

Okul Öncesinde Bağımsız Öğrenmenin Desteklenmesi: Eğitim Programı ve Öğretmen Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme

Supporting Independent Learning in Preschool: A Review of Curriculum and Teacher Practices

Ebru Aydın¹, Sehne Adıgüzel², Özge Ünsever³

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, e.aydin@iku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6982-5957>)

²Kurum Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı Ambarlı Selahattin ve Müzeyyen Kaçaker Anaokulu, sehne.adiguzel@hotmail.com, (<https://orcid.org/0009-0006-2486-6468>)

³Öğr. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, ounsever@gelisim.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-4355-309X>)

Geliş Tarihi: 24.05.2024

Kabul Tarihi: 16.09.2024

ÖZ

Mevcut araştırmada, MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bağımsız öğrenmeyi desteklemesi açısından öğretmenlere nasıl bir yol haritası sunduğu incelenmiştir. Nitel yaklaşımla yürütülen durum çalışması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, program doküman inceleme tekniği ile bağımsız öğrenme becerilerini desteklemesi açısından analiz edilmiştir. İkinci aşamada, öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi nasıl desteklediklerini belirlemek amacıyla sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, ilgili programın uygulandığı resmi bağımsız bir anaokulunda görev yapan beş öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Bağımsız Öğrenme Program Analiz Formu, Bağımsız Öğrenme Sınıf İçi Gözlem Formu ve Bağımsız Öğrenme Görüşme Formu kullanılmıştır. Sonuçlar, programın; kazanımlar, eğitimin planlanması ve uygulanması ile çocuğu tanıma ve değerlendirme boyutlarında bağımsız öğrenmeyi duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel açılardan destekleyen öğelere sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin bağımsız öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalarda buldukları ancak çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını koşullu/kısmi olarak destekleyen veya engelleyen davranışlar sergileyebildikleri belirlenmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi desteklemek amacıyla planlamalar yaptığı, öğrenme sürecinde düzenlemeler yaptığı, çocukları karar süreçlerine dahil ettiği ve sınıftaki sosyal iklimi yapılandırdığı belirlenmiştir. Öğretmenler, bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde programın esnek, eklektik, çocuk merkezli ve oyun temelli olmasının kolaylaştırıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız öğrenme, erken çocukluk, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim, öğretmen uygulamaları.

ABSTRACT

The research investigates the efficacy of the MoNE (2024) Preschool Education Program in enhancing independent learning among preschoolers. Conducted with a qualitative approach, the case study involved two stages: evaluating the program's effectiveness and assessing teachers' support for independent learning through observations and interviews. The study took place during the 2023-2024 academic year with five

teachers at an independent public preschool. Data were collected using the Independent Learning Program Analysis Form, In-Class Observation Form, and Interview Form. Findings indicate that the program supports independent learning across emotional, pro-social, cognitive, and motivational domains through its acquisitions, planning, implementation, and evaluation processes. Teachers generally implemented practices that fostered independent learning but also showed behaviors that conditionally or partially supported, and at times hindered, this learning. Interviews revealed that teachers plan to support independent learning by making regulations in the learning process, involving children in decision-making, and creating a conducive social climate. They emphasized that the program's flexible, eclectic, child-centered, and play-based nature facilitates independent learning. Overall, while the program effectively promotes independent learning, teacher behaviors play a crucial role in its success.

Keywords: Independent learning, early childhood, preschool education program, preschool education, teacher practices.

GİRİŞ

Çocukların öğrenme becerileri, informal ve formal deneyimlerle zaman içerisinde şekillenen gelişimsel bir süreçtir. Günümüzde, çocukların öğrenme becerilerinin gelişmesinde erken deneyimlerin oldukça kritik bir önemi olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemden itibaren çocukların öğrenme kapasitesinin artırılması ve bu kapasiteden en yüksek seviyede faydalanılması amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları incelendiğinde, tüm bireyleri “...hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (s.5101) ibaresinin yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Dolayısıyla, çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini geliştirebilmelerini kolaylaştırmak ve bunun için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak eğitimin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Daha farklı bir ifadeyle eğitimin asıl hedeflerinden biri çocukların kendi kendine öğrenmelerini destekleyerek bağımsız birer öğrenen olmalarını sağlamaktır (Alberici & Di Rienzo, 2014; Stringher, 2016; UNESCO, 2014).

Bağımsız öğrenme ile ilgili oldukça farklı tanımlar bulunmasına rağmen tüm tanımların ortak noktası öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve değerlendirme sürecine yapılan vurgudur (Bates & Wilson, 2003; Williams, 2003). Farklı tanımlarda öğrenen bireylerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, kendi öğrenmelerini düzenleme ve değerlendirme becerisi göstermeleri ve öğrenme ortamlarında öğretmenler ya da diğer öğrenenlerle iş birliği yaparak çalışmalarını gibi kavramların üzerinde durulduğu görülmektedir (Meyer vd., 2008; Saraç & Ogelman, 2022; Whitebread vd., 2005; Zheng vd., 2020). Benzer şekilde, bağımsız öğrenmenin öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak sorumlu kararlar almak ve uygun eylemlerde bulunmak için gereken değerleri, tutumları, bilgileri ve becerileri geliştirdikleri bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Schunk & Zimmerman, 1994; Jones & Dexter, 2014). Genel bir tanım olarak bağımsız öğrenmenin, kişinin kendi öğrenme sürecini kontrol etme ve yönetme becerisi olduğu söylenebilir. Tüm bu becerilerin geliştirilmesi için dikkatini odaklama ve sürdürme, problem çözme, motivasyon, yaratıcı düşünme gibi becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Boekaerts, 1997; Zimmerman, 2002). Bu bağlamda bağımsız öğrenme için hafıza, dikkat ve problem çözme içeren bilişsel becerilere; kendi öğrenme sürecini yapılandırmayı içeren üstbilişsel becerilere ve öğrenme sürecinde duyguları ve motivasyonu düzenlemeye yardımcı olan duyuşsal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır (Meyer vd., 2008).

Bağımsız öğrenme kendiliğinden gelişim göstermemekte, çocukların aktif deneyimleri aracılığıyla zamanla beceriye dönüşmektedir (Butler, 2002; Zimmerman, 2002). Dolayısıyla bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için sistematik eğitimsel uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Oldukça önem taşımaya rağmen bağımsız öğrenme alanındaki çalışmaların

çoğunlukla ilköğretim, orta öğretim ve lisans düzeyindeki öğrenciler ile yürütüldüğü görülmektedir. Özellikle bağımsız öğrenmeyi oluşturan becerilerden biri olan üstbilişsel becerilerin sekiz yaşından önce yeterince gelişmediğine yönelik yanlış bir anlayış (Aydın & Dinçer, 2022; Aydın & Ünsever, 2024; Whitebread vd., 2009), uzun yıllar boyunca bağımsız öğrenmenin bu yaş grubunda incelenmesinin önüne geçmiştir (Saraç vd., 2019). Takip eden yıllarda küçük çocukların üstbilişsel becerilerini ortaya koyan araştırma sonuçları doğrultusunda küçük çocukların bağımsız öğrenme becerileri ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Özellikle Whitebread ve diğerleri (2005, 2009) tarafından gerçekleştirilmiş olan Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme Projesi, küçük çocukların bağımsız öğrenme becerilerine yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunmuş ve çocukların bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel boyutlar da dahil olmak üzere çeşitli bağımsız öğrenme davranışları gösterebildiklerini ortaya koymuştur.

Takip eden yıllarda, küçük çocukların bağımsız öğrenme becerileri ile ilişkili olan beceriler ve etkili öğretim stratejileri üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Özcan (2022) 48-71 aylık çocukların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sukowati ve diğerleri (2020) okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu açığa çıkarmıştır. Qadafi ve diğerleri (2023) ise Montessori pedagojisi temelli eğitim uygulamalarının çocukların bağımsız öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Literatürde küçük çocukların bağımsız öğrenmelerine dair araştırmalarda artış gözlenirse de hala bir sınırlılığın bulunduğu söylenebilir.

Araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, bağımsız öğrenme becerilerinin desteklenmesi için bütüncül bir yaklaşım gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda; (1) eğitim ortamı, (2) öğretmen çocuk ilişkisi ve (3) uygulanan eğitim programları çocukların bağımsız öğrenme becerilerini destekleyecek şekilde bütüncül olarak düzenlenmelidir (Lucas vd., 2002; Sharp vd., 2002). Bu şekilde desteklendiğinde, çocukların bağımsız öğrenme becerileri okula uyumlarını kolaylaştırmakta ve işbirlikçi çalışma becerilerini güçlendirmektedir (Ogelman & Kaya, 2023). Öğretmen çocuk arasındaki ilişki (1) bağımsız öğrenmenin önemli bir unsurudur. Öğretmenlerin çocukların kendilerine daha az ihtiyaç duyarak bağımsız öğrenenler olmaları için onlara rehber olabilecek donanıma sahip olması önem taşımaktadır (Whitebread vd., 2005). Eğitim ortamı (2) çocukların öz-düzenleyici becerilerini desteklemede ve çocuklara özgür seçim imkânı sağlamada kritik bir öneme sahiptir (Sharp vd., 2002). Eğitim ortamı aynı zamanda çocukların bağımsız davranışlarını desteklemesinde ve öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğinde de önemli bir role sahiptir. Çocukların öğrenme ortamı içerisinde bağımsız ve demokratik seçimler yapabilmesi, kendi öğrenme ortamını oluşturabilmesi ve yönetebilmesi bağımsız öğrenmeye dair önemli becerileri oluşturmaktadır (Artino & Jones, 2012; Stefanou vd., 2014). Eğitim programları (3) ise öğrenme ortamını şekillendirmede ve öğrencilerin eğitim deneyimleri için gerekli yapıyı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Bümen, 2019). Eğitim programı, hedeflere ulaşabilmek için eğitim sürecinin tüm uygulamalarına yön vermektedir. Dolayısıyla program; eğitimin türü, kapsamı, içeriği ve süreci konusunda rehberlik sağlamaktadır. Bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde eğitim programının sunduğu olanaklar doğrultusunda öğretmenlerin kurduğu sınıf içi sosyal ilişkilerin ve nitelikli eğitim ortamının belirleyici unsurlar olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanmasına başlanan MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesinin desteklenmesi ve yetişkinin bu noktada rehber olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin; eğitimin niteliğini ve çocuk gelişimini etkileyen temel unsurlardan biri olduğuna değinilmektedir. MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde belirtildiği üzere "*Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmeleri desteklenmeli*" ve "*Öğretmenler, çocukların içsel disiplin geliştirmeleri için hem çocuklara özgürlük vermeli hem de kuralları belirli olan bir*

yapı oluşturmaktadır” (s.4). Bu bağlamda programın temel ilkeleri arasında çocukların bağımsız öğrenmelerinin desteklenmesinin açıkça belirtildiği görülmektedir. Ancak program uygulayıcıları olarak öğretmenlerin eğitim ortamını ne şekilde düzenledikleri, öğretmen çocuk ilişkisini ne şekilde kurdukları ve bu doğrultuda öğrenme sürecini nasıl yapılandırdıkları oldukça önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarının çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi için öğretmen görüş ve uygulamalarına yer verilmesi bir gereklilik haline gelmektedir.

Program değerlendirme çalışmaları, program geliştirme sürecinin tamamlayıcı basamaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Ertürk, 2013). Programların değerlendirilmesi, ilgili hedef ya da hedeflere ulaşılma düzeyinin ortaya konulması açısından da önem taşımaktadır. Özellikle gelişim ve öğrenmenin kritik bir önem taşıdığı erken çocukluk dönemi söz konusu olduğunda, okul öncesi eğitim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması bir gerekliliktir. Yukarıda bahsedilen önem doğrultusunda, mevcut araştırmada MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bağımsız öğrenmenin desteklenmesi açısından öğretmenlere nasıl bir yol haritası oluşturduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsayıcı amaç doğrultusunda şu iki soruya yanıt aranmıştır: (1) Program hangi bileşenleri ile bağımsız öğrenmeyi desteklemektedir? (2) Öğretmenler bu bileşenleri eğitim ortamına ne şekilde aktarmaktadır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Mevcut araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme basılı ya da elektronik materyallerin değerlendirilmesi için gerçekleştirilen sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). Nitel araştırmalardaki diğer analitik tekniklerde olduğu gibi bir verideki anlamı ortaya çıkarmak, bu veriye yönelik bir anlayış kazanmak ya da ampirik bilgileri geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007). Mevcut araştırmada MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı doküman inceleme tekniği aracılığıyla bağımsız öğrenmenin desteklenmesi açısından incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise okul öncesi öğretmenlerinin MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda bağımsız öğrenmeyi ne şekilde desteklediklerine dair görüş ve uygulamaları; görüşme ve gözlem tekniklerinin kullanıldığı durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bu bağlamda belirli bir duruma (öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi ne şekilde desteklediği) ilişkin etmenin (okul öncesi eğitim programı) bütüncül bir şekilde araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkilediğinin incelenerek durumdaki değişimler ve sürece dair bir anlayış oluşturması (Yin, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2016) hedeflenmiştir.

Yapılan bu çalışma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurul'unun 29.03.2024 tarihli toplantısında 24-03-12 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın ilk aşamasının tamamlanmasının ardından öğretmenlerin çocuklarda bağımsız öğrenmeyi ne şekilde desteklediklerine dair uygulamalarını ve görüşlerini incelemek amacıyla araştırmacıların kolay ulaşılabilirliği olan ve 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın pilot uygulamasının gerçekleştiği bağımsız bir anaokulu ile iletişime geçilmiştir. Mevcut araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiş ancak katılımcı öğretmenlerin programa dair deneyim edinmiş olmaları bir kriter olarak belirlenmiştir. Kurum müdürü ve öğretmenlere araştırma hakkında genel bir bilgi sunulmuş ve gerçekleştirilecek uygulamalar açıklanmıştır. Bu bağlamda beş öğretmen araştırmaya katılım noktasında gönüllülük göstermiştir. Sınıf içi gözlemlerin

yapıldığı gün, gözlem yapılan etkinlik türü ve görüşmelerin gerçekleştirildiği gün öğretmenlerin gönüllülüğü doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcıları oluşturan beş öğretmene dair bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere Dair Bilgiler

Kod İsim	Cinsiyet	Mezuniyet Türü	Mesleki Kıdem	Gözlem Yapılan Etkinlik Türü
Burcu Öğretmen	Kadın	Lisans	4 yıl	Sanat Etkinliği
İpek Öğretmen	Kadın	Lisans	3 yıl	Sanat Etkinliği
Onur Öğretmen	Erkek	Lisans	2 yıl	Sanat Etkinliği
Aslı Öğretmen	Kadın	Yüksek Lisans	2 yıl	Fen Etkinliği
Eda Öğretmen	Kadın	Lisans	4 yıl	Sanat Etkinliği

2.3. Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

2.3.1. Bağımsız Öğrenme Program Analiz Formu

Araştırmanın ilk aşamasının yürütülebilmesi amacıyla erken çocuklukta bağımsız öğrenmeye dair ilgili literatür derinlemesine incelenmiş ve MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocuklarda bağımsız öğrenmeyi destekleyen unsurlarının açığa çıkarılması amacıyla bir analiz formu oluşturulmuştur. Formu oluşturan dört boyuta ve ilgili literatüre aşağıda yer verilmiştir:

- *Duyusal Boyut* (Bronson, 2000; Elias, 1997; Whitebread vd., 2005; Zins & Elias, 2006): Çocukların kendisinin ya da diğerlerinin davranışlarının nedenleri ve sonuçları üzerine konuşabilmesini, uyarılar karşısında dikkatini kontrol edebilmesini, girişkenliğini, kendine güvenini, zorluklara direnmesini, gerekli durumlarda yardım istemesini, uğraştığı bir iş süresince kendini izlemesini, değerlendirmesini ve yorum yapabilmesini sağlayan bilgi, tutum ve becerileridir. Bu beceriler öğrenme sürecinde çocukların arkadaşlıklarını sürdürmesine, çatışmaları çözmesine, etik ve mantıklı seçimler yapmasına, yapıcı katkılarda bulunmasına yardımcı olan becerilerdir.
- *Pro-sosyal Boyut* (Bronson, 2000; Whitebread vd., 2005; Yulianto vd., 2019): Çocukların öğrenme sürecinde akranlarla ve yetişkinlerle etkileşimi temel alan becerilerdir. Diğerleri ile bir iş ya da süreç hakkında tartışma, fikir alışverişinde bulunma, sosyal problemleri çözebilme; paylaşma, sırasını bekleme, yardım etme gibi davranışlarda bulunma, diğerlerinin tercihlerine ya da davranışlarına saygı gösterme, akranları ile birlikte bağımsız etkinlikler kurabilme, diğerlerinin duygularını fark edebilme, onlara yardımcı olabilmelerini sağlayan bilgi, tutum ve becerilerdir.
- *Bilişsel Boyut* (Anderson, 2012; Anderson vd., 2013; Bronson, 2000; Whitebread vd., 2005): Çocukların öğrenme sürecinde kendi yetkinliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olmasını, bir işin ne zaman ve nasıl yürütülebileceğine dair planlar yapmasını, muhakeme edebilmesini, mantığa dayalı seçimler yapabilmesini, soru sorabilmesini ve cevap önerebilmesini, daha önceden öğrendiği bilgi ve stratejileri yeni durumlara uyarlayabilmesini, çıkarımda bulunmasını, yaptığı ya da öğrendiği şeyler hakkında konuşabilmesini sağlayan bilgi, tutum ve becerilerdir.
- *Motivasyonel Boyut* (Abdullah vd., 2023; Anderson vd., 2013; Bronson, 2000; Meyer vd., 2008; Whitebread vd., 2005): Çocukların öğrenme sürecinde ihtiyacı olan materyal ve kaynakları yetişkin yardımı olmadan bir araya getirebilmesini, özgün yollar geliştirebilmesini, kendi çalışmalarını ya da etkinliklerini başlatabilmesini ve sürdürebilmesini, kendi hedef ve uğraşlarını planlayabilmesini, sosyal bilişsel problem çözmeye isteklilik duymasını sağlayan bilgi, tutum ve becerilerdir.

Mevcut araştırmada, MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf içi uygulama ve düzenlemelerini doğrudan etkileyen “Kazanımlar ve Göstergeleri” (s.26-80), “Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması” (s.81-106) ve “Okul Öncesi Eğitimde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme” (s.107-111) bölümleri ayrı ayrı incelenmiş ve çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyen unsurlar araştırmacılar tarafından yukarıda açıklanan dört kategori altına yerleştirilerek betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Kazanım ve göstergelere yönelik betimsel analiz sürecinde göstergeler ayrı ayrı ele alınmamış, bunun yerine gelişim alanlarında yer alan kazanımlar; göstergeleri ve açıklamaları da göz önünde bulundurularak bütünsel olarak incelenmiştir. Buradaki amaç bir kazanımın temel hedefinin bağımsız öğrenmeyi desteklemeyi amaçlayıp amaçlamadığını; göstergelerinin ve açıklamalarının tamamlayıcı öğeleri doğrusunda belirlemektir.

2.3.2. Bağımsız Öğrenme Gözlem Formu, Uygulanması ve Analizi

Araştırmanın ikinci aşamasında, katılımcıları oluşturan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocukların bağımsız öğrenmelerini ne şekilde desteklediklerini açığa çıkarmak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Tüm gözlemler araştırmacılarından biri tarafından her bir öğretmenin uygun ve gönüllü olduğu bir etkinlik süresince gerçekleştirilmiştir. Gözlem formunda etkinlik çeşidi ve uygulama şekli, etkinliğin süresi, etkinlikteki çocuk sayısı ve süreçte gerçekleşen olaylara yer verilmiştir. Katılımcı beş öğretmene dair gözlemler üç gün içerisinde tamamlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile araştırmacılar tarafından incelenmiş ve veriler belirli bölümlere ayrılarak kodlanmıştır (Strauss & Corbin, 1990). Ardından kodlardan yola çıkarak çeşitli temalar oluşturulmuş ve temalar yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir (Yıldırım & şimşek, 2016).

2.3.3. Bağımsız Öğrenme Görüşme Formu, Uygulanması ve Analizi

Katılımcıları oluşturan ve sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş olan öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular; programın kazanım ve göstergeleri, eğitim sürecinin planlanması ve uygulanması, eğitimin değerlendirilmesi boyutları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İlgili eğitim programının pilot uygulamalarının gerçekleştiği farklı bir kuruma ulaşılamaması nedeniyle katılımcı öğretmenler dışındaki bir öğretmen grubu ile pilot görüşme yapılamamıştır. Ancak görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan üç öğretim üyesinden uzman görüşü talep edilmiş ve uzman görüşü formları iletilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bu doğrultuda görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Tüm görüşmeler araştırmacılarından biri tarafından öğretmenlerin uygun olduklarını belirttikleri bir günde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş ve tüm görüşmeler beş gün içerisinde tamamlanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen birebir görüşmelerde tüm süreç ses kaydına alınmış ve ardından kayıtlar yazılı materyal haline getirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak tüm veriler anlamsal bütünlüklerine göre belirli bölümlere ayrılarak kodlanmıştır (Strauss & Corbin, 1990). Bu süreçte araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi göz önünde bulundurularak kodlamalar gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & şimşek, 2016). Bu sürecin ardından, belirlenen kodlar arasındaki ortak yönlerden yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen temalar oluşturulmuştur. Temalar araştırmacılar tarafından yeniden gözden geçirilip tanımlanmış ve içerik analizi tamamlanmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Mevcut araştırmada geçerlik ve güvenirliğinin sağlaması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar şu şekildedir:

- Kodlayıcıdan kaynaklı oluşabilecek hataların en aza indirilmesiyle güvenilirliğin sağlanması için bir veya birkaç farklı uzman tarafından verilerin kodlanması ve çapraz kontrol ile karşılaştırması önerilmektedir (Gibbs, 2007). Mevcut araştırmada her üç veri toplama formu ile elde edilen veriler araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak ayrı ayrı kodlanmış ve ardından kodlamalar karşılaştırılarak ortak bir görüş birliğine ulaşana kadar veriler gözden geçirilmiştir.
- Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için Creswell (2009) tarafından çeşitleme yapılması önerilmektedir. Çeşitleme; veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitliliği olarak farklı şekillerde yapılabilmektedir (Creswell, 2009). Mevcut araştırmada veri kaynakları açısından çeşitliliğin sağlanması amacıyla öğretmenler hem sınıf içi uygulamaları esnasında gözlemlenmiş hem de görüşmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular; MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'na Ait Bulgular, Sınıf İçi Gözlemlere Ait Bulgular ve Öğretmen Görüşmelerine Ait Bulgular başlıklarında ve ilgili alt başlıklarda sunulmuştur.

3.1. MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'na Ait Bulgular

MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'na ait bulgular "*Program Kazanımları Açısından*", "*Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması Açısından*" ve "*Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Açısından*" olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

3.1.1. Program Kazanımları Açısından

Program kazanım ve göstergeleri bölümünde Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Fiziksel Gelişim ve Sağlık, Sosyal-Duygusal Gelişim ve Değerler olmak üzere dört gelişim alanına yer verilmiştir. Bilişsel gelişim alanında bağımsız öğrenmeyi doğrudan desteklediği belirlenen kazanımlar ile desteklediği belirlenen bağımsız öğrenme alt boyut ve becerilerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2*Bilişsel Gelişim Alanı Kazanımlarının Bağımsız Öğrenmeyi Destekleme Durumları*

Kazanım	B.Ö. Alt Boyut	B.Ö. Becerisi
K1. Nesne/durum/olaya yönelik dikkatini sürdürür.	Duygusal	Dikkatini kontrol etme
K3. Algıladıklarını hatırladığını gösterir.	Bilişsel	Öğrenilen bilgileri/stratejileri kullanma Öğrendiklerini açıklama
K4. Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir.	Bilişsel	Çıkarımda bulunma
K5. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Duygusal Bilişsel	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma Muhakeme edebilme
K14. Zamanla ilgili kavramları günlük yaşamdaki olaylarla ilişkili olarak kullanır.	Bilişsel Motivasyonel	Bir işin ne zaman gerçekleştirileceğini tartışma Etkinlikleri başlatma Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K18. Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir.	Bilişsel	Öğrenilen bilgileri/stratejileri kullanma
K19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir.	Duygusal Motivasyonel	Zorluklara direnebilme Kendine güvenme Etkinlikleri başlatma Kendi hedef/uğraşlarını planlama İhtiyacı olan kaynakları bulma
K20. Problem durumlarına çözüm üretir.	Duygusal Bilişsel Pro-sosyal Motivasyonel	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma Muhakeme etme Bir işin nasıl gerçekleştirileceğini tartışma Sosyal problem çözme Özgün yollar geliştirme Sosyal bilişsel problem çözmekten keyif alma
K21. Eleştirel düşünme becerisi sergiler.	Duygusal Pro-sosyal Bilişsel Motivasyonel	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma Duygu/düşüncelerin farkına varma Tercihlere/davranışlara saygı gösterme Soru sorma-cevap verme Neler öğrendiğini açıklama Fikir alışverişi yapma Problem çözmekten keyif alma
K22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar.	Duygusal Bilişsel Motivasyonel	Kendine güvenme Gidişatını izleyip yorum yapabilme Planlama yapma Muhakeme edebilme Özgün yollar geliştirme Etkinlikleri başlatma Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K23. Seçenekler arasında karar verir.	Duygusal Bilişsel Motivasyonel	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma Muhakeme edebilme Neler öğrendiğini açıklayabilme Kendi hedef/uğraşlarını belirleme
K24. Bir olayı/problemi algoritmik düşünceyi kullanarak çözer.	Bilişsel Motivasyonel	Fikir alışverişi yapma Özgün yollar geliştirme
K25. Temel düzeyde kodlama yapar.	Bilişsel	Muhakeme etme Bir şeyi nasıl yaptığını açıklama
K26. Merak ettiği olay/durumları sorgular.	Bilişsel	Soru sorma-cevap verme Neler öğrendiğini açıklama
K27. Üst bilişsel becerileri değerlendirir.	Duygusal Pro-sosyal Bilişsel Motivasyonel	Gidişatını değerlendirme Duygu/düşüncelerin farkına varma Yetkinlik/yetersizliklerinin farkına varma Fikir alışverişi yapma Muhakeme etme Öğrendiklerini açıklama Özgün yollar geliştirme Kendi hedef/uğraşlarını planlama

Tablo 2'ye göre bilişsel gelişim alanında bulunan 28 kazanımdan 19'u çocukların bağımsız öğrenme becerilerini doğrudan desteklemektedir. Bilişsel gelişim alanındaki kazanımların bağımsız öğrenmenin farklı boyutlarını destekleyebildiği; üç kazanımın ise bağımsız öğrenmeyi tüm boyutları ile desteklediği görülmektedir (K20, K21, K27).

Dil Gelişimi alanında bağımsız öğrenmeyi doğrudan desteklediği belirlenen kazanımlar ile desteklediği belirlenen bağımsız öğrenme alt boyut ve becerilerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Dil Gelişimi Alanı Kazanımlarının Bağımsız Öğrenmeyi Destekleme Durumları

Kazanım	B.Ö. Alt Boyut	B.Ö. Becerisi
K3. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma Gidişat hakkında yorum yapabilme
	Pro-sosyal	Bir işin nasıl gerçekleştirileceğini tartışma
	Bilişsel	Fikir alışverişinde bulunma Soru sorma-cevap verme Neler öğrendiğini açıklama
K6. Sözcük dağarcığını geliştirir.	Bilişsel	Muhakeme edebilme Soru sorma-cevap verme
K7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar.	Bilişsel	Muhakeme edebilme Soru sorma-cevap verme
K8. Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur.	Bilişsel	Muhakeme edebilme Soru sorma-cevap verme
K10. Sözel olarak özgün ürünler oluşturur.	Bilişsel	Muhakeme edebilme Soru sorma-cevap verme
	Motivasyonel	Özgün yollar geliştirme

Tablo 3 incelendiğinde, Dil Gelişimi alanındaki 13 kazanımdan beşinin bağımsız öğrenme becerilerini doğrudan desteklediği görülmektedir. Dil gelişimi alanının büyük ölçüde bağımsız öğrenmenin bilişsel boyutunu desteklediği söylenebilmektedir.

Fiziksel Gelişim ve Sağlık alanında yer alan kazanımlardan çocukların bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği belirlenen kazanımlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4*Fiziksel Gelişim ve Sağlık Alanı Kazanımlarının Bağımsız Öğrenmeyi Destekleme Durumları*

Kazanım	B.Ö. Alt Boyut	B.Ö. Becerisi
K9. Özgün çizimler yaparak kompozisyon oluşturur.	Bilişsel	Muhakeme etme
	Motivasyonel	Özgün yollar geliştirme
K10. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	Pro-sosyal	Görev paylaşma
	Pro-sosyal	Akranlar ile bağımsız etkinlik kurma Görev paylaşma
K11. Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar.	Bilişsel	Muhakeme etme Önceden öğrendiği stratejileri kullanma
	Motivasyonel	Kendine has yollar geliştirebilme Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K12. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	Motivasyonel	İhtiyacı olan kaynakları bulma Kendi hedef/uğraşlarını planlama
	Duygusal	Kendine güvenme Gerektiğinde yardım isteme
	Pro-sosyal	Paylaşma
K13. Yemek süreçlerinde sorumluluk alır.	Bilişsel	Fikir alışverişi yapma Muhakeme etme Öğrendiği stratejileri kullanma
	Motivasyonel	İhtiyacı olan kaynakları toplama Kendine has yollar geliştirebilme Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K14. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	Motivasyonel	İhtiyacı olan kaynakları toplama Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K15. Giyinme ile ilgili işleri yapar.	Motivasyonel	İhtiyacı olan kaynakları toplama Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K16. Yeterli ve dengeli beslenir.	Motivasyonel	İhtiyacı olan kaynakları toplama Kendi hedef/uğraşlarını planlama
K17. Dinlenmeye özen gösterir.	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Bilişsel	Muhakeme etme
	Motivasyonel	Etkinlikleri başlatma
K18. Kendini riskli durumlardan korur.	Duygusal	Gerektiğinde yardım isteme
	Bilişsel	Muhakeme etme
K19. Bedenini ve kişisel alanını korur.	Duygusal	Gerektiğinde yardım isteme
	Bilişsel	Muhakeme etme
	Pro-sosyal	Duygu/düşünceleri fark etme
K20. Fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri uygular.	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Duygusal	Gerektiğinde yardım isteme
K21. İlk yardım için gerekli önlemleri alır.	Bilişsel	Fikir alışverişi yapma Muhakeme etme Öğrendiği stratejileri kullanma
	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Bilişsel	Muhakeme etme
K22. Sağlıklı olmak için gerekli önlemleri alır.	Motivasyonel	Kendi hedef/uğraşlarını planlama
	Bilişsel	Muhakeme etme
K23. Afetlere ilişkin uygun davranışları sergiler.	Bilişsel	Muhakeme etme

Tablo 4 doğrultusunda programda yer alan Fiziksel Gelişim ve Sağlık alanına ait 23 kazanımdan 15'inin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini destekleyici öğelere sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu alandaki kazanımların bağımsız öğrenmenin farklı boyutlarını destekleyebildiği; bir kazanımın ise bağımsız öğrenmeyi tüm boyutları ile desteklediği görülmektedir (K13).

Son olarak, Sosyal-Duygusal Gelişim ve Değerler alanında yer alan kazanımlardan çocukların bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği belirlenen kazanımlara Tablo 5'te yer verilmiştir

Tablo 5**Sosyal-Duygusal Gelişim ve Değerler Alanı Kazanımlarının Bağımsız Öğrenmeyi Destekleme Durumları**

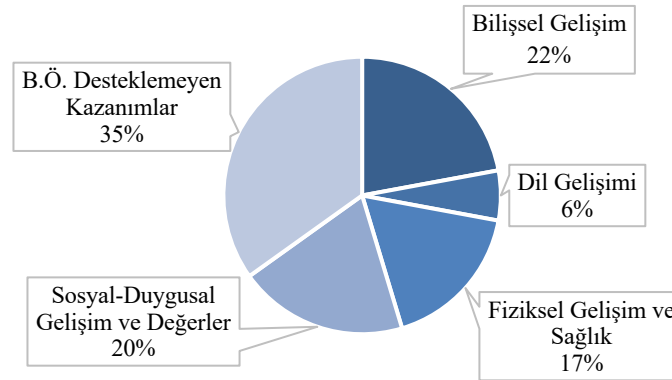
Kazanım	B.Ö. Alt Boyut	B.Ö. Becerisi
K1. Kendisinin/yakın çevresindeki bireylerin özelliklerini tanıtır.	Bilişsel	Yetkinlik/yetersizliklerinin farkına varma
	Pro-sosyal	Duygu/düşünceleri fark etme
K2. Duyularını ifade eder.	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Motivasyonel	Zorluklara direnme
	Duygusal	Özgün yollar geliştirme
K3. Kendine güvenir.	Duygusal	Kendine güvenme
	Pro-sosyal	Sosyal problemleri çözme
	Bilişsel	Akranlarıyla bağımsız etkinlikler başlatma
	Motivasyonel	Yetkinlik/yetersizliklerinin farkına varma
K4. Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.	Pro-sosyal	Etkinlikleri başlatma
	Bilişsel	Hedef/uğraşlarını planlama
	Duygusal	Problem çözmekten keyif alma
	Pro-sosyal	Zorluklara direnme
	Bilişsel	Bir işin nasıl yürütüleceğini tartışma
K5. Duyularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.	Bilişsel	Yetkinlik/yetersizliklerinin farkına varma
	Pro-sosyal	Etkinlikleri başlatma
	Duygusal	Kendine güvenme
	Pro-sosyal	Zorluklara direnme
K6. Bireysel farklılıklara değer verir.	Pro-sosyal	Bir işin nasıl yürütüleceğini tartışma
	Bilişsel	Yetkinlik/yetersizliklerinin farkına varma
	Motivasyonel	Etkinlikleri başlatma
K8. Toplumsal yaşamdaki farklılıklarla ilgili değerlere uygun davranır.	Duygusal	Zorluklara direnme
	Pro-sosyal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Bilişsel	Sosyal problemleri çözme
K9. Empatik beceriler gösterir.	Pro-sosyal	Muhakeme etme
	Bilişsel	Tercihlere/davranışlara saygı gösterme
	Motivasyonel	Duygu/düşünceleri fark etme
K10. Sosyal ilişkiler kurar.	Pro-sosyal	Duygularla ilgili yardımcı olma/rahatlama
	Duygusal	Muhakeme etme
K11. Gereksinim duyduğunda yardım ister.	Pro-sosyal	Sosyal problem çözme
	Bilişsel	Gerektiğinde yardım isteme
	Motivasyonel	Zorluklara direnme
K12. Başkalarına yardım eder.	Pro-sosyal	Diğerleri ile etkinliklere katılma
	Duygusal	Muhakeme etme
K13. Kişiler arası sorunları çözer.	Pro-sosyal	Etkinlikleri başlatma
	Duygusal	Duygularla ilgili yardımcı olma/rahatlama
	Pro-sosyal	Paylaşma
	Bilişsel	Diğerleri ile etkinlikler oluşturma
K15. Farklı ortamlardaki kurallara uyar.	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Pro-sosyal	Gerektiğinde yardım isteme
	Bilişsel	Sosyal problem çözebilme
	Motivasyonel	Muhakeme etme
	Duygusal	Problem çözmekten keyif alma
K17. Geri dönüşüm/tekrar kullanma davranışlarını alışkanlık hâline getirir.	Pro-sosyal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma
	Bilişsel	Tercihlere/davranışlara saygı gösterme
	Motivasyonel	Paylaşma
	Duygusal	Bir işin nasıl yürütüleceğini tartışma
K18. Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur.	Pro-sosyal	Soru sorma-cevap önerme
	Bilişsel	Muhakeme etme
	Motivasyonel	Fikir alışverişi yapma
K19. Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular.	Motivasyonel	Problem çözmekten keyif alma
	Duygusal	Özgün yollar geliştirme
	Pro-sosyal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurabilme
	Bilişsel	Diğerlerine saygı gösterme
K20. İçinde yaşadığı toplumun kök değerlerini içselleştirir.	Pro-sosyal	Sosyal problem çözme
	Bilişsel	Muhakeme edebilme
	Motivasyonel	Problem çözmekten keyif alma
	Duygusal	Davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Tablo 5'e göre Sosyal-Duygusal Gelişim ve Değerler alanında bulunan 22 kazanımdan 17'si çocukların bağımsız öğrenme becerilerini doğrudan desteklemektedir. İlgili gelişim alanındaki kazanımların bağımsız öğrenmenin farklı boyutlarını destekleyebildiği; yedi kazanımın ise bağımsız öğrenmeyi tüm boyutları ile desteklediği görülmektedir (K3, K4, K11, K13, K15, K18, K20).

Program kazanımları bütünsel olarak incelendiğinde, programda yer alan 86 kazanımdan 56 tanesinin doğrudan bağımsız öğrenmeyi desteklemeyi hedeflediği görülmektedir. Gelişim alanları ayrı ayrı incelendiğinde; (1) bilişsel gelişim alanındaki 28 kazanımdan 19'unun, (2) dil gelişimi alanındaki 13 kazanımdan beşinin, (3) fiziksel gelişim ve sağlık alanındaki 23 kazanımdan 15'inin, (4) sosyal-duygusal gelişim ve değerler alanındaki 22 kazanımdan 17 tanesinin doğrudan bağımsız öğrenmeyi desteklediği görülmüştür. Bağımsız öğrenmeyi destekleyen kazanımların toplam kazanımlara oranı ise yaklaşık %65 olarak belirlenmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

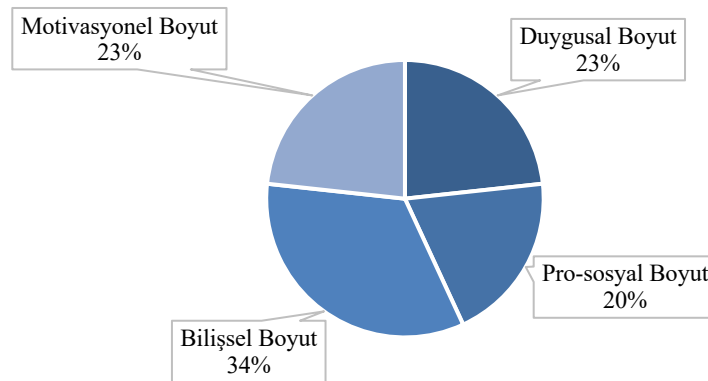
Bağımsız Öğrenmeyi Destekleyen Kazanımların Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı



Bağımsız öğrenmenin alt boyutları incelendiğinde, bir kazanımın birden fazla bağımsız öğrenme boyutunu destekleyebildiği de göz önünde bulundurularak, (1) duygusal boyutu destekleyen 27 kazanım, (2) pro-sosyal boyutu destekleyen 23 kazanım, (3) bilişsel boyutu destekleyen 39 kazanım, (4) motivasyonel boyutu destekleyen 27 kazanım tespit edilmiştir (Şekil 2). Programın bağımsız öğrenme becerilerini en çok bilişsel boyutta desteklediği görülmektedir. Diğer boyutlar arasında yakın bir dağılım olduğu söylenebilmektedir.

Şekil 2

Bağımsız Öğrenme Alt Boyutlarının Desteklenme Durumları



3.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması Açısından

MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın "Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması" başlıklı bölümü; eğitim ortamı ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesine dair açıklamalarla başlamaktadır. Bu açıklamalarda çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyici uygulamaların yapılmasına dair şu yönergelere yer verildiği görülmektedir:

"Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların da fikirlerinin alınması, ... aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır" (s.81)

"Öğretmen, ... çocukların bu merkezden dönüşümlü olarak yararlanmasını sağlayabilir. Çocuklar bu kuralı içselleştirdiklerinde ... herhangi bir uyarı olmadan bırakacaklardır" (s.82)

"Öğretmen ... tercih ettikleri merkezlerde oynamaları için çocuklara rehberlik eder. Öğrenme merkezini seçen çocuk ilgi ve isteği doğrultusunda etkinliğini sürdürür, çalışmasını bitirdiğinde bir merkezden diğerine geçebilir" (s.82)

"Çocukların görüş alanına uygun dolap ve raflar, ... rahat hareket edebilecekleri alanlar, ..., sosyal etkileşimde bulunma, deneyimlerini ve duygularını öğretmenine/arkadaşlarına yansıtabilme fırsatı gibi farklı unsurlar güvenlik gereksinimlerini olumlu yönde etkilemektedir." (s.82)

Yukarıdaki ilk ifadeye çocukların anlaşmazlıklarının giderilmesi amacıyla ortak bir kural konmasının çocukların yetişkin uyarısı olmadan paylaşma ve sırasını bekleme davranışlarını güçlendireceği ifade edilmiştir. Diğer ifadelerde ise öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların bireysel ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması ve demokratik bir ortam oluşturularak çocukların fikirlerinin alınıp bu şekilde sorumluluklarının yerine getirilmesine destek olunmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme merkezleri düzenlenirken çocukların bağımsız öğrenmelerinin duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel boyutlarla desteklenmesine yer verildiği görülmektedir.

Eğitimin Planlanması ve Uygulanması başlıklı bölümde yer alan etkinlik çeşitleri ve açıklamaları altında etkinliklerin uygulanış şekillerine yer verilmiştir. Bu bağlamda etkinliklerin bireysel, küçük grup ya da büyük etkinliği grup şeklinde planlanıp uygulanabileceği belirtilmiştir. İlgili açıklamalarda çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyici etkinliklerin yapılmasına dair şu ifadelere yer verildiği görülmektedir:

"Bireysel etkinlik, çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlamaktadır. ... çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir" (s.89)

"Küçük grup etkinliği, çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir ... çocukların birbirlerinin fikirlerini dinlemelerini, merak edip cevabını bulmaya çalışacakları yeni sorular üretmelerini, beraberce yeni fikirler geliştirmelerini, yeni fikirleri derinlemesine ve detaylı tartışmalarını ... amaçlamaktadır" (s.89)

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda programda yer alan bireysel etkinliklerinin çocukların bağımsız şekilde öğrenme sürecini deneyimlemesini temel alması nedeniyle; küçük grup etkinliklerinin ise çocukların bir işin ne zaman ve nasıl yürütüleceği hakkında fikir alışverişinde bulunma, akranlar ile bağımsız faaliyetler oluşturabilme gibi beceriler açısından bağımsız öğrenmeyi desteklediği söylenebilmektedir.

Programda, etkinlik uygulanış şekilleri ile birlikte farklı etkinlik türlerine dair açıklamalara da yer verilmiştir. Burada yer alan etkinlik türleri; Matematik, Drama, Erken Okuryazarlık, Sanat,

Türkçe, Oyun, Müzik, Fen, Hareket ve Okul Dışı Öğrenme Etkinliği olarak sıralanmıştır. Etkinlik türleri açısından incelendiğinde aşağıdaki açıklamalarda bağımsız öğrenmeyi destekleyici unsurların bulunduğu tespit edilmiştir:

“Matematik Etkinliği; ... sahip oldukları kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmalarına yardımcı olmak, ... sorgulama becerisini geliştirmek amaçlanmalıdır. ... çocuklar ... varsayımlar geliştirip bunları deneyebilmeli, problem çözebilmeli, akıl yürütebilmeli...” (s.91)

Matematik etkinliklerinin; sorgulama, ilişki kurma ve bilişsel problem çözme gibi yukarıda sıralanan beceriler açısından bağımsız öğrenmeyi bilişsel boyutta desteklediği görülmektedir.

“Drama Etkinliği; ... çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan ... olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı bir etkinliktir ... Isınma aşaması ... çocukların oyuna katılma isteğini artırır, çocukların birbirlerine ısınmalarını ve rahatlama çalışmalarını sağlar ... çocukların doğaçlamalarında çatışmayı, problemi çözmeye çalışmaları ile süreç daha da anlamlı olmaktadır” (s.91-92)

Drama etkinliklerinin; davranışsal neden-sonuç ilişkisi kurma, kendine güvenme, başkalarının davranışları hakkında konuşabilme gibi becerileri desteklemesi açısından duygusal boyutta; akran ilişkileri ve sosyal problem çözmeyi desteklemesi açısından pro-sosyal boyutta; mantığa dayalı seçimler yapmayı desteklemesi açısından bilişsel boyutta; çocukların kendine has yollar geliştirmelerini desteklemesi ve katılım istekliliğini artırması açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği görülmektedir. Drama etkinliklerinde bağımsız öğrenmenin tüm boyutlarının desteklenmesinin hedeflendiği söylenebilir.

“Erken okuryazarlık etkinliği; ... çocukların okuma yazmayı öğrenmeye istekli olmaları ve okuma arzusu hissetmeleri bu süreci olumlu etkilemektedir. Erken okuryazarlık etkinliği kapsamında ... etkileşimli/paylaşımli kitap okuma, ... görselleri yorumlama, duygu ve düşüncelerini resim, drama, oyun ile ifade etme, ... etkinlikleri planlanarak uygulanabilir” (s.93)

Erken okuryazarlık etkinliklerine dair açıklamalar incelendiğinde, çocukların; akıl yürütme ve muhakeme etme becerilerini desteklemesi açısından bilişsel boyutta; duygu ve düşüncelerinin farkına varıp ifade etmeyi desteklemesi açısından duygusal ve pro-sosyal boyutlarda; çocukların ilgi duymasını desteklemesi açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla erken okuryazarlık etkinliklerinde bağımsız öğrenmenin tüm boyutlarının desteklenmesinin hedeflendiği söylenebilir.

“Sanat etkinlikleri, çocukların ... kendilerini ifade edip öz güvenlerinin ve iletişim becerilerinin gelişmesini, ... sağlayan etkinliklerdir. Çocuğun ... problem çözme becerilerinin gelişimine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmelerine, yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmalarına, yeni fikirler oluşturmalarına olanak tanıyan sanat etkinlikleri çocuklara ... keşfetme fırsatı sunmaktadır. Çocukların duygularını ve düşüncelerini düzenlemelerine olanak vermekte, ... farklılıklara saygı duymalarına da yardımcı olmaktadır” (s.94)

Sanat etkinliklerinin çocukların kendine güvenlerini desteklemesi açısından duygusal boyutta; iletişim becerilerini desteklemesi açısından pro-sosyal boyutta; eleştirel ve çözüm odaklı düşünme ve bilişsel problem çözme becerilerini desteklemesi ve seçim yapmayı sağlaması açısından bilişsel boyutta; özgün yollar geliştirmesi açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi desteklediği görülmektedir. Sanat etkinliklerinin bağımsız öğrenme becerilerinin tüm boyutlarına hitap ettiği söylenebilir.

“Türkçe etkinlikleri; ... iletişim becerilerini güçlendirmek için planlanan etkinliklerdir ... amacı, ... çocukların anlamalarına ve ifade edebilmelerine rehber olabilmektir. ... sözel ve sözel olmayan dil becerilerini içermesi, ... çocukların yorum ve çıkarım yapmalarına olanak

tanınması, ... önem taşımaktadır. ... Farklı türdeki bu kitaplar, çocukların erken yaşlarda kitaba olan ilgilerini arttırarak ... sağlayacaktır” (s.95)

Türkçe etkinliklerinin duygu ve düşüncelerin ifadesini destekleme açısından duygusal boyutta; olumlu iletişim ve etkileşim ve dinleme becerileri açısından pro-sosyal boyutta; çıkarım yapabilme ve önceki bilgi ve stratejilerini yeni durumlara uygulayabilme açısından bilişsel boyutta; okuma ilgisi sağlanması açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi destekleyen öğeler içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe etkinliklerinin de bağımsız öğrenme becerilerinin tüm boyutlarına hitap ettiği görülmektedir.

“Oyun Etkinliği: ... çocukların düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, ... çocuklar iletişim kurmakta, duygu ve düşüncelerini ifade etmenin yanı sıra duygularını kontrol etmeyi de öğrenmektedir. Paylaşmak, iş birliği yapmak, sabırlı olmak başkalarının haklarına saygı duymak gibi davranışları oyun aracılığıyla kazanırlar. Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun ... sırasında çocuklar tamamen kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynar ... çocuklar karar verir ... Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri ... öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen ... oyunlardır.” (s.96)

Oyun etkinliklerinin çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri açısından duygusal boyutta; olumlu iletişim ve etkileşim açısından pro-sosyal boyutta; ilgi ve tercihlerini belirleyebilmeleri ve karar verebilmeleri açısından bilişsel boyutta; hedef ve uğraşları belirlemeyi, özgün yollar geliştirmeyi ve etkinliği başlatabilmeyi desteklemesi ve haz vermesi açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği görülmektedir. Oyun etkinliklerinin bağımsız öğrenmenin tüm boyutlarını destekleyici özellikte olduğu söylenebilir.

“Müzik Etkinliği: ... çocukların duygu ve düşüncelerini ... ifade etmelerini sağlarken aynı zamanda başarı ve kendine güven duygusu kazandırır. ... Çocukların, kendilerini sözel olarak kolayca ifade edemediği durumlarda müzik etkinlikleri, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek özgüven kazanmalarına yardımcı olur. ... başkalarını dinleme, iş birliği yapma gibi sorumluluklar da kazandırır. ... tahmin etme yeteneklerini, öz güvenlerini ve vücut farkındalıklarını geliştirir ve rahatlamalarını sağlar” (s.97-98)

Müzik etkinliklerinin öz güven becerilerini desteklemesi açısından duygusal boyutta; başkalarını dinleme ve iş birliği yapma noktasında pro-sosyal boyutta, öğrendiklerini aktarabilmesini desteklemesi açısından bilişsel boyutta, kendini farklı yollarla ifade edebilme becerilerini desteklemesi açısından ise motivasyonel boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklemektedir. Müzik etkinliklerinde de bağımsız öğrenmenin tüm boyutlarına yer verildiği görülmektedir.

“Fen Etkinliği: ... dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlem yapmaya, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelen etkinliklerdir.” (s.98)

Fen etkinliklerinin uyarılar karşısındaki dikkati sürdürmeye yardımcı olması açısından duygusal boyutta; soru sorma ve bir konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunma açısından bilişsel boyutta; ihtiyacı olan kaynakları araştırma ve keşfetmeye yönlendirme açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği söylenebilir.

“Hareket etkinliği, ... çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, onları güdüleyici, benlik algılarını ve özgüvenlerini pekiştirici etkinliklere yer verilmelidir” (s.99)

Yukarıdaki ifadeden yola çıkarak hareket etkinliklerinin çocukta benlik algısı ve öz güven oluşturma açısından duygusal boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği görülmektedir.

“Okul dışı öğrenme etkinliği, ... soru-yanıt, problem çözme, gösteri, beyin fırtınası gibi çocukların yaparak-yaşayarak ilk elden deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. ... çocukların ... bilgiyi organize etmelerini sağlamaktadır. ... planlamaya çocukların

katılımının sağlanması da önemlidir. ... çocukların gidilen yer ve gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili geri bildirimleri alınmalıdır” (s.100-101)

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin bilişsel problem çözme, soru sorma, planlama ve öğrenmeyi değerlendirmeyi desteklemesi açısından bilişsel boyutta; ihtiyacı olan kaynakları araştırma ve keşfetmeye yönlendirmesi açısından ise motivasyonel boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği görülmektedir.

MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması” başlığının son bölümünde Aylık Plan ve Günlük Plan alt başlıklarına yer verildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen betimsel analizde Aylık Plan başlığı altında çocukların bağımsız öğrenme becerilerini doğrudan destekleyen öğelere rastlanmamıştır. Günlük Plan alt başlığında ise aşağıdaki açıklamalarda bağımsız öğrenmeyi destekleyici unsurların bulunduğu tespit edilmiştir:

“Öğretmen, bir sonraki gün için günlük eğitimini planlarken bir önceki günün değerlendirmesinde çocukların önerilerini de dikkate alarak ... yazar” (s.103)

“... çocukların seçimler yapabileceği zaman dilimlerinin bulunması ... önem taşımaktadır” (s.103)

“Güne başlama, ... çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Çocukların o günkü duygu durumları ile ilgili sohbet edilebilir. ... iş birliği içermesi ve çocukların birbirini dinlemesi gibi özelliklerin vurgulanması önemlidir. Çocuklar ... konuşma konusu belirlemeleri için cesaretlendirmeye özen gösterilmelidir” (s.104)

“Öğrenme merkezlerinde oyun, ... öğretmen ... çocukların tercihlerini belirtmelerini ister. Çocuklar tercih ettikleri merkezlere yönelir ve serbest oynarlar ... çözümler, çocuklarla birlikte belirlenen kurullarla yönetilebilir” (s.104)

“Açık alanda oyun, ... çocukların riskleri yönetebilmeyi öğrenmesi, sınırlarını görmesi ve doğal tehlikelerin üstesinden gelebilmeleri için aşırı korumalı bir ortam olmamasına da dikkat edilmelidir” (s.106)

“Değerlendirme, ... günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanır ve günün değerlendirilmesi amacıyla sohbet edilir ... Öğretmen, ... bir sonraki günün eğitim sürecinde neler yapmak istediklerini çocuklara sorarak onların planlama sürecine de etkin katılımına özen göstermelidir” (s.106)

Günlük eğitim akışı açıklamalarında çocukların davranışsal neden sonuç ilişkisi kurabilmesi ve gidişatı hakkında yorum yapabilmesi açısından duygusal boyutta; diğerlerinin tercihlerine ve davranışlarına saygı göstermeyi, diğerlerinin duyguları hakkında konuşmayı ve bir şeyi nasıl yapabileceklerini diğerleri ile tartışmayı desteklemesi açısından pro-sosyal boyutta; planlama, bir süreç hakkında fikir alışverişinde bulunma, soru sorma ve cevap önerme, mantığa dayalı seçimler yapabilme, bir şeyi nasıl yaptığı ve neler öğrendiğinden söz edebilme becerilerini desteklemesi açısından bilişsel boyutta; kendi hedeflerini ve uğraşlarını planlamayı desteklemesi açısından motivasyonel boyutta bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim programının bir gün içerisinde gerçekleştirilen tüm çalışmalarla bağımsız öğrenmenin tüm boyutlarını kapsamayı hedeflediği söylenebilir.

3.1.3. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Açısından

Çocuğu tanıma ve değerlendirilme bölümü incelendiğinde bağımsız öğrenmeyi destekleyici şu unsurların bulunduğu tespit edilmiştir:

“Etkili sorular çocukları düşünmeye teşvik eder ve uğraş halinde iken harekete geçmelerini sağlar. Bu nedenle öğrenme devam ederken çocukların öğrenmelerini ileriye taşıyacak soruların planlanması ve sorulması önemlidir” (s.111)

“Günün sonunda çocuklarla birlikte bir değerlendirme zamanının yapılır ve çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat sağlanır” (s.111)

“Her bir çocuğa kendi gelişim ve öğrenme dosyası kapağını tasarlama fırsatı sağlanabilir. ... Çocuk gelişim ve öğrenme dosyası hazırlarken çocukların katılımını sağlamak gelişim ve öğrenme dosyasında yer alacak bazı unsurlara çocuklarla birlikte karar vermek önemlidir seçme fırsatı sağlamak öz değerlendirme yapmalarına katkıda bulunur” (s.113)

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak, çocukların görev süresince kendi performanslarını izlemesinin teşvik edilmesinin duygusal boyutta bağımsız öğrenmeyi desteklediği söylenebilmektedir. Çocukların bağımsız bir şekilde seçim yapabilmesi noktasında bilişsel boyutta; kendi hedef ve uğraşlarını belirleme noktasında ise motivasyonel boyutta ilgili becerilerin desteklendiği görülmektedir.

Bunlarla birlikte gerçekleştirilen betimsel analizde ilgili başlık altında çocukların bağımsız öğrenme becerilerini doğrudan destekleyen diğer öğelere rastlanmamıştır. Ancak çocuğu tanıma ve değerlendirme çalışmalarının eğitim-öğretim yılı boyunca sistematik olarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler tarafından kendi uygulamalarına, çocukların gelişimlerine ve eğitim ortamına dair yapılan değerlendirmelerin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini hem kısa hem de uzun vadede destekleyebildiği söylenebilir.

3.2. Sınıf İçi Gözlemlere Ait Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yapılan gözlemlerde elde edilen verilerin analizi sonucunda Ketleyici Davranışlar, Destekleyici Davranışlar ve Koşullu/Kısmi Destekleyici Davranışlar olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. İlgili temalarda yer alan bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.2.1. Ketleyici Davranışlar

Ketleyici davranışlar, öğretmenlerin ilgili etkinlik süresince çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyici fırsatları yaratmaması, ortaya çıkan fırsatlardan faydalanmaması ya da ortaya çıkan bir bağımsız öğrenme davranışını engellemesi ile açığa çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ketleyici davranışlarının bağımsız öğrenmenin duygusal, pro-sosyal ve motivasyonel boyutlarına dair olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde katılımcı beş öğretmeden dördünün en az bir ketleyici davranışta bulunduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda, Burcu Öğretmen tarafından yürütülen sanat etkinliği esnasında gerçekleşen iki farklı ketleyici davranışa yer verilmiştir:

Burcu Öğretmen: (sanat etkinliğinde çocukların sulu boyalarını almaları gerekiyor. Ancak öğretmen çocukların masalara oturmasını istiyor ve boyaları kendisi dağıtıyor)

...

Çocuk: Öğretmenim bu Atatürk etkinliği değil mi?

Burcu Öğretmen: Evet

Çocuk: Peki Atatürk resmi nerede?

Burcu Öğretmen: Siz yaprakları boyayın ben Atatürk resmini size vereceğim.

Çocuk: Çok merak ettim Atatürk resmi nerede olacak?

Burcu Öğretmen: Ben size göstericem ama siz güzelce boyayın önce.

...

Burcu Öğretmen: (çocukların aralarında gezerken yavaş boyama yapan çocukların yanına gidiyor ve fırçasını alarak boyamaya başlıyor)

Çocuk: Ama Atatürk resmini yapıştırmadık.

Burcu Öğretmen: Resminiz kurusun ben sonra keseceğim yapıştırıcaz.

Çocuk: Keşke yapsaydık şimdi

Burcu Öğretmen: Yapcaz merak etme hadi git arkadaşlarına yardım et.

...

Çocuk: Öğretmenim Atatürk resmini ben kesebilir miyim?

Burcu Öğretmen: Hayır ben kesiyorum

Yukarıdaki örnek durumda görüldüğü üzere, Burcu Öğretmen etkinlik başlangıcında çocukların ihtiyaç duydukları malzemeleri belirlemelerini ve kaynakları toplamalarını içeren motivasyonel becerileri destekleyici bir fırsat yaratmamıştır. Takip eden süreçte çocuklardan biri Atatürk resmini çalışmalarına yerleştirmek istemekte ancak Burcu öğretmen kesme ve yerleştirme işlemini kendisinin yapacağını belirtmektedir. Dolayısıyla Burcu Öğretmenin bir çocuğun bir çalışmayı başlatmasını içeren motivasyonel bir fırsattan faydalanmadığı söylenebilir.

Diğer bir örnek İpek Öğretmen tarafından yürütülen sanat etkinliğinde gözlemlenmiştir. İpek Öğretmen, çocukların etkinlikte ihtiyaç duyduğu malzemeleri çocuklara dağıtmıştır.

İpek Öğretmen: Sizce nasıl boyıcaz?

Çocuk-1: İstedığımız gibi

Çocuk-2: İlkbahar renklerine göre

İpek Öğretmen: Hayır benim dediğim gibi boyayacağız.

Çocuk-1: İstedğim gibi boyasam

İpek Öğretmen: Hayır ben size söyleyeceğim.

...

İpek Öğretmen: Sarı, kırmızı ve yeşil kullanacağız.

Çocuk-3: Neden sadece bu renkler öğretmenim?

...

Yukarıda gerçekleşen durumda İpek Öğretmenin çocukları etkinlik gerekliliklerine doğru yönlendirmeye çalıştığı ancak gerekliliklerin nedenlerine yönelik herhangi bir açıklama yapmadığı görülmektedir. Bu nedenle çocuklar süreçte kullanacakları materyalleri belirlemeye çalışmakta ancak öğretmen bu durumu engellemektedir. İpek Öğretmenin çocukların bağımsız tercihlerde bulunmasını ve uğraşlarını planlamasını içeren motivasyonel durumları engellediği söylenebilir. Aşağıdaki örnekte ise Eda Öğretmen tarafından yürütülen sanat etkinliği esnasında gerçekleşen duygusal ketleyici bir duruma yer verilmiştir:

Çocuk: (henüz çalışması bitmemiş olmasına rağmen sıkılgan bir şekilde çalışmasını öğretmenin masasına koyar)

Eda Öğretmen: (çocuğun malzemelerini alır ve bir ifadede bulunmadan çocuğun çalışmasını tamamlamaya başlar)

Yukarıdaki örnekte Eda Öğretmenin çalışmasını bitirememiş olan çocuğun dikkat dağınıklığı ile başa çıkmasını, gerekli ise yardım istemesini ya da zorluklara direnmesini desteklemeyi içeren duygusal boyuttaki bir bağımsız öğrenmeyi destekleyici fırsattan yararlanmadığı görülmektedir.

3.2.2. Destekleyici Davranışlar

Destekleyici davranışlar, öğretmenlerin ilgili etkinlik süresince çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyici fırsatlar yaratması ya da kendiliğinden oluşan fırsatları değerlendirmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin destekleyici davranışlarının bağımsız öğrenmenin duygusal, bilişsel, pro-sosyal ve motivasyonel boyutlarına dair olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde katılımcı beş öğretmenin tamamının en az bir destekleyici davranışta bulunduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda, Onur Öğretmen tarafından yürütülen sanat etkinliği esnasında gerçekleşen duygusal destek durumuna yer verilmiştir:

Çocuk: Herkes bitirdi benim daha çok var bitmesine

Onur Öğretmen: Yardım ediyoruz biz sana

Arkadaşı: Büyük yapıtırsa hızlı bitirir değil mi?

Onur Öğretmen: Evet belki biraz daha büyük yapabilirsin

Bu örnekte Onur Öğretmenin sınıftaki bir çocuğun zorluklara direnmesi aracılığıyla duygusal boyutta bir bağımsız öğrenme davranışı geliştirmesini desteklediği söylenebilmektedir. Onur Öğretmen, oluşan durumda gerekli durumlarda yardım istenebileceği ya da verilebileceğine ve diğerlerinin fikirlerinin göz önünde bulundurulabileceğine dair model olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki örnekte, Aslı Öğretmen tarafından yürütülen fen etkinliğinde ortaya çıkan bağımsız öğrenmeyi destekleyici birden fazla duruma yer verilmiştir. Etkinlik sürecinde bir çocuk önceden öğrendiği bir deneyi diğer arkadaşları ile paylaşmaktadır:

Deney Yapan Çocuk: (deney malzemelerini kendisi bir araya getirmektedir) Öğretmenim malzemelerimin tam önümde durması gerekiyor tam önüme alsam olur mu?

Aslı Öğretmen: İstedğin gibi yapabilirsin

Deney Yapan Çocuk: Bir şişe su, patlamış mısır ve bir şişe yağ. Sirke ve karbonat var. Öğretmenim suyu açmama yardım et ama önce bir ben deneyeyim (kendisi açar)

...

Deney Yapan Çocuk: Şimdi bir avuç mısır koyuyorum izleyin.

Aslı Öğretmen: Daha koyacak mısın, ne kadar koyacaksın?

Deney Yapan Çocuk: Hayır şimdi sirke koyacağım, bir bakayım ne kadar koyacağım. Bakın neler olacak...

Çocuk-1: Karbonat onu kaldırıyor.

Çocuk-2: Hayır su onu kaldırdı.

Aslı Öğretmen: Suyun kaldırmasından mı bahsettin?

Çocuk-2: Evet suyun kaldırmasından.

Deney Yapan Çocuk: Cevaplarınız yanlış, baloncuklar onu kaldırıyor havaya.

Aslı Öğretmen: Biraz daha anlatır mısın?

Yukarıdaki örnekte Aslı öğretmen rehber olmakta ve hem deney yapan hem de öğrenen çocukların bağımsız öğrenme becerisini desteklemek için ihtiyaç duydukları duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel desteği sağlamaktadır.

Aşağıda Eda Öğretmen tarafından yürütülen sanat etkinliğinde gerçekleşen iki duruma yer verilmiştir. Öğretmen, masalarda bulunan çocuklara sulu boyalardan dağıtmaya başlamaktadır:

Çocuk-1: Kaç tane su olacak masada ben boyayı kiminle paylaşcam?

Eda Öğretmen: Masadaki arkadaşlarınız ile ortak kullanacaksınız.

...

Çocuk-2: Öğretmenim sence benimki bitmiş mi?

Eda Öğretmen: (Sınıfta bulunan bir örneği işaret eder) Örneği incele bakalım.

Eda Öğretmen, ihtiyaç duyulan materyallerin paylaşılmasını içeren pro-sosyal bir bağımsız öğrenme davranışını desteklemektedir. Süreçte öğretmen boyaları henüz dağıtmaya başlamışken Çocuk-1 boyaları kimlerle paylaşacağını sormuştur. Dolayısıyla Eda Öğretmenin öğrenme süreçlerinde paylaşmayı içeren pro-sosyal davranışları desteklediği söylenebilmektedir. İkinci durumda ise Eda Öğretmen Çocuk-2'nin çalışmasının ilerleyişine dair bir yorum yapmamış, çocuğun kendisinin gidişatını belirlemesini sağlamak amacıyla bir modeli incelemeye yönlendirmiştir. Bu noktada Eda Öğretmenin duygusal boyutta bağımsız öğrenmeyi destekleyici bir fırsatı değerlendirdiği söylenebilir.

Yukarıdakilerle birlikte, etkinlik süreçlerinde hem Eda Öğretmenin hem de İpek Öğretmenin çalışmalarını erken bitiren çocukların diğer çocuklara yardıma ihtiyaçları olup olmadığını sormaları ve yardımcı olmaları noktasında çeşitli yönlendirmelerde buldukları gözlemlenmiştir.

3.2.3. Koşullu/Kısmi Destekleyici Davranışlar

Koşullu/kısmi destekleyici davranışlar; etkinlik süresince öğretmenlerin kendi sundukları seçenekler arasından çocukların seçim yapmasını talep etmesini ya da çocuklar bağımsız seçimler yaparken yönlendirici ifadelerde ya da davranışlarda bulunmasını içermektedir. Katılımcı öğretmenlerin koşullu/kısmi destekleyici davranışlarının bağımsız öğrenmenin bilişsel ve motivasyonel boyutlarına dair olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde katılımcı beş öğretmenden üçünün en az bir koşullu destekleyici davranışta bulunduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki örnekte İpek Öğretmenin yürüttüğü sanat etkinliği sürecinde gerçekleşen bir duruma yer verilmiştir.

İpek Öğretmen: ... şimdi sulu boyayla yaprakları boyucaz. Sarı, kırmızı ve yeşil kullanıcaz. (Önüne bir fırça alıp fırçayı ıslatır) Şimdi nasıl yapmam lazım?

Çocuk: Fırçayı biraz ıslayacağız, boyaya batıracağız.

İpek Öğretmen: Evet, hangi renkleri kullanacaktım?

Çocuk: Sarı, turuncu, yeşil. İlk yeşil mi peki?

İpek Öğretmen: İstedığınız sırayla ama renkleri karıştırmıyoruz.

Çocuk: Yeşilin hangi tonu?

İpek Öğretmen: İstedığın yeşil

Çocuk: Öğretmenim senin söylediğin renge göre yapmıyor (başka bir çocuğu işaret eder)

İpek Öğretmen: Benim söylediğim renklere göre yapıyoruz, diğer renkleri kullanmıyoruz.

İpek Öğretmen etkinlik sürecinde boyaların bütünleşik yapısı gereği sadece ihtiyaç duyulan renkleri sunmamıştır. Bununla birlikte, çocukların neden belirli renkleri kullanmaları gerektiğini çocuklarla tartışmamıştır. Dolayısıyla uygulama sürecinde zaman zaman çocukların farklı renklere dair taleplerine karşı kural koymaya yönlenmiştir. İpek Öğretmenin kendi belirlediği gereklilikler çerçevesinde çocuklara özgür seçim hakkı sunması, çocukların bir işi yapmak için kendine has yollar geliştirmesini koşullu olarak destekleyen motivasyonel bir destek olarak ele

alınabilir. Aşağıdaki örnekte ise Eda Öğretmen tarafından yürütülen sanat etkinliğinde gerçekleşen bir duruma yer verilmiştir.

Çocuk-1: Sence nasıl boyayayım? (Arkadaşına sorar)

Çocuk-2: Önce fırçanı al ve öğretmenin gösterdiği gibi boyamaya başla.

Çocuk-1: Öğretmenim beyaz yapayım mı?

Eda Öğretmen: Beyaz kâğıtta gözükmez ama istersen dene

Çocuk-1: (dener) Renk çıkmıyor öğretmenim başka renk alayım

Çocuk-2: Bak öğretmen demişti gözükmez diye

Çocuk-1: Denemek istedim

Yukarıdaki örnekte Çocuk-1, bir işin nasıl yürütüleceği hakkında soru sormayı içeren bilişsel bir davranış göstermektedir. Eda Öğretmenin, Çocuk-1'in yapmak üzere olduğu tercihin sonuçlarına dair bir uyarıda bulunduğu görülmektedir. Eda Öğretmenin herhangi bir yönlendirmede bulunmadan keşfederek öğrenme fırsatını değerlendirmesi bağımsız öğrenmeyi destekleyici bir davranış olarak ele alınabileceken, çocuk bağımsız seçimler yaparken yönlendirici bir ifadeye bulunması kısmi destekleyici bir davranış olarak ele alınmıştır. Diğer bir durum ise Burcu Öğretmen tarafından yürütülen etkinlikte gerçekleşmiştir:

Burcu Öğretmen: Yapraklar hangi renk olur?

Çocuklar: (parmak kaldırırlar)

Burcu Öğretmen: (çocuklardan cevap almadan devam eder) Sarı, kırmızı ve turuncu kullanacağız.

Çocuk-1: Bence yeşil de olurdu

...

Çocuk-1: Öğretmenim ben sarı istemiyorum başka renge boyasam

Burcu Öğretmen: Tamam istediğin rengi kullan

Burcu Öğretmen etkinlik başlangıcında çocukları önceden belirlenmiş renkleri kullanmaya yönlendirmiş ancak süreç içerisinde çocukların farklı renk kullanma taleplerinin artması nedeniyle etkinlik sonunda sadece Çocuk-1'in farklı bir renk kullanmasına izin vermiştir. Dolayısıyla Burcu Öğretmenin çocukların öğrenme sürecinde yararlanmak istedikleri kaynakları seçmelerini içeren motivasyonel bir davranışı kısmi olarak desteklediği söylenebilmektedir.

3.3. Öğretmen Görüşmelerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşmelerine dair yapılan analizler sonucunda; Eğitimin Planlanması, Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesi, Karar Süreçlerine Dahil Etme, Programın Etkisi ve Sosyal İklim temaları ortaya çıkmıştır.

3.3.1. Eğitimin Planlanması

Eğitimin planlanması temasında öğretmenlerin hedefledikleri beceriler, zorlandıkları noktalar ve planlama sürecinde dikkat ettikleri unsurlara dair bulgular elde edilmiştir. Aşağıda Onur Öğretmen ve İpek Öğretmenin ifadelerine yer verilmiştir:

Onur Öğretmen: Etkinlikleri planlarken özellikle etkinliğin çocuğun gelişim özelliğine ve seviyesine uygun olmasını hedefliyorum. Burada sınıfın seviyesinde taban ve tavan sınırları ve bunların ortasına gelecek şekilde orta kısma hitap edecek şekilde etkinlikleri planlıyorum bu sayede etkinlikte ne yüksek seviyedeki çocuk öğrenmeden muaf kalıyor ne de düşük seviyedeki çocuk çok fazla zorlanıyor.

İpek Öğretmen: Tüm etkinlikleri planlarken çocukların ilgi, istek, ihtiyaçları ve gelişim özellikleri çok önemli. Çocukların yapabileceklerinin üzerine bir şey koymak yerine çocukların uğraşarak yapabileceği gerekirse ipucu ile ulaşabilecekleri etkinlikleri yapmanın değerli olduğunu düşünüyorum yani çocukların hiç yapamayabileceği anlayabileceği seviyelerin üstünde çok zorlayacak etkinliklere gerek olmadığını düşünüyorum.

Onur ve İpek Öğretmen çocukların gelişim düzeylerini ve gelişim özelliklerinin planlama sürecinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin zorluklara direnmeyi ve sosyal bilişsel problem çözmeyi desteklemesinin duygusal boyutta; çocukların yetkinliklerine uygun planlamalar yapmaları ise motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi desteklediği söylenebilmektedir.

Eda Öğretmen: Etkinliklerimi planlarken de çocukların kendi yapabilecekleri daha çok öz yeterlilik duyabileceği etkinlikler şeklinde almaya çalışıyorum. Daha az yapılandırmacı bir ortam sağlıyorum çocuklara bu sayede neyin nasıl olacağını kendileri keşfederek bulabiliyorlar.

Eda Öğretmen planlama sürecinde çocukların kendi yetkinliklerini fark etmelerini ve göz önünde bulundurmalarını ve keşfederek öğrenmelerini desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla Eda Öğretmenin hem bilişsel hem de motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi destekleyici planlamalar yaptığı söylenebilmektedir.

Onur Öğretmen ve Aslı Öğretmen çocukların yetkinliklerinin, gelişim düzeylerinin ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması gibi nedenlerin etkinlik planlama sürecinde sorun olduğunu belirtmişlerdir:

Onur Öğretmen: Çocukların seviyesi birbirinden çok farklı olduğu için bireysel farklılıklar olduğu için seviyeyi belirlemek konusunda zorluklar yaşıyorum.

Aslı Öğretmen: ... Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirinden farklı olması, becerilerinin ailede desteklenip desteklenmeme durumu beni zorluyor. çocukların dikkat sürelerinin kısalığı ve motor becerilerinin beklenen düzeyin altında olması beni zorluyor.

İpek Öğretmen: Etkinlikleri planlarken çocukların ilgi istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunmam gerekiyor ama sınıfta 23 çocuk var. Hepsinin isteği çok farklı oluyor hepsinin ilgisi çok farklı oluyor. Çocuklara bir yeni bir beceri kazandırmayacak ya da yeni bir şey öğretmeyecek etkinlikten uzak durmaya çalışıyorum. Yani bazen bu yüzden planı oluşturmak zor oluyor.

Öğretmenlerin planlama sürecinde bilişsel, duygusal, pro-sosyal ve motivasyonel destek sağlama açısından sorun yaşadıkları görülmektedir.

İpek Öğretmen: Çocukların aslında üst düzey düşünme becerilerini aslında desteklemeyi düşünüyorum ve bunun planlıyorum. Çünkü çocukların günümüzdeki çocuklar mı demeliyim bilmiyorum genelde kendi tercihlerini kendileri yapamayan.... kendi sorunlarını çözemeyen ve bunun için direkt öğretmene gelen çocuklar. Yani kendi başına bir şey yapmakta yaparken zorluk çeken çocuklar üst düzey düşünme becerilerinde planlama uygulama ve değerlendirmesi ve bunu bireysel yapması var. Genelde bu konuyu desteklemeyi önemli buluyorum.

İpek Öğretmen çocukların kendi tercihlerini yapmakta zorlandığından bahsederek bağımsız öğrenmenin bilişsel boyutunda yer alan bağımsız mantıklı seçimler yapmak, bir şeyi nasıl yaptığı ve neler öğrendiğinden söz etmek gibi becerileri desteklemeyi hedeflediğini ve planlama sürecinde bu becerileri önemsediğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların kendi problemlerini çözemediklerini, yetişkin desteğine ihtiyaç duyduklarını bu sebeple de kendi problemlerini çözmelerini destekleyecek becerileri planlama sürecine dahil ettiğini belirtmiştir. Öğretmenin ifadesinden zorluklara direnme becerisini desteklemeyi hedeflediği görülmektedir. İpek Öğretmen çocukların problem durumlarında hemen yetişkin yardımına yöneldiklerini belirtmiş

ve bunun önemli bir sorun olduğunu eklemiştir. Dolayısıyla İpek Öğretmen bu anlamda çocuklara motivasyonel bir destek sağlamayı hedeflemektedir.

Eda Öğretmen ifadesinde kendini ifade etme, özgüven geliştirme ve yaratıcılık gibi bağımsız öğrenmenin farklı boyutlarını içeren becerilerden bahsetmiştir:

Eda Öğretmen: Çocuklarda destekleyeceğim becerileri genelde hazırbulunuşluk düzeylerine göre ihtiyaçlarına göre o anki durumlarına göre belirliyorum. Özellikle son 2-3 yıldır çocuklarda özellikle telefon tablet ve yalnızlaşma gördüğüm için sosyal duygu becerilerine önem veriyorum. Kendilerini ifade etme becerilerinde sıkıntılar gördüğüm için daha çok kendini ifade etme becerisini geliştirmeye çalışıyorum. Yine özgüven becerileri toplum önünde konuşma yine kendini ifade etme söz alma becerisi özgüven becerisi bunlar özellikle üzerinde durduğum becerileri. Bunun yanında yaratıcılık, kendi kendilerine fikir üretme işte projemde de yaratıcılık becerisi üzerinde çok duruyorum.

Eda Öğretmen çocuklarda desteklenmesi gereken becerileri hazırbulunuşluk düzeylerine göre belirlediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bağımsız öğrenmenin duygusal alt boyutunda yer alan kendine güvenme; motivasyonel alt boyutunda yer alan kendilerine has yollar geliştirme ve yeni fikirler üretmeye yönelik becerileri desteklemeyi hedeflemektedir.

3.3.2. Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesi

Öğretmenler, öğrenme sürecinde çocukların bağımsız öğrenmelerini desteklemek amacıyla onları cesaretlendirmeye çalıştıklarından, problemlerini kendilerinin çözmeleri için teşvik ettiklerinden ve bunun için zaman tanıdıklarından bahsetmişlerdir. Aşağıda iki öğretmenin bu durumla ilgili ifadelerine yer verilmiştir:

Onur Öğretmen: Çocuklar bir hata yaptığında veya bir gecikme yaşadığında onları cesaretlendiriyorum ve çözümlerini, sorunlarını kendileri bulması için yapamadıkları kısımları kendileri tekrar yapması için onları teşvik ediyorum, hatasını telafi etmiyorum öncelikle kendisinin yapabilmesini bekliyorum...

Eda Öğretmen: Kendilerine güven duyacakları bir ortam oluşturuyorum. Herhangi bir etkinlikte yapamadığında zorlandığında ağlama gibi davranışları oluyo bunların önemsiz olduğunu önemli olan çabalamasının ve bir zaman ayırmasının önemli olduğunu söylüyorum çocuklara...

Her iki öğretmenin de bağımsız öğrenmeyi duygusal ve motivasyonel boyutta desteklemeyi amaçladığı söylenebilir.

Burcu Öğretmen: Yapacağımız etkinliğin türüne uygun olarak denemeler yapmaları, birbirleriyle iletişime geçerek yeni fikirler üretmeleri ve gözlem yapmaları için süre tanıyorum...

Burcu Öğretmen çocukları akranlarıyla düşüncelerini paylaşmaya ve denemeler yapmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla Burcu Öğretmen öğrenme sürecinin düzenlenmesinde pro-sosyal ve motivasyonel özellikleri göz önünde bulundurmaktadır.

Eda Öğretmen çocukların motivasyonlarını arttırmak için ilgi çekici etkinlikler yaptığını, çocukların özgüvenlerini destekleyecek, akranlarıyla iletişim halinde olacakları, yaratıcılıklarını besleyecek etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir:

Eda Öğretmen: Böyle farklı partiler yaparak farklı etkinlikler düzenleyerek işte çay partisi yaptım geçen hafta böyle partiler yaparak çocukların bir nebze okula katılımını daha özgüven duymasını farklı şeyler hazırlayarak kendi yaratıcılığını çıkarmasını hem arkadaşlarıyla iletişim halinde olması ilk hedefim ve işe yaradığını da düşünüyorum....

Eda Öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak çocuklarda bağımsız öğrenmeyi duygusal, motivasyonel ve pro-sosyal boyutlarıyla desteklemeyi hedeflediği söylenebilmektedir.

İpek Öğretmen: Çocukların öğrenmek için öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmak için çocukların ilgilerini çeken aslında bir konu, konuyu araç olarak kullanmamız gerekiyor etkinliklerde. Mesela hayvanlar ya da uzay konuları çocukların dikkatini ilgisini çok çekiyor.

Burcu Öğretmen: Motivasyonlarını arttırmak için etkinliklere geçişin ilgi çekici olmasına önem gösteriyorum. Özellikle gün içinde çocukların dikkat durumlarını gözlemleyerek buna göre etkinliğin süresine ya da aktif – pasif olma durumuna karar veriyor ve günün akışına bu şekilde yön veriyorum.

İpek ve Burcu Öğretmenin motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi destekledikleri görülmektedir. Burcu Öğretmen çocukların dikkat sürelerine uygun planlamalar yapmalarının motivasyon sağlamak için önemli olduğunu düşünmektedir. Burcu Öğretmenin çocukların dikkat sürelerine uygun planlamalar yapması bağımsız öğrenmenin duygusal alt boyutunda yer alan dikkatini kontrol edebilme ve dikkat dağınıklığı ile başa çıkabilme becerilerini desteklemektedir.

Diğer dört öğretmenden farklı olarak Onur Öğretmen, öğrenme sürecinde çocukların motivasyonlarını arttırmak için oyun temelli etkinlikler planladığını ve oyunun çocukların öğrenmeye yönelik isteklerini arttırdığını belirtmiştir:

Onur Öğretmen: Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmede en büyük aracı oyundur. Öğrenmede oyun her şeydir ben de bu yüzden etkinlikleri planlarken genellikle oyun temelli etkinlikler planlamaya çalışıyorum bu sayede çocukların öğrenmeye yönelik istekleri artmış ve öğrenme kapasiteleri de aynı şekilde artmış oluyor...

Öğretmenler çocukların etkinliklerde zorlandığı durumlarda akran desteğinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Aşağıda Aslı ve Burcu Öğretmenin bu duruma ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

Aslı Öğretmen: Çocukların zorlandıkları durumlarda akran öğretime özen gösteriyorum....

Burcu Öğretmen: Etkinlikleri uygularken çocuklar zorlandığında bu zorlanmanın düzeyine göre akran desteği sağlayarak çocukların birbirinden de öğreniyor olmasına önem veriyorum....

Aslı ve Burcu Öğretmenin çocukların zorlandıkları durumlarda onları akran desteğine teşvik ederek, bağımsız öğrenmenin pro-sosyal boyutuyla ilişkili bir yol izledikleri görülmektedir. Onur Öğretmen de çocukların zorlandıkları durumlarda akran desteğini önemsemekte ancak akran desteği dışında başka stratejiler de kullanmaktadır:

Onur Öğretmen: Etkinlikleri uygularken çocuklar zorlandığı zamanlarda öncelikle çocukları yapabileceğine ve tekrar denemesi konusunda ikna edici ve yapıcı konuşmalar yapıyorum, çocuklar tekrar deniyorlar tekrar deneyip hala yapamadığı durumlarda ben bir şekilde gösterip yaptırma yöntemine gidiyorum bazen de akran desteği sağlıyorum. Sınıfta başarılı olan arkadaşlarından onlara yardımcı olması bazı konularda yardımcı olmalarını talep ediyorum. Çocuklar da aynı şekilde bunlardan mutlu oluyorlar bu sayede öğrenmelerini veya zorlanan çocukların durumlarını düzeltmeye çalışıyorum.

Onur Öğretmen öncelikli olarak çocukların kendi problemlerini çözmeleri için onlara motivasyonel destek sağlayarak onları farklı çözüm yolları geliştirmeleri için teşvik etmektedir. Ayrıca çocukların yapabileceklerine inanmalarını teşvik etmek için ikna edici ve yapıcı bir iletişim kullanmaktadır, bunun da çocuklar için duygusal bir destek olduğu söylenilebilir.

İpek Öğretmen: Eğer çocuk etkinliği yaparken zorlanıyorsa o anda basitleştiriyorum ya da hani çocuğun algılayabileceği anlayabileceği bir şey seni çok zorlanacağı bir şey değilse de ipuçları vermeye çalışıyorum. Ona işte hani kendim önce gösterip yaptırma yöntemini kullanmaya çalışıyorum.

İpek Öğretmen ise basitleştirmenin yanı sıra çocukların sorunu kendi başlarına çözmelerine yardımcı olabilecek ipuçları verdiğini belirtmektedir. İpek Öğretmen çocukların zorlandıkları durumlarda kendi çözümlerini üretmeleri için farklı yollar denemektedir bu anlamda bağımsız öğrenmenin duygusal alt boyutunda yer alan zorluklara direnme becerisini desteklediği söylenebilmektedir.

3.3.3. Karar Süreçlerine Dahil Etme

Katılımcı öğretmenlerin hepsinin öğrenme sürecinde çocukların karar vermelerinin ve seçim yapmalarının önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Burcu Öğretmen: Etkinliklerde çocukların kendi seçimlerini yapmaları önemlidir. Bu konuda çocukların mümkün olduğunca farklı materyalleri tanıyarak kendi seçimleri doğrultusunda kullanmaları için fırsat veriyorum.

Onur Öğretmen: Çocuk gerek yapılacak etkinliğin seçiminde aktif olursa gerek de boyası olsun, uygulayacağı etkinliğin içeriği olsun bunlara kendi seçimiyle dâhil olursa etkinliğe kendini daha çok adapte eder kendini daha çok etkinliği yaparken mutlu hisseder ve daha çok ilgi gösterir ... Ben çocukların kendi seçimlerini yapması için bazı zamanlarda çocuklara iki tane etkinlik sunuyorum bunlardan hangisini istersiniz şeklinde ve bir oylama seçim kutumuz var bu etkinliklerin resimlerini koyuyorum çocukta istediği etkinliğin resmini kutuya koyuyor.

Aslı Öğretmen: Serbest oyun zamanında merkez seçiminde kendi isteklerine göre merkezlerinde yer alırlar ve etkinliklerde onlara rehberlik ederek kendi estetik ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri etkinlikler planlamaya ve uygulamaya özen gösteriyorum. Kalıp şekilde tüm çocukların aynı etkinlikleri yapmasına değil bireysel özelliklerini yansıtabilecekleri etkinlikler tasarlamaya çalışıyorum.

Öğretmenlerin, çocukların bireysel farklılıklarını gözetmesi ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yönelik planlamalar yapması bağımsız öğrenmenin karar verme sürecinde kendi etkinliklerini başlatmalarını içeren bilişsel ve motivasyonel destekler sağladıklarını göstermektedir.

İpek Öğretmen: ... Hani matematik etkinliğinde bir eğer en sonunda da bir çalışma sayfası yapmışsak ve sonuç doğru olan bir yolu olduğu için hani farklı yollardan da deneseler doğru yolu bulmaları gerekli. Ama sanat etkinliklerinde çocukların daha çok kendi seçimlerini kendi isteklerini... Yani buna izin verebiliriz. Bize kendi kullanmak istedikleri materyalleri seçip ele alınan kazanım üzerinde çocuklara anlattıktan sonra kendi etkinliklerini yapabilirler.

İpek Öğretmen çocukların etkinliklerde seçimler yapmalarının önemli olduğunu ancak bu imkânı etkinlik türü ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. İpek Öğretmen sanat etkinliklerinde ise daha çok çocukların materyal seçmelerine yönelik fırsatlar sunmaktadır.

Eda Öğretmen: Okul öncesi esnek yapıda olduğu için illa bir etkinliğe bi bağlılığım yok o anda havanın güzel olmasıyla birlikte çocuklar bahçe etkinliği yapalım dediği anda bende onlara katılıyorum.

Eda Öğretmenin programın esneklik özelliğinden faydalanarak çocuklara seçim yapma imkânı tanıdığı ve bu şekilde motivasyonel bir destek sağladığı söylenebilmektedir.

Aşağıdaki örnekte yer aldığı üzere İpek Öğretmen bağımsız öğrenmenin bilişsel boyutunda yer alan fikir alışverişinde bulunma ve planlama süreciyle ilgili becerilerden bahsetmektedir:

İpek Öğretmen: Çocukların bağımsız öğrenme becerilerini desteklemek için çocukların önce etkinliği tasarlanmasında planlanmasında söz sahibi olması gerekiyor. Ne yapacaklarını biraz bilmeleri gerekiyor yani mesela o gün yapıyoruz çocuklarla neler yapmak istiyorsunuz diye sorup onu o gün ele alacağımız kazanım gösterge ve kavramlarla harmanlayıp bir eğitim planı bir etkinlik planı oluşturmamız gerekiyor...

Benzer şekilde Aslı Öğretmen de bağımsız öğrenme becerilerinin bilişsel boyutunda yer alan becerilerden bahsetmiştir:

Aslı Öğretmen: Etkinlikler sırasında fikir taraması ve beyin fırtınası tekniklerinden sıkça faydalanıyorum. Deney yaparken çocuklar ile beraber deneylerin adımlarını birlikte yapmaya tahmin etme becerilerini desteklemeye özen gösteriyorum...

Aslı Öğretmen etkinliklerde beyin fırtınası yaparak ve çocukların fikirlerini alarak bağımsız öğrenmenin bilişsel boyutunda yer alan becerileri desteklediğini ifade etmektedir. Ayrıca deney etkinliklerinde çocukların tahmin etme becerilerini desteklemeye çalıştığını ve etkinliğin adımlarını birlikte yürüttüklerini belirtmiştir. Bu anlamda öğretmenin bağımsız öğrenmenin duygusal boyutunda yer alan bir beceriyi desteklemeyi hedeflediği söylenebilir.

3.3.4. Programın Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenler MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bağımsız öğrenmeyi destekleme noktasında sağladığı kolaylıklar ve zorluklardan bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden üçü programın günlük ve anlık değişimlerde düzenlemeler yapmalarına imkân veren esneklik ilkesinin kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra programın eklektik olması, çocuk merkezli olması, oyun merkezli ve dengeli olması öğretmenlerin olumlu gördüğü diğer özelliklerdendir.

Onur Öğretmen: Bence en büyük kolaylık programın esnek olması. Esnek olması sayesinde değiştirebiliyoruz ve farklı kazanımlar, farklı merkezler üretebiliyoruz ve bu bize katkıda bulunuyor. Eskiden gezi yazan yer okul dışı uygulama olarak atfedilmiş ve çok da iyi olmuş bununla ilgili bir planlama izin formu vs de eklenmiş bu da öğretmene kolaylık sağlıyor.

Burcu Öğretmen: Programın ... esnek olması çocuğun aktifliğine önem vermesi ve aynı zamanda yeni program dahilinde çocukların oyun ile öğrenmesini daha çok önemsiyor olması benim için fayda sağlıyor.

İpek Öğretmen: Eğitim programı 2013 ya da şu an günümüzde revize edilen 2023 şekli olsun yani programın ilkelerinden biri esneklik. Esnek olması çünkü her gün aynı olmuyor sınıfın durumu, çocukların durumu, ortamın durumu, havanın güzel olması ve benzeri birçok etken var sınıfta...

Katılımcı öğretmenlere göre programın esnek yapısı çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalarına, çocukların aktif öğrenmelerini desteklemelerine ve anlık değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

İpek Öğretmen: Program çok güzel eklektik bir programa sahibiz. Ama şu var bizim sınıflarımız 12 kişilik değil sınıfta yardımcı öğretmen yok. Ortamda öğretmenin yaşayacağı birçok zorluk var yani çocuktan önce öğretmeni düşünmemiz gerekiyor. Mesela benim kendi sınıfım 23 çocuk var sınıfımız çok küçük. Kat ablası dört sınıfa bir öğleden sonra özellikle bir kat ablası oluyor ve biz kat ablasını göremiyoruz bizim yardıma ihtiyacımız oluyor ya da işte yardımcı öğretmene ihtiyacımız oluyor...

Onur Öğretmen: Yeni programda çok fazla zorluk var. Zorluklarından en büyüğü öğretmenlerin her ay gelişim dosyası tarzı bir uygulama eklemişler her öğretmen her ay her çocuk için aylık rapor tutacak düşüncelerini yazacak ve bunları kanıtlayacak fotoğrafla demişler sistematik gözlemlerle demişler. Bir öğretmen nasıl sistematik gözlem yapacak bütün çocuklara ayrı ayrı öyle bir zaman dilimi yok böyle bir sistem çok saçma. Öğretmenlerin evrak yükü çok.

Katılımcı öğretmenler; öğretmen başına düşen çocuk sayısı, yardımcı personel eksikliği ve iş yükü fazlalığının öğretmenlerin nitelikli eğitim sunmasının önündeki engeller olarak görmektedirler. İlgili etkenlerin eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenlerin çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyici uygulamalar gerçekleştirmelerini engelleyebilecek özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

3.3.5. Sosyal İklim

Katılımcı öğretmenler, çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle iş birliği yapmalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan sosyal düzenlemeler yaptıklarından bahsetmişlerdir.

Burcu Öğretmen: Etkinlikler sırasında mutlaka çocukların her birinin yanına tek tek giderek onları gözlemliyorum ve çalışmalar hakkında neler yaptıklarını sorarak kendilerini ifade etmelerini amaçlıyorum. Aynı zamanda çocukların birbirleri ile iletişim kurarak fikirlerini paylaştıkları veya birbirlerine yardımcı oldukları durumlarda bu davranışları hakkında olumlu pekiştirici vererek diğer çocukların da bu anlamda iletişim kurmasını heveslendirmeyi amaçlıyorum.

Burcu Öğretmen çocukların birbirleriyle etkileşim kurmalarını ve gerekli durumlarda yardım istemelerini sağlayacak bir sınıf iklimi oluşturmayı hedeflemektedir.

Aslı Öğretmen: Etkinlikleri bitirme süreleri birbirinden çok farklı olduğu için bitiren çocukların yardım isteyen arkadaşlarına yardımda bulunmaları için yönlendiriyorum. Ayrıca bireysel etkinliklerden daha çok oyun ve takım oyunlarına yöneliyorum.

Aslı Öğretmenin sınıf ortamında çocukların birbirlerine yardım etmelerini ve iş birliğini içeren sosyal bir ortam oluşturmaya çalıştığı söylenebilir.

Onur Öğretmen: İlk olarak belirli bir sistem oluşturdum ve sınıfta bir başkan, bir başkan yardımcısı bir de öğretmen yardımcısı belirliyorum. Liste sırasına göre bu çocukların başkanlık durumu her gün değişiyor ve bu başkanlar da etkinliklerde kullanılacak malzemeleri arkadaşlarına dağıtıyorlar, dağıtırken bu şekilde bir yardımlaşma iletişim durumu oluyor. Aynı şekilde etkinlikte zorlanan çocuklar masasında arkadaşına yardım ederek akran desteğini sağlamış oluyoruz akran öğretimini sağlamış oluyoruz. ..En son etkinlik bitiminde değerlendirme kısmında her çocuk birbirinin fikrini soruyor ve öğreniyor.

Onur Öğretmenin, çocukların dönüşümlü olarak sorumluluk almalarını sağlayan bir ortam oluşturduğu, yardımlaşmayı desteklediği ve çocukların birbirlerini değerlendirmelerini sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla Onur Öğretmenin motivasyonel, duygusal ve bilişsel boyutlarda bağımsız öğrenmeyi desteklemeyi hedeflediği söylenebilir.

İpek Öğretmen: ... Bunun en güzel örneği çocuk merkezli bir etkinlik planlamak. Planı çocuk merkezli uygulamak. Çocuğun birebir aktif olduğu etkinlikleri katmak. Özellikle sınıfta hem öğretmeniyse hem özellikle diğer çocuklarla etkileşimde bulunduğu etkinlikler... Sınıf arasındaki birliği, beraberliği ve bazı durumlarda iş birliğini sağlıyor. İş birliğini birlikte yapmayı, grup çalışmasını destekleyen oyunlar oynamayı da günlük eğitim akışımızda yer vermiş oluyorum.

İpek Öğretmen çocuk merkezli bir etkinlik planlamanın sınıf içerisinde çocukların birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşimi arttırdığını düşünmektedir. İpek Öğretmenin grup oyunlarına yer vermesi ve bu oyunlarda birbirlerinin yardımlaşmalarına yönelik sağladığı destek bağımsız öğrenmenin pro-sosyal alt boyutuyla ilişkilendirilebilir.

Eda Öğretmen: ... Bence en önemli şey güven duygusunu oluşturmak. Öğretmene güven, arkadaşlarına güven, sınıfa güven, okula güven duygusu oluştuktan sonra çocuklarda bence bu aşamadan sonra çocuklara yaptırılmayacağımız hiçbir şey yok. Benim öğretmen açısından değil de özellikle çocuklar açısından yaptığım iş birliği çalışmaları var. Bunlar grup oyunları, grup etkinlikleri, akıl zekâ oyunları yapıyorum bunları gruplara bölüyorum ama gruplarda kesinlikle şunu yapmıyorum. İşte başarılı grup başarısız grup bizim mottomuzda yok. Örneğin kıyafetini giymeyen bir çocuğum ya da etkinliğini yapamayan bir çocuğum hemen benden yardım almak yerine ben direkt arkadaşlarına yönlendiriyorum, akran öğretili...

Eda Öğretmenin güven duygusu oluşturmaya yönelik yaklaşımı bağımsız öğrenmenin duygusal boyutuna yönelik bir destek olarak; grup içi etkileşime yönelik teşvikleri ise bağımsız öğrenmenin pro-sosyal boyutuna yönelik bir destek olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuklarda bağımsız öğrenmenin desteklenmesi açısından öğretmenlere nasıl bir yol haritası oluşturduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim programında bağımsız öğrenmeyi destekleyen bileşenler betimsel analiz yaklaşımı ile açığa çıkarılmış; öğretmenlerin bu bileşenleri eğitim ortamına ne şekilde aktardıklarını belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemler ve öğretmen görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın program kazanımları açısından, okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması açısından ve çocuğu tanıma ve değerlendirme açısından bağımsız öğrenmeyi duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel açılardan destekleyen çeşitli öğelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde çocukların bağımsız öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalarda buldukları belirlenmiş; ancak çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını koşullu/kısmi olarak destekleyen ya da engelleyen davranışlar gösterebildikleri açığa çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde ise öğretmenler çocukların bağımsız öğrenmelerini desteklemek amacıyla planlamalarda bulduklarını, öğrenme sürecinde düzenlemelere gittiklerini, çocukları karar süreçlerine dahil ettiklerini ve sınıf içerisindeki sosyal iklimi bu doğrultuda yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın esnek, eklettik, çocuk merkezli ve oyun temelli olması öğretmenlerin olumlu gördüğü özelliklerdendir.

Araştırmada elde edilen ilk bulgulardan yola çıkarak, program bileşenlerinden Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Fiziksel Gelişim ve Sağlık, Sosyal-Duygusal Gelişim ve Değerler alanlarına ait kazanımların bütünsel olarak bağımsız öğrenmeyi duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel açılardan desteklediği tespit edilmiştir. Gelişim alanları arasında bağımsız öğrenmeyi en çok Bilişsel Gelişim alanına ait kazanımların desteklediği görülmüş; tüm gelişim alanlarına dair kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda ise bağımsız öğrenmenin en çok bilişsel boyutta desteklediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuklarda bağımsız öğrenmeyi özellikle bilişsel açıdan desteklediği söylenebilmektedir. Bağımsız öğrenmenin; eleştirel düşünme (Kusmaryono, 2023, Özcan, 2022), yaratıcı düşünme (Hamdani vd., 2023; Özcan, 2022), üstbiliş (Cohen, 2015) ve problem çözme (Mehmood & Jumani, 2016; Özcan, 2022) gibi bilişsel becerilerle ilişkisini açığa çıkarmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bağımsız öğrenme becerileri hem bilişsel hem de sosyal, duygusal ve motivasyonel yönden önemli bileşenlere sahiptir ve bu nedenle eğitim programları içerisinde sistematik ve dengeli bir şekilde desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır (Gülay Ogelman & Kaya, 2023). Nitekim MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sarmal yapısı, eğitim süreci boyunca gereksinim duyulan durumlarda kazanımların tekrar tekrar ele alınarak pekiştirilmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin aylık ve günlük eğitim planlarında program kazanımlarını ne şekilde ve ne sıklıkla ele aldıkları bağımsız öğrenmenin dengeli bir şekilde desteklenmesini etkileyebilmektedir. Ancak mevcut araştırmaya katılan öğretmenler bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde program kazanımlarına ve bu kazanımların ne şekilde ele alınabileceğine dair herhangi bir ifadede bulunmamışlardır. Öğretmenler programın esnek, eklettik, çocuk merkezli ve oyun temelli olmasının bağımsız öğrenmeyi desteklemede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi desteklemede program kazanımlarından ziyade programın genel özelliklerini göz önünde bulundukları söylenebilir.

Okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması açısından değerlendirildiğinde, MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın; eğitim ortamı ve öğrenme merkezlerinin

düzenlemesinde, etkinlik uygulanış şekillerinde, etkinlik türlerinde ve günlük plan hazırlama süreçlerinde çocukların bağımsız öğrenmelerini duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel boyutlarda destekleyen çeşitli öğelere sahip olduğu belirlenmiştir. Programda aylık plan ile ilgili açıklamalarda bağımsız öğrenmenin desteklenmesi açısından herhangi bir unsura rastlanmamıştır. Ancak aylık planda yer verilen kazanım ve göstergeler, planlanan etkinlik türleri ve ele alınan kavramların çocukların bağımsız öğrenme becerilerini dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Katılımcı öğretmenler aylık ve günlük bazda eğitimin planlanmasında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde ve farklı etkinlik türlerine yer vermede programın bağımsız öğrenmeyi destekleyici unsurlarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimin planlanması ve uygulanması açısından programın sunduğu bağımsız öğrenmeyi destekleyici uygulamaların tamamından yararlanmayı hedefledikleri görülmektedir. Bununla birlikte programda yer alan etkinlik uygulanış şekillerinden hem bireysel hem de grup etkinliklerinin bağımsız öğrenmeyi destekleyici olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerden iki tanesi bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde küçük grup etkinliklerinin önemine vurgu yapmıştır. Küçük grup etkinlikleri, çocukların etkileşimlerini ve motivasyonlarını arttırmakta ve çocukların öğrenme sürecine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Ayrıca çocuklara öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına yönelik düzenleme yapma imkânı sağlamaktadır (Casquero-Modrego vd. 2022; Gillies & Boyle, 2010). Bu açıdan öğretmenlerden ikisinin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini destekleyecek etkinlik uygulanış şekilleri hakkında bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

Etkinlik türleri açısından incelendiğinde, öğretmen uygulamalarına dair yapılan gözlemlerde katılımcı beş öğretmenden dördü sanat etkinliği; biri ise fen etkinliği gerçekleştirmeyi talep etmiştir. Analizler sonucunda programda yer alan sanat etkinliklerinin bağımsız öğrenmeyi duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel olmak üzere tüm boyutları ile destekleyen öğelere sahip olduğu; fen etkinliklerinin ise bilişsel ve motivasyonel boyutta bağımsız öğrenmeyi desteklediği tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları incelendiğinde, sanat etkinliği gerçekleştiren öğretmenlerin duygusal, pro-sosyal ve motivasyonel boyutlarda bağımsız öğrenmeyi desteklediği, bilişsel boyutu ise kısmi ya da koşullu olarak destekledikleri görülmüştür. Bununla birlikte fen etkinliği gerçekleştiren öğretmenin ise duygusal, pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel boyutlarda bağımsız öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir. Programda etkinlik türlerinin ne şekilde gerçekleştirileceğine yönelik öğretmenlere yol gösterici öğelere yer verilmiş olsa da öğretmenlerin ilgili etkinlik sürecini ne şekilde yürüttüğü ve sınıftaki sosyal iklimi ne şekilde yapılandırdığı bağımsız öğrenmenin desteklenmesini etkileyebilmektedir.

MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocukların bireysel ve gelişimsel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve öğretmenlerin bu farklılıklara göre öğrenme sürecini düzenlemesine esneklik sağlayan bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bağımsız öğrenme becerilerini destekleyebilmesi öncelikle her bir çocuğun ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarını anlamasıyla başlamaktadır. Öğretmenler, bağımsız öğrenmeyi desteklemek için uygun öğretim yöntemlerini belirleyebilmeli ve her çocuk için en iyi program bileşenlerini hayata geçirmelidir (Octaviani & Sari, 2023). Mevcut araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin tamamı görüşmeler sırasında çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlama, uygulama ya da değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak katılımcı beş öğretmenden dördünün sınıf içi uygulamalarında çocukların bireysel ilgilerinden kaynaklanan tercihlerini göz önünde bulundurmadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocukların bağımsız öğrenmelerinin desteklenmesinde bireysel ilgi ve ihtiyaçların önemine yönelik bilgi ve farkındalık sahibi oldukları ancak bu bilgiyi öğrenme sürecine aktarmadıkları söylenebilir. Bunlarla birlikte öğretmenler, bağımsız öğrenmeyi desteklemede çocukların ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme sürecinde düzenlemelere gittiklerini, çocukları karar süreçlerine dahil ettiklerini ve sınıf içerisindeki sosyal iklimi bu doğrultuda yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Etkinlik süreçlerinde ise akran desteğine yönlendirme, bağımsız karar verme ve süreci nasıl

yürüteceklerine dair fikir alma aracılığıyla bağımsız öğrenmeyi destekledikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklarda bağımsız öğrenmeyi desteklemede etkili olan çeşitli stratejilere yönelik bilgi sahibi oldukları ve bu bilgileri uygulamalara yansıtılabildikleri söylenebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri ise çocukların üst düzey düşünme becerilerini içeren planlama, uygulama ve değerlendirme gibi becerilere vurgu yapmıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılan bir öğretmenin bağımsız öğrenme için önem taşıyan üstbilişsel becerilere (Anderson, 2012; Aydın & Ünsever, 2024; Cohen, 2015; Whitebread vd., 2005) ilişkin bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Ancak literatürde bağımsız öğrenmeyi desteklemede etkili olduğu ortaya konan açık uçlu sorular sorma, yapı iskelesi kurma, yansıtıcı konuşmalara yer verme, çocuklar hata yaptıklarında çözebilecekleri uygun ortamı ve fırsatı yaratma (Aubrey vd., 2012; Meyer vd., 2008; Sharp, 2014; Walsh & Blewit, 2006) gibi stratejilerden büyük ölçüde yararlanmadıkları söylenebilir.

Yukarıda yer alan öğretimsel stratejilere ek olarak bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Örneğin, Little (1991) çocukların bağımsız öğrenmesi ile öğretmenin bağımsız öğrenmesinin birbirine bağlı olduğunu belirtmiş; çocukların bağımsızlığını daha çok teşvik etmeyi amaçlayan öğretmenlerin sözel ve davranışsal olarak bağımsız öğrenen özellikleri sergilemesi gerektiğinin altını çizmiştir. Dolayısıyla bağımsız öğrenmede öğretmenlerin model olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Diğer bir önemli nokta ise bağımsız öğrenmenin desteklenmesi için öğretmenlerin çocukların öğrenmeleri üzerindeki kontrol davranışlarını azaltmalarına yönelik bir gerekliliktir. Ancak bu, öğretmenin gereğinden fazla feragat göstermesi anlamına gelmemekte (Masouleh & Jooneghani, 2012); rehberlik ederek sınıf iklimini örtük bir müfredat olarak kullanabilmesini ifade etmektedir (Farrell & Jacobs, 2010). Mevcut araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerden biri bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde öğretmen rehberliğine vurgu yapmış ve etkinlik sürecinde gerekli gördüğü durumlarda çocukların bağımsızlığını desteklemek amacıyla rehberlik göstermiştir. Diğer dört öğretmen bağımsız öğrenmede öğretmen rehberliği ile ilgili herhangi bir ifadede ya da uygulamada bulunmamıştır. Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri ise ihtiyaç duyduğunu fark ettiği bir çocuğa model olmuş ancak görüşmeler sırasında bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde model olmanın önemine dair herhangi bir ifadede bulunmamıştır. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin çocukların bağımsızlığının desteklenmesinde kendi bağımsız öğrenme becerilerinin önemine ve bunları eğitim sürecine entegre edebilmelerine dair sınırlı bir anlayışa sahip oldukları olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde sınıf mevcutlarının yüksek olması, çocuklar arasında hazırbulunuşluk ve aile desteği açısından farklılıkların olması, yardımcı öğretmen eksikliği ve kurumdan talep edilen evrak yükünün fazla olması gibi etmenlerin engelleyici olduğundan söz etmişlerdir. Literatürde, günlük sınıf düzeni içerisinde bağımsız öğrenmenin desteklenmesini olumsuz etkileyen birçok unsur bulunduğu ifade edilmektedir. Whitebread ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin zaman ve kaynak kısıtlılığı; kurum yönetimi, aileler ve diğer devler kurumlarından gelen dış beklentiler ve kalabalık sınıf ortamı gibi etkenlerin çocukların bağımsızlaşması için verilen desteğin sürdürülebilmesini engelleyebildiği tespit edilmiştir. Aslan ve Uygun (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğretmenlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan günlük eğitim akışına uygun planlamalar yaptıkları ancak çocukların farklı zamanlarda sınıfa gelmesi, eğitim süresinin yetmemesi ya da ailelerin çocuklarını erken saatte almaya gelmesi gibi nedenlerle güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanının çok nadir yapıldığı ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği üzere günü planlama ve değerlendirme süreçleri çocukların bağımsızlığının desteklenmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin bu süreçleri bir fırsata çevirebilmesinin önünde çeşitli engeller bulunduğu görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar ve mevcut araştırmada elde edilen bulgular bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde öğretmenlerin benzer sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Bağımsız öğrenme becerileri çocukların yaşam boyu öğrenen olmaları açısından oldukça önem taşımaktadır. Bağımsız öğrenme becerileri geliştikçe, çocuklar daha etkili bir şekilde bilgiye ulaşabilmekte ve kullanabilmektedir. Çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve bu amaçla bilgiye erişebilmeleri kendi öğrenme yolculuklarını düzenleyebilmelerine yardımcı olmaktadır. Bunlara ek olarak bağımsız öğrenme becerilerinin çocuklara sorumluluk alma ve özerlik kazandırma noktasında önem taşıdığı düşünülmektedir. Çocuklar, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar alırken bağımsız bir şekilde başarıya ulaşma sorumluluğunu üstlenmektedir. Kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmek, çocuklara öğrenmeyi kendi ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre kişiselleştirme fırsatı da sağlamaktadır. Ayrıca bu beceriler, çocukların farklı öğrenme stillerine ve öğrenme hızlarına uyum sağlamalarına yardımcı olarak öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarını da kolaylaştırmaktadır. Her ne kadar eğitim programı çocukların bağımsız öğrenmelerini tüm boyutlarıyla desteklese de öğretmenlerin çocukların bağımsız davranışlarını destekleyebildiği gibi engelleyebildiği de ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin program bileşenlerini eğitim ortamına ne şekilde entegre ettikleri çocukların bağımsız öğrenmelerinin gelişiminde ayırt edici bir husus haline gelmektedir.

Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bağımsız öğrenmeyi destekleyici unsurlara sahip olduğu ancak öğretmenlerin program bileşenlerini hayata geçirme noktasında sınırlılıklara sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenler görüşmeler sırasında çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyici farklı uygulamalara ve dikkat edilmesi gereken noktalara değinmiş ancak uygulama sürecinde bunları hayata geçirmemişlerdir. İleriki araştırmalarda öğretmenlerin bilgilerini uygulamaya aktarmalarını engelleyen unsurlar araştırılarak çözüm önerileri sunulabilir.
- Bu araştırmada çocukların bağımsız öğrenme becerileri sınıf içerisindeki yapılandırılmış etkinlikler sırasında gözlemlenmiştir. Çocukların kendi başlattığı etkinliklerde veya serbest oyunlarda açığa çıkan bağımsız öğrenme becerileri incelenebilir. Buna ek olarak, oyun süreçlerindeki öğretmen katılımının bağımsız öğrenme becerilerini etkileyip etkilemediği incelenebilir.
- Öğretmen uygulamalarına dair yapılan gözlemlerde katılımcı beş öğretmenden dördü sanat etkinliği; biri ise fen etkinliği gerçekleştirmeyi talep etmiştir. Gelecek araştırmalarda farklı etkinliklerde, öğrenme merkezlerinde ya da okul dışı öğrenme ortamlarında hem çocukların davranışları hem de öğretmen tutumları bağımsız öğrenme becerileri açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, S.M.M., Ghazali, S.N., Noh, Z., Abdullah, A., Ya'cob, N., & Rahmat, N.H. (2023). Is there a relationship between motivational beliefs and learning independently? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(8), 1278 – 1293.
- Anderson, D.I., Campos, J.J., Witherington, D.C., Dahl, A., Rivera, M., He M., Uchiyama, I., & Barbu-Roth, M. (2013). The role of locomotion in psychological development. *Frontal Psychology*, 4, 440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00440>
- Anderson, W. (2012). Independent learning: Autonomy, control, and meta-cognition. In G.M. Moore (Eds.), *Handbook of Distance Education* (3rd Ed.). Routledge.

- Artino A.R., & Jones, K.D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7717>
- Aubrey, C., Ghent, K., & Kanira, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332-348. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743102>
- Aureliana, A., & Di Rienzo, P. (2014). *Learning to learn for the individual and society*. Routledge.
- Aydın, E., & Dinçer, Ç. (2022). "I did it wrong, but I know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101104>
- Aydın, E., & Ünsever, Ö. (2024). Erken çocuklukta üstbilişin doğası, desteklenmesi ve değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 482-501. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382696>
- Bates, I., & Wilson, P. (2003). *Youth, family and education: the formation of the independent learner*. ESRC.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-86. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guilford Press.
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Butler, D.L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Cohen, J. (2015). *Developing independent learners through metacognition* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Reach Institute, New York.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Elias M.J. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. Baskı). Edge Akademi.
- Farrell, T.S., & Jacobs, G.M. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. Continuum International Publishing Group.

- Gibbs, G.R. (2007). *Thematic coding and categorizing, analyzing qualitative data*. SAGE Publications.
- Hamdani, T., Ulfiansyah, C. H., & Ainiyah, N. (2023). Implementation of the Independent Learning Curriculum in improving students' creative thinking skills in PAI lessons at SMKN 10 Bandung. *Al-Afkar, Journal for Islamic Studies*, 6(3), 611–626. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v6i3.676>
- Jones, W.M. & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>
- Kusmaryono, N. I. (2023). How are critical thinking skills related to students' self-regulation and independent learning? *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(4), 85-92. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.04.10>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Authentic.
- Lucas, B., Greany, T., Rodd, G., & Wicks, R. (2002). *Teaching pupils how to learn*. Network Educational Press.
- Masouleh, N.S., & Jooneghani, R.B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 835-842. Doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.570
- Mehmood, S.T., & Jumani, N. B. (2016). Problem solving method: an innovative method for independent learning in mathematics. *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST) May 19 – 22 içinde* (s.60-67). Bodrum/Turkey.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). *Independent learning: literature review*. Learning and Skills Network.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden erişildi.
- Gülay Ogelman, H, & Kaya, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-89. <https://doi.org/10.53506/egitim.1253292>
- Octaviani, S.K., & Sari, A. (2023). Independent learning curriculum for vocational students' motivation and interest in learning English language. *Journal of English Language and Education*, 8(2), 8-15.
- Özcan, M. (2022). The relationship between preschool children's early thinking skills and independent learning behaviors. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1448-1467. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1122723>
- Qadafi, M., Ulfah, M., Huda, M., & Agustini, N. (2023). Fostering independent learning in early childhood: A case study on montessori pedagogy at PAUD Montessori Futura Indonesia. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 8(3), 109–120.
- Rapley, T. (2007). *The Sage Qualitative Research Kit. Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. Sage Publications Ltd.

- Saraç, S., & Ogelman, H.G. (2022). *Bağımsız Öğrenen Çocuklar*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2019). Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe Formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(3), 1093-1106. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610148>
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). *Self-Regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sharp, A.M. (2014). The other dimension of caring thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1) 15-21. <https://doi.org/10.21913/JPS.v1i1.989>
- Sharp, C., Pocklington, K., & Weindling, D. (2002). Study support and the development of the self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/00131880110107333>
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCinto, M., & Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Stringher, C. (2016). Assessment of learning to learn in early childhood: An Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 101–128.
- Sukowati, S., Sartono, E.K.E., Pradewi, G.I. (2020). The effect of self-regulated learning strategies on the primary school students' independent learning skill. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 2(2), 81-89. <https://doi.org/10.33292/petier.v2i2.44>
- UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy: 2014-2021*. UNESCO.
- Walsh, B.A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during story book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0052-0>
- Whitebread, D., Anderson, P., Page, C., Pino Pasternak, D., & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, 33(1), 40-50. <https://doi.org/10.1080/03004270585200081>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-12012>
- Williams, J. (2003). *Promoting independent learning in the primary classroom*. Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd Ed.). Sage.
- Yulianto, D., Yufiarti., & Akbar, M. (2019). A study of cooperative learning and independence: Impact on children's prosocial behavior. *International Journal of Education*, 12(1), 49-55. <https://doi.org/0.17509/ije.v12i1.17522>

- Zheng J., Xing W., Zhu G., Chen G., Zhao H., & Xie C. (2020). Profiling self-regulation behaviors in STEM learning of engineering design. *Computers & Education*, 143, 103669. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103669>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
- Zins, J.E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp.1–13). National Association of School Psychologists.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Facilitating children in developing their own interests and abilities and providing them with the knowledge, skills, and behaviors needed for this purpose is among the primary goals of education. In other words, one of the main objectives of education is to enable children to become independent learners by supporting their self-learning (Alberici & Di Rienzo, 2014; Stringher, 2016; UNESCO, 2014). Independent learning does not develop spontaneously but rather evolves into a skill over time through children's active experiences (Butler, 2002; Zimmerman, 2002). Therefore, systematic educational practices are needed to foster independent learning skills. Especially in early childhood, where development and learning are of critical importance, it is necessary to continually evaluate preschool education programs and make adjustments accordingly. In line with the aforementioned significance, the current research aims to examine how the Ministry of Education (2024) Preschool Education Program provides a roadmap for teachers in terms of supporting independent learning. To fulfill this overarching objective, the study seeks answers to the following two questions: (1) Which components of the program support independent learning? (2) How do teachers implement these components in the educational environment?

Method

2.1. Research Model

The current research was conducted in two stages. In the first stage, the document review technique was employed. Document review is a systematic procedure used to evaluate printed or electronic materials (Bowen, 2009). Similar to other analytical techniques in qualitative research, it aims to reveal meaning within the data, to gain a deeper understanding of it, or to develop empirical information (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007). In this study, the MEB (2024) Pre-School Education Program was examined through document review to assess how it supports independent learning.

In the second stage, the opinions and practices of pre-school teachers regarding how they support independent learning, in line with the MEB (2024) Pre-School Education Program, were explored using a case study design with interview and observation techniques. The goal was to investigate the influence of the pre-school education program (the factor) on a specific situation (how teachers support independent learning) in a holistic manner and to understand the changes and processes involved by examining how the program affects the situation (Yin, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.2. Participants

The researchers established contact with an independent kindergarten that facilitated easy access and had implemented the MoNE (2024) Preschool Education Program as a pilot in the first semester of the 2023-2024 academic year. Five teachers from this kindergarten volunteered to participate in the research.

2.3. Data Collection Tools, Data Collection, and Analysis

Data collection tools included the Independent Learning Program Analysis Form, Independent Learning Observation Form, and Independent Learning Interview Form developed by the researchers. The data obtained were analyzed using the content analysis approach. Initially, codes were generated by the researchers, followed by the identification of themes.

To conduct the first phase of the research, the relevant literature on independent learning in early childhood was thoroughly reviewed, and an analysis form was developed to identify the elements of the MEB (2024) Preschool Education Program that support independent learning in children. The analysis form consists of four dimensions, each supported by the relevant literature, as outlined below:

Emotional (Bronson, 2000; Elias, 1997; Whitebread et al., 2005; Zins & Elias, 2006): This dimension refers to the knowledge, attitudes, and skills that enable children to understand and discuss the reasons and consequences of their own and others' behaviors. It includes the ability to control attention in the face of distractions, assertiveness, self-confidence, resilience in the face of difficulties, knowing when to ask for help, and the capacity to monitor, evaluate, and reflect on their performance during tasks.

Pro-social (Bronson, 2000; Whitebread et al., 2005; Yulianto et al., 2019): This dimension focuses on skills that involve interaction with peers and adults during the learning process, fostering cooperative and social engagement in various contexts.

Cognitive (Anderson, 2012; Anderson et al., 2013; Bronson, 2000; Whitebread et al., 2005): It encompasses the knowledge, attitudes, and skills that allow children to recognize their own strengths and weaknesses in learning. This includes planning when and how to approach tasks, reasoning, making logical choices, asking questions, adapting previously learned strategies to new situations, drawing inferences, and articulating their learning experiences.

Motivational (Abdullah et al., 2023; Anderson et al., 2013; Bronson, 2000; Meyer et al., 2008; Whitebread et al., 2005): This dimension involves the knowledge, attitudes, and skills that empower children to independently gather the materials and resources needed for learning. It also includes developing original methods, initiating and persisting with activities, setting their own goals, and having the motivation to solve social and cognitive problems.

Results and Discussion

As a result of the research, it was found that the MoNE (2024) Preschool Education Program incorporates various elements supporting independent learning across emotional, pro-social, cognitive, and motivational aspects. These elements include program achievements, education planning and implementation, and child recognition and evaluation. Classroom observations revealed that teachers employed practices fostering independent learning skills. However, it was noted that children exhibited behaviors that conditionally or partially supported or hindered independent learning behaviors. Findings from interviews indicated that teachers actively made plans to support independent learning, adjusted the learning process, involved children in decision-making processes, and cultivated a conducive social climate in the classroom. Furthermore, teachers emphasized that the flexible, eclectic, child-centered, and play-based nature of the program greatly contributed to supporting independent learning.