

İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması*

Understanding an Introverted Child: A Narrative Study

Ahmet Saban**

Serap Sarıçelik***

To cite this article/Atf için:

Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 225-252.
DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m

Öz. Bu çalışmada, Serap Öğretmenin (çalışmanın ikinci yazarının) kendi deneyimlerinden yola çıkarak sınıftaki içedönük bir öğrencisinin farkına varma ve ona ulaşma gayreti incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “anlatı araştırması” deseni kapsamında yürütülmüştür. Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemektir. Bu bakış açısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada da Serap Öğretmenin aktardığı hikâyeler aracılığıyla sınıftaki içedönük öğrencisiyle ilgili deneyimleri ve bu deneyimlerinden yola çıkarak hem içedönük öğrencisinde neden olduğu değişim hem de mesleğinde yaşadığı dönüşüm incelenmiştir. Çalışmanın verileri, bir dizi yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Her görüşmenin deşifre edilmesinden sonra elde edilen veriler hakkında Serap Öğretmen e-posta aracılığıyla yazılı olarak geri bildirim alınmış ve yeterince açık veya net olmayan hususlarla ilgili yeni görüşmelerle yeni veriler sorgulanmıştır. Ayrıca, araştırma raporunun yazılmasından sonra Serap Öğretmenle işbirliğine gidilerek raporun tamamına ilişkin görüşü alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler belli bir kronolojik yapı içinde yeniden organize edilerek ve araştırmanın alt-soruları çerçevesinde temalandırılarak beş tema altında sunulmuştur. Bu temalar şunlardır: (1) içedönük öğrencinin farkına varma, (2) içedönük öğrenciyi tanıma, (3) içedönük öğrenciye ulaşma, (4) içedönük öğrencideki değişimi/gelişimi izleme ve (5) mesleki açıdan kazanımı/gelişimi değerlendirme. Çalışmanın bulgularına göre, Serap Öğretmen içedönük öğrencisiyle ilgili istediği hedeflere ulaşmış olduğunu ve zor çocuk olgusuna ilişkin olarak da mesleki açıdan önemli bir anlayış geliştirdiğini düşünmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, diğer zor çocuk tiplerine ilişkin olarak da gerçekleştirilecek kapsamlı anlatı araştırmalarına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, zor çocuklar, içedönük öğrenciler, anlatı araştırması

Abstract. This study examined Teacher Serap’s (the second author of this study) effort to recognize and reach an introverted student in her classroom based on her own experiences. The study was conducted within the scope of the “narrative research” methodology, one of the qualitative research designs. The main purpose of narrative studies is to examine the ways through which individuals experience the world and reality by analyzing their own personal stories. From this point of view, this study examined Teacher Serap’s experiences with an introverted student in her classroom through her own personal stories and the changes that these experiences caused both in the introverted student and her profession. Data were collected through a series of semi-structured interviews. After each interview was transcribed, written feedback from the teacher was obtained through e-mails and new interviews were conducted with her about the issues that were not clear enough. In addition, after finishing the writing of the research report, Teacher Serap was invited to indicate her opinions on the entire report. Data were reorganized around the sub-questions of the study and presented in a chronological framework under five themes. They include: (1) recognizing the introverted student, (2) getting to know the introverted student, (3) reaching the introverted student, (4) tracing the changes in the introverted student, and (5) evaluating the professional attainments. According to the findings, Teacher Serap believes that she has achieved her desired goals for her introverted student and developed an invaluable understanding about the phenomenon of difficult children. The study concludes that there is a need for comprehensive narrative research studies to be carried out on other types of difficult children.

Keywords: Primary teacher, difficult children, introverted students, narrative research

* Bu makale, 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen II. INES Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye, e-mail: ahmet_saban@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-1853>

*** Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, e-mail: serapkut@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6694>

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.11.2017

Düzeltilme Tarihi: 25.02.2018

Kabul Tarihi: 18.03.2018

Giriş

Türkiye'nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Bildirisi'nin (www.unicef.org/turkey) 29. maddesinin ilk bendi, taraf devletlerin çocuk eğitiminin hem çocuğun kişiliği hem de zihinsel/bedensel yetenekleri çerçevesinde yürütülmesini öngörmektedir. Türkiye'de çocuk eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise (bkz. Özdoğan, 2001; Şahin, 2013; Şendurur ve Barış, 2002; Tuğrul ve Duran, 2003) eğitim sürecinde çocukların kişilik gelişimlerinin genellikle göz ardı edilmiş olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre, eğitimin çocuğun beraberinde getirdiği kişilik özelliklerini tanımadan gerçekleştirilmesi düşünülemez.

Türk Dil Kurumu'na (www.tdk.gov.tr) göre kişilik, "Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet" olarak tanımlanmaktadır. Selçuk ve Yılmaz'a (2016, s. 8) göre ise kişilik:

Mizacın zekâ, cinsiyet, genetik yapı, yaş, biyolojik özellikler, vb. gibi üzerinde etkide bulunamadığımız içsel/doğuştan gelen faktörlerle; aile, eğitim, sosyal çevre, yaşanan olaylar, kültür, inanç, vb. gibi üzerinde kısmen etkide bulunabildiğimiz çevresel faktörlerin tamamıyla etkileşmesiyle oluşur. Mizacın yapısal statik/değişmez özellikleri üzerinden gelişen kişilik, dinamik/değişebilir bir yapıdadır.

Alanyazında kişilik ve mizaç kavramları bazı eğitimciler tarafından birbirlerinin yerine dönüşümlü ve eşanlamlı olarak kullanılabilir. Bu iki kavram arasındaki temel farklılık ise şu şekilde açıklanabilir (Cain, 2012, s. 140): "Mizaç, bebeklik ve erken çocukluk döneminde gözlemlenebilir olan doğuştan gelen biyolojik temelli davranışsal ve duygusal kalıplara atıfta bulunur; kişilik (ise), kültürel etki ve kişisel deneyim bu karışıma atıldığında ortaya çıkan karmaşık tertiptir." Buna göre, mizaç bir binanın temeli, kişilik ise bu temel üzerine inşa edilen binanın kendisi gibidir (Warfield, 2018). Örneğin, Kagan ve Snidman (2004; akt., Cain, 2012) dört aylık 500 bebekle gerçekleştirdikleri boylamsal (bebekler iki, dört, yedi ve 11 yaşlarına geldiklerinde tekrar edilen) bir çalışmada, bebeklik dönemlerinde "yüksek tepkili" mizaca sahip olan çocukların büyüdüklerinde "içedönük", "düşük tepkili" mizaca sahip olanların ise "dışadönük" kişilik tiplerine dönüştüklerini rapor etmiştir. Diğer bir anlatımla, bu çalışmaya göre yüksek tepkililik içedönüklüğün, düşük tepkililik ise dışadönüklüğün biyolojik temelini oluşturmaktadır.

İçedönüklük kavramı, ilk defa Jung (1971) tarafından geliştirilen *Psikolojik Tip Teorisinde* kullanılmıştır. Bu teori, kişiliği temelde "dışadönük" ya da "içedönük" eğilimli olma bağlamında tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre dışadönüklük, bir bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendisinin dışındaki olgulara, olaylara veya nesnelere yoğunlaşması, içedönüklük ise bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendi iç dünyasına ait anlamlara, tutumlara veya eğilimlere yoğunlaşması anlamına gelmektedir. Her bireyde bu iki eğilimin de birlikte bulunmasına rağmen, genellikle biri diğerine kıyasla daha baskındır.

Psikolojik Tip Teorisi, ayrıca, insanların dünyayı dört temel işleve (duyum, sezgi, mantık, duygu) göre algılayıp anlamlandırdıklarını öne sürmektedir. Bu işlevler, bütün insan davranışlarının algılanmasında ve yargılanmasında önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Buna göre bireyler, içinde yaşadıkları dünyayı ya duyuları ya da sezgileri yoluyla algılamayı tercih ederken, yargılamayı da ya mantıksal ya da duygusal davranarak yapmaktadırlar. Örneğin, duygusal bireyler dış dünyayı daha çok duyulara (görme, işitme, koklama, tat alma veya dokunmaya) dayalı bir biçimde algılamayı yeğlerken, sezgisel bireyler ise bu duyular vasıtasıyla edindikleri deneyimlerine kişisel yansımalar da yaparak dış dünya hakkında kendi varsayımlarını (içsel bakış açılarını) yansıtırlar. Benzer şekilde, mantıksal bireyler kararlarını mantık kuralları çerçevesinde (olgu ve olayları analiz ederek, sebep-sonuç ilişkisi kurarak,

objektif olarak, vb.) verirken, duygusal bireyler ise kararlarını olgu ve olayların hem kendileri hem de diğerleri için taşıdığı önem derecesine bakarak (empatik davranarak, vb.) vermektedirler.

Mamchur (1996) *Psikolojik Tip Teorisini* öğrenme-öğretme sürecine uyarlayarak dışadönük ve içedönük öğrencilerin bazı öğrenme özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

Dışadönük öğrenciler:

- Sesli düşünmeyi tercih ederler, çünkü sınıfta konuşmaya fırsat buluncaya kadar ne bilip ne bilmediklerinden emin olamazlar.
- En iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler, çünkü etkinliklere aktif olarak katılmayı ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenmeyi severler.
- Birlikte (işbirliği içinde) öğrenmeyi tercih ederler, çünkü fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaktan çok hoşlanırlar.
- Sınıfta çeşitlilik isterler, çünkü sürekli hareket halinde olmayı ve çeşitli aktivitelerle meşgul olmayı çok severler.
- Öğretmenden ve arkadaşlarından geribildirim almayı isterler, çünkü başarılı olup olmadıklarını ancak bu şekilde bilebilirler.

İçedönük öğrenciler ise:

- Başkalarının önünde konuşma riskini göze almadan önce, her şeyi enine boyuna tartmaya, düşünmeye ve kafalarındaki içsel süzgeçten geçirmeye ihtiyaç duyarlar.
- Genellikle sınıfın en sessiz ve düşünceli üyeleridirler; kendilerine doğrudan soru sorulmasından ziyade sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi yeğlerler.
- Bağımsız ve özel bir kişiliğe sahip olduklarından dolayı kolayca incinebilecek bir öğrenme özelliği sergilerler.
- Başkalarının önünde herhangi bir performansı sergilemeden önce, o performansa ilişkin yeterince bilgi ve beceri sahibi olduklarından emin olmak isterler.
- Kendilerine herhangi bir müdahalede bulunulmadan enerjilerini uzun süre yoğunlaştırabilecekleri sessiz bir çalışma ortamına ihtiyaç duyarlar.

Buradaki temel soru şudur: “Bir birey olarak, dış dünyaya ait olaylara, nesnelere ve kişilere mi daha çok ilgi duymaktasınız yoksa iç dünyanıza ait anlamlara, tutumlara ve fikirlere mi daha çok ilgi duymaktasınız?” (Saban, 2009, s. 3). Bu yönüyle dışadönüklük, bir bireyin kendisine enerji veren ve kendisini motive eden kaynakları yine kendisinin dışındaki etkenlerde aramasına neden olurken (*dışsal motivasyon*), içedönüklük ise bireyin bu kaynakları kendi içindeki etkenlerde aramasına neden olmaktadır (*içsel motivasyon*). Diğer bir ifadeyle, dışadönüklük bir bireyin aktif etkileşimlerden hoşlanmasına, kendisini çok çeşitli aktivitelerle yönlendirmesine veya kalabalık/gürültülü ortamlarda bulunmaya toleranslı olmasına neden olurken, içedönüklük ise bireyin yoğun ilişkileri, etkileşimleri veya durumları tercih etmesine neden olmaktadır.

Dışadönük ve içedönük kişilik eğilimleri, öğrenenler için farklı sınıf/öğrenme ortamlarının organizasyonunu gerektirmektedir (Schmeck ve Lockhart, 1983). Örneğin, öğretmenler dışadönük öğrencilerin konuşmaya, hareket etmeye, tartışmaya ve fikirlerini paylaşmaya fırsat bulacakları bir sınıf/öğrenme ortamı oluşturmalarıdır. Dışadönük öğrencilerini sık sık grup çalışmalarına yönlendirmeli ve onlara sınıfta fikirlerini özgürce beyan etmeleri için fırsat tanımalıdır. Diğer taraftan, içedönük öğrencilerin genellikle bireysel çalışmalarda daha başarılı oldukları, grup çalışmalarında ise kendilerine en çok güvendikleri sınıf arkadaşlarıyla birlikte olmayı tercih ettikleri asla unutulmamalıdır. Ayrıca, eğer sınıftaki içedönük bir öğrenciye bir soru yöneltilirse, ona cevabı düşünmesi ve kafasında formüle etmesi için yeterince zaman tanınması gerekir (Condon ve Ruth-Sahd, 2013; Saban, 2009).

Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar, dışadönük ve içedönük öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına/tercihlerine sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin, dışadönüklerle içedönüklerin tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Kayaoğlu, 2013), dışadönüklere kıyasla içedönüklerin dil öğrenirken bilişsel ve üst-bilişsel öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Pozitif, negatif ve kontrol odaklı geribildirimlerin dışadönük ve içedönük öğrencilerin akademik performanslarına etkisiyle ilgili gerçekleştirilen başka bir çalışmada (Roy ve Arthur, 1998), dışadönüklere kıyasla içedönüklerin bu üç geribildirim türüne karşı daha toleranslı oldukları görülmüştür. Nussbaum (2002) ise fikirlerin üretilmesini ve eleştirilmesini gerektiren küçük grup tartışmalarında dışadönük öğrencilerin çatışmacı söylem kullanmaya, buna karşın içedönük öğrencilerin de yaratıcı çözümler geliştirmek için işbirliği içinde çalışmaya daha fazla eğilimli olduklarını ortaya koymuştur. Sparka, Stansmore ve O'Connora (2018) tarafından gerçekleştirilen daha güncel bir çalışmada ise içedönüklerin dışadönüklere kıyasla gruplarda liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde sergiledikleri ve dolayısıyla da lider olma ihtimallerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İçedönük öğrencilerle ilgili ulusal alanyazın taraması (www.ulakbim.gov.tr/yeniweb/ulakkesif/) neticesinde bu öğrencilere yönelik ilkökul düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı kavramla ilgili ulusal tezlerin taranması (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) neticesinde de benzer bir durumla karşılaşmıştır. Bu yönüyle bu çalışma, ulusal alanyazındaki bu boşluğa önemli bir katkı getirme çabası taşımaktadır. Çalışma vasıtasıyla, aynı zamanda ilkökul düzeyindeki zor çocuklar hakkında sınıf öğretmenlerinde bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Örneğin, Greenspan ve Salmon'a (2013) göre, beş zor çocuk tipi vardır ("aşırı hassas/duyarlı", "içedönük", "asi/isyankâr", "dikkatsiz/dikkati dağınık", "aktif/ agresif") ve çocuğun kişiliği de kendisiyle yakın çevresindeki anahtar kişiler arasında vuku bulan iletişim ve etkileşimlerle şekillenmektedir. Çünkü her çocuk kendi doğasını yine kendisine özgü yollarla bu iletişim ve etkileşimler sistemine dâhil etmektedir.

Bu çalışma, ayrıca, eğitimcilerin (örneğin, sınıf öğretmenlerinin, vb.) bir problem alanı olarak gördükleri belli eğitimsel olgularla ilgili deneyimlerinin önemsenmesi gerektiğini ve bu deneyimlerden üretilen anlamların/kavrayışların başkalarıyla paylaşılmasına imkân tanınması gerektiğini vurgulaması bakımından önemli görülmektedir. Çünkü eğitimdeki her olgunun objektif/nesnel olarak ölçülebileceği/ölçülmesi gerektiği ve herhangi bir ölçme işlemi olmadan bilimin de olamayacağı inancına dayalı pozitivist (nicel) bakış açısı, insanların olguları deneyimleme, anlamlandırma veya sorgulama çabalarını da değersizleştirme eğilimindedir. Bu anlayışa göre, "Bilim ancak ölçmeyle, sayıları kullanmasıyla bilim olmuştur ve bilimi diğer bilgi kaynaklarından ayıran en önemli yanı ise ölçmeyi doğuran yöntem ve teknikleridir" (Erkuş, 2010, s. 77). Bilimsel yöntemi bu dar/kısırlı bakış açısıyla sınırlayan bazı katı pozitivist bilim insanları, aynı zamanda yorumlamacı paradigma ışığında

gelişen nitel araştırma yaklaşımına yersiz/haksız saldırılarda bulunmaktan da geri durmamıştır (bkz. Erkuş, 2015). Bu yönüyle bu çalışma, bu tür saldırılara da bir cevap niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Serap Öğretmenin (çalışmanın ikinci yazarının) kendi deneyimlerinden yola çıkarak sınıfındaki içedönük bir öğrencisinin farkına varma ve ona ulaşma gayreti incelenmiştir. Çalışmada, özellikle aşağıdaki beş soruya cevap aranmıştır:

1. Serap Öğretmen sınıfındaki içedönük öğrencisini nasıl fark etmiştir?
2. Serap Öğretmen içedönük öğrencisini tanımak için nasıl bir yol izlemiştir?
3. Serap Öğretmen içedönük öğrencisine ulaşmak için nasıl bir yol izlemiştir?
4. Serap Öğretmen içedönük öğrencisinin gelişimine nasıl bir katkı sağlamıştır?
5. Serap Öğretmenin içedönük öğrencisiyle ilgili deneyimleri mesleğine nasıl bir katkı sağlamıştır?

Yöntem

Bu bölümde, çalışmada kullanılan araştırma deseni, Serap Öğretmen (katılımcı), incelemeye konu olan içedönük öğrenci, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Ancak, daha önce bu çalışmanın hikâyesine (nasıl doğduğuna) ve bir araştırmacı (ve çalışmanın birinci yazarı) olarak benim bu çalışmadaki rolüme değinmem gerektiğini düşünüyorum. Bunun aynı zamanda araştırmacı kimliğime ilişkin bir bakış açısı sağlayacağını da umuyorum.

Araştırmanın Hikâyesi

Serap Öğretmenle, ilk olarak üç yıl önce (2015 yılında) benden Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında verdiğim *Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri* dersimi aldığı zaman karşılaştık. Serap Öğretmen bu dersin bir gereği olarak tuttuğu günlüklerde sınıfındaki içedönük bir öğrencisinden ve bu öğrencisine ulaşmak için uyguladığı bazı stratejilerden, ama aynı zamanda da bu hususla ilgili yaşadığı zorluklardan/ikilemlerden sıklıkla söz etmekteydi. Serap Öğretmen Tezsiz Yüksek Lisans Programında ders dönemini bitirdikten sonra (birinci yılın sonunda) aynı enstitüde açılan bir sınavla Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programına geçti ve beni de danışmanı olarak seçti. Bu çalışmanın hikâyesi de böylece başlamış oldu.

Araştırmacı Olarak Rolüm

Serap Öğretmenle birlikte seminer ve tez konularının belirlenmesiyle ilgili gerçekleştirdiğimiz sohbetlerimiz esnasında, kendisi içedönük öğrencisinden sürekli olarak söz etmeye devam etti. Ben de bu sohbetleri yarı-yapılandırılmış bir görüşme formatına dönüştürerek (tabi ki Serap Öğretmenin de onayını alarak) onun “*içedönük bir çocuk*” olarak tanımladığı öğrencisiyle ilgili deneyimlerini (hatırladığı kadarıyla) başkalarıyla paylaşmaya karar verdim.

Dolayısıyla, benim bu çalışmadaki temel rolüm, Serap Öğretmenin içedönük öğrencisiyle ilgili deneyimlerini daha sistematik ve kronolojik bir yapıya kavuşturarak başkalarıyla (siz okuyucularla)

paylaşmaktan ibarettir. Diğer bir deyişle, bütün hikâye Serap Öğretmene ve içedönük öğrencisine aittir, bense onlarla sizin aranızda yalnızca bir aracı (ya da hikâye aktarıcı) konumundayım. Çünkü onların hikâyesinin aktarılmaya değer olduğuna inanıyorum.

Diğer taraftan, Serap Öğretmen tarafından bana aktarılan birçok hikâyeyi alanyazındaki okumalarımdaya dayalı olarak yaptığım yorumlamalarla yeniden hikâyeleştirirken (belli bir sistematığe kavuştururken), aynı zamanda içedönük çocuklar olgusuyla ilgili kendi hikâyemi de kurguladığımı fark ettim. Dolayısıyla, bu çalışmada bir bütün olarak sunulan büyük hikâyede araştırmacı kimliğimi yansıtan ve bana ait izler taşıyan bazı önemli öğeler de var. Nitekim ulusal alanyazında hem içedönük öğrencilerle hem de anlatı analizi deseniyle ilgili gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda oluşu, benim böyle bir çalışmaya yönelmemde büyük bir motive kaynağı olmuştur diyebilirim.

Gerçekte, bir araştırmacı olarak herkesin aktarılmaya değer bir hikâyesinin olduğuna inanıyorum. Hikâyeler bazen (benim bu çalışmada yaptığım gibi) başkaları aracılığıyla bazen de bireylerin kendileri tarafından öz-yansıtma yapılarak aktarılmaktadır. Örneğin, ben de daha önce yayınladığım bilimsel bir makalede (bkz. Saban, 2000), doktora tezi konusuna nasıl ilgi duyduğumu ve araştırma sürecine nasıl başladığımı, araştırma verilerini nasıl toplayıp analiz ettiğimi, araştırma sürecinde nelerle karşılaştığımı ve araştırmaya katılanların bir araştırmacı olarak bana ne gibi tepkilerde bulduklarını ve benden ne beklediklerini ayrıntılı olarak tartıştım. Gerçekleştirdiğim bu öz-yansıtma süreci neticesinde de nitel araştırmanın doğasına ilişkin şu anlayışa ulaştım: “Nitel araştırma sürecinde araştırmacı veriyi toplayan, analiz eden ve yorumlayan tek araç olduğundan, araştırmacının hem kişilik özellikleri hem de araştırmacı olarak ön-deneyimleri elde edilecek verilerin niteliğini ve inandırıcılığını önemli ölçüde etkilemektedir.”

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “anlatı araştırması (narrative research)” (Clandinin ve Connelly, 2000; Connelly ve Clandinin, 1990) deseni kapsamında yürütülmüştür. Anlatılar, insanların bireysel deneyimlerini içsel süzgeçlerden geçirerek başkalarına aktarma yolu olarak tanımlanmaktadır (Ersoy ve Bozkurt, 2017). Anlatı araştırması ise deneyimlenen bir olay ya da olaylar dizisinin hikâyeler yoluyla başka kişi ya da kişilerle paylaşılması temeline dayanmaktadır. Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemektir. Anlatı araştırmacıları genellikle tek bir birey üzerine odaklanırlar ve çalışmalarında o bireyin belli bir olguya ilişkin kişisel deneyimlerini derinlemesine analiz ederler. Bu çalışmada da bir sınıf öğretmeni olarak Serap Öğretmenin aktardığı hikâyeler aracılığıyla sınıfındaki içedönük öğrencisiyle ilgili deneyimleri ve bu deneyimlerinden yola çıkarak hem içedönük öğrencisinde neden olduğu değişim hem de mesleğinde yaşadığı dönüşüm incelenmiştir.

Serap Öğretmen (Katılımcı)

Serap Öğretmen, 14 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. 2003 yılında Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olmuştur. 2003-2004 öğretim yılında Bingöl’ün Genç İlçesi’nin Yoldaşan Köyü’nde sınıf öğretmeni olarak göreve başlamış ve burada bir yıl çalışmıştır. Daha sonra, Konya’nın Cihanbeyli ilçesinde bulunan Kırkışla Köyü’nde iki yıl çalışmıştır. Ardından halen 11 yıldır görev yapmakta olduğu Konya’nın Meram İlçesine bağlı Hanefi Aytekin İlkokulu’na atanmıştır.

Serap Öğretmenin görev yaptığı ilkokullar genel olarak kırsal, kenar mahalle ya da dezavantajlı bölge okulları kapsamında bulunmaktadır. Örneğin:

Şu an görev yaptığım ilkokul, dezavantajlı bir bölgede bulunmaktadır. Bölge, sürekli göç alan kıyı bir mahalle ile kırsal bir yerleşim yeri arasında ne tam bir şehir kültürüne uyum sağlamış ne de tam bir kırsal hayat sürdüren ailelerden oluşan bir yapı arz etmektedir. Bölge son zamanlarda da göç almaya devam etmektedir, özellikle de Suriye'den gelen göçmenler tarafından tercih edilen bir bölge olmuştur. Bölgenin sosyokültürel yapısının diğer önemli bir özelliği ise parçalanmış ailelerden (boşanmış, ebeveynlerden birisi hapse girmiş, vb.) veya resmi nikâhlı olmayan eşlerden gelen çocukların sayısındaki artıştır. Velilerin geneline bakınca, ilkokul, ortaokul ve seyrek olarak da lise mezunu olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Memur olarak görev yapan çok az sayıda velimiz vardır. Ev ziyaretleri yaptığım zamanlarda gözlemlediğim kadarıyla, evlerde genellikle soba yakılıyor ve ev içindeki aynı mekân kış boyunca aile bireyleri tarafından toplu yaşam alanı olarak da kullanılıyor. Çocukların genellikle kendilerine ait bir odası bulunmuyor.

Genellikle eğitim seviyesi düşük ve alt-sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin beraberinde getirdiği zorlukları hiçbir zaman göz ardı etmeden görevine devam ettiğini belirten Serap Öğretmen, kendisini bir sınıf öğretmeni olarak şöyle tanımlamaktadır:

Sınıf öğretmeni olmak bilinçli bir tercihimdi ve bu tercihimde görevime başladığım andan itibaren her şeyin iyi gitmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım. 60 kişiyi aşmış sınıf mevcutlarıyla da çalıştım. Her sınıf ortamına ait sosyokültürel yapıyı göz önünde bulundurarak her öğrencime eşit muamelede bulunmak şiarından hiçbir zaman vazgeçemedim. Her zaman öğrencilerimin fiziki, psikolojik ve büyüdükleri aile çevresi gibi faktörler sebebiyle farklı olduklarının farkında oldum. Bu nedenle, her zaman formalitelerin ötesinde bir planlama yapmaya çalıştım. Ön hazırlıklarımı öğrenci seviyelerini ve bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlarıma dâhil ettim ve kazanımlarıma odaklandım.

İçedönük Öğrenci

Bu çalışmada incelenen içedönük öğrenci, göreceli olarak alt-sosyoekonomik düzeydeki bir ailede doğmuştur. Anne, ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Baba, ilkokul mezunu ve aşçılık yaparak ailenin geçimini sağlamaktadır. Öğrencinin, biri kendisinden büyük biri de küçük olmak üzere iki kız kardeşi daha vardır. Aile, babaanne ve dede ile birlikte aynı apartmanda (fakat farklı dairelerde) yaşamaktadır. Bu bağlamda, özellikle babaanne torununun hayatında önemli bir yere sahip olmuştur; mesela, “*onun bir problemi yok, sadece huyu (mizacı) böyle*” diyerek torununa hep destek çıkmıştır. Ancak, öğrencinin en önemli destekçisi annesi olmuştur ve okul ile irtibat genellikle anne vasıtasıyla kurulmuştur. Serap Öğretmenin de ifadesiyle, “Öğrencimin en büyük avantajı, annesinin ona olan yakın ilgisi, sonsuz desteği ve onun içinde bulunduğu duruma özgü çözüm arayışında sergilediği olumlu tutum ve tavrı olmuştur.”

Bu çalışmanın varlığından Serap Öğretmen aracılığıyla anne de haberdar edilmiş ve onayı alınmıştır. Anne, içedönük oğlunun gerçek isminin bu çalışmada kullanılması hususunda herhangi bir sakınca görmemesine rağmen, oğlunun isminin kullanılmaması durumunda kendisinin ve ailesinin daha rahat hissedeceğini belirtmiştir. Diğer taraftan, oğlunun yaşadıklarının eğitimciler/akademisyenler tarafından değer görülüp başkalarıyla paylaşılacak olmasından ve bu paylaşımın da oğlunun vesile olacak olmasından dolayı çok mutlu olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bu paylaşımın oğlunun durumunda olan birçok çocuğa ışık tutabileceğini ve bu çalışmanın da bu yönde bir fayda sağlanacağını umduğunu söylemiştir. Anne, ayrıca, bir veli olarak çocuğuna genellikle tarafsız bir gözle bakmadığını ama çocuğunun yaşadığı bazı problemlere tanık olduğunda çok kaygılandığını, bu nedenle de dışarıdan birinin çocuğuna zarar verecek bir etiketlemeye girişmeden onu olduğu gibi kabul ederek değerlendirmesinin ve yol göstermesinin kendisi üzerindeki büyük bir yükü aldığını da vurgulamıştır.

Biz de bu vesileyle anneye, bize içedönük çocuğuna ait çok özel olan hayat hikâyesini başkalarıyla paylaşma fırsatını tanıdığı için sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Veriler, Serap Öğretmenle gerçekleştirilen bir dizi yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Her görüşmenin deşifre edilmesinden sonra elde edilen veriler hakkında Serap Öğretmenle e-posta aracılığıyla yazılı olarak geri bildirim alınmış ve yeterince açık veya net olmayan hususlarla ilgili yeni görüşmeler yapılarak bu hususlar elde edilen yeni verilerle açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırma raporunun yazılmasından sonra da Serap Öğretmenle işbirliğine gidilerek raporun tamamına ilişkin görüşü alınmıştır.

Serap Öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde kendisine toplamda 12 adet açık-uçlu soru yöneltilmiştir. Bütün sorular bulgular bölümünde ilgili tema altında verildiğinden burada ayrıca listelenmemiştir. Ancak, bazı sorular kendi içinde birkaç sondaj sorusunu da içermiştir. Sondaj sorular verileri detaylandırmak amacıyla sorulduğundan, bulgular bölümünde bu sorulara ayrıca yer verilmemiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler belli bir kronolojik yapı içinde (olayların oluş sırasına göre) yeniden organize edilerek (Ersoy ve Bozkurt, 2017) ve araştırmanın alt-soruları çerçevesinde temalandırılarak bulgulara dönüştürülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, 12 açık-uçlu soru çerçevesinde elde edilen veriler beş tema altında (ve her bir temaya ilişkin kullanılan görüşme soruları bağlamında) organize edilerek sunulmuştur. Bu temalar şunlardır: (1) *ıçedönük öğrencinin farkına varma*, (2) *ıçedönük öğrenciyi tanıma*, (3) *ıçedönük öğrenciye ulaşma*, (4) *ıçedönük öğrencideki değişimi/gelişimi izleme* ve (5) *mesleki açıdan kazanımı/gelişimi değerlendirme*.

İçedönük Öğrencinin Farkına Varma

Sınıfınızda içedönük bir öğrenci olduğunu nasıl fark ettiniz?

Gardner'ın (2004) *Çoklu Zekâ Kuramı* sınıftaki öğrencilerin bireysel özelliklerini kavramamda bana önemli bir bakış açısı sunmasına rağmen, bazen sınıf ortamında içinden çıkamadığım veya anlam veremediğim problem oluşturan davranışlarla ve bu problemleri bana yaşatan öğrencilerle her zaman karşılaşırıyordum. Her şeyin mükemmel olmasını bekleyen bir yapım olmadığı halde bu davranışların sebebini bir tanıma sokamamam öğretmen olarak çizdiğim yol haritamda da bazı çıkmazlara sebep olmaktadır.

Örneğin, halen görev yapmakta olduğum ilkokulda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okuttuğum ve iki yıl önce mezun ettiğim sınıfımı çok belirgin olarak gözlemlemeye başlamışım. Öncelikle yaşadığım duygu hayal kırıklığıydı. Aynaya baktığımda ya da güne ait öğretmenlik mesaimin bir değerlendirmesini yaptığımda, karşıma öğretmenliğimden memnun olmadığım bir tablo çıkırıyordu. Çünkü 70 kişilik sınıf mevcuduna yaklaşan sınıf ortamlarında dahi yaşamadığım sıkıntıları/zorlukları bu sınıfta çok sık aralıklarla yaşar olmuştum.

Genellikle, her gün mesai bitiminin ardından günümü değerlendirirken kendime sorular sormaya başladım. Ama bu sefer önceki sorularımdan farklı olarak daha sistematik ve çözüm odaklı cevaplar bulmada kararlıydım. Kendime şu soruları yönelttim:

- Beni ve öğretim ortamını en çok yıpratın, olumsuz etkileyen öğrencilerim kimlerdi?
- Bu öğrencilerim hangi sebeplerle bu durumları bana yaşatmaktaydılar?
- Birey olarak iletişim kuramadığım öğrencilerim kimlerdi?
- İletişimsizlik diğer yaşadığım problemlerin neresindeydi?
- Benim için önemli olan tüm öğrencilerimle hedeflenen kazanımlara ulaşabildiğim bir sınıf ortamı mıydı yoksa çoğunluğun başarısını besleyen ve beni de mesleki açıdan rahat ettiren bir öğretim ortamı mıydı?

Bu sorulara ilişkin cevaplarımı ancak sınıfımı bir yıl gözlemleme fırsatı bulduktan sonra net bir şekilde verebildim ve sonrasında da öğrencilerimi sorun yaşadığım durumların sebeplerine yönelik olarak gruplandırıldığını fark ettim.

Sınıfınızda uyguladığınız gruplama stratejinizi somutlaştırabilir misiniz?

Şöyle ki: Sınıfım 27 öğrenciden oluşmaktaydı.

Öğrenme problemi yaşayan öğrencilerim: Raporlu iki kaynaştırma öğrencim vardı. Bu öğrencilerimin durumunu kabullenmiştim. Süreç içerisinde biri üçüncü sınıfın ikinci yarısında okuma yazmaya geçti, diğeri de dördüncü sınıfın ilk yarısında. Yaşadıkları bazı problemlerin, onların normal seyirdeki öğrenme hızına ulaşmalarını engellediğinin farkındaydım. Ek çalışmalar, gereğinden fazla sabır, her ne kadar enerjinizden, dinlenme sürelerinizden çalsa da onlarda gördüğünüz ilerleme her şeyi unutturmaya yetiyordu.

Aileleri tarafından şımartılmış öğrencilerim: Bazı öğrencilerim aileleri tarafından gereğinden fazla şımartılmıştı. Altı kişi olmakla beraber hareketlerindeki aşırılıkları, gereksiz gevezelikleri ve söz dinlemedeki isteksizlikleri bu öğrencilerimin genel özellikleriydi.

Aileleri tarafından dışlanmış ya da şiddete maruz kalmış öğrencilerim: Bir de ebeveynleri tarafından horlanmış, şiddete maruz bırakılmış ya da fazlasıyla pasif edilmiş ve sayıları da bir hayli kabarık bir öğrenci grubum daha vardı. Öğretmenlik yaptığım bölge merkezden uzak, dezavantajlı bir bölge okuluydu ve bu gruptaki öğrencilerim evde ebeveynleri tarafından onlara gösterilmeyen sevgi ve hoşgörüyü bende görünce sınıf ortamında bir rahatlama yaşıyorlardı ve bu rahatlama onlarda sınırları kavrayamama, nerde duracağını bilememe, gevezelik, aşırı hareketlilik gibi özelliklerle kendini gösteriyordu. 13 kişiden oluşan bu öğrenci grubumun şımarık olarak tanımladığım grubumla aynı özellikleri göstermesi de çok ilginç bir farkındalık oldu benim için. Zamanla onların da uyumu artmaya başladı ve doğal olarak olumlu kazanımlar sergileyip beni rahatlattıkları gibi tam aksine hiç yol almamışım gibi hissettirdikleri anlar da oluyordu. Zamanla birbirimizi idare ettiğimiz ya da eskiye nazaran daha anlayışlı olduğumuz anlar da arttı.

Normal öğrencilerim: Beş öğrencim ise normal olmakla beraber verilen görevleri harfiyen yerine getiren ve sınıf ortamını olumsuz etkilemeyen çocuklardan oluşmaktaydı. Paylaştıkları sınıf ortamını düşündüğümde onlara haksızlık yapıyor muyum hissine kapıldığım çok zaman yaşadım. Onların şikâyetçi olmayan, gayretli ve sakin tutumları beni hep rahatlatan nedenlerden biri oldu.

Diğerlerinden farklı (içedönük) öğrencim: Bu öğrencilerim dışında çok farklı olan bir öğrencim daha vardı. Uzaktan “*uslu*” gibi görülen bu öğrencim aşırı derecede içine kapanık bir çocuğu ve ulaşılması zor bir kişiliği vardı. Genelde gülmez, ağlamaz, tepkileri çok zayıf ve mutsuz gibi görünürdü. Arkadaşlık ilişkileri zayıf, sıkça dalan, derslerindeki başarı durumu ise ortalamanın üstündeydi. Her öğrencim yorum yaparken, onun konuşmasını duymak için çokça çabaladığım ama sonuçta “*evet*” veya “*hayır*” kelimesinden başka bir cevap alamadığım çok anım vardır. Benim bu öğrenciye ulaşma çabam geri teptikçe içimde engelleyemediğim bir ses eğer ona ulaşabilirsem onun açısından her şeyin daha iyi olacağını söylüyordu. Ve bu öğrencimle olan hikâyem de bu sese “*evet*” dememle başlamış oldu.

İçedönük Öğrenciyi Tanıma

Öğrencinizin içedönük bir öğrenci olduğunu nasıl kararlaştırdınız?

Öncelikle, kendime şu soruyu sordum: “Bu öğrencim sınıf öğretmenlerinin genel varsayımı ile sadece uslu bir öğrenci miydi yoksa kendine has bazı kişilik özellikleri ve sorunları olan farklı bir öğrenci miydi?”

Aslında yaptığımız tanımlamalar problemleri daha net görebilmemiz için bize yardım ederler. Ben de bu öğrencimin durumunu anlamaya çalışırken ve bu konuda meslektaşlarımdan yardım alırken, o güne kadar pek duymadığım bir kavramla karşılaştım. Tepkileri zayıf, arkadaşlık ilişkileri zayıf, çok az gülen, çok az konuşan, derslere katılmayı sevmeyen, yaramaz değil ama gizliden gizliye sorunları olduğunu bana sezdiren, mutsuz görünen, diğerleriyle oyun oynamaktan sıkılan, yalnız kalmayı tercih eden, çekingen ve utangaç olan, sessiz ve pasif bir şekilde etrafını izleyen, bana ulaşılmaz olduğunu haykıran ve derin derin düşünen öğrencim için bir meslektaşım “*O zor bir çocuk olabilir*” dedi.

“*Zor çocuk*” kavramını daha önce hiç duymamıştım. Bu kavramı ilk önce zihnimde günlük rastgele konuşmalarımızda geçen “*Zor mu zor bir insan*” deyiimiyle örtüştürdüm. Daha sonra bu konuyla ilgili yazılmış bir kitabın olup olmadığını araştırdım. İlk olarak, *Anne, Baba ve Eğitimciler için Zor Çocuk* (Turecki ve Tonner, 2011) kitabını okudum ve zor çocuk olgusu zihnimde biraz daha canlandı. Bu kitabı okumakla, aslında yıllardır okuttuğum birçok sınıfta zor çocuklarla karşılaşmış olduğumun fakat onlara farklı etiketlerle yaklaştığımı farkına vardım. Aynı zamanda, zor çocuğun kökeninde “*mizaç*” diye tabir edilen bir doğallığın var olduğunu, bunun da bir ömür boyu bireye eşlik ettiğini öğrendim.

Tanımadığımız her şey bize korku ve tedirginlik verir. Aslında bu öğrencim adına yaşadığım tedirginlik, başlı başına onun içinde bulunduğu durumu tanımamamdan kaynaklandığını fark ettim ve bunu anlamak bir öğretmen olarak bende müthiş rahatlama hissi yaşattı. Fakat öncelikle buna emin olmam gerekiyordu.

İlk aşamada, *Anne, Baba ve Eğitimciler için Zor Çocuk* (Turecki ve Tonner, 2011) kitabını kendime rehber edindim. Bu kitaptan edindiğim bilgilere göre, her birey kendine özgü mizaç özellikleri ile bu dünyaya gelmektedir ve herkeste bu mizaç özellikleri az ya da çok bulunmaktadır. Zor çocuk içinse bu durum biraz daha farklıdır. Bu mizaç özellikleri, bireyin doğumuyla beraber normalden daha fazla hatta aşırı mevcutsa, bu durumun dışı vurumu işleri, hayatı ve çocuğu da zorlaştırmaktadır ve bu tip bireylere de “*zor çocuk*” adı verilmektedir. Zamanla bu konu ile alakalı okuduğum diğer kaynaklarda “*güç çocuk*”, “*meydan okuyan çocuk*”, “*davranışsal açıdan zorlayıcı çocuk*”, “*eğitimi zor çocuk*”, “*problem çözme becerisi olmayan çocuk*” gibi adlandırmaların da yapıldığını fark ettim. Her birinin ortak özelliği ise merkeze bireyin doğuştan getirdiği doğal yanını (“*mizacını*”) koymuş olmasıydı, ama aynı zamanda hiçbirinin bu farklılığı kendi tercihi ile seçmemiş olmasıydı.

Örneğin, Turecki ve Tonner'a (2011, s. 42) göre, "Mizaç erken yaşlarda ve çocuğun bir parçası olarak kendini gösterir, çocuğun kendi dışındaki bir şeye karşı verdiği tepki değildir." Dolayısıyla, eğer davranış sorunları yakın zamanda bir ayrılık ya da boşanma, yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi, başka bir şehre taşınma, fiziksel bir hastalık başlangıcı ya da okul ve akran sorunları gibi olaylara tepkisel olarak gelişmişse, söz konusu bu durum çocuğun mizaç bakımından zor olduğunu göstermez.

Ayrıca, zor çocukların hepsi aynı değildir. Mizacın hangi alanlarının baskın olduğuna bağlı olarak durum değişir. Zor çocuklar, temelde kolay çocuktan bazı zor özellikler taşıyanına kadar değişik seviyelerde birbirlerinden farklılaşırlar. Bu sebeple, ilk aşamada öğrencimi doğru tanımlayabilmek için *Anne, Baba ve Eğitimciler için Zor Çocuk* (Turecki ve Tonner, 2011, s. 27) kitabında geçen mizaç özelliklerine ilişkin olarak öğrencimdeki durumu tespit etmeye çalıştım. Mizacın on temel özelliğine göre öğrencim "faaliyet seviyesi", "otokontrol seviyesi", "konsantrasyon" ve "düzen" boyutları bakımından skalanın kolay çocuk kısmındayken, "tepkilerindeki yoğunluk", "duyu eşiği", "ilk tepki", "uyum sağlama", "ısrar" ve "baskın ruh hali" boyutları bakımından ise skalanın zor çocuk kısmındaydı.

Bu aşamada ayrıca bana zor çocuk olgusunu anlamam hususunda çok büyük yardımı dokunan *Zor Çocukları Anlamak* (Greene, 2015) adlı kitabı okudum. Bu kitapta davranışsal açıdan zorlayıcı çocukların çoğumuzun herkeste olduğunu varsaydığı "uyum sağlama", "hayal kırıklığına tolerans gösterme" ve "sorun çözme" gibi becerilere sahip olmadıkları vurgulanıyor. Bu durum olaya tümüyle farklı bir bakış açısı getiriyordu, ortak payda ise zor çocukların bunu seçerek değil doğuştan beraberlerinde taşımış oldukları bir mizaçla yaşıyor oluşlarıydı. Bu kitaptan edindiğim bilgiler ışığında, öğrencimin günlük hayatta yaşadığı bazı problem durumlarına yönelik nasıl tepkide bulunacağını bilemediğini fark ettim.

Zor çocuk olma durumu zamanla gelişen değil, doğumla beraber var olan ve devam eden bir süreç olduğundan öğrencimin durumunu ebeveynleri ile görüşmemin de faydalı olacağını düşündüm. Bu bağlamda, *Zor Çocukları Anlamak* (Greene, 2015) adlı kitapta ebeveynlere ve öğretmenlere rehberlik etmesi açısından verilen "Gelişmemiş Beceriler ve Çözülmemiş Sorunlar" adlı ölçek yol göstericilerimden biri oldu. Bu ölçeği öğrencimin annesi ile beraber doldurdum, çünkü içedönük öğrencimi en iyi tanıyanlardan biri de ona en yakın olan annesiydi. Bir bireyin çözemediği sorunların ne olduğu doğru tespit edildiği vakit çözüm için büyük bir adım atılmış olunmaktadır. Ben de velimle beraber bu ölçeği doldurdum ve annesiyle birlikte bu öğrencime özgü olan (ve yoğunlukla da ev ortamına ait) gelişmemiş becerilerini şu şekilde sıraladık:

- Eve verilen ödevleri yapmakta sıkıntı çekiyor. Of sesi bizi bunaltıyor. Bazen ödev yapmayı reddediyor.
- Zaman algısı hiç yok. Eğer sevdiği bir işi yapıyorsa, mesela TV izlemek veya resim yapmak gibi saatler geçse de farkına varamıyor.
- Kitap okumaya odaklanmakta zorluk yaşıyor.
- Kardeşleriyle tartıştığında çözüm bulamayıp kendini kapatıyor, kilitlemiş gibi oluyor.
- Herhangi bir olay karşısında ne hissettiğini bilmek çok zor, çünkü duygularını açığa vurmuyor ve düşüncelerini paylaşmıyor. Kısa ve hissiz konuşuyor.
- Yoğun ağlama krizlerine giriyor.
- Sürprizleri sevmiyor, eve gelen misafirlerle ilişkisi çok zayıf.

- Plan dışı gelişen hiçbir şeyi kabul etmiyor, direnmiyor.
- Anneden veya babaanneden ayrılma korkusu var. Güven problemi yaşıyor.
- Sosyal ilişkileri çok zayıf, akrabalarla ilişkilerinde oldukça mesafeli davranıyor.

Ayrıca, anne ile düzenli aralıklarla ve detaylı olarak içedönük öğrencim hakkında görüşmeye devam ettik. Bu görüşmeler neticesinde bu öğrencimle ilgili şu ek bilgileri de edindim:

Öğrencim doğduğunda sakin ve çok ağlamayan bir bebek olarak dünyaya gelmiş. Başta çok uslu bir bebeğinin olduğunu düşünen anne zamanla az konuşan, tepkileri zayıf, ilişki kurmakta zorlanan ve aşırı utangaç olarak tarif ettiği oğlunun aslında fazlaca çekingen ve korkak olduğunu anasınıfında farkına varmış. Anasınıfında oyunlara katılmayan, sınıf içine girmekte zorlanan ve öğretmenini kabul etmeyen bu öğrencim okula sadece dört ay devam edebilmiş ve bu durum hem öğretmen hem de anne için eziyete dönüşünce de okulu bırakmış. Ayrıca, öğrencimin babaannesi torununun problemleri yanlarını hoş görmeye çalışan ve onun problemleri değil de sadece içine kapanık bir çocuk olduğunu söyleyen bir ebeveyn olarak torununa hep sahip çıkmış.

Genel olarak sakin, sessiz, heyecansız, tepkisiz, utangaç, mutsuz, düşünceli ve kolay kolay uyum sağlamayan, farklı ortam, plan ve oyunları dahi kabul etmeyen bir profil çizen bu öğrencim yedi yaşında birinci sınıfa başlayıp sınıf öğretmeni olarak benimle tanışınca öğrenim hayatına da başlamış oldu. İki yıl boyunca bu öğrencimi gözlemlene ve tanıma süreci neticesinde onunla olan beraberliğim üçüncü yılına girmişti.

İçedönük öğrencinize yönelik ilk iki yıldaki yaklaşımınızı kısaca değerlendirebilir misiniz?

İlk iki yılda, sıradan bir insanın bile bir iki günde farkına varacağı gibi, sınıfta sessiz ve utangaç bir öğrencim olduğunu çok net görmüştüm. Bu sebeple onunla ilişkim, öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında onun gerçeğinin gerektirdiği bir biçimde sürmekteydi. Bir sınıf öğretmeni olarak öğrencimin içine kapalı bir yapıda olduğunu birinci sınıfa başladığı ilk günlerde fark ettim. Diğer çocuklardan farklı olarak bu öğrencimin özellikle anneden ayrılmama konusunda direnmesi, haftalarca annenin okula onunla beraber gelmesi, bu süre zarfında pek konuşmaması ve oyunlara katılmaması gibi durumlar ve bu durumların istikrarlı bir biçimde devamı ondaki farklılığı açığa çıkaran öğelerdi.

Öğrencim okula başladıktan ilk bir ay sonra, isteksiz de olsa anneden ayrılmaya başladı çünkü beni ve bulunduğumuz ortamı güvenli olarak görmeye başladı. Onun okulu ve sınıfımızı kabullenmesinin ilk basamağı bana güvenmesiydi ki bu her çocuk için geçerli bir basamaktır. Yalnızca bu süreç içedönük öğrencimde normalden daha uzun sürmüştü. Sınıf içinde ilgisiz, kararsız, dalgın ve sıkılgan bir görünüm içindeydi. Genel ruh hali mutsuzdu. Hiçbir arkadaşını önemsemiyor ve onlarla ilişki kurmak istemiyor gibi davranıyordu. Sakin bir görüntüsü vardı. Kavga etmez, tartışma ve oyunlara katılmazdı. Okula öylesine gelip giden bir öğrenci profili çiziyordu. Birçok sınıf öğretmeni için eğer bir öğrenci akademik olarak normal seviyede ise onun okula öylesine gidip gelmesi bir problem teşkil etmez. Fakat benim için bu durum rahatsız ediciydi, çünkü içedönük öğrencimin sahip olduğu öğrenme gücünü aynı zamanda sosyal ilişkilerinde karşılaştığı problemleri çözebilmesinde de uygulamasını istiyordum. Her şeyden öte, onun okul sınırları içinde kendini mutlu edecek durumların farkında olmasını sağlamalıydım. Dolayısıyla, bireysel farklılıklara saygı duyan bir sınıf öğretmeni olarak içedönük öğrencime yönelik ilgimi hiç esirgemedim. Sınıf ortamında o istemese de ona konuşma hakkı vermeye, grup oyunlarında onu grup içine dâhil etmeye, yaptığı ödevlere veya herhangi bir konudaki başarılarına karşın onu överek yüreklendirmeye; kısacası kendine karşı güvenini kazanması için her fırsatı değerlendirmeye devam ettim. Mesela ilk iki yılda, içedönük öğrencimin okuldaki diğer tüm

sınıf öğretmenlerini ve idarecileri tanınmasını sağladım, çünkü diğer öğrencilerimden farklı olarak onun güven duyacağı alanın genişlemesi ve ihtiyaç duyduğu vakit telaşlanmadan yardım isteyebileceği kişilere en kestirme yoldan ulaşması benim de onun da işini kolaylaştırıyordu. Ya da bazı günler okula gelmek istemeyen bu öğrencime (ki bu günler genele vurulunca abartılacak kadar çok olmamakla beraber) anlayışla yaklaşip annesi ile durumu dikkatlice değerlendirip sebeplerini anlamaya çalışıyordum. Ancak, her şeye rağmen ona ulaşma çabalarım yeterince amaca yönelik bir ilerleme sağlıyordu diyemem.

İlk iki yıl birçok öğretmenin genel farkındalığı ile içedönük öğrencime yaklaşmam ile sonraki yıllar onun asıl durumunun ve özelliklerinin farkına vararak yaklaşmamın getirileri arasında büyük farklılıklar var. Ben öncelikle konuyla alakalı olarak ulaştığım bilgilerde zor çocukların genel mizaç özelliklerinin farkına vararak içedönük öğrencimin yaşadığı ve yaşattığı tüm sorunların normal bir süreci içerdiğini kavradım. Bundan sonra ise onun bireysel farkındalık alanının, sosyal becerilerinin ve kendine güven duygusunun gelişmesinde, bununla beraber akademik olarak da ilerlemesinde olumlu kazanımlar elde etmesi adına adımlarımı daha bilinçli attım.

Bu süreçte isterdim ki bir rehber öğretmenin gözlemleri ve değerlendirmesiyle içedönük öğrencime daha nitelikli bir yardımda bulunayım fakat görev yaptığım okulda kadrolu bir rehber öğretmeni bulunmamaktaydı. Öğrencim de onu *Rehberlik Araştırma Merkezine* yollamamı gerektirecek kadar öğrenme problemleri yaşamamakla beraber öncelikle bahsettiğim gibi bazı uyum problemleri göstermekteydi. Ona yardım etme hususunda ona en yakın olan ve onun güvenini kazanmış annesi ile işbirliği yapmak tek fırsattı. Bir de bu tip içedönük zor mizaçlı bireylerin ilişki kurdukları kişilere güven duymaları ve onlarla sağlıklı ilişki kurmaları uzun bir süreci içerdiğinden bizim zaman kaybetmememiz ve duruma hâkim olmamız kendi fikrimce çok önemliydi.

İçedönük Öğrenciye Ulaşma

İçedönük öğrencinize ulaşmak için nasıl bir yol izlediniz?

Tabi ki farklı kaynaklardan okumalarımı sürdürdüm. Bu aşamada özellikle içedönük öğrencilerin öğrenim hayatlarıyla ilgili okumalara (okulda yaşadıkları zorluklar, vb.) yöneldim. Örneğin, *İçedönük Çocuklar* kitabında Laney (2015, s. 198-199) içedönük bir çocuğun okuldaki çıkmazlarını şu şekilde açıklamaktadır:

Okul tüm çocuklar için engellerle dolu bir yerdir. Ama içedönükler sınıf ortamında belli zorluklarla karşılaşır. Birincisi; dışarıda olmanın ve dışsal şeylere odaklanmanın enerjilerini tüketmesidir. Kendi rahat alanlarının dışındadırlar. Bu da ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını zorlaştırır. Tipik sınıflar gürültüdür, dikkat dağıtıcı görsellerle doludur ve başkalarına çok yakın olmayı gerektirir. Duymak zordur, insanlar hızlı konuşur ve farklı aksanları vardır. Üstüne üstlük deşarj olunabilecek çok az zaman ve yer vardır. İkincisi, içedönükler bilgiyi işlemek, iletişim kurmak ve çalışmalarını hızlı bitirmek konusunda sıkıştırılırlar. Becerileri; hızlı çalışma, hazır olmadıkları görevleri üstlenme ve sürekli sınavlara göre ölçülür. Buna ek olarak sınıf önünde konuşmak, başkalarının standartlarını ve görüşlerini benimsemek, sözlerinin kesilmesine tahammül etmek, konudan konuya atlamak ve grup halinde çalışmak gibi çok gayret gerektiren şartlara zorlanırlar. Ayrıca içedönük çocuklar sınıfta küçük görülebilirler. Cevval çocuklar öğretmenlerin daha çok ilgisini çeker.

İçedönük bir çocuğa ulaşmak ve ulaştığınıza da emin olmak güçtür, çünkü karşınızda herhangi bir durumdan çok hoşlandığı bir vakitte bile size bunu belli etmeyen, derslerinizde hedef ve davranışlara yönelik öğrendiği bilgileri sizinle paylaşmayan, arkadaşlarına ve size pek de dostane davranmayan bir çocuk vardır. Bu sebeple adımlarınızı atarken “*empatik*” ve “*proaktif*” yaklaşımları elden

bırakmamanız gerekmektedir. Empatik yaklaşım her tip zor çocuk adına “*Ben olsaydım ne hissederdim?*” sorusuna verilen cevapların size yol göstericiliğidir. Proaktif yaklaşım ise bu süreçte okuduğunuz kaynaklardan tutun da, gözlemlerinizi ve öğrencinizin ebeveynleri hatta okuldaki diğer öğretmenler ve öğrencileriniz ile işbirliği içinde ortak çalışabilmenizdir yoludur.

Her şeyden önce, ben içedönük öğrencimin durumunu tespit etmeye çalıştım, onu rahatsız eden ve durumunu zorlaştıran yönlerine göre gözlemlerde bulunup bu konuyla ilgili kitapları okuyarak bilgimi arttırdım. Ayrıca, öğrencimin ev ortamıyla ilgili durumunu özellikle annesiyle yaptığım görüşmelerle tespit etmeye çalıştım. İzlediğim yolu aşamalı olarak belirtmem gerekirse karşıma şöyle bir süreç çıkmaktadır:

Birinci aşama: Problemin farkına varmak. Benim problemim beni zorlayan bir sınıfta kendini içe kapayan bir öğrencimin varlığı ve ona nasıl yardım edebileceğim konusundaki bilgisizliğimdi.

İkinci aşama: Zor çocuk olgusunun farkına varmak ve zor çocuk olgusuyla ilgili farklı kaynaklara ulaşarak bilgi edinmek.

Üçüncü aşama: Gözlem yoluyla öğrencimi tanımak ve onun içinde bulunduğu durumu anlamak.

Dördüncü aşama: Ailesi ile görüşme yapmak ve evdeki konumu itibariyle zor çocuk olma şartlarını taşıyıp taşımadığını teyit etmek.

Beşinci aşama: Ona yaklaşım tarzımı onun ihtiyaçlarına göre belirleyip amaç ve hedeflerimi belirlemek.

Altıncı aşama: Amaç ve hedeflerim doğrultusunda öğrencimin olumlu ve kalıcı kazanımlara ulaşmasını sağlamak.

Yedinci aşama: Süreci izlemek ve değerlendirmek.

Bu yol haritasına bakıldığında uzaktan zahmetli gibi değerlendirilebilir. Ama empatik bir yaklaşımla öğretmen olma sorumluluğunuz birleşince, aslında tüm öğretmenlik anlayışınıza anlam katan bir sürece dönüşmektedir. Çekilen zahmet varsa da, inanın içedönük bir çocuğun çektiği sıkıntı yanında çok basit kalmaktadır.

İçedönük öğrencinize yönelik sınıf içinde veya dışında uyguladığınız etkinliklere örnek verebilir misiniz?

Örneğin, içedönük öğrencimin anasınıfına devam edememesi ve birinci sınıfta sosyal ortamı kabul etmekte zorlanması, anne varlığını devamlı yakınında hissetmekteki ısrarı, vb. hakkında edindiğim bilgiler neticesinde yaşadığı “*ayrılık kaygısı*” ile ilgili ilkin onun bana güvenmesini sağlamam gerekti, bu ilk şarttı. Ayrılık kaygısı bozukluğu içedönük çocuklarda sıklıkla görülen davranış problemlerinden birisidir. Austin ve Sciarra’ya (2015, s, 134) göre;

Ayrılık kaygısı bozukluğu semptomları çocuğun evden ve/veya bağlandığı nesnelere ayrı kalmayla ilgili aşırı korku veya kaygı duyma ve ebeveynlerinden ayrı kaldığı süre zarfında onların başına kötü bir şey geleceğine dair büyük bir endişe halidir. Çocukların büyük çoğunda ayrılık korkusu vardır; bu nedenle, normal ayrılık kaygısıyla bir rahatsızlık olarak ortaya çıkan ayrılık kaygısı arasında bir ayırım yapılması çok önemlidir. Ayırt edici tanı, semptomların tipi, şiddeti, süresi ve çocuğun işlevleri üzerindeki etkisine bağlı olarak yapılır.

Ben ayrılık korkusuna/kaygısına yönelik içedönük öğrencimi hiç suçlamadım. Bazı hikâyelerle bu korkunun normal ve yaşanabilir olduğunu ve sonrasında geçeceğini ona açıklamaya çalıştım. Özellikle bazı hikâyeleri şahsım tarafından yaşanmış gerçek hikâyelermiş gibi onunla paylaştım. Bu yöntem benim işimi çok kolaylaştırdı, çünkü onun yaşadıklarına benzer durumları yaşadığıma inanarak onu anladığımı hissetti. Aynı zamanda da her şeyin normal bir süreç olduğunu düşünerek tedirginliğini bir nebze de olsa üzerinden attı. Bu etkinlik bazen bütün sınıfa yönelikken bazen de birebir sohbetlerimizde gerçekleşmiş olup birbirimizi daha iyi tanımımıza sebep oldu.

Sınıf içinde ve dışında uyguladığım etkinliklerde öğrencilerimin ilgisini ve enerjisini genellikle canlı tutmaya çalışırım. İçedönük öğrencim ise diğer öğrencilerime kıyasla daha çabuk sıkılıp yorulmuş gibi davranmakta ve uzun süre suskunluğunu korumaktaydı. Her öğrenci bu durumu ara sıra yaşar ama sıklık durumuna bakıldığında öğrencimin bu suskunluğunun benim açımdan problem teşkil ettiğini fark ettim. Bu konuyla ilgili Loehken'in (2016) *İçedönüklerin Sessiz Gücü* adlı kitabındaki dışadönük ve içedönük kişiliklerin enerji sağlamadaki farklılıklarını vurgulayan benzetmesini okuduğumda ise bu tutumumla ilgili de bir değişiklik yapmam gerektiğini anladım. Loehken'e (2016, s. 22) göre;

Dışadönük biri enerjisini rüzgâr türbini gibi üretir, enerji oluşturmak için önce dışardan güç almalıdır. Daha sonra işleme katılarak dinamik bir şekilde dönmeye başlar. Buna karşın içedönükler pil gibidir: dinlenme halindeyken şarj olurlar, bunu yaparken dışarıdan bir rüzgâra gerek duymazlar ve bu aşamada herhangi bir faaliyette bulunmamayı tercih ederler. Dolayısıyla pile benzeyen içedönükler, kullandıkları enerjiyi yerine koymak için daha uzun bir süreye ihtiyaç duyarlar.

İçedönük öğrencimin yalnız zaman geçirmeye mutlaka ihtiyacı olduğunu, yalnız geçirilen bu zamanların onun için enerjisini toplaması açısından çok önemli olduğunu kavramam, ona olan yaklaşımında da önemli farklılıklar oluşturdu. Bu aşamada onun enerjisini doğru harcamasının gerekliliği de ortaya çıktı. Aslında dersten ve diğer etkinliklerden çabuk yorulması ve sıkılıyor gibi davranmasının sebebi de mizacı ile özdeşleşen bu farklılıktı. Bu konuda tüm derslere aktif katılımından çok, ilgisini çeken konulara karşı aktif katılımını daha çok önemsedim. Elimden geldiğince işlediğim her konuda onun ilgisini çekecek bazı anekdotlar ile dersi zenginleştirmeye çalıştım. Onun ilgisini çeken konularda konuşması büyük bir adımdı. Bu konuda gün geçtikçe daha çok paylaşımda bulunmaya başlayan içedönük öğrencim jest ve mimikleriyle de iletişime açık olduğunu bana hissettirmeye devam etti. Bu tip öğrencilerle her zaman sesli bir iletişim kurmak aslında çok zordur. Dolayısıyla, içedönük öğrencim bana sessiz iletişim kurabilmenin ve birbirini onaylayabilmenin de mümkün olduğunu gösterdi.

Yine bu konuda Loehken'in (2016, s. 18) şu ifadesi de çok anlamlıdır: "Paylaşılmış sessizlik tanışıklar arasında geçen bir sohbetin parçasıdır." Paylaşılmış bir sessizlik taraflar arasında güven ve onay ihtiyacı gerektirir. Taraflardan biri güven duymaz ya da anlaşılmadığını hissederse iletişim son bulur. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin samimi olmaları çok önemlidir. Çünkü hangi kişilik tipi adı altında olursa olsunlar, çocuklar samimiyetsiz paylaşımları kolayca sezebilecek kadar güçlü algılara sahiptirler. Fakat burada şunu da belirtmem gerekir ki, her ne kadar ilk iki yıldan sonra içedönük öğrencimin benimle kurduğu sessiz iletişimler azalsa da ve onunla benim aramdaki sözel iletişimler çoğalsa da, sözel iletişimlerimiz hiçbir zaman normal bir çocuğunki gibi olmadı.

Bir sınıf öğretmeni olarak içedönük öğrencimin, davranışsal ve duygusal gelişimi adına ortaya koyduğum hedeflerim, sadece öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiden ibaret değildi. Bir birey olarak sınıf ve okul içinde var olan toplulukta kendini rahatça ifade edebilmesi, grup etkinliklerine katılabilmesi, ihtiyacı olan zamanlarda ihtiyacına yönelik yardım almayı öğrenebilmesi de çok önemliydi.

Fakat önümde bu amaçlara ulaşmamızı engelleyen ve içedönük öğrencilerin sıklıkla yaşadığı bir duygu durum bozukluğu olan “sosyal fobi” mevcuttu. Sosyal fobi, bireyi birçok sosyal ortamda bulunmaktan alıkoyan, yaşam kalitesini azaltan ve kişilerarası ilişkiler kurmaktan uzaklaştıran önemli bir davranış bozukluğudur (Demir, 2009). Bu davranış bozukluğu, tanımadık insanlarla karşılaşma, başkalarının gözünün önünde olma, karşı cinsle veya bir topluluk önünde konuşma, vb. sosyal durumlar için sürekli bir korku duyma hali olarak da tanımlanabilir.

İçedönük öğrencimin sosyal fobisini yenebilmesiyle ilgili uygulamalarımda onun zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine odaklanmam gerektiğini anladım, çünkü içedönüklerin tipik güçlü yönleri vardır. Bunlar, içedönük bir kişinin başkalarıyla ilişkilerinde ve çok çeşitli taleplerle baş ederken kişiye yardımcı olurlar. Örneğin, “Tedbir, öze inme, konsantrasyon, dinleme, dinginlik, (sol beyinli içedönükler için) analitik düşünme, bağımsızlık, kararlılık, yazma ve empati kurma” (Loehken, 2016, s. 64) bu güçlü yönlerden bazılarıdır. Ben de içedönük öğrencimin en sevdiği ve en başarılı olduğu ders olan *Görsel Sanatlar* dersini bu konuda bir çalışma ortamı olarak değerlendirdim. Çünkü resim yapmayı çok seven bu öğrencim saatlerce resim yapmaya devam edebilmekteydi. Sanki iletişim için harcaması gereken her anını resim çizmeye ayırıyordu. İçindeki tüm duyguları ve düşünceleri resimle dile getiriyordu. Bu sebeple onunla en rahat iletişim yolum da resimler ve görsel materyaller oldu.

Dolayısıyla, bir sınıf öğretmeni olarak içedönük öğrencimin sanatsal çalışmalarına eğilip onu anlamaya çalıştım. Ayrıca, sınıftaki diğer öğrencilerimin onun resimlerine yorum yapmalarına olanak tanıdım. Görsel okuma amacına dayalı etkinliklerimi de bu şekilde değerlendirmiş oldum. Seçtiğimiz resimleri yorumlama çalışmaları hem paylaşımlarımızı arttırdı hem de sessiz öğrencimin bize katıldığı, bize içini açtığı ortamlar oldu. Sanatsal çalışmaları sınıf panolarında, hatta okul koridorlarında sergiledik. Onunla beraber birçok öğrencimin de bu etkinliklere katılımını sağlayarak içedönük öğrencimin sosyal kabul açısından önemli bir yeteneği olduğunu anlamalarına yardımcı oldum.

Aslında içedönük bireyler sözel ifade güçleri zayıf olarak karşımıza çıkarken içlerinde duyumsadıkları ve anlamlandırdıkları şeyleri herhangi bir sanat dalı ile ifade etmeye ihtiyaç duyarlar. Örneğin, Yavuzer’e (1992, s. 11) göre, “Resim, bireyin kendince düzenlemeye çalıştığı karmaşık dünyasını açıklayış biçimi ve zihinsel gelişimin göstergesi sayılabilir. Kendiliğinden yapılan resimler, iç dünyaları yansıtıyor olmaları nedeniyle iyi analiz edildikleri takdirde çocukları ve onların gelişmelerini bize ayrıntıları ile yansıtırlar.”

Ben de içedönük öğrencimin resimlerini hem bana hem de kendisini çevreleyen dış dünyaya sessizce fısıldadığı sırları, duyguları ve düşünceleri olarak algıladım. Bu şekilde çok şey paylaştık. Bu paylaşımlarda sessiz iletişimimize ortak ve destek olan diğer öğrencilerimi gördükçe yapılan onca şeyin sınıf kültürümü de oldukça olumlu etkilediğini fark ettim.

İçedönük öğrencinize ulaşma çabanızın sınıf kültürüne olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Son zamanlarda sıkça duyduğumuz bir kavram olan “pozitif psikoloji”, aslında pozitif ruh sağlığını konu edinen bir alan olarak eğitim psikolojisi ile yakından ilişkilidir (Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji, özünde mutlu bireye ulaşma hedefi ile günün en az altı saatini okulda geçiren öğrenciler için hayati bir öneme sahiptir. Bir sınıf öğretmeni olarak hedeflerimizden biri sınıf içindeki her öğrencimizin pozitif ruh sağlığına sahip çıkmak olmalıdır; çünkü çocuklar duygusal olarak mutlu olup olmadıkları ile yakından ilgilenirler.

Dolayısıyla, her öğretmenin öğrencilerinin olumlu ruh hallerine sahip olması adına temkinli ve hazırlıklı olması gerekmektedir. Klasik bir yaklaşımla sadece öğreten-öğrenen taraflar arasında

gerçekleşen ilişkilerin var olduğu sınıf ortamları genel olarak birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle içedönük öğrencim için yaptığım tüm etkinlikleri genel olarak tüm sınıfa da uyarladım. Bu arada konu hakkında öğrendiğim her bilgi diğer tüm öğrencilerimde de bende de çok olumlu farkındalıklar oluşturdu. İlk iki yıl çok zor olarak gördüğüm sınıfım da kolaylaşmaya ve benle uzlaşmaya başladı. Bu uzlaşma taraflardan birini silikleştiren bir uzlaşma şeklinde değil, tarafların her birini daha özgür ve güçlü kılan bir anlaşmayı içeriyordu ve işim gün geçtikçe daha da kolaylaştı. Tüm uygulamalarımındaki amacım gözleri gülen, kendini mutlu hisseden ve buldukları ortamda güven duyan öğrenciler yetiştirebilmektir ki sanırım bunu da başardım.

Sınıf içi uygulamalarınıza ilişkin içedönük öğrencinizle ilgili özel bir anınızı paylaşabilir misiniz?

Her çocuğu eşsiz ve değerli gördüğünüzde onların gelişimine şahit olduğunuz her an da çok özel oluyor. Eğer öğrenciniz zor bir çocuk ise bu durum daha da paha biçilmez bir değere yükseliyor. Örneğin, içedönük öğrencimin beni çok dikkatli bir biçimde dinlediğini düşünmezdim. Bir gün konumuz İstanbul iliydi ve ben öğrencilerime İstanbul'daki Kız Kulesinin hikâyesini anlattım. Bu arada Kız Kulesini betimledik, resimlerine baktık ve bu yapıya olan ilgimin ve sevgimin oldukça fazla olduğunu sözlerimin arasında belirttim. Bu konuyu işlememden bir hafta sonra içedönük öğrencim 30'-50' boyutunda bir resim kâğıdına denizin ortasında Kız Kulesini çizmiş ve bana hediye etmişti. "*Orada olmayı çok istiyorsun diye seni kulenin penceresine çizdim, mutlu ol!*" demişti. Ben dersimi işlerken içedönük öğrencim benim içimdeki coşkuyu ve orada olma isteğini diğer öğrencilerime kıyasla çok daha iyi anlamıştı, çünkü çocuklar genelde kendi heves ve istekleri ile ilgilenirler.

Bu örnek, içedönük çocukların "*gözlem*", "*empati*" ve "*yakın çevreye duyarlılık*" gibi özellikleri kendi kişiliklerinde ne denli yoğun olarak barındırdıklarını göstermesi bakımından oldukça anlamlıdır. Öğrencim de içedönük bireylerin "*derinlemesine öze inme*" ve "*empati kurma*" özelliklerini kendine özgü bir yolla (çizdiği resim aracılığıyla) sergilemişti.

İçedönük Öğrencideki Değişimi/Gelişimi İzleme

Sizce içedönük öğrencinizin gelişimi nasıl neticelendi?

İçedönük öğrencimin gelişimi gün be gün daha olumlu hale dönüştü diyebilirim ve özellikle üçüncü sınıfın ikinci yarısı herkes tarafından gözlenebilir davranışlarla kendini gösterdi. Öncelikle kendini tanıyan bir birey oldu. Güçlü ile güçsüz olan yanlarını keşfetti. Güçlü yanları üzerine daha çok yoğunlaşmayı öğrendi. Mesela hızlı koşma konusunda becerisini yarışlara katılarak gösterdi. Resim konusundaki becerisi onu çok mutlu etti. Sesli, coşkulu şiir okuma etkinliklerinde pek de başarılı olamaması onu sessiz okuma ve anlama çalışmalarına yoğunlaştırdı.

İçedönük öğrencim de dâhil olmak üzere hiçbir öğrencimi başarılı veya başarısız olduğu konularda yanlış yönlendirmedim. Hayata hazırladığımız öğrencilerimizi geçici başarılarla beslersek ileride hayal kırıklığına uğramaları kaçınılmaz olur. Yalandan içi şişirilmiş sınav başarıları çocuklara sadece anlık tatminler sunarlar. Gelecekte ve kendilerinden emin olmaları için kendi gerçekleri ile de yüzleşmeleri gerekir. Bu sebeple, içedönük öğrencimin kendi güçlü ve güçsüz yanlarını objektif bir biçimde değerlendirmesi adına birbirimize karşı hep açık olduk.

İçedönük öğrencim ayrıca zamanla duygu ve düşüncelerini daha rahat aktarmaya başladı. Rahat selam veren, selam alan, hatırlayabildiği ve insanların yüzüne daha rahat bakabilen bir birey haline geldi.

Hiçbir zaman dışadönük öğrencilerim gibi olmadı, ama kendisiyle ilgili oluşturduğu farkındalık sayesinde “ayrılık kaygısı” bozukluğunu yendiği gibi “sosyal fobi” rahatsızlığını da atlattı. Bu basamaklar bizim için çok önemli geçitlerdi. Ayrıca, akademik olarak gün geçtikçe artan bir başarı grafiğine de sahip oldu. Sadece *Görsel Sanatlar* dersinde değil *Matematik*, *Türkçe* ve *Sosyal Bilgiler* gibi temel derslerde de oldukça başarılı sonuçlar elde etti. *Oyun ve Fiziki Etkinlikler* dersinde ise rekabet duygusunu yoğun yaşayan yarışmalara katılacak kadar güven duygusu duyan bir öğrenci oldu.

Sizce içedönük öğrenciniz hayata da meydan okuyabildi mi?

Greenspan ve Salmon (2013) zor çocuklar için “meydan okuyan çocuk” tabirini kullanır. Ben bu süreçte içedönük öğrencimin öncelikle hayatta var olma mücadelesinde, sessiz yapısıyla kendini ifade ederek çevresine meydan okuduğunu gözlemledim. Bu tip çocuklarda gizil bir güç mevcut olmakla beraber bu gücü keşfetmeye dair insanlarda merak uyanmaktadır. Ben de asıl olarak bu süreçte içedönük öğrencimin bende uyandırdığı bu merakın neticesinde zihnimdeki sorulara cevap bulmaya çalıştım. Dolayısıyla, içedönük öğrencim açısından değerlendirdiğimde, “Onun en büyük meydan okuma vakası içedönük ve zor çocuklar hakkında bende öğrenme merakı uyandırabilmesiydi.”

İçedönük öğrencimin herkes tarafından hayretle karşılanan diğer önemli bir meydan okuma vakası ise dördüncü sınıfın ikinci yarısında, ailesinin yeni bir ev satın alıp oraya taşınmak zorunda kaldığında gerçekleşti. Yeni evlerinde o zamana kadar sahip olmadığı ve kendi döşediği bir odası bile mevcuttu. Fakat öğrencim taşındıkları ve okula başladığı üç hafta boyunca ailesine ilkokulu eski okulunda tamamlamak istediğini belirtti. Ne kadar dil döktülse de bu isteğinden vazgeçmeyeceğini ve gerekirse babaannesiyle kalabileceğini anlattı. Bu arada yemek yememe, içine kapanma ve bazı olumsuz duygu durum bozukluğu özelliklerinin yeniden baş göstermesiyle aile bu isteğini kabul edip naklini eski okuluna aldırıldı ve ben de bu öğrencime tekrar kavuşmuş oldum.

Sonuçta birinci sınıfa geri döndüğümde en fazla ayrılık kaygısı bozukluğu yaşayan ve özellikle annesinden ayrı kalamayan bu öğrencim cesur bir karar vermişti ve bu kararının arkasında da durmuştu. Sınıfımız bazen çok sesli veya gürültülü olduğunda öğrencilerimden bir kısmı “*Keşke daha uslu bir sınıfımız olsaydı*” şeklinde bir serzenişte bulunduğu içedönük öğrencim, izin isteyip “*Onlar bu sınıftan hiç ayrı kalmadılar, bu nedenle kıymetini bilmiyorlar*” cevabını vermişti. Bu olay bazı öğretmenler için bir şımarıklık gibi algılsa da içedönük, dışa kapalı öğrencimle yolculuğumu düşündüğümde hem onun hem de benim açımdan büyük bir gelişim basamağıydı.

Bununla birlikte, bu olay içedönük öğrencim hakkında biraz endişe duymama da sebebiyet vermedi diyemem. Çünkü bu olay bir yönüyle içedönük öğrencimin kendi ailesinden ayrılmayı göze alabilmesiyle ilgili özgüvenini yansıtıyordu, diğer yönüyle de ilk öğretmeni olarak onun bana bağımlı olmaya ya da bağlanmaya başladığına ilişkin işaretler içeriyordu. Ben de onunla karşılıklı konuşarak bu durumu birlikte değerlendirmeye karar verdim. Dördüncü sınıfın ikinci yarısıydı, kısaca ilkokulun son dönemiydi ve içedönük öğrencim de bu sınıftan mezun olmayı çok istiyordu. Yeni ilkokulundaki sınıfını ve öğretmenini iyi tanımadığını, onlarla tanışıp kaynaşabilmek (onlarla güvene dayalı ilişkiler kurabilmek) için çok az bir vakti kaldığını ve eğer eski sınıfında ve mahallesinde ilkokula devam ederse çok mutlu olacağını ısrarla dile getirdi. Ona ilkokuldan sonra gideceği ortaokulda nasılsa tüm öğretmen ve arkadaşlarının değişeceğini açıkladığımda ise öğrencim bana o zaman herkesin onun gibi ortaokula yeniden başlamış olacağını ve dolayısıyla da hiç kimsenin ona yeni (gittiği ilkokulun) sınıfındaki gibi garip gözlerle bakmayacağını söyledi. İçedönük öğrencim bu hususu ailesine de defalarca bu şekilde izah etmeye çalıştığını hatırlattı ve sonunda ben de ailesi de aslında onun kendi hayatının gerçeklerine yönelik haklı bir değerlendirme yaptığını fark ettik. Yıllarca babaannesi ve

dedesi ile yakın bir ilişki içinde bulunduğu için de onlara güven duyup onlarla beraber yaşamayı kabullenmesi onun açısından (yeni bir ilkokula gitmekten daha) normaldi. Süreç içerisinde, öğrencim hafta sonları hariç olmak üzere sadece dört buçuk ay ailesinden ayrı kaldı. Daha sonra ise ortaokul için ailesinin yanına tekrar geri gitti ve öğrenimine yeni okulunda devam etti.

İçedönük öğrencinizin dördüncü sınıftan sonraki durumunu da takip etme olanağınız oldu mu?

İçedönük öğrencimle iletişimimde en büyük desteğim onun annesiydi. Yaşadığımız her bir problemden birbirimizi haberdar ettik. Defalarca yüz yüze ve telefonla görüşmeler yaptık; birbirimize güven duygusu içinde bağlarımız da giderek güçlendi. Annesiyle ilişkimiz ve iletişimimiz içedönük öğrencim beşinci sınıfa başladıktan sonra da belli bir süre devam etti. Çünkü beşinci sınıfın ilk günlerinde bu öğrencim yeni ortamında bazı problemler yaşadı. Bu noktada velim vesilesiyle okulunun rehber öğretmeni ile tanışıp durumunu bildirdim. Bu şekilde içedönük öğrencimin durumu ile alakalı görüşmelerimiz ilk iki ay daha sık olmak üzere devam etti. İki ay sonrasında ise her şey en azından bildiğim kadarıyla düzene girdi. Bu arada öğrencim beni belirli aralıklarla ziyaret etmeye devam etti.

İtiraf etmeliyim ki her şeye rağmen özünde olan, onunla doğasından gelen ve onu terk etmeyen mizaç özellikleri, içedönük öğrencimin hayatı boyunca hep var olacak. Jung'ın (2015, s. 111) da ifade ettiği gibi, "Her birey, daima değişen ruh haliyle yeni bir yaşam deneyi ve yeni bir çözüm ya da yeni bir uyum teşebbüsüdür." Önemli olan içedönük öğrencimin toplumda kendi üslubuyla "Ben de varım" demeyi öğrenebilmiş olmasıdır. Daha önemlisi, inanıyorum ki bir öğretmenin bir çocuğun zihninde kendisiyle ilgili bir bilinç uyandırması, bir anlamda onun tüm hayatına bir ışık tutmak olacaktır.

Mesleki Açıdan Kazanımı/Gelişimi Değerlendirme

İçedönük öğrencinizle ilgili deneyimleriniz size mesleki bilgi, beceri veya anlayış bakımından ne tür bir katkı sağladı?

Öncelikle, "zor çocuk" olgusu hakkında önemli kazanımlarım oldu. Örneğin, farklı kaynaklardan (bkz., Cain, 2012; Greenspan ve Salmon, 2013; Laney, 2015; Loehken, 2016; Turecki ve Tonner, 2011) okumalarım neticesinde zor çocuk olgusunun üç farklı şekilde değerlendirildiğini kavradım. Birincisi, herkeste bulunan mizaç özelliklerinden bazılarının olması gerekenden daha fazla veya çok daha az yaşayarak iletişimde, sosyal ilişkilerde, bulunduğu ortamlara adapte olmada ve öğrenmede, bununla birlikte istedik davranış kazanmada problem yaşayan bireydir zor çocuk. İkincisi; doğumundan itibaren ona verilmiş mizaç örüntüsü dâhilinde herkesin kolaylıkla çözebildiği sosyal, iletişimsel veya karar vermeyle ilgili problemleri çözme becerisi bulunmayan ve bu sebeple de problem yaşayan bir bireydir zor çocuk. Üçüncüsü, mizaç tipi dolayısıyla kendine sınır çizen ve tavırlarıyla hayata, çevresine ve kendi dünyasına meydan okuyan bir bireydir zor çocuk.

Selçuk ve Yılmaz (2016, s. 8-9) da mizaç konusuyla ilgili özellikle ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik olarak farklı bir bakış açısı getirmiştir. Onlara göre de davranış kalıplarının temel şekillendiricisi "mizaç" olmakla beraber, "mizaç", "karakter" ve "kişilik" kavramlarının birbiriyle iç içe geçmiş özellikleri bulunmaktadır. Örneğin:

Mizacı bir elma tohumuna, karakteri elma ağacının kalın dallarına, kişiliği ise ağacın tamamına benzetebiliriz. Tohum, şartlar ne olursa olsun, yapısal olarak bir elma ağacının programını ihtiva eder ve var olduğu süreçte hiç bir zaman portakal, kiraz veya limon değil; her zaman elma meyvesi verme potansiyeli taşır. Ancak bu tohumdan gelişecek ağacın (kişiliğin) yeşil, kırmızı, sert, sulu, ekşi vb. nasıl bir meyve vereceği çeşitli

faktörlere (içsel ve dışsal) bağlı olarak değişecektir. Doğal olarak öğrencilerin yaşama bakış açıları, ilgi öncelikleri, motivasyon ve yönelimleri bağlamında yetenek, ilgi, eğilimler, öğrenme biçimleri ya da motivasyonlarını belirleyen en temel çekirdek olan mizaç tipleri; eğitim ya da diğer yollarla hiçbir zaman değişmez. Eğitim yolu ile öğrencimize etki edip değiştirebildiğimiz ve geliştirebildiğimiz yapı ise onun mizacı değil, karakter ve kişiliğidir.

Öğretmenler için bir öğrenci sessizse, ortalama bir başarıya sahipse ve huzur bozucu olaylara karışmıyorsa, genellikle zor bir çocuk olarak algılanmaz. Greenspan ve Salmon'un (2013, s. 138) da vurguladığı gibi: "Maalesef içedönük çocukları farkında olmaksızın kendi kendilerine terk etmek kalplere üzüntü verecek kadar kolaylıkla yapılmaktadır." Bunun yanında eğer öğretmen duyarlı bir öğretmense farklı bireysel özellikleri dikkate alarak farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak çalışır ve çalışmalıdır da. Dolayısıyla, bugüne kadar görmezden gelinmiş bir öğrenci profildir içedönük çocuklar. Belki de bu tip öğrencilerin farkına varılmama sebebi, çok da sorun teşkil etmemeleri ve problemsiz algılanıyor oluşlarıdır. Peki ama:

- Acaba içedönüklerin iç dünyalarında da durum aynı mıdır?
- Neden içedönükler zor çocuk sınıflaması içine dâhil edilmişlerdir?
- İçedönükleri zor yapan sebepler nelerdir?
- İçedönükler mi zordur yahut içinde buldukları konum itibarıyla yaşam mı onlar için zordur?
- Bu durumda bir sınıf öğretmenine düşen sorumluluklar nelerdir?

Ben kendi kendime yaptığım bu tür sorgulamalardan sonra içedönük öğrencimin içinde bulunduğu durumu fark edince aslında sessiz kişiliğinin altında nice çılgınlıklar atıldığını duydum. O çılgınlıklar "*Bana yardım edin*" diyordu, fakat durumu itibarıyla sessizliğe gömülen bu öğrencim için yaşadığı çıkmazları ifade edebilmek imkânsızdı. İşte tam da bu sebeple zor bir çocuktum. Burada karşı karşıya olduğum bu durum karşısında bir sınıf öğretmeni olarak bu öğrencime yönelik takınacağım tutum veya tavır çok önemliydi. Örneğin:

Öğrencimin kendini değerli hissederek daha sosyal, akademik olarak daha başarılı ve her şeyden önemlisi daha mutlu olması için katkıda bulunma sorumluluğunu göze alan bir sınıf öğretmeni olmayı seçmek ya da işleri oluruna bırakıp bu öğrencimi kendi kaderine terk etmek de tercihim olabilirdi.

Tabii ki zor öğrencim için zor olanı seçmek beni mesleki açıdan da çok olgunlaştırdı diyebilirim. Her şeyden önemlisi, içedönük öğrencilerin okul hayatlarının nasıl olması gerektiği hususunda iyi bir anlayış geliştirdiğimi düşünüyorum. Laney'in (2015, s. 20) da vurguladığı gibi:

İlkokula başlamak içedönük çocuklar için büyük bir adımdır. Artan dersler ve baskı onları bunaltabilir. Giderek kolaylaşacağını söyleyerek içedönük çocukları rahatlatmak gerekir ki, zaten öyle de olacaktır. İçedönük çocuklar yeni öğrendikleri bir şey ile zaten bildikleri bir şey arasında bağlantı kurabildiklerinde onu en iyi şekilde öğrenirler. Ve bu öğrendiklerini önceki bilgi ve tecrübelerinin üzerine inşa ederler. Materyaller tek lokmalık, kolay sindirilebilir bölümler halinde olduğunda en iyi şekilde öğrenirler. Temel şeyleri yaratıcı yollarla bol tekrar yaparak öğrenirler. İçedönük çocuklar matematik için kullanılan kısa süreli hafızaları güçlü olmadığından toplama çıkarma yaparken ve çarpım tablosunu ezberlerken pek çok kez alıştırma yapmaya ihtiyaç duyarlar. Hala sınıftaki uyarılarla başa çıkmaya çalıştıklarından, bu temelleri öğrenmekte biraz yavaş olabilirler. Ama kendi ayakları üzerinde durmaya başladıklarında (üçüncü sınıf civarında) geri çekilin ve onların işi ele almasına izin verin. Pek çok içedönük çocuk bu aşamada öğrenmeyi gerçekten sevmeye başlar. En büyük sıkıntıları seslerini çıkarıp bildiklerini göstermektir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 14 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapan Serap Öğretmenin içedönük öğrencisiyle alakalı sorun olarak gördüğü bir durumu fark etmesinin ardından bu duruma ilişkin izlediği süreç ve bu süreçte sahip olduğu deneyimleri incelenmiştir. Bu süreç ortalama dört yıl sürmüş olmakla birlikte neticesinde içedönük öğrencisini mezun eden Serap Öğretmen istediği hedeflere ulaşmış olduğunu düşünmektedir. Bu çalışmadan elde edilen veriler birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir.

Birincisi, dışadönüklerin çok rağbet gördüğü dünyamızda var olan içedönük çocukların farkına varmalı ve onları değiştirmeye kalkmadan olduğu gibi kabul etmeyi öğrenmeliyiz. Çünkü bütün zor çocukların önemsenmesi gereken bazı kişilik özellikleri vardır. Örneğin, içe kapanık, sessiz, kaygılı ve ne yapacağını bilemeyen bir içedönük öğrenci için fark edilmek, anlaşıldığını hissetmek ve etrafındakilere güvenmek kadar huzur verici başka bir sınıf veya okul ortamı olamaz. Ancak böyle bir sınıf ortamında içedönük bir çocuğun kişiliğine uygun bir öğretim söz konusu olabilir. Bu durum diğer bütün zor çocuk tipleri için de geçerlidir.

Bu nedenle, bu çalışmada olduğu gibi her zor çocuk tipine ilişkin olarak gerçekleştirilecek kapsamlı anlatı araştırmalarına ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmenlerin bu tür kişisel deneyimlerini derinlemesine analiz eden anlatı araştırmalarının, hem öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde hem de uygulamadaki öğretmenlere bir ışık tutması bakımından önemli bir pedagojik işleve sahip olma potansiyelleri bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, anlatı araştırmaları benzer bir olguyla yüzleşen veya gelecekte yüzleşme olasılığı bulunan başkaları için o olgu hakkında derinlikli ve kapsamlı bir anlayış geliştirme imkânı/fırsatı sunarlar. Örneğin, bu çalışmada Serap Öğretmen içedönük öğrencisinin en güçlü anlatım yollarından biri olarak onun resim yapma yeteneğini keşfetmiştir. Bu yönüyle Serap Öğretmen, içedönük öğrencisinin çizdiği resimleri onun kişiliğini yansıtmada ve onun iç dünyasını kendine özgü bir üslupla dışa vurmada önemli bir anlatım ya da ifade etme aracı olarak değerlendirmiştir.

Alanyazında da resimsel faaliyetler esnasında her çocuğun kendi anlatım ve yorumuyla bize yalnızca resimsel bir ifade sunmasının ötesinde kendine ve yakın çevresine ait önemli bilgileri de açığa çıkardığı vurgulanmaktadır. Serin'in (2003, s. 18) de ifade ettiği gibi, "Çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir." Bu yönüyle resimler, çocukların iç dünyasına ulaşmada bir anahtar ya da mercek görevi görürler. Örneğin, Akbulut ve Saban (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ilkokul üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören (9-11 yaş grubunda olan) toplam 80 öğrencinin "şiddet" olgusuyla ilgili algıları çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler en fazla aile ortamında gerçekleşen fiziksel şiddet durumuyla ilgili resimler çizmişlerdir. Ayrıca, çizdikleri bu resimlerde fiziksel şiddeti en çok uygulayan kişi olarak "baba" figürünü, şiddete en çok maruz kalan kişiler olarak da "erkek çocuk" ve "anne" figürlerini yansıtmışlardır.

Ersoy ve Türkkan (2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise 23 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin internet algıları yaptıkları resimler ve bu resimler hakkında yazılı veya sözel olarak sundukları yorumlar aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin çoğunun interneti araştırma yapmak veya oyun oynamak amacıyla kullandığı (bu temalar bağlamında resim çizdiği) görülmüştür. Birkaç öğrenci de "hayalimdeki internet" temasıyla ilişkilendirilen resimler çizmiştir. Bu tema altında, ailesinde görme engeli bulunan bir öğrencinin çizdiği resim ve bu resim için sunduğu açıklama ise onun resim yoluyla internetin sosyal eşitlik/adalet ilkesine nasıl hizmet edebileceğini vurgulaması bakımından oldukça anlamlıdır. Bu öğrenci çizdiği resimde (ve resmine ilişkin yaptığı yorumlarda), interneti görme engellilerin de kullanabilmesi amacıyla kendisini internette

kitap okuyur olarak ve daha sonra da bu kitabın internetteki bir program vasıtasıyla kaydedilerek görme engelliler tarafından dinleniyor olarak hayal etmiştir.

Serap Öğretmen de içedönük öğrencisinin resim yeteneğine odaklanarak onu anlamaya çalışmıştır. Ancak Serap Öğretmen, ayrıca, sınıftaki diğer öğrencilerin içedönük öğrencisinin yaptığı resimlere yorum yapmalarını da özendirmiştir. Sınıfta içedönük öğrencisiyle birlikte seçtiği bazı resimler üzerinde akran yorumlamalarına/paylaşımına fırsat tanımıştır. Bazı resimleri de sınıf panolarında veya okul koridorlarında sergileyerek içedönük öğrencisinin özgüveninin gelişmesine önemli bir katkı sağlamıştır. Bütün bu uygulamalar sınıfındaki içedönük öğrencisinin “sosyal kabulü” açısından da önemli bir rol oynamıştır. Dolayısıyla, Serap Öğretmenin içedönük öğrencisine karşı sergilediği olumlu tutumu ve bu bağlamda gerçekleştirdiği bütün sınıf-içi ve sınıf-dışı uygulamaları, akranların da kendilerinden farklı bir öğrenciyi anlaması (onun özelliklerinin/yeteneklerinin farkında olması) ve onu kabul etmesi bakımından kilit bir rol oynamıştır. Ulusal alanyazında kaynaştırma öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı çalışmalar (bkz. Kargin ve Baydık, 2002; Koçbeker-Eid, Saban ve Uygun, 2017) da akran farkındalığı ve kabulü açısından öğretmen faktörüne önemli vurgu yapmaktadırlar.

Bu çalışmada öne çıkan diğer önemli bir konu da zor çocuklarla ilgili uygulamalarda okul-aile işbirliği bağlamında öğretmen-veli işbirliğinin sağlanmasının önemi ve bu işbirliğin sunduğu avantajdır. Örneğin, bu çalışmada Serap Öğretmen içedönük öğrencisini daha iyi tanımak amacıyla onun ev ortamına ait bilgileri annesiyle yaptığı görüşmelerle elde etmiş ve bu bilgileri sürekli olarak güncellemiştir. Ayrıca, bu öğrencinin annesi de Serap Öğretmenle işbirliğine giderek çocuğuna ev ortamında nasıl daha iyi davranılacağı hakkında öğretmenin yardımını sorgulamıştır. Diğer bir anlatımla, hem veli hem de öğretmen içedönük öğrenciyi birlikte kurdukları işbirliği sayesinde desteklemişlerdir. Bu bağlamda, Serap Öğretmenin anneyi tanımlamak için kullandığı ifade bu tür bir işbirliğin sürdürülebilir olması bakımından oldukça manidardır: “Öğrencimin yaşadığı problemlere veya zorluklara karşı velimin sergilediği önyargısız ve uzlaşmacı tavır, her zaman adımlarımızı daha ileri atmamıza vesile oldu.”

Ulusal alanyazında da öğretmen-veli işbirliğinin önemli olduğu ancak bazı velilerin bu işbirliğin tesisi için genellikle isteksiz veya pasif davrandığı (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), bu işbirliğin genellikle düşük düzeyde gerçekleştiği (Şad ve Gürbüzürk, 2013), ancak böyle bir işbirliğin kurulması durumunda çocukların okula karşı tutumlarında ve akademik başarılarında olumlu etkilerinin görüldüğü (Kaplan, Öztürk ve Ertör, 2013; Yıldırım ve Dönmez, 2008) ve bu nedenle de velilerin eğitim sürecini nasıl destekleyecekleri hususunda eğitilmeleri gerektiği (Özbaş, 2013) vurgulanmıştır.

Bu çalışmaya göre, içedönük öğrencilerin en önemli zorluklarından birisi güven duydukları yakınlarına (örneğin, annelerine) veya diğer yetişkinlere (örneğin, sınıf öğretmenlerine) bağlanmaları/bağımlı olmaları ve onlardan ayrılma kaygısı taşımalarıdır. Bu durum, göreceli olarak bütün çocuklar için geçerli olsa da içedönük çocuklar açısından büyük önem arz etmektedir, çünkü ayrılık kaygısının zamanla üstesinden gelinmiş olsa bile bu kaygının içedönük çocuklarda yeniden yaşanması söz konusu olabilmektedir. Burada önemli olan husus, içedönük çocukların yakınlarına veya diğer yetişkinlere güvenli bağlanmayı (kişiliklerinin bir parçası olarak) geliştirebilmelerinin sağlanmasıdır, çünkü güvensiz bağlanma ile yüksek düzeyde ayrılma endişesi/kaygısı taşıma arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Metin Aslan, 2016). Diğer bir anlatımla, Marcus ve Kramer (2001; akt., Metin Aslan, 2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da vurgulandığı üzere, güvenli bağlanma ile sosyal girişim arasında pozitif, güvensiz bağlanma ile sosyal girişim arasında ise negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Bu çalışma, aynı zamanda “anlatı araştırması” deseninin uygulanışıyla ilgili ulusal alanyazına önemli bir katkı getirmektedir. Nitekim uluslararası alanyazında bu desenle gerçekleştirilen çok sayıda nitel çalışmaya rastlanmasına rağmen ulusal alanyazında bu tür çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Ulusal alanyazın taraması neticesinde rastlanan bir anlatı araştırmasında (Ersoy ve Bozkurt, 2015), yaklaşık 40 yıllık bir mesleki deneyime sahip olan bir sınıf öğretmenin sınıfında kum havuzuyla başlayan ve etkileşimli tahtaya kadar uzanan teknoloji kullanma serüveni yine bu öğretmenin aktardığı hikâyeler aracılığıyla incelenmiştir.

Koçbeker Eid, Saban ve Aycan (2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir anlatı araştırmasında ise aynı zamanda çalışmanın üçüncü yazarı da olan bedensel engelli bir sınıf öğretmenin (Emine Öğretmen) yaşam öyküsü bir dizi yarı-yapılandırılmış görüşmelerle incelenmiş ve bu yaşam-öyküsü bağlamında edinilen katılımcı deneyimlerinin kaynaştırma uygulaması açısından doğurguları tartışılmıştır. Örneğin, Emine Öğretmen’e göre, “Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için bu kavramın hem engelli öğrencileri hem de engelli eğitimcileri (öğretmen, yönetici, vb.) rol modelleri olarak kapsayacak şekilde yeniden tanımlanması gerekmektedir.”

Sonuç olarak, eğer anlatı araştırmalarının pedagojik gücünden (bireylerin belli bir olguya ilişkin sahip oldukları deneyimleri kendi hikâyeleri aracılığıyla başkalarıyla paylaşması esasına dayanan pedagojik avantajdan) faydalanmak isteniyorsa, eğitim alanında çalışacak araştırmacıların da bu araştırma deseninde bilgi ve beceri kazanmaları teşvik edilmelidir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı ise Serap Öğretmenin içedönük öğrencisiyle ilgili deneyimlerinin ve bu deneyimlerine ilişkin hikâyelerinin süreç devam ediyor (boylamsal olarak) değil, süreç bittikten iki yıl sonra (onun geriye dönük hatıralarına dayalı olarak) çalışılmış olmasıdır. Her ne kadar Serap Öğretmen içedönük öğrencisiyle ilgili günlükler tutmuş ve bu günlüklerin içerikleri de kendisiyle gerçekleştirilen görüşmelerde sohbet konusu yapılmış olmasına (görüşme sorularının oluşturulmasında kullanılmasına) rağmen, bu durumun boylamsal olarak gerçekleştirilecek anlatı araştırmalarının sağlayacağı avantajlarla kıyaslanamaz nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, anlatı araştırmacılarının bu hususu göz önünde bulundurmaları büyük önem arz etmektedir.

Kaynaklar / References

- Akbulut, M. G. ve Saban, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin şiddetle ilgili algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1 (1), 21-37.
- Austin, V. C. ve Sciarra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (Çev.: M. Özakaş). Ankara: Nobel.
- Cain, S. (2012). *Sakinler de kazanır* (Çev.: İ. Çetin). İstanbul: Optimist.
- Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Condon, M. ve Ruth-Sahd, L. (2013). Responding to introverted and shy students: Best practice guidelines for educators and advisors. *Open Journal of Nursing*, 3, 503-515.
- Connelly, F. M. ve Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Demir, G. Ö. (2009). Sosyal fobinin etiolojisinin incelenmesi adına gerçekleştirilen araştırmalara genel bir bakış. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 4 (1), 102-123.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 72-77.
- Erkuş, A. (2015). "Nitel" ve türevleri ("alternatif ölçme", "çoklu" ve "duygusal zekâ"): Ne, niçin ve nereye doğru? *İlköğretim Online*, 14 (3), 1-17.
- Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2015). Understanding an elementary school teacher's journey of using technology in the classroom from sand table to interactive whiteboard. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8 (1), 1-20.
- Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 237-277). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8 (1), 57-73.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1 (1), 1-22.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. (Çev.: E. Kılıç). İstanbul: Alfa.
- Greene, R. W. (2015). *Zor çocukları anlamak* (Çev.: A. Dağlı). Ankara: Net Kitap.
- Greenspan, S. I. ve Salmon, J. (2013). *Meydan okuyan çocuk* (Çev.: İ. Ersevim). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types: The collected works of Carl G. Jung*. New Jersey: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (2015). *Kişiliğin gelişimi* (Çev.: D. Olgaç). İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Kaplan, A., Öztürk, M. ve Ertör, E. (2013). Aile ziyaretlerinin öğrencilerin okuluna ve ailesine yönelik tutumuna etkisi. *Millî Eğitim*, 200, 189-199.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli olmayan öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişken açısından incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 27-39.

- Kayaoğlu, M. N. (2013). Impact of extroversion and introversion on language-learning behaviors. *Social Behavior and Personality*, 41 (5), 819-826.
- Koçbeker Eid, B. N., Saban, A. ve Aycan, E. (21-23 Mayıs, 2009). Bedensel engelli bir sınıf öğretmeninin yaşam öyküsü ve kaynaştırma eğitimi açısından doğurguları. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (ss. 1250-1261), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Koçbeker-Eid, B. N., Saban, A. ve Uygun, N. (2017). İlkokullarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran farkındalığı ve kabulü. İçinde, Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (ss. 503-513). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Laney, M. O. (2015). *İçedönük çocuklar* (Çev.: D. Dalgakıran). İstanbul: Doğan Kitap.
- Loehken, S. (2016). *İçedönüklerin sessiz gücü*. (Çev.: E. Aktaş). İstanbul: Paloma Yayınevi.
- Mamchur, C. (1996). *A teacher's guide to cognitive type theory and learning style*. Alexandria: ASCD.
- Metin Aslan, Ö. (2016). Davranışsal ketlenme, sosyal içedönüklük, utangaçlık ve sosyal ilgisizlik üzerine bir derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 487-511.
- Nussbaum, E. M. (2002). How introverts versus extroverts approach small-group argumentative discussions. *Elementary School Journal*, 102 (3), 183-197.
- Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 61-78.
- Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26 (120), 3-7.
- Roy, F. T. ve Arthur, H. P. (1998). Feedback and self-efficacy, arousal, and performance of introverts and extraverts. *Psychological Reports*, 82 (3), 707-716.
- Saban, A. (2000). Professional growth through self-reflection and writing. *Education*, 120 (3), 512-518.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schmeck, R. R. ve Lockhart, D. (1983). Introverts and extraverts require different learning environments. *Educational Leadership*, 40 (5), 54-55.
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E. D. (2016). *Rehber benim*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Serin, A. Y. (2003). Bir iletişim aracı olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (302), 17-23.
- Sparka, A., Stansmoreb, T. ve O'Connora, P. (2018). The failure of introverts to emerge as leaders: The role of forecasted affect. *Personality and Individual Differences*, 121, 84-88.
- Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 13 (2), 993-1011.
- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin yetenekleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekli Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 166-175.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Turecki, S. ve Tonner, L. (2011). *Anne, baba ve eğitimciler için zor çocuk* (Çev.: B. Büyükkal). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Warfield, H. (2018). FAQs about temperament and personality types. Online accessible at: <http://www.selfgrowth.com/articles/Warfield3.html> (Access date: 12/02/2018).

Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.

İnternet Kaynakları

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 28/10/2017)

www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi: 14/09/2017)

www.ulakbim.gov.tr/yeniweb/ulakkesif/ (Erişim Tarihi: 28/10/2017)

www.unicef.org/turkey (Erişim Tarihi: 14/09/2017)

Yazar

Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. 1988 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ)* programından mezun oldu. Ohio Üniversitesinde 1993 yılında yüksek lisansını ve 1997 yılında da doktorasını EPÖ alanında tamamladı. Aynı alanda 2004 yılında Doçent ve 2009 yılında da Profesör oldu. İlgili alanları arasında, öğretmen yetiştirme, eğitimsel olgulara ilişkin metaforik algılar, nitel araştırma, öğrenme kuramları, vb. bulunmaktadır.

Serap SARIÇELİK, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programında yüksek lisans öğrencisidir

İletişim

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Meram/Konya,
e-mail:ahmet_saban@yahoo.com

Serap SARIÇELİK, Hanefi AYTEKİN İlkokulu, Meram/Konya, e-mail:serapkut@gmail.com

Summary

Purpose. Education cannot be accomplished without taking into consideration the personal types of children. Educators think that some personal types are more challenging than others. It is claimed that the introverted person falls within one of the difficult personal types. This study examined a primary teacher's (Serap) effort to recognize and reach an introverted student in her classroom based on her own experiences. In this regard, the present study is an attempt to raise awareness about difficult and introverted children. Specifically the following five questions were the focus of the study: (1) How did Teacher Serap recognize her introverted student? (2) How did she realize that the student was introverted? (3) How did she reach her introverted student? (4) How did she contribute to the development of her introverted student? (5) How did her experiences with the introverted student contribute to her profession?

Method. The study was conducted within the scope of the "narrative research" methodology, one of the qualitative research designs. Narratives are defined as the ways through which people transfer their individual (and internally filtered) experiences to others. The main purpose of a narrative research is to examine the ways through which individuals experience the world and reality by analyzing their own personal stories. From this point of view, the present study examined Teacher Serap's experiences with an introverted student in her classroom through her own personal stories and the changes that these experiences caused both in the introverted student and her profession.

Teacher Serap has 14 years of teaching experience. She graduated from the primary education program of Selcuk University in 2003. In the 2003-2004 school year, she was appointed as a primary teacher and worked in a village of Bingöl city. Later, she worked for two years in a village primary school of Konya. Then she was appointed to a primary school in the city center of Konya, where she still teaches.

Data were collected through a series of semi-structured interviews. After each interview was transcribed, feedback from the participant was obtained through e-mails and new interviews were conducted about the issues that were not clear enough. In addition, after finishing the writing of the research report, Teacher Serap was invited to indicate her opinions on the entire report.

During the interviews a total of 12 open-ended questions were asked to Teacher Serap. These questions include the following: (1) How did you notice that you have an introverted student in your classroom? (2) Can you exemplify your grouping strategy that you use in your classroom? (3) How did you decide that your student was an introverted student? (4) Can you briefly evaluate your approach to the introverted student in the first two years? (5) How did you reach your introverted student? (6) Can you give examples of the activities that you used in and out of the classroom with respect to the introverted student? (7) How do you evaluate the influence of your experiences with the introverted student on the whole culture of your classroom? (8) Can you share a special moment that you had with your introverted student during in-class activities? (9) How did your introverted student's personal development result? (10) In your opinion, was your introverted student also able to challenge his life? (11) Were you able to follow your introverted student after his graduation of the primary school? (12) How did your experience with the introverted student contribute to your professional knowledge, skills or understanding?

Data were reorganized around the sub-questions (themes) of the study and presented in a chronological framework.

Findings. The data obtained within the framework of 12 open-ended questions were presented under five themes. They include: (1) *recognizing the introverted student*, (2) *getting to know the introverted student*, (3) *reaching the introverted student*, (4) *tracing the changes in the introverted student*, and (5) *evaluating the professional attainments based on the experiences with the introverted student*.

Teacher Serap emphasized that she recognized the introverted student as a result of her grouping strategy that she used in the classroom. For example, out of 27 students in the classroom, two were inclusion students, six were the children who were over-spoiled by their families, thirteen were the children who were suppressed or exposed to violence by their families, five were compatible students who always fulfilled the assigned tasks without any resistance and one (introverted) student who was difficult to reach.

Teacher Serap's effort to know her introverted student began by asking herself the following question: "Was this student just a silent student or was he a different student with some unique personality traits and/or problems?"

For example, in the interviews with the introverted student's mother, Teacher Serap identified the following characteristics of her introverted student: "He has trouble doing his homework and sometimes refuses to do homework.", "He does not have a sense of time. When he is doing his favorite activities (such as watching TV or painting), he does not realize that the time is over.", "He has difficulty to focus on reading books.", "When/if he disagrees with his sisters, he cannot find any solution and closes himself to others.", "It is very hard to know what/how he feels about any event because he does not open his feelings or share his thoughts with people. He speaks briefly and insensitively.", "He sometimes has intense crying crises.", "He does not like surprises, his relations with the guests/visitors are very weak.", "He does not accept and resists anything that develops spontaneously or unexpectedly.", "He has a fear of leaving from his mother or grandmother. He has a problem of trust.", "His social relationships are very weak, he is very detached in his relation with relatives."

The process that Teacher Serap used with her introverted student includes the following seven stages: *The first stage:* Being aware of the presence of a difficult (introverted) student in her classroom and not knowing how to help him. *The second stage:* Collecting and reading different sources about difficult and introverted students. *The third stage:* Trying to understand the introverted student's situation through observations in the classroom. *The fourth stage:* Interviewing with the introverted student's mother and understanding his situation at home. *The fifth stage:* Identifying the introverted student's needs and setting goals and objectives accordingly. *The sixth stage:* Ensuring that the introverted student attains positive and lasting achievements in line with the goals and objectives of courses. *The seventh stage:* Monitoring and evaluating the whole process.

With respect to the themes of *tracing the changes in the introverted student* and *evaluating the professional attainments*, Teacher Serap believes that she has achieved her desired goals for her introverted student and developed an invaluable understanding about the phenomenon of difficult children.

Conclusion. This study concludes that there is a need for comprehensive narrative research studies to be carried out on other types of difficult children. This is to say that narrative research studies have the opportunity to develop a deep and comprehensive understanding of the phenomenon for those who confront a same/similar phenomenon in their current practices (e.g. practicing primary teachers) or those who are likely to confront it in the near future (e.g. prospective primary teachers).