi işleme kuramına dayalı olarak bilginin yapılandırılması dışsal yapılandırmacılık grubunda; Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayalı olarak bilginin yapılandırılması içsel yapılandırmacılık grubunda; Vygotsky'nin bilişsel gelişimde sosyal kültürel faktörlerin önemini vurgulayan bilişsel gelişim kuramına dayalı olarak anlamların yapılandırılmasının açıklanması ise diyalektik yapılandırmacılık grubunda

görülmektedir (Senemoğlu, 2013). Vygotsky'nin bu diyalektik yapılandırmacılığı en genel şekilde yapılandırmacılığı kapsar ve içsel ve dışsal etkenlere aynı oranda önem verirken ikisinin birbiriyle oluşturduğu etkileşime odaklanır. Diyalektik yapılandırmacılığın daha net anlaşılabilmesi için ise Vygotsky'nin görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

2. 12. Kültür ve Öğrenme

İnsan kültürünün bütün tarihi gittikçe artan karmaşıklıkta zihinsel araçların geliştirilmesi olarak görülebilir (Bodrova ve Leong, 2010). Bir kültür, tarihin herhangi bir noktasında hem kendi tarihinin bir ürünüdür hem de çocuğun gelişimini ve sonuçta o kültürün geleceğini şekillendiren ortamların sağlayıcısıdır. Kültür her yeredir, bütün deneyimleri örgütleme işlevi görür ve zihin ve kültür birbirinden ayrılamaz (Miller, 2008).

Kültürün pedagoji üzerindeki etkisi, ölçülmesi zor bir durumdur (Reid, 2011). Wishard, Shivers, Howes ve Ritchie (2003) öğretimde, çocukların ilgisini çekmekte ve çocukları etkilemekte kullanılan stratejilerin kültürel durumla köklü ve sıkı sıkıya bir bağı olduğunu savunmaktadırlar (Akt: Reid, 2011). Miller (2008) kültürel farklılıkların yalnızca sosyal etkileşim değil aynı zamanda temel bilişsel eğilimleri de etkiliyor olabileceğini belirtmiş ve kültürün çocuk deneyimlerini bilişsel olarak yapılandırırken yol gösterici olabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle zihinsel gelişimin tanımlanması için insanların doğup büyüdükleri kültürlerde var olan bilişsel araçların ve aktarım şekillerinin oynadığı roller anlaşılmalıdır (Luria, 1976; Akt: Sevinç, 2005). Çocuklar kültür tarafından değer verilen becerileri diğer insanları gözlemleyerek ve onların resmi olmayan yönergelerine tepki vererek öğrenirler (Berland, 1982; Akt: Miller, 2008).

Kültüre özel uygulamaların gelişimle ilişkisini inceleyen araştırmacılardan biri olan Vygotsky'nin konuya bakış açısını yansıttığı teorisi, sosyokültürel teori olarak adlandırılmaktadır. Bu teoriye göre kültür; değerleri, inanışları, gelenekleri ve sosyal grupların becerilerini içermektedir. Vygotsky'ye göre kültürel etkileşim çocukların kendi kültürlerine göre düşünme ve davranma becerilerini elde edebilmeleri için gereklidir. Vygotsky bu sosyal etkileşimin içerisinde işbirliğine dayalı diyalogları ve kişinin kendi toplumundan kendisine göre daha yetkin bir üyesiyle girdiği etkileşimi daha özel bir yere koymaktadır (Rowe ve Wertsch, 2002; Akt: Berk, 2006).

Vygotsky, kuramında bilişsel süreçlerin toplumun etkisiyle değişen doğasını vurgulamaktadır. Bu sayede kültürel farklılığın gelişimin üzerindeki önemli etkisinin kavranmasını kolaylaştırmıştır (Kandır, 2005). Vygotsky'ye göre gelişim toplumsal kültürel bağlamdan ayrılamaz. Çocuğun gelişimini anlamak için çocuğun içinde büyüdüğü toplumda nasıl yetiştirildiğinin anlaşılması gerekir. Düşünce sistemi yalnızca içsel faktörlerin değil, kültürel kuramların ve toplumsal etkileşimlerin de ürünüdür. Çocuğun bilişsel gelişimini anlamak için kültürel tarihini ve geçmiş deneyimlerini bilmek gerekir; yani bilişsel gelişim toplumsal etkileşimlere ihtiyaç duyar, bireyin üst düzey bilişsel işlevleri çevresi ile etkileşimi aracılığıyla oluşur (Kargı, 2011).

Vygotsky'nin kuramı bilişsel gelişim ve öğrenmede toplumsal yaşantının önemini ortaya çıkarmış, bilişsel gelişimin çevre ile süreçlerini ele alarak bilişsel gelişime farklı bir bakış açısı getirmiştir (Atay, 2009). Kuram bilişsel gelişimde yetişkinin rolünün ve akranlarla olan sosyal işbirliğinin de önemini vurgulamaktadır (Atay, 2009). Vygotsky'ye göre bilgi bireysel olarak değil insanlarla etkileşime girdikçe, sosyal olarak oluşturulur. Ona göre çocuklar bilgiyi aktif olarak ararlar ancak zengin bir sosyal ve kültürel çevre çocukların düşüncelerini derinden etkileyebilir ve bireyin düşünce örüntüleri kültürel kurumların ve sosyal aktivitelerin ürünüdür (Berk ve Winsler, 1995; Akt: Erdiller, 2010). Ayrıca çocuğun gelişimi içinde doğup büyüdüğü ve etkileşimde bulunduğu sosyal şartlardan ve ortamlardan ayrı düşünülemez (Erdiller, 2010), bilişsel gelişim üzerinde bulunan sosyal ve kültürel çevrenin etkisi büyüktür (Atay, 2009). Bu nedenle Vygotsky, bilişsel gelişimi ve onun kültürel kökenlerini anlamak için çocuğun problem çözme becerilerinin sosyal olarak nasıl organize edildiğinin analiz edilmesi gerektiğine inanmaktadır (Tekin ve Tortamış Özkaya, 2012).

Bu bakış açısıyla Vygotsky'nin kuramı gelişimde temel konular üzerine farklı bir bakış açısı sunar (Miller, 2008). Vygotsky toplumun ve kültürün çocuğun günlük problem ve görevlerle baş etmek ve bunlar hakkında düşünmek için yavaş yavaş kullanmaya başlayacağı geniş çeşitlilikteki kavram ve stratejileri sağladığını ileri sürer (Ormrod, 2013). Çocuk ve başkaları arasındaki sınırdaki toplum ve çocuk bilişsel alışverişte bulunurlar ve bu süreçte toplum bilişsel amaçlarını çocukla paylaşırken çocuk da çevrenin şekillenmesine katkıde bulunur (Miller, 2008).

2. 13. Sosyal Ortamlar ve Bilişsel Süreçler

Vygotsky'nin teorisi özellikle çocukların bilişsel gelişimleri üzerine yapılan çalışmalar üzerinde etkilidir. Vygotsky, Piaget'yle çocukların yapılandırmada aktif oldukları konusunda aynı fikirde iken çocukların kendi dünyalarını bağımsız olarak anlamlandırdıkları konusunda Piaget'den ayrılmakta ve bilişsel gelişimin sosyalleşme aracılığıyla gerçekleşen bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Burada devreye yetişkinler veya daha yetkin akranlar girmektedir (Berk, 2006). Çocuk ve yetişkin iletişim kurdukça değerlerini, inançlarını ve kültürel birikimlerini paylaşırlar. Kültür bazlı bu etkileşim Vygotsky'nin görüşüne göre bilişsel değişimin gerçekleştiği alandır. Bu etkileşim içselleştirilir ve bireyin zihinsel, sosyal ve güdüleyici özellikleri içeren yeni bir fonksiyonu haline gelir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Kültür ve çevre, insanın potansiyel performans düzeyiyle, kazanmış olduğu performans düzeyi arasındaki mesafeyi azaltmakta ve böylece gelişimi hızlandırabilmektedir (Vygotsky, 1978; Bayraktar, 2009). Çocuğun bilişsel işlevlerinin yüksek düzeye ulaşabilmesi için de bu kültürel etkileşime gereksinimi vardır ve çocuk yetişkinlerden düşüncelerini nasıl işlemleyeceğini, yapacağı işlerin kültürel açıdan kabul edilebilir olup olmadığını ve bu işleri nasıl yapması gerektiğini öğrenecektir (Atay, 2009). Yetişkinler çocukların bakış açılarını tam anlamı ile kavrayamayabilirler ama bu durumda bile, çocuk ve yetişkin etkileşime girdikçe, çocuklar yetişkinlerin anlama ve öğrenme sistemlerine maruz kalacaklardır ve bu da bilişsel gelişimlerinde büyük rol oynayacaktır (Wertsch, 2008; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Zihinsel kapasitelerin bilincine ancak sosyal ortamlarda varılır. Bu sosyal ortamlar zihinsel sürecin başlamasına sebep olmanın yanı sıra zihinsel sürecin içeriğinin de temel unsurudur (Goodman ve Goodman, 1990; Akt: Sevinç, 2005). Sosyal bağlam kişinin düşünme şeklini (Luria, 1979; Rogoff, Malkin ve Gilbridge, 1984; Akt: Bodrova ve Leong, 2010) ve bilişsel süreçleri etkiler (Sloutsky, 1991; Akt: Bodrova ve Leong, 2010). Bilişsel gelişim için sosyal etkileşim gerekli bir durumdur. Bunun için ilk olarak süreç farklı anlayışlara sahip katılımcılar tarafından başlatılır ve ortak bir anlayış ortaya çıkartılır (Newson ve Newson, 1975; Akt: Berk, 2006). Katılımcılar arasındaki bu etkileşimde her bir katılımcı diğerinin bakış açısını görür (Rogoff, 1998; Akt: Berk, 2006). Sosyokültürel psikologlara göre daha yetkin olan kişi çocuğun ortaya çıkmakta olan becerilerini geçici olarak destekler. Bu desteğin derecesini ise çocuğun

ihtiyaçlarına göre ayarlar. Bu süreçte sadece yetkin kişinin ocuk üzerine değil, çocuğun da yetkin kişi üzerine etkisi vardır (Miller, 2008). Vygotsky de çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Bilişsel gelişimin kaynağı insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2013).

Vygotsky bilişsel gelişim için paylaşılan deneyimin önemini vurgulamaktadır (Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky'ye göre bilişsel yapılandırma her zaman sosyal aracılar ile gerçekleşir ve geçmiş ile şu anki sosyal etkileşimlerden etkilenir (Karpov, 2005; Akt: Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky (1981; Akt: Jadallah ve diğ., 2011) yüksek zihinsel fonksiyonların bireysel ve içsel olarak oluşmadan önce toplumsal etkileşimler sırasında oluşmaya başladığını vurgulamaktadır. Vygotsky gibi kuramcıların etkisi altında bilişsel teori, biliş üzerindeki sosyal etkilerin daha çok tanınmasını içerir. Sonuç olarak araştırmacılar dikkatlerini çocukların evde, okulda ve mahallede ebeveynleriyle, akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkileri üzerine odaklanmaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bu araştırmaları yönlendiren perspektif sosyal bilişsel teoridir. Diyalektik yapılandırmayla yakından ilişkili olarak sosyal bilişsel teori insan yeteneğinin, aktivitesinin ve düşüncesinin toplumun spesifik tarihsel ve kültürel aktiviteleri bağlamında nasıl geliştiği üzerine vurgu yapar (Fosnot, 2008; Mercer, 2007; Sternberg ve Wagner, 1994; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Vygotsky'ye göre sosyal bağlam tutum ve inanışlardan daha fazlasını etkilemektedir. Bilişsel süreci şekillendiren ve gelişimsel sürecin de bir parçası olan sosyal bağlam çocuğun çevresinde olup kültür tarafından direkt veya dolaylı olarak etkilenen her şeydir (Bronfenbrenner, 1997; Akt: Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky'ye (1978) göre öğrenme ‘‘yalnızca ocuk çevresindeki insanlarla etkileşime girdiğinde ve akranlarıyla işbirliği yaptığında işleyebilen bir dizi içsel gelişim sürecini uyandırır’’ (Akt: Miller, 2008). Çocukların geçmişleri; bilgilerini, becerilerini, tutumlarını, sözcük bilgilerini ve diğer insanlarla etkileşim biçimlerini etkiler. Konuştukları dil veya diller, konuşmadaki becerilerinin her biri çocukların ailesel ve toplumsal geçmişleri ile karmaşık ve hemen fark edilemeyen şekillerde ilişkilenir (McAfee ve Leong, 2012). Uygun evresel koşullar sağlandığında öğrenme süreçleri bu

dönemlerde daha da hızlıdır. Bireyin toplumsal çevrede kendini şekillendirebilmesi, gelişimini destekleyebilmesi için başkalarından öğrenme, başkalarının düşüncelerinin farkına varma, başkalarının yaptıklarına göre kendi hareketlerini şekillendirme gibi özellikler bireyin toplumsal yaşamda sağlıklı olarak var olması için önemli bileşenlerdir (Sarı, 2014). İnsan olmak sosyal bağlılık oluşturmak için güçlü bir arzuya ve güvende olduğunu hissetmek için bir güce ihtiyaç duyar. Güvende olma ihtiyacı doğustandır, davranışlar onu devam ettirmeye yönelik olarak değiştirilir ve bu büyük bir bilişsel uğraş gerektirir (Baumeister ve Leary, 1995; Akt: Englehart, 2009). Bu ihtiyacın karşılanması yaptıklarımızın çoğuna yön verir. Ayrıca güvende olma ihtiyacının anlaşılması sınıf içinde de önemlidir çünkü güvende olmaya duyulan psikolojik ihtiyaçlar öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle de rahat ve güvende hissetmeyen öğrenciler öğrenmeye daha az ilgi duyacaklardır (Englehart, 2009). Öğrenci ve öğretmen iletişimi öğrenci açısından kritik bir faktördür (Englehart, 2009). Öğrencinin öğrenmesiyle ilgili alan yazının taranmasıyla oluşturulan listede öğrencilerin sosyal iletişimleri en önemli ilk üç faktör arasındadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1990; Akt: Englehart, 2009). Öğrenenler yeteneklerini küçümsedikleri zaman dezavantajlı duruma düşerler, kendileri için küçük hedefler koyarlar ve küçük bir engelle karşılaştıklarında kolayca vazgeçebilirler (Bandura, 1997; Stevenson, Chen ve Uttal, 1990; Zimmerman ve Moylan, 2009; Akt: Ormrod, 2013).

Vygotsky'nin teorisi öğrenme ve öğretime yeni bir bakış açısı getirmiştir. Teorini bu anlamda en önemli vurgusu sosyal bağlam ve işbirliğidir (Berk, 2006). Vygotsky'nin kuramı bireylerin düşünme ve öğrenmelerini anlamlı biçimde artırabilen birincil çevresel koşullar hakkında bakış açısı kazanmamızı sağlayacaktır (Ormrod, 2013). Vygotsky'nin temel odağı bilişsel gelişimi ilerletmede çevrenin, özellikle çocuğun sosyal ve kültürel çevresinin rolüdür (Ormrod, 2013). Vygotsky tüm bilişsel süreçlerin temelinde kontrollü dikkat, planlı bir hafıza ve hatırlama, sınıflama, planlama, problem çözme, soyut akıl yürütme ve içebakış içerdiğini savunmaktadır (Berk, 2006). Vygotsky'nin kuramının temeli zihinsel fonksiyonların kökenlerinin sosyal hayatta oluştuğudur ve o öğrenmenin içsel ve dışsal yönleri ile sosyal çevrenin etkisinin birleşiminden bahseder (Newman ve ark., 1989; Wertsch, 2008; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Vygotsky sosyokültürel öğrenme kuramında öğrenme esnasında sosyal boyutta dillendirilenlerin sonrasında içselleştirilerek öğrenmede

önemli bir yer tuttuğunu savunmaktadır (Ader, 2014). Birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren diğer bireylerle etkileşim içine girer. Bu etkileşimle beraber öğrenmenin temel bileşenlerinden olan çevre ve çevresel koşullar bireyin kendisini ve bulunduğu ortamı değerlendirebilmesi için seçenekler sunar (Sarı, 2014). Vygotsky bilişsel gelişimi başkalarıyla ve çevreyle gerçekleştirilen etkileşimler vasıtasıyla ortaya çıkan sosyal gelişimin bir ürünü olarak görmektedir. Çocuklar sesli ve sessiz biçimde kendi kendilerine konuşarak öğrenmeyi içselleştirmektedirler (Slavin, 2013). Vygotsky'ye göre bilişsel yapılanma her zaman şu anki veya geçmiş sosyal etkileşimlerden etkilenir (Doğan, 2011). Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisi sosyokültürel bağlamın bilişsel gelişime ve akıl yürütme becerilerine katkısının mevcut olduğunu kabul eder (Pelincsar, 1998; Akt: Apaydın ve Taş, 2010). Vygotsky'nin teorisinde çocuklar aşama aşama değişim göstermektedirler. Örneğin, dil edinirken başkalarıyla diyaloga girme yetenekleri gelişmektedir. Çocuklar okula başladıklarında zamanlarının çoğunu dili kullanarak tartışmalara girme, okuma-yazma ve diğer akademik çalışmalarla geçirmektedirler. Bu süreçteki deneyimleri kendi düşüncelerini yansıtma konusunda onları cesaretlendirebilmektedir (Kozulin, 2003; Akt: Berk, 2006). Bunun sonucunda da çocuklar akıl yürütme ve problem çözme becerileri kazanmaktadırlar (Berk, 2006).

Vygotsky'nin ilk düşüncelerinin üzerine geçmiş 20-30 yılda bazı psikologlar sosyal etkileşim ve kültürün insan öğrenmesi ve bilişsel gelişim üzerinde oynadığı kritik roller hakkında kuramlar geliştirmişlerdir. Bu çeşit etkileşim ve kültür temelli yaklaşımlar değişik şekillerde adlandırılmakla birlikte bunlar için en sık kullanılan kavram sosyokültürel kuramdır (Ormrod, 2013). Diğer etkili iki sosyal bilişsel model de Rogoff'un düşünmede çiraklık modeli ve Schön'ün yansıtıcı uygulayıcı modelidir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Vygotsky'yi takip eden araştırmacılardan Rogoff ve arkadaşlarına göre bilişsel gelişme çocuklar, yetişkinler tarafından yerleşik kültürü anlama ve bu kültürün araçlarını kullanarak yeteneklerini kullanmaları konusunda yönlendirildiklerinde gerçekleşir. Onlara göre çocuklar akranlarıyla ve yetişkinlerle birlikte olduklarında düşünme üzerine deneyim yaşarlar (çiraklık yaparlar) ve bilişsel gelişimin doğası sosyaldır ve daha yetenekli bir veya birden fazla partner ile karşılıklı etkileşim gerektirir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Rogoff'a göre bilişsel gelişme yetişkinler ve çocuklar arasında gelişen bir süreçtir ve bireysel biliş bir toplumun var olan entelektüel araçlarıyla yapılandırılır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Rogoff

(1990) akıl yürütmeyi de problem çözmenin bilişsel yönlerinden biri olarak değerlendirmektedir ve problem çözmenin duyguları, sosyal ilişkileri ve sosyal yapıları içerdiğini öne sürmektedir. Vygotsky'yi takip eden araştırmacılardan biri de Schön'dür. Schön'ün sistemi üç temel kavram üzerine kuruludur: eylemde bilme, eylemde yansıtma, eylemde yansıtma üzerine yansıtma (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Eylemde bilme örtük bilgidir yani sözle söylenmeyen fakat bilinçli hareketlerimizde ortaya çıkan bilgidir (Polanyi 1967; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Hareket halinde bilmeyi tanımlayarak onu eylemde bilgiye dönüştürürüz (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Eylemde yansıtma hareketlerimiz hakkındaki bilinçli düşüncelere eşlik eden düşüncelerdir. Eylemde yansıtma üzerine yansıtma öğretmenlerin öğrencilerin yalnız başınayken becerebileceklerinden çok daha fazlasını becerebilmelerinin sağlanmasıdır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Yani Vygotskyci görüşe göre gelişen nedir sorusunun cevabı; kültür (sosyokültürel tarih), tür (filogenez), çocuk (ontogenez) ve bilişsel beceridir (mikrojenenez). Ontogenetik olarak gelişen birim kültürel bağlamda aktif çocuktur. Bu birim bilişsel beceriler, anlamlar sistemi ve psikolojik araçlardan oluşur. Amaçlar, değerler ve güdülenme bilişsel etkinlikten ayrılamaz ve paralel bir gelişimsel yol izler (Miller, 2008). Mikrojenetik yöntem bir çocuk yakınsak gelişim alanında hareket ederken meydana gelen anbean değişikliklerin analizini içerir (Miller, 2008). Vygotsky, yakınsak gelişim alanını bir gelişim ve öğrenme stratejisi olarak değerlendirmiştir (Bodrova ve Leong, 2010). Yakınsak gelişim alanında hareket etmek, çocuğun diğer kişiyle işbirliği yaptığı, böylece görevin, amacın ve çözümün anlamını birlikte yapılandığı diyalektik bir süreçtir (Miller, 2008). Yakınsak gelişim alanının anlamı bireyin o ana kadar kazandığı zihinsel fonksiyonlar değil, bireyin sahip olduğu zihinsel potansiyelidir (Arslan, 2007).

Vygotsky'nin iddiası çocukların yetişkinlerle ve daha yetkin akranlarıyla iletişime geçtiklerinde yüksek zihinsel aktivitelerin sosyal hayatta oluştuğudur. Bu iddia eğitimde sosyalleşilen çevrelerin yokluğunda zihinsel gelişimin çok büyük bir zayıflığa sahip olacağı düşüncesindeki araştırmacı ve bilim insanlarıyla uzlaşmasını sağlamıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı sadece çocuk-yetişkin ve çocuk-becerikli akran etkileşimini değil aynı zamanda çocuğu mevcut durumunun ötesine geçiren herhangi bir durumu da içermektedir; yani alan oyun, iş,

okul çalışmaları ve diğer öncü olabilecek etkinlikler sırasında da işleyebilir (Griffin ve Cole, 1984; Akt: Miller, 2008). Rogoff'a göre çocuklar oyun oynamaları ve diyalog kurmaları iş birlikli şekilde düşünmelerine yardımcı olur ve diğerlerinin düşüncelerinin de farkında olunması imkanını sağlar (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

2. 14. İlgili Araştırmalar

Yordi (1980) çalışmasında okulun sosyal yönünün öğrenme sürecine etkisini ve ne öğrenildiğiyle nasıl öğrenildiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme sürecinin öğrencileri pasif hale getirdiği ve kaynaklara güvenmeye yönlendirdiğini belirtmiştir.

Yoon (1999) doktora tezinde, Vygotskyci bakış açısına göre bilimsel akıl yürütmede ilkökul çocuklarının işbirlikli öğrenmelerinin rolünü araştırmıştır. Çalışmasını öğrenmenin bireysel olarak çocukların zihinlerinde değil, bir toplumun üyesi olarak işbirlikli düşünme uygulamaları gerçekleştirmeleriyle yapılandığı görüşüne dayandırmıştır. Çalışma sürecinde çocuklara bireysel olarak ve birlikte hareket ederek çözülmek üzere iki çeşit problem verilmektedir.

Tytler ve Peterson (2005) 12 ilkökul öğrencisiyle 5 yaşlarından 10 yaşlarına girene kadar, yani hazırlık sınıfından 6. sınıfa kadar çalışmışlardır. Her yıl son iki ünite kapsamında çocuklarla ve öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yazılı cevaplar, sınıf tartışmalarının kayıtları ve öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınarak veriler toplanmıştır. Çocuklara ait değişimleri ayrı ayrı incelenmiş ve bu şekilde rapor edilmiştir. Çalışmalarının bir amacını da bireysel öğrenme ve öğretimin ne kadar kompleks bir durum olduğunu göstermek olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların bilimsel akıl yürütmeleriyle kavramsal bilgileri arasındaki ilişkinin açıklanmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuçlarda da çalışma gruplarından seçtikleri ve görüşmeler yaptıkları 5 çocuğun birbirlerinden oldukça farklı yaklaşımlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Çocukların açıklama yapabilmeleri için kavramsal bilgilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında sonuçlarını boylamsal bir çalışmanın değerlendirilmesi üzerine tartışmışlardır.

Jadallah (2009) işbirlikli akıl yürütme tartışmalarında çocukların tartışmalarını ve öğretmenin destekleyici davranışlarını incelemiştir. 6. sınıflarla yapılan, 122 çocuk

ve 6 öğretmen dahil edildiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 6 ayrı sınıfta 180 farklı tartışmanın incelenmesiyle iki yıl süren bir veri toplama sürecinin ardından elde edilen bulgulara göre sonuç olarak öğretmenin çocukların küçük grup tartışmaları üzerine güçlü bir etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

Bayraktar (2009) “Bilişsel Gelişim Çalışmalarında Çevresel/Kültürel Vurgular” başlıklı çalışması kapsamında yaptığı araştırmaların sonucu olarak bilişsel gelişimin başlangıçta biyolojik olarak belirlendiğini ancak zaman içinde kültürel/bağlamsal faktörlerin etkisini artırdığını belirtmiştir. Makalede bu faktörler ebeveyn-çocuk ilişkileri, öğretmenlerin öğretim yöntemleri, kültür, dil bağlamında ele alınmakta ve çevresel faktörlerin bilişsel gelişimindeki önemini vurgulayan Vygotsky ve Gal’perin’in eğitim-öğretim yöntemleri üzerine kuramları-düşünceleri incelenmektedir. Yaptığı alan yazın taramaları doğrultusunda yaşam sürecinde kuşaklar arası ve kişiler arası etkileşim sayesinde bilişsel ve davranışsal gelişimin sağlamakta olduğunu, bireysel gelişimdeki kültür-durum etkileşiminin önemli bir ögesinin de kültüre özgü dil olduğunu ve bu sosyal etkileşimler aracılığıyla bireyin bilişsel gelişimini etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bilişsel gelişimi neyin etkilediğine ya da şekillendirdiğine dair tartışmaların halen sürmekte olduğunu ve bilişsel gelişimdeki çevre/kültür rolünü vurgulayan çalışmaların sürmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bayanfar (2013) lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerine örtük programın etkilerini incelemek ve daha iyi bir öğrenme çevresi için bir model oluşturma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre araştırmacı oluşan modelin örtük programın olumsuz etkilerini ortadan kaldırıp öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine olumlu etkilerinin artırılmasını önermiştir. Bu modelin ana bileşenleri; kuramsal temel, felsefe, temel değişkenler, ölçütler, amaçlar, ilkeler ve yöntemler, uygulama aşamaları olarak belirlenmiştir.

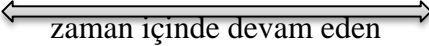

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Boyutları

Araştırmanın boyutları genel hatlarıyla şu şekilde açıklanabilir:

Gözlemcinin rolü	<p>ortama tam katılım izleyen gözlemci (seyirci)</p> <p style="text-align: center;">←—————→ kısmen katılımcı, kısmen gözlemci</p>
	<p>Bu araştırmada gözlemcinin rolü “kısmen katılımcı, kısmen gözlemci”den “izleyen gözlemci (seyirci)”ye daha yakın bir yerdedir. Tam katılımlı gözlemin gerçekleştirilememesi sebebi, bir araştırmacının bir programın içerisinde yer alma olasılığının o programın özelliklerine göre değişmesidir. Bu programda okul öncesi eğitim sınıflarında çalışıldığı için sınıfta bir öğrenci veya öğretmen konumunda bulunulamayacağından izleyen gözlemci rolüne yakın bir rol benimsenmiştir.</p>
İçsel karşı dışsal bir bakış açısı	<p>içsel bakış açısı baskın dışsal bakış açısı baskın</p> <p style="text-align: center;">←—————→ dengeleme</p>
	<p>Bu araştırmada kullanılan bakış açısı, belirlenen gözlemcinin rolünden de etkilenerek “dengeleme”den dışsal bakış açısı daha baskın olan duruma doğru bir özellik göstermektedir. Gözlemci ortama tam katılımcı olmadığından, tam olarak içsel bakış açısı baskın bir rol benimsenememiştir.</p>
Araştırmayı yürütenler	<p>tek araştırmacılar, ortamda insanlar</p> <p style="text-align: center;">←—————→ işbirliğinde çeşitlilik ve katılımcı araştırma</p>
	<p>Bu araştırmada araştırmayı yürüten, tek araştırmacı olarak belirlenmiştir.</p>
Gözlemcinin rolünün başkalarına açıklanması	<p>tam açıklama açıklama yok</p> <p style="text-align: center;">←—————→ seçici açıklama</p>
	<p>Bu araştırmada gözlemcinin rolünün başkalarına açıklanmasında tam açıklama yapılmıştır. Gözlemlenen kişilerin gözlemlendiklerinden haberdar olmalarının daha uygun olduğu düşünülmüştür.</p>

Alan çalışmasının ve gözlemlerin süresi	kısa, tekli gözlem uzun süreli, çoklu gözlem 
	Bu araştırmada alan çalışması ve gözlem süresi uzun süreli, çoklu gözlem olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni gözlemlenen durumla ilgili veri kaybını en aza indirmek ve çalışılan sınıflarda derinlemesine bir araştırma gerçekleştirebilmektir.
Gözlemlerin odağı	dar odaklı, tek faktör geniş odaklı, bütüncül bakış 
	Bu araştırmada gözlemlerin odağı “geliştirilen, ortaya çıkarılan” olarak belirtilebilir. Çünkü araştırmada sınıf içerisinde oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine odaklanılmıştır. Örtük programın özelliği çalışmayı “dar odaklı, tek faktör”den uzaklaştırmaktadır. Ancak sınıftaki ve hatta sınıfın bulunduğu okuldaki tüm özelliklere odaklanmadığı için araştırma “geniş odaklı, bütüncül bakış”a da uymamaktadır. Bu nedenle araştırma bu iki odak arasında bulunma özelliğindedir.

Şekil 3. 1: Araştırmanın boyutları

Kaynak: Patton, 2014

3. 2. Araştırmanın Modeli

Bu başlık altında, araştırmanın boyutları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma örtük program bağlamında akıl yürütmenin incelenmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırma amacına yönelik olarak örtük program bağlamında meydana gelen durumlara odaklanılacağından, “bağlamdaki anlama odaklanan” ve “insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenen” nitel araştırmanın (Merriam, 2013) çalışmanın amacına uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Ayrıca Dickerson (2007) da nitel araştırmanın örtük program çalışmalarında en etkili yol olduğuna dair bir görüş belirtmiştir. Halcolm (1980) ise nitel araştırmanın insan kapasitelerinden en kullanışlı olanını, öğrenme kapasitesi işlediğini belirtmiştir (Akt: Patton, 2014).

Nitel araştırmanın karakteristik özellikleri Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından şu ana başlıklar altında açıklanmıştır:

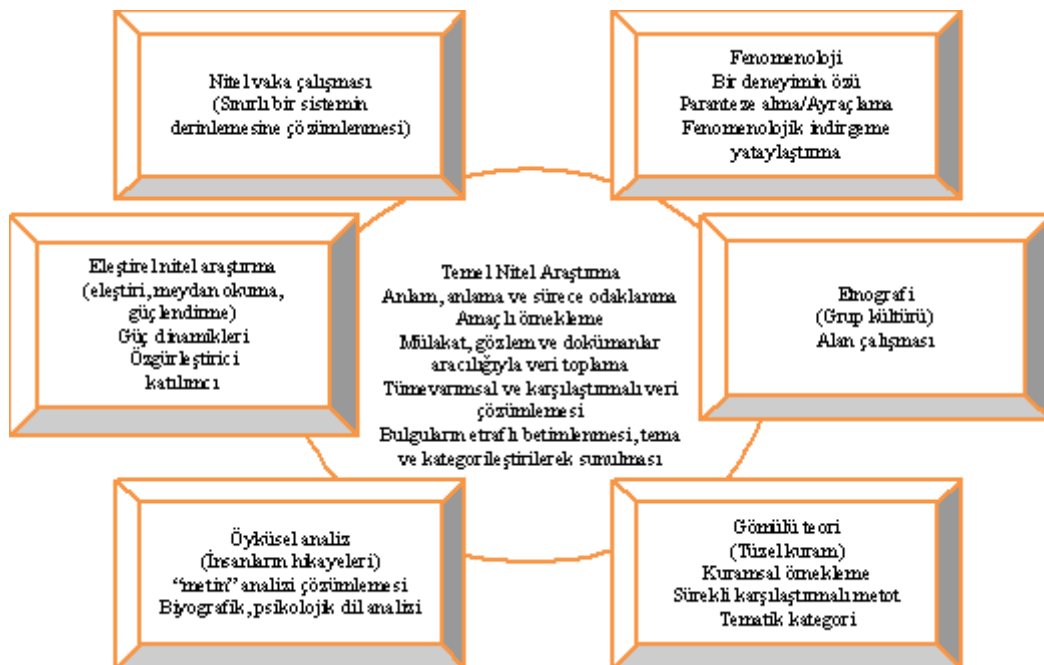
- Doğal çevre veri kaynağıdır ve araştırmacı anahtar veri toplama aracıdır.
- Nitel veriler sayılardan ziyade, kelimeler veya resimlerle toplanır.
- Araştırmacı, sonuçtan çok süreçle ilgilidir.
- Araştırmacı verileri tümevarımsal olarak analiz etme eğilimindedir.
- İnsanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıkları büyük bir ilgi unsurudur.

Merriam (2013) da benzer şekilde nitel araştırmanın doğasına ait dört önemli özelliği: temel vurgunun süreç, anlayış ve anlam üzerine olduğu; araştırmacının, veri toplama ve analizinde temel belirleyici olduğu; sürecin tümevarımsal olduğu; ürünün etraflı ve zengin bir şekilde betimlenmesi gerektiği şeklinde belirtmiştir (Merriam, 2013).

Eğitim, sağlık, toplum hizmeti, yönetim ve diğer sosyal etkinlik alanları uygulamalı sosyal bilimlerin bir parçası olarak görülmektedir. Bu alanda uygulama ve araştırma yapanlar, insanların günlük yaşamlarıyla ilgilenirler (Merriam, 2013). Nitel desenler de araştırmanın günlük yaşam alanlarında yapılması ölçüsünde doğaldır ve araştırmacı söz konusu fenomeni değiştirmeye girişmez, gözlemler gerçek dünya ortamlarında yapılır, mülakatlar kişilerle onlar için rahat olan ve onların bildikleri ortamlarda, açık uçlu sorularla gerçekleştirilir (Patton, 2014). Bir çalışma bu şekilde laboratuvar yerine doğal ortamında yapılmış ve üzerinde çalışılan, gözlenen şeyin kendiliğinden ortaya çıkmasına izin verilmişse, natüralistik bir araştırma gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013). Bunun yanı sıra çocukların ve onların hayatlarında önemli olan yetişkinlerin davranışlarını gözlemlemek farklı şekillerde yapılabilir. Bu konuda bir yaklaşım alana ya da doğal ortama girmek ve ilgili davranışları kayıt altına almak olan doğal gözlemdir. Bu gözlemin güçlü yanı katılımcıların günlük davranışlarını yansıtır olmasıdır (Berk, 2006).

Bu çalışmada okul öncesi eğitim sınıflarında çocuklar ve öğretmenleri kendi günlük rutinleri içerisinde gözlemlenmiştir. Dışarıdan hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Böylece gözlem yapılan sınıflarda kendiliğinden ortaya çıkan durumlar kayıt altına alınmaya çalışılmıştır. Yapılan gözlemlerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmeler onların istedikleri zamanlarda ve okul içerisinde uygun gördükleri ortamlarda, açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiştir. Bu yollar izlenerek yapılan çalışmanın mümkün olduğu kadar natüralistik olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Merriam (2013) pek çok nitel araştırma üzerine çalışan ve bu konuda nitel araştırma türlerini farklı şekillerde sınıflandırmış araştırmacıların ve kendi görüş ve deneyimlerinin sonucunda yaptığı sınıflamaya göre temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü (örtük) teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma olmak üzere sık kullanılan altı yaklaşım tanımlamıştır. Merriam'ın tanımladığı nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırmada araştırmacılar insanların yaşamlarını nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler. Aynı zamanda temel nitel araştırmanın eğitimde bulunan en yaygın nitel araştırma biçimi olduğu söylenebilir. Temel nitel araştırmada eğer analiz birimi sınıflandırılmış bir sistem veya bir durum ise bu çalışma nitel durum çalışması olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmada durum çalışması, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Stake, 1995; Akt: Glesne, 2013; Creswell, 2007). Burada durum, sınırlı bir sistemin birbirine bağlı işleyen parçalarıdır (Stake, 1995; Akt: Glesne, 2013) ve durum çalışmalarında durumun karmaşıklığına, biricikliğine ve parçası olduğu sosyal bağlamla olan bağlantılarına odaklanılır (Glesne, 2013).



Şekil 3. 2: Temel nitel araştırma

Kaynak: Merriam, 2013

McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt: Büyüköztürk vd, 2012). Durum çalışmalarının en karakteristik özelliği ise çalışmanın nesnesinin sınırlandırılmasıdır. Sınırlı sistem belirli bir sürecin, konunun ya da kaygının kesiti olduğu için seçilebilir. Durum çalışmaları vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacından dolayı tercih edilir (Merriam, 2013).

Durum çalışmalarının diğer özellikleri belirlilik, betimleme ve sezgiselliklerdir. Belirlilik; belli bir olay, program ya da olguya odaklanıyor olmasıdır. Betimleme; durum çalışması sonucunda elde edilen ürünün, araştırılan olgunun zengin ve yoğun şekilde betimlemesidir. Sezgisellik; okuyucunun durum çalışması sayesinde araştırmadaki olguyu daha iyi anlamasıdır (Merriam, 2013). Durum çalışmalarıyla ilgili olarak Fraenkel ve Wallen (2006) Piaget ve Vygotsky'nin yaptıkları durum çalışmalarının bilişsel gelişimi daha iyi anlamamıza katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada okul öncesi eğitim sınıflarında örtük program bağlamında akıl yürütmenin incelenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yapılmıştır. Okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütmenin örtük program bağlamında incelenmesine odaklanılmıştır ve bu sürece ilişkin durumların ayrıntılarıyla ortaya konulmasına çalışılmıştır. Bu araştırmada yapılan durum çalışması gözlemsel durum çalışmasıdır. Gözlemsel durum çalışmaları, bir olgu ya da bir olgunun bazı boyutları üzerine yapılacak olan bir çalışmada verilerin toplanması için öncelikli yöntemdir (Büyüköztürk vd, 2012).

Nitel veri bireylerin, süreçlerin, olguların hakkında, deneyimlerin, davranışların, faaliyetlerin tanımladığı, niyetlerin, isteklerin, değerlerin, fikirlerin içinde yer aldığı, duyguların, hislerin yansıtılabildiği, bilgilerin, inançların, kanaatlerin ayrıntılı bir biçimde aktarıldığı bir veridir (Kümbetoğlu, 2008).

Nitel bulguları oluşturan veri toplama yolları derinlemesine, açık uçlu mülakatlar; doğrudan gözlem; yazılı dokümanlar olarak belirtilebilir. Mülakatlar kişilerin deneyimleri, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapabilmesine olanak verir. Gözlemlerden elde edilen veriler insanların etkinlikleri, davranışları, eylemleri ve insan deneyiminin gözlemlenebilen kısımları olan tüm kişiler

arası etkileşimin ve örgütsel süreçlerin detaylı bir şekilde betimlenmesini mümkün kılar. Doküman analizi ise örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmalarının, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsar (Patton, 2014). Araştırmacının birincil veri toplama ve analiz aracı olduğu durum çalışmalarında (Merriam, 2013) genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır (Creswell, 2007; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okul öncesi eğitim sınıflarında örtük program bağlamında meydana gelen durumların akıl yürütme süreçleri üzerine işlevinin ortaya konması açısından belirlenen günlerde gözlemler yapılmış ve gözlem yapılan sınıfların öğretmenleriyle açık uçlu sorular aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Patton (2014) açık uçlu cevapların, cevaplayıcıların bakış açılarıyla dünyayı anlamamıza olanak sağladığını belirtmiştir.

Nitel araştırmada araştırmacı katılımcı gözlemci olarak etkinliklerin veya etkileşimlerin kimi zaman içinde yer alarak ilk elden gözlemler yapar. Nitel araştırmacı insanlarla deneyimleri ve algıları hakkında konuşur. Daha resmi bir şekilde kişisel veya grup mülakatları yapabilir. İlgili kayıtlar ve dokümanlar incelenir. Bu yollarla detaylı alan notları toplanır. Bu alan notlarından elde edilen ham veri içerik analizine tabi tutularak önemli tema, kategori, açıklayıcı durum örneklerine ayrılıp okunabilir anlatı betimlemelerine dönüştürülür. Alan çalışması ve sürekli analizlerden elde edilen temalar, örüntüler, anlayışlar ve iç görüler nitel araştırmanın meyveleridir (Patton, 2014).

Saf betimlemeler ve alıntılar nitel araştırmanın ham verileridir ve bu veriler, meydana gelen olayın iyi olup olmadığını, uygun olup olmadığını veya herhangi başka bir yargılayıcı fikir barındırmaz. Çalışmalarda sunulan alıntılar olayların içinden olaya bakmamızı sağlar ve bu içerden bakış nitel raporu güçlendirir (Patton, 2014).

Doğrudan alıntılar kişinin duygularının derinliğini, dünyalarını düzenleme şekillerini, olan şeylerle ilgili düşüncelerini, deneyimlerini ve temel kavrayışlarını ortaya çıkarır (Denzin, 1978; Akt: Patton, 2014). Bu çalışmada gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur ve bulgular sunulurken mümkün olduğu kadar direkt alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır. Böylece bulunan ortamlar, karşılaşılan durumlar okuyucunun gözünde mümkün olduğu kadar

belirginleştirilmeye çalışılmıştır. İçerik analizinde tüm ham veriler okunarak, kavramsal olarak ne anlam ifade ettikleri bulunmaya çalışılmış, bu aşamada farklı kodlayıcılardan da aynı işlemi yapmaları istenmiştir. Kodlama işleminin devamında literatür tarama sonucunda ortaya çıkan kavramlar da kullanılarak temalar ve kategoriler ifade edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Genelleme istatistiksel anlamda nitel araştırmanın amacı olmadığı için olasılıklı örnekleme nitel araştırmada gerekli değildir. Nitel araştırma için en uygun örnekleme stratejisi olasılıksız örneklemedir (Merriam, 2013). Olasılıksız örneklemin en yaygın biçimi olan amaçlı örnekleme; araştırmacının keşfetmek, anlamak, içgörü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 2013). Patton (2014) olasılık örneklemin mantığı ve gücünü genelleme amacından aldığı, amaçlı örneklemin mantığı ve gücünü ise derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan aldığı belirtmektedir. Amaçlı örneklemin bu gücü, çalışmanın derinliği için zengin bilgi içeren durumların seçimini sağlamaktadır. Böylece çalışma grubu, belirlemiş olduğumuz amaçla ilgili bize en fazla ve gerekli bilgiyi sağlayabilir (Creswell, 2012; Tracy, 2013).

Amaçlı örneklem türlerinden olan tipik örneklem sıradan bir insanı, durumu ya da araştırılan olgu örneğini yansıtmak için seçilir (Merriam, 2013). Tipik örneklem stratejisi kullanıldığında yer özel olarak seçilir çünkü konum hiçbir zaman alışılmamış, aşırı, sapkın ya da olağan dışı olamaz (Patton, 2002; Akt: Merriam, 2013).

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği anaokulu, tipik örneklem stratejisi izlenerek belirlenmiştir. Okul şehir merkezinde bulunmaktadır ve okul yönetiminin verdiği bilgiler doğrultusunda orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunduğu bilinmektedir. Okul içerisinde ise 4 yaş grubu okul öncesi eğitim sınıflarından 1 ve 5 yaş grubu okul öncesi eğitim sınıflarından 1 sınıf olmak üzere, çalışmaya katılımda gönüllü olan sınıflar belirlenmiş ve çalışma bu sınıflarda gerçekleştirilmiştir. 4 yaş grubunda 13 kız 12 erkek çocuk, 5 yaş grubunda 11 kız 13 erkek çocuk okul öncesi eğitim almaktadır.

3. 4. Verilerin Toplanması

Sosyolojik verinin en eksiksiz biçimi, katılımcı gözlemle toplanmış halidir. Bu şekilde elde edilen veri, sosyal bir olayın öncesi, esnası ve sonrasında katılımcı ve izleyicilerin anlamlarını açıklaması ile elde edilen veridir. Böyle bir veri bize diğer hiçbir sosyolojik yöntem kullanılarak elde edilemeyecek kadar büyük bir anlayış sağlar (Becker ve Geer, 1970; Akt: Patton, 2014). Doğrudan ya da katılımlı gözlemde araştırmacı araştırma sorunu hakkında gerçeklikte var olabilecek görülenler ve işitilenler arasındaki farkı kendi gözlemlerine dayanarak anlamaya çalışmaktadır (Kümbetoğlu, 2008). Katılımcı gözlemci, daha önce hiç kimsenin dikkatini çekmemiş şeyleri bile ortaya çıkarabilir (Patton, 2014).

Bu süreçte veri toplanabilmesi için araştırmacının grup veya birey tarafından kabullenilmesi oldukça önemlidir çünkü araştırmacı çalışmasında grubu veya kişiyi gözlemleyecek, grupla veya kişiyle görüşmeler gerçekleştirecektir (Creswell, 2012).

Görüşme tekniğinin çıkış noktası ise “insanların ne düşündüğünü öğrenmek istiyorsan onlara sor” ilkesidir (Geray, 2011). Pek çok nitel çalışmada diğer veri toplama metotlarıyla beraber kullanılır (Hatch, 2002). Bu teknik ile doğrudan gözlemlenemeyen, davranışlara yansımayaabilen, ancak belirli bir süreç içinde ortaya çıkabilecek anlamlara, niyetlere, beklentilere bakarak, bireylerin dünyalarını nasıl oluşturdukları, dış dünyaya ilişkin algıları ile kendilerini kuşatan sosyal çevreyi nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyma fırsatı yakalanabilir (Seale; Akt: Kümbetoğlu, 2008). Fraenkel ve Wallen (2006) görüşme türlerini dört başlık altında toplamışlardır: yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, gayri resmi, geçmişe yönelik. Görüşme tekniklerinden yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak zengin ve yeterli bilgi toplama hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd, 2012).

Patton (2014) mülakat ve gözlemin karşılıklı olarak nitel teknikleri güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da iki teknik bir arada kullanılmıştır. Gözlem yapılırken araştırmacının stratejilerini belirlerken ilk adımda karar vermesi gereken nokta, gözlemlenecek olana ne ölçüde yakın olmak gerektiği olacaktır (Kümbetoğlu, 2008). Ayrıca gözlem yapılandırılmış veya yapılandırılmamış, katılımlı ya da katılımsız olabilir (Draper, 2004). Bu çalışma örtük program bağlamında

yürütüldüğü için araştırmacı gruba mümkün olan en az etkiyi yapmak adına sürece tam katılımlı olarak katılmamış, mümkün olduğunca fazla duruma odaklanabilmek için yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan sınıflara ait özellikler öncelikle fiziksel çevreye yönelik incelemelerle toplanmıştır. Araştırma sürecinde ise bu fiziksel çevrenin hangi şekillerde düzenlendiğine ve kullanıldığına ilişkin detaylı bilgiler toplanmış ve not alınmıştır.

Gözlemler tamamlandıktan sonra sınıfların öğretmenleriyle kendi belirledikleri zaman ve yerlerde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca çalışmada alan uzmanlarının konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada alanda deneyim sahibi olan ve 2012 yılında revize edilen okul öncesi eğitim programının hazırlandığı komisyonda görev alan bir alan uzmanına; alanda deneyim sahibi olan ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında MEB ve UNICEF işbirliğinde hazırlanan yeni okul öncesi eğitim lisans programının hazırlandığı komisyonda görev alan bir alan uzmanına; alanda deneyim sahibi olan bir alan uzmanına ulaşılmıştır. Alan uzmanlarıyla yapılacak görüşmeler için okul öncesi eğitimde akıl yürütme süreçlerinin ilettilmesinde örtük programın işlevi ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmeleri amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. İki alan uzmanından görüşleri yazılı olarak alınmış ve bir alan uzmanıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

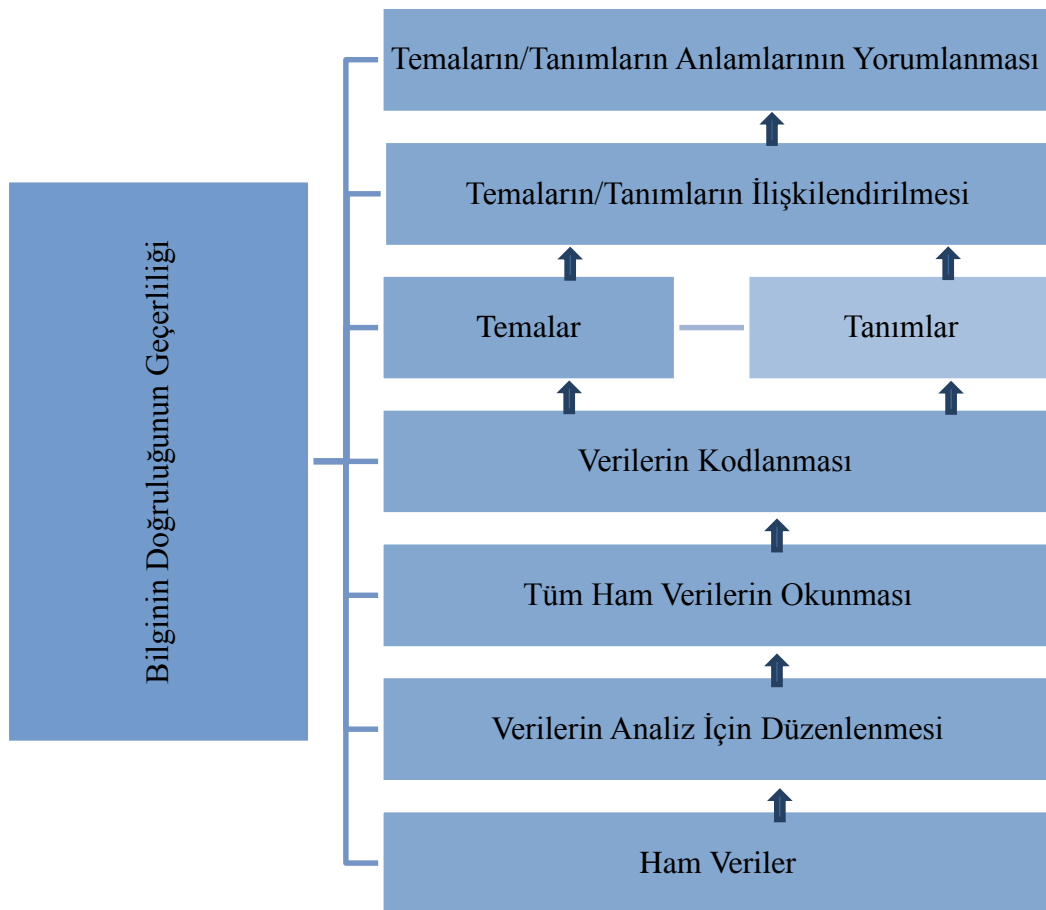
3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Gözlemcinin izlenimleri ve hissettikleri, insanı ve insanın yaşadığı çevreyi anlamak için kullanılan verilerin bir parçası haline gelir. Gözlemci, en ayrıntılı şekilde kaydedilmiş alan notlarının bile ötesine geçen bilgiyi alabilmekte ve izlenimleri anlayabilmektedir (Patton, 2014). Aynı şekilde Becker ve Geer'a (1970) göre gözlemci çalıştığı insanları onlar açısından normal sayılan çok çeşitli durumlar içerisinde gördüğü ve duyduğu için, büyük kısmı bilinçaltı seviyesinde olmak üzere, sürekli büyüyen bir izlenim kaynağı oluşturur. Bu da bu şekilde elde edilen verilerin analizinde ve yorumunda araştırmacı için kapsamlı bir temel oluşturur (Akt: Patton, 2014).

Nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır.

İçerik analizi; ilk aşaması kodlama olan ve anlamlı bölümlerin kavramsal olarak ne anlam ifade ettiklerinin belirlenmeye çalışıldığı, toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektiren ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlayan analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi genellikle başka tekniklerle beraber kullanılır ve özellikle gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde önemlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Betimsel analizde ise veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada içerik analizi yapılan veriler daha sonra alan yazın taraması ile elde edilen boyutlar doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmıştır.



Şekil 3. 3: Analiz sürecinde izlenen yol

Kaynak; Creswell, 2009

Tablo 3. 1: Analiz örneği

29 Nisan 2014	5 yaş 5. Gözlem	
...		
Gözlem 5, Satır 32-33 (G. 5. S. 32-33). “Çocuklar önce boyayacaklar sonra kesip başka kağıda yapıştıracaklar. Bir erkek çocuk boyadığı bir yeri siliyordu, başka bir erkek çocuk “yırtilabilir” dedi. Başka bir erkek çocuk da “evet çok bastırırsan buruşabilir” dedi.”	1. analiz Akran etkileşimi Neden açıklama	Son kod Akran öğrenmesi-ç
	2. analiz Akran ilgisi Akran fikir paylaşımı	Tema fikir paylaşımı
	Farklı kodlayıcı Akran öğretim	Kategori Akran etkileşimi
...		
Gözlem 5, Satır 49-54 (G. 5. S. 49-54). “Bir erkek çocuk çalışmasını yapıyordu. Yapıştırıcıyı yapıştıracağı yere sürüyordu. Öğretmen elinden aldı ve yapıştıracağı şeye sürdü yapıştırdı ve “böyle daha kolay olur, bak yoksa denk getiremiyorsun” dedi. “al kapat şimdi kapağını kaldır” dedi. Çocuğun yapıştırması bitmiş oldu.”	1. analiz Yönlendirme- Yardım etme-	Son kod Deneyim fırsatı-ö- Cesaretlendirme-ö-
	2. analiz Deneyim fırsatı-ö- Rehberlik yok Başladığı işi bitirmeye yönlendirme yok	Tema Deneyim fırsatını sınırlandırma
	Farklı kodlayıcı Cesaretini kırma Fırsat vermeme	Kategori Etkinlik
...		

3. 6. Geçerlik-Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının olabildiğince yansız olmasıyla mümkündür (Kirk ve Miller; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). İç geçerliği sağlayabilmek için verilerin farklı kişiler tarafından incelenilerek karşılaştırılması gerekmektedir. Dış geçerliğin sağlanması için de verilerin, kategorilerin, analizlerin vb. tüm aşamaların açıkça tanımlanması gerekmektedir (Büyüköztürk vd, 2012). Çalışma sürecinde geçerliğin güçlendirilmesi için mümkün olduğunca tarafsız bir bakış oluşturulmaya çalışılmıştır. Analiz sürecinde uzmanlardan yardım ve görüş alınmış, raporlaştırma sürecinde belirlenen kod, tema ve kategorilerin nasıl belirlendiğine ilişkin bilgi verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlik ise çalışılan ortamda meydana gelen her Şeyin veri olarak kaydedilmesini gerektirir (Büyüköztürk vd, 2012). Bu alışma sürecinde güvenirliğin sağlanması için LeCompte ve Goetz'in (1982) belirttiği Şekilde;

- Dış güvenirliğin sağlanması için; araştırmacı kendi rolünü açıkça belirtmeye, veri kaynaklarını açıkça tanımlamaya, araştırma sürecinde oluşan ortamları detaylı olarak tarif etmeye, kavramsal ereve ve varsayımların tanımlarını açıkça yapmaya, verilerin nasıl elde edildiğini ayrıntılı bir Şekilde açıklamaya çalışmıştır.
- İ güvenirliğin sağlanması için; toplanan verilerden ham halleriyle alıntılar sunulmuş, verilerin analizi ve analizlerin sonuçlandırılması aşamalarında birden fazla uzmandan yardım alınmış, gözlem yoluyla elde edilen verilere ilişkin olarak sınıfların öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim sınıflarında oluşan örtük program bağlamında meydana gelen akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumların ayrıntılı olarak incelenmesidir. Çalışmanın bir diğer amacı ise alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programında akıl yürütme süreçlerinin yeri ile ilgili ve akıl yürütmenin örtük program bağlamında ele alınmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda ilk olarak Aydın ili merkezinde devlete bağlı anaokullarından birinde 4 ve 5 yaş sınıflarında gözlemler gerçekleştirilmiş, sınıfların öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programında akıl yürütme süreçlerinin yeri ile ilgili ve akıl yürütmenin örtük program bağlamında ele alınmasına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bu bölümde anaokulunun 4 ve 5 yaş sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler ve bu sınıfların öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ile alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir.

4. 1. Sınıflara Ait Genel Özellikler

4. 1. 1. 4 Yaş Sınıfına Ait Genel Özellikler

Tablo 4. 1: 4 yaş sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerin süreleri

Gözlem Süreleri							
1. gözlem	2. gözlem	3. gözlem	4. gözlem	5. gözlem	6. gözlem	7. gözlem	8. gözlem
4 s 35 d	3 s 5 d	3 s 15 d	2 s 10 d	2 s 50 d	6 s 15 d	5 s 50 d	3 s
Toplam							30 s 15 d

4 yaş sınıfında 25 çocuk okul öncesi eğitim almaktadır. 2 çocuk Ocak 2009 (63 ay), 2 çocuk Şubat 2009 (62 ay), 5 çocuk Mart 2009 (61 ay), 4 çocuk Nisan 2009 (60 ay), 1 çocuk Mayıs 2009 (59 ay), 1 çocuk Haziran 2009 (58 ay), 3 çocuk Temmuz 2009 (57 ay), 3 çocuk Eylül 2009 (55 ay), 1 çocuk Ekim 2009 (54 ay), 2 çocuk Kasım 2009 (53 ay), 1 çocuk Aralık 2009 (52 ay) doğumludur. Gözleme başlandığı tarihte çocukların yaşları ortalaması 58 aydır.

Sınıfa fiziki büyüklük olarak bakıldığında, çocukların bireysel, büyük grup, küçük grup ve serbest zaman etkinliklerinde sınıf büyüklüğü anlamında bir zorluk yaşadıklarına dair bir veri elde edilmemiştir. Sınıfta her çocuk için yaklaşık olarak 1m² alan düşmektedir. Buna rağmen merkezlerin düzenlenme şekillerine bakıldığında yükseklik ve ulaşılabilirlik olarak çocukların tüm merkezlere ulaşımına imkan verecek düzende olmadığı görülmüştür. Sınıfta sabit olan 7 merkez bulunmaktadır: sanat, blok, masa oyuncakları, müzik, kitap, fen, dramatik oyun (öğretmen ve çocuklar tarafından evcilik merkezi olarak adlandırılmaktadır). Sanat merkezinin çocukların boylarına göre yüksekte kaldığı görülmüştür. Evcilik merkezi, masa oyuncakları merkezi, blok merkezi en kolay ulaşılabilir merkezlerdir. Sanat merkezi, müzik merkezi, fen merkezi malzemelerin bulunduğu alanlar durumundadır. Gözlemler süresince bu merkezlerin çocukların kendi kendilerine çalışma yapabilecekleri şekilde düzenlendiğine rastlanmamıştır. Gözlemlerde çocukların genellikle evcilik merkezini, masa oyuncakları merkezini ve blok merkezini kullandıkları görülmüştür.

Merkezlerde bulunan malzemelerin sağlamlık açısından iyi durumda olduğu görülmüştür. Ancak özellikle masa oyuncaklarının bir kısmının daha küçük bir yaş grubuna uygun olabileceği düşünülmektedir. Bu oyuncaklar çocuklar tarafından çok fazla tercih edilmemektedir.

Çocukların doğum tarihlerini gösteren, üzerinde tüm çocukların fotoğraflarının olduğu bir pano, duvarda asılı durmaktadır. Aynı şekilde çocukların kullandıkları dolapların üzerinde de kime ait olduğunu gösteren fotoğraflar vardır.

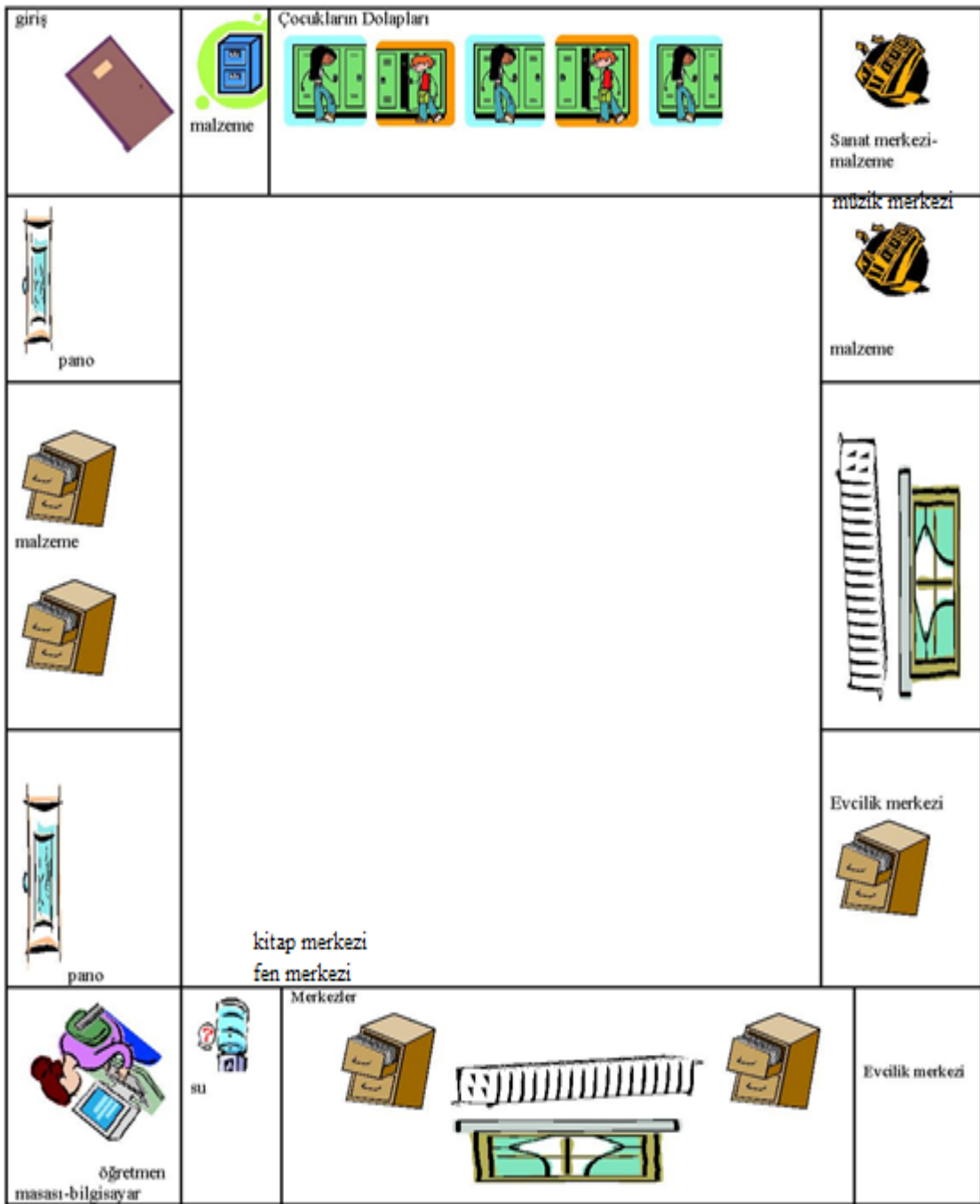
Çocukların çalışmalarının sergilendiği bir bölüm mevcuttur. Bu bölüm çocukların etkinliklerini yaptıkları ve oyun oynadıkları yerlerden rahatça görülebilecek bir yerdedir. Çocukların çalışmalarının sergilenmeye çalışıldığı ancak bunun çok düzenli olarak yapılamadığı ve yapıldığı zamanlarda da çocuklarla beraber yürütülen bir süreç olmadığı gözlenmiştir.

Çocukların çalışma yaptıkları masalar ve oturdukları sandalyeler yaş özelliklerine uygun görünmektedir. Gözlemler sırasında masa ve sandalyeleri ve sınıfta bulunan üç bankı kullanırken çocukların zorluk yaşadıklarına dair bir veri elde edilmemiştir.

Öğretmene ait bir masa bulunmamaktadır. Gerekli durumlarda bilgisayar masası kullanılmaktadır.

Sınıfın pencereleri gün ışığının uygun bir şekilde içeri girmesini sağlayabilecek özelliktedir. Pencerelerin dışında demir parmaklıkları vardır. Bu durum pencerelerin rahatlıkla açılabilmesini sağlamaktadır.

Sınıfın zemini toz kaldırmayan, leke tutmayan ve kaygan olmayan laminant malzemedendir.



Şekil 4. 1: 4 yaş sınıfının genel fiziksel düzeni

4. 1. 2. 4 Yaş Sınıfında Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular

4 yaş sınıfında oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumların belirlenmesi ve incelenmesi için sınıfta her hafta okul yönetiminin ve sınıfın öğretmeninin belirledikleri günde, sınıfın o günkü planını aksatmayacak şekilde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan gün açık alan etkinliği, gezi etkinliği gibi etkinliklerin planlandığı bir günse, o günkü gözlemler kısa tutulmuştur. Bunun nedeni bu tür etkinliklerin birden fazla sınıf bir aradayken gerçekleştirilmesidir. Çalışmaya katılımda gönüllü olan sınıflar ele alındığından diğer sınıflarla bir arada buldukları anları gözlemlemek mümkün olmamıştır. Bu çalışmalar diğer sınıflarla birlikte gerçekleştirildiği için bu saatler yapılan gözlemlere dahil edilmemiştir.

4. 1. 2. 1. 4 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Genel Bir Bakış

4 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta oluşan örtük programa ilişkin durumlar “çocuk kaynaklı durumlar”, “öğretmen kaynaklı durumlar” ve “yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorileri altında incelenmiştir.

Tablo 4. 2: 4 yaş sınıfında oluşan örtük programa ilişkin durumlara ait kategori ve temalar

4 yaş gözlemler	4 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Genel Bir Bakış		
Kategori Tema	“çocuk kaynaklı durumlar” kategorisi	“öğretmen kaynaklı durumlar” kategorisi	“yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi
	öğretmene iyi görünme	beklenti	akran ilişkilerine müdahale
	akran müdahalesi	suçlayıcı yaklaşım	olumsuz dil
	ortak hareket	şikayeti pekiştirme	çelişkili davranma
		takdir etme	duruma hakim olamama
		sorumluluk eksikliği	sorumluluk fırsatını sınırlandırma

“çocuk kaynaklı durumlar” kategorisi, çocukların birbirleriyle etkileşimleri veya bireysel olarak yaşadıkları, o an doğrudan öğretmenin veya yardımcı personelin bir müdahale etmediği durumların incelenmesiyle oluşmuştur.

“çocuk kaynaklı durumlar” kategorisi altında “öğretmene iyi görünme”, “akran müdahalesi” ve “ortak hareket” temalarının oluştuğu görülmüştür.

“öğretmene iyi görünme” teması altında çocukların öğretmenlerinin beklentilerine uygun olduğunu düşündükleri şekilde davranmaya çalıştıkları, bazen öğretmenlerinden çekinerek hareket ettikleri durumlar gözlemlenmiştir. Bunu hem bireysel olarak yapabildikleri hem de bu konuda birbirlerini uyurabildikleri görülmüştür.

G. 1. S. 151-152. “Erkek çocuklardan biri oturduğu yerde ayakkabısıyla oynuyor. Ayakkabı birden ayağından çıktı, biraz uzağa düştü. Çocuk hemen öğretmene baktı, bir an bekledi, sonra gidip ayakkabısını aldı ve gene öğretmene baktı ve hemen yerine oturdu, çok hızlı bir şekilde ve tekrar öğretmene baktı. Ayakkabısını giydi, öğretmen bu olayın hiçbir yerini görmedi.”

G. 8. S. 57-61. “Aynı masada çalışan üç kız çocuğu birbirleriyle ayakkabılarını değiştiriyorlar... Sonra içlerinden biri “öğretmen geliyor” diye bağırdı (öğretmen biraz önce sınıftan çıkmıştı). Bunun üzerine üçü de koşarak yerlerine yöneldiler. “öğretmen geliyor” diye bağırarak kız “çabuk oturalım da çalışıyormuş gibi görünelim bari” dedi. Diğer kızlardan biri “evet” diyerek onayladı. Çalışmaya devam ediyorlar.”

G. 2. S. 15-18. “...Altı kız, normalde çalışılacak olan, sınıfın ortasına yerleştirilen çalışma masalarına sığmadılar. Bu nedenle öğretmen onları duvarın yanındaki masaya aldı... Kızlar şu an yapılacak olan etkinlik hakkında konuşuyorlar. Bir kız “bunu daha önce yapmıştık, bu haksızlık.” dedi. Tam karşısında oturan kız da “evet, bu haksızlık” dedi. Bu kızın yanında oturan başka bir kız “ama öğretmenimizin

söylediği şeyi yapmalıyız, yoksa başarılı bir öğrenci olamayız” dedi. Masadaki tüm kızlar bunu başlarını sallayarak ve “evet” diyerek onayladılar.”

Çocukların öğretmenlerinin isteğine göre davrandıkları durumların daha çok sınıfın düzeni ile ilgili olduğu görülmüştür. Çocuklar öğretmenlerinin isteyeceği gibi davranmayı bazen sadece öğretmenlerine iyi görünmek için bazen de öğretmenlerinin söylediklerine önem verdikleri için yapmaktadırlar.

Alan yazında örtük programın temel çıkış noktasının öğrencilerin resmi programa verdikleri tepkilerle bağlantılı olduğuna dair görüşler yer almaktadır. Öğretmenler formal görevler vermelerine rağmen öğrencilerin bu görevleri yerine getirmek için gerekli olduğunu düşündükleri şeyler öğretmenlerin beklentilerinden farklı olabilir. Sonuçta öğrencilerin okul bağlamında verilen ödüllerle arasında bağlantı kurmaya başladığı gizli davranışlar ortaya çıkar. Bu açıdan yaklaşıldığında öğrenciler örtük programın farkındadırlar. Aslında örtük program, açıkça belirtilen programa maruz kalındıkça ve tepki gösterildikçe ortaya çıktığı için öğrenciler örtük programın oluşmasına da katılmaktadırlar (Akt: Başar, 2011). Burada da çocukların öğretmen beklentilerinin farkında oldukları, kendileri bazen farklı şekilde davranmak isteseler de öğretmenin beklentileri doğrultusunda davranma yoluna gidebildikleri görülmektedir. Bu paralelde bu sınıftaki çocukların örtük programla ilgili farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Öğretmenlerinin beklentileri doğrultusunda hareket edebiliyor olmaları, bu beklentilerin ve bu beklentilere uymanın veya uymamanın sonuçlarını bilerek hareket ettiklerini düşündürmektedir.

“akran müdahalesi” teması altında çocukların gerekli gördükleri durumlarda birbirlerine müdahale ettikleri veya birbirlerini uyardıkları gözlemlenmiştir.

G. 4. S. 3-6. “Bir kız pastel boyaları almak isterken devirdi. Çok büyük bir gürültü çıktı. Hepimiz bir anda oraya baktık. Tüm çocuklar uğraştıkları şeyi bıraktılar. Ne olduğunu anlayınca bir erkek çocuk “yuh” diye bağırdı. Bir erkek ona baktı ve sonra o da

“yuh” diye gülerek bağırdı. Sonra da kıza “kendin döktün çabuk kendin topluyorsun” diye bağırdı gene gülerek. Sonra herkes kendi oyununa devam etti.”

Bu müdahale ve uyarıları çocukların öğretmenlerinden etkilenecek yaptıkları düşünülmektedir çünkü çocukların birbirlerine yaptıkları bu müdahale ve uyarılarla öğretmenin zaman zaman çocuklara yaptığı müdahale ve uyarıların benzer oldukları görülmüştür. Bu durumun alan yazındaki karşılığı olarak Kernan, Singer ve Swinnen, (2013) çocuklar öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden öğrendiklerini ve anladıklarını, kendilerine özgü bir yolla akran grubuna uyguladıklarını belirtmişlerdir. Örtük programın beklentileri yerine getirmesi konusunda öğretmene düşen sorumluluk kadar öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri, sınıfın fiziki ortamı, okula hakim olan hava gibi özellikler de öne çıkmaktadır.

G. 2. S. 78-85. “Öğretmen geldi. Saat 11.47.
“Herkes kendi oynadığı köşeyi toplansın bakalım” dedi.
Çocuklar topluyorlar.”

“ortak hareket” teması altında çocukların serbest kaldıkları zamanlarda genellikle birkaç çocuk bir arada olacak şekilde etkinlik yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak küçük gruplar halinde, kendi içlerinde zaman geçirir ve birbirlerinde farklı şeylerle uğraşarak görüldüklerinde bile birbirlerini takip ettikleri, dışarıdan bir müdahale olmadan bir anda ortak bir şeye yönelebildikleri gözlemlenmiştir.

G. 2. S. 51-58. “Saat 10.57. Öğretmen hala yok ve televizyon izlemeye devam ediyorlar. Kendi aralarında yoğun bir şekilde konuşmaya başladılar. Gürültü var. Saat 11.07. Dikkatleri tekrar televizyona yöneldi. Bu kendiliğinden oluyor. Yetişkin müdahalesi yok. Birbirlerini etkileyerek yapıyorlar bunu. Hayal

çadırındaki (geçici olarak oluşturulan bir merkez) kızlar da televizyon izlemeye geldiler ama birkaç dakika sonra geri yerlerine döndüler. Öğretmen hala yok. Şu an birden bire tek konuşan kalmadı ve herkes televizyonu izliyor. Televizyondaki bir çocuk “köstebekler” diye bağıyordu. Bu dikkatlerini çekti ve hepsi bir anda televizyona döndü, izlemeye başladılar. Şu an hiç ses yok.”

G. 2. S. 71-77. “Saat 11.34. hala durum aynı. Çocuklar hala oturuyorlar televizyon izliyorlar. Biraz dağılmaya başladılar. Bir grup evcilik köşesine geçti. Onlar kalkınca bir grup da hayal çadırına (geçici olarak oluşturulan bir merkez) geçti. Altı çocuk televizyon izliyor. Üç kız, üç erkek. Saat 11.42. Şimdi iki kız iki erkek kaldı televizyon izleyen. Diğerleri serbest oynamaya başladılar. Sınıf çok gürültülü. Diyaloglar anlaşılmıyor.”

G. 4. S. 30-32. “İki kız yapboz oynamak istediklerini söylediler yardımcı personele. O da “Tamam” dedi. Onların yapboz aldığını gören bir kız da yapboz aldı. Aynı masada oynuyorlar şimdi.”

Çocukların birbirlerinden alakasız göründükleri durumlarda dahi birbirlerini izleyebildikleri, birbirlerini takip edebildikleri ve bir anda ortak şeylere yönelebildikleri görülmüştür. Aynı zamanda genel olarak küçük gruplar halinde oynadıkları gözlemlenmiştir. Çocukların bu tercihleri alan yazında olumlu olarak karşılanan bir durumdur. Ormrod (2013) bu durumu olumlu şekilde değerlendirmekte ve eğitimcilerin ve psikologların da giderek artan şekilde sınıftaki konular hakkında öğrencilerin birlikte

çalışarak anlam oluşturmalarının değerini daha çok kabul etmekte olduklarını belirtmiştir.

“öğretmen kaynaklı durumlar” kategorisi, öğretmenin çocuklarla birebir etkileşimde olduğu durumların incelenmesiyle oluşmuştur.

“öğretmen kaynaklı durumlar” kategorisi altında “beklenti”, “suçlayıcı yaklaşım”, “şikayeti pekiştirme”, “takdir etme” ve “sorumluluk eksikliği” temaları oluşmuştur.

“beklenti” teması altında öğretmenin çocuklarla ilgili bazı durumları değerlendirirken kendi düşünceleri doğrultusundaki beklentilere göre karar verdiği durumlar gözlemlenmiştir.

G. 6. S. 36-37. “Etkinlik devam ediyor. Etkinliğini bitiren bir kız öğretmenin yanına gidip gösterdi. Öğretmen ona “olmuş çok canlı renkler kullanmışsın teşekkür ederim” dedi.”

G. 5. S. 44-45. “Öğretmen yapamadım diyenlere yardım ediyor... Öğretmen şimdi fotoğraf çekiyor. Bu arada bir kız daha yardım istedi. Öğretmen ona “sen yapabilirsin” dedi ve fotoğraf çekmeye devam ediyor.”

G. 1. S. 26. “Etkinliğe geçilecek, öğretmen malzemeleri dağıtıyor. Bir yandan da çocuklarla konuşuyor... “önemli olan çabuk yapmak değil, sonunun güzel görünmesi” dedi.

Öğretmenin çocuklardan kendi görüş ve istekleri doğrultusunda beklentilere girmesi normal bir durum olarak nitelendirilebilir. Hem öğrenciler hem öğretmenler sınıfa kendi bakış açıları ve deneyimleriyle gelmektedirler. Mariani (1999), öğretmenin

çocuğun davranışlarıyla ilgili algısı ve bu algılara bağlı olarak geliştirdiği farklı beklentileri örtük programın bilmeden işe koşulan tarafla bağdaştırmaktadır (Akt: Sarı, 2007). Öğretmenin algısı kendi geçirdiği yaşantılar sonucunda geliştirdiği görüşlere dayalı olarak şekilleneceğinden, çocuklarla ilgili beklentileri de bu durumdan etkilenebileceği ve örtük programın şekillenmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir çünkü örtük program sınıflarda ve okullarda, öğrenme sürecinin birer parçası olan planlanmamış ve bazen de istenmeden ortaya konulan bilgi, değerler ve inançları da içerir (Horn, 2003; Akt: Sarı ve Doğanay, 2009).

“suçlayıcı yaklaşım” teması altında öğretmenin bazen duruma hakimiyet kuramayarak, çocuklara karşı suçlayıcı bir tutumla yaklaşabildiği gözlemlenmiştir.

G. 2. S. 80-85. “Sınıf toplanıyor. Evcilik merkezi kalabalık. Öğretmen bazılarının oradan çıkmasını söyledi ama onlar da orada oynadıkları için orayı toplamaya çalışıyorlardı. Sonra öğretmen bir kaç kişi de kuklaları toplasın” dedi. “oynamayı biliyorsunuz ama toplamaya gelince yok” dedi. Tüm çocuklar sınıfın toplanması için uğraşıyorlar.”

G. 8. S. 21-35. “Bir kız yerde para buldu. Yirmi beş kuruş. Bana gösterdi. “Öğretmenine söyle istersen benim değil” dedim. “Tamam” dedi. Öğretmen sınıfa gelince hemen gitti yanına “öğretmenim para buldum” diye gösterdi. Öğretmen başka şeylerle uğraşıyordu “tamam koy şuraya” dedi. Kız oraya koydu ama o anda başka bir kız geldi “o benden düştü” diye alıyordu ki iki kız hemen alıp öğretmene söylediler “alıyor” dediler. Öğretmen kendi işine devam ediyordu. Kız “gerçekten benden düştü. Cüzdanımdan düştü” diye ağlamaya başladı. Kızlardan biri “göster bakalım cüzdanını. Eğer para varsa tamam” dedi. Kız

dolabından çantasını çıkarttı. İçinden cüzdanını aldı ve açtı. Bir kız “gerçekten parası varmış demek ki onun” dedi göster diyen kıza. Bu arada öğretmen kızları dolabın orada görünce “napıyorsunuz çabuk kahvaltıya” diyerek yanlarına gitti. O iki kız “X’in parasıymış” dediler. Öğretmen konuyu anlamadı. “Siz daha küçüksünüz ne parası. Getirmeyin okula para diyorum size” dedi. Kızın çantasını aldı dolaba koydu “çabuk kahvaltıya” dedi. Çıkardı onları sınıftan, konu öyle kaldı.”

G. 1. S. 165. “İki çocuk bitirip öğretmene götürdüler etkinliklerini. Öğretmen “baştan savma yapmışsınız böyle istemiyorum” deyip tekrar yapmalarını istedi.”

G. 8. S. 95-96. “Öğretmen etkinliği tahtada anlatıyor. O anda arkadaşıyla konuşan bir kıza “X, yeter artık hiç ilgin yok hiç isteğin yok yeter” dedi.”

Öğretmenin elbette sınıfta olan her şeye baştan sona kadar her zaman hakim olması beklenemez. Ancak tam olarak hakim olamadığı bazı durumlardaki yaklaşımları suçlayıcı bir dil kullanmasına neden olabilmektedir. Bu durumun çocuklar açısından olumsuzluklar yaratabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin sahip oldukları duyguların daha kolay anlaşılabilmesi ve onlara destek verilebilmesi açısından öğretmen ve öğrenciler arasında kuvvetli ilişkilerin geliştirilmesi ve güven duygusunun oluşturulmasının oldukça önemli olmasıdır (Pekrun, 2014; Akt: Sakız, 2014). Ancak öğretmenin bu yaklaşımı, bu olumlu ilişki ve duyguların geliştirilmesini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Örtük programda bilginin kazanımı hem örtük hem de doğrudan öğrenme ile gerçekleşebileceğinden (Antony ve Santhanam; Akt: Akbulut-Taş, 2010)

öğretmenin davranışlarıyla ilgili sezgileri de çocuklarda olumlu veya olumsuz çeşitli öğrenmelere yol açabilecektir.

“şikayeti pekiştirme” teması altında öğretmenin zaman zaman çocukların birbirlerini şikayetleri üzerine hareket edebildiği, duruma hakim olmadan uyarılarda bulunabildiği ve çocuklara birbirleriyle ilgili şikayet anlamına gelebilecek sorular sorabildiği gözlemlenmiştir.

G. 3. S. 12-14. “Bir kızın elinde bebek vardı.”
Onu bırakır mısın?” dedi. Kız da “X’te de var” dedi.
Öğretmen “X, sen de bırak” dedi.”

G. 8. S. 62-67. “Öğretmen geldi. Evet bitti mi çalışmalar dedi. Yardımcı personel yapmayanlar var beni hiç dinlemiyorlar dedi. Öğretmen kim onlar dedi. Yardımcı personel üç kızın ismini söyledi. Öğretmen onlara hadi çabuk olun dedi.”

G. 5. S. 50-51. “(Öğretmen bir çocuğun etkinliğini kendisinin yapıp yapmadığını anlamaya çalışıyor, çocuk kendisi yaptığını belirtiyor)... Öğretmen bu sefer yanındaki çocuğa sordu “kendi mi yaptı” dedi. O çocuk da “Y. Teyze yaptı” dedi.”

G. 7. S. 32-37. “...Öğretmen dışarı çıktı... Geldiğinde X, dolapların kapaklarını açıp kapatıyordu. Öğretmen kızdı “ben sana ne dedim X. Çocuklar, ne zamandır ayakta X uzun süre oldu mu” dedi. Bir kaç çocuk “uzun süredir” dedi.”

G. 6. S. 80-82. “Dört kız ayrı bir masada oturuyorlar. O masada kille yaptıkları şeyler var. Bir kağıdın üstünde duruyorlar. Kurumuşlar. Bir kız kırıntılarla kağıdı boyadı. Başka bir kız öğretmene şikayet etti. “Boyamamalısın” dedi öğretmen de ona dönüp, hiçbir şey sormadan. Sonra öğretmen oradan ayrıldı.”

G. 5. S. 76-78. “Bir kız öğretmenin yanına gelip “X, Y’nin yaptıklarını bozuyor” dedi. Öğretmen hemen şikayet edilen çocuğa “X, arkadaşlarının yaptıklarını bozmamalısın tamam mı” dedi. Aynı kız aynı şikayet için bir daha geldi bir kaç dakika sonra. “X gene bozdu” dedi.”

Öğretmenin çocukların birbirleriyle ilgili yaptıkları şikayetleri, şikayet edilen çocuğu hiçbir şey sormadan ve durumu anlamaya çalışmadan anında uyararak, pekiştirebilecek bir tavır sergilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra çocuklara birbirleriyle ilgili olumsuz olarak değerlendirilebilecek sorular sorması da aynı şekilde bu durumu pekiştirebilecek bir davranış olarak görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi sınıftaki güven ve rahatlık ortamını sürdürmekte önemli bir rol oynar (Sava, 2002; Akt: Englehart, 2009). Bu nedenle sergilenen bu yaklaşımın çocukların birbirleriyle ve öğretmenle olan etkileşimlerini olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir. Örtük programın okulda ve okul dışındaki düzenlemelerin açıkça belirtilmeyen kasıtsız öğrenme çıktılarını içeren özelliği (Martin, 1994; Akt: Tuncel, 2008) çocukların öğretmenin bu tür yaklaşımlarından doğan öğrenmelerini de içerdiğini düşündürmektedir.

“takdir etme” teması altında öğretmenin belli durumlarda çocuklara takdir edici ve cesaret verici söylemler yaptığı gözlemlenmiştir.

G. 8. S. 108. “Öğretmen bir etkinliği örnek vererek anlatıyordu ama yanlış yapmış. Bir kız fark etti. Söyledi öğretmene. Öğretmen de özür diledi “ben yanlış yaptım aferin X çok dikkatlisin” dedi. Kız gülümsedi ve çalışmasına devam ediyor.”

Öğretmenin çocukları takdir etmesi, bunu dile getirmesi, öğretmenin çocuklara karşı sergilediği olumlu yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Çocukların duygusal açıdan olumlu olarak etkilenebilecekleri bir durum olarak değerlendirilen bu yaklaşım, Vygotsky'nin öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişime verdiği öneme uygun olarak değerlendirilmektedir. Vygotsky'nin bakış açısına göre bir öğrenme çevresi düzenlemek için çocukların birbirleriyle ve öğretmenle nasıl iletişim kurdukları da değerlendirilmelidir. Vygotsky'nin teorik çerçevesi insanların çocukların düşünme seviyelerini yükseltmek için nasıl bir etki yaptığının altını çizmektedir. Bu doğrultuda bir okul öncesi eğitim kurumu iyimser ve cesaretlendirici bir ortama sahip olmalıdır (Leven, 2003; Akt: Jones ve Post, 2010). Öğretmenin bu yaklaşımı çocukların kendilerini ve düşüncelerini değerli görmelerini destekleyici bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. İnsanların çoğu yoğun öğrenme deneyimleri yoluyla değişmektedirler (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Bu nedenle olumlu öğrenme deneyimleri çocukların olumlu yönde değişmelerini destekleyecektir.

“sorumluluk eksikliği” teması altında öğretmenin zaman zaman kendi görevleriyle ilgili sorumlulukları yardımcı personele verebildiği durumlar gözlemlenmiştir.

G. 5. S. 52. “Etkinlik bitti. Saat 11.10. Öğretmen yardımcı personele her çocuğun etkinliğini ayrı ayrı zarflamasını söyledi.”

G. 5. S. 15-16. “Kaynaştırma öğrencisi biraz hasta. Öğretmen oturmasını istedi. Kendi yanına oturttu. Boyama kağıdı verdi. Sonra yardımcı personele “o yapamaz şimdi. Elinden tutarak yaptırırsana” dedi.”

G. 7. S. 74. “Çizgi film izliyorlar. Bu arada sabah boyanan toplar kurudu. Yardımcı personel onlara göz ağız vb. Çizip kağıttan etek yapıyor ve çalışmalarını tamamlıyor.”

G. 5. S. 44-46. “Etkinlik devam ediyor. Yapboz yapıyorlar... Öğretmen yapamadım diyenlere yardım ediyor... Yardımcı personel de tüm masaları geziyor yapamayan çocuklara etkinliği anlatarak kendi yapıyor.”

G. 8. S. 40-42. “Öğretmen yardımcı personele etkinlik sayfalarını hazırlamasını söyledi. Sınıftan çıktı. Yardımcı personel etkinlik sayfalarını dağıtıyor.

Öğretmenin zaman zaman çocukların sorumluluğunda olan, onların tamamlamaları gereken etkinliklerle ilgili, zaman zaman da kendisinin yerine getirmesi gereken sorumluluklarla ilgili, yardımcı personele görev verebildiği görülmüştür. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklandığı düşünülen bu durum çocuklar açısından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Çocukların hem sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili edinebilecekleri görüşlerle hem de öğretmenle birlikte götürmeleri gereken çalışmalarla ilgili olarak, çocukların görev ve hakları açısından olumsuz bir durum yaratıldığı düşünülmektedir. Bu durumun çocuklar tarafından hem kendi görevlerini başkalarına yaptırmalarının normal gibi algılanmasına sebep olabileceği hem de öğretmenin sorumluluğunda olan eğitim ve öğretim faaliyetlerine

yetkin olmayan bir kişi tarafından müdahale edilmesi nedeniyle yanlış öğrenmelere neden olabileceği düşünülmektedir. Bodrova ve Leong (2010) Vygotsky yaklaşımına dair yazdıkları kitapta şu örneği vermektedirler: öğretmen olmadan öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin olduğu ortamdakiyle aynı olmayacaktır; çünkü öğrenci sosyal etkileşim yoluyla hangi özelliklerin önemli olduğunu, neye dikkat edilmesi veya nasıl hareket edilmesi gerektiğini öğrenir. Öğretmenin varlığı ve ilgisi çocuklar için önemlidir. Ancak bu görüşten de yola çıkarak öğretmenin yol göstermelerinin sınırlandırıcı veya sınırları kaldırıcı olabileceği de söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin üzerine düşen sorumluluk, çocukları yalnız bırakmalarına izin verecek veya rastgele, çok özenli olmayan bir şekilde ilgiyle hallolabilecek kadar küçük değildir.

“yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi, yardımcı personelin sınıf düzenine ve çocuklara müdahalelerde bulunduğu durumların incelenmesiyle oluşmuştur.

4 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda “yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi altında “akran ilişkilerine müdahale”, “olumsuz dil”, “çelişkili davranma”, “duruma hakim olamama”, “sorumluluk fırsatını sınırlandırma” temaları oluşmuştur.

Örtük programın öğretmenler veya okul tarafından açıkça belirtilmeyen öğretimsel normlar ve değerler olarak yapılabilen tanımına (Vang, 2006; Akt: Barret, Solomon, Singer, Portelli ve Mujuwamariya, 2009) paralel olarak yardımcı personelin de sınıf içindeki etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak sınıfta meydana gelen olaylarda, sınıfta oluşan genel havanın özelliklerinde yardımcı personelin de etkisi bulunmaktadır.

“akran ilişkilerine müdahale” teması altında yardımcı personelin bazı durumlarda çocuklar arasındaki ilişkilere müdahale edebildiği gözlemlenmiştir. Bunu bazen çocukların birbirleriyle olan birebir ilişkilerine karışıp, kararlarını etkileyebilecek bir tutum sergileyerek bazen de sınıfın fiziksel düzeni açısından çocukların oturma düzenlerine karışıp, bir arada çalışmak için seçtikleri arkadaşlarından ayrılmalarına neden olabilecek bir müdahale yaparak gerçekleştirdiği görülmüştür.

G. 2. S. 43-50. “Kızlardan birinin doğum günü kutlaması varmış yakında. Bunun için davetiye getirmiş, onları dağıtıyor... K. Ö.’ne davetiye vermemiş, Y. Teyze hatırlattı, “K. Ö.’ne vermemişsin” diyerek. Kız da götürüp ona da verdi. Sonra Y. Teyze kıza “K. Ö.’nin gelmesini istiyorsan ver, yoksa vermeyelim” dedi. Bunu ben bile duydum ve o sırada K. Ö. Onlara benden daha yakında duruyordu mesafe olarak.”

G. 5. S. 30-34. “Bir masa diğer sınıfın öğretmeni tarafından alındığı için çocuklar sıkıştılar. Başka bir masa getirildi. Bazı çocuklar bu masaya geçecekler. Yardımcı personel bir çocuğa “sen o masaya geç” dedi ama çocuk “geçmem” dedi. Yardımcı personel de yanındaki çocuğa “o zaman sen geç” dedi. O çocuk geçti.”

Akran etkileşimine müdahalede bulunması, çocukların kendi tercihlerini kullanmaları ve bu tercihlere göre hareket edip sonuçlarını görme şanslarına etki etmektedir. Bu nedenle yardımcı personelin bu müdahaleleri olumsuz şekilde değerlendirilmektedir.

“olumsuz dil” teması altında yardımcı personelin zaman zaman çocukların cesaretini kırabilecek veya onları korkutabilecek şekilde konuşabildiği gözlemlenmiştir. Bu tema altında değerlendirilebilecek yaklaşımları bazen sınıfta düzeni sağlama çabasıyla bazen de çocukların çalışmalarını çabuk veya düzenli yapmalarını sağlama çabasıyla sergilediği görülmüştür.

G. 1. S. 148-150. “Bir kız ayakta dolaşıyordu (bugün cezalandırılmak için küçük yaş grubunun

sınıfına gönderilen kız). Yardımcı personel ona “küçük gruba gitmek istemiyorsan otur yerine” dedi. O da oturdu.”

G. 1. S. 32-35. “Sanat etkinliği yapıyorlar. Kızlardan biri biraz bozuk kesmiş yardımcı personel onun yanında oturuyordu. “kızım naptın, o hiç benzedi mi” dedi.”

G. 8. S. 68. “Bir kız çalışmasını bitirmemişti. Yardımcı personel ona hadi ama bak X senden sonra geldi ama o bitirdi dedi.”

Çocuklara karşı kullanılan olumsuz dil onların kendileriyle ilgili olumsuz algılar geliştirmelerine neden olabilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu durum kendi iç dünyalarında olumsuzluklara sebep olmasının yanı sıra sınıf ortamına da yansıtılabilecek ve çocukların sınıf içerisindeki tüm yaşantılarını etkileyebilecektir. Bu nedenle yardımcı personelin çocuklara karşı kullandığı bu olumsuz dilin sınıfın genel havasını etkileyebilecek bir güce sahip olduğu düşünülmektedir.

“çelişkili davranma” teması altında yardımcı personelin zaman zaman aynı konuda bir çocuğa farklı diğer bir çocuğa farklı davranabildiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin böyle bir talebini içeren bir söylemine gözlemler boyunca rastlanmamış olmasına rağmen öğretmenin sınıfta olmadığı zamanlarda çocukların yapmak istedikleri şeylerle ilgili yardımcı personelden izin isteme eğiliminde oldukları görülmüştür. Yardımcı personel ise bu gibi durumlarda zaman zaman çelişkili şekilde davranabilmektedir. Bu durumun çocuklara eşit şekilde davranılması açısından olumsuz bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

G. 1. S. 129-136. “Kızlardan biri yardımcı personele gelip “yatarak izleyebilir miyim” dedi. O da

“hayır, kimse yatarak izlemiyor bak” dedi ama kaynaştırma öğrencisi yatarak izliyordu. Soran kız da onu göstermeye yeltenmedi, sanki gerçekten kimse yatmıyormuş gibi ikna oldu, yerine gidip oturdu.... Kızlardan biri gelip “yatarak izleyebilir miyim” dedi gene. Yardımcı personel bu sefer izin verdi. “Ama X’in yanına yatma, rahatsız ederse seni” dedi. Kız da başka yere yattı....”

G. 7. S. 21-23. “Bir kız “su içebilir miyim” dedi öğretmen yokken. Yardımcı personel “hayır şimdi dersteyiz” dedi. Sonra başka bir kız yardımcı personelin yanına geldi fısıltıyla bir şey söyledi. Sonra su içmeye gitti. Yardımcı personel ona itiraz etmedi. Öğretmen geldiğinde tüm su içmek isteyenlere izin verdi.”

Çocuklara eşit şekilde davranılmaması bazılarının kendilerini daha değersiz hissetmelerine neden olabilecek bir durum yaratabilir. Bunun sonucu olarak kendilerine ve sınıftaki diğer kişilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirebilirler. Bu durumun uzun sürmesi ise bu geliştirdikleri tutumları hayatlarının tüm alanlarına genellemelerine neden olabilecektir.

“duruma hakim olamama” teması altında yardımcı personelin bazı durumlara tam hakim olamadan müdahalelerde bulunduğu ve bunun sonucunda bazı karışıklıklara yol açtığı gözlemlenmiştir. Bu gibi durumların genellikle öğretmenin sınıfta bulunmadığı zamanlarda gerçekleştiği görülmüştür. Yardımcı personel çocuklarla veya sınıfın bazı düzenleriyle ilgili tam hakimiyeti olmadığı durumlarda anlık kararlar alıp çocuklardan bu kararlara uymalarını bekleyebilmektedir. Öğretmen sınıfa geldiğinde ise yardımcı personelin aldığı ve çocuklardan uymalarını istediği kararlardan habersiz olarak durumla ilgili farklı bir beklenti içine girebilmektedir. Bu durum çocuklar açısından olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

G. 2. S. 108-113. “Sınıfta küçük yaş grubundan bir misafir vardı. O iskelet yapbozu ile oynuyordu. Bir kız sınıf toplanırken onun yanında geldi. İskeleti toplamaya çalışıyor ama düzenli bir şekilde yaparak toplamaya çalışıyor. Bunu gören başka çocuklar da geldiler. Birden kalabalık oldu. Yardımcı personel geldi yapbozu öylece kaldırdı ve “sınıfı toplamanız gerekiyor demedim mi” dedi. Çocukları dağıttı.”

G. 6. S. 22-24. “Kaynaştırma öğrencisi geldi. Yardımcı personel onu yanlışlıkla başka bir çocuğun yerine oturttu. Kız itiraz etti ama K.Ö. kalkmadı. Yardımcı personel “sen burada otur artık” diye kıza başka bir yer gösterdi. Kız istemiyor. X’i kaldırmaya çalışıyor kolundan çekiyordu. Öğretmen gördü “Çekiştirme” dedi. Kızın yeri değişmiş oldu.”

G. 7. S. 4-10. “Kahvaltıya geçiyorlar. Önce sıra olmaları gerekiyor. Herkes en öne geçmek istiyor. Yardımcı personel öne geçmek isteyen bir kıza “sen geçtin mi bugünlerde” dedi. Kız “geçmedim” dedi. Yardımcı personel de “tamam o zaman sen geç” dedi. Diğer çocuklar itiraz ettiler. “Geçti o” dediler. Yardımcı personel “sordum geçmedim dedi ama o yüzden geçirdim” dedi. “Kim geçmedi peki” diye sordu. Çocuklar iki erkeği gösterdiler. Yardımcı personel “şimdi onu geçirdim sizi de öğlenle akşam geçireyim tamam mı” dedi. “Söz veriyorum” dedi. Çocuklar tamam dediler”...G. 7. S. 70-72. “...Öğle yemeği vakti gelince tekrar kim öne geçecek tartışması çıktı. Yardımcı personele sordular. O da “öğretmeniniz

söyleyecek” dedi. Öğretmen sınıfa diğer sınıftan gelen misafir çocuğu geçirdi.”

“sorumluluk fırsatını sınırlandırma” teması altında yardımcı personelin öğretmenin çocuklara verdiği görevler sırasında müdahaleci olabildiği, çocukların yapmadıkları veya yapamadıkları bazı işleri onların yerine yaptığına dair durumlar gözlemlenmiştir. Bu durumun çocukların kazanabilecekleri deneyimleri olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir.

G. 8. S. 36-39. “Kahvaltıdan geldiler. Öğretmen sınıfı toplayın 4 masayı da bir birinden ayırıyorsunuz dedi. Birkaç dakika geçti. Çocuklar yapmadılar. Öğretmen tekrar söyledi. Yardımcı personel yapmaya başladı.”

G. 8. S. 69-83. “O arada tuvaletten gelen bir kız Y tuvalette ağlıyor dedi. Öğretmen neden dedi ama işini yapmaya devam etti. Yardımcı personel gitti getirdi kızı topunu istiyor dedi. Öğretmen hayır şimdi etkinlik yapıyoruz dedi. Yardımcı personel dolabına koyacakmış dedi. Öğretmen sığmaz ki dedi. Kız ağlamaya devam etti. Yardımcı personel verdi. Kız da aldı rafa koydu. Yardımcı personel “ama X alır onu oradan o zaman ne yapacaksın” dedi. Öğretmen de “evet alabilir oradan” dedi. Kız da geri verdi topu. Yardımcı personel dolabın üstüne koydu. Konu kapandı.”

G. 8. S. 99-100. “...Öğretmenin isteğin yok dediği kızın çalışması bitmiyor. Yardımcı personel

yanına oturdu ve kendisi yapmaya başladı. Yapıp bitirdi.”

G. 6. S. 31-35. “Bir kızın saçında bandana takılı, lastikli. Arada bir çıkıyor ama kız zorlanarak da olsa kendisi geri takıyor. Gene çıktı ve uğraşıyordu. Y. Teyze ona “gel takayım” dedi. Kız çocuk ilk başta gitmedi, kendisi uğraşmaya devam etti. Bir süre geçti yapamadı hala ve Y. Teyzeye doğru gitmeye başladı ama hala uğraşiyor yapmak için. Takabildi ama tam olarak olması gereken gibi değildi. O arada Y. Teyzenin yanına ulaştı ve Y. Teyze yapıp gönderdi.”

4. 1. 2. 2. 4 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar

4 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar “paylaşımında bulunma”, “akran ilgisi” ve “olumsuz yaklaşım” kategorileri altında incelenmiştir.

Tablo. 4. 3: 4 yaş sınıfında çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar

4 yaş gözlemler	4 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar		
Kategori Tema	“paylaşımında bulunma” kategorisi	“akran ilgisi” kategorisi	“olumsuz yaklaşım” kategorisi
	deneyim paylaşımı	yardımlaşma	tehdit
	fikir paylaşımı	gözlemleme	birbirini suçlama
	hayal dünyasını paylaşma	iyi geçinme	dışlama
	birlikte sorun çözme	ilgi gösterme	

Analizler sonucunda “paylaşımında bulunma” kategorisi altında “deneyim paylaşımı”, “fikir paylaşımı”, “hayal dünyasını paylaşma”, “birlikte sorun çözme” temalarının olduğu görülmüştür.

“deneyim paylaşımı” teması altında çocukların önceden deneyimlemiş oldukları durumları, birbirlerine yardımcı olmak ve kendilerine ilginç geldiği için paylaşabildikleri ve çoğu zaman da yapılan bu paylaşımlara uygun hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Bu paylaşımlar hem çocukların serbest oldukları zamanlarda hem de etkinlik yapılan zamanlarda gerçekleşebilmektedir. Yoğun olarak gerçekleştiği belli zamanlar olduğuna dair durumlar gözlemlenmemiştir.

Vygotsky’ye göre çocuklar yetişkinlerle ve birbirleriyle girdikleri sosyal etkileşimler sayesinde deneyimlerini paylaşarak bilgiler elde ederler. Vygotsky, çocukların nesnelere fiziksel eylemlerinin gelişimlerine katkı sağlamasının da diğerleriyle aralarında sosyal bir etkileşim kurmalarıyla mümkün olduğunu belirtmektedir çünkü çocukların zihinsel fonksiyonları sosyal etkileşim ve diyaloglarla bütünleşirse gelişimleri için daha faydalı olacaktır ve çocukların sosyal etkileşimleri ve bilişsel gelişimleri birlikte doğal bir şekilde işlemektedir (Bodrova ve Leong, 2007; Akt: Jones ve Post, 2010).

G. 8. S. 4-6. “...Üç kişi daha geldi. Şimdi üç çocuk beraber evcilik merkezinde oynuyorlar-iki erkek çocuk bir kız çocuk. Bir erkek çocuk ve bir kız çocuk evcilik merkezindeki raflı dolabın (iki merkezi birbirinden ayırıyor) iki tarafına karşılıklı geçtiler, birbirlerinden saklanıyorlar. Kız çocuk rafların arkasından bakmaya çalışıyor, erkek çocuğun ne tarafa doğru gidip saklanmaya çalıştığını görebilmek için. Erkek çocuk bunu fark edince o da aynı şeyi yapmaya başladı. O da kız çocuğun ne tarafa gidip saklanmaya çalıştığını görmeye çalışıyor ama erkek çocuk “tam göremiyorum” dedi. Kız çocuk da ona “parmaklarının ucunda dur” dedi. Erkek çocuk da arkadaşının dediğini yaptı ve birbirlerini gördüler.”

G. 8. S. 55-56. “Aynı masada çalışan üç kız çocuğu birbirleriyle ayakkabılarını değiştirdiler. Kızlardan biri ayaklarını kaydırarak bacaklarını açtı ve diğer kızlara “ooo bu çok kayganmış” dedi. Öbür iki kız da aynı şeyi yaptılar.

G. 3. S. 34-38. “İki kız yan yana oturuyor. Biri nasıl kestiğini sesli olarak tarif ediyor “önce kafasından başlayıp eline doğru keseceksin”. Yanındaki kız da onu izliyordu. Sonra izleyen kız kendi etkinliğini ona verdi ve “bu nasıl olacak” dedi. Tarif eden kız da nasıl olacağını bazı yerlerini keserek gösterdi, sonra sahibi olan kıza geri verdi.

G. 2. S. 91-93. “Çocuklar serbest çalışıyorlar... İki kız beraber çalışıyorlar. Biri ne yaparsa diğeri de onu yapıyor. Yaparken nasıl yaptığını anlatıyor ve diğeri ona göre yapıyor.”

G. 6. S. 8-11. “Oynarken kızlardan biri erkeğe “dünyanın en güçlü dinozoru hangisi biliyor musun” diye sordu. Erkek çocuk “evet biliyorum.---.” dedi. İsmi anlayamadım. Diğer kız “kolaydı” dedi. Erkek de “evet kolaydı” dedi. şimdi birbirlerine bilmeceler soruyorlar. Bildikleri bilmeceler bitti. şimdi kendileri bilmece üretiyorlar.”

“fikir paylaşımı” teması altında çocukların bir duruma ait kendi fikirlerini arkadaşlarıyla paylaştıkları, birbirlerinin görüş ve düşünceleri ile ilgili bilgiler edindikleri, bu paylaşımlar sonucunda birbirlerinin fikirleri doğrultusunda hareket

edebildikleri gözlemlenmiştir. Fikir paylaşımı sırasında çocukların fikirlerini paylaşırken birbirlerine açıklamalarda buldukları da gözlemlenmiştir.

Öğrenciler düşünce ve bakış açılarını birbirleriyle paylaşırlarken bundan çeşitli yararlar elde ederler. Bu yararların en önemlilerinden biri, fikirlerini başkalarına açıklamak ve doğrulamak için onları yeterince açık hale getirmek ve organize etmek durumunda olmalarıdır. Ayrıca bu sayede daha doğru yaklaşımlara sahip olanların bakış açılarına açık olurlar, akranlarının destekleriyle sonunda tek başlarına kullanmaya başlayabilecekleri daha gelişmiş öğrenme ve akıl yürütme becerilerindeki uygulamaları kazanırlar (Ormrod, 2013).

G. 8. S. 9-16. “Bir erkek bağcıklarla oynuyordu. Kim sandalyeye bağlanacak dedi. Bir kız ben dedi. Sonra erkek otur bağlıycam dedi. Kız ama ben şişmanım o ip yetmez dedi. Erkek yeter şişman değilsin dedi. Kız oturdu. Erkek bağlamaya çalıştı. Kız kollarını da ipin içinde bırakmıştı ama kollarını hareket ettirdiği için erkek bağlayamıyordu. Kollarını açma dedi kız da kollarını kapatıp arkasına yaslandı. Erkek bağladı ama kız kollarını kaldırıp bağcıklardan kurtuldu.”

G. 6. S. 14-15. “Bir erkek “aa bakın üç kız üç erkek olduk” dedi. Bir kız ona “biz daha fazlayız. Rahime teyzeyle öğretmen abla da var” dedi. Erkek “ama onlar öğrenci değil” dedi. Kız baktı ve “evet üç kız üç erkek var” dedi.

G. 6. S. 74-77. “Bir kız bir oyuncak bebek için bir ev yapmış. Arkadaşlarına gösterdi. Bir kız ona “eee yatağını yapmamışsın” dedi. Yanlarındaki erkek de

“yatak koyarsak yer kalmaz hiç” dedi. Yapan kız ise şimdi yatak yapmaya çalışıyor.”

G. 4. S. 9-11. “Bir kız çocuk dolabından bir şey alacaktı. Çantasını çıkarttı. Pembe. Yanında bir kız daha var, o da onu bekliyor. Sonra birbirlerine baktılar. Dolabın sahibi olan kız elinde çantasıyla yukarıdan sarkan pembe askıyı çekti. Gelmedi. Yanında onu bekleyen kız ona “bu senin çantan değil galiba” dedi. Bunun üzerine çantanın sahibi olan kız üst dolabın kapağını açtı ve gördü ki o askı kendi çantasının değilmiş. “haa bu onunmuş” dedi ve kendi çantasını dolabına koydu, oradan uzaklaştılar.”

G. 6. S. 59-62. “Çizgi filmde bir tırtıl görüldü. 1 erkek yanındakilere dönerek “nasıl yürüyor demi sürünerek” dedi. Yanındaki kız “yapışkanları var yapışarak yürüyor” dedi. Yanlarındaki başka bir erkek “yapışıyorsa nasıl yürüsün ki” diye sordu. Önceki erkek “tamam işte öyle ilerliyor bana bile yapışır” dedi. Konu böyle kapandı. Ekranı dönüp izlemeye devam ettiler.”

“hayal dünyasını paylaşma” teması altında çocukların birbirlerine hayal dünyalarına ait düşünceleri gerçekmiş gibi anlattıkları ve dinleyen çocukların konuyu konuşmayı devam ettirdikleri gözlemlenmiştir.

Zihinsel süreçler bireyde sadece içsel olarak var olmayıp diğer insanlarla yapılan etkileşimler sonucunda da oluşur. Çocuklar bir zihinsel süreci diğerleriyle etkileşim halindeyken veya paylaşarak kazanır ya da öğrenirler (Bodrova ve Leong, 2010). Bunun yanı sıra yaş dönemi özelliği olarak çocuklar dünyayı hayal gücüne dayanarak keşfetmeye başlarlar, hayal ürünü etkinliklerle anlamlandırmaya çalışırlar (Catling,

2015). Dil de bize fikirlerimizi ve keşiflerimizin yanı sıra hayallerimizi de diğerleriyle paylaşma yeterliliği verir (Brewer, 2001; Akt: Bayhan ve Saranlı, 2010). Çocukların hayal dünyalarını birbirleriyle paylaşmalarının dille ilgili becerilerinin artmasına ve bu sayede zihinsel süreçlerini daha aktifleştirerek düşünme ile ilgili yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

G. 6. S. 3-7. “Bir erkek iki kız sohbet ediyorlar. Kız “ben hayvanat bahçesinde timsah gördüm serçe parmağımı ısırды ama yutmadı” dedi. Erkek çocuk kıza baktı. “Nasıl ısırды” dedi. Kız parmağını göstererek “şuradan ısırды ama yutmadı” dedi. Şimdi beraber masa oyuncaklarıyla oynuyorlar.”

G. 1. S. 111-115. “Öğretmen perdeleri çekti (sinema yapmak için). Erkek çocuklardan biri öğretmene “ama ben karanlıktan korkarım” dedi. Öğretmen “korkacak bir şey yok” dedi. Bir çocuk “hayaletler gelir” dedi ama öğretmen başka bir şey söylemedi, durum aynı devam ediyor.”

“birlikte sorun çözme” teması altında çocukların yaşadıkları bazı zor durumların üstesinden birlikte gelme çabası sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte birbirlerine uyarı ve yönlendirmelerde bulunarak çözüme ulaştıkları görülmüştür.

Bilişsel gelişim sonucunda birey bedensel gelişimi ile de birlikte akıl yürüterek, sorun çözerek, sentez ve düşünme becerileri gibi zihinsel faaliyetler aracılığıyla çevreye uyum sağlar (Atay, 2009). Gözlemlerde elde edilen veriler de çocukların bilişsel becerilerini fiziksel becerileriyle birleştirilip ve bu süreçleri doğal akış içerisinde birlikte sorun çözme amaçlı kullanabildiklerini göstermiştir.

G. 6. S. 42-47. “Tüm çocuklar oyun hamur ile oynuyorlar. İki ayrı masa var. Herkes kendi yerinde otururken bir kız diğer masaya geçti. Orası biraz sıkıştı. Bir erkek ona “sen diğer masadansın” dedi. Sıkıştığı için. Bunun üzerine bir kız o erkeğin gitmesi için tezahürat yapmaya başladı. Yanında ki kız da eşlik etti. Sonradan eşlik eden kız diğer masadan gelen kız. Bunun üzerine o erkek kulaklarını tıkadı. Bunu gören üçüncü bir kız diğer masaya geçti ve o erkeği kendi yerine oturttu.”

G. 5. S. 17-19. “Erkek çocuklardan biri plastik blokları üst üste koymuş sürüklüyordu. Bir kız çocuk da onunla oynamak istedi. Erkek çocuk kabul etti ve beraber sürüklüyorlar şimdi. Bloklar boylarının yüksekliğinde. Arkasından iterken önlerini göremiyorlar. Erkek çocuk öne geçti ve kız çocuğa yönergeler vermeye başladı “yavaş ol devrilecek. Beni takip et. Bu taraftan süreceksin”. Sınıfın diğer ucuna kadar sürdüler ve sonra birden bıraktılar oyunu.”

Analizler sonucunda “akran ilgisi” kategorisi altında “yardımlaşma”, “gözlemlenme”, “iyi geçinme”, “ilgi gösterme” temalarının olduğu görülmüştür.

“yardımlaşma” teması altında çocukların hem etkinliklerde hem serbest zamanlarda hem de oyunlarda birbirlerinden karşılaştıkları sorunlarla ilgili yardım isteyebildikleri ve birbirlerine yardım ettikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte birbirlerini cesaretlendirmeye çalıştıkları ve birbirlerine yol gösterme çabasına girdikleri gözlemlenmiştir.

Vygotsky bağımsız keşfetmenin yanı sıra yardımla keşfetmenin de önemine vurgu yapmaktadır. Bu yardımla keşfetme bir yetişkinle olabileceği gibi daha yetkin bir akran aracılığıyla da gerçekleşebilir. Bir grupta çeşitli yeteneklerdeki çocuklar

birbirlerine yardımcı olabilirler (Berk, 2006). Bu sayede çocuklar hem akranlarıyla etkileşim içerisine girmekte hem de farklı fikirleri görme, farklı yolları deneme fırsatı elde etmektedirler.

G. 8. S. 110-112. “Öğretmen yapamayanlara tek tek anlatıyor... Öğretmen bir masaya geçtiğinde o masadaki kızlardan biri diğerine etkinliğiyle ilgili yardım ediyordu.”

G. 4. S. 13-15. “İki kız iki erkek bloklarla bir oyun kurdular. Hepsinin birer tane arabası var. Bir Erkek çocuğun arabasının bir tekeri yok. Bir kız onu yapmaya çalışıyor.”

G. 2. S. 21-23. “Etkinlik devam ederken etkinliğini bitiremeyen kızlardan biri bitiren bir arkadaşından yardım istedi. O da bir kaç tanesini onun yerine yaptı. Sonra bıraktı. “dayan biraz az kaldı” deyip yanından ayrıldı.”

G. 2. S. 92-95. “İki kız beraber çalışıyorlar. Biri ne yaparsa diğeri de onu yapıyor. Yaparken nasıl yaptığını anlatıyor ve diğeri ona göre yapıyor. Yapamadığı zaman tekrar soruyor. O da tarif ediyor”

“gözleme” teması altında çocukların birbirlerini gözlemledikleri ve gözlemleri sonucunda birbirlerinden etkilendikleri gözlemlenmiştir. Çocukların birbirlerinden pratik uygulamalar ve bir işi yapmanın farklı yolları ile ilgili bilgiler edindikleri ve bu bilgileri uygulamaya geçirdiklerine dair gözlemler yapılmıştır.

Vygotsky'ye göre çocuklar yakınsak gelişim alanı içerisinde öğrenirler. Yakınsak gelişim alanı çocukların yalnız başına yapmakta zorlanacakları ancak kendilerinden daha yetenekli biriyle beraber yapabilecekleri görevleri ifade eder (Berk, 2006; Vadeboncoeur, 2005). Yapılan gözlemler bu fikri desteklemektedir. Çocuklar birbirlerini gözlemleyerek sorunların üstesinden gelebilmeye yönelik farklı yollar, fikirler ve uygulamalar görebilmekte ve bunları deneme yoluna giderek farklı deneyimler edinebilmektedirler.

G. 3. S. 54-56. “Bir kız oyun hamurunu elleriyle uzun bir hale getirmeye çalışıyordu ama masada masa örtüsü olduğu için örtü toplanıyor ve çocuğun oyun hamurunu yuvarlamasına izin vermiyor. Kız birkaç deneme daha yaptı. Sonra etrafına baktı bir süre. Sonra sandalyesine yöneldi. Sandalyesi plastik. Oyun hamurunu sandalyesine koydu ve orda yuvarlamayı denedi. Oyun hamuru hemen yuvarlandı. Yanında oturan erkek çocuk da oyun hamurunu masada yuvarlamaya çalışıyordu ama beceremiyordu. Kız sandalyesinde oyun hamurunu yuvarlarken onu izliyordu. Kızın yuvarlaması bitince o erkek çocuk da sandalyesinden kalktı ve oyun hamurunu kendi sandalyesinde yuvarladı.”

G. 2. S. 98-103. “Oyun hamurlarıyla serbest çalışıyorlar. Oklava kullanmak yasak. Bu nedenle çocuklar elleriyle bastırarak ve vurarak hamurları düzleştirmeye çalışıyorlar. Bu şekilde çalışan kızlardan biri yoruldu, ellerini salladı, biraz bekledi. Sonra hamuru dirseğiyle düzleştirmeye başladı. Karşısındaki kız bunu görünce o da aynı şekilde oyun hamurunu dirseğiyle düzleştirmeye başladı... on dakika kadar

çalıştılar. Bu on dakikada dirseğini kullanmayı diğer arkadaşından gören kız, ara ara bu arkadaşını izlemeye başladı ama onun yaptıklarını yapmıyor şu an.”

G. 1. S. 62-63. “Yapılan etkinlikte boncuklu gözler var yapıştırılması gereken. Kızlardan biri gözleri yan yana yapıştırmış. Sonra yanında oturan arkadaşının yaptığını gördü. Sonra kendi yapıştırdığı gözleri çıkarttı. Onun gibi birini bir tarafa diğerini öbür tarafa yapıştırdı.”

“iyi geçinme” teması altında çocukların zaman zaman birbirleriyle uyuşabilmek için birbirlerinin uyarılarını dikkate aldıkları, birbirlerinin isteklerine uydukları ve bu uyarı ve isteklere uygun davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Alan yazın akran ilişkilerinin çocukların diğer çocuklarla beraber olduklarında yaşadıkları eğlence ve hazdan dolayı çocuklar için yüksek bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir (Kernan, Singer ve Swinnen, 2013). Bu sınıfta da çocukların zaman zaman birbirlerinin uyarılarını önemsemelerinin ve bu uyarılar doğrultusunda hareket ediyor olmalarının, birlikteyken hissettikleri olumlu duygulardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

G. 2. S. 13-14. “...Masadaki kızlardan biri öksürdü. Karşısında oturan kız ona “öksürürken ağzını kapat” diye uyarı yaptı. Öksüren kızın aklına gelmiyor her seferinde ama gene de bazen öksürdüğünde kapatmaya başladı.”

G. 2. S. 43-45. “Kızlardan birinin doğum günü varmış. Bunun için davetiye getirmiş. Onları dağıtıyor. Yanına gelip isteyen çocuklara “oturun oturmazsanız

vermem” diye yüksek sesle uyarı yapıyor. Gerçekten de sadece yerine oturanlara veriyor.”

G. 7. S. 12-13. “Beş kız aynı masada oturuyorlar. Sayışma yapıyorlar. Bir kız sürekli hile yapmaya çalışıyor, kendini seçmek için. Başardı. Yanındaki kız küstü. Hile yapan kız “tamam gene ben seçiyim bu sefer seni seçeceğim tamam mı” diye küsen kızını sayışmaya devam etmeye ikna etmeye çalışıyor.”

“ilgi gösterme” teması altında çocukların arkadaşlarının olumsuz bir durum yaşadığını düşündüklerinde onlara ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların bu durumda birbirlerini ikna ve teselli edebildikleri görülmüştür. Bu durum kendilerini buldukları ortamda daha huzurlu ve mutlu hissetmelerini sağlayabilecektir. Aynı zamanda çocukların bu şekilde birbirlerine olumlu tutumlarla yaklaşmaları birbirlerine olumlu örnek sağlama açısından da önemli görülmektedir. Çocukların olumlu akran modelleriyle birlikte öğrenme süreçleri, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenebilmektedir (Erten Sarıkaya ve Gülay Ogelman, 2013).

G. 6. S. 39-41. “Yan yana oturan iki kızdan birine pembe birine yeşil oyun hamuru denk geldi. Yeşil gelen kız “pembe istiyorum” dedi. Yanındaki kız ona “önemli olan rengi değil önemli olan güzel bir şey yapmak” dedi. Diğer kız da “tamam o zaman” dedi ve elindeki yeşil oyun hamur ile oynamaya başladı.”

G. 5. S. 69-75. “Erkek çocuklardan biri oyun hamurunu top gibi yuvarlayıp havaya atıyordu ve oklavayla vuruyordu. Bunu yanındaki çocuğun üstüne doğru yapıyordu.... Öğretmen “neden yapıyorsun o

zaman. Geç şimdi yerine. Böyle yapma bir daha” dedi. Çocuk ağlaya ağlaya yerine geçti. Hamuru attığı çocuk ona sarılıp öptü onu. Konu kapandı.”

G. 3. S. 6-7. “İki kız hariç tüm çocuklar gruplar halinde oynuyorlar. Kaynaştırma ğrencisi geldi. Üç tane kız onu karşıladılar sarıldılar çantasını kaldırdılar.”

“olumsuz yaklaşım” kategorisi altında “tehdit”, “birbirini suçlama” ve “dışlama” temalarının oluştuğu görülmüştür.

“tehdit” teması altında çocukların birbirlerini hem otoriteyle hem kaba kuvvete başvurmayla tehdit edebildikleri gözlemlenmiştir.

Çocuğun yaşamındaki her bir ilişki türü, potansiyel bir öğrenme boyutu taşımaktadır (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Çocukların kendi aralarındaki olumsuz durumlar da elbette bir şeyler öğrenmelerini, deneyim kazanmalarını sağlayabilecektir. Ancak bu şekilde kurdukları tehdit etmeye, korkutmaya dayalı iletişimler çocukları akranlarına veya bunların gerçekleştiği ortamlara karşı olumsuz duygular geliştirmeye itebilir.

G. 6. S. 65-66. “izgi film izliyorlar... izgi filmde dans eden kızlar vardı. Çocuklardan yan yana oturan üç kız da kalkıp dans etmeye başladılar. Onlar dans ederken yanlarındaki başka bir kız onlara “dans ettiğinizi öğretmene söyleyeceğim” dedi. Dans eden kızlardan biri “ben etmiyorum” dedi ona ama kız “ediyorsun işte” dedi. Dans eden kız ona yaklaştı ve “ben seni cimcikliycem” dedi, oradan uzaklaştı. Yerine de oturmadı daha ileride bir yere gidip ayakta o kıza bakıp televizyon izlemeye devam etti. Öbür kız cevap vermedi.”

“birbirini suçlama” teması altında çocukların yanlış bir şey yaptıklarında bu yanlışlığa bir sebep bulmaya çalıştıkları ve genel olarak da birbirlerini suçladıkları gözlemlenmiştir.

Küçük çocuklar akranlarıyla, yetişkinlerle girdikleri ilişkilere göre daha eşit ilişkilere girerler (Kernan, Singer ve Swinnen, 2013). Bu nedenle yetişkin biriyle veya kendilerinden daha büyük başka çocuklarla girecekleri iletişimlerle akranlarıyla girecekleri iletişimler birbirinden farklılık gösterebilecektir. Burada gözlenen durumda da çocukların olmasını istemedikleri durumlarla karşılaştıklarında, kendileriyle ilgili bir sorgulama yapmadan akranlarını durumla ilgili suçlu ilan edebildikleri görülmüştür. Elbette içinde buldukları yaş özellikleri çocukların kendilerini ve başkalarını adil ve mantıklı bir şekilde eleştirmelerini kolaylıkla yapabilecekleri yeterlikte değildir. Ancak bu tutumlarının devam etmesi kendi sorumluluklarını yüklenme becerilerini geliştirmede olumsuz bir etken olabilir.

G. 7. S. 14-16. “Öğretmen çizgi çalışması yapılacak kağıtları dağıttı. Çocuklar başladılar. Bir kız “sessiz olun taşıyorum” dedi. Ondan sonra herkes “sessiz olun dikkatim dağılıyor” demeye başladı. Tüm çocuklar söyledi bunu. Herkes “benim daha çok dikkatim dağıtılıyor” diyor.”

G. 7. S. 24-25. “Bir erkek çalışmasını öğretmene gösterdi. Öğretmen “şurayı taşırmışsın” dedi. Çocuk da “o zaman X, dolabın kapağını kapatmıştı, dikkatim dağıldı” dedi.”

G. 1. S. 161-162. “Kağıtlar dağıtılıyor. Öğretmen ne yapacaklarını söyledi. Alanlar başladılar. Okuma-yazma çalışması. Çizgi tamamlama yapıyorlar. Üç kız yan yana oturuyorlar. Ortadaki birine bir şey

söyledi. O da “konuştuğun için dikkatim dağıldı. Şaşırdım” dedi. Sonra üçüncü kıza “Şaşıyoruz demi” dedi. O kız da üç yerde taşırılmış. Tek tek onları gösterdi ve “bak hep taşırttın” dedi.”

“dışlama” teması altında çocukların oyunlarda bazen birbirlerini oyunlarına kabul etmek istemedikleri ancak bunu anlaşma yoluna giderek değil karşı koyup direnerek sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Çocuklar birbirlerinin farklı görüşleri üzerine tartışılarsa, becerilerinde anlamlı bir avantaj elde edebilirler (Light ve Glachan, 1985; Akt: Rogoff, 1990) çünkü iletişim ve problem çözme sürecinin paylaşımı eski ve yeni bilgiler arasında ve partnerler arasındaki farklı anlayışlar arasında bir köprü görevi görmektedir (Rogoff, 1990). Ancak durum sadece burada gözlemlendiği şekilde ilerlerse bazı çocuklar dışlanma davranışıyla karşı karşıya kalırken bazı çocuklar da sadece kendi istekleri doğrultusunda davranmayı sürekli yaşayabilirler. Bu durum başka insanlarla sağlıklı bir iletişim kurmaları konusunda olumsuz deneyimler edinmelerine neden olabilir.

G. 2. S. 59-67. “İki kız tekrar hayal çadırına (geçici olarak oluşturulan bir merkez) gittiler. Sonra televizyon izleyen bir kızın yanına gelip “biz ayakkabılarımızı çıkarttık orda oynuyoruz” dediler. O kız da peşlerinden gitti. “ben de oynayabilir miyim” dedi. Kızlardan biri “oynayamazsın” dedi. “bir de ona sor istersen” diyerek öbürünü gösterdi. O önce cevap vermedi. Oynayamazsın diyen kız “oynayamaz demi” dedi. O da başıyla onayladı. Kızı oyuna almadılar.”

G. 5. S. 21-24. “Bir grup, evcilik merkezinde oynuyorlardı. K. Ö. De onların yanına gitti ama grup onu oyuna almadı. Onu merkezden uzaklaştırdılar

iteleyerek ama sert olarak değil. Geri geldi. Bunun üzerine gruptan bir erkek çocuk merkezin önüne kukla sahnesini çekti ve giriş yolunu kapatmaya çalıştı. Kenarı açık kaldı. Gruptan bir kız oradan çıkmayı denedi ve çıkabildi. Sonra hemen geri girip orayı başka şeylerle kapatmaya çalıştı, plastik sandalye çekti ve orayı da kapattı. K. Ö. Dışarıda kaldı, oradan ayrıldı.”

G. 4. S. 13-25. “... Sonra bir anda başka bir oyun kurmaya başladılar. Yer ve materyaller aynı ama kişilerle ilgili bir düzenleme yapıyorlar. Arabayı yapmaya çalışan kız kuruyor oyunu. Başka bir kız da katılmak istedi ama oyunu kuran kız kabul etmedi. “Bir kız iki erkek oynar” dedi, kız olarak kendini göstererek. Öbür kız da “niye” dedi. Kız cevap veremedi. “İyi tamam oyna o zaman” dedi.

4. 1. 2. 3. 4 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar

4 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar “etkinlik süreci”, “disiplin”, “akran etkileşimine müdahale”, “aktif katılımı sınırlandırma” ve “duygusal atmosfer” kategorileri altında incelenmiştir.

Tablo 4. 4: 4 yaş sınıfında öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar

4 yaş gözlemler		4 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar				
Kategori	Tema	“etkinlik süreci” kategorisi	“disiplin” kategorisi	“akran etkileşimine müdahale” kategorisi	“aktif katılımı sınırlandırma” kategorisi	“duygusal atmosfer” kategorisi
		bireysel ilgi	ceza	yardımlaşmayı sınırlandırma	paylaşımı sınırlandırma	güvensizlik
		sorumluluk verme	deşifre etme	cinsiyet	karar sürecine katmama	küçümseme
		çabayı sınırlandırma	rutinler	sözel paylaşımı sınırlandırma		baskı kurma
		özgünlüğü sınırlandırma	otorite karışıklığı	oturma düzeni		yalnız bırakma
		farklı deneyim fırsatı		farklı görüş paylaşımını sınırlandırma		ilgi eksikliği
		otorite vurgusu				
		soru sorma				
		açıklama yapma				

Analizler sonucunda “etkinlik süreci” kategorisi altında “bireysel ilgi”, “sorumluluk verme”, “çabayı sınırlandırma”, “özgünlüğü sınırlandırma”, “farklı deneyim fırsatı”, “otorite vurgusu”, “soru sorma” ve “açıklama yapma” temalarının olduğu gözlemlenmiştir.

“bireysel ilgi” teması altında etkinlikler sırasında veya gerekli gördüğü başka diğer durumlarda öğretmenin tüm çocuklara gerektiğinde bireysel ilgi göstermeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Özellikle yardım isteyen çocuklara karşılık vermeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Vygotsky de Piaget gibi bireysel farklılıklara ve çocukların aktif katılımlarına fırsat hazırlanmasına önem vermektedir. Bunun yanı sıra Vygotsky bağımsız keşfetmenin dışında yardımla keşfetmeyi de öne çıkarmaktadır. Bu yardımla keşifte öğretmen her bir çocuğun yakınsak gelişim alanı paralelinde ne şekilde müdahale

edebileceğini bireysel farklılıklara göre uyarlamak durumundadır (Berk, 2006). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin bu yaklaşımının hem çocukların kendilerini olumlu ve güvenli bir ortamda hissetmelerini sağlayabileceğini hem de çocukların yakınsak gelişim alanını olumlu şekilde kullanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

G. 8. S. 109-110. “Etkinlik devam ediyor. Öğretmen yapamayanlara tek tek anlatıyor.”

G. 7. S. 58-60. “Çizgi çalışması devam ediyor. Çocuklar anlamadıkları yerleri sormak için sürekli öğretmenin yanına geliyorlar. Öğretmen herkese tek tek anlatıyor.”

G. 5. S. 41-44. “Etkinlik devam ediyor. Yapboz yapıyorlar. Kesme işlemi bitti. Öğretmen yapamadım diyenlere yardım ediyor.”

G. 7. S. 48-54. “Bir erkek çocuk masaya yatmıştı. Öğretmen “neden ağlıyorsun” diye sordu. Çocuk cevap vermedi. Öğretmen bir daha sordu. Çocuk gene cevap vermedi. Öğretmen “söylemezsen sana yardımcı olamam ama” dedi. Çocuk kafasını kaldırdı ağlamıyorum dedi. Ağlamıyordu.”

“sorumluluk verme” teması altında öğretmenin hem etkinliklerde hem de sınıfta yapılan diğer işlerde çocuklara zaman zaman seviyelerine uygun gördüğü sorumlulukları üstlenmeleri için fırsat verdiği gözlemlenmiştir.

Koçak ve Alakoç Pirpir (2012) bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri sıralarken çocuklara güçleri oranında sorumluluklar vermesi

gerektiğini de belirtmişlerdir. Öğretmenin bu yaklaşımı çocukların sorumluluk duygularının gelişmesini ve bir işi üstlenme ve başarma duygularını yaşamalarını sağlayacaktır. Bu sınıfta yapılan gözlemlerde öğretmenin verdiği sorumluluklar incelendiğinde çocukların birbirleriyle etkileşimlerini destekleyici sorumluluklar verdiği de gözlemlenmiştir. Öğretmenin çocukların birbirleriyle etkileşimlerini destekleyecek sorumluluklar veriyor olması çocukların birbirlerinin deneyim, bilgi, beceri ve görüşlerinden haberdar olabilmelerini, kendilerinden farklı insanların bakış açılarını görebilmelerini sağlaması açısından olumlu bir yaklaşımdır. Slavin'e (2013) göre çocuklar birbirleriyle çalışırken birbirlerinin yakınsak gelişim alanlarında çalışmalarını gerçekleştirdikleri için birbirleri için ileri düzey düşünme süreçlerine yönelik model olabilmektedirler. Aynı zamanda iş birliğine dayalı öğrenme sürecinde çocuklar içsel konuşmalarını birbirleriyle paylaşma imkanı bulabilmektedirler. Bu nedenle birbirlerinin akıl yürütme süreçleri hakkında iç görüş kazanabilmektedirler. Diğer bir ifadeyle çocuklar birbirlerinin sesli düşünmelerinden özellikle grup arkadaşları sorular hakkında kendi kendilerine konuştuğunda yararlanmaktadırlar (Slavin, 2013).

G. 3. S. 63-64. “Şimdi minderlerine oturmalarını söyledi öğretmen. Hikaye anlatılacak. Bir kız öğrenci anlatıyor. Hikaye kitabından. Öğretmen müdahale etmiyor. Sadece sayfaların çevrilmesinde yardım ediyor.”

G. 1. S. 45-49. “Çocuklardan biri boyadığı gaganın ortasına siyah bir çizgi çizmişti. Öğretmen bunu gördüğünde ne için dediğini belirtmeden. “aferin çok güzel bir ayrıntıya dikkat etmişsin” dedi. Sonra açıkladı neden böyle söylediğini. Sonra tüm masalara giderek bunu arkadaşlarına anlatmasını istedi. Gagasının tek parça olmadığına dikkat ettiği için böyle söylemiş.”

G. 1. S. 158-160. “Kurşun kalemler dağıtılıyor. Bunun için öğretmen bir çocuk çağırıyor yardım istedi, ona dağıttırıyor. Bir kız “Kağıtları kim dağıtacak” diye sordu. Kimin dağıtacağını öğretmen kendisi seçti. Seçtiği kız, sabah yanlışlıkla yanına çağırıp sonra görev vermediği kızdı ve bunu sınıfa da açıkladı, neden onu seçtiğini belirtti.

“çabayı sınırlandırma” teması altında öğretmenin etkinliklerde zaman zaman tüm sınıfa veya bir öğrenciye yardımcı olmaya çalışırken çözüm yolunu direkt olarak söylediği veya etkinliğe direkt olarak müdahale edebildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenin bu yaklaşımının, resmi program bağlamında hazırladığı ve çocukların problem çözme, bir işi başarma, karar verme gibi becerilerini destekleyebilecek etkinlikleri, uygulamada çocukların bu becerileri edinmelerini sınırlandırıcı şekle getirdiği düşünülmektedir. Akıl yürütme insanın bilgi setini alıp, verilerin ötesine geçerek çıkarım üretmesi olarak tarif edilen bilişsel bir süreçtir. Bu bağlamda insanların olayları ve durumları yorumlayarak ulaştıkları tahminler, genellemeler ve iddialar akıl yürütmenin bir sonucudur (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999). Ancak öğretmenin bu yaklaşımı çocukların bu süreci verimli bir şekilde yaşamalarını engelleyici olarak değerlendirilmektedir.

G. 1. S. 67-68. “Öğretmen ördekleri nasıl yapıştıracaklarını bir çocuğun etkinliği üzerinde anlattı. Ördeğin altı katlanacaktı. Çocuğunkini o arada katladı, sonra çocuğun önüne bıraktı. Çocuk bakıp kaldı.”

G. 8. S. 101-107. “Öğretmen başka bir etkinlik anlatmaya başladı. Beş tane otobüs ve beş tane gidilecek yer var. Öğretmen “hayvanat bahçesine giden otobüs kaç numara, çiftliğe giden otobüs kaç numara bu

yolları çizeceksiniz. Napalım? ben hayvanat bahçesinden başladım, otobüslerden başladım Pratik bir yol denedim Siz de deneyebilirsiniz dedi.”

“özgünlüğü sınırlandırma” teması altında öğretmenin planlı etkinliklerde veya serbest etkinliklerde zaman zaman çocukların istedikleri özellikte malzemeleri seçmelerine imkan tanımadığı, renkleri, miktarı kendisinin belirlediği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin etkinliklerde genellikle gerçekçi özelliklere vurgu yaptığı ve etkinliklerin gerçekte olan renk, şekil vb. özelliklere uygun yapılmasını vurguladığı gözlemlenmiştir.

Eğitimde çevrenin ve koşulların düzenlenmesi, kullanılacak materyallerin ve deneyimlerin bağlamsal anlam taşıması, çocuklarda yaratıcı bilişsel sonuçlar doğurma olasılığını önemli şekilde etkileyecektir (Sevinç, 2005). Çocukların bu koşullarla ilgili seçim yapma, karar verme gibi süreçleri yaşamalarına olanak sağlanmamasının, yaratıcı bilişsel sonuçlara ulaşabilmelerini olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir.

G. 7. S. 28-29. “Çizgi çalışması biter bitmez boyama çalışmasına geçildi. Sulu boya. Çocuklar öğretmenin paletlerine koyduğu renkleri kullanarak verdiği topları boyuyorlar.”

G. 3. S. 48-49. “Oyun hamurları dağıtılıyor. Herkese rastgele renklerde veriliyor ve aynı miktarda veriliyor.”

G. 1. S. 41-44. “Şimdi ördeğin gagası yapılacak. Ne renk olur diye sordu çocuklara. “Turuncu” dediler. Öğretmen de “Evet. Turuncuya boyuyoruz.” dedi.”

G. 1. S. 21-24. “Şimdi yapılacak etkinliği anlatıyor ... Herkesin etkinliği aynı renkte. Öğretmen çizmiş, hazırlamış etkinliği.”

G. 8. S. 45-47. “Etkinlikte çilek var. Öğretmen kırmızı el işi kağıtları dağıtıyor.”

G. 1. S. 81-84. “Şimdi boyama etkinliği yapılacak. Çocuklar “istediğimiz şeyi ekleyebilir miyiz” dediler. Öğretmen “Evet” dedi. Bir tane erkek çocuk “çimen çizebilir miyiz” dedi. Öğretmen “Hayır olmaz sadece nilüfer çiçeği olabilir, çünkü su var” dedi.”

“farklı deneyim fırsatı” teması altında öğretmen çocuklara değişik deneyimler yaşatma çabası gösterdiği durumlar gözlemlenmiştir.

Erken yıllarda çocukların eğitim deneyimleri, hem bilişsel hem de sosyal gelişim açısından oldukça önemlidir (Whitebread, 2008). Çocuklar yaşadıkları çevre ile etkileşim içindedirler. Onların var olan kapasitelerinin ortaya çıkabilmesi, çevrenin çocuğa sunduğu imkanlar ile sınırlıdır. Çocuğun deneyimlediği olay, nesne, durumların sayısı ve türü zihinsel gelişimi hızlandırmaktadır (Woolfolk, 1998; Akt: Kuru Turaşlı, 2011). Bu nedenle öğretmen, çocuğa deneyimler kazanıp bu yeni deneyimlerle yeni bilgilere erişmesini ve bilgilerini genişletmesini sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır (Zembar, 2005). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin bu yönde çaba sarf ettiğine dair veri elde edilmiş olması oldukça olumlu ve çocuğun gelişim alanlarında ilerleme kaydetmesi açısından da yüksek oranda destekleyici olarak değerlendirilmektedir.

G. 2. S. 2-3. “Öğretmen onlara bir sürpriz hazırladı. Hayal çadırı (geçici olarak oluşturulan bir

merkez). Çocuklar gözleri kapalı sınıfa alındılar...
Şimdi çadırı incelemeleri için zaman veriliyor.”

“otorite vurgusu” teması altında öğretmenin çocuklara kendi görüş ve istekleri baskın olan yönergeler verebildiği, bazı durumlarda çocukların yerine kendisinin karar aldığı ve kimi zaman bu durumlarda hiç esneklik payı bırakmadığı gözlemlenmiştir.

Vallance (1980) sınıfın sosyal yapısını, öğretmenin otorite uygulamalarını, öğretmen ve öğrenci arasındaki kurallar ilişkisini örtük program kapsamında ele almaktadır (Akt: Başar, 2011). Öğretmenin yaptığı ve söylediği her şey, yani sözel ve sözel olmayan her şey, arkasında öğrencinin biriktirdiği ve özümlediği etkiler bırakır ve bunlar olumlu ya da olumsuz olabilir (Abdulsalam, 2008). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sergilediği bu tutum pek çok açıdan olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Çocukların karar alma, özerklik, tercih yapma gibi becerilerini kullanmalarını sınırlandırmasının yanı sıra duygusal anlamda da olumsuz etkilenmelerine, bağımsız hareket edebilme, kendine güven duyma gibi özellikleri deneyimlemelerinde sınırlılıklar yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

G. 1. S. 78-80. “...Sonra tüm sınıfa “beni dinlemeyi öğreneceksiniz, ben ne dersem onu yapacaksınız” dedi.”

G. 6. S. 26-28. “İlk başlayan çocuklar etkinliklerini bitirmeye başladılar. Bir kız “benimki bitti” diye gösterdi etkinliğini. Öğretmen “o kadar az çizileni kabul etmiyorum, hayır” dedi.”

G. 5. S. 26-29. “Toplaması biten çocuklar öğretmenin etrafında toplanmaya başladılar. Öğretmen onlara “sınıf toplanmadan başlayamayız” dedi. Çocuklar dinlemediler. Öğretmen “burada durduğunuz

sürece etkinlik vermiyorum” dedi. Çocuklar uzaklaştılar. Öğretmen “kimseyi ayakta görmek istemiyorum herkes otursun” dedi.”

G. 1. S. 89-91. “Sınıfa geçtik. Türkçe etkinliği yapılacak. Yarım ay şeklinde oturuyorlar. Öğretmen “beni görüyor musunuz” diye sordu, “evet” dediler. “Ben sizi görmüyorum. Kollarınız bağlı değil” dedi. Bağladılar.”

G. 5. S. 62-65. “Şimdi oyun hamuruyla oynayacaklar. Öğretmen herkese aynı miktarda ve kendi istediği renkte oyun hamuru verdi. Sonra “sadece oklava çıkartıyorsunuz başka bir şey almak yok. Sonra çok karıştırıyorsunuz, minik minik yuvarlayıp yere atıyorsunuz. Ben oklavadan başka bir şey almanızı istemiyorum” dedi.”

“soru sorma” teması altında öğretmenin etkinliklerde veya etkinlik dışı durumlarda zaman zaman çocuklara sorular sorarak, fikirlerini söylemelerine zemin hazırlamaya çalıştığı durumlar gözlemlenmiştir.

Soru sormak öğretim ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi için ideal bir yoldur (Storey, 2004). Öğretmenin çocuklara sorular sorması, onların kendi bilgi ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermesi, hem çocuklar için bireysel açıdan hem de sınıfta oluşturulan paylaşım ortamı açısından çocukları bilişsel ve duygusal olarak olumlu yönde destekleyecektir. Lui (2012) yakınsak gelişim alanı ile ilgili öğretmenlere yol gösterici olarak öğrencilere onlara sağlanan materyallerle soruşturma, keşfetme ve yaratma becerilerini geliştirebilmeleri için zaman tanınmasını da önermektedir. Bu açıdan bakıldığında da öğretmenin çocukların yakınsak gelişim alanlarında onlara destek verici bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

G. 1. S. 21-22. “Şimdi yapılacak etkinliği anlatıyor onunla ilgili sorular soruyor.

G. 1. S. 55-59. “...Öğretmen boncuklu gözlerden dağıtıyor. Herkese ikişer tane verirken “sizce neden” diye sordu. Bazı çocuklar “bi bir tarafa bi öbür tarafa” dediler. Öğretmen “evet” dedi.”

“açıklama yapma” teması altında öğretmenin gerekli gördüğü durumlarda çocuklardan yapmalarını veya yapmamalarını istedikleri durumlara ilişkin veya kendisinin yaptığı, söylediği şeylere ilişkin açıklamalarda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Vygotsky’nin yakınsak gelişim alanına göre çocuğun bulunduğu yerden yardımla ulaşabileceği yere ilerlerken yardım eden konumundaki kişi; başarıya teşvik, ipuçları, model olma, açıklama yapma, yönlendirici sorular sorma, tartışma ortamı hazırlama, ortak katılımı sağlama, cesaretlendirme ve çocuğun dikkatini kontrol etme yollarını izler (Miller, 2008). Öğretmenin çocuklara açıklamalarda bulunması da bu görüşe göre çocuğun ilerlemesinde gereklidir. Öğretmenin bunu yapmaya çalışan bir tutuma sahip olması, çocukların yakınsak gelişim alanlarında desteklenmelerini olumlu yönde etkileyecektir.

G. 5. S. 68. “Oyun hamurlarıyla oynarlarken kızlardan biri öğretmenin yanına bir şey sormaya geldi. Kız konuşurken öğretmen tacı çıkarttı. “Arkadaşlarının gözüne batabilir bu. Dolabına koy” dedi.”

G. 3. S. 50. “Öğretmen sınıftan çıkacakmış. Ne için çıkması gerektiğini çocuklara açıkladı. “Çocuklar davetiye çıktılarını almak için bir süre sınıftan ayrılıyorum, sizler oyun hamurlarıyla çalışmanıza devam edin...”

G. 8. S. 48-50. “Yırtma yapıştırma etkinliği yapılıyor. Erkek çocuklardan biri “yaprağına da yapıştırıcı sürecektir miyiz” diye sordu. Öğretmen “hayır yaprağını yeşil yapacağız önce bunları bitirin, Yoksa yapıştırıcınız kurur” diye cevap verdi.”

Yapılan analizlerde “disiplin” kategorisi altında “ceza”, “deşifre etme”, “rutinler” ve “otorite karışıklığı” temalarının olduğu görülmüştür.

Martin (1994) örtük programın tek bir şeye bakılarak kolayca bulunamayacağını belirtmiştir. Nelere bakılabileceğine dair yaptığı sıralamada da pek çok etmenin yanı sıra disiplinle ilgili önlemlere de vurgu yapmıştır (Akt: Başar, 2011). Disiplinin ne olduğuna bakıldığında Humphreys (1999) disiplini “başkalarına ve kendine karşı bir özen eylemi” olarak tanımlamakta ve disiplinin yalnızca çocuklar ve öğrencilerle ilgili olmadığını ve bunun daha çok yetişkinler açısından bir sorumluluk olduğunu belirtmektedir. Bu iddiasını çocukların pek çok davranışlarının işaretlerini yetişkinlerden aldıkları ve iyi bir disiplin sisteminin temelini kendini kontrol edebilen yetişkinlerin oluşturdukları görüşüne dayandırmaktadır (Akt: Oktay, 2005). Öğretmenlerin öğrencileri sınıf aktivitelerine katmakta ve sağlıklı ve duyarlı bir sınıf atmosferi yaratmakta öncelikli olarak sorumlu olmaları bu görüşü destekleyici kabul edilebilir. Yenilikçi ve cana yakın bir öğretmen, baskın ve iletişim kurmaya önem vermeyen bir öğretmenin aksine, öğrenciyi sınıfta olumlu bir atmosferin içinde hissettirebilir. Öğretmenlerin çelişkili tutumları öğrencileri psikosomatik ve eğitimsel olarak negatif şekilde etkiler (Sava, 2002; Akt: Englehart, 2009), destekleyici ve yardımsever bir öğretmen tutumu ise öğrencilerin okuldan daha memnun olmalarını sağlar (Baker, 1999; Akt: Englehart, 2009). Sonuç olarak okullardaki duyarlı bir topluluk (Battistich, Solomon, Kim, Watson ve Schaps, 1995; Akt: Englehart, 2009) ve duygusal samimiyet (Voelkl, 1995; Akt: Englehart, 2009) öğrencinin başarısıyla büyük oranda ilişkilidir (Englehart, 2009).

Bu sınıfta “disiplin” kategorisi altında değerlendirilen durumlara bakıldığında öğretmenin baskıcı ve esnek olmayan bir tutum sergileme eğiliminde olduğu

söylenbilir. Bu durum sınıfın atmosferini olumsuz olarak etkileyecek ve sınıfta gerçekleşen olayları, paylaşımları, etkileşimleri de bu yönde etkisi altına alacaktır.

“ceza” teması altında öğretmenin düzeni sağlamak için zaman zaman cezaya başvurduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin cezalandırmak için çocukları bazı etkinliklerden mahrum bırakma veya başka bir sınıfa gönderme gibi yollar izlediği görülmüştür. Bazen de bu cezaları bir tehdit aracı olarak kullandığı durumlarla karşılaşmıştır.

“G. 8. S. 118-122. “Sonra sınıfa öğretmen “etkinlik süresi doldu bahçeye çıkacağız” dedi. Çocuklar biraz gürültülü sevindiler. Öğretmen de “Böyle yaparsanız çıkartmam. X’in etkinliğini bitirene kadar sessiz bekleyebilirsiniz çıkartırım yoksa çıkartmam dedi. Sonra bir kıza ve bir erkeğe “siz çıkmıyorsunuz çünkü konuşuyorsunuz” dedi.

G. 7. S. 34-38. “... Sonra tekrar çıkması gerekti. Geldiğinde X dolapların kapaklarını açıp kapatıyordu... Öğretmen X’e “geç çabuk şuraya cezalısın hiç bir etkinlik yapmayacaksın” dedi.”

G. 1. S. 74-77. “Sonra arkadaşlarıyla konuşan bir kız çocuğu çağırdı ve ona “sandalyeni al, köşeye geç” dedi. Bunu ceza olarak yaptı ama “cezalısın” gibi bir ifade kullanmadı. Sonra o kıza “oyun parkına da çıkmayacaksın” dedi.”

G. 1. S. 127-128. “Öğretmen sınıfta değil. Çocuklar sıkıldılar, ortalıkta dolaşmaya başladılar. On çocuk dolaşıyor On çocuk televizyon izliyor. Öğretmen

sınıfa geldi. Bir kız ve bir erkek çocuğu başka gruba gönderdi. Koşuşturdukları için cezalılar.”

G. 1. S. 106-108. “Çizgi film izlenecek. Bazı çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretmen tüm sınıfa dönüp “üç yaşa gitmek isteyen var mı” diye sordu. Çocuklar aynı anda sustular. Öğretmen başka hiçbir şey söylemedi, çocuklar da bir şey sormadı ve söylemediler.”

“deşifre etme” teması altında öğretmenin çocukları uyarmak için yanlış yaptıklarını düşündükleri şeyi tüm sınıfın dikkatini o çocuğa çekip, durumu gösterip bu şekilde bir uyarma yoluna gittiği gözlemlenmiştir.

G. 1. S. 69-74. “Kızlardan biri sandalyesinin ucuna oturuyordu. Öğretmen herkese ona bakmalarını söyledi. Sonra kıza “bir gün düşüp çeneni masaya vuracaksın, dişinle dilini keseceksin. Üzgünüm ama bu başına gelecek” dedi.”

G. 5. S. 69-74. “Erkek çocuklardan biri oyun hamurunu top gibi yuvarlayıp havaya atıyordu ve oklavayla vuruyordu. Bunu yanındaki çocuğun üstüne doğru yapıyordu. Öğretmen oklavayla vuran çocuğu yanına çağırdı. “Oyun hamurunu ve oklavayı da getir” dedi. Çocuk getirdi. Öğretmen “sandalyeye otur” dedi. “bak şimdi sen efesin bende benim” dedi. “Sen işte böyle yapıyorsun” diyerek çocuğun yaptığını birebir gerçekten yaptı. Sonra “Ya bu oklava arkadaşının gözüne gelse, canı acısa üzülmez misin” dedi. Çocuk

“üzülürüm” dedi. Ağlamaya başladı. Öğretmen “neden yapıyorsun o zaman. Geç şimdi yerine. Böyle yapma bir daha” dedi.”

“rutinler” teması altında sınıfta düzenli olarak gerçekleştirilen şeylerin hep belli bir şekilde yapıldığı gözlemlenmiştir. Yemeğe-kahvaltıya geçilirken her zaman sıra bulunduğu, etkinliklere geçilirken de bazı tekerlemeler söylenerek düzen sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür.

G. 7. S. 4. “Kahvaltıya geçiyorlar. Önce sıra olmaları gerekiyor (tren olmak olarak adlandırıyorlar).”

G. 6. S. 56. “Etkinlik bitince öğretmen “hadi sıraya geçin yemeğe gidiyoruz” dedi. Yemeğe geçtiler.”

G. 1. S. 13-19. “Etkinliğe geçecekler... Yerlerine oturdular... Öğretmen “aslan geliyor kaplan geliyor tıp” oyununu oynattı oturdukları yerde.”

“otorite karışıklığı” teması altında çocukların bazı durumlarda öğretmenden bazı durumlarda yardımcı personelden izin istedikleri veya yardım aldıkları gözlemlenmiştir. Ancak öğretmen ve yardımcı personelin birbirlerinden haberdar olmadıkları ve bu nedenle bazı durumlarda çocukların çelişkiye düşebildikleri görülmüştür.

G. 8. S. 110-111. “Etkinlik devam ederken öğretmen yapamayan tüm çocuklara tek tek anlatıyor. Çok yapamayan olduğu için yardımcı personel de yardım ediyor.”

G. 7. S. 69-71. "...Şimdi yemeğe gidiyorlar. Kim öne geçecek tartışması çıktı. Çocuklar yardımcı personele sordular. O da "öğretmeniniz söyleyecek" dedi."

G. 1. S. 106-109. "Çizgi film izleyecekler... Öğretmen ve yardımcı personelin düzenlemeleriyle oturdular."

G. 1. S. 132-138. "Öğretmen sınıfta yok... Kızlardan biri gelip "yatarak izleyebilir miyim" dedi... Yardımcı personel bu sefer izin verdi... Öğretmen geldi. Kıza neden yattığını sordu "kalk yerine otur" dedi."

G. 1. S. 137-144. "Y. teyze bir kıza yatarak televizyon izlemesi için izin vermişti. Öğretmen geldi. Kıza neden yattığını sordu "kalk yerine otur" dedi. Yardımcı personel sınıftan çıkmıştı. Kız kalktı. "K.Ö. yatıyor ama" dedi. Öğretmen de "o biraz yorulmuş demek ki" dedi. Bir erkek çocuk da "ben de yoruldum" dedi. Öğretmen de "o sizden biraz küçük ya" dedi. Konu kapandı."

"akran etkileşimine müdahale" kategorisi altında "yardımlaşmayı sınırlandırma", "cinsiyet", "sözel paylaşımı sınırlandırma", "oturma düzeni" ve "farklı görüş paylaşımını sınırlandırma" temaları oluşmuştur.

"yardımlaşmayı sınırlandırma" teması altında öğretmenin zaman zaman çocukların aralarında kendiliğinden oluşan yardımlaşma niyetli etkileşimleri engelleyici bir tutuma girebildiği gözlemlenmiştir.

Vygotsky'ye göre bilişsel gelişim; ebeveynlerle, öğretmenlerle, daha büyük çocuklarla, daha becerikli insanlarla kurulan etkileşim sonucu olur. Çocuk ve çevresindekiler sorunları birlikte çözer ve bu insanların yardımıyla çocuk yavaş yavaş kendi kendine zihinsel faaliyetlerde bulunmayı öğrenir (Kandır, 2005). Vygotsky'nin teorisine göre yetenekli akranlarla çalışmak çocukların plan yapma ve problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Azmitia, 1988; Akt: Berk, 2006). Öğretmenin çocukların birbirleriyle yardımlaşmalarını sınırlaması, onların akranlarıyla çalışırken kazanacakları bu artıları kazanmalarını engelleyici bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

G. 8. S. 112-115. “Öğretmen bir masaya geçtiğinde bir kız başka bir kıza yardım ediyordu. Öğretmen kızdı. “Sen kendi işine baksana” dedi. Sonra başka bir kıza yardım etmeye başladı. İşine bak dediği kıza neyse sen ona yardım et ben de arkadaşına yardım edeyim dedi. Kız da yardım etmeye devam etti.”

“cinsiyet” teması altında öğretmenin zaman zaman çocukları cinsiyetlerine göre oyun seçmeye yönlendirdiği gözlemlenmiştir.

Alan yazına bakıldığında öğretmenlerin çocuklara karşı davranışlarının çocukların cinsiyetleriyle (Drudy ve Chathain, 2002; Akt: Englehart, 2009) ilgili olarak değişiklik gösterebildiği yönünde görüşlere rastlanmaktadır. Bu sınıfta da öğretmenin bu doğrultuda bir yaklaşımı olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım hem çocuklar arasındaki ilişkileri etkileyecek, hem de cinsiyetle ilgili belirli kalıpların içerisine sokulmak kazanılabilecek bazı deneyimlerin eksik kalmasına neden olabilecektir.

G. 5. S. 2-9. “Serbest oynuyorlar. Öğretmen sınıfta. Arabalarla oynamak istediklerini söylediler dört erkek çocuk. Öğretmen onlara “arabaları yerde sürerken ellerinizi acıtıyorsunuz, olmaz” dedi. Sonra

sınıfa “erkekler blok merkezinde oynayabilir. Kızlar da evcilik merkezine geçsin” dedi. Sonra üç kız çocuğun adlarını söyledi ve “siz birlikte masa yapbozlarını alıp beraber masada oynuyorsunuz” dedi. Bu kızlardan biri öğretmene “biz burada oynayacağız” dedi-evcilik merkezindeler ama öğretmen açıklama falan yapmadan bir kez daha aynı cümleyi tekrarladı. Çocuklar söylenileni yapmaya başladılar.”

“sözel paylaşımı sınırlandırma” teması altında öğretmenin etkinliklerde çocukların birbirleriyle konuşmalarını konusunda ısrarcı olduğu durumlar gözlemlenmiştir. Bunu sağlamak için bazen çocukların isteyeceklerini düşündüğü şeylerden mahrum etmeyle ilgili şart koştuğu ve çocukları sessiz oldukları zamanlarda takdir ettiği gözlemlenmiştir.

Vygotsky’ye nazaran daha yakın dönemde sosyokültürelciler Vygotsky’nin ağırlık verdiği şekilde daha becerikli bir kişiyle yapılan işbirliğinin yanı sıra beceri ve bilgi düzeyleri birbirine daha yakın akranlar arasındaki etkileşim sonucu oluşan bilişsel gelişimle de ilgilenmişlerdir. Bu tür durumlarda sürece daha eşit bir katkı vardır ve işbirliklerinin ürünü olan yeni bilgiyi birlikte oluştururlar (Miller, 2008). Ancak çocukların birbirleriyle paylaşımlarının, etkileşimlerinin sık sık müdahale görmesi, akranlar arasındaki etkileşim sonucu kazanabilecekleri gelişimsel desteği olumsuz etkileyecektir.

G. 1. S. 27-28. “Öğretmen etkinlik için malzemeleri dağıttı. Daha sonra birbirleriyle konuşmalarını söyledi. “Konuşursanız dikkatinizi etkinliğe veremeyebilirsiniz” dedi.”

G. 5. S. 35-38. “Öğretmen yapılacak etkinliği anlatıyor. “Hadi şimdi sessizce yapın” dedi. “Kestiğiniz

parçayı kaybetmeyin. Herkes biraz sorumluluk sahibi olsun. Malına sahip çıkmayı bilsin. Hadi bakalım. Sessizce yapın. Sessiz olmazsanız yapamayabilirsiniz” dedi.”

G. 3. S. 20-26. “Öğretmen “Konuşmaktan çalışmıyorsunuz ki” dedi... “Herkes başını öne eğsin. fısıldaşmak da yok. Bireysel çalışın. Herkes bulduğunu gelip kulağıma söylesin” dedi.”

G. 8. S. 45-53. “Yırtma yapıştırma yapacaklar... Öğretmen geldi... Eveet sohbeti bırakın” dedi.”

G. 8. S. 118-121. “Öğretmen “bahçeye çıkacağız” dedi... “X’in etkinliğini bitirene kadar sessiz bekleyebilirsiniz çıkartırım yoksa çıkartmam” dedi.”

G. 7. S. 17-19. “Öğretmen sınıfta değil. Etkinlik devam ediyor. Fısıltıyla konuşmaya başladılar. Öğretmen sınıfa geldi. “aferin sessizsiniz ne güzel” dedi.”

G. 6. S. 55. “Sorular bitince öğretmen çocuklara “hepinize teşekkür ederim beni çok sesiz dinlediğiniz için anladınız, güzel dinlediğiniz için anladınız, böylece çoğunuz sorularıma doğru cevap verebildiniz” dedi.”

G. 5. S. 35-36. “Öğretmen yapılacak etkinliği anlattı. “Hadi şimdi sessizce yapın” dedi.”

G. 3. S. 30-31. “Etkilin yapılmaya başlandı. Üç-dört dakika sonra öğretmen tüm sınıfı sessiz olması için uyardı. “Artık yeter bu kadar konuşmak sessiz olun” dedi.”

G. 5. S. 82-83. “Şimdi hikaye okuyacak. Çocuklar U şeklinde oturdular. Bazıları konuşuyorlardı. Öğretmen “susmazsanız kurabiye vermeyeceğim size, yiyemeyeceksiniz” dedi.”

“oturma düzeni” teması altında öğretmenin masa etkinliklerinde çocukların oturacakları yerleri kendisinin belirlemeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bazı etkinliklerde çocukların masa düzeni olarak birbirlerinden uzak yerlere yerleştirildiği, bazı durumlarda da bireysel olarak çocukların hangisinin kimin yanına oturacağına öğretmenin karar verdiği gözlemlenmiştir.

Yetişkinlerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların arkadaşlık geliştirme fırsatları üzerinde büyük etkileri vardır (Kernan, 2013). Öğretmenin etkinliklerden önce oturma düzenini kurmaya çalışırken hangi çocukların bir arada çalışacaklarıyla ilgili müdahalede bulunmasının çocukların arkadaş tercihlerini etkileyebileceği ve bunun da arkadaşlık ilişkilerine yansıtılabileceği düşünülmektedir. Elbette tüm çocukların birbirleriyle iletişim kurmalarının sağlanması, etkileşime girmelerinin desteklenmesi olumlu bir yaklaşımdır ancak bu konuda öğretmenin çoğunlukla müdahaleci olması olumsuz bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

G. 2. S. 8-9. “Çocuklar çizgi çalışması yapacaklar. Altı kız ortada birleştirilen masalara sığmadılar. Bu nedenle uzak bir köşedeki masada çalışacaklar. Öğretmen oraya yerleştirdi.”

G. 1. S. 155-156. “Sınıf etkinlik için hazırlanıyor, masalar yerleştiriliyor. Öğretmen çocukların oturacakları yerleri kendisi belirliyor.”

G. 1. S. 17-20. “Etkinliğe geçmek için çocuklar yerlerine oturdular... Öğretmen çocukların yerlerini istediği gibi değiştiriyor. Çocuklara bununla ilgili bir şey sormuyor.”

G. 3. S. 10-11. “Öğretmen herkesin oturmasını söyledi... Bazı çocukların yerlerini öğretmen belirliyor.”

G. 3. S. 9-11. ““Sandalyeleri düzeltin iki masayı birleştirip kare yapın etrafına oturun hemen. Ben geliyorum” dedi öğretmen, çıktı ve hemen geri geldi. “Herkes oturdu mu herkes otursun” dedi. Bazı çocukların yerlerini kendisi belirledi.”

G. 1. S. 16-20. “Sınıfı toplayıp masalara geçtiler, yerlerine oturdular... Sonra çocukların yerlerini öğretmen kendi istediği gibi değiştirdi.”

G. 1. S. 109-110. “...Öğretmen ve Y. Teyzenin düzenlemeleriyle oturuyorlar, çizgi film izleyecekler Bazı çocukların oturacakları yerleri öğretmen ve Y. Teyze belirliyor.”

“farklı görüş paylaşımını sınırlandırma” teması altında öğretmenin çocuklar arasında farklı düşünce ve görüşlere dayalı olarak ortaya çıkan tartışma ortamlarından yararlanamadığı, müdahalede bulunarak çocukların tartışmalarını sonlandırmalarına neden olduğu gözlemlenmiştir. Oysa öğretmenlerin çocukların fikirlerini kelimelerle ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirmeleri gerekmektedir (Jones ve Post, 2010). Bu durumun gerektiği gibi desteklenememesi çocukların bilişsel gelişim açısından da tam olarak desteklenememesi anlamına gelmektedir. Çocukların kendilerini ifade etmeye çalışmaları düşüncelerini tekrar gözden geçirmelerini ve onları organize etmelerini gerektirecektir. Çocuğun bu fırsatı elde edememesi ve bu yönde desteklenmemesi, onların akıl yürütme süreçleriyle ilişkili becerilerinin de desteklenmemesi anlamına gelmektedir.

G. 6. S. 51-54. “Türkçe etkinliği. Öğretmen hikayeyi okuyor tüm çocuklar dinliyorlar. Hikaye bitince hikayeye ilgili sorular sordu. Hikayede gezegenler, uydu vb. terimler geçiyor. Bu arada bir kız söz aldı ve “bir cd var onda astronotlar da var” dedi. Yanındaki erkek “hayır uzaylılar var” dedi. Kız “hayır astronot” dedi. Tam o sırada öğretmen “tamam ikisi de olabilir. Tartışmayın” dedi. Konuşmaları bitti.”

“aktif katılımı sınırlandırma” kategorisi altında “paylaşımı sınırlandırma” ve “karar sürecine katmama” temaları oluşmuştur.

“paylaşımı sınırlandırma” teması altında çocukların karşılaştıkları, duydukları, farkında olmadan gerçekleştirdikleri veya kendilerine değişik gelen deneyimleri, bilgileri paylaşma eğiliminde olmalarına rağmen zaman zaman öğretmenin bu duruma kayıtsız kaldığı görülmüştür.

G. 8. S. 17-19. "...Bağcıklarla oynayan erkek çocuk bağcıkları dolap kulplarına bağlamaya çalışıyordu. Birden sarkaç gibi bir şey oldu. Sanırım bu onun da dikkatini çekti, bir süre izledi. O sırada öğretmen gelmişti. O da öğretmene seslendi "öğretmenim bak noldu" diye, yaptığı şeyi göstermeye çalıştı ama bağcık o sırada çıktı. Çocuk yapmaya çalıştı ancak öğretmen beklemeyip çıktı."

G. 8. S. 84-86. "Saat 10.30. Kızlardan biri öğretmene masalarına verilen boya kalemlerinin içinde iki tane lacivert olduğunu söyledi. "Bizde iki tane lacivert var" dedi. Öğretmen cevap vermedi. Kız diğer masaları gezerek herkese bunu söylemeye başladı."

Çevrelerini anlamak ve çevreleriyle etkileşime girmek için denemeler yapmayla uğraşan küçük çocuklar başkalarının iddialarına yönelik görüş ve öneriler de geliştirebilirler (Stanovich ve Stanovich, 2010). Ancak öğretmenin çocukların paylaşım çabalarına olumsuz karşılık vermesi, bu çabalarını destekleyici rol oynayamaması, çocukların hem kendi etkileşime girme çabalarının karşılıksız kalmasına hem de onların bu çabalarıyla birbirlerine de örnek ve yol gösterici olabilecek deneyimlerin yakalanamamasına sebep olabilecektir.

"karar sürecine katmama" teması altında öğretmenin genel olarak çocukları yapılacak etkinliklerle ve sınıf düzenlemeleriyle ilgili karar sürecine genelde dahil etmediği, kararları tek başına verdiği gözlemlenmiştir.

G. 6. S. 19-20. "Serbest oynuyorlar. Öğretmen geldi. "Hadi geçin bakalım yerinize" dedi. Masalara geçiyorlar. Çalışma yapacaklar."

G. 2. S. 32-36. “Öğretmen hayal çadırını daha bitirmemiş ona bir şeyler yapacak. Malzeme çıkarıyor. Bir erkek çocuk yanına gitti. Öğretmen ona “ben bir şeyler hazırlayacağım siz yerinize oturun” dedi. Çocuk ayrılmadı. Öğretmen bir daha aynı şeyi söyledi ve oradan gönderdi.”

G. 5. S. 25. “Serbest oynuyorlardı. Öğretmen “hadi bakalım sınıf toplanıyor. Hızlı” dedi. Topluyorlar.”

G. 1. S. 111. “Öğretmen perdeleri çekti ve “sinema yapalım mı” diye sordu ama çektikten sonra.”

G. 5. S. 54. “Etkinlik bitince öğretmen sınıfa “herkes sandalyesini alsın televizyonun karşısına geçsin” dedi. Çizgi film açtı.”

Öğretmenin çocukların karar sürecine katılmalarına olanak tanımaması, çocukların hem olayların neden ve sonuçlarını tüm yönleriyle düşünebilme hem de alınan kararların sonuçlarına hazır olma ve bu sonuçları kabullenebilme gibi tutumları geliştirmelerini olumsuz etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir.

“aktif katılımı sınırlandırma” kategorisi altında gözlemlenen öğretmenin bu yaklaşımlarının çocuklar açısından olumsuz mesajlar ve durumlar içerebileceği düşünülmektedir. Vygotsky’ye göre daha yetkin kişilerle iletişime girmek çocukların içsel gözlem yapmalarını sağlamaktadır. Bu iletişim sayesinde çocuklar kendi düşünme süreçlerini irdelemeye, gözden geçirmeye ve kontrol etmeye başlayabilmektedirler. Böylece yetişkinlerin ve öğretmenlerin çocuklarla ilgilenmeleri onların kompleks

düşünme konusunda daha ileri gidebilmelerine yardımcı olmaktadır (Berk, 2006). Ancak hem çocukların paylaşımında bulunmalarına hem de karar sürecine katılmalarına olanak hazırlanmadığı sürece çocuklar görüşlerini belirtme, farklı görüşleri duyma, karar verme ve kararlarının sonuçlarını kabullenme gibi deneyimleri yakalama fırsatları olumsuz etkilenmiş olacaktır. Vygotsky, yaptıkları çalışmaların bir özelliğini öğretim ile buna karşılık gelen psikolojik işlevlerin gelişme süreçleri arasındaki zaman ilişkisini incelemeleri olarak belirtmektedir. Burada kastedilen şey; çocuğun belli bir alandaki belirli alışkanlık ve becerilerinin, bunları bilinçli ve amaçlı olarak uygulamayı öğrenmeden önce kazanıyor olmalarıdır (1998). Bu nedenle çocuklara aktif katılımları ile ilgili fırsatlar hazırlanamadığı sürece çocukların ilerde bu konuda etkin ve beceri sahibi olmaları fırsatlarının da olumsuz etkilenmiş olacağı düşünülmektedir.

“duygusal atmosfer” kategorisi altında “güvensizlik”, “küçümseme”, “baskı kurma”, “yalnız bırakma” ve “ilgi eksikliği” temalarının ortaya çıktığı görülmüştür.

“güvensizlik” teması altında öğretmenin çocukların sordukları sorulara verdikleri cevaplar konusunda veya çocukların yaptıkları şeyler konusunda güvensizlik duyduğu ve bu güvensizliğini çocukların anlayabilecekleri şekilde sorular yöneltebildiği gözlemlenmiştir.

G. 5. S. 58-61. “...Çizgi film bitti. Çizgi film diş temizliğiyle ilgiliydi. Şimdi öğretmen bu konuyla ilgili çocuklarla konuşuyor. “kimler gece yatmadan önce dişlerini fırçalıyor... ama doğru söyleyin” dedi. Çocuklar parmak kaldırdılar. Sonra parmak kaldıran çocukları saydı, on üç kişi. Öğretmen onlara “bugün anneleriniz gelecek ben onlara soracağım, bakalım doğru söylüyor musunuz” dedi.”

G. 7. S. 65-67. “Şimdi çocuklara vücudumuzla ilgili bir hikaye okuyor öğretmen. Hikaye devam

ediyor. Çocuklara sorular sorarak okuyor. “Kimler her gün dişlerini fırçalıyor” dedi. Parmak kaldırdılar. Öğretmen “doğru söyleyin ama” dedi.”

G. 5. S. 48-51. “...Etkinlik devam ediyor. Bazı çocuklara “kendin mi yaptın” diye soruyor öğretmen. Bir erkek çocuğa da sordu. O da “evet kendim yaptım” dedi. Öğretmen ona “gerçekten mi” dedi. Çocuk da “evet” dedi.”

Çocukların böyle bir güvensizlik durumunda öğretmenleriyle aralarındaki olumlu iletişimin olumsuz şekilde etkileneceği düşünülmektedir. Zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri sınıf ortamında yanlarındaki yetişkin olarak öğretmenleriyle olumlu bir iletişim kuramamaları çocukların olumsuz tutumlar geliştirmelerine, sınıfta geçirdikleri zamandan zevk almamalarına ve dolayısıyla olumlu kazanımlar edinmelerinin sınırlandırılmasına neden olabilecektir.

“küçümseme” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklara karşı küçük düşürücü söylem ve değerlendirmelerde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

Bazı durumlarda öğrenenlerin başarı yargıları zaman içerisinde gösterdikleri ilerlemelerine dayanır, bazı durumlarda da akranlarıyla kıyaslarında ne kadar iyi performans gösterdiklerine dayanır (R. Butler, 1998; Pajares, 2009; Schunk ve Zimmerman, 1997; Akt: Ormrod, 2013). Bu nedenle öğretmenin çocukları birbirleri içinde kıyaslayarak onlar açısından olumsuz bir durum yarattığı düşünülmektedir. Kıyaslanan çocuklar hem kendilerine hem birbirlerine karşı olumsuz duygular geliştirebileceklerdir. Bu da onların akranlarıyla ve diğer insanlarla aralarında iletişim, güven gibi konularda olumsuz ilişkiler yaşamalarına neden olabilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir.

G. 1. S. 72-73. “Öğretmen K.Ö.’ne kollarını bağlamasını söyledi ve aynı zamanda da nasıl

yapmasını istediğini gösterdi. Sonra sınıfa dönüp “K.Ö. bile başardı, size bir şey demiyorum artık” dedi.”

G. 8. S. 90-94. “Bir kız çocuğu sıradaki etkinlikle ilgili bir şey sordu öğretmene, “penyeleri napıcaz” dedi. Öğretmen ona kızgın bir tavırla “daha bu etkinlik bitmedi, otur yerine, sen bitirmiş olabilirsin, sen anlıyor olabilirsin ama bunlar anlamıyorlar” dedi.”

G. 1. S. 116-119. “Sınıfta üç yaş grubundan iki misafir çocuk var... Öğretmen sınıfın çocuklarından birine kıpırdandığı için bu iki misafir çocuğu göstererek “bak bunlar bile oturuyorlar, ya sen?” dedi. Çocuk hareketsiz hale geldi, konu kapandı.”

G. 7. S. 44-45. “... “Çalışma sayfası olmayan var mı” diye sordu öğretmen sınıfa. Bir tek K.Ö.’nin yokmuş. Öğretmen bunu görünce “K.Ö.’nin olsa da olur olmasa da. Fark etmez onun için” dedi ama bunu söylerken bir taraftan da ona da sayfa hazırladı ve verdi.”

“baskı kurma” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklara yüksek sesle, ve sert bir şekilde hitap ederek, yapmalarını istediği şeyler için zorlayabildiği gözlemlenmiştir.

Vygotsky kritik dönemlerle ilgili olarak, daha önce veya sonra pek etkisi olmayacak etkenlerin, bu dönemlerde köklü etkilere sahip olabileceği vurgusunu yapmıştır (1998). Çocukların okul öncesi dönemde baskıcı bir tutuma maruz kalmaları onların tüm gelişim alanları açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

G. 7. S. 32-33. “Yerleştirme bitince öğretmen dışarı çıktı. Geldiğinde K.Ö. ayaktaydı. “yeter artık K.Ö. otur yerine yoruldu artık senle uğraşmaktan yeter ya” dedi.

G. 3. S. 41-43. “Öğretmen yoklama alıyor. İsmi söylediği çocuk “burada” diyecek. Bir erkek çocuk herkesle beraber “burada” diyordu. Öğretmen ona “çık çabuk dışarı. Çabuk başka sınıfa” diye çok yüksek bir sesle bağırdı.”

G. 1. S. 117-118. “Sınıfın çocuklarından biri sandalyesinde kıpırdanıyordu. Öğretmen ona “seni üç yaşa gönderirim.” dedi.”

G. 2. S. 11-12. “Etkinlik yapılırken Çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar. Ayrı masadaki kızlara geldi öğretmen, “konuşursanız öbür masalara dağıtırım” dedi.”

“yalnız bırakma” teması altında öğretmenin serbest zamanda, etkinliklerde ve gün içinde çocukların serbest oldukları zamanlarda sınıftan kısa veya uzun süreli ayrıldığı gözlemlenmiştir.

G. 8. S. 7-8. “Öğretmen okulda ama sınıfa girmiyor. Yardımcı personel var sınıfta sadece.”

G. 6. S. 1-2. “(sabah) Ara ara geliyor çocuklar... Öğretmen sınıfta değil.”

G. 6. S. 78. “Masa oyuncaklarıyla oynamaya devam ediyorlar (serbestler). Bu arada öğretmen genelde sınıfta yok. Bir-iki dakika durup dışarı çıkıyor.”

G. 3. S. 2-3. “Kahvaltıdan geliyorlar. Öğretmen henüz sınıfa geçmedi.”

G. 2. S. 24-26. “Dört çocuk hariç hepsi bitirdi. Dolaşıyorlar. Koşturuyorlar. Çizgi film açıldı. Öğretmen sınıfta değil.”

Küçük çocukların çoğu yetişkinlerle birlikte çalışmak için uyumlu ve isteklidirler, ortaklıklar ve diyalog fırsatları arar durumdadırlar (David, Gooch ve Powell, 2013). Ancak öğretmenin çocukları zaman zaman yalnız bırakıyor olması hem sınıfta anlık olarak gerçekleşen bazı önemli olayları kaçırmasına hem de çocukların bir yetişkinle, öğretmenleriyle iletişime geçme ve onunla birlikte hareket etme istek ve ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına neden olabilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir.

“ilgi eksikliği” teması altında öğretmenin çocuklarla ilgilenmesiyle ilgili yetersiz kaldığı durumlar olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuklara zaman zaman onlarla ilgilenmekten yorulduğunu belirten ima veya söylemlerde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

G. 6. S. 17-18. “Kahvaltıya geçiyorlar. Öğretmen geldi. “Herkes günaydın nasılsınız beyler bayanlar” dedi. O arada çocuklar sınıftan çıkmaya

başlamışlardı. Duyanlar “iyiyiz” dediler, konuşma bitti.”

G. 8. S. 98. “... Etkinliği anlattıktan sonra tamam artık soru sormuyorsunuz boğazım kurudu yeter dedi.”

G. 8. S. 123-125. “Çocuklara ben buradan tayin isteyip gidicem” dedi. Sonra ben hepinizle tek tek ilgilendim yoruldu. Dilerim hepiniz bir gün öğretmen olursunuz beni o zaman anlarsınız dedi.”

Vygotsky savunucularına göre öğrenme sürecinde duygu ve güdü önemlidir (Bodrova ve Leong, 2010). Bu nedenle öğretmenin duygularını bu şekilde olumsuz olarak dile getirmesinin sınıfta olumsuz bir hava yaratabileceği düşünülmektedir. Çocuklar olumsuz duygular geliştirdiklerinde ise bu durum sınıf içerisindeki tüm durumlara ve yaşantılarına yansıtacaktır.

Çocuk gelişimi sarmal bir yapıdadır. Tüm gelişim alanları; sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel, birbiriyle bağlantılıdır. Bilişsel gelişim sosyal gelişimi şekillendirirken sosyal gelişim de bilişsel gelişim üzerinde direkt etkiye sahiptir. Aynı zamanda fiziksel gelişim de bilişsel gelişimi etkilemektedir (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2004; Akt: Strub-Richards, 2011). Dolayısıyla çocukların neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini etkileyen faktörlerin başında gelen etmenlerden duygusal ve bilişsel ilişkilerinin niteliğinin (Katz, 1995; Akt: Biber, 2014) olumlu olması onlar için gerekli ve sağlanması gereken bir imkandır. Bu nedenle “duygusal atmosfer” kategorisi altında yer alan öğretmen tutumlarının çocukların hem duygusal hem bilişsel açıdan olumsuz etkilenmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

4. 1. 3. 4 Yaş Sınıfı Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

4 yaş sınıfı öğretmeniyle yapılan görüşmede ilk olarak örtük programla ilgili genel görüşü öğrenilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenin belirttiği görüşler doğrultusunda örtük programın öneminin büyük oranda farkında olmadığı ve konuyla ilgili bir merakının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin sınıfında böyle bir çalışmanın yapılması üzerine konuya olan merakının arttığı ve önemli bir konu olarak görmeye başladığı anlaşılmaktadır.

4Ö: Etkinliklerimizde veya işte bahçede bir oyun oynarken veya çocukların özellikle serbest oyun zamanlarında merkezlerde oynarken birbirlerinden çok etkilendiklerini ve bir şeyler öğrendiklerini biliyorum. Bu ne derece önemlidir veya ne kadar ... çocuklar üzerinde etkisi nedir tam birebir sizin kadar inceleme veya nasıl diyim birebir onu inceleme, etkisini öğrenme olanağım olmadı. Çok da bir merakım olmadı işin açıkçası.

4Ö: Aslında bütün etkinliklerimizde var ama biz bunun çok fazla ya çok dikkatimizi çekmediği için hani bugüne kadar siz bizim sınıfımızda böyle bir etkinlik için gözlem amacıyla geldiniz. Gizil örtük öğrenmenin ben çocukların bu kadar çok etkili olabileceğini düşünmüyordum aslında belki de farkında değildim. Bu sizin sayenizde farkına varmamızı da sağladı.

...Daha dikkat etmeye başladık hani. Hangi çocuk kimden ne etkileniyor...

4Ö: Dediğim gibi örtük gizil öğrenme hani üniversitede okurken de kitaplarda falan gördük, karşımıza çıktı ama bu denli hani çocuklar üzerinde etkili olduğu, davranışlar biraz önce örnek verdim, bu denli etkili olduğu konusunda çok bariz elimde deneyimlerim yoktu veya benim çok dikkatimi çekmemişti, ben dikkatimi vermemiştim. Bu biraz sizin sayenizde oldu hani dikkatimizi çekti bu konu, örtük öğrenme, gizil öğrenme.

Öğretmenin görüşleri örtük program bağlamında meydana gelen bazı durumların çocukların yaratıcılıklarıyla ilgili hem olumlu hem olumsuz sonuçlar meydana getirebileceği yönündedir. Bunun yanı sıra örtük programın özellikle çocuklar arasındaki ilişkiler bağlamında meydana geldiği görüşüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4Ö: ...Çocukların birbirlerinden olumlu veya olumsuz yönde etkilendikleri bu bir gerçek.

4Ö: ...Olumlu şeyler de var ama hani bu kesin olumlu yönde bir öğrenmedir kesin olumsuz yönde bir öğrenmedir diyemiyorum hani.

...Her ikisini de barındıran bir program aslında

4Ö: Olumlu yönde olduğu gibi olumsuz olabiliyor. Şu anlamda. Birbirini taklit etme şeklinde de ilerleyebiliyor. Bazı durumlarda yaratıcılıklarını engellediğini düşünüyorum. Özellikle aynı masada etkinlik yapan iki öğrenci, boyama etkinliği diyelim veya rakam yazma rakamları tanıma kavramaya yönelik çalışmalarda boyama yapıyorlar. Yanındaki arkadaşı ne

renk boyuyorsa o da onun aynısını boyamaya kalkıyor. Bunun gibi hani yaratıcılığını engelleyecek kopya etme, birbirlerini taklit etme yönünde de bu davranış ilerleyebiliyor.

4Ö: ...Olumlu olan şeyler şunlar; renk boyama olarak örnek verecek olursam yine başka renkleri hiç kullanmayan bir öğrencim vardı mesela sürekli gri ve lacivert boyayan bir öğrencim. Çizgiler çizen, karalayıp, boyama yapmayan bir öğrencim. Başka arkadaşlarına aynı masada oturan arkadaşlarına bakarak onların farklı farklı renkler kullandıklarını gözlemleyerek işte kendisinin de demek ki farklı renkler kullanması gerektiğini, insanların bedeninin yüz tenlerinin, kıyafetlerinin farklı farklı renkler olabileceğini keşfediyor zamanla.

4Ö: Birinin söylediği söz, güzel bir söz veya kötü bir söz veya arkadaşına karşı bazen kötü bir söz söylüyor bir arkadaşı diğer öğrenciye işte bir başka öğrenci de oradan diyor ki hemen işte bak sen bunu yaptın arkadaşından özrü dilemelisin. Onu duyan bir başka arkadaşı aynı hareketi başka iki arkadaşında gözlemlediği zaman bunun kötü olduğunu aslında kötü davranışlar sonucunda yaptığımız veya söylediğimiz kötü şeyler sonucunda özür dilememiz gerektiği nezaket kurallarıyla ilgili kestirmeden bilgi almış oluyor aslında diğer arkadaşından örnek almış oluyor.

Öğretmenin belirttiği görüşler, örtük programın çocuklar üzerindeki etkisinin bireysel farklılıklara ve yaş grubu özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği fikrine dayalıdır.

4Ö: Yani bu çocuktan çocuğa çok değişiyor bana kalırsa. Bazı çocuklarda kesin net cevaplar veremiyorum çünkü her çocuğun bireysel doğası farklıdır, herkeste, her bireyde etki etme oranı çok daha farklıdır... Yaşadığı ortam çevre de çok önemli belirleyici bence...

... Bu biraz hani çocuğun doğası, o konuya yatkınlığı, yetiştirme tarzı, ailede nasıl görüyorsa o, öğretmeninden etkileniyorsa o da çok önemli.

4Ö: Bir yetişkin olsa belki sözüne dikkat eder, davranışlarına ama çocuklar olabildiğince saf ve doğallar. Oldukları gibi davranıyorlar, her ortamda. Çekinceleri yok. Bu bir gerçek. Ve özellikle ben böyle söylersem veya şöyle davranırsam arkadaşım benden çekinir istediğimi de elde ederim. Bir savaş içerisine de giriyor aslına bakarsanız yeni girdiği ortamda, galibiyet ruhuyla bana kalırsa.

4 yaş öğretmene örtük programın akıl yürütme süreçleri üzerine etkisini değerlendirmesine yönelik görüşlerini almak üzere yöneltilen sorulara verdiği cevaplar sonucunda örtük programın daha çok akran ilişkileri bağlamında meydana geldiğini düşündüğüne yönelik görüşlerinin aksine öğretmenin de bu durumda etkili olabileceği görüşünü benimsediği görülmüştür.

4Ö: Örtük program... nasıl etkileyebilir... Eğer bu öğretmenin bence sınıftaki öğretmen bunda biraz etkili olabilir diye düşünüyorum. Çocukların olumlu davranışları veya bilişsel alana yönelik kas becerilerini koordine etmeye yönelik veya duyuşsal alana yönelik birkaç örnek düşünüyorum, etkinlik düşünüyorum mesela, çocukların kazanmasını istediği bir kaç kazanımı var. Bunu yapabilen çocukları biraz daha ön planda tutup onların yaptığı güzel davranışları sınıfa örnek gösterebilir veya yapabileceğini düşündüğü çocukları farklı etkinlikler yaptırtıp mesela o gün sınıfın o anki etkinlik öğretmeni o çocuk olur, bir şeyi çok iyi yapıyordur, benden de iyi yapıyor olabilir o çocuk. Diğer sınıfın gözü önünde o etkinliği o yapar mesela. Diğer çocuklar da onun yaptığı şeyleri takip edebilir, akıl yürütebilir.

... Mesela bir sorun koyar ortaya öğretmen sınıfta çocukların çözebileceği. Hadi bakalım veya küme çalışması yapıp her masa bu soruna çözüm yolu bulsun, akıl yürütmeye yönelik çalışma. Bu tür şeyler olabilir hani olumlu anlamda sınıfın bundan etkilenmesini istiyorsa.

4Ö: Şimdi baktım ilk olarak çocuklar şeye yöneliyor. Kestirmeye gitmiyorlar da biraz daha işi uzatarak, rakam hayvanlar şeylerden, çok affedersiniz. Rakamlardaki otobüslerden yola çıkaraktan, tek tek bulmaya çalışıyorlar hepsini tek tek denemeye çalışıyorlar. Sonra dedim ki bu hani daha uzun sürecek, siz de duydunuz zaten, işi daha da kısaltmak için, pratiğe dökmek için önce hava alanından, yolun

bitiminden çıkın yola, ilerleyin, o yolu takip edin. Buna yönelik mesela akıl yürütmeye yönelik bu şekilde bizim de böyle biraz onlara destek ve ipucu olduğumuz çalışmalarla akıl yürütmenin daha pratiğe döküldüğü, daha böyle, nasıl deyim, hızlı, işlemin daha hızlı yürütülmesi gerektiğini ben bu şekilde anlatmaya çalışıyorum çocuklarıma. Somutlaştırarak biraz hani onların göreceği şekilde.

Yeni okul öncesi programına dayalı olarak akıl yürütme süreçlerine okul öncesi eğitimde verilen yere ilişkin görüşlerini almaya yönelik yöneltilen sorulara verdiği cevaplar sonucunda öğretmenin konuya ilişkin bir merakının olmadığı, programda direkt olarak akıl yürütme süreçleriyle ilgili bir kazanım olmadığı ancak bu programı genel olarak akıl yürütme becerilerini destekler nitelikte olduğu görüşüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin görüşünün akıl yürütme süreçlerini yoğun bir şekilde bilişsel alanla ve masada kağıt üzerinde yapılan etkinliklerle bağdaştırma yönünde olduğu görülmektedir.

4Ö: ...Akıl yürütme becerilerine mesela grafik oluşturma, hazırlanan grafiği okuma, günlük görselleri okuma şeklinde kazanımlarımız var bizim bu yeni programımızda.

4Ö: Programın içerisinde var bu tür etkinlik formatları ama bu da işte akıl yürütme biraz şeyde ııı kağıt üstünde olan etkinliklerde ben gözlemledim. Günlük yaşama dayalı da olabiliyor. Örüntü oluşturma. Mesela diyor ki programda; örüntü oluşturma, farklı farklı nesne gruplarından üçer beşer tane her çocuğun nesne getirmesi istenir diyor...

4Ö: Bizim MEB'in program içerisinde bu şekilde direkt kazanımlarımızda böyle bir etkinlik, şunu yaptırın diye bir kazanım yok. Sadece etkinlik havuzlarının içerisinde hani...

... Ama MEB'in müfredatına uygun bizim kullandığımız hazır planın içerisinde olan başka bir örnek...

4Ö: İlk başta bu programı içselleştirmekte ve hani eski programdan bu programa adapte olmakta çok zorlanmıştık. Ben kendi adıma söyleyeyim, çok zorlandım. İlk başta MEB'in verdiği belki de kırk veya otuz küsur tane etkinlikten ilk haftalarda, ilk aylarda sürekli onların verdiği etkinlik örneklerini, etkinlik formatlarını sınıfımda uyguluyordum günlük plan olarak. Sonrasında anladıkça ve bu programı deneye deneye hani anlamaya başladık yavaş yavaş. Bu şekilde programın içerisinde program bize devlet şunu vermiyor: bir yıl boyunca yapacağımız etkinlik formatlarını vermedi de öğretmenlere örnek oluşturabileceği kırk-kırk beş tane etkinlik formatı örneği göndermiş. Onlardan yola çıkarak hani bu tür şeyleri gördük biz.

...Onların içinde akıl yürütmeye ne şekilde yer verilmiş? Verilmiş mi veya? ... çok incelemedim. O kadar işin açıkçası akıl yürütmeye dayalı mı diye dikkatimi çekmedi.

4Ö: Yani direkt akıl yürütmeye dayalı mı... amaç kazanım... elbette var içinde hani çocuk şunu yaparsa veya şu olursa şu nasıl olmalı şeklinde.

Kazanımlarda direkt bununla örtüşen olmayabilir ama kazanımlardan yola çıkarak yaptığımız etkinliklerde akıl yürütmeye dayalı, özellikle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında biz bunu birebir kağıt üzerinde çok fazla veriyoruz çocuklara örnek verecek olursam. Veya Türkçe dil etkinliğinde.

Öğretmenin son iki okul öncesi programını akıl yürütme süreçlerine verdikleri yer açısından karşılaştırılmasına yönelik sorulara cevap verirken okul öncesi eğitim programının özellikleriyle ilgili kafa karışıklığı yaşadığı görülmüştür. Ancak öğretmenin genel görüşü iki programın birbirine benzer özelliklerde olduğu yönündedir.

4Ö: ...Önceki programda... benzer yönleri var. Tamamen birbirinden zıt yönde programlar değil.

4Ö: Birbirine yakın programlar. Bizim müfredatımız neyse en son çıkan program birbirini bütünleyen, sarmal bir program. Diğerleri birbirinden tamamen bağımsız... ııı ilk başta konu odaklıydı daha sonra amaç ve kazanımlara yöneldi önceki programda. Hani ikisinin de artı ve eksileri elbette var farklı farklı yönleri. İlk programda da vardı yine heralde yaa.

... Her iki programın birbirine yakın, benzer yönleri var. Her iki programda da vardı ama bu demek ki bizim çok bariz dikkatimizi çekmemiş.

Öğretmene yaptığı uygulamaları akıl yürütme süreçlerini örtük program bağlamında nasıl etkileyebileceğini değerlendirmesine yönelik sorulara göre bu konuda öğretmenin net bir görüşe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak genel anlamda konuya ilişkin fikirlerinin olduğu görülmüştür.

4Ö: Mesela bir defasında A su içerken sumatiğin önüne suyu döktü, arkasını döndü, bardağını dolabına koydu. B, ben o ara fotokopiden geliyordum, tam içeri girdim, öğretmenim öğretmenim A suyu yere döktü, bir arkadaşım hani oraya giderse ayağı kayıp düşebilir, mesela bu bir örnek hani... ama işte düşebilir hani burayı ben havlu kağıt koyayım mı kapatayım mı üstünü falan dedi. Hayır dedim sen dokunma onu ben C teyzene söylerim o orayı hemen siler şeklinde. Bu şekilde basit akıl yürütme anlamında bu ne olursa sonucu ne olur, ben bu problemi kendim nasıl çözebilirim veya bir yetişkinden destek istemeli miyim şeklinde günlük yaşamdaki sınıf içerisindeki yaşamdaki örneklerle evet çocuklar bana geliyorlar bu şekilde.

4Ö: Etkinlik içinde olmasa da dışarda oyun alanında veya dışarda bizim okul sınırlarımızın dışında o anda gözlemlediğimiz herhangi bir olay varsa, hıh, fırsat eğitimi. İşte o tür konulardan yararlanarak bakıyoruz mesela çocukların dikkatini çekebilecek, o an onu kağıt üzerinde veremeyeceğimiz bazı örnekler varsa günlük yaşama dayalı, aa bakın çocuklar diyoruz, şunu görmenizi istiyoruz, hemen gidiyoruz gösteriyoruz.

4Ö: Bazı öğrenciler çok başarılı sanat etkinliğinde, kas koordinesi gerektiren etkinliklerde, özellikle yırtma yapıştırma çok çabuk sıkılıp özellikle resim biraz da büyükse diğerleri bitiriyor kenara oturuyor veya diğer etkinliğe geçiyor. Diğerleri hani uf puf deyip sıkıldıklarını belirterek bunu bana

sözel olarak söylemeler de öğretmenim ben çok yoruldu dinlenmek istiyorum diyorlar veya bırakıyorlar oturuyorlar başka şeylere ilgileri kayıyor. İşte o anda mesela çocuklara işte bakın evet zor olabilir ama sonuçta iyi ve güzel bir şey çıkacak hiçbir şey emeksiz elde edilmez. Bunu çoğu zaman çocuklarla konuşarak anlatmaya çalışıyorum ben.

4Ö: Diyorum ki bakın birinde ikisinde belki başarılı olamayabilirsiniz topu yakalamayabilirsiniz ama bu zaman içerisinde olacak ve çalışma gerektiren bir şey. Bunu zamanla çocuk, birinde ikisinde yakalayamayabiliyor topu ama üçünde dördünde veya altı yedisinde topu yakaladığı zaman o mutluluğu hissettiğinde, arkadaşlarının onu alkışlaması bir şekilde motive ediyor çocukları. Bu şekilde de hani sadece sözle de değil arkadaşlarının akran grubunun onu takdir etmesi, onlardan takdir görme çocukları bu anlamda motive edebiliyor. Bu şekilde de olay ilerleyip gidiyor.

4. 2. 5 Yaş Sınıfına Ait Genel Özellikler

Tablo 4. 5: 5 yaş sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerin süreleri

Gözlem Süreleri							
1. gözlem	2. gözlem	3. gözlem	4. gözlem	5. gözlem	6. gözlem	7. gözlem	8. gözlem
4 s 45 d	2 s 10 d	5 s 40 d	3 s 15 d	5 s 50 d	5 s 40 d	5 s 30 d	6 s 30 d
Toplam							38 s

Sınıfta 24 çocuk okul öncesi eğitim almaktadır. 1 çocuk Kasım 2007 (77 ay), 1 çocuk Ocak 2008 (75 ay), 1 çocuk Şubat 2008 (74 ay), 5 çocuk Mart 2008 (73 ay), 4 çocuk Nisan 2008 (72 ay), 3 çocuk Mayıs 2008 (71 ay), 4 çocuk Haziran 2008 (70 ay), 2 çocuk Temmuz 2008 (69 ay), 1 çocuk Aralık 2008, 1 çocuk Ocak 2009 (63 ay), 1

çocuk Şubat 2009 (62 ay) doğumludur. Gözleme başlandığı tarihte çocukların yaşları ortalaması 65 aydır.

Sınıfa fiziki büyüklük olarak bakıldığında, çocukların bireysel, büyük grup, küçük grup ve serbest zaman etkinliklerinde sınıf büyüklüğü anlamında bir zorluk yaşadıklarına dair bir veri elde edilmemiştir. Sınıfta her çocuk için yaklaşık olarak 1m² alan düşmektedir. Sınıfın fiziksel düzeni çocukların tüm merkezlere ulaşımına imkan verecek düzende değildir. Sınıfta sabit olan 7 merkez bulunmaktadır: sanat, blok, masa oyuncakları, müzik, kitap, fen, dramatik oyun (öğretmen ve çocuklar tarafından evcilik merkezi olarak adlandırılmaktadır). Sanat merkezinin çocukların boylarına göre yüksekte kaldığı görülmüştür. Evcilik merkezi, fen merkezi, blok merkezi ve kitap merkezi en kolay ulaşılabilecek merkezlerdir. Kitap merkezi diğer merkezler arasında paravan olarak yerleştirilmiş durumdadır. Ancak hemen kitapların yakınında çocukların oturup kitap inceleyebilecek yerleri sürekli olarak bulunmaktadır. Müzik merkezi çocukların kendi günlük eşyalarını koydukları dolapların arasındaki bir rafta yer almaktadır.

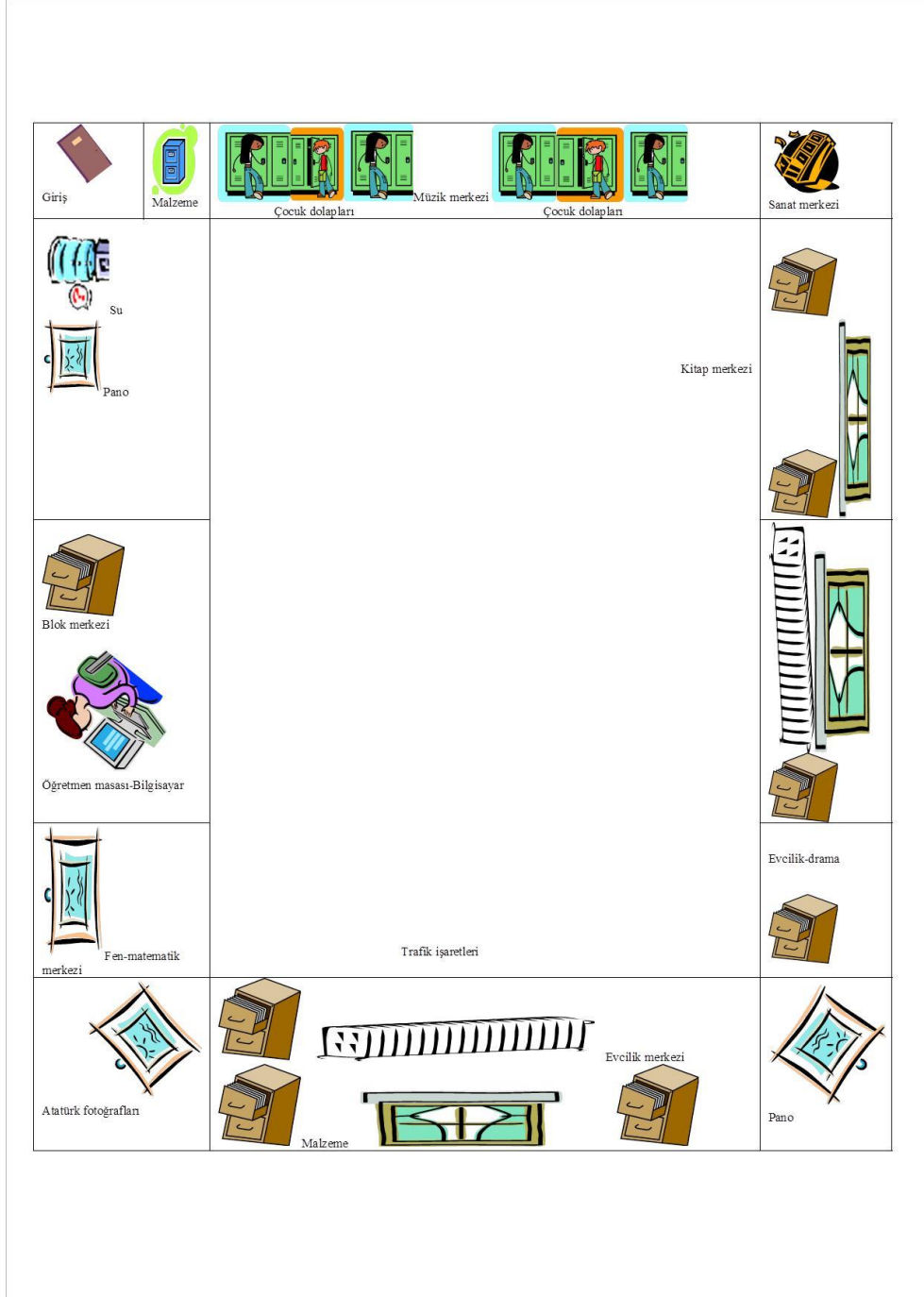
Çocukların çalışmalarının sergilendiği bir bölüm mevcuttur. Ancak bu bölüm sınıfa girildiğinde görülebilecek veya sınıfın her yerinden görülebilecek bir yerde değildir. Çocukların çalışmalarının sergilenmeye çalışıldığı ancak bunun çok düzenli olarak yapılmadığı ve yapıldığı zamanlarda da çocuklarla beraber yürütülen bir süreç olmadığı gözlenmiştir.

Çocukların çalışma yaptıkları masalar ve oturdukları sandalyeler yaş özelliklerine uygun görünmektedir. Gözlemler sırasında masa ve sandalyeleri ve sınıfta bulunan üç bankı kullanırken çocukların zorluk yaşadıklarına dair bir veri elde edilmemiştir.

Öğretmene ait bir masa bulunmamaktadır. Bir bilgisayar masası mevcuttur ve öğretmenin etkinliklerde genel olarak bu masanın yakınında bulunduğu gözlemlenmiştir.

Sınıfın pencereleri gün ışığının uygun bir şekilde içeri girmesini sağlayabilecek özelliktedir. Pencerelerin dışında demir parmaklıkları vardır. Bu durum pencerelerin rahatlıkla açılabilmesini sağlamaktadır.

Sınıfın zemini toz kaldırmayan, leke tutmayan ve kaygan olmayan laminant malzemedendir.



Şekil 4. 2: 5 yaş sınıfının genel fiziksel düzeni

4. 2. 1. 5 Yaş Sınıfında Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular

5 yaş sınıfında oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumların belirlenmesi ve incelenmesi için sınıfta her hafta okul yönetiminin ve sınıfın öğretmeninin belirledikleri günde, sınıfın o günkü planını aksatmayacak şekilde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan gün bahçe etkinliği, gezi etkinliği gibi etkinliklerin planlandığı bir günse, o günkü gözlemler kısa tutulmuştur. Bunun nedeni bu tür etkinliklerin birden fazla sınıf bir aradayken gerçekleştirilmesidir. Çalışmaya katılımda gönüllü olan sınıflar ele alındığından diğer sınıflarla bir arada buldukları anları gözlemlemek mümkün olmamıştır. Bu çalışmalar diğer sınıflarla birlikte gerçekleştirildiği için bu saatler yapılan gözlemlere dahil edilmemiştir.

4. 2. 1. 1. 5 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Genel Bir Bakış

5 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta oluşan örtük programa ilişkin durumlar “çocuk kaynaklı durumlar”, “öğretmen kaynaklı durumlar” ve “yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorileri altında incelenmiştir.

Tablo 4. 6: 5 yaş sınıfında oluşan örtük programa ilişkin durumlara ait kategori ve temalar

5 yaş gözlemler	5 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Genel Bir Bakış		
Kategori Tema	“çocuk kaynaklı durumlar” kategorisi	“öğretmen kaynaklı durumlar” kategorisi	“yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi
	kurallara uyma	iletişim şekli	konum
	şikayet	önyargı	tehdit
	sınıf düzeni	etkinlik	
		çelişkili davranma	
		sorumluluk verme	
		tehdit	
		duruma hakimiyet	
		değişim çabası	

“çocuk kaynaklı durumlar” kategorisi, çocukların birbirleriyle etkileşimleri veya bireysel olarak yaşadıkları, o an direkt olarak öğretmenden veya yardımcı personelden bir müdahale olmayan durumların incelenmesiyle oluşmuştur.

“çocuk kaynaklı durumlar” kategorisi altında “kurallara uyma”, “şikayet” ve “sınıf düzeni” temaları oluşmuştur.

“kurallara uyma” teması altında çocukların öğretmen yanlarında olmadığı zaman dahi birbirlerine kurallarla ilgili hatırlatmalarda buldukları, bu kurallara uyulması için birbirlerini zorladıkları ve hatta kurallara uyulmasını sağlamak için birbirlerini otoriteyle tehdit ettikleri gözlemlenmiştir. Kuralların yanı sıra öğretmen tarafından anlık olarak yapılması ya da yapılmaması gerektiği söylenen şeylerle ilgili olarak da çocukların bunlara da uymaya çaba gösterdikleri ve arkadaşlarını da bu yönde uyardıkları görülmüştür.

Çocuklar okul ortamında uymaları gereken kurallarla karşılaşmaktadırlar (Ada ve Baysal, 2010). Zaten çocukların kendilerini güvende hissetmek için bazı kurallara/sınırlara ihtiyaç duydukları da söylenebilir (<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9>). Çeşitli kuralların belirlenmesi ve onlara uyulması sınıf düzeni açısından da gerekli olabilir. Ancak yapılan gözlemlerde bu sınıfta çocukların kuralları birbirlerinin üzerinde yaptırım aracı olarak da kullanabilme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu nedenle kurallarla ve kurallara uyulmasıyla ilgili sınıf için yeni düzenlemeler, anlaşmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

G. 1. S. 96-105. “Bir erkek çocuk başka bir erkek çocuğun yanına gelip “sen burada oturamazsın çünkü yaramazlık yapıyorsun, bu kural sandalyesi, ben seni uyarabilirim, öğretmenin dediğini unutma” dedi. Diğer çocuk onu dinledi bir şeyler söylemeye çalıştı ama dinlemedi. Sonra uyarıcı çocuk bir erkek çocuğa daha durumu anlattı. Onu da ikna etti. Beraber aynı fikri savunmaya başladılar. Çocuk da kalktı. Hemen o ikna olan çocuk oturdu. Uyarılan çocuk da onun kucağına oturdu-bir süre durdu sonra kalktı. Başka sandalyeye oturdu. Diğer sandalye boşalınca tekrar geçti. İkna olan çocuk yanına doğru yaklaşıyordu, o da kalktı ve başka yere gitti.”

G. 3. S. 176-180. “Çocuklardan biri silgi istedi arkadaşından. Vermedi. O da “öğretmenim” diye seslendi. Kız hemen verdi. Öbür çocuk da öğretmene bir şey söylemedi.”

G. 6. S. 96-99. “Öğretmen dışarı çağrıldı. X öğretmenin sorduğu soruları sormaya başladı arkadaşlarına. Onlar da cevap vermeye başladılar. Hep birlikte cevap vermeye başladılar. O da kızdı, “parmak kaldırın” dedi.”

G. 4. S. 39-41. “Sanat etkinliği yapılıyor. Etkinlikte oyulması gereken bir yer var. Öğretmen çocuklara bunu kendilerinin oymamasını söylemişti. Bir çocuk eline makası aldı. Oyulacak pencereye koydu makası. Sonra Yardımcı personele baktı. Bir daha etkinliğine baktı. Yapıyormuş gibi yaptı. Yanındaki arkadaşı “yapma onu öğretmen kesecek” dedi ve onu durdurdu. Kesmeye kalkışan çocuk da bıraktı, kesmedi.”

“şikayet” teması altında çocukların hoşlanmadıkları durumlarda birbirlerini öğretmene şikayet ettikleri gözlemlenmiştir.

Çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyen bir tutum olarak bilinen destekleyici tutum sınıf içinde çocukların ihtiyaç duyduğu güven ve huzur ortamının oluşmasında etkilidir. Bunun yanı sıra çocuklar kendilerini güvende hissetmek için bazı kurallara/ sınırlara ihtiyaç duyarlar (<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9>). Okula benmerkezci olarak gelen çocuklara büyümeyi, paylaşmayı, sosyal bir varlık olmayı ve toplumla uyum içinde yaşamayı öğretmenin temeli atılırken yaşadıkları çatışmaların içinden kendileri yara almadan ve

başkalarına zarar vermeden nasıl çıkabileceklerini öğretmemiz gerekmektedir (Karasu, 2009). Bu sınıfta gelişen şikayet davranışının çocukların hoşlanmadıkları bir durumla başa çıkamadıkları zaman gerçekleştiği düşünülmektedir. Ancak problemi kendi aralarında çözmeye çalışmadan öğretmene şikayet etme eğiliminde olmalarının, aralarında gelişecek sosyal etkileşimi ve birlikte problem çözme sürecini olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir.

G. 3. S. 155-158. “Şimdi eski minder oynuyorlar. Ebeyi sayışmayla öğretmen belirledi. Ebe de beğendiği çocuğu seçiyor. Hangisi ebenin istediği gibi poz verirse o seçilecek. Kız birini seçti. Onu şikayet ettiler. “Hep aynı kişiyi seçiyor” diye.”

G. 3. S. 186-191. “Çocuklar etkinliklerini bitirmeye başladılar... Bir erkek bir kız öğretmene şikayet etti “kalemimi aldı” diye.”

G. 3. S. 161-163. “Öğretmen bilgisayar da bir şeyler yapıyor. Sırtı sınıfa dönük. Ufak tefek sorunlar çıkıyor çocuklar da bağırarak öğretmene şikayet ediyorlar. O da “ben şimdi geliyorum” diye cevap veriyor.”

“sınıf düzeni” teması altında çocukların zaman zaman oturma düzeni ve serbest oyun konularında otoritenin verdiği yönergelere uymadıkları gözlemlenmiştir. Böyle durumlarda öğretmenin tekrar uyarı yapmadığı dikkat çekmiştir. Bu durum çocukların da sınıf ortamına ve dolayısıyla örtük programa etki edebildiklerini gösteren bir örnek olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar çoğu zaman öğretmenin istek, beklenti ve uyarılarına uysalar da zaman zaman bu uyumu gerçekleştirmedikleri görülmüştür.

Çocuklara ayrılan mekanın darlığı ya da genişliği ve malzemelerin sayıları ve nitelikleri çocukların davranışlarını etkiler (<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9>). Bu nedenle çocukların kendilerine uygun bulmadıkları bazı durumlarda ortak hareket ederek istedikleri yönde şartları değiştirdikleri görülmüştür. Bu değişiklikler sırasında açık bir şekilde plan yapma ve bu planları birbirine anlatma gibi durumlar gözlemlenmemiştir. Öğretmenin kurduğu düzenin arkasından oturacağı masada değişiklik yapmaya başlayan bir çocuğu gören arkadaşları onunla beraber hareket etmekte ve böylece yeni ve çocuklara ait bir düzen kurulmaktadır. Bu durum çocukların birbirleriyle sözsüz ve açıkça planlanmamış durumlarda bile birlikte hareket edebildiklerini göstermiştir.

G. 3. S. 164-167. “Masalar hazırlanıyor. Okuma Yazma etkinliği yapılacak. Çocuklar masaları koydular ama öğretmen değiştirdi. Çocuklar öğretmenin arkasından yine değiştirdiler masaları. Öyle oturuyorlar. Öğretmen fark etti mi anlamadım. Durumla ilgili bir şey söylemedi.”

G. 3. S. 168-169. “Etkinlik yapılacak. Öğretmen çocuklara Sadece “bir kız bir erkek oturun” dedi. Çocuklar buna uymadılar. İstedikleri gibi oturuyorlar.”

G. 4. S. 97-101. “Etkinliği biten çocuklar oyuncak oynamaya başladılar. Öğretmen “Ben oyuncak çıkarabilirsiniz demedim amaaaa” dedi. Çocuklar aldırış etmediler. Oynamaya devam ettiler. Sonra öğretmen “Böyle gürültü olursa ben merkezlerde oynamanıza izin vermem” dedi. Çocuklar oyunlarına devam ediyorlar.”

“öğretmen kaynaklı durumlar” kategorisi altında “iletişim şekli”, “önyargı”, “etkinlik”, “çelişkili davranma”, “sorumluluk verme”, “tehdit”, “duruma hakimiyet” ve “değişim çabası” temaları oluşmuştur.

“iletişim şekli” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklara kırıncı, buyurgan ve suçlayıcı bir dil kullanabildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi hazırlayabilmesi, iyi bir dinleyici-gözlemci ve konuşmacı olmasıyla yakından ilgilidir (Karasu, 2009). Öğretmenlerin gerektiğinde öğrencilerinden özür dilemesi ya da güzel sözcükler kullanması, toplumsal becerilerin öğretilmesi ve sınıf içi problem davranışların azaltılması açısından önemlidir (Vuran, 2009). Ancak bu sınıfta zaman zaman öğretmen tarafından kullanılan olumsuz dilin, olumlu sınıf havası oluşmasını ve toplumsal becerilerin öğrenimi ve problem davranışların azalmasını sağlamada olumsuz bir etken olarak görülmekte, bu olumlu süreçleri sekteye uğratabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

G. 1. S. 47. “Erkek çocuklardan biri sandalyesinde otururken değişik hareketler yapıyordu öğretmen ismiyle seslenip bir “X, daha uyarmam” dedi.”

G. 1. S. 48. “Şimdi çocuklar su içecekler sırayla. Bazı çocuklar su içme sıraları gelmeden ayağa kalkıyorlar. Öğretmen uyarıyor onları. “Ben söylemeden içemezsiniz.””

G. 2. S. 17-22. “Sınıf toplansın” dedi öğretmen. Topluyorlar. Şimdi etkinliğe geçecekler. Öğretmen su içmek isteyenlere izin vermiyor. “Sınıf toplanınca içeceksiniz” dedi. Topladılar. Su içmek için izin isteyenlere “evet şimdi için sonra izin vermeyeceğim dedi.”

G. 3. S. 96-98. “Çocuklar etkinliğe devam ederken öğretmen “yemek saatine kadar devam edecek anlaşılın” dedi. Sonra “bitse de bitmese de toplayacağım. Öyle asarım panoya yarım yamalak” dedi.

G. 4. S. 4-7. “Öğretmen “Evet sınıf toplanıyor” dedi. Çocuklar “yaaa” dediler hep bir ağızdan. Öğretmen “gene izin vereceğim oynamanıza” dedi. Bir süre sonra da “Kimin toplayıp kimin toplamadığını görüyorum amaaa” dedi. Sınıf toplanmaya devam ediyor.”

G. 4. S. 125-131. “Hikaye bitti. Öğretmen “çocuklar hikaye etkinliği bitti” dedi. Çocuklar koşarak sıra oldular yemekhaneye gitmek için. Öğretmen “Herkes hemen yerine geçsin” dedi. “Ben size tren olun dedim mi” dedi. Oturdular çocuklar. Öğretmen “Ben tren olun demedim” dedi. Sonra “X’den başlayarak tren olun” dedi.”

G. 6. S. 19-21. “Kızlardan biri malzeme almak için öğretmenin yanına geldi. Öğretmen ona “sana sulu göz diyeceğiz, herkes öyle diyecek demi, sabah ağlıyordun gene” dedi. Kız cevap vermedi. Malzemesini aldı gitti.”

“önyargı” teması altında öğretmenin bazı durumlarda, özellikle çocukların birbirleri hakkındaki şikayetlerinde, önyargılı yaklaşabildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde çocuklarla kuracakları iletişimi etkili kılacak en önemli faktörler dinleme ve konuşmadır (Kılıç, 2012). Öğretmenin zaman zaman bu yaklaşımdan uzaklaştığı, anlık ve önyargılı tepkiler verebildiği görülmüştür. Bu durumda çocuklar kendilerini ifade etme fırsatı bulamamakta, olayın gerçekten olup olmadığı ve ne şekilde olduğu ortaya çıkmadan suçlu, haklı veya haksız duruma girebilmektedirler. Bu sonuç çocukların kendilerini güvenli bir ortamda hissetmelerini olumsuz şekilde etkileyebilecektir. Bunun yanı sıra şikayet ettikleri durumları kendileri çözmeye çalışmak yerine şikayet etmeyi alışkanlık edinmelerine ve kendi sosyal ilişkilerinde dışardan bir müdahaleye ihtiyaç duyma tutumu geliştirmelerine de neden olabileceği düşünülmektedir. Birçok çocuk için ilk akran etkileşimi fırsatlarını sağlamakta olan okul öncesi sınıfları, bu çocukları belki de ilk defa sınırlı sayıda olan oyun malzemelerini arkadaşlarıyla paylaşma, onlarla uzlaşma ve işbirliği içerisinde oynama ve etkinliklerde bulunma durumunda kalmaktadır (Eripek, 2009). Ancak dışarıdan ve önyargılı müdahaleler çocukların yakaladıkları bu fırsattan yararlanmalarını üzerine olumsuz etki edebilir.

G. 1. S. 131-134. “Bir çocuk diğerinin yanağına vurmuş. Yanağına vurulan çocuk diğerini öğretmene şikayet etti. Öğretmen şikayet edilen çocuğun yanına gitti, ona sert bir şekilde, “ne yapman gerekiyorsa yap” dedi. Vuran çocuk özür diledi. Diğeri “ben ona bir şey yapmadım” dedi öğretmene. Öğretmen de ona “biliyorum yapmadığımı” dedi. Konu kapandı.”

G. 3. “Bir erkek bir kız şikayet etti “kalemimi aldı” diye. Öğretmen de “almaz. Senin kalemin burada böyle duruyorsa düzgünce almaz” dedi kızarak.”

G. 1. S. 135-136. “O sırada bir kız bir erkeği şikayet etti. “kalemimi değiştirdi” diye. Öğretmen

çocuğa kızdı. “Niye izin almadan yapıyorsun” diye. Etkinlik devam ediyor.”

G. 1. S. 161-166. “Öğretmen boya kalem almak için diğer masaları gezen çocukları uyardı. “İstemiyorum gezmenizi, masanızdakiler yeter” dedi... Bir süre sonra çocuklar gene dolaşp kalem istemeye başladılar. Bir kız öğretmene şikayet etti. O da hemen dolaşanları uyardı. Sonra o kız daha önce gidip başka masadan kalem almış olanları da şikayet etti. Bu sefer öğretmen cevap vermedi.”

G. 6. S. 119-124. “Öğretmenin sınıftan çıkması gerekti. Bir kız öğrenciye “X, ben gelince kurallara uymayanları, yaramazlık yapanları bana söyleyeceksin. Ben gelene kadar oyunu sen yönetiyorsun. Sana görev verdim” dedi. Çıktı.”

G. 6. S. 85-90. “Sonra başka bir erkek çocuk bir erkek çocuğu şikayet etti konuşuyor diye. Öğretmen de “o konuştuğu zaman ben onu güzelce dinliyorum ama o beni dinlemiyor. Ben onun güzelce durmasını isterim ama durmuyor işte” dedi.”

“etkinlik” teması altında öğretmenin etkinliklerde müdahaleci bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir. Çocukların nasıl davranacakları, nasıl çalışacakları, seçimleri konusunda esnek olmayan bir tavır sergilediği, zaman tanıma konusunda aceleci davrandığı görülmüştür.

Sınıf uygulamaları çocuğun gelişimini etkiler ve çocuğun bu durumlara uyumunun gelişimi de bulunduğu yerin kültürel aktivitelerini etkiler (Yoon, 1999).

Öğretmenin etkinliklerde müdahaleci bir tutum sergilemesi bu açıdan değerlendirildiğinde çocukların kendi fikirlerinin, önceliklerinin, tercihlerinin geri planda kalmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum sürdükçe çocuk çoğu zaman dışardan yönlendirme alma ihtiyacı duyan, kendi sorumluluklarını tam anlamıyla üstlenemeyen bir hale gelebilir. Çocuklara sorumluluk eğitimi vermede önemli bir yaklaşım, seçim yapma hakkının tanınmasıdır (Polat Unutkan, 2005). Ancak öğretmenin bu yaklaşımı çocukların hem özgünlüklerini, hem çaba göstermelerini bastırıp hem de kazanacakları deneyimlerinin sınırlanmasına yol açabilecektir.

G. 1. S. 179. “Oyuna geçti. Acı-tatlı-ekşi oyunu oynanıyor. Öğretmen hangi tatta hangi tepkiyi verdiğimizi gösteriyor. “Acı olunca elimizi ağzımıza doğru sallarız” dedi. “Ekşi limon yersek yüzümüzü buruştururuz” dedi. Oyuna başladılar.”

G. 3. S. 60-63. “Çocuklar grapon kağıtlarını yuvarlıyorlar. Henüz çok yapıştırmıyorlar. Öğretmen bunu görünce birine “X, yapıştır artık sadece yuvarlıyorsun” dedi. Sonra tüm sınıfa aynı şeyi söyledi. Çocuklar önce yuvarlamayı bitirmeye çalışıyorlardı.”

G. 3. S. 138-143. “Oyun etkinliği var. Müzikli oyun. Müzik durduğunda önceden seçilmiş beş çocuk diğer beş çocuğu seçecek. Müzik durdu. Dört çocuk seçti biri kararsız Kaldı. Öğretmen “kimi seçtin” diye sordu. Hala kararsızdı. Öğretmen de önünde durduğu çocuğu seçtiğini söyledi. Çocuk da sesini çıkarmadı.”

“çelişkili davranma” teması altında öğretmenin zaman zaman farklı konularda çelişkili söylemlerde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

Ancak çocuklar davranışlarını yetişkinlerin tepkilerine göre düzenlerler. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların davranışları karşısında verdiği tepkilerin tutarlı olması oldukça önemlidir (<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9>). Aksi takdirde çocuklar sınıf ortamında bazı durumlarda bocalamalar yaşayabilirler. Bunun sonucunda hem kendilerini belirsizlik içinde hissetmeleri hem de bu bocalamalar ve belirsizlikler neticesinde sınıf ortamı organize ve huzurlu bir ortam olmaktan uzaklaşabilecek ve çeşitli problemlerli durumların oluşabileceği düşünülmektedir.

G. 1. S. 152-155. “Öğretmen çocuklara etkinliklerini tek tek kontrol edeceğini söyledi. Şimdi boya kalemlerini dağıtıyor. Etkinlik kağıtlarında işlem olmayan yerleri istedikleri gibi boyayacaklar. Öğretmen kontrol edeceğini söylemişti ama kontrol etmedi.”

G. 6. S. 147-151. “...Sonra “Bir kişi daha çıksın bitsin oyun” dedi. Seçti çocuğu. X, “yaaa ben hiç oynamadım” dedi. Öğretmen “tamam o zaman X de çıksın sonra bitiririz oyunu” dedi. X’i de seçti.”

G. 8. S. 100-104. “Öğretmen “Sandalyeleri yarım daire şeklinde dizin sonra tren olun” dedi. Çocuklar dizmeye başladılar. Kızlardan biri trende en önde olmak için sandalye dizmeye yardım etmedi öne geçti. Başka bir kız gelip Onu şikayet etti. “Öne geçmek için sandalye dizmedi” dedi. Öğretmen şikayet eden kıza “o zaman siz de geçin sıraya hadi bakalım” dedi. Geçtiler ve yemeğe gittiler.”

G. 6. S. 38-41. “Şimdi sınıfı topluyorlar. İki erkek sınıf toplanırken oyuncak oynuyorlardı. Öğretmen gördü yanına çağırdı. “napıyorsunuz siz. Sınıf toplansın demedim mi. Herkes topluyor siz oyun oynuyorsunuz, çabuk şuraya oturun” dedi ve onları oturttu. Diğer çocuklar sınıfı topluyorlar.”

“sorumluluk verme” teması altında öğretmenin zaman zaman sınıf düzeniyle ve etkinliklerle ilgili çocuklara sorumluluk verebildiği gözlemlenmiştir.

Sorumluluk verme, sınıf ortamında etkileşime katılmanın doğal bir sonucudur. Öğrenci kendini bağımsız hissetmek, yeni deneyimlere ulaşmak ve deneyimlerini paylaşmak amacıyla sorumluluk almak ister. Sorumluluk alan öğrenci kendine değer verildiğini, güvenildiğini bilir (Karasu, 2009). Bu görüş doğrultusunda öğretmenin bu yaklaşımının çocukların kendilerini grubun bir üyesi olarak görmeleri, deneyim kazanmaları, başarı hissetmeleri için olumlu bir süreç hazırlayıcı olduğu düşünülmektedir.

G. 2. S. 36-38. “Öğretmen “bugün makasları kim dağıtsın” dedi. Üç çocuk hariç hepsi parmak kaldırdı. Öğretmen bir tanesine “Yakınlarda sana görev verdim mi” diye sordu, çocuk “hayır” dedi, öğretmen de “sen dağıt o zaman” dedi.”

“tehdit” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklara bazı konularda şart koşarak zorlamada bulunabildiği veya korkutma, dışlama anlamına gelebilecek söylemlerde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

Kişiler arası iletişim sürecinde yaşantıların paylaşılması, güvene dayalı yakın ve birbirine bağımlı olmayan bir ilişkinin kurulması, bilginin paylaşılması, alıcı ve gönderici arasındaki ilişkiyi daha da güçlendirir (Kılıç, 2012). Ancak öğretmenin bu şekilde olumsuz yaklaşımlarının çocukların sınıfta ve öğretmenlerine karşı olumsuz

duygular içine girmelerine neden olabileceği ve bunun sonucu olarak da iletişim problemleri yaşanabileceği düşünülmektedir.

G. 3. S. 173-174. “Öğretmen “Çalışmaları vereceğim. Güzel oturanlara veririm diğerlerine vermem” dedi.”

G. 4. S. 110-113. “Etkinlikten sonra çocuklar ellerini yıkamaya gittiler. Dönüşte bir kız çocuk “öğretmenim X ellerini yıkadıktan sonra yemekhaneye girdi” dedi. Öğretmen “Girsin biz de onu orda unuturuz. X gelmesin daha iyi demi” dedi. Cevap gelmedi.”

G. 7. S. 17-18. “Erkek çocuklardan biri kahvaltısını yapmıyordu. Öğretmen ona “T. onu yemezsen seni burada bırakırım” dedi. T. yemeye başladı.”

“duruma hakimiyet” teması altında öğretmenin zaman zaman sınıfta meydana gelen durumlara ve bu durumların nedenlerine hakim olamadığı gözlemlenmiştir.

Bu durum çeşitli karışıklıkların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu karışıklıkların içerisinde özellikle çocukların gösterdikleri çabaların anlaşılabilmesi ve bazı durumlarda neden o şekilde davrandıklarının anlaşılabilmesi bulunmaktadır. Çocukların gösterdikleri çabaların anlaşılabilmesi veya yokmuş gibi davranılması ve davranışlarının sebeplerinin anlaşılabilmeden tepki verilmesi çocukların çeşitli olumsuz duygular yaşamalarına neden olabilecektir. Vygotsky savunucularına göre öğrenme sürecinde duygu ve güdü önemlidir (Bodrova ve Leong, 2010). Bu nedenle çocukların sınıfta bu şekilde gerçekleşen durumlarla olumsuz duygular yaşamaması sadece o anlık ve

tek bir olayla ilgili olarak kalmayacağı, çocukların sınıf içindeki genel durumlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir.

G. 5. S. 132-138. “Etkinlik bitti, yemeğe geçecekler. Öğretmen “evet şimdi toplanıyoruz. Boyaları kaldırın. Geç kaldık.” Dedi. Sonra boyalar kaldırılmadan toplanma tekerlemesini söylemeye başladı. Boyaları toplamaya başlamış olan bir kız da bırakıp sıraya geçti tekerlemeyi duyunca. Sonra bir erkek geldi toplamaya. Yanlışlıkla döktü. Öğretmen sese baktı. “bir tek X topluyor teşekkür X” dedi çocuğa. Kızı görmemiş demek ki.”

G. 8. S. 3-7. “Kahvaltıdan geliyorlar. Öğretmende onlarla beraber girdi sınıfa. “Herkes sularını içsin” dedi. O anda daha yedi-sekiz çocuk girmişti sınıfa. Diğerleri duymadı. Duymayanlardan su içmek isteyenler tekrar tekrar izin İstemeye başladılar. Öğretmen “tekrar sormanıza gerek yok, İçebilirsiniz dedim ya” dedi.”

“değişim çabası” teması altında öğretmenin bazı alışkanlıklarından kurtulmaya çalıştığı örnekleri içeren durumlar gözlemlenmiştir. Öğretmenin bu tavrı, oldukça olumlu olarak değerlendirilmektedir çünkü bu durum hem yanlış yapıp yapmadığı konusunda kendini değerlendirme çabası gösterdiği hem de kendisiyle ve tutumlarıyla ilgili değiştirilmesi gerektiğini düşündüğü durumlarda bunu uygulamaya geçirmeye çaba gösterdiği şeklinde değerlendirilmektedir. Yenilikçi bir öğretmen öğrenciyi sınıfta olumlu bir atmosferin içinde hissettirebilir (Sava, 2002; Akt: Englehart, 2009).

G. 7. S. 95-99. “Öğretmen müzeyle ilgili bir hikaye anlatacak. “arkanıza yaslanın, kolları bağlayın” dedi. Sonra hemen “neyse bağlamasınız da olur, nasıl rahat ediyorsanız, yanlara da koyabilirsiniz” dedi. “sadece ağızımıza fermuar çekiyorsunuz” dedi. Hikayeye başladı.”

“yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi, yardımcı personelin sınıf düzenine ve çocuklara müdahalelerde bulunduğu durumların incelenmesiyle oluşmuştur.

“yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi altında “konum” ve “tehdit” temaları oluşmuştur.

“konum” teması altında yardımcı personele çocuklar tarafından “öğretmenim” diye hitap ettikleri, etkinlikler sırasında malzeme almaları gerekince zaman zaman yardımcı personele başvurdukları ve bu gibi durumların karışıklık yaratabildiği gözlemlenmiştir.

G. 2. S. 6. “Öğretmen yok yardımcı personel var, ona da öğretmenim diyorlar.”

G. 2. S. 34-35. “Öğretmen malzemeleri dağıtıyor. Yardımcı personel de elişi kağıtlarını keserek hazırlıyor.”

G. 2. S. 62. “Ağacın üstüne kıvrılmış kağıtlar yapıştırılacak. Yardımcı personelden gidip alıyorlar.”

G. 6. S. 71-77. “Yemekten geliyorlar. Gelen çocuklar serbest oynuyorlar. İki kız yardımcı personele

sordular “oyuncak alabilir miyiz” diye, o da izin verdi... Öğretmen geldi. “oyuncak yok benim çalışmam daha bitmedi. Hemen sandalyeye yarım daire şeklinde oturun” dedi.”

“tehdit” teması altında yardımcı personelin öğretmen sınıfta değilken sınıf düzenini sağlayabilmek için çocukları öğretmene şikayet etmeyle tehdit edebildiği gözlemlenmiştir.

G. 4. S. 59-61. “Sınıfta çok curcuna var. Bağırıyorlar koşturuyorlar. Yardımcı personel üç kere “yerine oturmayanların isimlerini yazıp öğretmene vereceğim” dedi. Hiç bir değişiklik olmadı.”

Yardımcı personelin öğretmen sınıfta değilken zaman zaman çocuklar açısından olumsuzluklara yol açabilecek durumlara neden olabildiği ve düzeni sağlamak amacıyla çocukları öğretmene şikayet etmeyle korkutmaya çalıştığı görülmüştür. Bu yaklaşım çocukların kendilerini güvenli ve huzurlu bir ortamda hissetmeleri açısından olumsuzluklara yol açabilir olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımın dışında çocukların öğretmen sınıfta değilken ve serbest zaman geçirirlerken bazı durumlarda yardımcı personelden izin istedikleri gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda yardımcı personel ve öğretmenin kararları arasında çelişki olabildiği görülmüştür. Bu durumun çocukların tutarlı ve düzenli bir ortam ihtiyaçlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

4. 2. 1. 2. 5 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar

5 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar “akran etkileşimi” kategorisi altında incelenmiştir.

Tablo 4. 7: 5 yaş sınıfında çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar

5 yaş gözlemler	5 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar
Kategori	“akran etkileşimi” kategorisi
Tema	
Temalar	yardımcı görüş
	fikir paylaşımı
	etkilenme
	etkinlik süreci
	tartışma ortamı
	akran yardımlaşması

“akran etkileşimi” kategorisi altında “yardımcı görüş”, “fikir paylaşımı”, “etkilenme”, “etkinlik süreci”, “tartışma ortamı” ve “akran yardımlaşması” temaları oluşmuştur.

“yardımcı görüş” teması altında çocukların birbirlerine rahatlıkla kendi fikir ve görüşlerini belirttikleri, birbirlerine iyi niyetli uyarılarda bulunabildikleri gözlemlenmiştir.

Vygotsky’nin bakış açısında sosyal etkileşim düşünme süreci için çok önemli bir temel sağlar. Çocuklar ilk olarak başkalarıyla iş birliğinde kullandıkları süreçleri daha sonra bu süreçleri tek başlarına kullanabilecek duruma gelene kadar yavaş yavaş içselleştirirler (Ormrod, 2013). Bu sınıfta da çocukların birbirleriyle düşünce ve deneyimlerini paylaşıyor olmaları birbirlerinin bilişsel süreçlerine destek verici bir durum olarak değerlendirilmektedir.

G. 4. S. 32-34. “Sanat etkinliği için malzemeler dağıtılıyor. İki çocuk kendilerine verilen malzemelere baktılar ve içlerinden biri “Bana neden tırtıklı geldi” dedi. Yanındaki de ona “seni seviyorlar” dedi. Diğer çocuk güldü ve “Beni seviyorlar” diye tekrarladı.”

G. 5. S. 32-33. "...Etkinlikte çocuklar önce boyayacaklar sonra kesip başka kağıda yapıştıracaklar. Bir erkek çocuk boyadığı bir yeri siliyordu, başka bir erkek çocuk "yırtilabilir" dedi. Yanlarındaki diğer bir erkek çocuk da "evet çok bastırırsan buruşabilir" dedi."

G. 5. S. 34-39. "İki erkek çocuk birbirlerine çalışmalarını gösteriyorlar. Biri "ben süper kız kedi yaptım" dedi. Diğeri "ben de süper kedi yaptım" dedi. Sonra bir kız "kimse kirpik yapmamış kaş kirpik çizin bitsin işte dedi. Kirpik çizmiş olan bir kız götürüp o kıza gösterdi. O kız da "ee kaş yapmamışsın" dedi. O da yerine gitti ve oradan "kaş yapmak zorunda değiliz" dedi. "istediğimiz gibi yaparız" dedi."

G. 5. S. 60-62. "Etkinlik devam ediyor. Bir masadaki kızlardan birinin etkinliği daha bitmemişti. Bir erkek ona "saç da yapsana" dedi. Başka bir kız ona "saçmalama, hayır yapma hiç hoş olmaz" dedi, etkinliğine devam eden kız hiçbir şey söylemedi ama etkinliğinde saç yapmadı."

G. 6. S. 166-170. "Bir kız masasına konan kalemlerden ucu açık olanları elinde toplamaya başladı. İki erkek de yardım etmeye başladılar. Bir tanesi kıza bir kalem verdi ama kız itiraz etti. "ucu açık böyle olmaz böyle olur sivri yani" dedi elindekileri göstererek. Çocuk da buna göre kalem seçmeye başladı."

“fikir paylaşımı” teması altında çocukların birlikte vakit geçirirken bazı konularda fikirlerini paylaştıkları ve zaman zaman da bu fikirleri deneme yoluna gittikleri gözlemlenmiştir.

Vygotsky’ye göre kavramlar, kuramlar, problem çözme stratejileri gibi bilişsel durum ve süreçler “zihin araçları” olarak değerlendirilebilir (Ormrod, 2013). “zihin araçları” bizim başkalarından öğrendiğimiz, değiştirdiğimiz ve başkalarına aktardığımız fikirlerdir. “zihin araçları” fikri çocukların üst düzey zihinsel becerileri nasıl kazandıklarını açıklamak için Vygotsky tarafından geliştirilmiştir ve Vygotsky bu araçların dikkatimizi, hatırlamamızı ve düşünmemizi çok fazla geliştirdiğini savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010). Dolayısıyla çocukların birbirleriyle fikirlerini paylaşmaları ve bu fikirleri deneyimlemeleri, birbirlerinin bilişsel durum ve süreçlerine katkı sağlamalarına zemin hazırlayabilecektir.

G. 5. S. 10-11. “Legolarla oynayan bir kız yanında legolarla başka bir şey yapan kıza “uzay gemisi yaptım” dedi. Yanındaki kız ona “uzay gemisi öyle olmaz, bak şimdi” dedi ve kendisi bir şeyler yapmaya başladı. Diğer kız da onu izliyor.”

G.8. S. 1.-.10. “Serbest oynuyorlar. İki çocuk satranç oynuyor. 5 çocuk da onların başında bekliyorlar ve oynayanlara hamlelerle ilgili fikirlerini söylüyorlar, hamlelere tüm çocuklar birlikte karar veriyorlar-rakip olanlar da dahil.”

G. 5. S. 16-21. “Legolarla oynayan iki kız evcilik oynamaya karara verdiler. Yer arıyorlar. Bir yer buldu içlerinden biri ve diğerine “burada pişiririz, şurada da yeriz” diyerek oynayabilecekleri yerleri işaret etti. Öbür kız “keşke şurayı kapatsalar” dedi duvarla

dolap arasındaki bölme yi göstererek. Dolap duvara bitişik değil çünkü fotoğraf çekimi yapıyor sınıfta, böyle düzenlemişler. “keşke şurayı kapatsalar” diyen kız başka bir yere gitti ve diğer kıza seslendi “evimiz burası olsun”. Öbür kız da “tamam” dedi ve bu son buldukları yerde oynamaya başladılar.”

G. 7. S. 59-61. “Öğretmen etkinlik için çocuklara kil hamuru dağıttı. Bir masada oturan bir kız çocuğu başka masadaki bir kıza seslenerek ellerini gösterdi “ellerime baak”. Başka bir masadaki kız da bunu duydu ve baktı “aaa kına gibi olmuş” dedi. İlk sorulan kız da onayladı “eveet, kına gibi olmuş” dedi.”

“etkilenme” teması altında çocukların birbirlerinden farklı şeyler yaparken bile birbirlerini takip ettikleri, birbirlerinin davranışlarından etkilendikleri, ne yapıldığı konusunda meraklılık gösterdikleri ve kimi zaman bu davranışları kendilerinin de arkadaşlarından görerek yapma yoluna gittikleri gözlemlenmiştir.

Bu sonuç, sosyal bağlamın biliş üzerinde yaygın bir etkisi olduğu (Bodrova ve Leong, 2010) görüşüyle paralellik göstermektedir. Çocuklar buldukları sosyal bağlamdaki kişilerden ve olaylardan etkilenmekte, bu etkilenmenin sonucu olarak da kendileri için yeni olan şeyler deneyimleyebilmektedirler.

Çocuğun zihni, bir sosyal bağlamda diğerleriyle olan etkileşiminin sonucudur. Çocuğun bireysel öğrenme çabaları ve toplumun ona anne-babalar, öğretmenler ve akranlar aracılığıyla öğretme çabaları çocuğun zihninin çalışma şekline katkıda bulunur (Bodrova ve Leong, 2010). Çocukların birbirlerini takip ederek, birbirlerinden etkilenecek giriştikleri yeni durumlar, onların farklı yaşantılar kazanmasını sağlarken zihinlerinin şekillenmesine de böylece etki edebilmektedir.

G. 1. S. 51-56. “Şimdi tüm çocuklar sırayla şarkı söyleyecek. Öğretmen seçiyor söylemek isteyenler arasından. Sınıfta öğrendikleri şarkılardan istedikleri birer tanesini söylüyorlar. Bir ara tüm kalkan çocuklar aynı şarkıyı söylüyordu. Sonra bir çocuk farklı bir şarkı söyledi ve ondan sonrakiler de farklı şarkılar söylediler. Sonra iki çocuk parmak oyunu oynadılar. Öğretmen müdahale etmedi.”

G. 7. S. 13-16. “Yemekhanede kahvaltıda. Bir kız çocuk parmağıyla havada bir şeyler çiziyor gibi hareketler yapıyordu. Yanındaki erkek çocuk da yapmaya başladı. Sonra onun diğer yanındaki kız da yapmaya başladı. Bu çocukların karşısında oturan bir kız, hareketi ilk yapmaya başlayan kıza “ne yapıyorsun?” diye sordu. Kız da ona göstererek “ben böyle yapıyorum yazı yazıyorum” dedi.”

G. 5. S. 55-59. “Bir kız çalışması bittikten sonra boya kalemlerini üst üste dizerek oyalanıyordu. Başka bir kız bunu gördü ve kendi masasında aynısını yapmaya başladı, ona bakarak. Sonra ilk yapan kızın masasındaki iki erkek de yapmak istediler kızla beraber. Kız kendisi yaparken ikili ikili yapıyordu. Şimdi “üçerli yapalım” dedi. Bir erkek de “evet üç kişiyiz ya” dedi.”

G. 3. S. 5-10. “Bir grup erkek çocuk bloklarla oynuyor. İçlerinden biri tek başına oynuyor ve bloklardan rampalar yapıp plastik tekerlekleri bu rampalardan yuvarlıyor. Bu bloklarla oynayan diğer

gruptan üç çocuğun dikkatini çekti. Bir süre onu izleyip sonra “bizde oynayalım mı” dediler ve oyuna katıldılar. Bu üç çocuğun ayrıldığı grupta kalan üç çocuk da kendi aralarında bu oyunu oynamaya başladılar. Çocuklar tekerlek yuvarlanmazsa birlikte blokların yerlerini değiştiriyorlar ve konuşmalarından anladığım kadarıyla hangisi daha iyi olacak diye deniyorlar.”

“etkinlik süreci” teması altında çocukların etkinliklere ait verilen örneklere aşırı şekilde bağlı kalmaya çalıştıkları, farklılıklara izin vermeme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Hatta bu konuda birbirlerine uyarılar yapmakta oldukları gözlemlenmiştir. Zaman zaman bu uyarılara göre davranmamakta zaman zamansa bu uyarıları dikkate alarak hareket etmekte oldukları görülmüştür. Çocukların bu tema altında birbirlerine yaptıkları uyarılar etkinliklerde öğretmen tarafından verilen örneklere bağlı kalmaya ve öğretmenin gösterdiklerinin dışına çıkmamaya çalıştıkları ve birbirlerinden de bunu bekledikleri şeklinde değerlendirilmektedir.

Akranlar tarafından yaratılan bu durum, Vygotsky’nin zihin gelişiminin ve yaşam içinde geliştirilen düşüncelerin, içinde bulunulan sosyo-ekonomik-kültürel yapının sunduğu zihin araçlarını kullanma şekline bağlı olduğu (Sevinç, 2005) görüşüne dayanılarak, çocukların yaptıkları çalışmalara kendi özgün fikirlerini yansıtılmalarını engelleyici görülmektedir çünkü çocukların çevreleriyle etkileşimleri sonucunda edindikleri şeyler tüm gelişimsel süreçlerine kalıcı veya büyük oranda etki edebilmektedir. Bu nedenle çocukların aralarında gelişen bu süreç, örneklere veya beklenenlere tam olarak bağlı kalmayan çocuklar genel olarak bu uyarılara aldırıyor görünseler bile, engelleyici tutumlarını birbirlerine de yansıtmaları nedeniyle olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

G. 5. S. 41-48. “Bir kız kedi şeklini boyadı, kesti ve boş kağıda yapıştırdı. Kağıdı yan çevirmişti. Bu nedenle kedinin kafasının bir kısmı dışarı taşdı. Karşısında oturan kıza gösterdi. O da “nasıl

sığdıramadın, sığardı, bak bu nasıl sığmış, o da aynısı, sığardı” diyerek etkinliğin kesilmeden önceki halini gösterdi kestiği şeyi çıkardığı yere tekrar koyarak. Şekli keserek çıkardıkları kağıt, yapıştıracakları kağıtla aynı büyüklükte. Diğer kız bir süre ona ve kendi yaptığına baktı. Sonra “böyle de olur” dedi ve çalışmasına devam etti.”

G. 4. S. 55-58. “Üç kız yanıma geldi. Biri etkinliğindeki tekerlekleri çok içeriden yapıştırmış örneğe göre. Diğer iki kız buna itiraz ediyorlardı. “öyle olmaz bak böyle yapacaktın öyle araba olmaz ki” dedi içlerinden biri ama etkinlik helikopter aslında ama bu çok net anlaşılamıyor. Etkinliğine itiraz ettikleri kız onlara “olur işte” deyip hemen oradan uzaklaştı.”

G. 2. S. 53-61. “Etkinlik devam ediyor. Çocuklardan biri ağacının gövdesini ve üstünü örnektekinden farklı bir yere yapıştırmış. Yanındaki bir çocuk bunu fark etti ve bu etkinliği başka arkadaşlarına göstermeye başladı. Etkinliğin sahibi olan çocuk sessizce bekliyor. Sonra başka bir çocuk daha aldı resmi eline ve başka masaya götürdü. Gülmeye başladılar. Etkinliğin sahibi olan çocuk da “bunda komik ne var” dedi. Çocuklardan biri anlattı “tırtıklı yüzü öne gelecekti” dedi. Ayrıca bu çocuk gövdeyle üstü birbirine yapıştırmış. Anlatan çocuk bu nedenle “kağıda yapıştırılacaktı onlar” dedi. Çocuk bir süre çalışmasına baktı. Sonra gidip Y. teyzeden kağıt aldı ve hiçbir değişiklik yapmadan, kendi yaptığı gibi yapıştırdı kağıda etkinliğini.”

G. 2. S. 62-65. “Etkinlikte ağaç gövdesi ve üst kısmı var. Üst kısma kıvrılmış kağıtlar yapıştırılacak. Çocuklar bu kıvrılacak kağıtları gidip Y. teyzeden istiyorlar. Kızlardan biri kağıtları elinde kıvrarak yapıyordu. Karşısında oturan kız ona “kalemle yapacaksın, öğretmen öyle daha düzgün olur dedi” dedi. Öğretmen etkinliğe başlarken “kalemle kağıtları kıvrıp yapıştıracaksınız” demişti. Diğer kız “öyle zor olur” dedi. Şimdi ikisi de ellerinde kıvrarak yapıyorlar.”

“tartışma ortamı” teması altında çocukların zaman zaman hem o anki çalışmayla ilgili hem de o anki çalışmadan farklı konularda birbirleriyle bilgi, fikir ve görüş alışverişinde buldukları gözlemlenmiştir. Çocuklar arasındaki bu paylaşım onların birbirlerine sosyal ve bilişsel alanlarda katkı sağlarken, kendilerine de deneyim sağladıkları bir durum olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar sosyal-duygusal beceriler kazandıklarında dili yapılandırır. Bunun yanı sıra sorun çözme becerilerinin geliştiği kadar yaratıcı düşünme, bellek ve soyut düşünme becerileri de gelişir (Kargı, 2011).

G. 2. S. 40-46. “Etkinlik devam ederken öğretmen sınıftan çağrıldı. Çocuklar kendi aralarında konuşarak etkinliklerini yapmaya devam ediyorlar ama etkinlikle ilgili bir konuşma yok. Farklı konularda konuşuyorlar. Bir masada “ayak canlı mıdır” sorunu çıktı bir anda. Masadaki çocuklardan biri “canlı değildir” dedi. Başka bir çocuk ayağa kalktı ve iki adım attı. Sonra “canlı değildir” diyen çocuğa dönüp “bak yürüyor işte. Canlı” dedi. “canlı değildir diyen çocuk ona “saçmalama” dedi. Üçüncü bir çocuk “ama insan hareket ettiriyor onu” dedi. Sonra yan masadan bir çocuk “canlı değildir” dedi. Sonra konunun ilk çıktığı

masadaki başka bir çocuk “ama kemiklerimiz canlı” dedi ve konuyu birden bıraktılar.”

G. 7. S. 127-132. “Üç çocuk daha önce yapıp kurumaya bırakılmış kil çalışmalarının yanına gittiler. Bu çocuklardan bir erkek “aynı kurabiyeye benzediler” dedi. Öbür erkek çocuk “evet” dedi. Benzetme yapan çocuk “benim ki hariç ama, baksan benzemiyor” dedi. Sonra bir figürü göstererek kız çocuk “bu kimin, kim yaptı bu kaleyi” dedi. Benzetme yapan erkek çocuk “kaleyse T. yapmıştır” dedi. Kız T.’yi çağırdı, “bu senin mi” diye sordu, T. “evet” dedi ama o figürü F. yapmıştı, hamam olarak.”

“akran yardımlaşması” teması altında çocukların zaman zaman birbirlerine yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum hem birbirlerine ilgi gösteriyor olmaları, önem veriyor olmaları olarak değerlendirilmekte ve sosyal açıdan olumlu olarak kabul edilmekte, hem de yardımcı olan ve yardım alan çocuk için de zihinsel olarak bir işlem yapma ve deneyim fırsatı olarak görülmektedir. Bu durum Vygotsky’nin çocuğun kendi başına yapabildiği bir işin çocuğun gelişmesinin sadece tamamlanmış olan bölümünü yansıttığı, oysa çocuk bugün yardımla yapabildiği şeyleri yarın kendi başına yapabilecek (1998) olduğuna yönelik görüşüne de dayanılarak birbirlerinin gelişimlerine destek verdikleri yönünde değerlendirilmektedir.

G. 4. S. 43-48. “Yapılan etkinlikte oyulması gereken bir pencere var. Öğretmen bunu kesmemelerini söylemişti. “pencereleri biz oyacağız” demişti. Y. teyzeyle beraber yapacaklar ama bir kız kendi kendine oymuş pencereyi. Bunu gören yanındaki bir erkek çocuk ondan yardım istedi kendi penceresini oymak için. “benimkini de keser misin” dedi. Kız da kesti.

Sonra penceresini kestiği çocuğa “kendi çöpünü kendin at G.” Dedi. Çocuk da hemen attı. Kız bir yol bulmuş bu oyma işlemini kolay yapabileceği: pencereye denk gelen yeri katlayarak kesiyor. Böylece daha kolay oluyor. Yardım ettiği çocuk ilk başta bunu görünce “öyle ben de keserim” demişti. O anda kız bu çocuğun etkinliğini yapıyordu, aldırmadı ve yapıp bitirdi, arkadaşına verdi.”

G. 4. S. 49-54. “Bir kız çocuğu penceresini oyamamış, bana söyledi. Tam o sırada bir erkek çocuk yanımıza geldi ve ona “ben kendim yaptım, istersen gösterebilirim” dedi ve elinden almaya çalıştı. Kız ona “ben kendim yapacağım” dedi ve vermedi. Erkek çocuk da “ben göstereyim sadece” dedi, kız da verdi. Erkek çocuk gösterdi ve kız onun gösterdiği şekilde yaparak kesme işini bitirdi.”

G. 2. S. 7-8. “Kızlardan biri saçlarını açtı ve sandalyeye yaslanıp arkasına doğru sarkıttı. Yanındaki iki kız çocuğa “yere değiyor mu” diye sordu. Kızlar “hayır, değmiyor” dediler. O da “biraz daha sarkıtayım” dedi. Biraz daha sarkıttı, kafasını iyice arkaya eğerek. Sonra “şimdi?” diye tekrar sordu. Kızlar da “tamam değiyor” dediler. Saçlarını sarkıtan kız saçlarını tekrar topladı ve konu kapandı.”

4. 2. 1. 3. 5 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar

5 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin toplanan verilerin analizinde “akran etkileşimi”, “etkinlik”, “otorite”, “paylaşım ortamı” ve “duygusal atmosfer” kategorileri oluşmuştur.

Tablo 4. 8: 5 yaş sınıfında öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlara ait kategori ve temalar

5 yaş gözlemler	5 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Durumlar				
Kategori Tema	“akran etkileşimi” kategorisi	“etkinlik” kategorisi	“otorite” kategorisi	“paylaşım ortamı” kategorisi	“duygusal atmosfer” kategorisi
	yardımlaşmayı sınırlandırma	gerçekçilik	karar süreci	kendini ifade fırsatı vermeme	rencide etme
	cinsiyet vurgusu	özgünlüğü sınırlandırma	baskı	deneyim fırsatı verme	etiketleme
	oturma düzenine müdahale	zaman yönetimi problemi	çözüm üretme fırsatını sınırlandırma	farklı görüş paylaşımını sınırlandırma	küçümseme
	sessizlik isteği	deneyim fırsatını sınırlandırma			suçlayıcı yaklaşım
	oyun fırsatı	rutinler			motivasyonu düşürme
		soru sorma			ceza
		seviye			

“akran etkileşimi” kategorisi altında “yardımlaşmayı sınırlandırma”, “cinsiyet vurgusu”, “oturma düzenine müdahale”, “sessizlik isteği” ve “oyun fırsatı” temaları oluşmuştur.

“yardımlaşmayı sınırlandırma” teması altında öğretmenin zaman zaman çocukların kendi aralarında yardımlaşmalarını ve bu şekilde var olan bir sorunu çözmeye çalışmalarını engelleyici bir tutum sergileyebildiği gözlemlenmiştir.

Ancak, bu durum çocukların akranlarıyla etkileşimleri sonucu edinecekleri deneyimleri ve kazanımları sınırlandırıcı olarak değerlendirilmektedir. Vygotsky, yetenekli akranlarla çalışmanın çocukların plan yapma ve problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olacağını belirtmiştir (Azmitia, 1988; Akt: Berk, 2006) ve çocukların yardımlaşma girişimlerinin sınırlandırılması demek, onların bu becerilerinin gelişiminde birbirlerine yapabilecekleri yardımdan mahrum bırakılmaları demek olarak değerlendirilmektedir.

G. 3. S. 57-59. “Sonra öğretmen “ben sana verdim beyaz naptın sen onu” dedi. Birisine vermiş. Öğretmen de bunun üstüne “demek ki önce kendi çalışmanı tamamlayacakmışsın” dedi.”

G. 3. 53-55. “Çocuklardan biri diğerinden beyaz grapon almaya gitmişti öğretmen kızdı ve yüksek bir ses tonuyla “X, napıyorsun çabuk yerine Geç neden ondan istiyorsun o daha yeni geldi Yeni yapıyor etkinliğini” dedi çocuğu yerine oturttu.”

G. 6. S. 187-193. “Bir kız arkadaşının yanına gitmişti. Öğretmen onu gördü ve bağırdı “sen neden dolaşıyorsun, ben istemiyorum dolaşmak. Ne istiyorsun, yardım mı lazım? Bana geleceksin, arkadaş olmaz. Bana geleceksiniz” dedi. Sonra daha yumuşak “herkes kendisi yapacak, yardım isteyen bana gelsin” dedi. Konu kapandı.”

G. 2. S. 68-74. “Çocuklar etkinliklerini yapmaya devam ediyorlar. Bazıları bitirdi, bazıları devam ediyor. Biraz kargaşa var sınıfta. Öğretmen de

“bitirmeyenler yardım istiyorlarsa söylesinler” dedi. Çocuklar birbirleriyle yardımlaşıyorlar. Üç kişinin yardıma ihtiyacı var. Onlara iki arkadaşları yardım ediyor. Çocukların yardımlaşmaları, birbirlerinin yerine yapmak şeklinde. Bir süre sonra öğretmen yardım eden çocuklara “onlar kendileri yaparlar, tamam” dedi. Çocuklar da bırakıp yerlerine oturdular.”

“cinsiyet vurgusu” teması altında öğretmenin oturma düzenini ayarlarken çocuklara sık sık bir kız bir erkek şeklinde oturmaları uyarısında bulunduğu gözlemlenmiştir.

Çocukların etkinlikler sırasında oturma düzenlerine bu şekilde sık sık müdahale edilmesi olumsuz bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir çünkü bu durum hem çocukların akran tercihi yapma fırsatlarının sınırlandırılması anlamına geldiği hem de cinsiyet üzerine aşırı derecede vurgu yapıldığı şeklinde değerlendirilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal etkileşimleri, kiminle etkileşime girdiklerine bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir (Eripek, 2009). Bu nedenle çocukların sürekli kendi cinsiyetindeki arkadaşlarıyla etkileşim kurmaları, karşı cinsiyetteki arkadaşlarıyla etkileşimlerini sınırlamaları, etkileşim deneyimleri açısından onlar için olumsuz olabilir. Öğretmenin bu durumun önüne geçmek için karma bir düzen kurmaya çalıştığı düşünülebilir. Ancak öğretmen davranışlarının çocukları toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünden etkileyebilecek güçte olduğundan (Katz ve Chard, 2000; Akt: Aydoğan, 2012), bunun sık sık ve her seferinde cinsiyet vurgusu tekrarlanarak yapılması olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

G. 5. S. 95. “Etkinliğe geçilecek. Öğretmen sınıfa “bir kız bir erkek oturun” dedi.”

G. 4. S. 9-10. “Etkinliğe geçilecek. Öğretmen çocuklara “masalara geçin. Bir kız bir erkek oturuyoruz.” dedi.”

G. 3. S. 122-123. “Türkçe etkinliği yapılacak. Yarım ay şeklinde oturacaklar. “bir kız bir erkek oturun” dedi öğretmen. Oturdular.”

G. 8. S. 116-117. “Matematik etkinliğine geçildi. Öğretmen çocuklara “bir kız bir erkek oturun” dedi. Oturdular.”

“oturma düzenine müdahale” teması altında öğretmenin zaman zaman çocukların nerede ve kimin yanında oturacağına müdahalede bulunduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenin çocukların “cinsiyet” temasına benzer şekilde çocukların arkadaş tercihlerine sık sık müdahalede bulunması, olumsuz bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım hem çocukların tercih yapma hem de karar verme fırsatlarını engellemekte ve akran etkileşimlerine dışarıdan bir müdahale anlamına gelmektedir. Öğretmenin bu yaklaşımı çocukların farklı akranlarıyla etkileşime girmelerini sağlama amaçlı olabilir ve farklı deneyimler edinmesini sağlayabilir. Ancak sık sık olması, çocukların bu konuda özerk olarak hareket edebilmelerine ve kendi adımlarıyla akranlarıyla ilişkiler kurmalarına yapılmaması gereken bir müdahale olarak değerlendirilmektedir.

G. 2. S. 23. “Etkinliğe geçilecek. Öğretmen herkesin yerini tek tek kendisi belirliyor.”

G. 1. S. 7. “Çocukların oturacakları yerleri tek tek öğretmen belirledi.”

G. 8. S. 31-42. “T. Dört kişilik masada oturuyor. Arkadaşlarıyla konuşuyor. Öğretmen ona “T. Kalk çabuk oradan, konuşuyorsun. Geç şuraya” dedi ve başka bir masayı gösterdi. T. Kalktı. Öğretmen “ya da sen otur, Z. sen kalk, sıkışık olmuş o masa” dedi. Z. kalktı. Öğretmen ona “X’in yanına otur” dedi, Z. oturdu. O sırada halk oyunları öğretmeni geldi, Y.’yi aldı. Y., Z.’nin önceki masasında oturuyordu. Y. gidince Z. hemen eski masasına geçti. T. onu öğretmene şikayet etti “öğretmenim Z. geri geldiii”. Öğretmen “Z. benden izin aldın mı? Kalk çabuk yerine git. Çabuk. Ben sana izin verdim mi” dedi yüksek sesle ve çocuk da öğretmenin dediğini yaptı.”

G. 8. S. 58-63. “Etkinliği bitmeyen çocuklar tek masaya toplanınca biraz önce öğretmen tarafından masasından kaldırılıp yeri değiştirilen Z. eski yerine geçmiş oldu. Öğretmen çocuğa dönüm “Z.” diye sert bir şekilde bağırdı. Sonra “senin etkinliğin yapılmaz oğlum böyle olursan” dedi. Çocuk hiçbir şey söylemedi. Öğretmenin neden kızdığını anlamamış olabilir. Biraz sonra bir kız çocuğu öğretmene “Z. konuşuyor” dedi. Öğretmen de o kıza “o zaten konuşmak için geçti oraya” dedi. Oysaki bu düzeni öğretmen kurdu.”

G. 7. S. 55-58. “Öğretmen bir masada oturan dört çocuğu kendisi o masaya geçirmişti. İki kız iki

erkek. Bu çocuklardan bir erkek diğeriyle (T.) konuşuyordu. Öğretmen bunu gördü ve o çocuğa “G. Bu yaptığın hiç hoş değil, kalk çabuk oradan” dedi. Sonra başka masadan bir erkek çocuğa “P. Sen geç oraya oğlum” dedi. Çocuklar itiraz etmeden yer değiştirdiler.”

“sessizlik isteği” teması altında öğretmenin etkinliklerde çocukları sık sık konuşmamaları ve sessiz olmaları konusunda uyardığı gözlemlenmiştir.

Sınıf içi iletişim sadece öğretmen ile öğrenciler arasında değil, öğrenciden öğretmene, öğrenciden öğrenciye ve sınıf ortamında yer alan her ögeye yönelik bir süreci kapsar. Katılımlarına ve birey oluşuna saygı duyulan bir öğrenme ortamı öğrencilerin girişimci, yaratıcı ve özgün olmalarına, dolayısıyla belirlenen eğitsel hedeflere daha kolay ulaşılmasına olanak sağlar (Karasu, 2009). Bu süreçlerde çocukların birbirleriyle paylaşımlarda bulunmaları, birbirlerinin farklı görüş ve deneyimlerinden yararlanmalarını sağlayacaktır. Elbette sınıfta serbest zamanlarda ve etkinliklerde sürdürülmesi gereken düzenler olabilir. Ancak bu düzen sürekli olarak çocuklar arasındaki etkileşime müdahale edilmesiyle sağlanmaya çalışılırsa, onlara katkı sağlayacak paylaşımlarda bulunmaları da engellenmiş olacaktır.

G. 1. S. 17-24. “Etkinlik yapılıyor. Çocuklar kendi aralarında etkinlikten alakasız konularda konuşuyorlar. Öğretmen bir süre müdahale etmedi ama sonra çocukları konuşmamaları konusunda uyardı. Konuşmazlarsa daha hızlı yapabileceklerini düşündüğünü söyledi.”

G. 3. S. 32-34. “Çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar. Etkinlikle ilgili konuşmalar da var. Öğretmen susmaları için uyardı.”

“oyun fırsatı” teması altında öğretmenin çocuklara fırsat tanıdığı, onları serbest oyuna devam etme konusunda istekli gördüğünde genel olarak ek süre tanıdığı gözlemlenmiştir.

Vygotsky oyunu, gelişimi destekleyen ideal bir yakınsal gelişim alanı olarak görmektedir (Tekin ve Tortamış Özkaya, 2012). Bu doğrultuda öğretmenin çocukların oyun oynamalarına fırsat tanınması ve oyun sürecini onların istekleri doğrultusunda şekillendirmeye çalışması, çocukların gelişimleri açısından olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar oyunlar sırasında diğer etkinliklere göre daha fazla söz sahibi olmaları ve süreci kendi istekleri doğrultusunda yönetme fırsatı bulmaları açısından sosyal ve bilişsel açıdan destekleyici fırsatlar elde etmiş olmaktadır.

G. 8. S. 16-18. “Öğretmen “hoplayalım, zıplayalım, sınıfımızı toplayalım” tekerlemesini başlattı. Çocuklardan T. “yaaa” dedi. Öğretmen de “tamam hadi 5 dakika daha oynayın” dedi. Oynamaya devam ediyorlar.”

G. 7. S. 100-108. “Öğretmen hikaye anlattı. Hikaye bitince sınıfa “şimdi oyun oynarız diye düşünüyordum ama yemekten sonra oynarız, şimdi müzeyle ilgili resim yapalım” dedi. T. hemen “ben istemiyorum resim yapmak” dedi. Öğretmen ona “ben istiyorum ama yapmanızı” dedi. Sonra sınıfa sordu “resim yapmak isteyenler parmak kaldırsın”... “oyuncak oynamak isteyenler parmak kaldırsın”... “oyuncak oynamak isteyenler daha çok olduğu için oyuncak oynayacağız” dedi.”

G. 2. S. 17-19. “Çocuklar serbest oynuyorlardı. Öğretmen bu arada etkinlikleri hazırlıyordu. Çocuklara

“sınıf toplansın artık” dedi ve çocuklar da toplamaya başladılar. Etkinliğe geçilecek.”

G. 5. S. 12-15. “Öğretmen “eveet, oyunumuz bitti mi” dedi. Bütün çocuklar “hayır” dediler. Öğretmen “size biraz daha süre veriyorum” dedi. Çocuklar oynamaya devam ediyorlar.”

“etkinlik” kategorisi altında “gerçekçilik”, “özgünlüğü sınırlandırma”, “zaman yönetimi problemi”, “deneyim fırsatını sınırlandırma”, “rutinler”, “soru sorma” ve “seviye” temaları oluşmuştur.

“gerçekçilik” teması altında öğretmenin yapılan etkinliklerde genel olarak gerçekçi özelliklere uygun bir süreç hazırlama eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir.

Bu yaklaşımın sürekli hale getirilmesi çocukların yaratıcılıklarını geliştirme fırsatı elde etmeleri açısından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda çocukların seçim yapma, tercihte bulunma, karar verme, denemeler yapma, sonuçları tahmin etme gibi süreçleri yaşamalarının sınırlandırılması sonucu da ortaya çıkabilecektir.

G. 2. S. 47-49. “Etkinlikte ağaç yapılıyor. Gövdesi kahverengi ve üstü yeşil. Herkesinki aynı renk ve şekilde çünkü öğretmen çizdi, çocuklar kesiyorlar. Kestikten sonra da gövdeyle üstü birleştirerek başka bir kağıda yapıştırıyorlar.”

G. 8. S. 20-23. “Öğretmen ve Y. Teyze etkinlik için kesilmesi gereken parçaları hazırlarken Y. Teyze öğretmene “gagasını sarıyla hazırlayayım mı” diye

sordu. Öğretmen “hayır, gaga sarı olmaz” dedi. Başka bir şey söylemedi.”

“özgünlüğü sınırlandırma” teması altında öğretmenin etkinliklerde kullanılacak malzemeler, etkinliklerde yapılacak şeyler ve etkinliklerin yapılışı sürecinde çocuklara müdahaleci davranabildiği, genel olarak farklı seçenekler sunma ve esneklik sağlama eğiliminde olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenin bu yaklaşımı, öğretmenin çocuklar karşısında güç kullanmadığı destekleyici tutum anlayışına ve bu anlayış sayesinde çocukların kendilerini rahatça ifade ettikleri, dinlendikleri, kendilerini değerli hissettikleri, dolayısıyla keşfetmek ve yeni şeyler denemek için istek duydukları ortamların oluşmasını (<http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9>) engelleyici olarak değerlendirilmektedir.

G. 8. S. 19-22. “Çocuklar serbest oynamaya devam ediyorlar. Öğretmen bu arada yapacakları etkinliği bilgisayardan açtı. Kesilmesi gereken parçaları çiziyor. Y. Teyze de ona yardım ediyor. Her çocuk için aynı renkte hazırlanıyor etkinlik. Artmış kartonlardan hazırlandığı için farklı tonlar var ama renk aynı.”

G. 7. S. 62-63. “Öğretmen kil hamuruyla yapılacak çalışma için çocuklara “herkes müzede gördüklerinden istediği bir şeyi yapsın” dedi. Hemen ardından “ben vazo yapmak isterdim” dedi.”

G. 7. S. 83-87. “Çocuklardan biri öğretmen beğenmediği için yaptığı şeyi değiştiriyordu. Onun yanına gitti öğretmen. “ne yapıyorsun” diye sordu. Kız

“hamam” dedi. Öğretmen “zor olmayacak mı, tabak falan yapsaydın ya” dedi.”

G. 2. S. 14-16. “Öğretmen etkinlikleri hazırlıyor. Herkesinki aynı renk malzemedden hazırlanıyor. Öğretmen çiziyor, çocuklar kesecekler.”

G. 1. S. 13-14. “Etkinlikte kağıda yapıştırılması gereken makarnalar var. Bir erkek çocuk makarnaları öğretmenin söylediği yerlerden farklı yerlere yapıştırmış. Öğretmen “neden böyle yaptın” dedi ve sonra hemen yapıştırması gereken yerleri gösterdi.”

G. 7. S. 68-70. “Çocuklar kil hamuruyla çalışıyorlar. Bir çocuk yapmak istediği şeyi yaparken hamuru bitti. Hamurları öğretmen kendi belirlediği miktarlarda dağıtmıştı. Öğretmen gidip “bu az geldi” dedi. Öğretmen de ona “biraz ince yapabilirsin” dedi ve ek malzeme vermedi. Çocuğun yaptığı şeyi bozması gerekiyor.”

“zaman yönetimi problemi” teması altında öğretmenin etkinlik sürecinde zamanı etkili bir şekilde kullanamadığı durumlar gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yönetsel becerilerden biri olan zaman yönetimi, uygulamaların daha başarılı olmasını olanaklı kılacak bir beceridir. Bu beceri kişinin kendisini kontrol etmesi ile de ilgili bir durumdur (Çelebi Öncü ve Ünlüer, 2011). Öğretmenin zaman yönetimini etkili bir şekilde yapamaması elbette çocuklara direkt olarak etkileri yansıyan bir durumdur. Hem başladıkları işi bitirebilmeleri açısından hem de kendi hızlarında ilerleyebilme imkanı bulabilmeleri için sınıfta zaman yönetimiyle ilgili sorunların en aza inmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ancak yapılan gözlemlerde sık sık zaman yönetimiyle ilgili bir olumsuzluk yaşandığı görülmüştür. Bu durumun resmi program doğrultusunda planlanan etkinlikleri aksatabileceği gibi, çocukların başladıkları işi bitirme sorumluluğunu yerine getirmeleri ve ihtiyaç duydukları kadar zamanları olduğu güvenini duymaları açısından da olumsuz bir durum olduğu düşünülmektedir.

G. 5. S. 124-128. “Etkinlik yapılacak. Öğretmen çocuklara açıklama yapıyor. Sonra saati gördü ve “çok geç kalmışız hemen bir tane kareye çizelim. Sevgi denince aklınıza ne geliyor” dedi. Bir kaç çocuğa söz hakkı verdi. Sonra “hemen bir kareye sevgi deyince aklımıza ne geliyor çizelim sonrasını yarın yaparız çünkü kahvaltuya geçeceğiz” dedi.”

G. 3. S. 184-186. “Çocuklar etkinliklerini bitirmeye başladılar. İlk bitirenler öğretmenin etkinliği ilk verdiği grup. Çocukları tek tek yanına çağırarak ve isimlerini yazarak veriyor kağıtları ve bu da uzun zaman alıyor. Bu arada diğerleri bekliyor, etkinliklerini alanlar yapmaya başlıyor, gruplar arasında zamana dayalı ilerleme farkları da meydana geliyor.”

“deneyim fırsatını sınırlandırma” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklara etkinlikleri ile ilgili rehberlik etmek yerine doğrudan müdahalelerde bulunduğu gözlemlenmiştir.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler rehber ya da koç gibi görevler üstlenerek (Kroll, 2004; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014) çocukların kendi deneyimlerinin ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlarlar. Ancak bu sınıfta yapılan gözlemlerde öğretmenin çocukların yardıma ihtiyaç duyduklarını fark ettiğinde veya etkinliğe ayırdığı zaman yetişmediğinde çoğu zaman çocukların etkinliklerine müdahale

edip, kendisinin yaptığı gözlemlenmiştir. Bu durum çocukların üstlendikleri işi bitirmeleri ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme yolları aramaları ve bulacakları yolları deneyerek sonuçlarını görme fırsatlarını engellemektedir.

G. 1. “Çocuklardan biri biraz geri kalmış gibi sınıf geneline göre. Öğretmen yanına gitti, çocuğun etkinliğini yaptı ve bitirdi.”

G. 1. “Etkinlikte yapıştırılacak şeyler var. Yapıştırılmayanların kağıdına yapıştırıcıyı öğretmen sürüyor.”

G. 6. S. 194-197. “Bir kız etkinliğiyle ilgili bir soru sorarak öğretmenin yanına geldi. Öğretmen kağıdı aldı kızın elinden ve anlata anlata tüm etkililiği kendisi yaptı bitirdi, kıza geri verdi. “hadi şimdi boya” dedi. Yanına gelen tüm çocuklara aynı şeyi yapıyor.”

G. 3. S. 182-183. “Etkinlik devam ediyor. Etkinlik kağıtlarında toplama işlemleri var. Çocuklar sonucu bulup kutucuklara yazacaklar. Yanlış yapan bir kız var. Öğretmen onun kağıdını aldı “bak bunu da ters yazmışsın, bak bunu da yanlış yazmışsın” diyerek bütün yanlışlarını silip doğrularını yazdı ve kızın etkinliği bu şekilde bitmiş oldu.”

G. 5. S. 49-54. “Bir erkek çocuk çalışmasını yapıyordu. Yapıştırıcısını yapıştırılacak olan yere sürüyordu. Öğretmen elinden aldı ve yapıştırılacak olan

şeye sürdü. Çocuğa “böyle daha kolay olur, yoksa denk getiremiyorsun” dedi. Yapıştırıcıyı sürdü, yapıştırılacak şeyi de kağıda yapıştırdı. Çocuğun işi bitmiş oldu “al yapıştırıcının kapağını kapat kaldır şimdi” dedi ve oradan ayrıldı. Çocuğun yapıştırması bitmiş oldu.”

G. 4. S. 78. “Çocuklar etkinliği yapmaya devam ediyorlar. Etkinliklerde bir yere delik açılması gerekiyor, öğretmen onları açıyor sırayla. Öğretmenin işini bitirdiği çocuklar bekliyorlar. Bu arada henüz bitmemiş üç etkinlik denk geldi. Öğretmen onları kendisi yapıp bitirdi etkinliğin sahibi çocuklara bir şey söylemeden.”

G. 3. S. 88-89. “Çocuklardan birinin etkinliğinin az bir yeri kalmıştı. Öğretmen yanına gitti, kalan yeri tamamladı, bitirdi ve sınıfa dönüp “K. Bitirdi” dedi. Etkinliği alıp çocuğun yanından uzaklaştı. Çocuk bir süre öğretmenin arkasından baktı, sonra arkadaşlarının yanına gitti.”

“rutinler” teması altında öğretmenin etkinliklere geçerken sessizliği ve düzeni çocuklara belirli tekerlemeleri söyleterek sağlamaya çalıştığı durumlar gözlemlenmiştir.

Rutinler sınıfta belli bir düzenin sağlanması için gerekli ve işlevsel olabilir. Ancak bu sınıfta kullanılan etkinliğe hazırlık rutinlerinin genel olarak çocukların sessiz olmaları, öğretmenlerinin istekleri doğrultusunda hareket etmelerini sağlayacak özellikte olduğu görülmüştür ve bu nedenle bu sınıftaki rutinlerin çocukların kendi istekleri ve kararları doğrultusunda uyumlu davranışlar sergileme becerilerini geliştirebilecek özellikte bir olduğu düşünülmektedir. Ancak otorite ve sıkı disiplin

ortamında yetişen çocukların, kendilerini ifade etmekte ve diğer insanlarla iletişim kurmakta güçlük çekebilecekleri söylenebilir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2015).

G. 5. S. 131. “Etkinliğe geçecekler. Öğretmen bir tekerleme başlattı, çocuklar da hemen söylemeye başladılar. Tekerleme “denizyıldızı çocukları öğretmenin sözünden hiç çıkmaz” cümlesiyle bitiyor. Bu sınıfın okuldaki adı “denizyıldızları”.”

G. 3. S. 125-127. “Türkçe etkinliği yapılacak. Öğretmen “kim kolları bağla yaptırarak” diye sordu. Bir kız seçti, yaptılar. Şimdi etkinliğe geçilecek.”

G. 4. S. 19-25. “Öğretmen “şşş güzel otur, şşş hazır olmak için ne tekerleme söylüyorduk?” dedi. Çocuklar söylemeye başladılar. Söylediler. Öğretmen “en çok şu masa söyledi, diğerleri unuttu mu? Hadi bakalım bir daha söylüyoruz” diyerek bir masayı gösterdi. Bu sefer çocuklar daha yüksek sesle söylediler. Şimdi etkinliğe geçiliyor.”

“soru sorma” teması altında öğretmenin etkinlikleri çocuklara sorular sorarak incelemeye ve çocukların da birbirlerine sorular sormalarını destekleyecek ortamlar oluşturmaya çalıştığı durumlar gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin sordukları sorular çocukların düşünmelerini, akıl yürütmelerini ve bilmelerini destekleyecek potansiyele sahiptir (Gillies, 2011). Çocuklara yöneltilecek sorular onların seviyelerine uygun olduğu sürece düşünme, karar verme, sorgulama ve kendilerini ifade etme fırsatı bulmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda grupla yapılan çalışmalarda kullanılan sorular çocukların birbirlerinin cevaplarını duyarak, farklı düşünceleri de görmelerine fırsat tanıyacaktır.

G. 6. S. 3-5. “Öğretmen yapılacak etkinliklerle ilgili sorular soruyor. Sanat etkinliği yapacaklar. Gemi. Öğretmen gemiyle ilgili sorular soruyor. Daha önce gemiyle ilgili çalışma yapmışlar onu hatırlatarak sorular soruyor. Çocuklar da cevap veriyorlar. Katılmak istemeyen yok.”

G. 8. S. 79. “Öğretmen hikaye anlatıyor. Sahneleri hikaye kitabından çocuklara gösteriyor. Kendisi okumadan önce bazı sahnelerde çocuklara “sizce burada ne olmuş” diye soruyor.

G. 8. S. 55-57. “Öğretmen çocuklara sandalyelerini alıp U şeklinde oturmalarını söyledi. Önceki etkinliği bitmeyen çocukları tek masaya topladı. U şeklinde oturan çocuklar birbirlerine bilmeceler soruyorlar.”

G. 1. S. 2-4. “Öğretmen yapacakları etkinliğin örneğini gösteriyor. Sorular sorarak etkinliği incelemelerini sağlıyor. Bu arada çocuklara nasıl yapabileceklerini de anlatıyor ama son olarak “istediğiniz gibi tamamlayabilirsiniz” dedi ve etkinliğe geçiliyor.”

“seviye” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklardan seviyelerinin üzerinde beklenti içerisine girebildiği durumlar gözlemlenmiştir.

Ancak alan yazına bakıldığında çocuğun gelişimsel düzeyi göz ardı edilirse onun öğrenmeye hazır olduğu anın yakalanamayacağı ve çocuğun başarısını engelleyecek derecede zor bir materyal sunulmuş olacağı (Bodrova ve Leong, 2010) görüşü göze

çarpmaktadır. Bu nedenle öğretmenin bu yaklaşımının çocukların kendileriyle ilgili olumsuz algılamalara kapılmalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

G. 1. S. 137-139. “Toplama çıkarma işlemi yaptırıyor öğretmen. Etkinlik kağıdının bir örneği panoda asılı. Öğretmen işlemleri önce sözel olarak soruyor, cevaplamalarını bekliyor. Yanlış cevap gelince başkasına soruyor ama çocuklar doğru cevapları veremiyorlar bu şekilde sorulunca.”

G. 1. S. 127-130. “Toplama çıkarma işlemi yaptırıyor öğretmen. Etkinlik kağıdının bir örneği panoda asılı. Kız çocuklardan birine bir işlem sordu. Kız bilemedi. Öğretmen onu yanına çağırdı, çizdirerek yaptırıyor. Biraz önce zihinden yapmasını bekleyerek sormuştu. Kıza işlemi yaptırdı ve sonra tüm sınıfa “6 yazın” dedi.”

G. 6. S. 63-66. Sonra “bu kadar ipucu verdikten sonra ben de küçük yaşlara söz hakkı veririm” dedi- küçük yaş grubundan misafir çocuklar var sınıfta. Öğretmen onlara cevap hakkı verdi ve çocuklar doğru cevabı bildiler. Sınıfın çocukları mızıldandılar kendilerine söz hakkı verilmediği için. Öğretmen onlara “ipucu verdikten sonra bildiğinizi anladım ama ipucu vermeden bilemediniz ki” dedi.”

“otorite” kategorisi altında “karar süreci”, “baskı” ve “çözüm üretme fırsatını sınırlandırma” temaları oluşmuştur.

“karar süreci” teması altında öğretmenin etkinliklerle ilgili alınacak kararlarda baskın olduğu ve çocukların kendi etkinlikleri hakkında karar vermelerine fırsat tanımadığı durumlar olduğu gözlemlenmiştir.

Bireyler yaşamlarına problem çözerek ve kararlar vererek devam ederler. Bu kararlar ve problemler bireyin sonraki yaşantısına önemli temeller oluştururlar. Problem çözme ve karar vermede düşünme yapıları kullanılır. Birey bu yapıları kullanarak çevresindeki insanlarla olan ilişkilerini düzenlerler (Tok, 2011). Öğretmenin çocukların karar verme fırsatları yaşamalarını engelleyici yaklaşım sergilemesi çocukların bireysel olarak bu sayede edinecekleri deneyimleri kazanabilmelerini engelleyici olmasının yanı sıra bunun olumsuz bir sonucu olarak akranlarıyla ve diğer insanlarla olan ilişkilerini de etkileyecektir.

G. 3. S. 67-73. “Etkinlik sürüyor ve çocuklar gayet dikkatli, dağılmadan çalışıyorlar. Öğretmen onlara “biraz sonra toplayacağım, Türkçe etkinliğime geç kalıyorum. Verdiğim süre yeterliydi. Yarın da başka etkinlik yaptıracağım, bu kalır. Fırsat olursa yapılız artık” dedi. Çocuklar yapmaya devam ediyorlar.”

G. 7. S. 76-77. “Bir çocuk daha “ellerimi yıkamaya gidebilir miyim” diye seslendi öğretmene. Öğretmen ona “gelip bakacağım, bekle” dedi.”

G. 7. S. 148-153. “Şimdi başka bir oyun oynayacaklar. Öğretmen “bir ebe lazım” dedi. “sayışalım” dedi. Kendisi sayışma yapmaya başladı ama sayışmayı yarıda kesti ve ebeyi seçti. Çocuklar tekerlemeyi devam ettirmeye çalıştılar ama öğretmen “yeter bu kadar seçtik işte” dedi.”

G. 1. S. 28-29. “Kız çocuklardan biri öğretmene “bitti” dedi. Etkinliğini bitirmiş. Öğretmen yanına gidip baktı ve “dalgaların seyrek olmuş, sıklaştı” dedi, oradan ayrıldı.”

G. 1. S. 38. “Etkinliğine devam eden iki çocuk vardı. Onlardan birine “tamam o bitmiş” dedi. Yanına gitti, toplattı.”

“baskı” teması altında gerek etkinliklerde gerek etkinlik dışı gelişen olaylarda, öğretmenin yapılmasını istediği şeyler konusunda ve kendisine sorulmadan yapılan şeyler olduğunda çocuklara kendi söylediklerinin yapılması için ısrar ettiği durumlar gözlemlenmiştir.

Çocukların neyi nasıl yapacaklarına dair karar vermelerini sağlama, kendi ilerlemelerini izlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayacaktır (Whitebread ve Coltman, 2010; Akt: Adagıdeli ve Ader, 2014). Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenin kendi dediği doğrultuda hareket etmeleri için çocuklara baskı uygulayabildiği gözlemlenmiştir. Bu durumun çocukların karar verme, kendi isteklerini gerçekleştirme, tercih yapma süreçlerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir çünkü öğretmenin bu tavrı karşısında çocukların onun isteklerini yerine getirmek zorunda kaldıkları görülmüştür.

G. 1. S. 114-117. “Toplama çıkarma yapılacak. Öğretmen bir çocuğu yanına çağırdı “gel burada otur.” dedi. Çocuk gelirken su içmek istedi. Öğretmen “önce gel buraya otur” dedi. Çocuk geldi oturdu ama su içmek için hala bekliyor.”

G. 3. S. 74-85. “T. etkinlik sürerken “pes ettim” dedi... Sonra pes ettim diyen çocuğa “neden

yapmıyorsun” diye sordu. Çocuk da ona “ben pes ettim” dedi. Öğretmen “kalk o zaman” dedi. Çocuk kalktı. Öğretmen “diğer etkinlikleri de yapmayacaksın” dedi. Çocuk umursamadı. Öğretmen konuşmaya devam etti “öyle senin istediğın etkinliklerle olmaz. İsteddiğın etkinliğe gir istemediğine girme, olmaz” dedi.”

G. 3. S. 147-151. “Oyun oynayacaklar. T. kitaplara bakıyordu. Öğretmen ona “katılacak mısın?” diye sordu. T. de “hayır” dedi. Öğretmen de ona “kitap da okumayacaksın o zaman” dedi. T. de kitabı bıraktı, “katılıırım o zaman” dedi ve oyun oynayacakları yere, arkadaşlarının yanına geçti.”

G. 5. S. 67-72. “Öğretmen “yeter kapat şimdi” dedi. Çocuk devam etti. Öğretmen “sana yeter dedim, artık kapanır dedim, niye dinlenmiyorum” diye bağırdı. Çocuk kapağı kapattı ve konu hemen orda bitti.”

G. 6. S. 157-161. “Öğretmen çocukları tek tek yanına çağırarak isimlerini yazıp etkinlik kağıtlarını dağıtıyor. Kalemler dağıtılmadı henüz. Etkinliğini alan çocuklar oturup bekliyorlar bir şey yapmadan. Bir erkek çocuk yerini değıştiriyordu, öğretmen gördü, kızdı “çabuk Ç.’nin yanına geçip otur, sanki öğretmenden izin almış gibi yer değıştiriyor” dedi.”

G. 4. S. 108-109. “Öğretmen bir çocuğın etkinliğini düzeltiyordu. Çocuğa “benim dediğimi yap

benim dediğimi” dedi. Çocuk bir şey söylemedi. Başka bir konuşma geçmedi aralarında.”

G. 1. “Çocuklardan isteyenler sırayla kalkıp şarkı söylüyorlar. Artık kimse parmak kaldırmadı. Öğretmen de “diğerleri de söyleyecek. Ben herkesin söylemesini istiyorum.” Dedi. Şimdi istemeyen çocukları da kaldırıp şarkı söyletiyor.”

G. 4. S. 87-90. “Etkinliğini bitiren çocuklardan biri sınıfta dolaşıyordu. Öğretmen ona “sen neden dolaşıyorsun” dedi. Çocuk da “etkinliğim bitti” dedi. Öğretmen “ben görmeden, bitti demeden sen nasıl karar verebiliyorsun ki” dedi. Çocuk da etkinliğini alıp yerine oturdu.”

G. 1. S. 87-91. “Yüzük oyunu oynanıyor. Çocuklar daire şekliyle ve tüm çocukların bir yerinden tuttuğu ipte bir yüzük var ve çocukların bu yüzüğü ipi hareket ettirerek, yüzüğe dokunmadan ilerletmeleri gerekiyor ama çocuklar ipi öğretmenin söylediği gibi tutamıyorlar ve oyun düzgün ilerlemiyor. Öğretmen sinirlendi. “ben illa böyle tutulmasını istiyorum.” dedi. Çocuklar oyunu oynayamıyorlar ama öğretmen devam ettirmeye çalışıyor.”

“çözüm üretme fırsatını sınırlandırma” teması altında öğretmenin çocukların kendi aralarında gelişen bazı diyaloglara veya kendi başlarına yapmaya çalıştıkları bazı işlere müdahale ederek çocukların bu süreçlerle mücadele etmelerini sınırlandırdığı durumlar gözlemlenmiştir.

Bir çocuğun oyundan dışlanması gibi akranlarıyla arasında gelişen durumlarda öğretmenin ne yaptığı, ne söylediği ve öğretmenin çocuklarla kendi ilişki ve etkileşimleri, çocukların akranlarıyla sosyal gelişimlerini şekillendirir (Howes, 2013). Öğretmenin bu şekilde müdahalede bulunması, çocukların birbirleriyle girecekleri çatışmalarda çözüm aramaları ve birlikte bir sorunu çözmek için çaba göstermeleri gibi deneyim ve duyguları yaşamalarını sınırlandırıcı olarak değerlendirilmektedir.

G. 1. S. 157-161. “Çocuklardan biri başka bir çocuğa “çalışman güzel olmamış” dedi. O çocuk da “sana ne benim resmimden” dedi. Öğretmen bunu duydu ve sana ne diyen çocuğa “arkadaşımıza böyle söylemiyoruz ama.” dedi. Sonra da “arkadaşının da senin resmini beğenmemek gibi bir hakkı yok.” dedi. “biz burada sana neyi öğrenmedik.” dedi. Konu öylece kapandı.”

G. 5. S. 89-94. “Öğretmen çizgi filmi kapattı. “evet, minderleri alıp daire olalım” dedi. Çocuklar sandalyeleri kaldırıyorlar ve minderleri alıyorlar. Daire şeklinde oturmaya çalışıyorlar ama beceremiyorlar. Öğretmen “ama olamadınız ki” dedi. Sonra “herkes kalksın, önce minderleri dizelim” dedi. Şimdi tek tek kimin nereye minderini koyacağını söylüyor.”

“paylaşım ortamı” kategorisi altında “kendini ifade fırsatı vermeme”, “deneyim fırsatı verme” ve “farklı görüş paylaşımını sınırlandırma” temaları oluşmuştur.

“kendini ifade fırsatı vermeme” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklara kendilerini ifade etmeleri için yeterli zamanı tanımadığı durumlar gözlemlenmiştir.

Çocukların duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı bulmaları, bu duygu ve düşüncelerini tekrar gözden geçirmelerini ve dillerini kullanmalarını destekleyici bir durum olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bu şekilde bir iletişim kuracakları için başka insanlarla aralarında etkileşim olmasını da beraberinde getirecektir. Ancak öğretmenin çocuklara bu konuda zaman tanımama yönünde gösterdiği davranışlar çocukların hem kendi içlerinde hem diğer insanlarla iletişim halindeyken yapmaları gereken düşünce organizasyonlarını geliştirme fırsatlarını sınırlandırıcı bir durum olarak değerlendirilmektedir.

G. 7. S. 20-27. “Kahvaltıdaız. Öğretmen yemeğini yemeyen çocuklardan birine “neden yemiyorsun” dedi. Çocuk tabağına baktı, cevap vermedi. Öğretmen ona “evde kahvaltı yaptın mı” dedi. Çocuk “evet” dedi. Öğretmen “doğruyu söyle” dedi. Çocuk “simit yedim, peyn...” diye anlatırken öğretmen “anlatma gerek yok, yaptım diyorsan tamam” dedi.”

G. 7. S. 48-50. “Sınıf Cuma günü müzeye gitmiş. Öğretmen çocuklara “orda neler gördünüz” diye sordu. Çocuklar akıllarına gelenleri söylemeye başladılar. Sıra bir kız çocuktaydı. Kız da anlatıyordu neler gördüğünü. Öğretmen birden “eveet boya önlüklerini giymek isteyen giysin” dedi. Kız sustu.”

G. 6. S. 163-165. “Öğretmen “bu sayfaya bakınca ne anlıyorsunuz kim anlatacak ne yapacaktınız” dedi ve hemen kendisi anlatmaya başladı. Ne yapacaklarını söyledi.”

“deneyim fırsatı verme” teması altında öğretmenin çocukların merakla denemek istedikleri bir şeyle karşılaştığında buna fırsat verdiği durumlar gözlemlenmiştir.

Pek çok araştırmacıya göre karar verme problem çözmedeki ilk adımdır (Aydoğan, 2012). Öğretmenin çocuklara sorular sorması, bu soruların çözümlerinde onlara fırsat vermesi çocukların hem zihinsel süreçlerini kullanmalarını hem de bir problemi çözerek duygusal anlamda da olumlu yaşantılar kazanmasını destekleyecektir. Yapılan gözlemler öğretmenin bu yöndeki deneyimleri destekleyecek yaklaşımlar sergileyebildiğini göstermektedir.

G. 7. S. 141-146. “Çocuklar sınıfın ortasında bağırarak yüksek sesle konuşarak koşturuyorlar. Öğretmen sınıfa geldi, kısa bir süreliğine çıkmıştı. “daire olmamışız ama” dedi. Oldular ve sınıf iki gruba ayrıldı. Niye daire olduklarını anlamadım. Öğretmen “gruplar arka arkaya geçsinler” dedi. Geçtiler. Öğretmen “peki iki grup aynı hizada mı” dedi. T. birden ortaya atıldı ve “ben bir bakıym” dedi. Bir grubun önünden başlayıp diğerinin önüne kadar ayağını çizgi çizer gibi sürüyerek kontrol etti ve “aynıymış” dedi. Bu arada öğretmen hiçbir müdahalede bulunmadı.”

“farklı görüş paylaşımını sınırlandırma” teması altında öğretmenin zaman zaman çocukların bir konuda düşündükleri şeylerle ilgili paylaşımlarını sınırlandırdığı, bu şekilde oluşturulabilecek tartışma ortamı yaratma fırsatından yararlanamadığı durumlar gözlemlenmiştir.

Yakınsak gelişim alanında bilginin içselleştirilmesi dışsal olayların otomatik bir sonucu değildir. Çocuklar kendi bilgilerini ortaya koyar ve yapılanma diğerleri ile etkileştiği oranda oluşur (Wertsch, 2008; Akt: Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Ancak çocuklar görüş paylaşımı fırsatlarıyla yeteri kadar karşılaşmazlarsa hem kendi

görüşlerini organize ederek başkalarıyla paylaşma hem de başkalarının kendilerine özgü yaptıkları düşünce organizasyonlarını görme deneyimleri sınırlanacaktır.

G. 6. S. 101-105. “Öğretmen çocuklara deniz taşıtlarını sordu, çocuklar cevap veriyorlar. Bir tanesi “karton. Onun üstüne bir şey koyup gönderebiliriz” dedi. Öğretmen “karton öyle mi” dedi. Çocuk “evet” dedi. Öğretmen “ben deniz taşıtlarını soruyorum” dedi ve başka bir çocuğa söz hakkı verdi.”

G. 6. S. 106-110. “Öğretmen bazı deniz taşıtlarının resimlerini ve fotoğraflarını gösteriyor çocuklara. Bir araç gösterdi ve “bu ne taşır” dedi. Bazı çocuklar “çanta taşır” diye cevap verdiler. Öğretmen onlara “bu yük taşır. Ne taşır diyorum, siz çanta diyorsunuz. Bu yük taşır” dedi ve başka resme geçti.”

“duygusal atmosfer” kategorisi altında “rencide etme”, “etiketleme”, “küçümseme”, “suçlayıcı yaklaşım”, “motivasyonu düşürme” ve “ceza” temaları oluşmuştur.

“rencide etme” teması altında öğretmenin bazı durumlarda çocukları rencide edebilecek söylemlerde ve hareketlerde bulunduğu gözlemlenmiştir.

G. 6. S. 24-27. “ Çocuklar çalışmaya devam ediyorlar. bir erkek çocuk el işi kağıdı istedi öğretmenden. “kağıt alabilir miyim öğretmenim”. Öğretmen “oğlum sen kaçınıcı kağıdı istiyorsun, napıyorsun sen kağıtları? Al. Bir daha vermem” dedi. Çocuk alıp gitti.”

G. 4. S. 86. “Öğretmen delik açılması gereken etkinliklerle uğraşmaya devam ediyor. Bir çocuk yapıştırmasını bitirmemiş henüz. Öğretmen bunu görünce sınıfa “zaten etkinliğim yetişmemiş, bir de sizinle uğraşamam” dedi yüksek sesle. Başka bir şey söylemedi. Uğraşmaya devam ediyor.”

G. 3. S. 101-108. “Öğretmen bir çocuğun yanına oturmuş, etkinliğine yardım ediyordu. T. arkasında dolaşıyordu. Başka çocuklar da vardı sınıfta dolaşan. Öğretmen T.’ye dönüp “oğlum sen ne yapıyorsun burda” diye bir bağırdı. Bir kez daha aynı şekilde bağırdı. Çocuk olduğu gibi hareketsiz kaldı. Bir süre durdu, öğretmen arkasını dönünce oradan ayrılıp yerine oturdu. Diğer çocuklar bu durumu hiç umursamamış görünüyorlar.”

G. 3. S. 110-116. “Öğretmen T.’yi bir köşeye gönderdi orada oturması için, ceza olarak. O da orda bir parça grapon kağıdı bulmuş elinde onunla oynuyordu. Öğretmen ona seslendi “onu bana getir” diye. T. kağıdı elinde yuvarlayarak getiriyordu. “ben sana getir onu dedim” diye bağırdı. Bir süre durdu. Sonra “götür çöpe at şimdi onu” dedi. Çocuk götürüp attı ve öğretmen tekrar ceza köşesine gönderdi çocuğu.”

G. 3. S. 117-119. “Kız çocuklardan biri etkinliğini panoya asmak istedi. Öğretmen kızdı “bırak onu, asılmaz o. bitmemiş etkinlik. Neyini asıyorsun” dedi. Kız da masaya bıraktı.”

“etiketleme” teması altında öğretmenin zaman zaman çocuklarla ilgili olumsuz gördüğü şeyler hakkında genellemeler yaparak çocuklara yönelik olumsuz söylemlerde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

G. 3. S. 190. “Öğretmen bir erkek çocuğa baktı. Çocuk etkinliğini yapıyordu. Ona “sen hala bitiremedin mi? Sanatta seni bekliyorum, her şeyde seni bekliyorum.” dedi, kızgın gibi.”

G. 4. S. 69-70. “Etkinlik devam ediyor. O sırada öğretmen bir çocuğun çalışmasını gördü. Oluklu kartonlardan tekerlek yapmış. Öğretmen o çocuğa “gene yanlış yapmışsın. Oluklar hep dışarı olacak” dedi.”

G. 3. S. 12-13. “Şimdi sınıf toplanıyor. Masalardan birinde bir kalem kalmış. Öğretmen “bunu kim bıraktı” diye sordu sınıfa. “Z. mi” dedi.

“küçümseme” teması altında öğretmenin çocukların yapamadıkları bir şey olduğunda zaman zaman çocukların beceremediklerini vurgulayıcı söylemlerde bulunduğu gözlemlenmiştir.

G. 3. S. 168-172. “Sadece bir kız bir erkek oturun” dedi. Çocuklar buna uymadılar. “Siz oturamadıysanız ben oturtayım” dedi kızarak. Şimdi yerleştirmeye çalışıyor 1 kız 1 erkek şeklinde. Oturttu. “Bu kadar kolay ama yapamıyoruz” dedi.”

G. 4. S. 74-77. “Öğretmen “ben bugün sizi bahçeye çıkaracağım dedi. Bir oyun anlattı. Nasıl oynayabileceklerini tarif etti. Sonra ç5e “oyunun adı da gol topu olsun” dedi. Öğretmen ona “Oğlum. Sen önce bu oyunun kurallarını öğren de. Bir de isim koyuyor” dedi.”

G. 6. S. 140-143. “Sonra oyuna devam edildi. Bir çocuk bulması gereken cevabı buldu. Öğretmen “çok ipucu verdiğiniz için buldu” dedi. Çocuğa “geç yerine” dedi.”

G. 4. S. 104-106. “Etkinliğini bitiren çocuklar oyuncaklarla oynamaya başladılar. Bu arada öğretmen bitirmeyen çocukların etkinlikleriyle ilgilenmeye devam ediyor. Bir erkek çocuk sırada bekliyordu. Çocuğa “ben size böyle mi gösterdim? Hiç olmuş mu? Neye benzemiş?” dedi.”

G. 2. S. 24-26. “Öğretmen yapılacak etkinliğin örneğini açtı bilgisayardan. Sonra tekrar anlattı. Sonra da “siz bu çalışmayı daha önce yapmıştınız ama istediğim gibi olmamıştı. Şimdi tekrar yapacağız” dedi. Çocuklar hiçbir şey söylemediler.”

“suçlayıcı yaklaşım” teması altında öğretmenin bazı durumlara önyargıyla yaklaştığı ve bu şekilde davranmaya devam ettiği durumlar gözlemlenmiştir. Bazı durumlarda çocuklara kendilerini ifade fırsatı vermeden, kendi düşüncesi doğrultusunda suçlayıcı bir tutum sergileme eğiliminde olduğu durumlar gözlemlenmiştir.

G. 6. S. 60-62. “Öğretmen bilmece soruyor. Çocuklar doğru cevabı bilemiyorlar. Öğretmen “ama siz beni dinlemiyorsunuz” dedi ve ipuçlarını tekrarladı.

G. 5. S. 63-64. “Üç çocuk çalışmalarını yapmaya devam ediyorlar. Öğretmen birinin yanına gitti “bu yapıştırıcının kapağını gene sen açtın demi” diye masalarında duran yapıştırıcıyı gösterdi. “ben sana ne dedim, gene neden böyle yapıyorsun” diye bağırıldı.”

G. 1. S. 122-126. “Öğretmen pano çıkarttı. Çalışma kağıdını panoya yapıştırdı. A4 kağıdı. Yazılar da sınıfın her yerinden görülebilecek büyüklükte değil. “herkes arkasına yaslınsın.” dedi. Arka masalarda oturan çocuklardan biri “ben göremiyorum.” dedi. Öğretmen ona “bakarsan görürsün.” dedi.”

G. 1. S. 142-143. “Toplama çıkarma işlemi yaptırıyor öğretmen. Etkinlik kağıdının bir örneği panoda asılı. Öğretmen bir kızın kağıdında işlemlerin birinin sonucunun farklı olduğunu fark etti. Kıza “niye beni izlemiyorsun?” dedi. Kızın oturtulduğu yer panoya uzak ve kızın sırtı tahtaya dönük.”

“motivasyonu düşürme” teması altında öğretmenin zaman zaman çocukların istek ve gayretlerini görmezden gelen söylemlerde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

G. 3. S. 64-67. “Etkinlik sürerken öğretmen bir kaç kere “çok yavaşsınız” dedi. “Sonra böyle giderse

bu çalışma bitmez yarım kalacak” dedi. Sonra da “yarın yaparsınız” dedi. Çocuklar gayet dağılmadan çalışıyorlar.”

G. 8. S. 118-121. “Öğretmen yapacakları matematik etkinliğini anlatıyor. Bir örnek soruyor çocuklara “5’ten 3 çıkarsa kaç kalır”. Bir erkek çocuk hemen “2” dedi. Öğretmen ona “Ş. sen yapabiliyorsun, biraz da arkadaşların söylesin” dedi. Çocuk sustu.”

G. 1. S. 150-152. “Toplama çıkarma işlemi yaptırıyor öğretmen. Etkinlik kağıdının bir örneği panoda asılı. Çocuklardan biri öğretmene “ben hepsini yaptım” dedi. Çocuğun tüm işlemleri doğru ama 1 rakamını ters yazmış. Öğretmen de çocuğa “1’i ters yazmışsın.” Dedi biraz alaycı bir ifadeyle. Çocuk da bozular gibi oldu ve bir şey söylemeden yerine oturdu, etkinliğine bakıyor.”

G. 7. S. 167-174. “Zıt kelime bulmaca oynayacaklar. Öğretmen anlattı. Çocuklardan biri bir kelime söyleyecek, diğerleri onun zıddını bulacaklar. Bir çocuk “kırık” dedi. Öğretmen “bu benim istediğim örnek gibi olmadı” dedi. O sırada başka bir çocuk “sağlam” diye cevap verdi. Öğretmen ona dönüt vermedi... Örnekler verilmeye devam ederken bir çocuk kendi kendine “kanamış kanamamış” dedi. Öğretmen ona kızarak “ne alakası var oğlum, ben bunu mu istiyorum” diye bağırdı ona. Sonra “ben zıt istiyorum siz olumlu olumsuz olarak cevap veriyorsunuz yaaa” dedi. Etkinlik bitti.”

G. 6. S. 111-117. “Öğretmen trafik işaretlerinin resimlerini gösteriyor çocuklara. “bunlara bakın” dedi. Bir işareti sordu “sizce bu ne” diye. T. söz hakkı istedi. Öğretmen ona “anladıysan konuş” dedi. T. yanlış cevap verdi. Öğretmen ona “anladıysan konuş demiştim” dedi ve başka bir çocuğa söz hakkı verdi.”

G. 6. S. 203-207. “Başka bir etkinliğe geçilecek. Bir çocuk şu an yapılan etkinliğini getirdi gösterdi öğretmene ve “eve götürebilir miyim” dedi. Öğretmen ona “eve götürülecek bir şey yok. Yanlış olmuş. Olmamış. Ben düzeltereğim onu, götüremezsin” dedi, sınıftan çıktı.”

G. 7. S. 71-75. “Kil hamuruyla çalışma yapıyorlar. Çalışmasını bitiren çocuklar ellerini yıkamak için lavaboya gitmeye başladılar. Kız çocuklardan biri de bitirmiş ve öğretmene “ellerimi yıkamaya gidebilir miyim” dedi. Öğretmen ona “ne yaptığına bakıyım önce” dedi. Kız yaptığı şeyi getirdi. Öğretmen “bu böyle olmaz, süsle biraz, böyle kaldırmam ben onu” dedi ve kızını yerine gönderdi.”

G. 7. S. 78-82. “Çalışmasını bitiren bir kız çalışmasını alıp öğretmenin yanına gidip gösterdi. “bitti” dedi. Öğretmen kıza “bu ne böyle” dedi. Kız da “tepsi yaptım” dedi. Öğretmen “daha güzel bir şey yapsana” dedi. Kız cevap vermedi, yerine gidip oturdu, şimdi yaptığı şeyi değiştiriyor.”

“ceza” teması altında öğretmenin çocukları onaylamadığı bazı durumlarda çocuklara ceza verme yolunu seçtiği gözlemlenmiştir.

G. 6. S. 171-177. “Öğretmen bir erkek çocuğu yanına çağırdı. Sabah bu çocuğa ödevini getirmediği için ceza vermişti. “ceza yetti sanırım demi. Yarın getir çalışmanı, yoksa daha büyük olur cezan” dedi. Sonra tüm sınıfa dönüp “çalışmalarını getirmeyenler yarın getirsinler, yarın son gün” dedi. Bir erkek çocuk öğretmene “ben de getirmedim” dedi. Öğretmen ona “yarın getir işte” dedi. Konu kapandı. Başka ceza alan çocuk olmadı.”

G. 7. S. 161-166. “Öğretmen “peki neden kırdın” diye sordu. Gene kız hiçbir tepki vermedi. Öğretmen “Ç. de senin yaptığını kırsın mı? Peki ben kırayım mı?” dedi. Kızdan hiçbir tepki yok. Öğretmen ona “ceza olarak senin yaptığın şey sergilenmeyecek. Ç.’ye yarın gene kil vereceğim. Ç. Bir şansın daha oldu” dedi. Konu kapandı.”

Öğretmenin davranışları çocukların toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünden etkili olacağından, öğretmen çevrede bulunan tüm materyallerin ve durumların, öğrenme durumları haline getirilebileceğini görmek ve duruma yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur (Katz ve Chard, 2000; Akt: Aydoğan, 2012). Ancak sınıfta yapılan gözlemler düşünülerek, Blair’in (2008) beynin bölümlerinin, karmaşık akıl yürütme ile duygusal uyarılma, duygusal düzenleme ve motivasyon ile birlikte okul öncesi dönem ve erken çocukluk döneminde hızla ve etkileşim içinde geliştiğini ve çocukların sosyal ve öğrenme çevrelerinde edindikleri deneyimlerinden etkilendiği yönündeki görüşü göz önüne alındığında, öğretmenin duygusal anlamda çocuklara olumsuz mesajlar verebilecek durumların

oluşmasının önüne geçememesi ve bu mesajların oluşumunda zaman zaman rol alıyor oluşu olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

4. 2. 2. 5 Yaş Sınıfı Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

5 yaş sınıfı öğretmeniyle yapılan görüşmede ilk olarak örtük programla ilgili genel görüşü öğrenilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenin örtük programın hem çocuklar arasındaki ilişkileri hem de çocukla öğretmen arasındaki ilişkileri etkilediği görüşünde olduğu görülmektedir. Ancak yaptığı açıklamalar ve verdiği örnekler paralelinde çocuklar arasındaki ilişkiyi örtük program açısından daha ön planda olduğu görüşü öne çıkmaktadır.

5Ö: Örtük program, yani gizil öğrenme...

5Ö: Bence hem birbirleriyle hem de öğretmenle ilişkilerini kapsar.

5Ö: Çocuklar beraber öğreniyorlar, birlikte öğreniyorlar. Oyun oynayarak öğreniyorlar zaten, yaşayarak öğreniyorlar. Bence öyle, bu şekilde.

Öğretmenin örtük programın etkisini olumlu ve güçlü olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu etkileri çocukların birbirlerinden öğrenmelerine dayandırarak açıklamaktadır. Öğretmenin etkisini daha düşük düzeyde bulmakta olduğu anlaşılmaktadır.

5Ö: Olumlu etkileri çok.

5Ö: Örtük programın çocuklar üzerindeki etkisi önemli. Büyük ve olumlu yönde in gelişiyor.

5Ö: Yani diyelim bazısı işte ben şunu bilmiyorum ben bunu bilmiyorum diyor bir başkasıyla oyun oynarken, onu izlerken ortaya çıkarıyor; yani aslında o da biliyor, bildiği o şekilde ortaya çıkıyor. Ondan sonra “aaa ben biliyormuşum”...

5Ö: Örtük programın etkisi bence güçlü; yani piknikte de açık havada özellikle dışarıda olan, hani kurallı olmayan oyunlarda çocukların birbirlerinden öğrenmeleri bu program sayesinde önemli bence. Bana göre daha önemli. Öğretmenin kontrolünde olan şey; bugün şu şarkıyı öğreneceğiz, hani bunu öğretirsin, bir iki defa tekrar edersin. Çocuk öğrendiyse öğrenir, öğrenmediyse orda kalır diyelim. Hani ezbere dönük olur öbür programda ama bunda yaparak, yaşayarak, dışarıya, bahçeye çıkar, birbiriyle oynarken, bir şarkı söyler veya başka bir şey öğrenir.

5Ö: Sınıf içerisinde etkinliklerde kullanılıyor. Biz daha çok anaokullarında şeyde olduğu gibi lideri örnek alarak tabi bazen bunları da göz yumuyoruz, özellikle serbest zamanlarda örtük öğreniyorlar çocuklar birbirlerini görerek ve bahçede.

Öğretmenin çocukların birbirlerini ve yakın çevrelerindeki diğer kişileri taklit etmelerini ve bu taklitler sırasında öğrendikleri şeyleri, örtük program kapsamında

değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Buna ek olarak bazı öğrenme merkezlerinin bu konuda daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

5Ö: Bizi de yapıyorlar taklit, öğretmencilik taklitleri yapıyorlar. Hatta evde de böyle yaptıklarını duydum velilerden.

5Ö: ...Ama birbirlerinden de etkilenip öğreniyorlar. İşte taklit ediyorlar zaten görerek. Bunu sen gözlüyorsun. Özellikle serbest zaman merkezlere yönlendirdiğimizde. Evcilik merkezine gidiyorlar, drama.

5Ö: Benim gibi hikaye kitabını eline alıp işte gösteriyor. Benim taklidimi yapıyor o şekilde ama bu şekilde de öğreniyorlar... dilini kullanıyor veya sosyalleşiyor, öğretmen rolüne giriyor meslekleri öğreniyor, annelik rolüne girerek de bir anne gibi davranmayı biliyor. Drama merkezi çok geliştiriyor onları. Fen de öyle.

Öğretmenin örtük programı nasıl kullanıyor olabileceğine dair yöneltilen sorulara verdiği cevaplara göre öğretmen kaynaklı örtük programı dolaylı anlatımlarla sınırlandırdığı görülmektedir.

5Ö: “Örtük programı kullanarak yönlendirme yaptığımız oluyor mu sizce” evet, dolaylı olarak oluyor. Bazen tabi ki birebir de söylüyoruz, tabi ki onu da yapıyoruz ama genellikle en doğrusu da o zaten, örtük,

dolaylı olarak. Ve bu mesajı alıyor onlar. Biliyorlar, hemen ne söylemek istediğini varsa ona göre davranabiliyorlar.

5Ö: Çünkü olumsuzluk yapan öğrenciye olumlu davranışları kazandırdıkça o da bir şekilde olumluya dönüyor; yani ilk zamanlar belki zor oluyor ama sonrasında okulun kurallarını, sınıfın kurallarını öğrendikçe o da bu kuralları benimsiyor.

5Ö: Yanlış bir şey öğrendiğinde öğretmen onun yanlış olduğunu söyleyince artık o da bu davranışı biraz unutmaya durumuna girmek zorunda kalıyor.

5Ö: Çok hareketli öğrencim var. İşte o hiçbir şey bilmiyor gibi görünüyor benim sınıfımda, hani normalde. Türkçe dillerde çünkü ezbere katılmıyor fazla. Hareketli bir öğrenci olduğu için benim söylediğim şarkıyı tekrar etmek istemiyor.

Akıl yürütmeyle ilgili görüşlerine bakıldığında öğretmenin bilişsel alan ağırlıklı etkinlikleri daha ön planda değerlendirdiği görülmektedir. Buna ilişkin olarak yaptığı özeleştirisi sonucunda önceden daha çok bu yönde düşündüğünü belirtmekte ama artık akıl yürütmenin sadece bilişsel alanla sınırlanmaması gerektiğinin de altını çizmektedir. Örtük programla akıl yürütme becerileri arasındaki ilişkiye dair ise örtük programın akıl yürütme süreçlerinde etkili olabileceği yönünde bir görüş belirtmektedir.

5Ö: Akıl yürütmede daha çok biz matematikte benim için etkili oluyor, dikkat çalışmalarında... Yani,

okuma yazma çalışmalarımızda oluyor işte önlerine konulan.

5Ö: Daha önce bildikleri bir deney olursa o zaman kendileri yapmak istiyorlar. Direkt işte biz yapabiliriz, işte söndürme deneyi diyelim, hemen bardağı kapatıp şey veya su dökülme deneyi, gelip yapıyor. İşte bildikleri basit deneylerse bunları kendileri yapar ve sırayla yaptırırız, yaparlar. Serbest bırakırız.

5Ö: Mesela benim sınıfta bir öğrencim var ki çıkarmayı gerçekten çok iyi yapıyor. Hemen hangi büyük rakamları bile söylesem, anında söyler ve ben o çocuğa her zaman “sen bi sus, hani, şey yapma, senin bildiğini biliyorum çocuğum ben, ama diğer arkadaşların da öğrensinler dediğimde o kendisini tutar.

5Ö: Akıl yürütme sadece bilişsel değil. Önceden belki kendimizi o şekilde kısıtlıyorduk. İşte matematik veya deney şu bu değil. Hepsinde var. Sosyalde de var. Çocuklar mesleklerde veya birbirleriyle konuşurken arkadaşlık ilişkilerinde, her şeyde akıl yürütme yapıyorlar zaten.

5Ö: Örtük programla akıl yürütmeyi ilişkilendirmek dersiniz, beraber yürüyor bunlar çünkü örtük program da çocuğa bazı şeyleri hiç farkına varmadan bile öğreniyorlar. Akıl yürütme de öyle

zaten. Akıl yürütmezse öğrenemez. Birbirinden ayrı değil, birbiriyle ilişkili, destekliyor.

Akıl yürütme becerilerinin desteklenmesiyle ilgili öğretmenin çok fazla sorumluluk üstlenmediği, fark ettiği bariz durumlarla karşılaşıldığında ilgili kişileri bilgilendirme yoluna gittiği yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

5Ö: “Akıl yürütme becerilerinin gelişimini desteklemek için neler yapıyorsunuz?” aileyle iletişime geçiyoruz özel bir durum varsa. Gelişim karnelerinde bunu belirtebiliyoruz, görüş kısmımızda... veya okulumuzun rehber öğretmeniyle iletişime geçiliyor bu durumlarda.

Öğretmenin yeni okul öncesi programını akıl yürütme becerilerini destekler nitelikte olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

5Ö: Okul öncesi... Bu yıl ki yani yeni programımızda akıl yürütme becerilerine yer veriliyor... Kazanım göstergelerde alınan şeyler uygulanabilirlik açısından bence yeterli bu yılkiyle.

5Ö: Çocuklar zaten akıl yürütme, kendilerinin öğrenmeleri, daha çok öğretmen harici yani kendilerinin bulup öğrenmelerini destekleyen bir program zaten şimdiki program.

5Ö: Ben programı beğeniyorum. Bütünleştirilmiş. Birkaç etkinliği bir arada birleştirdiği

için çocuklar birbirleriyle bağlantı kurup daha çok, daha kolay öğrenebiliyor. Okuma yazmayla diyelim oyun öğrenebiliyor. 1-2-3 rakamlarıyla bir oyun kurabiliyoruz veya renklerle ilişkilendirebiliyorsun. İşte 1 rakamıyla biz o şekilde de oynuyoruz. Çok da hoşlarına gidiyor. Kendileri de akıl yürütebiliyorlar orda. Aynı şekilde geometrik şekil verebiliyoruz o şekilde. Öncesinde bir okuma yazma, arkasından bir oyun. Oyunla ilişkilendirilip çocukların da akıl yürütmeleri sağlanarak oynanabiliyor.

Öğretmenin yeni ve eski okul öncesi programlarını karşılaştırması sonucunda iki programı birbirinden farklı olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra resmi programla örtük program ilişkisine dair düşüncesinin, bu iki programın birbirlerini destekleyebilir oldukları yönündedir. Bu düşüncesini ise öğretmen etmeni ile ilgili değerlendirmelerine dayandırmaktadır.

5Ö: Farklı. Daha önceki programda ilişkilendirilmiyordu; yani serbest zaman, işte Türkçe dil, şiir okuyordun işte hikaye tekerleme, hikaye öncesi, hikaye sonrası. Bir sınır vardı, çizgiler, bütünleştirilmiş değildi, arkasından oyun. Öğretmen o gün ne seçtiyse o.

5Ö: Yani ben şu anki programın örtük program için çok daha, örtük programı desteklediğini düşünüyorum; yani bize daha faydalı, çocuklar için de iyi.

4. 3. Alan Uzmanlarının Görüşleri

4. 3. 1. Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yerine Dair Alan Uzmanlarının Görüşleri

Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yerine dair alan uzmanlarına görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Okul öncesi eğitim programının içeriğiyle ilgili görüşlerine bakıldığında alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programının akıl yürütme becerilerine dair kazanım, gösterge ve kavramlar direkt olarak bulunmasa da bu becerinin temelini oluşturacak adımları içeren kazanım, gösterge ve kavramların bulunduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Uzman 1: Ben programa da baktığımda akıl yürütmenin, birçok akıl yürütmeyi oluşturan alt basamakların programda yer aldığını görüyorum. Ancak bunun uygulamada problem olduğunu düşünüyorum ve öğretmenlerin belki bu doğrultuda yetiştirilmediği kanaatindeyim.

Uzman 1: ...Var olanı değerlendirdiğimde evet neden sonuç ilişkisini kurma, sınıflama, kıyaslama, karşılaştırma... e bunlar mesela problem yaratıp probleme çözüm üretme. Bunlar akıl yürütmeyle ilişkili; yani problem basamağını oluşturma bile akıl yürütmeyle ilişkili bir şeydir ama bunların ne kadar, uygulamada bence yetersizlik var diye düşünüyorum.

Uzman 2: Ünitelerin kaldırıldığı 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan itibaren okul öncesi eğitim programının sahip olduğu temel özellikler akıl yürütme becerilerini desteklemektedir.

Uzman 2: 1994 ve sonrası programlara bakıldığında programların temel özelliklerinden olan çocuk merkezli olması ve keşfederek öğrenmeye dayanması akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Çocuk merkezli bir programda, öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların bir şeyleri planlamalarına, uygulamalarına, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanınmaları gerekmektedir.

Uzman 2: Ayrıca programın kazanım ve göstergeleri incelendiğinde, ... kazanım ve göstergelerin tahminde bulunma, değerlendirme, genelleme yapma, neden sonuç, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, ilişkisi kurma, sonuç çıkarma, elde ettiği sonucu farklı durumlara aktarabilme, problem durumunu anlayabilme ve çözebilme gibi akıl yürütme becerisi ile ilişkili çeşitli becerileri desteklediği görülmektedir. Ancak programın bu özellikleri ne yazık ki çoğu okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlerin geleneksel bir eğitim anlayışını benimsemeleri açısından kağıt üzerinde kalmaktadır.

Uzman 3: Programda, akıl yürütme becerilerini destekleyebilecek kazanım göstergeler ve kavramlar bulunmaktadır ancak doğrudan akıl yürütme becerilerini kapsayan ya da ifade eden kazanım göstergeler bulunmamaktadır.

4. 3. 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Resmi Programın Kurumlarda Oluşan Örtük Program Üzerine Etkisine Dair Alan Uzmanı Görüşleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programının bu kurumlarda oluşan örtük program üzerine etkilerine dair alan uzmanlarına görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Alan uzmanları normal şartlarda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan resmi programın bu kurumlarda meydana gelen örtük programı etkileyebileceği doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Ancak iki alan uzmanı resmi programın şu an genel olarak gerektiği gibi uygulanmadığı için örtük program üzerine etki etmesinin de mümkün olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Uzman 1: Etkiler ama okullarda mesela ele alınan programın ne denli bilinçli bir şekilde uygulandığı burada önemli. Ben şimdi hani program bu şekilde mesela şey günlük eğitim akışı var biz de değil mi. Günlük eğitim akışında çocuklarla oturup günlük plan yapma ya da değerlendirme etkinlikleri tamamen çocuğun karar sürecine katılımını hedefleyen bir durum. Ancak bu uygulanıyor mu işte?

Uzman 1: Bence resmi eğitim programının etkilemesi beklenir çünkü gerçekten de o program ona göre dizayn edilmiş. Bir felsefesi var; yani birçok Reggio'dan esinlenmiş, High Scope'tan esinlenmiş. Birçok okul öncesi eğitim programı incelenerek bu eğitim programı oluşturulmuş. Ancak öğretmenin bunu ne kadar ele aldığını ve uyguladığını.. Haa ben eğer bu var olan program uygulanırsa olumlu bir etki olacağını düşünüyorum.

Uzman 1: Aslında programın, o yazılı var olanın gerisindeki şartları oluşturan öğretmen. Onu uygulayan da öğretmen zaten. Görev bilinci, sorumluluk, değer verme, yaptığının farkında olması, neden niçin yaptığının bilincinde olması. Bütün bunlar öğretmenin sırf akademik bilgisiyle olacak şeyler değil. Çabasıyla, sorumluluğuyla olacak şeyler.

Uzman 1: ...Öğrencinin önüne sınırlı bir boyama verip hadi zaman geçsin koy dosyaya, annesi bak bunu yaptı deyip, nicele dönmüş, neden niçin yaptığının çocuklar da farkında değil öğretmen de çünkü zaman geçirmek, çok acımasız mı bilmiyorum ama gördüğüm, çok uygulamanın bire bir içinde değilsem de gözlemlene bana bunu gösteriyor.

Uzman 1: O öğretmenin sahip olduğu nitelikler, özellikler de hayata bakış açısı onlar da çocukların yetişmesi üzerine çok etkili diyorum. Sadece programla ve programın uygulanmasıyla olacak bir şey değil. Uygulaması da öğretmenin niteliğine göre şekillenen bir şey bence.

Uzman 2: Örtük programda, resmi programdaki kazanım ve etkinlikler dışında öğrenme sürecinde bilinçli veya farkında olmadan yapılan uygulamalar yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programının felsefesi ve özellikleri, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini yönlendirmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programının felsefesini kavrayabilen öğretmenlerin

sınıf içinde bilinçli ya da farkında olmadan yaptıkları her uygulama da aynı felsefenin bir uzantısı olacaktır.

Uzman 3: Resmi programın şu andaki örtük programa etki edebileceğine pek inanmıyorum çünkü okulların önemli bir bölümündeki “yayınevleri tarafından hazırlanmış hazır planlar” kullanılmaktadır. Bu planların yayınevlerinin kendi dergi ve kitaplarını sattırabilmek için ticari bir amaçla (zaten eğitimsel olarak da hazır plan kesinlikle uygun değildir) bu planları hazırladığı düşünüldüğünde, şu anki uygulamaların çok önemli bir bölümünün zaten resmi plandaki gibi olmadığı görülebilir.

4. 3. 3. Örtük Program Konusunda Bilgilendirilmesi Gereken Gruplara Dair Alan Uzmanı Görüşleri

Örtük program hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini düşündükleri gruplar hakkında alan uzmanlarına yöneltilen sorular doğrultusunda elde edilen görüşler şu şekildedir:

Alan uzmanlarının örtük program hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini düşündükleri gruplara ilişkin görüşleri ağırlık olarak öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde toplanmıştır. Görüşlerine başvuru alan uzmanlarından birisi ise tüm paydaşların konuyla ilgili bilgilendirmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

Uzman 3: Lisans öğrencileri ve öğretmenler bilgilendirilmelidir. Lisans öğrencileri, meslek hayatlarında şu anda yapılan hataları yapmamak adına, öğretmenlerin de sınıflarındaki okul öncesi eğitimin kalitesini yükseltebilmeleri açısından bilinçlendirilmeleri önem taşımaktadır.

Uzman 3: Yalnız burada okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi derslerde şu an görev yapan öğretmenlerin stajyer lisans öğrencilerinin yaratıcılığını engellememeleri konusunda ek önlemlerin alınması gereklidir.

Uzman 1: Önce öğretmen adayı, mevcut öğretmenler ve aile. Ailenin de mesela örtük programı çok etkilediğini düşünüyorum. Öğretmenin bence yapabileceklerini belirleyici bir unsur olarak görüyorum. Yöneticinin de aslında. Bak yani okul öncesi eğitime katkıda bulunan tüm kişilerin bence bu anlamda eğitilmesi gerekiyor. Kimlerse, o iklimi oluşturan, o iklime katkıda bulunan ya da o iklimden etkilenen ama sıralamaya koyarsak böyle bir sıralama yapabiliriz.

Uzman 2: Öğretmenler ve öğretmen adaylarının örtük program ve örtük programın çocuklar üzerindeki etkisi konusunda bilinçlendirilmesi gerekir. Öğretmenler hizmet içi eğitim,... yolu ile bilinçlendirilebilirler.

Uzman 3: Öğretmenler hizmet içi eğitimler ve geliştirilebilecek bir koçluk sistemi ile desteklenebilirler.

4. 3. 4. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Hakkında Bilgilendirilmesine Dair Alan Uzmanı Görüşleri

Örtük program hakkında öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesine dair alan uzmanlarına yöneltilen sorular doğrultusunda uzmanların belirttikleri görüşler iki başlık altında incelenmiştir.

4. 3. 4. 1. Neden Bilgilendirilmeliler?

Örtük program hakkında öğretmen adaylarının neden bilgilendirilmesi gerektiğine dair alan uzmanlarının görüşleri öğretmen adaylarının hem hassas bir yaş döneminde eğitim verecek öğretmenler olarak yetiştirilmekte oldukları, hem teori ve uygulamada çelişkiler yaşanması hem de şimdiye kadar yapılan bazı hataların tekrarlanmaması hususlarında birleşmiştir.

Uzman 1: Bizde de çok düşünmeden bir şeyler yaptırılıyor. Öğretmen o şekilde yetişirse çocuk da o şekilde yetişir gibi düşünüyorum ben.

Uzman 1: ... Bizim de aslında kişiliğimiz öğretmen adaylarına verdiğimiz eğitimi etkiliyor, bakış açımız dünya görüşümüz hayat felsefemiz. Ondan sonra eğer onları çok iyi yönlendiremezsek, eğer yüzeysel bir kişiliğe sahipse ya da biz nasıl etkiliyorsak onlar da yetiştirdiği öğrencileri aynı şekilde etkileyecektir.

Uzman 2: Okul öncesi eğitim lisans programında öğrencilere çocuğu etkin kılmaya yönelik bir anlayış kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak, uygulama derslerinde öğrencilerimiz genellikle çocuğu merkeze alan ve çocuğa etkin kılan eğitim ortamları ve etkinlikler yerine geleneksel bir eğitim anlayışı ile

karşılaşmaktadır. Bu nedenle derslerde anlatılanlar ve yapılan ders içi uygulamalar ile stajlarda gördükleri durumlar birbirinden çok farklı olduğu için ciddi çelişkiler yaşamaktadırlar. Özellikle staj sürelerinin de az olması öğrencilerin kâğıt üzerinde doğru bir program hazırlasalar bile uygulamada yaşadıkları sıkıntıların öğretim elemanları tarafından da düzeltilmesi açısından sorun teşkil etmektedir.

Uzman 2: Etkin öğrenme metodunu benimseyen lisans öğrencilerinin mesleki bilgi ve becerileri, çocukların resmi program dışındaki günlük okul deneyimlerinden edindikleri sosyal, toplumsal ve bilişsel öğrenmeleri içeren örtük programı da etkileyecektir.

Uzman 2: Örtük program, çocukların günlük okul deneyimlerinden edindikleri sosyal, toplumsal ve bilişsel öğrenmeleri içerdiğinden lisans öğrencilerinin bilinçli veya farkında olmadan yaptıkları her türlü davranış ile çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen, çocuk-eğitim ortamı etkileşimlerinin resmi programda belirtilmeyen öğrenmeleri etkilediğinin farkında olması gerekmektedir.

Uzman 3: Lisans öğrencileri, meslek hayatlarında şu anda yapılan hataları yapmamak adına ... bilinçlendirilmeleri önemlidir.

4. 3. 4. 2. Nasıl Bilgilendirilebilirler?

Örtük program hakkında öğretmen adaylarının nasıl bilgilendirilmesi gerektiğine dair alan uzmanlarının görüşleri öğretmen adaylarının içeriği örtük programı kapsayan derslerle veya uygun derslerde verilecek örtük programla ilgili ödevlerle bilinçlendirilme yoluna gidilebileceği hususlarında birleşmiştir. Öğretmen adaylarının kendi uygulamalarının kayıt altına alınarak izleyebilmelerinin sağlanmasına yönelik de bir uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşün öğretmen adaylarına oldukça katkı sağlayabileceği düşünülmekle beraber gerekli etik önlemlerin sıkı bir şekilde alınması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bir alan uzmanı da öğretmen adaylarına insani değerlere yönelik eğitim verilmesinin örtük program üzerine etkili olabileceği görüşünü belirtmiştir.

Uzman 2: ... Okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programında öğrencilerin yaptıkları uygulamaların örtük program çerçevesinde etkisinin ortaya konulması için kendilerini uygulama sırasında görebilmeleri gerekir. Bu nedenle izin çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerin veya kendilerinin okul içindeki günlerine ilişkin video kayıtlarının izlenmesi ve uygulamaların örtük program açısından etkisi üzerinde tartışılmasına dayalı bir eğitimin lisans programında olması etkili olabilir.

Uzman 3: Alandaki somut uygulamalar birebir çocuklara anlatılarak, sunularak bu konuda gözlem yapmalarına yönelik uygulamalı ödevler verilerek bilgilendirilebilirler.

Uzman 1: ... Bence insan, insanın hakları, insanın değeri üzerinden gidilmeli. Biz de o bakış açısında olmalıyız zaten. Buraya gelen öğrenci bizim

malımız falan değil. O bir değer. Ona katabildiğimiz değer ne. Onun ne kadar donanımına katkıda bulunacağız. Önce onu bir değer, insan olarak görmek ve değer vermek sonra da işte onun sahip olduğu özellikleri geliştirmek gibi düşünüyorum ben.

Uzman 1: Ders olabilir... bence ders olmalı. Örtük programın ne demek olduğunu acaba bizler çok fazla biliyor muyuz öğretim elemanı olarak. Gerçekten de bizler biliyor muyuz? Ve bunun mesela öğrenciyi, verdiği eğitimin kalitesinin ne kadar etkilediğinin gerçekten de insanlar farkında mı? Bunu düşünmüşler midir? Bence ders şeklinde verilmeli.

Uzman 2: ...Öğretmen adayları ise lisans programında okul öncesi eğitim programının temel özelliklerini içeren derslerde belirtilen anlayışa sahip olarak yetiştirildiklerinde veya direk bu konu ile ilişkili seçmeli bir ders yolu ile bilinçlendirilebilirler.

Uzman 2: Teorik bilginin yanı sıra yukarıda da bahsedildiği gibi izin çevresinde özellikle öğretmenin okuldaki bir gününe ilişkin video kayıtlarının izlenmesi öğretmenlerinin kendilerine farklı bir açıdan bakmalarını sağlayacaktır. Ancak bunun için öğretmenlerin öncelikle kendilerine eleştirel açıdan bakabilmeyi kabul edebilmeleri ve kendilerini geliştirmeye açık olmaları gerekmektedir.

Uzman 3: Lisans öğrencileri, derslerle, bu konudaki gözlemlerle şekillenen, uygulamaya dönük özel ödevlerle... desteklenebilirler.

4. 3. 5. Okul Öncesi Dönemde Akıl Yürütme Becerilerinin Geliştirilmesine Dair Alan Uzmanı Görüşleri

Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerde akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi hakkında görüşlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Alan uzmanlarının akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinin gerekli ve önemli olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu görüşlerini akıl yürütmenin insan için önemini, okul öncesi dönemin bu becerinin desteklenmeye başlanmasındaki önemini belirterek desteklemektedirler.

Uzman 2: Akıl yürütme, küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken üst bilişsel bir beceridir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin akıl yürütme becerilerini destekleyici programlar geliştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir.

Uzman 2: Akıl yürütme, öğrenmenin önemli bir parçasıdır.

Akıl yürütme becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesinde izlenebilecek yollar olarak uzmanlar özellikle çocuğun aktif olmasını vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra akran ilişkilerinin de çocukların birbirlerine bu konuda sınırlı da olsa rol model olmalarını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenin önemini de altını çizdikleri görülmektedir.

Uzman 2: Çocukların etkin katılımının sağlandığı, doğrudan gözlemleyerek, deneyerek yani yaparak yaşayarak öğrenmelerine zemin hazırlayan bir

program ve eğitim ortamı düzenlemesi çocuklara akıl yürütme becerilerini kazandırmak açısından önemlidir.

Uzman 2: ...Akıl yürütme becerisinin kazandırılabilmesi için çocukların; insanlarla, nesnelere ve olaylarla etkileşime girerek, yeni bilgiler elde etmesi, elde ettikleri bilgileri eski bilgileri ile kıyaslayarak yeni anlamlara ve yeni sonuçlara ulaşması, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurması, neyi, neden, nasıl yaptıklarını sorgulaması gerekmektedir.

Uzman 2: Çocuk merkezli bir programda çocuklar süreçte aktiftir, yaparak yaşayarak bilgiyi kendileri yapılandırır. Keşfederek öğrenme de, çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırma yapmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder. Bu beceriler akıl yürütme için temel becerilerdir.

Uzman 2: Çocukların öğrenmesinde etkili olan yollardan diğerleri de model olma/taklit etme, işbirliği yaparak çalışma olduğu için aynı sınıfta bulunan çocuklar akıl yürütme becerileri açısından birbirlerine örnek olabilirler.

Uzman 2: Akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi; etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu olan yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkin öğrenme metodu ile gerçekleştirilebileceği için bu

anlayış günlük okul deneyimlerine ve okul içi her türlü etkileşime yansımış olmalıdır. Bu durumda aslında öğretmenler farkında bile olmadan örtük programla da akıl yürütme becerilerini desteklemiş olacaktadırlar.

Uzman 3: Vygotsky'nin kuramındaki, Yakınsak Gelişim Alanı kavramı, işbirlikçi öğrenme ve akrandan akarana eğitim yaklaşımlarına göre küçük çocuklar eğitim ortamında etkileşimleri sırasında birbirlerine model olarak akıl yürütme becerileri konusunda olumlu rol modeli olabilmektedirler. Ancak çocukların genelinde akıl yürütme becerilerinin desteklenmesi gerekiyorsa, akrandan akarana öğrenme konusunda çok büyük bir verim alınamayabilir. Burada öğretmenin yönlendirmeleri, rehberliği, sınıf yönetimi stratejileri önem taşımaktadır.

Alan uzmanlarının görüşlerine göre okul öncesi dönemde akıl yürütme becerilerinin desteklenmesi için en büyük sorumluluk öğretmenlerin olarak görülmekte ve buna paralel olarak da öğretmen adaylarının yetiştirilmesi hususunda alan uzmanlarına da paylaştırılmaktadır.

Uzman 3: Akıl yürütme becerileri açısından, resmi program merkezinde lisans öğrencilerinin ne kadar çok uygulama yapmasına imkan tanınırsa, gençlerin mesleğe başladığında bunu hayata geçirmeleri o kadar olasıdır.

Uzman 3: Akıl yürütme becerilerinin yaşamın ilk yıllarında desteklenmesi için öncelikle

öğretmenlerin bu konuda tam bir donanıma sahip olması gereklidir. Bu donanım da öncelikle çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmek, bireysel farklılıklarını tanıyabilmeyi kapsar.

Uzman 3: ...Öğretmenler akıl yürütme becerileri ile ilgili bilgi sahibi olmalıdırlar. Akıl yürütme becerilerine programda ve uygulamalarda yer vermede deneyim de bir diğer etkili unsur diye düşünüyorum.

Uzman 1: Önce bu dersi veren öğretim elemanlarının düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekiyor. Neden yaptığını, yani bir öğretmen adayının neler kazanması gerektiğini önce öğretim elemanı bilecek ... Sonra mesela hani uygulamalar da önemli. Biz bir şey yaptırırken de bak bunu bu amaç için, öğrencinin bunu keşfetmesi önemli ama bazı şeyler de eğitimle kazandırılacak bir şey. Mesela bir şey yaptırıyoruz. Onu sırf puan vermek amacıyla değil öğrenciye neden niçin yaptığını, bunun sonucunda ne elde edeceğini bilmesi gerekiyor.

TARTIŞMA VE YORUM

Jackson'ın (1968) da belirttiği gibi örtük program açık programda yer almayan ancak okulda var olan her şeyi kapsamaktadır (Meighan; Akt: Sarı, 2007). Bunun yanı sıra Vygotsky'nin izinden giden araştırmacılardan Rogoff (1990) bilişsel gelişimde akranların rolünü anlamak için çocukların kendi etkinliklerini gerçekleştirdikleri durumların incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Örtük programın okulda gerçekleşen her şeyi kapsayan özelliği, çocukların bütüncül gelişimleri göz önüne alındığında bilişsel gelişimleri üzerine de etkili bir program olduğu anlamına gelmektedir. Bilişsel gelişim içerisinde ele alınan akıl yürütmenin örtük program bağlamında irdelenmesi örtük programın oluşumunda ve oluşan örtük programdan birlikte etkilenen akranların akıl yürütmeye ilgili birbirlerine nasıl etkide bulunabileceklerinin ortaya çıkarılmasında yol gösterici olabilecektir. Çocukların yanı sıra örtük programın oluşumunda en etkili unsur olarak kabul edilen öğretmenlerin de elbette akıl yürütmeye ilgili örtük program bağlamında neler yaptığı önemlidir ve irdelenmeye değerdir.

Bu açıdan çocukların kendi aralarında gelişen ilişkiler, öğretmenleriyle aralarındaki ilişkiler, etkinliklerin gerçekleştirilişleriyle ilgili durumlar, sınıf kuralları gibi etkenler incelenerek tüm bunların alan yazında belirtilen, akıl yürütmenin desteklenmesi için gerekli şartlar açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu süreçte yapılan gözlemlerin yanı sıra sınıfların öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle çalışılmıştır. Bunun yanı sıra alan uzmanlarının konuya ilişkin görüş, öneri ve eleştirileri alınmıştır.

Bu bölümde çalışma kapsamında bu şekilde elde edilen tüm verilere ait tartışma ve yorumlara yer verilmiş, veriler alan yazın ışığında tekrar gözden geçirilerek, gözlem yapılan sınıfların örtük programları bağlamında alan yazında akıl yürütmeye ilgili görülen şartların nasıl yer aldığı ve alan uzmanlarının konuya ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Ait Tartışma ve Yorum

4 yaş sınıfında “akran kaynaklı durumlar” bağlamında oluşan örtük programda “öğretmene iyi görünme”, “akran müdahalesi” ve “ortak hareket” temaları ortaya çıkmıştır.

Çocukların öğretmene iyi görünmek için onun istediği veya isteyebileceğini düşündükleri şekilde hareket etmeye çalıştıkları, birbirlerine de hem bu konuda hem de gerekli gördükleri başka durumlarda müdahale ettikleri ve birbirlerinin tercihlerinden, yaptıklarından etkilenebildikleri görülmüştür. Çocuklar birbirleriyle yoğun bir şekilde iletişim içindedirler. Birbirlerini takip etmekte, birbirlerine müdahalede bulunmakta ve dolayısıyla birbirlerine çoğu durumda etki etmektedirler.

Çocukların yetişkinlerin ve yaşlılarının isteklerini yerine getirmeleri konusundaki çalışmalara göre çocuklar yetişkinlerin isteklerine daha sıklıkla uymaktadırlar. Yaşlılarının isteklerine daha çok başkalarını mutlu etmek için, yetişkinlerin isteklerine ise korktukları için veya yetişkinin konumu nedeniyle uymaları söz konusudur (Eisnberg ve ark., 1985; Akt: Kargı, 2011). Bu sınıfta da bu araştırmalara paralel olarak, çocuklar sınıftaki otorite figürü olan öğretmene iyi görünmek için çaba sarf etmektedirler. Bunu korkarak yaptıklarına dair bir bulgu elde edilmemiştir. Bulgular daha çok öğretmenin konumu dolayısıyla ona iyi görünmeye çalıştıkları yönündedir. Çocuklar bu konuda birbirlerine de uyarılarda bulunabilmektedirler. Bu uyarılar sonucunda ise birlikte hareket ettikleri görülmüştür.

Çocukların öğretmenlerine iyi görünme çabalarının altında onunla olan ilişkilerini iyi tutma, ondan olumlu dönütler alma gibi düşünceler yatıyor olabilir. Çocuklar yaşadıkları deneyimler sayesinde öğretmenin istediği şekilde davranmadıklarında bazı olumsuz dönütler aldıklarını öğrenmiş olabilirler.

Bunun yanı sıra çocukların birbirlerini takip etmeleri, birbirlerine müdahale etmeleri ve birlikte hareket etmeleri ise hem Einsberg'in görüşüne hem de çocukların bebekliklerinden beri diğer çocukları gözlemledikleri ve onların yapacakları yönlendirmelere uyma eğiliminde oldukları (Rogoff, 1990) görüşüne uymaktadır.

Çocuklar açısından bakıldığında birbirlerine bu şekilde müdahalelerde bulunmaları ve bu müdahaleler sonucunda birlikte hareket edebiliyor olmaları, birbirleri üzerine etkilerini gösteren bir durum olarak düşünülmektedir. Başka insanların görüşlerini, düşüncelerini, bakış açılarını görmek farklılıkları görmek açısından ve farklı deneyimler kazanma açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak birlikte hareket edilen kişinin olumsuz yaklaşımlarından da aynı şekilde etkilenebileceği göz ardı edilmemelidir.

“öğretmen kaynaklı durumlar” bağlamında oluşan örtük programda “beklenti”, “suçlayıcı yaklaşım”, “şikayeti pekiştirme”, “takdir etme”, “sorumluluk eksikliği” ve “ilgi eksikliği” temaları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin zaman zaman kendi görüşleri doğrultusunda karar verebildiği, yorum yapabildiği, tam hakimiyet kurmadığı durumlarda suçlayıcı bir tavır sergileyebildiği görülmüştür. Aynı zamanda çocuklar arasındaki anlaşmazlıklarda birbirlerini şikayet etmelerini pekiştirebilecek bir tutum sergileyebildiği görülmüştür. Öğretmenin bu olumsuz olarak nitelenebilecek davranışları çocuklar açısından başkasının beklentilerine uygun hareket etme, kendini suçlu görme, başkalarının yaptığı şeyleri yanlış olarak değerlendirdiğinde onunla çözmek yerine konuyu başkasına taşıma gibi tutumlar geliştirmesine neden olabilir.

Bunların yanı sıra gerektiğinde çocukları takdir edici söylemlerde bulunduğu, onları cesaretlendirebilecek şekilde dönüt verdiği durumlar gözlemlenmiştir. Çocukların kendilerine güven duygusunu geliştirebilmeleri için küçük başarıları vurgulanması, ona verilen görevlere onun yapabilecekleri ile başlanması, seviyesine uygun şeyleri yapmaları için cesaretlendirilmeleri yarar sağlayabilir (İnan, 2005).

Öğretmenler ve öğrenciler sınıfları kendi inanç, değer ve alışkanlıkları doğrultusunda öğretim ve öğrenmeye hazırlarlar (Tyson, 2011). Bu durum eğitim kurumlarının toplumu etkileyen ve aynı zamanda toplumdaki etkilenen sosyal kurumlar olduğunu göstermektedir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2011). Bu doğrultuda öğretmenin zaman zaman kendi görüşü doğrultusunda değerlendirmelerde bulunması ve yönlendirme yapması olası bir durum olarak görülmektedir. Bu yaklaşım tamamen olumsuz veya tamamen olumlu olarak değerlendirilmemiştir. Öğretmenin kendi yaşantı ve deneyimleri ve sosyal normlardan aldığı etkiler sonucu şekillendirdiği görüş, tutum ve eğilimlerine uygun davranış ve beklenti içine girmesi yadsınacak bir durum değildir. Ancak bunun seviyesinin iyi ayarlanması, genel bir durum haline getirilmemesi daha objektif bir bakış açısı sağlayacağından gerekli görülmektedir. Çocuklarla olumlu iletişim kurmak iyi bir öğretmenliğin temel bileşenidir. Güven üzerine kurulu olumlu bir yetişkin-çocuk ilişkisinin çocukların motivasyon, arkadaşlık ilişkileri ve buna benzer daha pek çok konuda olumlu etkileri vardır (Webster-Stratton, 1999; Akt: Kılıç, 2012).

“yardımcı personel kaynaklı durumlar” bağlamında oluşan örtük programda “deneyim fırsatını sınırlandırma”, “akran ilişkilerine müdahale”, “rencide etme”, “sorumluluk fırsatını sınırlandırma” ve “çelişkili davranma” temaları ortaya çıkmıştır.

Sınıf mevcudu, sınıfta bir yardımcı personel olmasını gerektirebilecek durumdadır. Ancak yardımcı personelin sınıftaki konumunun ne olduğu konusunda belirsizlik olduğu görülmüştür. Yardımcı personel sınıfta zaman zaman bir otorite olarak davranmakta, zaman zaman ise öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmekle yükümlü biri konumunda bulunmaktadır. Yardımcı personelin otorite olarak davrandığı durumlar olumsuz olarak değerlendirilmiştir çünkü bu durum çocukların zaman zaman belirsizlik yaşamalarına, birbirleriyle etkileşimlerinin engellenmesine, çelişkili söylem ve davranışlara neden olabilmektedir. Aynı zamanda yardımcı personelin, öğretmenin çocuklara verdiği bazı görevlerde müdahil olarak kendisinin bu görevleri yerine getirdiği durumlar gözlemlenmiştir. Bu durumun çocukların verilen sorumlulukları yerine getirmeleri açısından olumsuz bir durum teşkil ettiği düşünülmektedir.

Çocukların yardımcı personel kaynaklı durumlarda karşı karşıya kaldıkları deneyim ve sorumluluk kazanmalarını sağlayacak durumlara ilişkin olumsuz müdahaleler çocukların kendi sorumluluklarını üstlenme becerisi kazanmalarını ve yaşayabilecekleri bazı deneyimler sayesinde edinebilecekleri yaşantıları sınırlandırıcı bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra akran ilişkilerine müdahalede bulunulması çocukların olumlu veya olumsuz her durumda kendi aralarında bir paylaşımında bulunma ve problem varsa bunu çözme deneyimi yaşamalarını sınırlandırıcı bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bunun sonucu olarak çocuklar sürekli dışardan bir müdahaleye gereksinim duyan bir anlayış geliştirebilirler.

Dewey örtük programa “tamamlayıcı öğrenme” olarak değinmiştir. Örtük programın okulda okul personeli ve öğrenci arasındaki etkileşimlerin sonucunda meydana gelen tüm öğrenmeleri içerdiğini belirtmiştir (Massialas ve Allen, 1995). Bu nedenle çocukların okul içerisindeki herkesle ilişkileri onlar üzerinde bir etkiye sahip olacaktır. Bu etkinin mümkün olduğunca olumlu olabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil diğer tüm personelin de neyi nasıl yaptığı önem arz etmektedir.

4 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

4 yaş sınıfında çocuklar arasındaki ilişkilerle oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar “paylaşımında bulunma”, “akran ilgisi”, “olumsuz yaklaşım” kategorileri altında incelenmiştir.

Çocukların birbirleriyle kendi yaşantı ve deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgi, fikir ve becerileri paylaşma eğiliminde oldukları görülmüştür. Çocukların birbirlerinin fikirlerinden etkilenip, bu etki doğrultusunda hareket edebildikleri, birbirlerine görüş ve fikirlerini açıklamak için çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir. Buna paralel olarak karşılaştıkları sorunlarda birbirlerine uyarı ve yardımlarda bulunarak, birlikte çözüm bulma yoluna gidebilmektedirler. Aynı zamanda hayal dünyalarına ait bazı düşünceleri birbirleriyle paylaştıkları, bu düşünceler üzerine birlikte konuşabildikleri de görülmüştür. Vygotsky, çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri için sosyal ilişkilere ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra akranları da öğrenme konusunda çocuklara yardımcı olmaktadır (Morrison, 1997). Bu nedenle çocukların kendi aralarında gelişen bu şekildeki iletişimler olumlu ve desteklenmesi gereken iletişimler olarak görülmektedir.

Okul öncesi dönemde arkadaşlar çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynamaya başlar (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Akt: Slavin, 2013). Yapılan gözlemlerde çocukların sosyal olarak etkileşim kurarken birbirleriyle yaptıkları paylaşımlarla birbirlerine görüşünü belirtme, ikna etme, farklı görüşleri dinleme, işbirliğiyle çözüm bulma konularında alan ve imkan sundukları görülmüştür. Vygotsky’ye göre çocukluk münakaşaları çocukların aynı durum hakkında başka bakış açılarının da olduğunu keşfetmelerine yardım eder. Örneğin, çocuklar bir etkinliğin en iyi biçimde nasıl sürdürülebileceği, hangi oyunun oynanacağı, kimin kime ne yaptığı gibi bazı konularda birbirleriyle sıklıkla tartışırlar (Ormrod, 2013). Bu doğrultuda çocukların bu sınıfta birbirleriyle etkileşime girerek ve bu sayede de birbirlerine farklı dünyaları görme fırsatı sunarak kendi bildikleri dışında başka şeyler olabildiği, başka düşünceler olabildiği, başka yaklaşımlar sergilenebileceği yönünde bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır değerlendirilmesi yapılabilir.

Sınıfta çocukların birbirleriyle etkinliklerde veya serbest oyunlarında yardımlaştıkları, birbirlerini gözlemleyerek bir işi yapabilmek için farklı yollar görüp denedikleri, birbirlerine duygusal olarak da önem verdikleri görülmüştür. Akran iletişimi çocuklara daha becerikli bir akranı gözlemlemek ve iletişim rollerini uygulamada bir fırsat sağlar. Daha becerikli bir akranı gözlemlemek bir yetişkini gözlemlemekten daha uygundur (Rogoff, 1990). Sınıfta çocukların bu tür gözlem ve iletişime daha çok eğilimli oldukları gözlemlenmiştir. Akran işbirliği, akranların yeterlikleri birbirine daha yakın düzeyde olduğundan, yetişkin-çocuk işbirliğinden farklıdır (Miller, 2008). Çocukların bunu yapabiliyor olmaları birbirleriyle genel olarak pozitif ilişkiler içerisinde olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca çocuğun bilişsel gelişimi, kültürel araçları kullanmada anlayış ve beceri kazanmasını destekleyen ve genişleten bir partnerle, sosyal aktivitelere katılımıyla yönlendirilmektedir (Rogoff, 1990). Çocukların bu katılımı içinde buldukları dönemde sosyal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir rol oynayan arkadaşlarıyla genel olarak olumlu olduğu görülen ilişkiler aracılığıyla gerçekleştirebiliyor olmaları içinde buldukları zaman dilimi açısından olduğu kadar ilerleyen dönemlerdeki tutumları açısından da önemli bir kazanç olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların zaman zaman birbirlerine karşı olumsuz tutumlar sergileyebildikleri de görülmüştür. Birbirlerini korkutma, suçlama ve dışlama gibi durumlar içine girebilmektedirler. Bu durumun çok büyük, çocuklara zarar verecek boyutlarda olmadığı düşünülmektedir. Çocuklar arasında olumsuz durumlar yaşanabilmektedir ancak bu olumsuz durumlar çocukların çatışma ve problem çözmede deneyim kazanabilmelerini sağlayabilir olarak değerlendirilmektedir. Bu duruma paralel olarak Miller (2008) akranlar arasında, bir yetişkinle çocuk arasında olabileceğinden çok daha fazla çatışma yaşanabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda bu çatışmaların diğerlerinin bakış açısını anlama ve çatışma çözme öğrenme açısından çocuklara farklı olanaklar sunabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle çocukları arasında zaman zaman gelişebilen olumsuz diyaloglar, çok büyük ve tehlike yaratacak durumda olmadığı sürece, çocukların sorunlarla mücadele etme ve sorunlara çözüm üretme becerisi kazanmalarında destekleyici bir durum olarak da değerlendirilebilir.

4 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

4 yaş sınıfında öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar “etkinlik süreci”, “disiplin”, “akran etkileşimine müdahale”, “aktif katılımı sınırlandırma” ve “duygusal atmosfer” kategorileri altında incelenmiştir.

Öğretmen kalitesi öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilmek, onların ilgilerini karşılayabilmek, tüm öğrenciler için yaratıcı bir öğrenme ortamı yaratabilmek olarak tanımlanabilir (Burnett ve Meac, 2001; Tomlinson, 2000; Akt: Patterson, 2010). Bu sınıfta öğretmenin gerekli durumlarda çocuklarla bireysel olarak ilgilenmek için çaba gösterdiğine, sınıfla ilgili onlara seviyelerine uygun sorumluluklar vermeye çalıştığına, çocuklar için farklı deneyim fırsatları yaratmak için uğraştığına dair durumlar gözlemlenmiştir. Aynı zamanda çocuklara etkinliklerle ilgili soru sorma ve çocuklardan istediği bazı şeylerle ilgili onlara açıklama yapma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar öğretmenin olumlu çabaları olarak değerlendirilmektedir. Alan yazın öğretmenin bu çabalarının doğru ve yerinde olduğu yönündedir çünkü hem akademik uğraşlar hem de sosyal uğraşlar akademik performans üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler. Bu iki süreç öğrenme için destekleyici bir özelliğe sahiptir ve bu iki süreç öğrenmenin anahtarı olarak da nitelendirilebilir (Finn ve Pannozzo, 2004). Öğretmenin çocuklarla bireysel olarak ilgilenme çabası çocukların değerli oldukları ve gerektiğinde bir yetişkinden yardım alabilecek imkana sahip oldukları mesajını almalarını ve böylece güven duyabilecek bir ortamda, güven duyabilecekleri bir yetişkinle beraber oldukları duygusunu yaşamalarını sağlayabilecektir. Bu olumlu duygular çocukların akademik anlamda girişecekleri işler için de olumlu yaklaşımlar kazanmalarını destekleyici olarak değerlendirilmektedir.

Bu olumlu yaklaşımın yanı sıra öğretmenin zaman zaman cezaya başvurduğu da gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukları uyarmak için yanlış yaptıklarını düşündüğü bazı durumlarda diğer çocuklara yapılan bu yanlış ve kimin nasıl yaptığını söyleme yoluna gittiği gözlemlenmiştir. Bunlar olumsuz yaklaşımlar olarak değerlendirilmiştir çünkü alan yazına bakıldığında otorite kurmanın sınıf yönetiminde tek yol olmadığı fark edilmesinin önemli olduğu ve öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçları

cevaplanabildiği oranda problem davranışların azalabileceği belirtilmektedir (Englehart, 2009). Yetişkinlerin asıl görevi çocuğun içsel denetimini destekleyerek onu güdülemektir. Aksi takdirde çocuk sürekli dıştan denetlenen ve güdülenen edilgen bir birey olarak kalacaktır (Aydın, 2004). Kendilerini yetiştirmiş, donanımlı öğretmenler çocuklara karşı daha olumlu ve duyarlı davranıp, daha zengin bir dil ve bilişsel deneyimler sunarken, cezaya da daha az yer vermektedirler. Bu durum çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerinde öğretmenlerin çok önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymakta ve çocuklar için daha iyi sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel bir gelişim anlamına gelmektedir (Barnett, 2004; Akt: Koçak ve Alakoç Pirpir, 2012). Yapılan pek çok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğinden de etkilendiğini göstermektedir (Jones ve Jones, 1990; Akt: Gürkan, 2005).

Sınıfta bazı etkinliklerden önce rutin olarak tarif edilebilecek durumlar gerçekleştiği görülmüştür. Yemeğe gitmeden önce sıra olunması, etkinliğe başlanmadan önce sessiz ve düzenli oturulması gibi. Bu rutinlerin gerçekleştirilmesi için öğretmen uyarı ve hatırlatmalarda bulunmaktadır. Rutinlerin kullanılması sınıfta bazı konularda belli düzenlerin sağlanması için gerekli olabilir. Ancak bu rutinlerin neden yapıldığıyla ilgili sınıfta gözlemlerin yürütüldüğü süre içerisinde öğretmen tarafından bir hatırlatma yapılmadığı, sadece rutinin gerçekleştirilmesi için hatırlatmalarda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Rutinler, disiplin sağlama adımları arasında yer almaktadır. Çelebi Öncü (2010) uygun disiplin yöntemlerinin çocukların davranışlarını şekillendirme, daha iyi öğrenme daha sorumlu olma ve böylece daha iyi yetişkinler olma amacıyla erken dönemlerden itibaren uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bir toplulukta düzenin sağlanması için belirli kuralların olması gerekli kabul edilebilir. Ancak bu kurallar kim tarafından, ne şekilde konulmakta, işlerliği nedir, sonuçları topluluğun yararına mıdır, topluluktakileri pasifize edecek veya baskı altında hissettirecek sonuçlara neden veriyor mudur gibi soruların bu süreçte cevaplandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sınıfta da rutinlerle ilgili kurallar uygulanmakta olup, zaman zaman bu rutinlerin uygulanmasıyla ilgili sıkıntılar yaşanabildiği gözlemlenmiştir. Çocuklar sıra olurken öne geçmek istemekte, etkinliklerin başlangıcında sessiz ve belli bir düzende olmaları için gerçekleştirilen rutinler ise etkinlik devam ederken kısa süre içinde bozulmaktadır. Bu nedenle rutinlerin gözden geçirilmesi ve uygulamalarıyla ilgili, çocuklarla beraber yeni

düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülmektedir. Aksi takdirde çocukların var olan kurallara uymalarının gerektiği yanı sıra bu kuralların bir otorite tarafından belirlendiği, dışına çıkılamayacağı ve uygulamasının da mutlaka aynı şekilde olması gerektiği gibi düşünceler üretmeleri sonucu çıkabilecektir. Çocukların bu şekilde bir düşünce geliştirmeleri, kendi iradeleriyle ve istekleriyle bazı şeyleri gerçekleştirmelerinin önüne geçebilecek, belli ortamlarda uygun şekilde hareket etmelerinin büyük oranda dışsal bir denetimle gerçekleşebileceği sonucunun meydana gelmesine neden olabilecektir.

Yardımcı personelle ilgili olarak ise temizlik ve düzenle ilgili bazı ihtiyaç hissedilen durumlarda yardımcı olmasının, zaman kaybının önüne geçilmesini sağlamanın yanında sınıfta yardımcı personelin bulunmasının yarattığı bazı olumsuz durumlar da söz konusudur. Bunlardan biri otorite karışıklığıdır. Bu durumun öğretmen kaynaklı olabileceği düşünülmektedir çünkü öğretmenin zaman zaman çocuklarla etkinlikler sırasında ilgilenmesi için yardımcı personele başvurduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun çocukların yardımcı personeli de bir otorite figürü olarak veya öğretmen rolüne yakın biri olarak görmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyecek gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bazen çocukların bir şey yapmak için izni yardımcı personelden alma yolunu izledikleri görülmüştür. Öğretmenin sınıfta bulunmadığı durumlarda alınan bu izinler, öğretmen geldiğinde onun tarafından istenmeyen durumlar olarak değerlendirilebilmekte ve bu da sınıfta çocuklara çelişkili durumlar yaşatabilmektedir. Oysa çocuklar dönem özellikleri dolayısıyla kendilerini güvenli bir ortamda hissedebilmeleri için öğretmenlerinin sergileyeceği tutarlı davranışlara, tutarlı ve düzenli bir sınıf iklimine ihtiyaç duyarlar (Çelebi Öncü, 2010). Ancak yaşanan bu karışıklığın gerekli olumlu havanın kesintiye uğramasına, çocukların belirsizlikler nedeniyle bocalama yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Yardımcı personel kaynaklı olumsuzluklardan biri de çocukların çaba gösterdikleri bazı durumlarda onlara müdahale etmesiyle yaşanmaktadır. Bir çocuğun çözmek için uğraştığı, bitirmek için çaba gösterdiği veya yerine getirmeye gayret gösterdiği bir işe yardımcı personelin müdahale etmesi de çocuklar açısından olumsuz bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Okul ortamında sorumlu davranış daha iyi öğrenme ve daha iyi kişisel ilişkiler anlamına gelmektedir (Çelebi Öncü, 2010). Ancak bu şekilde müdahaleler çocukların kendi sorumluluklarını gerektiği gibi üstlenmelerini ve böyle bir tutum geliştirmelerini sınırlandırıcı olarak değerlendirilmektedir.

4 Yaş Sınıfı Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye İlişkin Tartışma ve Yorum

4 yaş öğretmeni, kendisiyle yapılan görüşmede, sınıfında böyle bir çalışma yapılana kadar örtük program ile ilgili bir merakının olmadığını ve örtük programın öneminin tam olarak farkında olmadığını belirtmiştir. Ancak çocukların birbirlerinden etkilendikleri ve öğrendiklerine yönelik de bir görüşe sahiptir. Öğretmen, akran etkileşiminin öneminin farkında olmasına rağmen hem öğretmenin örtük programa etkisini göz önüne almamasından hem de şimdiye kadar konuya karşı ilgisinin olmamasından dolayı, örtük programdan bilinçli olarak yararlanamadığı görüşüne ulaşmıştır. Oysa her gün örtük programla ilgili yaşantılar geçirilmektedir ve pek çok bilim adamı tarafından, aynı şekilde pek çok kez öğrenciye sunulduğundan örtük programın tutarlı olduğu kabul edilir; yani örtük programın öğrettiği dersler istikrarlıdır, içerik kalıcı ve deneyimler yaşamın içindedir. Bu durum örtük programın eğitim programından daha etkili olma nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Assor ve Gordon, 1987; Akt: Başar, 2011). Öğretmenin bu etkinin farkına varması resmi eğitim programının yanı sıra çocukların ve kendisinin başka hangi durum ve etkenlerden etkilenmekte olduğunu daha bilinçli bir şekilde analiz etmesini sağlayabilecektir. Bu sayede şimdiye kadar fark edilmeyen veya önemsenmeyen olumsuz durumların azaltılmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Aynı şekilde çocukları ve kendisini olumlu olarak etkileyen şartların da farkına varabilecek ve bu şartların devamının sağlanabilmesi ve daha doyurucu, olumlu bir ortam oluşabilmesi için bir fırsat daha elde edebilecektir. Bu sayede hem çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumundan daha olumlu kazanımlar elde edebileceklerdir hem de öğretmen karşılaşılan bazı olumsuzlukların üstesinden daha kolay gelebilecektir.

Öğretmen yapılan bu çalışmanın kendisinin örtük programın öneminin farkına varmasını sağladığını ve bu konu hakkında dikkatli davranmaya başladığını belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadeleri kendisiyle ilgili bir öz eleştiri olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda yeni fikir ve öğrenmelere açık olduğu anlamına da gelebilir. Öğretmenin bu olumlu özellikleri sayesinde sınıf ortamında çocuklar ve öğretmen üzerinde güçlü bir etkisi olan örtük programdan bilinçli olarak yararlanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen örtük programın etki şekliyle ilgili hem olumlu hem olumsuz olabileceği şeklinde bir görüş belirtmiştir. Bu görüş öğretmenin çocukların kendi aralarındaki etkileşimleri konusunda iyi bir gözlemci olduğunu düşündürmektedir. Bu etkileşimler hem etkinlikler içerisinde hem serbest zamanlarda gerçekleşen etkileşimleri kapsamaktadır.

Öğretmenin örtük programın etki gücüyle ilgili görüşü ise çocukların bireysel farklılıklarından dolayı her çocuk üzerinde farklı olabileceği yönündedir. Martin'in (1991) belirttiği gibi, örtük program bireysel bir tecrübedir; öğrenciler programdan farklı mesajlar alırlar ve programa farklı tepkiler verirler (Akt: Margolis, Soldatenko, Acker ve Gair, 2001). Ada ve Baysal'ın da (2010) belirttiği gibi öğrenme ortamı karmaşık bir yapıya sahiptir ve bu yapıyla baş edebilmek için öğretmenler planlı olmak zorundadırlar. Ortamın bu karmaşıklığı çoğu şeyin hızlı yapılmasını gerektirmektedir. Bu durum öğretmenin sorumluluğunu artırmakta, öğrenciyi de bu hıza ayak uydurmak durumunda bırakmaktadır. Tüm bunlarla baş etmeye çalışırken öğretmen de öğrenciler de kendilerine has deneyimlerini işe koşmak durumundadırlar. Kendi deneyimlerinin oluşması, hem okulda, hem ailede, hem parkta, hem iletişim araçlarında yaşadıkları ve algıladıklarıyla meydana gelmektedir. Örtük program, sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır (Horn, 2003; Akt: Yangın ve Dindar, 2010).

4 yaş öğretmenin örtük programın akıl yürütme süreçlerine etkisine yönelik görüşü, örtük program hakkındaki genel görüşünden farklıdır. Öğretmenin örtük programa ilişkin genel görüşlerini belirtirken örtük programın oluşumunda akran etkileşimini daha ön planda görürken, örtük programın akıl yürütme süreçleri açısından değerlendirilmesinde öğretmeni daha ön planda gördüğü ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi, öğretmenin akıl yürütme süreçleri üzerine etki edebilecek durumları genel olarak masada ve kağıt üzerinde yapılan etkinlikler olarak sınırlandırma eğiliminde olması görülmektedir. Bu görüş öğretmenin akıl yürütmeyi bireysel bir süreç olarak gördüğünü de düşündürmektedir. Oysa akıl yürütme içinde bulunulan koşullar, alternatif düşünceler ve bunları öneren insanlar göz ardı edilmeden, iddialarla çalışmayı kapsar (Toulmin ve diğerleri, 1984; Akt: Aldağ, 2006). Aynı zamanda genel düşünce akıl yürütmenin bireysel bir etkinlik olduğu yönünde olmasına rağmen akıl yürütme

sosyal bir süreci de içerebilir (Moshman ve Geil, 1998) çünkü akıl yürütme zor bir soruya cevap vermek için bir yol bulmaktan veya karmaşık bir durumu çözmekten, bir plan dahilinde meydana gelen sonuç ve tahminlere ve ortaya çıkan günlük aktivitelere kadar geniş bir aralığa sahiptir ve akıl yürütme insan bilişi için çok yönlü, sürekli ve temel bir beceridir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999).

4 yaş öğretmenin okul öncesi eğitim programında akıl yürütme süreçlerinin yeri ile ilgili görüşü ise programda direkt olarak akıl yürütme süreçleriyle ilgili kazanım ve gösterge olmadığı ancak programdaki kazanım ve göstergelerle birlikte genel olarak akıl yürütmeyi destekleyen bir program olduğu şeklindedir. Öğretmenin bu konuyla ilgili görüşlerini belirtirken de akıl yürütmeyi özellikle bilişsel alanla ve masada kağıt üzerinde yapılan etkinliklerle bağdaştırdığı bir kez daha görülmektedir. Şu an uygulamada olan okul öncesi eğitim programı ile bundan önce uygulanmış olan okul öncesi eğitim programının akıl yürütme süreçlerine verdikleri yer açısından karşılaştırılmasına yönelik olarak ise öğretmenin her iki programın da benzer özelliklerde olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen kendi yaptığı uygulamaların akıl yürütme süreçlerine etkisini örtük program bağlamında değerlendirmesinde ise net bir görüş belirtmemiştir. Ancak daha önce geçirdiği deneyimleri bu bakış açısıyla irdelemeye çalıştığı görülmüştür. Sınıfta çocuklarla beraber kazandıkları yaşantıları bu bakış açısıyla değerlendirmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda hem kendisinin çocukları hem de çocukların birbirlerini bu bağlamda etkileyebildikleri yönünde görüş belirten örnekler verdiği görülmüştür.

5 Yaş Sınıfında Oluşan Örtük Programa Ait Tartışma ve Yorum

5 yaş sınıfında “akran kaynaklı durumlar” bağlamında oluşan örtük programda “otoriteye uyma”, “şikayet”, “akran etkisi” ve “sınıf düzeni” temalarının oluştuğu görülmüştür.

5 yaş sınıfında çocukların öğretmen sınıfta olmadığı durumlarda bile onun isteklerine uymaya çalıştıkları, bu konuda birbirlerini uyardıkları ve hatta birbirlerini bu durumlara uymaları için otoriteyle tehdit edebildikleri gözlemlenmiştir. Buna paralel olarak da sınıfta çocukların birbirlerini öğretmene şikayet etmeye sıkça başvurdukları görülmüştür. Otoriteyle tehdit ve şikayet durumları çocuklar arasındaki olumsuz diyaloglar olarak değerlendirilmektedir. Birbirlerini çekineceklerini bildikleri şeylerle

tehdit etmeleri veya şikayet ederek dışarıdan bir güç tarafından çözüm beklentilerinin birbirlerine olumsuz örnekler teşkil edebileceği düşünülmektedir. Durumla kendi aralarında baş etmeye çalışıp, çözüm bulmaya uğraşmalarının onlar açısından daha olumlu olacağı düşünülmektedir. Öğretmenin onları bu şekilde yönlendirmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çocukların grup etkileşimini kullanarak birlikte sorun çözmeye koyuldukları durumlarda öğrenmenin arttığı, öğretmenin doğrudan müdahale ettiği durumlarda ise öğrenmenin azaldığı çeşitli çalışmalarda belirlenmiştir (Erwin, 1993; Akt: Kargı, 2011).

Bu durumların dışında sınıfta çocuklar arasındaki iletişimde birbirlerine görüş ve fikirlerini rahatlıkla söyledikleri ve gerekli gördükleri durumlarda birbirlerini uyardıkları gözlemlenmiştir. Birbirleriyle bu şekilde rahat iletişim kurabilmeleri oldukça olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu sayede hem farklı görüşleri görebilmekte, hem yeri geldiğinde ortak hareket edebilmekte, hem de kendilerini ifade edebilmektedirler. Tüm bunlar çocukların akıl yürütme süreçlerine olumlu katkı yapacak durumlardır. Çocukların kendi aralarındaki iletişimlerinde böyle bir ortam oluşabilmesi uzun vadede hem akıl yürütme süreçlerine olumlu etki edebilecek hem de çocukların sosyal ilişkilerde deneyimli olmalarını sağlayabilecektir. Alan yazın okul öncesi dönem boyunca kurulan sosyal ilişkilerdeki olumlu deneyimlerle ilgili olarak; akranlarıyla sosyal ilişkilerde başarı sağlayamayan çocukların sosyal uyumsuzluk geliştirme, akademik başarısızlık, okula karşı olumsuz tutum ve sağlık problemleri gibi pek çok tehlikeye açık hale gelebileceğini belirtmektedir (Katz, 1995; Akt: Biber, 2014).

5 yaş sınıfında “öğretmen kaynaklı durumlar” kategorisi altında “iletişim şekli”, “önyargı”, “şikayeti pekiştirme”, “etkinlik”, “çelişkili davranma”, “sorumluluk verme”, “tehdit”, “duruma hakimiyet” ve “değişim çabası” temalarının olduğu görülmüştür.

5 yaş sınıfında öğretmenin çocuklara karşı kimi zaman buyurgan, kimi zaman kırıncı, kimi zaman suçlayıcı bir dil kullanabildiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda çocuklara karşı zaman zaman önyargılı bir yaklaşım sergileyebildiği görülmüştür. Duruma hakim olamadığı durumlarda hakim olmuş gibi davranıyor olması da çeşitli karışıklıklara yol açabilmektedir. Burada öğretmenin anlayışlı bir tavır takındığı söylenememektedir. Oysa okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı empatiyle

yaklaşması ve etkili bir iletişim için gerekli koşulları sağlaması gerekmektedir (Durak, 2011). Böylece çocuk kendisini hem huzurlu ve güvenli bir ortamda hissedecek ve ortama karşı olumlu duygular besleyebilecek hem de görüşlerini belirtmede, duygu ve düşüncelerini ifade etmede istekli olabilecektir. Bu şekilde geliştireceği tutum, hem içinde bulunduğu dönemde hem de daha sonra akademik ve günlük hayatında daha olumlu yaşantılar kazanması için destekleyici olabilecektir.

Bunların yanı sıra öğretmenin çocuklara sorumluluk vermeye çalıştığı ve bazı alışkanlıklarından kurtulmaya çalıştığı da gözlemlenmiştir. Bu durumlar öğretmen tarafından örtük programın oluşumuna etki eden olumlu yaklaşımlar olarak değerlendirilmektedir çünkü öğretmenin çocuklara yapabilecekleri sorumluluklar vermesi onların başarıya ve bir işi yerine getirme, bir görevi başarıyla sonlandırma duygularını yaşamalarını destekleyebilecektir. Aynı zamanda bu yaklaşımlar öğretmenin kendini geliştirme çabasına sahip olduğunu da gösterebilir. Öğretmenin yeniliğe ve değişime karşı gelmeye çalışmaması zamanla daha olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasına olumlu katkı sağlayacaktır. Bu olumlu sınıf ortamı çocukların benlik algısını oluşturmaya başladıkları okul öncesi dönemde sağlıklı bir benlik algısı geliştirebilmeleri ve böylece kendilerini kabul eden ve başkalarını kabul etmede de daha olumlu tutuma sahip olan bireyler olarak yetişmelerinde (Kuru Turaşlı, 2011b) önemli ve destekleyici bir rol oynayacaktır.

Öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun gelişimi üzerinde önemi büyüktür. Olumlu bir etkileşimde öğretmen çocuğu dinler ve dikkatli bir biçimde cevap verir (NICHD, 2000; Akt: Kılıç, 2012). Öğretmen ve çocuk arasındaki konuşmalar çocuğun sosyal, bilişsel ve dil gelişimini etkiler (Philips, McCartney ve Scarr, 1987; Akt: Kılıç, 2012). Örtük program olumlu ve olumsuz mesajları içerebilir. Bu mesajlar sağlanan modellere ve öğrenenlerin bakış açılarına bağlı olarak değişebilir (Dickerson, 2007). Darling-Hammond'un (1997) belirttiği gibi öğretmenler izledikleri yollarda kendi inanışlarını ve deneyimlerini yansıtmaya eğilimindedirler (Akt: Park, 2008). Ancak yetişkinler çocukları sürekli olarak kendi değerleri doğrultusunda yöneltmeye çalışırlarsa çocukların sorgulama, analiz etme veya kendi kanaatlerini incelemeye eksiklikleri olacaktır (Vries ve Zan, 2007).

5 yaş sınıfında “yardımcı personel kaynaklı durumlar” kategorisi altında “konum” ve “tehdit” temaları oluşmuştur.

5 yaş sınıfında yardımcı personel çok baskın bir durumda değildir. Bu durum sınıfta otorite açısından yaşanabilecek karışıklıkların büyük ölçüde önüne geçmektedir. Çocukların yardımcı personele de “öğretmenim” şeklinde hitap etmeleri olumsuz bir durum olarak değerlendirilirken, yapılan gözlemlerde sınıfın öğretmeninin özellikle etkinlikler sırasında çocuklarla ilgili sorumluluğunu kimseye vermiyor olması, bu sorumluluğunu kendisinin üstlenmeye çalışıyor olması sınıfta oluşabilecek çoğu karışıklığın önüne geçmektedir.

Yardımcı personelin zaman zaman çocuklara, sınıfta düzen ve sessizliği sağlamak için öğretmen sınıfta değilken, tehdit edici şekilde yaklaşması olumsuz bir durumdur ve çocuklar için de hem korku hem huzursuzluk yaratabilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir çünkü çocuklar bu durumda gerekli açıklamalar yapılarak değil baskı kullanılarak düzenli olmaya yönlendirilmektedirler. Bu da onların içsel olarak benimseyip kendi istek ve rızalarıyla hareket etmekten çok dışsal olarak zorlanarak hareket etmeye yönlendirmelerine neden olmaktadır. Kargı (2011) bireyin toplumsal kabul gören düşüncelerinin ve eylemlerinin kişiler arası düzeyde bireye yarar sağlayacağını belirtmiştir. Yardımcı personelin yapmaya çalıştığı toplulukta bir düzen sağlama çabası olarak düşünülebilir. Ancak bunun yapılmasını sağlama şekli uygun görülmemektedir. Sınıf kurallarının, sınıf içindeki toplumsal davranış kalıplarını içermekte olduğu (Prater, 2007; Akt: Cavkaytar, 2009) görüşünden yola çıkarak, böyle bir yaklaşımın sınıfın genel atmosferi üzerinde olumsuz bir etki bırakabileceği düşünülmektedir. Çocukların neden öyle hareket etmeleri gerektiğini bilmelerinin ve belki daha da önemlisi herhangi bir korkutma ve zorlamaya maruz bırakılmamaları gerektiği düşünülmektedir.

Genel olarak örtük program eğitim sürecinde üstü kapalı olarak öğretilen ve öğrenilen değerleri içermektedir. Kasıtsız bilgilerin bu üstü kapalı mesajları okullardaki öğrenme sürecinin bir parçası olarak nitelendirilir (Abdulsalam, 2008). Bu nedenle çocukların dışardan bir zorlamayla hareket etmeye alışmaları gibi bir durumun yaratılması, onlar açısından olumsuz sonuçlar meydana getirebilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

5 Yaş Sınıfında Çocuklar Arasındaki İlişkilerle Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

5 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta çocuklar arası ilişkilerden oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar “akran etkileşimi” kategorisi altında incelenmiştir.

Bu kategori altında çocukların birbirlerine yaklaşımları, birbirleri arasındaki iletişim genel olarak olumlu şekilde değerlendirilmektedir. Çocuklar birbirleriyle fikirlerini paylaşabilmekte ve birbirlerinin neler yaptıklarını izlemektedirler. Çocukların birbirleriyle fikirlerini paylaşabilmeleri problem çözmede beraber hareket edebilmelerini, başka durumlarda da işbirlikli hareket edebilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda birbirlerini izleyerek çeşitli durumlara farklı yaklaşımları ve bazı problemlerin çözümünde izlenebilecek farklı yolları görebilme olanağı elde etmektedirler. Çocukların kendi aralarında bir tartışma ortamı oluşturabildikleri ve ellerindeki konuyla ilgili belli bir süre bilgi ve fikir alışverişini sürdürebildikleri gözlemlenmiştir. Akran işbirliğinin bilişsel sonuçlarından sorumlu olan mekanizmalardan biri de bilişsel çatışmanın çözümünün ortaya çıkışı ve hemen sonra çözülmesidir (Zuckerman, 2003; Akt: Bodrova ve Leong, 2010). Bazen bir gruptaki çocukların farklı fikirleri ve bakış açıları olacaktır. Bu anlaşmazlıkların doğal olarak ortaya çıkışı bilişsel bir çatışmadır ve gelişim için yardımcıdır (Bodrova ve Leong, 2010).

Çocukların birbirlerini izlemeleri birbirlerinin yaptıkları farklı şeyleri fark ederek bunlar üzerine konuşmalarını da sağlamaktadır. Kimi zaman ortak noktada buluşabildikleri kimi zaman buluşamadıkları olmaktadır. Ancak önemli olan bu süreci deneyimleyebilmeleri olduğundan, birbirleriyle bu şekilde iletişim kurabiliyor olmaları ve bu tür etkileşimlere girebiliyor olmaları, olumlu durumlar olarak değerlendirilmektedir. Vygotsky; zihin, dil ve sosyal gelişimin sosyal etkileşimler sırasında desteklendiğini ve geliştiğini düşünmektedir (Morrison, 1997). Kuhn ve arkadaşlarına (Kuhn, Shaw ve Felton, 1997; Akt: Stanovich ve Stanovich, 2010) göre ise bir konu hakkında tekrarlanan tartışma ve etkileşim o konu hakkında yapılan akıl yürütmenin kalitesini artırır. Tartışmalar sırasında çocuklar birbirlerinin yaklaşımlarını görebilirler ve çözüm stratejileri ve akli yürütme süreçleriyle ilgili daha önce fark

etmedikleri şeyleri kazanabilirler (Cobb ve arkadaşları, 1997; Akt: Stanovich ve Stanovich, 2010). Çocuklar çevrelerindeki insanlarla etkileşim içine girerlerse ve akranlarıyla işbirlikli çalışmalar yaparlarsa, yani yakınsak gelişim alanı yaratılırsa, bu sayede öğrenmek pek çok içsel gelişim sürecini harekete geçirebilir (Vygotsky, 1930; Vygotsky, 1978). Ayrıca Vygotsky'ye göre tartışma ve akıl yürütme arasındaki koordine, düşünme ve öğrenmenin şekillenmesini sağlamaktadır (Pound, 2011).

Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, akademik becerilere hazırlayıcı etkinliklerin okul öncesi programının temel odağı olmaması gerektiğini, akademik becerilere hazırlayıcı etkinliklerin sadece çocukların ilgilerinden doğması ve uygun bir sosyal bağlamda ortaya çıkması durumunda yararlı olacağını savunurlar (Zaporozhets, 1978; Akt: Bodrova ve Leong, 2010). Ayrıca Zembat (2005) da buna paralel olarak değerlendirilebilecek bir görüş belirtmiştir. Ona göre okul öncesi eğitim programları, eğitimciler tarafından çocukların ilgisini uygun gelişimsel aktivitelere yönlendirmek için kullanılan bir araçtır. Bu açıdan bakıldığında da çocukların kendi aralarında gelişen süreçler, dışarıdan bir müdahale olmadan kendilerinin veya akranlarının isteklerinden kaynaklanarak meydana geldiği için, bu süreçlere katılımları daha istekli ve süreç sonundaki kazanımları daha kalıcı olabilecektir. Bu süreçlerin öğretmen tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

5 Yaş Sınıfında Öğretmen Kaynaklı Oluşan Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Süreçlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

5 yaş sınıfında yapılan gözlemler sonucunda bu sınıfta öğretmen kaynaklı oluşan örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin toplanan verilerin analizinde “akran etkileşimi”, “etkinlik”, “otorite”, “paylaşım ortamı” ve “duygusal atmosfer” kategorileri oluşmuştur.

5 yaş sınıfında öğretmenin akran etkileşimleri açısından örtük program bağlamında müdahaleci bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir. Bu durum örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine ilişkin durumlar açısından olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenin çocukların kendi aralarındaki yardımlaşmalarına müdahale ederek hem akran ilişkilerine bir müdahalede bulunduğu hem de çocukların kendi aralarında bazı sorunlara çözüm bulmalarına müdahalede bulunduğu görülmüştür. Bu durumun

çocuklar arasındaki etkileşimin olumsuz şekilde etkilenmesine, müdahaleci bir tutum yerine teşvik edici bir tutum sergilendiğinde çocuklara sağlayabileceği katkıların oluşmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Vygotsky bilişsel gelişimi sosyal etkileşime ve dil gelişimine bağlamıştır (Senemoğlu, 2004). Ayrıca okul öncesi dönem çocukları eyleme geçmeden önce problem üzerinde düşünürler, yeni bir akıl yürütme biçimi kullanmaya başlarlar (Trawick-Swith, 2013). Bu nedenle öğretmenin çocuklara bu müdahalesinin, çocukların kendi aralarında yürütebilecekleri süreçleri bölmekte ve bu nedenle de bu sayede gelişimleri ve becerileri adına elde edebilecekleri kazançları olumsuz etkilemekte olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenin oturma düzeniyle ilgili oldukça müdahaleci bir tutum sergilediği görülmüştür. Bu durumun sonuçlarının iki türlü değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Birinci değerlendirme olumlu bakış açısıyla yapılabilecek olan değerlendirmedir. Bu değerlendirmeye göre öğretmenin bu yaklaşımı çocukların belki hep aynı arkadaşlarıyla etkileşime girmeleri yerine diğer arkadaşlarıyla da etkileşime girmelerini destekleyici ve böylece sosyal etkileşim deneyim ve fırsatlarının çeşitlenmesi açısından olumlu olabilir. İkinci değerlendirme ise daha olumsuz bir bakış açısıyla yapılabilir. Bu olumsuz değerlendirmeye göre öğretmenin çok sık bu şekilde müdahalede bulunması çocukların tercih etme ve karar verme fırsatlarını ve haklarını sınırlandırıcı olabilir. Çocukların istedikleri arkadaşlarıyla etkileşime girmeleri sıklıkla engellenebilir. Günümüz eğitim sisteminde aşılması gereken en önemli sorunlardan biri öğrencilerin öğrenme ortamlarında deneyimledikleri pozitif duyguları artırmak ve negatif duyguları azaltmaktır (Cigman, 2012; Akt: Sakız, 2014). Bu nedenle çocuklara istekleri konusunda aşırı müdahaleci bir yaklaşım sergilenmesinin, onların olumlu duygular yaşamalarını engelleyici bir etki gösterebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenin etkinlikler sırasında başvurduğu yerleştirme düzenine müdahalenin yanı sıra çocuklara sık sık sessiz olmalarını da vurguladığı gözlemlenmiştir. Bu durumun çok sık gözlemlenmesi çocuklar arasındaki iletişimin olumsuz şekilde etkilenmesine neden olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Çocukların etkinlikler sırasında hem etkinlikle ilgili konuşmaları hem de etkinlik dışında bir konuda paylaşımda bulunmaları genellikle desteklenmemektedir. Oysa çocukların bu anlarda hem karşılaştıkları bir probleme yönelik farklı bakış açılarını duymaları hem bir arkadaşlarından farklı bir deneyimini dinlemeleri fırsatları yakalanabilir. Vygotsky,

sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu ve bu nedenle öğretmenler çocuğun arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan işbirliğini teşvik edici ve cesaretlendirici rol oynamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ortamlar tüm gelişim alanları üzerinde anahtar bir rol oynamaktadır (Çeçen, 2007). Ayrıca Webb (2009) öğretmenlerin çocuklara sosyal ve bilişsel becerilerinin birlikte geliştirilmesiyle ilgili verilen çok sayıda eğitimi incelemiştir. Bunun sonucunda, özellikle çocuklara fikirlerini açıklama ve detaylandırma fırsatları yarattığında, öğretmenlerin çocukların akıl yürütmeleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir (Akt: Jadallah, 2009).

Öğretmenin sınıfta genel olarak çocuklara serbest oyun oynamaları için fırsat tanıdığı gözlemlenmiştir. Etkinliğe geçileceği zaman çoğunlukla çocuklar oyuna devam etmek istediklerinde onlara süre tanıdığı görülmüştür. Bu oldukça olumlu bir tavır olarak değerlendirilmektedir. Vygotsky oyunun bilişsel gelişimi yansıtmaktan çok bilişsel gelişime önemli şekilde katkıda bulunduğunu ve oyunun temelde toplumsal bir etkinlik olduğunu öne sürmektedir (Şen, 2010). Ona göre oyun okul öncesi eğitimde temel etkinliktir ve oyun yoluyla çocuklar yaratıcılıklarını, öz düzenlemelerini geliştirebilirler ve daha sonraki gelişimleri için gerekli becerileri kazanırlar. Oyun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekler (Bodrova ve Leong, 2010).

Bunun yanı sıra akran ilişkilerinin çocuklar için önemi en bariz şekilde oyunlarda ortaya çıkar (Kernan, Singer ve Swinnen, 2013). Oyun akranların aralarındaki iletişimin sağlıklı olarak gelişimine yardımcı olur. Çocuklar bilişsel alanda, duygusal alanda öğrendiklerini oyunda sindirirler, doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramları öğrenirler ve böylece davranışlarını şekillendirmeye başlarlar (Ormanlıoğlu Uluğ, 2011). Ayrıca oyunun çocuğun yaşına uygun olarak kendisinden beklenen gelişim görevlerini yerine getirebilmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Akbağ, 2014).

Dolayısıyla öğretmenin çocuklara oyun konusunda tanıdığı fırsatlar çocuklara ihtiyaç duydukları olumlu deneyimleri, duyguları yaşamaları için sağladığı önemli bir olanak olarak değerlendirilmektedir. Çocukların bu süreçlerde birbirleriyle etkileşim içerisinde yaşadıkları deneyimler, duygular onlara kendilerini ifade etme, duygularını tanıma, başkasının hareketlerini izleme ve nedenlerini çözümleyebilme gibi fırsatlar sunabilecektir.

5 Yaş Sınıfı Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye İlişkin Tartışma ve Yorum

5 yaş öğretmeniyle yapılan görüşmelerde öğretmen örtük programın hem çocuklar arasındaki ilişkileri hem de çocuklar ve öğretmen arasındaki ilişkileri kapsadığı yönünde görüş belirtmiştir. Yaptığı açıklamalar ve verdiği örnekler ise çocuklar arasındaki ilişkiyi örtük program açısından daha ön planda tuttuğu yönündedir. Eğitimciler için örtük programın özellikleriyle ilgili bir görüşe sahip olmanın çocukların okul gelişimleri açısından çok önemli (Kentli 2009; Akt: Ponyatovska, 2011) olduğu görüşü doğrultusunda öğretmenin bu düşünceleri önemli görülmektedir.

Jackson (1968; Akt: Yangın ve Dindar, 2010) örtük programla ilgili üç unsuru vurgulamıştır:

- Sınıfın kalabalık doğası: Çocuklar, isteklerinin geciktirilmesi, yadsınması ve sosyal açıdan önemsenmemesi ile başa çıkmak zorundadır.
- Hem öğretmene hem de diğer öğrencilere duyulması beklenen çelişkili bağımlılık.
- Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki eşit olmayan güç ilişkileri.

Bunların yanı sıra eğitimciler çocukların ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve ne gibi problemlerin çocuklarca çözümünün uygun olacağını bilmelidir (Bingham, 1998; Akt: Zembat, 2010). Tüm bu özellikler göz önünde tutulduğunda öğretmenin örtük programın farkında olması, sınıf içerisinde yaşanan olaylar açısından olumlu bir farkındalık olarak değerlendirilmektedir. Örtük program öğrenci gruplarını farklı şekillerde etkilemektedir (Massialas ve Allen, 1995). Öğretmenin örtük programla ilgili farkındalığı, bu nedenle çocuklar açısından olumlu süreç ve sonuçlar yaşanması olasılığını artırıcı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Anyon (1988) farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin bir araya gelmesiyle ilgili bir çalışmada örtük programın bu gruplardaki öğrencilerin öğrenmelerini farklı şekillerde etkilediğini bulmuştur. Örneğin işçi sınıfının ağırlıklı olduğu okullarda ezber temelli bir öğrenme gerçekleşirken, daha elit kabul edilen okullarda yaratıcı etkinliklere dayalı öğrenme gerçekleşmektedir (Akt: Massialas ve Allen, 1995).

5 yaş öğretmenin çocukların yaptıkları taklitleri ve bu taklitler sırasında öğrendiklerini de örtük program kapsamında değerlendirdiği görülmektedir. Bu görüşüyle ilişkili olarak bazı öğrenme merkezlerinin diğerlerine kıyasla örtük program

açısından daha etkili olabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda çocukların birlikte ve oyun yoluyla öğrendiklerinin de farkında olduğu görülmektedir. Vallance (1973) örtük programın kaynaklarını açıklarken dört temel alan belirlemiştir: sınıfın sosyal yapılanması, öğretmenin otoriteyi kullanışı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi yöneten kurallar, standart öğrenme aktiviteleri (Akt: Abdulsalam, 2008). Bu alanlara bakılarak sınıfın öğretmenin yaklaşımı değerlendirildiğinde, resmi programda belirtilmiş olan öğrenme merkezlerinin işlevselliğine ve çocukların sosyal bağlamda gerçekleştirdikleri eylemlere yönelik farkındalığının olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenin örtük programın öğretmen tarafından kullanılmasını dolaylı anlatımlarla sınırlandırdığı görülmektedir. Bu durumda karşılaşılan zorlukları okulun ilk zamanlarında çocukların kuralları bilmemeleri olarak değerlendirmektedir. Çocuklar kuralları öğrendikçe, öğretmenin yaptığı uyarılara daha çok uymaktalar yönünde bir görüş belirtmektedir.

Öğrenciler vakitlerinin çoğunu sınıfta geçirirler. Demokratik olmaktan çok baskıcı olan bir yapılanmada yoğun talepler bulunur ve bu ortamlar otoriteye yani öğretmene sıkı bir şekilde bağlıdır. Böyle sınıflarda öğrenciler için öğretmenlerini tam olarak anlayabilmek, öğretmenin davranışlarının altındaki nedenleri çözümleyebilmek büyük gerekliliktir çünkü pek çok mesaj sözel olarak ve açıkça belirtilmez, öğrenciler de öğretmenin sözsüz davranışlarını anlamakta neredeyse uzman haline gelirler. Ayrıca belirtmeli ki bu durum hem olumlu hem olumsuz etkileri içerisinde barındırır (Babad, 2009). Alan yazında kuralların çocuklarla beraber oluşturulmasının daha uygun olduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. Ancak öğretmenin ifadesinden çocukların belirlenmiş kurallara uymalarının beklendiği sonucuna varılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, belirlenmiş olan kurallara öğrencilerin uymasını beklemektense, öğrencilerle birlikte hareket ederek kuralları oluşturur (Gathercoal, 2005; Akt: Landau, 2009). Bunun yanı sıra örtük program kavramının geniş içeriğine şu yönler girmektedir: Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kuralları, rutinleri, disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken. Bu kavram, öğretim yapısı ve okul örgütlenmesi aracılığıyla

aktarıma biçimi için kullanılır (Tezcan, 2003). Ayrıca örtük programın kapsamında “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleki öğrenme”, “uzmanlaşmayı öğrenme”, “kuralları öğrenme” de bulunmaktadır (Ahola, 2000, Bergenhenegouwen, 1987, Margolis ve Romero, 1998; Akt: Fidan, 2013). *“Öğrenci, tüm resmi gören kişidir. Tüm iş yükünün ne zaman çok fazla ya da çok az olduğunu, mevcut stres seviyesinin ne zaman çok yüksek ya da saygı seviyesinin ne zaman çok düşük olduğunu bilirler. Fakat karşı koymaya güçleri yoktur veya bu mümkün değildir. Fikirleri hiçe sayılmaktadır. Sonuçta onlar sözde kendi çıkarları için yetişkinler tarafından işletilen bir sistemin içinde yer alan, sadece çocukturlar”* (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Tüm bu görüşler ışığında çocukların uymalarının beklendiği kuralların belirlenmesinde söz sahibi olmaları, kurallarla ilgili onların da görüşlerinin alınması, kuralların gerekçelerinin çocuklara anlayabilecekleri bir şekilde açıklanması gerektiği düşünülmektedir. Ancak öğretmenin belirttiği görüşlerden bu yönde bir veri elde edilememiştir. Bu durum çocukların dıştan denetimli olarak kurallara uymak zorunda kalıyor olmaları şeklinde değerlendirilmektedir.

5 yaş öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmenin akıl yürütmeye dayalı etkinlikleri ağırlıklı olarak bilişsel alan içerisinde değerlendirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin bu görüşün değişmekte olduğu ve artık akıl yürütmenin sadece bilişsel alandaki çalışmalarla değil tüm gelişim alanlarına yönelik çalışmalarla desteklenebileceği yönünde bir görüşe yaklaştığı kendi ifadesinden anlaşılmaktadır. Akıl yürütmenin yalnızca bilişsel alanla bağdaştırılmasının eskiyen bir durum olduğu görüşüne sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Akıl yürütme ile ilgili öncelikli problemlerden biri kendi materyalini ve izleyeceği yolu yapılandıramayan ve güncel akımları izleyemeyen öğretmenlerdir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu açıdan bakıldığında 5 yaş öğretmenin akıl yürütmeyle ilgili eski inanışlardan kurtulma eğiliminde olduğu yönünde görüşler belirtmiş olması oldukça olumlu olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin sahip olduğu görüşlerin sınıftaki etki gücü göz önüne alındığında bu durumun çocukların lehine sonuçlar yaratacağı düşünülebilir.

Akıl yürütmeyle örtük program arasındaki ilişkiyi ise örtük program bağlamında fark etmeden gerçekleşen öğrenmelerde olduğu gibi akıl yürütmenin de farkına varılmadan öğrenildiğini belirtmekte ve bu şekilde bir ilişki kurmaktadır. Çocuğun her öğrenmesinde akıl yürütmeyi kullandığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenin bu şekilde düşünüyor olması aslında Oaksford'un görüşüyle örtüşmektedir. Oaksford (2005) insanların akıl yürütme süreçlerine oldukça bağımlı olduklarını ve bu nedenle bu süreci fark etmeme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Bunun yanı sıra örtük program günlük okul hayatı içerisinde farkında olunmadan ortaya konulan davranışları, tutumları ve bilgileri ve dolaylı olarak iletilen değerler topluluğunu temsil eder (Dickerson, 2007). Gizli ya da gizlenmiş olabilir ama mutlaka okul kültüründe sunulur. Çocuklar okulun onlar için planlamamış olduğu pek çok şeyi de öğrenirler. Dolayısıyla örtük program direkt öğretimden çok uygulamalarla ortaya çıkar ve okul kültürünü somutlaştırır (McKernan, 2008). Bu görüşlerden hareketle öğretmenin akıl yürütme ile örtük program arasındaki ilişkiye yönelik sahip olduğu görüşleri, uygulamada bu görüşünden tamamen bağımsız olarak hareket edemeyeceğini ve dolayısıyla çocukların akıl yürütmeyle ilgili deneyimlerini örtük program bağlamında da destekleyebileceğini düşündürmektedir. Ancak bunun sağlanması için öğretmenin örtük programla ilgili bilgi ve düşüncelerini daha netleştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Akıl yürütme becerilerinin desteklenmesiyle ilgili 5 yaş öğretmenin bariz ortamlar hazırlama çabasında olduğuna dair bir veri elde edilmemiştir. Akıl yürütme becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları şeyler olarak aileyle iletişime geçtiğini, rehberlik servisiyle iletişime geçtiğini ve gelişim karnelerinde görüş belirttiğini söylemiştir. Oysa düşünme ve akıl yürütme, öğretimin odağındadır (McMillan, 2010). Bunun yanı sıra Nilson (2013) öğrencilerin akıl yürütme ve bu esnada özdüzenleme pratiği yapabilmeleri için öğretmenin bir problem veya alıştırma üzerinde çalışırken kendi özdüzenleme ve akıl yürütme süreçlerini, hakkında yorumlar da yaparak öğrencilere modellemesiyle başlayan bir sınıf çalışması yapılabileceğini belirtmiştir (Akt: Ader, 2014). Bu görüşler akıl yürütmeyle ilgili olarak öğretmenin üzerine düşen görevlerin bir göstergesi olarak kabul edildiğinde, öğretmenin akıl yürütme becerilerinin desteklenmesiyle ilgili olarak kendi dışında rehberlik servisi ve ailelere yönelik görüşler belirtmiş olması, bu konuda kendi öneminin bilincinde olmadığı şeklinde değerlendirilmektedir.

5 yaş öğretmeni uygulamada olan okul öncesi eğitim programında akıl yürütme süreçlerinin yerine ilişkin olarak kazanım ve göstergelerde belirtilenlerin akıl yürütme

ile ilgili yapılacak uygulamalar açısından uygun ve yeterli olduğu görüşüne sahiptir. Bu görüşünü programın çocukların kendi deneyimlerine ve keşfetmelerine dayalı öğrenmelerini destekleyen özellikte bir program olduğunu belirterek desteklemektedir. Bunun yanı sıra bütünleştirilmiş etkinliklerin programın bu özelliklerini daha da etkili olmasını sağladığı görüşündedir. Öğretmenin gelişim alanlarını ayırmadan belirttiği bu görüşü, akıl yürütmeyi sadece bilişsel alanla sınırlandırmamaya çalıştığı görüşüyle de örtüşmektedir ve çocukların bu becerilerinin desteklenmesi açısından oldukça olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenin uygulamada olan okul öncesi eğitim programıyla önceki okul öncesi eğitim programı arasında yaptığı karşılaştırmayla ilgili olarak ise iki programın birbirinden farklı olduğu ve şu an uygulamada olan okul öncesi eğitim programının örtük program açısından da daha olumlu bir program olabileceği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Snyder (1971) eğitim programının bağımsız düşünme, analiz yapabilme, problem çözme yeteneği ve yaratıcılık gibi yüksek eğitim hedeflerini vurguladığını ancak öğrenci bakış açısından değerlendirme ve öğretim prosedürlerinin örtük programın ezber ve başarı elde etmeyi öne çıkardığını belirtmiştir (Akt: Sambell ve McDowell, 1998). Bu açıdan bakıldığında resmi programın örtük program ile desteklenmesinin önemli bir durum olduğu söylenebilir. Anderson (1992) da örtük programın genellikle eğitimin dışında görülmekle birlikte bilinçli olarak kullanıldığında eğitim programının ayrılmaz bir parçası haline geleceğini belirtmiş, bu bakımdan örtük program eğitim programı ile uyumlu olduğunda ondan daha etkili bir hale gelebileceğini vurgulamıştır (Bolat, 2014). Dolayısıyla öğretmenin sahip olduğu görüş alan yazınla da örtüşmektedir.

Alan Uzmanlarının Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programında akıl yürütmenin yerine ilişkin görüşleri; programda direkt olarak akıl yürütme becerilerine ait kazanım ve göstergeler bulunmasa da programda akıl yürütmenin temelini oluşturacak özellikte kazanım ve göstergelerin yer aldığı yönündedir. Bu özellikte olan kazanım ve göstergelerin akıl yürütme ile ilişkili becerileri desteklediği görüşündedirler. Eğitim programının bu özelliği çocukların akıl yürütmeyle ilgili resmi olarak desteklenebileceklerini göstermektedir.

Vygotsky, okul öncesi dönemdeki öğrenmeleri okul öğrenmelerinden farklı konumlandırmaktadır. Okul öncesi dönemdeki öğrenmeleri bilimsel bilginin temellerinin benimsenmesiyle ilgili düşünmektedir (1930; 1978). Ayrıca okul öncesi eğitim programlarında problem çözmeye yer verilmesi, önyargısız eğitim programına destek verir. Çocuklar kazandırılan problem çözme becerileri ile kendilerine ve başkalarına karşı haksız yaklaşımlara karşı çıkmayı öğrenirler. Bu yaklaşım bir kez kurulduktan sonra önceden konuşulması rahatsızlık veren konulara bile rahat bir yaklaşım sağlanabilir (Dinwiddie, 1994; Akt: Zembat, 2010).

Alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin akıl yürütmeyi destekleyecek özellikte olmalarını düşünmelerine rağmen, uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle bu kazanım ve göstergelerin kağıt üzerinde kaldığını vurgulamakta oldukları görülmüştür. deVires ve Zan, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir okul öncesi eğitim sınıfında çocukların ilgilerine önem verildiğinden, bu sınıflardaki etkinliklerin çocukların akıl yürütme becerilerine, ilgilerine ve amaçlarına hitap edebilecek özellikte olduğunu belirtmektedir (Mathis, 2011). Ancak alan uzmanlarının uygulamada bazı sorunlarla karşılaşıldığına dair görüşleri, resmi programda öngörülen olumlu özelliklerin önüne geçilmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programının örtük program üzerine etkisine yönelik görüşleri, örtük programın resmi programdan etkilendiği yönündedir. Ancak resmi programın uygulanmasındaki problemler nedeniyle, okul öncesi eğitim kurumlarında oluşan örtük program üzerindeki etkisinin tam olarak gerçek özellikleri doğrultusunda olmayacağını belirtmişlerdir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygulamada karşılaşılan bu sorunlar bir araya getirildiğinde; eğitim programının bilinçli olarak uygulanıp uygulanmadığı, öğretmenin eğitim programın felsefesini anlayıp anlayamadığı veya ne derece bu felsefeye uygun bir yaklaşım sergilediği, öğretmenin bu konudaki çabası, öğretmenin sahip olduğu mesleki ve kişisel özellikler, sınıflarda kullanılan hazır materyaller şeklinde belirtilebilir. Uzmanların belirttikleri görüşler alan yazında da karşılığını bulmaktadır. McLaren (2003) örtük programın, okul sürecinin amaçlanmamış çıktılarına işaret ettiğini ve bu kapsamda da kullanılan ders materyalleri ve ders planı dışında öğrencinin bilgi ya da davranışı nasıl yapılandırdığının yolları ile de ilgilendiğini belirtmiştir. Örtük program sınıf içinde vurgulanan öğretme ve öğrenme

stillerini, bütün fiziksel ve eğitimsel çevre tarafından öğrenciye iletilen mesajları, yönetim yapısını, öğretmen beklentilerini ve derecelendirme prosedürlerini de içermektedir (McLaren, 2003; Akt: Başar, 2011).

Alan uzmanlarının örtük program hakkında öğretmen adaylarının bilinçlendirilmelerini gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak okul öncesi dönemin hassas bir yaş dönemi olması, yapılan hataların tekrarlanmaması, bu konuda bilinçli bir öğretmenin sınıfında oluşan örtük programa çocukların etkilerinin de daha olumluya dönüştürülebileceği görüşlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Vygotsky'ye göre çocuklar kendi yaşantılarına dayalı olarak öğrenirken, yetişkinlerde gözledikleri davranışları veya sözlü yönergeleri “sözlü tekrarlar” halinde yinelerler (Gürol, 2014). Ayrıca çocuklar, resmi eğitim süreci öncesi henüz yeniden şekillendirilmemiş bir hayal gücüne ve olayları birçok yönden görme yeteneğine sahiptirler (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Bu nedenle alan uzmanlarının görüşlerinin önemi alan yazında da vurgulanmıştır denilebilir. Öğretmenin çocuga etkisi oldukça büyüktür.

Örtük program hakkında bilinçlendirmenin yapılabilmesi için izlenmesi gereken yollarla ilgili alan uzmanlarının görüşlerinin konuyla ilgili farkındalık sağlanarak uygulamaların yapılması ve mümkünse öğretmen adayının kendisini uygulamada izleyebilme imkanının sağlanması, yapılan uygulamalara dayalı somut örneklerin kullanılması, direkt olarak bu konuda ders açılması veya ilgili derslerde bu konuya yoğunlaşılması görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Örtük programın etki gücü düşünüldüğünde, bu gücün planlı, bilinçli ve iyi niyetli kullanılması da önemli görülmektedir. Bu nedenle içeriği örtük programı kapsayan bir ders veya tamamen örtük programa yönelik bir ders hazırlanması teorik olarak öğretmen adaylarında farkındalık yaratmak için kullanılabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilinçlenmeleri ve bu şekilde hareket etmeleri için kendilerini uygulama yaparken izleyebilmeleri de onlar için güçlü bir dönüt sağlayabilir. Ancak uygulama yaptıkları okullarda böyle bir imkan bulunamazsa birbirlerini ve sınıfın öğretmenini, örtük program bağlamında gözlemlenmeleri sağlanabilir. Bu sayede yapılan yanlışları veya olumlu hareketleri somut bir şekilde görme ve değerlendirme imkanı bulabilecekleri düşünülmektedir.

Alan uzmanlarının örtük program hakkında bilinçlendirilmesini gerektiği yönünde görüş belirttikleri gruplar ağırlıklı olarak öğretmen adayları ve öğretmenler olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bir alan uzmanı ailenin ve okul yönetiminin de bilinçlendirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiş ve okul öncesi eğitimle ilgili tüm kişilerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Eğitim kurumları toplumu etkileyen ve toplumdan etkilenen sosyal kurumlardır ve çevrelerinden bağımsız düşünülemez. Eğitim kurumları çevrenin ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı hale gelmek zorundadır. Bu da eğitime öğrencilerin, eğitimcilerin, ailelerin ve eğitimle ilgili dernek, sendika ve vakıfların okul yönetimine katılımlarının sağlanmasıyla olabilecektir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2011). Bu nedenle insan hayatının en önemli adımlarından biri olan aileden ilk ayrılış ve kendine ait bir sosyal ortama giriş deneyimi çocuk, ebeveyn ve öğretmen açılarından değerlendirilirse daha sağlıklı bir sonuç elde edilebilir (Durak, 2011).

Alan uzmanlarının okul öncesi dönemde akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, yaş döneminin özellikleri nedeniyle gerekli ve önemli olduğu yönündedir. Bunun sağlanabilmesi için çocukların aktif olmasını ve akran işbirliğini vurguladıkları görülmüştür. Bütün eğitimcilerin olduğu gibi öğretmenin de rolü bağımsızlığa giden yolu sağlamaktır (Bodrova ve Leong, 2010). Çocuğun merkeze alındığı bir eğitim, yaparak yaşayarak öğrenmesi için tanınan fırsatlar bu konuda önemli görülmektedir. Alan uzmanları bu konuda da en büyük sorumluluğun hem resmi programın uygulayıcısı olan hem de örtük program üzerinde büyük etkisi olan öğretmenlere ait olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için özellikle yaş dönemi özellikleri ve bireysel farklılıklar hakkında sahip oldukları bilgi düzeyinin ve bu konudaki deneyiminin önemli olduğu görüşü belirtilmiştir.

Etkili bir öğretmen öğrencileriyle uyum içerisindedir ve onlarla göz kontağı kurar. Öğretmeneler fark edip değerlendirebilirlerse öğrencilerinin sözsüz hareketleri onlar için dönüt sağlar. Öğrencilerin sözsüz davranışları motivasyon seviyeleri, dikkat durumları hakkında öğretmene bilgi verir. Bu sayede öğretmen özel olarak yardıma gereksinimi olan öğrencilerinin de farkına varabilir (Babad, 2009). Çocuğun bilişsel gelişimi belirli periyodlar izleyen, farklı fonksiyonlarının farklı dönemlerde gelişebildiği, bir düzeyden diğer düzeye doğru değişim ya da niteliksel dönüşüm

gösteren, içsel ve dışsal faktörlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu ve karşılaşılan engellerle ilgili uyum geliştirmeyi içeren karmaşık mantıksal bir durumdur (Vygotsky, 1930; Vygotsky, 1978). Rule (2007) çocukların akıl yürütme becerilerini geliştirebilmeleri için nesnelere farklı özelliklerine çocukların dikkatlerini çekmek, sorular oluşturması için çocuklara yardımcı olmak gibi yolların izlenebileceğini belirtmiştir. Yetişkinlerin çocukların düşünme süreçleri üzerinde baskı kurmamaları önemlidir ancak çocukların davranışlarıyla ilgilenmek de akıl yürütmeyi anlamak açısından önemli bir diğer yoldur (Brooks ve Brooks, 1999). Ayrıca yapılandırmacılığa uygun bir sınıf yönetimi yapabilen öğretmenin sınıfındaki atmosfer tüm öğrencilerin akademik başarılarını destekler. Bu nedenle sınıf yönetimi uygulamaları ve eğitim programı stratejileri gerektiği şekilde uygulanırsa tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verilmiş olunur (Landau, 2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Akıl yürütmeye ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği bu çalışmada hem 4 yaş hem 5 yaş sınıflarında yapılan gözlemlere ve bu gözlemlerin analizlerine dayanılarak bu sınıflarda çocukların birbirleriyle, öğretmenleriyle ve sınıfın fiziksel durumuyla etkileşimlerinin, planlı ve açık bir şekilde oluşturulan şartların yanı sıra planlanmamış veya açık bir şekilde sunulmayan şartlarla da yoğun bir şekilde karşı karşıya oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin çocuklara resmi plan dahilinde kabul edilebilecek uygulamalar yoluyla akıl yürütme süreçlerini destekleyebilecek ortamlar ve çalışmalar hazırladıkları, sorular yönelttikleri ve bu yönde ilgi göstermeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ancak çocuklar bu uğraşların içerisindeyken karşılaştıkları planlanmamış, anlık gelişen, öğretmenin kişisel tercihlerinden etkilenen, çocukların birbirleriyle etkileşimlerinden kaynaklanan, fiziksel şartlarla çevrelenen, kimi zaman bilinçli kimi zaman farkında olunmadan gerçekleştirilen ve dolayısıyla kompleks olarak nitelendirilebilecek pek çok durum gerçekleşmektedir.

Hem alan yazın incelemeleri hem de yapılan bu çalışmanın değerlendirilmesi bir okul öncesi eğitim sınıfının;

- * öğretmenin kendi yaşantıları sonucu edindiği ve sınıfa taşıdığı deneyimler,
- * çocuğun kendi yaşantıları sonucu edindiği ve sınıfa taşıdığı deneyimler,
- * öğretmenin yükümlü olduğu görevi yerine getirme çabası,
- * çocukların kendilerini ve dünyayı anlama çabasıyla giriştikleri ve hem birbirleriyle hem öğretmenle aralarındaki etkileşimden hem etkilenen hem bu etkileşime müdahale eden uğraşlar

* ve tüm bunların kesiştiği, bazen çatıştığı bazen birlikte geliştiği ortam olarak, alanının içindeki herkesi biraz dikkatle bakıldığında nasıl etkilediği anlaşılabilir olan ortam olarak değerlendirilmesini olası kılabilir.

Öneriler

Uygulamaya Dönük Öneriler

* Örtük programla ilgili öncelikle öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Bunun sağlanması için, çalışmada alan uzmanlarının belirttikleri görüşlere dayanılarak, ayrı bir ders hazırlanması veya ilgili görülen derslerin içeriklerinde konunun ağırlığının artırılması yoluna gidilebilir.

* Alanda çalışmakta olan öğretmenlerin örtük programın kapsamı ve önemiyle ilgili farkındalıklarının artırılması ve böylece onları iş başında gören ve onların yanında yetişmeye başlayan öğretmen adaylarına uygulamada da konuyla ilgili destek vermeleri sağlanabilir. Bunun için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinde danışmanlıklarını yürüten öğretim elemanlarının, kendi öğrencilerinin uygulamaya gitmekte oldukları okullardaki öğretmenlerle iletişime geçerek destek sağlamaları yolu izlenebilir.

* Alanda görev yapan öğretmenlerin örtük program ve akıl yürütme konularında bilgilendirilmesinde ve bu bilgilerini sorumlusu oldukları yaş gruplarında etkili bir şekilde kullanmalarının sağlanmasında alan uzmanları tarafından hazırlanacak çeşitli eğitim programları yarar sağlayabilir.

* Okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre ayrı ayrı verilmesinin yanı sıra, farklı gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin birbirleriyle ilişkilerinin kurulmasını gösteren, birbirlerini ne şekilde etkileyebileceklerini ve destekleyebileceklerini gösteren bir bölümle öğretmen adaylarına daha yol gösterici olabilecek bir düzenleme yapılabilir.

Araştırmaya Dönük Öneriler

* Okul öncesi eğitimde örtük programın incelenmesi konusunda yurt içi alan yazında çalışmaya bu tez kapsamında yapılan alan yazın incelemelerinde rastlanmamıştır. Bu nedenle eğitimin bu kademesinde örtük programın okul öncesi eğitim kurumlarında nasıl bir işlev gördüğüne dair araştırmalar yapılabilir.

* Akıl yürütme süreçleriyle ilgili yapılan alan yazın taramalarında daha çok bilişsel alan ağırlıklı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bütüncül gelişim yaklaşımının

izlendiği okul öncesi eğitimde böyle bir ayırım yerine akıl yürütmenin tüm gelişim alanlarıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

* Bu çalışma, devlete bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Benzer çalışmalar farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan anaokullarında gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra özel okul öncesi eğitim kurumlarında konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

* Bu çalışmada sınıf içi örtük program bağlamında akıl yürütme süreçlerine odaklanılmıştır. Benzer bir çalışma okul içinde oluşan örtük programla sınıf içinde oluşan örtük programın karşılaştırılmasına dayalı olarak yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdulsalam, A. (2008). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: a hidden curriculum* (Doctoral Thesis, The University of Kansas). <http://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/6193?show=full>
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde, s. 130-154. Ankara: Nobel Akademik.
- Ader, E. (2014). Akademik özdüzenlemede strateji gelişimi. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde, s. 54-81. Ankara: Nobel Akademik.
- Akbağ, M. (2014). Oyun temelli tanıma ve değerlendirme. A. Önder (Ed), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde, s. 51-64. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut-Taş, M. (2010). *Kavram ve genelleme yapısının doğrudan öğretiminin ve örtük olarak öğrenilmesinin sınıflama ve açıklama davranışına, sınıflama ve açıklama davranışının kalıcılığına ve transfere etkisi* (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Amsterlaw, J. A. (2004). *Development of children's beliefs about everyday reasoning* (Doctoral Thesis, University of Michigan). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3138102)
- Anshakov, O. M., & Gergely, T. (2010). *Cognitive reasoning*. Heidelberg: Springer-Verlag.

- Apaydın, Z. ve Taş, E. (2010). Farklı etkinlik tiplerinin öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri üzerindeki etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 172-188.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök.
- Aydın, İ. (2010). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara: Özgüncök.
- Babad, E. (2009). Teaching and nonverbal behavior in the classroom. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching*, pp. 817-827. USA: Springer.
- Balkış-Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education* 32(4), 677-702.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program* (Uşak İli Örneği) (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başaran, M. (2010). Gizli müfredat açısından Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(376), 15-22.
- Başaran, S. (2011). *An exploration of affective and demographic factors that are related to mathematical thinking and reasoning of university students* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayanfar, F. (2013). The effect of hidden curriculum on academic achievement of high school students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(6), 671-681. Science Explorer Publications. ISSN 2251-838X /

- Bayhan, P. ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834.
- Baymur, F. (1985). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayraktar, F. (2009). Bilişsel gelişim çalışmalarında çevresel/kültürel vurgular. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3, 31-40.
- Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 305-322). New York: Routledge.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535-543.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. US: Pearson Education.
- Beşirli, H. (2012). Türk devlet sisteminde toplumsal düzenin inşasında işlevselci bakış açısıyla "ülüş" ve "cilik" geleneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 63, 337-358.
- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed), *Erken çocukluk eğitimi içinde*, s. 23-73. Ankara: Pegem Akademi.
- Blair, C. (2008). School readiness. In Neil J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia Of Educational Psychology*. California: SAGE.
- Bloom, S. B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. D. A. Özçelik (Çev). İstanbul: MEB. (Orijinal çalışma basım tarihi bt)
- Bodrova, E., & Leong, D. (2010). *Zihin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.), Ankara: Anı. (Orijinal çalışma basım tarihi 2007)
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the casa for constructivist classrooms*. ASCD: Virginia USA.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Z. N. Ersözölü ve R. Ülker (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Catling, S. (2015). İlköğretimde coğrafya önemlidir. S. Şenyurt (Çev.), *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, (1), 29-36. (Orijinal çalışma basım tarihi 2001)
- Cavkaytar, A. (2009). Öğretim için olumlu sınıf ortamı hazırlama. E. Tekin İftar (Ed), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde*, s. 83-100. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement and assessment: constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement and adjustment*, pp. 2-32. California: Academic Press.
- Clemson, D., & Clemson, W. (2001). *Mathematics in the early years*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Conway, B. A. (2012). *Right from the start: a study of preschool program component effectiveness* (Doctoral Thesis, Wilkes University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3508184)
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher reflection in action*. New York: Open University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. California: SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. U.S. : SAGE.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Criner, L. A. (1992). *Teaching thinking and reasoning: a study of critical thinking in adult*. (Doctoral Thesis, University of Arkansas). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 9237328)

- Çalışandemir, F. (2014). Bireysel farklılıkların önemi ve desteklenmesi. A. Önder (Ed), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde*, s. 9-20. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuş, Ş. (2012). Öğrenme öğretme süreci. M. Arslan (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, s. 49-77. Ankara: Anı.
- Çeçen, A. R. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed), *Eğitim psikolojisi içinde*, s. 79-132. Ankara: Maya Akademi.
- Çelebi-Öncü, E. ve Ünlüer, E. (2011). Zaman yönetimi ve okul öncesinde zamanın etkili kullanımı. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde*, s. 167-182. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelebi-Öncü, E. (2010). Okul öncesi eğitimde olumlu disiplin ve sınıf kurallarını oluşturmak. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde*, s. 123-150. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. ve Şen, H. Ş. D. (2008). Çocuk yuvası ve ailesiyle yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-13.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. (2011). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. Bilal Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde*, s. 65-108. Ankara: Anı.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1513-1534.
- David, T., Gooch, K., & Powell, S. (2013). Oyun ve reçete. Tüfekci ve Ü. Deniz (Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri içinde*, s. 49-60. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)

- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, M. E. (2007). Eğitim psikolojisinin içeriği. M. E. Deniz, (Ed), *Eğitim psikolojisi* içinde, s. 1-26. Ankara: Maya Akademi.
- Dickerson, L. (2007). *A postmodern view of the hidden curriculum* (Doctoral Thesis, Georgia Southern University).
<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd>
- Dinç, B. (2008). Eğitime ailenin katılımı. E. A. Küçükylmaz (Ed.), *Okul, aile ve çevre iş birliği* içinde, s. 55-74. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder.
- Doğan, İ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları: insan haklarının kültürel temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ö. (2011). Okul öncesi eğitime temel olan bazı görüşler. G. Haktanır (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 25-37. Ankara: Anı.
- Draper, A. K. (2004). Workshop on ‘developing qualitative research method skills: analysing and applying your results’: the principles and application of qualitative research. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 641–646. doi:10.1079/PNS2004397.
- Durak, T. (2011). Okulöncesi çocuk ve ilk öğretmeni. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed), *Okulöncesi çocuk ve ...* içinde, s. 23-44. Ankara: Nobel Akademik.
- Durak-Demirhan, T. (2012). Avucumdaki inciler. E. Aktan-Acar ve G. Karadeniz (Ed), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış: fikirler, paylaşımlar ve dünyadan yansımalar* içinde, s. 7-33. Ankara: Özgünekök.
- Duman, B. (2011). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar. Bilal Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde, s. 2-64. Ankara: Anı.
- Elitok-Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

- Englehart, J. (2009). Teacher-student interaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching*, pp. 711-722. USA: Springer.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, A., Yüksel ve Uncu, Y. (2009). Tıp fakültesi örtük program ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87.
- Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi içinde*, s. 55-92. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Eripek, S. (2009). Okulöncesi eğitim ortamlarında davranış ve öğrenme sorunlarına yol açan etmenleri belirleme. E. Tekin İftar (Ed), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde*, s. 1-16. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erkılıç, T. A. (2008). Okul-çevre işbirliğinin tanımı ve önemi. E. A. Küçükylmaz (Ed.), *Okul, aile ve çevre iş birliği içinde*, s. 120-135. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2008). Çocuk haklarına ilişkin temel kavramlar ve çocuk hakları sözleşmesi. H. Deveci (Ed.), *Okulöncesinde demokrasi eğitimi ve çocuk hakları içinde*, s. 21-46. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erten-Sarıkaya, H. ve Gülay-Ogelman, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1859-1871.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: METEKSAN.
- Esen, Y. (2010). Öğretmenlerin sorun tanımlamaları ve direnç stratejileri: öğretmen anlatıları üzerine toplumbilimsel bir çözümleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 1007-1026.

- Eskicumalı, A. (2011). Eğitimin temel kavramları. Yüksel Özden ve Selahattin Turan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde, s. 2-23. Ankara: Pegem Akademi.
- Espinosa, M. E. (2004). *California's hidden curriculum: institutional discrimination in the fourth grade* (Master Thesis, California State University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 1419639)
- Fasquella, R. P. (2013). Saygı: Meksika'da bir erken çocukluk merkezindeki yetişkin eğitiminin ilkeleri ve uygulaması. A. Tüfekçi ve Ü. Deniz (Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde, s. 127-137. Ankara: Nobel Akademik.(Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Fidan, N. (bt). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Finn, J. D., & Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 79-92.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Geray, H. (2011). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş: iletişim alanından örneklerle*. Ankara: Genesis.
- Gillies, R. M. (2011). Promoting thinking, problem solving and reasoning during small group discussion. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 73-89.
- Gillies, R. M., & Haynes, M. (2011). Increasing explanatory behaviour, problem solving and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Science*, 39, 349-366.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)

- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: an introduction to qualitative and quantitative methods*. UK: Cambridge University Press.
- Gren, A. J. K., & Gilhooly, K. (2005). Problem solving. In Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive Psychology*, pp. 347-381. New York: Oxford University Press.
- Gottesman, I. (2012). From gouldner to gramsci: the making of Micheal Apple's ideology and curriculum. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 571-596
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, D. (2003). 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 53-65.
- Gültekin, M. (2008). Okulöncesi eğitimi geliştirme model ve yaklaşımları. Şefik Yaşar (Ed), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde, s. 173-194. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, s. 61-84. İstanbul: Morpa Kültür.
- Gürkan, T. (2008). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Şefik Yaşar (Ed), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde, s. 1-20. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürol, A. (2014). Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* içinde, s. 91-107. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde, s. 1-29. Ankara: Pegem Akademi.
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: documentation and assessment in the preschool classroom* (Master Thesis, Mills College). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 1511002)

- Hardman, D., & Macchi, L. (Eds). (2003). *Thinking: psychological perspectives on reasoning, judgement and decision making*. West Sussex: John Willey & Sons Ltd.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. United State: State University of New York Press.
- Hatch, J. A. (2012). From theory to curriculum: developmental theory and its relationship to curriculum and instruction in early childhood education. In N. File, J. J. Mueller ve D. B. Wisneski (Eds), *Curriculum in early childhood education*, pp. 42-53. NY: Routledge.
- Hertwig, R., & Todd, P. M. (2003). More is not always better: the benefits of cognitive limits. In D. Hardman & L. Macchi (Eds), *Thinking: psychological perspectives on reasoning, judgement and decision making*, pp. 213-232. West Sussex: John Willey & Sons Ltd.
- Howes,C. (2013). Erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarında sosyalleşme çalışmaları. A. Tüfekçi ve Ü. Deniz (Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde, s. 15-26. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 76 (6), 298-300.
- İnan, N. U. (2005). Hayat başarısına götürülen becerilerin erken dönemde kazanılması. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, s. 163-179. İstanbul: Morpa Kültür.
- Jadallah, M. (2009). *Teacher scaffolding moves and children's talk in collaborative reasoning discussions* (Doctoral Thesis, University of Illinois). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3392077)
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, II-H., Kuo, L. J., Dong, T., & Wu, X. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves

- during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194–230. doi: 10.3102/0002831210371498
- Jedlicka, E. J. (2012). *The real-life benefits of cognitive training* (Doctoral Thesis, Capella University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3519139)
- Jones, H. & Post, S. (2010). *The implementation of a conceptually coherent curriculum within a constructivist preschool environment* (Thesis of Bachelor of Science Degree, California Polytechnic State University). <http://digitalcommons.calpoly.edu/psycdsp/4>
- Kandır, A. (2005). Bilişsel gelişim kuramları. E. Ömeroğlu ve A. Kandır (Ed), *Bilişsel gelişim* içinde, s. 10-53. İstanbul: Morpa Kültür.
- Karadeniz, G. (2011). Okulöncesi çocuk ve mizah. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed), *Okulöncesi çocuk ve...* içinde, s. 239-243. Ankara: Nobel Akademik.
- Karakaya, Ş. (2004). *Esnek öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kargı, E. (2011). Okul öncesi çocuk ve kişilerarası sorun çözme. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed), *Okulöncesi çocuk ve...* içinde, s. 103-129. Ankara: Nobel Akademik.
- Karasu, G. (2009). Kişilerarası iletişim çatışmaları ve düzeltme stratejileri. Y. Uzuner (Ed), *Çocuk ruh sağlığı ve kişilerarası iletişim becerileri* içinde, s. 223-250. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karasu, P. (2009). Sınıf iletişimi. Y. Uzuner (Ed), *Çocuk ruh sağlığı ve kişilerarası iletişim becerileri* içinde, s. 251-268. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Keraro, F. N. & Okere, M. I. O. (2009). Cultural influences on the learning of science:an African perspective. In J. E. Larson (Ed), *Educational psychology: cognition and learning, individual differences and motivation*, pp. 143-178. New York: Nova Science Publishers.

- Kernan, M., Singer, E., & Swinnen, R. (2013). Giriş. A. Tüfekci ve Ü. Deniz (Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde, s. 1-14. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Kernan, M. (2013). Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. . Tüfekci ve Ü. Deniz (Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde, s. 27-37. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Kılbaş, Ş. (2000). Varoluşçu eğitim felsefesi açısından eğitsel etkinlikler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 26-33.
- Kıldan, O. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Fulya Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde, s. 13-48. Ankara: Vize.
- Kılıç, Ş. (2012). Okul öncesi eğitimde öğretmen çocuk iletişimi. A. Avcı ve M. Toran (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 209-223. Ankara: Eğiten Kitap.
- Koçak, N. ve Alakoç Pirpir, D. (2012). Okul öncesi öğretmeni. A. Avcı ve M. Toran (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 77-107. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kohlberg, L. (2004). The cognitive-developmental approach to moral education. In Peter K. Smith & A. D. Pellegrini (Eds.), *Volume III: the school curriculum*, pp. 597-614. New York: Routledge Falmer.
- Kurtz, K., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). Reasoning. In B. M. Bly & D. E. Rumelhart (Eds), *Cognitive science*, pp. 145-200. California: Academic Press.
- Kuru Turaşlı, N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde, s. 1-24. Ankara: Anı.
- Kuru Turaşlı, N. (2011b). Okulöncesi çocuk ve benlik algısı. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed), *Okulöncesi çocuk ve ...* içinde, s. 45-56. Ankara: Nobel Akademik.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Ankara: Bağlam.

- Landau, B. (2009). Classroom management. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching*, pp. 739-753. USA: Springer.
- Lui, A. (2012). Teaching in the zone: an introduction to working within the Zone of Proximal Development (ZPD) to drive effective early childhood instruction. *Children's Progress*, pp. 1-10.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. In E. Margolis (Ed), *The hidden curriculum in higher education*, pp. 1-20. NY: Routledge.
- Martucci, A. A. (2009). *Everybody playing together: West Virginia educators' perspective on the implementation of the Universal Preschool Policy* (Doctoral Thesis, West Virginia University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3381200)
- Mason, M. (2008). Critical thinking and learning. In M. Mason (Ed), *Critical thinking and learning*, pp. 1-11. UK: Blackwell Publishing.
- Massialas, B. G. & Allen, R. F. (1995). *Crucial Issues in Teaching Social Studies: K-12*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Mathis, C. (2011). *What are supports and barriers to using social constructivism and Reggio Emilia approach in state funded preschool programs in California* (Doctoral Thesis, California State University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3474428)
- Mazzei Shawcross, S. L. (2012). *The relationship between preschool attendance and academic achievement: a study of 2008 graduates* (Doctoral Thesis, Saint Louis University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3516311)
- Mckernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. Oxon: Routledge.
- McLachlan, C., Flear, M., & Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum: planing, assessment and implementation*. New York: Cambridge University Press.

- McAfee, O., & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. B. Ekinci (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- McKerman, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. London and New York: Taylor&Francis e-Library.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, pp. 41-58. New York: Routledge.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 3(3), 359-377.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009)
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Z. Gültekin (Çev.), B. Onur (Çev. Ed.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)
- Mohanty, C. T. (1987). *The hidden curriculum of sex roles in two urban middle class Bombay preschools* (Doctoral Thesis, University of Illinois). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 8721718)
- Morrison G. S. (1997). *Fundamentals of childhood education*. New Jersey: Merrill.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Miller, J., & Newton, D. (2005). *Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Moshman, D., & Geil, M. (1998). Collaborative reasoning: evidence for collective rationality. *Thinking & Reasoning*, 4(3), 231-248.
- Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R., & Robbe, I. (2013). Analysing the hidden curriculum: use of a cultural web. *Medical Education*, 47, 134-143.
- Nar, M. Ş. (2014). Yapısalcılık kavramına antropolojik bir yaklaşım: Levi-Strauss ve yapısalcılık. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 27, 29-46.

- Neumann, J. W. (2009). *Four questions: a hermeneutical study of relevance and meaning in education* (Doctoral Thesis, University of Houston). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3373697)
- NRC. (2006). *Learning to think spatially*. Washington: The National Academic Press.
- O'Callaghan, A. (2013). Emotional congruence in learning and health encounters in medicine: addressing an aspect of the hidden curriculum. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(2), 305-317. doi 10.1007/s10459-012-9353-4.
- Oaksford, M. (2005). Reasoning. In Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology*, pp. 418-457. New York: Oxford University Press Inc.
- Ogden, R. M. (2005). *Psychology and education*. Taylor & Francis e-Library.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde, s. 1-20. Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi dönemde disiplin. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, s. 181-188. İstanbul: Morpa Kültür.
- Onatra, A., & Pena, M. (2004). The hidden curriculum. *Teachers' Professional Development*, 5(1), 158-161.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2011). Okul öncesi çocuk ve oyun. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed), *Okulöncesi çocuk ve...* içinde, s. 95-101. Ankara: Nobel Akademik.
- Ormrod, J. E. (2013). *Human learning*. M. Baloğlu (Çev. Ed.), *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012)
- Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Edt), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, s. 131-146. İstanbul: Morpa Kültür.

- Ömeroğlu, E. (2005). Bilişsel süreçler. E. Ömeroğlu ve A. Kandır (Ed), *Bilişsel gelişim* içinde, s. 55-94. İstanbul: Morpa Kültür.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: genel öğretim yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.
- Park, M. A. (2008). *Factors affecting the transfer of differentiated curriculum from professional development into classroom practice* (Doctoral Dissertation, University of Southern California). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3325228)
- Pars, V. B. , Cırtılı, H. ,Enç, M. ve Oğuzkan, T. (b.t.). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Maarif.
- Patterson, D. P. (2010). *The impact of teacher qualification standards on teacher quality* (Doctoral Thesis, Capella University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3427059)
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev Ed). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)
- Perea-Jimenez, J. (2008). *Learner-centered classrooms under the standardization era* (Doctoral Thesis, California State University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3318551)
- Petkovich, M. & Bart, W. M. (2008). Taxonomies. N. J. Salkind (Ed), *Encyclopedia of educationl psychology* içinde, s. 592. California: SAGE.
- Piaget, J. (1971). *The child's conception of the world*. Joanand Andrew Tomlinson (Trans.). London: Redwood. (Original work published 1929)
- Piaget, J. (2000). *Commentary on Vygotsky's criticisms of language and thought of the child and judgement and reasoning in the child*. L. Smith (Trans). *New Ideas in Psychology*, 18, pp. 241-259. (Original work published 1962)

- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluationa of the certainty of deductive inferences, inductive inferences and guesses. *Child Development*, 73(3), 779-792.
- Polat, Ö. (2010). İlköğretime geçişte okul, öğretmen ve anne-babalara düşen görevler. Ayla Oktay, (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde, s. 141-158. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Polat-Unutkan, Ö. (2005). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, s. 189-196. İstanbul: Morpa Kültür.
- Ponyatovska, L. (2011). Principals' perspectives on the influence of the hidden curriculum on children's school development. *International Forum*, 14(1), 86-101.
- Pound, L. (2011). *Influencing early childhood education*. US: Open University Press.
- Reid, J. L. (2011). *High quality preschool: the relationship between the socio-economic composition of preschool classrooms and children's learning* (Doctoral Thesis, Columbia University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3484243)
- Rips, L. J. (1990). Reasoning. *Annual Reviews Psychology*, 41, 321-353.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: children and adults in a school community*. USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rule, A. C. (2007). Mystery boxes: helping children improve their reasoning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 13-18.
- Sabandar, J., & Nurhasanah, F. (2014). Hidden curriculum in promoting self-regulated learners for teachers. *Widyatama International Seminar*, 2014-06-11. <http://repository.widyatama.ac.id/xmlui/handle/123456789/3333>

- Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: akademik duygular. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde, s. 82-129. Ankara: Nobel Akademik.
- Sakız, G. ve Yetkin-Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde, s. 2-28. Ankara: Nobel Akademik.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402, doi: 10.1080/0260293980230406.
- Saracaloğlu, A. S. (2006). 21. Yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri. *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, 1, 253-290.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sarı, M., & Doğanay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for hüman dignity: a qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 9(2), 925-940.
- Sarı, O. T. (2014). *Zihin kuramı ve pratik uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Canada: Holt, Rinehart and Winston.
- Schultz, S. B. (1988). *The hidden curriculum: finding mechanism of control and resistance in the preschool* (Doctoral Dissertation, Columbia University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 8824425)
- Schwebel, S. L., Schwebel, D. C., Schwebel B. L. & Schwebel, C. R. (2002). *The student teacher's handbook*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Senemoğlu, N. (2004). Eğitimin psikolojik temelleri. V. Sönmez (Ed), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, s. 119-150. Ankara: Anı.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. M. Çetin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012)
- Sevinç, M. (2005). Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde, s. 50-66. İstanbul: Morpa Kültür.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama*. G. Yüksel (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012)
- Smylie, M. A., & Mayrowetz, D. (2009). Footnotes to teacher leadership. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching*, pp. 277-289. USA: Springer.
- Sönmez, V. (1998). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, s. 1-40. Ankara: Anı.
- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2010). A framework for critical thinking, rational thinking and intelligence. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds), *Innovations in educational psychology: perspectives on learning, teaching, and human development*, pp. 195-237. New York: Springer.
- Storey, S. O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning* (Doctoral Thesis, The University of Arizona). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3132260)
- Strub-Richards, K. A. (2011). *The effects of multiple external mandates on curriculum, pedagogy and child activity in the preschool classroom* (Doctoral Thesis, University of Massachusetts). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3465220)

- Şen, M. (2010). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ. H. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* içinde, s. 403-431. Ankara: Pegem Akademi.
- Tal, C., & Yinon, Y. (2009). Teachers' values in the classroom. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching*, pp. 259-276. USA: Springer.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: exploring Vygotsky's "hidden curriculum". *Educational Psychologist*, 33(1), 23-33.
- Tekin, G. ve Tortamış Özkaya, B. (2012). Çocuk ve oyun: çocukların öğrenmesini anlama ve destekleme. A. Avcı ve M. Toran (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 123-149. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tezcan, M. (2004). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, s. 75-102. Ankara: Anı.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2011). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Tok, E. (2011). Okulöncesi çocuk ve düşünme becerileri. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed), *Okulöncesi çocuk ve...* içinde, s. 221-237. Ankara: Nobel Akademik.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. A. Avcı ve M. Toran (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 1-19. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods*. UK: Blackwell Publishing.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Akademik.
- Tuğrul, B. (2007). Etkili okul öncesi eğitim programının özellikleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 1, 10-16.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde, s. 187-220. Ankara: Anı.

- Tuncel, İ. (2008a). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tuncel, İ. (2008b). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 41-63.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Türkoğlu, A. (2011). *109 soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: TEKNOFSET.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1949)
- Tyson, C. A. (2011). What is curriculum studies? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 5(2), 39-42.
- Tytler, R., & Peterson, S. (2005). A longitudinal study of children's developing knowledge and reasoning in science. *Research in Science Education*, 35, 63-98.
- Ulutaş, İ. (2012). Okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri. N. Avcı ve M. Toran (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 183-208. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G. (2010). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde, s. 255-284. Ankara: Anı.
- Uysal, A. (2009). Uygun olmayan davranışları azaltma/ortadan kaldırma. E. Tekin İftar (Ed), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde, s. 41-62. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vadeboncoeur, J. A. (2005). Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed), *Constructivist teacher education: building new understandings*, pp. 15-38. Taylor & Francis e-Library.

- Varış, F. (Ed). (1995). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Veries, R., & Zan, B. (2007). *Çocukların gelişiminde sosyo-ahlaki atmosferin rolüne yönelik oluşturmacı bir perspektif*. Soner Durmuş (Çeviri Ed.), Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama. Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005)
- Vuran, S. (2009). Uygun davranışlar kazandırma/artırma. E. Tekin İftar (Ed), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde, s. 17-40. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and society*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology*. United States: CRC Press LLC.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. S. Koray (Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1962)
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. England: Harvard University Press.
- Whitebread, D. (2008). Young children learning and early years teaching. In David Whitebread & Penny Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years*, pp. 1-24. New York: Routledge Falmer.
- Williams, J. C. (2010). *Assessment of quality preschool programming* (Doctoral Thesis, University of South Carolina). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3413253)
- Yalkın, S. (2012). Erken çocukluk yıllarında önyargısız eğitim. E. Aktan Acar ve G. Karadeniz (Ed), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış: fikirler, paylaşımlar ve dünyadan yansımalar* içinde, s. 76-90. Ankara: Özgünkök.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt İli Örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 1017-1038.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yoon, C.H. (1999). *The role of children's collaboration in developing scientific reasoning skills: a Vygotskian perspectives* (Doctoral Thesis, University of Washington). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 8005210600)
- Yordi, B. (1980). Learning and social change: the formal and the hidden curriculum. *Alternative Higher Education*, 4(4), 260-273.
- Yörükoğlu, A. (1983). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yürük, N. (2014). Özdüzenlemede üstbiliş. . Sakız (Ed), *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde, s. 29-53. Ankara: Nobel Akademik.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan, *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde, s. 25-44. İstanbul: Morpa Kültür.
- Zembat, R. ve Unutkan Ö. P. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. M. Sevinç (Ed), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde, s. 221-229. İstanbul: Morpa Kültür.
- Zembat, R. (2010). Okul öncesinde problem çözme ve beyin fırtınası. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde, s. 221-253. Ankara: Anı.
- Zembat, R., Adak Özdemir, A. ve Özdemir Beceren, B. (2010). Hikaye ve öyküleştirmenin okul öncesi eğitim yöntemi olarak kullanılması. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde, s. 345-366. Ankara: Anı.

[http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9,](http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=9)
26/03/2015, 15.45.

[http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=2,](http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=2)
26/03/2015, 15.55.

[http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=4,](http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/ogretmen/sinif-yonetimi?start=4)
26/03/2015, 15.57.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nisa BAŞARA BAYDİLEK

Doğum Yeri ve Tarihi : Sivas-15.09.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sinop Eğitim
Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : MEB/Sivas Karalar Köyü Karalar İlköğretim
Okulu Anasınıfı Öğretmeni (3 ay)

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi (2009- ...)

İletişim

e-posta Adresi : nisa.basara@adu.edu.tr

Tarih : 2015