

The Problems Encountered by Skilled and Unskilled Children in Active Learning Groups and Their Coping Strategies

Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ* Hale SUCUOĞLU**

ABSTRACT. The purpose of this study is to find out the problems of the –skilled children who have started active learning since they were four and unskilled children who have been exposed to active learning since they were six and to show what they do to overcome the problems they have encountered. The groups were skilled childrens - experienced teachers (n=33), unskilled childrens - experienced teachers (n=22) and unskilled childrens-novice teachers (n=46). When the problems of the children in group studies were analysed, the fear of making mistakes is most frequently seen in the group of novice teachers-unskilled children (8 %). The children in the novice teachers-unskilled children had more noise (14.5 %), more quarreling and resentment (17.7 %), more difficulties in making up their minds (12.9 %), more problems in sharing the materials (11.2 %).

Key Words: *In early childhood, Active learning, skilled and unskilled students.*

SUMMARY

Purpose: The purpose of the study is to explore the problems encountered by unskilled children (who started their active learning group studies at 6) and skilled ones (who have been in this active learning grouping since they were 4) and to tackle their coping strategies.

Methodology: In this study, a semi-structured interview was employed. The researchers developed their semi-structured verbal protocol and the items were coded and analyzed. Their frequencies were checked and the results were given in numbers and frequencies. The conversations of children were recorded and transcribed to explore which problems children encountered and what they did to sort out these problems. The participants were six year old kids at three private preschool institutions having the similar socioeconomic levels. Groups were formed as experienced teachers-skilled children (n:33), as experienced teachers-unskilled children (n:22) skilled, and as novice teachers- unskilled children (n.46).

Results: When the problems of the children in group studies were analyzed, the fear of making mistakes is most frequently seen in the group of novice teachers-unskilled children. The children in the novice teachers-unskilled children had more noise, more quarreling and resentment, more difficulties in making up their minds, more problems in sharing the materials. When children in the group of novice teachers-unskilled children had children reluctant to study, they invited their unwilling friends to study in groups and they watched the group study outside. The transcriptions showed that the reluctant children were taken out of the group and allowed to deal with something else. When children did not listen to each other in the group studies, the children in the novice teachers-unskilled children preferred feeling resented, protesting their friends by not listening to them and completely shutting off. These children complained to teachers when they were exposed to mistreatment in the hands of their friends, however, the children in the group of the experienced teachers-skilled learners and the others in the group of experienced teachers-unskilled students tried to sort out their problems by talking to each other.

Discussion and Conclusions: When they had a problem to share the materials , the children in the group of novice teachers-unskilled children opted out for a help from a teacher, the children in the group of experienced teachers-skilled learners preferred their turn. The prominent characteristics of the active learning such as being patient, respecting the other, taking turns and sharing are most frequently seen in the group of experienced teachers-skilled learners (Johnson and Johnson, 1996; Açıkgöz 1992; Slavin and Stevens, 1995), which can be hypothesized that study skills were more developed in this group. When children did not accept the others' ideas, all groups tried to reach a compromise by talking into each other. There are three types of talk in active learning: argumentative talk, exploratory talk and ancillary talk (Webb, 1982; Gillies, 2003; Staarman, Krol and Meijden, 2005; Huber, 2002). When the transcriptions were studied, it was found out that children in the group of experienced teachers-skilled learners had an inclination to have all these three types of talk.

* Assist Prof. Dr. Dokuz Eylül University. Buca School of Education, yildiz.vesile@gmail.com

** Dr. Dokuz Eylül University. Buca School of Education, halesucuoglu@gmail.com

Aktif Öğrenme Gruplarında Usta-Acemi Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları

Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ*

Hale SUCUOĞLU**

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde aktif öğrenme gruplarında 4 yaşından beri bu eğitimi alan deneyimli (usta) çocuklar ile bu eğitime 6 yaş grubunda yeni başlayan acemi çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için neler yaptıklarını ortaya çıkarmaktır. Yapılan bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Gruplar usta öğretmen-usta çocuk (n:33), usta öğretmen-acemi çocuk (n:22), acemi öğretmen-acemi çocuk (n:46) şeklinde oluşturulmuştur. Çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde yanlış yapmaktan korkma davranışının en fazla acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında (%8) yaşanmakta olduğu görülmektedir. Aynı zamanda acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında daha çok gürültünün olduğu (%14,5), kavga etme-küsmeye davranışının (%17,7) daha çok görüldüğü, karar almakta zorluk yaşadıkları (%12,9) ve materyalleri paylaşmakta daha fazla zorluk çektikleri (%11,2) saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, aktif öğrenme, usta ve acemi çocuk

GİRİŞ

Gelişimin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde çocuğa sosyal, duygusal, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişimini destekleyen aktif öğrenme ortamlarının hazırlanması büyük bir önem taşımaktadır. Çocukların çoğu ailesinden aldığı sosyal bilgi ile okula başlar. Daha sonra çocuğun keşfetme merakı ve dokunma isteği onları fiziki bilgi ile tanıştırır (Croft, 1990). Aktif öğrenme uygulamaları çocukların ilişki kurma ihtiyaçlarını birbirleriyle kurdukları sosyal etkileşim yoluyla gidererek öğrenme enerjilerini öğrenme etkinliklerine etkin bir şekilde katmaktadır (Davidson, 1990).

Aktif öğrenme çocukların başlangıçtaki bilişsel öğrenme yetenekleri için eğitim zemini oluşturmakta ve daha sonraki dönemlerde bunları bireysel başarıya dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Aktif öğrenme uygulamalarında her çocuğun performansının kontrol edilmesi ve geribildirim işlemi çocuğun kendine güven kazanmasını sağlar. Aktif öğrenme kendine güvenmenin yanı sıra, saygıyı, sabırlı olmayı, bir yere ait olmayı, yardım edilmenin ve değerlendirilmenin sıcaklığını hissettirmekte, ayrıca çocuklara bir arada çalışarak demokratik kuralları öğrenme şansı vererek sosyal becerilerini geliştirmektedir (Cartwright, 1993; Açıköz, 2003).

Aktif öğrenme çalışmalarında öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesi için çocukların sekiz aşamada görev yapmaları gerekmektedir. Bunlar (1) grupların oluşturulması, (2) görevin analizi ve öğrenme işleminin seçilmesi, (3) bir akış şemasının çizilmesi, (4) işleme katılımı, (5) bilgi toplama ve analiz (6) geliştirme planlarının yapılması, (7) planın uygulanması, (8) değişiklikler gerektiğinde bunların uygulanmasıdır (Johnson ve Johnson, 1996). Çocuklar bu aşamalarda görevlerini yerine getirirken bir takım sorunlarla (uygulamalar sırasında birbiri ile geçinememe, herhangi bir grupta çalışmak istememe, birbirini dinlememe, seslerini yükseltme vb) karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sorunlar gruplar oluşturulurken, roller dağıtılırken veya çalışma sırasında ortaya çıkabilir (Slavin, 1990, Açıköz, 1992; Jacobs ve Hall 1994; Johnson, Johnson ve Holubec 1990; 1994). Aktif öğrenme gruplarında çocuklar ortaya çıkan bu sorunları gidermek için birbirleriyle tartışmaya girerek sorunlarını çözebilirler. Çocukların bu çözümleri daha sonra kendi bireysel sorunlarının çözümünde kullanabilirler (Johnson ve Johnson, 1989).

Johnson, Johnson ve Holubec (1994)'in Vygotsky'den aktardığına göre çocuklar bugün birlikte yaptıklarını yarın tek başlarına yapabileceklerdir. Çocuk aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı gruplarda grup ürününü ortaya çıkarırken grup çalışma ve sosyal becerileri ile problem çözme yöntem ve stratejilerini öğrenir, sonra bunları kendi kişiliğinde şekillendirerek uygular (Johnson, Johnson ve Holubec 1994).

* Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi, yildiz.vesile@gmail.com

** Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi, halesucuoglu@gmail.com

Çocuğun aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğretimsel işlerin uygulandığı eğitim programlarının içerisinde ne kadar zamandır yer aldığı, bu sorunların çözümünde ve grup çalışma ile problem çözme yöntem ve stratejilerin gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle çocuklar ne kadar erken aktif öğrenme süreci içerisinde yer alırsa, bu beceriler o kadar daha erken gelişir. Ayrıca çocuklara aktif öğrenme uygulamaları bu konuda yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenme, çocukların kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk yüklenmelerine izin verildiğinde başarılı olmaktadır. Burada önemli olan konu çocukların aktif öğrenmeye elverişli stratejileri kullanılabileceği, bilgiyi eğlenerek, oynayarak keşfedecekleri sosyal etkileşim ortamının hangi yöntemlerle yaratılacağıdır. Bunu dışında aktif öğrenme stratejileri bu konuda yetişmiş öğretmenler tarafından yönlendirildiğinde ve iyi yapılandırıldığında başarılı olabileceği ileri sürülmektedir (Yıldız 1998; Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenme uygulayan öğretmen, yine öğrenme çevresini düzenleyen ve çocukların öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Açıkgöz (1992)'ün belirttiği gibi öğretmenin bu işlevini, yetki ve sorumluluklarını çocuklarla paylaşarak yerine getirmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğretmen aktif öğrenme için uygun koşulları ve öğrenme ortamını hazırlaması gerekmektedir. Bunun için öğretmen;

Aktif öğrenme çalışmalarının planlama aşamasında akademik ve sosyal beceri alanlarını belirlemelidir. Aktif öğrenme yöntemini, etkinliğin amacına konusuna, öğrencilerin düzeyine bakarak, etkinliğin hangi aşamasında ne kadar süre ile kullanılacağını saptamalıdır. Ayrıca grubu nasıl oluşturacağını, kullanılacak materyalleri ve rollerini belirlemelidir. Öğretimsel işin açıklanmasında, görevi, hedefleri, kavram ve stratejileri, süreci ve başarı (değerlendirme) kriterlerini belirterek grup çalışmasını ve amacını öğrencilere net bir şekilde ifade etmelidir.

Çalışmalar devam ederken, fikir ve düşüncelerin paylaşılmasında, gruptaki her üyenin katılımın sağlanmasında, düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesinde, karmaşık mesajların açık hale getirilmesinde, grubun faaliyetlerinin hazırlanmasında destek olmalıdır. Öğrenmenin düzenlenmesinde, hataları düzelterip, unutulmaları ilave ederek, diğer gruplarla kurulan iletişimi kontrol edip, incelenen kavramları mevcut bilişsel çerçeve içine yerleştirerek desteğine devam etmelidir. Çocukların davranışlarının düzenlenmesinde sürekli gözlem yapmalı, her grup için bilgi toplamalı ve geri bildirim sağlamalıdır. Çalışmanın sonuçlandırılmasında; geri bildirim sağlanmalı, yargılayıcı olmamalı, olumlu eylemlere önem vermeli belirleyici ve kararlı olmalıdır. Değerlendirme işlemine çocukları da katmalı, öğrenmenin nitelik ve niceliğini belirlemelidir (Davidson, 1990; Johnson, Johnson ve Holubec, 1990, 1994; Yıldız,1998; Açıkgöz, 1992; 2003).

Bu süreçte öğretmenin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda yetiştirilmiş (uzmanlaşmış-ustalaşmış) olması bu süreci daha etkili hale getirmektedir (Açıkgöz, 2003). Öğretmenler ve öğretmen eğitimi aktif öğrenmeyi artırıcı anahtar faktör olarak düşünülmektedir (Niemi, 2002). Çünkü bu konuda yeni yetişen acemi öğretmenler öğrencilerin hazır olmaması, öğretmenin tedirginliği/ kaygısı, dersin planlaması, süre uzaması (zamanın yetmemesi) konularında sorunlar yaşamaktadır. (Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ, 1999). Aynı durum bu yöntem ve teknikleri yeni uygulamaya başlayan acemi çocuklar için de geçerli olmaktadır (Açıkgöz, 2003).

Bu nedenle bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde aktif öğrenme gruplarında 4 yaşından beri bu eğitimi alan usta (deneyimli) çocuklar ile bu eğitime 6 yaş grubunda yeni başlayan acemi çocukların karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için neler yaptıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Çocukların grup çalışması sırasında çalışmak istemeyen arkadaşları olduğunda gösterdikleri davranışlar nelerdir?
3. Çocukların grup çalışması sırasında birbirlerini dinlemediklerinde sorunlarını nasıl çözmektedirler?
4. Çocuklar grup çalışması sırasında gruptaki malzemeleri paylaşmadıklarında neler yapmaktadırlar?
5. Çocuklar grup çalışması sırasında birbirlerinin görüşlerini kabul etmediklerinde neler yapmaktadırlar?
6. Grupta çalışırken çok ses çıktığında çocukların gösterdikleri davranışlar nelerdir?

7. Çocuklar grup içinde çalışırken arkadaşları kötü davrandığında neler yapmaktadırlar?

Bu araştırma ile aktif öğrenme gruplarının daha etkili işleyebilmesi için, bu süreçlerde çocukların karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin oluşturulmasına ve daha sonraki dönemlerde karşılaştıkları benzer sorunların çözümlerine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırma öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında çocuklara nasıl rehberlik yapılması konusunda önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu sonuçlar özellikle erken çocukluk eğitim programlarının hazırlanması ile uygulanmasında dikkat edilecek noktaların tespit edilmesinde ve öğretmen yetiştirilmesinde önemli katkılar getirecektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma aktif öğrenme gruplarında 4 yaşından beri aktif öğrenme eğitimi alan usta (deneyimli) çocuklar ile bu eğitime 6 yaş grubunda yeni başlayan acemi çocukların karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için neler yaptıklarını ortaya çıkarmaya yönelik bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Durum çalışması var olan uygulama örneklerini nasıl sorusu ile ortaya çıkarmaya çalışan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmada üç farklı okuldaki aktif öğrenme gruplarında yaşanan sorunlar ve çözümler ele alındığından dolayı durum çalışması türlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır.

Analiz birimi

Araştırma, İzmir ilinde yer alan aynı sosyo-ekonomik düzeydeki üç özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubundaki çocuklarla (n= 101) yürütülmüştür. Araştırmaya katılan özel okulöncesi eğitim kurumlarından biri (özel bir ilköğretim okuluna bağlı 6 yaş grubuna hizmet veren anasınıfı) aktif öğrenme yöntem-teknik ve stratejilerini uygulamaya 10 aydan beri devam etmektedir. Bunun için bu kurumda çalışan öğretmenler (6 yaş öğretmeni 3 kişi) yaz döneminde (Ağustos) araştırmacıdan aktif öğrenme yöntem-teknik ve stratejileri konusunda 5 tam gün uygulamalı eğitim almışlardır. Araştırmacı bu eğitimden sonra, Eylül ayından başlayarak bir sonraki Nisan ayına kadar aynı öğretmenlere 2-3 saat süren eğitimlerine devam etmiştir. Aylık eğitim toplantılarında öğretmenlerin uyguladığı yöntem-teknik ve stratejilerin değerlendirilmesi yapılarak öğretmenlere danışmanlık yapılmış ve yeni yöntem-teknik ve stratejiler öğretilmiştir. Araştırmada bu kurumda yer alan öğretmenlere, bu uygulamalarda yeni oldukları için “acemi öğretmen” ifadesi kullanılmıştır. Bu kurumda aktif öğrenme yöntem-teknik ve stratejiler yeni uygulanmaya başladığından dolayı bu kuruma devam eden altı yaş çocukları içinde “acemi çocuk” ifadesi kullanılmıştır. Veriler 10 aydır eğitim alan öğretmenlerin 6 yaş grubundaki çocuklarından (n=46) Haziran ayının başında toplanmıştır. Bu kurumda üç ayrı 6 yaş grubu bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan diğer iki özel okulöncesi eğitim kurumu aktif öğrenme yöntem-teknik ve stratejilerini yedi yıldan beri okullarında uygulamaktadır. Bu kurumlardan biri 3–6 yaş arası çocuklara hizmet veren bir özel okulöncesi eğitim kurumu (anaokulu) diğeri ise özel bir ilköğretim okulu bünyesinde olan (altı yaş grubuna hizmet veren) anasınıfıdır. Bu iki kurumda çalışan öğretmenler (6 yaş öğretmeni 3 kişi) bu konudaki eğitimi aynı araştırmacıdan almıştır. Anaokulunda iki ayrı 6 yaş grubu anasınıfında ise bir tane 6 yaş grubu bulunmaktadır.

Bu iki kurumdaki öğretmenlere eğitim aylık 2-3 saat süren toplantılarda uygulamalı olarak verilmiştir. Eğitim üç yıl boyunca devam etmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerin uyguladıkları yöntem-teknik ve stratejiler konusunda değerlendirmeler yapılarak ihtiyaç duyulan yerlerde danışmanlık yapılmış ve yeni yöntem-teknik ve stratejiler öğretilmiştir. Sonraki dört yılda araştırmacı bu iki kurumda çalışan öğretmenlere dönem başlarında aynı konularda seminerler vererek uygulamaların değerlendirmesini yapmıştır. Bu iki kurumdan veriler yedinci yılın sonunda eğitimleri belli aralıklarla devam eden öğretmenlerin 6 yaş grubundaki çocuklarından mayıs ve haziran ayında toplanmıştır.

Bu iki kurumda çalışan öğretmenlere, aktif öğrenme yöntem-teknik ve strateji uygulamalarını uzun süreden beri devam ettikleri ve daha deneyimli oldukları için “usta öğretmen” ifadesi kullanılmıştır. Ancak anaokulundaki altı yaş grubundaki çocuklara usta (n=33), anasınıfına devam eden çocuklara ise acemi çocuk (n=22) ifadesi kullanılmıştır. Bunun nedeni anaokuluna devam eden çocukların 3–4 yaşından beri bu konuda deneyimli usta öğretmenlerin yürüttüğü aktif öğrenme yöntem-teknik ve strateji eğitimi programı içinde yer almasıdır. Bir başka deyişle anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukları bu eğitimi 3-4 yaşlarından beri almaktadır. Anasınıfına devam eden çocuklar ise ilk defa 6 yaş grubunda aktif öğrenme yöntem-teknik ve

stratejilerinin uygulandığı eğitim programına katılmaktadır. Bu çocuklar farklı okulöncesi eğitim kurumlarından buraya eğitim için gelmişlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya aktif öğrenme yöntem-teknik ve stratejileri konusunda usta ve acemi olan öğretmenlerden eğitim alan aynı sosyo-ekonomik düzeydeki üç özel okulöncesi eğitim kurumuna bağlı altı yaş grubundaki çocuklar katılmıştır. Gruplar usta öğretmen (n=2)-usta çocuk (n:33), usta öğretmen(n=1) acemi çocuk (n:22), acemi öğretmen (n=3)-acemi çocuk (n:46) şeklinde oluşturulmuştur. Bu gruplama öğretmenler için; araştırmacı tarafından verilen aktif öğrenme eğitimi programına katılım başlangıç sürelerine göre yapılmıştır. Çocukların gruplamaları da aynı şekilde çocuğun aktif öğrenme eğitim programına hangi yaş grubunda katıldığına göre belirlenmiştir. Buna göre yedi yıldan beri aktif öğrenme yöntem- teknik ve stratejileri konusunda araştırmacıdan eğitim alan ve eğitim almaya başladıkları andan itibaren öğrendiklerini sınıflarında uygulayan deneyimli öğretmenlere (n=3) usta öğretmen denilmiştir. 10 aydan beri aynı eğitimi alan ve öğrendiklerini sınıflarında yeni uygulamaya başlayan öğretmenlere ise acemi öğretmen (n=3) adı verilmiştir.

3-4 yaştan beri usta öğretmenler tarafından yetiştirilen deneyimli çocuklara usta, altı yaş grubundan itibaren bu eğitim içinde yer alan (usta veya acemi öğretmen tarafından) çocuklara da acemi çocuk denilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmaya bu kurumlara devam eden 6 yaş grubundaki 101 çocuk katılmıştır. Aktif öğrenme eğitimi konu alanındaki uzman araştırmacı tarafından verilmiştir. Sorular çocuklara araştırmacılar tarafından bireysel olarak yüz-yüze boş bir sınıfta yöneltilmiştir. Araştırma da sadece çocuklardan veri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından açık uçlu soruların yer aldığı görüşme protokolü geliştirilmiş ve tüm görüşmelerde sistematik olarak kullanılmıştır. Görüşme protokolünün ve görüşmecinin pilot çalışması 6 yaş grubunda ayrı ayrı 20 çocukla görüşerek gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmasından sonra görüşme protokolünde gerekli değişiklikler yapılmış ve gerçek çalışmaya geçilmiştir.

Görüşme protokolünün içerik geçerliliği için uzman ve alanda çalışan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme protokolü ile sözel veriler toplandığı için görüşmecinin doğru, geçerli bilgi toplaması ve çocukların dürüst ve açıklıkla bilgi vermesi üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak sözel verilerin analizinde analiz yapan kişinin güvenilirliğinin hesaplanması için araştırmacıların veri kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bunun için verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması sürecinde analizi yapan araştırmacıların güvenilirliği için, uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır (Türnüklü ve Şahin, 2003). Hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacıların kodlama güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin analiz edilmesi

Araştırmada nitel veriler elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Çocukların grup çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yollarına yönelik ifadelerinde birden fazla cümle kullanmışlardır. Bu cümlelerde birden fazla anlam öbekleri ve temalar ortaya çıktığından dolayı bu ifadelerin dile getirilme sıklıkları (f) çalışmada yer alan gruplardaki toplam çocuk sayısından daha fazla yer almaktadır. Örneğin “Çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunların” dağılımına bakıldığında acemi çocuk-acemi öğretmen grubunda toplam çocuk sayısı 46 olmasına rağmen 62 ifade yer almaktadır. Bunun nedeni bir çocuğun birden fazla sorunu dile getirmesidir. Çocuğun dile getirdiği her bir sorun frekans olarak tabloda yer almaktadır. Anlam öbekleri ve temalar dahil edilen ifadelerin yüzdeleri bu oran üzerinden hesaplanmıştır.

Çocukların grup çalışmaları sırasında hangi sorunlarla karşılaştıklarını ve sorunları çözmek için neler yaptıklarını ve bu süreç sırasında aralarında nasıl konuşmalar geçtiğini ortaya çıkarmak amacıyla çocukların grup çalışmasındaki konuşmaları ses kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Bu konuşmaların puanlanması ve analizi için önce ses kayıtlarının çözümü yapılmış, kayıtlar yazılı

hale getirilmiş ve cümle cümle incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda çocukların konuşmaları çeşitli kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerin listesi oluşturulmuştur. Daha sonra geçerliğin sağlanabilmesi için yazılı kayıtlar iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sırasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları tartışılarak giderilmiştir. Her gruptaki çocukların ses kayıtları, aktif öğrenme yöntemlerinden evet-hayır-bazen, köşelenme ve birlikte öğrenme sırasında yapılmıştır. Her gruba aynı öğretimsel işler verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çocuklar ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunlar

Tablo 1. *Çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunların dağılımı (f, %)*

Kategoriler	Acemi çocuk-acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-usta öğretmen (33)		Acemi çocuk Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Sorun çıkmıyor	9	14.5	16	51.6	5	16.6
Yanlış yapma	5	8.0	-	-	1	3.3
Gürültü	9	14.5	1	3.2	4	13.3
Karar almada zorluk	8	12.9	1	3.2	5	16.6
Birbirini dinlememe	4	6.4	3	9.6	-	-
Öğretmenin sesini yükseltmesi	7	11.2	-	-	1	3.3
Kavga etme-küsme	11	17.7	3	9.6	6	20
Materyalleri Paylaşmakta Zorluk	7	11.2	2	6.4	5	16.6
Yaramazlık	2	3.2	1	3.2	1	3.3
Tek başına karar verme	-	-	2	6.4	-	-
Yapılan etkinliği beğenmeme	-	-	2	6.4	1	3.2
Toplam	62	100	31	100	30	100

Tablo 1 incelendiğinde yanlış yapmaktan korkma davranışının en fazla acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında (%8) yaşanmakta olduğu görülmektedir. Aynı zamanda acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında gürültünün olduğu (% 14.5), kavga etme-küsme davranışının (%17.7) daha çok görüldüğü, karar almakta zorluk yaşadıkları (%12.9) ve materyalleri paylaşmakta daha fazla zorluk çektikleri (%11.2) saptanmıştır. Bu grup ayrıca öğretmenin sesini yükseltmesini (% 11.2) sorun olarak görmektedir. Bununla beraber öğretmenin ustalaşmasına rağmen acemi çocuklarda da benzer sorunların yaşandığı görülmektedir (Karar almakta zorluk %16.6, gürültü %13.3, kavga etme-küsme %20, materyalleri paylaşmakta zorluk %16.6)

Çocukların grup çalışması sırasında çalışmak istemeyen arkadaşları olduğunda gösterdikleri davranışlar

Tablo 2'de çocukların grup çalışması sırasında çalışmak istemeyen arkadaşları olduğunda gösterdikleri davranışların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde acemi çocuk-acemi öğretmen grubundaki çocukların, çalışmak istemeyen arkadaşlarını çalışmaya davet ettikleri (%19.6), çalışmayı dışarıdan izledikleri (%19.6) ve arkadaşını uyardıkları (%13.7), usta çocuk-usta öğretmen grubunda ise, arkadaşlarını ikna etmeye çalıştıkları (%33.3) görülmektedir. Yine bu gruptaki çocukların grup çalışması sırasında çalışmak istemeyen arkadaşlarının davranışlarını sorun olarak görmedikleri (%16.6) belirlenmiştir. Acemi çocuk-usta öğretmen grubunda ise çocukların %35.7'si arkadaşını ikna etmeye çalışmakta, %21.4'ü ise arkadaşını uyarmaktadır. Bu gruptaki çocuklarda dışarıdan izleme-bekleme davranışı görülmemektedir.

Tablo 2. Grup çalışması sırasında çalışmak istemeyen arkadaşlarına gösterdikleri davranışlar (f, %)

Kategori	Acemi çocuk-Acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-Usta öğretmen (33)		Acemi çocuk-Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Sorun yok	3	5.8	6	16.6	3	10.7
Çalışmaya davet	10	19.6	3	8.3	1	3.5
Dışardan izleme-bekleme	10	19.6	3	8.3	-	-
Grup dışında düşünmesi için süre verme	2	3.9	-	-	1	3.5
İkna etme	6	11.7	12	33.3	10	35.7
Uyarma	7	13.7	3	8.3	6	21.4
Zorlamama	1	1.9	1	2.7	2	7.1
Öğretmene söyleme	2	3.9	2	5.5	1	3.5
Öğretmenin kendiliğinden müdahale etmesi	3	5.8	4	11.1	1	3.5
Öneri geliştirme-Destekleme	2	3.9	2	5.5	3	10.7
Hiçbirsey	5	9.8	-	-	-	-
Toplam	51	100	36	100	28	100

Çocukların grup çalışması sırasında birbirlerini dinlemediklerinde karşılaştıkları sorunları çözme yolları

Tablo 3'de grup çalışması sırasında birbirlerini dinlemediklerinde sorunlarını nasıl çözdüklerinin cevapları yer almaktadır.

Tablo 3. Grup çalışması sırasında birbirinizi dinlemediklerinde karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin dağılım (f, %)

Kategoriler	Acemi çocuk-Acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-Usta öğretmen (33)		Acemi çocuk-Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Küsmeye	2	3.8	-	-	-	-
Konuşan kişiyi dinlemeyerek	2	3.8	-	-	-	-
Öğretmene söyleme	17	32.6	4	11.7	7	26.9
Grup içinde konuşarak	20	38.4	22	64.7	17	65.3
Öğretmen müdahalesi	9	17.3	-	-	2	7.6
Tekrar anlatmasını isteme	2	3.8	8	23.5	-	-
Toplam	52	100	34	100	26	100

Tablo 3 incelendiğinde “grup çalışması sırasında birbirinizi dinlemediğinizde karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?” sorusuna her üç gruptaki çocukların grup içinde sorunlarını konuşarak çözmeye çalıştıkları cevaplarını vermişlerdir. (Acemi çocuk-acemi öğretmen %38.4; usta çocuk-usta öğretmen %64.7; acemi çocuk- usta öğretmen %65.3). Ayrıca acemi çocuk-acemi öğretmen grubunda küsmeye (%3.8) ve konuşan kişiyi dinlememe (%3.8) davranışları görülürken diğer gruplarda bu davranışlar görülmemektedir. Tekrar anlatmasını isteme davranışı ise usta çocuk-usta öğretmen gruplarında daha sık görülmektedir (%23.5).

Çocuklar grup çalışması sırasında gruptaki malzemeleri paylaşamadıklarında gösterdikleri davranışlar

Tablo 4'de grup çalışması sırasında gruptaki malzemeleri paylaşamadıklarında neler yaptıklarına ilişkin çocukların cevapları yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde grup çalışması sırasında gruptaki malzemeleri paylaşamadıklarında acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarındaki çocukların öğretmenden yardım alma davranışının (%34.6) usta çocuk- usta öğretmen (%9.7) ve acemi çocuk-usta öğretmen (%14.2) gruplarındakinden daha sık görüldüğü anlaşılmaktadır. Yine bu gruptaki çocukların malzemeyi çekiştirerek alma (%3.8), ağlama, küsmeye (%3.8) ve grup içinde birbirlerine nasıl kullanmaları gerektiğini hatırlatma (%7.6) davranışı daha sık görülmektedir. Usta çocuk- usta öğretmen gruplarındaki çocukların izin isteme davranışı (%19.5) diğer gruplara göre

daha fazla görülmektedir. Paylaşmaya çalışma davranışı ise her üç grupta da aynı sıklıkta görülmektedir.

Tablo 4. Grup çalışması sırasında gruptaki malzemeleri paylaşamadıklarında gösterdikleri davranışlar (f, %)

Kategoriler	Acemi çocuk-Acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-Usta öğretmen (33)		Acemi çocuk-Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmenden yardım alma	18	34.6	4	9.7	4	14.2
Paylaşmaya çalışma	6	11.5	6	14.6	5	17.8
Sıranın gelmesini bekleme	5	9.6	11	26.8	6	21.4
Böyle bir sorun yok	5	9.6	5	12.1	2	7.1
Öğretmenin kendiliğinden müdahale etmesi	5	9.6	1	2.4	1	3.5
Grup içinde birbirlerine nasıl kullanmaları gerektiğini hatırlatma	4	7.6	-	-	-	-
Malzemeyi çekiştirerek alma	2	3.8	-	-	-	-
Ağlama-küsme	2	3.8	-	-	-	-
Zar atma-saymaca	-	-	-	-	1	3.5
Bir tane daha alma	-	-	2	4.8	1	3.5
İkna etme	-	-	-	-	4	14.2
İzin isteme	3	3.8	8	19.5	4	14.2
Acil durum boyası alma	-	-	1	2.4	-	-
Diğer gruptan alma	2	3.8	3	7.3	-	-
Toplam	52	100	41	100	28	100

Çocuklar grup çalışması sırasında birbirlerinin görüşlerini kabul etmediklerinde gösterdikleri davranışlar

Tablo 5’de grup çalışması sırasında birbirlerinin görüşlerini kabul etmediklerinde neler yaptıklarına ilişkin çocukların cevapları yer almaktadır.

Tablo 5. Grup çalışması sırasında birbirinizin görüşlerinizi kabul etmediklerinde gösterdikleri davranışlar (f, %)

Kategoriler	Acemi çocuk-Acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-Usta öğretmen (33)		Acemi çocuk-Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmenden yardım alma	11	24	6	15.3	4	17.3
Konuşarak ikna etme /tartışma	12	26	12	30.7	6	26
Oylama-saymaca	7	15.2	9	23	1	4.3
Ortak başka bir şey düşünme	4	8.6	5	12.8	8	34.7
Beğenilirse de kabul etme	3	6.5	1	2.5	2	8.6
Kendi görüşünü uygulama	5	10.8	-	-	-	-
Üzülme	3	6.5	2	5.1	1	4.3
Bütün görüşlerin kabul edilmesi	1	2.1	4	10.2	1	4.3
Toplam	46	100	39	100	23	100

Tablo 5 incelendiğinde her üç grupta da çocukların çalışma sırasında birbirlerinin görüşlerini kabul etmediklerinde konuşarak ikna etmeye çalıştıkları görülmektedir. Acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarındaki çocukların öğretmenden yardım alma (%24) davranışı daha sık görülürken, bütün görüşlerin kabul edilmesi (%2.1) davranışı daha az görülmektedir. Yine aynı gruptaki çocukların %10.8’i kendi görüşlerini uygularken diğer gruplarda bu davranışa rastlanmamaktadır. Acemi çocuk –usta öğretmen grubunda ise, en sık ortak başka bir şey düşünme (%34.7), en az oylama-saymaca (%4.3), üzülme (%4.3) ve bütün görüşlerin kabul edilmesi (%4.3) görülmektedir. Usta-çocuk-usta öğretmen grubundaki çocuklarında ise konuşarak ikna etme davranışından sonra en sık oylama-saymaca (%23) davranışının görüldüğü belirlenmiştir.

Çocukların bu alt probleme yönelik uygulamalar sırasındaki ses kayıtlarında yer alan konuşmaları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Çocukların uygulamalar sırasındaki konuşmaları (Ses kayıtları)

Acemi çocuk-Acemi öğretmen	Usta çocuk-Usta öğretmen	Acemi çocuk-Usta öğretmen
Uzun kulaklı palyaço ayakkabı A: Şunu boyasana E: Göz yapma A: İçini boya, şeylerini de yap, bıyıklarını, bıyık yap B: İçine bir tane daha yuvarlak yap. Şimdi burnunu yap, bir de bıyıklarını yap, burnunu yap. Komik bir burun yap. A: Palyaço burun A: Şimdi bıyıklarını kırmızıyla yapma beyazla yap. Beyazla yap dedim. (Emir verme) P: Öğretmenim kulağa benziyor bu değil mi? Şurayı boya. Beyaz boya çünkü tavşan beyaz olur. İ: Yine buraları yapsana. P:Yapacak, yapacak. İ: Bengi biraz kulağı boyama, kahverengi ile içini boya B: Boyucam. İ: Şurayı da B:Sen de gözlerini boya vakit geçirme. P: İçini şu renk boya. (Emir verme)	E: Gözlük yapalım mı? D: Evet K: Aa evet E: Mavi kahverengi yapalım D: Durun yuvarlaklarını yapalım K: Aa iki gözlü olsun. Dur iki gözlü olsun da ağzını yapmayı unuttuk. D: Saçları dik dik olsun K: Kahverengi çok güzel oldu. D: Bu rengi kullanmadık hiç E: Gözleri..... D: Evet bence de burnu da tamam mı? E: Bir dakika D: Bu dört kollu oldu deme Kaan. D: Bir dakika. Dört kollu bir dakika D: Bu resmi ne renk boyayalım. Bir dakika bir dakika. (gittikçe artan konuşma) E: Ama başkasının kine saygı duyalım. Bu benim. Ama ilk başta ben bulmuştum. K: Hadi boyayalım D: Turuncu boyayalım E: Arkadaşlar bakın bizimkine bakın. Turuncu boyayalım. D: Aa Kaan sıkı sıkı boya öyle değil. (Açıklayıcı konuşma)	E. Karton yapıcım D: Karton saat yapıcım. E: Ya ben sayıcım E: İkiye ayırıcız D: Ya ikiye ayırmıycaz. Ben çiziciyim, sen boyacısın İ: Bence renkli boya çok güzel olur demi? D: Bu olmaz, bu renkli, değil. İ: Turuncu yapalım. D: Her yerini değil ama tamam mı? İ: Tamam, tek burasını. D: bu da açık hem burası kahve rengi olmaz. İ: Daha açık renk E: Bu çok güzel bir renk N: Bu buz rengi E: Buz rengi değil bu. K: O çok güzel E: Ama turuncuyu yapmıştık. N: Ama olsun K: Tekrar başlayalım, tekrar bu maviyi ver.(Tartışmacı konuşma)

*(A., E., B., P., İ., B., E., D., K., E., D., İ., N., K.: Çocukların isimlerinin baş harfleridir.)

Yukarıdaki Çizelge 1 incelendiğinde acemi çocuk-acemi öğretmen grubundaki çocukların emir vererek konuştukları usta çocuk-usta öğretmen grubundaki çocukların ise açıklayıcı konuşmalar yaptığı görülmektedir.

Grupta çalışırken çok ses çıktığında çocukların gösterdikleri davranışlar

Tablo 6’da grupta çalışırken çok ses çıktığında çocukların gösterdikleri davranışlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Grupta çalışırken çok ses çıktığında gösterdikleri davranışlar (f, %)

Kategoriler	Acemi çocuk-Acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-Usta öğretmen (33)		Acemi çocuk-Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen müdahalesi	26	53.0	7	18.4	10	35.7
Birbirini uyararak susturma	11	22.4	20	52.6	13	46.4
Öğretmene söyleme	10	20.4	3	7.8	2	7.1
Denetleyici veya sinyalcinin uyarısı	2	4.0	8	21.0	3	10.7
Toplam	49	100	38	100	28	100

Tablo 6 incelendiğinde çocuklar grupta çalışırken çok ses çıktığında acemi çocuk-acemi öğretmen grubunda öğretmen müdahalesinin (%53) daha fazla olduğu görülmektedir. Birbirini uyararak susturma (%52.6) ve denetleyici ve sinyalcinin uyarısı (%21) en fazla usta çocuk-usta öğretmen grubunda yer almaktadır.

Grup içinde çalışırken arkadaşları kötü davrandığında gösterdikleri davranışlar

Tablo 7’de grup içinde çalışırken arkadaşları kötü davrandığında neler yaptıklarına ilişkin çocukların cevapları yer almaktadır.

Tablo 7. Grup içinde çalışırken arkadaşları kötü davrandığında gösterdikleri davranışlar (f, %)

Kategoriler	Acemi çocuk-Acemi öğretmen (46)		Usta çocuk-Usta öğretmen (33)		Acemi çocuk-Usta öğretmen (22)	
	f	%	f	%	f	%
Önce uyarma devam ederse öğretmene söyleme	2	4.2	4	9.7	1	3.8
Öğretmene şikayet etme	24	51.0	8	19.5	9	34.6
Konuşarak davranışı düzeltirme, uyarma	14	29.7	27	65.8	15	57.6
Karşılık verme	4	8.5	1	2.4	-	-
Olumsuz etkilenme (küsme, ağlama, üzülme)	3	6.3	1	2.4	1	3.8
Toplam	47	100	41	100	26	100

Grup içinde çalışırken arkadaşları kötü davrandığında gösterdikleri davranışların yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde acemi çocuk-acemi öğretmen grubundaki çocukların öğretmene şikayet etme davranışı (%51) diğer gruplara göre daha sık görülmektedir. Konuşarak davranışı düzeltirme, uyarma davranışı ise usta çocuk-usta öğretmen grubunda (%65.8) daha fazla yer almaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde yanlış yapmaktan korkma davranışının en sık acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında yaşanmakta olduğu görülmektedir. (“*Yanlış yaptığımız için sorunlar çıkıyor.*”). Acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında yaşanan bu sorunların nedenin gruptaki öğrencilerin henüz grup çalışma becerilerinin gelişmemiş olmasından, öğretmenlerin ise bu konuda deneyimli olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sorunun çözülebilmesi için öğretmenlerin grup çalışma becerilerini kazanabilmeleri, öğrencilerine de bu becerileri öğretebilmeleri ve aktif öğrenmenin uygulanması için mutlaka bir yetiştirme programından geçmeleri gerekmektedir. Bu programın yöntemlerin uygulamalı olarak ve gerçek sınıflarda verilmesinde yarar görülmektedir (Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ, 1999; Açıkgöz, 2003). Bununla beraber öğretmenin ustalaşmasına rağmen acemi çocuklarda da yukarıdaki sorunlara benzer sorunların (karar almakta zorluk, gürültü, kavga etme-küsme, materyalleri paylaşmakta zorluk) yaşandığı görülmektedir. Bu durum bu çocukların henüz grup çalışma becerilerinde ustalaşmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların grup çalışması sırasında çalışmak istemeyen arkadaşları olduğunda gösterdikleri davranışlara bakıldığında acemi çocuk-acemi öğretmen grubundaki çocukların, çalışmak istemeyen arkadaşlarını çalışmaya davet ettikleri (“*Çalışmalısın gel yoksa bir şeyler öğrenemezsin*”, “*Arkadaşım hadi gel sen de eğlenceye katıl diyoruz*”) ve çalışmayı dışarıdan izledikleri (“*O da bekler sonra yapar*”, “*Onlar bizi bekliyor*”) saptanmıştır. Ayrıca çalışmak istemeyen çocukların grup dışına çıkartıldıkları, başka şeylerle uğraşmalarına izin verildiği belirlenmiştir (“*....mindere otur düşün diyoruz...*”). Slavin (1990) ve Açıkgöz (1992) ilk uygulamalar sırasında bazen birbiri ile çalışmak istemeyen çocukların çıkabileceğini belirtmişlerdir. Böyle durumlarda çocukları zorlamadan, kararlı bir biçimde birlikte çalışmanın önemli olduğunun belirtilmesi gerektiğini, çalışmalar sonucunda ürünler ortaya çıkmaya

başladığında bir takım olduklarını, birlikte çalışmalarını gerektiğini anlamaya başlayacaklarından bahsetmişlerdir.

Usta çocuk-usta öğretmen ve acemi çocuk usta öğretmen grubundaki çocukların ise çalışmak istemeyen arkadaşlarını daha fazla ikna etmeye çalıştıkları görülmektedir. (Usta çocuk-usta öğretmen “*Güzel şeyler söyleriz. Arkadaşım birlikte çalışalım eğer sen olmazsan grup olmaz bu tek benim resmim olur senin olmaz derim*”, “*arkadaşım eğer gelmezsen burada senin emeğin olmaz..*”, “*Ona çalışmayla ilgili ikna ediyoruz*”, “*....çalışmazsan küçük kasların gelişmez diyoruz. Onu düşündürüyoruz sonra aramıza alıyoruz*” acemi çocuk-usta öğretmen “*....çalışmazsan küçük kasların gelişmez diyoruz. Onu düşündürüyoruz sonra aramıza alıyoruz*”) Bu durumun çocukların usta öğretmenlerle çalışmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların grup çalışması sırasında birbirlerini dinlemediklerinde karşılaştıkları sorunları çözme yolları incelendiğinde her üç grupta da grup içinde konuşarak sorunlarını halletmeye çalıştıkları görülmektedir. Acemi çocuk-acemi öğretmen grubundaki çocukların diğer gruptaki çocuklardan farklı olarak küsererek ve konuşan kişiyi dinlemeyerek sorunları çözmeye çalıştıkları, “*herkes birbirine küsüyor*”, “*kulaklarımızı tıkıyoruz*”, “*biz de onu dinlemiyoruz*” şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine aynı gruptaki öğrencilerin sorun yaşadıklarında öğretmene söyleme davranışı diğer gruplara göre daha fazla görülmektedir. Ayrıca bu gruptaki çocuklara öğretmenin daha fazla müdahale ettikleri belirlenmiştir. Bu durum çocukların grup çalışmalarında acemi olmalarından kaynaklanabilir. Gillies (2003) aktif öğrenme gruplarında çocukların birlikte daha çok çalışmaya devam ettikçe bu konuda ustalaşmaya başlayacağını belirtmektedir. Usta öğretmenlerin gruplarında bu durumun azaldığı veya ortadan kalktığı görülmektedir.

Çocuklar grup çalışması sırasında gruptaki malzemeleri paylaşmadıklarında gösterdikleri davranışlar incelendiğinde her üç grupta da birbirine yakın oranda malzemeyi paylaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarında malzemeyi paylaşmadıklarında öğretmenden yardım alma davranışı (“*...öğretmene söylüyoruz öğretmen de diyor ki aranızdaki sorunu konuşa konuşa halledin*” “*Öğretmenden yardım isteriz, biz paylaşamadık diyoruz*”) daha çok görülürken, sıranın gelmesini bekleme en fazla usta çocuk-usta öğretmen gruplarında (“*Önce mesela ben çiziyorum hem çabucak yapmaya çalışıyorum. Ben yaptıktan sonra diğer arkadaşım kullanıyor*”, “*Sırayla alıyoruz, bizim yapınca bizim bekliyor*”, “*Teker teker kullanıyoruz*”) gerçekleşmektedir. Aktif öğrenmenin özelliklerinden olan sabırlı olma, saygılı olma, sırayla yapma ve paylaşma (Johnson ve Johnson, 1996; Açıköz 1992; Stevens ve Slavin, 1995) usta çocuk-usta öğretmen gruplarında daha çok görülmektedir. Bu durum aynı zamanda bu grupta çalışma becerilerinin geliştiği şeklinde değerlendirilebilir.

Çocuklar grup çalışması sırasında birbirlerinin görüşlerini kabul etmediklerinde gösterdikleri davranışlar incelendiğinde her üç grupta da konuşup birbirlerinin ikna etmeye çalışarak konu üzerinde tartıştıkları görülmektedir. Aktif öğrenme sürecinde üç tip konuşmanın varlığından söz edilmektedir: Tartışmacı konuşma, gittikçe artan konuşma ve açıklayıcı konuşma. (Webb, 1982; Gillies, 2003; Staarman, Krol ve Meijden, 2005; Huber, 2002). Tartışmacı konuşma, fikir ayrılıklarında ve bireylerin grup çalışmasında kendi kararlarını uygulamak istediklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir konuşma sırasında etkileşim genelde kısa diyaloglardan ve itirazlardan oluşmaktadır. Gittikçe artan konuşma aktif öğrenme gruplarında öğrencilerin olumlu yönde çalışmalarının arttığını gösteren bir konuşmadır. Ancak etkileşim sırasında öğrenciler birbirlerinin savunduğu cümleleri soru sormadan kabul eder. Bu tür konuşma genelde tekrarlanan cümlelerden ve onaylama sözlerinden oluşur. Açıklayıcı konuşma sırasında grup üyeleri birbirlerinin ifadelerini yapıcı şekilde tartışır. Çocuklar bu tip konuşmada tartışır ve alternatif açıklamalar ortaya koyarlar. Kararlar grupça verilir. Bilgi daha çok paylaşılan bir sorumluluk gibi görülmektedir ve diğer iki konuşma tipine göre açıklayıcı konuşma sırasında mantık daha çok önem taşımaktadır. Açıklayıcı konuşma kritik düşünme ve bilişsel gelişim için en etkili yollardan biri olarak görülmektedir (Staarman, Krol ve Meijden, 2005; Huber, 2002; Webb, 1982; Gillies, 2003).

Uygulamalar sırasındaki ses kayıtları incelendiğinde usta çocuk-usta öğretmen grubunda çocukların gittikçe artan ve açıklayıcı konuşmalar yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte acemi çocuk-acemi öğretmen grubunda ise çocuklar görüş ve isteklerini daha çok emir verme şeklinde

ifade etmektedirler. Acemi çocuk-usta öğretmen grubunda ise tartışmacı konuşmanın başladığı görülmektedir. Usta öğretmen-usta çocuk grubunda gittikçe artan ve açıklayıcı konuşmanın görülmesi çocukların ve öğretmenin aktif öğrenme uygulamalarında ustalaşmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü aktif öğrenme öğrencilerin açıklama yapmasına ve sosyal bir içerikle zihinlerindeki düşünceleri aydınlatmasına yardım etmektedir. Bunu ise bir konunun bir öğrenci tarafından başka bir öğrenciye açıklama yaptırarak başarmaktadır. Bu durum Slavin tarafından bilişsel gelişim perspektifi olarak adlandırılmaktadır (Staarman, Krol ve Meijden, 2005; Huber, 2002).

Slavin (1990) işbirlikli öğrenmenin çalışmalar sırasında öğrencilerini her beş dakikada bir “Şışt” ile uyararak öğretmenlerle iyi kaynaşmadığını belirtmektedir. Fakat öğrencilerde çalışmalar sırasında birbirini duyamıyorsa bir şeylerin yapılması gerektiğinden bahsetmektedir. Açık göz (1992)’e göre işbirlikli öğrenme grupları çalışma sırasında seslerini kendi arkadaşlarının duyabileceği kadar yüksek, diğer grupları da rahatsız etmeyecek kadar da alçak tutmalıdırlar. Bazen de öğrenciler farkında olmadan seslerini yükseltebilirler. Böyle durumda çalışmanın akışını bozmadan gürültüyü azaltabilmek için önceden saptanmış bazı sinyaller, hatırlatmalar yapılabilir. Örneğin, kırmızı, sarı ve yeşil renkte kartlar kullanılabilir. Kırmızı kart gelen masa ses tonunun ayarlanması gerektiğini anlar. Grup içinden bir çocuk öğretmenin işaretlerini takip ile görevlendirilebilir. Sesini uygun tonda ayarlayan grupların övülmesi diğer gruplarında aynı şekilde davranmasını özendirilebilir. Az gürültü için farklı, tam sessizlik için farklı işaretler kullanılabilir. En kısa sürede sessizliği sağlayan grubun 5 puanla ödüllendirileceği açıklanabilir (Slavin, 1990, Açık göz, 1992).

Usta çocuk-usta öğretmen ve acemi çocuk-usta öğretmen gruplarında bu sinyallerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yine bu gruplarda çocukların birbirlerini uyararak susturmaya çalışmaları acemi çocuk-acemi öğretmen gruplarına oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir (“Arkadaşım ben seni dinledim. Niye saygısızlık yapıyorsun? Benim sözümü dinler misin?..... derim.”, “Uyarınız arkadaşımızı...”“Arkadaşım biraz beni dinler misiniz diyoruz”)

Acemi çocuk-acemi öğretmen grubunda öğretmenin sürekli müdahale ettiği ve öğrencilerin diğer gruplara göre daha fazla öğretmene söyledikleri görülmektedir (“Öğretmene söyleriz, öğretmen onlara kızar”, “öğretmene şikayet ediyoruz”, “aramızda çözemediğimiz zaman öğretmene gidip söylüyoruz” “Biz çözemiyoruz öğretmen çözüyor”, “öğretmen yarıda kesiyor biz anlatıyoruz”, “... öğretmenimiz bizi uyarır”). Böyle durumlarda bu çocukların daha çok birlikte çalışarak işbirliği ve grup çalışma becerilerinin öğretilmesi gerektiği söylenmektedir (Gillies, 2003).

Grup içinde çalışırken arkadaşları kötü davrandığında gösterdikleri davranışlar incelendiğinde acemi çocuk- acemi öğretmen grubundaki çocukların arkadaşlarından birisinin kötü davranması durumunda en fazla öğretmene şikayet ettikleri, usta çocuk-usta öğretmen ve acemi çocuk-usta öğretmen grubunda ise daha çok konuşarak davranışı düzeltme yoluna gittikleri görülmektedir (“Arkadaşım sen öğretmen değilsin, kararları sen veremezsin diyoruz.” “arkadaşım tamam sakın ol, O arkadaşımız kavga etti, sen konuşarak hallet derim. Biz senin canını acıtırsak iyi olur mu, kendini benim yerine koy derim.” “uyarıyoruz.” “.ona söylüyoruz, bir daha yapma diye.” “..onu uyarıp kötü davranmaması için uyarıyoruz.”). Acemi çocuk-acemi öğretmen grubunda olumsuz etkilenme durumunun diğer gruplara göre daha çok görüldüğü gözlenmektedir. (“biz de ona kötü davranıyoruz.” “Hiç konuşmuyoruz, küsüyoruz.” “üzülüyoruz, ağlıyoruz.”). Böyle durumlarda çocukların grup çalışma becerileri için eğitilmeleri gerektiği söylenmektedir (Gillies, 2003). Çocuklar ve öğretmen ustalaştıkça bu durumun azaldığı veya ortadan kalktığı görülmektedir.

ÖNERİLER

Yukarıdaki yer alan sonuçlardan yola çıkılarak program geliştirmeciler, okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumlar, okulöncesi öğretmenleri ve bu alanda çalışan araştırmacılar için sunular önerilebilir.

1. Aktif öğrenme de öğretmen çocukların birbirlerini öğrenme kaynağı olarak görmelerini sağlayan, öğrenme ortamını ve sürecini yaratan kişi olarak görülmektedir (Manning ve Lucking, 1991). Bu

nedenle çalışan ve aday öğretmenlerin bu süreci düzenleme ve uygulama konusunda yetiştirilmeleri gerekmektedir.

2. Aktif öğrenme gruplarında çocukların birlikte çalışabilmeleri için sosyal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Eğer çocuklara bu beceriler öğretilmezse kendilerinden beklenen öğretimsel işleri yapmakta zorlanırlar. Bu da öğrenmenin niteliğini ve niceliğini azaltır (Manning ve Lucking, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec 1994). Bu nedenle sosyal becerilerin öğretimi çocukların bunları alışkanlık haline getirinceye kadar devam etmelidir. Çocukların sosyal becerilerde ustalaşması için teşvik edilmeli ve pratik yapmaları için fırsat verilmelidir. Çocuklara kullandıkları beceriler için dönüt verilmeli bu beceriyi nerede nasıl kullanacaklarına yönelik yansıtma yapıları sağlanmalıdır. Sınıf düzeni ve kullanılan malzemeler sosyal etkileşimi destekleyecek şekilde ayarlanmalıdır.
3. Heterojen gruplama çocukların kendilerini ve başkalarını kabullenmelerini, değerlendirmelerini sağlamaya yardımcı olmaktadır (McLean, 1992). Bu nedenle farklı yeteneklerdeki çocukların birlikte çalışmaları sağlanmalıdır. Böylece farklı tecrübelerle öğrenme stilleri birleştirilebilir.
4. Okullarda çalışan öğretmenlerin de kendi aralarında birlikte çalışmayı teşvik edecek fiziksel ve ruhsal ortamlar yaratmalıdır.
5. Etkinlikler cazip ve ilgi çekici hale getirilerek, çocukların çalışmalarını zevkli hale getirmesi sağlanmalıdır. Bu durum ilerideki öğrenim yaşantısını da olumlu yönde etkileyebilir.
6. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin okulöncesi eğitim kurumlarında yaygınlaşması için okulöncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında aday öğretmenlere aktif öğrenme yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak öğretilmelidir.
7. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini okulöncesi eğitim kurumlarında yeni uygulamaya başlayan öğretmenlere acemilik döneminde danışmanlık hizmeti verilmelidir.
8. Bu alanda yetişmiş öğretmenler için aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğretimsel işlerin yer aldığı öğretmen el kitapları hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme* (2. Baskı) . İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.
- Açıkgöz, K., Sucuoğlu, H. ve Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* Özel sayı: 10.
- Cartwright, S. (1993). Cooperative learning can occur in any kind of program. *Young Children*, January, 2-4.
- Croft, J. D. (1990). *An activities handbook for teachers of young children*, Houghton mifflin company.
- Davidson, N. (1990). *Introduction from cooperative learning in mathematics*. New York: Addison-Wesley
- Gillies, R. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning, *Journal of educational psychology*, 95(1), 137-147.
- Huber, G. L. (2002). Processes of decision-making in small learning groups, *Learning and instruction* 13, 255-269.
- Jacobs, G. & Hall, S. (1994). Implementing cooperative learning. *Forum*, 32:4, 2-5
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperative and competition: Theory and research*, Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). *Meaningful and managable assessment through cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1990). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. MN: Interaction.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1994). *The nuts & bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Manning, M. L. & Lucking, R. (1991). The what, why and how of cooperative learning. *Social Studies*, 82;3, 120-125

- McLean,D., L., (1992). *Cooperative learning: theory to practice inthe young child's classroom*.New York; Teachers College Pres.
- Niemi, H. (2002). Active learninig: A cultural change needed in teacher education and schools, *Teaching and teacher education*, 18 (7),763-780.
- Slavin, E. R. (1990).*Cooperative learning theory,research, and practice*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Staarman, K., J., Krol, K., & Van der Meijden, H., (2005) Peer Interaction in Three Collaborative Learning Environments, *Journal of Classroom Interaction*, 40 (1), 29-39
- Stevens, J., R. & Slavin, R., E., (1995). The Cooperative Elementary-School Effects on Students Achievement, Attitudes and Social-Relations. *American Educational Research Journal*, 31:2, 32-351
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okullarında çatışma stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Çağdaş Eğitim*, 297;11-21
- Webb, N. M. (1982). Student interaction and learning in small groups, *Review of educational research*, 52(3), 421-445.
- Yıldırım A., ve Şimşek H., (1999).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. Basım) Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri, Yayınlanmamış doktora tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.