

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi:
Mentörlük / Professional Development of a Teacher Providing Special Education Support Service:
Mentoring

Elif Akay, Hasan Gürgür

Yabancı Dil Öğretmenliği Eğitiminde Tasarım Yapararak Teknolojiyi Öğrenme Yaklaşımının Araştırılması:
İşbirlikli ve Yansıtıcı Deneyimler / Investigating Learning Technology By Design Approach in Pre-Service
Language Teacher Education: Collaborative and Reflective Experiences

Asuman Aşık, Burtay Hatice Eroğlu İnce, Arzu Şarlıanoğlu Vural

Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi /
Examining the Emergent Literacy Experiences of a Preschool Child with Hearing Loss

Hilal Atlar, Yıldız Uzun

Uygulama Okulları Nasıl Fark Yaratır? Uygulama Okulu Özelliklerinin Öğretmen Adaylarının Mesleki
Gelişimlerine Katkısı / What Difference does Placement School Make? Contribution of School
Characteristics to Professional Growth of Pre-Service Teachers

Koray Kasapoğlu, Ali Yıldırım

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik
Uygulaması Deneyimlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Çözümleme / Examining the Teaching
Practice Experiences of Students of Karabuk University Faculty of Literature Having Participated in
Pedagogical Formation Certification Program: A Phenomenological Analysis

Ali Çağatay Kılınç, Bahadır Kılcan, Osman Çepni

Kopya Çekmenin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Durum Çalışması / A Case Study on the Evaluation of the
Cheating

Bilgen Kırıl

Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Becerisi Kazandırmada Öğretmenin Rolü: Fransa-Türkiye
Örnekleriyle Öğretmen Görüşleri / The Role of The Teacher in Building Intercultural Communication
Skills in Foreign Language Teaching: Teachers' Views with Examples from France and Turkey

Gizem Köşker, Gülnihal Gülmez

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

Index Copernicus

Google Akademik

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 31 Mart 2018

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Editörler / Technical Editors

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Işın Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- Ayhan Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Aytaç Kurtuluş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Bahtiyar Eraslan Çapan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Beyhan Nazlı Koçber Eid, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Çiğdem Kılıç, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
E. Aysin Şenel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ebru Oğuz, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Emel Güvey Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Engin Karahan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Esra Bozkurt Altan, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Figen Ünal Çolak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Filiz Akar, Bozok Üniversitesi, Türkiye
Gonca Ekşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye
H. Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
H. Pelin Karasu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hilmi Demiral, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Hıdır Karaduman, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
İlkay Demir, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Meral Ören, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Nurdan Cankuvvet Aykut, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nuriye Semerci, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue (devam / continued)

Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Ramazan Sağ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Rıdvan Tunçel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

S. İpek Kuru Gönen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Sibel Dal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye

Şirin İlkörücü, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Sultan Bilge Keskinliç Kara, İstanbul Sebhattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Tuba Ada, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Vedat Aktepe, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniveritesi, Türkiye

Yusuf Cerit, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

- Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi:
Mentörlük / Professional Development of a Teacher Providing Special Education Support Service: Mentoring
Elif Akay, Hasan Gürgür 9-36
- Investigating Learning Technology by Design Approach in Pre-Service Language Teacher Education:
Collaborative and Reflective Experiences / Yabancı Dil Öğretmenliği Eğitiminde Tasarım Yaparak
Teknolojiyi Öğrenme Yaklaşımının Araştırılması: İşbirlikli ve Yansıtıcı Deneyimler
Asuman Aşık, Burtay Hatice Eroğlu İnce, Arzu Şarlanoğlu Vural 37-53
- Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi
/ Examining the Emergent Literacy Experiences of a Preschool Child with Hearing Loss
Hilal Atlar, Yıldız Uzun 54-89
- What Difference does Placement School Make? Contribution of School Characteristics to Professional
Growth of Pre-Service Teachers / Uygulama Okulları Nasıl Fark Yaratır? Uygulama Okulu Özelliklerinin
Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Katkısı
Koray Kasapoğlu, Ali Yıldırım 90-112
- Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin
Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Çözümleme / Examining the
Teaching Practice Experiences of Students of Karabuk University Faculty of Literature Having Participated in
Pedagogical Formation Certification Program: A Phenomenological Analysis
Ali Çağatay Kılınç, Bahadır Kılcan, Osman Çepni 113-132
- Kopya Çekmenin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Durum Çalışması / A Case Study on the Evaluation of the
Cheating
Bilgen Kırıl 133-156
- The Role of The Teacher in Building Intercultural Communication Skills in Foreign Language
Teaching: Teachers' Views with Examples from France and Turkey / Yabancı Dil Öğretiminde
Kültürlerarası İletişim Becerisi Kazandırmada Öğretmenin Rolü: Fransa-Türkiye Örnekleriyle Öğretmen
Görüşleri
Gizem Köşker, Gülnihal Gülmez 157-171

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi / Investigation of Texts and Images in Life Science Textbooks in Terms of Values

Talip Öztürk, Zeynep Sude Özkan 172-204

Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimleri ve Okulu Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri / Views of the School Administrators on Their Own Professional Development and Their Leadership Behaviours for the School Improvement

Soner Polat, Celal Teyyar Uğurlu, Mualla Bilgin Aksu..... 205-224

İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması / Understanding an Introverted Child: A Narrative Study

Ahmet Saban, Serap Sarıçelik 225-252

Velilerin Penceresinden Öğrencilerin Eğitim Hayatı (Anılar Bağlamında Nitel Bir Analiz) / Education Life of Students from Parents' Perspective (A Qualitative Analysis in the Context of Memories)

Erdal Toprakçı, Deniz Gülmez..... 253-275

An (Distinctive) Example of Strengthening a Validity: Self-evaluation of the School Based Action Research / Geçerliği Güçlendirme Örneği: Okul Temelli Eylem Araştırması Projesinin Öz Değerlendirmesi

Yıldız Uzuner 276-296

Kadına Yönelik Şiddet: Cinayet Haberi Çözümlemesi / Violence Against Women: Analysis of Murder News

Ferhan Gündüz.....297-318

Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi: Mentörlük*

Professional Development of a Teacher Providing Special Education Support Service: Mentoring

Elif Akay[†]
Hasan Gürgür^{**}

To cite this article/Atf için:

Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m

Öz. Öğretmenlerin hızlı ve sürekli gelişen akademik ve teknolojik yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için mesleki gelişim hizmetine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu mesleki gelişim uygulamalarından biri öğretmenlere mentörlük hizmetidir. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesidir. Bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Katılımcılar araştırmacı, destek eğitim öğretmeni, işitme engelli dördüncü sınıf öğrencileri, geçerlik komitesi üyeleri ve genel eğitim öğretmenidir. Araştırma verileri; gözlemler, görüşmeler araştırma günlüğü, belgeler ve süreç ürünleriyle toplanmıştır. Veriler, araştırma sürecinde ve sonrasında sistematik ve eleştirel bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamlarında görev yapacak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, bireysel gereksinimlere odaklı bir şekilde desteklenmesi gerektiği önerilebilir. Mentörlük yeterlikleri belirlenerek kaynaştırma ortamında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim yaklaşımı olarak mentörlük uygulamalarıyla desteklenmesine yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmetleri, mesleki gelişim, mentörlük, işitme engelliler.

Abstract. Mentorship provided to increase special education teachers' theoretical knowledge and to better their teaching practice is expected to positively contribute to the quality of educational practice. The aim of this research is to evaluate the mentoring process designed for the professional development of a teacher providing special education support services to students with hearing impairment in an inclusion setting. This study is action research. The participants are the researcher, supported teacher, two hearing impaired students, validity committee and general education teacher. Data has been collected from observations, interviews, researcher diary, documents, and process products. Systematic and critical analysis of data both during and after the research process. Based on research findings, one can suggest that professional development process of teachers who will work in inclusion settings be focused on their individual needs and relevant regulations be arranged in order to support their development through mentoring process.

Keywords: Inclusion practice, special education support services, professional development, mentoring, the hearing impaired.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2018

Düzeltilme Tarihi: 26.02.2018

Kabul Tarihi: 20.03.2018

* Bu makale Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'na kabul edilen 1501E014 nolu proje kapsamında desteklenmiştir. "Kaynaştırma Ortamında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Eğitimciye Yönelik Mentörlük Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

[†] Sorumlu Yazar / Correspondence: Dr. Elif AKAY, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir / Türkiye. e-mail: elifakay@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>

^{**} Anadolu Üniversitesi, e-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4016-4048>

Giriş

Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim ortamlarındaki eğitim öğretim sürecine, gerekli destek ve düzenlemelerle dahil olması olarak tanımlanmaktadır (Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood ve Neve, 2010). Uzun yıllardır gerçekleştirilen araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere akademik ve sosyal yeterlikler boyutunda çok yönlü katkılar sağladığını göstermektedir (Ör. Berndsen ve Luckner, 2012; Ünay, 2012).

İşitme engelli öğrenciler açısından bakıldığında kaynaştırmanın dil ve iletişim becerilerine katkıları ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ör. Akay, 2011; Antia, Jones ve Luckner, 2011; Gürgür ve Uzuner, 2011). Sözü edilen katkıların sağlanabilmesi için kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir takım ön koşullar bulunmaktadır. İşitme engelli öğrenciler için bu önkoşullar; eğitim ortamı, program, eğitim öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda uyarlamaların gerçekleştirilmesi ve destek özel eğitim hizmetlerinin (DÖEH) sunulması şeklinde sıralanmaktadır (Loreman, Forlin, Chambers, Sharma ve Deppeler, 2014; Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010).

Ön koşullardan biri olan DÖEH; işitme engeli olan ve olmayan öğrencilere bireysel gereksinimleri doğrultusunda, özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf içinde veya dışında ek hizmetlerin sunulması şeklinde tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010). Nitelikli DÖEH için ise sıkı bir ekip çalışmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sibon-Macarro, Abou-Rjaily, Stoddard, Sandigo, Peterson ve Ross, 2014). Dolayısıyla özel ve genel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içerisinde DÖEH'yi planlanmaları, sunmaları ve değerlendirmeleri bu hizmetlerin yararlı olması açısından çok önemlidir.

Kaynaştırma uygulamalarının genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerine yeni rol ve sorumluluklar getirdiği görülmektedir. Bu yeni rol ve sorumluluklar özellikle her iki öğretmen grubunun işbirliği ile ekip çalışması yaparak, sınıf içi ve dışı destek hizmetleri sunmaları durumunda ortaya çıkmaktadır (Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010). Alanyazında, yeni sorumluluklarla kaynaştırma ortamlarına katılan özel eğitim öğretmenlerinin; rol ve sorumluluk karmaşası, iş yükü, işbirliğinden ve mesleki gelişim fırsatlarından yoksun olma gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Bu sorunların kaynaştırma uygulamalarının niteliğini ve başarısını azaltabileceği çeşitli araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Griffin, Winn, Otis-Wilborn ve Kilgore, 2003; Gürgür ve Uzuner 2011). Araştırmalar, işitme engelliler öğretmenlerinin özel eğitim okulu ya da sınıflarında çalışıp deneyim kazanmalarıyla birlikte, kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunabilmeleri için mesleki gelişim sürecinden geçmeleri gerektiğini göstermektedir (Farouk, 2014; Lenihan, 2010). DÖEH sunan özel eğitim öğretmenlerinin etkili iletişim kurma, genel eğitim öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışma ve genel eğitim ortamının işleyişini bilme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir (O'Gorman ve Drudy, 2011; Swanson Gehrke ve Murri, 2006). Öğretmenlerin DÖEH'nin planlanması ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenini yönlendirme, sınıftaki öğrencilerin grup ve bireysel gereksinimlerini karşılama, destekleyici materyalleri programı gözden geçirerek hazırlama gibi yeterliklere de sahip olmaları beklenmektedir (Chambers, 2015; Voltz, Sims ve Nelson, 2011). Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunmak üzere görev yapacak işitme engelliler öğretmenleri, özel eğitim sınıflarında çalışmak üzere yetiştirilmektedir. Kaynaştırma ortamları ise öğretmenlerin yeni rol ve sorumlulukları nedeniyle farklı yeterlikler gerektirmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesinde kazandıkları yeterliklerle mesleklerini yürüten özel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında DÖEH sunabilmelerine yönelik mesleki gelişim gereksinimleri öne çıkmaktadır.

Mesleki gelişim; etkili öğrenme ve öğretme ortamları sağlamak için öğretmenlerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini eğitim alanında yapılan yenilikler doğrultusunda destekleyen süreç şeklinde

tanımlanmaktadır (Orland-Barak, 2010). Öğretmenlerin, son yıllarda hızlı ve sürekli gelişen akademik ve teknolojik yeniliklere uyum sağlamaları için potansiyellerine, yaşlarına ve deneyimlerine bakılmaksızın yaşam boyu öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Hunzicker, 2011). Bu amacın gerçekleştirilmesi için kısa süreli ve büyük gruplarla yapılan seminerler yerine, öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlediği ve deneyimli bir kişi tarafından birebir desteklendiği, bireysel gereksinimlere odaklı mesleki gelişim yaklaşımları önerilmektedir (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010). Eğitim bilimleri ile ilgili mentörlük bu yaklaşımlardan biridir. Ingersol ve Strong (2011), mentörlüğü aynı meslekte çalışan daha deneyimli öğretmenin planlama, uygulama, değerlendirmeye yönelik deneyimi az olan öğretmeni mesleki yönden desteklemesi olarak tanımlamakta; Hudson (2013), mentörlüğün yansıtma ve karşılıklı etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği bir öğrenme-öğretme süreci şeklinde betimlemektedir. Feiman-Nemser (2012) ise mentörlüğü; planlama, gözlem, geri bildirim döngüsüyle bilginin, iletişimin ve yansıtmanın paylaşıldığı, gösterme-anlatma ve sorma-cevaplama karışımı bireyselleştirilmiş mesleki gelişim süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımların ortak özelliklerden yola çıkılarak mentörlük yaklaşımı; yansıtma ve etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği, planlama, gözlem, geri bildirim döngüsüyle gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş mesleki gelişim süreci olarak tanımlanabilir.

Mentörlük yaklaşımına odaklanan araştırmalar, öğretmenlerin konu içerikleri ve pedagojik bilgilerine yönelik gelişimlerine, öğrencilere ve okul ortamına uyumlarına, akademik verimliliklerine, bilgi ve deneyim paylaşımlarına katkı sağladığını göstermektedir (Achinstejn ve Fogo, 2015; Ginkel, Verloop ve Denessen, 2016). Mentörlüğün, öğretmenlerin kuramsal bilgi ve yasalar hakkında bilgilenmelerinde, uygulamalarını geliştirmelerinde ve yansıtma yapmalarında etkili olduğu belirtilmektedir (Hunt, Powell, Little ve Mike, 2013). Mentörlüğün öğretmenlere katkıları ile birlikte, mentörlere katkılarında söz eden çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Glassford ve Salinitri (2007) araştırmalarında, danışanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerken süreci yürüten mentörlerin de kendine güven, verimlilik ve motivasyonlarının arttığını ortaya koymuşlardır.

Türkiye açısından bakıldığında kaynaştırma uygulamalarının özellikle 1997 yılında Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girmesi ile yaygınlaştığı belirtilmektedir (Ör. Eripek, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre 2016-2017 öğretim yılında kaynaştırmadaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ilkökulda 94.897, ortaokulda 109.684 olmak üzere 204.581 kişiye ulaşmıştır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017). MEB istatistiklerinde kaynaştırma ortamlardaki özel gereksinimli öğrenci sayısındaki artış görülmektedir. Ulusal alanyazında da kaynaştırmanın katkıları vurgulanmaktadır. Buna rağmen kaynaştırma uygulamalarının içeriğinde yer alan DÖEH'lerin uygulanmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akdemir- Okta, 2008; Erdiken, 2001; Gürgür, 2008; Kargın ve Baydık, 2002; Tüfekçioğlu, 1992). Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının başarısı için gereken önkoşulların yeterince sağlanmadığı söylenebilir. Diğer yandan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 18.05.2015 tarih ve 10096465/10.06/5157845 sayılı genelgesiyle kaynaştırma uygulaması sürdürülen tüm okullarda destek özel eğitim odaları açılarak DÖEH'nin sunulması gündemdedir.

Kaynaştırma uygulamalarının niteliğini arttırmaya yönelik MEB'in aldığı tedbirlerin, DÖEH'leri sunacak öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile eş zamanlı yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak uluslararası alanyazında mesleki gelişimin kurslarla desteklenmesinin etkililiği sorgulanırken ulusal araştırmalarda, MEB'in mesleki gelişim sürecini genellikle büyük gruplar halinde, kısa süreli kurslarla gerçekleştirdiği belirtilmektedir (Pürçek, 2014). Oysa bireysel özelliklere ve gelişime odaklı olan mentörlüğün, mesleki gelişim sürecinin yürütülmesinde grup etkinliklerinden daha etkili olacağı

söylenbilir. Bununla birlikte Türkiye’de mentörlüğe dayalı mesleki gelişim çalışmalarının olması gerektiğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Ergenekon (2004), göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik yaşadıkları sorunları belirlemiştir. Yuvayapan (2013) ise, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde bir mesleki gelişim modeli olan mentörlük uygulamalarıyla desteklenmesini önermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen e-mentörlük uygulamalarının zaman sınırını ortadan kaldırarak işbirliği kurma, farklı bakış açıları deneyimleme, geri bildirim alma, akademik uyum, bilgi güncelleme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde katkılar sağladığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Çetin, 2013; Kahraman, 2012). Ancak mentörlerin yeterlikleri konusundaki ulusal araştırmaların birçoğunda mentör olarak yöneticilerin ele alındığı ve mentörlerin yeterli oldukları yönünde sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Ör: Akçıl, 2012; Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Ayrıca mentörlük gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik sınırlı sayıda uygulamalı araştırmaya ulaşılmıştır (Gürgür, 2011; Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014). Öğretmen eğitimcisi olarak mentörlerin mesleki gelişimlerine yönelik bireysel ve kurumsal gelişime ihtiyaçları olduğu ve yetiştirilme sürecinden geçmelerini vurgulayan çok az araştırma olduğu görülmüştür (Gürgür, 2013; Kabakçı, 2005). Bu araştırma sonuçları bireysel, işbirliğine dayalı mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin hedeflenen yeterlikleri kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan alanyazın sonucunda kaynaştırma uygulamalarında DÖEH sunacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mentörlük sürecine odaklanan araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Özetle Türkiye’deki kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Bu uygulamaların niteliğinin artması için kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunulması gerekmektedir. DÖEH uygulamalarının işlerlik kazanması için yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Ancak bu hizmet, sınıf öğretmenleri ile işbirliği gerektirdiği için özel eğitim öğretmenlerine yeni rol ve sorumluluklar getirmektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin, hizmet öncesinde kazandıkları yeterliklere ek bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterliklerin öğretmenlere nasıl kazandırılabileceğine ilişkin sorunun cevabı mentörlük yaklaşımı olabilir. Bu araştırma, destek eğitim öğretmeni olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin nasıl gerçekleştirileceğine yol gösterebilir. DÖEH’de mentörlük sürecini inceleyerek alanyazına katkı sağlayabilir. Destek eğitimde mentörlük uygulamasının nasıl yapılacağına örnek teşkil edebilir. Araştırmadaki uygulamalar, farklı öğretmenlik alanlarındaki mentörlük çalışmalarında kullanılabilir. Bu düşünceler doğrultusunda araştırmada; kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye mentörlük süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
 - a) Katılımcıların rol ve sorumlulukları nelerdir?
 - b) Mentörlük sürecinin aşamaları^[1] nelerdir?
 - c) Mentörlük sürecinde karşılaşılan problemler ve çözüm uygulamaları nelerdir?
2. Mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması planlama, planı uygulama, verileri toplama ve analiz etme süreçleri ile gerçekleştirilen ve süreçteki gelişimi, problemleri ve çözüm yollarının analiz edilerek ortaya konulduğu bir yöntemdir (Johnson, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, eğitimcinin DÖEH uygulama süreci ile araştırmacının, DÖEH uygulayan eğitime mentörlük sürecindeki gelişimleri, problemleri ve çözüm yollarına odaklanılmıştır. Araştırmada deneyimi sınırlı öğretmenlerin mesleki gelişiminin birebir, sürekli, sistematik, işbirliği içinde ve model olarak desteklenmesini amaçlayan “mentörlük yaklaşımı” kullanılmıştır (Udiutoma ve Srinovita, 2015).

Araştırma Ortamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Yunussemre Kampüsü’nde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. İÇEM’de kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci yöneticiler, okul psikoloğu, odyolog ve işitme engelliler öğretmenleri tarafından sistematik izleme ve değerlendirilme ile yapılmaktadır. Bunun sonucunda akıcı ve anlaşılır konuşan, erken cihazlandırılmış, akademik ve sosyal gelişim açısından işiten yaşlılarıyla paralellik gösteren öğrenciler DÖEH olarak kaynaştırma ortamına dahil olmaktadır.

Kaynaştırma ortamına yerleştirilen öğrencilere, her gün eğitim öğretim süresinin 50 dakikasında, İÇEM’de görev yapan işitme engelliler öğretmenleri tarafından DÖEH hizmeti sunulmaktadır. Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında DÖEH’yi yürütme sürecine deneyimli öğretmenin uygulamalarını gözleyerek başlamakta, daha sonra uygulamaları yürütmektedirler. İşitme engelliler öğretmenlerine, yaptıkları ilk destek eğitim odası uygulamalarında, okuldaki alan uzmanları tarafından mesleki gelişimlerini destekleyici geri bildirimler verilmektedir.

Destek eğitim uygulamaları, genel eğitim sınıf öğretmeni ve aileyle yapılan görüşmelerle planlanmaktadır. Öğretmenler, görüşmelerdeki talepler ile öğrenci gereksinimlerini birleştirerek temel akademik becerileri içeren Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi/Fen ve Sosyal Bilgiler derslerindeki öğretim stratejilerine yönelik etkinlikler düzenlemektedirler.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; mentör olarak araştırmacı, eğitici olarak işitme engelliler öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri, kaynaştırma ortamında 4. sınıfa giden işitme engelli iki öğrenci ve öğrencilerin sınıf öğretmenleridir. Bu katılımcılar araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın doğal çalışanları olmaları nedeniyle sürece dahil olmuşlardır.

Araştırmaya, aynı sınıftan biri kız diğeri erkek iki öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okulundaki sınıf mevcudu 36 kişidir. İşitme engelli öğrencilerin ikisi de İÇEM’de aile eğitimi aldıktan sonra okulöncesi eğitime devam etmişlerdir. İlkokula kaynaştırma ortamında başlamışlardır. Öğrenci özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğrenci Özellikleri

Cinsiyeti	:	Kız	Erkek
Takvim yaşı	:	9 yaş 1 ay	9 yaş 2 ay
İşitme kaybı tanı yaşı	:	1 yaş 2 ay	1 yaş
İlk cihazlandırma yaşı	:	1 yaş 4 ay	1 yaş 1 ay
Koklear implant yaşı	:	2 yaş 8 ay	2 yaş 2 ay
Aile eğitimine başlama yaşı	:	1 yaş 5 ay	1 yaş 1 ay
Okul eğitimine başlama yaşı	:	3 yaş	3 yaş 1 ay
İşitme cihazı türü	:	sağ Kulak arkası	sol Kİ*
Kaynaştırmaya yerleştirilme yaşı	:	5 yaş	5 yaş 1 ay

*Kİ=Koklear İmplant

Mentör (araştırmacı), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1995 yılında mezun olmuştur. 21 yıllık işitme engelliler öğretmeni, 16 yıldır işitme engelli öğrencilere DÖEH hizmeti sunmaktadır. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı lisans düzeyinde öğretmenlik uygulamaları derslerini yürütmektedir.

İşitme engelliler öğretmeni; Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından 2009 yılı mezun olmuştur. İşitme Engellilerin Eğitimi Programında araştırma görevlisi kadrosunda (ÖYP) çalışmaktadır. Öğretmen lisans eğitiminde iki dönem boyunca uygulama derslerinde işitme engelli öğrencilerle uygulamalar yapmış ve daha sonrasında yatılı bir işitme engelliler okulunda çalışma deneyimine sahiptir.

Geçerlik komitesi üyelerinin tamamı, işitme engellilerin eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışan öğretim üyeleridir. Geçerlik güvenilirlik komitesi, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları ile okuma yazma becerileri alanlarında 37 yıllık deneyimli, nitel araştırma yöntemleri alanında 32 yıllık deneyimli, işitme engellilerde okuma yazma becerileri alanında 24 yıllık deneyimli ve nitel araştırma ve işitme engelliler alanlarında 19 yıllık deneyimli öğretim üyelerinden oluşmuştur.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda, eylem araştırması sürecinde ortaya çıkan değişimleri, gelişimleri belirlemek ve veri çeşitlemesi (triangulation) sağlamak amacıyla birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Bu doğrultuda araştırma sürecinde veriler; görüşmeler, gözlemler, belgeler, süreç ürünleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Eylemleri planlamak, gerçekleştirilen eylemleri değerlendirmek için mentörlük sürecindeki katılımcılarla bireysel ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Videoteyp kayıtları, gerçekleştirilen derslerin hemen izlenerek betimsel analiz yapılmasını ve sonraki eylemlere karar verilebilmesini sağlamak ve araştırma verilerine kanıt oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Planlamanın birlikte incelenmesi, geri bildirimlerin ve öz değerlendirmelerin karşılıklı aktarılması, öğrenci performanslarından bir sonraki ders amaçlarının belirlenmesi ve toplantı kararlarının tutanağa dönüştürülmesi için belgeler toplanmıştır. Bu araştırma sürecinde gelişen tüm olayların, toplantıların, alınan kararların, yapılan değişikliklerin bir arada bulunduğu, araştırmacının kendi görüşlerinin ve görüşlerindeki değişikliklerin yer aldığı, gerçekleştirilen süreçlere ilişkin yansıtma yaptığı araştırmayı bütüncül olarak ortaya koyabilecek,

gerektiğinde bulguları destekleyici belge olarak kullanılacak bir doküman elde etmek amacıyla günlük tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Eylem araştırmasının bir süreç analizi olması verinin toplanması, analizi ve raporlaştırılmasının eş zamanlı gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Johnson, 2012). Uygulama döngüsündeki değişimin hemen gerçekleşmesiyle var olan duruma göre bir sonraki adıma anlık karar vermek, ilerleyen süreçte ilişkin gerçekleştirilecek eylemleri planlamak, bu şekilde araştırma sorularını cevaplamak için araştırma verileri analitik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005; MacNaughton ve Hughes, 2009).

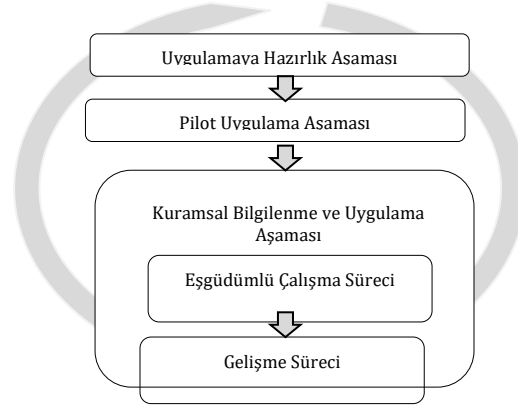
Bu yaklaşım doğrultusunda, araştırma sürecinde veriler toplandıkça okunmuş, izlenmiş ve özetlenerek betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın başından sonuna kadarki süreçte; geçerlik toplantılarının, öğretmenle ve genel eğitim sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin ses kayıtları ile pilot uygulamanın, öğretmeni bilgilendirme toplantılarının, DÖEH uygulamalarının video kayıtlarının bir kısmının dökümleri yapılmıştır. Bu dökümler, araştırma sorularını cevaplayan gelişmeleri ya da ortaya çıkan ihtiyaçları yansıtacak şekilde özetlenmiştir. Özetlenen veriler, araştırma amaçlarını ve sorularını açıklayıcı şekilde, sınıflandırılarak düzenlenmiştir. Her hafta odaklanılan ya da süreçte ortaya çıkan problemlere yönelik durum ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Veriler arasında tutarlılık olmasına, verilerin süreçte toplanmasına ve elde edilen verilerin birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek analizlerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma sürecinin her aşamasında yapılan geçerlik toplantılarında uzman görüşleri alınmıştır. Geçerlik komitesi sürecin tüm aşamalarını kontrol etmiştir. Yapılan görüşmelerde ve toplantılarda veri kaybını önlemek ve toplantıları belgeleyebilmek amacıyla dijital ses kaydı alınmış ve bu kayıtlara yönelik veri dökümleri doğrulanmıştır (Denzin ve Giardina, 2011).

Bulgular

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelendiği bu çalışmada, verilerin analizi sonucunda mentörlük sürecinin üç aşamada gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu aşamalar; (a) uygulamaya hazırlık, (b) pilot uygulama ve (c) kuramsal bilgilenme ve uygulama şeklinde adlandırılmıştır.

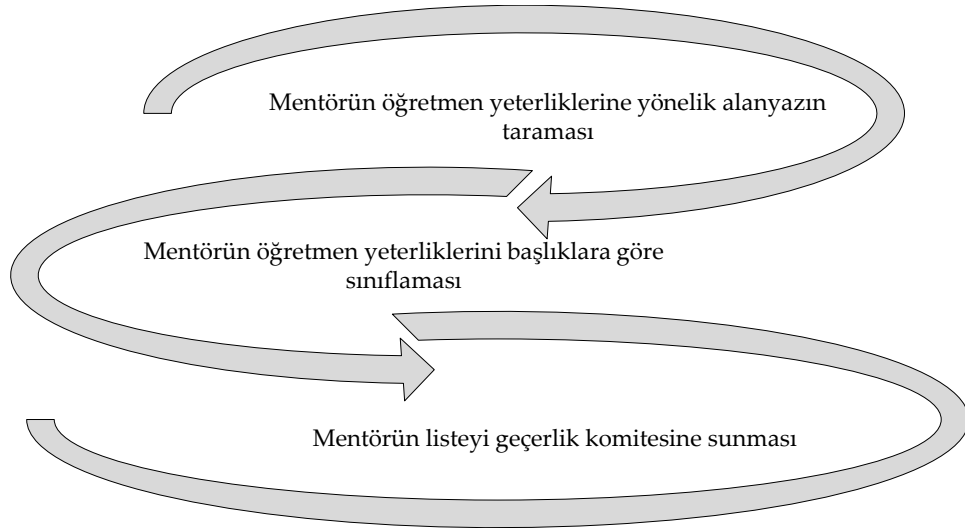


Şekil 1. Gerçekleştirilen araştırma süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi mentörlük süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Her bir aşamanın kendine özgü özelliklerine yönelik bulgulara izleyen başlıkların altında yer verilmiştir.

Uygulamaya Hazırlık Aşaması (22.07.2014 - 16.09.2014)

Araştırma sürecinin ilk aşaması araştırmacının sunacağı mentörlük hizmetine kuramsal dayanak oluşturulması nedeniyle *Uygulamaya Hazırlık Aşaması* şeklinde adlandırılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Uygulamaya hazırlık aşaması

Mentörün alanyazın taramaları sonucu, mentörlük sürecinin mentörlerin kişisel ve mesleki deneyimlerini geliştirdiği ve nitelikli mentörlük uygulamalarında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu görülmüştür. Bu nedenle sözü edilen yeterlikleri belirlemeye odaklanılarak öğretmenlerin çalıştıkları ortama göre rol ve sorumluluklarının değiştiği ve yeterliklerinin çeşitlendiği belirlenmiştir. Ulaşılan öğretmen yeterlikleri, araştırma konusunun odağı olan kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada, genel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, özel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında sahip olmaları gereken yeni rol ve sorumluluklarına yönelik yeterlikleri olarak ana başlıklar oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin çalıştıkları ortama özgü rol ve sorumlulukları bu başlıklar altında listelenmiştir. Bu yeterlik listesinin oluşturulması, araştırmacıya mentörlük sürecinde mesleki gelişimin desteklenirken yeterliklere dayalı bir planlamanın yapılması gerektiğini göstermiştir. Bu liste 22.07.2014 tarihinde geçerlik komitesine sunulmuştur.

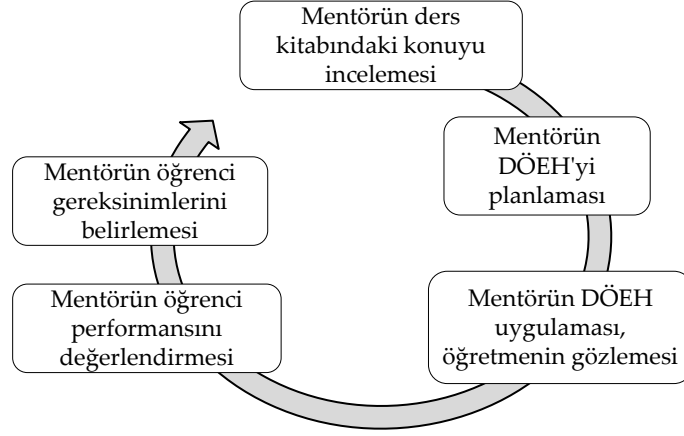
Birinci geçerlik toplantısı araştırmacının birinci aşamada elde ettiği sonuçları sunmak ve ileri eylemleri planlamak amacıyla toplanmıştır. Toplantı kararları aşağıda sunulmuştur (Geçerlilik komitesi tutanağı, 22.07.2014):

- Mentörün belirlediği öğretmen yeterlikleri tartışılmıştır. Buna göre; kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunmak üzere çalışacak öğretmenlerin genel eğitim ortamlarındaki yeni rol ve sorumluluklarına ilişkin; (a) kaynaştırma sürecinin işleyişine yönelik bilgilere sahip olma, (b) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek hizmetleri planlama, (c) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini uygulama ve (d) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini değerlendirme yeterlikleri belirlenmiştir.
- Gönüllü katılımcı öğretmen belirlenmiştir.
- Öğretmenin yeterlikleri ve gereksinimleri belirlemek amacıyla bir görüşme planlanmıştır.
- Öğretmenin mentörün uygulamalarını gözlemesine karar verilmiştir.

Bu aşama sonunda belirlenen öğretmen yeterlikleri geçerlik komitesi tarafından onaylanmıştır. Öğretmenle görüşme sonucu, işitme engelli öğrencilerle farklı kurumlarda çalışma deneyimi olduğu, kaynaştırma uygulamalarında sistematik olmayan DÖEH uygulamaları yaptığı, DÖEH konusunda sınırlı bilgisi olduğu ve kaynaştırma uygulamalarını destekleyici tutum sergilediği belirlenmiştir (Video, 10.09.2014; *Günlük*, s. 9). Geçerlik toplantısındaki kararların işleyişini ve sonuçlarını görebilmek, ileri eylemleri planlamaya temel oluşturmak için sürdürülen DÖEH uygulamalarına öğretmenin dahil edilmesiyle *Pilot Uygulama Aşamasına* geçilmiştir.

Pilot Uygulama Aşaması (16.09.2014-18.09.2014)

Araştırmacının alanyazın taramasında ulaşılan sonuçlar ve geçerlik toplantısında alınan kararlara dayanarak *Pilot Uygulama Aşaması* gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın amacı, araştırmaya dahil olan işitme engelliler öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine DÖEH sunma konusundaki hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi, DÖEH uygulamalarının işleyişi konusunda bilgilendirilmesi ve araştırmacının mentörlük uygulamalarının izlenmesidir (Şekil 3).



Şekil 3. Pilot uygulama aşamasının işleyişi

Şekilde görüldüğü gibi *Pilot Uygulama Aşaması*; mentörün ders kitabındaki konuları incelemesi, DÖEH planı yazması, DÖEH dersini uygulaması, DÖEH sonunda öğrencilerin derste ki performanslarını değerlendirmesi ve öğrencilerin o derse yönelik gereksinimlerini belirlemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen pilot uygulama sürecine gözlemci olarak katılmıştır.

Bu süreçte mentör deneyimini kullanarak, eğitim programındaki konuları ve kazanımları takip ederek DÖEH dersinde öğrenci gereksinimine uygun amaçlar belirleyebilmiştir. Ancak öğretmenin DÖEH ders planı yapma ve uygulama deneyiminin az olması, öğrenci gereksinimlerini belirlemede ve bu gereksinimlere uygun ders amaçları yazmada sorun yaşamasına neden olmuştur. Genel eğitim sınıfının kalabalık olması sonucu ölçme değerlendirme amaçlı yapılan sınavlarda ölçüt bağımlı testlerin ağırlıklı olarak kullanılması, sınıf öğretmenin in işitme engelli öğrencilerinin gereksinimlerini kapsamlı olarak belirtmesini zorlaştırmıştır. Ayrıca mentör Bireyselleştirilmiş Eğitim Programındaki (BEP) kazanımları konu bazında ilerleyerek gerçekleştirmek istediğinde DÖEH oturumlarının süre sınırlılığı nedeniyle genel eğitim programına yetişememiştir.

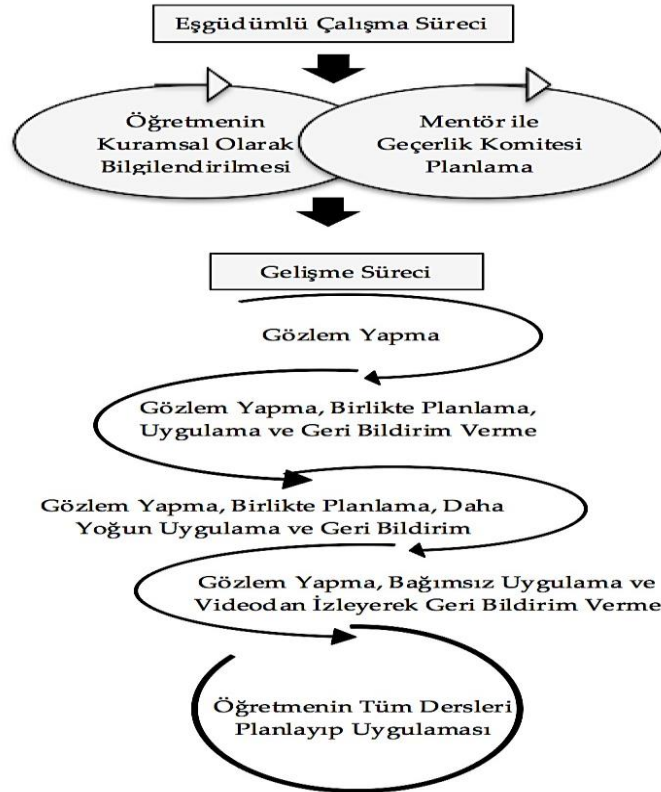
İkinci geçerlik toplantısında (18.09.2014), mentörün *Pilot Uygulamada* belirlediği sorunları gündeme getirmesi ile toplantının odağını; mentörün uyguladığı DÖEH'nin bireysel gereksinimlere uygunluğunu etkili bir şekilde tespit etme ve hazırladığı BEP içeriğinin sınırlılığına yönelik sorunları oluşturmuştur. Bu sorunlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- Mentörün DÖEH için yazdığı planların MEB kazanımlarını ne kadar içerdiği, kitaplardaki stratejilerin BEP'teki yeri, performans belirlemeye yönelik bilgilerin, BEP'in formatı ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi için MEB programı ile DÖEH programının irdelendiği toplantılar yapılmasına karar verilmiştir.
- Öğretmenin DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgilere sahip olması için toplantılar yapılmasına karar verilmiştir (*Ses kaydı*, 18.09.2014; *Araştırmacı günlüğü*, s.15).

Pilot uygulama aşaması ile eğitim öğretim yılı başında yapılan pilot uygulama ile öğretmenin DÖEH'nin başlangıcında kaynaştırma ortamında yaşanabilecek olası sorunların çözüm yollarına yönelik deneyim kazanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu çalışma ile ileri eylemler gerçekleştirilirken ortaya çıkabilecek sorunlar ve gereksinimler belirlenmeye çalışılmıştır.

Kuramsal Bilgilenme ve Uygulama Aşaması (19.09.2014 - 29.05.2015)

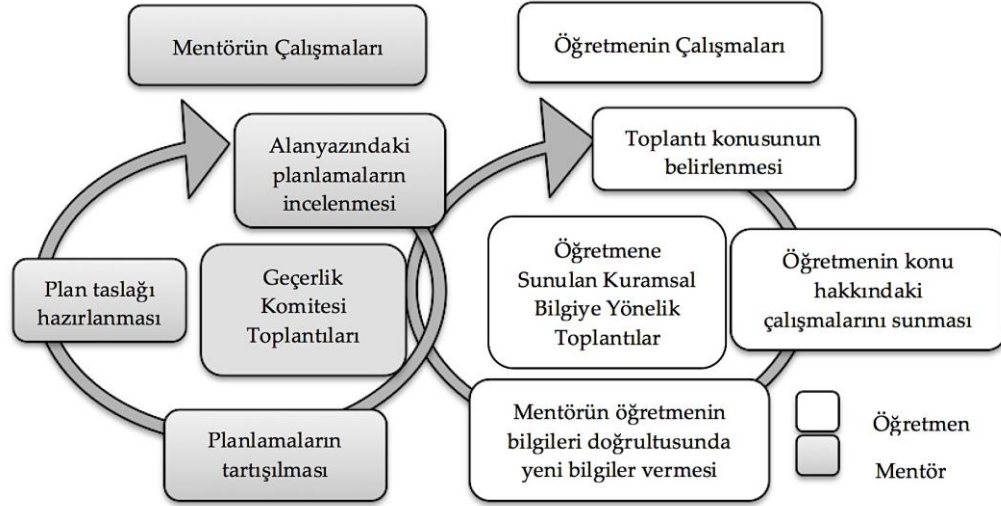
Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda kuramsal bilgilendirme ve uygulama sürecinin gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Kuramsal bilgilendirme ve uygulama aşaması

Aşamanın genel amacı; kuramsal olarak dayanaklandırılan ve pilot uygulamayla sınanan araştırma sürecinin yürütülmesidir. Bu aşama kendi içinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki eşgüdümlü çalışma süreci, ikincisi gelişim sürecidir. Ortaya çıkan bu süreçlere ilişkin bulgulara izleyen başlıkların altında yer verilmiştir.

Eşgüdümlü Çalışma Sürecinde (19.09.2014 - 21.01.2015) araştırmacının mentörlük yeterliklerini geliştirme sürecinde, geçerlik komitesiyle örnek olarak kullanılabilir içerikte DÖEH ders planı oluşturulmaya başlanmıştır. Öğretmenin kuramsal bilgi yeterliğini geliştirme süreci ise plan içeriği oluşturma toplantılarından sonra başlamış ve bu toplantılarla eşzamanlı sürdürülmüştür (Şekil 5).



Şekil 5. Eşgüdümlü çalışma sürecinin işleyişi

Sürecin amacı, geçerlik komitesi ile *Pilot Uygulama* sırasında belirlenen sorunların çözümüne yönelik kararların alındığı toplantılar ve öğretmen ile yapılan görüşmede elde edilen bilgiler doğrultusunda kuramsal bilginin sunulduğu toplantıların yapılmasıdır.

Mentör, geçerlik komitesi ile 17.10.2014 - 17.03.2015 tarihleri arasında DÖEH programının gözden geçirildiği *Eşgüdümlü Çalışma Süreci* boyunca DÖEH planlarına yönelik alanyazın taraması yapmıştır. Sistematik olarak sürdürülen geçerlik komitesi toplantılarında bulunan araştırmalar ve plan örnekleri ile ilgili tartışmalar yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Toplantıları

Toplantı	Tarih	Süre	Gündem
1. Toplantı	17.10.2014	30'43''	Uygulama planları ve programın değerlendirilmesi
2. Toplantı	24.10.2014	1s 03'02''	Stratejilere yönelik kitapların incelenmesi
3. Toplantı	07.11.2014	49'38''	Genel eğitim öğretmenin ve BÖP'ün tartışılması
4. Toplantı	14.11.2014	43'40''	BEP* içeriği ve performans düzeyinin belirlenmesi
5. Toplantı	27.11.2014	1s 01'42''	BEP içeriğindeki performans bilgilerinin belirlenmesi
6. Toplantı	09.01.2015	52'56''	BEP formatının incelenmesi
7. Toplantı	16.01.2015	33'15''	BEP formatı ve öğretmen ile bilgilendirme toplantılarının planlanması
8. Toplantı	19.01.2015	44'02''	BEP'e ölçüt sütunu eklemenin tartışılması ve öğretmen ile yapılacak görüşme sorularının hazırlanması
9. Toplantı	20.01.2015	43'43''	BEP'in formatının ve ölçüt sütununun içeriğinin tartışılması
10. Toplantı	21.01.2015	41'08''	BEP'te ölçütlere karar verilmesi
11. Toplantı	22.01.2015	59'41''	Performans ve gereksinimlerde dinleme, ayırt etme, düzgün okuma, okuduğunu anlama alanlarının bulunması
12. Toplantı	23.01.2015	1s 01'58''	Değerlendirmede ölçütlerin tartışılması
13. Toplantı	26.01.2015	48'12''	BEP içeriğinin kontrol edilmesi ve öğretmen ile uygulamanın genel hatlarının tartışılması
14. Toplantı	25.02.2015	59'55''	BEP ve BÖP** içeriğinin tartışılması

*BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

Geçerlik komitesi toplantıları sonucunda, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarındaki programı takip edebilmeleri için gereken stratejileri edinmelerini destekleyici bir BEP taslağı oluşturulmuştur. BEP taslağı 24.02.2015 tarihinde genel eğitim öğretmeniyle gözden geçirilerek son halini almıştır.

Araştırma sürecinin 06.11.2014 - 22.01.2015 tarihleri arasında öğretmenin DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgi yeterliğini geliştirerek uygulamalara hazırlanması amacıyla haftalık toplantılar düzenlenmiştir. Mentör bilgilendirme toplantılarının içeriklerini, bir destek eğitim öğretmenin sahip olması gereken özellikleri ve mesleki gelişimine yönelik içerikleri alanyazından belirleyerek oluşturmuştur. 11 haftalık bilgilendirme toplantısı içeriği 23.11.2014 tarihinde geçerlik komitesi tarafından onaylanmıştır (Bkz. Tablo 3).

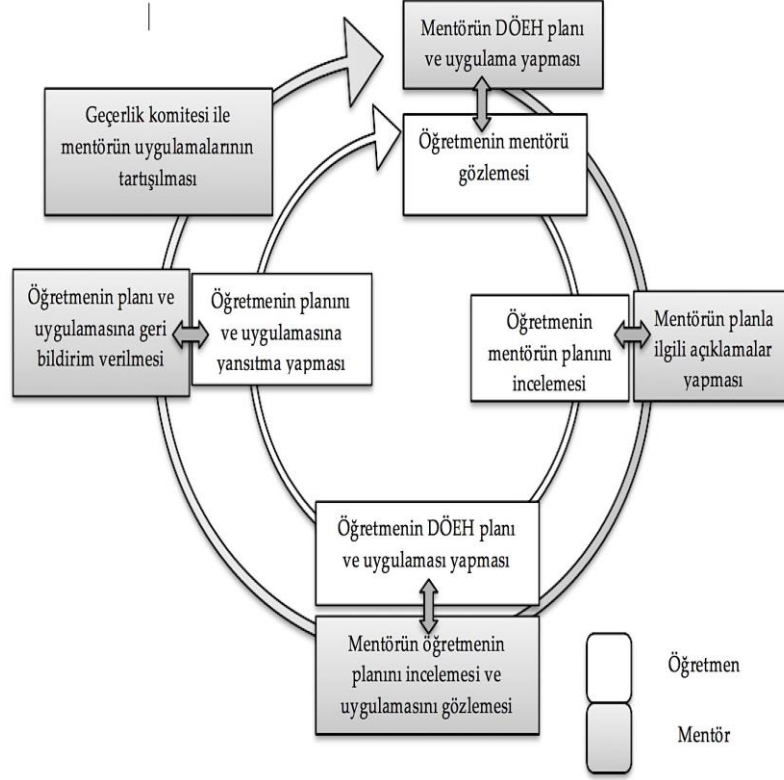
Tablo 3.

Öğretmeni Bilgilendirme Toplantılarının İçeriği

Haftalar	Tarih	Konu
1. hafta	06.11.2014	Kaynaştırmada destek özel eğitim hizmetlerinden sınıf içi destek ve danışmanlık hizmetleri
2. hafta	20.11.2014	Destek eğitim odası hizmetinin özellikleri (<i>kaynak okuma</i>)
3. hafta	27.11.2014	DÖEH uygulamaları ve yasal düzenlemeler (internet kaynakları ve yasa yönetmelikler)
4. hafta	04.12.2014	İçeriğe yönelik planlama süreci (BEP ve BÖP)
5. hafta	11.12.2014	DÖEH uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Matematik Kitabının incelenmesi)
6. hafta	18.12.2014	DÖEH içeriğin oluşturulması (Fen ve Teknoloji Kitabının incelenmesi)
7. hafta	08.01.2014	DÖEH uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Sosyal Bilgiler Kitabının incelenmesi)
8. hafta	15.01.2015	DÖEH uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Türkçe Kitabının incelenmesi)
9. hafta	22.01.2015	Derslere yönelik stratejilerin tartışılması
10. hafta	23.01.2015	DÖEH uygulamalarında değerlendirme
11. hafta	19.02.2015	Rapor üzerinden genel tartışma

Üçüncü geçerlik toplantısında (23.02.2015) plan içeriğine yönelik gerekli düzenlemeler sonucu öğretmenin DÖEH uygulamalarına katılması kararlaştırılmıştır.

Gelişme süreci (26.02.2015- 29.05.2015). Gelişme süreci, araştırmanın son aşamasıdır (Şekil 6). Bu aşamanın amacı mentörün, öğretmenin DÖEH uygulama yeterliklerini geliştirme sürecini yürütmesidir. Genel eğitim öğretmeniyle yapılan bireysel planlamada, öğretmenin Türkçe ve Matematik derslerinde öğrencilerin desteğe daha çok ihtiyaçları olduğunu belirtmesi (Ses kaydı, 24.02.2015) nedeniyle haftanın iki günü Türkçe, bir günü ise Matematik DÖEH'si uygulanmıştır.



Şekil 6. Gelişme sürecinin işleyişi

Döngülerde görüldüğü gibi, sürece mentörün DÖEH'yi planlaması, uygulaması ve öğretmen tarafından gözlenmesiyle başlanmıştır. Sonrasında öğretmen tarafından planlamaya hazırlık amacıyla mentörün yapacağı bir DÖEH birlikte planlanmıştır. Bu planlama, mentör tarafından incelenerek öğretmene dönütler verilmiştir. Öğretmen 10 DÖEH gözleminden sonra, bir DÖEH'yi planlamış ve uygulamıştır. Uygulama sonrası öğretmen DÖEH'ye yönelik yansıtmasını paylaşmıştır. Mentör, öğretmene DÖEH uygulamasına yönelik geri bildirimde bulunmuştur. Döngü, mentörün geri bildirimlerini geçelik komitesiyle paylaşması ile tamamlanmıştır. Bulguların analizi sonucunda *Gelişme Sürecinin 5 adımda gerçekleştiği* ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 4).

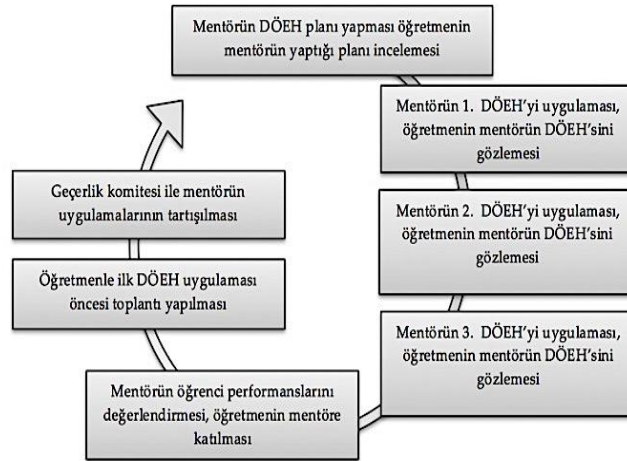
Tablo 4.

Gelişme Sürecinin Adımları

Adımlar	Tarih	Öğretmenin Rolü	Mentörün Rolü	Geçerlik Komitesi
1. Adım Gözlem yapma	26.02.2015	Öğretmenin mentörün üç DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada üç gün DÖEH uygulaması	
	19.03.2015	Öğretmenin plan denemesi yapması	Mentörün öğretmenin plan denemesini incelemesi	
2. Adım Gözlem yapma birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme	20.03.2015	Öğretmenin mentörün iki DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada iki gün DÖEH uygulaması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
	17.04.2015	Öğretmenin haftada bir DÖEH'yi planlaması, uygulaması, değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni sınıf içinde gözlemesi ve geri bildirimde bulunması	

3. Adım Gözlem yapma bağımsız planlama, daha yoğun uygulama ve geri bildirim verme	20.04.2015	Öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada bir gün DÖEH uygulaması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
	22.05.2015	Öğretmenin haftada iki DÖEH'yi bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni sınıf içinde gözlemesi ve geri bildirimde bulunması	
4. Adım Gözlem yapma bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme	04.05.2015	Öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada bir gün Matematik DÖEH'si uygulaması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
	29.05.2015	Öğretmenin haftada iki Türkçe DÖEH'sini bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni videodan izlemesi ve geri bildirimde bulunması	
5. Adım Bağımsız uygulama videodan izleyerek geri bildirim verme	25.05.2015	Öğretmenin haftanın üç DÖEH'sini de bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni videodan izlemesi ve geri bildirimde bulunması	-----
	29.05.2015			

Birinci adım. Bu adımda öğretmen, 10 oturum boyunca mentör DÖEH'lerini gözlemleyip kayıt almıştır. Öğretmen, DÖEH'lerin sonunda öğrenci performanslarını ve gereksinimlerini mentör ile birlikte değerlendirmiş ve mentörün bir sonraki oturum uygulayacağı DÖEH'nin planını incelemiştir (Şekil 7). Bu süreçte öğretmen akademik çalışmalarının yoğunluğunu ifade ederek sadece bir DÖEH planı yapabildiği (Video,13.03.2015).

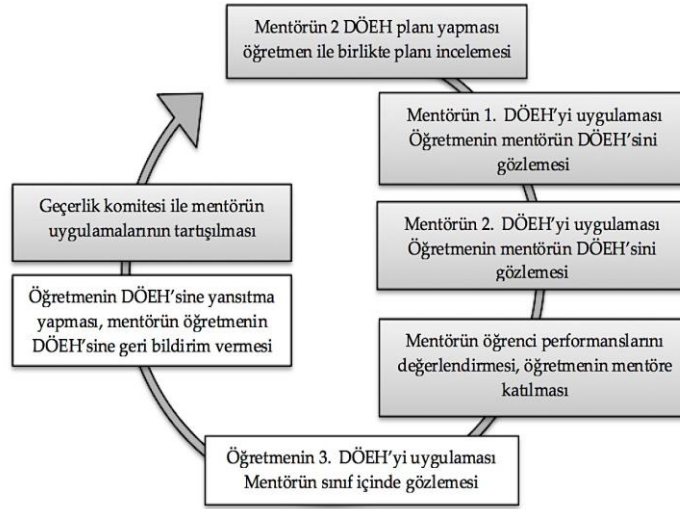


Şekil 7. Gözlem yapma adımı

Dördüncü geçerlik toplantısında (18.03.2015) öğretmenin plan yapma becerisinin gelişmesi için mentörün planlarını incelenmeyi sürdürmesine ve DÖEH uygulamalarına başlamasına karar verilmiştir.

İkinci adım. Bu adımın amacı, öğretmenin DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme performansını ortaya koyabilmesi, mentörün ise geri bildirimde bulunarak mentörlük becerilerini

geliştirmesidir. Bu adımda öğretmenin gözlemlerine, haftada bir DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme eklenmiştir. Öğretmen bu süreçte 2 gözlem, 2'si Türkçe, 1'i Matematik olmak üzere 4 DÖEH uygulaması gerçekleştirmiştir. Mentör, öğretmenin DÖEH'lerini sınıf içinde gözlemleyerek geri bildirimde bulunmuştur. Mentörün geri bildirimi geçerlik komitesi tarafından incelenmiş ve tartışılmıştır (Bkz. Şekil 8).

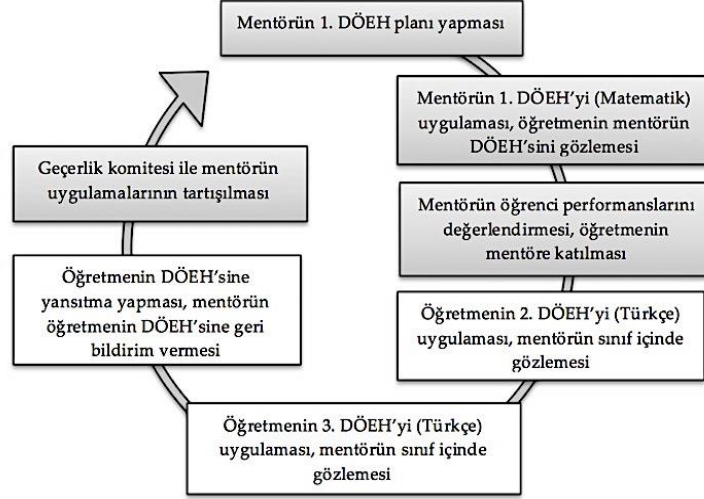


Şekil 8. Gözlem yapma, birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme

Öğretmen, gözlem ve uygulamalarına devam ederken plan amaçları belirlemede sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle 31.03.2015 tarihinde ara geçerlik toplantısı yapılmıştır. Mentörün DÖEH'sini öğretmenin ile birlikte planlaması önerilmiştir. Planlamada amaçları öğretmenin belirlemesine karar verilmiştir. Mentör ise planlarda sadece gerçekleştirilecek stratejilere yönelik amaçlar edinmesi, geri bildirimlerinde ders içerisindeki tüm hatalara yönelik bilgi vermemesi, en önemli üç hataya odaklanması konularında değerlendirilmiştir.

Beşinci geçerlik toplantısında (06.04.2015), öğretmenin DÖEH performansına yönelik videolarının izlenmesi sonucu, öğretmenin iki uygulama yapmaya başlamasına karar verilmiştir.

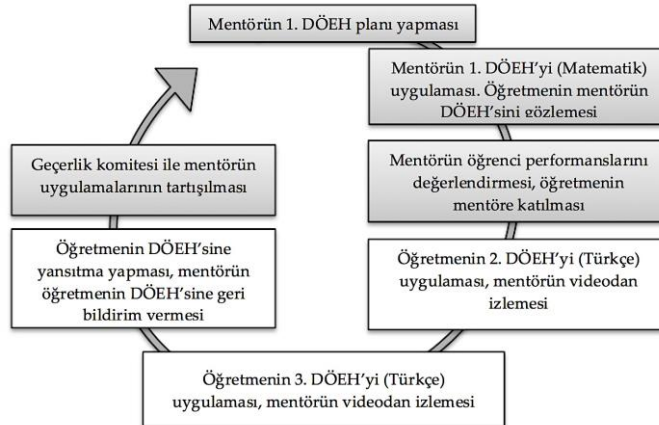
Üçüncü adım. Bu adımın amacı, öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin hızlanması ve bağımsız uygulama becerisinin artmasıdır. 06.04.2015 - 24.04.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3. adımda mentörün DÖEH'lerini öğretmenin ile birlikte planlanma süreci sona ermiştir. Bu adımdan itibaren öğretmenden planlamalarını bağımsız olarak gerçekleştirmesi istenmiştir. Bu adımda öğretmenin uygulamasında BEP'te yer alan yazılı anlatım becerilerini destekleyici çalışma için zaman kalmamıştır. Mentör de geri bildirimini öğretmenin uygulayacağı stratejiyi göz önünde bulundurmadan vermiştir. 28.04.2015 tarihindeki ara geçerlik toplantısında mentörün öğretmenin yabancı olduğu stratejiyi uygulamaması için yönlendirmesi ve mentörün geri bildirimlerini strateji odaklı yapması istenmiştir (Bkz. Şekil 9).



Şekil 9. Gözlem yapma, birlikte planlama, daha yoğun uygulama ve geri bildirim verme adımı

Altıncı geçerlik toplantısında (04.05.2015), öğretmenin tamamen bağımsız uygulama yapabilmesi için mentör video çekimi izleyerek dönüt vermek üzere sınıf dışına çıkmıştır. Öğretmenin Türkçe DÖEH'lerine odaklanmasına karar verilmiştir. Bu kararın amacı, öğretmenin okuma yazmayı destekleyen stratejileri deneyimlemeye daha çok ihtiyaç duymasındır. Bu karardan sonra öğretmen sadece Türkçe DÖEH'lerini, mentör ise matematik DÖEH'lerini uygulamıştır.

Dördüncü Adım. Bu adım, mentörün haftada bir gün Matematik DÖEH'si uygulaması, öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi, öğretmenin haftada iki Türkçe DÖEH'sini bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi, mentörün öğretmeni videodan gözlemesi ve geri bildirimde bulunması şeklinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 10).

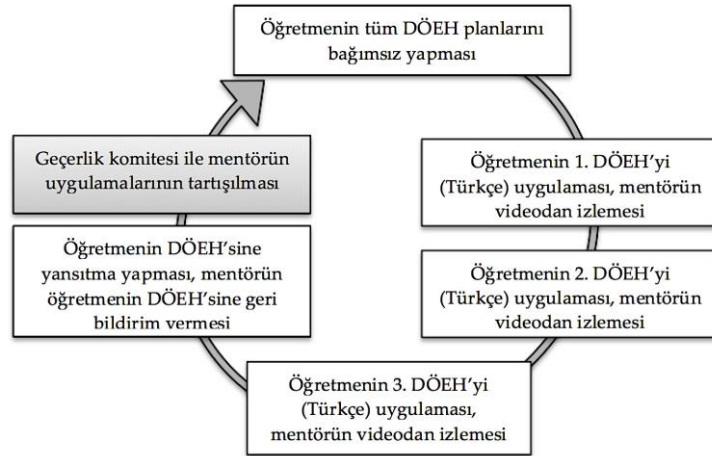


Şekil 10. Gözlem yapma, bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme adımı

Bu adımda mentörün öğretmenin kullandığı tahmin etme stratejisini göz ardı ederek geri bildirim vermesi, öğretmenden birkaç stratejiyi birlikte almasını istemesi ve DÖEH'den sonra videonun bilgisayara yüklenmesinin, dersin izlenmesinin ve planın kontrol edilmesinin uzun ve zahmetli bir süreç olması sorunlarını yaşamıştır. 13.05.2015 tarihinde yapılan ara geçerlik toplantısında mentörün öğretmene bir DÖEH'de en fazla iki strateji ele almasını söylemesi, öğretmenin tüm dersleri planlayıp uygulaması kararları alınmıştır. Öğretmene anında, gereksinimine özel, olumlu ve düzeltici geri bildirimler sağlanmasının kalıcı değişikliklere yol açtığının belirtilmesi nedeniyle videodan gözlem ile geri bildirim sürdürülmüştür.

Yedinci geçerlik toplantısında (20.05.2015), öğretmenin DÖEH uygulamalarındaki gelişimini ortaya koyabilmek için son haftanın konularını ve sunulacak DÖEH konularını bağımsız olarak belirlemesi, planlaması ve uygulamasına karar verilmiştir.

Beşinci Adım. Bu adım, öğretmenin üç DÖEH'yi bağımsız olarak planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 11).



Şekil 11. Öğretmenin tüm dersleri planlayıp uygulaması

Bu adımda mentör, DÖEH uygulamalarında ders kitabındaki dışındaki etkinlikler planlamıştır (Ör. sınıf kitabı yapma). Bu durumun, mentörün ayrıştırılmış ortamlarda çalışan işitme engelliler öğretmeni bakış açısından kaynaklandığı görülmektedir. Mentörün kaynaştırma bakış açısına geçiş yapmakta zorlandığı ve yaptığı sorgulamalar sonucu kaynaştırma bakış açısına sahip olması gerektiğini fark ettiği söylenebilir.

Sürecin Katılımcılara Katkıları

Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları, bulguların her aşamasında görülebilmektedir. Mentörün gelişimi ve görüşleri, her aşamanın içinde "Mentörün Sürece Yönelik Görüşleri" başlığı altında sunulmuştur. Geçerlik komitesi üyelerinin, sürece yönelik görüşlerini geçerlik komitesi toplantılarında ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen, mesleki gelişimine yönelik katkıları 19.06.2015 tarihinde yapılan görüşmede, planlama konusunda gelişme gösterdiğini, bilgilendirme toplantılarında edindiği bilgileri, uygulamada görme şansı yakaladığını şeklinde belirtmiştir. Lisans programında kaynaştırma

uygulamalarına fırsatı olmamasından dolayı bu deneyimi yaşamasının kendisi için önemli katkıları olduğunu ifade etmiştir. Destek özel eğitim hizmetleri programına ve planlanmasına yönelik çok şey öğrendiğini belirtmiştir. Öğretmen, akademisyen olarak edindiği deneyimleri üniversite öğrencileriyle paylaşabileceğini, kendi deneyimleri olduğu için bu konuda hiç zorlanmayacağını vurgulamıştır. Kişisel olarak iletişim kurmaya yönelik deneyim kazandığını, özellikle görüşme yaparken etkileşim örneği görmesinin kendisine büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmen deneyimlediği çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirebileceğini ifade ederken buna gerekçe olarak materyal hazırlama, metin uyarlama gibi çalışmalar yapmasının, özellikle son haftalarda bağımsız uygulamalar yaparak değerlendirilmesinin çok büyük katkısı olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen süreçte yaşadığı zorlukları; iş yükünün çok olmasının hazırlık için çok kısa zaman ayırmasına neden olduğu, planlamaya, materyal hazırlamaya daha fazla zaman ayıramadığı için yaptığı işin içine tam olarak sinmediğini şeklinde ifade etmiştir. Bu programa yönelik öneri olarak da birinci dönem başlayıp bir süre ara verilen gözlem sürecinin, birinci dönemin tamamında sürmesini istediği şeklinde dile getirmiştir (*Ses kaydı*, 19.06.2015).

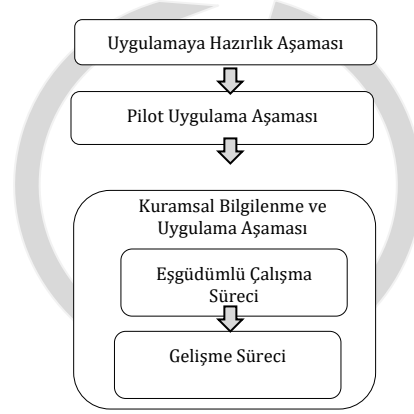
Genel eğitim sınıf öğretmeninin DÖEH ile ilgili görüşlerinin alındığı görüşmede DÖEH'nin özel bir destek verildiği için çok faydalı olduğunu, DÖEH'nin sunulmasının gerektiğini ifade etmiştir. Kaynaştırma ortamındaki işiten yaşlılarının da desteklenmesinin gerektiğini, kaynaştırma ortamında DÖEH sunulmadan devam ettiklerinde başarılarının etkileneceğini ifade etmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü sağlamayı önemseydiğini, DÖEH'nin genel eğitim okulu bünyesinde bulunmasının işbirliğini arttıracaklarını belirtmiştir (*Ses kaydı*, 27.05.2015).

Eğitim sürecinde öğretim stratejilerinin doğrudan açıklanmasının, öğrencilerin kendilerinden isteneni anlamalarını, stratejiyi kullanarak konuyu anlamlandırmalarını desteklediği bilinmektedir. DÖEH uygulamalarında öğrencilere öğrendiği stratejinin ne olduğu, bu stratejinin nasıl ve hangi durumlarda kullanılacağı konusunda açıklamalar yapıldığında beceriyi kazanmaya yönelik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin “*Şöyle yazalım; maddelerin ısınca eridiğini gördük*” ifadeleri ile önerilerde buldukları, dışarı asılmasını istedikleri yazıları dikkatli ve güzel yazdıkları gözlenmiştir (*Video*, 19.12.2014; *Araştırmacı günlüğü*, s. 47). Öğrencilere destek eğitim çalışmasında en çok neyi beğendiklerini yazmaları istendiğinde, Türkçe DÖEH'den hoşlandıklarını yazdıkları görülmüştür (*Belge*, 05.06.2015).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere ve bu grupta yer alan işitme engelli öğrencilere katkılarına yönelik uluslararası ve ulusal araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının işitme engelli öğrencilere katkı sağlaması gereken ön koşullar; eğitim ortamı, program, eğitim öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda uyarlamaların gerçekleştirilmesi ve destek özel eğitim hizmetlerinin (DÖEH) sunulmasıdır. Bu önkoşullardan DÖEH'yi sunacak özel eğitim öğretmenlerinin ekip çalışmasına katılması, hizmetleri planlaması ve uygulaması gibi ek bir takım yeterliklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeterlikleri geliştirme yollarından birisinin mentörlük yaklaşımına dayalı mesleki gelişim süreci olduğu belirtilmektedir (Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010). Bu çalışmada, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere DÖEH sunan öğretmenin, mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen süreçte; (a) *destek özel*

eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? ve (b) mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları neler olmuştur? sorularına yanıt aranmıştır.



Şekil 12. Araştırma süreci aşamaları

Şekil 12’de görüldüğü gibi analiz sonucunda gerçekleştirilen mesleki gelişim sürecinin ilk aşaması *Uygulamaya Hazırlık Aşaması* şeklinde adlandırılmıştır. Bu aşamada mentör rolündeki araştırmacı öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın taraması ile kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere DÖEH sunacak öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri, rol ve sorumlulukları belirlemiştir. Alanyazında, özellikle destek hizmet sunacak öğretmenlerin yeterliklerinin sunulacak hizmetlerin başarısı ve niteliği için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Loreman ve diğ., 2014; Willis, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma sürecinin işleyişine yönelik bilgi, destek hizmetleri planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Chambers, 2015; O’Gorman ve Drudy, 2011). Elde edilen bulgular ve alanyazındaki vurgular bir arada düşünüldüğünde, araştırmacı mesleki gelişim sürecini başlatmadan önce alanyazındaki kuramsal bilgilerden yararlanarak DÖEH sunacak öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarını belirlemeye odaklanmış olduğu görülebilir.

Pilot Uygulama Aşaması, mentörün DÖEH’yi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine, geçerlik komitesinin kararıyla öğretmenin gözlemci olarak katıldığı aşamadır. Bu aşamada araştırmacı DÖEH’leri yürütürken öğretmen mesleki gelişimi için gözlem yapmıştır. Bu süreçte mentör DÖEH sunarken edindiği planlama deneyimini aktarmakta sorun yaşamıştır. Çözüm olarak ise sistematik bir BEP’in geliştirilmesi gerektiğini geçerlik komitesine sunmuştur. Bu şekilde araştırmacı sahip olduğu deneyimleri ve bunları aktarma konusundaki yeterliklerini sorgulamış ve bu konuda deneyimli meslektaşlarından destek almıştır. Araştırmacının yaşadığı problem ve çözüm süreci, alanyazında mentörlerin öğretmenlik deneyiminin yanısıra mesleki gelişim sürecini yürütürken de mutlaka deneyimli meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmaları gerektiği bulgusuyla benzeşmektedir (Gürgür, 2011; 2013).

Araştırma sürecinin ilk iki aşamasının, mentörlük yaklaşımına dayalı yürütülecek mesleki gelişim sürecinin adımları, içeriği ve mentörün kendi yeterliklerini gözden geçirmesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu aşamalardaki en önemli sonucun, nitelikli ve sistematik bir mesleki gelişim sürecini yürütmek için araştırmacının alanyazını ve mentörlüğünü gözden geçirilmesi olduğu söylenebilir. Bu

sonuçlarla birlikte mentörün ayrıca kendi deneyimlerini geliştirme çabası ve nitelikli uygulamalar için BEP vurgusunu da gözardı etmemek gerekir.

Hazırlık ve pilot aşamalarına ilişkin çalışmalardan sonra *Kuramsal Olarak Bilgilenme ve Uygulama Aşaması* gerçekleştirilmiştir. Bu aşama *Eşgüdümlü Çalışma Süreci* ve *Gelişme Süreci* olarak eş zamanlı iki alt adımdan oluşmaktadır. *Eşgüdümlü Çalışma Süreci*, DÖEH sunacak öğretmen ile süreci yürüten mentörün eşzamanlı gerçekleştirdikleri uygulamalardır. Bu uygulamalardan birisi, DÖEH sunacak öğretmenin konu ile ilgili kuramsal bilgilerini yenilemektir. Bu uygulama, alanyazında mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin kuramsal bilgilerinin yenilenmesi ve genişletilmesi şeklinde betimlenmektedir (Hunt vd., 2013; O’Gorman ve Drudy, 2011). Gerçekleştirilen analizler, DÖEH sunacak öğretmenle ele alınan kuramsal bilgilerin: (a) İşitme engelliler öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarındaki rol ve sorumlulukları, (b) DÖEH’nin önemi, (c) DÖEH’nin planlanması, (d) DÖEH’nin sunulması ve (e) DÖEH’nin değerlendirilmesi olduğunu göstermektedir. Bu içerik, alanyazındaki özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki yeni rol ve sorumlulukları ile işleyişe yönelik bilgi yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği bulgularıyla paralellik göstermektedir (Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010).

*Eşgüdümlü Çalışma Süreci*ndeki ikinci süreç, mentörün hazırlık ve pilot uygulama aşamalarındaki yeterliklerine yönelik yansıtma ve sorgulamalarından oluşan *Gelişme Süreci*dir. Bu nedenle gelişme süreci, mentörün DÖEH planlama konusundaki mesleki gelişimi şeklinde adlandırılabilir. Bu 14 haftalık süreçte, sadece mentör ve geçelik komitesinin katıldığı toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda alanyazında vurgulanan; BEP örneklerinin akademik bilgiyi desteklemekten çok davranış, iletişim ve sosyal becerilere odaklı olması, işitme engelli öğrencilerin düzeylerine uygun BEP hazırlanmaması sorunları tartışılmıştır (Akay, 2011; Erdiken, 2001; Gürgür, 2008; Kargın ve Baydık, 2002). Toplantı kayıtlarının analizi sonucu tartışılan konular: (a) BEP geliştirme, (b) işitme engelli öğrencilerin amaçlanan becerileri işiten yaşatları gibi kazanmalarını sağlamak için öğretmen kılavuz kitabındaki kazanımları ele alma ve (c) işitme engelli öğrencilerde bağımsız öğrenmeyi geliştirmek için sistematik olarak, farklı bağlamlarda, birçok kez tekrar ederek strateji odaklı çalışma (Gelzheiser ve Meyers, 1991; Schirmer, 2000) ve (d) BEP’in genel eğitim öğretmeni ve öğrencilerin aileleriyle paylaşılması ve onaylanmasının sağlanması olarak sıralanmaktadır. *Gelişme Süreci* sonunda mentörün mesleki gelişimini amaçladığı öğretmene sunabileceği, katılımcı işitme engelli öğrencilere uygulanabilecek somut bir BEP geliştirilmiştir. Bu sonuçlarla birlikte mentörün gerçekleştirilen toplantılarda edindiği bilgileri, öğretmeni kuramsal bilgilendirme toplantılarda kullanmasının toplantıların niteliğine katkı sağladığı söylenebilir. Bu sürecin DÖEH uygulayan öğretmen ile süreci yürüten mentörün mesleki gelişimlerini katkıları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son aşaması olan *Gelişme Süreci*’nde öğretmenin DÖEH uygulamaları, araştırmacının ise uygulamaya mentörlük etmesine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bulguların analizi sonucu sürecin beş adımda gerçekleştiği görülmüştür. Bu adımlar; (1) Gözlem yapma (Aspfors ve Fransson, 2015) (2) Gözlem yapma; birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme (3) Gözlem yapma; bağımsız planlama, yoğun uygulama ve geri bildirim verme (4) Gözlem yapma; bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme (Gilles ve Wilson, 2004; Hussain, 2009) ve (5) Bağımsız uygulama; videodan izleyerek geri bildirim verme şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu adımlarda mentör, DÖEH uygulamalarında eğitimcinin önce gözlem yapmasını daha sonra sürece aktif katılımını sağlamaya çalışmıştır. En son adımda öğretmen DÖEH’yi bağımsız planlamış ve uygulamıştır. Bu süreçte alanyazında belirtildiği gibi, öğretimde yardımın giderek azaltılarak öğretmenin bağımsız planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Ingersol ve Strong, 2011; Vygotsky, 1978).

Tüm bulgular bir arada incelendiğinde sürecin tamamında DÖEH uygulayan öğretmenin ve uygulamalara rehberlik eden mentörün mesleki gelişimlerine yönelik önemli kazanımları olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin, DÖEH kuramsal alt yapısı, mentörün gereksinim duyduğu yeterlik alanlarında gelişimleri desteklenmiştir. Son aşamada ise öğretmenin DÖEH uygulama boyutundaki gelişimi sağlanabildiği söylenebilir. Öğretmen ile mentördeki gelişimin önemli nedenlerinden birinin bu araştırmada kullanılan mentörlük yaklaşımına dayalı mesleki gelişim uygulaması olduğu söylenebilir. Bu sonuç alanyazında mentörlük yaklaşımının birebir uygulanmasının bireysel özellikler ve gereksinimlere uygun planlamanın yapılmasına izin verdiği ifadesiyle örtüşmektedir (O’Gorman ve Drudy, 2011). Mesleki gelişim çalışmasının uzun bir sürece yayılması çeşitli becerilerin geliştirilmesine ve gelişimin gözlenerek gerektiğinde tekrar müdahale edilmesine fırsat tanınması, araştırmaya katılan öğretmenin mesleki gelişiminde fayda sağlamıştır. Son olarak mentörlüğe dayalı yürütülen mesleki gelişim sürecinin işbirliği ve sürekli iletişime dayalı gerçekleştirilebilmesi sürecin sonunda çok yönlü katkılar sağlamıştır (Achinstein ve Fogo, 2015; Hudson, 2013). Bu mentörlük yaklaşımına dayalı yürütülen mesleki gelişimin bu özellikleri sürekli, iletişime dayalı, planlı ve sistematik bir uygulama gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Diğer yandan mentörlüğe dayalı araştırma sürecinin eylem araştırması şeklinde desenlenmiş olmasının mentörün ve öğretmenin tüm faaliyetlerine yansıtma yapmalarına, süreci gözden geçirmelerine ve gelişim basamaklarını daha detaylı belirlemeye fırsat verdiği düşünülmektedir (Manesi ve Betsi, 2013). Ayrıca süreçte yapılan yansıtımlar sayesinde faaliyetler tekrarlanabilmiş ve böylece süreç döngüler halinde gerçekleştirilebilmiştir (Foster ve McLeod, 2004). Bu döngülerle işleyen ve işlemeyen noktalar geçerlilik komitesi üyeleri ile tekrar gözden geçirilmiş ve daha nitelikli uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle bu sürecin diğer önemli aktörleri geçerlilik komitesi üyeleri olmuştur (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Mentörlük yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak uygulamaya yönelik dört öneri verilebilir. Buna göre ilk olarak kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin desteklenmesi için mentörlerin yetiştirilmesi gerektiği önerilebilir. Diğer bir öneri de, eğitimin niteliğini arttırmak için destek özel eğitim hizmetlerini sunan özel eğitim öğretmenlerine mentörlük hizmeti sunulması şeklinde olabilir. Ayrıca öğretmenlerin mentörlük hizmeti almaları koşuluyla terfi etmeleri önerisi verilebilir. Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri bireysel gereksinimlerine odaklı olarak desteklenmesi önerilebilir.

Mentörlük yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen DÖEH sürecinin katkılarının yanı sıra ulaşılan sonuçları dikkatli yorumlamak gerekir. Bu çalışmada sadece bir öğretmen ile, bir kurumda çalışılmıştır. Mentör çalıştığı kurumunda DÖEH sunmuştur. Katılımcı öğrenciler İÇEM’de okulöncesi eğitim görmüştür. Bunlar bu araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmelidir. Bununla birlikte bu çalışmada destek eğitim odası uygulamalarında öğretmen ve mentörün mesleki gelişim süreci eylem araştırması şeklinde desenlenmiş olduğunu tekrar hatırlatmak gerekir. Sözü edilen bu özellikler akılda tutularak ileri araştırmaların benzer bir sürecin deneysel araştırma yöntemleriyle incelenebileceği önerilebilir. Deneysel bir desen ile çalışma grubu oluşturularak birçok kişiye e-mentörlük hizmeti sağlanabileceği söylenebilir. Ayrıca mentörlerin niteliğini sorgulayan araştırmaların yapılması önerisi verilebilir. İleri araştırmalara yönelik diğer bir öneri DÖEH’lerde farklı mentörlük modellerine yönelik uygulamalı araştırmaların gerçekleştirilmesi şeklinde olabilir. Son olarak ise destek eğitim odası uygulamalarında Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri derslerindeki stratejileri geliştirmeye yönelik benzer çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Achinstein, B. & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–58.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (5th ed.). London: Taylor & Francis.
- Antia, S. D., Jones, P. B. & Luckner, J. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing students in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Berndsen, M., & Luckner J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classroom: A Washington State case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2) 111-118.
- Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. In working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. *Emerald Insight*. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620150000004001> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, M. (2013). *An action research on e-mentoring: A supplemental tool for professional development of EFL teachers working at MNE schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çığ University, Mersin.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2011). *Qualitative inquiry and global crises*. CA: Left Coast Press.
- Erdiken, B. (2001). *Eskişehir İli özel rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin destek eğitime ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Farouk, S. (2014). From mainstream school to pupil referral unit: A change in teachers’ self-understanding. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 19–31.
- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership*, 69(8), 10-16.
- Foster, S., & McLeod, J. (2004). The role of mentoring relationships in the career development of successful deaf persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.

- Gelzheiser, L. M., & Meyers, J. (1991). Reading instruction by classroom, remedial and resource room teachers. *The Journal of Special Education*, 24(4), 512-526.
- Gilles, C., & Wilson, J. L. (2004). Receiving as well as giving: Teachers' perceptions of their professional development in a teacher induction program. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 87-106.
- Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 101-116.
- Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A., & Neve, L. (2010). *Teaching primary special educational needs*. Trowbridge: Cromwell Press Group.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür (2011). İşitme engellilerin eğitimi alanında yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 945-970.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610.
- Gürgür, H. (2013). İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecine eleştirel bakış: Öz-değerlendirme araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 62-87.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Hudson, P. (2013). Mentoring pre-service teachers on school students' differentiated learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11(1), 112-128.
- Hunt, J. H., Powell, S., Little, E. L. & Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 286-297.
- Hussain, Z. (2009). *The good mentoring guide*. Global Synergy Solution.
http://www.versa.uk.com/apprenticeship/mentor_handbook.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs fro beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson, A. P. (2012). *A Short guide to action research* (4th ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorluk*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.

- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26(8), 1687-1694.
- Lenihan, S. (2010). Trends and challenges in teacher preparation in deaf education. *Volta Review*, 110(2), 117-128.
- Loerman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loerman (Eds.). *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4, 109-121.
- Mastropieri M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom* (4th ed.). N.J: Pearson Education, Inc.
- MEB. (2017). *Strateji Geliştirme Başkanlığı 2016-2017 istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik>.
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2011). *Professional development for teachers working in special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders. A Research Report Part Funded by the National Council for Special Education, Special Education Research Initiative*. http://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/Professional_Development_of_Teachers.pdf adresinden erişilmiştir.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. New York: Springer.
- Pürçek, K. I. (2015) İlköğretim okul müdürünün koçluk davranışı ve sınıf öğretmeninin iş doyumunu (Ankara ili örneği). *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(47), 124-157.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Sibon-Macarro, T., Abou-Rjaily, K., Stoddard, S., Sandigo, A., Peterson, P., & Ross, V. (2014). Rural perspectives of models, services, and resources for students with hearing impairments. *Rural Special Education Quarterly*, 33(4), 24-32.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33, 8-24.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Swanson Gehrke, R., & Murri, N. (2006). Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 29(3), 179-190.
- Udiutoma, S. T., & Srinovita, Y. (2015). The effect of coaching and mentoring programs to improve students' competencies. *Universal Journal of Educational Research*, 3(3), 163-169.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. (2011). *Connecting teachers, students and standarts: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. Alexandria: ASCD.

- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vuran, S., Ergenekon, Y., & Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children*. California: Corwin Press.
- Yuvayapan, F. (2013). *Teacher development: Critical friends group*. Unpublished master thesis, Çağ University, Mersin.

Yazarlar

Dr. Elif AKAY, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Öğretmenidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

Dr. Hasan GÜRGÜR, işitme engelli çocukların eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır.

İletişim

Elif AKAY, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye.
e-mail: elifakay@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye,
e-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Inclusion practice has been risen due to its contributions to students with special needs and especially to those with hearing impairment. Several prerequisites can be listed to achieve a qualified inclusion practice, one of which is special education support services. Relevant body of research state that special education teachers who deliver these services should be equipped with a set of skills. Professional development process based on mentoring to improve these skills effectively. In this regard, mentorship provided to increase special education teachers' theoretical knowledge and to better their teaching practice is expected to positively contribute to the quality of educational practice, and it will also improve mentoring practice given to teachers working within special education support services in our country. The aim of this research is to examine the mentoring process designed for the professional development of a teacher providing special education support services to students with hearing impairment in an inclusion setting. Accordingly, how the mentoring process was carried out, what the mentoring process contributed to the shareholders, and what the participants thought about the process have been the focus of this research.

Methodology. This study has been designed in accordance with action research in order to examine the mentoring process with a systematic, reflective, and cyclic standpoint. The participants are the researcher as the mentor, support education room teacher, two hearing impaired students who are fourth graders at a general primary school, members of the validity committee consisting of three faculty members specializing on the education of the hearing impaired, and general education class teacher. Research data has been collected from education support services, interview records of the mentor and the teacher, and the logs of meetings conducted by the validity committee. Moreover, lesson plans, researcher diary, archive documents, and mentoring process members' meeting have also been used during data collection process. Systematic and critical analysis of data both during and after the research process has shown that the process includes following stages: preparation, pilot, coordinated efforts, and improvement.

Research Process. During preparation, the skills that a teacher of the hearing impaired needs to be able to function effectively in an inclusion setting were identified in accordance with the relevant literature. Conducted after the preparation stage, pilot practice yielded a need for mutual informing as a result of problems experienced with the teacher during selecting the content and developing a relevant plan. As a result of the final stage carried out simultaneously, the mentor improved herself in terms of enriching her perspective about planning, choosing the feedback he would focus, and providing feedback about the strategies. Likewise, the teacher providing support services also became better with respect to planning, applying, and assessing special education support services.

Results, Discussion, and Recommendations. Based on research findings, one can suggest that professional development process of teachers who will work in inclusion settings should focus on their individual needs, and relevant regulations should be made to support their development through mentoring process. Analyses over related findings showed that the process had actually five steps: (1) Observing (2) Observing, Planning Together, Practice, and Feedback (3) Observing, Planning Independently, Intense Practice, and Feedback (4) Observing, Independent Practice, and Feedback on Video-Records) and (5) Independent Practice and Feedback on Video-Records. A closer look at these steps indicate that the mentor first directed the teacher to observe and than included her more actively in the process in terms of support services in social studies (SSES) practice, which is clearly pointed by the names of the steps. The teacher planned and applied SSES independently in the last step. Consistent with the literature, guidance and help from the researcher were gradually withdrawn,

leading to a complete independence on part of the teacher.

It has been noted that professional development process based on mentoring can be applied one-on-one, planned in accordance with individual features and needs, can be designed longitudinally, and it allows re-intervening when necessary during the development process. Analysis of all research findings shows that this nature of the process helps the teacher build a solid theoretical background knowledge, supports her practice, and plays a role over the improvement of competence areas that the mentor needs assistance. It is possible to conclude that a professional development process designed in accordance with aforementioned mentoring features can facilitate an on-going, systematic, and planned practice. Another feature is the longitudinal design of the development process, which made it possible to control if certain improvement was recorded about the needs and to re-intervene with the process, if necessary.

On the other hand, the contributions stemming from the fact that research process based on mentoring was designed in accordance with action research. Accordingly, both the mentor and the teacher did constant reflections about all the activities, leading to systematic review of the process, and those reflections made it easy to monitor and closely observe the development steps. Problematic and well-functioning components were identified, revised, and continuously improved easily thanks to cycles completed during the research process.

Several suggestions can be made based on the results of this research conducted via mentoring approach. Firstly, mentors should be trained in order to support the teachers providing t special education suppor services within inclusion settings. Besides, special education teachers delivering SSES should have access to individualized mentoring services to increase the quality of education. Furthermore, mentor training should be one of the criteria for professional promotion of teachers so that professional development can be systematized and institutionalized.

Despite versatile contributions of professional development process based on mentoring, one should be cautious interpreting the results. First of all, this study was conducted at only one institution and with only one teacher. So, even the place of this study can be noted as a limitation. In this study, professional development of both the teacher and the mentor within resource room practice was designed in line with action research. Further research with empirical methods may enhance generalization efforts. In addition, e-mentoring studies may be implemented for professional development. Lastly, studies with mixed research design combining both qualitative and quantitative data collection tools may be useful in terms of determining standard mentor capabilities necessary to start a qualified development process.

Investigating Learning Technology By Design Approach in Pre-Service Language Teacher Education: Collaborative and Reflective Experiences

Yabancı Dil Öğretmenliği Eğitiminde Tasarım Yaparak Teknolojiyi Öğrenme Yaklaşımının Araştırılması: İşbirlikli ve Yansıtıcı Deneyimler

Asuman Aşık*

Burtay Hatice Eroğlu İnce**

Arzu Şarlanoğlu Vural***

To cite this article/ Atf için:

Aşık, A., Eroğlu İnce, B. H., & Şarlanoğlu Vural, A. (2018). Investigating learning technology by design approach in pre-service language teacher education: Collaborative and reflective experiences. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 37-53.
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s2m

Abstract. The study aims to present how technology integration can be fulfilled into Language Teacher Education (LTE) contexts by tracking the development of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of the pre-service English Language teachers through Learning Technology By Design approach. A total of 100 senior student teachers (STs) of English at a large state university in Turkey participated in the study. The STs were required to train their peers about one digital tool and prepare digital materials to be used in language classrooms. The data were collected through three instruments quantitatively and qualitatively: the TPACK-EFL survey, peer reflective discussion forms and focus-group interviews. The findings revealed that the TPACK-EFL knowledge of the STs has improved significantly in all domains after the research intervention, and the STs reported considerably positive perceptions about the digital tools such as increasing motivation and positive atmosphere, more attractive and content-rich materials and more practical and found the experience of peer teaching very effective. The study suggests implications for a variety of digital tools to be used in language classrooms and an effective technology training in LTE contexts.

Keywords: TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), Pre-service English Teachers, Technology Training

Öz. Bu çalışma yabancı dil öğretmen adaylarının işbirlikçi ve yansıtıcı uygulamaları yoluyla, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) gelişimini takip ederek, teknoloji entegrasyonunun yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik bir örnek teşkil etmeyi hedeflemektedir. Çalışmaya Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesindeki 100 İngilizce son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarından, bir dijital araç hakkında arkadaşlarına eğitim vermeleri ve Tasarım Yaparak Teknoloji Öğrenme yaklaşımına göre yabancı dil sınıflarında kullanılabilecek dijital etkinlikler geliştirmeleri istenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı üç çeşit araç yoluyla veriler toplanmıştır: TPAB-İDÖ Ölçeği, ekran değerlendirme formları ve odak grup görüşmeleri. Bulgulara göre, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının TPAB-İDÖ bilgisinin bütün alanlarında anlamlı bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adayları dijital araçlara ilişkin algılarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir: güdülemeyi arttırması, olumlu bir ortam yaratmayı sağlaması, ilgi çekici olması, zengin içerikli olması, kullanışlı olması gibi. Aynı zamanda, öğretmen adayları ekran öğretimi deneyimlerini oldukça etkili bulmuşlardır. Çalışmanın sonunda, yabancı dil sınıflarında kullanılabilecek çeşitli dijital araçlara ve yabancı dil öğretimi programlarında yer alabilecek etkili bir teknoloji eğitimine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi), Hizmet öncesi İngilizce Öğretmenleri, Teknoloji Eğitimi

Article Info

Received Date: 05.02.2018

Revised Date: 18.03.2018

Accepted Date: 20.03.2018

* Correspondence: Dr. Asuman Aşık, Department of English Language Teaching, Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey, e-mail: asuman.asik@gazi.edu.tr , ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3293-1283>

** Gazi University, e-mail: burtay@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9902-6574>

*** Gazi University, e-mail: vuralarzu72@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7189-1408>

Introduction

Recent years have witnessed an increased interest towards the use of technology in language teacher education (LTE). In spite of the increasing need for technology integration in language teaching, there are still discrepancies between this necessity and LTE. American Council on the Teaching of Foreign Languages in the document of Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (2012) emphasizes that the knowledge and expertise of the qualified language teacher is fundamental in the effectiveness of the technological tool in language classrooms.

There is a consensus of research revealing the affordances of the inclusion of technology in language classrooms; however, teacher training programs still lack preparation of language teachers to utilize technology for these affordances (Kessler, 2016). Several studies point out that the majority of language teachers are not still aware how technology may enhance their particular teaching contexts (Dooly & Sadler, 2013; Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002; Kessler & Plakans, 2008). In this sense, several studies assert that language teachers are not graduating from their teacher training programs with the necessary skills to integrate technology successfully into their practices (Dudeney & Hockly, 2007; Hubbard, 2008; Healey et al., 2011).

By reviewing the literature, Başal (2015) lists the main problems encountered in LTE regarding technology use under four main categories: the deficiencies of technology integration in the curriculum, the lack of experienced and knowledgeable teacher educators, the attitudes of teacher educators and student teachers towards technology and the inadequacy of the technology environment in the faculties.

In terms of the curriculum-wise aspects, there has been discussion on how technology integration should be done for LTE contexts. Hubbard (2008) presents four main common approaches adopted by LTE programs: (a) a single course with various technology tools, (b) a single course with a more intensive technology experience such as projects, (c) an integrated approach with technology use in any possible course, (d) online courses about technology. Single course approach is found not sufficient for STs to gain competence in technology and to cultivate this knowledge in their practices effectively (Egbert et al., 2002; Polly et al., 2010; Wildner, 2013). Moreover, the integrated approach requires teacher educators who are also expert in technology instruction while online courses are used for distance education purposes. Furthermore, Motteram (2016) points out that the technology training in LTE programs is mostly about the practice and knowledge of the physical or technological apparatus rather than an investigation of how digital tools might be used for pedagogical purposes in the classroom or at home. In addition, pre-service English teachers need to develop their understanding about how materials at this digital age can be produced, selected and adapted for particular classroom uses through digital tools, which is the scope of the current study.

Furthermore, collaborative and reflective practices have been acknowledged significantly important in LTE as STs can increase their understandings of their professional experience (Schön, 1983). Farr and Riordan (2012) assert that the reflective practices of the STs in LTE contexts can create new opportunities for continuous reassessment of their thinking in varied situations. Technology integration in LTE, in this sense, needs to be conducted in a more dialogic, interactive and collaborative manner with peers.

Technological Pedagogical Content Knowledge

In order to offer a framework for integrating content, pedagogy and technology successfully, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model has been introduced by Mishra and Koehler (2006). TPACK framework consists of seven types of knowledge associated with the integration of technology in instruction: technological knowledge (TK), pedagogical knowledge (PK), content knowledge (CK), pedagogical content knowledge (PCK), technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK), and TPACK. All these types of knowledge are interrelational to identify the meaningful uses of technology in classroom settings.

TPACK framework aims to develop “a nuanced understanding of the complex relationships between technology, content and pedagogy and the use of this understanding to develop appropriate, context-specific strategies and representations” (Mishra & Koehler, 2006, p.1029). Particularly, this framework attempts to eliminate the use of technology for technology’s sake. Therefore, teacher education programmes need to use the potential of TPACK to prepare STs to integrate technology into their teaching (Graham, 2011).

For an effective implementation of technology training in teacher education, Mishra and Koehler (2006) propose a Learning Technology by Design approach which refers to learning by doing with linking theory and practice instead of explicit and traditional teaching. Thus, with this approach, STs may experience designing digital materials and exploiting digital resources for specific language teaching purposes. These hands-on activities by the STs may influence their future applications of technology in instruction (Bhattacharjee & Premkumar, 2004). In this respect, Kiraz and Özdemir (2006) also found that the STs’ hands-on experiences helped to face with challenges and seek for solutions by understanding the usefulness of instructional technology. As suggested by Kurt et al. (2013), technology integration into LTE contexts need to be based on problem-centred tasks, peer collaboration and engagement in reflective practices.

In an LTE context, Öz’s study (2015) focused on the assessment of TPACK knowledge of the pre-service EFL teachers and reported a highly developed knowledge of TPACK. Furthermore, rather than a descriptive study, some studies aimed to track the TPACK development in pre-service English teacher education contexts. Koçoğlu (2009) and Kurt, Mishra and Koçoğlu (2013) found that integrating technology in teacher education programs explicitly and supporting the STs in TPACK implementation were effective in the development of TPACK knowledge.

Koçoğlu (2009) qualitatively explored how pre-service EFL teachers developed the knowledge and skills in integrating technology into L2 teaching. The findings of this study revealed that if given opportunities for meaningful technology integration in LTE, the STs would be more successful in the use of technology in their language classrooms. Similarly, Kurt et al. (2013) investigated the TPACK development of Turkish pre-service EFL teachers through the Learning Technology by Design approach (Mishra & Koehler, 2006). This study reported significant increase in TK, TCK, TPK and TPACK scores of STs after the treatment. In the development of TPACK knowledge, Ansyari (2012) also reported some significant aspects to be included in LTE programs which are Learning Technology by Design approach, active engagement, authentic learning experiences in a collaborative environment, guidance, support, and feedback, curriculum coherency, and intensive program.

Aim and Significance of the Study

Literature on technology integration in LTE contexts provide mostly descriptive studies on identifying the TPACK levels of the STs. Few studies (Koçoğlu, 2009; Kurt et al. 2013) mainly focus on searching for the developmental levels of TPACK levels of the STs via hands-on experiences conducted by the STs. However, these studies have not used an EFL specific scale to measure the TPACK development. In this sense, the current study is significant as it aims to track the development of TPACK knowledge of the STs by using a TPACK-EFL survey specifically designed, piloted and suggested by Baser et al. (2015). Furthermore, the study suggests how technology integration can be fulfilled in LTE contexts by providing a specific sample implementation in a particular course in LTE. The study is also significant since it attempts to offer several digital tools which are tested and discussed to be used in LTE and suggest discussion over how STs can benefit from the training given by their peers. With this motivation in mind, the study tried to seek the answers for the following research questions:

1. Is there a significant difference in TPACK-EFL levels of STs before and after the intervention?
2. What are the reflections of STs towards the digital tools in language teaching?
3. What are the perceptions of STs' Learning Technology by Design approach based on collaborative and reflective practices?

Method

Design of the Study

The study has a mixed methods research design since analyzing, collecting, and mixing both quantitative and qualitative data offer a better understanding and discussion of research objectives. The quantitative analysis of the survey results present any improvement reported in TPACK-EFL level while qualitative data collected through peer reflective discussion forms and focus-group interviews suggest a detailed data-driven discussion over the use of technology in language teaching.

Participants

The participants in this study were fourth grade senior pre-service ELT teachers who enrolled in Material Adaptation and Design in Language Teaching (MADTL) course in 2017 fall semester academic year at a large state university in Turkey. Convenient sampling was employed to collect data. Participants consisted of the students of instructors who carried out this study. A total of 100 STs (15 % were male; 85 % were female) participated in this study. They were aged between 21 and 24.

Research context

MADTL is a compulsory course that all senior year students take in the fall semester. It is a 3-hour lesson per week that aims to introduce participants to different approaches to course design, informs STs about what the principles of syllabus design are and how to select textbooks and materials in language teaching, how textbooks and syllabi should be evaluated, how to prepare and use teaching materials and make necessary adaptations in these materials and how to integrate technological tools in language teaching. Throughout this course, the STs are expected to complete three different tasks

which are graded. Task 1 requires STs to select a course book that is currently being used and sold on the market. They work in pairs and analyze the course book and its syllabus according to an evaluation checklist that is provided by the instructors of the lesson. They are expected to prepare a presentation in order to display their findings and support their points with the examples from the course book. Task 2, which is also the subject of this study and explained below, has been introduced to the course for the first time. No digital tools were integrated as a part of the course syllabus before. Task 3 requires students to work individually to examine their course books in Task 1 again and make use of 4 different adaptation techniques where they find necessary and give their reasons for doing so. All in all, the course mainly consists of tasks that require students to be actively involved in material adaptation and evaluation through learning-by-doing experiences.

The Research Intervention

The technology integration task into MADLT course was designed within a framework according to the following four principles suggested by Kurt et al. (2013): (1) skills were developed via Learning Technology by Design approach (Mishra & Koehler, 2006) (2) design tasks were problem-centered (Merrill, 2002); (3) STs worked collaboratively (socio-cultural theory); and (4) STs engaged in reflective practice (Schön, 1983).

In the MADLT course, the participants were given a two-week training about the materials adaptation techniques, the use of technology and the role of digital tools in language teaching with some sample activities by three instructors who were also the researchers. Then the participants were informed about the task (Task 2) and its procedure which required them to prepare a digital material for classroom use. The steps were as follows when presenting their own tasks:

- A list of widely used and suggested digital tools and websites in language teaching (*Storybird, Thinglink, H5P, Clarisketch, Word Cloud, Glogster, Plickers, Kahoot, My Storymaker, Voki, HP Reveal, Padlet, Penzu, Rewordify, Telescopic text, YouGlish, Listen & Write*) is given to STs. These tools address different language areas and skills, and learners of different ages as well.
- STs were asked to choose one of them according to the level of the coursebook that they had evaluated in their first tasks as one of the course requirements.
- STs were expected to find out about how the chosen tool works and how they can use effectively. They were encouraged to make use of the websites and the tutorials of the digital tools to become proficient users.
- STs were required to work in pairs and prepare a presentation to show their classmates the basic steps to follow about how to use the tool in designing materials by discussing the advantages and limitations of using the tool in the classroom.
- During the presentation, STs were expected to invite one of their classmates to try it out and help him/her have hands-on experience by giving guidance.
- Additionally, STs were asked to design or adapt a material and insert it into the course book that they had evaluated in their previous task and present it in the class.
- After each presentation of peer teaching, other STs were required to work in pairs and discuss about the digital tool presented according to a peer reflective discussion form. The form consisted

of four questions to answer about their general thoughts related to the digital tool and the adapted material introduced in the presentation.

Data Collection Instruments

Three instruments were used to collect the data quantitatively and qualitatively: the TPACK-EFL Survey, peer reflective discussion forms and focus group interviews. The TPACK-EFL Survey adapted from Baser et. al (2015) was chosen to investigate particularly the development of TPACK-EFL knowledge of pre-service EFL teachers regarding the use of digital tools in designing language teaching materials. The TPACK-EFL survey offers teacher educators a valid and reliable instrument that addresses the specific pedagogical and technological approaches valued in EFL contexts. The survey included 39 items: 9 TK (Technological Knowledge) items, 5 CK (Content Knowledge) items, 6 PK (Pedagogical Knowledge) items, 5 PCK (Pedagogical Content Knowledge) items, 3 TCK (Technological Content Knowledge) items, 7 TPK (Technological Pedagogical Knowledge) items and 4 TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) items. The survey was used as a pre- and post-test to understand the STs' TPACK development and to investigate whether any development has occurred or not. Post tests were conducted after a five-week period.

The TPACK-EFL Survey designed by Baser et al. (2015) was adapted and used with 5 point Likert scale. In order to test the validity of the survey, Confirmatory Factor Analysis was used with a sample of 203 participants in the same context. The fit indexes were above .90 and RMSEA value is below 0.06, which confirms the evidence for the validity of the survey and the seven factors of the TPACK-EFL Survey. The survey was also found reliable with Cronbach's alpha value of .95.

Additionally, for data triangulation, after each presentation the STs were required to work in pairs and they were given a peer reflective discussion form to fill in by discussing with each other. The form consisted of four questions related to the digital tool introduced in the presentations. It was aimed to elicit the opinions of the participants about the newly presented digital tool and to engage them into a more reflective discussion. A total of 422 peer reflective discussion forms were collected till the end of the course. Moreover, each researcher conducted a focus group interview with 10 randomly selected participants from their classes upon the completion of the course. A total of 30 STs participated in the focus group interviews. It was aimed to get a detailed understanding of the participants' use of digital tools. Although six questions prepared in advance were asked to the STs, the interviews unfolded as conversations. Due to this conversational nature, the participants' names were not used in the recordings. The interviews were recorded with the consent of the participants and transcribed by the researchers.

Data Analysis

In order to identify whether there is a significant difference between pre-test and post-test of the TPACK-EFL survey results, descriptive statistics, paired samples t-test and Wilcoxon Signed Rank were used. Since the factors TK and PK were based on normality, paired samples t-test were used while the factors CK, PCK, TCK, TPK, and TPACK deviate from normality, a non-parametric analysis Wilcoxon Signed Rank was used.

Peer reflective discussion forms and focus-group interviews were analyzed qualitatively based on grounded theory as it allows interaction with the data and for ideas about it to emerge through continuous comparisons (Smith, 2008). The Constant Comparison Method was used since it offers sorting, coding and connecting pieces of data according to emerging patterns and themes rather than

predetermined sets of categories (Miles & Huberman, 1984). First all communication units were gathered through the written discussions and the transcribed interviews. Then sub-themes and main themes were identified and quantified according to their frequency. In order to ensure the reliability of the qualitative analysis, three separate raters analyzed the data by sorting, coding and identifying the categories. For inter-rater reliability the formula (the number of agreements/the number of agreements (x) the number of disagreements multiplied by 100) suggested by Tawney and Gast (1984) was used. Inter-rater reliability was .88. This high degree of reliability indicated that raters reached a consensus on the coding and categorization of data (Gwet, 2014).

Results and Discussion

The study aimed at identifying any significant difference occurred in the development of TPACK-EFL development after the intervention and investigating the reflections and perceptions of STs towards each digital tool used and the Learning Technology by Design approach. For the first research question which is whether there is a significant difference in TPACK-EFL levels of ST's before and after the intervention, Table 1 below presents the results of the paired samples test for TK and PK development.

Table 1.

The Results of the Paired Samples Test

Scale		M	SD	t	df	P*
TK	Pre	28.82	6.36	- 9.35	99	.000
	Post	33.35	6.12			
PK	Pre	22.18	3.57	- 4.633	99	.000
	Post	23.87	3.64			

*p<0.05

Table 1 shows that there is a significant difference between the pre-test and post-test in the TK ($t=-9.35$, $p<0.05$) and PK ($t=-4.633$, $p<0.05$) development of the STs. These results indicate that the STs improved in TK such as utilizing certain devices, multimedia programs and web-based tools and in PK such as using appropriate teaching methods and designing more collaborative and self-regulated learning activities. Moreover, the results about the other dimensions of TPACK-EFL knowledge were analyzed through Wilcoxon Signed Rank Tests, as shown in Table 2 below.

Table 2 displays that there is a statistically significant difference between the development of CK ($z= -4.729$, $p<0.05$), PCK ($z=-4.092$, $p<0.05$), TCK ($z=-5.425$, $p<0.05$), TPK ($z=- 5.901$, $p<0.05$) and TPACK ($z=- 6.307$, $p<0.05$).

All these findings indicate that there are statistically significant differences in all scales in TPACK development of the STs. The STs reported that they gained improvement in each and every dimension of TPACK knowledge. Moreover, these findings display that the STs reported improvement mostly in TPACK, TK and TCK and TPK. The results support the findings of Kurt, Mishra, and Koçoğlu (2013) which found increase in TK, TCK, TPK and TPACK after explicit TPACK treatment. Another qualitative study by Koçoğlu (2009) also found that the technology training improved mostly PCK, TPK, TCK and TPACK. The results of the current study indicate that Learning Technology by Design approach within the framework of TPACK is found effective and significant in developing the TPACK knowledge of STs through peer teaching practices.

Table 2.

The Results of the Wilcoxon Signed Rank Tests

Scale	Ranks	N	Mean Ranks	Sum of	z	p
CK	Negative Value	19	30.34	576.5	-4.729	.000
	Positive Value	58	41.84	2426.5		
	Equal	23				
PCK	Negative Value	28	31.11	871	-4.092	.000
	Positive Value	56	48.2	2699		
	Equal	16				
TCK	Negative Value	16	26.75	428	-5.425	.000
	Positive Value	60	41.63	2498		
	Equal	24				
TPK	Negative Value	17	31.97	543.5	- 5.901	.000
	Positive Value	71	47.5	3372.5		
	Equal	12				
TPACK	Negative Value	15	28.77	431.5	- 6.307	.000
	Positive Value	72	47.17	3396.5		
	Equal	13				

*p<0.05

As for the second research question of the study which is to investigate the reflections and perceptions of the STs towards the digital tools tested and the use of technology in language teaching, written peer reflective discussion forms and transcribed focus-group interviews were analyzed. The analysis of the qualitative data resulted in three main categories with 15 sub-categories and a total of 2163 communication units. STs' reflections and perceptions were categorized under positive and negative perceptions about the digital tools and the use of technology and possible classroom use suggestions in language teaching. The findings are discussed below by giving specific references to particular digital tools and some interesting quotations from written reflections and interviews. The analysis of the perceptions and reflections were also discussed in relation with the components of TPACK. The examples are given within parentheses.

Table 3.

Evaluation of the Digital Tools by the STs

	N	
Positive perceptions	Usefulness	326
	Enjoyable atmosphere	216
	Attractiveness	211
	Practicality	167
	Rich Content	79
	Creativity	63
	Motivating	43
	Total	1153
Negative perceptions	Not Useful	171
	Not Practical	139
	Not Attractive	12
	Total	322
Classroom Use	Practice of language areas and skills	364
	Any stage of the lesson	130
	Out of classroom use	127
	Evaluation	58
	Feedback	27
	Total	688
Sum	2163	

N*: Number of codes

Positive Perceptions

When these three major categories are concerned, it is obvious that STs mainly held positive attitudes ($n = 1153$) towards the use of digital tools in language teaching in the classroom. First of all, they found digital tools very *useful* ($n = 326$) when teaching language in the classroom. They described them as effective, informative, (multi)functional, and suitable for students (for instance, *Glogster* and *HP Reveal*). One of the STs described a class where technology is used as an '*upgraded version*' of a class where no technology is used. STs also described digital tools as a way to create an *enjoyable atmosphere* ($n = 216$) in the classroom that employs the element of fun. Tools such as *Glogster*, *Kahoot*, *Storybird*, *My Storymaker* and *Voki* were described as funny due to offering a positive atmosphere in the classroom. One ST underlined the importance of their students enjoying the learning experience as follows:

Our aim is not only to inform students but also help them enjoy this experience. Help them want to learn English. I think we can achieve this through tools like Kahoot.

Digital tools are also described as being *attractive* ($n = 211$) in terms of many aspects. First of all, they are visually addressing the learners with their bright and eye-catching colors that get their attention (For example, *H5P*, *Word Cloud* and *Voki*). Especially with young learners, *Storybird* and *My Storymaker* were the favorites of STs. Students regarded them as intriguing and creative when compared to course books. They also found them innovative and interesting. Some of the implications stated by the STs are given in the following statements:

Digital tools are motivating since students find printed books less attractive and they even like and prefer reading e-books outside of the class.

In my opinion digital tools break the monotony in classes. Who does not like a lively atmosphere in the class?

I think digital tools help the teachers to lower the level of affective filter and students may overcome the fear of making mistakes in the class.

I believe that teachers may provide enjoyable atmosphere with the digital tools to facilitate learning.

Students can get bored a lot in classical methods. We have just experienced how to use Kahoot. This might get their attention a lot.

Another positive perception is the *practicality* ($n = 167$) of the digital tools. When compared to course books, digital tools do not necessitate a physical load and they are easy to carry or handle such as *Glogster*, *HP Reveal* and *Plickers*. An ST stated that:

When the teacher does not use technology, then s/he has to prepare a lot of visual materials to support his/her teaching. But when there is technology, teacher's job is a lot easier. She can make use of readily made materials and videos and provide a native speaker exposure for children.

STs considered digital tools such as *Plickers*, *My Storymaker*, *Voki* and *Word Cloud*, as simple and easy to use and share with others. Some of the tools are downloadable (for instance, *H5P*, *Word Cloud*) and they are also reusable such as *H5P*, *My Storymaker*, *Plickers*, *Word Cloud*. They can address to all ages and levels of students, and practice all language areas and skills (*Kahoot*, *Padlet*, *Storybird* and *Word Cloud*). Tools like *Plickers* can also be used with large classes. Digital tools were also reported

as practical and easy to design and prepare materials for classroom use, to collect assignments with less paperwork and to have effective time management in the class. The excerpts below illustrate clearly the practicality of the technology use.

Suppose that there is a washing machine at home, but you insist on hand washing clothes. Isn't it time consuming?

These tools can be downloaded to their phones. They can get exposed to English everywhere, even when going in metro.

Obviously, I used to believe it was difficult to use technology. I couldn't use computers... But these websites made a radical change. They are easier and more fun... I don't regard them as a waste of time and they are effective as well.

Furthermore, when compared to course books, these digital tools are considered as *rich in content* ($n = 79$). Some of these tools include *Glogster*, *H5P*, *Voki* and *YouGlish*. Some of the STs' statements implied that digital tools offer a rich variety of accents and authentic texts that teachers or course books cannot provide by themselves.

Teacher by her/himself cannot provide enough input. There are a lot of accents...

I think it is more advantageous in terms of authentic texts as well.

The level of exposure to English increases when technology is used. Because when it isn't used, then the classroom context only depends on the teacher... I mean only one thing.

However, it should be noted that this aspect should be considered with regards to the use of all digital tools as a whole, not one by one as each tool is addressing a different aspect of language. Yet, in terms of visuals, audios and interactions, they offer a generous content for the language teacher and learner. The STs also stated that the digital tools could provide flexibility for teachers to decrease over dependency on the course books and they could help the teachers to address different learning styles and to boost retention.

Another point is the *creativity* ($n = 63$) of digital tools. STs believed that due to their interactive nature, their students' creativity is tapped (For instance, *Storybird*, *Voki*). They also believed that these tools decrease the anxiety of students in the classroom and also develop a positive attitude towards language learning. Some of the digital tools are found as *motivating* ($n = 43$) that increase students' willingness (For example: *Glogster*, *H5P*, *HP Reveal*, *Kahoot*). *Plickers* and *Voki* are particularly described as tools that encourage shy students to participate in classroom activities, as illustrated in the following.

You know there might be shy and introverted students in the class, so digital tools may help us to encourage participation and interaction.

Negative Perceptions

When compared to positive perceptions of STs, their *negative perceptions* are much less ($n = 322$). Some digital tools such as *Rewordify*, *YouGlish* and *Penzu* are considered as *not useful* ($n = 171$) because they have limitations. Some tools are limiting because they have restricted content in terms of activity type, characters, settings, visuals, lack of editing after completion, limited sharing (For example, *Storybird* and *My Storymaker*). They are limited to a specific language skill for example just

for dictation (*Listen & Write*), vocabulary (*Word Cloud* and *Rewordify*) or writing (*Telescopic Text*) etc. They might cause problems in large classes (*Padlet* and *Plickers*). They can be used with a specific device for example only for android users (*Clarisketch*) or apple users (*Glogster*). They can have inappropriate content or no control over content (For example, *Padlet*, *Storybird*, *My Storymaker*, *Voki* and *YouGlish*) which might cause problems in the classroom.

STs also thought of some of the digital tool as *not practical* ($n = 139$). Some tools are thought as time consuming (*Plickers*), as it will take too much teacher's time to prepare and not worth using in the classroom when the amount of time used for preparation is considered. One ST noted that:

There are some tools that cause major loss of time. This loss of time does not bring any gains for the students.

Some of them are found to be too complicated to be learnt and used in the classroom by the teacher. For instance, *H5P* is considered as too complicated until one finds out how it works, otherwise it has a diversified content. As some tools charge membership, they are found expensive (For example, *Glogster*, *Penzu* and *Thinglink*). As some of the tools require technological tools such as mobile phones, it could be a problem in the class if students do not have one or the school does not allow use of mobile phones in the classrooms. There might be some drawbacks as well, such as poor quality of the printed materials required by the digital tool (For example, *Plickers*).

Similarly some tools are considered as *not attractive* ($n = 12$) such as *Listen & Write* due to their interface or they are found boring. Overall, a lack of resources in the class, potential technical problems and management of overcrowded classrooms were reported as negative perceptions of using the digital tools (PCK).

Moreover, it was also pointed out that over reliance on technology could affect the classroom interaction negatively, as is reflected in the following statements:

I believe if we overuse the digital tools or technology, creativity may decrease in the class.

In fact, overuse of technology in the classroom activities may make the students lazy since today's children do not even like writing in their notebooks.

Classroom use

When all digital tools that were employed in this study are considered as a whole, it can be said that they have a *comprehensive classroom use* ($n = 688$). The digital tools were found as useful and effective in teaching all language skills and areas, especially listening, writing and vocabulary (TPK).

First of all, they address to different and wide variety of *language skills and areas* ($n = 364$). Tools like *Kahoot*, *Plickers* and *My Storymaker* practice listening, pronunciation, reading, speaking, writing as well as grammar and vocabulary while providing meaningful context for the language learner.

Digital tools can be used in *any stage of the lesson* ($n = 130$). They can be employed as doing warm-ups (for instance, *H5P* and *Word Cloud*), ice breakers (For example, *Plickers* and *Voki*), brainstorming such as *Word Cloud*, storytelling such as *Storybird*, *My Storymaker* and *Voki* or activating schemata. They can be employed as a pre-activity for all skills (for instance, *Glogster*), used for presenting subjects (*H5P*), drama or role plays (*Storybird*, *Voki*) as well as games (*Kahoot*).

Out of class activities ($n = 127$) is another major classroom use of digital tools suggested as well. They provide a wide opportunity for teachers to help students keep learning out of the class (For example, *Clarisketch*, *H5P*, *Rewordify*). Teachers can give homework that they might enjoy doing rather than pencil and paper ones such as *Penzu*, *Storybird* and *Storymaker*. They can use them for keeping journals or blogs, carrying out group projects and preparing posters (For example, *Glogster*, *Padlet* and *Penzu*). They can also provide self-study opportunities (For instance, *Rewordify*, *Voki* and *YouGlish*).

Another classroom use for digital tools is *evaluation* ($n = 58$). These tools can be employed for self-assessment for students. Teachers can also use tools like *H5P* or *Kahoot* for quizzes, True/False or Multiple Choice questions, surveys, checking learners' comprehension, for revision and checking their homework, or they can test their students' language skills through tools like *H5P*, *Listen & Write* and *Plickers*. STs also think that digital tools provide *immediate feedback* ($n = 27$) for the teacher and learners as well. Some tools such as, *H5P*, *Kahoot*, and *Listen & Write* offer teachers feedback on the spot to evaluate the performance of the learner. Similarly, students can also give feedback to their classmates' performance in or out of the classroom (*Padlet* and *Storybird*).

The interviews also revealed how each tool presented in the class intrigues critical thinking on further classroom use of each tool by STs.

I always watched the presentations with the question in mind "Where and how else can I use this digital tool?" Actually all language skills can be developed through these digital tools, but in my opinion they are very effective in teaching writing and vocabulary.

Reflections on peer teaching

The last research question of the study was to find out the reflections of the STs on the hands-on experiences and peer teaching within the framework of Learning Technology by Design approach. In this respect, all of the STs reported that the experience through peer teaching and hands-on practices were considerably useful and effective. The STs stated that as they were required to prepare a presentation about the digital tool chosen, they became competent in using at least one digital tool (TK). The STs also stated their satisfaction about learning all these digital tools at their last grade during practicum period, which helped them to bridge the gap between theory and practice in language teaching and technology use. These findings are in line with Hanson-Smith (2016) and Hubbard (2008) which propose the necessity of the increased awareness on actual implementation and offer training in any possible courses in LTE.

It was really the right time to learn these digital tools with our friends, because we can use them in our practicum classes second term immediately and we really understood how technology could be used for specific purposes.

Moreover, the STs pointed out that their awareness and self-confidence in using technology increased and superiority of the teacher decreased. Therefore, they felt less pressure on their learning. They also emphasized that they were able to overcome their prejudices due to much more interaction and collaboration with peers. Organizing collaborative sessions in which STs can share their experiences may foster more dialogic, interactive and collaboration among student teachers (Mann & Walsh, 2017). For example some STs stated the effectiveness of peer teaching in the following excerpts.

If you want to learn more about the tool or if you have some questions, you may contact with your friend easily, not the teacher all the time.

Learning from peers is very useful. We understand each other better. This reduces anxiety, makes the tools less confusing.

If our instructor taught each tool, it could have been boring. Different students presented different tools, which was more colorful, added more variety and time-saving.

I felt more confident because if one of my classmates can prepare and use that digital tool, I can do it as well. But if teacher taught all digital tools, I could think that she was an expert and qualified.

If you were to teach these tools, we might not remember any of them. As you were teaching all the time, we might have forgotten them after a while. But since we prepared one tool ourselves, at least we won't forget that one.

If you were to teach all of these tools, we would not look up to any of their websites... Nobody would wonder about these (digital tools') websites. But when we had hands-on practice, we both learnt what they are and our friends showed how they are used.

These results are in line with the suggested skills for digital literacy of Dudeney et al. (2013) which are not restricted to technical skills but more increased awareness of surroundings of the appropriate use of new technologies. The results indicated that peer teaching improved their digital literacy broadening their horizons since the use of technology used to mean only the employment of PowerPoints, songs and videos for them. The following statements exemplify how the intervention improved the digital literacy of STs:

I didn't know there were tools like these. Mostly, I would only have them (my students) watch videos from Youtube, or make them listen to the pronunciation of new words or use power point before this lesson. But it has changed now.

I honestly did not know any of these tools. We have learnt 10 digital tools and they are all easy to integrate to our lessons. I believe integrating even one tool to a lesson can create a huge difference. Students enjoying the tool will help them learn and remember the information about that topic. Therefore, this is perfect.

There has been a big change in my perspective. I mean, as a senior year student, I was mind-blown to find out there are tools like this.

Overall, the integration of the digital tools into the activities (TPACK), hands-on practices and peer discussions at the end of each presentation were found as the most useful and meaningful parts of their experience (PK). On the other hand, the STs reported time limitation of the training and materials adaptation as a negative part of the experience. They expressed that more time was needed to have insights about the adapted digital materials.

Conclusion and Implications

This study aimed to present how technology integration can be fulfilled in LTE contexts by tracking the development of TPACK of the pre-service English language teachers through collaborative and reflective practices. For this purpose, a total of 100 senior STs of English enrolled in MADTL course at a large state university in Turkey participated in the study. The STs were required to conduct peer teaching practices about one digital tool they have chosen according to their language teaching purposes and prepare digital materials to be used in language classrooms. The research intervention

was designed within the framework of the Learning Technology by Design approach which involves hands-on experiences through collaborative and reflective mediums. The study attempted to track the development of TPACK-EFL levels of the STs within 5-week period and investigate the perceptions of STs towards the use of digital tools in language teaching and peer teaching experiences. With the help of three data collection instruments (the TPACK-EFL survey, peer reflective discussion forms and focus-group interviews), the data were analyzed both quantitatively and qualitatively.

The findings revealed that the STs' level of the TPACK-EFL improved significantly in each dimension of the TPACK, but considerably in technology-related dimensions such as TK, TCK, TPK and TPACK. Moreover, the STs reported positive perceptions about the digital tools. This result can be interpreted as the STs perceive the use of technology for language teaching purposes to create motivating, creative, attractive, interesting and positive atmosphere with content-rich activities and materials. The peer discussions of the STs on each digital tool indicated that the digital tools can be used for a variety of purposes in language classrooms such as teaching any language skills, using at any stage of lesson, out-of-class activities and evaluation.

The study has some implications to be considered in technology integration in LTE contexts. The findings revealed that Learning Technology by Design approach has a significant impact on the learning experiences of STs. Rather than an instructor-centered approach, hands-on experiences based on problems resulted in a deeper learning and retention. The presence of a superior i.e. instructor was found intimidating by some of the STs. They described a technology integrated material design lesson taught by instructors as more theoretical rather than practical. On the other hand, learning from a peer made them feel more open to collaboration, feel free to ask questions without hesitations. It also created a sort of camaraderie among STs i.e. who had similar struggles and difficulties while accomplishing their tasks. Hence, it created an atmosphere of rapport that could not be achieved under the supervision of an instructor. Besides, presenting STs with an opportunity to bridge theory into practice through real life tasks is much more effective than just presenting them the examples of how digital tools can be used in designing materials. Therefore, in terms of integrating TPACK into LTE, it would be more convenient to design courses that focus on peer collaboration and present real life classroom problems and practices for STs so that they can integrate digital tools into language teaching. These practices should also be followed by reflective practices that encourage STs to ponder about their actions and rationalize them.

Some of the STs stated that it was the right time to introduce digital tools in their course because they were already doing their practicum. However, some of the STs stated that it could have been better if they had been given a chance to practice the implementation of these digital tools at earlier stages of their education. The fourth grade provides a context for senior year students where they have a chance to put all their knowledge into practice accumulated throughout their previous years of education. Therefore, they have more meaningful practice when they are creating their lesson plans and applying their knowledge. Even so, it could have been better if they had been introduced to digital tools at earlier stages of their education though it is not necessary to practice how they are implemented. STs mentioned during the interviews that their knowledge about digital tools was only limited to the use of PowerPoints, songs or videos and they were surprised to find out how different and varied ways digital tools could be used in language teaching. Their digital literacy, which refers to the concept of understanding and making best use of the technology available, was quite limited to these items. However, if instructors could serve as role models, who integrate a variety of digital tools in their lessons in LTE when teaching of basic skills like speaking, listening, vocabulary etc. then their perspectives will be broadened and STs may have a better understanding of the use of technology and

higher digital literacy in language classrooms. Thus, LTE programs should offer chances to STs to be the decision-makers in designing their own lessons in line with their needs instead of dictating to them particular ways of integrating technology (Kurt et al., 2013).

Some suggestions for further studies can be given based on the findings and limitations of the current study. Longitudinal studies can be conducted to track the technology use by STs from a wide range of contexts such as from technology-integrated methodology classes to practicum period, or to in-service period. Rather than integrating technology into one course in LTE programs, discussions should be held on how each and every course may utilize technology for specifically language teaching purposes.

References

- Baser, D., Kopcha, T. & Ozden, M. (2015). Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749-764.
- Başal, A. (2015). English language teachers and technology education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1496-1511.
- Bhattacharjee, A., & Premkumar, G. (2004). Understanding changes in belief and attitude toward information technology usage: A theoretical model and longitudinal test. *Management Information Systems Quarterly*, 28(2), 351-370.
- Dooly, M. & Sadler, R. (2013) 'Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education'. *ReCALL*, 25, 4-29.
- Dudenev, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow, UK: Pearson.
- Dudenev, G., Hockly, N. and Pegrum, M. (2013). *Digital literacies*, Harlow, UK: Pearson.
- Egbert, J., Paulus, T. and Nakamichi, Y. (2002). The impact of CALL instruction on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning and Technology*, 6(3), 108-126.
- Farr, F. & Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: An investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse* 3(2), 129-146.
- Hanson-Smith, E. (2016). Teacher education and technology. In Farr, F. & Murray, L. (Eds), *The routledge handbook of language learning and technology* (pp. 210-222). London: Routledge.
- Healey, D., Hanson-Smith, E., Hubbard, P., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G., & Ware, P. (2011). *TESOL technology standards: Description, implementation, integration*. Alexandria, VA: TESOL.
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960.
- Gwet, K. L. 2014. *Handbook of inter-rater reliability: The Definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. Gaithersburg MD: Advanced Analytics.
- Kessler, G. (2016). Technology standards for language teacher preparation. In F. & L. Murray (Eds.), *Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 57-71). London: Routledge.
- Kessler, G. & Plakans, L. (2008). Does teachers' confidence with CALL equal innovative and integrated use? *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 269-282.
- Kiraz, E., & Ozdemir, D. (2006). The relationship between educational ideologies and technology acceptance in pre-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 9, 152-165.
- Koçoğlu, Z. (2009). Exploring the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers in language education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 2734-2737.
- Kurt, G., Mishra, P. & Koçoğlu, Z. (2013). Technological pedagogical content knowledge development of Turkish pre-service teachers of English. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 5073-5077). Retrieved January 30, 2018 from <https://www.learntechlib.org/p/48937/>.
- Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in english language teaching: Research-based principles and practices*. New York: Routledge.

- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Motteram, G. (2016). Language materials development in a digital age. In F. Farr, & L. Murray (Eds.), *Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 88-100). London: Routledge
- Öz, H. (2015). Assessing pre-service English as a foreign language teachers' technological pedagogical content knowledge. *International Education Studies*. 8(5), 119-130.
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C. E., & Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 863-870.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, J. A. (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage Publications.
- Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (2012). The role of technology in language learning. Retrieved September 12, 2017, from <http://www.actfl.org/news/position-statements/role-technologylanguage-learning-at-17.12.2017>.
- Tawney, J. W., & D. L. Gast. (1984). *single subject research in special education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Co.
- Wildner, S. (2013). Technology integration into preservice foreign language teacher education programs. *CALICO journal*, 17(2), 223-250.

Authors

Contact

Asuman Aşık (PhD) is a lecturer at Gazi University, ELT Department. Her research interests are technology training, corpus linguistics, classroom discourse, language teacher education.

asuman.asik@gazi.edu.tr

Burtay Hatice İnce (PhD) is an instructor at Gazi University, ELT Department. Her research interests include pre-service teacher training, role of feedback in teacher education, use of technology in language teaching.

burtay@gazi.edu.tr

Arzu Şarlanoğlu Vural is an instructor at Gazi University, ELT Department. Her research interests include lexical competence, teacher cognition, students' beliefs and course design.

vuralarzu72@gmail.com

Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi

Examining the Emergent Literacy Experiences of a Preschool Child with Hearing Loss

Hilal Atlar*

Yıldız Uzuner**

To cite this article/Atıf için:

Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 54-89. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m

Öz. Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun evinde ve yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlığını incelemektir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; takvim yaşı 5 yaş 1 aylık olan işitme kayıplı bir erkek çocuk ve ailesidir. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırma süreci içinde ve sonunda gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri, Gelişen Okuryazarlık Kontrol Beceri Listesi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, işitme kayıplı çocuğun günlük rutinleri içinde ev ortamında ve yakın çevresinde akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının olduğunu göstermiştir. Bu yaşantılarda çevresindeki yetişkinlerin işitme kayıplı çocuğa model olduğu ve etkileşimli olarak gerçekleşen yaşantılarda işitme kayıplı çocuğun sözlü ve yazılı dil becerilerini gelişen okuryazarlık ilkeleriyle uyumlu olarak desteklediği görülmüştür. Ayrıca, çocuğun bazı okuma yazma yaşantılarının annenin okuma yazma geçmişinden etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, erken dönemde nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocuğun, işiten yaşlılarına benzer okuryazar davranışları gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Gelişen okuryazarlık, işitme kayıplı çocuklar, erken okuma yazma, aile okuryazarlığı.

Abstract. The aim of this qualitative case study is to understand a five year old hearing impaired child's emergent literacy activities and behaviors. It is also included others in the child's inner circle in order to examine literacy experiences entirely. Participants are the child, five year old hearing impairment with cochlear implant, his parents and his special educationalist live in İzmir, Turkey. Research data have been gathered in the child's house intensively though, the research environment has expanded in line with the daily routines of the child and his family. Data have been collected through participant observations, unstructured and semi-structured interviews, products and pictures for six weeks. The collected data were analyzed both inductively and descriptively. In addition, the emergent literacy skills of the child were assessed with the help of the Emergent Literacy Skills Control List. Results showed that a hearing impaired child has emergent literacy skills of his age in print knowledge, alphabetical knowledge and phonological awareness. He has experienced reading aloud and tale routines, functional reading activities, free and interactional play activities. His early literacy activities are in his daily routines and also they are influenced his mother's literacy habits. As a result of the research, it can be said that the hearing loss child with early literacy experiences shows similar literary behaviors to his hearing age.

Keywords: Emergent literacy, hearing loss, early literacy, family literacy.

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Arş. Gör. Hilal ATLAR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, e-mail: hilalatlal86@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-1462>

** Anadolu Üniversitesi, e-mail: yildizuzuner@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

Giriş

Çocukların okuma yazmayı öğrenmesine ilişkin görüşler geçmişten günümüze değişiklikler göstermiştir. Morphett ve Washburne'ün (1931, s. 509) çocukların zeka yaşları ile sözcük tanıma becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarının sonucunda ortaya çıkan; çocukların okumayı öğrenmelerini 6 yaş ve sonrasında kadar ertelemenin uygun olacağı görüşü, uzun yıllar eğitim ortamlarında etkili olmuştur. Bu etkiden hareketle; okul öncesi dönemdeki okuma yazma yaşantılarını dikkate almayan, yalnızca okumaya ilişkin kaygılar taşıyan, belirli ön koşul beceriler kazanılması beklenen ve okumanın sıralı, sistematik şekilde öğretilmesi gerektiğini savunan okumaya hazır bulunuşluk (reading readiness) görüşü benimsenmiştir. Ancak Clay'in (1966; akt. Hall, 1987, s. 4), beş yaşındaki çocukların günlük yaşantılarını ve bu yaşantılar içerisindeki okuryazar davranışlarını incelediği araştırması; çocukların okuryazar olmalarına ilişkin "emergent literacy" görüşünü ortaya koyan öncü araştırma olarak kabul edilmiştir (Constantine, 2004, s. 25; Teale ve Sulzby, 1986, s. XV; Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849; Williams, 2004, s. 353). Uluslararası alanyazında "*Emergent literacy*" veya "*Early Literacy*" (Schirmer, 2005, s. 112; Morrow, 2009, s. 24, Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849) şeklinde ifade edilen bu kavram; ulusal alanyazında, "*Filizlenen Okuryazarlık*" (Baydık, 2003, s. 77-89; Uzuner, 1996, s. 27), "*Gelişen Okuryazarlık*" (Karasu, 2014, s. 299-310; Girgin, 2003, s. 141) ve "*Erken Okuryazarlık*" (Karaman, 2013, s. 1-275; Kargin vd., 2015, s. 237-268) olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise; "*Gelişen Okuryazarlık*" ifadesi kullanılmıştır.

Clay'in (1966; akt. Hall, 1987, s.4) araştırmasıyla birlikte 1960'lı yıllardan sonra çocukların erken dönemde sergiledikleri okuryazar davranışlarını inceleyen araştırmacılar, okuryazar toplumlarda yazıyla çevrili bir dünyaya adım atan çocukların doğumdan itibaren okuma yazma gelişimlerinin başladığını ve yaşamın ilk yıllarında çocuklarda *sözlü ve yazılı dilin birlikte geliştiğini* vurgulamışlardır (Deford, 1981, s. 652-658; Durkin, 1963, s. 143-148; Teale ve Sulzby, 1986, s.IX-XVIII). Sözlü ve yazılı dilin gelişimi ise; çeşitli kuramlar çerçevesinde ele alınmıştır. Davranışçı, doğuştancı, bilişsel ve bilgiyi işleme kuramlarının birbirini besleyen yanları bulunsa da; dil edinimini açıklamakta yetersiz kaldığı noktalar olduğu vurgulanmıştır. Çocuklarda dil ve okuryazarlık gelişimini eklektik ve işlevsel olarak en iyi açıklayabilen kuramın ise; sosyal etkileşim kuramı olduğu ifade edilmiştir (Uzuner, 1996, s. 95-103).

Sosyal etkileşim kuramında; çocukların çevrelerinden edindikleri günlük dilde sesler, jest-mimikler ile zamanla sözel ifadelerin ve yazılı dil olarak adlandırılan karmaşık sistemlerin de sözel dönemde çocuğa araç olduğu belirtilmiştir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 30; Halliday, 1975, s. 7). Dolayısıyla çocukların; günlük rutinlerde "Yakınsal Gelişim Alanı" (zone of proximal development) olarak açıklanan destek kuramı ile yetişkinlerle veya akranlarıyla deneyimledikleri etkileşimler yoluyla dil ve okuryazarlık gelişimi gösterdikleri görülmüştür (Vygotsky, 1978, s.86; Whitehead, 2010, s. 84-92). Örneğin bebeklerle kitap bakılırken; bebeğin etkinliğe katılması, yetişkini dinlemesi, sesleri tekrar etmesi ya da sesler çıkarması, sözel olmayan tepkiler vermesi, yetişkini onaylaması ve yetişkinin kendisini onaylamasını beklemesi sosyal etkileşimin görüntüsüdür. Zamanla sosyal etkileşimin bu ürünlerine; kitapta geçen olaylar hakkında sorular sormanın, yetişkinin sorularına cevap vermenin, günlük yaşantıdan örnekler sunmanın ve kitaplarda geçen dil kalıplarını da günlük yaşantıya taşımının da eklendiği ifade edilmiştir (Machado, 2012, s. 55-67). Böylece çocukların; sözlü ve yazılı dilin bir amacı ve işlevi olduğunu, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmaları için iletişimsel bir araç niteliği taşıdığını yetişkinden öğrendikleri vurgulanmıştır (Schirmer, 2005, s. 113). Çocukların, yetişkinlerle paylaştıkları günlük rutinlerin yanı sıra; tek başına oldukları ve yetişkinle etkileşim kurmadıkları yaşantılar esnasında da okuryazar davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Bu davranışlar; kimi zaman bir kitabı okur gibi yapma, kimi zaman sembolik oyunların içinde okuma ve yazmayı kullanma ya da

karakter ve olayları oyunlarına taşıma olarak kendini göstermiştir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Heppner, 2016, s. 459-473; Fein vd., 2000, s. 30-40). Ancak çocuklar; tek başınayken de sergiledikleri bu davranışları, daha önce yetişkinlerle sosyal etkileşim kurdukları dil ve okuryazarlık deneyimleri ile düzenlemektedirler. Dolayısıyla; çocukların hem tek başına hem de yetişkinle birlikte oldukları dil ve okuryazarlık yaşantıları aslında sosyal etkileşimlerin ürünleridir (Bruner, 1983, s. 23; Uzuner, 1996, s. 95-103). Öte yandan; çocukların günlük rutinleri içerisindeki tüm yaşantılarının “çocuğun işi” olması bakımından birer oyun olduğu vurgulanmıştır (Bruner, 1972, s. 162; Roskos ve Christie, 2000, s. 1). Bu bağlamda; okul öncesi dönemde sosyal etkileşim ve oyun doğasında gerçekleşen ve okuryazarlık gelişimini destekleyen tüm bu rutin yaşantılar, gelişen okuryazarlık yaşantıları olarak nitelendirilebilir.

Alanyazına göre; çocukların erken dönemde deneyimledikleri okuma yazma yaşantıları genel olarak (a) akademik okuryazarlık yaşantıları ve (b) işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak iki temel gruba ayrılabilir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Constantine, 2004, s. 1-132; Heppner, 2016; s. 459-473; Morrow, 2007, s. 1-17; Whitehead, 2002, s. 269-287). Erken dönemde çocuklar için keyif verici olduğu ifade edilen ve günlük rutinlerin içine gömülü olan (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519) akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları esnasında, çocukların sergiledikleri okuryazar davranışları, gelişen okuryazarlık becerileri bakımından altı alana ayrılmıştır. Bunlar; *sözlü dil, yazıya ilişkin kavramlar, sesbilgisel farkındalık, alfabetik bilgi, çocuğun keşfini yansıtan yazılar (invented spelling) ve isim yazma* olarak ifade edilmiştir (National Early Literacy Report, 2008, s. 55-107). İşitme kayıplı çocukların ise; yetersizliklerine bağlı olarak dinleme becerilerinde, sözlü dil ve sesbilgisel farkındalık gelişimlerinde birtakım gecikmeler yaşayabildikleri bilinmektedir (Kretschmer, Kretschmer ve Truax, 1978, s. 104; Turan vd. 2012, s. 142-150; Tüfekçioğlu, 2007, s. 25). Gelişen okuryazarlığın alt becerileri olarak ifade edilen bu alanların, işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinde de yaşitlarından yavaş ve farklı bir ilerleme göstermelerine neden olabileceği belirtilmektedir (Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99). Yine de son yıllarda artan erken tanı, cihazlandırma ve koklear implant kullanımının; işitme kayıplı çocukların dinleme ve sözlü dil becerilerini, önceki yıllara oranla olumlu etkilediği de vurgulanmaktadır (Turan vd., 2012, s. 142-150; Wie vd., 2007, s. 232-243).

İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin uluslararası araştırmalar, nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleriyle yapılan uluslararası çalışmaların, genellikle becerileri ölçme ve değerlendirmeye odaklandığı söylenebilir (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99). İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nitel araştırma yöntemleriyle yapılan uluslararası çalışmalar ise; okuma yazma etkinliklerini, aile okuryazarlığını, ebeveyn çocuk etkileşimini ve çocukların sergilediği okuryazar davranışlarını ele almışlardır (Conway, 1985, s. 91-107; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155). Tüm bu araştırmaların sonuçlarına göre; işitme kayıplı çocukların da dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir bütün olarak erken dönemde deneyimledikleri yaşantılar yoluyla geliştiği ortaya konmuştur. Ayrıca işitme kayıplı çocukların tüm bu yaşantılar yoluyla yazının işlevi ve amacı olduğunu anlamlandırdıkları ve okuryazar davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Nitelikli okuma yazma yaşantıları sunulan işitme kayıplı çocukların, işiten yaşitlarına benzer bir okuryazarlık gelişimi gösterdikleri vurgulanmıştır (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Conway, 1985, s. 91-107; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155).

Türkiye’de işitme kayıplı çocuklarla yapılan ilgili araştırmalara ilişkin gerçekleştirilen alanyazın taramasında; yalnızca bir araştırma olduğu belirlenmiştir. Karasu (2014, s. 299-310) çalışmasını; Eskişehir ilinde işitme kayıplı çocuklara tam zamanlı eğitim veren, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi’ndeki (İÇEM), okul öncesi ikinci sınıfta bulunan 10 çocukla durum araştırması olarak desenlemiştir. Araştırmada, grup içinde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği derinlemesine ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, sunulan nitelikli okuma yazma etkinlikleriyle işitme kayıplı çocukların yazıyla ilgilendiği, olayları anlatabildiği, hikaye yapısına ilişkin bilgi sahibi olabildiği ve öğretmenlerin çeşitli teknikler kullanarak çocukların bireysel okuma yazma gelişimlerini desteklediği bilgilerine ulaşılmıştır. Ayrıca, Sarıkaya ve Uzuner’in (2013, s. 31-57), işitme kayıplı çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, işitme kayıplı öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini inceleyen betimsel araştırmalarında ise; öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin, amaç olarak alınmamasına rağmen, bulgularında öğretmen görüşlerine ve etkinliklerine ilişkin temalarda gelişen okuryazarlık kavramı ile benzerlikler ortaya çıkmıştır.

İşitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerileri, çeşitli ortamlarda ve kültürlerde ele alınmıştır. Ancak işitme kayıplı çocuklarda okuma yazma yaşantılarının ve gelişen okuryazarlık becerilerinin, farklı kültürlerdeki aile yapılarında incelenmesine halen ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de ise; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığına ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmüştür. Ayrıca işitme kayıplı çocukların okuma yazmayı nasıl öğrendiğinin incelenmesinde; farklı katılımcılarla, farklı ortamlarda nitel araştırmaların yapılabileceği (Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 31-57), işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerinin çeşitli ortamlarda (Karasu, 2014, s.310), farklı kültürlerde incelenebileceği (Uzuner, 1993, s. 225) ve bu tür çalışmalara her zaman ihtiyaç olduğu (Williams, 2004, s.362) vurgulanmıştır. Bu doğrultuda; Türkiye’de işitme kayıplı bir çocuğun, okul öncesi dönemdeki gelişen okuryazarlık yaşantılarının bağlamında ele alınmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Öte yandan; okul öncesi dönemdeki çocukların gelişen okuryazarlığının ileriki yıllarda okuma yazma başarılarını etkilemesi sebebiyle, toplanan veriler yalnızca o durum için geçerli olsa da; araştırmadaki duruma özgü bu verilerin, araştırma ve uygulamaya ilişkin benzer durumlar için yol gösterici olacağı (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 77) düşünülmüştür. Bu bağlamda; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun, yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve bu deneyimlerle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma ortamının özellikleri nelerdir ve bu ortamda gelişen okuryazarlığa ilişkin ne tür yaşantılar gerçekleşmiştir?
2. Gelişen okuryazarlığa ilişkin bu yaşantılar nasıl gerçekleşmiştir?
3. Ailede, gelişen okuryazarlık yaşantılarına kimler katılmaktadır ve bu kişilerin yaşantı içindeki rolleri nelerdir?
4. İşitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin, ailenin görüşleri nelerdir?
5. Anne ve babanın kendi okuryazarlık geçmişleri ve halihazırdaki okuma yazma alışkanlıkları nasıldır?
6. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri nelerdir?

Metodoloji

Hem işiten hem işitme kayıplı çocukların erken okuma yazma yaşantılarının doğasını anlamlandırabilmek, bu yaşantıların türlerini, niteliğini ve yaşantıları paylaşan kişilerin rollerini ele alabilmek için nitel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. İşitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarını ve bu yaşantıların doğasını incelemek; okuma yazma ortamlarının özelliklerini, günlük rutinleri, yetişkin-çocuk etkileşimlerini ve günlük rutinlerin nasıl gerçekleştiğini betimlemeyi gerektirmektedir. Bu türden bir inceleme aynı zamanda, işitme kayıplı çocuğun belirlenen gelişen okuryazarlık becerilerine de dayanak oluşturabilecek zengin bir veri sunabilir. Araştırmacılar bu durumu; araştırmalarının sınırlılıklarında, araştırma modelinin doğal yaşantıları ve etkileşimleri incelemeye fırsat vermediğini ifade ederek vurgulamışlardır. Başka bir deyişle nitel araştırma yöntemleri, bağlamında ele alınamayan konular için tamamlayıcı olmuştur (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99) Böylece araştırma, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğun, gelişen okuryazarlık becerilerini ve yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını bağlamında ve derinlemesine ele alabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ile durum çalışması (vaka çalışması / case study) olarak gerçekleştirilmiştir. Deseni açısından ele alındığında araştırma; gözleme ve keşfe dayalı betimleyici bir durum çalışmasıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 59-69; Davey, 1991, s.1-5; Yin, 2009, s.80-89).

Katılımcılar

Araştırmaya İzmir ilinde yaşayan okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuk ve ailesi katılmıştır. İşitme kayıplı çocuğun öğretmeni, ailenin ev ortamında okuma yazma yaşantılarının olabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların isimleri, etik unsurlar gereği değiştirilmiştir. Anne Çiğdem Hanım, işitme kayıplı çocuğuyla tüm bir günü geçiren aile üyesidir. Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan Çiğdem Hanım, geçmişte 5 yıl süreyle zihinsel yetersizliği olan çocuklara hizmet veren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışmıştır. Baba Hüseyin Bey ise, üniversite mezunudur ve şoför olarak çalışmaktadır.

Odak çocuk Kemal, 05.07.2011 doğumludur. Araştırma sürecinin başında; 5 yaş 1 aylık olan Kemal'e 3 aylıkken İzmir ilindeki bir hastanede işitme kaybı tanısı konmuştur. Kemal'in sağ kulağında çok ileri derecede (ort.97dB), sol kulağında ise ileri derecede (ort.74dB) işitme kaybı vardır. Kemal 3 aylıkken kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamıştır ve 3 yaşında koklear implant ameliyatı olmasına karar verilmiştir. Herhangi bir ek engeli bulunmamaktadır. Araştırma sürecinde edinilen bilgilere göre; Kemal 2 yaşından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Ayrıca 4 yaşından beri; MEB.'e bağlı bir ilkokulun okul öncesi biriminde, okul öncesi eğitimi almaya devam etmektedir.

Araştırmacılar ve Rollerini

Araştırmacı; işitme kayıplı çocukların eğitiminde lisansını tamamladıktan sonra 5 yıl süreyle işitme engelliler öğretmenliği yapmıştır. Lisansüstü eğitiminde işitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin dersleri tamamlayarak yüksek lisans tez çalışması için bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak araştırmanın verilerini toplamıştır. Böylece; hem ailenin günlük yaşamlarını, rutin etkinliklerini, etkileşimlerini ve kültürlerini anlamlandırmaya çalışmış (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 59-69; DeWalt ve DeWalt, 2011, s. 35); hem de çocuğun gelişen okuryazarlığını kendine özgü yaşantısı içinde incelemeye odaklanmıştır. Ayrıca araştırmacı; yaşantılar esnasında yalnızca çocuğun

başlattığı etkileşimlere katılmıştır ve yaşantıların doğasını bozmamaya özen göstermiştir (Glesne, 2014, s. 123-125).

Araştırmanın danışmanı: işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve nitel araştırma yöntemlerinde uzmandır ve araştırmanın şekillenmesine rehberlik etmiştir. Veri toplama sürecine hazırlık aşamasında ise; araştırmacıyı sahaya hazırlamıştır (Günlükler, 24.08.2015- 01.07.2016; Stake, 2010, s. 78). Veri toplama sürecinde; araştırmacıyla her gözlem öncesinde gözlemin amaçlarını, her gözlem sonrasında da verilerini okuyarak tartışmıştır. Böylece, araştırma bulgularının anlamlı olması, çeşitli veri toplama tekniklerinin araştırma sorularının cevaplayacak nitelikte bütünlük taşıması, daha iyi anlaşılması gereken verilerin belirlenmesi konularında araştırmacıya her zaman yol göstermiştir (Günlükler, 13.07.2016- 17.11.2016; Heller ve O'Connor, 2006, s. 68-70; Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 257). Ayrıca araştırmadaki yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının, gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin kontrol listesinin hazırlanmasında ve verilerin analizinde araştırmacıyı yönlendirmiş ve geçerlik vermiştir (Günlükler, 04.08.2016, 30.03.2017).

Araştırma Ortamı

Araştırma, Kemallerin evi ve yakın çevresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde Kemal'in gelişen okuma yazma yaşantılarının gerçekleştiği yerler; ev ortamı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, alışveriş yapılan marketler, giyim alışverişi yapılan bir mağaza, sıklıkla yemek yenilen bir restoran ve sürekli kullanılan otobüs durağı ile otobüsün güzergahındaki yazılı çevrelerdir. Araştırma ortamı, Kemal'in okuma yazma ortamı bağlamında birinci araştırma sorusunu cevaplayan "*Kemal'in Yakın Çevresindeki Okuma Yazma Ortamının Özellikleri*" teması altında detaylı olarak betimlenmiştir.

Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri yaşantıların çeşitli veri toplama teknikleri ile bağlamında ele alınabilmesi için; saha notları ve video kaydı ile yapılan katılımcı gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belge toplama, ürün toplama ve araştırma günlüğü teknikleri kullanılarak toplanmıştır (DeWalt ve DeWalt, 2011, s. 168; Glesne, 2014, s.118-122; Merriam, 2009, s.87-91; Weiss, 1995, s.104; Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 183-185). Ses ve video kayıt özelliği olan bir telefon ve el kamerası ile ses ve video kayıtları alınmıştır. Toplam 6 hafta süren veri toplama sürecinden sonra da araştırmacı ailenin daveti üzerine 21.02.2017 tarihinde aileyi ziyaret etmiştir (Günlük, 21.02.2017). Araştırma verilerinin miktar ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Sürecinde Toplanan Verilerin Miktarı ve Sürelerine İlişkin Bilgiler

Araştırma Verileri	Sayı	Süre
Gözlem (Saha Notu)	11	28 sa 29 dk
Gözlem (Video Kaydı)	34	9 sa
Görüşme	2	50 dk 18 sn
Fotoğraf	597	Araştırma süresince
Belge	5	Araştırma süresince
Ürün	35	Araştırma süresince
Araştırma Günlüğü	154 sayfa	Araştırma süresince

Verilerin Analizi: Tüm verilerin analizi genel olarak ele alındığında; gözlemler, görüşmeler, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanan veriler bir araya getirilerek tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve uzman tarafından doğrulanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 76-80). Farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmacı her bir gözlem günü öncesindeki planlamasını danışmanı ile paylaşmıştır ve her bir gözlem sonrasında günü gününe, danışmanla eş zamanlı olarak veriler doğrulanmıştır. Aynı zamanda video kaydı ile toplanan verilerin, anne ile de doğrulaması gerçekleştirilmiştir (Glesne, 2014, s. 127-129). Nitel araştırma yöntemlerinde, veriler analiz edilirken; kontrol listelerinden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Creswell, 2012, s. 14; Merriam, 2009, s. 268). Araştırmacı, işiten ve işitme kayıplı çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla alanyazındaki çeşitli kaynaklarda farklı yaş aralıklarında gösterilmesi beklenen okuryazarlık davranışlarını derleyerek bir kontrol listesi oluşturmuştur (Araştırma günlüğü, 04.08.2016, s. 39-46; Karmiloff- Smith, 1992, s. 93-96; Kümmerling-Meibauer, 2015, s. 25; Morrow, 2009, s. 298-378; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 42-61). Uzman geçerliği alınmış olan kontrol listesi ile, işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için; veri toplama sürecinden önce araştırmacı, danışmanının rehberliğinde karşılaşılabilecek olası sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirleyerek sahaya hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında, tüm veri toplama teknikleri kullanmaya çalışılmış ve verilerde çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmacı, gözleme gittiği her bir günün öncesinde ve sonrasında yaşadıklarını araştırmacı günlüğüne düzenli olarak yansıtmış, bir sonraki gözlem amacını ve araştırmacı rolünü bu şekilde belirlemiştir. Araştırmacı günlüğünü, temize çektiği ve betimlediği tüm verilerini görsellerle birlikte düzenli olarak tez danışmanına e-posta yoluyla iletmiştir. Böylece, toplanan veriler arasındaki tutarlılık eş zamanlı olarak kontrol edilmiş ve telefon görüşmeleri, yazışmalar ile düzenli olarak tartışılarak bir sonraki adım belirlenmiştir. Araştırmacının hazırladığı Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi, verilerin analiz sürecinde kullanılmadan önce; işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve gelişen okuryazarlık konusunda uzman olan tez danışmanı tarafından incelenmiş ve birlikte işe vuruk tanımlar halinde düzeltilmiştir. Daha sonra, işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve gelişen okuryazarlık konusunda deneyimli bir başka alan uzmanından kontrol listesindeki her bir madde için geçerlik alınmıştır. Araştırmacıların, araştırmaya ilişkin kendi görüşmelerinin ses kaydı alınmıştır ve araştırma günlüğüne yansıtılmıştır. Alınan tüm bu önlemler ve dikkate alınan ilkeler doğrultusunda, araştırma geçerli ve güvenilir bir araştırmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 54; Glesne, 2014, s. 127-129; Seggie Bayyurt, 2015, s. 34; Stake, 2010, s. 78).

Bulgular

Araştırma sorularını cevaplayan bulgular, Kemal'in evi ve yakın çevresinden veri toplama süreci boyunca edinilen bilgilerdir.

Kemal'in Okuma Yazma Ortamının Özellikleri

Kemal'in okuma yazma ortamının özellikleri, ev ortamındaki ve Kemal'in yakın çevresindeki ortamlar incelenerek belirlenmiştir.

Ev Ortamı

Kemal ve ailesi, İzmir ilinde orta-alt sınıf bir mahallede ikamet etmektedirler. Evde bir yatak odası, Kemal'in odası, oturma odası, salon, mutfak ve banyo vardır (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).

Oturma Odası: Oturma odasında koltuklar, sehpa, Kemal'in oyuncak araba ve hayvanlarının olduğu bir sepet, üzerinde Kemal'in adının yazdığı plastik bir oyuncak kutusu ve televizyon bulunmaktadır. Oyuncak kutusunun kapağına çocuğun adını Çiğdem Hanım yazmıştır. Kemal oyun oynarken ismini etiketin üzerinde görmektedir. Kemal'in televizyonla yaşantılarında ise; kanal listelerindeki yazılar, ekranın sol üst köşesinde kanalın logosu ve sağ alt köşesinde izlediği çizgi filmin adı yer almaktadır. Aynı zamanda üzerinde markası, sayıları ve büyük harflerle POWER ve OK yazısı olan televizyon kumandası da Kemal'in oturma odasındaki yazılı çevresini oluşturmaktadır (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).

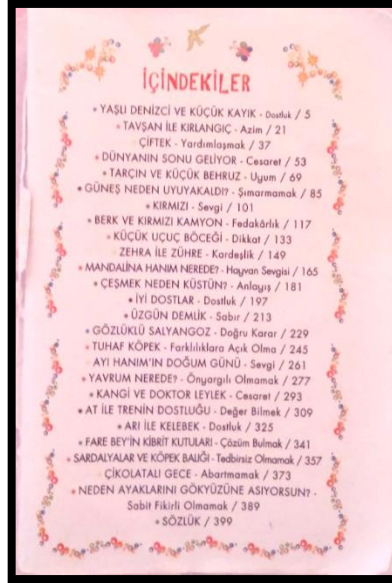
Kemal'in Odası: Kapısında renkli ve tüylü toprak yapıştırılarak Kemal'in adının yazılı olduğu bir kağıt asılı olan odada; bir masa ve sandalye, yatak, sandık, dolaplar ve duvar rafı bulunmaktadır. Masanın üzerinde Kemal'e ait olan kalemler, kalem kutusu ve oyuncaklar vardır (Bkz. Görsel 1). Çiğdem Hanım, kalem kutusunun üzerine çocuğun adını yazdığını ifade etmiştir (1.Saha Notu, 13.07.2016).



Görsel 1. Kemal'in odasındaki eşyalar ve Kemal'e ait okuma yazma materyalleri

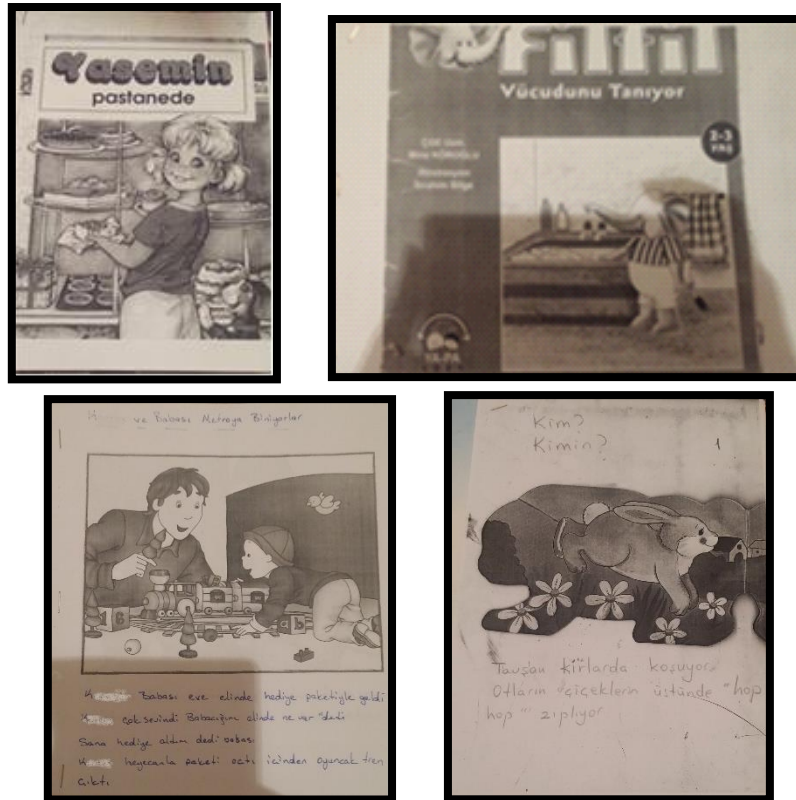
Yatağın karşısındaki duvar boyunca; bir gardırop, Kemal ve annesinin kitaplarının bulunduğu bir dolap ile çekmeceli dolap vardır (Bkz. Görsel 1). Gardırobun üzerinde 2016 yılına ait bir takvim ve Kemal'in anasınıfındaki bir etkinliğe ait fotoğrafları asılmıştır. Fotoğrafların üzerinde büyük harflerle "CANIM ÖĞRETMENİM" ve okulun adı yazılıdır. Takvimin üzerinde ise; büyük harflerle "LÖSEV" yazısı ve amblemi bulunmaktadır. Ayrıca "Lösemili Çocuklar Vakfı", "Mutlu Yıllar" ve "2016" yazıları da Kemal'in odasında her gün karşılaştığı bu takvimin üzerindeki yazılardır. Takvimin üzerindeki kutucuklarda ise ayların isimleri ve sayılar yer almaktadır. Bazı tarihler işaretlenmiştir. Çiğdem Hanım takvimi kendisinin kullandığını ifade etmiştir.

Kitap dolabında ise; hikaye, etkinlik, sözcük ve masal kitapları türlerinden oluşan Kemal'e ait 32 adet kitap vardır. Kitap dolabında bulunan masal kitaplarından biri, annesinin Kemal'e sıklıkla okuduğu bir masal kitabıdır (Bkz. Görsel 2). Eşleme ve karakter bulmayı içeren iki adet kutu oyunu, iki adet defter ve Çiğdem Hanım'a ait romanlar da yine Kemal'in odasındaki dolaba yerleştirilmiştir. Kemal kitapların annesine ait olduğunu kendisi söylemiştir (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).



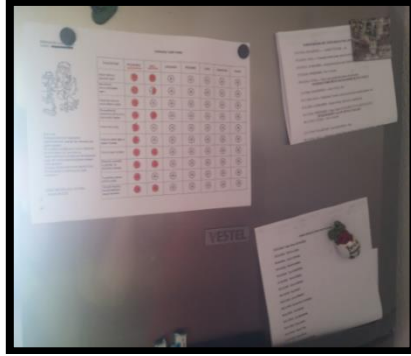
Görsel 2. Annesinin Kemal'e okuduğu ve kapağı yırtılmış olan masal kitabı.

Ayrıca Kemal'in kitapları arasında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden verilen fotokopi kitaplar ve öğretmenleriyle birlikte oluşturduğu kitaplar da vardır (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016). Bu kitaplardan örnekler Görsel 3'te gösterilmiştir.



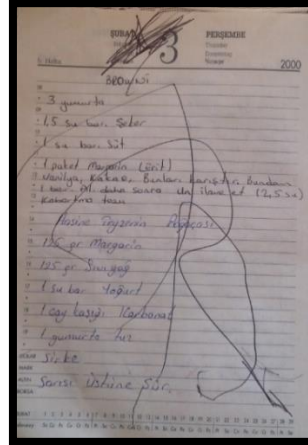
Görsel 3. Kemal'in fotokopi olan ve öğretmenleriyle birlikte oluşturdukları kitaplarından örnekler

Mutfak: Evin mutfağındaki yazılı çevre buzdolabının üzeridir (Bkz. Görsel 4). Buzdolabının üst kapağında annesinin Kemal'le birlikte işaretlediği etkinlik listeleri ve anneye ait listeler bulunmaktadır. Alt kısımda ise Kemal'in ürünleri sergilenmektedir (5. Saha Notu, 01.11.2016).



Görsel 4. Buzdolabının üst kapağında listeler ve alt kısmında Kemal'in sergilenen ürünleri

Buzdolabının üzerindeki yazılar ve ürünlerin yanı sıra; mutfakta, Kemal ve annesinin birlikte kullandıkları bir tarif defteri bulunmaktadır. Çiğdem Hanım, 2000 yılına ait bir ajandayı tarif defteri olarak kullanmaktadır. Defterin kapağı ve iletişim bilgilerine ilişkin yazıların bulunduğu sayfası yırtılmıştır. İlk sayfasında 2000 ve 2001 yıllarına ait takvimler vardır. Ayrıca İngilizce ve Türkçe aylar ve günlerin sayıları yazılıdır (2. Saha Notu, 15.08.2016). Annenin tarif defterinden ve Kemal'in bu defter üzerindeki karalamalarından örnekler Görsel 5'te gösterilmiştir.



Görsel 5. annenin tarif defteri ve Kemal'in tarif defterindeki karalamaları

Banyo: Kemal banyoda su oyunları oynamanın yanı sıra; annesine yardım etmek için çamaşırların yıkanması bittiğinde, makineyi kapatarak çamaşırları çıkarmaktadır. Banyodaki çamaşır makinesinin üst kısmında sol tarafta büyük harflerle ürünün markası yazılıdır. Düğmelerin yanlarında yazılar ve sayılar bulunmaktadır. Makinenin sağ tarafında yuvarlak düğmenin üzerinde ise "İptal" yazmaktadır. Makine durduğunda düğme bu yazıyı göstermektedir ve Kemal burada "Kapat" yazdığını ifade etmiştir (1. ve 2. Saha Notları, 13.07.2016, 15.08.2016; Günlük, 15.08.2016).

Yakın Çevre

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Kemal; rehberlik ve araştırma merkezinin öngördüğü yıllık destek eğitim raporundaki destek eğitim hizmetini, İzmir Alsancak'ta bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden almaktadır. Merkez, 2008 yılında işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti vermek amacıyla kurulmuştur. Kuruluşunun ilk iki yılında yalnızca koklear implant aday çocuklara implant öncesi ve sonrasında eğitim veren merkez, daha sonra kulak arkası cihaz kullanan çocukları da kabul etmeye başlamıştır (Günlük, 19.08.2016). Merkez, Alsancak'ta yedi katlı bir apartmanın ikinci katında bulunmaktadır. Ortopedi ürünleri satan bir dükkanın üzerinde bulunan apartmana, sol tarafında yer alan otopark alanındaki kapıdan girilmektedir. Apartman kapısının üzerinde büyük harflerle "LÜTFEN KAPIYI KAPATINIZ" yazısı bulunmaktadır (9. Saha Notu, 17.11.2016). Çiğdem Hanım, Kemal'in ilgi gösterdiği yazılara bu örneği vermiştir (Görüşme, 08.11.2017). Apartmanın kapısındaki ilgili yazı Görsel 6'da gösterilmiştir.



Görsel 6. *Apartment kapısındaki yazı*

Karşılıklı iki dairenin birleştirilmesinden oluşan merkezde iki adet grup eğitimi odası, beş adet bireysel eğitim odası, bir mutfak, aile odası ve girişteki bekleme alanı, kurucu müdür odası, sekreteryaya, fotokopi odası, öğretmenler odası ve tuvaletler bulunmaktadır. Öğretmenler odası, aynı zamanda materyallerin bulunduğu odadır. Bu odada kapıdan girildiğinde karşı duvarda boydan boya kitaplık bulunmaktadır. Kitaplıkta çeşitli yaş düzeylerine göre hikaye kitapları, etkinlik kitapları, kutu oyunları ve oyuncaklar vardır. Kitaplar, kapak sayfaları görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Kemal bazen bakacakları kitabı ya da oynayacakları oyunu öğretmeniyle birlikte buradan seçmektedir (Günlük, 19.08.2016).

Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki sınıfında ise; duvarda bir takvim ve mevsim şeridi asılıdır (Bkz. Görsel 7). Kemal bu yazılarla karşılaşmasının yanı sıra; öğretmeniyle birlikte takvim hakkında konuşurlarken her dersin başında öğretmenin yazdıklarını izleyerek ve dinleyerek tekrar etmiştir (6. 9. ve 13. Video Gözlemler, 19.08.2016; 03.11.2016; 10.11.2016; Günlük, 19.08.2016).



Görsel 7. Kemal'in sınıfındaki takvim ve mevsim şeridi

Marketler: Kemal ve annesinin yakınındaki caddede iki tane market bulunmaktadır. Caddeye çıkan sokağın duvarında büyük harf ile “M” “B” “R” VE “T” harfleri yazılmıştır. Alışveriş yaptıkları marketlerden birinin tabelasında büyük harflerle marketin adı yazılmıştır. Marketin adının yanında Alışveriş Merkezi yazısı bulunmaktadır. Marketin önünde camekan bir ekmeklik vardır. Üzerinde büyük harflerle “EKMEK İÇERİDE” yazılmıştır. (2. Saha Notu, 15.08.2016). İlgili yazılara ilişkin örnekler Görsel 8’de gösterilmiştir.



Görsel 8. Sokaktaki duvar yazısı ile marketin önünde bulunan camekan yazısı

Kemal'in markette karşılaşmış olduğu diğer yazılar ise; ürün ambalajlarında yer alan markalardır. Aynı zamanda ürünlerin logoları ve etiketleri de Kemal'in günlük yaşantısının içindedir. Marketteki bazı ürünlerin etiketleri ise, bilgisayarda yazılmış daha büyük yazılardır. Bu etiketlerde de büyük harflerle “İNDİRİM”, ürünün markası, adı ve fiyatı yazılmıştır. Küçük olan marketin ise önünde iki tane dondurma dolabı, şemsiye ve çöp kutusu bulunmaktadır. Bu malzemelerin üzerinde de ürünlerin markaları ve logoları yer almaktadır (2. Saha Notu, 15.08.2016).

Kemal ve annesinin, Alsancak'ta da alışveriş yaptıkları bir market vardır. Dükkanın sağ tarafında marketin adı ve logosu bulunmaktadır. Marketin giriş kapısında ise büyük harflerle “GİRİŞ” yazısı ve altında çalışma saatleri ve “Açık” yazısı vardır. Kapı kolunun üst kısmında ise “Hoş geldiniz” yazısı yer almaktadır. Kemal ve annesi bu marketin adındaki harfleri paylaşmaktadırlar. Marketin girişinde sol tarafta dergilerin olduğu bir bölüm bulunmaktadır. Dergi bölümünün üstteki iki rafında yetişkinler için dergiler; alttaki iki rafında ise çocuk dergileri vardır. Dergilerin isimleri görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Çiğdem Hanım ve Kemal buradaki dergileri birlikte incelemişlerdir. Çiğdem Hanım, Kemal'in çocuk dergisini bu marketten aldıklarını paylaşmıştır (9. Saha Notu, 17.11.2016).

Giyim Alışverişi Yapılan Mağaza: Kemal ve annesi, Kemal’in giyim ihtiyaçları için sıklıkla Karşıyaka çarşısında metro ve dolmuş duraklarının karşısında bulunan bir mağazadan alışveriş yapmaktadırlar. Mağazanın giriş katında, katların ve reyon isimlerinin büyük harflerle yazılı olduğu bir tabela bulunmaktadır (Bkz. Görsel 9). Çiğdem Hanım ve Kemal hangi katta çocuk ürünlerinin satıldığını konuşarak tabeladaki yazıları paylaşmışlardır (4. Saha Notu, 26.08.2016). Mağazanın ikinci katında ise; “BEBEK”, “ÇOCUK”, “İNDİRİM” ve “DENEME ODALARI” gibi yazıları olan tabelalar bulunmaktadır.

Kemal mağazada bu yazıların yanı sıra; giysi etiketlerindeki yazılarla da karşılaşmakta ve annesiyle paylaşmaktadır. Etiketlerin üstünde “BEDEN” ve İngilizce beden anlamına gelen “SIZE” sözcükleri yazılıdır. Giysinin uygun olduğu yaş ve “y” harfi bulunmaktadır. Ayrıca etikette “RENK”, “TAKSİTLİ FİYAT”, “PEŞİN FİYAT” yazıları da yer almaktadır (3.Saha Notu, 17.08.2016). Giysi etiketine ilişkin bir örnek Görsel 9’da gösterilmiştir.



Görsel 9. Tabeladaki ve etiketeki yazılar

Sıklıkla Yemek Yenilen Restoran: Kemal ve annesi çarşıda alışveriş yaptıktan sonra genellikle aynı restoranda yemek yemişlerdir. Kemal restoranın yerini bilmektedir ve restoranın tabelasını tanımıştır. Ayrıca sipariş verirken, restoran menüsündeki yazıları Kemal ve annesi birlikte incelemişlerdir (4.Saha Notu, 26.08.2016). Restoran menüsündeki yazılar Görsel 10’da gösterilmiştir.



Görsel 10. Restoran menüsündeki yazılar

Otobüs Durağı ve Yoldaki Yazılar: Kemal ve annesinin Karşıyaka’dan Alsancak’a giderken her zaman otobüse bindikleri otobüs durağında, Kemal’in karşılaştığı ve annesiyle paylaştığı reklam yazıları ile

toplu taşıma kuralları tabelası bulunmaktadır. Tabelanın üst kısmında büyük harflerle “TOPLU TAŞIMA KURALLARI” başlığı yazılıdır. Kuralların yer aldığı 15 tane resim ve resimlerin her birinin altında yazılı anlatımları yer almaktadır (Bkz. Görsel 11). Çiğdem Hanım, resimler hakkında Kemal’le konuşarak, altındaki yazıları okumaktadır (8.Saha Notu; 15.11.2016; Günlük, 17.11.2016).



Görsel 11. Otobüs durağındaki tabela

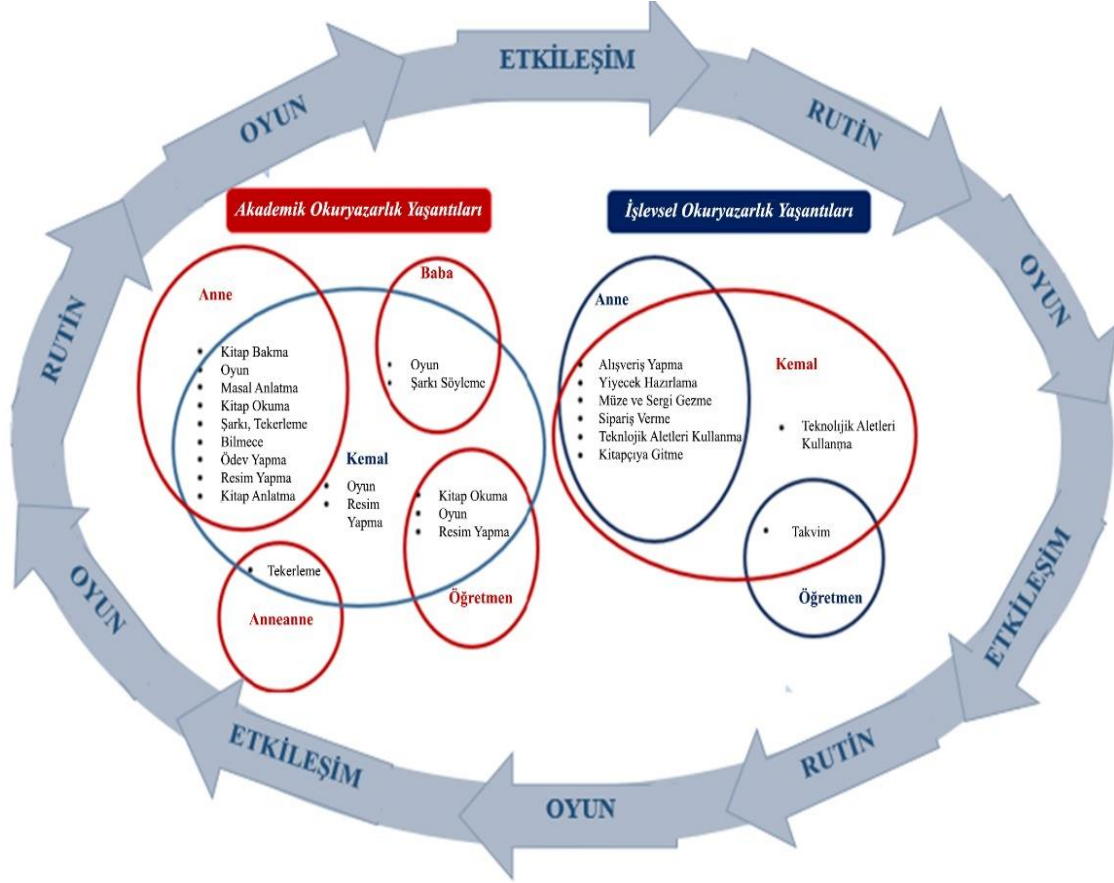
Otobüsün Alsancak’a giderken izlediği yol üzerindeki çevre düzenlemesinde ise Kemal ve annesinin paylaştıkları resimler ve yazı bulunmaktadır. İki tarafında Atatürk ve ortasında Zübeyde Hanım resmi ve üzerinde de büyük harflerle “BİR ANNE TÜM DÜNYAYI DEĞİŞTİREBİLİR” yazısı vardır (9. Saha Notu, 17.11.2016; Günlükler, 10.11.2016; 17.11.2016). Yoldaki yazılar Görsel 12’de gösterilmiştir.



Görsel 12. Yoldaki yazılar

Kemal’in Gelişen Okuryazarlık Yaşantıları ve Yaşantıların Doğası

Çocukların günlük yaşantıları, gelişen okuryazarlık bağlamında; akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak ele alınmıştır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Ewoldt, 1985, s. 109-126; Neuman ve Roskos, 1997, s. 10-31; Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Kemal’in günlük rutinlerindeki yaşantılar da alanyazındaki bilgiler doğrultusunda, akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları kapsamında incelenmiştir. Böylece Kemal’in gelişen okuryazarlık yaşantılarının görüntüsünü ve yaşantıda rol alan kişileri yansıtan Şekil 1’deki model oluşmuştur.



Şekil 1. Kemal'in gelişen okuryazarlık yaşantılarının gösterimi

Akademik Okuryazarlık Yaşantıları

Kemal'in akademik okuryazarlık yaşantıları; kitaplarla ilgili yaşantılar, masal anlatma, ödev yapma, oyunlar, şarkı, tekerleme ve bilmece söyleme ve resim yapma yaşantıları olarak belirlenmiştir.

Kitaplarla İlgili Yaşantılar: Kitaplarla ilgili yaşantılarda, yetişkinlerin çocuğa kitap okuması ve kitap bakması yaşantılarında kullandıkları stratejiler ve yaşantıların doğası birbirine benzerdir (Donahue vd., 2000, s. 4-33; Kassow, 2006, s. 1-7). Kemal'in kitaplarla ilgili yaşantılarını annesi "kitap bakma" ve "kitap okuma" olarak ayrı ayrı ifade etmiştir (Günlük, 01.11.2016; 07.11.2016). Bu nedenle kitaplarla ilgili yaşantılar; (a) yetişkinle "kitap bakma", (b) yetişkinin Kemal'e "kitap okuması" ve (c) Kemal'in yetişkinle kitap anlatması olarak ele alınmıştır.

Yetişkinle "Kitap Bakma": Kemal'in genellikle annesiyle veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte kitap baktığı belirlenmiştir (Günlük, 17.11.2016). Kemal'in evde annesiyle birlikte gerçekleşen bu yaşantılarında; sözcük kitabı, etkinlik kitapları ve hikaye kitapları kullanılmıştır (3. Saha Notu, 17.08.2016; 3. 4. 11. 12. 14. 15. ve 16. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 06.11.2016; 07.11.2016; 11.11.2016; 12.11.2016; 13.11.2016). Çiğdem Hanım sözcük kitabını, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine yeni başladıklarında öğretmenin tavsiyesiyle aldıklarını ve Kemal'in yeni sözcükler öğrenmesinde faydalı olduğunu belirtmiştir. Kitabın sayfalarında bir mekana ve olaya ilişkin resimler, sayfanın kenarlarında ise; resimdeki nesnelere

resimleri ve isimleri yazılıdır. Kemal ve annesi, sayfadaki resimlere ilişkin sohbet ettikten sonra; sayfanın kenarlarındaki nesnelere hakkında da tek tek konuşmuşlardır. Daha sonra anne nesnelere tarif ederken, Kemal dinleyerek nesnelere bulmaya çalışmıştır. Örneğin, “*Ekmeğe böyle reçel sürüyoruz.*” demiştir ve Kemal bulmaya çalışmıştır. Kemal bulamadığında tarif ettiği cümleyi “*Ekmeğe reçeli neyle sürüyoruz?*” diyerek soruya dönüştürmüştür. Resimdeki olayların dışında, nesnelere kullanımı hakkında da sohbet etmişler ve yaşantı etkileşimli bir şekilde sürmüştür. Annesi Kemal’e “*Bu neydi?*”, “*Neredeydi?*” ve “*Ne işe yarar?*” gibi sorular yönelterek; Kemal’in verdiği cevapları kabul etmiştir. Kemal cevap veremediğinde ise, annesi sözel ipucu vererek beklemiş ve daha sonra nesnelere adını söylemiştir. Kemal ise; annesinin söylediklerini genellikle kendiliğinden tekrar etmiştir. Ayrıca annesi, Kemal’in çıkaramadığı seslere dikkatini çekmiştir. Örneğin; fok balığı hakkında konuşurlarken Kemal, “*Top balığı*” olarak ifade ettiğinde annesi /f/ sesine ilişkin ipucu vermiştir. Yaşantı sırasında kitabın; anneden Kemal’e, Kemal’den anneye geçtiği zamanlar olmuştur. Yeni bir sayfaya geçildiğinde, Çiğdem Hanım sayfanın adını Kemal’le paylaşmıştır (3. Video Gözlem, 17.08.2016; Günlük, 17.08.2016).

Kemal’in annesiyle kitap bakma yaşantılarında; materyal etkinlik kitabı olduğunda da kitapları genellikle Kemal seçmiştir. Etkinlik kitabına bakma yaşantılarında, annesi Kemal’le kitabın adını paylaşmıştır. İç sayfalarda, o sayfada neler yapılacağını konuşmuşlardır. Ayrıca annesi Kemal’e, yazıya ilişkin sorular yöneltilmiş ve okuduğu yazıyı parmağıyla takip ederek ona göstermiştir. Örneğin etkinlik kitaplarından birine baktıkları yaşantıda; Annesi kitabın adının “*Ada ile Arda İkinci Sayı*” olduğunu söylemiştir ve Kemal de kitaba bakarak dinlemiştir. Anne sayfadaki yazıları göstererek “*Burada ne söylüyor olabilir?*” diye sormuştur. Kemal tahmin edemediğinde, annesi yazıyı göstererek okumuştur ve Kemal de annesinin gösterdiği yazıyı takip ederek dinlemiştir (12. Video Gözlem, 07.11.2016). Çiğdem Hanım, kitaptaki yönerge yazılarını Kemal’in “*işini zorlaştırmak için*” sorduğunu ifade etmiştir (Günlük, 01.11.2016).

Hikaye kitabı bakma yaşantılarında ise; anne Kemal’in var olan hikaye kitaplarına ve fotokopisi olan hikaye kitaplarına tekrarlı bir şekilde baktıklarını ifade etmiştir. Okul döneminin başında ise; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin tavsiyesiyle Çiğdem Hanım, “*bilgi verici hikayeler*” satın aldıklarını belirtmiştir. Hikaye kitabı bakma yaşantılarında da annesi Kemal’e resme ilişkin sorular yöneltilmiş ve Kemal’in cevaplarını kabul etmiştir. Bazen Kemal’ in cevaplarını düzeltmiş, bazen de nesnelere isimlerini tanıtmış ve dil tekrarları yaptırmıştır. Ayrıca Kemal bu yaşantılardan birinde “*Ben okumayı biliyorum*” diyerek kitabı kendisi okumak istemiştir. Annesi Kemal’i bir süre dinledikten sonra sorularla birlikte kitaba bakmaya devam etmişlerdir (14.Video Gözlem, 11.11.2016).

Kemal’in, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte gerçekleşen kitap bakma yaşantılarında hikaye kitapları kullanılmıştır. Bu yaşantılar, Kemal’in ders saatleri dolayısıyla hem yaz döneminde hem de okul döneminde öğleden sonra gerçekleşmiştir. Kemal ve öğretmeni, daha önce bakmış oldukları bir hikayedeki karakterin diğer hikayelerine ve başka bir gözlemden de yarım bıraktıkları bir hikaye kitabına bakmışlardır. Öğretmen Kemal’in bakmak istediği hikaye kitabını bazen kendisinin seçtiğini, bazen de Kemal’le birlikte seçtiklerinde ona seçenek sunarak yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin, derste baktıkları hikayelerin fotokopisini çekerek eve gönderdiği görülmüştür (2. ve 9. Video Gözlemler, 16.08.2016; 03.11.2016; Günlükler, 15.08.2016; 19.08.2016).

Yetişkinin Kemal’e “Kitap Okuma”sı: Kemal’in günlük yaşamında kitap okuma yaşantılarının; yatmadan önce annesinin ona masal kitabı okumasıyla gerçekleştiği bulguları elde edilmiştir. Kemal annesinden kendisine evdeki masal kitabından, masal okumasını istemiştir. Çiğdem Hanım Kemal bir yaşındayken bu masal kitabını aldığını, Kemal’in içindeki birçok masalı daha önce dinlediğini ve

kapak sayfasını küçükken yırttığını belirtmiştir. Ayrıca sıklıkla okunan bu masal kitabının içinde, Kemal'in karalamaları hakkında da konuşulmuştur (3. 5. ve 17. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016; Günlük, 17.08.2016). Masal kitabı okuma yaşantılarında Çiğdem Hanım ve Kemal içindekiler bölümüne birlikte bakmışlardır ve Çiğdem Hanım Kemal'e masalların isimlerini okurken, Kemal dinleyerek istediği masalı seçmiştir (5.Video Gözlem, 18.08.2016). Kitap okuma yaşantılarında bazen de Kemal, annesinin okumasını istediği masalın adını ve konusunu söylemiştir. Örneğin, bir akşam masal okurlarken; annesi Kemal'e masalların isimlerini okumak istediğinde Kemal, "Kayık Kayık" demiştir. Annesi, içindekiler sayfasından bularak "Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık" masalının adını okumuştur. Kemal de annesini izlemiş ve dinlemiştir (3. Video Gözlem, 17.08.2016). Bir başka yaşantıda ise; Kemal, annesinden okumasını istediği masalın adını bulması için, annesini "Bak burada vardır hepsi var burada" diyerek içindekiler sayfasına yönlendirmiştir (5.Video Gözlem, 18.08.2016).

Çiğdem Hanım Kemal'e masal okurken sorular da yöneltmiştir. Örneğin; Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık masalını okurken "Kayık kendi kendine gider mi? Nasıl gideceğiz?" diye sormuştur. Kemal, "Kaptan, kaptan bizi götürecektir." cevabını vermiştir. Annesi masal okurken Kemal bazen annesinin okuduğu sayfayı göstererek; "Bunu mu okuyorsun?" diye sormuştur. Annesi diğer sayfayı göstererek; "Bu tarafı okuyorum" ifadesiyle Kemal'in yazıya ilişkin sorularını cevaplamıştır. Ayrıca masal okuma yaşantısında Çiğdem Hanım, Kemal'in dikkatini seslere çekmiştir (3. 5. ve 17. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016).

Kemal'in Yetişkinliğine Kitap Anlatması: Kemal anaokulunda düzenlenen "haftanın çocuğu" etkinliğinde anlatacağı bir kitap için evde annesiyle hazırlık yaptığı bir yaşantısı gözlenmiştir (6.Saha Notu, 19.08.2016). Kemal, annesinin karşısına oturarak kitabı eline alıp adını söyledikten sonra, kitabı açarak anlatmaya başlamıştır.

Kemal: "Bir tahtadan bir kukla yaparmış oyuncaklardan.. Günaydın baba! diye seslenmiş. Mavi bir paket varmış. Görüşürüz baba, diyormuş. Cırcır böceği de şapkasında oturuyor ve burada parka gidiyor. Kedi de ve firsizler [hırsızlar] de parayı vermek istemiyormuş ve cırcır böceği de tahmin etmiş ve parayı vermiş bastonu da koluna almış. Babasında kukla da oynuyormuş, Pinokyo da parmak böyle böyle yapmış, yalan söylüyorsun senin de burnun uzuyor. Yalan söylersen burnun uzar, yalan söylemezsen burnun uzamaz.. Sonra da balina onu yutmuş..."

Kemal kitabı anlatırken sayfalarını çevirmiş ve her anlatımın sonunda annesine bakmıştır. Ara sıra annesine resmi göstermiştir. Annesi, Kemal'in anlatımını dinlemiş ve ona bakmıştır. Son sayfayı anlatırken Kemal "...sonra ve çocuğu olmuuuş." diyerek resmi annesine göstermiştir. Annesi Kemal'in anlatımını tamamlamıştır. Kemal kitabı kapattığında "Bu hikaye bitti." diyerek anlatımını bitirmiştir (6. Saha Notu, 08.11.2016).

Masal Anlatma: Masal anlatma yaşantılarının, Kemal ve annesi Çiğdem Hanım'ın yaz döneminde uykudan önce paylaştıkları bir yaşantı olduğu belirlenmiştir. Masal anlatma yaşantılarında; anlatılacak masalı Kemal, masalın adını söyleyerek istemiştir. Annesi, masallara "Bir varmış, bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde" kalıbıyla başlamıştır. Önce masaldaki karakterleri, yeri ve daha sonra yaşanan olayları anlatmıştır. Ayrıca ara sıra ses tonunu değiştirmiş ve bazı anlatımlarında vurgu kullanmıştır. Masal anlatırken bazen annesi, Kemal'e sorular yöneltmiştir. Bazen de Kemal annesine sorular sormuştur (3. ve 5. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016).

Ödev Yapma: Kemal'in ödev yapma yaşantılarının annesiyle birlikte gerçekleştiği gözlenmiştir. Çiğdem Hanım, bazen Kemal'in eksiklerini belirlediğini ve buna göre "anne ödevleri" adını verdiği

yaşantılar düzenlediğini bazen de anaokulundan verilen ödevleri birlikte yaptıklarını ifade etmiştir. Ödev yaşantıları; genellikle Kemal'in odasında ve mutfakta gerçekleşmiştir. "Anne ödevleri" yaparken Çiğdem Hanım genellikle çalışma kağıtları hazırlamıştır. Sayıları sayma ve yazma, önce sonra ne gelir? gibi çalışma kağıtlarını, annesiyle Kemal birlikte sözel olarak paylaşarak doldurmuşlardır. Bazı ödevlerde ise kartondan sayılar keserek, sıralayıp duvara yapıştırmışlardır (5. 6. ve 8. Saha Notları, 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016). Kemal'in odasının duvarına annesiyle birlikte yapıştırdıkları sayılar Görsel 13'te gösterilmiştir.



Görsel 13. Kemal'in Odasının duvarına yapıştırılmış olan kartondan kesilmiş sayılar

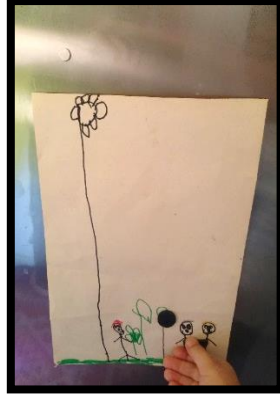
Anaokulunun ödevlerini birlikte yapmadan önce, Kemal ve annesi ne yapacaklarını konuşmuşlardır. Yazılması gereken yerler olduğunda, Çiğdem Hanım sorular sorarak ve yazıları okuyarak Kemal'den cevaplarını almıştır. Çiğdem Hanım yazı yazarken Kemal onu izlemiştir. Boyama ve yapıştırma gereken ödevlerde, Çiğdem Hanım yönergeyi okuyarak Kemal'le paylaşmış ve kendisi işine devam ederken Kemal ödevini yapmıştır (5. Saha Notu, 01.11.2016).

Oyunlar: Kemal'in oyun yaşantılarının; tek başına ve yetişkinle birlikte oynadığı oyunlar olarak iki şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Yetişkinlerle birlikte oynadığı oyunlarda babası, annesi ve öğretmeni Kemal'in oyun arkadaşları olmuşlardır. Kemal tek başına oynadığı oyunlarda; arabalar ve hayvan figürleri gibi oyuncaklarını tercih etmiştir. Sembolik oyunlarında hayvan oyuncaklarını başka hayvanlar yerine kullanmıştır (1. 5. 6. ve 8. Saha Notları, 13.07.2016; 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016; 2. 13. ve 18. Video Gözlemler, 16.08.2016; 10.11.2016; 17.11.2016).

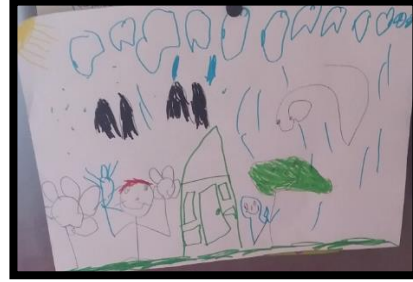
Şarkı, bilmece ve tekerleme söyleme: Kemal'in günlük yaşantısında, annesiyle ve babasıyla şarkı söyleme yaşantıları olduğu gözlenmiştir. Annesiyle gerçekleşen şarkı söyleme yaşantıları, daha küçük yaşlarda annesinin bildiği ve Kemal'e öğrettiği şarkılarla, araştırma sürecinde ise anaokulundan gelen defterdeki şarkıları söylemeleriyle gerçekleşmiştir. Okul defterini takip ederek şarkı söyledikleri yaşantılarda Kemal ve annesi tekerleme ve bilmece de söylemişlerdir (3.Saha Notu, 17.08.2016; 14.Video Gözlem, 11.11.2016). Kemal'in annesiyle şarkı söyleme yaşantıları bazen kitap bakarlarken paylaştıkları bir resme ilişkin bildikleri şarkıları söylemeleriyle de yaşanmıştır. Kemal'in anneannesiyle ise; tekerleme söyleme yaşantıları olduğu belirlenmiştir (8.ve 10.Video Gözlemler, 01.11.2016; 04.11.2016).

Resim Yapma: Kemal'in resim yapma yaşantılarının; tek başına, annesiyle ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle gerçekleştiği belirlenmiştir (5. 6. ve 8. Saha Notları, 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016; Günlük, 08.11.2016). Kemal'in resim yapma yaşantıları tek başına gerçekleşse de; yaptığı resimleri annesine anlatarak paylaştığı görülmüştür. Kemal tek başına resim yaparken yaptığı resmi anlatmış, ne yapacağına karar verirken, sözel ifadeler kullanmıştır.

Kemal yaptığı resimleri buzdolabına asmış, zaman zaman resimleri geri alarak eklemeler yapmıştır (Bkz. Görsel 14 ve 15).



Görsel 14. Kemal'in eklemeler yaptığı resimlerinden örnek 1

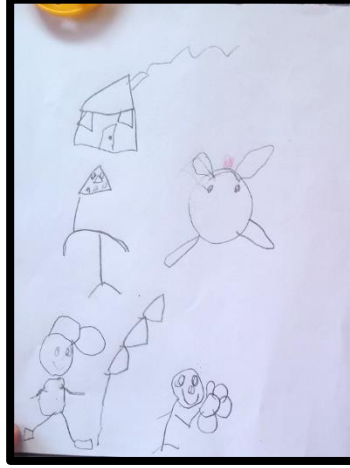


Görsel 15. Kemal'in eklemeler yaptığı resimlerinden örnek 2

Kemal'in annesiyle birlikte yaptığı resimler ise; lego oyunu sonrasında yaptıkları şekilleri kopyalamalarıyla gerçekleşmiştir (Bkz. Görsel 16 ve 17).



Görsel 16. Kemal ve annesinin legolardan yaptıkları figürler (Soldan sağa: A Harfi, Ev, Çocuk, T Harfi, Uzun Burun).



Görsel 17. Kemal'in figürlere bakarak çizdiği resim

Ayrıca Kemal'in öğretmeniyle birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de resim yapma yaşantılarının olduğu öğrenilmiştir (6.Saha Notu, 08.11.2016).

İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları

Kemal'in günlük yaşamında incelenen işlevsel okuryazarlık yaşantılarının; teknolojik aletleri kullanma, alışveriş yapma, takvim yapma, yiyecek hazırlama, sipariş verme ve müze gezisindeki yaşantılar olduğu belirlenmiştir.

Teknolojik Aletleri Kullanma: Kemal'in teknolojik aletlerle ilgili yaşantıları; televizyon, telefon ve çamaşır makinesiyle ilgili yaşantılardır (2.,3.,5.,6. ve 8. Saha Notları, 15.08.2016; 17.08.2016; 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016; 16.Video Gözlem, 13.11.2016). Kemal dinlenme zamanlarında, annesinden izin alarak sevdiği çizgi filmleri izlemiştir. Televizyonu kendisi açmış ve izlemek istediği kanalı, kumandayı kullanarak kanal listesinden kendisi bulmuştur. Ekrandaki yazılardan izlemek istediği programı bulmuş ve ekranın sağ alt köşesindeki yazıların, izlediği çizgi filmlerin ismi olduğunu ifade etmiştir (2. ve 8. Saha Notları, 15.08.2016; 15.11.2016).

Çiğdem Hanım, Kemal'in telefonda bazen babasıyla çizgi film izlediğini; kendisinin de telefonda bazı masalları açıp Kemal'e dinlettiğini ifade etmiştir (1. ve 3. Saha Notları, 13.07.2016; 17.08.2016). Kemal kablosuz bağlantı simgesi ile internet bağlantısını açarak, video uygulaması logosuna basarak izlemek istediği çizgi filmi listeden seçmiştir (5. Saha Notu, 01.11.2016). Televizyon ve akıllı telefonla ilgili yaşantıların yanı sıra; Kemal, annesine yardım etmek amacıyla evdeki çamaşır makinesinden çamaşırları çıkarmıştır. Araştırmacıya çamaşır makinesinin düğmesinin üzerindeki İPTAL yazısını göstererek; "Bak burada sıfır, kapat yazıyor" demiştir (2. Saha Notu, 15.08.2016).

Alışveriş Yapma: Kemal'in alışveriş yapma yaşantıları, genellikle annesiyle birlikte gerçekleşmiştir. Kemal ve annesi mağazalardaki tabela yazılarını sözel olarak paylaşmıştır. Kemal marketteki ürün ambalajlarından kullandıkları ürünleri tanımıştır ve mağazada giysi etiketlerini okumaya çalışmıştır. Alışverişlerin sonunda ise; Çiğdem Hanım fişi kontrol ederken, Kemal annesini izlemiştir (2. ve 4. Saha Notları, 15.08.2016; 26.08.2016; Günlük, 17.11.2016).

Takvim Yapma: Kemal'in takvim yapma yaşantıları; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte, bireysel dersin öncesinde gerçekleşmiştir. Kemal ve öğretmeni, yıl, mevsim, ay, gün ve hava durumu hakkında konuştuktan sonra, Kemal'in sorulara verdiği cevapları öğretmeni takvime yazmıştır. Kemal takvimdeki yazılara bakarak tekrar etmiştir (2. 9. ve 18. Video Gözlemler, 16.08.2016; 03.11.2016; 17.11.2016).

Yiyecek Hazırlama: Kemal'in yiyecek hazırlama yaşantısı annesiyle birlikte gerçekleşmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde; Kemal ve annesinin kek yapma yaşantıları gözlenmiştir. Ancak Çiğdem Hanım, Kemal'le birlikte bazen poğaça ve kurabiye de hazırladıklarını ifade etmiştir (2. Saha Notu, 15.08.2016; Günlük, 15.08.2016). Kemal ve annesi tarif defterine birlikte bakmışlardır ve annesi Kemal'e malzemeleri okumuştur. Annesi "Bu ne defteri?" diye sorduğunda Kemal "İçinde neler kullanabiliriz o yazıyor" cevabını vermiştir. Annesi kabartma tozu, vanilya, kakao gibi malzemeleri okuduğunda, Kemal ürün ambalajlarını tanıyarak malzemeleri annesine getirmiştir (2.Saha Notu, 15.08.2016; 1. Video Gözlem, 15.08.2016).

Sipariş Verme: Kemal ve annesi, çarşıda alışveriş yaptıktan sonra sıklıkla gittikleri bir restoranda menüyü inceleyerek sipariş vermişlerdir. Kemal menüden yediği yemeğin resmini bularak, annesinden yemeğin ismini okumasını istemiştir. Çiğdem Hanım, parmağıyla yazıları göstererek yiyeceklerin ismini okumuştur. Kemal de yazılara parmağını götürerek tekrar etmiştir (4. Saha Notu, 26.08.2016).

Müze ve Sergi Gezisi: Annesi, Kemal'i 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü'nün olduğu haftada; Karşıyaka'da bulunan Latife Hanım Köşkü'ne götürmeye karar vermiştir. Çiğdem Hanım köşkün girişindeki tabeladaki yazıları Kemal'e okuduğunu ifade etmiştir. Köşkü gezerlerken; Çiğdem Hanım çocuklarla köşkün odaları hakkında konuşmuştur. Daha sonra Kemal ve kuzeni köşkün bahçesindeki Atatürk fotoğrafları sergisini gezmişlerdir. Sergiden sonra bahçede bulunan kafeteryada otururken; Kemal'in halası belediyenin ücretsiz kurs ve etkinlik programlarının olduğu bir broşür getirmiştir. Çiğdem Hanım, Kemal'le broşürdeki resimleri paylaşmıştır. Çiğdem Hanım ve Kemal'in halası broşürdeki kursları okurlarken; Kemal ve kuzeni onları izlemiştir. Daha sonra köşkün bahçesinde konser başlamıştır. Çiğdem Hanım, Kemal ve kuzenini konser alanına götürerek; Kemal'le orkestra ve müzik aletleri hakkında konuşmuştur (7. Saha Notu, 12.11.2016). Bu yaşantılardan sonraki gün; Kemal ve annesi telefonla çektikleri fotoğraflara birlikte bakmışlardır. Çiğdem Hanım orkestradaki kişilerin yaptıklarını ve müzik aletlerini Kemal'le tekrar paylaşmış ve bir resim çizmiştir. Resimdeki olayları ve nesnelerin isimlerini Çiğdem Hanım yazmıştır (8. Saha Notu, 15.11.2016). Çiğdem Hanım'ın çizdiği resim Görsel 18'de gösterilmiştir.



Görsel 18. Çiğdem Hanım'ın çizdiği resim

Tüm bu işlevsel okuryazarlık yaşantılarının dışında; Çiğdem Hanım Kemal'le birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki dersinden önce kitapçıya gittiklerini söylemiştir. Çiğdem Hanım, Kemal'in sıklıkla gittikleri aynı kitapçıda, çocuk kitaplarının bulunduğu yere kendisinin gittiğini ve kitapları incelediğini belirtmiştir. Kemal'in genellikle hayvanlarla ilgili kitaplarla ilgilendiğinden söz etmiştir (Günlük, 08.11.2016; 15.11.2016).

Annenin Kemal'in Okuma Yazma Gelişimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın veri toplama sürecinde; babanın iş saatleri ve Kemal'le tüm günü geçiren aile üyesinin annesi olması sebebiyle, Kemal'in okuma yazma gelişimine ilişkin görüşler anneden alınmıştır.

Kemal'in Mevcut Okuma Yazma Gelişimine İlişkin Görüşleri

Çiğdem Hanım'ın; okuma yazma etkinliklerinde Kemal'in okumaya yazmadan daha çok ilgisi olduğunu düşündüğü bilgisine ulaşılmıştır. Annenin, Kemal'in mevcut okuma yazma gelişimine ilişkin görüşlerinin ise; harfleri tanınması, yazılara ilgi göstermesi ve kitapları okuyor gibi yapması olduğu ortaya çıkmıştır. Çiğdem Hanım, Kemal'in harfleri tanınmasına ilişkin "*Bazen harfleri tanıyor. Çocuğun artık hazır olduğunu çocuk bana o mesajı verdiğini anlıyorum. O zaman harfleri gösteriyorum.*" ifadelerini kullanmıştır (1.Saha Notu, 13.07.2016; Görüşmeler, 08.11.2016; 15.11.2016; Günlük, 13.07.2016). Çiğdem Hanım, 11.11.2016 tarihindeki kitap bakma videosuna ilişkin doğrulama görüşmesinde ise "*Son zamanlarda bildiği kitapları kendisi okuyor gibi yapıyor.*" ifadesiyle, Kemal'in okuma yazma gelişimine ilişkin bir başka düşüncesinden söz etmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım, Kemal'in apartman yazılarına ve çevresel yazılara olan ilgisini, yazıya olan ilgisi olarak değerlendirmektedir. Yaşantılara ilişkin ise annenin; Kemal'e kitap okuma, Kemal'le kitap ve dergi bakma yaşantılarında okuma yazmanın var olduğunu düşündüğü bulgusu elde edilmiştir (Görüşme, 08.11.2016).

Kemal'in Okuma Yazmayı Öğrenmesine İlişkin Görüşleri

Annenin; çocuğunun okuma yazmayı öğrenmesine ilişkin görüşlerinin; harfleri tanınmasıyla bir altyapı oluşacağına ve çocuğunun işitme kaybindan ötürü bazı sesleri doğru telaffuz edemeyeceğine ilişkin olduğu bulguları elde edilmiştir. Çiğdem Hanım; Kemal'in okuma yazmayı öğrenirken işitme kaybindan kaynaklanan olası sesletim problemlerinin, kitap okuyarak çıkaramadığı sesi görmesiyle çözüleceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım'ın, Kemal'in sınıfta okuma yazmayı öğrenen son çocuk olmasıyla ilgili kaygılarının olduğu öğrenilmiştir. Anne bu durumu; *"En büyük kabusum."*, *"Yani o da sınıfta öğrenen en son kişi olursa herhalde benim için kabus olur."* ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu korkusunun nedeninin; okuldaki kişilerin, çocuğunda zihinsel yetersizlik olabileceğini düşünmeleri olduğundan söz etmiştir (Görüşme, 08.11.2016; 15.11.2016; Günlük, 15.11.2016).

Ailenin Geçmiş Yaşantılarındaki Okuma Yazma Yaşantıları ve Halihazırdaki Okuma Yazma Alışkanlıkları

Annenin Okuryazarlık Geçmişi

Çiğdem Hanım, bebekliğinden okula başladığı yıllara kadar, annesi çalıştığı için tüm bir günü büyük babaannesiyle geçirmiştir. Büyük babaannesiyle ilgili hatırladığı yaşantıların, tekerleme söyleme, masal anlatma ve oyun yaşantıları olduğunu ifade etmiştir. Çiğdem Hanım ayrıca, erken dönemde; okuma yazma materyallerinden boya kalemleri ve boyama kitapları olduğunu hatırladığından ve bu dönemde daha çok sokak yaşantısı olduğundan söz etmiştir. Bunların dışında, kendi annesinin kitap okuma alışkanlığı olduğunu vurgulamıştır.

Çiğdem Hanım'ın okul dönemindeki okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin ilk bilgi ise; ilk gözlem esnasında annesinden öğrenilmiştir. Anneanne, odak çocuğun annesinin okuma yazmayı; ilkokul birinci sınıfın sonunda ve geç öğrendiğini belirtmiştir. Bu ifadenin üzerine Çiğdem Hanım, *"Pek başarılı bir çocuk değildim"* yorumunu getirmiştir. Gözlemden elde edilen bu bulgular ile Çiğdem Hanım'ın yarı-yapılandırılmış görüşmedeki, *"Ben okuma yazmayı çok zor öğrenen bir çocukmuşum, öğrendim daha doğrusu..."* ifadeleri örtüşmüştür. Çiğdem Hanım; okul sürecinde, ev ortamında babası tarafından desteklenmiştir. Babası; tahta, tebeşir gibi materyaller kullanarak; hece ve sözcük fişleri gibi okuma yazma materyalleri hazırlayarak evdeki okuma yazma ortamını düzenlemiştir. Anne; kendi babasının bu düzenlemelerine ilişkin, *"...resmen hani odayı sınıfa çevirmişler..."* ifadesiyle okuma yazma döneminde kendi odasını sınıfa benzetmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım, devam ettiği sınıfta okuma yazmayı en geç öğrenen çocuk olduğundan söz etmiştir (1.Saha Notu, 13.07.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Babanın Okuryazarlık Geçmişi

Babanın okuryazarlık geçmişine ilişkin veriler; gözlemler ve görüşmeler esnasında anneden toplanmıştır. Anne; odak çocuğun babasının, yedi yaşında ilköğretim birinci sınıfa başladığını belirtmiştir. Babanın; cümle yöntemi ile okuma yazmayı okulda öğrendiğini ve herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Gözlemler esnasında da ev ortamında babaya ait yazılı ve basılı herhangi bir materyale rastlanmamıştır. Dolayısıyla babanın halihazırdaki okuma yazma alışkanlıklarına ilişkin bir bulgu da elde edilememiştir (1.Saha notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).

Annenin Okuma Yazma Alışkanlıkları

Çiğdem Hanım, kendisinin okuma yazma alışkanlıklarına ilişkin; kendisine kitap satın alarak ve arkadaşlarından ödünç alarak kitap okuduğunu belirtmiştir. Yaz tatili döneminde Çiğdem Hanım'ın yatmadan önce, Kemal'e kitap okuduğu gözlenmiştir. Okul döneminde ise; Çiğdem Hanım, Kemal'in uykuya hazırlandığı zaman dilimi olan saat 21:00-21:30 aralığını, kendisinin okuma saati olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı ders saatlerinde, Çiğdem Hanım'ın aile bekleme alanında kitap okuduğu gözlenmiştir. Ev ortamındayken, yaz tatili döneminde fırsat buldukça; okul döneminde ise akşam saatlerinde rutin kitap okuma alışkanlığı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gözlemler doğrultusunda, tarif defteri kullanma, tarif yazma, etiket, fiş ve broşür okuma, kitaplara ilişkin konu bilgilerini okuma ve çocuk kitaplarının içeriği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla okumanın, annenin günlük yaşamda okuma yazmayı kullanma alışkanlıkları olarak ortaya çıktığı söylenebilir (1.2. ve 9. Saha Notları, 13.07.2016; 15.08.2016; 17.11.2016; 2.ve 3. Video Gözlemler, 16.08.2016; 17.08.2016; Günlükler, 13.07.2016; 08.11.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Kemal' in Gelişen Okuryazarlık Becerileri

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler

Araştırmanın sonucunda, Kemal' in çocukların 0-3 yaş arasında gerçekleştirmeleri beklenen gelişen okuryazarlık becerilerinin tamamını sergilediği bulgularına erişilmiştir. Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri (0-3 Yaş)

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Kitapları kapak sayfalarından tanır.	✓			
2. Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.	✓			
3. Kitabın sayfalarını çevirir.	✓			
4. Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikaye etkinliğine katılır.	✓			
5. Hikaye dinlemekten hoşlanır.	✓			
6. Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.	✓			
7. Kitapları tekrar okumaya istekli olur.	✓			
8. Kitaplardaki nesnelere adlandırır.	✓			
9. Kitap okuyormuş gibi yapar.	✓			
10. Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.	✓			
11. Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
12. Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
13. Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.	✓			
14. Yazının bir anlamı olduğunu fark eder. (Kendisine okunan yazıyı anlatır)	✓			
15. Amaçlı karalamalar yapar.	✓			
16. Harflere benzeyen karalamalar yapar.	✓			
17. Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.	✓			
18. İsmi yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.	✓			
19. Yetişkinin yazması konusunda yönlendirir.	✓			

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler

Araştırmada, Kemal' in 3-4 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerilerinin çoğunu gerçekleştirebildiği görülmüştür (Bkz. Tablo 3). Oyun etkinlikleri ele alındığında; Kemal'in oyunlarında yazı işlevi taşıyan herhangi bir ürünü olduğu ve yazıyla ilişkili sembolik bir oyun kurduğu gözlenmemiştir. Ancak annesi okudukları hikayelerdeki olayları ve nesnelere, Kemal'in oyunlarında kullandığını düşündüğünü söylemiştir (Günlük, 08.11.2016). Kemal'in günlük yaşantılarında henüz kafiye kullandığı görülmemiştir; sevdiği şarkı ve tekerlemelerle yaşantılarının olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Kemal'in resim yaparken ve kitapla ilgili bir yaşantıda tekrarlayan kalıpları ritmik olarak söylediği ve şarkılar ürettiği gözlenmiştir (6. ve 8. Saha Notları, 08.11.2016; 15.11.2016). Bu nedenle, "Kafiye kullanmaya başlar" maddesi, çocuğun gelişmekte olan becerilerinden birisi olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.

Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri (3-4 Yaş)

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Hikaye dinlemekten ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.	✓			
2. Hikayelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örn: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/ Sayfayı çevirmek ister)	✓			
3. Hikayelere ilişkin sorular sorar.	✓			
4. Hikayelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar.	✓			
5. Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)	✓			
6. Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.	✓			
7. Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dilbilgisel yapıları kullanmaya başlar.	✓			
8. Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.	✓			
9. Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.	✓			
10. Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.	✓			
11. Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir.(Çevresinde gördüğü ve kitapta gördüğü yazıların "yazı" olarak adlandırıldığını ifade eder)	✓			
12. Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder. (Yazının kime yazıldığını ve/veya yazının amacını ifade eder)	✓			
13. İsmimin ilk harfini tanır.	✓			
14. Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.	✓			
15. On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşleşmesi yapabilir.	✓			
16. Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.	✓			
17. Kendi ürünlerini yetişkinle paylaşır.	✓			
18. Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.	✓			
19. Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.		✓		
20. Kafiye kullanmaya başlar.			✓	

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

4 Yaş Sonrası Beceriler

Kemal'in 4 yaş sonrasındaki gelişen okuryazarlık becerilerinden bazılarını gerçekleştirebildiği, bazılarını ise; henüz tamamlamadığı ancak gelişiminin devam ettiği gözlenmiştir. Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri (4 Yaş Sonrası)

4 Yaş Sonrası Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Harfleri ve sesleri tanır.			✓	
2. Harf-ses eşlemesi yapar.			✓	
3. Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.	✓			
4. Hikayelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.	✓			
5. Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.		✓		
6. Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak kendi yaşantısından örnekler verir.			✓	
7. Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.			✓	
8. Sözcük başı sesleri tanır.			✓	
9. Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.	✓			
10. Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.		✓		
11. Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.		✓		
12. Sık karşılaştığı sözcükleri kendiliğinden tanır.			✓	
13. Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.			✓	
14. Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.		✓		
15. Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)		✓		
16. Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.	✓			
17. Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir. (Örn: Logoları ve markaları tanır / Aletleri üzerindeki yazıları tanıyarak kullanır / Resimlerinde, çizimler kullanarak bu çizimlerin ne ifade ettiğini anlatır.	✓			
18. Sözcükleri yazılı formlarından okumayı dener.		✓		
19. Yazma ve okuma gayreti gösterir (Örn: Hikaye yazmaya ve yazdığını okumaya çalışır)		✓		

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır. □

Tartışma ve Sonuç

Çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nitel araştırma yöntemleriyle yapılan araştırmalarda genellikle durum çalışmasından faydalandığı görülmüştür. Araştırmacılar; yaşantıları olduğu an, kendine özgü koşullarında gözlemleyebilmişler ve yaşantıya katılanların bakış açılarına ilişkin bilgi sahibi olabilmişlerdir. Durum çalışmasının bu araştırmaya da sağladığı birtakım avantajlar vardır. Öncelikle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarını; yaşadığı toplumun kültüründe, bağlamında ve bütüncül olarak incelemeye olanak sağlamıştır. Çocuğun günlük rutinleri içerisinde, gelişen

okuryazarlığın varlığını ve çocukla bu rutinleri paylaşan yetişkinlerin rollerini anlamlandırmaya fırsat vermiştir. Ayrıca gelişen okuryazarlık yaşantılarında, işitme kayıplı çocuğun sergilediği okuryazar davranışlarını gözlemleyebilmenin, gelişen okuryazarlığının süreç içerisindeki gelişimini izleyebilmenin ve katılımcıların görüşlerini öğrenebilmenin de durum çalışmasının sağladığı avantajlar olduğu düşünülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmayı durum çalışması ile gerçekleştirmek; araştırmacının tüm veri toplama tekniklerini esnek şekilde kullanabilmesini ve verilerini kendi içinde doğrulayabilmesini sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 135; Glesne, 2014, s.65-68; Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 255-275). Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen araştırma sonuçları, o duruma özgü olması sebebiyle genellenemeyeceğinden; bu araştırmada incelenen yaşantılar ve etkileşimler de araştırmanın katılımcılarına özgüdür. Ancak araştırmanın işitme kayıplı bir çocuğun ev ortamında ve yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlık becerilerini betimlemesi açısından; Türkiye’de yapılacak benzer araştırmalara örnek teşkil edebileceği söylenebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 309-319).

Alanyazında çocuğa sağlanan okuma yazma materyallerinin ve yazılı çevrenin erken dönemde okuryazarlık gelişimi için önem taşıdığı vurgulanmıştır (Roskos ve Christie, 2001, s. 60; Snow vd., 1998, s. 42-61; Shirmer, 2005, s. 114). Araştırmanın sonucunda; Kemal’in okuma yazma ortamının niteliğinin, çocuğun gelişen okuryazarlığına katkıda bulunduğu ve sözlü dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Erken dönemde çocukların deneyimlediği okuma yazma yaşantılarının akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak ifade edildiği görülmüştür (Dyson, 2005, s.169; Morrow, 2009, s. 380; Strickland ve Morrow, 1990, s. 518; Whitehead, 2002, s. 269-287). Alanyazınla karşılaştırıldığında; Kemal’in gözlenen akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının birçoğu, işiten ve işitme kayıplı çocukların günlük rutinlerinde gelişen okuryazarlık yaşantılarını destekleyen yaşantılar olarak ortaya çıkmıştır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Dyson, 2005, s. 169; Morrow, 2007, s. 1-17; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225).

Kitaplarla ilgili yaşantıların doğası; yetişkinlerin ve çocukların katılımı açısından benzerlikler göstermektedir (Donahue vd., 2000, s. 4-33; Kassow, 2006, s. 1-7). Kemal’in kitapla ilgili yaşantılarında kitap okuma ve kitap bakma yaşantılarının doğasının da benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ancak annenin ifadelerine göre “kitap bakma” ve “kitap okuma” yaşantılarının aile için birbirinden farklı yaşantılar olarak kabul edildiği belirtilebilir. Ayrıca Kemal’in akademik okuryazarlık yaşantılarında, alanyazından farklı olarak “ödev yapma” yaşantısının olduğu belirlenmiştir. Bu durumun; ailenin kendine özgü niteliklerinden doğduğu düşünülmüştür. Çünkü çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarının, ailenin geçmişine, yaşantısına ve kültürel özelliklerine göre değişiklikler gösterebileceği ifade edilmiştir (Brice Heath, 1983, s. 200-245; Uzuner, 1993, s. 1-225). Kemal’in destek eğitim almak için devam ettiği özel eğitim kurumunda, öğretmenin bireysel eğitimlerde yapılan etkinlikleri anneye anlattığı gözlenmiştir. Alanyazında; işitme kayıplı çocukların ailelerinin, çocuklarının sözlü dil ve erken akademik becerilerini desteklemek amacıyla özel eğitim merkezlerindeki öğretmenleri model alarak; ev ortamında birtakım etkinlikler yapabildikleri belirtilmiştir (Yıldırım Doğru, 2013, s. 74-78). Öte yandan; annenin geçmişinde, babasının hazırladığı etkinliklerle ev ortamında ödev yapma yaşantılarının olması; Kemal’le birlikte gerçekleşen ödev yapma yaşantılarına “anne ödevleri” ile yansımış olabilir. Çünkü çocukların okuma yazma yaşantılarında, ailenin okuryazarlık geçmişinin de etkili olabileceği vurgulanmıştır (Brice Heath, 1983, s.200-245 Dyson, 2005, s. 169; Teale, 1995; s. 97). Aynı zamanda Kemal’in annesi okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Bu doğrultuda; Kemal’in ödev yapma yaşantısının; çocuğun destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmen-anne etkileşiminin, annenin okul öncesi öğretmeni olmasının ve kendi okuryazarlık geçmişinin ortak bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kemal'in gelişen okuryazarlık yaşantılarının doğasına bakıldığında; bu yaşantıların rutin ve rutin olmayan yaşantılar olarak gerçekleştiği söylenebilir. Kemal'in bu yaşantıları rutin olarak deneyimlemesi; her bir yaşantının kendi doğasıyla ve katılanların rolleriyle, Kemal'in gelişen okuryazarlık becerilerini bir bütün olarak etkilemiştir. Çünkü çocukların erken dönemdeki okuma yazma yaşantılarının doğasının, onların gelişen okuryazarlık becerilerini edinmelerini ve okuryazar davranışları sergilemelerini sağladığı vurgulanmıştır. Bu yaşantılarda; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gelişiminin iç içe olması ve çocukların gelişen okuryazarlığını bir bütün olarak desteklemesi gelişen okuryazarlığın temel ilkelerinden biridir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Rutin okuma yazma yaşantılarının çocuklara tekrar fırsatları sağlamasının yanı sıra; merak uyandırıcı ve rutinin dışında olduğu için farklı ve uyarıcı yaşantıların da çocuklar için önemli olduğu vurgulanmıştır (Morrow, 2009, s. 378-382). Araştırma sürecinde Kemal'in annesi, kuzeni ve halasıyla birlikte rutin olmayan müze ve sergi gezisi yaşantısı gözlenmiştir. Annenin, Kemal'in artık anlayabileceğini düşündüğü için müzeye götürmeye karar vermiş olması, bu tür yaşantıların aile ve çocuk için *henüz* rutin olmadığını gösterebilir. Ayrıca alanyazında; ailenin yaşadığı çevrenin kültürü bakımından uyumlu, sürdürülebilir, anlamlı ve ailenin amaçlarına uygun yaşantıların, çocuğun rutin yaşantıları arasına girebileceği belirtilmiştir (Weisner, 1998, s. 74). Müze ve/veya sergi gezisi gibi yaşantıların; annenin güncel bir anma gününe ilişkin planladığı bir yaşantı olması ve ailenin yaşadığı kültürel çevre fırsatları açısından sürdürülebilir, uyumlu ve anlamlı olması bakımından çocuk ve ailenin yaşantısında daha sonra da karşılaşılabileceği düşünülmüştür.

Kemal'in günlük rutinleri kimi zaman tek başına; kimi zaman ise; çevresindeki yetişkinlerle etkileşimli olarak gerçekleşmiştir. Çocukların, okuma yazma yaşantılarında; yetişkinlerin bilerek ya da farkında olmadan sergiledikleri okuryazar davranışlarını model aldıkları belirtilmiştir (Morrow, 2009; s. 378 ; Schirmer, 2005, s. 13; Uzuner, 1996, s. 95-103). Kemal'in yetişkinle birlikte geçirdiği okuma yazma yaşantılarında da, yetişkinler Kemal'e okuryazar davranışlarında model olmuşlardır. Kemal'in okuma yazma yaşantıları içerisinde, genellikle annenin Kemal'le tüm günü geçiren aile üyesi olması nedeniyle; Kemal'e okuryazar davranışlarında rol model olduğu söylenebilir. Kemal'e okuma yazma yaşantılarında model olduğu gözlenen diğer yetişkinlerin ise; babası, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni ve anneannesi olduğu belirtilebilir. Araştırma sürecinde; çevresindeki yetişkinlerden biri de araştırmacının kendisi olmuştur. Çocuğun okuma yazma yaşantılarının bağlamında gözlenebilmesi, araştırmacının katılımcı gözlemci rolüyle saha notları tutmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, saha notları tutarken yakın çevresinde yazıyla ilgili Kemal'e okuryazar davranışlarında model olan yetişkinlerden biridir. Ancak yazılarıyla ilgili Kemal'le herhangi bir etkileşime girmemeye özen göstererek, gerektiğinde ve uygun olduğunda gözlem verilerini video kayıtları ile toplayarak çeşitli önlemler almıştır.

Çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarında; okuma yazma ortamının özelliklerinin ve yetişkinlerin çocuklara model olmalarının gelişen okuryazarlığı desteklemesinin yanı sıra araştırmacılar; yaşantılarda çocukla kurulan etkileşimin, çocukların okuma yazmanın amacını ve işlevini anlamlandırabilmesi açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır (Schirmer, 2005, s. 113; Strickland ve Morrow, 1990, s. 519; Whitehead, 2002, s. 269-287). Çünkü çocukların, yetişkinlerle kurdukları etkileşimler yoluyla dil ve okuryazarlık becerilerini düzenledikleri ifade edilmiştir (Uzuner, 1996, s. 96). Kemal'in gelişen okuryazarlık yaşantılarında da yetişkinlerle kurduğu çeşitli sosyal etkileşimler gözlenmiştir. Annenin okuma yazma yaşantılarındaki bu etkileşimlerde, Kemal'in sözlü ve yazılı dil becerilerini desteklerken; Vygotsky'nin okuma yazma yaşantılarında da varlığını vurguladığı yakınsal gelişim alanını kullandığı ve çocuğa *gerektiğinde gerektiği kadar destek olduğu* (scaffolding) söylenebilir (Vygotsky, 1978, s. 86). Gelişen okuryazarlığın ilkelerinde; çocukların, erken dönemde çevresindeki yetişkinleri model alarak ve onlarla etkileşimler kurarak; sözlü ve yazılı dili birbiriyle

ilişkili şekilde edindiği, okuma yazmanın amaçlarını ve işlevlerini de öğrendikleri belirtilmiştir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Annenin Kemal’le okuma yazma yaşantılarında kurduğu bu etkileşimlerin niteliklerinin, gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle örtüştüğü görülmüştür. Kemal’in okuma yazma yaşantılarında, annenin etkileşimlerde birincil amacının, çocuğun sözlü dil gelişimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin bu amacının; alanyazında, ailelerin işiten çocuklarıyla gerçekleşen okuma yazma yaşantılarındaki amaçlarıyla örtüştüğü görülmüştür (Whitehead, 2002, s. 269-287). Ayrıca; annenin Kemal’le kurduğu etkileşimlerde yönelttiği dil ve yönelttiği soruların kalıpları; alanyazında işiten ve işitme kayıplı çocuklarla yapılan çalışmalarda, çocuğa yöneltilen dil ve sorularla (“-ne soruları”) benzerlik göstermiştir (Justice, 2006, s. 8-10; Uzuner, 1993, s. 1-225).

Erken dönemde çocukların oyunlarının da gelişen okuryazarlıkla ilişkili olduğu alanyazında belirtilmiştir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Roskos ve Christie, 2001, s. 60; Rowe, 2000, s. 4-13). Kemal’in de tek başına ve yetişkinlerle oynadığı sembolik ve dramatik oyunların, kendisine okunan kitaplardan ve günlük rutinlerinden izler taşıdığı görülmüştür. Gerçek oyunlarının yanı sıra; çocukların erken dönemde çevrelerindeki yaşantıları kendilerine özgü bir şekilde yorumlayarak, günlük rutinlerini oyun gözüyle gördükleri belirtilmiştir. Çünkü çocuklar için, günlük rutinlerde ciddiyet ve eğlence içinde sözlü ve yazılı dil gelişimini sağlayan her türlü iş oyundur (Bruner, 1972, s. 162; Guilbaud, 2003, s. 9-17; Heppner, 2016, s. 459-473; Tüfekçioğlu, 2008, s. 4). Bu nedenle; Kemal’in günlük rutinlerindeki her bir okuma yazma yaşantısının kendisi için oyuna benzer etkileşimler ve etkileşim ürünleri olduğu söylenebilir.

Okuma yazma yaşantıları, ailenin kültüründe, yaşantılarda sıklıkla rol alan yetişkinlerin okuryazarlık geçmişlerinden, görüşlerinden, inançlarından ve halihazırdaki okuryazarlık alışkanlıklarından etkilenebilir (Brice Heath, 1983, s.200-245; Teale, 1995; s. 97). Kemal’in gelişen okuryazarlık yaşantılarının da, onunla tüm bir günü geçiren aile üyesi olan annesinin görüşlerinden, geçmişinden ve alışkanlıklarından etkilendiği ifade edilebilir. Ayrıca annesinin, Kemal’in okumayla ve çevresel yazılarla ilgilendiğinin farkında olduğu görülmüştür. Annenin bu görüşleri, gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle ve alanyazında işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin düşünceleriyle de uyumlu bulunmuştur (Durkin, 1963, s. 143-148; Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Bu doğrultuda; annenin, çocukların okuma yazma gelişimine ilişkin düşüncelerinin de Kemal’in okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; Kemal’in tek başına veya ev ortamında ve yakın çevresindeki yetişkinlerle olduğu gözlenen rutin ve rutin olmayan tüm bu yaşantılarının, alanyazında işiten çocukların günlük rutinlerinde belirtilen okuma yazma yaşantılarıyla sıklık ve nitelik açısından uyumlu olduğu belirtilebilir. Uygun okuma yazma ortamlarında nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocukların, işiten yaşlılarına benzer okuryazar davranışları sergilediği ortaya konmuştur (Browns, 1979, s. 106; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Truax, 1978, s. 300; Uzuner, 1993, s. 201). Kemal’in okuma yazma yaşantılarının içinde sergilediği okuryazar davranışlarında da görüldüğü gibi; Kemal’e sağlanan etkileşime dayalı okuma yazma yaşantılarının, Kemal’in işiten yaşlılarına benzer şekilde okuryazarlık becerileri geliştirmesini sağladığı ifade edilebilir.

İleriki araştırmalara yönelik; farklı katılımcılarla işitme kayıplı çocukların okuma yazma yaşantılarının inceleneceği, gelişen okuryazarlık yaşantıları sınırlı olan işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin ele alınacağı araştırmalar önerilebilir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğun annesiyle birlikte kitaplarla ilgili yaşantılarında annenin kullandığı stratejilerin derinlemesine inceleneceği ve okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki okuma yazma ortamlarının ve gelişen okuryazarlık etkinliklerinin iyileştirileceği araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Aram, D., Most, T. and Simon, A.B. (2008). Early literacy of kindergartens with hearing impairment. *Topics in Early Childhood Education*, 28 (1), 31-41.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 77-89.
- Bergen, D. and Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness and literacy skills at three age levels. K.A.Roskos, J.F.Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s.45-62). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- Bodrova E. and Leong, J.D. (2010). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı*. (Çev: T.Güler, F.Şahin, A.Yılmaz, E.Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Branscombe, N.A. and Taylor, J. (2000). It would be as good as Snow White: Play and prosody. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.169-188).
- Brice Heath, .S. (1983). *Ways with words language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browns, F. (1979). Beginning reading instruction with hearing-impaired children. *The Volta Review*, 100-108.
- Bruner, J (1972). Child's play. J. Bruner (Ed.), (2006), *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s. 162-166). Oxon: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay, Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Doktora Tezi, A.B.D:South Florida Collage of Education.
- Conway, D. (1985). Children recreating writing: a preliminary look at the ppurposes of free-choice writing of hearing impaired kindergarteners. *The Volta Review*, 87, 91-107.
- Creswell, J.W. (2012). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). Pearson.
- Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assesment Research&Evaluation*, 2 (9), 1-5.
- Deford, E.D. (1981). Literacy: reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58 (6), 652-658.
- DeWalt, K.M. and DeWalt, B.R. (2011). *Participant observation a guide for fieldworkers*. (2. Baskı). UK: AltaMira Press.
- Donahue, T., Aina S.M., Filibert, C. (2000). *Reading aloud to children: a workshop for parents*. Pacific Resources of Educational Reseatrch and Improvement: Washington.
- Durkin, D. (1963). Children who read before grade 1: a second story. *The Elementary School Journal*, 64 (3), 143-148.
- Dyson, H. A. (2005). Children out of bounds: the power of case studies in expanding visions of literacy development. J. Flood, S.B. Heath ve D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (s.167-180). New Jersey: Lawrance Erlbalum Associates Publishers.

- Easterbrooks, R.S., Lederberg, R.A., Miller, M.E., Bergeron, P.J., and Connor McDonald, C. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108 (2), 91-114.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-125.
- Fein, G.G., Ardila-Rey, A.E. and Groth, L.A. (2000). The narrative connection: Stories and literacy. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.27-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. U, Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (139-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guilbaud, S. (2003). The essence of play. F. Brown (Ed.), *Playwork theory and practice* içinde (s. 9-17). Buckingham: Open University Press.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. (1.Baskı). Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heller, J.J. and O'Connor, E.J.P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of research methodologies* içinde (s.38-72). USA: Oxford University Press.
- Henderson, M.J. (1976). Learning to read: a case study of a deaf child. *American Annals of the Deaf*, 121 (5), 502-506.
- Heppner, H.D. (2016). Then what happened? Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30 (5), 459-477.
- Justice, M.L. (2006). Emergent literacy: Development, domains and intervention approaches L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* içinde (s.3-27) USA: Plural Publishing Inc.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karasu, P. H. (2014). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*. 39 (174), 297-312.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyükoztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity a developmental perspective on cognitive science*. London: The MIT Press.
- Kassow, Z.D. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.
- Kretschmer, R.R., Kretschmer, W.L. ve Truax, R.T. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). *Erken okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları*. (Çev.Ekin Uşşaklı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Machado, J.M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: early literacy* (10.Baskı). USA: Wadsworth.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Morphett, V.M. and Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, 31 (7), 496-503.
- Morrow, M.L. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Morrow, M.L. (2009). *Literacy development in the early years*. (6.Baskı). U.S.A: Pearson.
- National early literacy panel report (2008). USA: National Institute for Literacy. Retrieved from <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Neuman, B.S. and Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10-32.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness listening and spoken language*. UK: Plural Publishing.
- Roskos, K.A. and Christie, F.J. (2000). A cognitive perspective. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s. 1-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Roskos, K. and Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 58-89.
- Rottenberg, J.C. and Searfoss, W.L. (1992). Becoming literate in a preschool class: literacy development of hearing impaired children. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (4), 463-479.
- Rowe, D.W. (2000). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s. 3-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ruiz, T.N. (1995). A young deaf child learns to write: implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49 (3), 206-217.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 31-61.
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy development in children who are deaf*. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntemi teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Strickland, D. and Morrow, L.M. (1990). Emergent literacy: how young children learn to read. *The Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Şener, T. (2012). *Koklear implantlı çocuklarda fm sistem kullanımının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Teale, W.H. (1995). Young children and reading: trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177 (3), 95-127.
- Teale, W.H. and Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Teale, W.H., Sulzby, E. (Eds.), *Emergent literacy* içinde (s.vii-xxii). New Jersey: Ablex Publishing.

- Truax, R.R. (1978). Reading and language. R.R. Kretschmer, L.W. Kretschmer, R.R. Truax (Ed.), *Language development and intervention with the hearing impaired* içinde (279-309). Baltimore: University Park Press.
- Turan, Z., Küçüköncü D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 4, 142-150.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma , görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s.1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi* içinde (s.1-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Doktora Tezi. A.B.D: Cincinnati Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık "emergent literacy". *Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1 (1), 27-29.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisner, T.S. (1998). Human development, child well-being, and the cultural project of development. D.Sharma, K.W. Fischer (Eds.), *Socioemotional development across cultures* içinde (s.69-85). USA: Jossey-Bass Publishers.
- Weiss, S.R. (1995). *Learning from strangers*. New York: The Free Press.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. (2.Baskı). London: Chapman.
- Whitehead, M. (2010) *Language and literacy in the early years 0-7*. (4.Baskı). London: SAGE.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wie O.B., Falkenberg, O.T. and Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speechrecognition growth rate, and speech production. *International Journal of Audiology*, 46 (5), 232-243.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.
- Williams, L. C. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 124-155.
- Yin, K.R. (2009). *Case study research design and methods*. (4.Baskı). UK: Sage Publications.
- Yıldırım Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım Doğru, N. Durmuşoğlu Saltalı (Eds.) *Erken çocukluk döneminde özel eğitim* içinde (s. 37-102). Ankara: Maya Akademi.

Yazarlar

Hilal ATLAR, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, işitme engellilerin eğitimi ve okuma yazma gelişimidir.

Dr. Yıldız UZUNER, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve nitel araştırmalardır.

İletişim

Arş.Gör. Hilal ATLAR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir/Türkiye. E-posta: hilalatl86@gmail.com

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e-posta: yildizuzuner@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Nowadays, the view which explains the literacy development of children in preschool period is "emergent literacy". According to the principles of this opinion; children are acquired with the spoken and written language and the period from birth to school until they show many literate behavior. Research reveals that children experience many literacy activities and they have acquired early literacy skills in their daily routines (Deford, 1981, s. 652-658; Durkin, 1963, s. 143-148; Teale and Sulzby, 1986, s. IX-XVIII). According to international and national literature; researchers studying with literacy that develops in children with hearing loss emphasize that qualified literacy experiences and children with hearing loss show a similar literacy development to those of their hearing age (Conway, 1985, s. 91-107; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg and Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155). However there was only one research on the emergent literacy experiences of children with hearing loss in Turkey (Karasu, 2014, s.299-310). Moreover researchers emphasize that it is still necessary to study literacy experiences and developing literacy skills in children with hearing loss in family settings in different cultures. In this context; It has been determined that a child with hearing loss in Turkey needs to be addressed in the context of a case study of developing literacy experiences in the pre-school period. On the other hand; this data specific to the situation in the study was thought to be a guide for similar situations although the collected data are valid only for this case (Şimşek and Yıldırım, 2011, s. 77).

Methodology. The research was carried out with a case study of qualitative research methods in order to examine the developmental literacy experiences of the hearing loss child. A hearing loss boy using CI at 5 years of age and 1 month and his family participated in the research. The data were collected by observations, interviews, documents, products and research diary techniques. The data collection period of the survey is six weeks. One of the researchers collected the data. The second researcher guided the planning of the research before the data collection period and check the validity of the data collected during the data collection process simultaneously. The data of the study were analyzed descriptively and inductively when necessary. A checklist has been prepared by the researchers for the analysis of the emergent literacy skills of the hearing loss child and expert validation has been taken (Bogdan and Biklen, 2007, s. 59-69; Davey, 1991, s.1-5; Glesne, 2014, s.118-122; Yin, 2009, s.80-89).

Results. As a result of the research, it has been observed that a hearing loss child has a literacy rich environment surrounded by writing at home and the immediate surroundings. At the same time it was determined that his family provided the child with various literacy materials. It was identified that academic and functional literacy experiences exist in the daily routines of the hearing loss child. Academic literacy experiences of a hearing loss child; it is seen that the experiences related books, fairy tales, games, homework, painting and drawing, singing and telling rhyme and asking riddles. In addition to academic literacy experiences functional literacy experiences of a child with hearing loss; making calendars, preparing food with the recipe book, shopping, using technological tools, ordering from the menu, experiences in the bookstore and visiting museum. It has been determined that many of these literacy experiences observed in the research process are carried out in interaction with the adults. Adults who shared the literacy experiences with the child are; mother, father, grandmother, special education teacher, and other adults in the immediate vicinity.

When parents' literacy histories are examined; it has been learned that the mother's early literacy experiences are fairy tales, telling rhymes and plays. It was also learned that mother had learned to read and write at the end of the first year of schooling and had experiences of doing homework together with her father. No information was available about the father's early literacy experiences, but we

know from the mother that he learned to read and write with his peers in the first grade. The mother's habit of literacy is book reading today however, father has not been observed to be a habit of reading or writing anyway.

When the mother asked about the idea of her child's literacy developing, she expressed that her child interests in prints and writings. And she also expressed that her child will learn to read and write normally but it can be difficult for him to pronounce some phonemes. The mother added that it would be a nightmare for her to be the last child to learn to read and write in the classroom.

When emergent literacy skills of children with hearing loss are analyzed, it was determined that a similar level of development to hearing peers.

Discussion. Children's early literacy experiences in the literature are, book-related experiences, fairy tales, games, calendars, recipes, experiences in bookstores etc. (Dyson, 2005, s.169; Morrow, 2009, s. 380; Strickland and Morrow, 1990, s. 518; Uzuner, 1993, s. 201). In this context, it can be said that the literacy experiences of the hearing-impaired child participating in the research are also compatible with the literature. The interaction of early literacy experiences with children supports verbal and written language development and provides a model for children for literacy behaviours. It can be argued that the early literacy experiences of the child with hearing loss support his verbal and written language and play a role in acquiring literacy behaviors because of occurring interactively (Whitehead, 2002, s. 269-287). It can also be seen that his mother's literacy history has influenced the child's life (Brice Heath, 1983, s.200-245; Teale, 1995; s. 97). Finally, it is important to note that when qualified literacy experiences provide for the child with hearing loss, he can acquire emergent literacy behaviours similar to his peers (Browns, 1979, s. 106; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Truax, 1978, s. 300; Uzuner, 1993, s. 201).

What Difference does Placement School Make? Contribution of School Characteristics to Professional Growth of Pre-Service Teachers*

Uygulama Okulları Nasıl Fark Yaratır? Uygulama Okulu Özelliklerinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Katkısı

Koray Kasapoğlu**

Ali Yıldırım***

To cite this article/Atf için:

Kasapoğlu, K., & Yıldırım, A. (2018). What difference does placement school make? Contribution of school characteristics to professional growth of pre-service teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 90-112. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s4m

Öz. Bu nitel, fenomenolojik çalışma, uygulama okullarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yaptıkları katkılarla ilgili öğretmen adaylarının algılarını anlamaya çalışmaktadır. 2012-13 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinde uygulama dersleri almış her biri altı son sınıf öğretmen adayından oluşan dört grup ile yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanan nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular beş ana tema oluşturmuştur: Uygulama okuluna ilişkin anlayışlar, uygulama okullarının özellikleri, uygulama okulu deneyimleri, uygulama okullarının mesleki gelişime katkıları ve uygulama okulu seçimi ve deneyimi için öneriler. Sınıf öğretmeni adayları, kaynak zenginliği veya bolluğu ile özdeşleştirilmiş avantajlı uygulama okulunun anlamını tanımlama eğilimindedirler. Ancak, bu çalışmanın en çarpıcı bulgusu, iyi uygulamaların kaynak zenginliği veya uygulama okullarındaki bolluk gibi diğer faktörlerden ziyade daha çok uygulama okulu öğretmenlerinin niteliğine bağlı olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Uygulama okulu öğretmeni, uygulama okulu, sınıf öğretmeni adayı, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

Abstract. This qualitative phenomenological study attempted to gain insight into perceptions of pre-service teachers about the characteristics of placement schools in relation to their contributions to their professional growth. Collected through focus-group interviews with four groups, each consisting of six pre-service teachers who were in their last year in the program and had already taken practice courses at a public university in Turkey in the 2012-2013 academic year, qualitative data were then subjected to content analysis. The findings generated five major themes: conceptions of placement school, placement school characteristics, placement school experiences, contributions of placement schools to professional growth, and suggestions for placement school selection and experience. Pre-service primary school teachers tended to define the meaning of a better-served placement school that was equated with resource richness or abundance. However, the most striking finding from this study was that great placements were largely dependent on the quality of mentor teachers rather than other factors like resource richness or abundance in placement schools.

Keywords: Mentor teacher, placement school, pre-service primary school teacher, professional growth, teacher education

Article Info

Received Date: 13.12.2017

Revised Date: 25.02.2018

Accepted Date: 18.03.2018

* Paper presented at the “15th International Symposium on Primary School Teacher Education” held in Muğla (Turkey) on 11-14th May 2016.

** Correspondence: Assist. Prof. Dr., Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, 03200 Afyonkarahisar, Turkey, e-mail: kasapoglu@aku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2663-2244>

*** Middle East Technical University, e-mail: aliy@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7350-0741>

Introduction

When student teachers (hereafter called pre-service teachers) are sent to the schools selected for field experiences (hereafter called placement schools), they often find themselves in a bizarre situation (Cole, 1995). They are no longer passive recipients of information presented solely by teacher educators, nor are they highly qualified teachers ready to undertake the responsibility of the classroom on their own. Therefore, pre-service teachers spend most of their time in placement school observing and assisting mentor teachers or planning and teaching lessons. Such experiences help pre-service teachers learn the tasks and skills necessary to teach independently in regular classes. Furthermore, these practices eventually help them make more meaningful connections between theory and practice. The field experience can thus be regarded as one in which pre-service teachers must establish a balance between what they have learned in conceptual courses and what they gain from field placements (Cole, 1995).

Ronfeldt (2012) argues that teacher education programs may benefit a lot from using better-served placement schools for students' teaching practice since experiences under supportive and desirable circumstances contribute more to teacher retention and student achievement. On the other hand, the literature also presents views that underserved ones may develop pre-service teachers' problem solving and decision-making skills more (Yıldırım, 2013). So, it appears that there is disagreement in the literature in relation to the gains student teachers have in different types of field placements.

Where pre-service teachers should learn to teach might be at least as important as what they should learn to teach because their activities are shaped by the settings where they learn to teach including the people, places, and things gathered there (Grossman, Ronfeldt, & Cohen, 2012). The present study has attempted to address this question because very limited research has focused on the impact of placement schools of different quality on pre-service teachers' professional development in Turkey (Yıldırım, 2013). Findings of the current study may help teacher educators select placement schools and organize field experience in a way that pre-service teachers will be ready to teach in different kinds of schools in the future. Otherwise, field schools whatsoever may be selected, and this may cause a mismatch between pre-service teachers' and mentor teachers' expectations (Fletcher & Luft, 2011).

Research on the Impact of Placement Schools on Pre-Service Teachers

Placement schools with different characteristics may influence pre-service teachers in different ways. In their review, Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills, and Stern (2015) identified six major study strands of teacher preparation and concentrated on studies investigating the impact of student teaching on learning to teach. As one of the three lines of research, Cochran-Smith et al. (2015) cited the studies addressing the impact of school-related factors such as climate, culture, policies, and resources on sense of self as a teacher (Graham & Roberts, 2007; Mahlios, Engstrom, Soroka, & Shaw, 2008; Tang, 2002).

Ronfeldt (2015) tried to describe the kind of placement schools that would predict future teacher performance and concluded that teachers who practiced teaching in placement schools with good collaboration quality, stronger gains in achievement, and less turnover were eventually more effective in improving student performance. However, these schools were less likely to be preferred as placement schools because others (Haberman, 1995; Hargreaves & Jacka, 1995) argued that experiences pre-service teachers gained in such schools left them unprepared for harsh conditions of underserved schools (cited in Ronfeldt, 2015).

According to Ronfeldt and Reininger (2012), the effect of student teaching is greater when it is in schools with disadvantaged groups. Its quality positively influences teacher outcomes such as teachers' perceptions of career plans, teacher efficacy, and instructional preparation (Ronfeldt & Reininger, 2012). But, the characteristics of placement schools do not predict teachers' perceptions of instructional preparedness, teacher efficacy, and career plans (Ronfeldt, Reininger, & Kwok, 2013). Self-perceived quality of teachers is more often pertaining to the characteristics of student teaching while their career plans are more often associated with the characteristics of teacher (Ronfeldt, Reininger, & Kwok, 2013). For example, practicing teaching in schools consisting of students who had more limited English proficiency (LEP) predicted stronger desire to teach underserved students (Ronfeldt, Reininger, & Kwok, 2013). However, pre-service teachers' underserved preferences, which increased across practice teaching, were not mostly related to working with underserved students (Ronfeldt, Kwok, & Reininger, 2016). For instance, pre-service teachers who practiced teaching in schools consisting of more LEP students reported that they strongly preferred teaching English language learners in the future. The literature indicated that pre-service teachers' efficacy levels did not significantly differ on income and English proficiency of students in the placement schools but were found to be significantly higher for those in placement schools with high-achieving students (Moulding, Stewart, & Dunmeyer, 2014). However, Cole (1995) argued that field placements did not have an influence on teaching efficacy of pre-service teachers.

Ronfeldt, Schwartz and Jacob (2014) found that teachers who were exposed to more methods-related coursework and practice teaching felt more prepared and were more likely to stay in the profession. These positive relationships tended to be stronger not only among urban, rural, and secondary school teachers, but also among mathematics and science teachers, graduates of prestigious colleges, and males (Ronfeldt, Schwartz, & Jacob, 2014). Moreover, coursework with the embedded field experiences contributes to pre-service teachers' perceptions of coherence as well (Grossman, Ronfeldt, & Cohen, 2012).

Urban and diverse field placements often present so challenging contexts that they sometimes cause negative attitudes of pre-service teachers toward resources and appearance and atmosphere of these schools prior to their placement. However, after the experience they have in these contexts, they develop more balanced views of these schools (Hampton, Peng, & Ann, 2008). Pre-service teachers place more importance on socioeconomic and ethnic diversity after their field experiences although they view school security and parental support as the most important characteristics before and after their field experiences. Pre-service teachers are yet reluctant or unable to be in distant placement schools because of their dependence on part-time jobs (Skilbeck & Connell, 2004). Therefore, teacher education programs often have difficulty finding available placement schools within their geographic proximity.

Field placement influences pre-service teachers' beliefs about learning and instruction as well (Fletcher & Luft, 2011; Hoy & Rees, 1977; Hoy & Woolfolk, 1990; Zeichner, 1980; Zeichner & Grant, 1991). Pre-service teachers' field experiences in both primary and middle schools alter their beliefs about teaching from traditional to contemporary (Fletcher & Luft, 2011). However, many of the pre-existing beliefs of pre-service teachers about teaching are stable (Kagan, 1992) and traditional (Hoy & Rees, 1977; Hoy & Woolfolk, 1990; Zeichner, 1980; Zeichner & Grant, 1991). Pre-service teachers' beliefs about learning which are contemporary in nature remain constant (Fletcher & Luft, 2011). Tarman (2012) investigated how pre-service teachers' field experiences influenced their perceptions of and beliefs about the teaching profession. The findings revealed that negative experiences of pre-service teachers at different school levels influenced their perceptions of and beliefs about the teaching

profession. According to the outcomes of this study, pre-service primary school teachers were more likely to become a primary school teacher due to their negative experiences in secondary schools. The same was also true for pre-service secondary school teachers. Pre-service teachers' experiences in rural placement schools influenced their beliefs about the profession as well. Geographic distance between placement schools and faculties of education also has an impact on pre-service teachers' beliefs related to teaching and decisions to become a teacher. Moreover, it reduces the quality of pre-service teacher supervision and restricts communication and collaboration as well (Sharpe et al., 2003).

Lloyd (2008) found out that field placement could influence curriculum use of pre-service teachers. Teaching small groups in placement schools enables pre-service teachers to pay more attention on their lessons. However, teaching a small number of lessons multiple times makes pre-service teachers teach less than intended. Teaching in the sort of "physical isolation" (Goodlad, 1990, p. 211, cited in Lloyd, 2008, p. 87), namely teaching without being observed by mentor teachers, which is common to pre-service teachers, also reduces the quality and extent of interactions between pre-service teachers and mentor teachers. Therefore, pre-service teachers are left alone in the classroom with their own curricular decisions (Lloyd, 2008) although they are encouraged only to play the role of their mentor teachers (Cole, 1995) and to learn through socialization caused by placement schools (Zeichner & Gore, 1990).

In Turkey, researchers have not too much focused specifically on the impact of the characteristics of placement schools on pre-service teachers' professional growth. Rather, they have studied problems pre-service teachers face in the placement schools (Demircioğlu, 2003; Odabaşı et al., 2011; Özen, Ergenekon, & Batu, 2009; Sılay & Gök, 2004), views of pre-service teachers (Bilgin-Aksu & Demirtaş, 2006; Bural, 2010; Çetin, Uludağ, & Akın, 2007; Erdem & Erdoğan, 2012; Kale, 2011; Köroğlu, Başer, & Yavuz, 2000; Şimşek, 2013; Yeşilyurt & Semerci, 2012; Yıldızlar, Kargı, & Ünal-Bozcan, 2011) and other stakeholders (Çetin & Bulut, 2002; Ünlüönen & Boylu, 2007; Yalın-Uçar, 2012) on the courses, namely School Experience I and II and Practice Teaching (hereafter called practice courses), and pre-service teachers' expectations from placement schools and stakeholders (Aslanargun, Kılıç, & Acar, 2012; Korkmaz, Gücüm, & Hakverdi, 2006; Sağ, 2008; Şahin, 2010; Şahin, Erdoğan, & Aktürk, 2007; Yeşil & Çalışkan, 2006). But, findings from some of these studies are mostly related to the characteristics of placement schools and their classrooms rather than their effects on pre-service teachers' professional development. For example, pre-service teachers mostly had difficulty in transportation (Erdem & Erdoğan, 2012; Kale, 2011) and wasted time because placement schools were too distant (Kale, 2011). Placement schools are not available for technological infrastructure although pre-service teachers especially the ones studying in the Department of Computer Education and Instructional Technologies need it more (Odabaşı et al., 2011). Pre-service science teachers also find experiences with technology valuable for their professional development (Korkmaz, Gücüm, & Hakverdi, 2006). Furthermore, pre-service teacher satisfaction from field experiences is most significantly predicted by the use of technology in placement schools (Şahin, Erdoğan, & Aktürk, 2007). However, it may not always be possible to select placement schools in which pre-service teachers gain rich technology integration experiences (Brush & Saye, 2009).

Because most public placement schools lack materials and sources, the activity called "Materials and Sources in Schools" does not fully serve its purpose (Köroğlu, Başer, & Yavuz, 2000). However, it serves its purpose in private placement schools more. According to pre-service teachers of mentally retarded, placement schools and their classrooms substantially lack instructional materials (Bural, 2010). Çetin, Uludağ, and Akın (2007) also concluded that most placement schools in Turkey are not well-equipped enough with technology and instructional materials and for students with disabilities.

Not every student has an opportunity to use his or her own computer and to have access to the Internet. However, in Germany, there is a computer in each classroom of placement schools, but the Internet is accessed only in computer labs. There is a separate unit for material development that includes ready-made materials and periodicals as well. Placement schools in Germany are also well-equipped for the students with disabilities.

The research on characteristics of placement school classrooms identifies various weaknesses of school practice. First, pre-service early childhood teachers are mostly negative because classrooms are not available for early childhood education in placement schools (Yıldızlar, Kargı, & Ünal-Bozcan, 2011). Second, these classrooms are so crowded that practice teaching is hindered (Sılay & Gök, 2004). Furthermore, pre-service teachers do not find any opportunity to observe and practice teaching in different placement schools (Koroğlu, Başer, & Yavuz, 2000; Şahin, 2010).

In summary, the literature in the international context presents various perspectives with regard to the role of the characteristics of placement schools on pre-service teachers' professional development. The research in Turkey in this regard is quite limited. Since there are qualitatively big differences among schools in Turkey, the impact of field placement on pre-service teachers' professional development may present important implications for practice as well as rich perspectives as to the role of placement schools on pre-service teachers.

Purpose of the Study

This study aimed to gain insight into the pre-service teachers' perceptions of placement schools and how their perceptions influenced their professional growth. More specifically, the following research questions gave shape to this study: (1) How do the pre-service teachers perceive their placement school characteristics? (2) What kind of experiences do the pre-service teachers go through in better-served and underserved placement schools? (3) How do the pre-service teachers' perceptions of their placement school characteristics contribute to their professional development? (4) What recommendations do the pre-service teachers make regarding placement school selection and student placement?

Method

Research Design

We employed a qualitative phenomenological research design in this study to describe pre-service teachers' placement school experiences and analyze the meaning of learning in a certain school context. Phenomenology clarifies phenomena that we are aware of but cannot understand deeply (Yıldırım & Şimşek, 2016). Phenomenology allowed us to learn "how pre-service teachers perceived the phenomenon of "school placement," how they "describe it, feel about it, judge it, remember it, make sense of it, and talk about it with others" (Patton, 2002, p. 104) and how they experienced it (Bogdan & Biklen, 2007). Phenomenology mainly aims at understanding the underlying meaning of participants' lived or common experiences (Padilla-Diaz, 2015).

Participants

Participants were 24 pre-service primary school teachers who were seniors and studied at a public university in the 2012-2013 academic year. They had already taken the following courses: School

Experience and Practice Teaching I. Half of the participants were female (n=12). Their ages ranging from 20 to 24 was on average 22 (SD = .93), and cumulative grade point averages (M = 3.4, SD = .29) ranged from 2.7 to 3.9 out of 4.0. Only one of their course instructors was female and teaching in the Department of Primary Education. Other instructors (n=8) were teaching in various departments such as elementary mathematics education, elementary science education, social studies education, and Turkish language education due to the relatively small number of faculty in the Department of Primary Education.

Placement Schools

The placement schools (School A and School B) were labeled respectively as Type A school and Type B school according to the list of types of schools in Afyonkarahisar as of 2013 (Afyonkarahisar Provincial National Education Directorate, 2013a). The list published online includes different types of schools which are labelled according to the 16th article of the Regulation on Assignment and Relocation of School Administrators of the Ministry of National Education published in the Official Gazette No. 28728 dated 4 August 2013 with regard to some certain criteria published online such as the population of the place where the school is located, total number of students, teachers and other staff, type of instruction, number of classrooms, parts (i.e. conference hall, meeting room, indoor sports hall, computer lab, science lab, foreign language lab, art and music rooms, cafeteria and dining hall, medical room, school counseling office, library including over 1000 books) and conditions of school building, modern and contemporary facilities (i.e. the FATİH project, smartboards, telephones, fax machines, ADSL, copiers and printers), heating (i.e. stove, heater or air-conditioner), lodging, bussed education, revolving funds, national accreditation, school-business partnerships, and so on (Afyonkarahisar Provincial National Education Directorate, 2013b). Type A schools are as effective as Type B schools, but a greater amount of resources are used in Type A schools than in Type B schools (Ergen, 2013). In other words, School A (Type A school) is served better than School B (Type B school). The characteristics of School A and School B are described below.

Placement school A

School A, with 22 classrooms in a two story building, was situated in the city center. It was near a central avenue. It had a garden larger than 4000 m². There were three entry doors in the school. Natural gas was used to heat the school. The school provided a 4-Megabit Internet connection. Instruction was offered both in the morning and afternoon. There were about 27 students per teacher. The characteristics of mentor teachers of the participant pre-service primary school teachers sent to School A were as follows: All of them were male (n = 4) and had a Bachelor of Science degree. Their area of specialization was education.

Placement school B

School B was located in a two-story building with 10 classrooms. It was outside the city center; thereby one needed to take a bus to the school. School B provided a 1-Megabit connection to the Internet. It had a central heating system. The school provided full-day instruction. There were 20 students per teacher. The characteristics of mentor teachers of the participant pre-service primary school teachers sent to School B were as follows: Half of them were female (n = 4). Of all, only one had an associate degree. The remaining seven mentor teachers had a Bachelor of Science degree. Their area of specialization was commonly in the area of education (n = 6). However, there were two mentor teachers specialized in other areas (i.e. engineering and architecture education, technical education).

Data Collection Instruments

Through a semi-structured interview schedule including six main questions to uncover pre-service primary school teachers' perceptions of their placement schools and how their perceptions influence their professional growth, focus group interviews were carried out with four groups, each consisting of six pre-service primary school teachers. We had the draft interview schedule reviewed by five colleagues, two of whom were expert in curriculum and instruction, two of whom in classroom teaching, and one of whom was a faculty coordinator of field experience. Also, the draft interview schedule was sent to a colleague who was expert in the Turkish language. After some alterations made to the draft interview schedule, it was tested with a group of three pre-service primary school teachers. Almost all of them indicated that all questions were clear and that they did not have any difficulty in understanding. The pilot test helped us describe potential problems with the interview schedule and resolve those problems prior to the main study (Kvale, 2007). Hence, the interview schedule took its final form. The questions were posed for what they do in their placement schools (e.g., Could you tell me what you did in your placement school?); what they think about their field experiences (e.g., What do you think about practicing teaching in your placement school?), which placement school contributes too much to their professional growth (e.g., Do you think that practice teaching at your placement school teaches you more about teaching profession? Why?); how they define a better-served or an underserved school (e.g., What does a better-served or an underserved school stand for?); which placement school they would prefer (e.g., Which placement school would you prefer to practice teaching? Why?); which criteria should be considered when selecting placement schools (e.g., What should be considered when placement schools are designated? Why? Do you think that the criteria you mentioned are being considered? Why?); and their additional comments, questions or concerns.

Data Collection Procedures

Qualitative data were collected through focus group interviewing which is a quick, effective, and cheap method of data collection from a large group of participants (Krueger & Casey, 2000) and interaction among them (Marczak & Sewell, n.d.). The formation of each focus group was homogeneous, with six pre-service primary school teachers who shared similar background and experience (Krueger & Casey, 2000). Of four, two groups of six pre-service primary school teachers practiced teaching only in School A which was served better than School B only to which the remaining two groups of six pre-service primary school teachers were sent. In other words, pre-service primary school teachers practiced teaching only either in School A or School B. In each focus group, there were pre-service primary school teachers who were mentored by both the same and different primary school teachers in the same placement school. At the outset of each interview, all pre-service primary school teachers had been informed of the purpose of the study and its significance. Also, some procedural and ethical issues (i.e. anonymity of the interviewees and the data, consent for audio recording, approximate interview length, and so on) were covered. During each interview, each pre-service primary school teacher was called by his/her name. We were listening and waiting till each pre-service primary school teacher stopped talking. We were also open to receiving any new ideas expressed by the pre-service primary school teachers and followed them up. When some digressed too much from the topic, interviews were kindly interrupted to keep them on track. What was said earlier was kept in mind and connected with what was said later. We asked the pre-service primary school teachers to state other ideas, explanations, and recommendations to discuss what had yet not been discussed and we encouraged those who seemed to be skeptical of the group's views, to speak (Kumar, 1987). Pre-service primary school teachers who tended to dominate the discussions were given nonverbal cues to be stopped (Kumar, 1987). We sometimes asked the pre-service primary school teachers to assure whether what was understood by us

was what they meant. We also thanked every pre-service primary school teacher for their contribution to the study. Focus group interviews were conducted when they were available and where they were comfortable. The average interview took no longer than 30 minutes, and all interviews were audio-recorded.

Data Analysis

Content analysis (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002) was carried out to describe ‘core consistencies and meanings’ (Patton, 2002, p. 453). Through a word processing program, we transcribed all the interviews verbatim, and the content analysis of the interview data was done, following the inductive category development approach. In other words, no single predefined list of codes was developed and used, and analysis was performed after collection of the whole data. Initial codes were described and pulled together into more complicated units of analysis, namely themes to present the findings. Finally, the data yielded the following five themes: conceptions of placement school, placement school experiences; placement school characteristics; contributions of placement schools to professional growth; and suggestions for placement school selection and experience.

Trustworthiness

In this qualitative study, purposive sampling, expert review and thick descriptions were used to strengthen the validity and trustworthiness of the data in this study. Maximum variation sampling, as one of the purposeful sampling cases, allowed us to understand shared aspects or experiences of the phenomenon that emerged from great variation (Patton, 2002). Therefore, both better-servedness and underservedness were represented in selecting field schools. We had colleagues to review and offer their assessment of the draft interview schedule for content validity. Audiotaped interviews prevented any data loss as well. The data were described in detail (Lincoln & Guba, 1985) so that the findings included enough thick description to make readers apply them to their own circumstances (Miles & Huberman, 1994). We also obtained rich, thick descriptions of the phenomenon studied, which herein is a placement school, from all focus group interviews.

Findings

The findings of the qualitative data generated the following five themes: conceptions of placement school, placement school characteristics, placement school experiences, contributions of placement schools to professional growth, and suggestions for placement school selection and experience.

Conceptions of Placement School

Pre-service primary school teachers sent both to School A and School B tended to define better-served placement school rather than underserved one. They perceived better-served placement school as a school providing everything. They referred “everything” to opportunities such as technology and materials.

However, according to all focus groups, “everything” was necessary, but not sufficient to characterize a school as better-served. It depended on the extent teachers made use of better-servedness. In other words, the more teachers benefitted from opportunities, the better-served a school was.

Placement School Characteristics

Pre-service primary school teachers' descriptions of the exterior and interior aspects of the schools indicated that the exterior appearance of the building of School A was modest and not appealing in terms of color and shape. One female pre-service primary school teacher said, "The exterior appearance of the school I went to last semester in the Practice Teaching I course was not too much artistic." (FG1). Concerning its interior, crowded classrooms were brought up. Other than these two aspects, School A was said to be a good learning environment with rich sets of instructional materials. Furthermore, the school used technology to support instruction such as photocopy machines, computers, and projectors. Although the school's financial profile was not a high one, such tools and materials were mentioned as important aids for the teachers and students.

Pertaining to the exterior of School B, the school building was stated to be small. One male pre-service primary school teacher said that it had yet two gardens. Pre-service primary school teachers sent to School B also described its interior. Its size was small. In other words, there were few students and teachers. It had few classrooms as well as few restrooms. It was not clean. It did not have a library, and materials were lacking. But, it had technological tools such as computers and projectors.

Another characteristic the pre-service primary school teachers mentioned was its location. School B was stated to be located in a poor and problematic neighborhood and was away from the city center. They also described its financial status as low and strengthened this by emphasizing its low-profile conditions and limited opportunities. They compared it to schools which are located in villages as follows: "It is like a school in a village." (FG4)

The pre-service primary school teachers also characterized both placement schools with people under their roofs. For example, School A was labeled with its top performing and respectful students and ambitious, academically successful, highly-qualified, well-communicated, interested, helpful, and respectful teachers. The pre-service primary school teachers sent to School B also described it with its disinterested administrator, teachers who were authoritarian, usually behavioristic, discriminating, violent, and disinterested and who did speak colloquially, did not lecture and assigned any homework to be done through the Internet search, did not use and know how to use technology effectively and who did their profession for money; students who did not have and read any books, did not know too much and who were not adapted; and unaware, disinterested and uninvolved parents with low socioeconomic status.

Placement School Experiences

Experiences the pre-service primary school teachers gained in placement schools were satisfying and dissatisfying in several aspects. The experiences that satisfied the pre-service primary school teachers were assisting mentor teachers in routine tasks and students in learning, and practicing teaching. Pre-service primary school teachers were satisfied with giving assistance to mentor teachers with some routines such as taking anthropometric measurements, namely height and weight measurements. A female pre-service primary school teacher in one of the focus groups indicated,

Lastly, we practiced teaching first graders. The mentor teacher was measuring and recording their height and weight. We did these measurements on our own. The mentor teacher left us with the classroom. We even [used] a computer... We calculated these. I prepared it to print from the printer. The mentor teacher printed it out. We then took notes according to those printouts. For example, the mentor teacher made us do this as well. (FG1)

As teaching assistants, they also helped students individually, especially who had special needs, with letter writing activities. One of male pre-service primary school teachers in the same focus group stated,

... Last year, we practiced teaching first graders in School A. Because of the recent system, there were 66-month-old children in the classroom. The mentor already had difficulty in classroom management. We assisted the mentor teacher with reading and writing activities..." (FG1)

Practicing teaching mostly in first-grade classrooms, pre-service primary school teachers often got involved in the teaching-learning process. To them, it was useful to learn to teach first graders because they stated that first grade was the most difficult elementary grade to teach.

Concerning practice teaching as one of satisfying placement school experiences, one female pre-service primary school teacher said, "In School B, mentor teachers tended mostly to leave pre-service teachers with teaching." (FG2). In another focus group, a female pre-service primary school teacher stated: "...But, in this semester, we are going to School B and most teachers ask us to teach. We are teaching. For us, it is not that big of a deal." (FG4).

Dissatisfying experiences of pre-service primary school teachers in placement schools included (a) assisting assessment, (b) limited or no development of teacher knowledge, (c) reflection, and (d) mentoring. To them, it was difficult to assist mentor teachers with both traditional and complementary assessment. They had difficulty in grading exams and projects and observing the academic performance of students. A female pre-service primary school teacher said, "For example, I had difficulty in grading projects the mentor teacher assigned to students." (FG1).

Pre-service primary school teachers had limited or no opportunity to develop teacher knowledge. They had no opportunity to gain practical knowledge because they stated that they did not have a chance to assist the teacher or teach a class. As a result, they did not get involved in the teaching-learning process. A male pre-service primary school teacher indicated,

To me, the School Experience course is not very different from the Practice Teaching I course. In other words, what we have been doing for two years is the same in general. All in all, we made observations most of the time. (FG3)

One female pre-service primary school teacher in the same focus group said, "We did the same things again. ... All were the same. We did not do anything additionally. There was nothing which involved us." (FG3). One female pre-service primary school teacher in another focus group stated, "We were observing. We were writing reflection papers. What we did was limited with these. [We did not teach] too much." (FG4)

They also lacked knowledge of students. One female pre-service primary school teacher said, "... We do not get to know students at all. We do not get to learn their characteristics. We do not learn about their problems. ... We are just given a book to teach..." (FG2). Moreover, they had no opportunity to develop their pedagogical knowledge. They especially had trouble with putting theory (i.e. constructivism) into practice due to mentor teachers' anxiety about curriculum time. One female pre-service primary school teacher said,

I think practice teaching with first graders should be more enjoyable. Students are really bored of cut and paste activities. We think there should be something enjoyable, but the mentor teacher, as a robot, said, 'No, finishes it!'. The mentor teacher gave us an opportunity once. We were trying to entertain or involve students in the lesson. The mentor teacher said, 'OK. That is enough! Finish it right now!' (FG3).

Pre-service primary school teachers had also no opportunity to develop their knowledge of different educational contexts. Pre-service primary school teachers did not gain any experience in schools in villages and with multi-grade classrooms. They practiced teaching the same grade level and in the same placement school again. One female pre-service teacher said, “[It would be better to graduate after practicing teaching in] schools with multi-grade classrooms.” (FG3). She also added, “Up to now, we had been in a better-served placement school. ... For example, how do students receive education in schools which are located in villages and with multi-grade classrooms? We did not observe this.” (FG3).

One female pre-service primary school teacher stated, “... it will make sense unless the faculty simply sends pre-service teachers to placement schools to which pre-service teachers were sent before.” (FG2). Another female pre-service primary school teacher in the same focus group also mentioned, “When we learned to go to School B for the second time, we went there asking, 'Again?'. We will not see something different. We have already recognized even students because the [field placement] school is small.” (FG2).

Another female pre-service primary school teacher also said, “The mistake made by our faculty is that it sends pre-service teachers to the same placement school every semester.” (FG2).

Pre-service primary school teachers were also dissatisfied with reflection. Although they wrote upon their placement school experiences, as a requirement of the Practice Teaching I course, following the course outline or syllabus, they stated that they did not benefit from that experience.

The last dissatisfying experience of pre-service primary school teachers was mentoring. They did not observe and gain experience with good role model mentor teachers. One female pre-service primary school teacher said,

Teachers should be cautiously selected. ... They should be good role models. Rather than bad role models, it is important to select good role models. ... If our mentor teacher were a good role model, we would have modeled them, thinking of teaching our students in the same way our mentor teacher does. Pre-service teachers should follow the model of mentor teachers. (FG3)

They also practiced teaching, being physically isolated, i.e. without being observed by mentor teachers. Thus, they did not learn more from such mentor teachers. One female pre-service primary school teacher said, “For example, this year, our mentor teacher said as follows: ‘You are going to teach. What will I do? Then, let me go.’ These things should not happen.” (FG1)

Contributions of Placement Schools to Professional Growth

How placement school contributes to professional development of pre-service primary school teachers was reflected through three perspectives:

Only underserved placement schools contribute to professional growth

The pre-service primary school teachers stated that only underserved placement schools contributed to their professional development. But, their experiences in School B, which is underserved, had both benefits and challenges. One great advantage was that School B helped pre-service primary school teachers gain real-world professional experience because it reflects the reality. The pre-service primary school teachers found practice teaching in School B beneficial because it is similar to those schools located in the East of Turkey and in villages and had multi-grade classrooms. In this school, they

learned what to do in such schools in the future. They were aware of characteristics of schools to which they would be assigned. They were aware of future working conditions. They were aware of the reality of Turkey. Correspondingly, one male pre-service primary school teacher even described practice teaching in a better-served placement school as “ignoring the reality of Turkey.” (FG1). It is believed that achieving in bad conditions is difficult for the ones who face good conditions. According to another male pre-service primary school teacher, “what is important is teaching well in bad conditions, and this is possible through experience.” (FG4). For this reason, pre-service primary school teachers found practice teaching in underserved and low-quality placement schools more beneficial to their professional development. To illustrate, one female pre-service primary school teacher said, “It was better for me to practice [teaching] in a school with bad conditions because we are at the start of our professional lives. I was able to see.” (FG2). Another female pre-service primary school teacher in another focus group stated,

... Students may not be so good, but it is better for us to meet them because we will be assigned to schools in the East of Turkey. In other words, it is better for us to meet people with low levels of education. We will teach them. There are limited opportunities in the East of Turkey. The conditions are bad. Therefore, communicating with them makes sense to me. In other words, we speak their language. We should face the reality directly. ... Because one who faces bad conditions exactly achieves in good conditions, but it is difficult for one who faces good conditions to achieve in bad conditions. For this reason, it is better for us to practice teaching in underserved and low-quality schools. (FG4)

Otherwise, as one female pre-service primary school teacher stated, they would be surprised, shocked and even afraid. She mentioned,

... It would be better for us to see different schools earlier such as those which are located in villages since schools to which we will be assigned will not be inner-city ones. ... Because we are surprised and shocked. After seeing there (a better-served placement school), School B is weird to us. In other words, I was a bit afraid on the first day I went there although its status was not that bad. We saw differently. I was not afraid of the profession, but I got afraid of its neighborhood. It was in a different place. (FG3)

One disadvantage of an underserved placement school was that some course activities did not fully serve their purposes. For example, pre-service primary school teachers were responsible with taking a look at the library as a requirement of the Practice Teaching I course. But, as stated by one female pre-service primary school teacher, this activity did not serve its purpose because School B did not have any library (FG2). Another disadvantage of an underserved placement school was that pre-service primary school teachers lacked the experience of teaching through materials. They did not find any opportunity to use classroom materials for students during their practice teaching. However, teaching through materials depends on the pre-service teacher. For example, one female pre-service primary school teacher stated that she designed her own material to use during her practice and that one could teach well without the use of technology (FG1).

Both better-served and underserved placement schools contribute to professional growth

Pre-service primary school teachers especially those sent to School B also stated that both better-served and underserved placement schools contributed to their professional development. In both placement schools, pre-service primary school teachers learned to teach in every condition because they did not know what the future holds, and they were not sure of the characteristics of schools, to which they would be assigned. They were anxious about the future. From practice teaching in better-served placement schools, they also learned how to offer opportunities for underserved placement schools. They also became motivated to learn. They improved their knowledge by learning different things. Accordingly, one female pre-service primary school teacher said,

To me, not only one type of placement school [will be beneficial to us]. Seeing both better-served and underserved placement schools will be beneficial to us. In an underserved placement school, we faced challenges we will probably face in the future. In a better-served school, I wish we had seen more than what we do so that we are able to do more in a school with limited opportunities. For example, in the most underserved placement school, we may also discourage ourselves. We should be in a better-served placement school so that we develop ourselves and learn different methods and things. We should be a more effective teacher rather than a discouraged one when we will be assigned to a school. (FG2)

Good mentor teachers contribute to professional growth

Pre-service primary school teachers also stated that good mentor teachers rather than placement schools contributed to their professional development. Their learning to teach depended on good mentor teachers. They stated that they learned professionalism from their observations of good mentor teachers. They also learned if they were valued by mentor teachers. Therefore, good mentor teachers should be selected. One male pre-service primary school teacher indicated, “To me, teachers who are good at their profession should be selected. ... Rather than schools, teachers should be determined. ... Students should be sent to mentor teachers, but not to schools.” (FG3).

The pre-service primary school teachers also identified who a good mentor teacher is. Good mentor teachers were defined as equipped, self-confident, qualified, and productive teachers. Accordingly, one female pre-service primary school teacher indicated,

For example, mentor teachers should be self-confident so that they do not feel tested [while we are observing them in the classroom]. They are aware of the fact that we are there to learn from them. They will not feel nervous in the classroom. ... They should be closer to us. ... They should trust in themselves. Mentor teachers who are not self-confident manifest themselves. (FG1)

Another female pre-service primary school teacher in the same focus group said, “We need qualified teachers more than schools in order for us to learn from them.” (FG1). The pre-service primary school teachers, however, did not reach any consensus on how those mentor teachers should be selected. To some pre-service primary school teachers, it is a mystery. To some, parents of placement school students should be asked to select those mentor teachers because parents more or less know which teacher is effective or ineffective from their children. Some suggested that primary school supervisors should observe and select mentor teachers or they should be selected through the results of studies on this issue.

Suggestions for Placement School Selection and Experience

The pre-service primary school teachers also made some suggestions for both placement school selection and experience.

Suggestions for placement school selection

Who should select placement schools were reflected through two perspectives: On the one hand, the pre-service primary school teachers undertook responsibility for selecting placement schools. Correspondingly, it was indicated that pre-service primary school teachers should select placement schools from a pre-determined list in a survey. To illustrate, one female pre-service primary school teacher said, “It would be better for us if [we selected placement schools] through a survey administered to us.” (FG1). On the other hand, the pre-service primary school teachers argued that this was the responsibility of faculties and said that faculties should select placement schools reflecting the reality such as schools in villages and with multi-grade classrooms. The pre-service primary school

teachers who advocated that mentor teachers rather than placement schools should be selected also determined some criteria for selecting those teachers. Accordingly, it can be stated that mentor teachers should be self-confident and qualified so that pre-service primary school teachers can learn from them.

Suggestions for placement school experience

Suggestions made for placement school experience covered its different aspects. Considering placement school experience in the primary school teacher education program, the pre-service primary school teachers stated that the School Experience course should be practice-based as well. They also said that they should be more involved in the teaching-learning process. They were looking forward to teaching as early as possible. A few number of pre-service primary school teachers should practice teaching in the same placement school classroom. Otherwise, placement school students were stated to suffer from lack of enough space. For example, a female pre-service primary school teacher said that even three students had to sit at the same two-student desk (FG2). Pre-service primary school teachers should practice teaching with students at younger ages because it was stated to be effective in the long run. The pre-service primary school teachers also mentioned the importance of communication. They stated that pre-service primary school teachers, teacher educators, and mentor teachers should communicate with each other for better coordination of practice teaching activities. Accordingly, the following was indicated, "... If pre-service primary school teachers, teacher educators, and mentor teachers communicated with each other, I would understand that what we have done in the placement school and faculty and our reflections on practice teaching [have a purpose]." (FG4)

Considering assessment of field experience, pre-service primary school teachers stated that university instructors should take interest in, observe, and monitor them. University instructors were stated to leave pre-service primary school teachers unattended during their practice teaching. From her own words, one female pre-service primary school teacher said, "... For example, our university instructor never comes to school. Except for our first day in school. That shows our instructor does not take interest in us but expects a lot from us." (FG2)

Discussion and Conclusion

This study with a purpose of uncovering pre-service teachers' perceptions of placement schools and how their experiences gained there influence their professional growth generated five related themes: conceptions of placement school, placement school characteristics, placement school experiences, contributions of placement schools to professional growth, and suggestions for placement school selection and experience.

The pre-service primary school teachers sent to each placement school had a tendency toward defining the meaning of a better-served placement school. They might perceive that schools in which they had gained experience were better-served. They equated its meaning with resource richness or abundance. They qualified better-served placement school as a school full of resources, i.e. technology and materials. Borg, Borg, and Stranahan (2012) also defined a low-poverty school environment as a resource abundant school and characterized students in high-poverty schools as those having few resources to use in their schools. Correspondingly, the pre-service primary school teachers sent to School B compared it to the schools located in villages (FG4). However, resource richness is necessary but not sufficient to characterize a school as a better-served one. It depends on the extent teachers make use of resources. In other words, the more teachers use resources, the better-served a school is. This relationship brings good teachers to our minds. According to Truscott and Truscott (2005), high-need

or underserved schools must find and keep good teachers despite poor working conditions described with inadequate resources, large class sizes, and lower salaries. However, this study revealed that teachers in better-served or resource-rich schools should also be good teachers who are able to make use of resources.

The pre-service primary school teachers' descriptions of placement school characteristics were consistent with their understandings of better service for their professional development needs, namely, resource richness or abundance. They also characterized both placement schools with people under their roofs. Their descriptions especially of teachers and students in School A complied with some characteristics of an effective teacher (Walker, 2013) and of an effective learner (Kasapoğlu, 2014). However, the described characteristics of teachers and students in School B contradicted with the aforementioned literature.

Satisfying placement school experiences were assisting routine tasks, learning, and practice teaching. On the otherhand, dissatisfying placement school experiences were helpful in assisting teachers with assessment but at the same time were limited in the development of their knowledge, reflection, and the contributions from their mentors. As can be understood from dissatisfying placement school experiences, the pre-service primary school teachers assigned to the School B seemed to encounter dissonance between their beliefs and experiences. It was seen that most of their presumptions of practice teaching and mentoring conflicted with their school experiences. For example, one female pre-service primary school teacher stated that they could not find enough opportunity to apply what they learned due to mentor teacher's anxiety about curriculum time (FG3). This might be due to their lack of teacher knowledge including knowledge of curriculum, practice, pedagogy, learners, and educational contexts (Shulman, 1987). This dissonance would even develop new sets of beliefs and be adopted and used as a guide for their further teaching (Eisenhardt, Besnoy, & Steele, 2012). The pre-service primary school teachers were also not satisfied with reflection and mentoring. They might have difficulty in reflecting upon their placement school experiences because of not being mentored. The reason is that mentees can reflect upon their own practices if mentors (or probably teacher educators) model reflective practices and facilitate opportunities for their reflections (Sempowicz & Hudson, 2012). In the current study, the pre-service primary school teachers even stated that they were physically isolated. For example, one female pre-service primary school teacher said that their mentor teacher went out from the classroom when they started teaching (FG1). As a result of his study, Kasapoğlu (2015) concluded that one of the main drawbacks encountered during school experience and practice teaching was the lack of effective mentoring. Effective mentoring is significantly and positively correlated with pre-service teachers' sense of efficacy (Moulding, Stewart, & Dunmeyer, 2014) which increases across the practice teaching regardless of being sent to (sub)urban schools (Knoblauch & Hoy, 2008).

The pre-service primary school teachers had mixed perceptions about the contributions of placement schools to professional growth. Some advocated that both types of (and only underserved) placement schools contributed to their professional development while some emphasized the significance of mentoring in their professional growth. For example, one male pre-service primary school teacher even equated practice teaching in a better-served placement school with "ignoring the reality of Turkey." (FG1). Furthermore, one female pre-service primary school teacher said that practice teaching in both schools would be beneficial in terms of teaching them how to offer opportunities they observed in better-served schools for underserved ones and to be professional (FG2). On the other hand, one male pre-service primary school teacher indicated that they should be sent to mentor teachers rather than schools (FG3). One female pre-service primary school teacher also said that they needed qualified

mentor teachers more than schools to learn (FG1). In other words, good mentor teachers rather than placement schools were stated to contribute to their learning to teach. The setting which is one of the quality characteristics of professional preparation may not be the most important factor in some cases (Ronfeldt, 2012; Ronfeldt & Reininger, 2012). Rather, the ability of the mentor teacher in the classroom where pre-service teachers learn does the matter (Grossman, Ronfeldt, & Cohen, 2012) because experiences of pre-service teachers can differ within the same school considerably (Ronfeldt, 2012). For instance, a designated mentor teacher may be better than his/her next door colleague (Ronfeldt, 2012). Considering the fact that teacher education programs do not check out characteristics of placement schools (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009), it can be strongly recommended that good mentor teachers should be described and selected regardless of whether a placement school is better-served or underserved. The pre-service primary school teachers also identified who a good mentor teacher is. Good mentor teachers were defined as equipped, self-confident, qualified, and productive teachers also dedicated to teaching. Nevertheless, the pre-service primary school teachers did not reach any consensus on how those mentor teachers should be selected and who should select those mentor teachers. Regarding the fact that mentor teachers are not quiet committed to roles they play and there are no predefined mentor teacher selection criteria (Aytaç, 2010), some implications are made for further research and practice. Although the pre-service primary school teachers determined some criteria for selecting mentor teachers such as self-confidence, quality, and so on, a research-based rubric including more concrete indicators of “good” mentoring practices, should be developed and used to select mentor teachers. Because they are able to do so (Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt, & Wyckoff, 2011), schools might be given an opportunity to identify and hire teachers of top quality whose students show higher growth in achievement and who are less likely to apply for a transfer. Building a reputation as a good teacher is one of the most significant criteria for mentor teacher selection (Mullinix, 2002). Some of the criteria for selection are “a clearly articulated vision of teaching and learning, knowledge of content, accomplished curriculum developer, professional interests, and compatible personalities” (Mullinix, 2002, p.8). To this end, a pool of prospective mentor teachers, as suggested by Ganser (1995), might be established through gathering and reviewing some information sources requested from prospective mentors such as nomination letters (preferably of former pre-service teachers); letters of intent for teaching, induction, mentoring, and so on; curriculum vitae; portfolios; video records of lessons; and interviews.

Although the effect of quality of student teaching is greater when it is shorter (Ronfeldt & Reininger, 2012), pre-service primary school teachers might receive increased amounts of experience of student teaching which lead to better rates of teacher retention (Huling, 1998). In fact, pre-service teachers have fewer opportunities to engage in approximations of interactive practice (e.g. practices which teach pre-service teachers how to lead a discussion or answer to questions that students ask) than novice clinical psychologists do (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan, & Williamson, 2009). In their first year, they should also be provided with induction support (i.e. asking for support from school administrators, being mentored, attending seminars for new teachers, finding time to collaborate with same-subject teachers on planning, being assisted by teacher aides, having flexible work schedule) which is a significant predictor of less teacher migration and attrition (Ronfeldt & McQueen, 2017) and has a positive impact on their students’ achievement (Ingersoll & Strong, 2011). Great attention should yet be paid to sending a few number of pre-service primary school teachers to the same placement school classroom. The reason is that three primary school students had to sit at the same two-student desk when many of pre-service primary school teachers were there according to one female participant (FG2).

There should be a healthy triangle among teacher educators, pre-service teachers, and mentor teachers. Teacher educators should not leave pre-service teachers unattended during practice teaching. One female pre-service primary school teacher said that their instructor came to the placement school only on their first day (FG2). Mentor teachers should not physically isolate pre-service teachers. Otherwise, they cannot fulfill their supervisory responsibilities which are mostly undertaken by younger or less experienced mentor teachers (Kiraz & Yildirim, 2007), and pre-service teachers cannot cross the chasm between theory and practice and develop a professional self (Ronfeldt & Grossman, 2008).

This phenomenological study focused on the meaning pre-service primary school teachers attached to the phenomenon “school placement”. To gain deeper insight into the perceptions of pre-service primary school teachers about the contribution of placement schools to their professional growth, case studies might be further conducted including the analysis of the data coming from observations and documents as well. This exploratory study might also be the initial qualitative phase of sequenced mixed methods research which will form a sound basis for the next quantitative explanatory sequence of research in which a scale measuring pre-service primary school teachers’ perceptions of the contribution of placement schools to their professional growth will be developed and validated with larger samples.

Acknowledgements

The special thank goes to the English Language Support Unit at Afyon Kocatepe University for their assistance with proofreading and correction of the English edition of this study.

References

- Afyonkarahisar Provincial National Education Directorate. (2013a, September 16). *Types of schools and institutions* (Letter No. 34691520/903.02.02/2495836). Retrieved July 8, 2015 from <http://afyon.meb.gov.tr/2013/09/16/2495836.pdf>
- Afyonkarahisar Provincial National Education Directorate. (2013b, September 5). *Types of institutions* (Letter No. 34691520/903.02.02/2008456). Retrieved February 15, 2018 from http://afyon.meb.gov.tr/2013/08/05/kurum_tipleri.pdf
- Aslanargun, E., Kılıç, A., & Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey.
- Bilgin-Aksu, M., & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, J. R., Borg, M. O., & Stranahan, H. A. (2012). Closing the achievement gap between high-poverty schools and low-poverty schools. *Research in Business & Economics Journal*, 5, 1-24.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 88-110.
- Brush, T., & Saye, J. W. (2009). Strategies for preparing preservice social studies teachers to integrate technology effectively: Models and practices. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 46-59.
- Bural, B. (2010). *Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Cole, K. M. (1995, November 9). *Novice teacher efficacy and field placements*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Çetin, Ö. F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Çetin, Ö. F., Uludağ, E., & Akın, M. (2007). Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Almanya'nın Bavyera Eyaleti Augsburg Üniversitesi Eğitim Fakültesinin okul uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 159-166.
- Demircioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 185-192.
- Eisenhardt, S., Besnoy, K., & Steele, E. (2012). Creating dissonance in pre-service teachers' field experiences. *SRATE Journal*, 21(1), 1-10.

- Erdem, E., & Erdoğan, Ü. I. (2012). Okul ve üniversite işbirliği yönünden öğretmenlik uygulamalarının irdelenmesi: Kimya eğitimi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 167-176.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2)*, 151-167.
- Fletcher, S. S., & Luft, J. A. (2011). Early career secondary science teachers: A longitudinal study of beliefs in relation to field experiences. *Science Teacher Education, 95(6)*, 1124-1146.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor teacher selection. *The Clearing House, 68(5)*, 307-309.
- Graham, S., & Roberts, J. (2007). Student-teachers’ perspectives on positive and negative social processes in school. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13(4)*, 399-410. doi:10.1080/13540600701391952
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2000). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record, 111(9)*, 2055–2100.
- Grossman, P., Ronfeldt, M., & Cohen, J. (2012). The power of setting: The role of field experience in learning to teach. In K. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *American Psychological Association (APA) educational psychology handbook: Applications to teaching and learning* (Vol. 3, pp. 311–334). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hampton, B., Peng, L., & Ann, J. (2008). Pre-service teachers’ perceptions of urban schools. *The Urban Review, 40(3)*, 268-295.
- Hoy, W. K., & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education, 28(1)*, 23-26.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 27(2)*, 279-300.
- Huling, L. (1998). *Early field experiences in teacher education*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED429054)
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81(2)*, 201-233.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*, 129-169.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2)*, 255-280.
- Kasapoğlu, K. (2014). *Facilitators and distractors of effective learning: Perceptions of middle school students, teachers and parents*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kasapoğlu, K. (2015). A review of studies on school experience and practice teaching in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1)*, 147-162.
- Kiraz, E., & Yildirim, S. (2007). Enthusiasm vs. experience in mentoring: A comparison of Turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. *Asia Pacific Education Review, 8(2)*, 250-261.
- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 24*, 166-179.
- Korkmaz, H., Gücüm, B., & Hakverdi, M. (2006, July-August). *Preservice science teachers’ field experiences with educational technologies as part of portfolio development: A Turkish perspective*. Paper presented at the 12th Symposium of the International Organization for Science and Technology Education (IOSTE), Penang, Malaysia.

- Köroğlu, H., Başer, N., & Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Kumar, K. (1987). *Conducting group interviews in developing countries*. A.I.D. program design and evaluation methodology report no. 8. Washington, DC: USAID. pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAL088.pdf
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Lloyd, G. M. (2008). Curriculum use while learning to teach: One student teacher's appropriation of mathematics curriculum materials. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(1), 63-94.
- Mahlis, M., Engstrom, D., Soroka, G., & Shaw, D. M. (2008). A study of student teachers' reflections on their beliefs, thoughts, and practices. *Action in Teacher Education*, 30(1), 64-80. doi: 10.1080/01626620.2008.10463482
- Marczak, M., & Sewell, M. (n.d.). *Using focus groups for evaluation*. Tucson, Arizona: The University of Arizona. Retrieved June 19, 2014 from <http://ag.arizona.edu/sfcs/cyfernet/cyfar/focus.htm>
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 28728, 4 Ağustos 2013.
- Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
- Mullinix, B. B. (2002). *Selecting and retaining teacher mentors*. ERIC Digests. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED4777728).
- Odabaşı, H. F., Kurt, A. A., Haseski, H. İ., Mısırlı, Ö., Ersoy, M., Karakoyun, F., & Günüş, S. (2011). Öğretmenlik uygulamasında alan faktörü: BÖTE bölümü örneği. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 24-40.
- Özen, A., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 185-200.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26.
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304-320.
- Ronfeldt, M., & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.

- Ronfeldt, M., Kwok, A., & Reininger, M. (2016). Teachers' preferences to teach underserved students. *Urban Education, 51*(9), 995-1030.
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education, 1*-17. doi:10.1177/0022487117702583
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1091-1106.
- Ronfeldt, M., Reininger, M., & Kwok, A. (2013). Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching. *Journal of Teacher Education, 20*(2), 1-19.
- Ronfeldt, M., Schwartz, N., & Jacob, B. A. (2014). Does pre-service preparation matter? Examining an old question in new ways. *Teachers College Record, 116*(10), 1-46.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 32*, 117-132.
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2012). Mentoring preservice teachers' reflective practices to produce teaching outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 10*(2), 52-64.
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M. S., Moo, S. N., & Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: Recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 19*, 529-541. doi:10.1016/S0742-051X(03)00050-7
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.
- Sılay, İ., & Gök, T. (2004, Temmuz). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). *Teachers for the future: The changing nature of society and related issues for the teaching workforce*. A report to the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment Training and Youth Affairs. Retrieved June 19, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534330.pdf>
- Şahin, Ç. (2010). Okul deneyimi II işbirliğinde tarafların karşılıklı beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 29-42.
- Şahin, İ., Erdoğan, A., & Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 509-517.
- Şimşek, N. (2013). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili algılarının belirlenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 94-110.
- Tang, S. Y. F. (2002). From behind the pupil's desk to the teacher's desk: A qualitative study of student teachers' professional learning in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(1), 51-65. doi:10.1080/13598660120114977
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Science: Theory & Practice, 12*(3), 1964-1973.
- Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2005). Differing circumstances, shared challenges: Finding common ground between urban and rural schools. *Phi Delta Kappan, 87*(2), 123-130.
- Ünlüönen, K., & Boylu, Y. (2007). Ticaret ve turizm eğitim fakültesinde uygulanan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim, 173*, 331-360.

- Walker, R. J. (2013). *12 characteristics of an effective teacher* (2nd ed.). Morrisville, NC: Lulu Publishing.
- Yalın-Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi I dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1).
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2012). Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik paydaşların görevlerini yerine getirme düzeylerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1345-1357.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlar, M., Kargı, E., & Ünal-Bozcan, E. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti anaokullarında “okul deneyimi” uygulamaları: Okul öncesi eğitimde iyi örnekler sorunlar ve çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 562-568.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-9, 51-55.
- Zeichner, K. M., & Gore, M. (1990). Teacher socialization. In R. W. Huston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York, NY: Macmillan.
- Zeichner, K. M., & Grant, C.A. (1991). Biography and social structure in the socialization of student teachers: A re-examination of the pupil control ideologies of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7(3), 298-314.

Authors

Koray Kasapoglu is currently Assistant Professor of Curriculum and Instruction at the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Turkey. He taught both undergraduate- and graduate-level courses, such as introduction to educational sciences, principles and methods of instruction, measurement and evaluation, curriculum development (and evaluation), instructional models, curriculum philosophy, introduction to qualitative research in education. His research interests include effective learning, curriculum changes and evaluation, international assessment studies, teacher education and qualitative research.

Ali Yıldırım is a Professor of Curriculum and Instruction at Middle East Technical University. His research interests include alternative teaching and learning processes, instructional planning and assessment, teacher education, critical thinking and social studies education. He has done extensive work with schools on school improvement, curriculum development and active teaching. He provided consultancy to the Ministry of National Education in several nationwide research projects such as national achievement testing, parent education and vocational education. He also served as educational consultant to several large scale World-Bank financed development projects in Turkey such as National Education Development Project and Preservice Teacher Education Project. He has been involved in numerous European Union Projects that focused on active citizenship, lifelong education, climate friendly schools, educational networks and validation of informal learning outcomes. He served in ad-hoc committees of Ministry of National Education and Higher Education Council on accreditation, faculty-school collaboration, teacher competencies and teaching certificate coursework producing program guidelines and frameworks. His published books and articles focus on teacher education, instructional planning, thinking and learning skills, teaching of social studies and qualitative research.

Contact

Assist. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University,
e-mail:kasapoglu@aku.edu.tr

Prof. Dr., Middle East Technical University,
e-mail:aliy@metu.edu.tr

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Çözümleme*

Examining the Teaching Practice Experiences of Students of Karabük University Faculty of Literature Having Participated in Pedagogical Formation Certification Program: A Phenomenological Analysis

Ali Çağatay Kılınç**

Bahadır Kılcan***

Osman Çepni****

To cite this article/Atf için:

Kılınç, A. Ç., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 113-132. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s5m

Öz. Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin kendi yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak öğretmenlik uygulamasının anlamı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende kurgulanmış bu çalışma, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak açısından önemli görülebilir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde 'parantezleme', 'fenomenolojik redüksiyon', 'imgesel çeşitleme' ve 'anlam ve özlerin sentezlenmesi' olarak isimlendirilen dört farklı süreç izlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlik uygulaması fenomeninin sınıf yönetim stratejilerinin önemini görme ve kullanılacak materyali bilme, öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma, öğretmenlikte ilk basamak ve öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama olarak isimlendirilen dört bileşenden oluşan bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Araştırma sonucu elde edilen sonuçlar ilgili alan yazınıla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı, öğretmenlik uygulaması, fenomenolojik çözümleme

Abstract. This study focused on the meaning of teaching practice according to the lives and experiences of students of Karabük University Faculty of Letters who participated in pedagogical formation certification program. This qualitative study designed in a phenomenological approach is significant to see how students who participated in pedagogical formation certification program make sense of teaching practice. Criterion sampling and maximum variation sampling under purposeful sampling methods were conducted to determine the participants of the current study. A semi-structured interview form was used to gather data. We conducted data analysis processes entitled bracketing, phenomenological reduction, imaginative variation and the synthesis of meaning and constituents of the experience. Results revealed that the teaching practice phenomenon was composed of four interrelated components entitled grasping the importance of classroom management strategies and knowing the materials to be used, practicing in teaching profession, first step for the teaching profession and job satisfaction. The results of the current study were discussed in the line with the related literature and some suggestions were presented.

Keywords: Pedagogical formation certification program, teaching practice, phenomenological analysis

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.01.2018

Düzeltilme Tarihi: 23.02.2018

Kabul Tarihi: 25.03.2018

* Bu çalışma Karabük Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından KBÜ-BAP-17-YD-307 kodlu Yurtdışı Bilimsel Etkinliklere Destek Projesi kapsamında desteklenmiş ve 17-19 Temmuz 2017 tarihlerinde Berlin'de düzenlenen INTE 2017/International Conference on New Horizons in Education'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye, e-mail: cagataykilinc@karabuk.edu.tr, ORCID ID 0000-0001-9472-578X

*** Gazi Üniversitesi, e-mail: bahadir@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0646-1804

**** Karabük Üniversitesi, e-mail: ocepni@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3978-8889

Giriş

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede Tanzimat Dönemine kadar formel bir kuruma rastlanmamaktadır. Tanzimat’a kadar öğretmenlik mesleğinin din görevlilerince yürütüldüğü görülmektedir. Akyüz’ün (2012) belirttiği gibi her ne kadar Fatih Döneminde medreselerde okuyan ve sıbyan mekteplerine öğretmen olacaklar için “Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi” adında bir dersin konması gibi bazı gelişmeler olsa da Tanzimat öncesinde öğretmen yetiştirmeye yönelik kasıtlı ve bilinçli çabalar oldukça sınırlı olmuş ve öğretmenlik herkes tarafından yapılabilecek sıradan bir meslek olarak görülmüştür. Tanzimat’ın ilanıyla Batılı tarz eğitim veren kurumların sayısı artmış ve bu artışa paralel olarak öğretmen ihtiyacı da kendini göstermiştir. Bu minvalde 16 Mart 1848’de öğretmen yetiştirme amaçlı Darülmualimin-i Rüşdi kurulmuş, ardından bu okulu Darülmualimin-i Sıbyan ve Darülmualimat gibi okullar izlemiştir. Bu bağlamda Türkiye’nin öğretmen yetiştirme noktasında 169 yıllık bir tarihi birikime ve tecrübeye sahip olduğu söylenebilir.

İlk muallim ve köy muallim mektepleri, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, yüksek öğretmen okulları, eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları 169 yıllık öğretmen yetiştirme serüveninin bazı duraklarını oluşturmuştur (Akyüz, 2012; 2013; Güven, 2015; Yüksel, 2011a). Bununla birlikte artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla özellikle 70’li yıllarda gece öğretimi, mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim gibi uygulamalarla binlerce öğretmen yetiştirilmiş ve sisteme entegre edilmiştir (Akyüz, 2013). 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelere bağlanmış (Güven, 2015), tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin yükseköğrenim görmüş olmalarını sağlamak amacıyla 89.22.876 sayılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının süresi 1989-1990 öğretim yılından olmak üzere 4 yıla çıkarılmış ve 1992 yılında bu okullar eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri haline getirilmiştir (Dursunoğlu, 2003).

Her ne kadar 1982 yılında yapılan düzenlemeyle tüm eğitim kademelerine öğretmen yetiştirme misyonu üniversiteler aracılığıyla eğitim fakültelerine yüklenmiş olsa da bu süreçte fen ve edebiyat fakülteleri öğrencileri için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları düzenlenmek suretiyle öğretmen yetiştirme yoluna da gidilmiştir (Güven, 2015). Başka bir ifadeyle, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarıyla öğretmen yetiştirme süreci, 1982 yılına kadar uzanmaktadır. Bununla birlikte yakın öğretmen yetiştirme tarihinde mevcut araştırmanın konusuyla da ilişkili olarak önemli uygulamaların gerçekleştiği görülmektedir. Bunların başında, 4 Kasım 1997 tarihinde YÖK tarafından alınan kararla eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gelmektedir. Bu süreçte pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları kaldırılarak tezsiz yüksek lisans uygulamasına gidilmiş; belli bir süre alan derslerini kendi fakültelerinden alan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verildiği 1,5 yıllık bir tezsiz yüksek lisans programından geçirilerek ortaöğretime öğretmen olmaları planlanmıştır (Akyüz, 2013; Güven, 2015; Şen ve Göğüş, 2011; Yüksel, 2011a). Ardından gelişen süreçte 2007’de YÖK eğitim fakültesi programlarını yeniden güncellemiş; bu kapsamda ortaöğretime öğretmen yetiştirme bağlamında 1997 yılında planlanan 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans uygulaması kaldırılarak yerine alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri beş yıllık bütünlük bir programla verilmeye başlanmış ve tezsiz yüksek lisans programının süresi 1 yıla indirilmiştir (Yüksel, 2011a).

2009 yılında YÖK Atatürk, İstanbul ve Uludağ Üniversitelerinden gelen tekliflerle 2009-2010 öğretim yılından itibaren tezsiz yüksek lisans programının ihtiva ettiği derslerin, fen-edebiyat ve MEB’in istihdam alanlarından mezun veren diğer fakültelerde lisans eğitimi sürecinde verilmesini onaylamıştır

(Yüksel, 2011a). Başka bir ifadeyle, tezsiz yüksek lisans programından vazgeçilerek pedagojik formasyon eğitimi sürecine yeniden başlanmıştır. Bundan sonraki süreçte YÖK'ün konuya ilişkin bir dizi farklı karar aldığı görülmektedir. Örneğin, 5 Nisan 2012 tarihinde alınan bir kararla YÖK, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını öğretmen açığının kapandığı gerekçesiyle kapatmış (Eğitim Ajansı, 2012); fen-edebiyat fakültelerinden gelen tepkiler üzerine 18 Nisan 2013 tarihinde fen-edebiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimleri verilmesine yeniden izin vermiştir (YÖK, 2013). Yine 2014 yılında yayımlanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslarda “ilgili lisans programlarının öğrencileri ve mezunları için alanlara göre üniversitelere ayrılacak öğrenci kontenjanlarına, üniversitelerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki öğretim üyelerinin uzmanlık alanları ve yeterliliği dikkate alınarak Kurul tarafından karar verilir.” ifadesi kullanılmış; bu şekilde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına kabul edilecek öğrenci sayılarının YÖK tarafından belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Hatta YÖK bu kararı uyarınca “2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi İçin 25.09.2014 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Karara Bağlanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Açılmasına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanları” isimli bir yazı yayımlamış ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılmasına izin verilen üniversiteler ve kontenjanlarını duyurmuştur (YÖK, 2014b). Başka bir düzenleme de YÖK (2015) tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının açılma ve başvuru kriterleri ile kontenjanların belirlenmesi sürecinin üniversite senatolarına bırakıldığı duyurulmuştur. Bu kararın alınmasında, bizzat YÖK (2017) tarafından yapılan açıklama da görüldüğü gibi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının YÖK tarafından öğretmen yetiştirme sürecinden ziyade hayat boyu öğrenme kapsamında bir kişisel gelişim programı gibi algılanmasının etkili olduğu söylenebilir. YÖK'ün bu açıklamalarına rağmen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarından mezun olanlar öğretmenlik yapabilme hakkına sahip olmakta ve atama beklemektedirler. Başka bir anlatımla, son yıllardaki uygulamalar doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının Türkiye’de öğretmen yetiştirme kaynaklarından birini teşkil ettiği açıktır. Bu nedenle ilgili programın kapsamı, içeriği, süresi ve biçimi bir dizi bilimsel araştırmaya konu edilmekte ve araştırma bulguları üretilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının (Altınkurt, Yılmaz ve Erol, 2014), öğretim üyelerine (Arslangilay ve Taşpınar, 2017) ve pedagojik formasyona yönelik metaforik algılarının (Yapıcı ve Yapıcı, 2013), öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algılarının (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının (Eraslan ve Çakıcı, 2011; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Kartal ve Afacan, 2012; Polat, 2013), web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin (Gömlüksiz ve Fidan, 2011), öğrenme stillerinin (Güneş ve Gökçek, 2012), başarı yönelim düzeylerinin (İzci ve Koç, 2012), aldıkları eğitime ilişkin algılarının (Kiraz ve Dursun, 2015), okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının (Özdemir ve Erol, 2015), öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin (Süral ve Sarıtaş, 2015), pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının niteliği hakkındaki görüşlerinin (Taneri, 2016), programdaki Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin görüşlerinin (Ayvaz Tuncel, 2016), teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin (Yağcı, 2016) incelendiği araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Buna göre yapılan çalışmaların daha çok pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ya da programa ilişkin algılarına odaklandığı anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmen yetiştirme sürecinin en temel unsurlarından birini oluşturan öğretmenlik uygulamasına yönelik pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları bağlamında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Çepni ve Aydın, 2015; Tepeli ve Caner, 2014). Oysa pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarında en problemlen unsurların başında öğretmenlik uygulaması sürecinin geldiği ve öğretmenlik uygulamalarının etkili bir biçimde yapılamadığına yönelik araştırma bulguları mevcuttur

(Yüksel, 2011b). Başka bir çalışmada pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama okullarına ulaşım, uygulama okullarında çok fazla öğretmen adayının bulunması, uygulama okullarının olanaklarının yetersiz olması ve uygulama sürecinin etkili bir biçimde denetlenmemesi gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya konmuştur (Çepni ve Aydın, 2015). Bununla birlikte eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile ilgili araştırma sonuçları da benzer biçimde öğretmen adaylarının gözlemlendikleri ders ile ilgili olarak uygulama öğretmenlerinden yeteri kadar etkili dönütler alamadıklarını (Paker, 2008), uygulama okullarında yönetici, uygulama ve öğretmeni ve öğrencilerin olumsuz yaklaşımlarına maruz kaldıklarını (Demir ve Çamlı, 2011) ve okul ve üniversite arasında işbirliği, iletişim ve koordinasyonun sağlanamadığını (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010) göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının teorik ve pratik bilgilerini harmanlayarak kendilerine özgü bir sınıf yönetimi, disiplin modeli ya da öğretme stili oluşturmaları ve meslekte tecrübe kazanmaları beklenmektedir (Darling-Hammond, 2006; Yıldırım ve Vural, 2014). Ünver'in (2014) araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecinde öğretim yöntemlerine ilişkin derinlemesine bir anlayış kazandıklarını, öğretmenlik uygulamaları sayesinde gerçek sınıf ortamında öğretim yöntemlerini nasıl kullanacaklarını, yaptıkları etkinlikleri nasıl değerlendireceklerini ve öğretim performanslarını nasıl geliştireceklerini öğrendiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, uluslararası alanyazında da öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlik uygulamasının önemini ortaya koyan araştırma bulgularına ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Singapur'da yapılan bir çalışmada Noonis ve Jernice (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yaparak mesleğe yönelik ilk elden tecrübe kazandıklarını ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik daha derin bir kavrayışa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Hong-Kong'da yapılan başka bir çalışmada (Cheng, 2013), uygulama öğretmenin desteğinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde özellikle sınıf içi öğretimin tasarımı, öğretim etkinliklerinin yönetimi ve değerlendirilmesi noktasında beceri geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulaması dersinde aday öğretmenlerden ilgili süreçte rol oynayan uygulama okulu müdürü, uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim üyesinin yardım ve desteğiyle yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinin (Hamiloğlu, 2013), mesleği tanımaları, meslekte deneyim kazanmalarının (Northcote ve Lim, 2009) ve teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurarak teorik düzeyde edindiği bilgileri sınıfta etkili bir öğretim yapabilmek için kullanmayı öğrenmelerinin (Tülüce ve Çeçen, 2015) beklendiği söylenebilir.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulamadan sorumlu öğretim üyesinin danışmanlığında öğrendiklerini uygulamaya aktardıkları ve deneyim kazandıkları öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli basamaklarından birini oluşturduğu ifade edilebilir (Darling-Hammond, 2006; Tang, 2003). Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması sürecinin etkili bir biçimde geçirilmesi ve bu süreçte öğretmen adayının öğretmenlik mesleği için gerekli becerileri kazanması sağlanmalıdır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları Türkiye'de öğretmen yetiştirme kaynaklarından biridir. Bu programa katılan öğrenciler, ilk yarıyıl teorik dersleri tamamladıktan sonra ikinci yarıyıl öğretmenlik uygulaması dersini almakta ve bu kapsamda MEB'e bağlı okullarda öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar. Bu dersin gerçekleştirilmesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının yürütüldüğü üniversitenin ilgili birimlerinde görev yapan öğretim elemanları ile MEB'e bağlı okullarda görev yapan uygulama öğretmenleri ve koordinatörler görev almaktadırlar (YÖK, 2014a). İlgili alanyazın incelendiğinde, yukarıda da değinildiği gibi, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı bağlamında öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı boyutlarıyla inceleme konusu edildiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın önemli gerekçelerinden birini alanyazındaki bu boşluk oluşturmaktadır. Bununla

birlikte öğretmenlik uygulamasının, bu sürece katılan öğretmen adaylarının deneyimleri üzerinden fenomenolojik bir yaklaşımla incelenerek öğretmenlik uygulaması fenomenini oluşturan yapısal unsurlara ulaşılmasının, ilgili sürecin etkililiğini artırmaya yönelik uygulayıcılara ve politika yapıcılara önemli bir veri kaynağı oluşturabileceği düşünülmektedir. Son olarak ulusal alanyazında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı bağlamında öğretmenlik uygulamasını fenomenolojik bir yaklaşımla incelemeye dönük ilk girişim olduğu düşünülen mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların, pedagojik formasyon sürecinin farklı boyutlarına yönelik çalışmalar yapan araştırmacılar için bir referans kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Bu itibarla mevcut araştırmada aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerine göre “öğretmenlik uygulaması” deneyiminin anlamı nedir?
2. Öğretmenlik uygulaması deneyiminin özü ve yapısı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bir araştırmanın amacının ve bu amaca uygun olarak hazırlanarak katılımcılara yöneltilmesi beklenen soru ya da sorularının, araştırmada kullanılacak yöntem ve desenin belirlenmesinde göz önüne alınacak en önemli faktör olduğu düşünüldüğünde (Yılmaz ve Şahin, 2016), mevcut araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji desenin kullanılması uygun bulunmuştur. Fenomenolojik araştırmalarda gündelik yaşamda farkında olunan ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi, görüş, anlayış ya da kavrayış sahibi olunmayan olgulara odaklanma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda mevcut araştırma, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi suretiyle öğretmenlik uygulaması olgusunun özünü oluşturan temel bileşenlere ulaşmayı amaçlamaktadır. Zira Groenewald'un (2004) da ifade ettiği gibi fenomenolojik desende kurgulanan çalışmalarda araştırmanın en temel amacı herhangi bir teorik çerçeveye bağlı kalmaksızın gerçekçi bir yaklaşımla incelenen fenomeninin özelliğini mümkün olduğunca açık bir biçimde ortaya koymak, yani onu tanımlamaktır. Giorgi (2009) fenomenolojik araştırmaları yorumlayıcı, varoluşçu ve transandantal olarak üçe ayırmaktadır. Bu bakımdan mevcut çalışmada, Giorgi'nin Edmund Husserl'in transandantal fenomenolojisini bir araştırma metodu olarak uyarlayıp ortaya koyduğu “betimleyici transandantal fenomenoloji” deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını başarıyla tamamlamış olan toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde daha derinlemesine veri toplamak amacıyla birden çok ölçüt kullanılmıştır. Buna göre Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını başarıyla tamamlamış olmak ve ilgili program

kapsamında alınan öğretmenlik uygulaması dersini almış olmak (bazı öğrenciler bu dersten muaf olabilmektedir) mevcut araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kullanılan temel ölçütlerdir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersini 14 hafta boyunca eksiksiz takip eden ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki gerek teorik gerekse uygulamalı eğitim sürecinde kendilerinden beklenenleri eksiksiz biçimde yerine getiren öğrencilerin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerin mümkün olduğunca farklı alanlardan olmalarına ve öğretmenlik meslek uygulamalarını farklı okullarda gerçekleştirmiş olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece araştırma amacına ilişkin olarak toplanan verilerin elde olan imkânlar dahilinde çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya yukarıda verilen ölçütü karşılayan toplam 10 (7 kadın-3 erkek) öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 2'si Tarih, 2'si Coğrafya, 3'ü Çocuk Gelişimi ve 3'ü de İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmüştür. Katılımcılar toplam 4 farklı orta öğretim kurumunda öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularının raporlanması kısmında katılımcıların kimlikleri gizli tutmak amacıyla kod isimlerden yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcılara önceden araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırladığı soruları yöneltmektedir. Bununla birlikte, görüşmenin daha derinlemesine gerçekleşebilmesi için sonda sorularından yararlanılabilmekte, bu şekilde daha ayrıntılı veri toplamak amaçlanmaktadır (Glesne, 2012). Bu itibarla mevcut çalışma kapsamında görüşme formunda bulunan sorular için sonda soruları kullanılmış ve öğretmenlik uygulaması deneyimine ilişkin daha derinlemesine veri toplamak hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular belirlenirken biri eğitim yönetimi ve denetimi, biri öğretim programları ve biri de ölçme ve değerlendirme alanında uzman toplam üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca bu uzmanların fenomenoloji desenini kullanarak çalışma yapmış olmalarına özen gösterilmiştir. Zira fenomenoloji, katılımcıların deneyimleri üzerinden hareket ederek bu deneyimin özünü oluşturan unsurların ortaya konmasına odaklanması bakımından nitel araştırma geleneği içinde özgün bir alanı teşkil etmektedir (Yılmaz ve Şahin, 2016). Alan uzmanlarının görüşleriyle son hali verilen görüşme formu dil ve anlatım bakımından incelenmek üzere Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın amaçlarıyla veri toplamak üzere geliştirilen görüşme formunda bulunan sorular arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri, veri toplama olanakları daha fazla olması nedeniyle 1. ve 2. yazar tarafından toplanmıştır. Araştırmacılar yukarıda söz edilen ölçüte uygun olduğu belirlenen katılımcılarla bir ön görüşme gerçekleştirmiş ve bu görüşmede araştırmanın amacı hakkında kendilerine bazı bilgiler sunulmuştur. Ayrıca bu görüşmede katılımcı adayları ile uygun olan bir zaman ve mekânda veri toplamak için görüşme yapılmak istendiği ve izin vermeleri durumunda yapılan görüşmelerin ses kaydına alınacağı ifade edilmiştir. Bu ön görüşmeler, veri toplama sürecinde görev alan araştırmacıların görev yaptıkları üniversitede bulunan ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların daha önce fenomenoloji deseninde yapılmış bir çalışmaya dahil olmamaları nedeniyle özellikle bu ön görüşmede fenomenoloji deseniyle ilgili bazı bilgiler sunulmuştur. Sonuç olarak yapılan ön görüşmede katılımcı adaylarının araştırmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri ve ses kaydı alınmasına izin verdikleri görülmüş ve görüşme yapılacak yer ve zaman belirlenerek ön görüşmeye son verilmiştir.

Ardından veri toplamak amacıyla gerçekleştirilecek asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 1. araştırmacının ofisinde belirlenen saatte gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 1 saat sürmüştür. Daha sonra elde edilen ses kayıtları kâğıda dökülmüş ve tüm araştırmacılar tarafından okunmuş, bu şekilde elde edilen veri setinin bütüncül yapısı kavranmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Yılmaz ve Şahin (2016) fenomenolojik çalışmalarda katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin özüne ulaşılmasının hedeflenmesi nedeniyle farklı veri analiz tekniklerinden yararlanıldığını ifade etmektedir. Bu itibarla mevcut çalışma kapsamında Giorgi (2009) tarafından fenomenolojik desende gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilen veri analizi sistematigi takip edilmiştir. Her ne kadar bazı çalışmalarda fenomenolojik veri analizi ile ilgili farklı süreçlerden söz edilse de (Broome, 2011; Holroyd, 2001), genel olarak fenomenolojik desende kurgulanan çalışmalarda verilerin analiz süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmektedir: *parantezleme*, *fenomenolojik redüksiyon*, *imgesel çeşitleme* ve *deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılması* (Giorgi, 2009). *Parantezleme*, araştırmacıların ilgili çalışma kapsamından irdeledikleri olguya ilişkin önceden sahip oldukları tüm görüş, düşünce, değer ve deneyimlerini askıya almalarıyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bu süreçte katılımcıların elde ettikleri veri setine objektif bir tutumla yaklaşmaları ve incelenen olguya ilişkin sahip oldukları görüş, anlayış ya da kavrayışı bir tarafa bırakmaları beklenmektedir. Giorgi (2007; 2009) bu durumu araştırmacının fenomenolojik tutumu takındığı bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu itibarla mevcut çalışmada görüşme metinleri analiz edilirken araştırmacılar “öğretmenlik uygulaması olgusuna” ilişkin tüm bilgi, görüş, düşünce, duygu ve değerlerini askıya almışlar ve elde edilen verileri bir bütün olarak değerlendirmişlerdir. *Fenomenolojik redüksiyon*, ses kaydının yazıya geçirilmesi sonucunda elde edilen görüşme metinlerinde katılımcıların incelenen olguya yönelik yaşadıkları deneyimlerin temel özelliklerinin ortaya konulmasına göndermede bulunmaktadır. Bu açıdan mevcut çalışmada katılımcıların öğretmenlik uygulaması deneyimlerini açıklamak için kullandıkları ifadeler katılımcılar tarafından üzerlerine yüklenen anlamlara göre farklı birimlere ayrılmıştır. Bu işlem gerçekleştirilirken metin art arda okunmakta ve anlamlandırmanın farklılaştığı noktalara dikkat edilmektedir. Giorgi’ye (2009) göre görüşme metinleri üzerinde yapılan bu anlam birimlerine ayırma işlemi, elde edilen verilerin daha işlenebilir hale getirilmesini olanaklı kılmaktadır. Üçüncü aşama olan *imgesel çeşitlemede* araştırmacıların fenomenolojik redüksiyon süreciyle ulaştıkları anlam birimlerinden hareket ederek incelenen fenomenin yapısal temalarına ulaşmaları esastır. Giorgi (2007) imgesel çeşitlemenin araştırmacı tarafından incelenen olgunun niteliklerinden hangilerinin o olgunun özünü oluşturan hangilerinin de kazara ortaya çıkanlar olduğunu belirlemek için yapıldığını belirtmektedir. Başka bir ifadeyle bu aşamada araştırmacı, her bir anlam biriminin altında yatan temel anlamların psikolojik bir biçimlendirmesini yapmaktadır. Bu noktada mevcut çalışmada Yılmaz ve Şahin’in (2016) de çalışmalarında izlediği sistematigi takip etmek suretiyle katılımcıların ifadelerinde öğretmenlik uygulaması olgusuyla ilgili saklı anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Analizin son basamağını ise *deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılması* oluşturmaktadır. Bu aşamada da katılımcıların “öğretmenlik uygulaması” fenomenine yükledikleri ve yapılan görüşmede kullandıkları ifadelerinden yola çıkılarak ortaya çıkarılan anlam üniteleri arasındaki ortak noktalar tespit edilmiş ve “öğretmenlik uygulaması” fenomenine ilişkin değişmeyen özü ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabirlik), iç güvenilirliğini (tutarlık) ve dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla alanyazında önerilen bir dizi strateji takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla derinlemesine görüş alma ve katılımcı teyidinden faydalanılmıştır. Bu itibarla, yapılan görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, derinlemesine veri toplamak amacıyla katılımcının

rahatlıkla görüşlerini ifade edebileceği bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, katılımcılarla ön görüşme yapılarak araştırmanın amaçlarına hâkim olmaları hedeflenmiştir. Ayrıca her bir katılımcıyla yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra kâğıda geçirilen görüşmeler uygulamanın ardından katılımcılara tek tek sunulmuş ve görüşme metnini teyit etmeleri; eksik gördükleri kısımları ya da tamamlamak istedikleri bölümleri tamamlamaları istenmiştir. Son olarak araştırma katılımcılarının belirlenmesi sürecinde kullanılan çoklu ölçüt yöntemiyle de araştırmanın inandırıcılık bakımından sağlam bir zemine oturtulması hedeflenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ayrıntılı betimleme stratejisinden yararlanılmış; özellikle araştırmanın yöntem kısmında izlenen tüm adımlar ayrıntılarıyla betimlenmeye çalışılmıştır. İç güvenilirliğin sağlanması noktasında tutarlılık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşamada araştırma grubunda yer almayan bir uzmana mevcut araştırmanın bütününe ilişkin bilgi verilmiş ve araştırma sonucu ortaya çıkan yayını bütün olarak tutarlılık açısından incelemesi istenmiştir. Uzman incelemesi sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir yapı arz ettiği belirlenmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için de teyit incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada tutarlılık incelemesi yapan uzmanla araştırmanın ham verileri ve bu veriler üzerinden fenomenolojik araştırma deseninin doğasına uygun olarak üretilen anlam birimleri paylaşılmış ve üretilen anlam birimlerine ilişkin ilgili uzmanın görüşleri alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlik Uygulaması Deneyiminin Anlamı

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmenlik uygulaması fenomeninin yapısı ve özünün aşağıdaki bileşenlerden oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf yönetim stratejilerinin önemini görme ve kullanılacak materyali bilme: Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf yönetim stratejilerinin ve dersin kazanımlarının arzu edilen şekilde gerçekleşebilmesi için derste kullanılacak materyalin önemini kavradıkları algısı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma: Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecini öğretmenlik mesleğinde deneyim kazama olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlikte ilk basamak: Adaylar, öğretmenlik mesleğinin ilk basamağı olarak öğretmenlik uygulaması sürecini görmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama: Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmenlik mesleğinden doyum sağlanan bir süreç olarak algılanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf yönetim stratejilerinin sınıftaki atmosferi etkilemedeki önemini gördüklerini ve kendi derslerinde kullanılacak çeşitli materyalleri tanıdıklarını belirtmişlerdir. Adaylar, öğretmenlik mesleği için ilk deneyimin öğretmenlik uygulama süreci olduğunu ve bu sürecin öğretmenlik mesleğine adım atmada en önemli basamak olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar bu süreçte mesleğine yeni başlamış öğretmenin yaşadığı hisleri kendilerinin de yaşadıklarını belirtmekle beraber, bu sürecin yapılan etkinliklerle anlamlı hale geldiğini vurgulamışlardır.

Sınıf yönetim stratejilerinin önemini görme ve kullanılacak materyalin önemini bilme

Adayların, öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıfa hâkim olmada sınıf yönetim stratejilerini kullanmanın yararlarının ve kendi derslerine ait kazanımların hedeflendiği ölçüde gerçekleştirilmesinde derste kullanılan materyallerin önemini farkına vardıkları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, katılımcılardan elde edilen görüşme formlarından yapılan aynen alıntılarla aşağıda detaylı olarak belirtilmiştir.

Sınıf yönetim stratejilerinin önemini görme. Katılımcıların, öğretmenlik uygulamasında sınıf yönetimi stratejilerinin, istenilen sınıf ortamının oluşturulmasında ve sınıfa hâkim olmadaki önemini anladıkları tespit edilmiştir. Örneğin, Nesrin bu konuyla ilgili olarak “*Bu uygulama neticesinde öğretmen adayları olarak özellikle sınıf yönetiminin ne kadar önemli olduğunu gördük. Her sınıfta farklı bir yöntem uygulamak zorunda kaldım. Çünkü her sınıfın ortamı veya öğrenci profilleri farklı olduğu için farklı teknikler ve yöntemler uygulamak gerekiyor.*” diyerek sınıf yönetimi stratejilerini uygulamanın, farklı öğrenci profillerini aynı ortamda birleştirmek adına gerekli olduğunun altını çizmiştir. Yine Nesrin bu görüşünün yanında sınıf yönetimi stratejilerinin önemini; “*Çalıştığım kurumda çok zor ve çok riskli öğrenci profillerini gördüm. İlk haftalarda özellikle sınıf yönetimi konusunda çok zorlandım. Daha sonra zamanla deneyimim artıkça ilk günlerdeki öğretmenlik deneyimimden farklı yöntemler uygulamayı denedim. İlk haftalarda daha sert mizaçlı öğretmen profili çizmeyi denedim. Ancak sadece bunun yeterli olmadığı fark ettim.*” şeklinde görüş beyan ederek sınıf yönetimini sağlamada ilk zamanlar zorlandığı hatta başka yollara da başvurduğu ancak sınıf yönetim stratejileri konusunda deneyim kazandıktan sonra zorlanmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Uygur ise “*Sınıfı öğretim yapılacak ortama hazırlama, dikkat çekme, öğrencileri güdüleyerek derse hazır hale getirme, dersin işleniş sırasında dikkat edilmesi gerekenleri sınıf ortamında uygulama, ders akışı içerisinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma önemli unsurlardandır*” şeklinde görüşlerini beyan ederek sınıf yönetimi stratejilerine hâkim olmanın öneminden söz etmiştir.

Kullanılacak materyalin önemini bilme. Öğretmenlik uygulaması sürecinde katılımcıların derste kullanacakları materyali bildiklerinde dersin daha etkili ve kolay öğrenilmesinin önündeki engellerin kalktığını dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Asuman “*Materyal kullanımının faydasıyla ilgili birçok bilgiyi sunum yaptığımda daha iyi fark ettim. Benim için tüm öğrenciye hitap edebiliyor olmak çok önemlidir. Çünkü her öğrenci birbirinden farklı ve özeldir ve bu yüzden materyaller olabildiğince kullanılmaya çalışılmalıdır.*” diyerek derste materyal kullanmanın önemini vurgulamıştır. Aynı aday öğretmenlik uygulama sürecinde yeterince materyal kullanılmadığını gözlemlediğini ve bu durumun eksikliklere yol açabileceğini; “*Sunum yaparken akıllı tahta olduğu halde akıllı tahtanın kullanılmıyor olması ve kullanıma açık olmamasını eksiklik olarak gördüm. Ben de bu yüzden görselliği arka plana atmamak için tahtayı renkli kalemle ve kelimeleri şifreleme yöntemiyle kullanmaya özen gösterdim.*” şeklinde ifadelerle açıklamıştır. Öte yandan Uygur’ın; “*Öğretmenlik uygulamasını oluşturan temel unsurlar arasında ders kitaplarının materyal olarak kullanılabilmesini ve akıllı tahtanın gerekli görülen konularda kullanılabilmesini*” dile getirmesi de öğretmenlik uygulama sürecinde materyal kullanımının önemini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Katılımcıların öğretmenlik uygulamasının yapısıyla ilgili dile getirdiklerinden anlaşıldığı üzere, öğretmenlik uygulaması sürecinde katılımcılar, olumlu sınıf atmosferini sağlamada ve derse ait kazanımlara hedeflendiği şekilde ulaşmada sınıf yönetim stratejilerinin ve derste kullanılması gereken materyallerin önemini bilmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecini öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma olarak gördüklerini ve bu deneyim sayesinde mesleğe başladıklarında tecrübesiz olarak başlamayacaklarını dile getirmişlerdir. Nesrin “*Öğretmenlik uygulaması sürecine, deneyim veya tecrübe kazanma denilebilir. Bu deneyimin amacı öğretmen adaylarını çalışma hayatına başlamadan önce mesleğe hazırlamak. Bu yüzden öğretmenlik uygulaması deneyiminin yapısında öğretmen adaylarının ilk heyecanının, ilk deneyiminin bir şekilde üstesinden gelmesine yardımcı olmak yatmaktadır. Bu durumun da üstesinden geldikten sonra artık öğretmen adayları girdiği sınıflarda kendi tarzını oluşturmaya başlıyor.*” diyerek öğretmenlik uygulama sürecinde edindikleri deneyimin daha sonraki aşamalarda kolaylık sağlayacağına inandığını belirtmiştir. Mustafa’nın ise; “*Uygulama süreci sayesinde birçok şeyi öğrendiğimi düşünüyorum. Birçok eksikliği fark ettim. Eksiklikleri öğrenmek kendimi eleştirme fırsatı verdi. İlk ders anlatışımla sonraki anlatışım arasında bariz fark vardı.*” şeklindeki ifadesi, öğretmenlik uygulaması sayesinde edinilen bilgilerin ve fark edilen eksikliklerin daha sonraki zamanlarda başarı sağladığının göstergesidir. Aynı aday; “*İlk ders anlatışımda heyecanım oldukça fazlaydı. Ders deneyimi sayesinde daha sonraları heyecanımı dizginlemeyi de öğrendim*” diyerek öğretmenlik uygulama sürecinin kişisel gelişimine de katkı bulunduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlik uygulama sürecindeki deneyimin kişisel gelişime yaptığı katkı Asuman’ın; “*Kişisel gelişimimize katkıda bulunmak için öncelikle kendimizi tanımamız gerekmektedir. Bunların ve daha fazlasının gözlemine yapmak için öğretmenlik uygulaması güzel bir deneyim oldu*” şeklindeki ifadesi de desteklemektedir. Bu ifadeler katılımcıların, öğretmenlik uygulama sürecinin öğretmen adaylarına birçok konuda (ders anlatmada tecrübe, kişisel gelişim vb.) deneyim kazandırdığına ve bu deneyimin başarılı bir öğretmen olma yolunda gerekli olduğu görüşüne inandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte Müge “*Uygulama esnasında birçok eksikliği fark edip düzeltme imkânım oldu. Öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için uygulama sürecinin ne kadar önemli olduğunu gördüm. Ancak uygulama sürecinin daha fazla olması gerek bence. Bu süreç dört yıl gördüklerimden daha fazla şey kattı bana. Bu yüzden pratik yapma süreci ne kadar fazla olursa o kadar şey katar bize*” şeklinde ifadelerde bulunarak öğretmenlik uygulaması imkânının hem eksiklikleri görüp kapatma hem de ilerleyen meslek yaşamında daha verimli olmaya imkân tanıyacağına olan inancını belirtmiştir. İncide “*Öğretmenlik uygulaması sürecinde şahsi fikrim, teoriden ziyade pratikte anlam kazanan verim alınan bir uygulama olduğudur. Çünkü katıldığım sertifika programında en verimli dönemlerimi ve kazanımlarımı staj zamanımdaki uygulama sürecinde elde etme fırsatım oldu.*” diyerek öğretmenlik uygulama sürecinde yapılan uygulamaların, teorik bilgilerden daha çok işe yaradığına inandığını belirtmiştir. Bu ifadeler katılımcıların, öğretmenlik uygulama sürecinde uygulama yapma imkânının teorik uygulamalardan daha çok fayda sağladığına inandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlikte ilk basamak

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecini öğretmenlik mesleğinde ilk basamak olarak görmüşler ve bu basamağın daha sonraki meslek hayatlarında önemli bir yer teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Uygur “*Öğretmenlik uygulaması süreci, edebiyat fakültesi öğrencilerinin, öğretmen olabilme yolunda atacakları en önemli adımlardan biridir. Bu uygulama ile öğrencilerin yani öğretmen adaylarının mesleğe daha iyi hazırlanması sağlanmaktadır. Derslerde edilen bilgi ve becerilerin gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanılmasını ifade etmektedir.*” şeklinde ifadelerde bulunarak öğretmenlik uygulama sürecinin önemine ve bu süreçte kazanılanların meslek hayatı boyunca fayda sağlayacağına inandığını belirtmiştir. Müge de “*Öğretmenlik uygulaması sürecini, mesleğe adım atma yönünde bir adım olarak değerlendirebilirim. Fakültede dört sene*

boyunca öğrendiğimiz bilgileri öğrencilere etkili bir şekilde nasıl aktarabilirim sorusuna cevap bulmamızı sağlayan heyecanlı, bir o kadar da güzel bir uygulama.” diyerek bu süreçte kazanılan yetkinliklerin daha sonraki meslek hayatlarında fayda sağlayacağını dile getirmektedir. Ayrıca aynı adayın öğretmenlik uygulama sürecini; *“öğrendiğimiz bilgileri öğrencilere etkili bir şekilde nasıl aktarabilirim sorusuna cevap bulmamızı sağlayan heyecanlı bir süreç”* olarak görmesi öğretmenlik mesleğinin başında yer alan adayın daha önceden kazanmış olduğu bilgileri öğrencilerine aktarmak konusunda endişe duyduğunun işaretidir. Buna rağmen aynı adayın, süreci *“bir o kadar da güzel bir uygulama”* olarak nitelendirmesi uygulama sürecinden doyum sağladığının da bir göstergesidir. Yukarıda yer alan ifadeler, öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adayları tarafından mesleğe başlamada ilk basamak olarak görüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar ayrıca bu basamakta edinilen kazanımların daha sonraki meslek hayatlarını şekillendirdiğine inandıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecini öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca bu süreçte sağladıkları doyumunu daha önceden deneyimlemediklerini ve süreçte yaşadıkları mutluluğun daha sonraki meslek yaşamlarında unutamayacaklarını belirtmektedirler. Öğretmen Müge *“Öğretmenlik uygulaması ile ilk kez kendimi öğretmen olarak mutlu hissettim. Çevremde de her edebiyat fakültesinden mezun öğrencinin maruz kaldığı sorulardan biri olan bitirince ne olacaksın sorusuna somut bir örnek oldu.”* diyerek öğretmenlik mesleğinin verdiği mutlulukla ilk kez karşılaştığını belirtmiştir. Diğer taraftan İnci'nin *“Samimi olmak gerekirse öğretmenlik uygulaması kendimiz için nerden nereye dedirtecek bir süreçti. Danışman hocalarımızın bilgisi dâhilinde ve gözetiminde öğretmenlik gibi kutsal bir mesleğin tadına varıyor insan. Ben şu an ille de öğretmenlik olsun diyorsam bunu, bu yapılan uygulamaya borçluyum. Kayda değer bir süreç oldu bizim için. İlk olmanın verdiği tatlı telaş da unutulmayanlar arasında.”* şeklindeki ifadesi öğretmenlik uygulama sürecinin, öğretmenlik mesleğinin anlam kazanmasında önemli bir paya sahip olduğu inancını doğurmaktadır. Yukarıdaki adayın ifadesi aslında, adayın süreç başlamadan önce süreç içerisinde önemli bir kazanım elde edemeyeceğine inandığının göstergesidir. Bu ifadelerden katılımcıların, öğretmenlik uygulama sürecinde ilk defa elde ettikleri doyumun onların gelecekte öğretmenlik meslek hayatlarının şekillenmesine ve öğretmenlik mesleğine sıkı sıkıya bağlı olmalarına fayda sağladığına inandıklarını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencileri için öğretmenlik uygulamasının ne anlama geldiğinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması fenomeninin birbiriyle ilişkili dört bileşenden oluştuğu ortaya konmuştur: Bunlar; (1) sınıf yönetim stratejilerinin önemini görme ve kullanılacak materyali bilme, (2) öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma, (3) öğretmenlikte ilk basamak ve (5) öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama.

Araştırma bulguları, katılımcılara göre öğretmenlik uygulaması fenomenini oluşturan temel bileşenlerden ilkinin, sınıf yönetimi stratejilerinin önemini görme ve kullanılacak materyali bilme olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecini sınıf yönetimi stratejilerinin ve sınıfta materyal kullanımının, sınıfta yapılan öğretimin niteliğini artırma ve öğrenci öğrenmesine yardımcı olma noktasında önemini gördükleri bir süreç olarak betimlemektedirler. Bu bileşen altında katılımcılar; farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenme,

dezavantajlı öğrencilerin farklı beklentilerine cevap verme, sınıfı uygun bir öğrenme ortamı haline getirme, öğrencileri motive etme, gerektiğinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme ve öğretim materyallerini etkili bir biçimde kullanmanın öneminden söz etmişlerdir. Bu bulgu ile Noonis ve Jernice'nin (2011) araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın bulgularına benzer biçimde Ünver (2014) de öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğretim yöntem ve materyallerini nasıl kullanacaklarına ilişkin derinlemesine bir kavrayış geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlik uygulaması süreci öğrenciye, öğretmen eğitiminin ilk basamağında edinilen teorik bilgileri uygulama ya da bu bilgilerin öğrenci öğrenmesini sağlamak amacıyla işe koşulması olanağı sunmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmen adayları uygulama sürecinde gerçek sınıf ortamında öğretmenlik meslek bilgisini beceriyle harmanlayarak özgün bir meslek adamı kişiliğine kavuşmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın bu bulgusunun beklentilerle ve alanyazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının temel boyutlarından biri olarak sınıf yönetimine işaret etmelerinde; sınıf yönetiminin genel olarak sınıftaki öğrenme ortamı ve yaşantılarının düzenlenmesi ve sınıfta öğrenmeye uygun bir psikolojik, sosyal, kültürel ve akademik çevrenin oluşturulmasına odaklanmasının (Aydın, 2012) etkili olduğu düşünülebilir. Zira katılımcıların, farklı sınıflarda, farklı öğrenci ihtiyaç ve beklentileriyle karşılaştıkları durumlarda güçlük çektiklerine yönelik ifadeleri yukarıda sunulan argümanı destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması fenomeninin bir diğer bileşeninin öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma olduğunu göstermektedir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması sürecini mesleğe ön hazırlık ve mesleğe alışma aşaması olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiklerine, hatalarını görüp düzeltme çabası gösterdiklerine ve pedagojik formasyon eğitim sertifika programının en yararlı bölümünün öğretmenlik uygulaması süreci olduğuna yönelik ifadeleri önemli görülebilir. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme sürecindeki en önemli işlevlerinden biri, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik deneyim kazanmalarınıdır (Bilgin Aksu, 2004). Bu ders kapsamında öğretmen adayları uygulama okullarında derslere katılarak öğretmenleri takip etmekte, sınıf içi öğretimde kullanılacak materyalleri hazırlamakta ve ardından uygulama öğretmenin rehberliğinde ders vermektedirler (Sim, 2006). Zira öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarının bir örgüt olarak okulu ve öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak sınıfı tanımaları, etkili öğretim etkinlikleri tasarlamak ve bunları uygulamak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (Yıldız, 2002). MEB'in (1998) konuya ilişkin olarak yayımladığı yönergede de öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmalarının, süreç içinde yaptıklarını raporlamalarının ve kişisel-mesleki gelişimlerini sağlamalarının beklendiği ifade edilmektedir. Araştırma bulguları da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasıyla sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini, öğrencilerin farklılaşan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı öğrendiklerini ve gerçek bir öğretmen olmanın ne anlama geldiğine ilişkin derinlemesine bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir (Buser, Gündüz, Çakmak ve Lawson, 2015). Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının temel bileşenlerinden biri olarak öğretmenlikte deneyim kazanmayı göstermeleri alanyazınla ve beklentilerle uygun bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması fenomeninin temel bileşenlerinden birinin, öğretmenlikte ilk basamak olmasıdır. MEB'in (1998) öğretmenlik uygulamasına yönelik

yayımladığı yönergede ilgili dersin en az bir yarıyıl yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarında öğretmenlik uygulaması dersi uygulamalı bir ders olarak anılmakta ve teorik derslerin yapılmasını izleyen ikinci yarıyıldan itibaren öğrenciler bu dersi zorunlu almaktadırlar. İlgili programa katılan öğretmen adaylarının meslekle ilk buluşmaları bu ders aracılığıyla olmaktadır. Teori ve pratik arasında köprü kurulmasını amaçlayan bu süreçte (Darling-Hammond, 2006), pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencileri ilk defa gerçek bir okul ortamına girmekte ve derslere iştirak etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların öğretmenlik uygulamasının bileşenlerinden birini öğretmenlikte ilk basamak olarak göstermeleri anlaşılabilir görülmektedir.

Araştırmanın son bulgusu katılımcıların öğretmenlik uygulamasını, öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama olarak betimlediklerini göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması sürecinin onların mesleki bağlılığına katkı yapmış ve öğretmenlik hayatlarının şekillenmesinde önemli olmuştur. İlgili alanyazında konuya ilişkin yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, Okul Deneyimi II dersinin öğretmen adayları için yararlı olduğu ve bu dersin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini daha olumlu hale getirdiği ortaya konmuştur. Çepni, Aydın ve Şahin (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada da coğrafya öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecini öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim edinme ve öğrendiklerini uygulama olanağı bulma bakımından olumlu yönde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmen adayları için teorik derslerde öğrendiklerini uygulama; öğretmen ve öğretimi gerçek ortamından gözleme, bir uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı rehberliğinde ders verme olanağı sunmaktadır. Başka bir anlatımla öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayının mesleğiyle ilk tanışma noktasını teşkil etmektedir. Dolayısıyla uygulama okulu ve üniversite arasındaki güçlü bir işbirliğinin sağlandığı ve öğretmen adayına mesleki ve kişisel gelişimini sağlaması noktasında destek verildiği durumlarda aday öğretmenlik mesleğinden doyum sağlamış olabilir. Ancak alanyazında mevcut araştırmanın bulguları ile çelişen bulguların da üretildiği görülmektedir. Nitekim Yalın Uçar (2012) öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve uygulama okul yöneticilerinin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlik uygulamasında duyuşsal boyutta sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Yazarın araştırma bulgularına göre, uygulama öğretmenleri ve okul yöneticilerinin büyük bir kısmı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi duymadıklarından ve motivasyonlarının düşüklüğünden söz ederken öğretmen adaylarının tamamı uygulama okul yöneticileri ve öğretmenlerinin kendilerine ilgi göstermedikleri ve desteklemediklerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte daha önce de ifade edildiği gibi öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının bir dizi sorunla karşılaştıkları ve bunların ilgili sürecin niteliği üzerinde önemli etkileri olduğunu gösteren başka araştırma bulguları da mevcuttur (Çepni ve Aydın, 2015; Demir ve Çamlı, 2011; Parker, 2008; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010). Bu bulgular mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algı ve tutumlarını etkileyen bir süreç olduğu ve bu sürecin etkili bir biçimde geçirilmesinin nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli olduğu yönünde bir çıkarsama yapılabilir.

Nitel araştırma ve betimsel fenomenolojik desende gerçekleştirilen bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinden hareket edilerek öğretmenlik uygulaması fenomeninin anlamı ve bu fenomeni oluşturan temel bileşenlerin neler olduğu inceleme konusu edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlik uygulaması fenomeninin dört bileşenden (sınıf yönetimi stratejilerinin önemini görme ve kullanılacak materyali bilme, öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanma, öğretmenlikte ilk basamak ve öğretmenlik mesleğinden doyum sağlama)

oluştüğünü göstermektedir. Alanyazında öğretmen yetiştirme sürecinin önemli boyutlarından biri olarak görülen öğretmenlik uygulamasına yönelik bir dizi çalışmanın yapıldığı ve bu konunun bir araştırma problemi olarak alanyazında güncelliğini koruduğu söylenebilir. Bu bakımdan konuya ilişkin yapılacak ardıl çalışmalarda, mevcut araştırmada ortaya konan öğretmenlik uygulaması fenomeninin yapısal unsurlarının temel bir referans çerçevesi olarak kullanılması önerilebilir. Araştırmanın önemli bulgularından biri olarak görülen “öğretmenlik uygulamasının yapısal bir boyutu olarak sınıf yönetimi stratejilerinin önemini görme” hususu göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme sürecinde teorik dersler arasında yer alan sınıf yönetimi dersinin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik bazı önlemler alınabilir. Ayrıca araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde meslekte daha fazla deneyim kazanmaları ve öğretmenlik mesleğinden doyum sağlamaları için gerekli önlemler alınabilir ve süreç içinde yaşanan sorunların çözümü noktasında üniversite ve uygulama okulu arasındaki işbirliği ve iletişim süreçleri gözden geçirilebilir. Son olarak öğretmenlik uygulamasıyla ilgili; uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı arasındaki ilişkilerin niteliği ya da uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin öğretmen adayının mesleki ve bireysel gelişimine katkısı gibi alan yazında görece sınırlı bulgu üretilmiş noktaların, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak (nicel, karma vb.) ardıl çalışmalara konu edilmesi önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye 'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M. S. 2013)* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Arslangilay, A. S., & Taşpınar, M. (2017). The metaphorical perceptions of teacher candidates attending the pedagogical formation program on academic staff-Gazi University sample. *International Education Studies*, 10(11), 33-46.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi* (15. Baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315-329.
- Bilgin Aksu, M. (2004). *Fakülte-okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Broome, R. E. (2011). Descriptive phenomenological psychological method: An example of a methodology section from doctoral dissertation. (*Doctoral dissertation*). Saybrook University, Oakland, California, United States.
- Buser, H., Gündüz, M., Çakmak, M., & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445-466.
- Cheng, E. C. K. (2013). Enhancing the quality of pre-service teachers' learning in teaching practicum. *Education Sciences*, 1, 6-16.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *TSA*, 19(2), 285-304.
- Çepni, O., Aydın, F. ve Vedat, Ş. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 35-49.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Eğitim Ajansı (2012). *YÖK'ün kararlarına tepki ve fakültelerin FEDEK'ten talepleri*. <http://www.egitimajansi.com/haber/yokun-5-nisan-kararlarina-tepki-ve-fakultelerin-fedekten-talepleri-haberi-10518h.html> adresinden 7.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.

- Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection du Cirp*, 1, 63-78.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1-26.
- Gömleksiz, M. N. Ve Fidan, E. K. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Turkish Studies*, 6(4), 593-620.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamiloğlu, K. (2013). Turkish student teachers' reflections on their professional identity construction and reconstruction process during the practicum (Doctoral dissertation, University of Leicester). Retrieved from https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/29135/1/2013_HAMILOGLU_EdD%20pdf.pdf.
- Holroyd, C. (2001). Phenomenological research method, design and procedure: A phenomenological investigation of the phenomenon of being-in-community as experienced by two individuals who have participated in a community building workshop. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 1(1), 1-10.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarından yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 10.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Noonis K. P., & Jernice, T. S. (2011). Beginner special education preservice teachers' learning experience during practicum. *International Journal of Special Education*, 26(2), 1-14.
- Northcote, M., & Lim, C. P. (2009). The state of pre-service teacher education in the Asia-Pacific region. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock & C. Brook (Eds.), *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific perspective* (pp. 23-38). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Özdemir, T. Y. ve Erol, Y. C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 215-244.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.

- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 4(2), 48-60.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences-incorporating student teachers as 'communities of practice'. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 77-83.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayalı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Şen, Z. & Göğüş, N. (2011). *Pedagojik formasyon sertifika programı katılımcıları ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi, 05-08 Ekim 2011.
<http://inccui.anadolu.edu.tr/eng/pdf/Bildiri-program-kitabi.pdf>.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Tang, S. Y. F. (2003): Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483-498.
- Tepeli, Y. ve Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Tülüce, H. S., & Çeçen, s. (2015). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: a longitudinal study with pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 127-151.
- Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1402-1407.
- Yağcı, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1327-1342.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90
- Yıldız, E. (2002). *Okul deneyimi I ve okul deneyimi II derslerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, K. ve Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin meslekideneyimlerinin incelenmesi: Araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.
- YÖK (2013). Açıklama. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/272994/18.04.2013+Tarih+li+Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Genel+Kurulu+Kararlar%C4%B1.pdf/8d519298-5397-4cec-8d76-2920b7a0ded9> adresinden 09.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- YÖK (2014a). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- YÖK (2014b). 2014-2015 eğitim-öğretim dönemi için 25.09.2014 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında karara bağlanan pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programı açılmasına izin verilen üniversiteler ve kontenjanları.
<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34561/2015+Pedagojik+Formasyon+ile+%C4%B0lgili+Duyuru.pdf/d3d28785-9181-4ebd-8414-2ae8826c3364>adresinden 6.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- YÖK (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar.
http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/20361248 adresinden 5.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- YÖK (2017). Pedagojik formasyon eğitimi hakkında duyuru.http://yok.gov.tr/web/ogrenci/anasayfa/-/asset_publisher/9rtE4unZPx3q/content/pedagojik-formasyon-egitimi-hakk%C4%B1nda-duyuru;jsessionid=BDA88DB67DD0FB3792462200797C3817?redirect=http%3A%2F%2Fyok.gov.tr%2Fweb%2Fogrenci%2Fanasayfa%3Bjsessionid%3DBDA88DB67DD0FB3792462200797C3817%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_9rtE4unZPx3q%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_count%3D3adresinden 5.12.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yüksel, S. (2011a). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2011b). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

Yazarlar

Dr. Ali Çağatay KILINÇ, eğitim yönetimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında örgütsel davranış ve liderlik ile nitel araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

Dr. Bahadır KILCAN, sosyal bilgiler eğitimi alanında doktor öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında değerler eğitimi, barış eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

Dr. Osman ÇEPNİ, sosyal bilgiler eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında kavram öğretimi, çevre eğitimi, coğrafi bilgi sistemleri ve nitel araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu Yolu Demir Çelik Kampüsü, 78050, Karabük / Türkiye
e-mail: caगतaykilinc@karabuk.edu.tr

Doktor Öğretim Üyesi Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Emniyet Mahallesi, Abant Sk., 06560, Ankara / Türkiye
e-mail: bahadir@gazi.edu.tr

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Kastamonu Yolu Demir Çelik Kampüsü, 78050, Karabük / Türkiye
e-mail: ocepni@karabuk.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Teaching practice is one of the most important steps of teacher training process in which teacher candidates transfer what they have learned into practice and gain experience in the counselling of the practice teacher and the instructor responsible for the practice (Darling-Hammond, 2006; Tang, 2003). In this respect, it must be ensured that the process of teaching practice is carried out effectively and that the teacher candidate acquires the necessary skills for the teaching profession. Pedagogical formation education certificate program is one of the sources of teacher training in Turkey. After completing theoretical courses in the first semester, students participating in this program take teaching practice lessons in the second semester and in this regard they make teaching practice in the schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). The instructors employed in the relevant units of the university where the pedagogical formation education certificate program is conducted and the practice teachers and coordinators employed in the schools affiliated to MoNE are in charge of this course (YÖK, 2014a). When the related literature is examined, it is seen that research focusing on examining the different dimensions of teaching practice process in the context of pedagogical formation education certificate program is scarce, as mentioned above. However, reaching the structural elements that constitute the teaching practice phenomenon by examining the experiences of the teacher candidates participating in this process through a phenomenological approach, may provide implementers and policy makers with an important source of data to increase the effectiveness of the related process. Finally, findings from this study, which is thought to be the first attempt in the national literature to examine teaching practice in a phenomenological way in the context of the pedagogical formation education certificate program, are thought to be a reference source for researchers studying on different dimensions of the pedagogical formation process. Therefore, this study tried to shed light on the following two questions:

1. What is the meaning of the "teaching practice" experience according to the students of faculty of letters participating in the pedagogical formation education certificate program?
2. What is the essence and structure of teaching practice?

Method. This research focused on the teaching practice experiences of students of faculty of letters participating in the pedagogical formation education certificate program. When it is thought that the purpose of a research and the question or the questions expected to be prepared in accordance with this purpose and directed towards the participants are the most important factors to be considered in determining the method and design to be used in the research (Yılmaz and Şahin, 2016), the use of qualitative research method and phenomenological design was found appropriate in this research. A total of 10 students, who completed the pedagogical formation education certificate program within the Karabük University Faculty of Letters successfully, constitute the participants of this research. Criterion and maximum variation sampling, which are under purposeful sampling methods, were used together to select the participants. More than one criterion were used to gather more in-depth data when the participants of the research were determined. Therefore, accomplishing the pedagogical formation education certificate program carried out in Karabük University Faculty of Letters in the 2016-2017 academic year and taking the course of the teaching practice within the scope of the related program (because some students may be exempted from this course) are the main criteria used in determining the participants of this research. However, students who followed the teaching practice course for 14 weeks without interruption and fulfilled all the expectations in both theoretical and practical education process within the course of teaching practice were participated in the research. Within the scope of maximum variation sampling method, it was noted that the students participating in the research were from different fields as far as possible and that they carried out their teaching

practice process in different practice schools. Thus, it was aimed to diversify the collected data related to the purpose of the research within the possibilities available. In this context, a total of 10 students who met the above criteria participated in the present study. Two of the participants studied at History department, two of them in Geography, three of them in Child Development and three of them in English Language and Literature. Participants implemented teaching practices in 4 different secondary education institutions. Furthermore, in the reporting of research findings, the identities of participants were kept confidential and code names were used. A semi-structured interview form was used to collect data in the research. In semi-structured interviews, the researcher addresses the questions that s/he has prepared in accordance with the purposes of the research. In addition, complementary questions can be used in order for the interview be more effective, so it is aimed to collect more detailed data (Glesne, 2012). In this respect, in the scope of this study complementary questions were used for the questions in the interview form and it was aimed to collect more in-depth data on the teaching practice experience. Yılmaz and Şahin (2016) state that different data analysis techniques are exploited, because it is aimed to reach the essence of participants' experiences in phenomenological studies. In this respect, data analysis system developed to be used in the studies conducted in phenomenological design by Giorgi (2009) was carried out in the scope of this study. Although different processes related to phenomenological data analysis were mentioned in several studies (Broome, 2011; Holroyd, 2001), we followed four fundamental stages of phenomenological data analysis entitled *bracketing, phenomenological reduction, imaginative variation and synthesis of meanings and essences* (Giorgi, 2009).

Results, Discussion and Conclusion. In this study, which is carried out in qualitative research method and descriptive phenomenological design, the meaning of teaching practice phenomenon and the main constituents of this phenomenon were examined by taking the experiences of the teacher candidates participating in the pedagogical formation education certificate program into consideration. The results of the research revealed that the teaching practice phenomenon had four components (knowing the importance of classroom management strategies and the materials to be used, gaining experience in teaching profession, first step in teaching, and satisfying from teaching profession). It can be said that a number of studies have been carried out in the literature on teaching practice which is seen as one of the important dimensions of the teacher training process and this issue is kept up to date as a research problem in literature. In this regard, it can be suggested that the structural elements of the teaching practice phenomenon presented in this research can be used as a basic frame of reference for further studies. Considering that "seeing the importance of classroom management strategies as a structural dimension of teaching practice" which is considered as one of the important findings of the research, some precautions can be taken to make classroom management lesson which is one of the theoretical courses in teacher training process more effective. In addition, based on research findings, necessary precautions can be taken for candidates to gain more experience in the profession in the process of teaching practice and to satisfy from teaching profession and the cooperation and communication processes between the university and the practice school can be enhanced to solve the problems experienced in the process. Finally, related to teaching practice; it can be suggested that a relatively limited number of generated points such as the quality of the relationships among the practice teacher, practice instructor and the teacher candidate or contribution of the activities held in the practice process to the teacher candidates' professional and individual development can be other issues for further research using different research methods (quantitative, mixed, etc.).

Kopya Çekmenin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Durum Çalışması

A Case Study on the Evaluation of the Cheating

Bilgen Kırıl*

To cite this article/Atf için:

Kırıl, B. (2018). Kopya çekmenin değerlendirilmesi üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 133-156. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s6m

Öz: Araştırma, birbirinin yerine sınava giren iki öğrencinin kopya çekme nedenleri ile ceza almaları sonucunda hayatlarında meydana gelen değişimleri incelemek için yapılmıştır. Araştırma betimsel çalışma olup; durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma için bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin 2000-2017 yılları arasındaki kopya istatistikleri incelenmiştir. Ardından, kopya çekmeye eğilim gösteren iki öğrencinin gönüllü olarak araştırma sürecine katılması sonucu yapılan çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bir öğrencinin ailesinin olayı hiç bilmediği, öğrencilerin her ikisinin de olaydan pişman olduğu, bu olay sonrası psikolojik, ekonomik ve eğitimsel durumlarında bir takım değişiklikler yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kopya çekme sonucu alabilecekleri cezalara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları da tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, kopya çekme sonucu alınabilecek cezalarla ilgili bilgilendirmenin artırılması, web sitelerinde, okul panolarında özellikle sınav zamanlarında çeşitli paylaşımların olması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kopya çekmek, ceza, eğitim fakültesi

Abstract: The study was conducted to research the causes of the cheating of two students who entered the examination instead of each other, the changes that took place in their lives as a result of their punishment. A descriptive approach has been adopted in the research and it is a case study. For the study, the cheating statistics of the education faculty of a state university between 2000-2017 were examined. As a result of the researches conducted, the result was that the two students who participated in this study voluntarily participated in the interviews. The conclusion of the research was that the family of one of the students never knows the facts. They experienced some changes in their lives in terms of psychological, economic and educational. They don't have enough knowledge of punishments for cheating. Suggestions may be made to increase information about punishments that may result in cheating, such as having various shares on web sites, school boards, especially during examinations.

Keywords: Cheating, punishment, education faculty

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 28.02.2018

Kabul Tarihi: 25.03.2018

* Sorumlu yazar / Correspondence: Dr. Öğr. Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Aydın, Türkiye, e-mail: bilgenkiral@gmail.com , ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5352-8552>

Giriş

Bireylerin yaşamlarının en önemli zaman dilimi öğrencilik yıllarıdır. Öğrencilik yıllarında yaşananlar, yapılan bazı hatalar bireylerin geleceklelerini etkilemektedir. Bu hatalardan biri de kopya çekme davranışıdır. Bireyler öğrencilik yıllarında sınıf geçme, okul bitirme kaygısıyla, ailesinin, akrabalarının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının gözünde başarılı görünmek maksadıyla, onların kendilerini tembel veya başarısız gibi olumsuz değerlendirmemeleri için bir takım yanılgılar yapabilmektedirler. Bunlardan birisi de kopya çekmedir. Bir akademik sahtekârlık türü olan “kopya çekmek” Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde (2017) “genellikle yazılı sınavlarda soruları cevaplamak için bir kaynağa gizlice bakmak” olarak tanımlanmıştır. İngilizce’de copy ve cheating sözcüklerine karşılık gelen kopya çekmek bu çalışmaya karşılık gelen anlamıyla Oxford Sözlüğü’nde (2017) sahtekârlık yapmak, avantaj sağlamak için bir takım yollara başvurmak anlamına da gelmektedir. Öğrencilerin; sınıf geçme korkularının olması, okul bitirememeye kaygıları, daha başarılı olma istekleri gibi çeşitli nedenlerden dolayı kopya eylemleri meydana gelmektedir (McCabe, Trevino ve Butterfield, 2001).

Kopya çekme eylemleri incelendiğinde öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı kopya çekmeye eğilim gösterdikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde diğer sınıftaki öğrencilere göre (Crown ve Spiller, 1998; Whitley, 1998), sosyal hayatı hareketli olan, gece hayatı olan öğrencilerin olmayanlara göre (Crown ve Spiller, 1998), not ortalaması düşük olan öğrencilerin yüksek olanlara göre kopya eğiliminin daha yüksek olduğu (Antion ve Michael, 1983; Bushway ve Nash, 1977) sonuçlarına ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin, kadın öğrencilerden kopyaya daha meyilli olduğu da bir diğer tespittir (Gümüştül, Üstün, Işık ve Demirel, 2013; Kaymakcan, 2002; Kuntz ve Butler, 2014; Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012; Yangın ve Kahyaoğlu, 2009).

Sınavda gözetmenlerin dikkatli olmamaları, test tipi sınavlar, öğrencilerin yakın oturtulması, yakalanma riskinin az olduğu sınavlar, sınav sorularının aynı türde olması gibi unsurlar da (Crown ve Spiller, 1998; Gerdeman, 2000; Maramark ve Maline, 1993; Smith, Davy, Rosenberg ve Haight, 2002; Whitley, 1998) öğrencilerin kopya çekme eğilimini artıran farklı etmenler olabilmektedir. Bununla birlikte kopya ve kopya eylemlerine ilişkin açık politikalar ortaya konulmaması, cezaların uygulanmaması, kuralların açık ve belirgin olmaması, öğrencilerin kopya sonucu alacakları cezalara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması da (Gerdeman, 2000) kopya eğiliminin öğrencilerce kullanılması ve devam etmesine sebep olabilmektedir. Öğrenciler üzerindeki aile baskısı, çevrenin iyi not beklentisi (Lupton, Chapman ve Weiss, 2000; Tan, 2001), yüksek not alamama kaygısı, kopya çekmeyi hobi olarak görme, dersten kalma gibi duygular öğrencilerin kopya çekme nedenlerinden diğerleridir (Özgüngör, 2008; Seven ve Engin, 2008). Ayrıca okulda diğer öğrencilerin de kopya çekmesinin ve yakalanmalarının, yakalanmamak kaydıyla kopyanın yapılabileceği inancı, kopyanın basit bir olay gibi görülmesinin de kopya olayının öğrenciler tarafından normalleştirilerek, kopya nedenleri arasına girdiği (Akdağ ve Güneş, 2012; Dam, 2013) de yapılan araştırmalarda öğrenciler tarafından ifade edilmektedir.

Öğrenciler okul ortamında kopya çekme eğiliminde bulduklarına göre kopya eylemlerini azaltmaya dönük olarak okul örgütünde örgütsel önlemler alınabilir. Örgütsel önlemler arasında; kopya sonucu alınacak cezalarla ilgili broşür, tanıtım çalışmalarının yapılması (Maramark ve Maline, 1993); okulların uygulayacakları politikaların net olarak ortaya konulması, ders hocalarının birbirleriyle tutarlı davranmaları sayılabilir. Örgütsel olarak alınabilecek önlemlerin yanı sıra bireysel olarak alınacak önlemler ile kopya çekme olayının azaltılmasına çalışılabilir. Bireysel önlemler arasında kopya çekme sonucunda öğrencilerin alacakları cezalarla ilgili bireysel danışmanlıklar yapılması (Lim ve See, 2001), psikolojik danışmanlardan destek sağlanması sayılabilir. Tüm öğretim seviyelerinde (yükseköğretim,

ortaöğretim, hatta ilköğretim kurumlarında) öğrencilere kopya çekme ve sonuçları anlatılarak, kopya çekme eylemi sonucunda alınacak cezalara ilişkin yasal mevzuatın ara sıra öğrencilere aktarılması önemlidir. Bununla ilgili tüm öğretim seviyelerinde belirlenmiş bir yasal çerçeve bulunmaktadır. Aşağıda yükseköğretimde, ortaöğretimde ve ilköğretimde öğrencilerin alacakları cezalara ilişkin mevzuat hükümleri incelenmiştir.

18.08.2012 tarihli 28388 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği 5/d maddesinde “*sınavlarda kopyaya teşebbüs etmek*” kınama cezasıyla; 7/e-f maddeleri “*sınavlarda kopya çekmek veya çektirmek*” yükseköğretim kurumundan bir yarıyı uzaklaştırma cezasıyla; 8/d maddesinde “*Sınavlarda tehditle kopya çekmek, kopya çeken öğrencilerin sınav salonundan çıkarılmasına engel olmak, kendi yerine başkasını sınava sokmak veya başkasının yerine sınava girmek*” öğrencilerin yükseköğretim kurumundan iki yarı yıl uzaklaştırma ile cezalandırılmalarını içermektedir. 16.09.2017 tarihli ve 30182 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin 164/1 maddesinde “*kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak*” kınama cezasıyla; 164/2-j “*Toplu kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak*” okuldan 1-5 gün arasında kısa süreli uzaklaştırma cezasıyla; 164/3-1 ve j maddesi “*Zor kullanarak veya tehditle kopya çekmek veya çekilmesini sağlamak*” “*Yerine başkasını sınava sokmak, başkasının yerine sınava girmek*” okul değiştirme cezasını gerektirmektedir. 26.07.2014 tarihli Resmi Gazete’de Yayımlanan Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 55/b-14 maddesinde “*Sınavda kopya çekmek veya kopya vermek*” kınama cezasıyla, 55/c-15 “*Kendi yerine başkasının sınava girmesini sağlamak, başkasının yerine sınava girmek*” okul değiştirme cezasıyla cezalandırılmaktadırlar. Mevzuatta da görüldüğü gibi kopya çekmek, çekmeye teşebbüs etmek, başkasının yerine sınava girmek gibi kopya çekme eylemleri sonucu cezai yaptırımlar bulunmaktadır.

Yerli ve yabancı alan yazın tarandığında kopya çekme ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Lupton, Chapman ve Weiss (2000), Polonyalı ve Amerikalı öğrencilerin kopya çekme eğilimlerini tespit etmeye dönük yaptıkları araştırmalarında Polonyalı öğrencilerin kopya eğilimlerinin Amerikalı öğrencilerden yüksek olduğu, sınavlarda arkadaşlarına kopya vermenin, cevapları söylemenin, aslında kopya çekmenin kendilerini rahatsız etmediğini ifade etmişlerdir. Lupton ve Chapman’ın (2002) bir diğer karşılaştırmalı araştırmalarında ise Amerikalı ve Rus öğrencilerin kopya eğilimlerini tespit etmeye dönüktür. Araştırma sonucunda Rus öğrencilerin eğilimlerinin, Amerikalı öğrencilere göre yüksek olduğu, Rus öğrencilerin sınavda aldatmanın veya başka bir arkadaşına kopya vermenin kendilerini rahatsız etmediğini ifade etmeleri araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ashworth, Bannister ve Thorne (1997) tarafından yapılan araştırmada kopya çekme ve intihal yapma, öğrenci görüşlerine göre araştırılmıştır. 19 öğrenciyle görüşmenin yapıldığı çalışmada öğrencilerin bir kısmı kopyayı ahlaki bir sorun olarak değerlendirirken, diğer bir kısmı kopya sonucu birey bir takım bilgileri öğreniyorsa ahlaki bir sorun olmayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmada; kopya çekmek dersten kalmama isteği, çalışmaya ilginin olmaması, potansiyel kazanımların olması, başarılı olma isteği, keşfedilme olasılığı gibi bilinçli seçimlerle gerçekleşmektedir ve katılımcılar bireylerin aslında ne yaptıklarını bilincinde olduğunu ve sayılan sebeplerle kendilerini kopyaya motive ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerse dersten veya sınıftan geçmek için kopyanın mecburi bir durum olduğunu da ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin kopya çekmeyi alışkanlık haline getirdiğini ifade eden öğrenciler olsa da çalışkan öğrencilerin bile buna başvurabilecekleri de diğer görüşler arasındadır. Bunun sebebininse hayatın rekabetçi bir ortamdan oluşması, geleceklerini tehlikeye atmamak istemeleri gibi gerekçelerdir.

McCabe, Trevino ve Butterfield (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kolej ve üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre ahlaki kuralları (honor codes) belli olan okullarda öğrencilerin dürüstlüğü sürdürme ve kopya çekmeme sorumluluğunda olduğu, birbirlerine ve kendilerine saygı duyma, dürüstlüğü geleneksel bir özellik olarak okullarında bulunduğu, bütünlük kültürü, topluluk değerleri, iletişim, akran etkisi, karşılıklı sorumluluk bilincinin olması gibi değerlerin olduğu ifade edilmiştir. Ahlaki kurallarını, standartlarını açık bir şekilde belirleyen ve öğrencilerinin bunlara uymasını talep eden okulların, belirlemeyen (non honor codes) okullardan ahlaki anlayış düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ahlaki kuralları belirli olmayan okullarda bireysel uygulamalar, kendi odaklı olma eğilimi gibi unsurların etkili olduğu görülmektedir. İki gruptaki öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında birinci gruptaki öğrenciler *“kopya benim okul çevremde kabul edilemez ve çok nadir olarak görülür”* şeklinde ifadelerde bulunurken, daha bütünsel, biz bilinciyle olaya baktıkları; ikinci gruptaki öğrencilerinse *“asla kopya çekmem veya birini kopya çekerken görmedim, kopyanın gerçek anlamda ciddi bir sorun olduğunu düşünmüyorum.”* şeklinde söylemlerle kopya olayına daha bireyci baktıkları görülmektedir.

Akdağ ve Güneş (2002) Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarında notları düşük olan öğrencilerin, kopya çekme eğilimlerinin yüksek olanlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaymakcan'ın (2002) araştırması ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin eğilimlerini bulmaya dönüktür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası sıklıkla kopya çektiklerini ifade etmişlerdir. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla kopya çektikleri, en çok kopya çekilen derslerin ise alan dersleri değil felsefe grubu dersler ile formasyon dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seven ve Engin (2008) Eğitim Fakültesinde yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin kopya çekme nedenleri araştırmışlardır. Bunlar arasında yüksek not alamama ve dersten kalma gibi kaygılarla kopya eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eraslan (2011) ise son sınıfta okuyan 48 matematik öğretmeni adayı ile yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının % 81'inin kopyaya başvurduğu ve kendilerini güvende hissetmek amacıyla kopya çekme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Kopya çekmeyen kısım ise yakalanıp ceza alma korkusu, ahlaki değerler, kendi başına hak ederek başarıma arzusu ile kopya çekmediklerini ifade etmişlerdir.

Küçüktepe ve Küçüktepe (2012) tarih öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmalarında erkek öğrencilerin kızlara, kendini çok başarılı gören öğretmen adaylarının diğerlerine göre kopya çekme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gümüşgül, Üstün, Işık ve Demirel (2013) tarafından Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilere ilişkin yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, birinci sınıf öğrencilerinin ara ve son sınıf öğrencilerine göre kopya çekme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alemdağ ve Alemdağ (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu 3. sınıf öğrencilerinin kopya çekme nedenleri ve kopya çekme yöntemlerini araştırdıkları çalışmalarında nitel yaklaşımla (20 öğrenci ile) araştırma yürütülmüştür. Katılımcıların % 81'inin kopya çekmeye başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler herkesin kopya çektiğini, sistemin kendilerini kopya çekmeye ittiğini de ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kopya yöntemleri daha çok kâğıda ya da ellerine yazmak biçimindedir. 3 öğrenci ise kopya çekmediklerini ifade ederek, kopya çekmeyi acizlik ve günah olarak değerlendirmişlerdir. Özden, Baştürk ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışma, 7 öğretmen adayı ile görüşme yapılarak, olgu bilim çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının kopya çekme nedenleri bireysel etmenler (kişisel özellikler, akademik kazanç sağlama ve zayıf öz yeterlik algısı) ve çevresel etmenler (öğretim elemanlarının hareketleri, sınava dayalı sistem, sınavın içeriği, dersin yapısı, akran etkisi, örgütsel özellikler ve aile beklentisi) şeklinde sıralanmıştır.

Ünal ve Uçak (2017) ise Hacettepe Üniversitesi ile Kuzey Caroline'daki bilgi ve belge yönetimi öğrencilerinin bakış açısını karşılaştırmaya dönük bir araştırma yapmışlardır. İlgili araştırmada kopya çekmek veya sınavda arkasına soru vermenin Hacettepe Üniversitesindeki öğrencilerde Kuzey Caroline'dakilere göre daha yüksek olduğu, bunun sebebinin de kopya çekme, intihal vb. gibi kavramları Amerika'daki öğrencilerinin ilkököl ve ortaokul yıllarında öğrenmeye başladıkları, Türkiye'de ise lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenilmeye başlandığı görülmüştür. Her iki ülke öğrencilerinin cezalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, zaman baskısı, not kaygısı, sınıf geçme kaygısı, başarılı olma isteği gibi nedenlerle kopya çekme yoluna başvurabilecekleri görülmektedir. Kopya çekme tüm ülkelerde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Örneğin Amerika'da kolej öğrencilerinin %90'ı öğrencilik yıllarında kopya çekmişlerdir. Yapılan araştırmalardaki tüm öğrencilerin %50'si kopya çektiğini ifade etmiştir (Selçuk, 1995). McCabe ve Trevino (1997) araştırmaları neticesinde öğrencilerin öğrenimleri esnasında, öğrencilik yıllarında tamamına yakını kopya türlerinden birini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmalar incelendiğinde kopya çeken ve çekme eğilimi yüksek olan öğrencilerin market hırsızlığı, vergide sahtecilik, zararlı madde alışkanlıkları, okul yaşamları boyunca aldatma eğilimleri, düşük iş ahlakı gibi özellikleri yaşamlarında gösterebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (Beck ve Ajzen, 1991'den akt. Eminoğlu, 2008). Yukarıda açıklandığı gibi yüksek not almak, sınıfta kalmak veya dersten kalmak gibi kaygılar nedeniyle öğrenciler tarafından bir takım kopya çekme eğilimleri görülmektedir. Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde araştırmaların daha çok nicel yöntemler kullanılarak, geniş öğrenci kitlelerine uygulandığı görülmüştür. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan farkı ise kopya olayı sonucu ceza almış öğrencilerle bire bir görüşme yapmak suretiyle derinlemesine inceleme yapılmış olmasıdır. Bu yönüyle araştırma diğer araştırmalardan farklılık göstermekle birlikte, bu konuda Türkiye'de yapılan ilk durum çalışmalardan biri olma niteliği taşımaktadır. Buradan hareketle kopya çekme ve başkasının yerine sınava girmeye ilişkin iki öğrencinin görüşlerini almak amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğrencilerin;

1. kopya çekmeye eğilim gösterme nedenleri nedir?
2. ailelerinin ve arkadaşlarının kopya çekmelerine ve aldıkları cezalara ilişkin görüşleri nedir?
3. daha önce kopya çekme olayı yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşleri nedir?
4. kopya çekme sonucu yaşantılarında meydana gelen değişimlere ilişkin görüşleri nedir?
5. aldıkları cezaların caydırıcılığına ilişkin görüşleri nedir? ve
6. kopya çekme ve cezalarına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Desen

Mevcut durumun ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma betimsel durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması gerçek yaşamdaki var olan, güncel durumların çalışılmasını, betimlenmesini ve ortaya konulmasını amaçlayan çalışmalardır (Creswell, 2016). Bu çalışmada da öğrencilerin kopya çekme eylemlerine ilişkin durum kendi sınırları içerisinde analiz edilerek, tanımlanarak yorumlanmaya çalışılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2011). Gerçek yaşamdaki var olan, güncel durumların çalışılmasını, betimlenmesini ve ortaya konulmasını amaçlayan çalışmalar durum çalışması olarak nitelendirilmektedir (Creswell, 2016). Durum çalışmalarında bağlam derinlemesine, ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek, okuyucuya ya da ilgili olan kişilere olay sebepleriyle birlikte açıklanarak, tasvir edilmekte (Akar,

2016); bir veya birkaç durum kendi sınırları içerisinde analiz edilerek, tanımlanarak yorumlanmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2011). Yapılan çalışmada eğitim fakültesinde öğrenci olup, ilgili üniversitenin resmi kayıtlarında kopya çekme nedeni ile ceza alan iki öğrencinin kopya çekme sürecine ve kopya çekmenin sonucunda yaşadıklarına ilişkin görüşleri betimlenmiştir. Bu nedenle çalışmada betimsel durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2000 yılı itibari ile öğrenci alımına başlayan Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2000-2017 yılları arasında kopya çekme eylemine katılan ve resmi olarak fakülteye bildirilen ve ceza alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ait istatistikî bilgiler resmi yazı ile eğitim fakültesinin ilgili biriminden istenmiştir. Elde edilen bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

2000-2017 Yılları Arasında Alınan Cezaların Yıllara Göre Dağılımı

Cezalar	2017	2016	2015	2014	2011	2009	2008	2007	2006	2000
Uyarma		2		1						
1 hafta uzaklaş.	3	3					1			
2 hafta uzaklaş.					1					
1 ay uzaklaş.			1			1				
1 yarıyıl uzaklaş.	2							2	2	
2 yarıyıl uzaklaş.					2					
Toplam	5	5	1	1	3	1	1	2	2	

Tablo 1 incelendiğinde 2000-2005 yılları arasında; 2010, 2012 ve 2013 yıllarında da kopya ve türevleri suçlarından ceza alan öğrenci olmadığı, söz konusu yıllar arasında toplam 21 öğrencinin kopya çekme eylemi ile ilgili bir ceza aldığı tespit edilmiştir. En fazla cezanın 2016 ve 2017 yıllarında alındığı tespit edilmiştir. 2016 yılında 2 öğrencinin uyarma, 3 öğrencinin bir hafta uzaklaştırma cezası aldığı; 2017 yılında 3 öğrencinin 1 hafta uzaklaştırma ve 2 öğrencinin 1 yarıyıl uzaklaştırma cezası aldığı tespit edilmiştir. Cezalar incelendiğinde en ağır cezanın 1 ve 2 yarıyıl uzaklaştırma cezası olduğu görülmektedir. 1 yarıyıl uzaklaştırma cezası alan 6 öğrenci (2006, 2007 ve 2017 yıllarında); 2 yarıyıl uzaklaştırma cezası alan 2 öğrenci (2011 yılında) olduğu Tablo 1’de görülmektedir. Kopya çekme eylemine karışan öğrencilerin bölümlere ve suçlara ilişkin dağılımı Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

2000-2017 Yılları Arasın Bölümlere ve Suçlara İlişkin Dağılımlar

Cezalar / Bölümler	Fen B. Öğ.	Müzik Öğ.	Formas.Prog.	RPD	Resim-iş Öğ.	Sınıf Öğ.	Sosyal B.Öğ.	Türkçe Öğ.	Toplam
Kopya çekmeye teşebbüs etme	1		2						3
Sınavlarda kopya çekmek veya çektirmek		1	2	2		2	2	2	11
Sınavlarda tehditle kopya çekmek, kendi yerine başkasını sınava sokmak başkasının yerine sınava girmek					2	4	1		7
Toplam	1	1	4	2	2	6	3	2	21

Tablo 2'ye göre kopya çekme eğiliminin en çok görüldüğü bölümler sırasıyla Sınıf Öğretmenliği (6 öğrenci), Pedagojik Formasyon Eğitimi (4 öğrenci), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (3 öğrenci), Türkçe Öğretmenliği (2 öğrenci), Resim İş Öğretmenliği (2 öğrenci), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD-2 öğrenci), Müzik Öğretmenliği (1 öğrenci) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (1 öğrenci) bölümleri olduğu görülürken, bazı bölümlerde ceza alan hiç öğrenci olmaması ise dikkat çekicidir. Cezalar incelendiğinde ise kopyaya teşebbüs eden 3 öğrenci, sınavlarda kopya çeken veya çektirten 11 öğrenci ve kendi yerine başkasını sınava sokan ve başkasının yerine sınava giren 7 öğrencinin olduğu ilgili istatistiklerden görülmektedir.

İlgili fakülteden resmi olarak istenen bilgiler kapsamında öğrencilere ait kişisel bilgiler, öğrencinin özel hayatının gizliliği kapsamında olduğu için araştırmacıya verilmemiştir. Araştırmacı tarafından yapılan araştırmalar sonucunda kopya çeken ve birbirinin yerine sınava giren öğrencilere informal yollardan ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrenciler kopya ile yakalanmış ve birbirinin yerine sınava girmiş olan öğrencilerdir. Bu kapsamda dört öğrenciye ulaşılmamasına karşın, öğrencilerle yapılan görüşme neticesinde birbirinin yerine sınava giren iki öğrenci gönüllü olarak araştırmacı ile görüşmeyi ve ses kaydı almayı kabul etmiştir. Araştırma birbirinin yerine sınava giren iki öğrencinin kopya çekme olayına bakış açısını, kopya çekme nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında araştırılacak konunun sınırları kesin olarak çizilmeli; tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da bir politika araştırmanın örneklem grubunu oluşturabilir (Merriam, 2013; Yin, 2011). Buna göre araştırmada iki kişinin olması ve sınırlarının belli olması araştırmacıyı desteklemektedir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı olarak ölçüt ve kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi seçilmişlerdir (Glesne, 2012; Merriam, 2013; Patton, 2014). Araştırmada seçilen öğrenciler kopya eylemine karışmış, başkasının yerine sınava girmiş öğrenciler olup, son 5 yıl içerisinde bu suçtan ceza almış öğrencilerden seçilmişlerdir. (Bu konumda olan toplam 7 öğrenci olduğu Tablo 2'de de görülmektedir.). Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerin bilimsel çalışma olacağı bilgisi de ayrıca söylenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Bilgiler	Yusuf	Ömer
Cinsiyet	Erkek	Erkek
Yaş	20	25
Anne	Sağ; ev hanımı	Sağ; çiftçi
Baba	Sağ; işçi emeklisi (maden ocağından)	Çocuk doğmadan vefatetmiş, baba çiftçiymiş
Memleket	İç Anadolu Bölgesinde küçük bir ilçe	Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bir köy
Aile içindeki durum	4 çocuklu bir ailenin ilk erkek çocuğu	Köyündeki son erkek çocuk, 8 kardeşten en küçüğü
Öğrenim	Bir ilde yatılı okulda lise öğrenimi	YİBO ve sonrası bir ilçede lise öğrenimi
İşlenen suç	Başkasını kendi yerine sınava sokma	Başkasının yerine sınava girme
Önceden Kopya deneyimi olup olmadığı ve ceza durumu	Var Fakat öğrenci ceza almamış, lisede öğretmeni sözlü yaparak düşük notla dersten geçirmiş	Yok Kopya çekme deneyimi olmamış
Ailenin olayı bilme durumu	Suçtu aile biliyor, anne cezayı bilmiyor.	Aileden hiç kimse suçu ve cezayı bilmiyor.
Alınan ceza	1 yarı yıl uzaklaştırma	1 yarı yıl uzaklaştırma
Ceza sürecinde yaptıkları	Öğrenim gördüğü şehirde kalma, lokumcuda çalışma aileden de para alma.	Öğrenim gördüğü şehirde kalma, fotoğrafçıda çalışma, aileden para almama.

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğrencilerin her ikisi de erkek öğrencidir. Yusuf işçi emeklisi bir baba ve ev hanımı bir annenin, dört çocuğundan ilk erkek çocuğudur. Yusuf'un ailesi İç Anadolu Bölgesinde küçük bir ilçede yaşamını sürdürmektedir. Yusuf liseyi yatılı bir okulda okumuş, daha önceden lise yıllarında kopya tecrübesi olan, fakat ceza almayan bir öğrencidir. Kopya sonucu öğretmeni kendisini affetmiş, sözlü bir sınav yaparak, en asgari notla öğrenciyi dersinden geçirmiştir. Yusuf, kopya olayından ceza alana kadar kopya olayının cezayla sonuçlanacağına inanmamıştır. Çünkü kopya sonucu herhangi bir ceza alma olayını yaşamında tecrübe etmemiştir. Kopya çekme sonrası öğrencinin aldığı ceza 1 yarı yıl uzaklaştırma cezasıdır. Yusuf ailesine kopya çektiğini söylemiş, fakat annesine kopya sonrasında ceza aldığını söylememiştir. Babasına da cezasının 1 yarı yıl uzaklaştırma olduğu bilgisini söylememiş, okula gidiyorum diyerek, okulunun olduğu şehre gitmiştir. Yusuf derslere devam etmediği bir yarı yıl boyunca, bir lokumcuda işe başlamış, fakat ailesinden yine de para almıştır. Çünkü aile Yusuf'un bir dönem boyunca okula gitmediği bilgisine sahip değildir.

Ömer, babasını henüz doğmadan önce kaybetmiş, babasını hiç görmemiş, baba sevgisini yaşayamamış bir erkek evlattır. Annesi geçimini çiftçilikle sürdürerek, çocuklarını okutmaya çalışan bir kadındır. Ömer, 8 kardeş olup; köyündeki son erkek çocuktur. Ömer'in ailesinin yaşadığı yer Güney Doğu Anadolu Bölgesinde küçük bir köy olup; köyün tamamına yakını Ömer'in akrabalarıdır. Ömer'in köyünde ilköğretim ve ortaokul olmaması sebebiyle Ömer ilköğrenimini Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda (Eski adı YİBO) tamamlamış, liseyi ise küçük bir ilçeye geliş gidiş yapmak suretiyle bitirmiştir. Ömer'in ailesinde veya köyünden hiç kimse onun kopya çektiğini ve sonucunda ceza aldığını bilmemektedirler. Ömer kopya çekme sonucu 1 yarı yıl uzaklaştırma almış, ailesine okula gidiyorum diyerek, okulunun bulunduğu şehre gitmiştir. Ömer, okula devam etmediği için iş arayışına girmiş ve bir fotoğrafçının yanında çalışmaya başlayarak, ailesinden para almamaya başlamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan resmi olarak ceza alan öğrencilerin yıllara, bölümlere ve alınan cezalarına ilişkin istatistiki bilgi alınmıştır. İlgili dekanlıktan, öğrenci kimlik bilgileri araştırmacıya verilmemiştir. Bunun sebebi Anayasadaki ve diğer yasal metinlerdeki maddelerin gerekçe gösterilmesidir. Araştırmacı ilgili yasal metinleri incelediğinde 1982 Anayasasının 20. maddesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin 12. maddesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 8. maddesinin, bireylerin özel hayatına ilişkin bilgilerin gizli tutulması ve buna saygı duyulması gereğinden bahsettiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın konusuna dönük olarak araştırmacı tarafından alan yazın taranmış, ardından öğrencilerle görüşme yapmak için yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Yapılan alan yazın taramasında konu ile ilgili daha çok nicel çalışmalar yapıldığı (Durmuşçelebi, 2011; Kaymakcan, 2002; Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012; Lupton vd., 2000; Lupton ve Chapman, 2002; Roig ve Marks, 2006 gibi); nitel çalışmaların (Alemdağ ve Alemdağ, 2015; Ashworth vd., 1997; Eraslan, 2011; McCabe vd., 1999; Özden vd., 2015 gibi) sınırlı sayıda olduğu ve durum çalışması olmadığı görülmektedir. Fakat Türkiye'de durum çalışması (case study) niteliğinde bir çalışmaya ise rastlanamamış olması, araştırmayı önemli kılan önemli bir unsurdur. Oluşturulan yarı-yapılandırılmış form uygulama öncesi iki öğretim üyesine görüşleri alınmak üzere verilmiş, onlardan gelen öneriler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından öğrencilerden randevu alınmış, etik unsurlar da dikkate alınarak sesli kayıt cihazı kullanılmak yoluyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında sesli kayıt cihazı ile kaydedilen ve aynı zamanda araştırmacının not tuttuğu veriler bilgisayar ortamına geçirilmeden aktarılmış, analiz süreci başlamıştır.

Araştırmacının Rolü

Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan elde edilemeyen ceza alan öğrencilere ait kimlik bilgileri araştırmacı tarafından informal yollarla elde edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dersine girmiş olduğu için, öğrencileri kantinde gözleme, diğer öğrencilerle ve ceza alan öğrencilerle sohbet etme, diğer meslektaşlarla görüşme gibi yöntemlerle öğrenciler hakkında bilgiler toplamış, detaylı gözlemler yapmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeyen diğer öğrencilere de benzer şekilde ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmesi sebebiyle, yapılan analizlerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla çeşitleme denilen stratejiden yararlanılmıştır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bir çalışmada iç geçerliği artırmanın en iyi yolunun çeşitleme olduğunu ifade etmekte ve dört tür çeşitleme tekniğinin olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: Yöntem çeşitlemesi, kaynakların çeşitlenmesi, analizci çeşitlemesi ve kuram/bakış açısı çeşitlenmesidir. Araştırmalarda bu stratejilerin bir veya birkaçı kullanılabilir. Bu çalışmada analizci çeşitlemesi kullanılmıştır. Analizci ya da araştırmacı çeşitlemesi; iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel verilerin birbirinden bağımsız olarak analiz etmesi ve ortaya çıkan bulguların karşılaştırılması anlamına gelmektedir. İç geçerliğin veya inanırılığın tespitinde ise katılımcı teyidi denilen strateji kullanılır. Bu stratejide katılımcılardan geri bildirim sağlanır. Bu geri bildirim sayesinde yanlış anlamalar bertaraf edilir. Çalışma boyunca katılımcı teyidi yaptırılması önerilmektedir (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu, katılımcılara söylediklerini teyit ettirme anlamına gelmektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer vermek ve buradan yola çıkarak sonuçları açıklamak da geçerlik için önemli bir husustur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada geçerliği sağlamak için “analizci çeşitlemesi”, “katılımcı teyidi” ve “doğrudan alıntılara yer verilmesi” stratejileri kullanılmıştır. Güvenilirlik, araştırma tekrarlanırsa aynı sonuçların ortaya çıkıp çıkmaması ile ilgilidir. Araştırmacının, araştırmanın aşamaları, kendi konumu ve araştırma ile ilgili ayrıntılı ve açık bilgiler vermesi ve bunları rapor etmesi araştırmanın dış güvenilirliği için önemli bir adım olarak görülmektedir. Böylece araştırmacı, elde etmiş olduğu sonuçların toplamış olduğu verilerle bağlantılı olduğunu, önyargılarının ve varsayımlarının araştırma sonuçlarını etkilemediğini, yansız davrandığını raporda göstermek zorundadır. Bu da okuyucuya güven vererek, sonuçların inandırıcılığını ve teyit edilebilirliğini artırabilir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Creswell'e (2016) göre eğer araştırmacı yaptığı çalışmada detaylı bir biçimde not almış, ses cihazıyla verileri kaydetmiş, kayıtlarını da yazıya aktarmışsa güvenilirlik artırılabilir. Ayrıca, araştırmayı yürüten araştırmacı ve kodlayıcıların, araştırmanın kodlamalarını birbirinden gizli/ habersiz yapmaları, verilerin analiz edilerek kodlanması ve kodlayıcılar arası görüş birliği de kullanılmalıdır. Nitel araştırmada güvenilirlik stratejilerinden biri, kodlayıcılar arasındaki kodlama cevaplarındaki kararlılığa bakılmasıdır. Nitekim verilerin analiz edilip kodlanmasında araştırmacı ile birlikte farklı bir öğretim üyesinin de görüşü alınarak kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmada, yazılı metin haline getirilen görüşler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Kuş, 2007; Mason, 2002; Patton, 2014; Rubin ve Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi öncesinde gerekli olan kategoriler ve alt kategoriler (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2006) oluşturulmuştur. Analizlerde kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik %96 olarak hesaplanmıştır. Hall ve Houten (1983) nitel araştırmalarda araştırmacıların kodlamaları arasında en az %70 oranında görüş birliği olması gerektiğini; Miles ve Huberman (1994) ise kodlayıcılar arasındaki uyumun %80 olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu görüşündedirler. Hall ve Houten (1983) ile Miles ve Huberman (1994) ölçütlerine göre araştırmada kodlayıcılar arasında güveniliğin sağlandığı söylenebilir. Araştırmada, katılımcıların görüşlerinin verilmesinde onların ifadelerinden

yararlanılmış, doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcı görüşleri, iki katılımcıya birer kod verilerek sunulmuştur. Araştırmada birinci katılımcı Ömer ve ikinci katılımcı ise Yusuf isimleri verilerek araştırmada yer almıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin kopya çekmeye eğilim nedenleri, ailenin ve arkadaşların öğrencilerin kopya çekme olayına ve aldıkları cezalara, öğrencilerin daha önce kopya çekme deneyimi olup olmamasına, kopya çekme olayı sonucu öğrencilerin yaşantılarında meydana gelen değişimlere, kopya çekme sonucu alınan cezaların caydırıcılığına, kopya çekme cezalarına ilişkin önerilerine yönelik bulgular incelenmiştir.

Öğrencilerin Kopya Çekmeye Eğilim Gösterme Nedenleri

Öğrencilerin verdikleri cevaplar neticesinde öğrencilerin kopya çekmeye eğilim gösterme nedenleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin kopya çekmeye eğilim gösterme nedenleri

Şekil 1’e göre öğrencilerin kopya çekme nedenleri araştırmacı tarafından bahaneler ve gerçeklikler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlara ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kendisi samimi bir arkadaşım. Ben o dersten ilk aldığımda geçmiştim. O alttan alıyordu. 2. kez alışıydı. Beni aradı, ya Ömer sen bu dersten geçtin, benim yerime de girebilir misin? dedi. Ben de çok iyi bir notla geçmemiştim. Normal bir not almıştım. O memleketteydi giremeyeceğini söyledi. Tatile gitmişti. Ben de burada bütlerle kalmıştım. Ben de arkadaşımı kırmamak için kabul ettim (Ömer).

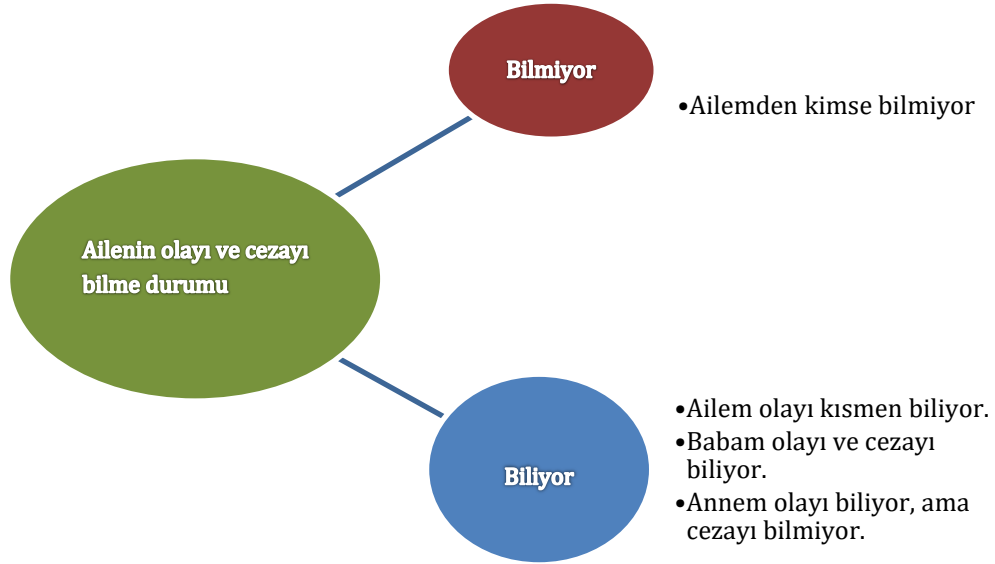
Memleketteydim aslında ben. Finaller bitmişti bütünülemeye kalmıştım. Bu ders alttan aldığım dersti. Normalde vizeden 60 almıştım. az bişey alsam geçerim diye düşündüm. Finalde 46 gibi bişey aldım. Sonra büte gelirim dedim memlekete eve gittim. Kar yağınca yollar kapandı. Gelemedim. En samimi arkadaşım var Ömer. Ona söyledim. Ona benim yerime sınava girer misin? dedim. O da kabul etti. Çevremde bunu yapan

insanlar var yakalanmıyorlar bir şey olmuyor o yüzden bişey olmaz diye düşündüm. Bişey de olmadığını gördüğüm için buna yöneldim. Şahit olduğum olaylar oldu. Başkasının yerine giren (Yusuf).

Öğrencilerin ifadelerinde de görüldüğü memleketine giden öğrenci bir takım bahaneler öne sürerek sınava gelmeyerek sınava arkadaşının girmesini istemiştir. Bir şey olmayacağı düşüncesi, diğerlerinin yaptığına şahit olma ve yakalanmamaları gibi bahaneler ortaya konulmuştur. Bahanelerin yanında öğrencinin çalışmaması, yakın arkadaş olmaları gibi gerçek durumlar da mevcuttur.

Ailenin ve Arkadaşların Kopya Çekme Olayını ve Alınan Cezaları Bilme Durumları

Kopya olayına karşı ailenin görüşlerine yönelik bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Ailenin kopya çekme olayını ve alınan cezayı bilip bilmeme durumu

Şekil 2’ye göre öğrencilerden birinin ailesi hem kopya hem de kopya sonunda alınan ceza olayını hiç bilmezken, diğer öğrencinin anne ve babası olayı biliyor, baba öğrencinin ceza aldığını biliyor, anne ise hiçbir ceza almadı sanıyor. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda paylaşılmıştır.

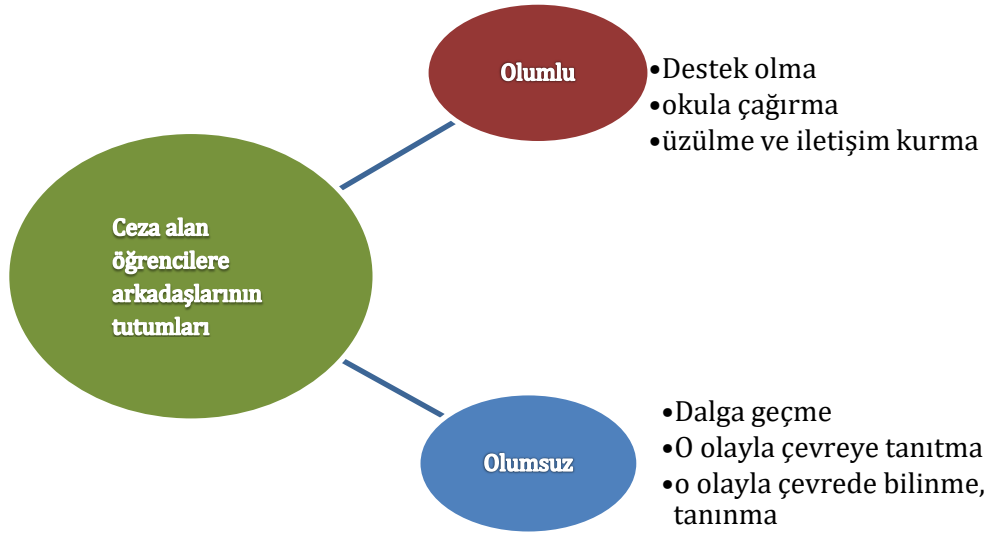
Babam biliyor. Babam “inşallah bişey olmaz” dedi. “Bir sene uzaklaştırma olacak bir sene falan uzayacak okul” dedim. Babam “keşke öyle bişey yapmasaydın” dedi. Sonra okul açıldı ikinci dönem ceza belli oldu. Annem sürekli soruyor “ceza aldın mı?, ceza aldın mı?” diye. Babama uzaklaştırma aldığımı söyledim ama cezası anneme söylemedim. Üzülmesin diye. Çünkü annemin iki kardeşi maden ocağında vefat etmişti. O yüzden söylemedim zaten hastaydı (Yusuf).

Hayır, söylemedim ve düşünmüyorum. Onları da üzmem istemiyorum. Belki çok sonra olabilir. Okul bittikten sonra olabilir belki. Üstünden baya bir zaman geçmesi lazım. O zamana kadar da olayın izleri kapanır zaten. Ben babamı hiç bilmem hiç görmedim. Annemi de üzmem istemiyorum. Aileme “okula gidiyorum” dedim. O dönem okulumun olduğu şehre geldim. Ailem beni okulda biliyordu. O vaktin yaklaşık ilk bir ayını tutmuş olduğum evde geçirdim. Ne yaptım diye düşündüm. Ne oldu diye düşündüm. Ben de soğuk duş etkisi yarattı. Ne yapacağımı bilemedim. Sonra artık birşeyler yapmamın zamanı geldi diye düşündüm. Ailemden belli bir miktarda destek de alıyordum. O desteği kendime yediremedim. Ailemin

maddi durumu çok iyi değil. Ordan aldığım parayı da kestim. Neden böyle bir şey yaptın, neden istemiyorsun diye sordular. İş falan buldum dedim. Öyle dedim ama iş yoktu. Daha sonra iş buldum. Bir dönem boyunca çalıştım (Ömer).

Öğrencilerden birisi babası olmadığı için ailesine bu olayı söylemediği, diğerinin ise kopya olayını söyleyip ceza olayını sadece annesine söylemesi durumu “farkedilmediği zaman herşey mübahtır ya da zafere giden yolda herşey mübahtır” cümlelerini akla getirmektedir. Bu da doğru bir yaklaşım değildir.

Arkadaşlarının ceza alan öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Arkadaşlarının ceza alan öğrencilere yönelik tutumları

Şekil 3’e göre arkadaşlarının öğrencilere yönelik tutumları olumlu ve olumsuz olarak iki kategoride incelenmiştir. Olumlu tutumlar içerisinde destek olma, okula çağırma, üzülme ve iletişim kurmaya çalışma varken; olumsuz tutumlar arasında dalga geçme, çevreye tanıtırken o olayla birlikte tanıtma ve o olayla tanınma alt kategorileri oluşturulmuştur. Bunula ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Olumlu oldu. Ben de şaşırđım. Bir hata yapıldı. Bu hata evrensel, hiç bir yerde kabul edilemez. Ama onların yaklaşımı çok farklı oldu. Haketmiyorsun dediler. Desteklemeye çalıştılar. Arkadaşların arasında esprisi oluyor sürekli benim yerime de sınava gir gibi esprilerle yaklaştılar. Bu bir müddet sonra insanın moralini bozuyor. Girmeyeceğimi biliyorlar ama yine de böyle gülmek için teklifte bulunuyorlar. Bunlar beni üzüyor (Ömer).

Uzaklaştırma aldıktan sonra haftada bir defa okula gelmeyi düşünüyordum. Bir müddet böyle devam etti. En geç iki haftaya bir okula geldim. Kopmak istemedim. Derslerden uzaklaştırma aldım arkadaşlarımdan kopmayayım diye gittim. Gitmeyince “Neden gelmiyorsun?” şeklinde sitemlerde bulundular. “Dersin olmasa dahi gel” dediler. “Sadece bizimle sohbet etmen dahi yeter” dediler. “Kopma bizden” dediler, destek çıktılar (Ömer).

Arkadaşlarım sürekli dalga geçer gibi konuşuyorlar. Sanki kendisi hiç kopya çekmemiş gibi. Arkadaşlarım benden uzaklaşmadılar. Ama sürekli bana “dönemin uzayacak” öyle diyorlar başka arkadaşların yanında

sürekli tanıtırken “uzaklaştırma alan arkadaş bu” diyorlar. Örnek verirken tanıtırken bu şekilde tanıtırıyorlar (Yusuf).

Öğrencilerin arkadaşları olay sonrası hem olumlu hem de olumsuz tutum takınmışlardır. Olumlu tutumlar arasında arkadaşlarına destek olma, okula gelmeleri için çağırma ve onlarla iletişim kurmaya çalışma varken; olumsuz tutumlar arasında sürekli dalga geçme, çevreye tanıtırken olayı da anımsatma gibi olaylar yaşandığı görülmektedir. Yusuf bir dönem boyunca okula sadece birkaç kez gitmiştir. Bunun sebebi Yusuf’un arkadaşlarına karşı yaşamış olduğu mahcubiyet, üzümlük ve aşağılanma duygusudur. Arkadaşları onu çağırması olsalar bile onların içerisinde olmanın doğru olmayacağını düşünerek okula gitmemiştir. Ömer ise hemen hemen her hafta veya birkaç haftada bir gün okula arkadaşlarının yanına gitmiştir. Çünkü Ömer, arkadaşları ile bağlarının kopmasını istememekte, kendisini o grubun bir üyesiymiş gibi hissetmektedir. Ama Ömer arkadaşlarından kopmamaya gayret etse bile kopya çekme olayı sonrasında hiçbir zaman kendisini o gruba ait hissetmemiştir.

Öğrencilerin Daha Önce Kopya Çekip Çekmeme Deneyimleri

Öğrencilerden biri daha önce kopya çektiğini ifade ederken, diğerinin yaşadığı ilk kopya olayının bu olduğu öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Kopya olayı daha önce oldu. Sınavdaydık. Okulda kâğıtlarımızı çıkarmıştık (kopyaları). Hoca yakaladı ama bişey olmadı o zaman da ben yakalanmışım. İlahi takdir bir mesaj gönderiyor aslında. Yapma diyor aslında... İlk çektiğimde hiçbir değişiklik olmadı çünkü hoca hiçbir ceza vermedi. Normalleşti o yüzden. Kopyayla 80 almıştım. Hoca bana kopya çektiğin için sana 50 vereyim demişti. Hoca bana sorular da sordu soruları bilince 50 verdi. Çalışmıştım çünkü... Güvende hissetmek için kopya yazıyorduk (Yusuf).

Lise dönemimde cesaret edemedim hiçbir zaman. Çok başarısız bir öğrenci değildim. Derslerimi kendim halledebiliyordum, hiç kopyaya başvurmadım. Öğrencilik yıllarımda daha önce böyle bir şey yapmadım. Başkasının yaptığını gördüm. İlk kez lisede bunu defalarca gördüm. Başkasının yerine sınava girmeyi, kopya olayını hepsini gördüm. Ortaokulda pek yoktu. Yatılı okumuştum. Kalma diye bir şey yoktu, çocuktuk. Herkes kendi yapıyordu. Liseye başladıktan sonra. Lise 1’de liseyi tanıyorsun yeni gelmişsin. Lise 2’de durumu kavramışsın ve neler yapıp neler yapamayacağını biliyorsun. Artık kurtlaşıyorsun. Lise 2’den itibaren rastladım diyebilirim. Üniversitede 1. sınıfta değil. Çünkü ilk yıl neler olup bittiğini gözlemliyor insan 2. sınıfta şahit oldum. Ve öğreniyorsun yapacaksın yapıyorsun (Ömer).

Öğrencilerin ifadelerine göre bir öğrencinin daha önceden kopya deneyimi yokken, diğerinin ise bulunmaktadır. Kopya çeken öğrenci hem ders çalıştığını hem de kendini güvende hissetmek için kopya hazırlayarak çektiğini ifade etmiştir. Daha önceden ciddi bir ceza almamış olması, sadece ders notunun düşük verilmesi ise aslında öğrencinin tekrar kopya çekmeye eğilim göstermesine sebep olmuş gibi görünmektedir.

Kopya Olayı Sonucu Yaşantıda Meydana Gelen Değişimler

Kopya olayı sonrasında alınan ceza ile birlikte öğrencilerin yaşamında meydana gelen değişimlere yönelik bulgular Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Alınan ceza sonrası yaşantıda meydana gelen değişimler

Şekil 4'e göre alınan ceza sonrasında öğrencilerin psikolojik, ekonomik ve eğitim durumlarında bir takım değişimler olduğu öğrencilerce ifade edilmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Ailemden para istemedim. İşe girdim. İş hayatına girince farklı kişilerle sohbet muhabbet etmeye başladım. Çevrem değişti. Fotoğrafçıya çalışmaya girdim. Ortam değiştiği için konuştuğu konu da değişiyor. Artık gelecek kaygısı olmaya başladı. Böyle bir değişiklik oldu. Biraz ayaklarımın üzerinde basmaya başladığımı hissettim. Büyüdüğümü hissettim. O gün benim hayatımda dönüm noktası oldu. O gün büyüdüm (Ömer).

Ceza alınca psikolojim bozuldu. Örneğin benim yerime imza at diyorlar atmıyorum atamıyorum artık. Rahatsız oluyorum. Çünkü okuldan atılırım diye korkuyorum. Bu sene daha iyiyim düşüncelerim değişti. Uzaklaştırma aldıktan sonra ikinci dönem zaten geri geldim okula gidiyormuş gibi. Burda derslere girmedim ama çalıştım. Lokumcuda çalıştım. Ailemden para aldım. Ve yine de çalıştım. Arada bir arkadaşlarımdan kopmamak için okula geldim. Seneye çok iyi çalışırım bir daha da kopyaya yönelmem diye düşündüm. İkinci dönemin derslerini bu dönem almaya çalışıyorum başka fakültelerden. Yaz okuluna gidip alıp uzatmamaya çalışacağım. Fazla ders alarak (Yusuf).

Kopya sonucu alınan cezanın aslında büyük oranda öğrencilerin psikolojik durumlarını etkilediği öğrenci ifadelerinden görülmektedir. Bu ola sonucu psikolojinin bozulması, aileden saklama, kendini toplumdan geri çekme öğrencinin psikolojisinin bozulduğunun göstergeleridir. Bu olay öğrencilerde geleceğe ilişkin bir kaygı durumu oluşturmuş, öğrencilerin her ikisi de bir iş bularak hayatlarını kazanmaya başlamışlardır. Tabiki aldıkları uzaklaştırma sonucunda eğitim hayatlarında da bir takım değişimler olmuştur. Derslere devam edememe, okulun uzaması, derslerden geri kaldıkları düşünceleri de bunlardan bazılarıdır. Her iki öğrencide pişman olduğunu ifade etmiş olup, öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sonuçlarını bilmesem yapardım heralde ama bugün ne olacağını biliyorum ve hiçbir kuvvet bana yaptırılmaz (Ömer).

Bugün olsa yapmam. Çok ağır geldi ceza. Beni bu olay üzdü. Hayata bakış açım değişti. Bir sene öncesine dönsen kar kış da olsa sınava gelirim. Sınava girmesem de mutlaka gelirim böyle bişeye kalkışmam. Tekrara alırdım alttan. Hocanın yanına gidip ödev hazırlayayım deseydin belki de böyle bir şey olmazdı. Bazı hocalar kabul etmiyor kızıyorlar. Bütün hocalar böyle düşünüyor diye konuşmuyoruz. Bazı kurallara uymamamız lazım. Herkesin düzene uyması lazım düzen için uymalıyız (Yusuf).

Öğrencilerin her ikisinin de pişmanlık duyduğu görülmektedir. Bugün aynı sınav olsa aynı hatayı yapmayacakları da öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul hayatlarına ara vermeleri, çevrelerinde bu olayla anılmaları, hatta yalnızlaşmaları sonucunda hatalarının geç de olsa farkına vardıkları araştırmacı tarafından da gözlemlenen bir durumdur. Araştırmacı kopya çeken öğrencileri okul kantininde, diğer öğrencilerle sohbet ederken, dersine giren öğretim elemanları ile görüşmeler sonucunda bu kanıya varmıştı.

Öğrencilerin Aldıkları Cezaların Caydırıcılığı

Her iki öğrenci de kendilerinin ve arkadaşlarının kopya sonucu alınacak cezalara ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olmadıklarını sadece ceza alacaklarını bildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler cezaları biliyor ama hoca affeder diye düşünüyorlar. Bazı hocalar söylüyor zaten kopya çekince uzaklaştırma alırsınız diye. Öğrenciler bunu bence dikkate almıyorlar. Hiçbiri almıyorlar. Biz yakalandık ama şuanda da hala devam ediyor çekiyorlar. Yakalanmıyorlar, yakalananların da ceza aldıklarını hiç görmedim doğrusu. Denk gelmedim (Yusuf).

Aslında şunu biliyorlardır biz her ne kadar da bunu yapıyoruz deseler de kendilerine şunu soruyorlardır. Bunun için Ömer ceza aldı. Yakalandıktan sonra bunun sonucunda biz de ceza alacağız. Öğrenciler yakalandıkları zaman kesin olarak ceza alacaklarını biliyorlar. Öğrenciler yani benim çevremdekiler çok net ayrıntısına kadar bilmiyor olabilirler, sadece 3 ay, altı ay uzaklaştırma gibi. Sınavların öncesinde bazen basit anlamda anlatıyorlar, nadiren (Ömer).

Öğrencilerin ifadelerinden arkadaşlarının cezalarla ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler sadece basit bir ceza alacaklarını bilmekte, yönetmelikten de habersiz olduklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler ayrıca ders hocalarının kendilerini affedeceğini de düşünmektedirler. Her iki öğrenci de cezaların caydırıcı olduğunu ifade etmiş olup, öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

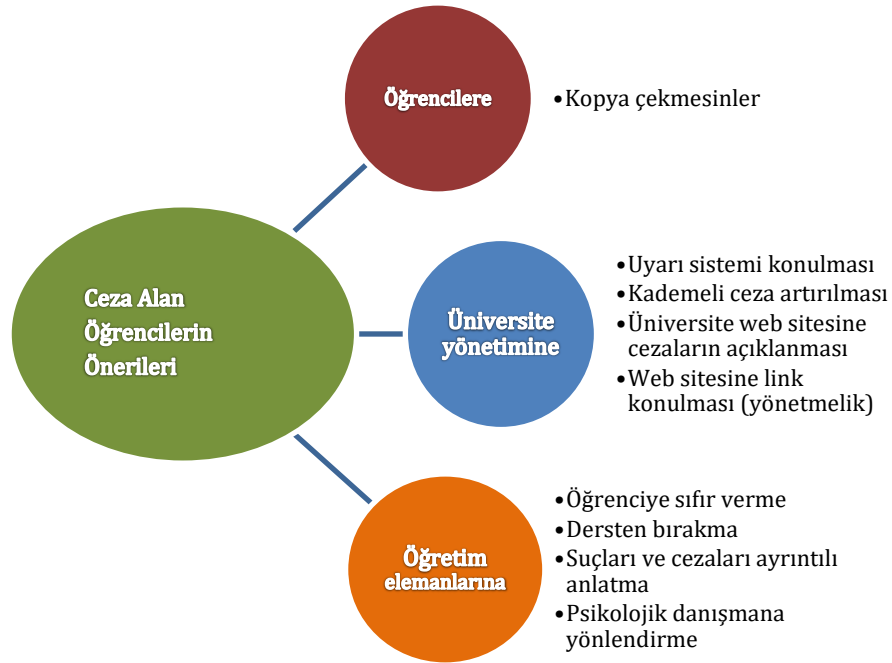
Kimi arkadaşlarım şöyle diyor: Ben uzaklaştırma alsaydım okulu bırakırdım, okumazdım diyorlar. Bir daha yapmam diyeni pek duymadım. Bazı arkadaşlarım keşke yapmasaydınız falan diyor. Aslında kimsenin hayatında bir değişiklik yok yine kopya çeken çekiyor. Olan bize oldu. Sadece bizi etkiledi diğerleri etkilenmedi. Diğerlerinin etkilenmediklerini düşünüyorum. Yine aynı şeye kalkışmazlar çekmezler etkilenseler. Yine çeken çekiyor devam ediyor. Sadece bizim üzerimizde etkili oldu (Yusuf).

O gün ve o günden sonra bir-bir buçuk ay diğer öğrenciler de olayın etkisini yaşamıştır. Biraz engeller, öğrencileri frenler. Ama hala bugün bu olaylar hala devam ediyor. Yapan var. Cezalar gerekli mi gereksiz mi? Gerekli. Çok düşük bir ihtimal o da %30. Öğrencinin o anki psikolojisi. Öğrenciyle hoca arasında oluşacak bir şey. İnanması lazım. Çok küçük bir ihtimal ama ceza önleyici oluyor, frenleyici oluyor. Aslında şunu biliyorlardır biz her ne kadar da bunu yapıyoruz deseler de kendilerine şunu soruyorlardır. Bunun için Ömer ceza aldı. Yakalandıktan sonra bunun sonucunda biz de ceza alacağız. Öğrenciler yakalandıkları zaman kesin olarak ceza alacaklarını biliyorlar. Öğrenciler yani benim çevremdekiler çok net ayrıntısına kadar bilmiyor olabilirler, sadece 3 ay, altı ay uzaklaştırma gibi (Ömer).

Öğrenciler aldıkları cezaların kısmen caydırıcı olduğunu düşünmekte fakat çevrelerinde halen farklı şekillerde kopya çeken öğrencilere şahit olduklarını ifade etmektedirler. Cezalar kısmen caydırıcı ise bu cezalarla ilgili ayrıntılı bilginin ve cezaların öğrencilere aktarılarak bilgilendirmenin tam yapılması kopya olaylarını azaltabilir.

Ceza Alan Öğrencilerin Önerileri

Kopya çekme sebebiyle ceza alan öğrencilerin önerileri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Kopya Çekme Sebebiyle Ceza Alan Öğrencilerin önerileri

Şekil 5'e göre öğrencilerin diğer öğrencilere, üniversite yönetimine ve öğretim elemanlarına ilişkin önerileri üç kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler doğrultusunda öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Sıfır verilsin dersten kalma olsun. Öncelikle uyarı sistemi olmalı. İlk kopyada direk uzaklaştırma olmamalı. Herkes çekiyor ilk başta uyarı verme, sıfır verme gibi cezalar olmalı. Öğrenci yaptıkça cezalar artırılmalı diye düşünüyorum. Adım adım cezalar artırılmalı. Cezalar çok net anlatılmalı. Öğrencilere ciddi anlamda bilgilendirme çalışmaları yapılması lazım diye düşünüyorum (Yusuf).

İlk önce ben böyle bir durumda yakalanmış bir öğrenciyi psikolojik danışmanın karşısına çıkarırım. Bunu neden yaptın, aklı başında bir insansın. Böyle bir yanlış kararı nasıl verdin diye sorarım. Bunun arkasındaki nedenlere bakarım. Orda da biraz hissetme olayı devreye girer. Eğer iyi şeyler hissediyorsam ceza vermekten kaçınırım. Eğer iyi şeyler hissetmiyorsam uyarırım. Üç beş basit cezalar verebilirim. Bu zor bir soru. Vicdanınla baş başasın. Vereceğin karar başkasını ilgilendiriyor. Dersten öğrencini kalması gibi cezalar. Kopya sonucu ile ilgili çalışmalar artırılmalı. Suçları ve cezaları daha iyi anlatsın üniversite. Web sitesi hazırlasın, link atsın web sitesine cezalarla ilgili. Kopya çekince şu cezalar alınıyor, başkasının yerine girince şu cezalar alınıyor diye anlatılmalı, web sitesine ayrıntılı link atılmalı (Ömer).

Başarmanın tadını hissetsinler. Bunu yapan biri olarak yapmasınlar diyorum ama ne kadar etkili olur bilmiyorum (Ömer).

Yapmamaları konusunda uyarıyorum. Yapmasınlar sonuç çok ağır ve üzücü (Yusuf).

Öğrenciler yaşadıkları olay sonrasında kesin olarak diğer öğrencilere kopya çekme sonrası yaşananların çok ağır ve üzücü olduğunu ve kopya çekmemeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Üniversite yönetimine kopya çekmenin cezai sonuçlarını daha fazla anlatılması için önerileri olduğu gibi, öğretim elemanlarına da öğrenciyi dersten bırakma, sıfır verme gibi önerileri olmaktadır. Öğrencilerin bu önerilerinin kopyayı engellemek için yeterli olmadığı da görünen bir gerçektir. Şöyle ki öğrencilerden birisinin lise yıllarında yaşadığı kopya sonucu düşük not alması onun kopya çekmesini engellemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2000-2017 yılları arasında kopya çekme sebebi ile resmi olarak ceza alan öğrencilere ait kopya istatistikleri incelenmiş; ardından kopya çekmiş ve bunun sonucunda ceza almış iki öğrencinin rızası ile bire bir görüşme yapılarak kopya çekme nedenleri ve sonuçları araştırılmıştır. Öğrencilerin kopya çekmeye eğilim gösterme nedenleri bahaneler ve gerçek nedenler olarak iki kategoride incelenmiştir. Bahaneler arasında sınav olacağı zaman kar yağması nedeniyle sınava katılmama, bir şey olmaz düşüncesi ve herkes yapıyor yakalanmıyor düşüncesinin olduğu görülmektedir. Gerçek nedenler arasında sınava çalışmama, sınav sırasında memlekette olma, yakın arkadaş olma ve arkadaşı kırmak istememe, kendini yormak istememe gibi nedenler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden birinin ailesi kopya ve ceza olayını hiç bilmezken; birinin babası hem kopyayı hem de cezayı bilmekte, annesi ise kopya olayını bilmekte fakat sonunda aldığı cezayı bilmemektedir. Araştırmalarda kopya çekme nedenleri dersten geçememe, başarısız olma, dışlanma gibi sebeplerle yapıldığı ifade edilmektedir (Akdağ ve Güneş, 2002; Ashworth vd., 1997; Baird, 1980; Bushway ve Nash, 1977; Çetin, 2007; Durmuşçelebi, 2011; Güneş, 2014; Özden vd. 2015; Schab, 1991; Semerci ve Sağlam, 2005; Seven ve Engin, 2008; Rettinger ve Kramer, 2007; Wajda vd., 2001 gibi). Ayrıca bu çalışmada kopya sebeplerinden birisi de arkadaş etkisi şeklinde geçmektedir. Ersoy (2014) tarafından intihal yapmış öğrencilerle yapılmış olan benzer bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının intihal nedenlerinden birisi akran etkisi olarak tespit edilmiştir. Alkan (2008); Alemdağ ve Alemdağ (2015); Ashworth vd., (1997); Durmuşçelebi (2011); Rettinger ve Kramer (2007); tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin akran veya arkadaş etkisi gibi sebeplerle kopya çekmeye yöneldikleri araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Kopya çekme eğilimi sonucu ceza alan öğrencilerin arkadaşlarının onlara yönelik tutumları olumlu ve olumsuz olarak iki kategoride incelenmiştir. Olumlu tutumlar arasında destek olma, okula çağırma, onlara üzüldüğü için onlarla iletişim kurma; olumsuz tutumlar arasında ise ceza alan öğrencilerle dalga geçme, öğrencileri çevreye tanıtırken kopya çekme olayı ile tanıtmaya ve çevreden kopya çekme olayı ile tanınma gelmektedir. Öğrencilerin yaşamlarının etkilenmelerinde akran etkisinin çok önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalar (Ashworth vd., 1997; Özden vd., 2015 gibi) da bunu teyit eder niteliktedir. Öğrencilerden biri daha önce hiç kopya çekmediğini ifade ederken, diğeri ise lise yıllarında kopya çektiğini belirtmiştir. Öğrencilerden her ikisi de kopya çekme olayından pişman olduklarını ifade etmişlerdir. Bu olay sonucunda öğrencilerin psikolojik durumlarında, ekonomik durumlarında ve eğitim durumlarında bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Toplumdan kendini geri çekme ve kendini büyümüş hissetme psikolojik değişimlere; işe girme, aileden para istememe,

hem işe girme hem de para isteme ve gelecek ile ilgili ekonomik kaygılar yaşama ise ekonomik değişikliklere; okula gitmeme, eğitimini yarım bırakma, yaz okulu ile dönem uzatmamaya çalışma ise eğitimle ilgili değişiklikler arasında sayılabilir.

Öğrenciler cezaları hem kendileri için hem de diğer öğrenciler için caydırıcı bulsalar da başka öğrencilerin hala kopya çekme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu olayla ilgili diğer bir ifadeleri ise alınacak cezalarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Bunun için üniversite yönetimlerine ve öğretim elemanlarına çok iş düşmektedir. Cezalarla ilgili bilgilendirme çalışmalarının sıklıkla yapılması, web sitelerinin bununla ilgili bilgiler içermesi, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yoğunlaştırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Yapılan araştırma ve diğer araştırmalarda da görüldüğü gibi (Lupton vd., 2000; Lupton ve Chapman, 2002; Ünal ve Uçak, 2017 gibi) öğrenciler kopya çekme ve cezalar hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler. Öğrenciler bu araştırmada ve diğer araştırmalarda da (Bernardi, vd., 2004; McCabe, 1992 gibi) kopya çekmenin kötü bir şey olduğunun ve cezayla sonuçlanacağına az çok bilincindedirler. Bu araştırmada olduğu gibi Megehee ve Blosser'in (2009) araştırmalarında öğrenciler kopya gibi akademik usulsüzlük yaptıklarında yakalanmayacakları düşüncesinde oldukları için, kopya çekme eğilimi içerisine girmektedirler. Bu araştırmada olduğu gibi Akdağ ve Güneş (2002) tarafından yapılan araştırmada da kopya çekme eğilimi notları düşük olan öğrencilerce daha çok yapıldığı sonucu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Seven ve Engin'in (2008) ve Eraslan'ın (2011) araştırmasında olduğu gibi bu araştırmada da öğrencilerin kopya çekme nedenleri benzer şekildedir. Araştırmanın en önemli sonucu ise öğrencilerin diğer öğrencilere kopya çekme eylemini yapmamaları konusunda uyarıda bulunmalarıdır.

Görüldüğü gibi bu araştırma bulguları diğer araştırma bulgularıyla örtüşse de alan yazındaki araştırmaların büyük bir çoğunluğunu nicel araştırma yöntemi (Durmuşçelebi, 2011; Eraslan, 2011; Kaymakcan, 2002; Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012; Lupton vd.; 2000; Lupton ve Chapman, 2002; Roig ve Marks, 2006; gibi) benimsenerek yapıldığı ve sonuçların genellenebildiği görülmektedir. Alan yazında nitel araştırmaların sayısının sınırlı olması (Alemdağ ve Alemdağ, 2015; Ashworth vd., 1997; Eraslan, 2011; McCabe vd., 1999; Özden vd., 2015 gibi) ve Türkiye'de durum çalışması niteliğinde bir çalışmaya araştırmacı tarafından ulaşılamamış olması bu araştırmayı diğerlerinden ayırmaktadır. Bu sebeple bu çalışmanın alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Kopya çekme olaylarının azaltılması eğitim sistemi için önem arz etmektedir. Bu da öğrencilik yıllarında kopyanın engellenmesi ile, cezaların öğrencilere kavratılması ile olabilir. Gelecekte öğretmen olacak öğrencilerde özellikle bunun yerleştirilmesi gerekmektedir. Sistemde sadece sonuç değerlendirmesi yapmak yerine süreç değerlendirmesinin ön plana çıkması, öğrencilere öğretmenlik ruhunun, dürüstlük ruhunun daha fazla işlenmeye çalışılması, cezaların okul panolarında, web sitelerinde özellikle sınav dönemlerinde sergilenmesi, danışmaların bölümlerle bu konuda grup danışmalıkları yapmaları gibi öneriler araştırmanın sonunda ortaya konulmuştur. Ayrıca kopya çekme eğiliminin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilecek ölçek ile öğrencilerdeki kopya eğilimleri ortaya konulabilir. Aynı araştırma farklı öğrenci grupları ile hatta kültürlerarası çalışmalarla yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Zorlukları

Yapılan araştırma az kişiyle yapılmış, kolaymış gibi algılansa da, araştırma kapsamında öğrenci istatistiklerinin resmi kanallarla istenmesi ve incelenmesi, resmi olarak alınan istatistiklerde öğrenci isimlerinin olmaması, istatistiki verilerde yer alan öğrencilere informal yollarla ulaşılmaya çalışılması, ulaşılan öğrencilerle görüşülmesi, öğrencilerin araştırmaya katılımı için ikna edilmeye çalışılması, zaman baskısı, araştırma sürecine dâhil olan öğrencilerin doğal ortamında gözlemlenmesi, meslektaş

ve diğer öğrencilerle görüşülmesi, öğrencilerin ses kaydından rahatsız olmaları, istememeleri fakat araştırmacının ses kayıtlarını kimseyle paylaşmayacağı konusunda iki katılımcıyı inandırması, öğrenciler tarafından araştırmacıya güven sağlanması vb. gibi sebeplerle araştırma başlangıç aşamasından, araştırmanın yürütülmesi ve sonuçlandırılmasına kadar bir takım sınırlılıklar ve zorluklarla araştırma tamamlanmıştır. Her araştırma kendisine göre bir takım güçlükleri içerisinde barındırmaktadır. Önemli olan etik unsurlar ve bilimsel ölçütlerle alan yazına katkı sağlamaktır.

Kaynaklar / References

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. Saban, A. & Ersoy, A. (Eds). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Akdağ, M. & Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 330-334.
- Alemdağ, C. & Alemdağ, S. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kopya çekme davranışları. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 317-335.
- Alkan, Ş. (2008). *İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Antion, D. L. & Michael, W. B. (1983). Short-term predictive validity of demographic, affective, personal, and cognitive variables in relation to two criterion measures of cheating behaviors. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 467-482.
- Ashworth, P., Bannister, P. & Thorne, P. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. (2018). 10.03.2018 tarihinde <http://www.danistay.gov.tr/upload/avrupainsanhaklarisozlesmesi.pdf>. adresinden indirilmiştir.
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the School*, 17(4), 515-522.
- Bernardi, R. A.; Metzger, R. L.; Bruno, R.G. S.; Hoogkomp, M.A. V.; Reyes, L. E. & Barnaby, G. H. (2004). Examining the decision process of students' cheating behavior: an empirical study. *Journal of Business Ethics*, 50, 397-414.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (2018). 10.03.2018 tarihinde www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf. adresinden indirilmiştir.
- Bushway, A. & Nash, W. (1977). School cheating behavior. *Review of Education Research*, 47, 623-632.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Edt.). Ankara: Siyasal.
- Crown, D. F. & Spiller, M. S. (1998). Learning from the literature on collegiate cheating: A review of empirical research. *Journal of Business Ethics*, 17, 683-700.
- Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 175, 129-142.
- Dam, H. (2013). Örgün din eğitiminde kopya sorunu. *OMU İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 71-108.
- Durmuşçelebi, M. (2011). Lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 77-97.
- Eminoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eraslan, A. (2011) Matematik öğretmen adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur! *Eğitim ve Bilim*, 36, (160), 52-64.
- Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığının farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 47-60.
- Gerdeman, D. R. (2000). *Academic dishonesty and the community college*. Los Angeles: Eric Digest.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı.

- Gümüşgöl, O.; Üstün, Ü. D.; Işık, U. & Demirel, D. H. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üni.Spor Bil.Fak Yay.*, 11 (2), 131-138.
- Güneş, A. (2014). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin kopya çekme davranışına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hall, R. V. & Houten, R. V. (1983). *Managing behavior, behavior modification: The measurement of behavior*. Austin: Pro-ed.
- Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 121-138.
- Kuntz, J. R. C. & Butler, C. (2014). Exploring individual and contextual antecedents of attitudes toward the acceptability of cheating and plagiarism. *Ethics & Behavior*, 24(6), 478-494.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Küçüktepe, S. E. & Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 115-125.
- Lim, V. K. G. & See, S. K. B. (2001). Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in Singapore. *Ethics & Behavior*, 11(3), 261-274.
- Lupton, R. A., Chapman, K. J. & Weiss, J. E. (2000). International perspective: a cross-national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75(4), 231-235.
- Lupton R. A. & Chapman, K. J. (2002). Russian and American college students' attitudes, perceptions and tendencies towards cheating. *Educational Research*, 44(1), 17-27.
- Maramark, S. & Maline, M. B. (1993). *Academic dishonesty among college students. Issues in Education*. Washington: Office of Research.
- Mason J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3), 365-374.
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *Journal of Higher Education*, 70, 211-234
- Megehee, C. M. & Spake, D. F. (2008). The impact of perceived peer behaviour, probable detection and punishment severity on student cheating behavior. *Marketing Education Review*, 18, 5-19.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Sage.
- Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete Tarih: 26.07.2014
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete Tarih: 16.09.2017.
- Oxford Sözlük. (2017). 31.12.2017 tarihinde www.oxforddictionaries.com adresinden alınmıştır.

- Özden, M.; Baştürk, A. U. & Demir, M. (2015). Kopya çektim, çünkü...: Bir olgubilim çalışması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(4), 57-89.
- Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 68-79.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Eds.). Ankara: PegemAkademi .
- Rettinger, D. A. & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3), 293-313.
- Roig, M. & Marks, A. (2006). Attitudes toward cheating before and after the implementation of a modified honor code. *Ethics & Behavior*, 16(2), 163-171.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26, 839-847.
- Selçuk, Z. (1995). Bir eğitim ve rehberlik sorunu: Okullarda kopya çekme. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 397-418.
- Semerci, Ç. & Sağlam, Z. (2005). Polis adaylarının sınavlarda kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 163-177.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008) Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 212-136.
- Smith, K.J.; Davy, J.A.; Rosenberg, D. L. & Haight, G. T. (2002). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 20, 45-65.
- Tan, Ş. (2001). Sınavlarda kopya çekmeyi önlemeye yönelik önlemler. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 32-40.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Kanun No: 2709, Kabul Tarihi: 7.11.1982
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2017). 17.12.2017 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Ünal, Y. & Uçak, N. Ö. (2017). Farklı eğitim ve kültürlerdeki üniversite öğrencilerinin intihale ilişkin görüş ve davranışları. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34(1), 177-194.
- Wajda-Johnston, V.A.; Handal, P.J.; Brawer, P.A. & Fabricatore, A. N. (2001). Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior*, 11(3), 287-305.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274.
- Yangın, S. & Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 46-55.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği. Resmi Gazete Tarih: 18.08.2012.

Yazar

Dr. Bilgen KIRAL, temel çalışma alanı: Eğitim yönetimi, çocuk hakları, okul güvenliği, değerler eğitimi, akademik sahtekârlık gibi konularda çalışmalar yapmaktadır.

İletişim

Dr. Bilgen KIRAL, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye.
e-mail: bilgenkiral@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The most important time for the lives of individuals is the years as a student. Those who experienced years as a student are affected in terms of the future life of the individual. For this reason, the most lasting memories are reminiscent of years as a student. Individuals are able to make a number of mistakes in their years as a student not to negatively evaluate themselves as being lazy or unsuccessful, in order to succeed with regard to passing the class, graduating from school, in the perspectives of family, relatives, teachers and friends. At the beginning of these are acts of cheating. The following inquiries were searched in order to obtain student views on cheating and replacing someone else.

1. What are the reasons of the cheating for students?
2. What are the perspectives of the students regarding the cheating case?
3. Do they need punishment to prevent the students from cheating?
4. What are the views of the students' parents and their students as punishing students?
5. What are the changes that have taken place in the life of the penitentiary that the students took with cheating?
6. What punishments are required for students to cheat and what are the recommendations of the students?

Methodology. Qualitative approach has been adopted in the research; it is a case study. The statistical information of students who received cheating punishments between the years 2000 and 2017 was created at the faculty of education of a state university. The information which was taken from the state university was the legal statistics. As a result of the research conducted by the researcher, students who have cheated and replaced each other have been reached. As a result of the interviews made with these students, two students who replaced one another voluntarily accepted to be interviewed by the researcher and to take a voice recording. The subject was scanned by the researcher for the subject of the research, and then a semi-structured interview form was prepared to interview the students. It has been determined that there has not been a qualitative study on this subject in the field survey in the constructed field. This is another factor that makes the research important. The semi-structured form was asked to the two lecturers and the final form was given to the form afterwards. The students were then made an appointment and interviews were held with the semi-structured interview form created by the researcher using the voice recorder, taking into consideration the ethical elements. After the interviews, the data was recorded with the voice recorder and transferred to the computer environment of the researcher's notes, the analysis process started. In the study, the opinions of the participants were used in their expressions, and direct quotations were made. Participant opinions were presented to the two participants with a code. The first participant was Ömer and the second participant was Yusuf. The data was analyzed by means of content analysis.

Results. As a result of the research, the causes of cheating were examined in two categories as the reasons and the actual reasons. Reduction of cheating events is important for the education system. This may be due to the inhibition of cheating during the years of study and the punishment of students. Students who will be teachers in the future need to be placed especially in this. In the system, instead of making only the outcome evaluation, it was put forward at the end of researching proposals such as the proposal of the process evaluation, the teaching spirit to the students, the process of honesty to be

processed more, the punishment to be displayed on the school boards, especially during the examination periods on the web sites, and the consultants to make group consultations. If the family of one of the students never knew cheating and punishment; one's father knows both the cheating and the punishment, and the mother knows the cheating but she does not know the punishment he finally gets. One of the students stated that he had never cheated before, while the other stated that he had cheated in high school years. Both of the students stated that they regretted cheating. As a result, a number of changes were experienced in the students' psychological, economic and educational situations. Although pupils find the punishment to be deterrent for both themselves and other students, they have still expressed the tendency of others to cheat. Another expression of the students about this event is that they do not have enough information about the punishment to be received.

Discussion and Conclusion. As seen in the research and other researches (Lupton, Chapman & Weiss, 2000, Lupton & Chapman, 2002, Unal & Aircraft, 2017), students do not have enough knowledge about cheating and punishments. Akdağ & Güneş (2002) also found that the students with low grades of tendency to cheat tend to be more likely to coincide with the findings of this research. As in Eraslan (2011) and Seven & Engin (2008) researches, the causes of students' cheating are similar in this research. Students in this research and in other researches (such as Bernard, Metzger, Bruno, Hoogkomp, Reyes & Barnaby, 2004; McCabe, 1992) are worried about the fact that cheating is a bad thing and they are less aware of the consequences of punishment.

As can be seen, these research findings are overlapped with other research findings, but the research in the field has been evaluated by applying a questionnaire and adopting a quantitative research method. In this study, the cheating statistics of the education faculty were examined and an attempt was made to investigate the reasons and results of the event by interviewing the students individually. For this reason, this research is the first qualitative study made in this subject. For this reason, it is thought that this study will contribute to literature. Reduction of cheating events is important for the education system. This can be due to the inhibition of cheating during the years of study and the punishment of students. Students who will be teachers in the future need to be placed especially in this. The punishment to be displayed on the school boards, especially during the examination periods on the web sites, and the consultants to make group consultation. The same research can be conducted with different student groups and cross cultural studies can be carried out to compare the results.

The Role of The Teacher in Building Intercultural Communication Skills in Foreign Language Teaching: Teachers' Views with Examples from France and Turkey*

Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Becerisi Kazandırmada Öğretmenin Rolü: Fransa-Türkiye Örnekleriyle Öğretmen Görüşleri

Gizem Köşker**

Gülnihal Gülmez***

To site of this article/Atf için:

Köşker, G., & Gülmez, G. (2018). The role of the teacher in building intercultural communication skills in foreign language teaching: Teachers' views with examples from France and Turkey. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 157-171.
DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s7m

Abstract: Globalization and communication technologies are making intercultural communication necessary in international platform. Individuals need some skills to communicate effectively. Current foreign language teaching programs need to be prepared with the practices aimed at building intercultural communication skills. As in every educational process, the teacher is the most responsible person in teaching these skills. To identify and compare views of foreign language teachers on the teacher's role in building intercultural communication skills in foreign language teaching, and to collect data, twenty teachers from two universities of France and Turkey were asked to complete an open-ended questionnaire and followed one by one interview. The ethnic and cultural diversity enabled us to make comparisons among different perspectives. The analysis revealed that all participants developed awareness about importance of intercultural communication, yet experienced difficulties in planning intercultural activities and covering them in actual lessons. It was revealed that none of the participants had received any special training on intercultural communication. Some different views of participants that emerged, as a result of this study, are attributed to their cultural codes.

Key Words: Foreign language teaching, intercultural communication skills, the role of the teacher
Öz: Küreselleşme ve gelişen iletişim teknolojileri, uluslararası platformda kültürlerarası iletişimi ihtiyaç haline getirmektedir. Doğru ve etkili iletişim kurabilmenin yolu bireylerin bazı becerilere sahip olmasından geçmektedir. Günümüz yabancı dil öğretimi programlarının, bu becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanması gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında en büyük sorumluluk, her eğitim sürecinde olduğu gibi, öğretmenindir. Bu araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin, kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmada, öğretmenin rolü konusundaki görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmak için, Fransa ve Türkiye'deki iki üniversitede toplam yirmi öğretmenden, açık uçlu soru formu ve yüz yüze görüşme aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcıların etnik ve kültürel açıdan çeşitlilik göstermesi farklı bakış açılarını karşılaştırabilme imkânı sağlamıştır. Verilerin analizi tüm katılımcıların kültürlerarası iletişimin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi konusunda hemfikir olduklarını, ancak kültürlerarası iletişime yönelik etkinlikleri planlama ve derslere dâhil etmede sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Hiçbir katılımcının kültürlerarası iletişim becerisine yönelik özel bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Çalışma sonunda ortaya çıkan bazı görüşlerin, katılımcıların kendi kültürel kodlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, kültürlerarası iletişim becerisi, öğretmenin rolü

Article Info

Received Date: 14.02.2018

Revised Date: 28.02.2018

Accepted Date: 13.03.2018

* This paper is based on Gizem Köşker's PhD thesis titled "Intercultural Communication in Foreign Language Teaching: Analysis of the Opinions of Teachers through the Examples of France and Turkey" ("Communication Interculturelle dans l'enseignement de Langue Etrangère: Analyse des Opinions des Enseignants à travers les Exemples de la France et de la Turquie"), supervised by Gülnihal Gülmez. The thesis was funded by TÜBİTAK within the scope of 2214 International Research Fellowship Program for PhD Students.

** Correspondence: Arş. Gör. Dr. Gizem KÖŞKER, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi B Blok No: 37, Tepebaşı/Eskişehir, Türkiye, e-mail:gizemkosker@anadolu.edu.tr, ORCID ID:https://orcid.org/0000-0002-0115-9756

*** Anadolu University, e-mail:gulmez@anadolu.edu.tr, ORCID ID:https://orcid.org/0000-0002-9316-9301

Introduction

The existence of cultural and ethnic diversity dates back to ancient societies in history. Nevertheless, with the effect of globalization, in the era when the capital is rapidly circulating in the economic platform and information transfer is accelerating day by day via communication technologies, interpersonal and international communication has become a necessity to keep up with the modern world, and even with everyday life.

Interpersonal and international communication occurs especially in linguistic and cultural dimensions (De Carlo, 1998). During communication, people belonging to different languages and cultures interact not only with each other but also with their language and culture at the same time. In communication, establishing a correct and effective relationship with the other side is made possible primarily by having an open view towards differences. Cultural codes play a decisive role in shaping a person's values, norms, beliefs and worldview; in other words, their life style. These codes, verbally or non-verbally, come into play spontaneously during communication and affect people's perception, comprehension and interpretation processes. This is why language, the main culture bearer and transmitter in verbal communication, is closely related to culture.

The key to proper and effective communication is developing a positive and unbiased perspective towards all differences by avoiding labelling the individuals belonging to different languages and cultures as "the other". At this point, the aim of intercultural communication is to protect the language and cultural diversity through the sense of "otherness" (altérité), by promoting the development of the sense of identity and self-awareness in the individual.

Diversity is defined as "cultural differences in values, beliefs, and behaviors learned and shared by groups of interacting people defined by nationality, ethnicity, gender, age, physical characteristics, sexual orientation, economic status, education, profession, religion, organizational affiliation, and any other grouping that generates identifiable patterns" (Bennett, 2004). In this context, education has an undeniable importance in acquiring intercultural communication skills, which are based on developing universal and human values.

The School's Role in Values Development

The school is "the place where different values and norms are brought together, and where the worldviews and attitude towards the other are originated and shaped" (Abdallah-Pretceille, 2013). The concepts formed in this educational institution have influence on the individual's thinking, perception and interaction processes through life.

It is inadequate to define the school, which has a unifying and integrative mission in society, only as the place where information is transferred. The school has an important position with its public and private structure. In this institution, where the system of ideas and values is established, the concepts of "identity" and "otherness" begin to be shaped both individually and universally (Abdallah-Pretceille, 2013).

In a multicultural context, contributing to social harmony, this educational institution is also responsible for maintaining unity and integrity while balancing the relationship between students from different cultures (Carpentier and Riard, 2010).

The Teacher's Role in Foreign Language Teaching

Teachers usually have a strategic position in every educational process because of standing at a point in the classroom where they can build a bridge between the similar and the different, between the inside and the outside, and between the far and the near. In this sense, teachers are responsible for taking all variables (differences) into consideration during the educational process (Zarate, 1993).

The professional competence of a teacher who will work in an educational environment targeted at developing intercultural communication skills requires knowledge on not only linguistics, but also social sciences. For this reason, an education on only literature and linguistics may not be sufficient for the teacher. This education should also be supported by non-linguistic disciplines such as sociology, psychology, anthropology, etc. (Windmüller, 2011)

Another responsibility of the teacher is to protect students from a possible culture shock that can result from the cultural differences in the classroom. Under the guidance of the teacher, the students can learn to listen to their peers respectfully and express themselves appropriately on various topics. These positive attitudes can help the students develop an open perspective over time (Collès, 2013). The important thing in the interaction between students is the teacher's responsibility of preventing hurtful or provocative situations on sensitive subjects by maintaining mutual respect within the class or group.

Especially in language classes, the teacher has an important role in removing prejudices and building up tolerance towards cultural differences. The teacher also needs to enable students to see and recognize the background of the language and culture being taught. For this reason, first of all, the teacher is expected to be equipped in the field of intercultural communication. In order to be able to do this, first, the teacher should analyze his or her own language and culture, and then develop a perspective to explore and understand other languages and cultures (Byram, 1992).

On the other hand, in the literature, it is also possible to encounter teachers (especially foreign language teachers) who have prejudices arising from the traditional point of view towards different values. In this case, it is important that teachers make a personal effort and develop an independent and objective approach to have an understanding of the society whose language is being taught (Baumgratz-Gangl, 1993).

Action-Oriented Approach

In the late '90s, action-oriented approach emerged and replaced the communicative method. The primary feature of this approach is the importance it places upon the cultural dimension in foreign language teaching (Puren, 2006).

The approach "*views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.*" (CECR, 2000).

To support this approach Girardet (2011) states, "*the user of the language is considered as a social actor who will act in the major areas of social life (personal, educational, professional, public, etc.). For example, attending a wedding means responding to an invitation, making a gift, getting dressed appropriately, and congratulating the married couple.*" Girardet reminds that these situations sometimes lead to tasks on a linguistic level such as "congratulating a married couple", "phoning to say

thanks for the invitation" or "writing a word to confirm the attendance", and sometimes a task like "finding your place among the tables" on a non-linguistic level.

In this context, there are four kinds of knowledge for general and communicative skills that the intercultural approach will provide in foreign language education (CECR, 2000):

Knowledge (savoir): Declarative knowledge, knowledge from experience (empirical knowledge) and from formal education (academic knowledge). All human communication depends on a shared knowledge of the world.

Existential competence (savoir-être): The sum of the individual characteristics and attitudes like self-image and one's view of others and willingness to engage in social interaction with others.

Skills and know-how (savoir-faire): Although this skill may be facilitated by the acquisition of "forgettable" knowledge, it depends more on the ability to carry out procedures than on declarative knowledge.

Ability to learn (savoir-apprendre): It mobilises existential competence, declarative knowledge and skills, and draws on various types of competence.

In the action-oriented approach, where the learners are regarded as social actors, the pragmatic aspect of the language in foreign language teaching and learning comes out. Accordingly, in communication and social life, the student's interaction with the target language and culture is to be supported with both linguistic (verbal expressions) and non-linguistic (behaviors) dimensions.

Intercultural Communication

Intercultural communication is a field of study that aims to preserve the variety of languages and cultures. For this purpose, it focuses on communication and interaction among individuals and societies from different cultures. The starting point of this field is multicomponent phenomena such as human, society, language and culture; therefore, it encompasses other disciplines like sociology and anthropology.

It is necessary to have some qualities in order to communicate correctly and effectively among people belonging to different cultures. By developing these qualities, intercultural communication skills provide the ability to establish a healthy and effective communication on the intercultural platform.

"The ability to understand the unique aspects of an intercultural interaction, and to generate a behavior that will adapt to this specific situation and allow the given message to be interpreted in the desired way." (Bartel-Radic, 2009).

There are some factors to be taken into account in an intercultural communication (Windmüller, 2011):

- Position and social status of the speakers: relationship style, subject of communication, linguistic choices (rules of politeness, ordinary expressions etc.)
- Interactions or word games under the forms of expressions: expressions, connotations etc. that indicate which group the speaker belongs to in the social context

- Elements that accompany oral communication: gestures, mimics, attitudes, posture, distance between speakers etc.
- Kinesic and proxemic factors: the time and place in which communication takes place.
- Dysfunctions stemming from paralinguistic factors: behaviors.

All these components in a communication are shaped by social factors. Therefore, every society has different referents that bear traces of their members. A linguistic sign may be misunderstood or misinterpreted during communication between people belonging to different cultures, which may lead to disruptions in communication. Intercultural communication skills enable the referents to be made comprehensible by correcting the errors in communication.

Aim of the Study

The purpose of this study is to identify, examine and compare the views of the foreign language teachers from two selected universities in Turkey and France on the teacher's role in building intercultural communication skills in foreign language teaching. In this regard, the questions to be answered are as follows:

1. What is the role of the teacher in building intercultural communication skills in foreign language teaching?
2. What are the similarities and differences between the views of the teachers that participated in the study from different contexts?

The contextual, ethnic and cultural diversity of the teachers sampled from the two different countries enabled us to reach different perspectives on the subject as a result of the data analysis. Therefore, this diversity became effective in reaching some conclusions at the end of the study.

Method

Research Design

This study was designed as a case study to identify, examine and compare the views of the English and French language teachers from two selected universities in France and Turkey on the teacher's role in building intercultural communication skills in foreign language teaching. Because a case study enables to identify one situation or more and describe them in detail. To be able to get satisfying answers from the participants, to properly identify the existing situation, and to describe it in detail, the questions focused on were "what is the existing situation?", "what is happening?", "how?" and "why?" (Cresswell, 2007).

Within this framework, the purpose of this study is not to reach universally valid and generalizable results, but to examine and describe the participants' views qualitatively, regardless of the quantitative dimension. In brief, the participants' personal perspectives on the research questions were the basis of this study (Dumez, 2013).

Instruments

At the first stage, to obtain foreign language teachers' opinions about intercultural communication competence acquisition in foreign language teaching, a questionnaire composing of open-ended questions was distributed to the participants. First part of this questionnaire contained questions asking for personal information such as professional experience, field of study, any education the participant has had in intercultural communication, etc. The second part included the questions focusing on the intercultural communication competence of the participants. The participants were given a week to fill in the questionnaire. The questionnaires were then collected and the data were analysed. Thereafter, with the reference of the notions obtained by the responses of the questionnaires, semi-structured individual interviews were made with the teachers to get their views in detail. The participants were asked some extra questions according to the interviews' context, which is one of the advantages of semi-structured interview technic. These extra questions provided us to achieve more details. We were also able to obtain detailed data from the participants having different ethnic and cultural background related to their experiences and contexts. It also ensured us to compare the opinions of the participants.

Participants

In this study, the data were collected via a questionnaire and face-to-face interviews conducted with twenty foreign language teachers. The features of the participants are given below:

Table 1.

Features of the Teachers Participating in the Study

Participant	Nationality	Branch	Professional experience	Level of education	City	Country	Gender
Ceren	Turkish	French	4 years	master's	Eskişehir	Turkey	female
Hakan	Turkish	French	2 years	master's	Eskişehir	Turkey	male
Onur	Turkish	French	2 years	bachelor's	Eskişehir	Turkey	male
Derya	Turkish	French	4 years	bachelor's	Eskişehir	Turkey	female
Serkan	Turkish	French	1 years	bachelor's	Eskişehir	Turkey	male
Nilay	Turkish	French	4 years	master's	Eskişehir	Turkey	female
Céline	French	French	10 years	master's	Toulouse	France	female
Simon	French	French	3 years	master's	Toulouse	France	male
Cécile	French	French	6 years	doctorate	Toulouse	France	female
Juliette	French	French	30 years	doctorate	Toulouse	France	female
Catherine	French	French	27 years	doctorate	Toulouse	France	female
Rosa	French	French	25 years	bachelor's	Toulouse	France	female
Sophie	French	French	18 years	master's	Toulouse	France	female
Sarah	Canadian	English	2 years	master's	Toulouse	France	female
David	American	English	2 years	master's	Toulouse	France	male
Marion	French	English	16 years	master's	Toulouse	France	female
Audrey	French	English	8 years	doctorate	Toulouse	France	female
Richard	American	English	2 years	master's	Toulouse	France	male
Elsa	German	English	3 years	master's	Toulouse	France	female
Jacques	French	English	10 years	master's	Toulouse	France	male

The first group consists of French language teachers who taught students from different countries at the summer school of Toulouse 2-Jean-Jaurès University Faculty of Foreign Languages, Literatures and

Civilizations, in France. In this group, all the participants who answered the questionnaire and attended the individual semi-structured interviews are French citizens.

The second group is made up of English language teachers at the same university in France. The participants who answered the questionnaire and attended the individual semi-structured interviews in this group are from different nationalities: three of them are French; two of them are American; one of them is Canadian; and one of them is German.

The participants of the third group are the French language teachers at Eskişehir Anadolu University School of Foreign Languages. In this group, all the participants who answered the questionnaire and attended the individual semi-structured interviews are Turkish citizens.

The features of the participants are given in the table below. As it is seen, the data were collected from a total of twenty teachers of Turkish (6), French (10), American (2), Canadian (1) and German (1) origins. Among the participants, the most experienced teacher has worked for thirty years, and the least experienced teacher has worked for one year.

Data Analysis

In this study, the data were analysed by the content analysis method which provides us to analyse data by coding. The concepts were determined by combining the similar data that came out of the analysis, and the themes and sub-themes were formed with these concepts (Yıldırım and Şimşek, 2005).

The flexibility of this method also helped us in data collection process. In the coding process, the data were analysed, were separated into chunks and then notional categories from each part were obtained. The coding was made by the researcher and two field experts separately. Thereafter, these codes were compared and the interpretation of the data was made on the common categories determined. It also enabled us to check the consistency and reliability of the coders (Cresswell, 2007).

After this process was completed, the views of the teachers who participated in the three different contexts were examined in their own context and compared within their own group. At the same time, the similarities and differences were identified by the comparisons made among the groups. Pseudonyms, which were assigned according to sex and nationality of the participants, were used while reporting the findings.

Findings and Comments

As a result of the data analysis, the views on the teacher's role in building intercultural communication skills in foreign language education were combined under four main themes:

1. The teacher's intercultural communication skills
2. The teacher's acquisition of intercultural communication skills
3. The teacher's responsibilities
4. Intercultural education

However, it was found that while sharing similar views on the main themes, the participants sometimes had differing opinions on the sub-themes.

The Teacher's Intercultural Communication Skills

Acknowledging the necessity of intercultural communication skills for foreign language teachers, the participants expressed that the teacher should first internalize basic and universal values in order to acquire this skill. It was concluded that these values are necessary not only for foreign language teachers, but also for all teachers who take the leading role in education; in fact, for all individuals who wish to adapt to the modern world that is shaped by today's conditions.

Avoiding self-centeredness

Within the framework of the teacher's intercultural communication skills, most of the participants expressed that the teacher should primarily have the ability to approach his or her own culture with an objective and critical perspective. In other words, avoiding positive discrimination against the teacher's own ethnic background has turned out to be the first step necessary to develop intercultural communication skills.

(Marion) *“The French are incomprehensible. Generally, they have always been bad at languages. Actually, about language, they have more or less the same perception as the English: Their language is the language of politics. Their language is the global language. Even if this situation is gradually losing its validity, French is still spoken in some countries like Africa. So, they are not very eager to speak a different language because, although it is not right, they have this opinion that they can go everywhere and be understood by speaking French, and that they are not the ones who should adapt, but the others are. It is a shameful thought by the French people on other languages.”*

The quote above belongs to a French teacher who previously gave foreign language courses in England but is now teaching English language in France. He stated that the experience in a different country (especially where his language is taught) enabled him to look at his own culture from outside and to develop a critical perspective. Through this example, the teacher emphasized that he did not discriminate in favor of the target group of students mostly from his own nation (French) and that he was far from looking down on other cultures with an ethnocentric view. It turns out that teachers with such a perspective have the ability to provide their students, as well, with an objective and critical perspective that is not self-centered.

On the other hand, three teachers (two of them are American and one of them is Canadian) who came from different countries to teach English in France and their Turkish colleagues who did teaching internships in France worked in different contexts, so they had the opportunity to make comparisons between the language teaching processes in France and in their own countries.

Attending the study in three different contexts, the participants generally stated that they were against the situation in which teachers show a more positive attitude towards the students from the same nation as they are.

Being objective and impartial towards cultural differences

Although the opinions of the participants about objectivity and impartiality in the classroom are generally similar, there are differences in opinion at some points. Some participants (no comparison

could be made among the groups because there were teachers who had the same view in each group) stated that they never express their personal views about the sensitive subjects like politics, religion and sexual orientation etc. for they worry about not being able to remain totally impartial. They think that when the teacher shares his or her personal views on a sensitive subject, it can cause disputes among students. The quote below is taken from the statements of a French participant who teaches French language:

(Céline) *“When I have to do lessons that include controversial topics, my position is to remain certainly in the background. However, if there are erroneous statements during the discussion, at that point, it is inevitable for me, as a teacher, to step in to say ‘attention, this information is wrong’. Therefore, I correct the information, but not the person.”*

Some of the participants (no comparison could be made among the groups because there were teachers who had the same view in each group) stated that everyone is free to express their opinions. Thus, even if the topics are sensitive, they do not abstain from sharing their own views in the classroom. According to them, the fact that the teacher shares his or her personal views with the class does not mean imposing those views or abusing the students. On the other hand, being a teacher does not mean remaining silent. Teachers, like everyone else, have their own views. If they want to express these views, then it is nothing more than an exchange of ideas in the classroom. The important thing here is to avoid imposing views on the students and to create an environment in which they can freely express their own personal opinions while respecting others in the class. The quote below belongs to a Turkish participant who teaches French language:

(Onur) *“The worst thing that a teacher might do to students is to manipulate them instead of leading the way and telling them to think and speak the way they want. Then there is obviously a problem here.”*

Regarding the freedom of expression in the classroom, there were no overlaps between the views and the groups of the foreign language teachers who participated in the study from three different contexts (French and English language teachers in France, and French language teachers in Turkey). It was observed that each group had participants with different views on this topic.

The data analysis revealed a variety among the participants' views about teachers' sharing their thoughts on sensitive issues, which can be regarded as taboos, in the classroom. The French teachers generally expressed that they avoid sharing their views on sensitive issues in the classroom because they find it inappropriate to do so. For them, salary is a taboo subject that should never be talked about in the class, even in public. While sharing the same opinion on that point, their American colleagues listed the subjects they avoid as politics, religion and sexuality.

Turkish teachers, on the other hand, were observed to support the freedom of expression on every subject. Especially, considering that university students are the target group, it was stated that sharing opinions is useful for learning to discuss by respecting others' views. It was argued that the teacher could join the exchange of ideas between students, as well.

Nevertheless, some of the participants stated that they do not directly express their views on taboo subjects, but convey them indirectly and implicitly via non-verbal communication, so that the students could understand their views on the subject. This approach takes place in the pragmatic dimension of language. As it is known, expressing oneself in various ways is possible via verbal and non-verbal elements in communication, a message transfer between speakers.

Under this theme, the cultural structure of the classes taught by foreign language teachers participating in the study was also seen as an important factor in shaping the attitudes of the teachers towards taboo subjects and sharing their personal views. Apart from exceptional circumstances (students from Cyprus or African countries, occasionally), the Turkish teachers who teach French in classes with a monocultural structure are more comfortable with the familiarity in addressing the students who were raised in the same culture (Turkish culture), and with foreseeing the possible reactions on sensitive issues. In addition, subcultural differences (exemplified by students from different geographical regions) among the students, though seemingly raised in the Turkish culture, were found to enrich the classes by creating diversities at such points as habits and ways of thinking.

Participating in the study from France, the teachers who work with culturally diverse classes expressed that in some cases in the classroom, they encountered approaches that they were not accustomed to. The most noteworthy of them was with one Canadian and two American teachers who taught English in France. The points stated by them are that some of the students raised in the French culture were reluctant to talk about some topics and that they kept the distance between themselves and the teacher. Similarly, these teachers expressed the difficulty they had in understanding the distant behavior between people (between their peers who were at around the same age and at similar levels in terms of profession) in everyday communication, as well.

It was found out that the French teachers who had classes with a great variety of cultures and students from all around the world are aware of the cultural differences among the students, and generally adopt a more distant attitude under the influence of their own cultural codes. These participants stated that they adopt a much more sensitive and conciliatory approach towards the subjects that can cause serious arguments among students from countries that do not have good political relations with each other.

Following the agenda of the target language and culture

As mentioned in the introduction, language and culture are dynamic systems that can evolve, change, and be reshaped with the influence of active interpersonal and international interactions, and technological developments.

Following the agenda of the target language and culture is a theme put forward by the participants in general. During a dialogue with students, a French participant who was teaching his mother tongue used a word (Hélas) that is not used today anymore, and explained that in such a case, he would be treated like he was from the 16th century and he would not be understood at all. By doing this, he emphasized the importance of the everyday use of language. Most of the teachers have agreed that a foreign language teacher needs to be in constant contact with the society whose language and culture he or she is teaching. It has been stated that, by following the agenda of the target language and culture, the teacher gets the opportunity to be informed about the changes and novelties.

The Teacher's Acquisition of Intercultural Communication Skills: Experience Abroad

Learning cultural and sociolinguistic codes on-the-spot

All the Turkish participants and most of the teachers from France who participated in the study accepted the undeniable necessity of having actual experience in the country whose language is taught. According to them, seeing that country and living in there provide a better understanding of the foreign culture. A Turkish teacher who teaches French pointed out that the knowledge received from different

sources or from school is not a healthy way to perceive a foreign culture because it reflects the perspective of the person who has transferred it. The teacher also emphasized that the forms of perception and interpretation might vary from one person to another. For this reason, the majority of the participants have been found to agree that gaining experience in the society whose language is taught is the best way for a teacher to experience and interpret what is there according to his or her own system of values.

There are also some participants who approached this matter in a completely different way:

(Simone) “... teachers whose mother tongue is not the one they teach may as well have the ability to teach the cultural aspect, I think. What is needed here is curiosity and interest for the culture whose language they are teaching.”

The quote above belongs to a French participant who teaches French language. Unlike most of his colleagues, according to him, it is not a must for every language teacher to have experience abroad because it is the teacher’s personal effort and interest that makes it possible to recognize and discover the target culture. The participant believes that if the teacher is really interested in the cultural aspect of language teaching, this can be mastered through personal endeavors. The following quote belongs to a Turkish teacher approaching this view with a different perspective:

(Ceren) “I do not believe that those who have lived in France for a long time but have only interacted with the Turkish there can convey the French culture. For this to happen, they need to interact with French people and the French culture. Direct contact and communication are needed. It also depends a bit on the teacher’s being open-minded.”

This perspective here has led us to the conclusion that the key words are openness to and aptitude for communicating with different cultures. Otherwise, the on-the-spot experience will serve no purpose in terms of acquiring intercultural communication skills. On the other hand, it has been mentioned that the experience will have no benefits if the target language and culture of is not followed. It has been stated that a teacher who has had such experience in another country a long time ago will not be able to carry out the target language and culture transfer in a correct and effective manner if he or she does not update the observations and the knowledge to today’s conditions.

Comparing the received knowledge with the experienced reality

Comparing the received knowledge with the reality and exploring the various aspects of a foreign culture stand out as the other advantages of experience abroad. Some of the participants (no comparison could be made among the groups because there were teachers who had the same view in each group) have stated that on-the-spot experience enables a teacher to directly observe the culture and learn how to live with its codes; therefore, the teacher can get to know the most natural and pure aspects of life there, and can compare the received knowledge with the actual experience. As a result of this, it was suggested that the experience gained in the society whose language is being taught contributes to the development of intercultural communication skills.

Developing awareness towards one’s own identity and culture

The quotes below belong to two French teachers. That the first quote is by the most experienced teacher among the participants points out the importance of this issue:

(Juliette) *“It was the foreigners, not the French, who taught me the issue of interculturality. I have always been guided by listening to the foreigners’ reactions to the French culture.”*

(Jacques) *“... On my return to France, I had learned many things about my country and myself with the effect of the necessity to explain them (to people there).”*

As it is seen, these participants pointed out that they learned how to look at their own culture from outside thanks to those who came from different cultures, and that they developed awareness on some issues that they had not questioned before.

Only the French participants expressed that interaction with foreigners stimulated thinking for a better understanding of themselves by raising awareness. In other words, they understood their own cultural features through the impressions of others.

The Teacher’s Responsibilities

All participants mentioned the duty of the teacher as a mediator between different cultures. The participants presented similar views on the teacher’s responsibility for respecting cultural differences, avoiding guidance in favor of his or her own culture, and developing an open mind to differences. At this point, it was pointed out that the teacher should consider all variables in the classroom, and that he or she should form a bridge between all the different cultures in the classroom, not just the target and source culture.

Raising the sense of “otherness” in students

Another concept that came out of the analysis is raising the sense of “otherness” in students. In the case of intercultural communication skills in foreign language education, trying to raise this awareness is another responsibility of the teacher.

It has been argued that the teacher has a strategic position on enabling every student to adopt a critical perspective by embracing cultural differences, and leading them to an attitude open to understand the other.

Intercultural Education

The data analysis put forward that all the participants are aware of the importance of intercultural communication skills in foreign language teaching. However, the majority of the participants stated that they did not receive a special training on building these skills. One Turkish participant among them had the opportunity to perform activities on building intercultural communication skills in students during the pedagogical internship he attended in France. On the other hand, a French teacher (with the most experience) gave courses on building these skills for a long time at an institution where students from different nationalities came together.

It was found out that although the participants generally agree on the importance of intercultural communication skills in foreign language teaching, they do not know how to combine the practices for building these skills with the language courses in a systematic and effective way. At this point, only one French teacher (teaching French language) underlined the necessity for teachers to have intercultural education. The other participants, although stating that they were unhappy with the current situation, did not mention a specific need for intercultural education for teachers. Besides, it was

emphasized that professional experiences in the country whose language is being taught contribute to the acquisition of intercultural communication skills.

Results and Discussion

At the end of the study, it was found that all of the participants, teaching French and English languages at two selected universities in France and Turkey, and participating in the study from three different contexts, are aware of the place and importance of intercultural communication skills in foreign language teaching; however, they do not have enough knowledge on planning the practices on building these skills and integrating them into courses. It was found that none of the participants received a special training on building intercultural communication skills. Only one French teacher mentioned the need for such training, which might be related to the fact that this teacher gave language courses in classes with a multicultural structure and with students from different countries. It was concluded that other teachers who teach in multicultural classes are more experienced and have a more flexible perspective on cultural differences than French language teachers of Turkish origin who teach in monocultural classes.

On the other hand, it is known that teachers' own cultural codes are effective in forming their attitudes towards cultural differences. From the statements of some of the French teachers who teach foreign language to students from different nations, it was observed that they had difficulty in recognizing cultural features that are far from their own culture but adopted the principle that the teacher should be impartial and objective; thus, they tried to avoid reflecting their personal views in such situations. It was revealed that, for the American and Canadian teachers of English participating in the study from France, there were aspects of the student profile in France that they were not accustomed to. The main issue among them was that the students kept the distance between themselves and the teacher, and that they were not very open to talk about some topics like politics and sexual orientations.

There were differences in opinion about the need for foreign language teachers to have experience in the country whose language they teach. At this point, the participants were found to have differing views. Among the foreign language teachers who participated in the study from three different contexts (French teachers who teach French language in France, English language teachers from different nations in France, and French language teachers of Turkish origin in Turkey), there were no overlaps between their views and contexts. Each group had participants with differing views on this topic, so no comparison could be made among the groups. Some of the teachers perceived this kind of experience as a necessity for the profession because it allows them to compare the knowledge they received from the school or various sources with the reality they personally discovered by living in that society. The others argued that it is not a necessity and that the teacher's characteristics and efforts are what matters. According to them, teachers who try to follow the changes in the culture whose language they teach, and, most importantly, who are open to communication with different cultures can become equipped with the target culture via today's advanced communication and information technologies, and they can transfer intercultural communication skills to students. It was concluded that if teachers adopt a closed attitude and resistance to communication with others and if they are unwilling to observe and understand their surroundings, although they interact with people from different cultures, this experience does not contribute to the development of intercultural communication skills.

Embracing what is different from them, and bearing feelings of tolerance and empathy by raising the sense of "otherness" in students have become the primary duties of teachers in intercultural

communication-oriented foreign language teaching. On the other hand, obviously, the role of the teacher in developing intercultural communication skills is not only forming a bridge between the source and the target cultures, but also creating a positive communication environment among students from different cultures.

In conclusion, embracing and trying to understand differences enable people to adopt an attitude aiming self-knowledge and self-discovery. The awareness gained during this questioning process leads people to respect and try to understand others, and to have tolerance. Such perspective on intercultural communication can help to protect linguistic and cultural diversity. It is necessary to acknowledge the fact that every person has values, norms, beliefs and perspectives shaped by their own cultural codes individually or socially, and that all situations and events that he or she has experienced find meaning and are interpreted spontaneously through the filter of this pre-formed system. The importance of relativity in every subject related to human beings comes into view at this point, as well. The teacher's role as a bridge between differences has an undeniable importance in the development of intercultural communication skills. For this reason, it is the teacher who should acquire these skills in the first place. If the teacher is responsible for teaching a foreign language and culture, then it is obvious that he or she should be competent at intercultural communication skills and at building these skills in students.

References

- Abdallah-Preteuille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. 4^{ème} édition. Paris: Puf.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Bennett, J.M. et Bennett, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic diversity. Dans Landis D., Bennett J.M. et Bennett M.J. (Eds). *Handbook of Intercultural Training* (147-165). 3^{ème} édition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Byram M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. LAL, Crédif. Hatier/ Didier.Paris.
- Carpentier C., Riard E.H. (2010). *Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles*. L'Harmattan. Paris.
- Conseil de l'Europe. (2000). CECR. *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Collès, L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Presses Universitaires de Louvain.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. 2nd edition*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*. Paris : Clé International.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative – Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. In Conférence. Actes du XII^{ème} colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo. Brasil : Aliança Francesa São Paulo. Retrieved from http://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Authors

Gizem Köşker is a PhD at the Department of French Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University. Her research interests are intercultural communication French literature and FL teaching.

Gülnehal Gülmez is a Professor at the Department of French Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University. Her research interests center on linguistics, discourse analysis and FL teaching.

Contact

Arş. Gör. Dr. Gizem KÖŞKER, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi B Blok No: 37, Tepebaşı/Eskişehir, Türkiye
e-mail:gizemkosker@anadolu.edu.tr

Prof. dr. Gülnehal GÜLMEZ, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi B Blok No: 31, Tepebaşı/Eskişehir, Türkiye
e-mail:ggulmez@anadolu.edu.tr

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi*

Investigation of Texts and Images in Life Science Textbooks in Terms of Values

Talip Öztürk**

Zeynep Sude Özkan***

To cite this article/Atf için:

Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m

Öz. Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan özel bir yayınevine ait ilkököl 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve resimlerin değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden analitik araştırma deseninde gerçekleştirilmiş ve veriler ders kitabından oluşan dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi esas alınmıştır. Bu kapsamda, Türk Millî Eğitimi'nin değerlere yaptığı tanımlardan hareketle bir "Değer İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 20 değerlerin ders kitaplarındaki durumu, hazırlanan formdan hareketle incelenmiştir. Metinlerde yer alan değer içerikli ifadeler belirlenmiştir. Görsel ifadelerden değer eğitimi amacı taşıyanlar tespit edilmiştir. Metin ve resimlerden elde edilen bu veriler kodlanıp sınıflandırılmıştır. Analiz işlemi NVivo 10 programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, incelenen ders kitabında en çok yer alan değer "Sevgi" ve en az yer alan değer ise "Misafirperverlik" olduğu görülmüştür. Hayat Bilgisi dersi kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde öğrencilerin "sabır", "bilimsellik", "doğa sevgisi", "estetik" ve "misafirperverlik" gibi az yer bulan değerlere daha çok önem verilerek düzenleme yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, Hayat Bilgisi dersi, ders kitapları, analitik araştırma deseni.

Abstract. In this research, it was aimed to examine of primary school 3rd grade Life Science textbooks' texts and visuals of a private publishing firm, which was used in 2016-2017 education year, in terms of value education. Qualitative research methods in the research were carried out in the analytical research design and the data were collected through the documents consisting of the textbooks. In the analysis of the data, content analysis method was taken as basis. A "Value Inspection Form" was prepared by the researcher in accordance with the definitions of Turkish National Education. The situation of the 20 values in textbooks which are aimed to be given to the students in the 3rd grade life science curriculum was investigated by using the prepared "Value Assesment Form". First, the value expressions in the texts are determined. Then, those carrying the aim of value education from visual expressions have been identified. These data was obtained from text and pictures then coded and classified. The analysis process was done by using NVivo 10 software program. According to the results of the study, it was seen that the most value in the textbook was "Love" and the least value was "Hospitality". In the texts and images of the Life Science lesson books, it is necessary to make arrangements with more emphasis on the values that students find little such as "patience", "scientificness", "love of nature", "aesthetics" and "hospitality".

Keywords: Value education, life sciences lesson, textbooks, analytical research design.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.07.2017

Düzeltilme Tarihi: 21.02.2018

Kabul Tarihi: 18.03.2018

* Bu çalışma Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan "Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Ordu/Türkiye'de gerçekleştirilen "IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Doç. Dr. Talip Öztürk, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ordu, Türkiye, e-mail: talipozturk@odu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3543-0468>

*** Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, e-mail: zeynepsudeozkan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4146-1239>

Giriş

Değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanır (TDK, 2017). Akbaş’a (2008:10) göre değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini, kısacası nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir.

Bireyler, değerleri “gelişimlerinin erken dönemlerinde” toplumun en küçük yapı taşı olan ailede kazanmaya başlamaktadır (Baloğlu ve Balgamiş, 2005). Topses ve diğerlerine (2001:16) göre ise, büyümekte ve gelişmekte olan çocuğa, aileden sonraki toplumsal hayatın ilk basamağı olan okulda değerler eğitimi öncelikli olarak Hayat Bilgisi dersi ve kitapları aracılığı ile verilmektedir. Hayat Bilgisi dersi, toplumsal yaşamın çeşitli kurallarını, değerlerini ders kitaplarında bulunan metinler aracılığı ile bireylere aktarır ve çocukların topluma etken şekilde uyum sağlamasını amaçlar.

Sahip olunan evrensel ve ulusal değerlerin eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarılmasında etkisi oldukça büyüktür. Ülkemizde öğretim programlarında 2004 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] tarafından kapsamlı bir değişiklik yapılmış, bundan Hayat Bilgisi dersi de önemli ölçüde etkilenmiştir. Değerlerin eğitiminde ilkökul Hayat Bilgisi dersinin önemli bir misyonu olduğu ve bireyin toplumsallaşma sürecine katkıda bulunan temel derslerden biri olarak kabul edildiği söylenebilir.

Hayat Bilgisi ders kitapları çocuğun dünyaya açılan ilk penceresidir. Hayat Bilgisi, bu pencere ile yaşamın diğer boyutlarına açılım gösteren bir alandır. Hayat Bilgisi ders kitapları; öğretip bilgilendirirken, birey yeterliliklerini, beklenti ve özelemlerini uygulama imkânı sunan araçlardır. Hayat Bilgisi ders kitaplarının yetiştirmeyi amaçladığı bireyin özellikleri: bilinçli üretici ve tüketici, toplumsallaşmış birey, bilimsel düşüncenin önemini kavramış bireydir (Topses vd., 2001:2).

Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmenin önemini ifade edildiği çalışmaların (Zayımoğlu Öztürk ve Coşkun, 2015) yanı sıra, öğretim programlarında öğrenme-öğretme sürecinde verilecek becerilerin yanı sıra, öğrencilere kazandırılacak değerler belirtilmektedir (MEB, 2004; 2009; 2015; 2017). Adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, hoşgörü, merhamet, misafirperverlik, özgüven, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımlaşma değerleri öğretim programında yer almıştır (Güven, 2010: 1; MEB, 2015: 2). Öğretim programında yerini bulan bu değerlerin ders kitaplarına da yansımaları şüphesiz önemli bir durumdur.

Ders kitaplarında değerler metin ve görseller aracılığı ile sunulmaktadır. Ders kitaplarında metin ve resimler arasında özellikle bir denge olması gerektiği ifade edilebilir. Resimler de tıpkı metinler gibi bir ifadeye sahiptir. Ders kitaplarındaki görseller, resimde geçenlerin ötesinde metnin ana yapısı ile örtüşen bir özellik gösterir ve öğrencilere sunulan içeriğin zenginleşmesini sağlar (Kara, 2012: 230).

Hayat Bilgisi ders kitaplarının içeriğinin değerler eğitimi yaklaşımlarına uygun hazırlanma durumunu bu kitapları inceleyerek tespit etmek mümkündür. Ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Literatür taraması yapıldığında, Hayat Bilgisi çalışma kitaplarındaki temel evrensel değerlerin incelendiği çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Aral, 2008; Belet ve Deveci, 2008; Candan ve Ergen, 2014; Karagöz, 2009; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fallahi ve Nya, 2011; Güzel, 2013; Kırmızı, 2014; Kuş, Merey ve Karatekin, 2013; Yaşaroğlu, 2013).

Ersoy ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırma ile, ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki değerler eğitimine yönelik etkinlikleri, değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmiş ve ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler eğitimine

yönelik etkinliklerde telkin ve değer analizine yer verildiği, ahlaki muhakeme, gözlem/model alma yoluyla öğrenme ve değer açıklama yaklaşımına ise yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine, Gülersoy (2013) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları örnek bir inceleme yoluyla fiziksel, eğitsel, görsel ve dil-anlatım özellikleri açısından incelenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesini konu alan çalışmalar bulunmakta olup, daha önce yapılan çalışmalara benzer diğer derslerle ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir (Belet ve Deveci, 2008). Belet ve Deveci (2008), ulusal değerler, sorumluluk, özdenetim, çalışkanlık, hoşgörü, merhamet, nezaket, onurlu olma, tutarlılık, dürüstlük temaları olmak üzere on tema belirleyerek Türkçe ders kitaplarını değerler bakımından incelemiş ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çoğunda değerlerin yer aldığını belirlemişlerdir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bir başka çalışmada ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında metin örgütleyicilerinin, metindeki üst düzey yapıların, metin içerisindeki soruların, görsel öğeler ve sayfa tasarımının genellikle etkili kullanılmadığı tespit edilmiştir (Şahin, 2012).

Benzer şekilde, literatürde öğretim programlarında değerler eğitiminin yeri, kazanımlarda değerlere yer verilme durumunu içeren çalışmalar mevcut olsa da; bu çalışma değerlerin doğrudan, öğrencilere en yakın araç olan ders kitaplarındaki metin ve görsellerle incelenmesini esas alması bakımından önem arz etmektedir. Bu gibi hususlar açısından araştırmanın konusunda bir ilk olması ve bir örnek çalışma oluşturması bakımından alan yazına faydalı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değerleri incelemek, bu değerlerin dağılımlarını ve oranları tespit etmek, değerler açısından daha işlevsel kitapların hazırlanmasına katkıda bulunabilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve resimlerde değerlere yer verilme durumu nedir?” olarak belirlenmiştir. Böyle bir çalışmanın, literatürde tespit edilen ve ihtiyaç duyulan boşluğu doldurması da hedeflenmiştir.

Yöntem

Desen

Bu çalışma, kuramsal analitik araştırma olarak desenlenmiştir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma desendir. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada çözümleyici analize ulaşmak için nitel araştırmaya uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217-219). Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan materyallere doküman adı verilir. Bu dokümanların başında kitaplar, makaleler, istatistikler, tezler, resimler gelir (Baloğlu, 2009: 85; Balcı, 2013: 217). Dolayısıyla doküman incelemesinin bu çalışmanın doğasına uygun yöntem olduğu ifade edilebilir.

Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Veri kaynaklarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan özel bir yayınevine ait 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. İncelenen kitap üç farklı fasikül olarak basıldığından inceleme üçü üzerinden ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. MEB bu yayınevini 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulacak ders kitabı olarak belirlemiştir. Ayrıca bu kitaplar, araştırmacıların

görev yaptığı bölgede ilkokullarda ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple, bu kitapların incelenmesi daha uygun bulunmuştur.

Araştırmanın verilerini özel bir yayınevine ait 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsel ifadeler oluşturmaktadır. Bu değerleri tespit etmek için, Türk Millî Eğitiminin değerlere yaptığı tanımlardan hareketle Değer İnceleme Formu (Ek-1) hazırlanmıştır. MEB 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 20 değerın ders kitaplarındaki durumu, hazırlanan formdan hareketle incelenmiştir. Metinlerde yer alan değer içerikli ifadeler belirlenmiştir. Görsel ifadelerden değer eğitimi amacı taşıyanlar tespit edilmiştir. Metinlerde ve resimlerde hangi değerın hangi oranda yer aldığı incelenmiştir. Bulgularda en çok ve en az yer verilmiş olan değerler sırayla belirlenmiştir.

Araştırmada yapılan kodlamaların güvenilirlik çalışması için, ders kitaplarında belirlenen metin ve resimler her iki araştırmacılar tarafından hazırlanan formu kullanarak ayrı ayrı incelenmiştir. Her araştırmacı kendi incelediği metin veya resmin verilerini oluşturulan forma girmiş, sonrasında ise verilerin doğruluğu diğer bir araştırmacı tarafından tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Geçerlik açısından ise yapılan analizler, yazarlardan farklı bir araştırmacıya kontrol ettirilmiş ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu çalışmada verilerin çözümünde içerik analizi yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşımda amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi ile veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu doğrultuda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen 20 değer esas alınarak çalışmanın çerçevesi oluşturulmuştur. Adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, hoşgörü, merhamet, misafirperverlik, özgüven, paylaşma, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımlaşma değerleri çerçeveyi oluşturmaktadır.

İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulu'nun internet sitesinden pdf formatında indirilmiştir. Hayat Bilgisi ders kitapları NVivo 10 programına aktarılmıştır. Programda 20 değeri ifade eden kodlar oluşturulmuştur. Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunan metin ve görseller belirlenen kodlara göre incelenmiştir. Cümleler kodlara yerleştirilirken değer inceleme formu temel alınmıştır. Oluşturulan kodlar, değer inceleme formu, kodlara atılan cümleler 3 ayrı uzman tarafından incelenmiştir. Kişisel yanlılığın oluşmaması için aynı işlem için üç farklı uzmanın görüşü alınmıştır. Böylece yapılan bu nitel çalışmada araştırmacının kişisel özelliklerinin, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini olumsuz yönde etkilemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Bir değeri içeren önce yazılı ifadeler kodlanmış, daha sonra görsel ifadeler için de kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Yazılı veya görsel ifadeler bu şekilde kodlara atılarak, değerlerin frekansının ve yüzdesinin elde edilmesi sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler aktarılmış ve bu verilerin yorumları yapılmıştır. İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değerlerin frekanslarına ve yüzdelere ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değerlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değerler	f	%	Yazılı ifade	Görsel ifade
Sevgi	95	13,5	28	67
Hoşgörü	93	13,2	23	70
Saygı	92	13,1	14	78
Sorumluluk	60	8,5	18	29
Çalışkanlık	47	6,7	18	42
Vatanseverlik	44	6,2	18	26
Özgüven	38	5,4	14	24
Paylaşma	30	4,2	13	17
Yardımlaşma	29	4,1	10	19
Doğruluk	24	3,4	4	20
Adalet	23	3,2	5	18
Dürüstlük	22	3,1	3	19
Dayanışma	21	3	7	14
Güven	19	2,7	8	11
Merhamet	17	2,4	8	9
Sabır	16	2,2	9	7
Bilimsellik	12	1,7	1	11
Doğa sevgisi	7	1	1	6
Estetik	6	0,8	1	5
Misafirperverlik	5	0,7	1	4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerdeki değerlerin frekanslarına ilişkin elde edilen bulgulara göre en çok yer verilen değer, 95 kez tekrar eden “sevgi” (%13,5) olduğu görülmüştür. “Sevgi” değerinden sonra en çok bulunan “hoşgörü” değeri, 93 (% 13,2) yerde görüldüğü tespit edilmiştir. En çok vurgulanan üçüncü değer ise 92 kez tekrar eden “saygı” (%13,1) olmuştur.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre kitaplarda en az vurgulanan değer “misafirperverlik” değeridir ve yazılı ifade ile görsellerde sadece 5 (%0,7) kez yer almaktadır. “Estetik” değeri 6 (%0,8) ve “doğa sevgisi” değeri ise 7 (%1) farklı yerde görülmüştür.

Estetik değerinin en az yer alan değerlerden olmasının sebebi olarak, bu değer 3. sınıf öğretim programına sonradan dâhil edilmiş olması düşünülebilir. 2009 öğretim programında bu değer yer almazken, 2015 öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2009; 2015).

Doğa sevgisi değeri 2015 öğretim programında ayrı bir değer olarak alınırken, 2009 öğretim programında sevgi değeri içerisinde alınmıştır (MEB, 2009; 2015). Spesifik bir değere dönüştüğü için, doğa sevgisi değeri için böyle bir sonuç çıktığı düşünülmektedir.

Tablo 1’de belirtilen her bir değere ilişkin analizler aşağıda sırayla verilmiştir.

Sevgi

Tablo 1’deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında sevgi değeri ile ilgili olarak 28 yazılı ifade, 67 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında sevgi değerinin, 95 (%13,5) kez yer aldığı görülmüştür. Bu değer, incelenen ders kitabında en çok yer alan değerdir.

HBDK1’de (s.129) sevgi değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Çok severiz biz okulu,

Kitabımız bilgi dolu.

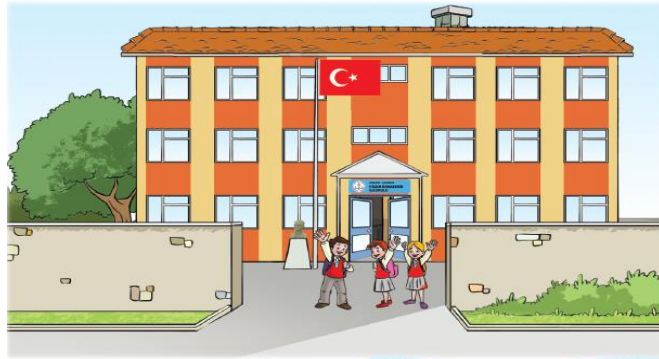
Okur, yazar her Türk oğlu,

Yükselmenin budur yolu.” Hasan Âli Yücel’in “Okul Türküsü” şiirinde sevgi değeri, okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma kapsamında ele alınmış ve bu şekilde sevgi değerine değinildiği görülmüştür. Yükselmenin yolunun okulu ve okumayı sevmekten geçtiğine yer verilmiştir.

HBDK1’de (s.131) sevgi değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: *“O, bizim için hem anne hem baba hem de arkadaşır. Bilgilidir, çalışkandır. Bizi anlar, sever, korur. Onun adı öğretmendir. Öğretmenimizi çok severiz.”* Sevgi duygusunu temel alarak iyi ilişkiler geliştirmeyi ve başkalarını sevmeyi kapsayan sevgi değerine bu ifadeyle yer verildiği görülmüştür.

HBDK3’de (s.140) sevgi değerine yer veren bir diğer ifade şudur: *“Annemiz, bizim en değerli varlığımızdır. Onsuz yaşamamızın tadı olmaz. Çünkü o bizi herkesten çok sever. Sıkıntılı, üzüntülü zamanlarımızda bizi öper, okşar.”* Bu ifadeyle sevgi değeri, ailesini ve akrabalarını sevmeye kapsamında ele alınarak yer verildiği görülmüştür. Anne sevgisi üzerinden sevgi değerine değinilmiştir.

HBDK1’de (s.129) sevgi değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 1. Sevgi değeri

Bu görsel ifadeyle okula duyulan sevgi resmedilmiştir. Okula neşe içinde giden çocuklar görülmektedir. Okul sevgisi üzerinden sevgi değerine değinilmiştir.

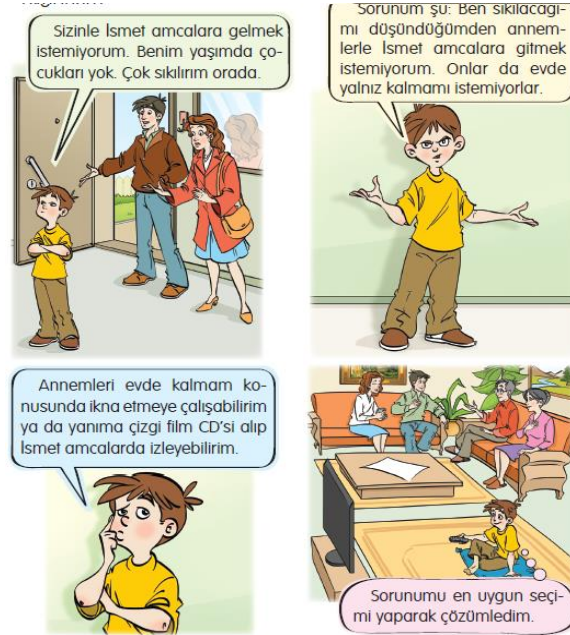
Hoşgörü

Tablo 1'deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında hoşgörü değeri ile ilgili olarak 23 yazılı ifade, 70 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında hoşgörü değerinin, 93 (13,2) kez yer aldığı görülmüştür. Bu değer, incelenen ders kitabında en çok yer alan değerdir.

HBDK1'de (s.41) hoşgörü değeri ile ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır: “Yaya geçidinin dışında bir yolu kullanmaması için ailesi Buğra'yı sıkı sıkı tembihlemişti. İlerideki üst geçit biraz uzaktı. Oraya kadar yürüdüğünde de okula çok geç kalacaktı. “En iyisi şoförle konuşmak.” dedi. Aslında bu duruma çok sinirlenmişti. “Sakin olmalıyım.” dedi kendi kendine. “Bakar mısınız lütfen? Otomobilinizi park ettiğiniz yer karşıya geçmemi engelliyor.” diye aracın şoförüne seslendi.” MEB'in (2009) hoşgörü değeri tanımı, duygularını uygun bir dille ifade etmeyi de kapsamaktadır. Yukarıdaki ifadede sınırlı olmasına rağmen kendisini uygun dille ifade eden kişiden söz edilmiştir. Hoşgörü değeri, duygularını uygun dille ifade açısından ele alınmış ve bu değere değinilmiştir.

HBDK2'de (s.51) hoşgörü değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “Pazarcı: — Eğer adresini bilseydin seni evine götürebilirdim. Fakat şu durumda bir şey yapamam. En iyisi seni karakola götürüyüm, dedi.” MEB'in (2009) hoşgörü değeri tanımı, sorunlara farklı çözümler önermeyi kapsamaktadır. Metinde pazarda kaybolan çocuğa rastlayan pazarcının çocuğun sorununa çözüm bulamayınca, soruna yeni çözüm ürettiği görülmüştür. Bu durumda hoşgörü değerine, sorunlara farklı çözümler üretme açısından değinildiği görülmüştür.

HBDK2 (s.68)'de hoşgörü değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 2. Hoşgörü değeri

Bu görselde anne ve babasının götürmek istediği yere gitmek istemeyen ama onları da kırmak istemeyen bir çocuk resmedilmiştir. Görsel ifadeden anlaşıldığı üzere soruna farklı bir çözüm getirerek hem kendisi hem de anne ve babası mutlu olmuşlardır. Sorunlara farklı çözümler önermeyi içeren bu görsel ifadede hoşgörü değerinin varlığı görülmektedir.

HBDK2’de (s.80) sorumluluk değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “İrem, öğretmenlerinin bu sözlerinden jimnastiğe, öncesine göre daha fazla zaman ayırması gerektiğini anladı. Bu arada derslerini de ihmal etmemeliydi. Bunun için bir plan yaptı. Derste öğretmenini iyi dinler ve ödevlerini zamanında yaparsa derslerinden geri kalmazdı. Televizyona daha az zaman ayırabilirim, diye düşündü.” Bu ifadede derslerin, spor etkinliklerinin ve televizyon gibi dinlenme etkinliklerinin sorumluluk bilinci ile davranılarak planlanmasından söz edilmiştir. Bu şekilde sorumluluk değerine yer verildiği görülmüştür.

HBDK2’de (s.51) sorumluluk değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 4. Sorumluluk değeri

Bu görsel ifadede pazarda kaybolan çocuğun artık daha fazla sorumluluk sahibi davranmaya karar verip adresini kaydettiği görülmektedir. Kişinin kendi yetki alanına giren bir olayın sonuçlarını üstlenmesi ile sorumluluk değerine yer verildiği görülmüştür.

Çalışkanlık

Tablo 1’deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında çalışkanlık değeri ile ilgili olarak 18 yazılı ifade, 29 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında çalışkanlık değerinin, 47 (%6,7) kez farklı şekillerde yer aldığı görülmüştür.

HBDK2’de (s.58) çalışkanlık değeri ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “Bin sekiz yüz yirmi iki yılında yoksul bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiş Louis Pasteur (Luiz Pastör). Düzenli ve çalışkan bir çocukmuş. Özellikle resme ilgisi büyükmüş. Hayatındaki tüm zorluklara rağmen tüm yaşamı başarılarla doluymuş. Özellikle hekimlik alanında birçok buluşa imza atmış. En önemli buluşu ise kuduz aşısıymış.” Hem bilimsellik hem çalışkanlık değerini içeren bu ifadede Pasteur’ün düzenli ve çalışkan olduğunun belirtilmesi, zorluklara rağmen çaba göstermesi çalışkanlık değerini içerdiğini göstermektedir.

HBDK2’de (s.81) çalışkanlık değeri ile ilgili olarak: “Sonunda yarışma günü gelmişti. İrem çalışmasının ve gayretinin karşılığını almış, yarışmada istediği dereceyi elde etmişti. Arkadaşları da onu desteklemeye gelmişlerdi. Derslerindeki başarısını koruyup sporda da başarılı olmasını tebrik etmişlerdi.” ifadesi yer almaktadır. Metinde İrem isimli çocuğun çalışma ve gayretine vurgu yapılmış, görevine bağlı olarak derslerindeki başarısını sürdürüp, aynı zamanda sporda da çaba içinde olmasıyla çalışkanlık değeri bulgusuna rastlanmıştır.

HBDK3’de (s.81) çalışkanlık değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 5. Çalışkanlık değeri

Bu görselde jimnastik dalında başarılı olmak için büyük gayret gösterip başarılı olan bir çocuk resmedilmiştir. Çaba içinde olarak hem derslerine hem jimnastiğe planlı vakit ayırmıştır. Bu gayretli çalışma sonucunda elde ettiği kupa ile birlikte resmedilmiş bir görsele yer verilmiştir.

Vatanseverlik

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında vatanseverlik değeri ile ilgili olarak 18 yazılı ifade, 26 görsel ifade bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında vatanseverlik değerinin 44 (%6,2) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK2’de (s.94) vatanseverlik değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “*Yurdumuz büyük bir ev, bölgeler de bu evin odaları gibi. Nasıl ki evimizin bir bölümü olmadan evimizi düşünemiyorsak yurdumuzu da bu bölgeler olmadan düşünemeyiz. Ülkemiz de evimiz gibi bölgeleriyle bir bütündür.*” Türkiye’imizin bir bütün olduğunun farkında olma kapsamına giren bu ifade ile vatanseverlik değerine yer verildiği görülmüştür.

HBDK2’de (s.135) vatanseverlik değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Vatanını sevenler,

Korumalı milleti.

Ocakları söndüren,

İçki, kumar illeti.” İsmail Hakkı Talas’ın “Yeşil” şiirinde, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme kapsamında vatanseverlik değerine değinildiği görülmüştür.

HBDK3’de (s.111) vatanseverlik değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “*Hür ve bağımsız her ülkenin kendine ait bir bayrağı vardır. Bayrağımız kendine özgü rengi ve sembolleriyle bağımsızlığımızın simgesidir.*” Türk Bayrağı’na ve İstiklâl Marşı’na saygı gösterme kapsamına giren bu ifadenin, vatanseverlik değerini içerdiği görülmüştür.

HBDK2’de (s.96) vatanseverlik değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 6. Vatanseverlik değeri

Bu görsel ifadede bir Türk askerinin duygu ve düşüncelerini dile getirmesi resmedilmiştir. Ülkemizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirlemeyi, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyi içermesiyle vatanseverlik değerine yer verildiği görülmüştür.

Özgüven

Tablo 1'deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında özgüven değeri ile ilgili olarak 14 yazılı ifade, 24 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında özgüven değerinin, 38 (%5,4) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK1'de (s.41) özgüven değeri şu ifadede yer almaktadır: *“Şoför hiç duymamış gibi davrandı. “Yaptığınız hiç doğru değil.” diye devam etti Buğra. Ama adamın aracı çekmeye de cevap vermeye de pek niyeti yoktu. Bu arada Buğra yaklaşmakta olan trafik polisini gördü. Hemen yanına koşarak durumu anlattı. Polis, aracın şoförüne trafik cezası yazdı. Bu sırada şoför de yaptığı yanlışını anlamıştı.”* Bu ifadede özgüven değerinin birçok boyutuna değinildiği görülmüştür. MEB'in (2009) özgüven değeri içeriğinde şunları da kapsamaktadır: Etkili “hayır” deme, haksızlığa uğradığında bunu sorgulama, gerektiğinde büyüklerinden yardım alma, hatalardan ders çıkarma. Bu kapsamda metindeki ifadede çocuk, şoförün yanlışına karşı, etkili şekilde hayır diyerek şoförü uyarmıştır. Haksızlığa karşı sorgulamada bulunmuştur. Uyarısı işe yaramayan çocuk, büyüklerinden yardım almış, polise durumu anlatmıştır. Polisin yanına gelmesi ve ceza vermesi ile şoför yaptığı hatadan ders çıkarmıştır.

HBDK2'de (s.51) özgüven değeri şu ifadede yer almaktadır: *“Didem eve gelir gelmez evlerinin adresini ve telefon numaralarını öğrendi. Bundan sonra daha dikkatli olacağına da söz verdi.”* Bu ifadedeki çocuğun, kaybolduğunda ev adresini ve telefonunu bilmediği için evini bulmasının zorlaşmasından söz edilmektedir. Hatalarından ders çıkararak adres ve telefon numarasını ezberlemesi ve daha dikkatli olması ile özgüven değerine değinildiği görülmüştür.

HBDK2'de (s.69) özgüven değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 7. Özgüven değeri

Bu görsel ifadede, aynı odayı paylaşan iki kardeşin gece saatlerinde birisinin ders çalışıp diğerinin uyumaya çalıştığı resmedilmiştir. Uyumak isteyen kardeşin ışıktan rahatsız olduğu ve bunu ifade ettiği görülmektedir. Etkili “hayır” deme, haksızlığa uğradığında bunu sorgulama durumlarını içeren bu görselde özgüven değerine yer verildiği görülmüştür.

Paylaşma

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında paylaşma değeri ile ilgili olarak 13 yazılı ifade, 17 görsel ifade bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında paylaşma değerinin 30 (%4,2) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK1’de (s.28) paylaşma değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “Okulum sadece yeni bilgiler öğrendiğim bir yer değil. Arkadaşlarımla bir araya gelip çalıştığım, eğlendiğim; sevincimi, üzüntümü bazen de kızgınlıklarımı paylaştığım yer.” Bu ifadelerde okul arkadaşları arasındaki paylaşma değerinin varlığından söz edilmiştir. Okulun; sevinç, üzüntü, kızgınlık gibi duyguların paylaşma yeri olduğuna değinilerek bu değere yer verilmiştir.

HBDK2’de (s.72) paylaşma değeri ile ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır: ‘Anne: “İşime geri döneceğim için çok heyecanlı ve mutluyum.” Baba: “Biz de senin adına çok mutlu olduk. Senin çalışmadığın dönemde farkında olmadan evdeki işlerin büyük bir kısmını senin üstüne yıkmışız. İşe başlayacak olman ailedeki görev dağılımını da gözden geçirmemiz gerektiğini bize gösterdi. Beste: “Babacığım bence de yapılması gereken işleri paylaşırsak hepimizin işi daha kolay olur.” Bu ifadede evin fertlerinin görev paylaşımı yapmasının işleri kolaylaştırıcı etkisine değinilerek paylaşma değerine yer verildiği görülmüştür.

HBDK1’de (s.36) paylaşma değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:

**Görsel 8.** Paylaşma değeri

Bu görsel ifadede bir çocuğun ablası ile dersleriyle ilgili derdini paylaşması resmedilmiştir. Ablası, neye canını sıktığını sormuş, derdini kendisi ile paylaşmasını istemiştir. Bu görsel ifadede paylaşma değerinin yer aldığı görülmüştür.

Yardımlaşma

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında yardımlaşma değeri ile ilgili olarak 10 yazılı ifade, 19 görsel ifade bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında yardımlaşma değerinin 29 (%4,1) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK2’de (s.67) yardımlaşma değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “Gerçekten de sakinliği ve saygıyı elden bırakmayan annesi ve arkadaşları, Elif’in küçük kardeşleri için bir kreş ayarlayacaklarını, kreş ücretini ve Elif’in okul masraflarını karşılayacaklarını söylediler.” Bu ifadede yardıma muhtaç çocuklara yardım eden insanlar üzerinden yardımlaşma değerine yer verildiği görülmüştür.

HBDK2’de (s.86) yardımlaşma değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “Kızılay kulübünde toplanan yardım malzemelerini ne yapacaklarını düşünen Alperen ve arkadaşlarına kardeş okul fikrini okul müdürleri vermişti. Okul müdürü kardeş okul seçtikleri köy okulunu aradı. İhtiyaçlarının neler olduğunu öğrendi. Alperen ve arkadaşlarının topladıkları yardım malzemelerinin düzenlenmesi ve ilgili yere gönderilmesinde öğrencilerine liderlik yaptı. Belki tüm okulun değil ama bir grup öğrencinin bile ihtiyacını karşılayabildikleri için herkes çok mutluydu.” Bu ifadede bir okul kulübünün yardıma muhtaç öğrencilere yaptığı yardım üzerinden yardımlaşma değerine yer verildiği görülmüştür.

HBDK2’de (s.86) yardımlaşma değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 9. Yardımlaşma değeri

Bu görsel ifadede yardıma muhtaç öğrencilere yardım paketi hazırlığı yapan Kızılay kulübü öğrencileri ve okul müdürü yer almaktadır. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarına yardım etme kapsamında yardımlaşma değerine yer verildiği görülmüştür.

Doğruluk

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında doğruluk değeri ile ilgili olarak 4 yazılı ifade, 20 resim bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında doğruluk değerinin 24 (%3,4) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK2’de (s.55) doğruluk değerine yer veren şu ifade vardır: “Ben de sizin gibi bir çocuğum, aynı yaştayız, ben de oynamayı sizler gibi seviyorum. Gözlerim çekik olmasa, boyum sizden uzun olsa da ne fark eder ki.” MEB’in doğruluk değeri kapsamındaki, etik davranışların farkında olma ve önyargısız davranma tanımını karşılayan bu ifadede; ırkın, fiziksel özelliklerin farklı olmasına karşı etik davranış gösterilerek önyargısız davranılarak doğruluk değerine değinilmiştir.

HBDK2’de (s.73) doğruluk değeri ile ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır: *Yücel*: “Ben odamı toplarım, ablam annemle mutfak işlerini ve temizlik işlerini, babam da evdeki tamirat işlerini üstlenebilir. Planımı nasıl buldunuz?” *Beste*: “Yücel, bu yaptığın plan hiç de uygun değil.” *Yücel*: “Neden böyle düşünüyorsun ablacığım?” *Beste*: “Planına göre sen ve babam çok az bir iş üstleniyorsunuz. Evdeki en ağır işler annemle bana kalıyor. Evdeki görev dağılımını bu şekliyle hiç de adil bulmuyorum.” MEB’in (2009) doğruluk değeri tanımındaki, yanlış davranışların farkında olma ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergileme alt başlığına uygun olan bu ifadenin, doğruluk değerini içermekte olduğu görülmüştür.

HBDK1’de (s.44) doğruluk değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 10. Doğruluk değeri

Bu görselde bir grup arkadaş arasından bir kişinin hakem belirlenmesinde, seçilecek kişinin yanlılık içermeyen davranışlar göstermesine dikkat edildiği anlaşılmaktadır. Yanlılık içermeyen davranışa vurgu yapılarak doğruluk değerine yer verildiği görülmektedir.

Adalet

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 3.Sınıf Hayat Bilgisi kitabında adalet değeri ile ilgili olarak 5 yazılı ifade, 18 resim olduğu bulgusu elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında adalet değerinin, 23 (%3,2) kez farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir.

HBDK1’de (s.19) adalet değeri ile ilgili olarak: “Sınıf başkanlığı için üç kişi aday olduk. Herkes sınıf başkanı olmasını istediği kişiyi temsil eden renkli kartı zarfa koydu. Oylama gizliydi ama zarflardaki kartların sayımı açıkta yapıldı. Sayım sonunda en fazla oyu ben aldığım için sınıf başkanı seçildim.” ifadesi bulunmaktadır. Metinde sınıf başkanlığı için aday olan bir öğrenci, oy verme sürecinde yapılanlardan bahsetmektedir. Öğrenci başkan olma isteği ile aday olmuş, seçimde adaletin nasıl sağlandığını açıklamış, kurallara katılarak ve uyararak başkan seçilmiştir. MEB (2009)’in adalet değeri tanımı; kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade etme, görev dağılımının adil olup olmadığını sorgulama, kurallara katılma ve kurallara uyma davranışlarını içermektedir. Buradan hareketle, adalet değerine farklı şekillerde yer verildiği görülmüştür.

HBDK1’de (s.25) adalet değeri ile ilgili olarak: “Karşı takım iki sayı fazla yaparak maçı kazandı. O anda çok üzülmiştük. Ancak sınıftaki ve okuldaki diğer arkadaşlarımızın bizi de tebrik etmesi hepimizi çok duygulandırdı. Öğretmenimiz de yanımıza gelerek kaybetmenin de kazanmak kadar doğal olduğunu söyledi. Kurallara uygun davrandığımız için o da bizi tebrik etti. Kupayı alan takımı hep birlikte kutladık.” ifadesi yer almaktadır. MEB’in (2009) adalet değeri tanımı kapsamında, kazanmanın da kaybetmenin de doğal olduğunu bilme, ifadesi bulunmaktadır. TDK’ya (2017) göre adalet “Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk” olarak belirtilmiştir. Metinde karşı tarafın kazandığı bir maçta öğretmenin, kazanmanın da kaybetmenin de doğal olduğunu ifade edip kazanan takımı tebrik etmelerini sağlaması adalet değerine “kazanmak da kaybetmek kadar doğaldır” yaklaşımı çerçevesinde yer verilmiştir.

HBDK1’de (s.25) adalet değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 11. Adalet değeri

Görselde bir spor müsabakasını bir takımın kazanması diğer takımın kaybetmesi sonucu, kaybeden takımın bu yenilgiyi doğal karşılayarak kazanan takımı tebrik ettiği görülmektedir. Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul etme, adalet değeri çerçevesinde olduğundan, bu değer işlendiği görülmüştür.

Dürüstlük

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında dürüstlük değeri ile ilgili olarak 3 yazılı ifade, 19 görsel ifade olduğu bulgusu elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında dürüstlük değerinin, 22 (%3,1) kez farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir.

HBDK1’de (s.130) dürüstlük değeri ile ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır: “Her yıl 10 Kasım günü, ulu önder Atatürk’ü sevgiyle, saygıyla anarız. Onun gibi çalışkan, dürüst olacağımıza söz verimiz.” bu ifadede Atatürk rol model gösterilerek dürüstlük değeri işlenmiştir.

HBDK1’de (s.34) dürüstlük değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 12. Dürüstlük değeri

Bu görselde markette alışveriş sırasında isteğini ifade eden bir çocuk bulunduğu görülmektedir. Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini çekinmeden ve olduğu gibi ifade etmeyi içeren bu görsel ifadede, dürüstlük değerine yer verildiği görülmüştür.

Dayanışma

Sönmez'in (2014:109) "bir işi birlik ve beraberlik içinde yapmak" olarak ifade ettiği dayanışma değeri ile ilgili olarak Tablo 1'de görüldüğü gibi, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında 7 yazılı ifade ve 14 görsel ifadeye ulaşılmıştır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında dayanışma değerinin, 21 (%3) kez farklı şekillerde yer aldığı görülmüştür.

HBDK2'de (s.86) dayanışma değerini içeren bir diğer ifade şöyledir: "Kızılay kulübünde toplanan yardım malzemelerini ne yapacaklarını düşünen Alperen ve arkadaşlarına kardeş okul fikrini okul müdürleri vermişti. Okul müdürü kardeş okul seçtikleri köy okulunu aradı. İhtiyaçlarının neler olduğunu öğrendi. Alperen ve arkadaşlarının topladıkları yardım malzemelerinin düzenlenmesi ve ilgili yere gönderilmesinde öğrencilerine liderlik yaptı. Belki tüm okulun değil ama bir grup öğrencinin bile ihtiyacını karşılayabildikleri için herkes çok mutlu oldu." Kitaptan alınan bu ifadede, öğrencilerin müdürleri ile dayanışma yaparak, birlik ve beraberlik içinde yardım malzemelerinin ihtiyacı olan öğrencilere ulaştırıldığından bahsedilmiştir. Hem okul müdürü ile öğrencilerin dayanışması hem de öğrencilerin kendi arasındaki dayanışmanın varlığından söz edilebilir.

HBDK2'de (s.94) dayanışma değerine yer veren bir diğer ifade şudur: "Evimiz bahçe içerisinde sıcacık bir yuva. Ailece sohbet ettiğimiz, televizyon izlediğimiz bir oturma odası, annemin güzel yemeklerini ve babamın nefis salatalarını yediğimiz minik bir mutfak, annem ve babama ait bir yatak odası, içinde ufak bir küveti olan bir banyo ve ablamla beraber paylaştığımız bir odamız var. Evimizin en küçük odası ablam ve benim odam. Ama çok şirin, bir görseniz..." Bu ifade içerisinde anne ve babanın dayanışması söz konusudur. Anne yemek yapmakta ve baba salata yapmaktadır. Metindeki anlatıcı durumundaki çocuk, evin bölümlerinden söz ederken, mutfağı aile üyelerinin dayanışması ile anlatmaktadır.

HBDK3'de (s.72) dayanışma değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 13. Dayanışma değeri

Bu görsel ifadede aile bireylerinin ev işlerini birlik beraberlik içinde yaptıkları resmedilmiştir. Anne ütü yaparken erkek çocuk dolabı düzenlemekte, kız çocuk evi süpürmekte, baba ise silmektedir. Böylelikle bu görsel ifadede dayanışma değerinin yer aldığı görülmüştür.

Güven

Tablo 1’de ifade edilen bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında güven değeri ile ilgili olarak 8 yazılı ifade, 11 görsel ifade bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında doğa sevgisi değerinin 19 (%2,7) kez yer aldığı görülmüştür. Güven, TDK’da (2017) “*korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat*” olarak tanımlanmıştır.

HBDK1’de (s.40) güven değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: “*Okula giderken daha önce ailesinin de tercih ettiği ve güvenilir olduğunu düşündüğü yolu kullanıyordu.*” Bu ifadede kişinin de ailesi gibi korku ve kuşku duyduğu diğer yolların aksine, daha güvenilir olan yolu tercih etmesinden söz edilmiştir. Güvene dayalı yapılan bu tercih ile de güven değerine yer yerildiği görülmektedir.

HBDK2’de (s.94) güven değeri ile ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır: ‘*Radyo spikeri: “Peki Aygen, biliyorsun arayanlara bazı sorularımız oluyor. İşte ilk sorun: Kendini en güvenli ve mutlu nerede hissediyorsun?” Aygen: “Tabii ki evimizde.” Radyo spikeri: “O zaman bize evini anlat.”*’ Bu ifadede bağlanma duygusu ve itimat oluşturan yerin evi olduğu ve bu güvenli ortamın mutluluk verdiğinden söz edilmiştir. Bu şekilde güven değerine yer verildiği görülmektedir.

HBDK2’de (s.48) güven değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 14. Güven değeri

Görsel ifadede aile fertlerinin en güvende, mutlu ve rahat hissettikleri yerin evleri olduğu görülmektedir. Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusunu veren bu görselde güven değerine yer verildiği görülmüştür.

Merhamet

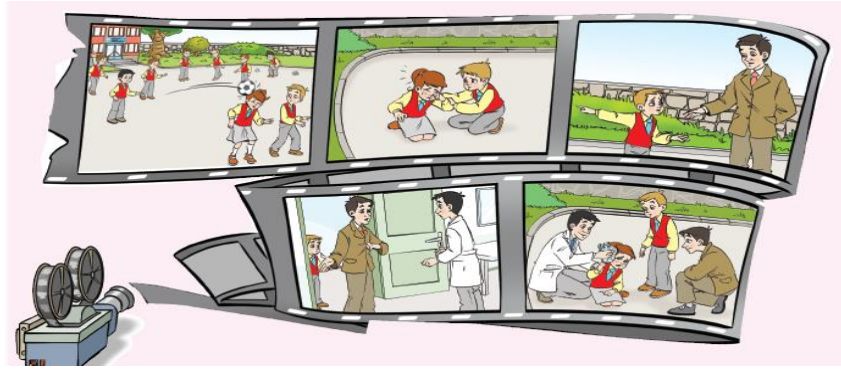
Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında merhamet değeri ile ilgili olarak 8 yazılı ifade, 9 resim bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında merhamet 17 (%2,4) kez yer aldığı görülmüştür. TDK’ya (2017) göre merhamet, “*bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma*”dır.

HBDK2’de (s.66) merhamet değeri ile ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır: ‘*Elif’in babası “Elif evde kalıp küçük kardeşlerine bakacak. Annesi, ben ve ağabeyleri de işe gideceğiz. Onun okulda ne işi var?”*’

diyordu. Aylin, Elif'in babasının sözlerini duydukça sinirleniyor, ilk defa gördüğü bu adamın davranışlarından üzüntü duyuyordu.' Bu ifade metindeki Elif karakterinin karşılaştığı baskı ve yüklemeler, Aylin'in üzüntü duymasına yol açmıştır. Aylin Elif'e merhamet etmiş, üzülmüş, acımıştır. Metinden alınan ifadelerde, merhamet değerine yer verildiği görülmüştür.

HBDK2'de (s.98) merhamet değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: "Yaşanan çevre sorunları nedeniyle insanlar açlık ve susuzluk tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlar. Çocukların zayıf güçsüz bedenlerinin bulunduğu resimlere bakmak ikimizi de çok üzmüştü." Bu ifade başka çocukların açlıktan zayıf ve güçsüz duruma düşmesine duyulan üzüntüyle, merhamet değerine değinildiği görülmüştür.

HBDK1'de (s.29) merhamet değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 15. Merhamet değeri

Bu görsel ifadede, yürürken arkadaşının başına top çarpmasıyla canı yanan arkadaşına karşı, bir çocuğun duyduğu merhamet işlenmiştir. Bu üzüntüsü ve merhameti ile öğretmeninden arkadaşısı için yardım istemiştir. Bir kimsenin başına gelen kötü durum karşısında üzüntü duymasını içeren bu görselde merhamet değerine yer verildiği görülmüştür.

Sabır

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında sabır değeri ile ilgili olarak 9 yazılı ifade, 7 görsel ifade bulunmaktadır. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında paylaşma değerinin 16 (%2,2) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK2'de (s.74) sabır değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: 'Bu arada okuldaki diğer sorumlulukları ve ödevleri de devam edecekti. "Oyun oynamaya zaman ayırmazsam, hiç televizyon izlemezsem, biraz da az uyursam tüm bu işlerin üstesinden gelebilirim." diye mırıldandığını duyan annesi Nuri'ye yardımcı olması gerektiğini düşündü. Nuri'nin yanına oturarak "Nuriciğim, oyun, eğlenme ve dinlenme de doğal ihtiyaçlarımızdandır. Güzel bir plan hazırlarsan, gün içinde hem yapman gereken önemli işlerini tamamlarsın hem de dilediğin gibi değerlendirebileceğin boş zamanın olur." dedi.' Bu ifade sabır değeri, amaç belirleme yönünden ele alınmıştır. Amaç belirleyebilmek, sabır değeri kapsamında bulunmaktadır. Aynı zamanda eğlenmek için uygun zamanı beklemek de sabır değeri kapsamında ele alınmaktadır (MEB, 2009). Yukarıdaki ifadede amaç belirleyip plan hazırlayarak eğlenmeye ve işlere vakit ayırmaktan söz edildiği görülmektedir.

HBDK2'de (s.82) sabır değerine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir: "Sabır" ve "yenilikleri denemek" başarılı olmanın en önemli koşullarından biridir. Ampülü icat eden Thomas Edison (Tomas Edison) başladığı işte müthiş bir sabır ve gayret gösterir, bütün olumsuzluklara rağmen çalışmasına

devam ederdi. Sabrının ve çalışmasının karşılığını, kendisi için hayal gibi görünen şeylerin gerçekleşmesiyle alırdı. Edison, “Evet, ben hayalimi dokuz yüz doksan dokuz başarısız deneyden sonra, binincide gerçekleştirdim!” demiştir. Bu ifadeyle amaç belirleyip o amaç uğrunda azim göstermek yoluyla sabır değerine yer verildiği görülmüştür. Sabır değeri Thomas Edison rol model gösterilerek verilmiştir.

HBDK2’de (s.76) sabır değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 16. Sabır değeri

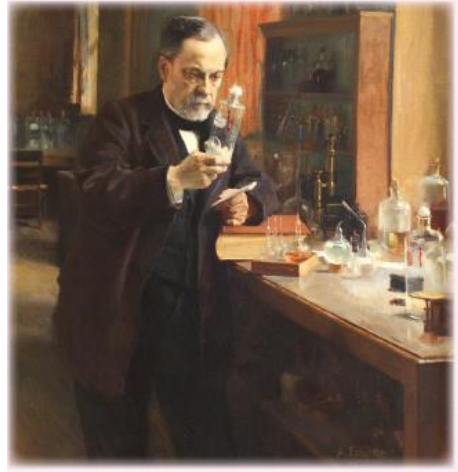
Bu görsel ifadede isteklerini erteleyip ihtiyaçlarına öncelik vermeyi uygun gören ve amacı doğrultusunda hareket eden bir çocuk resmedilmiştir. İsteklerini ertelemeyi ve amaç belirlemeyi içeren bu görsel ifadede sabır değerinin yer aldığı görülmüştür.

Bilimsellik

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 3. sınıf Hayat Bilgisi kitabında bilimsellik değeri ile ilgili olarak 1 yazılı ifade, 11 resim olduğu bulgusu elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi kitabında bilimsellik değerinin, 12 (%1,7) kez farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir.

HBDK2’de (s.58) bilimsellik değerine şu şekilde yer verilmiştir: “Bin sekiz yüz yirmi iki yılında yoksul bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiş Louis Pasteur (Luiz Pastör). Düzenli ve çalışkan bir çocukmuş. Özellikle resme ilgisi büyümüş. Hayatındaki tüm zorluklara rağmen tüm yaşamı başarılarla doluymuş. Özellikle hekimlik alanında birçok buluşa imza atmış. En önemli buluşu ise kuduz aşısıymış.” Metindeki ifadede de kuduz aşısının geliştirilmesine yer verilmesiyle, bilimsellik değeri ile ilgili bir bulgu elde edilmiştir.

HBDK2’de (s.58) bilimsellik değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 17. Bilimsellik değeri

Görseldeki kişi birçok buluşu olan Louis Pasteur'dür. Kuduz aşısını geliştirmesi ile tanınan Louis Pasteur'un Hayat Bilgisi ders kitabında görsel olarak yer alması ile bilimsellik değerine önem verildiği görülmüştür.

Doğa Sevgisi

Tablo 1'deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında doğa sevgisi değeri ile ilgili olarak 1 yazılı ifade, 6 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında doğa sevgisi değerinin, 7 (%1) kez yer aldığı görülmüştür. Bu değer, incelenen ders kitabında en az yer alan üçüncü değerdir.

HBDK3'de (s.143) doğa sevgisi değerine ilişkin elde edilen ifade şu şekildedir: “Çevre dendiği zaman aklımıza doğa gelir. Doğayı oluşturan varlıkların arasında doğal bir denge vardır. Son yıllarda ülkemizde ve tüm dünyada nüfusun artması ve sanayi kuruluşlarının gelişmesi nedeniyle bu doğal denge bozulmaya başlamıştır.” Metinde yer alan ifadede doğadaki varlıklar arasında bir dengenin oluşundan ve bu dengenin beşeri sebepler ile bozulmasından söz edilmiştir. Doğa sevgisi değerinin verilmesi ile bu dengenin korunmasını sağlayacak bireyler yetiştirilir.

HBDK3'de (s.127) doğa sevgisi değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 18. Doğa sevgisi değeri

Görselde, doğal afetlerden biri olan toprak kaymasını engellemek için ağaçlandırma çalışması başlatılan bir çocuk resmedilmiştir. Doğayı korumanın bilincini ve doğa sevgisini barındıran bu görsel ifadede doğa sevgisi değerine yer verildiği söylenebilir.

Estetik

Tablo 1'deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında estetik değeri ile ilgili olarak 1 yazılı ifade, 5 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında estetik değerinin, 6 (%0,8) kez yer aldığı görülmüştür. Bu değer, incelenen ders kitabında misafirperverlik değerinden sonra en az yer alan değerdir.

HBDK2 (s.59)'de estetik değeri ile ilgili şu ifade bulunmaktadır: *“Türkiye'nin harika çocuğu olarak bilinen İdil Biret'in müziğe olan ilgisi iki yaşında başlamış. Beş yaşına geldiğinde duyduğu her parçayı anında ve eksiksiz olarak piyanoda çalabiliyormuş. İdil Biret, birçok ülkede verdiği sayısız konserlerle çok sayıda başarıya imza atmış. Ayrıca İdil Biret, dünyada piyanoyla en çok eser çalabilen piyanist unvanına sahipmiş.”* TDK'ya (2017) göre estetik, *“sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu”* anlamına gelmektedir. Sanatsal güzellikler ortaya koyup hayata yansıtan sanatçı rol model gösterilerek estetik değerine değinilmiştir.

HBDK2'de (s.59) estetik değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 19. Estetik değeri

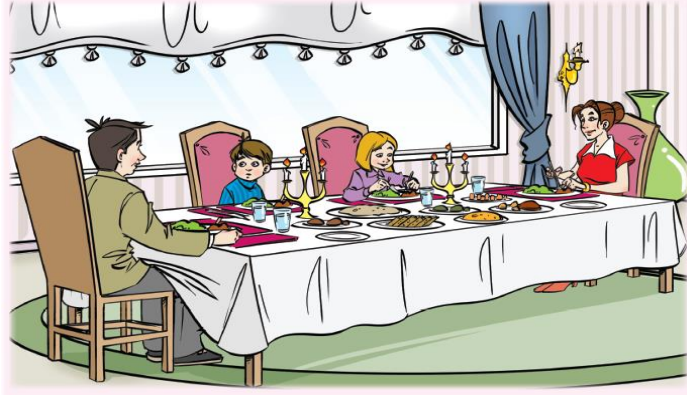
Görselde, piyano ile en çok eser çalabilen piyanist unvanına sahip olan İdil Biret'in, piyanosu başında bir fotoğrafına yer verilmiştir. Sanatta güzelliğin bilimi olan estetik değerine, bu görselde yer verildiği görülmüştür.

Misafirperverlik

Tablo 1'deki bulgulara göre, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında misafirperverlik değeri ile ilgili olarak 1 yazılı ifade, 4 resim elde edilmiştir. Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabında misafirperverlik değerinin, 5 (%0,7) kez yer aldığı görülmüştür. Bu değer, incelenen ders kitabında en az yer alan değerdir.

HBDK2’de (s.64) misafirperverlik değeri şu ifadede yer almaktadır: “Ödülünü vermek için köydeki okullarına Vali gelmişti. Vali, Cengiz’i çok sevmiş, evinde misafir etmek için ailesinden izin almıştı.”

HBDK2’de (s.64) misafirperverlik değeri ile ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 20. Misafirperverlik değeri

Bu görsel ifadede, deneme sınavında il birincisi olan öğrenciyi valinin evinde misafir etmesi resmedilmiştir. Vali ve ailesinin ona ikramlarda bulunduğu, onu güler yüz ile misafir ettikleri görülmektedir. Bir akşam yemeği resmi ile misafirperverlik değerinin yansıtıldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitaplarındaki metin ve resimlerin değer eğitimi bakımından incelendiği bu çalışmada İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitaplarında en çok ele alınan değer in sevgi değeri olduğu bulgusu ve en az ele alınan değer in ise misafirperverlik değeri olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular Güzel’in (2013) ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Güzel’in (2013) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre de en çok işlenen değerin sevgi değeri, en az işlenen değerin ise misafirperverlik değeri olduğu görülmektedir.

Doğan ve Gülüşen (2011), Türkçe ders kitaplarında en çok işlenen değerleri ulusal değerler ve sorumluluk değeri olarak elde etmiştir. Bu çalışmada da sevgi, hoşgörü, saygı değerlerinden sonra sorumluluk değeri çok tekrar eden değer olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ulusal değerler ile benzeşen değer olarak vatanseverlik değeri de bu çalışmada en çok yer alan altıncı değerdir.

Bu çalışmada sevgi, hoşgörü, saygı değerinden sonra dördüncü sırada sorumluluk değerinin ele alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Güzel’in (2013) çalışmasında da sorumluluk değeri en çok yer verilen değerlerdendir. Aynı çalışmada en çok işlenen değer olan sevgi değerinden sonra ikinci sırada sorumluluk değerinin yer aldığı görülmüştür. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları, değerler eğitimi açısından inceleyen Yaşaroğlu’nun (2013) çalışmasında, en fazla “sorumluluk” değerinin işlendiği görülmüştür. Belet ve Devenci’nin (2008) Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesini amaçlayan çalışmalarında ulusal değerleri sorumluluk değeri takip etmektedir. Sorumluluk değerinin, bu çalışma ile benzer bulgular elde edilerek sık yer alan değerlerden

olması, çocukların bazı alışkanlık ve sorumluluklar kazanmasında ilkökul döneminin kritik dönem olması sebebiyle olabilir.

Güzel'in (2013) ve Karagöz'ün (2009) çalışmalarında, vatanseverlik değerinin on ikinci vurgulanan değer olarak en az vurgulanan değerlerden biri olduğu görülmüştür. Bu tezatlık araştırmacıların ve incelenen ders kitaplarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Vatanseverlik değeri her sınıf ve ders için önemli bir değerdir. Ayrıca çalışkanlık değeri hem bu çalışmada hem Güzel'in (2013) çalışmasında hem de Karagöz'ün (2009) çalışmasında orta düzeyde vurgulanan değerler arasında olduğu görülmüştür. Her iki çalışmada da en çok vurgulanan beşinci değer çalışkanlık değeri olduğu görülmüştür. Her iki çalışmada da incelenen kitabın Hayat Bilgisi ders kitabı olması, bu ortak bulgunun sebebi olabilir.

Bu çalışmada doğa sevgisi değeri, Kırmızı'nın (2014) bu değer ile ilgili elde ettiği bulguların aksine, en az yer alan değerlerdendir. Kırmızı'nın (2014) çalışmasında doğa sevgisi değeri en çok işlenen değer olarak bulunduğu görülmüştür. Bulgulardaki bu farklılığın sebebi; Kırmızı'nın (2014) çalışmasında sevgi değerinin alt değerlere ayrılarak incelenmesi olabilir. Kırmızı (2014) sevgi değerini kitap okuma sevgisi, hayvan sevgisi, akrabaları sevme gibi alt başlıklarda incelemiştir. Bu çalışmada ise sevgi değeri ve doğa sevgisi değeri olmak üzere birbirine yakın iki değer vardır. Doğa sevgisi dışındaki sevgi kapsamına giren tüm ifadeler sevgi değerine alındığı için, doğa sevgisi değerinin yüzdesinin düşük çıkmakta olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen vatanseverlik, sorumluluk, sevgi değerlerine yönelik bulgular; Kuş, Meray ve Karatekin'in (2013) çalışmasında incelediği ilköğretim 4 ve 5. sınıf kitaplarından elde ettiği bulgular ile benzerlik göstermektedir. Kuş, Meray ve Karatekin'in (2013) çalışmasında en sık vurgulanan değerler duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışmadır. En az vurgulanan değerler ise temizlik, dürüstlük ve hoşgörü değerleridir. Hoşgörü değeri açısından bu çalışma ile Kuş, Meray ve Karatekin'in (2013) çalışmasındaki bulgular tezatlık göstermektedir. Bu çalışmada hoşgörü değeri en çok yer alan ikinci değer iken, Kuş, Meray ve Karatekin'in (2013) elde ettiği bulgularda en az yer alan değer olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak Şen'in (2008) çalışmasında elde ettiği bulgular benzerlik göstermektedir. Şen'in (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri iletği değerler açısından incelediği çalışmasında, ders kitaplarındaki metinlerin çoğunlukla sevgi, duyarlılık, vatanseverliği aktardığı bulgusunu elde ettiği görülmüştür. En az aktarılan değer ise misafirperverlik olarak görülmektedir. Sevgi ve misafirperverlik değerleri için elde edilen bulgular, sırası ile en çok ve en az yer alan değerler olmak üzere, bu çalışma bulguları ile aynıdır. Bu çalışmada vatanseverlik değeri en çok yer alan altıncı değer olarak, Şen'in (2008) çalışma bulguları ile benzer nitelik göstermektedir.

Aral'ın (2008) çalışmasında elde ettiği bazı bulgular bu çalışmanın bulgularına benzer niteliktedir. Aral'ın (2008) MEB'in hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine yaptığı araştırmada en çok işlenen değerler sırasıyla vatanseverlik, sevgi, saygı değerleri olduğu bulgusu elde edilmiştir. Vatanseverlik, sevgi ve saygı değerleri için bu çalışma ile tutarlı olan bulgular elde edildiği görülmüştür. İncelemede sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü, temizlik değerlerine yer verilmediği görülmüştür. Hoşgörü değeri açısından, bu çalışmada Aral'ın (2008) çalışmasındaki bulgulardan tamamen farklı bulgulara ulaşılmıştır. Hoşgörü değeri bu çalışmada en çok ele alındığı bulgusuna ulaşılan ikinci değer iken, Aral (2008) ise hoşgörü değeri bulgusuna rastlamamıştır.

Fallahi ve Nya (2011) çalışmalarında UNICEF'in üzerinde durduğu değerler açısından İran'daki ilkökul okuma ve yazma ders kitaplarını içerik analizine tabi tutarak incelenmişlerdir. Fallahi ve Nya'nın (2011) elde ettikleri bulgulara göre duyuşsal boyuta ve bireysel yönlü değerlere daha az yer

verildiği görülmektedir. En az yer verilen değerler mutluluk, özsaygı ve özgürlük değerleri olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise misafirperverlik değeri Hayat Bilgisi dersi kitaplarında en az yer alan değerdir. Misafirperverlik değeri bireysel yönlü olmaktan ziyade sosyal yönü olan bir değerdir. Bu açıdan bu çalışmaların birbiri ile paralel bulgulara sahip olduğu söylenemez. Bu farklı bulguların sebebi, çalışmaların yapıldığı ülkelerin farklı olması, incelenen kitapların farklı ülkelere ait ders kitapları olması sebebiyle olabilir.

Araştırmada, 2016–2017 eğitim ve öğretim yılında MEB’in Hayat Bilgisi Ders Kitabı olarak belirlediği özel sektöre ait olan bir yayınevini kitabı incelenmiştir. Kitaptaki yazılı ve görsel ifadeler değer eğitimi açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekilde maddelenebilir:

Çalışma sonuçlarına göre, incelenen ders kitabında en çok yer alan değer “Sevgi ($f=95$)” ve en az yer alan değer ise “Misafirperverlik ($f=5$)” olduğu görülmüştür.

Güzel’in (2013) ve Şen’in (2008) çalışmaları ile benzer olarak bu çalışmada; sevgi, hoşgörü, saygı değerleri ders kitabında oldukça ön plandayken; misafirperverlik, doğa sevgisi, bilimsellik değerleri arka planda kaldığı görülmüştür. Genel geçer değerler üzerinde durulduğu, spesifik değerlerin aynı düzeyde ders kitaplarının içeriğinde bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kitaplarındaki metin ve görsellerdeki değerlerin frekanslarına ilişkin elde edilen bulgulara göre en çok yer verilen değer, “sevgi” ($f=95$) olduğu görülmüştür. “Sevgi” değerinden sonra en çok bulunan “hoşgörü” değeri, 93 ($f=93$) yerde görüldüğü tespit edilmiştir. En çok vurgulanan üçüncü değer ise “saygı” ($f=92$) olmuştur.

İncelenen kitaplarda en az vurgulanan değer “misafirperverlik” değeridir ve yazılı ifade ile görsellerde sadece 5 (%0,7) kez yer almaktadır. “Estetik” değeri 6 (%0,8) ve “doğa sevgisi” değeri ise 7 (%1) farklı yerde görülmüştür. Estetik değerinin en az yer alan değerlerden olmasının sebebi olarak, bu değer 3. sınıf öğretim programına sonradan dâhil edilmiş olması düşünülebilir. 2009 öğretim programında bu değer yer almazken, 2015 öğretim programında yer almaktadır.

Doğa sevgisi değeri 2015 öğretim programında ayrı bir değer olarak alınırken, 2009 öğretim programında sevgi değeri içerisinde alınmıştır. Spesifik bir değere dönüştüğü için, doğa sevgisi değeri için böyle bir sonuç çıktığı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Hayat Bilgisi dersi kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde öğrencilerin “sabır”, “bilimsellik”, “doğa sevgisi”, “estetik” ve “misafirperverlik” gibi az yer bulan değerlere daha çok önem verilerek düzenleme yapılması gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda Hayat Bilgisi dersi kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin değer kazanımını ne derece etkilediğini belirlemeye yönelik başka araştırmalar da yapılmalıdır.

Bu çalışma değerler eğitiminin verildiği diğer derslerin kitapları ile tekrar ele alınabilir.

Araştırmacılara, Hayat Bilgisi ders kitabı ile bir başka dersin ders kitabının değerler açısından karşılaştırılıp sonuçlarının benzer ve farklılık karşılaştırması yapılması önerilebilir.

Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı olarak yayımlanan farklı yayınevlerinin kitapları bu çalışma gibi incelenip değerlere yer verilme oranlarındaki farklılık ve benzerliğin incelenmesi önerilebilir.

MEB’in 2015 yılı 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında belirttiği 20 değer esas alınmıştır. Araştırmacılara bu değerler dışında kalan barış, özsaygı gibi değerleri de kapsayan bir çalışma yapmaları önerilebilir. Ayrıca çalışmanın tamamlanması sırasında uygulamaya giren 2017 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında değer listesinin geliştirildiği dikkati çekmektedir. Bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının incelenmesi için, bu çalışmada hazırlanan formun güncellenmesi gerekecektir. Bu noktada araştırmacıların yeni çalışmalar yapması önerilmektedir.

Kaynaklar / References

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerdendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerdeler üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 4.Baskı. İstanbul: Der Yayınları.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerdelerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerdeler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerdeler bakımından incelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.
- Candan, D. G. ve Ergen. G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerdeleri içerdemesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2), 134-161.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerdeler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (2), 75-102.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerdeler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1535-1558,
- Fallahi, V. ve Nya, M. S. (2011). Content analysis of reading and writing textbooks of the primary school of iran regard in UNICEF's decuple values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15, 472-474.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education – 2* (1), 8-26.
- Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerdeler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (14), 355-374.
- Güzel, D. (2013). *3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının evrensel değerdeleri içerdemesi bakımından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 225-232.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6. ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerdelerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerdeler. *Değerdeler Eğitimi Dergisi*. 12 (27), 217-259.
- Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerdeler. *Değerdeler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 183-214.
- MEB. (2004). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*.
- MEB. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı*.
- MEB. (2017). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*.

- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin Sosyal Bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi, *Journal of World of Turks*, 6 (2), 101-115.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 129-154.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 763-779.
- TDK. (2017). Türkçe Sözlük, URL: <http://www.tdk.gov.tr/>
- Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H. ve Albayrak, F. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 8 (7), 849-858.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zayımoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi Dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 239-251.

Yazarlar

Dr. Talip Öztürk, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2011 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden almıştır. Yazarın çalışma konuları arasında sosyal bilgiler öğretim ve hayat bilgisi öğretimi ile ilgili olarak, proje tabanlı öğrenme, çevre eğitimi, kavram öğretimi, beceri öğretimi gibi konular bulunmaktadır.

Zeynep Sude Özkan, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 2015 yılında Lisans, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği programından 2017 yılında yüksek lisans derecesi almıştır. Yazarın eğitimde karikatür kullanımı, hayat bilgisi öğretimi ve değer öğretimine yönelik bazı çalışmaları bulunmakta olup, yazar halen özel bir eğitim kurumunda öğretmen olarak çalışmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Cumhuriyet Yerleşkesi, Altınordu/Ordu Türkiye.
e-mail: talipozturk@odu.edu.tr

Zeynep Sude ÖZKAN,
e-posta: zeynepsudeozkan@gmail.com

Ek 1: Değer İnceleme Formu

Değer	Alt Gösterge	Bulunma Durumu
Adalet	<ul style="list-style-type: none"> Kurallara katılma Kurallara uyma Etik değerleri ve davranışları fark etme Görev paylaşımına katılma ve üzerine düşen görevi yapma Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırma Başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade etme Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul etme Görev dağılımının adil olup olmadığını sorgulama 	
Bilimsellik	<ul style="list-style-type: none"> Akıl yoluyla hareket etme Düşünceleri akıl ve mantıkla birleştirme 	
Çalışkanlık	<ul style="list-style-type: none"> Gayretli olma Görevine bağlı olma Sürekli yapacağı işlerle ilgili çaba içinde olma 	
Dayanışma	<ul style="list-style-type: none"> Bir işi birlik ve beraberlik içinde yapmak Karşılıklı sorumluluk 	
Doğa sevgisi	<ul style="list-style-type: none"> Doğayı sevmek 	
Doğruluk	<ul style="list-style-type: none"> Etik davranışların farkında olma Trafikteki doğru ve yanlış davranışları ayırt etme İlişkilerinde olumlu değerleri gözetme Yanlı davranışların farkında olma Yanlışlık içermeyen davranışlar sergileme Ön yargısız davranma 	
Dürüstlük	<ul style="list-style-type: none"> Arkadaşlarının sergilediği davranışların etik olup olmadığını fark etme Ailesinde ve akrabaları arasında sergilenen etik değerleri fark etme Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark etme Arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gözetme Başkalarına ön yargısız davranma Başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini çekinmeden ve olduğu gibi ifade etme 	
Estetik	<ul style="list-style-type: none"> Sanatta güzelliği fark etme Hayatta güzelliği fark etme Güzel duyu algısına sahip olma 	
Güven	<ul style="list-style-type: none"> Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma Bağlanma duygusu içinde olma 	
Hoşgörü	<ul style="list-style-type: none"> Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme Arkadaşlarıyla oynarken uygun davranışlarda bulunma Bireysel ve grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetme Konuşanı dinleme Hataları doğal karşılama Farklılıkları kabul etme Herkesin değerli olduğunu kabul etme Sorunlara farklı çözümler önerme Duyularını uygun bir dille ifade etme Görevlerini yerine getirmekten mutluluk duyma 	

Merhamet	<ul style="list-style-type: none">• Acıma ve şefkat duyma• Bir canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı üzüntü duyma
Misafirperverlik	<ul style="list-style-type: none">• Konuksever olma• Davet etme• Davetlerden hoşnut olma
Özgüven	<ul style="list-style-type: none">• Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma• Ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma• Kurallara neden gerek duyulduğunu bilme• Hatalardan ders çıkarma• Gerekliğinde büyüklerinden yardım alma• Ailede alınan kararlara katılma• Etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme• Etkili “hayır” deme• Zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma• Kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme• Haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama
Paylaşma	<ul style="list-style-type: none">• Arkadaşlarıyla bölüşme, pay etme
Sabır	<ul style="list-style-type: none">• Oyun oynarken uygun davranışlarda bulunma• Eğlenmek için uygun zamanı bekleme• Etkili dinleme• İsteklerini erteleme• Amaç belirleme• Hata yapmanın doğal olduğunu kabul etme• Duygularını kontrol etme
Saygı	<ul style="list-style-type: none">• Kendine saygı duyma• Arkadaşlarına saygı duyma• Okulu ve sınıfı ile ilgili kurallara uyma• Öğretmenine karşı saygılı olma• Çevresindeki insanlara karşı saygılı olma• Ailesine saygılı olma• Kişisel eşyalarına ve başkalarının eşyalarına saygı gösterme• Doğaya saygı duyma• Dünyadaki insanlara saygı duyma• Türk Bayrağı’na, İstiklâl Marşı’na, Atatürk’e ve Türk büyüklerine saygı duyma
Sevgi	<ul style="list-style-type: none">• Kendini sevme• Ailesini ve akrabalarını sevme• Arkadaşlarını ve başkalarını sevme• Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme• Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma• Başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme• Millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma• Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme• Ülkesini sevme• İnsanları sevme

Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none">• Disiplinli olma• Bilinçli olma• Üzerine düşen vazifeleri yapma
Vatanseverlik	<ul style="list-style-type: none">• Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme• Şeref Köşesi'ni tanıma• Millî bayramlara coşkuyla katılma• Millî bayramları kutlamak için alternatifler üretme• Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme• Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma• Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme• Millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma• Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme• Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme• Müzelerden yararlanma
Yardımlaşma	<ul style="list-style-type: none">• Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarına yardım etme• Aile bireylerine yardımda bulunma• Okulla ilgili sorunları çözerken arkadaşlarına ve başkalarına yardım etme• Doğal afetlere uğrayanlara yardım etme• Kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etme

Summary

Purpose and Significance. The Life Science course aims to convey the various rules of social life, values through texts found in textbooks, and to help children adapt to collective action. Life Science textbooks can be regarded as the first window of the child to the world in elementary school level. Life science textbooks are tools that provide the opportunity to practice individual qualifications, expectations and aspirations while teaching and informing the students. In the textbooks, values are usually presented through texts and visuals. This study is important because of the lack of studies on the study of textbooks in terms of education of values. When literature review was conducted, it was seen that there are some studies in which the basic universal values in the Life Science workbooks were examined. From this point of view, in this study, it was aimed to examine the values in third grade life science textbooks, to determine the distributions and ratios of these values, and to contribute to the preparation of more functional books in terms of values. The sub-objectives set for this purpose are as following;

- How the values in the life science curriculum are stated in in 3rd grade life science textbooks?
- How is the distribution of the values stated in the program in the texts and images in the 3rd grade life-science textbooks of a private publishing house?

Methodology. This study is a qualitative study, in which a document review model is used. Document analysis is an analysis of written and visual materials that contain information about the points targeted for investigation. The working group constitutes the third grade life science textbooks belonging to a private publishing house which is taught throughout Turkey in the academic year of 2016-2017. The Ministry of National Education (MoNE) has designated this publishing house as a textbook in 2016-2017 academic year. For this reason, the examination of these textbooks was found to be more appropriate. In order to determine the values, a “value inspection form” has been prepared by acting on the definitions of Turkish National Education values. The situation of the 20 values which are aimed to be given to the students in the 3rd grade life education curriculum of the MoNE has been investigated. Then the value expressions in the texts are determined. After that, those carrying the aim of value education from visual expressions have been identified. These data, obtained from texts and pictures, are coded and coded as “coding based on previously determined concepts”. In texts and pictures it has been examined which value is in which position. In this study, descriptive analysis approach was taken as a basis for solution of data. According to this approach, the obtained data is determined and interpreted according to the predetermined theme. Descriptive analysis often includes direct citation. The purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way. The obtained data are first described systematically and clearly. The descriptions are interpreted and some results are reached. Descriptive analysis consists of four stages: framing for descriptive analysis, processing of data according to thematic framework, identification of findings, and interpretation of findings. According to the life science curriculum, it constitutes a frame of values of justice, scientificness, diligence, solidarity, love of nature, truth, honesty, aesthetics, trust, tolerance, compassion, hospitality, self-confidence, sharing, patience, love, respect, responsibility, patriotism. And these are chosen for inspection in this study.

The NVivo 10 program was used to perform the data analysis. The NVivo 10 program facilitates researchers by transferring and analyzing qualitative data in a computer environment. The program makes it possible to analyze pictures, videos, sound recordings as well as in written sources. When the investigator encodes, he can easily mark the parts of the data file and systematically view the codes that reflect those parts. It provides a regular workspace that provides easy access to all the documents, citations, notes and codes of a research project.

Findings and Results. The findings obtained in this research can be itemed as following;

- There are 28 written expressions and 67 pictures about love value. Generally, in the 3rd grade Life Science textbook, it was seen that love value took 95 (13.5%) times. This value is the most common value in the textbooks studied.
- There are 23 written expressions and 70 pictures about tolerance value. In general, it is seen that the value of tolerance in the 3rd grade Life Science textbook was found to be 93 (13.2) times. This value is reached as the result of being the second highest value in the textbook.
- There are 14 written expressions and 78 pictures about respect value. As a result, it was seen that the respect value in the 3rd grade Life Science textbook was 92 (13.1%) times. This value is the result of being the third most valued in the textbook being studied.
- There are 18 written expressions and 42 visual expressions related to the value of responsibility. Generally, in the 3rd grade Life Science textbook, it is seen that responsibility value is 60 (% 8,5) times.
- There are 18 written expressions and 29 pictures related to the value of diligence. Generally, in the 3rd grade Life Science textbook, the value of diligence reached 47 (6.7%) times in different forms.
- There are 4 written expressions and 20 pictures about accuracy value. In general, it is seen that the value of love of nature in the 3rd grade Life Science textbook is 24 (3.4%).
- 5 written expressions and 18 pictures related to justice value were obtained. Overall, in the 3rd grade Life Science textbook, the value of justice was reached as 23% (3.2%) times in different forms.
- Seven written expressions and 14 visual expressions regarding the value of solidarity have been reached. As a result, the value of solidarity in the 3rd grade Life Science textbook was found to be different in 21 (3%) times.
- There are 14 written expressions and 24 pictures about self-confidence value. As a result, it was seen that the value of self-reliance in the 3rd grade Life Science textbook was 38 (5.4%) times.
- There are 13 written expressions and 17 visual expressions related to the value of sharing. As a result, it was seen that the share value in the 3rd grade Life Science textbook was found to be 30 (4.2%) times.
- There are 18 written expressions and 26 visual expressions regarding patriotism values. Generally, patriotism value was found in the 3rd grade Life Science textbook 44 (6.2%) times.
- There are 10 written expressions and 19 visual expressions related to the value of help. Generally, in the 3rd grade Life Science textbook, patriotism value was found to be 29 (4.1%) times.
- There are 1 written expression and 11 pictures related to the value of science. In general, it is seen that the value of scientific value in the 3rd grade Life Science textbook takes place in 12 (1.7%) times and in different forms.
- There are 1 written expression and 6 pictures about nature love value. In general, it is seen that the value of nature lover in the 3rd grade Life Science textbook is 7 (1%). This value is the result of having the least value in the textbook.

- There are 3 written expressions, 19 visual expressions regarding honesty value. Generally, in the 3rd grade Life Science textbook, the value of honesty reached 22 (3.1%) times in different forms.
- There are 1 written expression and 5 pictures related to aesthetic value. In general, aesthetic value is seen in 6th place (0,8%) times in 3rd grade Life Science textbook. This value is the result of having the least value after the value of hospitality in the textbook studied.
- There are 8 written expressions and 11 visual expressions related to the confidence value. In general, it was seen that the value of nature lover in the 3rd grade Life Science textbook was found to be 19 (2.7%) times.
- There are 8 written expressions and 9 pictures about the value of compassion. As a result, it was seen that in the 3rd grade Life Science textbook, compassion took place 17 (2.4%) times.
- There are 9 written expressions and 7 visual expressions regarding patience values. As a result, it was seen that the share value in the 3rd grade Life Science textbook was used 16 (2.2%) times.
- There are 1 written expression and 4 pictures related to the value of hospitality. As a result, it was observed that the value of hospitality in the 3rd grade Life Science textbook was 5 (0.7%) times. This value is the result of having the least value in the textbook studied.

According to the findings about the frequencies of the texts and visual values in the textbooks of the 3rd grade primary school life books, it was seen that the value most valued was 95 (13.5%) times the value of “love”. The most common “tolerance” value after “Love” value was found in 93 (13.2%) places. The third most frequently emphasized value is 92 (13.1%), which is emphasized on the ground with a “respect” value. Also in the study, the least emphasized value in the textbooks is the value of “hospitality” and only 5 (0.7%) times in the written expression. The value of “aesthetic” is 6 (0.8%) and “love of nature” is 7 (1%).

As a result of the examination; love value (13,5%), tolerance value (13,2%), respect value (13,1%), responsibility value (8,5%) and diligence value (6,7%) are the most common values in the curriculum. Other values were determined as patriarchal value (6.2%), self-confidence (5.4%), sharing value (4.2%), mutual aid value (4.1%), (3,2%), honesty (3,1%), solidarity (3%), trust (2,7%) and mercy (2,4%). Patience value (2,2%), scientific value (1,7%), nature love value (1%), aesthetic value (0,8%) and hospitality value (0,7%) are detected as the least common values.

Recommendations. Based on the results of the research, it can be said that in the texts and in the texts of the Life Science textbooks, it is necessary for the students to make arrangements with more emphasis on the values such as “patience”, “scientificness”, “love of nature”, “aesthetics” and “hospitality”. At the same time, further research should be done to determine the extent to which the texts in the Life Science textbooks affect the value of the students.

This work can be handled with the textbooks of other courses in which value education is given. It may be suggested that the researchers compare the course book of life science with that of the course book in terms of values and compare the results with similarity and difference.

Life science books of different publishing houses as 3rd grade textbooks can be examined like this study and it can be suggested that the differences and similarities in the rates of inclusion of values can be examined.

Teacher opinions can be applied to the adequacy of textbooks in terms of values.

Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimleri ve Okulu Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri*

Views of the School Administrators on Their Own Professional Development and Their Leadership Behaviours for the School Improvement

Soner Polat**

Celal Teyyar Uğurlu***

Mualla Bilgin Aksu****

To cite this article/Atf için:

Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 205-224. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m

Öz. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yapılmıştır. Çalışma grubu, kabul edilen iki ölçüt doğrultusunda bir amaçlı örneklem tekniği olan maksimum çeşitlilik ile belirlenmiş 12 lise yöneticisinden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin seçiminde kullanılan ölçütler en az üç yıldır yönetici olarak görev yapmak ve farklı okul türlerinde çalışıyor olmalarıdır. Bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış, analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından, araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin mesleki gelişimi alanyazındaki tanımlara benzer biçimde tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin "mesleki gelişim ihtiyaç alanları" yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlik ve okul-çevre ilişkileri olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Yöneticilerin mesleki gelişimlerini yayınlar, toplantılar, kaynak kişiler ve akademik çalışmalar yolu ile sağladıkları saptanmıştır. Yöneticilerin mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için de meslektaş dayanışmasını vurgulamışlardır. Yöneticilerin mesleki gelişimin bir parçası olarak okul geliştirmeye liderlik etme davranışları yönetim, kişisel gelişim ve etkileme olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Ancak, bu araştırma gerek deseni gerekse katılımcıları bakımından birtakım sınırlılıklara sahiptir. Bu nedenle, gelecekte daha kapsamlı araştırmalar önerilir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, mesleki gelişme, okul geliştirme.

Abstract. The purpose of this research is to inquire views of the school administrators on their own professional development and their leadership behaviours for the school improvement. A qualitative research with a phenomenological design was employed. Study group consisted of twelve high school administrators selected in accordance with two accepted criteria through maximum variation within purposive sampling technique. Participants were chosen among administrators with at least a three year experience in their administrative position, and through the maximum variation sampling in terms of the demographic variables seniority and working in different education regions. Data were collected by means of a semi-structured interview, and were analyzed with the content analysis method in this study. The interview questions were developed by the researchers in accordance with the research questions. The result of the study revealed that the school administrators defined professional development similarly to the definitions in related literature. Administrators' professional development needs were classified within four following sub-themes: knowledge about management, personal development, technical proficiency, and school-community relations. Administrators provided their professional development by means of publications, meetings, resource persons, academic studies. Collegiality, was emphasized for providing sustainability in administrators' professional development. Leadership behaviours of the administrators on the school improvement as a part of professional development were classified within three sub-themes: governance, personal development, and influence. However, this study has some limitations in terms of not only research design but also its participants. Therefore, further research is needed in the future.

Keywords: School administrator, professional development, school improvement.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 23.03.2018

Kabul Tarihi: 29.03.2018

* Bu makale 14-17 Eylül 2017 tarihinde düzenlenen 26. ENIRDELM (Conference which will take place in Kraków, Poland) kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** *Sorumlu yazar / Correspondence:* Doç.Dr. Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, Türkiye, e-mail: spolat@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2407-6491>

*** Cumhuriyet Üniversitesi, e-mail: celalteyyar@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7933-9327>

**** Akdeniz Üniversitesi, e-mail: muallaaksu@akdeniz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5304-4582>

Giriş

Toplumun inşasında eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitimin niteliği ise okul, öğretmen ve yöneticilerin uyumlu çalışması, okul sisteminin kendini yenilemesi, geliştirmesi ile belirlenmektedir. Okulun gelişimi ise okuldaki insan kaynağının gelişmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, okullarını öngörülen amaçlar doğrultusunda yönetmekten sorumlu olan yöneticilerinin kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerinin okul sisteminin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitelikli insan gücü; değişme ve gelişmeyi önemseyerek sürekli öğrenen, kendisini yenileyen sistemlerde mümkün olmaktadır. İnsan gücü, gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi eğitimle geliştirilebilir. Nitelikli insan gücü işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren işgören olarak tanımlanmaktadır (Rauth ve Bowers, 1986). Günümüzde nitelikli insan gücü istihdamını artırmak için işgörenlerin mesleki gelişmelerinin sürekliliği önemlidir. Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşulların, niteliklerin sağlanması olarak tanımlanan mesleki gelişim, eğitim örgütlerinin geliştirilmesi çalışmalarında da en önemli faktörlerden biri olmuştur (Seferoğlu, 2001). Bu durum eğitim işgörenlerinin mesleki ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliğini doğurmaktadır (Knight, 2002). Okul yönetiminde yöneticilerin mesleki gelişmelerinin belirlenmesi ve mesleki gelişmelerinin artırılmasına yönelik çabalar, bütün olarak okulların yenileşmesi, değişime ayak uydurması ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması açılarından bir değer ifade etmektedir.

Eğitimin niteliğinin artırılması, hizmet öncesinde olduğu kadar hizmet içinde de yetiştirici eğitimlerin sürekliliğine bağlıdır. Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliği sürekli değişen öğretmen yetiştirme politikaları yüzünden sorgulanabilir olmuştur. Özellikle ilköğretime ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan farklı politikalar günümüzde öğretmen eğitiminin niteliğini daha bir tartışılır hale getirmiştir. Öğretmenler öğretebilmek için sürekli kendilerini yenilemek ve geliştirmek durumundadırlar. Öğretmenler gibi okul yöneticileri de öğretmenlerin nitelikli eğitim verebilmelerinden kendilerini sorumlu görürler. Bu nedenle okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri okulun bir bütün olarak gelişmesi açısından da önemlidir.

Okul geliştirmenin temel aracı olan mesleki gelişim, öğrencileri geliştirmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan eğitim süreç ve etkinliklerini ifade etmektedir (Guskey, 1994; 2000). Watts ve Hammond (2002) mesleki gelişimi, belli bir alana özgü bilgi ve beceri bakımından donanımlı olmak, mesleğin gereklerini yerine getirebilmek için bireysel olarak yenileşmek ve gelişmek şeklinde tanımlarken; Stone (2014) ise mesleki gelişimi, kişinin kendini geliştirmeye yönelik planlı-plansız, resmi-gayriresmi tüm iyileştirme çaba ve deneyimleri olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişim süreci, bireyin mesleğe girişi ile başlayıp yaşam boyu devam etmektedir (Kasar ve Clark, 2000).

Mesleki gelişim, sürekli olarak değişme ve yenileşme ihtiyacını doğurmaktadır. Okul ya da başka bir kurumda çalışanların işlerini daha iyi yapabilmelerinin yolu mesleki gelişmelerinin sürekliliğini sağlamaktır. Okullarda yönetici ve öğretmenler eğitimin niteliğinin artırılması için öncelikli olarak kendi niteliklerini geliştirmeye yatırım yapmak durumundadırlar. Ancak yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişim sürecinin etkili bir biçimde devam etmediğini ortaya koymaktadır (Cohen ve Hill, 2000; Drage, 2010; İlğan, 2013). O’Sullivan (2010), eğitim paydaşlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının yeteri kadar ilgi görmediği ve üzerinde yeterince çalışılmadığını vurgulamaktadır. Matherson ve Windle (2017), herkesin bir şekilde mesleki gelişim programlarına katıldıklarını ancak mesleki gelişim programlarında genellikle “otur ve git” şeklinde bir uygulama ile

karşı karşıya kaldıklarına dikkat çekmektedirler. Ancak beklentiler daha çok yeni bir bilgiyi öğrenmek ve uygulamak üzerinedir.

Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005) de belirttiği gibi, gelişen bilim ve teknolojinin etkisi ile değerler sistemi de sürekli değişmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da baş döndürücü gelişmeler yaşanmaktadır Sosyal sermayenin giderek önem kazandığı günümüzde bireyler sürekli öğrenmek, özellikle mesleki alanda, her geçen gün kendilerini yenilemek ve bir adım daha ileri gitmek zorundadırlar. Bu rekabet ortamında yenileşme ve gelişmenin olmadığı durumlarda ise, bireyler için çağın yeniliklerini mesleğine yansıtamama, mesleki tükenmişlik ve meslekte başarısız olma duygusu gibi olumsuz durumlar kaçınılmaz hale gelmektedir (Avalos, 2011). Eğitim biliminin alt disiplinleri olan eğitim teknolojisi, eğitim programları, eğitim yönetimi gibi alanlardaki değişimler de gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde eğitimcileri mesleki olarak sürekli öğrenmeye zorlamaktadır. Ingvarson, Meiers ve Beavis'e (2005) göre, değişim ajanı olarak görülen okullarda mesleki gelişim, eğitim-öğretimin niteliğini artırmada önemli bir değişken olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye dönük etkin çabaları okul geliştirme açısından da önemlidir. Okulda önemli bir kültür ve iklim oluşturma yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi sorumluluğunun okul yöneticisi ile başladığını kabul etmek gerekir. Okul yöneticisinin liderliği mesleki gelişimin yaygınlaştırılmasını sağlayabilir (Evans, 2014; Fullan ve Hargreaves, 1992). Bu gelişmeler bir yandan eğitim-öğretim sürecinin niteliğini, diğer yandan öğretmen ve okul yöneticilerinin rol ve yeterliklerini etkilemektedir (Van Driel ve Berry, 2012). Bu bağlamda okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması, başta okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimlerinin sağlanması sonra da okuldaki diğer eğitim çalışanlarının mesleki gelişimleri açısından önemlidir.

Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticilerinin performanslarının belli ölçütler çerçevesinde sürekli olarak değerlendirilmesi ve sürekli geliştirilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2000). Bu tür gereklilik ve baskılar, okulda çalışan personelin mesleki gelişimini zorunlu kılmaktadır. Okul açısından bakıldığında, okulda görev yapan personelin öğrenmesini, öğrendiklerini uygulamasını ve mesleği ile ilgili yeni yetenekler kazanmasını içeren mesleki gelişim kavramı (Truscott ve Truscott, 2004), bir eğitimcinin öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olacak bilgi ve/veya becerileri edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Avalos, 2011). Günümüzde birer öğretimsel lider olmaları beklenen okul yöneticilerinin, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir (Çetin ve Yalçın, 2002). Mesleki gelişim, bireyin mesleğe başladıktan sonra meslek hayatı boyunca mesleğini ilgilendiren gelişmeleri sürekli olarak takip edip kendini yenileme ihtiyacı olarak ifade edildiğinden (Hamarat, 2002) dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Mesleki gelişim yolu ile eğitimciler, kendilerini meslekleriyle ilgili her konuda güncel tutmaktadırlar (Murphy ve Calway, 2008). Yöneticiler, sürekli mesleki gelişim yoluyla alanlarında derinleşebilir, alanlarıyla ilgili güncel gelişmeleri izleyebilir, kendilerini geliştirerek okulun standartlarıyla uyumlu hale gelebilir (Reese, 2010), böylece okulun gelişmesine katkıda bulunabilirler. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme ve yenileme süreçlerinde; mesleki gelişimin önemi ve gerekliliği, hangi konularda mesleki gelişim ihtiyaçlarının bulunduğu ve bu ihtiyaçları nasıl karşılayacakları, mesleki gelişimin sürekliliği ve sürdürülebilirliği, mesleki gelişime nasıl liderlik edileceği, mesleki gelişim ile okul gelişimi arasındaki ilişkinin fark edilmesi konuları önemlidir. Çünkü bilgi sürekli yenilenmeyi gerektirmektedir. Yönetimde bilgiye duyulan ihtiyacın artması, gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içinde mesleki ihtiyaçların belirlenerek karşılanmasını zorunlu kılmaktadır.

Hizmet öncesi alınan eğitimin zaman içinde eskimesi, yeni bilgilerin ortaya çıkmasına bağlı güncellenme ihtiyacı (Aydın 1987), teknolojinin hızlı ilerlemesi ve bunun mesleğe yansımalarının bir

sonucu olarak teknolojik yetkinlik ihtiyacı (Genç, 2015), yaşanan sorunların farklılaşması ile birlikte ortaya çıkan yeni sorun çözme arayışları, tüm meslekleri etkilediği gibi okul yöneticilerini de etkilemekte, onları mesleki gelişime zorlamaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin ihtiyaca dönük olmadığı, sayı ve kalitesinin istenilen düzeye ulaşmadığı yönündeki görüşler de düşünüldüğünde (Genç, 2015; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Gönen ve Kocakaya, 2010; Seferoğlu, 2004); yöneticilerin mesleki gelişimlerini çoğu zaman kendi imkânları ile informal bir şekilde sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley (1989), işgören gelişiminin okul geliştirme çabalarının en önemli ayağı olduğunu ifade etmektedir.

Genel olarak Türkiye’de mesleki gelişim, mesleki gelişim planları, mesleki gelişim ihtiyaçları, mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama biçimleri, mesleki gelişimin okul gelişimine etkisi gibi konularda derinlemesine çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini nitel olarak betimleme açısından önem arz etmektedir. Araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin “kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına” ilişkin görüşlerini incelemeye odaklanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Okul yöneticilerine göre mesleki gelişimin anlamı nedir?
- 2) Okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
- 3) Okul yöneticileri kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını nasıl karşılamaktadır?
- 4) Okul yöneticileri mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini artırmak için birbirlerinden nasıl yararlanmaktadır?
- 5) Okul yöneticilerinin okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışları nasıldır?

Metodoloji

Bu bölümde, araştırmada kullanılan desen, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Dey (1993), nitel araştırmaların, insanların olayları nasıl algıladıklarını ve nitelendirdiklerini açıkladığını belirtmiştir. Fenomenoloji ise, bir olgunun, birey ya da grubun deneyimleri doğrultusunda tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Fenomenolojik araştırmalarda olgunun oluşturulma boyutları aşağıdaki aşamaları içermektedir: (1) Olgu ya da deneyim tanımlanır; (2) bu tanımdaki değişmeyen temalar belirlenir; (3) temalara ilişkin özel yansımalar oluşturulur; (4) yansımalar temalarla betimlenir (Ersoy, 2016). Bu çalışmada, fenomenolojik araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Ersoy (2016), betimleyici fenomenolojinin insanların algı ve deneyimlerini betimlemek amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki fenomen, mesleki gelişim ve okul geliştirme olgusudur. Çalışmada, ortaöğretim yöneticilerinin mesleki gelişim ve okul geliştirme ile ilgili algıları ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmada, nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Patton’a (2014) göre, amaçlı örneklemin mantığı ve gücü

derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan gelmekte olup, amaçlı örnekleme zengin bilginin bulunduğu düşünülen durumları derinlemesine çalışmaya olanak sağlamaktadır. Çalışmada fenomenolojik desen kullanıldığından, toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması için, sınırlı sayıda, fenomeni deneyimleyen ve bunu açıklayabilecek (Kuş, 2003; Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2016) yöneticiler ile ayrıntılı olarak görüşülmüştür. Maxwell'e (2005) göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, kişilerin ya da olayların başarılı bir şekilde temsil edilebilirliğini sağlamak için kullanılabilir. Fenomenolojik desen çalışmalarında katılımcı seçiminde önemli olan, fenomeni deneyimleyen, deneyimleri doğrultusunda anlamlandıran, gerçeği fenomenle kurduğu ilişki ile ortaya koymaya çalışan bireylerdir. Bu nedenle, çalışmada katılımcılar belirlenirken iki önemli ölçüt önemsenmiştir. Birinci ölçüt, mesleki gelişim ve okul geliştirme deneyimi yaşamış olmak; ikincisi ölçüt ise, en az üç yıllık deneyimlediklerini farkında olarak, anlamlandırdığı haliyle aktarabilecek yöneticilerden oluşmasıdır. Sivas ili merkez ilçedeki kamu ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler arasından bu ölçütleri sağlayan 12 ortaöğretim okulu yöneticisi seçilmiştir. Tablo 1'de, araştırmanın katılımcılarını oluşturan okul yöneticilerinin özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Yönetici Rumuzu	Yönetim Görevi	Okul Türü	Öğrenim Düzeyi	Branş	Mesleki Kıdem
Murat	Müdür	Akademik lise	Lisansüstü	Biyoloji	15
Ali	Müdür Yardımcısı	Akademik lise	Lisansüstü	Edebiyat	17
Kaya	Müdür Yardımcısı	Mesleki- Teknik lise	Lisans	Tarih	25
Mehmet	Müdür Yardımcısı	Akademik lise	Lisans	Tarih	17
Abdullah	Müdür	Mesleki- Teknik lise	Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	26
Mert	Müdür Yardımcısı	Akademik lise	Lisans	Coğrafya	17
Kenan	Müdür Yardımcısı	Akademik lise	Lisansüstü	Felsefe	29
Yaser	Müdür	Mesleki- Teknik lise	Lisansüstü	Kimya	17
Ufuk	Müdür Yardımcısı	Mesleki- Teknik lise	Lisans	Tarih	39
Evren	Müdür	Akademik lise	Lisans	Matematik	22
Levent	Müdür	Akademik lise	Lisans	Fizik	24
Doğan	Müdür Yardımcısı	Mesleki- Teknik lise	Lisans	Kimya	15

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını anlamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Beş ana ve beş sonda sorudan oluşan görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve form üzerinde öngörülen değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini

test etmek için de araştırmacılarından biri tarafından ön uygulama yapılmıştır. Dil açısından son kez gözden geçirilen yarı-yapılandırılmış form ana uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler sırasında okul yöneticilerine şu sorular yöneltilmiştir:

- Okul yöneticisinin mesleki gelişimi sizin için ne anlama geliyor? Açıklar mısınız?
- Sizce bir okul yöneticisinin mesleki gelişim ihtiyacı daha çok hangi alanlardadır? Niçin?
- Sizce bir okul yöneticisi kendi mesleki gelişimini nasıl sağlayabilir? Önerileriniz nelerdir?
- Okul yöneticileri mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini artırmak için birbirlerinden nasıl yararlanabilirler?
- Okulu geliştirmeye yönelik kendi liderlik davranışlarınızı nasıl betimlersiniz?

Araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulması sırasında görüşme formu yöneticilere önceden verilerek soruları incelemeleri istenmiş, anlaşılmayan durumlara ilişkin gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Veriler, Şubat - Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika olmak üzere toplam 240 dakika sürmüştür.

Robson (2015), içerik analizi aşamalarını; (i) aynı kuramsal fikri örnekleyen veri maddelerinin bir ya da daha fazla parçasını betimlemek ve ilişkilendirmek amacıyla kodlama, (ii) kodlar gruplandırılarak küçük sayıda kategorilere ayırma ve (iii) ne, ne ile ilişkili görünüyor sorusuna verilen cevaplarla kategori-tema uyumunu belirleme” şeklinde ifade etmektedir.

Bu araştırma da elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmiştir. Kodlama süreci ile genel düzeyde görüşleri açıklayabilen ve kodları belirli alt temalar altında toplayabilen temalar ortaya çıkarılabilmektedir. Yapılan içerik analizi ile öncelikle veri seti satır satır okunarak önemli kodlar ve boyutlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma verileri içerik analiz türlerinden kategorik analiz tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Tavşancıl ve Aslan’a göre (2001) kategorisel analiz, bir mesajın önce birimlere, sonra da belli ölçütlerle benzerliklerden yola çıkılarak kategorilere ayrılmasıdır. Kategorisel analizde söz konusu küçük birimler genellenerek daha geniş birimlere dönüştürülür. Gülbahar ve Alper’e (2009) göre de içerik analizi ile veriler içindeki saklı olan gerçekler açığa çıkarılmaktadır. Bu araştırmanın temel odağı, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin gerçeği betimlemektir.

Katılımcıların rumuzları Murat, Ali, Doğan şeklinde kodlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcı rumuzları cümlelerin sonuna eklenmiştir. Verilerin kodlanması iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve daha sonra karşılaştırmaları yapılmıştır. Miles ve Huberman’ın (2016) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülüne göre güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda uyum oranı %85 olarak hesaplanmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Yıldırım ve

Şimşek, 2016). İnandırıcılık, toplanan verilerin sahip olduğu çoklu gerçekliği yansıtabilmekle ilişkilidir. Bu amaçla, araştırmanın uygulama sürecinde ilk olarak tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra, deşifre edilen görüşme kayıtları katılımcıların incelemesine sunulmuş ve katılımcı teyidi alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcıların değerlendirmeye alınmasını istemediği ifadeler görüşme metninden çıkarılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek için de iki okul yöneticisi ile yeniden görüşülmüş ve bulguların anlamlı olup olmadığı, var olan durumu yansıtip yansıtmadığı sorulmuştur.

Bulgular

Araştırma soruları bağlamında okul yöneticilerinin görüşleri; mesleki gelişimin anlamı, mesleki gelişim ihtiyaç alanları, kendi mesleki gelişimlerini sağlama yolları, mesleki gelişim ve okul geliştirme ilişkisi ile mesleki gelişimin sürdürülebilirliği olmak üzere beş tema altında incelenmiştir.

Yöneticilerin Görüşlerine Göre “Mesleki Gelişimin Anlamı”

Yöneticilerin mesleki gelişimin anlamına ilişkin görüşleri “liderlik, iletişim, gelişme ve çözüm odaklılık” olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

Yöneticilere Göre Mesleki Gelişimin Anlamına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Mesleki Gelişimin Anlamı	Liderlik	Çalışanları yönetme Öğretimi yönetme Motive etme Model olma
	İletişim	İnsan ilişkilerine yönelik olma Fikir alışverişinde bulunma
	Gelişme	Yönetim bilgisine sahip olma Gözlem yapma Tecrübe edinme Hizmet içi eğitim Profesyonellik Mevzuatı takip etme Yeniliklere açık olma
	Çözüm Odaklılık	Problemlere çözüm bulma İhtiyaçlara karşı duyarlı olma

Mesleki gelişim liderlik etmektir. Liderlik alt teması altında yer alan; çalışanları yönetme, öğretimi yönetme, motive etme, model olma kodları incelendiğinde, mesleki gelişimin liderlik ile ilgili bir yönetme işi olduğu vurgusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Yöneticiler için mesleki gelişim, okulu daha iyi yönetebilmek amacıyla liderlik davranışlarını etkili bir şekilde sergilemek olarak tanımlanabilir. Lider olarak okul yöneticisinin model olması, çalışanlarını motive etmesi, öğretimsel olarak izleyenlerine yardımcı olması mesleki gelişimin önemli bir kısmını açıklamaktadır. Mesleki gelişimin anlamına ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir: Müdür Abdullah okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini “*mesleki gelişim denilince okul müdürünün adalet, saygı, demokratiklik çerçevesinde model olması*” şeklinde tanımlamıştır. Müdür Yardımcısı Kaya ise, görüşünü “*Okul yöneticisi etkili liderlik özelliklerine sahip olmalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki gelişim etkili iletişim kurmaktır. İletişimi mesleki gelişimin anlamı olarak gören yöneticiler ise çevreyle, velilerle, okulun çalışanları ile sağlıklı ilişkiler içinde bulunmayı, işbirlikli çalışmalar yapmayı (Murat, Mert, Yaser) mesleki gelişimin anlamı olarak ifade etmişlerdir. İletişim alt temasındaki insan ilişkilerine yönelik olma ve fikir alışverişi içinde bulunma, mesleki gelişimi tanımlamada kullanılan anahtar kelimeler olarak görülmektedir.

Mesleki gelişim, gelişme ihtiyacıdır. Okul yöneticileri için mesleki gelişim ile ilgili en fazla vurgunun gelişme ihtiyacı alt teması altında yer aldığı görülmektedir. Mesleki gelişimin anlamını en iyi yansıtan ifadenin “gelişme ihtiyacı” olduğu söylenebilir. Öyle ki bu başlık altında ifade edilen; yönetim bilgisine sahip olma, gözlem yapma, tecrübe edinme, hizmet içi eğitim, profesyonellik, mevzuatı takip etme, yeniliklere açık olma kavramlarının mesleki gelişimin odağının yenilenme, sürekli eğitim alma, tecrübe kazanma gibi sürekli gelişmeyi vurgulayan ifadeler olduğu açıktır. Müdür Yaser bu konuda, “*okul yöneticisinin mesleki gelişimi okulun gelişimi için her şeyi kapsar. Yöneticilerin yeniliklere açık olması, kendini yenilemesi, mevzuatı takip etmesi, değişen şartlara ayak uydurabilmesi demektir.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Mesleki gelişme karşılaşılan problemlere çözüm aramaktır. Bu alt temada ortaya çıkan kodlar, problemlere çözüm olma ve ihtiyaçlara duyarlı olmadır. Mesleki gelişim, yöneticilerin sorunlara duyarlı olmaları ve çözüm aramaları olarak tanımlanmıştır. Müdür Yardımcısı Mert’e göre mesleki gelişim, “*okul yöneticisinin kendini geliştirmesi, karşılaştığı problemlere çözüm bulması, profesyonelce mesleğini yapmasıdır.*”

Mesleki gelişimin, yöneticilerin öncelikle gelişme isteği ve sonrasında liderlik, iletişim ve çözüm odaklılık kavramları ile açıklandığını söylemek mümkündür. Yöneticilerin yetişmesi için gerekli yasal alt yapının ve koşulların hazırlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi öncelikli mesleki gelişim ihtiyacını tanımlayan ve açıklayan kavramlar olarak görülebilir.

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim İhtiyaç Alanları ve Karşılama Durumu

Yöneticilerin “mesleki gelişim ihtiyaç alanlarına” ilişkin görüşleri yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlik ve okul-çevre ilişkileri olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır (Tablo 3). Yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçları; yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlik ve okul-çevre ilişkileri alanlarındadır. Yönetim bilgisi alt temasında; pedagoji, liderlik eğitimi, öğretimsel liderlik, insan kaynakları yönetimi ve mevzuat bilgisi yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyacı duydukları alanlar olarak ifade edilmiştir. Müdür Yardımcısı Ufuk’a göre, “*Yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçları öncelikli olarak pedagoji alanındadır. Çağdaş gelişmeleri takip etmek ve bunları okula yansıtılabilmek için pedagoji bilgisi her yöneticinin sahip olması gereken yeterlik alanıdır. Pedagojik anlamda yeterlik sağlanmadan öğretmene, öğrenciye, veliye, bütün olarak okula yararlı olmak mümkün değildir.*”

Yöneticiler, kişisel gelişim alt teması içinde yer verilen psikolojik iyi oluş ve etik tutum ve davranışlar konusunda da kendilerini geliştirmek istediklerini vurgulamışlardır. Yöneticilerin eğitim ihtiyacı hissettikleri diğer alanlar ise teknik yeterlikler ve okul-çevre ilişkileri alanlarıdır. Müdür Murat’a göre, “*Okul yöneticisinin daha çok kişisel gelişim, psikoloji alanlarında ve teknik konularda mesleki gelişim ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Bilgisayar kullanabilme, teknolojiye hâkim olabilme de önemli gelişim ihtiyacı alanlarındandır. İyi bir okul yöneticisinin iletişim becerilerinin de iyi olması gerekir.*”

Tablo 3.

Yöneticilerin Mesleki Gelişim Alanları ve Karşılanma Durumlarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Mesleki Gelişim İhtiyaç Alanları	Yönetim Bilgisi	Pedagoji Liderlik eğitimi Öğretimsel liderlik İnsan kaynakları yönetimi Mevzuat bilgisi
	Kişisel Gelişim	Psikolojik iyi oluş Etik eğitim
	Teknik Yeterlik	Teknoloji kullanımı
	Okul-Çevre İlişkileri	Okul-çevre ilişkisi Okul aile işbirliği
Karşılanma Durumu	Karşılanıyor	Nasıl Seminerler ve konferanslar İnternet Tecrübeli yöneticiler Üniversitelerle işbirliği
	Karşılanmıyor	Niçin Formalite olarak yapılıyor Zaman yetersiz Aceleci davranılıyor Liyakat yeterli değil Bütçe ayrılmıyor Hedefler belirsiz Programlı yaklaşılmıyor Günübirlik davranılıyor

Yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının bir kısmı karşılanırsa da büyük bir kısmı karşılanamamaktadır. Yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanma durumuna ilişkin görüşler, mesleki gelişim ihtiyaçları “karşılanıyor” ve “karşılanmıyor” alt temalarına göre ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu konuda yöneticiler daha çok mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılandığını ifade eden yöneticiler, bunun daha çok seminer ve konferanslar, internet, tecrübeli yöneticiler, üniversitelerle işbirliği şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığını düşünen yöneticiler ise bu ihtiyacın yeterince karşılanmama nedenlerini; formalite olarak yapılıyor, zaman yetersiz, aceleci davranılıyor, liyakat yeterli değil, bütçe ayrılmıyor, hedefler belirsiz, programlı yaklaşılmıyor, günübirlik davranılıyor şeklinde ifade etmişlerdir. Müdür Yardımcısı Mert bu durum ile ilgili olarak “*Seminerler genellikle aceleyle yapılıyor. Seminerlere gittiğimiz zaman ‘vaktinizi fazla almak istemiyoruz, semineri kısa tutalım’ diyerek geçiştiriliyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama Yolları

Yöneticilerin kendi mesleki gelişimlerini sağlama yolları yayınlar, toplantılar, kaynak kişiler ve akademik çalışmalar olmak üzere dört alt temada toplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

Yöneticilerin Mesleki Gelişim Sağlama Yollarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama Yolları	Yayınlar	Alan kitapları Güncel makaleler İnternet kaynakları
	Toplantılar	Seminer ve konferanslar Yönetici fikir paylaşım toplantıları Yerel ve ulusal toplantılar
	Kaynak Kişiler	Müfettişler Akademisyenler Uzmanlar Yöneticiler
	Akademik Çalışma	Akademik destek Lisansüstü eğitim Yurtdışı eğitim Proje yürütücülüğü

Yöneticilerin kendi mesleki gelişimlerini karşılama yolları arasında yayınlar, toplantılar, kişiler ve akademik çalışmaları önemli mesleki gelişim araçları olarak görülmektedir. Yöneticiler yayınlar alt temasında alan kitapları, güncel makaleler ve internet kaynaklarını takip ederek mesleki gelişimlerini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Toplantılar alt temasında ise, seminer ve konferanslar, yönetici fikir paylaşım toplantıları ve yerel-ulusal toplantılara katılım mesleki gelişimi sağlama yolları olarak ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin mesleki gelişimlerini sağlamada yararlandıkları başka kaynaklar ise müfettişler, akademisyenler, diğer yöneticiler ve uzmanlar olarak belirlenmiştir. Bu alt temada yöneticilerin görüşlerinden bazıları şunlardır: Müdür Yardımcısı Kaya “Özellikle alanda yazılmış kaynaklardan yararlanılabilir veya bu konuda diğer okul müdürleriyle devamlı iletişim halinde olunabilir.” Müdür Levent ise “Teknolojik gelişmeleri takip etmeyi, özellikle internet ortamında bilgileri güncel olarak izlemeyi, kaynak kitaplardan yararlanmayı her okul yöneticisi kendine vazife olarak görmelidir. Bilginin hızla değiştiği bir çağda takip edilecek o kadar çok bilgi var ki geri kaldığınız takdirde veli, öğrenci, öğretmen ve çevre ile bağı kopmuş bir yönetici durumuna düşersiniz.” diyerek güncel bilginin takibi ve teknolojinin etkin kullanımına dikkat çekmiştir.

Müdür Yardımcısı Doğan “Seminer ve konferanslara katılarak, alanında uzman kişilerin sunduğu bilgilerden yararlanarak yöneticiler mesleki gelişim ihtiyaçlarını giderebilirler” şeklinde görüş belirtmiş ve uzman desteğinin mesleki gelişimdeki önemine işaret etmiştir. Benzer bir şekilde Müdür Yardımcısı Mehmet “Başarısız kanıtlanmış yöneticilerden bilgi ve fikir desteği alınmalıdır.” görüşünü ileri sürmüştür. Müdür Yaser “Avrupa Birliği projeleri mesleki gelişim için çok önemlidir. Dünya ne yapıyor? Nasıl yapıyor? Oradaki uygulamaları görmeli, bizden farklı ve benzer yönlerini öğrenmeli. Türkiye genelinde yapılan projelere katılmalı, diğer okullar ne yapıyor onu görmelidir. Farklı uygulamalar görülmeli.” şeklindeki görüşüyle ulusal ve uluslararası deneyimleri önemseydiğini ifade etmiştir.

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin Sürdürülebilirliğini Artırmada Birbirlerinden Yardım Alma Yolları

Yöneticilerin kendi mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlama yollarına ilişkin görüşler meslek dayanışması yolları ve meslek dayanışmasının etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. *Meslektaş dayanışmasının yolları* temasında paylaşım fırsatı yaratma, sosyal medyadan yararlanma ve olumlu iletişim ve etkileşim oluşturma; *meslektaş dayanışmasının yarattığı etkiler* temasında ise yenileşme ve öğrenme alt temaları yer almaktadır.

Tablo 5.

Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerinde Sürdürülebilirliği Artırmaya İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Meslektaş Dayanışması Yolları	Paylaşım Fırsatı Yaratma	Bilgi ve deneyimleri paylaşma Farklı okullardaki gözlemden yararlanma Görev yapılan okulu tanıtmaya Standartları belirleme ve paylaşma
	Sosyal Medyadan Yararlanma	WhatsApp Facebook Twitter
	Olumlu İletişim ve Etkileşim	Çalışmaya güdüleme Adalet ve eşitliği kurarak etkileme Erdemli davranışta rol model olma
Meslektaş Dayanışmasının Etkileri	Yenileşme	İyi örnekleri paylaşma Değişimi izleme ve uygulama Kaynakları paylaşma
	Öğrenme	Gözlemler yoluyla öğrenme Model alma yoluyla öğrenme

Yöneticiler, mesleki gelişimlerini artırma ve sürdürmede birbirlerinden hangi alanlarda yararlandıklarına ilişkin görüşleri *paylaşım fırsatı yaratma, sosyal medyadan yararlanma ve olumlu iletişim ve etkileşim* olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Yöneticiler paylaşım fırsatı yaratma alt temasında bilgi ve deneyimleri paylaşma, farklı okullardaki gözlemden yararlanma, görev yapılan okulu tanıtmaya ile standartları belirleme ve paylaşma yollarını kullanarak meslektaşlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal medya kaynakları olarak WhatsApp, Facebook ve Twitter da yöneticilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak bilgi paylaştıkları ve mesleki gelişimlerini sürdürebildikleri sosyal internet ortamlarıdır. Yöneticiler arasındaki karşılıklı etkileşim ve ilişkiler onların iletişim ve etkileşimlerini artırarak mesleki gelişimlerine yardım etmektedir. Yöneticiler farklı ortamlarda, toplantılarda, sosyal ağlar aracılığıyla, rol model olma yoluyla birbirlerinin iletişimlerini artırdıklarına vurgu yapmışlardır. Bu alt tema ile ilgili olarak yöneticilerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Müdür Levent “Yöneticiler kendi aralarındaki muhabbetlerle, sosyal medya aracılığıyla birbirlerini haberdar ederek bilgilerini paylaşarak kendilerini yenilerler” görüşünü ifade etmiştir. Müdür Yardımcısı Ufuk da “Yöneticiler erdemli insan olmak zorundadır. Bilgi ve tecrübe aktarımı noktasında cimri davranmamalıdır. Başka okullardaki uygulamalardan yararlanmalı ve kendi okullarındaki uygulamaları diğer okullara tanıtmalı ve paylaşmalıdır. Yöneticiler farklı okullara giderek yeni uygulamaları yerinde görmeli ve kendi kurumuna aktarmalıdır.” biçiminde benzer bir görüş bildirmiştir.

Meslektaş yardımının yöneticiler üzerinde yarattığı etkiler yenileşme, öğrenme ve rehberlik alt temaları altında sınıflandırılmıştır. Yöneticiler birbirlerini izleme ve model alma, kaynakları paylaşma gibi yollarla birbirlerini etkilemektedirler. Meslektaş yardımının yarattığı etkilere ilişkin görüş belirten Müdür Yardımcısı Kaya “Her okuldaki resmi standart işleyişlerin nasıl yürütüldüğünün paylaşılması müdürlere yeni bakış açısı kazandırabilir. Ben meslekte deneyimli ve bilgili okul müdürleriyle yaptığım görüşmelerde bazen kendi kararlarımı ve yönetim şeklini onların gözünden görüyorum. Bu durum bana olumlu ve olumsuz geri bildirimler sağlıyor.” şeklindeki ifadesiyle mesleki gelişim ihtiyacının karşılanmasında yöneticilerinin birbirlerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebileceğine dikkat çekmiştir.

Okul Yöneticilerinin, Mesleki Gelişimin Bir Parçası Olarak Okul Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışları

Yöneticilerin mesleki gelişimin bir parçası olarak okul geliştirmeye yönelik liderlik davranışları yönetişim, kişisel gelişim ve etkileme olmak üzere üç alt temada toplanmıştır (Tablo 6). Mesleki gelişim ihtiyacı çerçevesinde okul geliştirme ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi betimleyen yöneticiler; yönetişim, kişisel gelişim ve etkileme yollarını okulu geliştirmede mesleki gelişim ihtiyacının bir parçası olarak görmektedirler. Okul yöneticileri yönetme yerine yönetişimi tercih ederek; okul paydaşlarının görüşlerine başvurma, karara katma, gözlemleri paylaşma davranışları ile okulun gelişmesinde lider rolü üstlenebilirler. Okul yöneticileri aynı zamanda öncelikle mevzuatı izleme, alanyazını izleme, proje yazma ve yönetme alanlarında kendi kişisel gelişimini sağlayıp; bunu paydaşlarına yansıtarak onların kişisel gelişimlerine liderlik edebilirler. Diğer taraftan ödül ve cezadan yararlanarak, davranışsal tutarlılık sergileyerek, adaleti sağlayarak, demokratik davranarak ve ortak akıl oluşturarak okulun paydaşlarını etkileyip mesleki gelişimlerine liderlik yapabilirler.

Tablo 6.

Okul Geliştirmede Liderlik Davranışlarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Mesleki Gelişimin Bir Parçası Olarak Okul Geliştirmeye İlişkin Liderlik Davranışları	Yönetişim	Paydaşların görüşlerine başvurma Karara katma Gözlemleri paylaşma
	Kişisel Gelişim	Mevzuatı izleme Alanyazını izleme Proje yazma ve yönetme
	Etkileme	Ödül ve cezadan yararlanma Davranışsal tutarlılık Adaletli olma Demokratik olma Ortak akıl

Yöneticilerin paydaşları karara katması, görüşlerine başvurması, gözlemlerini paylaşması okul geliştirmede önemli liderlik davranışları olarak görülmektedir. Liderlik mesleki gelişim ihtiyacının önemli bir parçasını karşılarken, kişisel gelişim ihtiyacı ve izleyenleri etkilemeye yönelik bilgi ve beceriler de yöneticilerin okul geliştirmede önemli gördükleri mesleki gelişim ihtiyaç alanlarıdır. Müdür Yardımcısı Doğan, “Yönetişim, yani karar alırken okulun tüm paydaşlarının görüşleri alınarak karar verilmesi, gerektiğinde öğrenci ve velilerin de karara dâhil edilmesi kendi gelişimimle okulun geliştirilmesi arasında yüksek düzeyde ilişkilidir. Örneğin, eğitim kalitesini artırma konusunda projelerin önemli bir araç olduğunu düşünerek bu alanda yapılmış çalışmalarını takip ettik. Okulumuzda

da öğrencilerin aktif olarak yer alacağı projeleri uyguladık. TÜBİTAK bilim fuarı, Avrupa Birliği projeleri gibi.” şeklindeki görüşü ile hem yönetişimin hem de kişisel gelişimin mesleki gelişimin önemli bir parçası olduğuna vurgu yapmıştır. Yöneticilerin okulların gelişmesinde etkileme yollarını kullanmaları da mesleki gelişimde gerekli ve önemli bir yere sahiptir. Yöneticiler adaletli ve demokratik davrandıklarında, davranışlarında tutarlı olduklarında, ortak aklı kullanma yoluyla izleyenlerini etkilemeye çalıştıklarında, ödül-cezayı adil ve yerli yerinde kullandıklarında okul geliştirme sürecinde etkili liderlik davranışları sergileyebilirler.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri “mesleki gelişimin anlamı”, “mesleki gelişim ihtiyaç alanları ve karşılama durumu”, “mesleki gelişimi sağlama yolları”, “mesleki gelişimin bir parçası olarak okul geliştirmeye yönelik liderlik davranışları”, “mesleki gelişimin sürdürülebilirliğini artırmada meslektaş yardımlaşması ve etkileri” olmak üzere altı tema altında ele alınarak tartışılmıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi anlamlandırma biçimleri; liderlik, iletişim, gelişme ve çözüm odaklılık olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Sinha ve Hanuscin’e (2017) göre okullarda liderlik 20. yüzyıl boyunca alanının tartışılan konusu olmuştur. Okulda mesleki gelişimin sağlanması için özellikle öğretmen liderliğinin tesis edilmesi gerekir. Liderlik okul toplumunun birbirini etkilemesi ve birbirinden etkilenmesi açılarından önemlidir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin anlam temasında ön plana çıkan liderlik; iletişim, gelişme ve çözüm odaklılık kavramlarını da içine alacak ve okul ortamında etkili bir şekilde yer almasını sağlayacak içeriğe sahiptir. Kaya ve Kartallıoğlu (2010), etkili ve başarılı bir eğitimin mesleki gelişim sürecinin niteliği ile ilişkili olduğuna dikkat çekmektedirler. İyi bir mesleki gelişim için de farklı kaynaklardan elde edilecek desteklerin, sürekli öğrenme merkezlerinin önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır.

Yöneticilerin “mesleki gelişim ihtiyaç alanları”na ilişkin görüşleri yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlik ve okul-çevre ilişkileri olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Okul yöneticileri okulun gelişmesinde önemli sorumluluğu olan kişilerdir. Lavigne, Shakman, Zweig ve Greller’a (2016) göre, okul yöneticileri; programın düzenlenmesi, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğrencilerin disiplini, ebeveyn ve çevre ile ilişkiler, okulda meydana gelebilecek olan kriz ve özel durumlara karşı okulun yönetim eylemlerini yönetirler. Okul yöneticilerinin yönetim eylemlerinin odağında yer alan uygulamalar, onların meslek öncesi ve hizmet içi yetiştirme süreçlerinde edinmeleri gereken yeterliklerdir. Okulun etkili yönetiminde okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları başta yönetim bilgisi olmak üzere kişisel gelişim, teknik yeterlik ve ilişkiler başlıklarında ön plana çıkmaktadır.

Yöneticilerin kendi mesleki gelişimlerini karşılama yolları olarak yayınlar, toplantılar, kaynak kişiler ve akademik çalışmalardan söz edilmiştir. Okul yöneticileri kendi mesleki gelişimlerini öncelikli olarak yayınlar aracılığıyla sağlamayı görmektedirler. Bunu farklı düzey ve ortamlardaki toplantılar ile farklı yeterlik düzeylerine sahip kişilerden alınacak yardımlar izlemektedir. Bütün olarak eğitim yoluyla yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Von Der Voort ve Wood’a (2004) göre “Okullarda öğrenme ve öğretme kültürünü geliştirmenin aracı okul geliştirmedir.” Okulların geliştirilmesinde ise, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin karşılmasına bağlı olarak öğretmenlerin de mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılama gerekebilir. Hallinger ve Lu (2010), okul liderliği ve öğrenme öğretme süreçleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedirler. Okul liderleri olarak yöneticilerin kendi kişisel ve mesleki gelişim düzeylerinin, öğretmenlerin yetiştirilmesinde de önemli bir

yeri vardır. Bu nedenle akademik çalışmalar, toplantılar, kaynak kişiler ve yayınlar gibi farklı araçların, yönetici niteliğini artırmanın yolları olarak görülmesi anlamlıdır.

Yöneticilerin mesleki gelişimin bir parçası olarak okul geliştirmeye liderlik etme davranışları yönetim, kişisel gelişim ve etkileme olmak üzere üç alt temada ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimlerini anlamlandırma biçimlerinde ön plana çıkan liderlik davranışları, okul geliştirmede de önemli bir aracı değişken olma özelliğine sahiptir. Okul yöneticilerinin yönetim kavramına yaptıkları atıf, okulu birlikte yönetmede fikir alışverişi ve karara katmanın önemini açığa çıkarmaktadır. Rose-Ackerman'a (2017) göre yönetimin normatif amacı daha etkili politikalar, süreçler yoluyla tüm paydaşlara yasal bir zeminde davranmak ve hesap vermektir. Etkili politikalar ve davranışlar ise teknik, ekonomik ve bilimsel bilgi içerir. Yöneticiler, uzmanlık ve demokratik katılım yoluyla önemli sosyal problemlerin çözümüne yardımcı olurlar." Bu durum okul geliştirmede yöneticilerin okulun bütün paydaşlarını etkileyen ve yönetime katan bir lider profili çizmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Yöneticilerin kendi mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlama yollarına ilişkin görüşler iki temada toplanmıştır. Meslektaş dayanışması temasında; paylaşım fırsatı yaratma, sosyal medyadan yararlanma ve olumlu iletişim ve etkileşim alt temaları şeklinde yer alırken; meslektaş dayanışmasının etkileri temasında ise; yenileşme ve öğrenme alt temaları olarak adlandırılmıştır. Mesleki gelişimin sürdürülebilirliği için meslektaş dayanışmasının içeriğinde yer alan bilgi ve mevzuat konularında yetkin olmalarına vurgu yapılmaktadır. Mesleki gelişimin sürekliliğini ise medya ve sosyal ağlar yoluyla artırmak mümkündür. Okul yöneticilerinin aldıkları meslektaş yardımı onların değişme, gelişme ve yenileşme ihtiyaçlarını karşılayarak kendilerinin mesleki gelişimlerine imkân vermektedir. Meslektaşlardan öğrenme, alanyazında farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Örneğin, meslektaş koçluğu (Aydın, 2005) mentörlük (Aydın, 2005) meslektaş gözlemi (Bozok, Yıldırım ve Demirtaş, 2011) gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Meslektaş yardımlarının farklı şekillerde ortaya çıkması, çalışanların öğrenme yollarını artırabilir. Etkileşime dayalı öğrenmelerin kalıcılığının yüksek olduğu düşünüldüğünde mesleki gelişimin niteliğini artırmak için meslektaş yardım ağları oluşturmak ve sürekliliğini garanti altına almak gerekebilir.

Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanın da araştırma yöntemi, çalışma grubu vb. gibi özelliklerinden dolayı sınırlılığı bulunmaktadır. Bu nedenle nitel olarak tasarlanan bu araştırmanın bulguları genellenebilir değildir. Ancak konuyu derinlemesine incelemesi açısından önemlidir. Bu konuda nicel araştırma deseninde benzer araştırmalar tasarlanarak daha genellenebilir araştırma sonuçlarına ulaşılabilir.

Kaynaklar / References

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.
- Bozok, A., Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, M. C. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir model. Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 65-84.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. M. Sever, (Çev.). A. Aypay (Ed). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde* (ss. 400-433). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance. The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102 (2), 294-343.
- Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). MEB yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlanmayan No: 191.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (ss. 51-110). Ankara: Anı.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Teacher development and educational change (edit M.G. Fullan & A. Hargreaves). The Falmer Press, London.
- Genç, G. S. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örneklemini. *Yüksek lisans tezi*, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, S., ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2) 93-111.
- Hallinger, P., & Lu, J. (2014) Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 34 (5), 481-501, DOI: 10.1080/13632434.2014.938039.
- Hamarat, F. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları. *Yüksek lisans tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ingvarson L., Meiers M., & Beavis A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1-28.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 41-56.
- Kasar, J., & Clark, E. N. (Eds.) (2000). *Developing professional behaviors*. USA: Slack, Grove Road.
- Kaya, S. ve Kartalhoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 115-130.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lavigne, H. J., Shakman, K., Zweig, J., & Greller, S. L. (2016). Principals' time, tasks, and professional development: An analysis of Schools and Staffing Survey data (REL 2017–201). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Matherson, L., & Windle, T. M. (2017). What do teachers want from their professional development? Four emerging themes. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 28-32.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. S.Turan (Çev.Ed.), Ankara: Nobel.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi*. S.Akbaba Altun ve A. Ersoy. (Çev.Edt.), Ankara: Pegem.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424.
- O'Sullivan, M. (2010). Educating the teacher education. *International Journal of Educational Development*, 30, 377-387.
- Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. 23/072003 http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunuu.htm adresinden 08/04/2017 tarihinde indirilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M.Bütün ve S.B. Demir. (Çev. Ed.t), Ankara: Pegem.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Rauth, M., ve Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 38-41.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rose-Ackerman, S. (2017). What does "Governance" mean? *An International Journal of Policy Administration, and Institutions*, 30 (1), 23-27.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar*, 7, 149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.

- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education* 63, 356-371.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Spruill, D., & Benschoff, M. B. (1996). The future is now: Promoting professionalism among counselor training. *Journal of Counseling and Development*, 74, 468-472.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2004). A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools*, 41(1), 51-65.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Von Der Voort, G., & Wood, G. (2004). Assisting school management teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South African Journal of Education*, 34 (3), 1-7.
- Watts, G. E., & Hammons, J. O. (2002). Professional development: Setting the context. In G. E. Watts (Ed.) *Enhancing Community Colleges Through Professional Development*. *New Directions for Community Colleges*, 120, 5-10.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar**İletişim**

Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması alanında doçenttir. Çalışmaları konuları arasında örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel ve kültürlerarası çatışma, örgütsel imaj gibi konular gelmektedir. Son zamanlarda ise kültürlerarası eğitim, çok kültürlülük, kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarası kişilik, barış eğitimi gibi kültür odaklı konular üzerinde çalışmaktadır.

Doç. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Umuttepe Kampüsü. İzmit/Kocaeli
spolat@kocaeli.edu.tr

Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması alanında doçenttir. Çalışmaları konuları arasında örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışı, etik liderlik, yıldırma ve meta analiz gibi konular gelmektedir.

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas
celalteyyar@cumhuriyet.edu.tr

Dr. Mualla BİLGİN AKSU, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması alanında Profesördür. Çalışmaları konuları arasında eğitim denetimi, liderlik ve etik gibi konular gelmektedir.

Prof.Dr. Mualla BİLGİN AKSU, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya
muallaaksu@akdeniz.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The fact that pre-service education has been gradually getting older, updating needs based on emerging new knowledge (Aydın 1987), the need for technological competence as a result of the rapid advancement of technology, and of its this reflection to the profession (Genç, 2015), new quest for solving the problems arising from different experiences affect school administrators like other professionals, and force them professional development. In addition, when the views are considered that in-service training implementations of the Ministry of Education (MoNE) is not based on the needs, and that their numbers and qualities are not at the desired level (Genç, 2015; Bümen, Ateş, Çakar, Ural and Acar, 2012; Gönen and Kocakaya, 2010; Seferoğlu, 2004); it is understood that administrators often try to provide their professional development informally with their own resources. For the above-mentioned reasons, this study focused on determining views of the school administrators on their own professional development and their leadership behaviours for the school improvement.

In line with this purpose, the following research questions were identified:

1. What is the meaning of professional development for the school administrators?
2. What are the professional development needs of the school administrators?
3. How do the school administrators meet their own professional development needs?
4. How can school administrators benefit from each other in order to improve sustainability of their professional development?
5. How is the leadership behaviours of school administrators for the school improvement?

Methodology. A qualitative research with a phenomenological design was employed in this study. Descriptive phenomenology was used in order to reveal high school administrators' perceptions and experiences concerning professional development and school improvement. Criterion sampling technique among purposive sampling methods that emerged within the qualitative research tradition was used. In a phenomenological design, participants are selected among individuals who experience phenomenon, interpret it in parallel with their experiences, and try to reveal the truth through its relation to the phenomenon. Therefore, two important criteria were accepted for determining the participants in the study. The first criterion was to have experience on professional development and school improvement while the second one was to have at least three-year seniority as administrators that were aware of their experiences, and that would be able to state their interpretations. Twelve administrators working in public high schools in central districts of Sivas were chosen based on these criteria.

In the study, a semi-structured interview form was applied in order to reveal administrators' views on professional development and school improvement. During the interviews, school administrators were asked the following questions:

1. What does professional development of school administrators mean to you? Could you explain?
2. In your opinion, what are the professional development needs of school administrators? Why?
3. In your opinion, how can a school administrator provide his/her own professional development? What are your suggestions?

4. How can school administrators benefit from each other in order to improve sustainability of their professional development?
5. Can you describe your own leadership behaviours for school improvement?

Data were analysed in accordance with the categorical analysis technique from content analysis methods. Coding the data was performed by two researchers, and then comparisons were made. Miles and Huberman's (2016) inter-rater reliability was calculated, and the reliability ratio between two coders was found 85 %.

Results, Discussion and Conclusion. Interpretation of the school administrators for professional development were classified within four sub-themes such as leadership, communication, development and solution oriented. According to Sinha and Hanuscin (2017), leadership at schools was a discussion topic in the literature during 20th century. For providing the professional development at school, especially teacher leadership should be created. Leadership is important in terms of affecting each other within school community and being affected from each other. Leadership coming into prominence in the theme "meaning of the professional development" also has the content that will include the concepts of communication, improvement and solution-oriented, and will take place effectively in the school environment. Kaya and Kartallıoğlu (2010), remark that an effective and successful education is related to the quality of the professional development process. They also stress the importance of the supports obtained from different resources and of the continuous learning centres for a good professional development.

Views of the school administrators on the professional development needs were classified within four sub-themes such as knowledge about management, personal development, technical proficiency, and school-community relations. School administrators are those who have major responsibilities in improving the school. According to Lavigne, Shakman, Zweig and Greller (2016), school administrators direct the following management actions: organization of the program, determination of the teachers' tasks and responsibilities, discipline of the students, relations with the parents and the community, crisis and special situations that may occur at school. Implementations in the focus of management actions of the school administrators necessitate competences that are expected to be gained in pre- and in-service training processes. In the effective management of the school, professional development needs of the school administrators come into prominence in the titles of knowledge about management, personal development, technical proficiency, and school-community relations.

The administrators mentioned publications, meetings, resource persons, and academic studies as the means of meeting the needs of their own professional development. School administrators provided their own professional development primarily by means of the publications. Others are the meetings organized at different levels and in various environments as well as aids to be taken from people with different competency level. Administrators are expected to develop themselves through academic studies as a whole. Von Der Voort and Wood (2004) state that a tool for improving teaching and learning culture at schools is the school improvement. This also suggests a need for the professional development of teachers as well as school administrators. Hallinger and Lu (2010) remark the relation between school leadership and teaching-learning process. As school leaders, the levels of administrators' personal and professional development have an important role in the training of teachers. Therefore, it is significant to see academic studies, meetings, and publications as the ways of improving administrators' quality.

Leadership behaviours of the administrators on the school improvement as a part of professional development were classified within three sub-themes: governance, personal development, and

influence. Leadership behaviours that come into prominence in the interpretation formats of the school administrators' professional development are an important mediating variable in school improvement as well. References of the school administrators to the concept of governance expose the importance of idea exchange and participation in decision making while managing the school jointly. According to Rose-Ackerman (2017), normative goal of the governance is to treat all stakeholders on a legal basis and to give account through more effective policies and processes. Effective policies and behaviours involve technical, economical and scientific knowledge. Administrators help the solution of the important social issues through expertise and democratic participation. This reveals that the administrators have to exhibit a leadership profile that affects all the stakeholders and gives them an opportunity to participate in the management during the school improvement.

Views concerning the ways of providing sustainability in administrators' professional development were classified within two themes and six sub-themes. The sub-themes in the theme of collegiality were called as creating an opportunity to share, benefitting from social media, positive communication, and interaction while in the theme of collegiality effects they were named as innovation and learning. Being competent in the topics of knowledge and legislation within the context of collegiality was emphasised in order to provide sustainability of the professional development. Sustainability of the professional development can be increased through media and social networks. When the school administrators help each other, they can meet the needs of change, improvement and innovation in their professions. The emergence of different forms of peer assistance can increase the learning ways of employees. Considering the high persistence of learning based on interaction, generating peer support networks and guaranteeing the continuity of these networks may be suggested for increasing the quality of professional development.

However, this study has some limitations in terms of not only the research design but also the number and attributes of the participants. Therefore, further research is needed in the future.

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 duylara (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 paylaşım 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

Sınıfta 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 yapımda 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 grupta 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 yaklaşım 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.

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 paylaşımında 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, hatır sorabilen 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) de 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, ilkökulü 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 ilkökulü 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 okuyor 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 desene 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 ediyorken (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. İlgi 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).

Velilerin Penceresinden Öğrencilerin Eğitim Hayatı (Anılar Bağlamında Nitel Bir Analiz)

Education Life of Students from Parents' Perspective (A Qualitative Analysis in the context of Memories)

Erdal Toprakçı*

Deniz Gülmez**

To cite this article/Atf için:

Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m

Öz. Araştırmanın amacı, velilerin çocuklarının eğitim hayatı süresince yaşadıkları ve önemli gördükleri, akıllarında kalan anıların incelenmesidir. Nitel araştırma metodolojisinden anlatı araştırması çerçevesinde yürütülen çalışmada, 143 kişinin anıları ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencinin merkezde olduğu, ailenin merkezde olduğu ve öğretmenin merkezde olduğu olmak üzere üç tema çıkmıştır. Ailenin merkezde olduğu anılar temasını oluşturan kategorilerin çoğunluğu yaşanan olayları olumsuz nitelendirmiştir. Olumsuz olarak nitelendirilen kategorilerde en çok vurgulananlar kardeş doğması ve etkileri, çaresizlik ve zor aile şartlarıdır. Olumlu olarak nitelendirdikleri kategorilerden en çok vurgulanan ise aile desteğidir. Öğrencinin merkezde olduğu anılar temasını oluşturan kategorilerde en çok vurgulananlar öğrenci başarısı, okula başlama, sosyal etkinlikler, zorlukların üstesinden gelerek okuma, çocuktan beklenmeyen davranış, çocuğun zarar görmesi/vermesi ve istenmeyen durumdan iyi bir ders çıkarmadır. Öğretmenin merkezde olduğu anılar temasında toplanan, en çok vurgulanan kategoriler öğretmenin ilgisi ve yönlendirmesi, öğretmenin ayrımcılık yapması ve öğretmen-aile işbirliği olmuştur. -Aile katılımının, öğrenci başarısını açıklayan değişkenlerden biri olduğu görülmektedir. Ebeveynler, çocuklarının eğitim hayatında aktif olarak yer almalı, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Veli anıları, öğrenci, nitel araştırma, anlatı araştırması.

Abstract. The purpose of this research is to examine memories of parents about education life of their children that they experience and consider memories significant. This study based on narrative inquiry of qualitative research methodology. In the study, memories of 143 people were studied. Data were collected by semi-structured interview technique and were analyzed by content analysis. As a result of study three themes were come to exist: Student-centered, parent-centered and teacher-centered. The majority of categories that constitute theme of parent-centered memories characterized cases as negative. Student achievement, starting to school, social activities, overcoming the difficulties to study, unexpected behavior from student, get harm/damage to the child and take a lesson from undesired situation are the most emphasized categories that constitute the theme of student-centered memories. Teacher's attention and guidance, making discrimination of teacher and teacher-family collaboration are the most emphasized categories of teacher-centered memories theme. It is seen that family involvement is one of the variables explaining student achievement. Parents should be actively involved in the education of their children and should be in constant contact with their teachers.

Keywords: Parent's memories, student, qualitative research, narrative inquiry.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2018

Düzeltilme Tarihi: 26.02.2018

Kabul Tarihi: 20.03.2018

* Ege Üniversitesi, e-mail: erdal.toprakci@ege.edu.tr, ORCID ID:https://orcid.org/0000-0001-9552-9094

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Dr. Deniz Gülmez, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, e-mail: dderinbay@konya.edu.tr, ORCID ID:https://orcid.org/0000-0002-9778-0431

Giriş

Çocuğa en yakın olan ve çocuğun gelişim özelliklerini en iyi bilen ailesidir. Ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşadığı çevre, eğitime ilişkin düşünceleri ve ebeveyn tutumları çocukların okul yaşantılarını etkileyecektir. Çocukların eğitiminde büyük bir etkiye sahip olan aileler aslında çocukların ilk öğretmenleridir. Bir çocuğun eğitimi ve gelişimi doğal olarak ebeveynlerin elindedir (Ogunsola, Osuolale ve Ojo, 2014). Erken çocukluk yıllarından itibaren çocuklar başta aile üyeleri olmak üzere bir takım kişilerle ilişkiler geliştirirler. Bu ilişkiler birlikte zaman geçirme ve etkileşimler ile desteklenmektedir. Böylelikle birlikte yapılan her şey anıları yaratır (Smetana, Campione-Barr ve Metzger'den (2006) aktaran Tani, Bonechi, Peterson ve Smorti, 2010).

Ebeveyn olarak çocuğunuzun duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak gelişimini izlersiniz. Hiç unutmayacağınızı umduğunuz heyecanlı, moral bozucu, eğlenceli, tatlı ve üzgün anlar yaşanır. Fakat çoğunlukla bu anlar, hafızada başka olaylar ve daha yeni olaylarla yer değiştirirken unutulup giderler. Ebeveynler, anıları geri getirmek için arşivleme ve görsel yardımların kullanılması aracılığıyla bu anıları korumanın yollarını bulma konusunda sürekli çaba gösterirler. Ebeveynlerin çocuklarının farklı gelişim evrelerini gösteren hatıraları toplama, saklama ve arşivleme yöntemleri hem karışık hem de gizemli görünmektedir (Stevens, Roberts, Bandlow ve Newstetter, 2001). Gelişim psikolojisinde temel varsayım, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin daha genel ve ebeveyn-çocuk sohbetlerinin daha özel olması, bunların gelişimsel süreç ve çıktılarda araçsal rol oynamasıdır. Vygotsky, kişilerarası ilişkilerde tüm gelişim becerilerinin ilk olarak ebeveynler ile çocuklar arasındaki etkileşimler üzerine başladığını savunmuştur (Fivush, Haden ve Reese, 2006). Ebeveynler ile çocuklar arasındaki etkileşimlerin, ebeveynlerin geçmiş yaşantıları, eğitim geçmişleri ve ekonomik durum değişkenlerinden de etkileneceği düşünülmektedir. Nitekim ebeveynlerin okuldaki anıları, eğitimin amaçlarının bir nesilden diğerine aktarıldığı zincirdeki potansiyel bir sosyal-psikolojik bağlantı olarak görülebilir (Räty, 2010). Çocukların aldığı eğitimin, ebeveynlerinin çocukken aldığı eğitimle oldukça bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Gratz'ın (2006) yaptığı araştırmada, ebeveynlerin okuryazarlıklarının çocuklarının eğitimini önemli derecede etkilediği ifade edilmiştir.

Anılarla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalar okula başlama (Räty, 2007; Turunen, 2012), öğrencilerin yetersizlikleri (Miller, Gresham ve Fouts, 2011), ebeveynlerin kendi anılarının çocuklarının okula başlamalarına etkisi (Räty, 2010), sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar (Erol, Özaydın ve Koç, 2010) gibi konular üzerine odaklanmıştır. Araştırmalara da konu olduğu görülen okula başlama, çocukluktan öğrenciliğe geçiş yapma ile ilgili birçok kişinin anıları vardır. Bu anıların bazıları olumlu bazıları ise olumsuz olabilmektedir (Turunen, 2012). Evde ya da okulda yaşanan olayların paylaşılması, karşılıklı bir kazanç sağlayacaktır. Çocukların okulda yaşadıkları olayları ailelerine aktarması, ailelerin süreçten haberdar olmalarına imkân verecek ve bilgi paylaşımı gerçekleşecektir. Ailelerin eğitim öğretim sürecine yakın olmaları, ilgilenmeleri, kendi deneyimlerini aktarmaları özette çocukları ile bu yönde iletişim kurmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak okula katılım literatüründe kuşaklararası farklılıklar henüz keşfedilmemişken, ebeveynlerin çocukluk deneyimleri ile kendi ebeveynlik uygulamaları ve davranışları arasındaki ilişkileri incelemek için fazla sayıda araştırma yapılmıştır (Barnett ve Taylor, 2009; Taylor, Clayton ve Rowley, 2004). Öğrencilerin başarılarının arkasında okul ile aile arasındaki dayanışmanın da önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Okul-aile işbirliği ile ilgili yapılan çalışmalar bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Çelenk, 2003). Örneğin, okula katılım bir diğer ifade ile aile katılımı, çocukların başarısını arttıran faktörlerden biri olarak görülmektedir (Topor, Keane, Shelton ve Calkins, 2010; Wilder, 2014).

Çocuk, ebeveyn ve öğretmen üçlüsü çocukların eğitim hayatında önemli yapı taşlarıdır. Bu üçlü arasındaki ilişki ile çocukların eğitim hayatı şekillenmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı

arkasındaki aile etkenleri, ailenin katılımı (Grolnick ve Slowiaczek, 1994) okul ile ilişkiler, akademik başarısızlık (Akbaba Altun, 2009), okul öncesi eğitim (Şahin, Sak ve Şahin, 2013), performans görevleri (Yılmaz ve Benli, 2011), sosyal uyum ve ortak çalışma (Carrasco, Alarcón ve Trianes, 2017) ile ilgili ebeveyn görüşleri ele alınmıştır. Örneğin Akbaba Altun'un (2009) araştırmasında öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin genellikle ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliği, okulla ilgili sorunlar, öğretmenin niteliği ile ilgili sorunlar, programla ilgili sorunlar ve sistemle ilgili sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra Carrasco, Alarcón ve Trianes'in (2017) araştırmasına göre eğitimde ortak çalışmanın oldukça yararlı olduğu ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik alanlarında olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Anılar bağlamında yapılan araştırmalar tarandığında ise okula başlama ile ilgili bir anı çalışmasına ulaşılmıştır. İleri yaşlardaki ya da emekli olan kişilerin okula başladıkları yıllara ilişkin anıları ile ilgili Turunen'in (2012) yaptığı bu çalışmada, evden ayrılmak heyecan verici ve bazen de korkunç bir olay olarak ifade edilmiştir. Ancak ulaşılabilen alanyazın taramasında velilerin anılarına yönelik çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada ise yapılan araştırmalardan farklı olarak velilerin, çocuklarının eğitim hayatlarına ilişkin unutamadıkları olayı paylaşmaları istenmiştir. Ebeveynlerin anlattıkları olaylar üzerinden çocuklarının eğitim hayatlarına ilişkin değerlendirmeler yapılması amaçlanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının okul, öğretmen, arkadaşları ve kendileri ile ilgili yaşantılarını nasıl gördükleri, ne düşündükleri ve hissettikleri, olaylar karşısındaki yaklaşımların nasıl olduğu hakkında da bilgi vermesi açısından anıların faydalı olacağına inanılmaktadır. Bu anılar aracılığıyla okulun, eğitimin önemli paydaşlarından biri olan velilerin bakış açısıyla resmi görmek, göstermek ve onları sürecin bir parçası olarak kabullenmek gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte anılar, velilerin zihinlerindeki okul, öğretmen ve öğrenci ile ilişkileri açığa çıkarmamıza yardımcı olacaktır. Okul ve paydaşları arasındaki ilişkiler öğrenci ve okul başarısı, takım çalışması ve işbirliği açılarından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması çerçevesinde yürütülmüştür. Bir yöntem olarak anlatı, kişilerin anlattıkları öykülerden ve yaşadıklarını ifade ettikleri deneyimlerinden başlamaktadır (Creswell, 2016). Eğitim araştırmalarında anlatı kullanımının temel iddiası, insanların bireysel ve toplumsal olarak ömür boyu hayat süren, hikâyeler anlatan organizmalar olmasıdır. Dolayısıyla anlatı çalışması, insanların dünyayı nasıl deneyimlediğinin incelenmesidir (Connelly ve Clandinin, 1990). Bu çalışmada da velilerden çocuklarının ilkökul, ortaokul ve lise dönemlerinde yaşadıkları olayları anlatmaları istenmiş olup bu deneyimleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 187 veli katılım sağlamıştır. Çalışma grubu, araştırmanın amacına uygun olarak kolay ulaşılabilir örnekleme ile mevcut durumda bir devlet üniversitesinden pedagojik formasyon alan öğrencilerin velileri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamdaki öğrencilerden, ailelerinin kendilerinin okul hayatı ile ilgili yaşadıkları ve akıllarında yer eden bir anısını öğrenmeleri istenmiştir ve kendilerine anıları nasıl alabilecekleri (görüşme, mektup, e-mail, telefon vb.) açıklanmıştır. Ulaşılan 187 velinin anıları incelenmiş, çalışmada belirlenen durumun dışında kalan 34

tanesi, ilkokul, ortaokul ve lise dönemindeki anılar olmaması nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır. 111'i kadın olmak üzere toplam 143 velinin anıları üzerinde çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin velileri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğrenciler, aile üyelerinin birinden onların eğitim hayatları ile ilgili bir anıyı yazmalarını istemiştir. Velilerin başlarından geçen hikâyeleri anlatılar olarak düşünülmüştür. Anlatı araştırması, veri olarak hikâyelerin kullanımına odaklanmaktadır (Savin-Baden ve Niekerk, 2007). Bunun ardındaki temel varsayım, anlatılar insanların yaşamlarındaki anlamlı olayları anlama ve iletişimin doğal ve yaygın biçimi olarak anlamının temel bir yoludur (Polkinghorne'dan (1988) aktaran Turunen, 2012). Dahası anlatı araştırmalarında veriler, paylaşılan deneyim, günlük kayıtları, mülakat transkriptleri, başkalarının gözlemleri, hikâye anlatımı, mektup yazımı, otobiyografik yazım, sınıf planları ve bültenler gibi belgeler ve kurallar, ilkeler, resimler, metaforlar ve kişisel felsefeler gibi yazılar biçiminde olabilir (Connelly ve Clandinin, 1990; Savin-Baden ve Niekerk, 2007). Bu araştırmada velilerin hikâyeleri ile veri toplamanın amacı, katılımcıların kendileri için önemli olan hikâyelerini yazmalarını sağlamak ve zengin anlatı verileri elde etmektir. Veri toplama aracı olarak ise, öğrencilerin ailelerinin kendilerine ilişkin yaşadıkları, önemli buldukları ve görevli öğrencilerle paylaştıkları anıların ve iletişim bilgilerinin de yazılı olduğu dokümanlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Anı dokümanlarından elde edilen verilerin analizinde, katılımcıların anılarından önemli yerleri etkili bir şekilde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar verilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu ve sonuç çıkarma-doğrulama) çerçevesinde (Türnüklü, 2001) verilerin içerik analizi, NVivo 10 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi için önce anılardan toplanan veriler gruplanmış, daha sonra kodlanmış, kategoriler belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Örneğin; ailenin merkezde olduğu anılar temasının belirlenmesinde incelenen olaylar belli kategorilerde toplanmıştır. Bu kategorilerin oluşmasında olayların kaynağında ailenin tutumu, ekonomik durum, ebeveynlerin olayda yer alması etkili olmuştur. Benzer şekilde öğrencinin merkezde olduğu anılar temasının belirlenmesinde velilerin anlattığı olaylardan etkilenen ve etkileyen olarak çocukların yer alması kategorileri belirlemiştir. Çocuğun başarısı, okula başlaması, liderlik ruhu gibi kategoriler çocukların içinde bulunduğu durumun öznesi olmaları ile bu temayı temsil etmektedir. Bir diğer öğretmenin merkezde olduğu anılar teması ise, öğretmen-öğrenci ya da öğretmen-veli arasında geçen olaylarda öğretmenlerin başrolde olduğu kategorilerin ortaya çıkması ile oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ayrımcılık yapması, ilgisi ve yönlendirmesi, veliler ile ilişkileri gibi kategoriler ile temsil edilmektedir. Veriler analiz edildikten sonra, temalar ve kodlar birbirleriyle ilişkilendirilmiş; alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınarak sunulmuştur.

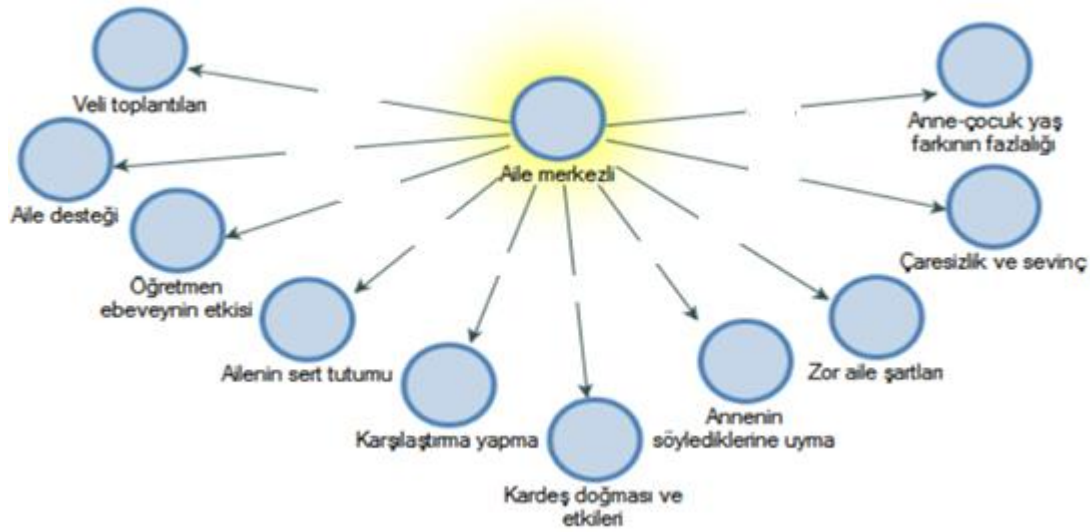
Bulgular

Bu araştırmada katılımcıların yaşadıkları olay ya da anı gizlilik esasına dayanılarak isimler verilmeden aktarılmıştır. Bulgular sunulurken verilerin analizi neticesinde oluşan tema ve kategorilere dayalı sınıflandırılmıştır. Velilerin anıların kaynağına ilişkin üç tema ortaya çıkmıştır. Bunlar ailenin merkezde olduğu, öğrencinin merkezde olduğu ve öğretmenin merkezde olduğu anılar olarak

adlandırılmıştır. Anlatılan olaylar incelendiğinde öğrencinin merkezde olduğu anıların daha çok konu edildiği, bunu sırayla öğretmenin merkezde olduğu ve ailenin merkezde olduğu anıların izlediği görülmektedir.

Ailenin Merkezde Olduğu Anılar

Ailenin çocuklarının eğitim hayatıyla ilgili yaşadığı olayların aileden kaynaklı olması dikkat çekmiş ve tema olarak oluşturulmuştur.



Şekil 1. Velilerin yaşadıkları ailenin merkezde olduğu anı kategorileri

Ailenin merkezde olduğu anılar temasıyla ilgili çeşitli kategoriler yer almaktadır. Bu kategorilerin çoğunluğu yaşanan olayları olumsuz nitelendirmiştir. Olumsuz olarak nitelendirilen kategoriler ailenin sert tutumu, zor aile şartları, çaresizlik ve sevinç, kardeş doğması ve etkileri, öğretmen ebeveynin etkisi, anne-çocuk yaş farkının fazlalığı iken, olumlu kategoriler aile desteği, veli toplantıları ve annenin söylediklerine uyma olarak belirlenmiştir.

Olumsuz nitelendirilen olaylar

Velilerin yaşadıkları olaylara ilişkin ortaya çıkan olumsuz kategorilerde en çok vurgulananlar kardeş doğması ve etkileri (n=3), çaresizlik ve sevinç (n=3) ve zor aile şartlarıdır (n=3). Katılımcıların aile kaynaklı olumsuz anılarına ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir. Kardeş doğması ve bunun çocuk üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin katılımcı anılarından bir alıntı şöyledir:

Okul yılları başladığında ben 32 yaşındaydım ve o sıralar Gizem'in kardeşine hamileydim. Gizem'de konuşma problemleri başladı. Gizem 2. sınıfa başladığında kardeşi doğmuştu. Gizem biraz içine kapanmaya ve pek konuşmamaya başladı aslında çok konuşan bir çocuktü. Ayrıca r harflerini hiç söyleyemiyordu. Örneğin arı diyeceğine ayı diyordu. Bu durumda okuldaki arkadaşları da gülüp dalga geçtikleri için çok üzülüyorduk.

Çaresizlik ve sevinç kategorisi ile ilgili katılımcı anılarından alıntı şu şekildedir:

Sabah pencereyi açıp dışarı baktığımda her yeri kar kaplamıştı. O gün kızımın edebiyat sınavı vardı. Okulu başka bir ilçedeydi. Ama servis gelmedi. Kar nedeniyle yollar kapanmıştı. Ancak öğretmenleri sınavı iptal etmeyeceğini söylemiş. Kızım ağlamaya başladı. Bana dönüp babacığım lütfen bir çare bul beni sınava yetiştir deyip duruyordu. Onu sınava götürmek için arabaya bindim, fakat soğuktan araba çalışmadı. Zaten araba çalışsa bile yolda belli bir noktadan sonra ilerleyemeyecektik. Araba çalışmayınca kızım bir kez daha hayal kırıklığına uğradı. Biz arabayı çalıştırmak için uğraşırken bir telefon geldi. Kızımın sınıf arkadaşı arıyordu. Sınavın iptal edildiğini söylediği anda kızımın yüzünde oluşan sevinç ve telefon öncesine kadar ki çaresizliğimi hiç unutamam.

Zor aile şartları kategorisine ilişkin alıntılardan biri şöyledir:

Bizim maddi durumumuz hiç iyi değildi, sende bir çocuk olarak isteklerini sıralar benden almamı isterdin sürekli. Ben babanı kaybettikten sonra sana yetememenin acizliğiyle sana hissettirmeden hayallerini yerine getirmeye çalıştım hep. Ama nasıl olduysa basit olan bir arzunu bir yıl boyunca yerine getiremedim kimi o zamanki maddi durumdan kimi de senle yeterince ilgilenememekten.

Olumlu nitelendirilen olaylar

Velilerin yaşadıkları olaylarla ilgili olumlu olarak nitelendirdikleri kategorilerden en çok vurgulananlar aile desteği (n=6) ve veli toplantılarıdır (n=5). Katılımcıların olumlu olarak ifade ettikleri anılarına ilişkin alıntılara yer verilmiştir. Aile desteği ile ilgili ailenin desteği ile başarısızlıkların üstesinden gelme ve ailenin yönlendirmesi kategorileri oluşmuştur. Ailenin desteği ile başarısızlıkların üstesinden gelme kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

Kızım bir gün okula gittiğinde 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı kutlaması için program hazırlanmıştı. Kızıma da programın sunuculuğunu vermişler. Hayatında ilk sunuculuk deneyimi olacaktı ve bu onu çok heyecanlandırmıştı. Korkusu da çok fazlaydı ve bu yüzden yapmak da istemiyordu. Bu korkusundan dolayı sürekli bunu yapamayacağını dile getiriyordu. Kendine güveni çok azdı. Kendine güvenmesi gerektiğini, bu görevi iyi bir şekilde yerine getirebileceğini ve ona sonuna kadar güvenip arkasında olduğumuzu söyledik. Bu konuşma biraz olsa da onun içini rahatlatmıştı. Kendine güveni yerine geldi ve bunu başarabileceğine inanmaya başladı. 19 Mayıs günü geldiğinde ise kendine güvenli bir şekilde çıktı ve programı sundu. O günden beri kızımın bu deneyimini unutamadım. Benim hayatımda en mutlu olduğum ve en çok gururlandığım anlardan biri olmuştu.

Aile desteği kategorisinin bir alt kategorisi olarak oluşan ailenin yönlendirmesi kategorisi ile ilgili katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ben doktor ya da hemşire olamamıştım ama kızım olabiliyordu ailesine, etrafındaki kişilere zor durumlarında yardım edebilirdi. Eğitim hayatı boyunca onu hep destekledim. Sağlıkla ilgili bir alana yönelimi vardı. Bu da beni çok mutlu ediyordu. Üniversite tercihleri yapmıştık ve yerleştirme sonuçları zamanı gelmişti. Kızım hemşirelik fakültesini kazanmıştı. Mutluluktan sevinç gözyaşları dökülüyordu. Artık kızımın çevresindekilere yardımını dokunabilecekti. Dileğim kabul olmuştu...

Velilerin yaşadıkları olumlu olaylardan bir diğeri de veli toplantıları ile ilgilidir. Bu kategoride toplantıda çocukla gurur duyma ve toplantıya katılım alt kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategorilere ilişkin katılımcılarından birinden yapılan alıntı verilmiştir:

İlk dönemin bitimine yakın Burhan, veli toplantısının yapılacağını söyledi. Merak ediyordum oğlumun derslerini. Çünkü Burhan asla okul hayatını anlatmazdı. Benimse usumda çok okumak isteyişim ama okuma yazma bile bilmiyor oluşum vardı. Öğretmen öğrenciler ve derslerle ilgili genel bir değerlendirme yaptıktan sonra velileri uzunca bir süzdü. Ardından Burhan'ın velisi burada mı diye sordu. Heyecanla ayağa kalktım. Öğretmen gülen gözlerle bana bakıyordu. Tebrik ediyordu beni. Böyle bir

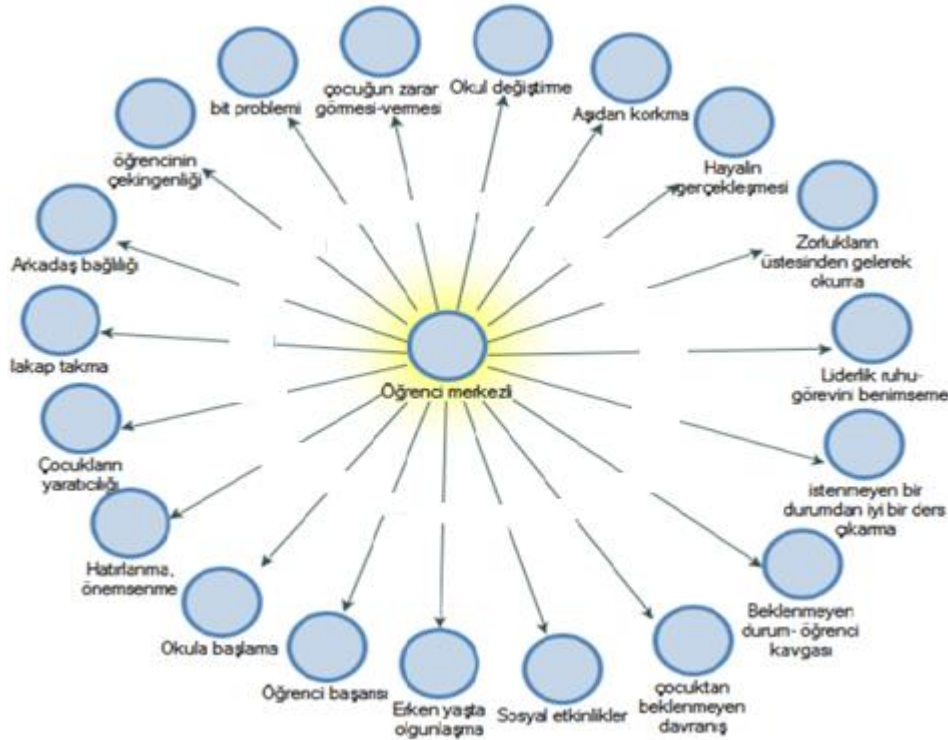
evlat yetiştirdiğiniz için kendinizle gurur duymalısınız diyordu. Yüzümdeki şaşkınlık yerini mutluluğa bırakmıştı. Burhan'ın sınıf birincisi olduğunu ayrıca bilgi yarışmasında okulunu birinciliğe taşıdığını söylüyordu. Oysaki Burhan hiç bahsetmemişti bunlardan. Çok mutluydum. Bütün veliler beni süzüyordu şaşkınlıkla. Sanırım kıyafetimin görüntüsü statü farkını ortaya koyuyordu. Bizim düşük gelirli bir aile olduğumuzu anlatıyordu onlara. Düşük gelirli bir aile ve okuma yazma bilmeyen annesi vardı Burhan'ın. Ama o en başarılı çocuk ilan edilmişti o gün.

Toplantıya katılım alt kategorisi ile ilgili ise katılımcılardan biri olayı şöyle ifade etmiştir:

Tarım çiftçilikle uğraşıp kıt kanaat geçinip zor şartlarda okuttuğumuz çocuklarımızın okuluna hiç uğramazdık. O günden sonra diğer öğrenimi boyunca hem annesi olarak ben, hem de babasıyla beraberce veli toplantılarına gitmeye karar verdik. Şu an evimiz tam okulun karşısında arada yine veli toplantıları yapılır. Çocuklarımızın ağlayışı ve babalarının sorumsuzluğu aklıma gelir. Hala okula giden çocuğum varmış gibi veli toplantıları olduğu zamanlar heyecanlanırım, gözlerim dolar. Veli toplantıları başarının tanımı olarak güzel bir anı oldu bizlere...

Öğrencinin Merkezde Olduğu Anılar

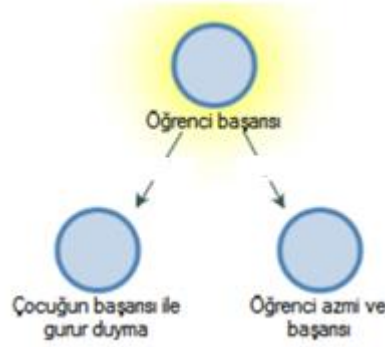
Ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatıyla ilgili yaşadığı olayların merkezinde öğrencilerin olması dikkat çekmiş ve bununla ilgili ayrı bir tema oluşturulmuştur. Bu temayı çeşitli kategoriler temsil etmektedir.



Şekil 2. Velilerin yaşadıkları öğrencinin merkezde anı kategorileri

Bu kategoriler arasında en çok vurgulanan öğrenci başarısı (n=25), okula başlama (n=22), sosyal etkinlikler (n=10), zorlukların üstesinden gelerek okuma (n=7), çocuktan beklenmeyen davranış (n=5),

çocuğun zarar görmesi/vermesi (n=5) ve istenmeyen durumdan iyi bir ders çıkarmadır (n=4). Öğrenci başarısı kategorisini oluşturan alt kategoriler aşağıdaki gibidir.



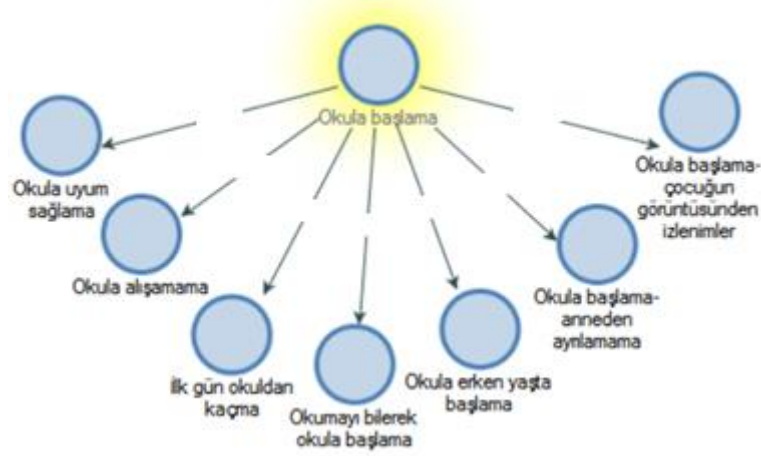
Şekil 3. Öğrenci başarısına ilişkin alt kategoriler

Öğrenci başarısı kategorisi altında yer alan çocuğun başarısı ile gurur duyma alt kategorisi velilerin akıllarında kalan önemli anılar olarak görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

Çocuğum ortaokul son sınıftaydı o zamanlar. Zeki, çalışkan ve başarılı bir öğrenciydi. Nisan ayıydı ve birgün işyerindeyken okuldan telefon geldi benimle görüşmek istediklerini söylediler, bende okula gittim tabi. Okul müdürü, oğlunuz hakkında konuşmak için sizi çağırdım dedi ve ben olumsuz birşey var diye hemen yaramazlık mı yaptı diye söyledim. Müdür bey güzel haberim var deyince içim rahatladı bende derin bir oh çektim içimden. Oğlunuz girmiş olduğu bursluluk sınavını kazanmış deyince sevincim ikiye katlandı. O an çok sevindim ve oğlumla tekrar gurur duydum. Akşam eve gelince oğluma sürpriz yaptım ve sınavı kazandığını söyledim oda sevinip bana sarıldı sıkıca.

Bir gün beni okulun Türkçe Öğretmeni olduğunu söyleyen bir bayan aradı. Bana “Kızınız, okulumuzda düzenlenen şiir yarışmasında birinci oldu.” dedi. Kızımın, 23 Nisan Töreninde kendi şiirini okuyacağını, ödülünü alacağını ve ailesi olarak davetli olduğumuzu söyledi. Davet için teşekkür edip katılacağımızı da ileterek telefonu kapattım. Aldığım haber karşısında çok gurur duydum. O gün geldiğinde eşim, annem ve diğer kızlarımla birlikte okul bahçesinde düzenlenecek olan törene katıldık. Sıra şiirlerin okunmasına gelmişti ve kendi yazmış olduğu şiiri okumak için kızım kürsüye davet edildi. Çok duygulanmıştım. Şiir bitince de herkes ayakta alkışlamıştı kızımı. Dedim işte o an “Babasının kızı”. Sonra da ödül almak için kürsüye davet edildi ve ödülünü aldı. Sadece ona teşekkür edilmemişti ailesi olarak biz de kürsüye davet edilmiştik çok onurlanmıştım. İşte o anı unutamam hiç. İşimde kazanmış olduğum başarılarımdansa o an anladım ki kızımın başarısı beni daha çok mutlu etmişti.

Okula başlama kategorisi en çok vurgulanan kategorilerden biri olarak alt kategorilerden oluşmaktadır. Bu alt kategoriler şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4. Okula başlama ile ilgili alt kategoriler

Çocukların okula başlamaları ebeveynler için önemli bir süreç olarak görülmektedir. Bu sürece ilişkin anıları da dikkat çekmektedir. Okula başlama ile ilgili en çok vurgulanan alt kategoriler anneden ayrılamama (n=8), okula alışamama (n=4) ve okumayı bilerek okula başlama (n=4) olarak sıralanmaktadır. Anneden ayrılamama alt kategorisine ilişkin alıntı şöyledir:

Oğlum ilkokula başladığında ilk gün okula götürürken hiçbir şey yoktu ne zaman okuldan ben ayrılmaya kalktım o zaman tüm okulu ayağa kaldırmıştı. Korkusu yalnız kalmaktı bana da çok düşkün olduğundan dolayı ayrılmak çok zor oldu. Okulun açıldığı ilk bir hafta beraber oğlumla derse girmek zorunda kaldım öğretmeniyile konuşup öyle karar almıştık. Sonrasında yavaş yavaş derslerden ayrılıp dışarıda bekledim. Benim için oldukça zor dönemdi. Ders aralarında hemen benim yanıma geliyordu. Zamanla arkadaşlarına ve çevreye alışınca artık benim gelmememi zorda olsa öğretmeniyile alıştırdık. Ne zaman okulun önünden geçsem oğlumun o yedi yaşındaki hali, okulda yaşadıklarımız aklıma gelir duygulanırım.

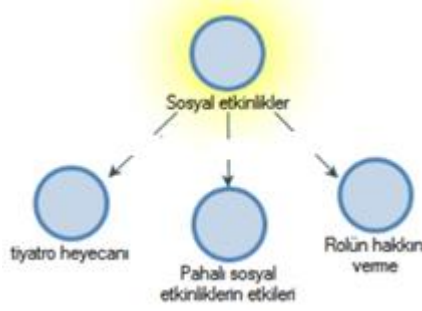
Okula alışamama alt kategorisine ilişkin katılımcılardan biri anısını şöyle ifade etmiştir:

17 Ağustos 1999 depreminde kızım evimizin mühürlenmesi sebebiyle Balıkesir’de bir ilköğretim okuluna kaydını yaptırdım. Biz İstanbul’da kızım Balıkesir’de yaşıyordu. Kızımdan bir dönem ayrı kalmıştım. Bizden ayrı kalan kızım her gün telefonda konuştuğumuzda ağlamasına ve ondan ayrı kalmaya dayanamıyordum. İlk dönemin sonunda kızımı eski okuluna aldirmaya çalıştık ancak deprem dolayısıyla mevcut 110 kişi olmuştu. Bu yüzden kızımı okula almıyorlardı. Bizde onu istemediği halde evimize yakın başka bir okula yazdırdık. Gittiği okulun çevresinin çok iyi olmaması ve okulu sevmemesi sebebiyle dersleri düşmüştü. Kızımdan böyle bir şey hiç görmediğim için bunlar beni çok üzüyordu. Toplantılarda hep parmakla gösterilen kızım böyle olmuştu.

Okumayı bilerek okula başlama alt kategorisine ilişkin alıntılardan biri şöyledir:

Mert anasınıfına başlamıştı. Abisi de ikinci sınıfa gidiyordu. Biz her iki oğlumuz da yatmadan önce mutlaka kitap okuyorduk. Abisi okula başlamadan önce okuma-yazmayı öğrenmiş, sonra da seviyesi iyi diye sınavla ikinci sınıftan başlamıştı. Ancak yaşlıları içinde fizik olarak çok küçük kalmıştı. Bu konuda olumsuzluklar yaşayabilir endişesine de kapılmamış değildik. Aynı şeyi Mert’le yaşamak istememiştik. Onu mümkün olduğunca kâğıt-kalem, okuma-yazma gibi şeylerden uzak tutmaya çalıştık. Ama mutlaka kitap okuyorduk ve bizi çok dikkatli bir şekilde dinliyordu. Bir gün okuduğumuz hikâyelerden birini Mert’in okuduğunu fark ettik. Çok şaşırдық. Herhalde sürekli aynı şeyleri okuduğu için ezberledi zannettik. Sonra okuması için başka kitaplar verdik. Mert’in hiç takılmadan çok seri okuduğunu gördük.

Öğrencinin merkezde olduğu anılar temasındaki kategorilerden biri de sosyal etkinlikler olmuştur. Sosyal etkinlikler kategorisini rolün hakkını verme (n=5), tiyatro heyecanı (n=3) ve pahalı sosyal etkinliklerin etkileri (n=2) olmak üzere üç alt kategori oluşturmaktadır.



Şekil 5. Sosyal etkinlikler ile ilgili alt kategoriler

Sosyal etkinlikler kategorisindeki alt kategorilerden biri olan rolün hakkını verme ile ilgili katılımcılardan birinin ifadesi şöyledir:

Oğlum o gün eve heyecanlı geldi. Ben ne olduğunu anlamaya çalışırken bana dönüp ‘Anne ben 29 Ekim’de Atatürk rolünü canlandıracağım!’ dedi. O an oğlumla bir kez daha gurur duydum. Günlerce sıkı bir çalışma yaptılar. Eve her gün yorgun geldi. Günler geçti ve sonunda o gün geldi. Hazırlığı bittiğinde sınıftan çıktı tüm gözler ona çevrildi. Saçları sarıya boyanmış, mavi lens takılmış, smokin giydirilmişti. O anda gözlerimden damla damla yaşlar süzölmeye başladı. Bugüne kadar hem oğluma hem de kızıma örnek almaları için gösterdiğim o büyük Adam Mustafa Kemal Atatürk’e benzemişti oğlum. Biraz zaman geçtikten sonra eski model bir araba yaklaştı. Oğlum arabadan indiğinde herkes heyecanla ona baktı, oda heyecanlıydı. Sahneye geldi konuşmasını yaptı. Sonra kalkıp zeybek ve vals gösterilerini sergiledi. Herkes onu heyecanlı gözlerle alkışlayarak izliyordu. Gösteriden sonra oğlumun okuluna döndük. Öğretmenleri beni tebrik etmeye geldi böyle bir çocuk yetiştirdiğim için. Oğlum o gün beni çok gururlandırdı. Yanıma geldiğinde ona sarılıp ‘iyi ki benim oğlumsun!’ dedim.

Tiyatro heyecanı alt kategorisine ilişkin alıntılardan biri şu şekildedir:

1. sınıfta okuduğu sıralarda, öğretmeni tarafından küçük bir tiyatro grubuna seçilmişti. Oyunda, 4 mevsim canlandırılacaktı. Hazal da, ilkbahar mevsimine seçilmişti. Provalar yapıldı, herkesin annesi de kıyafetleri dikip hazırladı. Hazal'ın kıyafeti ve şapkası yeşildi. Kışı canlandırarak arkadaşının beyaz, sonbaharınki sarı, yazın ise turuncuydu. Gösteri günü tüm hazırlıklar tamam, biz yerlerimizde oturuyoruz. Sıra bizimkilerde. Oyunda her mevsim şarkısını söyleyip, küçük danslarla yerine gelecek. Sıra Hazal'a geldi, yani ilkbahara. “Ben beyazı çok severim” diye dans ederek gelmeye başladı. Öğretmeni ve ben yavaşça seslendik. Fakat bizimki kendini o kadar kaptırmış ki kış şarkısını söylemeye devam ediyordu. Sonra birden "Ay!" dedi Hazal. Canım nasılda utanmıştı. Hemen toparlayıp kendi ilkbahar şarkısını söylemeye başladı. Hepimiz çok gülmüştük.

Öğrencinin merkezde olduğu anılar temasındaki kategorilerden biri de zorlukların üstesinden gelerek okuma olmuştur. Bu kategoriye ilişkin bir alıntı şu şekildedir:

Köyde yetişip büyüdüğümüz için köyde bir öğretmen veya iki öğretmen ancak bulunurdu. Oysa köy okullarında 1. sınıfta başlayıp, 5. sınıfa kadar birçok öğrenci bulunurdu. Hatta 1. ve 2. sınıflar bir arada, 2. ve 3. sınıflar bir arada, 4. ve 5. sınıflar bir arada eğitim gördüğümüz için öğretmenlerimizin bize yeterli derecede faydalı olmadıklarını yıllar sonra lise yıllarına başladığımda öğrenebildim. O yüzden temel eğitimin ne kadar çok faydalı olduğunu anlayınca, çocuklarıma iyi bir eğitim vermem gerektiğine

onunla gece gündüz ilgilenmem gerektiğinin farkında olduğum için oğlum, görevim gereği Doğu Anadolu'da bulunduğum için ilköğretime orada başlatmak zorunda kaldım. Okul ile lojmanımız arasında çok fazla mesafe olmadığı için lojmanda bulunan bütün öğrenciler terör endişesiyle aracılığıyla okula gelip, gitmekteydiler. İlk göz ağrımız olduğu için, bütün hayallerimiz, bütün ümitlerimizi onun üzerinde yoğunlaştırıp, onun iyi eğitim görmesi iyi derecede okul bitirmesi için, işe gitmeden okula gider, öğretmeni ile görüşür, "Aman hocam ne olur, oğlumla iyi ilgilenirseniz sevinirim. Ben çocuğumun iyi eğitim almasını istiyorum" derdim. Şark görevim bittiğinde, batıya gidince çocuk eğitim yönüyle zayıf kalmasın hocam gözünüzü seveyim diye sürekli öğretmene ısrar ediyordum.

Öğrencinin merkezde olduğu anılar temasındaki kategorilerden bir diğeri ise çocuktan beklenmeyen davranıştır. Bu kategoriyle ilgili katılımcıların ifadelerinden bir alıntı şu şekildedir:

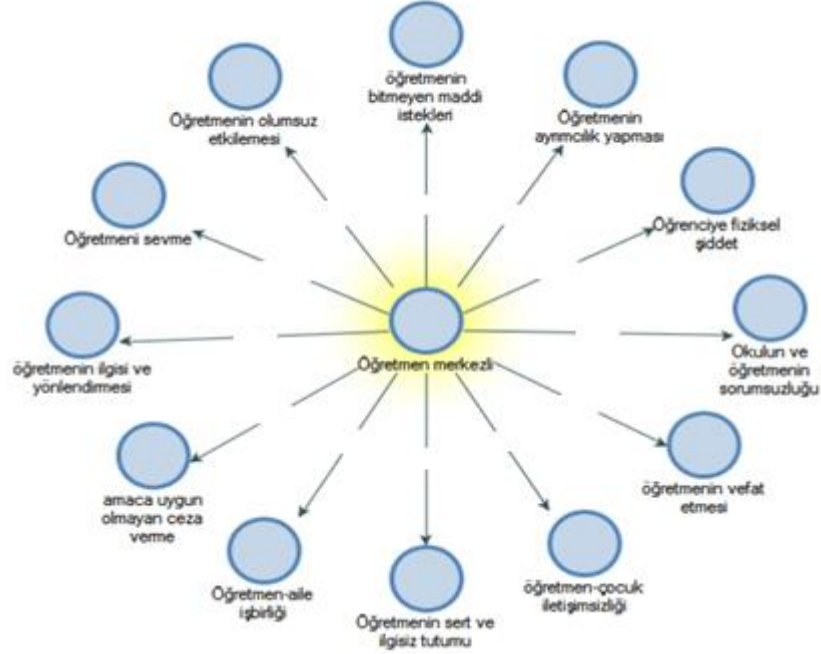
Hocaların sınıfla ilgili sorunları vardı. Özellikle de dersin dinlenmemesi ve haylazlıkların yapılması gibi konular dile getiriyorlardı. Kardeşim de sınıf başkanı seçilmişti. Bende onun iyi davranışlar sergilediğini düşünüyordum. Hocalar sınıftaki diğer velilerin çocukları hakkında olumsuz eleştiriler yapıyorlardı. Her veli hocayı can kulağı ile dinliyordu. Coğrafya hocasının sınıf hakkında bir şikâyeti vardı. O da sınıf içinde top oynanması ve duvarların top iziyle lekelenmesiydi. Veliler bunun olma olasılığına anlam veremiyorlardı. Ben söz alıp böyle bir davranışı yapan öğrencinin disipline verilip uzaklaştırma cezası almasının gerektiğini söyledim. Bunun üzerine hiç unutamıyorum coğrafya öğretmeni söz alıp bunu yapan öğrencinin 'sizin kardeşiniz' olduğunu söyledi. Ben şok olmuşum. Hocalarda kardeşimin sınıftaki diğer öğrencileri de yanına alarak sınıfta top oynadıklarını söylediler. Disiplin cezasının verilmesi gerektiğini söylerlerken aslında bu fikri hocalara söyleyen bendim. Buda benim için unutamadığım bir anı olmuştu. Ama kardeşime disiplin cezası verilmediğine sevindim.

Öğrencinin merkezde olduğu anılar temasındaki kategorilerden biri çocuğun zarar vermesi ve görmesidir. Bu kategoriyle ilgili alıntı şu şekildedir:

İlkokula yeni başladığı seneydi okul evimize bir hayli uzaktı. Beşinci sınıfa giden ablasıyla birlikte okula gidip geliyorlardı. Bende çalışıyordum o zamanlar ama ne hikmetse o gün yıllık iznimde evdeydim. Öğlen yemeğini hazırlamış çocukların evden okula gelmelerini bekliyordum balkonda. Bütün çocuklar yavaş yavaş gelmeye başladılar ama benimkiler bir türlü gelmiyordu, sonunda komşumuzun aynı yaşlardaki kızı geldi ama yüzü bembeyaz. Ona sordum bizimkiler nerde diye çocuk korkuyla Ayşe Teyze Ayça'ya araba çarptı alıp hastaneye götürdüler dedi. O an bacaklarımın bağı çözüldü ve olduğum yere yığıldım. Kendime geldiğimde hastaneyi aradım. İyi bir şeyi yok dediler ama ben korkudan ve üzüntüden konuşmıyordum. Bu arada kapıda bir araba durdu içinden iki yabancı kişi ve büyük kızım indi. Hemen koştum büyük kızım korkudan konuşmıyordu diğerleri ise çarpan kişilerdi. Bana çocuğunuz iyi sizi hastaneye götürmeye geldik dediler. Hastane odasına girdiğimde sedyenin üstünde üzerinde okul önlüğü ağzı burnu kan içinde gördüğümde ömrümden ömür gitti. Hayatımın en kötü anını yaşadım. Allah'ıma şükürler olsun ki ağzındaki birkaç diş kırığı ve dudak patlaması dışında hiç bir şey çıkmadı. Allah hiçbir anneyi babayı evladıyla sınamasın. Çünkü daha kötüsü yok. O gün hayatımda ki kara gün olarak kaldı. İnşallah bir daha böyle bir gün yaşanmasın. Yıllar sonra bu anıyı yazmak bile beni üzüyor.

Öğretmenin Merkezde Olduğu Anılar

Ebeveynlerin yaşadıkları olaylar incelendiğinde bazı olayların odak noktasında çocuklarının öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu olaylar öğretmenin merkezde olduğu anılar temasında toplanmıştır. Bu temayı çeşitli kategoriler oluşturmaktadır.



Şekil 6. Velilerin yaşadıkları öğretmenin merkezde olduğu anı kategorileri

Bu kategoriler arasında en çok vurgulanan kategoriler öğretmenin ilgisi ve yönlendirmesi (n=10), öğretmenin ayrımcılık yapması (n=5), öğretmen-aile işbirliği (n=5), okulun ve öğretmenin sorumsuzluğu (n=4), öğretmeni sevmeye (n=4), öğretmenin olumsuz etkilemesi (n=4) ve öğretmenin sert ve ilgisiz tutumu (n=4) olmuştur. Öğretmenin ilgisi ve yönlendirmesi kategorisine ilişkin katılımcı anılarından yapılan alıntılar şöyledir:

Küçükken sosyal aktivite olarak müzikle ilgilenirdi ama zamanla bu ilginin arttığını ve ön plana çıkmaya başladığını gördük. Biraz zaman sonra okula yeni gelen müzik öğretmeni beni okula davet etti, gittiğimde ise oğlumun çok yetenekli ve geliştirirse çok iyi bir müzisyen olacağını söyledi. Bizde yeteneğini biliyorduk ama bu kadar ciddi bakmamıştık daha önce. Zamanla iyice müziğe yöneldi hocası ile birlikte hazırlanıp SBS sınavından da orta derecede bir puan alarak Güzel Sanatlar lisesini 1. olarak kazandı. Ve bunun arkasında çeşitli Türkiye dereceleri gelmeye başladı. Son senesinde Elazığ il birincisi oldu ses yarışmasında ve daha sonra konservatuarı derece ile kazandı.

Rabia eğitim hayatı boyunca çok çalışkan ve her alanda çok aktif bir öğrenciydi. Resim çizmeyi çok seviyordu ödevlerini yapıp saatlerce resim çizerdi. Öyle daha ilkokula başlayan öğrencilerin resimleri gibi de değildi resimleri. Hayal gücünün çok geniş olduğunu anladık resimlerinden. Bir gün yaşadığımız ilçede ilkokul, ortaokul ve liseler arasında bir resim yarışması düzenleneceğini sınıf öğretmeni Rabia'ya söylemiş ve sen kesinlikle katılacaksın demiş tabi bizimki heyecandan havalara uçuyor gece uyuyamıyor. Maddi durumumuz iyi olmadığı için kuru boya ve büyük bir resim kâğıdı almış vermiş öğretmeni. Okuldan eve gelince ödevlerini yapar yapmaz hemen alırdı resim kâğıdını bize de göstermeden çizerdi resmini. 10 gün gitti geldi sildi ekledi artık aklına neler geldiyse yaptı ve sonunda bitirdi. Önce kendi okulunda dereceye giren öğrenciler açıklandı ve Rabia birinci oldu nasıl mutlu, bir kutu pastel boya bir kutuda kuru boya hediye etmişler mutluluktan neler yapacağını şaşırılmıştı.

Öğretmenin ayrımcılık yapması kategorisine ilişkin alıntı şu şekildedir:

Fikret öğretmen o gün üzgün gibi duruyordu fark etmiştim. Sözlerine üzülerek başladı ve sınıfta 47 tane öğrenci olduğunu söyledi. O zamanlar devlet okullarında sınıf mevcutları o şekildeydi. Mevcut sınıfın çok kalabalık olduğunu ve sınıfların ayrılması gerektiğini söyledi. Tabi bütün veliler bu duruma üzüldü. Ben de üzülmüştüm çünkü öğretmen iyi eğitim veriyordu. Sonrasında tek tek isimleri saydı ve ayrılması gerekenlerde oğlumun ismi de vardı. O an bir hayli üzülmüştüm. Sonuç olarak öğretmene hiçbir şey demedim tabi ki ama toplantı bitimi ayrılanların listesini elime aldığımda tahminen 15 kişi vardı ve bu ayrılan çocukların ailelerinin eğitim durumları mesleki statülerinin yüksek mertebede olmadıklarını fark ettim ama bu çok yanlış bir yöntemdi.

Öğretmen-aile işbirliği kategorisi ile ilgili katılımcıların yaşadıkları olaylardan alıntı şöyle ifade edilmiştir:

Çocuğum 3. sınıfa kadar 7 öğretmen değiştirdi. Her gelen öğretmen aynı şeyi söyledi ve hepsi de bu çocuk okumaz dedi. 4. sınıfta sınıfımıza bir öğretmen geldi ve beni okula çağırdı: Kızınızı gözlemedim, yanlış yapmaktan korktuğu için derslerinde başarısız, eğer iş birliği yaparsak üstesinden gelebiliriz, dedi. Çocuğunuz yanlış yapсын; ama sakın ona kızmayın sadece onu motive edin, dedi. Öğretmenin tavsiyelerini dinledim ve her daim kızımın yanında olarak özgüven kazanmasında ona yardımcı oldum. O günden sonra kızım, derslerinde başarılı olmaya başladı ve bu günlere geldi.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada velilerin, çocuklarının eğitim hayatlarıyla ilgili yaşadıkları önemli olaylar analiz edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, velilerin yaşadıkları olaylar *aile, öğrenci ve öğretmen kaynaklı* olarak üç temada toplanmıştır. *Ailenin merkezde* olduğu olayların çoğunluğunun olumsuz olduğu görülmüştür. Olumsuz olaylar arasında en çok vurgulanan kategoriler ise *zor aile şartları, kardeş doğumu ve etkileri ve çaresizlik*dir. Anlatılan olayların daha çok okul öncesi dönemde yaşandığı görülmekte ve bu dönemde ailenin çocuğun yetiştirilmesindeki önemi bilinmektedir. Alanyazına göre ailedeki çocuk sayısının artmasıyla, çocuk bakımındaki sorumlulukların da arttığı bununla birlikte çocukların her birine ayrılan zamanın azaldığı, sevgi ve ilginin bölündüğü ile açıklanabilir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005). Çocukların sosyal davranış problemlerine etki eden önemli demografik faktörlerden bazıları aile tipi, sosyoekonomik düzey ve doğum sırasındır (Seven, 2007). Bu araştırma bulgularıyla örtüşen ailenin ekonomik durumu ve doğum sırasından kaynaklanan yaşantıların çocuklarda ve ailelerde bir takım izler bıraktığı söylenebilir. Sosyal karşılaştırma teorisine göre aile içinde bireyler hangi rolü oynayacaklarına karar vermek için kendilerini kardeşleri ile karşılaştırırlar. İlk doğan son derece akıllıysa ve sonraki kardeşler bu seviyeye erişemeyeceklerine inanırsa, ailelerinin ilgisini çekmek için en sosyal ya da en yaratıcı olmak gibi başka bir rol bulacaklardır (Gilmore, 2016). Başka bir araştırmaya göre yüksek doğum sırası, çocukların eğitimde önemli ve büyük bir olumsuz etkiye sahiptir (Black, Devereux ve Salvanes, 2005). Ailenin merkezde olduğu olaylardan olumlu olarak görülen ailenin desteği ve yönlendirmesi kategorisi olmuştur. Aile desteği, ilgisi, ailenin eğitime katılımı çocukların gerek sosyal gerekse akademik yaşamlarını etkileyen değişkenlerden olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularını açıklamada yardımcı olabilecek diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin; Güçray'ın (1993) araştırmasında çocukların buldukları çevredeki yetişkinlerle olan ilişkilerinden öz-saygılarının ne yönde etkilendiği konusunda, içten ve koşulsuz sevgi, kabul etme ve rehberliği içeren demokratik tutumların öz-saygıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aile desteğinin çocuklarının başarısında da son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Yıldırım'ın (2006) araştırması sosyal destek, gündelik sıkıntılar ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda aileler, çocuklarını iyi tanımalı, güçlü olduğu alanları fark etmeli, başarılarını

takdir etmeli, hatalarından öğrenmeyi sağlamalarını ve sorunlarını çözmelerine yardım ederek destek olmasının çocukların gelişimi ve başarısı açısından yararlı olabilir.

Öğrencinin merkezde olduğu olaylarda en çok değinilen öğrenci başarısı, okula başlama ve sosyal etkinlikler olmuştur. Öğrenci başarısı, ebeveynlerin anılarında ön plana çıkan kategorilerden biri olmuştur. Sarier (2016) tarafından yapılan meta analiz çalışmasına göre öğrencilerin akademik başarısında etkili olan faktörlerin sırayla öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklı olduğu gözlenmektedir. Akademik başarıda, öğrenciyle ilişkili faktörler etki büyüklüğü değerlerine göre sırasıyla özyeterlik algısı, öğrenci motivasyonu ve aile ile ilgili faktörler ise ailenin tutum ve davranışları, sosyo-ekonomik düzey, babanın eğitim düzeyi, ailenin eğitime katılımı ve annenin eğitim düzeyi gelmektedir. Kotaman'a (2008) göre ise ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür. Diğer araştırma bulgularından da görüldüğü üzere aile katılımı öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili olabilmektedir. Bunların yanı sıra bu çalışmada ailelerin, öğrencilerin başarısı ile gurur duymaları dikkat çekmektedir. Bu bulguyla ilgili olarak Bolat'ın (2017) yazısında da değindiği gibi, çocukları kendilerinin uzantısı veya kimliklerinin bir parçası olarak gören ebeveynler, çocuklarıyla sık sık gurur duyar ve bazen de onlar adına utanır görüşü ile açıklanabilir. Alessandri ve Lewis'in (1993) ebeveyn geribildirimi ile başarıya ilişkin çocukların gurur ve utanç ifadeleri arasında ilişki olduğu bulgusu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Okula başlama kategorisi ile ilgili en çok vurgulanan alt kategoriler anneden ayrılamama ve okula alışamama olmuştur. Okula başlama çocukların hayatındaki önemli virajlardan biri olarak görülmektedir. Ev ortamından ayrılarak, yeni arkadaş çevresi ve farklı kişilerle karşı karşıya kalacağı, belli kurallar dahilinde ve öğretmenlerin liderliğinde olan farklı bir ortama girecektir. Bu durum öğrencilerde farklı deneyimler, yaşantılar ve hisler oluşturacaktır. Okula hazır olma, hazırbulunuşluk öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikolojik açılarından öğrenmeye hazır olmasıdır. Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de çocukların okula hazırbulunuşlukları ve okula başlama yaşı önemli bir sosyal ve politik sorun haline gelmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı çocukların okul hazırbulunuşluğuyla ilgili sorunları arasında yer alan duygusal sorunlar (ebeveynlerden ayrılamama, başarısızlık) benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak okula başlama ile öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada, öğrencilerin olgunlaşma düzeyleri arasındaki farklılıkların bir takım olumsuzluklara neden olduğu, okula uyumlarını olumsuz şekilde etkilediği ve velilerin genel olarak kaygılar taşıdıklarına, tedirgin olduklarına, huzursuzluk yaşadıklarına dikkat çekilmiş, bazı velilerin çocuklarını yalnız bırakmak istemediği, hatta derslere beraber girdikleri ifade edilmiştir (Arı, 2014). Benzer şekilde bir başka çalışmada ilkökula yeni başlayan öğrencilerin duygusal gelişimi ile ilgili olarak okuldaki çalışmalara katılmaya isteksiz davranmaları, öğretmeni benimsememeleri, kendisi ile ilgili sevgi, kızgınlık, öfke gibi duyguları ifade edememeleri, bunun yanında duygusal olarak anneden kopamama, ders dışı etkinliklerin ilgilerini daha çok çekmesi ve derse karşı motive olmada problem yaşamaları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2015). Çocukların okula alışamamalarının ya da ebeveynlerinden ayrılma problemi yaşamalarının okula hazırbulunuşlukları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bununla ilgili yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Erkan ve Kırcı, 2010; Erkan, 2011). Okul öncesi eğitime hazırbulunuşlukta sosyoekonomik durumun etkisine bakıldığı bir çalışmada ise sosyoekonomik düzeyin okul hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisinin %70'inden fazlası ebeveyn-çocuk faaliyetleri (okuma, eğlence ve dinlenme de dahil) ve okul ortamı (öğretmen deneyimi ve özel anaokulu imkanları da dahil) ile açıklanabilmektedir (İp vd., 2016). Okula hazırbulunuşlukta aile ile çocuğun verimli zaman geçirmesi,

iletişim kurması, etkinlikler yapmasının çocuğun bilişsel ve duyuşsal anlamda hazır olmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenin merkezde olduğu olaylarda en çok vurgulanan kategoriler öğretmenin ilgisi ve yönlendirmesi, öğretmenin ayrımcılık yapması ve öğretmen-aile işbirliği olmuştur. Öğretmenlerin sınıftaki rehberlik rolleri aracılığıyla öğrencilerin potansiyelini ve farklı yeteneklerini göstermesi, keşfetmelerini sağlaması ve bu doğrultuda yönlendirme yapması ile açıklanabilir. Buna ilişkin olarak 19. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlarda okul öncesinden itibaren yetenek gelişiminin izlenmesi yer almaktadır (MEB, 2014). Küçük yaşlardan başlanarak çocukların yetenek gelişiminin izlenmesi öğretmenlerin yöneltme rolünü gerçekleştirmelerini de kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde doğru yönlendirmelerle, erken yaşlardan itibaren yeteneklerinin farkına varma, keşfetme ve geliştirmelerini sağlayacaktır. Buna paralel olarak altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenciler meslekler hakkında bilgilendirilme, ilgi ve yeteneklerini fark etmeleri, meslek seçiminde ilgi ve yeteneklerin önemini kavrama konularında rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Kesici, 2007). İlköğretim düzeyindeki çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfederek mesleki gelişimlerinde doğru yönlendirilmelerinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemini arttığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında rehberlik ve danışmanlık hizmetleri okuldan yaşama geçişi sağlayan süreçte köprü görevini üstlenerek, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal kapasitesini, potansiyelini en ileri seviyede geliştirmek üzere uygulanan planlı, programlı biçimde yardım etme çabalarını kapsamaktadır (Özdemir Yaylacı, 2007). Bir başka araştırmaya göre de öğrenciler rehberlik hizmeti olarak kendi kariyerlerini belirleyecek yönlendirmeleri yaparak yardım ettiklerini ifade etmişlerdir (Eliamani, Richard ve Peter, 2014). Eğitimciler, öğrencilerin görevlerinin ya da çalışmalarının bağlantılarını açıklayarak onların öğrenme ve etkinliklere kişisel ilgilerini arttırmalarına yardımcı olabilir. Ödev ve görevlerin amacını açıklamak, görevin öğrencinin kişisel ilgi ve hedefleriyle olan ilişkisini görmesini sağlayabilir (Rowell ve Hong, 2013).

Öğretmenin merkezde olduğu olaylarda dikkati çeken kategorilerden biri öğretmenin ayrımcılık yapmasıdır. Ayrımcılık algısını oluşturan etkenlerin ebeveynlerin eğitim durumu, mesleki statüsü ve sosyoekonomik durum olduğu görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada genel olarak öğrencilerin sırasıyla öğretmenlerin öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri, siyasal görüşleri ve inançları nedeniyle ayrımcılık yaptığını belirtmiştir (Tomul, Celik ve Tas, 2012). Başka bir araştırmada ise öğretmenler, öğrenciler arasında akademik başarı, kişilik özelliği (dürüst, çalışkan, sorumluluk sahibi olma vb.), dış görünümü, sayısal – sözel becerileri ve ailenin statüsü/ilgisine bağlı olarak ayrımcılık yapıldığını söylemişlerdir (Karaman Kepenekci ve Nayır, 2014). Uluslararası alanyazındaki çalışmalara bakıldığında daha çok ırksal ayrımcılık (Pilkington, 1999; Sanders-Philips, 2009; Wang ve Huguley, 2012; Voight, Hanson, O'Malley ve Adekanye, 2015) ve cinsiyet ayrımcılığı (Masland, 1994; Raina, 2012; Lovell, 2016) ile ilgili araştırmalar olduğu görülmektedir. Voight, Hanson, O'Malley ve Adekanye'nin (2015) araştırmasında öğrencilerin sosyoekonomik durumu, öğrenci-öğretmen oranı ve coğrafi bölgenin ırksal okul iklimi boşluklarının bazı okullar arasındaki değişimini açıkladığı sonucu, okul iklimini belirleyen bazı unsurların ayrımcılık üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Stone ve Han'ın (2005) araştırmasında ise düşük okul kalitesine ilişkin öğrenci algıları, öğretmenler tarafından yapılan ayrımcılığı algılama oranlarının artması ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bu algının, önceki benlik saygısı ile de ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun kalitesinin düşük olduğunda öğretmenlerin ayrımcılık yaptığı ve bunun öğrencilere yansıdığı anlaşılmaktadır. Okul iklimi ve okulun sosyal çevresinin ayrımcılık algısını oluşturmada etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı ayrımcılık yapabildiklerini göstermekte ve bu durum araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenin merkezde olduğu olaylarda ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri öğretmen-aile işbirliğidir. Öğretmen-aile işbirliği aracılığıyla velilerin çocukları ve onların eğitim hayatıyla bilinçli bir şekilde ilgilendiği, iletişim kurduğu ve destek olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin aile katılımı ve öğrenci başarısı ile ilgili yapılan bir araştırmaya göre, ebeveynlerin çocukları ile okul hakkında konuşması, öğrencinin başarısına ilişkin beklentiye sahip olması ve otoriter ebeveynlik stili ile başarı arasında ilişki bulunmuştur (Shute, Hansen, Underwood ve Razzouk, 2011; Derrick-Lewis, 2001). Veli görüşlerine göre, öğretmen-veli görüşmeleri sağlıklı bir şekilde gerçekleşmektedir. Velilerin öncelikle çocukların başarı ya da başarısızlık yaşadığında, sosyal ve psikolojik problemleri olduğunda öğretmenlerle görüştikleri; öğretmenlerin de velileri çocuklarının ders başarısında bir problem olduğunda, disiplin problemi olduğunda ve sosyal ve psikolojik problemi olduğunda görüşmeye davet ettikleri ortaya çıkmıştır (Genç, 2005). Başka bir araştırmanın bulguları incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin okul-aile işbirliğine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları, velilerin ilgisizliğinden şikâyetçi oldukları, öğretmen-veli ilişkisini zedeleyen en önemli etkenlerin rehber öğretmen eksikliği ve maddi sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Okul-aile işbirliğinin yetersiz olmasının sebepleri arasında velilerin çocuk eğitimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmamalarının da önemli bir etken olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenler ailelerin okulu ve öğretmenleri desteklemesi gerektiğini düşünmektedir (Özgan ve Aydın, 2010).

Araştırma sonuçları ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Ailenin merkezde olduğu anılardan hatırlanan olumsuz olaylar dikkate alındığında kardeş doğumunun çocuklar üzerinde dikkate değer travmatik durumlara sebep olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ebeveynler yeni doğan kardeş ile birlikte diğer çocuğa gösterdikleri ilgiyi azaltmamalı, derslerini takip etmeli ve önemsemelidir.
- Aile katılımı, öğrenci başarısını açıklayan değişkenlerden biridir. Ebeveynler, çocuklarının eğitim hayatında aktif olarak yer almalı, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olmalıdır.
- Çocuklar için okula başlama hayatlarının kritik bir döneminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte ebeveynler çocuğu zihinsel, fiziksel ve sosyal yönden okula başlamaya hazırlamalıdır ve gerekirse öğretmenlerden de destek almalıdır.
- Çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi ve bu doğrultuda yönlendirmeler yapılması önemli görülmektedir. Ebeveynler ve öğretmenlerin gözlemleri, görüş ve önerileri çerçevesinde çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri dikkate alınarak yöneltmeler yapılmalıdır.
- Bir veli ve çocuğu ele alınarak, daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Anne, baba ve çocuk anıları karşılaştırılarak yeni örüntüler çıkarılabilir.

Kaynaklar / References

- Akbaba Altun, S. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Alessandri, S.M. & Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, 29(5-6), 335-343. doi:10.1007/BF00289427.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047. doi: 10.12738/estp.2014.3.2117.
- Aydın, M. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün ve S.B. Demir (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 69-110). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 140-148. doi:10.1016/j.appdev.2008.11.001
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669-700.
- Bolat, Ö. (2017). Neden kendinizle gurur duymamalısınız?. <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ozgur-bolat/neden-kendinizle-gurur-duymamalisiniz-40525490> adresinden 24.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Buldu, M., & Er, S. (2016). Okula hazırbuluşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 94-114. doi:10.15390/EB.2016.6292
- Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2017). Social adjustment and cooperative work in primary education: Teachers' and parents' view. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1-15. doi:10.1387/RevPsicodidact.17133
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(2), 2-14. doi:10.3102/0013189X019005002
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]*. M. Bütün & S. B. Demir (Edt.). Ankara: Siyasal.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2), 28-34.
- Derrick-Lewis, S. M. (2001). *Parental involvement typologies as related to student achievement* (Doctoral dissertation). East Tennessee State University, ABD. Electronic Theses and Dissertations. Paper 71. <http://dc.etsu.edu/etd/71>
- Eliamani, M. P., Richard, M. L., & Peter, B. (2014). Access to guidance and counseling services and its influence on Students' school life and career choice. *African Journal of Guidance and Counselling*, 1(1), 7-15.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 25-47.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77(6), 1568-1588.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.

- Gilmore, G. (2016). Understanding birth order: A within-family analysis of birth order effects. *Undergraduate Journal of Humanistic Studies*, 3, 1-8.
- Gratz, J. (2006). The impact of parents' background on their children's education. *Educational Studies*, 268, 1-12.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x
- Güçray, S. S. (1993). Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 9-10-11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 58-66.
- Ip, P., Rao, N., Bacon-Shone, J., Li, S. L., Ho, F. K. W., Chow, C. B., & Jiang, F. (2016). Socioeconomic gradients in school readiness of Chinese preschool children: the mediating role of family processes and kindergarten quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 111-123. Doi:10.1016/j.ecresq.2015.10.005
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır olmaları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karaman Kepenekçi, Y. & Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 365-383.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Lovell, K. (2016). Girls Are Equal Too: Education, Body Politics, and the Making of Teenage Feminism. *Gender Issues*, 33(2), 71-95. doi:10.1007/s12147-016-9155-8
- Masland, S. W. (1994). Gender equity in classrooms: The teacher factor. *Equity & excellence in education*, 27(3), 19-27. doi:10.1080/1066568940270304
- MEB. (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası. www.meb.gov.tr adresinden 27.01.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Miller, M., Gresham, P., & Fouts, B. (2011). Remembering memories about students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 173-181.
- Ogunsola, O. K., Osuolale, K. A., & Ojo, A. O. (2014). Parental and related factors affecting students' academic achievement in Oyo State, Nigeria. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(9), 3129-3136.
- Özdemir Yaylacı, G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140.
- Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189.
- Özyürek, A., & Tezel Sahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pilkington, A. (1999). Racism in Schools and Ethnic Differentials in Educational Achievement: A brief comment on a recent debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 411-417. doi:10.1080/0142569995344
- Raina, S. (2012). Gender bias in education. *International Journal of Research Pedagogy and Technology in Education and Movement Sciences (IJEMS)*, 1(2), 37-47.
- Räty, H. (2007). Parents' own school recollections influence their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 387-398.

- Räty, H. (2010). Do parents' own school memories contribute to their satisfaction with their child's school?. *Educational Studies*, 36(5), 581-584. doi:10.1080/03055691003729005
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.
- Sanders-Phillips, K. (2009). Racial discrimination: a continuum of violence exposure for children of color. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(2), 174-195. doi:10.1007/s10567-009-0053-4
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3),1-19. doi:10.16986/HUJE.2016015868
- Savin-Baden, M. & Niekerk, L.V. (2007). Narrative inquiry: Theory and practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459-472. doi:10.1080/03098260601071324
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 1-10. doi:10.1155/2011/915326
- Stevens, M., Roberts, J., Bandler, A. & Newstetter, W. (2001). “Capturing Memories”: An investigation of how parents record and archive items about their child. Gvu Center Tech. Rep. GIT-Gvu-01-18.
- Şahin, B. K., Sak, R., & Şahin, İ. T. (2013). Parents’ views about preschool education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292.
- Tani, F., Bonechi, A., Peterson, C. & Smorti, A. (2010). Parental influences on memories of parents and friends, *The Journal of Genetic Psychology*, 171(4), 300-329. doi:10.1080/00221325.2010.503976
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178. doi: 10.1037/1089-2680.8.3.163
- Tomul, E., Celik, K., & Tas, A. (2012). Justice in the classroom: Evaluation of teacher behaviours according to students’ perceptions. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 12(48), 59-72.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal Of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183-197. doi:10.1080/10852352.2010.486297.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Turunen, T.A. (2012). Memories about starting school. What is remembered after decades? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 69-84, doi:10.1080/00313831.2011.567397
- Voight, A., Hanson, T., O’Malley, M., & Adekanye, L. (2015). The racial school climate gap: Within-school disparities in students’ experiences of safety, support, and connectedness. *American journal of community psychology*, 56(3-4), 252-267. doi:10.1007/s10464-015-9751-x
- Wang, M. T., & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. *Child Development*, 83(5), 1716-1731. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma yöntemleri* (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. & Benli, N. (2011). İlköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerinin veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 287-302.

Yazarlar

Dr. Erdal TOPRAKÇI, çalışma konuları arasında sınıf yönetimi, eğitim yönetimi, liderlik, eğitim politikaları yer almaktadır.

Dr. Deniz GÜLMEZ, Çalışma konuları arasında eğitim yönetimi, liderlik, karşılaştırmalı eğitim, yükseköğretim yer almaktadır.

İletişim

Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye, e-mail: erdal.toprakci@ege.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Deniz GÜLMEZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, e-mail: dderinbay@konya.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Memories of parents about school can be seen as potential social-psychological connection in the series transmitted the educational purposes from one generation to the next (Räty, 2010). When intergenerational effects have been found out in the literature of school attendance, a large number of researches conducted to examine among the childhood experience of parents, their parenting practices and behaviors (Barnett and Taylor, 2009; Taylor, Clayton and Rowley, 2004). It is thought that solidarity between school and parents have an important place in behind of the student achievement. Studies that have been made related to school-parent cooperation support this view (Çelenk, 2003). Parent attendance is seen as one of the factors that enhance student's success (Topor, Keane, Shelton and Calkins, 2010; Wilder, 2014). Children, parent and teacher are very important cornerstones in children's education life. Children's education lives take shape through relationship between these people. In researches, parent's views were examined related to parental factors behind the children's achievement, parent attendance (Grolnick and Slowiaczek, 1994), relationship with school, academic failure (Akbaba Altun, 2009), preschool education (Şahin, Sak and Şahin, 2013), performance tasks (Yılmaz and Benli, 2011), socialization and collaborative work (Carrasco, Alarcón and Trianes, 2017). A memory research with regard to starting to school (Turunen, 2012) was conducted in the context of memories. However, there was not encountered any study related to memories of parents in the search of the accessible research. In this research differ from others, it was desired from parents to share unforgettable cases about their children's education lives.

Methodology. Research design. The research was carried out within the narrative inquiry based on qualitative research designs. The narrative as a method begins with the narratives that people tell and the experiences they express with their lives (Creswell, 2016). In this study it was wanted from parents to tell the events that lived by their children in the primary, secondary and high school periods.

Study group. The study group consists of 187 parents whose children study at primary, secondary and high schools. Study group is determined as parents that are taken pedagogical formation from the state university in the current situation by convenience sampling of purposeful sampling methods. Memories of 187 parents are examined and 34 of them excluded of the research context because of stay out of the determination cases. Research was conducted the memories of remaining 143 parents, 111 of them was women.

Data collection. The data of the study was collected through semi-structured interviews with parents of primary, secondary and high school students. The stories that lived through the parents were considered as narratives. The narrative research focuses on the use of narratives as data (Savin-Baden and Niekerk, 2007). The purpose of collecting data in this way is to enable participants to write stories that are important to them and to obtain rich narrative data. Documents were used as data collection tool in which the parents shared the memories and information with the students in charge.

Analysis of data. Content analysis of the data was performed through the N-vivo 10 program. For content analysis, first collected data were grouped, then coded, categorized and themes were created. For example; the events that were examined in the determination of the parent-centered memories theme were collected certain categories. In the formation of these categories, the attitude of the family, the economic situation, the involvement of parents in the cases has been effective in the source of events. After the data were analyzed, the themes and codes were associated with each other; quotation is presented by taking into account the criteria of striking (different opinion), explanatory (suitability to the theme), diversity and extreme examples.

Results, Discussion and Recommendations. As a result of the study three themes were come to exist: Student-centered, parent-centered and teacher-centered. It was seen that the majority of events where the parents were in the center were negative. The birth of sibling and its effects, desperation and difficult family conditions are the most emphasized categories of negative categories. It is observed that described events are mostly in pre-school period and the importance of the parents in the child rearing during this period is known. According to the literature, it is seen that the number of children in the family increases and the responsibilities also increase, in addition to this it can be seen that the time of separation for each of the children is decreasing and love and interest are separated (Özyürek and Tezel Şahin, 2005). Some of the important demographic factors affecting children's social behavior problems are family type, socioeconomic level and birth order (Seven, 2007).

Student achievement, starting to school and social activities are the most emphasized categories in the theme of student-centered memories. Student achievement has been to the fore one of the categories in the memories of the parents. It has been seen that there is a significant relationship between the parents' participation in their children's education and their academic achievement (Kotaman, 2008).

The most frequently cited subcategories related to starting to school are not being able to leave from mother and failure to get used to school. Start to school is seen as one of the important bends in children's life. According to Buldu and Er (2016) emotional problems (to be separated from parents, fear of failure, reluctance and frustration) are also among the problems faced by the school readiness of children.

Teacher's attention and guidance, making discrimination of teacher and teacher-family collaboration are the most emphasized categories of teacher-centered memories theme. It is seen that the importance of guidance and psychological counseling services is increased in explaining the interests and abilities of children at primary education level and being guided in their professional development (Özdemir Yaylacı, 2007).

One of the high point categories in teacher-centered events is making discrimination of teacher. In the research, teachers stated that students were discriminated on the basis of academic achievement, personality traits (honest, hardworking, having responsibility, etc.), external appearance, numerical - verbal skills and family status / relevance (Karaman Kepenekci and Nayır, 2014).

One of the categories that emerged in teacher-centered events is the teacher-family collaboration. It can be said that the parents are consciously interested in the children and their educational life, and that they communicate and support it through teacher-family cooperation. Several research results also support this finding. For example, according to a survey of family involvement and student achievement, there is a relationship between parents talk about the school with their children, having an expectation about the success of the pupil, authoritarian parenting style and success (Shute, Hansen, Underwood and Razzouk, 2011; Derrick-Lewis, 2001).

The following suggestions were made in light of the research results:

- Considering the negative events recalled from parent-centered memories, it was seen that sibling birth caused remarkable traumatic situations on children. Hence, parents should care their children and follow their lessons, not reducing the amount of attention that they have shown to the other child with the newborn sibling.

- Family involvement is one of the variables that explain student success. Parents should be actively involved in the education of their children and should be in constant contact with their teachers.
- Starting to school for children is considered to be the beginning of a critical period of their lives. In this process, the parents should prepare the child to start school in terms of the mental, physical and social aspects and, if necessary, support from the teachers.
- A deeper investigation can be done by considering a parent and child.
- New patterns can be extracted by comparing the memories of mother, father and child.

An (Distinctive) Example of Strengthening a Validity: Self-evaluation of the School Based Action Research

Geçerliği Güçlendirme Örneği: Okul Temelli Eylem Araştırması Projesinin Öz Değerlendirmesi

Yıldız Uzuner*

To cite this article/Atıf için:

Uzuner, Y. (2018). An (distinctive) example of strengthening a validity: Self-evaluation of the school based action research. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 276-296. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s12m

Abstract. It is important to evaluate any research effort in order to see if it is scientifically based research. It is much easier to analyze someone else's work. As action researchers, the researchers are insiders of their research efforts. On the other hand, self-evaluation of one's own research effort would strengthen the research process and provide strong basis for the future research efforts. The author has focused on the self-evaluation of the action research directed by herself. Utilizing the evaluation schema offered by Malone (2014) she aims to prompt enhanced understanding about the evaluation of action research project. In conclusion, it could be approved that the schema offered by Malone is comprehensive and valid tool for evaluation action research projects. In the light of this schema the analyzed action research project is considered as scientifically based research. The author recommends the other researchers utilize this schema to evaluate their action research project.

Keywords: Self-evaluation, school based implementation, action research.

Öz. Herhangi bir araştırma projesinin bilimsel temelli olup olmadığını anlamak için değerlendirmek önemlidir. Bir başkasının araştırmasını analiz etmek çok daha kolaydır. Eylem araştırmacıları kendi araştırmalarının içinde yer alır. Öte yandan, kişinin kendi araştırma gayretlerinin öz değerlendirmesini yapması araştırma sürecini güçlendirir ve ileri araştırmalar için kuvvetli temel sağlar. Yazar kendi yönettiği bir eylem araştırmasının öz değerlendirmesine odaklanmıştır. Malone (2014) tarafından önerilen değerlendirme şemasını kullanarak eylem araştırması projelerinin değerlendirmesi için gelişmiş bir anlayış oluşturmaya çalışmaktadır. Sonuç olarak, Malone tarafından önerilen şemanın kapsamlı ve geçerli bir araç olduğu kabul edilebilir. Bu şemanın ışığında analiz edilen eylem araştırmasının bilimsel temelli bir araştırma olduğu görülmüştür. Araştırmacı diğer araştırmacılara eylem araştırmalarını değerlendirmeleri için bu şemayı kullanmalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz değerlendirme, okul temelli uygulama, eylem araştırması.

Article Info

Received Date: 29.06.2017

Revised Date: 01.12.2017

Accepted Date: 13.02.2018

* Correspondence: Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Program in Education of the Hearing Impaired, Eskişehir, Turkey, e-mail: yildizuzuner@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

Introduction

When conducting and/or analyzing research projects as researchers, the first issue we should consider is the meaning of scientifically based research. The National Research Council describes scientifically based research as being defined by a set of principles not by research methods (Eisenhart & Towne, 2003). The specific research standards based on these principles are as follows: We must post significant questions that can be investigated empirically; link research to relevant theory; use methods that permit direct investigation of the question; provide a coherent and explicit chain of reasoning; replicate and generalize across studies and disclose research to encourage professional scrutiny and critique. These are at the core of evaluating any type of research in education (Eisenhart & Towne, 2003). In other words it is important to evaluate any research effort in order to see if the research method is scientifically based whether or not you would be a consumer of the results of any research project or conduct your own research. Furthermore; self-evaluation of one's own research effort would strengthen the research process and provide strong basis for the future research efforts. It is much easier to make the connections between culture and action research when analyzing someone else's work. However, as action researchers, we are insiders of our research efforts (Altrichter, 1999; Malone, 2014; Meyer, 2000). In this paper, I will focus on self-evaluation of the action research project directed by myself between the school years of 2005 and 2009. This paper will prompt enhanced understanding about the evaluation of action research projects.

Before analyzing our research project I would like to briefly introduce our action research project. It was published at the journal, entitled Educational Sciences: Theory & Practice under the title of "An Examination of Balanced Literacy Instructional Model Implemented to Youths with Hearing Loss" (Uzuner, et al, 2011). Our main object was to create a balanced literacy environment, and through the use of action research methodology describe the impacts of this environment on literacy development of the students with hearing loss. We were eight researchers; I was the project director, five of us were the instructors, two of us acted as the project advisors. We have presented our research efforts at national and international congress during and after the project.

Table 1.

The List of International Conferences

Uzuner, Y., Girgin, U., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Cavkaytar, S., Tanrıdiler, A. and B. Erdiken. "A Balanced Literacy Instruction Model Applied To Hearing Impaired Youths: A School Base Action Research". 2nd international Congress on Deafness: Communication and Learning. Advances in the Oral Modality. Barcelona, Spain, 03/06/2010.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner, Y.** and Z. Kaya. "Vocabulary Development Strategies Applied To Hearing Impaired Youths During Project Base Instruction". 2nd International Congress on Deafness: Communication and Learning. Advances in the Oral Modality. Barcelona, Spain, 03/06/2010.

Kaya, Z., Girgin, U., **Uzuner, Y.** and Karasu, G. "An Examination of Strategies Applied to Hearing Impaired During The Page Design Course", 2nd International Congress on Deafness. Communication and Learning. Advances in the Oral Modality. Barcelona, Spain, 03/06/2010.

Uzuner, Y., Girgin, U., Girgin, M. C., Karasu, G., Kaya, Z., Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve A. Tanrıdiler. "A School Based Action Research: Obstacle, Attempts and Improvements: Balanced Literacy Instruction to Hearing Impaired Youths". The 10th Advances in Qualitative Methods. Vancouver, British Columbia, Canada, 2009.

Table 1. (continued)

Karasu,G., **Uzuner,Y.**, Girgin, U. and Kaya, Z. "Vocabulary Development Strategies Based on balanced Literacy Applied for Hearing Impaired Youths" EDUCARE, Porto, Portugal, 2009.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner, Y.** and Kaya, Z.. "Factors Affecting Balanced Vocabulary Instruction to Hearing Impaired Youths:Action Research" The 10th Advances in Qualitative Methods. Vancouver, British Columbia, Canada, 2009.

Cavkaytar, S., **Uzuner,Y.**, Girgin,U., Girgin,M.C., Erdiken,B., Karasu, G., Tanrıdiler, A. and Kaya, Z. "The Qualitative and Quantitative Impact of Balanced literacy Instruction to Hearing Impaired Youths'Literacy Development: An Action Research" EDUCARE, Porto Portugal, 2009.

Kaya, Z., **Uzuner, Y.**, Girgin, U., Girgin,M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., Karasu, G. and Tanrıdiler, A. "Page Design: Hearing Impaired Youths' Newspaper Publication Efforts via QuarkXPress" 2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, Marmaris, Türkiye, 18/06/2008.

Uzuner, Y., Girgin, U., Girgin, M.C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., Karasu, G., Tanrıdiler, A. and Kaya, Z. "Balanced Literacy Instruction Applied to Hearing Impaired College Students", Pennsylvania Ethnography Forum, Pennsylvania, USA, 2008.

İden,G., **Uzuner,Y.**, Girgin, U. and Kaya, Z. "Vocabulary developments efforts for youths hearing impairments during the newspaper publication procedures" Division of International Special Education and Services del Centro Ann Sullivan del Peru, CASP, Lima, Peru, 08/07/2007.

Table 2.

The List of National Conferences

Kaya, Z., Girgin, U., **Uzuner, Y.** ve Karasu, G. "İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerine Mesleki Eğitim Sürecinde Bilgisayar Yazılımı Kullanımının Öğretilmesi: Eylem Araştırması", 22. Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Exim, 2012.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner, Y.** ve Kaya, Z. "İşitme Engelli Gensler Uygulanan Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejilerinin İncelenmesi", 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon, 11-12 Exim, 2012.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner,Y.** ve Kaya, Z. "İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Disiplinlerarası Çalışma ile Yürütülen Destek Dil Derslerinin İncelenmesi". 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gaziantep, 21/10/2010.

Kaya, Z., Girgin, U., **Uzuner,Y.** ve Karasu,G. "İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Disiplinlerarası Çalışma ile Yürütülen "Sayfa Tasarımı" ve "Grafik tasarım Meslek Dili I" Derslerinin İncelenmesi" 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gaziantep, 21/10/2010.

Methodology

Recently a body of research has emerged that further enhanced our understanding of teacher education – self-study research. Traditionally validated forms of research often do not allow researchers opportunities to closely examine their own work thus limiting its value for improving practice. Many teacher educators believe that studying their own practice is essential. As Samaras and Freese (2006) note, "Improving one's practice benefits the larger broader purpose of the advancement of knowledge

about teaching and the educational system”. In order to self- evaluate our action project, I am to answer the following question “*What are the criteria for evaluating action research?*” To answer this question, we must have knowledge of validity qualities of component of the research process and know about the flaws and biases that the researchers have experienced (Malone, 2014). Examining various evaluative schema (Altrichter, 1999; Malone, 2014; Meyer, 2000), I have decided to utilize the one offered by Malone (2014). For the reason that this schema consists of criteria reflecting research cycle and the related question to each step. The following questions reflecting the schema are intended to capture the essence of the multitude of evaluation criteria:

Area of Focus: Does the area of focus involve teaching and learning?

Research Questions: Does the researcher state questions that were answerable given the researcher’s expertise, time and sources?

Locus of Control: Was the area of focus within the researcher’s locus of control?

Data Collection: Did the researcher use appropriate data collection techniques (qualitative and quantitative) to answer the study’s research questions?

Ethics: Did the research face any ethical challenges? If so how were they resolved?

Action: Did the outcomes of the study lead to action?

Action-Data Connection: How is the proposed action connected to the study’s data analysis and interpretation?

Reflective Stance: In what ways has the action research effort contributed to the researcher’s reflective stance on the ways teaching and learning viewed?

Findings and Discussion

Area of Focus - Does the area of focus involve teaching and learning?

It is expected that an action research study conducted by a teacher should have an area of focus that involves teaching and learning, is within the teacher’s locus of control, and is something the teacher feels passionate about and would like to change or improve. Some of these characteristics are difficult to evaluate. The questions we are involved could search whether or not the teacher was passionate about the area of focus or it is something that she would like to change or improve upon. In order to evaluate the area of focus, one should consider *the implementational, theoretical and methodological frameworks* (Malone, 2014).

Implementational Framework: It is now known that spoken and written language development of children with hearing loss can be similar to that of normally hearing children, but often delayed. Individuals with hearing loss have more difficulties than their normally hearing peers in literacy learning (Kretschmer & Kretschmer, 1978; Schirmer, 2000). The results of the studies suggest that not only chronological age but also linguistic age, hearing loss level and past experiences are influential on literacy learning of the individuals with hearing loss (e.g., Cambra, 1994; Pakulsky & Kaderavek, 2001; Truax, 1978; Truax, 1985; Uzuner, Karasu & Kırcaali-İftar, 2005; Uzuner, Icden, Girgin, Beral

& Kırcaali-İftar; 2005). Because of these difficulties, we have to provide life long, effective literacy experiences for the hearing impaired individuals (Albertini & Schely, 2003). Like all individuals in the society, hearing impaired students should not only try to be successful at school but also show effort to apply their knowledge and skills to the rapidly developing society they belong to. As conscious citizens, they should become literate in order to contribute to the society, to have a job that satisfies them, to participate in and contribute to cultural activities and to achieve their goals and interests throughout their lives (Albertini & Schely, 2003).

In Turkey, most of the hearing impaired individuals do not benefit from appropriate and efficient education programs. Many of them cannot reach the college education. Those who gain the right to attend a university are observed to be in need of a language support for literacy skills due to a number of factors such as inadequate language, general and academic knowledge and experience. Regardless of their hearing status, the purpose of universities is to help students not only gain a profession but also develop themselves in social and cultural aspects. The current situation in Turkey requires well-trained and qualified human force. Today, there is a need for expert work force. In addition, those well-trained and qualified in the area are in front of others in their profession. University education provides students to learn to use contemporary technology of their professions, to take part in business environments and to compete with their colleagues.

The concept of vocational education generally refers to education which helps individuals acquire the necessary skills, knowledge and business habits related to a certain profession in business life and which results in the development of individuals in intellectual, emotional, social, financial and personal aspects. In order to achieve the basic goals of vocational education, it is necessary to develop the individual as a whole. It is also important to organize vocational education considering the issues in business life so that graduates can easily find a job. This situation helps education gain a functional quality as well as helps educated youths adapt themselves to the life. In order to classify an educational program with respect to profession, it should include applications that increase students' professional effectiveness. Effective professional education is only possible if it produces graduates that meet the expectations; if it is flexible enough to respond to the changes in technology and work-force; and if it constantly renovates itself (Alkan, Dogan & Sezgin, 2001).

The School for the Handicapped (SfH) where this research was conducted, located at Anadolu University, Eskişehir is the first and the only higher education institution that provides vocational education to hearing-impaired students in Turkey. The programs offered in the SfH since 1993, are Graphic Arts Bachelor's Degree Program, Ceramic Arts Bachelor's Degree Program in the Department of Applied Fine Art, Computer Operator Training Associate Degree Program in the Department of Administrative Vocations, and Architectural Drafting Associate Degree Program in the Department of Architecture. These programs have been reviewed and revised several times since the establishment of the School. When reexamining there appeared to be a strong need for further renovation of the programs.

Theoretical Framework: There are various literacy instruction approaches. Whereas two of them, Whole Language (Goodman, 1986) and Skilled Based approaches, (Asselin, 1999) are popular in the education of both hearing and hearing impaired individuals. Balanced Literacy Instruction Approach (BLIA) seems to be the combination of these approaches. The basic principles of the BLIA are as follows (Schirmer, 2000):

- All forms of expressive and receptive language work together. The balance should be provided in every aspects of literacy instruction.

- Focus is on meaning of written language in authentic context. Learning occurs when it is meaningful, functional and purposeful.
- Classrooms are communities of learners in which literacy is acquired through use.
- Children are motivated when given choice and ownership. Environments that provide opportunities for the development of metacognitive skills are invaluable.
- Literacy development is part of an integrated curriculum. Interdisciplinary instructional efforts are important.
- Reading behaviors of skilled readers reveal what instruction should accomplish.
- Processes and products are equally important.

Reviewing our theoretical framework, we realized that literacy instruction carried out at the programs of the SfH did not have a specific theoretical framework. Moreover, it was hard to name the approaches by examining the instructional environments. Based on the research conducted with individuals with hearing loss, there appeared a need to combine these approaches addressing it as the BLIA (Reutzler & Cooter, 1992; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael & Dolezal, 2002; Schirmer, 2000). So we decided to adapt the BLIA to our literacy instructions.

Methodological Framework: The process of development, application and evaluation of a comprehensive education program is complex and lengthy so that it requires intensive work force. While developing educational programs, the process and the products should be subjected to systematic and reflective analyses for revisions (Ferrance, 2000). This is also true for the vocational education programs that will be developed for hearing impaired individuals. In every phase, a number of obstacles are likely to occur. However, as educators, our major responsibility is to overcome such difficulties in the light of scientific principles. It could be thought that the education model which helps individuals become successful in coping with the problems experienced is likely to be a model for other educators.

The Application of Action Research: There are various ways to evaluate and revise a curriculum, students' achievements, taking students' perspective, peer review, focus group, action research etc. As required by action research, first of all, the course contents and implementations should be examined and provided with feedback. We designed our study as a school based action research project (Ferrance, 2000; Michele & Kretschmer, 1996) since the application of a comprehensive professional education program for hearing impaired students at the SfH was to be examined systematically. It was believed that an action research project, with its interrogative and reflective features, would provide evidence regarding the improvements of the program carried out at the school. The nature of the research methodology provided us to review and revise the problems, solution attempts, achievements and future plans (Ferrance, 2000; Michele & Kretschmer, 1996). Therefore, we developed a research project and submitted to the Commission of Scientific Research Projects of Anadolu University.

It was not our aim to derive cause and effect relationships among the variables in this study and to generalize the data to the whole population of individuals with hearing loss. However, the action research methodology provided us with critical information about learning and teaching attempts through critical reflection and inquiry (e.g., Johnson, 2002; Mills, 2003).

Research Questions: Does the researcher state questions that were answerable given the researcher's expertise, time and sources?

Research questions help us to focus on the action researcher's data collection plan. The questions should provide the researcher with a workable way to proceed with the research (Malone, 2014). Our research questions were as follows:

1. What was happening in the target classrooms?
2. What were the impacts of the utilized strategies and models on the literacy development of the hearing impaired students?
3. In what ways did the emerged literacy instruction model reflect the principles of BLIA model?
4. What were the characteristics and process of the components of the model emerged based on the principles BLIA model?
5. What were the qualitative and quantitative impacts of the emerged BLIA model on the literacy skills of the hearing impaired students?
6. What were the opinions of the (a) instructors and (b) students about the applied balanced literacy instructions?
7. What happened during the research process concerning the obstacles and solution attempts?
8. What achievements were accomplished?
9. What aspects are still needed to be changed?

These questions are clearly linked to the area of focus and strongly suggest sources of data needed to determine the effectiveness of an intervention.

Locus of Control: Was the area of focus within the researcher's locus of control?

An action research area of focus as well as the research questions must be answerable and in the teacher researcher's locus of control. A poor quality action research article would include an area of focus and research questions that are outside of teacher researcher's locus of control. It is a common pitfall for a teacher researcher to overly broaden the scope of the research to include data sources that are outside of the teacher's locus of control (Malone, 2014).

The Classrooms and Laboratories: Although most of the classrooms and facilities in the building of SfH were available for the research effort, a classroom designated for the language lessons, a computer laboratory, and a reading room were mostly utilized for obtaining the valid data. A computer with internet connection, an overhead projector, a television, a projector, a video recorder, and a bookcase were placed in the classroom. Some preventions were taken for the sound isolation. A reading room containing bookcases with many books was gradually developed as a library during the course of the research effort. A computer based library system was developed so that the loans could be traced easily by the research team. The computer laboratory contained computers for each student and the instructor. In addition, an electronic board and a printer were placed in the laboratory. Various preventions were taken for possible interruptions during the lessons.

The Focused Groups and the Lessons: The focused groups and lessons were determined in order for obtaining trustworthy data. The number of focused groups and the lessons gradually increased during the research process. The title of the courses were as follows: Written and Verbal Discourse, Turkish Grammar I, Occupational Language and Ceramics Technology.

Participants

The Students: The students starting the SfH by the year 2005 have been followed up for two school years during the language, graphic and software lessons. The number of the students gradually increased. Most students had bilateral profound sensory-neural hearing loss. Except three students with cochlear implant, they all wore ear level hearing aids. The age range was 18 to 22 years. Verbal interactions occurred during the lessons.

The Researchers: As it was mentioned above we conducted our research at SfH. During the research efforts the school administration consisted of a principal and two vice principals. The total number of the faculty members was 21. While 12 of them were teaching occupational courses, four of them taught language related courses. There were three external faculty members and two other instructors, one for mathematics and the other for history courses. The core team including eight faculty members who were responsible for the language courses had a similar conceptual basis for the education of hearing impaired students. In the process, some of the faculty members applying the vocational courses at the School became members of the literate culture.

Data Collection: Did the researcher use appropriate data collection techniques (qualitative and quantitative) to answer the study's research questions?

In reviewing an action research project, one should carefully consider the appropriateness of the data sources. The following question is to be answered: "Will these data sources provide the teacher researcher with the information necessary to answer the research questions? The questions also answered by various sources via the application of triangulation (Malone, 2014).

We have compiled the data through the video recordings of the actual interactions in the target classrooms, audio recordings of the reflection meetings, writing lesson plans and reflective journal entries, data evaluation charts, students' portfolios, criterion referenced tests utilized for pre and post, archival data and surveys. The instructional materials have become more authentic, attractive to the students' attentions, appropriate to the students' academic and age levels, functional and purposeful. Therefore, it was assumed that meaningful materials had been utilized throughout the research effort. Concerning the questions emerged for improving the school program we could say that we used appropriate qualitative and quantitative data collection techniques to answer our research questions.

Analysis: The data were analyzed during and at the end of the research project by applying the pre and posttests, reviewing the data systematically, writing and reviewing the reflective evaluations of each lesson, sharing the data with the project team, reviewing the lesson plans and classroom instructions via control lists, summarizing the data, comparing the data continuously and repetitively, reviewing and revising the answer keys and conducting micro analysis of the students' portfolios and the selected master tapes (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yildirim & Simsek, 2006; Yin, 2003).

Trustworthiness of this action research was ensured taking the following precautions (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yildirim & Simsek, 2006; Yin, 2003): The primary members of the Trustworthiness Committee were experienced faculty members in the area of education of individuals with hearing loss. In addition, the Project Evaluation Committee at Anadolu University, the other faculty members working at the SfH and various conference attendances enhanced the quality of the project with their invaluable critiques.

Table 3.

Triangulation of Data

Research Questions	Data Collection Techniques			
	1	2	3	4
(1)What was happening in the target classrooms?	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms	Data evaluation charts	Literature review
(2)What were the impacts of the utilized strategies and models on the literacy development of the hearing impaired students?	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms	Data evaluation charts	Students' portfolios, Criterion referenced pre and post tests
(3) In what ways did the emerged literacy instruction model reflect the principles of BLIA model?	Data evaluation charts	Video recordings the target classrooms	Lesson plans and reflective journal entries	Audio recordings of the reflection meetings
(4)What were the characteristics and process of the components of the model emerged based on the principles BLIA model?	The data evaluation charts	Audio recordings of the reflection meetings	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms
(5)What were the qualitative and quantitative impacts of the emerged BLIA model on the literacy skills of the hearing impaired students?	Lesson plans and reflective journal entries	Audio recordings of the reflection meetings,	Students' portfolios	Criterion referenced tests
(6)What were the opinions of a- the instructors about the applied balanced literacy instructions?	Surveys	Video recordings the target classrooms	Students' portfolios	
(7)What were the opinions of the (a) instructors and (b) students about the applied balanced literacy instructions?	Video recordings the target classrooms	Lesson plans and reflective journal entries,	Archival data	Literature review
(8)What achievements were accomplished?	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms	Audio recordings of the reflection meetings	Literature review
(9)What aspects are still needed to be changed?	Surveys	Archival data	Audio recordings of the reflection meetings	Literature review

Ethics: Did the research face any ethical challenges? If so how were they resolved?

Ethical issues such as honesty, confidentiality, responsibility and fair share should be carefully considered when reviewing an action research project (Dobert, 1984; Eisner & Peshkin, 1990; Ferrance, 2000). From the beginning of the study, we took certain preventions based on these issues.

Honesty: Both the researchers and students voluntarily participated in the study and signed the consent letters. Based on the cultural and personal differences, the time of informing the participants varied accordingly. The main issue we had to overcome at the beginning was “trusting each other”. Although the topics discussed at the monitoring meetings guided the research team in building trust to each other, it took time for them to rely on each other. There were opportunities which helped the researchers adopt the principles of the BLIA and metacognitively evaluate themselves and their teaching. In addition, the nature of the meetings was more conversational in which individuals felt themselves comfortable. The examination of the data at the monitoring meetings allowed students’ ongoing evaluations. The instructions, video-recordings, students’ products and teachers’ plans were revised at the meetings held by the whole research team on a weekly basis. An expert of education of hearing impairment regularly revised the research process and the data collected and shared their views sometimes individually and sometimes with the research team in the study.

Confidentiality: Although each student signed the consent letter that notified video recordings, some students did not want to be recorded. We tried to persuade them. Some of them accepted but some did not. So we did not videotape the ones who not willing to. Their verbal attendances were counted as data. We have not shared their visual data anywhere.

Responsibility: This was a long-term project so various ethical problems occurred mainly because of some negative reactions coming from some faculty members, exhaustion, tiredness etc.

Negative Reactions Coming from Some Faculty Members: Some of the faculty members had negative views about one of the research products at the end of the first academic year. In addition, these faculty members told their negative views to the students, and the students reported these negative views to the faculty members giving the language courses.

One of the important goals of the project was to inform not only the students but also all the individuals interacting with them, including the faculty members, about the principles of the BLIA. The reason was that it was more likely for the faculty members working in harmony with each other to develop the culture of literacy in the educational environment they prepared. The principles of the BLIA are very consistent in this issue. Therefore, with the attempts of the research team, trying to listen to and understand the message in mutual communication decreased all these negative views to great extent (deVito, 1989). The faculty members who held negative views at the beginning were informed about the interdisciplinary cooperation regarding the goals of the research project in the following academic Terms. In this way, it was seen that all disciplines would be able to support each other without losing their souls (Ramsey & Conway, 1995).

Exhaustion and Revival: The research project was approved on the 20th of March in 2006. This was a pleasing situation. However, exhaustion might have happened in longitudinal studies was observed in especially some members of the research team who had been collecting data for a year. It was thought that this situation might have been caused by the so called “insufficient” monitoring of the data in the first Term. With a new start, a session was organized which emphasized the importance of the project

carried out, the importance of the efforts of the whole research team executing the project and the requirements of action research methodology.

At the beginning of the study, there were problems in providing systematic and reflective feedback following the implementation of the course contents as well as the detailed examination of the teaching plans. The reasons for these problems were multidimensional. Some of the major problems encountered as the faculty members' lack of mastery of the techniques necessary for data collection, their communicational abilities to criticize others and to tolerate being criticized as well as students' getting accustomed to the courses. The absence of the students and their failure to do their homework were observed prevalently in the course evaluations of the faculty members. In addition, it took a certain amount of time for the faculty members to get accustomed to the video-recording technology and to do video-recording appropriate to the purpose.

Fair share: The benefits of the educational efforts took some time to appear so the students did not realize how they were improving in their language and professional knowledge at the beginning. Consequently, the students apparently rejected the efforts of the research team. So various negotiations and discussions occurred between the research team and the students. In the long run they all found suitable jobs and finally understood us! Actually it is a two way station. We have learned a lot, improved in many skills such as conducting and teaching research. As we were teaching we were learning as well.

Action: Did the outcomes of the study lead to action ?

An action research study should lead to action by the teacher researcher. In our action research we developed many actions. We had action plans concerning the research methodology and educational programs. Some of them were accomplished creating themes for naming each term. We called 2005 spring term as preparation for the actions and the 2005- Summer and Fall Terms as Transition since many transitions in terms of methodology and school program were in transition. The 2005 Fall Term was our Turning Point since the ideas emerged for newspaper publication. 2006 Spring Term was named as The Official Start since the project was admitted by the research Committee. The following 2006 Summer Term was called as Preparation to the New School Year. During the Fall Term in 2006, there were more collaboration among the participants so we called that term as "More Collaboration". 2007 Spring Term was titles as Establishing the Literate Culture because of the growing cultural values and activities.

The actions we applied based on the principles of action research strengthened each other and provided us many accomplishments: a) *Dynamic Instructional Cycle- 2005 Spring Term*, b) *Establishing the Common Literacy Goal for the School*, Newspaper publication, c) *The Emerged BLIA Model*

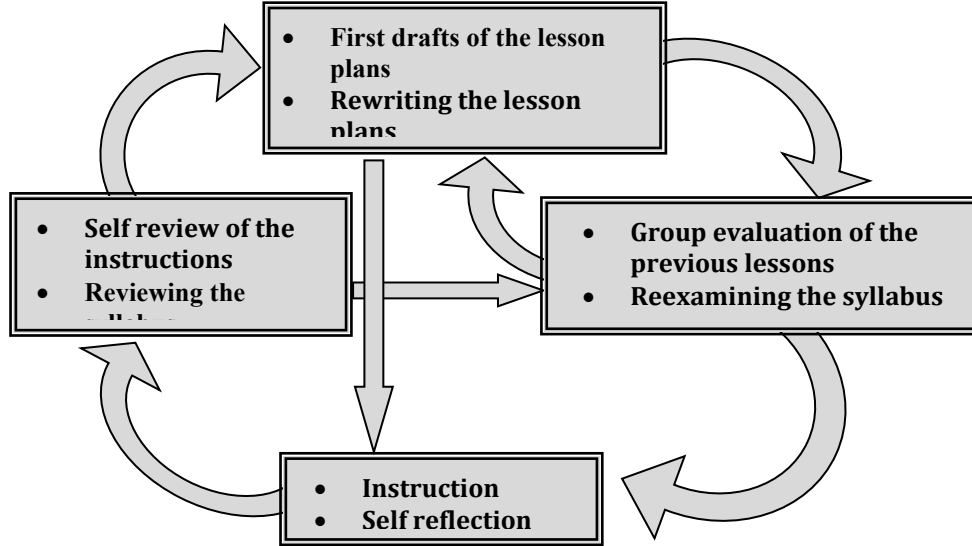


Figure1. (a) Dynamic Instructional Cycle- 2005 Spring Term

b) Establishing the Common Literacy Goal for the School, Newspaper Publication: It was revealed at the monitoring meetings that purposeful, meaningful and functional applications of the principles of the BLIA were increasingly involved in the courses. However, according to the opinions of the faculty members, the negative responses of some of the students to the courses implied that carrying out applications based on the BLIA in each course was not sufficient. Taking all these issues into consideration, it was decided at the 8th monitoring meeting held on the 21st of October in 2005 that the language and literacy courses at the school should be executed in line with a common goal. Among various suggestions, publication at the school was discussed. With the help of publication at the school, students could carry out literacy activities including different text types and establish communication with each other, hold interviews, report their studies, make different designs, take photos and use them in their writings, use computer technology in line with their goals and learn computer software was used for publication purposes. Publication activities at school are important for students to develop their reading and writing skills (Simpson, 2003; Wang, 2008). The knowledge of hearing impaired university students about publishing and related computer software is likely to help them own a job following their graduation. Publication could have been made with the help of any product. As a result of the discussions, the suggestion to publish a school newspaper was accepted and announced to the students. It was decided that the faculty members in the research team would prepare a written text together with the students for this newspaper. It was believed that designing the composition and lay-out of the newspaper with the use of Desktop Publication in the computer environment would make the students more equipped in their jobs. In addition, with the help of interdisciplinary cooperation – which is among the BLIA principles –, the students would be able to transfer their knowledge. In line with these viewpoints it was believed that the participation of the faculty member responsible for the department of Computer Programming at the school in the research team would be beneficial. The faculty member accepted this suggestion and joined the research team with the approval of the Commission of Anadolu University Scientific Research Projects. In this way, she started working by activating the software necessary for the composition and lay-out of the newspaper. A popular computer program, QuarkXPress was chosen because it was thought that this

software would influence the professional development of the students positively. In addition, it was believed that it would also provide the students with opportunities to find a job.

The software was activated, but there was a problem. Since there were no students in the first grade of the Department of Computer Programming in the academic year of 2005-2006, the course of "Composition", in which the software mentioned above was taught, was not available. To solve this problem the computer program person organized a few sessions with each of the focused classes and taught the students the features and operation of the software of QuarkXPress. These activities were carried out on voluntary basis for the transition period. However, this was not enough. The optional course of "Page Design" was offered for the department of Graphics in the academic year of 2006-2007 during the reorganization of the courses in the Spring Term of the academic year of 2005-2006. In the academic year of 2006-2007, the precautions necessary for this course to be chosen by the students were taken.

By the end of the Fall Term of the academic year of 2005-2006, the newspaper had not been published, but its foundations were ready. The faculty members mentioned that the students' motivation increased but the students were still doubtful about the publication of the newspaper.

With all these uncertainties, the Fall Term of the academic year of 2005-2006 ended with the preparation and execution of the exams. The students' performances were measured with an exam whose scope was the same as that of the performance exam through which the starting data of the Fall Term were collected. At the meetings held during the winter break, the reliabilities of the exam results were determined; the Fall Term was evaluated; and preparations for the Spring Term were made.

Newspaper Publication: A reviewed and renewed newspaper was published at the end of the 2006 Spring Term. In the Spring Term of the academic year of 2005-2006, the courses were executed in a way to publish the school newspaper. The language courses included studies appropriate to the content of the newspaper. Thus, guided by the teachers, the students produced various written texts to publish in the newspaper. The name of the newspaper was determined by the students. All the students took part in the activities on determining the name of the newspaper. The names nominated were voted, and the newspaper was given a name, which was "Güneşli" (Sunshine).

After determining the name of the newspaper, a competition was organized to determine a logo. Following the competition, the winning logo was used in the newspaper. In addition, the winning students were presented with their plaques at the exhibition organized at the end of the academic year. It was necessary to gather the texts written for the newspaper. For this purpose, an e-mail account was activated. During the activities for publishing the newspaper, the news written down by the students during the lessons were chosen by their teachers and edited all together. The students sent the edited texts via e-mail. The faculty members sent the edited texts that they recommended to be published in the newspaper via e-mail too. After all the written texts were completed, the written texts to be published in the newspaper and their places in the newspaper were determined at the editors' meeting in which one student represented all the students.

During the preparation of the newspaper, the students were assigned a task regarding the pages that they would prepare for the newspaper. In the laboratory environment, all the classes participating in the project carried out the tasks regarding the composition and lay-out of the newspaper in line with their duties together with the faculty member teaching the course of "Page Design" and with all the other members of the project team. The project team collected and organized the composition and lay-out of the newspaper prepared by the students. The pages organized were printed in the laboratory of the

School. At the end of the Spring Term of the academic year of 2005-2006, the school newspaper was published as the product of the whole academic year. The school printed a hundred of this newspaper. The newspaper was presented to the visitors at the end-of-year exhibition at the school with a poster presentation showing the process and purpose of the newspaper. The newspaper was distributed with a questionnaire including such subjects as the name of the newspaper, its logo, content, page design and the number of its pages. According to the results of these questionnaires, the newspaper was generally favored in terms of content, page design and the number of pages. However, there were a limited number of readers who did not like the logo and name of the newspaper.

c) The Emerged BLIA Model: The data collected in the previous academic year were reviewed and revised in summer. The needs of the students and the goals achieved and those not achieved in the previous academic year were taken into consideration. In the later processes of the study, the newspaper was published as well. However, the experiences in the past required some precautions to be taken. A model based on the principles of the BLIA started to be developed.

This model was based on the principles of the approach and the factors that allowed establishing the BLIA (Pearson, Raphael, Benson & Mada, 2007). According to the model, at the beginning of the Term the research team and the students evaluated the design and the content of the previously published newspapers during the target lessons. They all produced the texts during the language courses. After the editorial meeting they published the selected texts at the end of the Term.

In the early lessons of the Fall Term of the academic year of 2006-2007, the newspaper of *Gunisigi* was examined together with the faculty members teaching the courses of Page Design and Writing and Speaking and with the first grade Graphics students during the lessons. In the course of Writing and Speaking, the newspaper of *Gunisigi* was compared with a national newspaper published in our country. In this course, criteria related to the composition of the newspaper were developed. The students brought these criteria into the course of Page Design. The newspaper of *Gunisigi* was also revised in this course in the light of these criteria. In addition, its page design was compared with that of a newspaper published in China. Furthermore, the examination of the newspapers published in other countries was planned. In this period, first of all, the name of the newspaper was changed as Entegre Haber (*The Entegre News*). The third grade Graphics students carried out a study on the logo for the new name, which was used in the newspaper published later. According to the observations in and out of the courses, the students increased their habits of reading a newspaper. In addition, a workshop concerning creating the conversations about books was started on with the volunteering students. This workshop started on voluntary basis. Unfortunately, due to the work-loads of the teacher and students it had to be terminated in the middle of the academic Term. As a result of the yearly revision of the program, the course of "Book Discussion" was put as an optional course into the program for the following Spring Term. It was believed that in this way, book-related activities would be enriched with the students choosing this course in the Spring Term in 2008. At the monitoring meetings, the faculty members went on sharing their lesson plans before and after the courses via the internet. The course contents were revised cyclically.

At the end of the academic Term, the School Newspaper was published. In addition, there was an increase in the motivation of the students and of the faculty members regarding participation in the activities. The third issue published with the presentation of the poster showing the newspaper publication process was shared with the visitors in the end-of-year exhibition. In the same exhibition, a questionnaire was distributed, however, only a few questionnaires were returned.

All the research data were reviewed and revised during the monitoring meetings. The measurement and evaluation tools developed and applied were examined. The entrance exams for the new students to attend the school were shaped. The preparation of this exam and its validity and reliability analyses were carried out with the cooperation and approval of the school director. The courses that the faculty members would teach were determined and so were the contents of the language courses. An interdisciplinary and metacognitive literacy model emerged in 2007.

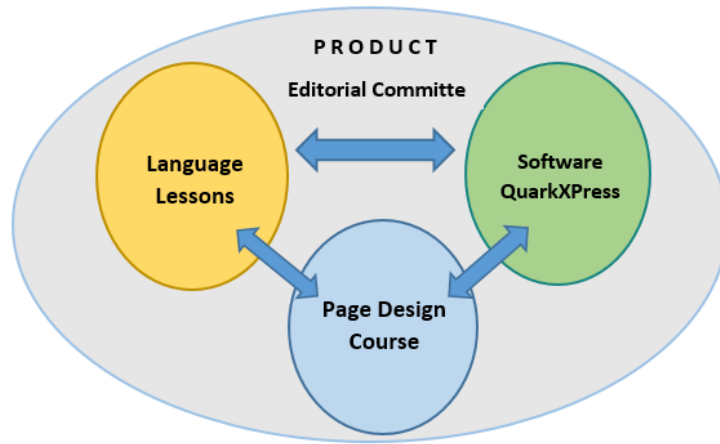


Figure 2. The Emerged Interdisciplinary and Metacognitive Literacy Model

Action-Data Connection: How is the proposed action connected to the study's data analysis and interpretation?

The following issues about data analysis and interpretation took time: Analyzing the videotaped classroom instruction–Self-evaluation and group evaluation; Getting more knowledgeable in terms of the principles of BLIA; Developing common understanding about the principles and instructional models and strategies of balanced literacy instruction; Adopting the instructional models of BLIA to hearing impaired college students. The research team believed that these problems could not be solved in a short time. Gradually, each faculty member observed that the activities carried out contributed both to their own professional and personal development and to the positive changes in the students.

The first step in developing the culture of the literate community at the School was to enable individuals in this core team to establish a literature culture. Achieving this requires a long time. Even though every faculty member had had acquired some of the basic qualities regarding the education of the hearing impaired before the project started, establishing the common language and the common goals required a certain amount of time, reflection and openness to being criticized. Probably, most importantly, individuals should perceive themselves as life-long learners and be everlastingly open to development. In order to create team spirit, regular meetings for monitoring in which the project members participated were held. In the present study, 90 monitoring meetings were regularly organized for different purposes starting from the 9th of March in 2005. The Project director and advisor, the faculty members executing the courses, and sometimes the school director participated as the project advisor in the monitoring meetings. The other advisor was constantly informed. The suggestions of the counselor shaped the meetings. In addition, the students' products and files in the application class were presented to the advisor. During these monitoring meetings, a check list which

allowed controlling the BLIA was prepared. With the help of this check list, all faculty members saw that they were objectively evaluated. At the initial meetings, activities were carried out to establish unity in the teaching plans of the courses. Sample plans were examined. A sample plan was developed on which the team members agreed. As the time passed, the core members of the research project team established the “Team Spirit”.

The regular and routine organization of the meetings led to positive effects on the research team. First of all, they had a voice in this routine. Therefore, the timing of the meetings was shaped according to the flow of the course program. In the Spring Term of the academic year of 2005-2006, the courses of the focused groups were executed on Wednesday, Thursday and Friday. Thus, the faculty members wrote down the evaluation part of their plans in a reflective manner following their courses. Later, examining their yearly programs and reviewing the related literature, the faculty members took the evaluation of the previous course into consideration again and prepared a lesson plan draft for the following course. The monitoring meetings were held on Monday and Tuesdays. As mentioned above, at these meetings, instructional elements such as materials, plans and video-records of the courses executed were developed by the research team based on the principles of the BLIA and were examined by the field experts with an evaluation tool whose validity was approved by the field experts. Each course was controlled with this tool. The plan drafts previously prepared by the faculty members were examined by the research team. These suggestions were enriched by the review of related sources. The group members were informed about the strategy or the models to be applied; or they renewed their current knowledge. The difficulties experienced in the previous lesson and the functioning strategies were mentioned. Suggestions were provided for solving the problems. It was decided that these issues could be taken into consideration in the following courses. The faculty members’ sharing the successful examples helped others transfer these examples into their own implementations.

Each faculty member re-wrote the plans shaped with suggestions. Thus, they re-shaped the plans and carried out the application either by directly preparing the course materials or by re-consulting the research team. There were situations in which the faculty members stated their views about each other’s plans without holding any meeting. The goal was to make the final versions of the plans appropriate to the principles of the BLIA. Despite the final changes, the faculty members executed their weekly courses and carried out their reflective evaluations.

The faculty members were guided to help manage the interactions in courses via direct or indirect strategies applied in a balanced way and via discussions. It was seen that some of the faculty members applied “direct instruction” throughout the lesson and that sometimes, they did not encourage active participation of the students. By evaluating these courses individually, the research director and the advisors explained each faculty member the functions, elements and conditions of class discussions in line with their needs. It was observed that hearing impaired students more and more actively listened to each other and to the faculty members during class discussions and talked about related issues.

Reflective Stance: In what ways has the action research effort contributed to the researcher’s reflective stance on the ways teaching and learning viewed?

An action research study results in the researcher adopting a reflective stance on the ways teaching and learning are viewed (Malone, 2014). In our study we recognized that our school program was changing fulfilling the occupational, educational, personal , and language needs of our hearing impaired students. The quality of instructional materials we utilized and developed during the course of study gradually increased. They have become authentic, attractive for the students appropriate for the students’

academic and developmental levels, functional, purposeful and meaningful. Therefore, it is assumed suitable materials were utilized which reflected the principles of BLIA.

Towards the end of the project effort concerning the instructions; there was a growing literate culture in the SfH. The students and we had started to share meanings to construct a culture. The purposeful, functional and meaningful learning instructions and situations seemed to create “*the real learners*”. The students and the other readers were reading our newspapers. The newspaper has been recognized by the National Statistics Institute. After the dissemination of each issue the readers filled out a survey form reflecting their opinions. The newspaper publication process has become a tradition of the school. The students were on their way to become a journalist and a reader. The research team members kept reflecting on the model and prepare a plan for the following terms. A new cycle were developed each term. The emerged model has been tested through doctoral dissertations and master thesis. The language art instructors have become more competent in their professions. We kept examining the instructional strategies. Interdisciplinary and metacognitive literacy model has been examined. We have developed a school library. The students and the instructors have been utilizing this library during and after the lessons. We have developed a data base for library loans. We have an informal evaluation system for language and literacy. We have developed a question bank so that we could rearrange various test formats. The literacy skills and language use of the students were measured and evaluated. These exams were reviewed and revised and updated regularly in the research process, which laid the foundations of the question bank (Turgut, 1983; Uzuner, 2008).

We observed that there was a growing literate culture in our school. However, prevailing the research effort to the whole school would take time. But it is worth to continue to attempt. New action research studies are in need. Because action research can be used to bridge the gap between education research and teaching practice. Teacher empowerment can be facilitated with action research. Action research can be used as a replacement for traditional in-services to enhance teachers' professional growth and development. In planning new action research projects we have to reconsider the current school climate and culture. We have to describe; the community, school (class, race, mission, values, urban/rural); participants; classrooms where the action research project will take place. We have to ask these questions: Given your description, do you think *the majority* of the community would support your action research topic and believe it is useful? Why or why not or do you not know? Give a reason for your response. Given your description, do you think those considered *the minority* in the community would support your action research topic and believe that it is useful? Why or why not or do you not know? Give a reason for your response. How is teaching, learning, and doing research supported or not supported by this context? Consider *the school demographics* as you have presented them. What do you suppose this faculty and the students want from their schools? (Carr & Kalmbach Phillips 2014). Today, unfortunately; the answers of these issues are mostly negative for the SfH context.

As we negotiate with ourselves about *terminating or continuing* the research efforts in the school, we have to reconsider these aspects. Creating *the change* was difficult but maintaining the change was more difficult as observed in many contexts in our country. The realities of developing countries have negative impacts on maintaining the improvements. Things change but it takes lots of effort and time. So one must act patiently and never loose his/her hope. Another aspect is administrative statue which has impact on these issues at our university. They have the power for creating changes easier than the regular faculty. If they don't give permission nothing could be done. This happened to us, we could not get the permission from the newly appointed principal of SfH to prevail the research effort to

whole school programs. Therefore, unfortunately, we had to terminate our efforts. Fortunately, however, our accomplishments are still continued by few of the faculty members of SfH.

Conclusion

Sometimes I feel that I am getting tired of struggling with the authorities. But this feeling must not stay with me. I force myself to realize that as long as I am the citizen of this country and patriotic about the educational development. So instead of being frustrated with the overwhelming situations, I must work hard for the sake of new learners, our established scientific community and our country so on. In my opinion, in order to overcome the obstacles, one must be responsible, assertive, positive and modest, patient and hard worker. In short, one must focus on the target and never give up. This effort had a pioneering role in the establishment of many improvements. In this country, the prevalence and maintenance of the improvements are the serious issues that we have to give serious thoughts. This is a never ending story. As long as we are on the scene we have to keep going.

In conclusion, I would like to point out several issues. First, the schema for evaluation action research projects offered by Malone, (2014) is proved to be a comprehensive and valid tool for evaluation of any action research project. Second, based on this schema our action research project could be considered as scientifically based. Third, I would recommend the other researchers utilize the Malone's schema to evaluate their action research project from the beginning to the end of their research efforts.

References

- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Characteristics, instruction, and assessment. M. Marschark, P.E. Spencer (Eds.). In *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (p. 123-135). New York: Oxford University Press.
- Alkan, C., Dogan, H. ve Sezgin, I. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Altrichter, H. (1999). Quality features of an action research. *Change: Transformations in Education*, 2(1), 1-11.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1). Retrieved from <http://web11.epnet.com/citation.asp?tb=1&ug=sid+A0737BC4%2D52EF%2D491A...> October 16, 2004.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review*, 96(3), 237-246.
- Carnine, D. W., Silbert, J., & Kameenui, E. J. (1997). *Direct instruction reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- DeVito, J. A. (1989). *The interpersonal communication book*. New York: Harper&Row.
- Dobert, M.L. (1984). *Ethnographic research. Theory and application for modern schools and societies*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Eisenhart, M., & Towne, L. (2003). Contestation and change in national policy on "scientifically based" education research. *Educational Researcher*, 32(7), 31-38.
- Eisner, E. W. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Inc.
- Goodman, K. (1986). *What's hole in whole language*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
- Griffith, L. P., & Ripich, D. (1988). Story structure recall in hearing impaired, learning disabled and nondisabled children. *American Annals of the Deaf*, 133(1), 43-50.
- Griffith, P. L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. L. (1990). Narrative abilities in hearing impaired children: Propositions and cohesion. *American Annals of the Deaf*, 135(1), 14-21.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. USA: Pearson Education, Inc.
- Hagood, B. F. (1997). Reading and writing with story grammar. *Teaching Exceptional Children*, 29(4), 10-14.
- Hammermeister, F. K., & Israelita, K. N. (1983). Reading instruction for the hearing impaired: An integrated language arts approach. *The Volta Review*, 85(3), 136-148.
- Harris, S.R. (2003). *In their own words. The language experience approach: A method to reach reluctant or struggling readers*. Retrieved from <http://www.literacyconnections.com/InTheirOwnWords~ns4.html>.
- Heefner, D. L., & Carson, S. P. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *The Volta Review*, 98(1), 147-167.
- Hoyt, L. (1999). *Revisit, reflect, retell. Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publication.

- Johnson, P.A. (2002). *A short guide to action research*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies: The prevention of academic learning problems*. Columbus, OH: Merrill.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. London College-Hill Press, Inc.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Lovitt, T. C. (1995). *Tactics for teaching*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Malone, G. E. (2014). Evaluating action research. In *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). G. E. Mills (Ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Maxwell, J. M. (2005). *Qualitative research design and interactive approach* (2nd ed). London: SAGE.
- Metsala, J. L., & Wharton-McDonald, R. (1997). Effective primary-grades literacy instruction. *Reading Teacher*, 50(6). Retrieved from <http://web11.epnet.com/citation.asp?tb=1&ug=sid+A0737BC4%2D52EF%2D491>
- Meyer, J. (2000). Evaluating action research. *Age and Aging*, 29(52), 8-10.
- Michele, G. & Kretschmer, R. E. (1996). Teachers as researchers: supporting professional development. *The Volta Review*, 98(3), 81-103.
- Miller, W. H. (2001). *The reading teacher's survival kit*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, John Wiley and Sons, Inc.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall, Inc.
- Pakulsky, L.A., & Kaderavek, J.N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role play. *The Volta Review*, 103(3), 127-139.
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2014). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. Routledge.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced Literacy Instruction. *Focus on exceptional children*, 34(5), 1-14.
- Ramsey, J. & Conway, D. F. (1995). Time and time again: Using mini -lessons within thematic units. *The Volta Review*, 97(5), 95-116.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2004). *The essentials of teaching children to read: What every teacher needs to know*. Prentice Hall.
- Richek, M. A., Caldwell J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Samara, A.P. & Freese, A.R. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York: Peter Lang.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Schoen, S. F., & Schoen, A. A. (2003). Action research in the classroom. Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 16-21.
- Simpson J. (2003). *Using a class newspaper to improve writing skills in a multicultural classroom*. Retrieved from <http://gse.gmu.edu/assets/docs/lmtip/vol1/J.Simpson.pdf> in 10/05/2008.
- Smith, F. (1978). *Understanding reading* (2nd ed.). New York: Holt, Reinhart & Winston.

- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Stone, P. (1981). Reading and cognitive development. *The Volta Review*, February/March, 117-121.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing balancing process and products*. (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Truax, R. R. (1978). Reading and language. In R. R. Kretschmer & L. W. Kretschmer, (Eds.) *Language development and intervention with the hearing impaired* (pp. 279-310). Baltimore: University Park Press.
- Truax, R.R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 47-54.
- Uzuner, Y., Kircaali-Iftar, G., & Karasu, P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading*, 5(2), 15-27.
- Uzuner, Y., Icden, G., Girgin, U., Beral, A., & Kircaali-Iftar, G. (2005). An Examination of Impacts of Text Related Questions on Story Grammar Acquisition of Three Turkish Youths with Hearing Loss. *International Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, C., Karasu, G., Girgin, C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., & Tanrıdiler, A. (2011). An examination of balanced literacy instructional model implemented to youths with hearing loss. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 11(4), 2126-2133.
- Wang, S. (2008). *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. Desktop Publishing in Education. Idea Group Inc (IGI).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: SAGE.

Author

Dr. Yıldız UZUNER is faculty member at Anadolu University, Department of Special Education. She conducts research in the field of education of hearing impaired children and qualitative research.

Contact

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Tepebasi 26470 Eskisehir/Turkey.
e-mail: yildizuzuner@gmail.com

Kadına Yönelik Şiddet: Cinayet Haberi Çözümlemesi

Violence Against Women: Analysis of Murder News

Ferhan Gündüz*

To cite this article/Atf için:

Gündüz, F. (2018). Kadına yönelik şiddet: Cinayet haberi çözümlemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 297-318. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s13m

Öz. Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet ayrımı ile kadına yönelik şiddet ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Kadına yönelik şiddete her toplumda ve farklı zaman dilimlerinde aynı ölçüde tepki gösterilmediğini biliyoruz. Özellikle fiziksel ve cinsel şiddet uygulamalarının toplumlar tarafından tepkiyle karşılandığını gözlemleyebiliyoruz. Yine de, şiddete maruz kalan kadının şiddetin sorumlusu olarak görüldüğü ve kadın şiddetinin kültürel olarak destek bulduğu toplumlara da rastlamaktayız. Kadına şiddet ve cinayetlerin bilinirliğinin arttığı günümüzde, benzer kadın cinayetleri yeterince gündeme gelemediği halde, Türkiye'deki Özgecan Aslan cinayeti büyük sosyal tepkilere neden oldu ve günlerce gündemde kaldı. Bu tepkilerin neler olduğu ve nasıl gündeme geldiğini ortaya çıkarmak önemlidir. Toplum medyada yer alan haberler aracılığı ile olaylar hakkında bilgi sahibi olur. Bunun için, Özgecan Aslan cinayeti haberlerinin NVivo11 programından yararlanılarak nitel veri çözümlemesi yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özgecan Aslan, toplumsal cinsiyet, kadına şiddet, kadın cinayeti haberleri, nitel veri çözümlemesi.

Abstract. In this study, the relationship between gender discrimination and violence against women is emphasized. We know that violence against women is not reacted to the same degree in every society and in different time periods. Particularly, we can observe that physical and sexual violence practices are met with reaction by societies. Nevertheless, we also find societies where the women exposed to violence are considered as responsible for violence and violence against women is culturally supported. Today, when violence and awareness of murders has increased, although similar female murders are not drawn enough attention, Özgecan Aslan's murder in Turkey caused great social reactions and remained on the agenda for days. It is important to reveal what these reactions are and how they are coming to the fore. Society obtains information about events through news in the media. Therefore, qualitative data analysis of Özgecan Aslan murder news is done by using the NVivo11 programme.

Keywords: Özgecan Aslan, gender, violence against women, woman murder news, qualitative data analysis.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 15.03.2018

Kabul Tarihi: 30.03.2018

* Sorumlu Yazar / Corespondence: Dr. Öğr. Üyesi Ferhan Gündüz, Başkent Üniversitesi SBMYO, Radyo ve Televizyon Programcılığı Programı, Bağlıca Yerleşkesi, Etimesgut/Ankara, Türkiye, e-mail: fgunduz@baskent.edu.tr, ORCID:https://orcid.org/0000-0002-9969-2099

Giriş

Bu çalışma, toplumsal cinsiyet ayrımının bir sonucu olarak kadına yönelik şiddet olgusuyla ilgilidir. Cinsiyet rollerinin ve toplumca onaylanan kültürel kalıp yargıların toplumsallaşma sürecinde öğrenilerek içselleştiği ve bunun da ikircikli bir toplumsal cinsiyet ayrımına neden olduğu olgusundan hareket edilmektedir. Kadına ve şiddete ilişkin erkek egemen bakış açısı eril tahakküm oluşturmaktadır. Toplumda var olan kültürel kalıplar kadına ve şiddete bakışı belirlemektedir. Genelde şiddet özelde ise şiddetin bir çeşidi olan cinsel şiddet suçlarına bakış, kültürel olarak biçimlenmektedir. Toplumsal olarak onanan bu yargılar ile kadına bakış ve şiddet suçu arasında ilişki vardır. *Türkiye’de* özellikle cinsel şiddete uğrayan mağduru suçlayan çok sayıda faktör söz konusudur. Bununla birlikte bu çalışmada, Türkiye’de son zamanlarda kadına yönelik şiddetin adeta simgesi durumuna gelen, günlerce protestolara ve toplumsal tepkilere neden olan Özgecan Aslan cinayeti ele alınmaktadır. Çünkü diğer kadın cinayetlerinden farklı olarak Özgecan Aslan cinayetine gösterilen toplumsal tepkinin nedenlerini belirlemek gerekir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İçerisinde Özgecan Aslan isminin geçtiği haberlere hürriyet.com internet sitesinin arşivinden erişilmiş ve bu haberler NVivo11 programına aktarılarak, kategoriler ve kodlar oluşturularak haberler çözümlenmiştir. Bu çalışma bir nitel araştırma yöntemi olan durum/vaka incelemesidir. Durum çalışması sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Aşağıda araştırmayla ilişkisi olan kavramlara yer verilmektedir.

Toplumsal Cinsiyet ve Kadın

Toplumsal cinsiyet, hem bireyin biyolojik anlamda dişi veya er oluşuna, hem de toplumun bireye sunduğu toplumsal roller içerisinde anlam kazanan kadın veya erkek oluşuna karşılık gelen bir terimdir (Vatandaş 2007, s. 30). Toplumsal cinsiyet rolleri, biyolojik olarak kadın ve erkek olmaktan farklıdır. Bu roller, toplumun kültürel değerleri ve normları doğrultusunda şekillenmektedir (Özmete ve Zubaroğlu Yanardağ, 2016, s. 92). Rollerimizi toplumun ve kültürün, kadın ve erkeğe yüklediği anlam ve beklentiler yönünde yerine getiririz.

Toplum ve kültürler genellikle insanlar, cinsler ya da gruplar hakkında kalıp yargılar geliştirme eğilimi içerisindedir. Bu kalıp yargılardan biri de cinsiyet ayrımıdır (Özkan ve Gündoğdu, 2011, s. 1136). Toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizlik ile ilgili kalıp yargıları her dilin bir parçası olan ve kültürel yaşamın izdüşümü diyebileceğimiz atasözleri ve deyimlerde gözlemleyebiliriz.

Erkeklik rollerinde daha çok cesaret, doğruluk ve gücün vurgulandığı atasözü ve deyimlerden bazıları şunlardır: "Erkek sözü vermek", "Erkekçe dövüşmek/konuşmak", "Erkekliğe sığmamak", "Erkekliğine yedirememek", "Erkeklik öldü mü?", "Erkeklik sende kalsın" gibi (Ayrımcı Sözlük, 2012).

Kadın rollerinde ise daha çok pasiflik, sakınma, korunma ve savunma vurgulanmaktadır (Bingöl 2014, s.109). Bu atasözü ve deyişlerden bazıları ise şunlardır: "Adam eşiğinden, kadın döşeğinden belli olur", "Elinin hamuruyla erkek işine karışma", "Erkek getirmeyi, kadın yitirmeyi bilmeli", "Erkek vefakâr, kadın cefakâr", "Pekmezi küpten, kadını kökten al" (Ayrımcı Sözlük, 2012).

Şiddet

Şiddet, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişim sorunları veya yoksunluk ile sonuçlanan ya da sonuçlanma ihtimalinin yüksek olduğu, kendisine, başka bir kişiye karşı, tehdit ya da gerçek gücün kasıtlı olarak kullanılmasıdır (World Health Organization, [WHO], 2014, s. 84). Şiddeti, öfke ya da

düşmanlık duygusunun yoğun ve yıkıcı bir biçimde somutlaşması şeklinde tanımlayabiliriz (Turam, 1996, s. 396). Şiddet, bir kişiye isteği dışında kabul ettirilen veya kabul ettirilmeye çalışılan davranıştır. Kişiye manevi veya fiziksel baskı uygulamaya, hırpalamaya, zor kullanmaya, işkence yapmaya, sakat bırakmaya hatta öldürmeye kadar uzanır (Ergüden 1996, s. 110). Şiddet, genellikle fiziksel, ekonomik, cinsel ve psikolojik şiddet şeklinde kategorilere ayrılmaktadır. Çalışmamızda üzerinde yoğunlaştığımız fiziksel ve cinsel şiddeti tanımlayabiliriz.

Fiziksel şiddet, kaba kuvvetin bir korkutma, sindirme ve yaptırım aracı olarak kullanılmasıdır. Fiziksel şiddet; tokat atmak, tekmelemek, yumruklamak, itmek, ısırarak, boğmaya çalışmak, hırpalamak, boğazını sıkarak, bağlamak, saçını çekmek, kesici veya vurucu aletle yaralamak, yakmak, eşya fırlatmayı içerir. Fiziksel kuvvet kullanılarak kişinin evden çıkmasına veya eve girmesine engel olmak, bıçak veya silah gibi aletlerle tehdit etmek, işkence yapmak gibi davranışları içermektedir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Tarihsiz, s. 7).

Cinsel şiddet, herhangi bir kişi tarafından mağdurla olan ilişkilerine bakılmaksızın ev, iş veya herhangi bir ortamda istenmeyen cinsel sözler, asılmalar veya kaçırma eylemi şeklinde kişinin cinselliğine karşı zorla baskı uygulayan herhangi bir cinsel eylem olarak tanımlanır (WHO, 2014, s. 76). Cinsel şiddet, cinselliğin tehdit, sindirme ve kontrol etme aracı olarak kullanılmasıdır. Cinsel şiddet içeren davranışları; kadına cinsel bir nesne gibi davranmak, aşırı kıskançlık, şüphencilik, kadını aldatmak, kaba kuvvet kullanarak cinsel ilişkiye zorlamak, duygusal baskı kullanarak cinsel ilişkiye zorlamak, tecavüz etmek, istenmeyen cinsel pozisyonlara zorlamak ve fuhuş yapmaya zorlamak şeklinde ifade edebiliriz (Yetim ve Şahin 2008, s. 49-50).

Toplumsal Cinsiyet ve Kadına Yönelik Şiddet

Toplumsal cinsiyet olgusu, dünyanın pek çok ülke ve toplumunda yaşanan bir eşitsizlik sorunu olarak görülmektedir (Ulusoy, 2014). Toplumsal cinsiyet rollerindeki bu farklılaşma, kadının statüsü ile erkeğin statüsünün hiyerarşik olarak ayrıştırılması toplumda kadına bakışı etkilemektedir. Kadınlara yönelik şiddet hareketlerinin temelinde cinsiyet ayrımcılığının rolü büyüktür. Kadınlar, mevcut toplumun yapısı gereği, erkeklerle eşit görülmeyen, onun da ötesinde horlanan, ezilen, baskı altında tutulan, dışlanan, değer verilmeyen diğer yarısını oluşturmaktadır (Ulusoy, 2014). Toplumsal cinsiyet ayrımındaki en genel geçer göstergeler kadın olarak belirlenmiş cinse yönelik yaptırımlarla doludur.

Atasözü ve deyimlerin bazıları kadınlara yönelik fiziksel şiddeti onaylamaktadır: “Pişmiş aştan, dövülmüş karıdan zarar gelmez”, “Üç öğün kötek, bir öğün yemek” ve “Dövülmeyen kadın, tımarsız ata benzer.” Bazı atasözü ve deyimler de adeta erkeğin kadını dövme hakkının olduğuna işaret etmektedir: “Kızını dövmeyen dizini döver”, “İyi ipek kendini kırdırmaz, iyi kadın kendini dövdürmez”, “Erkektir hem sever hem döver” (Erzöz, 2010, s. 178), "Kocanın vurduğu yerde gül biter", "Kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin", "Kadının yüzünün karası, erkeğin elinin kınası", "Kadın erkeğin şeytanıdır" (Karabağlı, 2015).

Kadınların uğradığı cinsel şiddetten sorumlu tutulduğu atasözü ve deyişler de söz konusudur. Bunlardan bazıları şunlardır: “Dişi köpek kuyruğunu sallamayınca, erkek köpek ardına düşmez” (Erzöz 2010, s. 178), “Kadınlar iffetli olursa erkekler mecburen iffetli olur” ve “Dişi yalanmazsa erkek dolanmaz” (Karabağlı, 2015), “Kadın istek göstermezse, yüz vermezse erkek onun peşine düşmez (Ayrımcı Sözlük, 2012). Toplumun üyelerince içselleştirilen bu algılar, kadına yönelik şiddetin önlenmesinin karşısında bir engel olmaya devam etmektedir. Çünkü kültür, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin zeminini oluşturmakla birlikte aynı zamanda bir tahakküm kaynağıdır. Sanat, bilim, din

ve dili içeren simgesel sistemler, gerçeklik anlayışımızı biçimlendirerek insanlar arası iletişimin temelini oluşturur. Aynı zamanda da toplumsal hiyerarşinin oluşması ve sürdürülmesine katkıda bulunur (Swartz, 2013, s. 11).

Kadına yönelik şiddet; cinsiyete dayanan, kadını inciten, ona zarar veren, fiziksel, cinsel, ruhsal hasarla sonuçlanma olasılığı bulunan, toplum içerisinde ya da özel yaşamında ona baskı uygulayan ve özgürlüğünü kısıtlayan her türlü davranışı içermektedir (Yetim ve Şahin, 2008, s. 49). Bir başka deyişle, kadınlara, yalnızca kadın oldukları için uygulanan, erkeklerin kadınlar üzerindeki denetimlerini hayata geçirmenin bir yolu ve cinsiyete dayalı bir ayrımcılık ve eril tahakküm olarak da tanımlanabilir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün "Şiddetin Önlenmesi Raporu"nda belirttiği gibi, ülkeler tarafından kadınlara karşı şiddetin önlenmesinde kullanılan en yaygın yaklaşım sosyal ve kültürel norm değiştirme stratejileridir (WHO, 2014, s. 28). Yasal düzenlemeler şiddeti toplumda kabul edilemez bir davranış olarak sınırlandırır. İnsanların güvenliğini sağlamak için her zaman yasal düzenlemelere başvurulur (WHO, 2014, s. 38). Yine de kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetleri, önemli toplumsal sorunlardan biri olmaya devam etmektedir. Geçmişten günümüze kadına yönelik şiddete ve şiddetteki artışa dikkat çekilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2014, s. 2) suç ve şiddetin; çocuğa kötü muamele, gençlerin şiddeti, yakın arkadaş şiddeti, cinsel şiddet ve yaşlı istismarı gibi toplumsal sorunları artırabileceğine dikkat çekmekte ve şiddetin önlenmesi çalışmalarında kişiler arası şiddet üzerinde odaklanmaktadır. Kişiler arası şiddet kadına, çocuğa, yaşlıya yönelik şiddettir. Flört şiddeti veya aile içi şiddeti de içermektedir. Dünya Sağlık Örgütü Raporu'na göre, kadınlar, çocuklar ve yaşlılar ölümcül olmayan fiziksel, cinsel ve psikolojik istismarın yükünü taşımaktadır. Bu rapora göre yetişkinlerin dörtte biri fiziksel olarak çocukken istismar edilmiştir. Beş kadından biri çocukken cinsel tacize uğramış, üç kadından biri, hayatının herhangi bir döneminde eşi veya yakını tarafından fiziksel veya cinsel şiddet mağduru olmuştur (WHO, 2014, s. viii). Kişiler arası ve kolektif şiddetten dolayı her yıl dünya genelinde 1,3 milyondan fazla insan ölmektedir. 15-44 yaşları arasındaki insanlar için şiddet, dünya çapında en önde gelen ölüm nedenidir (WHO, 2014, s. 2).

Türkiye'de ise, Türkiye İstatistik Kurumunun "İstatistiklerle Kadın" Haber Bülteni'ne göre her 10 kadından 4'ü eşinden veya birlikte yaşadığı kişiden fiziksel şiddet görmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması 2014 sonuçlarına göre; ülke genelinde yaşamının herhangi bir döneminde eşinden veya birlikte yaşadığı kişiden fiziksel şiddete maruz kalan kadın nüfus oranı %35,5'tir (Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 2015).

Evlenmiş kadınların maruz kaldıkları fiziksel şiddet ülke, kent/kır ve bölge düzeyinde cinsel şiddetten daha yaygındır. Ülke genelinde fiziksel şiddet %36, cinsel şiddet %12 düzeyindedir. Şiddet mağduru kadınların %68'i sadece fiziksel şiddete maruz kaldığını, %5'i ise sadece cinsel şiddete maruz kaldığını ifade etmiştir. Her iki şiddet biçiminin bir arada görülmesi de yaygındır, şiddet mağduru kadınların %27'si hem fiziksel hem de cinsel şiddete maruz kalmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015, s. 83). Görüldüğü üzere, kadına yönelik şiddet dünyada, bütün kültürlerde ve toplumlarda yaygın olarak görülen evrensel bir olaydır.

Özgecan Aslan Olayında Şiddetin Boyutu

Üniversite öğrencisi Özgecan Aslan cinayetinde hem fiziksel hem de cinsel şiddet uygulandığı görülmektedir. Mersin'in Tarsus ilçesinde, 20 yaşındaki üniversite öğrencisi Özgecan Aslan 11 Şubat

2015 tarihinde minibüs şoförü Suphi Altındöken'in saldırısına uğramıştır. Suçlunun ifadesine göre mağdur saçlarından tutularak, iteklenmiş, yere düşmüş, suçlu tarafından tekmelenmiştir. Ayrıca DNA izi kalmasın diye bilekleri kesilmiştir (Hürriyet, 2015). Mağdurun başına demir çubukla vurulmuş, ormanlık alanda yakılmıştır. Bütün bu fiziksel şiddet uygulamalarından başka, diğer zanlının ifadesine göre, minibüs şoförü Suphi Altındöken tecavüz etmeye kalkışarak cinsel şiddet uygulamıştır (Şen ve Duman, 2015). Aşırı toplumsal tepkinin oluşmasında uygulanan şiddetin derecesi önemlidir. Çünkü şiddet artıkça ona karşı duyulan dehşette artmaktadır (Scognamillo, 1996, s. 361).

Yöntem

Günümüz Türkiye'sinde kadına şiddetin arttığı, insanların duyarlıklarını yitirmeye başladığı, şiddete maruz kalan kadının adeta şiddetin sorumlusu olarak gösterildiği ve kadına yönelik şiddetin kültürel olarak onandığı yönündeki kaygıların da giderek arttığı söylenebilir. Ancak, Özgecan Aslan cinayeti bazı göstergelerin değişmesine yol açmıştır. Cinayetle ilgili ayrıntılar ortaya çıktıkça, toplumdaki duyarlıklar artmaya, tepkiler yoğunlaşmaya ve sosyo-kültürel bazı kalıp yargılar sorgulanmaya başlamıştır. Yurdun çeşitli yerlerinden ve farklı kesimlerinden tepkiler meydana gelmiştir. Bütün bu olanlara kitle iletişim araçları da çok yoğun ilgi göstermiştir. Artarak süren protestolar, günlerce basının gündeminde yer almıştır. Bu araştırmanın amacı diğer kadın cinayetlerinden farklı olarak Özgecan Aslan cinayetine gösterilen toplumsal tepkinin nedenlerini belirlemektir. Çünkü diğer kadın cinayetlerinden farklı olarak, Özgecan Aslan cinayetine gösterilen ilginin içeriğinin belirlenmesi önemlidir. Tecavüze karşı tutumlar, insanların mağdurlara ve genelde şiddete özelde ise tecavüzcülere karşı nasıl tepki verdiklerini veya davrandığını anlamak açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışma bir durum/vaka incelemesidir. Durum/vaka çalışması araştırmacının bir yada daha fazla durumu ayrıntılı bir biçimde ortaya koyduğu nitel araştırma yöntemidir. Durum/vaka araştırmalarında veri toplamak için bir çok kaynak kullanılmaktadır. İçsel, genel ve kolektif olmak üzere çeşitli durum/vaka tipleri bulunmaktadır. Bu çalışmada belirli bir kişi veya olayı detaylı bir şekilde anlamak için yapılan içsel durum/vaka çalışması yapılmıştır (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, s. 416-417). Şiddete maruz kalan kişi Özgecan Aslan, olay ise cinayet ve cinayete gösterilen tepkilerdir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Özgecan Aslan cinayeti Türkiye'nin gündemine oturmuş, günlerce protestolara ve toplumsal tepkilere neden olmuştur. Bunun göstergesi olarak google arama motoruna "Özgecan Aslan" yazıldığı zaman yaklaşık 691.000 ve "Özgecan Aslan Cinayeti" yazıldığında da yaklaşık 174.000 sonuca ulaşılması gösterilebilir (google.com, 2017). Ayrıca Özgecan Aslan cinayeti toplumsal tepkiyle birlikte toplumsal duyarlılığa da yol açmıştır. Bunun göstergelerinden bir diğeri de Özgecan Aslan'ın Tarsus 1'inci Ağır Ceza Mahkemesi'ndeki davasının görülmeye başlanmasının ardından twitter kullanıcıları tarafından atılan twitlerdir. Twitter kullanıcıları #ÖzgecanAslan hashtagı ile tweet atmış ve 22 bin 458 kullanıcının #ÖzgecanAslan hashtagı ile attığı tweet 37 bin 110'a ulaşmıştır. Bu rakam, dünyada en çok tweet atılan 2'inci, Türkiye'de ise birinci konu olmuştur (Yağmur, 2015). Dünyada kadınların %7'si yaşam boyu eşi olmayan birisinden cinsel şiddet görmektedir (WHO, 2014, s. 76). Ancak bu kadar büyük toplumsal tepki ile karşılanmamaktadır.

Bu araştırmanın amacı diğer kadın cinayetlerinden farklı olarak Özgecan Aslan cinayetine gösterilen toplumsal tepkinin nedenlerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için Özgecan Aslanla ilgili haberler www.hurriyet.com.tr internet sitesi arşivinden (11 Şubat 2015-17 Temmuz 2017 tarihleri arasında yer alan 531 haber) toplanmıştır. Hürriyet gazetesi internet sitesi arşivinden haberlerin

toplanma nedeni ise “Hangi Site Ne Kadar Tıklanıyor? Kasım Ayı Gemius Verilerine” göre Haber siteleri içinde www.hurriyet.com.tr’nin ilk sırada yer almasıdır (www.connectedvivaki.com, 2015).

Bulgular

Özgecan Aslan cinayeti ile ilgili verilerin nitel çözümlemesinde toplanan haberlerin; kayıp üniversite öğrencisinin ölü bulunması, cenaze töreni, cinayetin ayrıntıları, protestolar, taziye ve başsağlığı, duruşma, spor-park-rehabilitasyon gibi merkezlere adının verilmesi, suçlunun öldürülmesi, suçlunun cenazesinin defnedilememesi, anma töreni ve diğer etkinlikler çerçevesinde toplandığı saptanmıştır.

Cinsel Şiddet Suçlarında Kadının Suçlanması ve Suçlayanlara Gösterilen Tepkiler

Tecavüz mağdurunu suçlayan bir çok faktör vardır. Bu faktörleri belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda mağdurun mağduriyetinden sorumlu tutulması, saldırılarla ilgili olarak, mağdurun direnişinin veya fail ile kurbanı arasındaki ilişkinin varlığı veya yokluğu gibi faktörler arasındaki ilişkinin tecavüz mağdurlarına ve faillerine yönelik tutumları etkilediği gösterilmiştir (Frese, Moya ve Megisa 2004, s. 144).

Tecavüzle ilgili çalışmalarda erkekler yerine genellikle mağdur kadınların suçlandığı, hatta suçun sorumlusu olarak nitelendirildiği görülmektedir. Haberler analiz edildiğinde bu tip suçlama eğiliminin Özgecan’ın öldürülmesi sonrasında da olduğu görülmektedir. Ancak cinayet ile ilgili ayrıntılı haberler ortaya çıkmaya başladıktan sonra özellikle mağdurun direndiği için öldürüldüğü, ellerinin kesildiği ve failin fotoğraflarının yer aldığı haberlerde yüzündeki tırnak izleri mağdurun masumiyetine olan inancı artırmıştır. Mağduru suçlamaya yönelik açıklamalarda tepkiyle karşılanmıştır.

“20 yaşındaki Özgecan’ın öldürülmesi sonrasında, özü bile kabul edilmesi zor şu tweet’i attı Nihat: ‘Siz de mini eteği giyip, soyunup, laik sistemin ahlaksızlaştırdığı sapıklar tarafından tacize uğrayınca da bas bas bağırmayacaksınız!’” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Kızına ahlak öğreteceğine, oğluna adap öğret!> - § 1 reference coded [2,48% Coverage] Reference 1 - 2,48% Coverage).

“Sorunun fiili olarak çözümünden yana olduklarına işaret ederek, kalesi ve sığınağı; hicabı, tesettürü, çarşafı, mantosu olan kadınların, kendilerini kötü bakışlardan muhafaza etmeleriyle sorunun çözülebileceğini sözlerine ekledi (<Internals\\Hürriyet 22 Şub.2015\\Hüda Par Genel Sekreteri Yavuz~ - Van Haberleri> - § 1 reference coded [4,24% Coverage] Reference 1 - 4,24% Coverage).

Suçun mağdura yüklenilmesine gösterilen tepki örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“Kız çocuklarına, erkeklerin kızlar gibi olmadığı anlatılmalı. Erkeğe karşı soğuk durmadıkları taktirde, erkeğin kendisiyle beraber olmaya razı olacağımızı öğretmelisiniz...” demiş adam. İşte bu zihniyet sürdükçe, daha pek çok Özgecan’lar tecavüze uğrar ve yok edilir (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Tecavüz ve şiddetten ölen bir kadın daha istemiyoruz> - § 2 references coded [8,64% Coverage] Reference 2 - 3,99% Coverage).

“Hastalıklı ruhlar tarafından canice işlenen bu suçlar; fail yerine kurbanı suçlayan söylemlerde bulunarak, suça bahaneler üreterek, kadının özgürlüklerini kısıtlayarak asla engellenemez. Bu tür yaklaşımlarla ancak kadına yönelik nefret körüklenmiş olur ve hastalıklı yapıların suç işlemek için daha da cesaret bulması sağlanır” (<Internals\\Hürriyet 21Şub.2015\\Suçun nedeni cinsel sadizm- Ankara Haberleri> - § 1 reference coded [3,33% Coverage] Reference 1 - 3,33% Coverage).

Suçta Maruz Kalma Korkusu

Özgecan Aslan'ın çantasında biber gazı taşıması hem mağdurun hem de ailesinin çocuklarının suçta maruz kalma korkusu yaşadığının bir göstergesidir (11 haberde 16 kez).

“Biber gazı neden varmış çantasında?”

-Bildığınız gibi ortam iyi değil. Annesi, olur ya bazen geç kalabiliyordu, bazen arkadaşlarıyla kafeteryada bir şeyler yiyip içebiliyorlardı, tedbirli olsun diye taşımasını istemiş. Ama bir işe yaramadı” (*<Internals\Hürriyet 22 Şub.2015\Özgecan'ın herkesi şaşıratan babası Mehmet Aslan~ Kalbime ateş düştü ben yandım> - § 1 reference coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,61% Coverage.*

Özgecan Aslan'ın Masumiyetine Yönelik Haberlerde Kullanılan Kavramlar

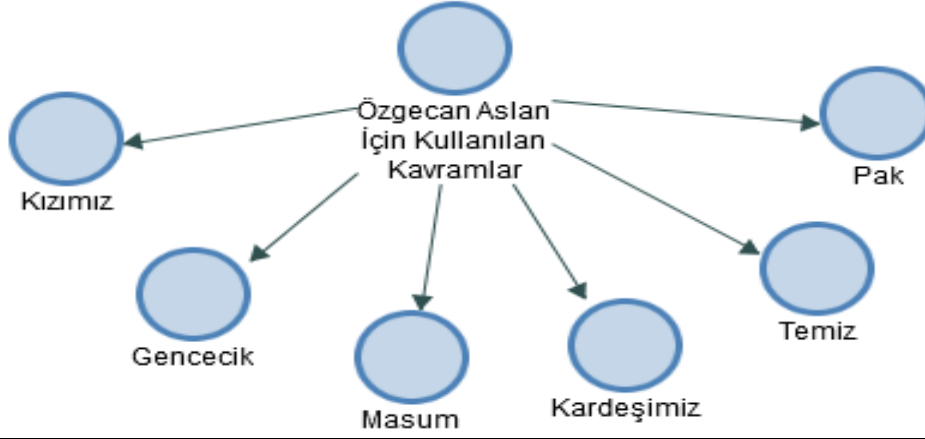
Scully (2016, s. 103), ilgili araştırmalarda iki grup faktörün insanların tecavüz vakalarıyla ilgili değerlendirmelerini etkilediğini belirtmektedir. Bunlardan ilki tecavüz durumunun özellikleriyle ilgilidir. Bunlar; kullanılan güç miktarı, tecavüz sırasında silahın olup olmadığı, kurban ile saldırgan arasındaki ilişki (yabancı/tanıdık) ve kurbanın algılanan iffetidir. Ayrıca tutuklu tecavüzcü erkekler üzerine yaptığı çalışmasında; toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili tutumunda tecavüz değerlendirmesini etkilediğini belirtmiştir. Diğer faktör ise gözlemcinin özellikleridir. Gözlemcinin cinsiyet rolleriyle ilgili tutumu da tecavüzdeki kusurun değerlendirilmesini etkilemektedir

Mağdurun kimliği, mağdurun tecavüzdeki sorumluluğunun, algılanmasına etki eder. Bu nedenle mağdurun saygınlığı onun suçsuz olarak algılanmasında önemlidir. Ayrıca cinsel şiddet suçlarında, kadının masumiyetine inanış onun bulunduğu mekâna (gece, bar veya sokak) göre değişmektedir (Eker ve Erdener, 2011, s. 63). Bu nedenle Özgecan Aslan cinayeti ile ilgili haberlerde onun kimliği ile ilgili vurgular üzerinde durulmuştur. Haberler çözümlendiğinde Özgecan Aslan'ın “üniversite öğrencisi” olduğu 298 haberde 1111 kez vurgulanmış ayrıca “evine dönerken” ifadesi de 44 haberde 71 kez vurgulanmıştır.

Öğrenim gördüğü üniversiteden evine dönerken öldürülen üniversite öğrencisi Özgecan (<Internals\Hürriyet 13-15 Şub 2015\Kayıp üniversite öğrencisinin ölü bulunması- Mersin Haberleri (2)> - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage).

Scully (2016, s. 106-7) tecavüz ile ilgili kalıp yargılara olan inancın kurbanın suçlanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri kurbanın kışkırtıcılığı ki burada kurbanların giyim tarzı ve davranış biçimine vurgu yapılmaktadır, diğeri ise kurbanın cinsel şiddetten sorumlu olduğu, istese tecavüzü engelleyebileceği kalıp yargısıdır. Diğer bir kalıp yargı da tecavüzün kadın ya da kadınların algılanan iffetli olmayan davranışlarıdır. Kadınların, erkeklerin korumasına ihtiyaçları vardır, kadınlar erkeklerden daha iffetli ve sadık olmalıdır, sarhoşluk, açık saçık şakalar yapmak kadınlara yakışmaz bunlarla benzerlik gösteren kadınlar saygın kadınlar olarak nitelendirilir (Scully, 2016, s. 97-98).

Kısaca kadınların algılanan iffeti onların masumiyetini belirlemektir. Haberlerde kullanılan; “kızımız, gencecik, kardeşimiz, masum, temiz, pak” gibi kavramlar ile Özgecan'ın masumiyeti vurgulanmaktadır. Bunlar; aşağıda Şekil 1'de görülmektedir:



Şekil 1. Özgecan Aslan için kullanılan kavramlar

Şekil 1’de Özgecan Aslan’ın öldürülmesi ile ilgili olarak yapılan açıklamalarda kullanılan kavramlar da görüldüğü gibi Özgecan Aslan’a sahiplenildiğinin (kızımız, kardeşimiz) ve suçsuz olduğuna inanıldığının (masum, temiz, pak) göstergesi olabilecek kavramlar kullanıldığı görülmektedir.

Kızımız (15 haberde 18 kez).

“Evine gitmek için bindiği otobüste teröristler tarafından diri diri yakılan kızımız için” (<Internals\\Hürriyet 16 Şubat 2015\\Biliyorsan fatiha oku - Son Dakika Güncel Haberler> - § 1 reference coded [1,04% Coverage].

Gencecik (15 haberde 16 kez).

“Özgecan gencecik yaşta felakete tanıştı ve hunharca katledildi” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Bahçeli'den Özgecan açıklaması - Son Dakika Güncel Haberler> - § 1 reference coded [1,09% Coverage] Reference 1 - 1,09% Coverage).

Kardeşimiz (11 haberde 11 kez).

“Bunların bırakın yaşanmasını konuşulması bile utançtır. Maalesef Özgecan kardeşimiz bugün aramızda yok” (<Internals\\Hürriyet 16 Şubat 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan'ın öldürülmesi - Antalya Haberleri> - § 1 reference coded [5,16% Coverage] Reference 1 - 5,16% Coverage).

Masum (9 haberde 12 kez).

“Masum bir genç kızımız hunharca katledildi” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Özgecan için - Son Dakika Güncel Haberler> - § 2 references coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,36% Coverage).

Temiz (3 haberde 3 kez).

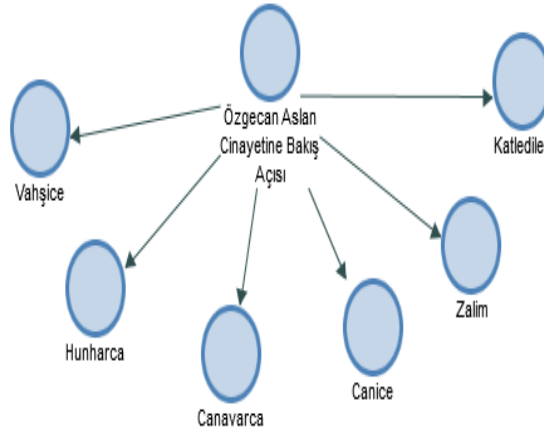
“Özgecan melek gibi kalbi temiz, yüreği temiz, her konuda herkese iyilik yapan bir insandı” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Özgecan'a nasıl kıydınız - Son Dakika Güncel Haberler> - § 1 reference coded [0,40% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage).

Pak (1 haberde 1 kez).

“Mehmet Görmez (Diyaret İşleri Başkanı) “Masum ve *pak* kardeşimiz Özgecan’ın zalim ve gaddar bir kültür tarafından acımasızca yok edilmesi karşısında sadece biz kardeşlerinin değil, melekler âleminin de bu acıya ağladığını düşünüyorum” (<Internals\Hürriyet 13-15 Şub 2015\Özgecan için - Son Dakika Güncel Haberler> - § 1 reference coded [1,96% Coverage] Reference 1 - 1,96% Coverage).

Özgecan Aslan’ın Öldürülmesi ile İlgili Haberlerde Kullanılan Kavramlar

Özgecan Aslan cinayeti ile ilgili haberlerde ve yapılan açıklamalarda kullanılan kavramlar cinayete gösterilen tepkilerin düzeyini de ortaya çıkarmaktadır. Bunlar; aşağıda Şekil 2’de görülmektedir:



Şekil 2. Özgecan Aslan cinayetine bakış

Şekil 2’de kullanılan kavramlardan da anlaşılacağı üzere haberlerde ve yapılan açıklamalarda cinayetin vahşice, hunharca, canice, zalimce vb. olduğuyla ilgili açıklamalara yer verilerek mağdur Özgecan Aslan’ın değil failin suçlanıldığı görülmektedir. Bununla ilgili örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Vahşice (90 haberde 106 kez).

“Özgecan’ın *vahşice* öldürülmesinin Türkiye’nin yüreğini dağladığını belirtti” (<Internals\Hürriyet 13-15 Şub 2015\Üniversite öğrencisi Özgecan’ın öldürülmesi - Nevşehir Haberleri> - § 2 references coded [11,35% Coverage] Reference 1 - 3,65% Coverage).

Hunharca (66 haberde 86 kez).

“Özgecan kızımızı *hunharca* öldürdüler” (<Internals\Hürriyet 18 Şubat 2015\Üniversite öğrencisi Özgecan’ın öldürülmesi- Çorum Haberleri> - § 1 reference coded [6,81% Coverage] Reference 1 - 6,81% Coverage).

Zalim (2 haberde 2 kez).

“Özgecan’ın *zalim* ve gaddar bir kültür tarafından acımasızca yok edilmesi”

(<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Özgecan için - Son Dakika Güncel Haberler> - § 1 reference coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,61% Coverage).

Canice (16 haberde 17 kez).

“Özümüzden vurdular, gencecik fidanımızı *canice* katlettiler” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan'ın öldürülmesi- Karabük Haberleri> - § 1 reference coded [4,45% Coverage] Reference 1 - 4,45% Coverage).

Canavarca (13 haberde 25 kez).

“*Canavarca hislerle gerçekleştirilmiş olan bu insanlık dışı saldırıyı şiddetle kınıyoruz*” (<Internals\\Hürriyet 16 Şubat 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan'ın öldürülmesi - Çanakkale Haberleri (2)> - § 1 reference coded [3,41% Coverage] .

Katledilen (50 haberde 58 kez).

“Bindiği minibüsün şoförünün tecavüz girişimine karşı direndiği için *katledilen* üniversite öğrencisi Özgecan Aslan” (<Internals\\Hürriyet 23 Şub.2015\\Ünlü oyuncu Watson> - § 1 reference coded [30,94% Coverage] Reference 1 - 30,94% Coverage).

Özgecan Aslan Cinayeti ile İlgili Sergilenen Protestolar

Özgecan Aslan cinayetine gösterilen protestolardan bir diğeri de avukatların suçluyu savunmayı reddetmesidir.

"Yargılama sürecinde sonuna kadar ailenin yanında olacağız ve bu davaya müdahil olup, sanıkların en ağır cezalandırılması için elimizden geleni yapacağız. Öte yandan Mersin'den hiçbir avukat bu canileri savunmak istememektedir. Ceza Muhakemeleri Kanunu (CMK) müdafiliğinden görev gelmesi halinde avukat arkadaşlarımız bunu kabul etmeyeceklerdir. Herkesin savunma hakkı bulunduğu düşünülse dahi biz canileri savunmak istemiyoruz" (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Kayıp üniversite öğrencisinin ölü bulunması- Mersin Haberleri (5)> - § 2 references coded [33,70% Coverage]Reference 2 - 24,63% Coverage).

“Davaya Mersin dışından da çok sayıda avukat müdahil olmak için Mersin Barosu'na başvurdu. Şu ana kadar yaklaşık 1000 avukatın baroya başvuruda bulunduğu belirtildi. Duruşma salonunun 100 kişi kapasiteli olması nedeniyle baro, avukatlar arasında seçim yaparak belirli bir sayıda avukatın salona alınacağı öğrenildi” (<Internals\\Hürriyet Haziran 2015\\Özgecan davasında bir ilk yaşanacak - Son Dakika Güncel Haberler> - § 3 references coded [3,19% Coverage] Reference 3 - 3,05% Coverage)).

Özgecan Aslan'ın cenazesi 14 Şubat Sevgililer gününde defnedilmiş ve tabutu kadınlar tarafından taşınmıştır. İçinde sevgi kavramının yer aldığı özel bir günde defnedilmiş olması da tepkilere neden olmuştur.

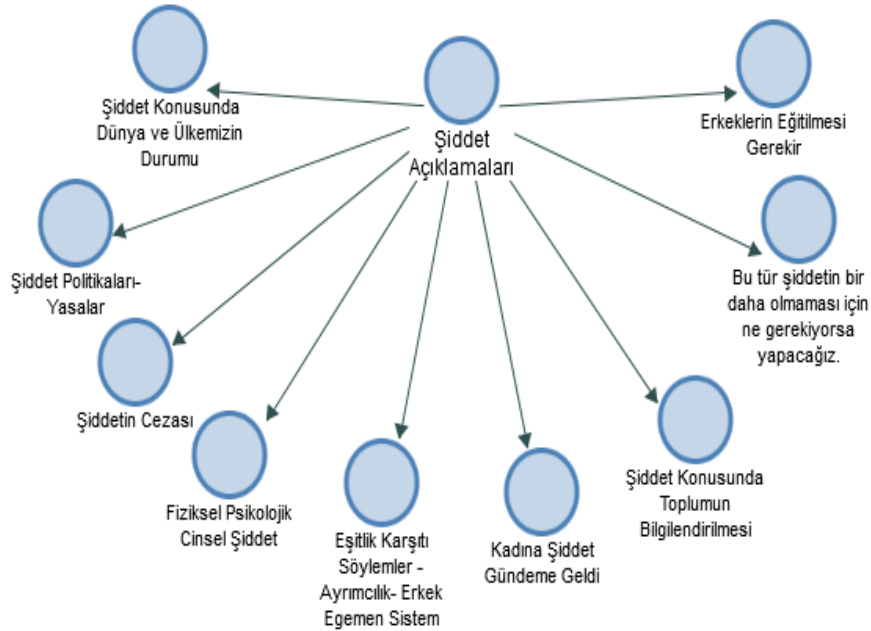
“Namazdan önce cemaati davet eden hoca, ‘Kadınlar lütfen geriye doğru çekilsinler’ ricasında bulundu. Ancak camiye akın eden yüzlerce kadın, hocayı dinlemedi, namaz kılınırken ön saflarda durdu. Hatta Özgecan'ın tabutunu da kimseye bırakmayarak omuzlarında kendileri taşıdı” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Özgecan Aslan'ın cenazesinde tabutunu kadınlar taşıdı- Son Dakika Haberler> - § 3 references coded [4,30% Coverage] Reference 1 - 2,63% Coverage).

Haberlerde protesto kavramının 170 haberde 268 kez tekrar ettiği, bütün yurttan, birçok il ve ilçede hatta yurt dışında protestoların yapıldığı tespit edilmiştir. Protesto yapılan illerle ilgili 112 haber yer almaktadır. 112 haber incelendiğinde neredeyse hemen hemen bütün illerde, hatta bir ilde birden fazla protestonun gerçekleştiği gözlenmiştir. Protesto yapılan ilçelerle ilgili 45, yurt dışındaki protestolarla ilgili ise 3 haber bulunmaktadır.

Protesto haberleri incelendiğinde toplumdaki birçok kesimin bu şiddet olayına tepki gösterdiği gözlenmektedir. Bunlar; Partiler-Siyasiler (20), Sivil Toplum Kuruluşları (37), Dernekler (16), Partilerin Kadın ve Gençlik Kolları (20), Sanatçılar (13), Sendikalar (18), Barolar-Hukukçular (10), Spor Kulüpleri (5), Ticaret Odaları (2), YÖK- Üniversiteler ve Öğrencileri (28), Lise- Orta Okul Öğrencileri (22), Diyanet İşleri Başkanı (1), Dolmuş Şoförleri (13), Erkekler (10), Kadınlar (27) başlığı altında toplanmıştır. Protestoların daha çok kadınlar tarafından yapıldığı gözlemlenmiş, 10 haberde erkeklerin kadınlara destek verdiği bildirilmiştir.

Protestolarda Yer Alan Kadına Yönelik Şiddet Konulu Açıklamaların Çözümlemesi

Yukarıda belirtildiği gibi birçok il, ilçe hatta yurt dışında protestoların yapıldığına dair 170 haber yer almaktadır. Bu haberler çözümlendiğinde, bazı protestolardan sonra grup adına açıklama yapıldığı tespit edilmiştir. Bu açıklamalarda özelden Özgecan Aslan, genelde ise tüm kadınlara karşı uygulanan şiddetle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamaların çözümlemesinde şiddete yapılan vurgu 9 kategoride toplanmıştır. Bunlar; aşağıda Şekil 3'te görülmektedir:



Şekil 3. Şiddet açıklamalarındaki konular

Şekil 3'de protestolar sonrası Özgecan Aslan ve kadınlara yönelik şiddetle ilgili tepkileri ortaya koyan açıklamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Kadına Şiddet Konusunda Dünya ve Ülke Durumuna Yapılan Vurgu (61 haberde 82 kez).

“Bu durumla tüm dünyada karşılaşılmaktadır. Birleşmiş Milletler’in 1999 yılında 25 Kasım’ı ‘Kadına Yönelik Şiddete Karşı Uluslararası Mücadele Günü’ ilan etmesi çok anlamlı olmasına karşın bu sonucu değiştirmemektedir” (<Internals\\Hürriyet 17 Şubat 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan’ın öldürülmesi- Trabzon Haberleri> - § 2 references coded [11,45% Coverage] Reference 1 - 5,46% Coverage).

Kadına Karşı Uygulanan Şiddet Politikaları ve Yasalara Yapılan Vurgu (56 haberde 80 kez).

“Bu kısır döngüyü durdurmak için şiddetle mücadelede kararlı devlet politikasına ihtiyaç vardır. Devletimiz çağdaş sosyal devlet olmanın gereğini yerine getirmeli, bu konuda gerekli hassasiyeti göstererek, eğitim çalışmaları yapmalı ve yasal düzenlemelerle toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamalıdır” (<Internals\\Hürriyet 16 Şubat 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan’ın öldürülmesi-Sakarya Haberleri (2)> - § 3 references coded [4,60% Coverage]).

Şiddetin Cezası (56 haberde /69 kez).

“15 ve 16 Şubat tarihlerini kapsayan dönemde Twitter’da ‘hadım’ kelimesinin geçtiği 11 bin tweet atıldı. Özgecan’ın katilleri için idam cezasının geri gelmesini savunanlar ise yine sosyal medyada bu taleplerini dile getirme yoluna gittiler. Aynı tarihlerde içerisinde ‘idam’ kelimesi geçen 100 bin tweet paylaşıldı” (<Internals\\Hürriyet 16 Şubat 2015\\Twitter, Özgecan’ın ardından tartışıyor~ Hadım mı, idam mı~ - Keyif Haberleri> - § 4 references coded [13,36% Coverage] Reference 1 - 5,03% Coverage).

Fiziksel, Psikolojik, Cinsel Şiddet (54 haberde 75 kez).

“Evdde, işte, okulda ve sokakta fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalan, çocuk yaşta evlenmeye zorlanan, namus ve töre adı altında yaşam hakları ellerinden alınan hayat adlı ağacın en nadide meyvesi olan kadınlar, dişilikleriyle değil kişilikleriyle ön plana çıkarılmalıdır” (<Internals\\Hürriyet 20 Şub.2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan’ın öldürülmesi - Konya Haberleri> - § 2 references coded [18,51% Coverage] Reference 2 - 15,62% Coverage).

Eşitlik Karşıtı Söylemler – Ayrımcılık - Erkek Egemen Sistem (53 haberde 73 kez).

“Bütün yasaklar çocukluklarından itibaren kadınlar içindir bu ülkede... Erkekler, ‘yürü be aslanım kim tutar seni’ mantığıyla yetiştirildiğinden başımıza ne geliyorsa geliyor... Bu yüzden kadınlar öldürülüyor, bıçaklanıyor, dövülüyor, tecavüze uğruyor, yakılıyor, katlediliyor. 20 yaşında hayata gözlerini yuman Özgecan da...” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Kızına ahlak öğreteceğine, oğluna adap öğret!> - § 3 references coded [5,10% Coverage] Reference 1 - 3,36% Coverage).

Kadına Şiddet Gündeme Geldi (42 haberde 52 kez).

“Üniversiteli Özgecan’ın öldürülmesiyle Türkiye’nin gündemine oturan ‘kadına şiddet’ ülkeyi bir haftadan fazla diken üstünde tuttu” (<Internals\\Hürriyet 25 Şub.2015\\Bize sıkı bir görsel yönetmen lazım!> - § 1 reference coded [1,72% Coverage] .

Bu Tür Şiddetin Bir Daha Olmaması İçin Ne Gerekiyorsa Yapacağız (37 haberde 46 kez).

“Bu acıların yaşanmaması, hepimizin yüzünü öne eğdiren insanlık dışı cinayetlere ‘dur’ diyebilmek için seferberlik başlatma vakti” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Şub 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan’ın öldürülmesi - Konya Haberleri (2)> - § 1 reference coded [4,11% Coverage]

Şiddet Konusunda Toplumun Bilgilendirilmesi (16 haberde 17kez).

“Farkındalık yaratma ve zihniyet dönüşümüne yönelik uygulamalar yapılması, koruyucu hizmet sunumunun, şiddet mağdurlarının güçlendirilmesi ve söz konusu bağlamlarda kurum ve kuruluşlar arası işbirliği sağlanması bunların başında gelmektedir” (<Internals\\Hürriyet 17 Şubat 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan'ın öldürülmesi - Trabzon Haberleri> - § 1 reference coded [4,05% Coverage] Reference 1 - 4,05% Coverage).

Erkeklerin Eğitilmesi ve Erkelerin Zihnindeki Kadın Anlayışının Değişmesi Gerekir (23 haberde 30 kez).

“Özellikle erkek çocuklarına yönelik olumlu farkındalık oluşturmaya ilişkin etkinliklere ağırlık vereceğimizi bildirmek istiyoruz. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaleti adıyla bir dersin müfredatımıza kazandırılmasının gerekliliği ortadadır” (<Internals\\Hürriyet 13-15 Sub 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan'ın öldürülmesi - Ağrı Haberleri> - § 1 reference coded [13,01% Coverage].

Protestolarda Kullanılan Slogan ve Döviz Yazıları

Haberlerde protestolar sırasında kullanılan slogan ve döviz yazılarına 68 haberde yer verilmiştir. Protestolarda kullanılan slogan ve döviz yazıları çözümlendiğinde protestolardan sonra yapılan özde Özgecan Aslan, genelde ise tüm kadınlara karşı uygulanan şiddetle ilgili açıklamaların çözümlenmesinde kullanılan kategorilerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu *slogan ve döviz yazılarının çözümlenilmesi* aşağıda yer almaktadır.

Özgecan Aslan'ın Öldürülmesine Yönelik Tepki İçeren Slogan ve Döviz Yazıları:

“Yasta değil isyandayız” (13/13), “Özgecan isyanımız” (5/7), “Özgecanı Unutmayacağız-Özgecan Ölümsüzdür” (7/9), “Özgecan'ın çığlığını duydunuz mu” (3/3), “Özgecan'ımız yandı başka canlar yanmasın” (3/3), “Hepimiz birer Özgecan'ız” (3/3), “Özgecanlar Ölmesin” (2/2), “Özgecan canımızsın” (1/1),

Kadına Yönelik Şiddete Tepki İçeren Slogan ve Pankart Yazıları:

“Kadına Uzanan Eller Kırılсын” (18/19), “Kadın Şiddetine Kadın Cinayetlerine Hayır” (17/18), “Hesap Soracağız Kadın Cinayetlerini Durduracağız” (8/10), “Susma Suça Ortak Olma” (4/6), “Kadın Şiddetine Son” (4/5), “Kadın Cinayetlerini Lanetliyoruz-Kınıyoruz” (4/4), Tecavüz İnsanlık Suçudur (4/4), Kadınlar Burada Erkekler Nerede (4/4), Kadın Cinayetlerine Dur De (3/4).

Erkek Egemen Sisteme, Yasa ve Politikalara Tepki İçeren Slogan ve Pankart Yazıları:

“Kadın yaşam özgürlük” (14/16), “Erkek adalet değil gerçek adalet” (7/8), “Öldüren sevgi istemiyoruz” (2/2), “Kadınlar size Allah'ın emanetidir” (2/2), “Kadın İnsanlık Onurudur” (1/1).

Aşağıda yer alan döviz yazısı ise hemen hemen yukarıdaki tüm çözümlenmeleri kapsamaktadır:

“Grup, ‘kadın cinayetleri, şiddet, toplumsal cinsiyet rolleri, tecavüz ve taciz’ ifadelerinin yer aldığı bir döviz yarıpt ateşe verdikten sonra dağıldı” (<Internals\\Hürriyet 16 Şubat 2015\\Üniversite öğrencisi Özgecan'ın öldürülmesi- Adana Haberleri (2)> - § 1 reference coded [9,84% Coverage] Reference 1 - 9,84% Coverage).

Toplumsal Tepkinin Göstergesi Olarak Katilin Öldürülmesi ve Cenazesinde Gösterilen Tepkiler

11 Nisan 2016 tarihinde Adana F Tipi Kapalı Cezaevinde Özgecan Aslan'ın katili Suphi Altındöken'in yine aynı ceza evinde tutuklu bulunan mahkûm Gültekin Alan tarafından öldürüldüğü haberleri basında yer almıştır. Bu konu ile ilgili olarak Nisan ayında toplam 32 haber yer almaktadır. Bu haberlerde; katilin öldürülmesi, olayın soruşturulması, katili öldüren mahkûm ile ilgili haberler ve Özgecan'ın katilin cenazesinde sergilenen tepkilerin yer aldığı görülmektedir.

Katilin öldürülmesine verilen tepkiler çözümlendiğinde adaletin tecelli ettiği görüşünün ve katili öldüren mahkûmun davranışının onandığı görülmektedir. Bununla ilgili örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Allah'ın adaletinin tecelli ettiği bu cesedi koyacak toprak bulamıyorlar"
([<Internals\\Hürriyet Nisan 2016\\Özgecan'ın katiline mezar yeri sorun oldu - Çukurova Haberleri>](#) - § 6 references coded [13,27% Coverage]Reference 1 - 0,80% Coverage).

Tokatlıların, sosyal medyada Gültekin Alan'ın fotoğrafını paylaşarak 'Eline sağlık' yorumunda buldukları öğrenildi. [<Internals\\Hürriyet Nisan 2016\\Özgecan'ın katilini öldüren mahkûmun ailesi sessizliğini bozdu - Son Dakika Güncel Haberler>](#) - § 1 reference coded [2,57% Coverage].

Katilin cenazesine de tepkiler gösterilmiş yakınları cenazeye sahip çıkmamış ve günlerce cenaze gömülememiştir. Bununla ilgili örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Özgecan'ın katilinin cenazesi ise defnedilemeyince şu an için ortada kaldı"
([<Internals\\Hürriyet Nisan 2016\\Son dakika haberi~ Özgecan Aslan'ın katilini öldüren mahkûm ile ilgili yeni haber - Son Dakika Güncel Haberler>](#) - § 1 reference coded [0,45% Coverage]).

"Cenazesi 5 gün sonra bilinmeyen bir mezarlığa gömülen Ahmet Suphi Altındöken'in"
([<Internals\\Hürriyet Nisan 2016\\Suphi Altındöken'in babası yoğun bakımdan çıktı - Son Dakika Güncel Haberler>](#) - § 1 reference coded [3,09% Coverage]).

Sonuç

Bu çalışma toplumsal cinsiyet ayrımı ile kadına yönelik şiddet arasındaki ilişkiyi anlamaya yöneliktir. Türkiye'de kadına yönelik şiddetin adeta simgesi olan Özgecan Aslan cinayeti haberleri çözümlenerek, protestoların ve toplumsal duyarlılığın oluşmasına yol açan tepkiler incelenmiştir. Düzenlenen protestolar sonrası grup adına yapılan açıklamalardan hareketle kadına yönelik şiddette problem olarak algılanan toplumsal rahatsızlığın nedenlerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür.

Kadına yönelik diğer şiddet olaylarından farklı olarak, Özgecan Aslan cinayetinde hemen hemen toplumun her kesimi tepki göstermiştir. Ülkenin bütün il ve ilçelerinde toplu ya da bireysel protestolar yapılmış, protestolar için sosyal medya üzerinden örgütlenildiği gözlemlenmiştir. Araştırmada Özgecan Aslan cinayetini diğerlerinden farklı kılan ve toplumun her kesiminin tepkisiyle karşılaşmasının nedenleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Özgecan Aslan'a uygulanan şiddetin derecesi kuşkusuz bu tepkinin oluşmasında belirleyici olmuştur. Aslanın bütün şiddet türlerine maruz kaldığı görülmektedir. Bu önemlidir, ama tek başına diğer cinayetlerden farkını açıklamada yeterli değildir. Diğer kadın cinayetlerinde de benzer şekilde şiddet uygulandığı bildirilebilir.

Kadına şiddet olgusu içerisinde yer alan fiziksel ve cinsel suçlarda, suçun kadına yöneltildiği ve bu şekilde suçlunun masumlaştırıldığı durumlar olmaktadır. Kuşkusuz, bu bakış açısı toplumsal cinsiyet

ayrımının bir sonucudur. Yukarıda da belirtildiği gibi tecavüz ile ilgili kalıp yargılara olan inanç ve bu durumun toplumsal olarak da desteklenmesi kurbanın suçlanmasına neden olmaktadır. Bu kalıp yargılar kurbanın kışkırtıcılığı (giyim tarzı ve davranış biçimi) ile kurbanın cinsel şiddetten sorumlu olduğu, istese tecavüzü engelleyebileceği kalıp yargısıdır. Özgecan Aslan olayına toplumun her kesiminden tepki gelmesinin nedeni ise kurbanın cinsel şiddetten sorumlu olarak algılanmaması, şiddete uğrayan kişinin masum, şiddeti uygulayan kişinin ise daha baştan suçlu olarak görülmesidir. Özgecan Aslan'ın öldürülmesi ile ilgili haberlerde kullanılan kavramlar da suça bakış açısını ve cinayete gösterilen tepkileri göstermektedir. *Vahşice, hunharca, canavarca, canice* katledilen Özgecan Aslan vurgusu aynı zamanda suçluya bakış açısını da yansıtmaktadır.

Cinayetle ilgili olarak barolar ve avukatlar da suçluyu savunmayı reddederek tepki göstermiş, mağdurun ve ailesinin yanında olduklarını belirtmiş ve basın açıklaması yapmışlardır. Hemen hemen bütün ülkenin tepki gösterdiği olayla ilgili yapılan protestolar sonrasında gruplar adına yapılan açıklamalar da çözümlenmiştir. Bu açıklamalarda dünya ve ülkemizde kadına şiddet olgusunun varlığına dikkat çekilerek, kadına yönelik uygulanan devlet politikaları ve yasaların eleştirildiği saptanmıştır. Bu eleştirilerde suçluların gereği gibi cezalandırılmadığı, yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Kadın katillerine verilen cezalarda *uygulanan iyi hal ve haksız tahrik indirimleri* eleştirilmiş bununla ilgili olarak Özgecan Yasasının çıkarılması istenilmiştir. Ayrıca *“erkek vuruyor devlet koruyor”* şeklinde pankart yazıları taşınmış, sloganlar atılmış ve toplumsal cinsiyet eşitliği üzerinde durulmuştur. Şiddetin cezası ile ilgili açıklamalara yer verilmiş, katillerin idam edilmesi, hadım edilmesi, en ağır şekilde cezalandırılması istenmiş ve tartışılmıştır.

Protesto ve açıklamalarda, kadına yönelik erkek şiddetinin her geçen gün arttığı, kadın cinayetlerinin katliam boyutuna vardığı, erkek şiddetinin tüm kamusal alanlarda yaygınlaştığı üzerinde durulmuştur. Yine, kadınların fiziksel, cinsel, psikolojik ve ekonomik şiddetin birçok çeşidine maruz kaldığına dikkat çekilmiştir. Yapılan açıklamalardan basına yansıyan açıklamalar durumu özetlemektedir: *Her zaman kadınlar dövülüyor ve öldürülüyor. Kadına kalkan eller artık dursun. Biz bu dünyaya tecavüz edilmek, öldürülmek ya da şiddet görmek için gelmedik. Dövülen, öldürülen tecavüz edilen kadını yine kadınlar koruyacak. Erkek egemen yönetimlerde hakkımızı erkeklerin korumasına bırakırsak, bundan önce olduğu gibi bir yüzyıl daha nice kadının katledilişini seyredeceğiz diyerek tepkilerini ortaya koymuşlardır.*

Özgecan Aslan cinayetinin kadına şiddetin yoğun bir biçimde gündeme gelmesine ve duyarlılığın oluşmasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Gösterilere katılanların çoğunluğunu kadınlar oluşturmakla birlikte erkeklerin de protestolarda yer aldığı, etek giyerek, tecavüz erkeklikse biz erkek değiliz diye tepki gösterdiği görülmüştür. Şiddeti önlemek için farkındalık yaratmak ve kadına yönelik şiddete dikkat çekerek, toplumun bilgilendirilmesinin ve erkeklerin eğitilmesinin gerekliliğine, kadına yönelik şiddetin erkekler tarafından işlendiği bu nedenle kadın sorunu değil erkek sorunu olduğu vurgulanmıştır.

Yapılan eylemler ve tepkiler toplumsal bakış açısının biçimlenmesinde önemlidir fakat asıl olan toplumsal cinsiyetle ilgili erkek ve kadın arasındaki çifte standardın ortadan kalkması ve bu konuda erkeğin bilinçlenmesi gerekir. Kültürel yargılar tarafından biçimlenmiş bakış açısı devam ettikçe kadına şiddet bir toplumsal sorun olarak devam edecektir. Erkeklerin kadına karşı şiddeti bir sorun olarak tanımlaması gerekir ki bu sorun ortadan kalksın. Özgecan Aslan cinayetine ilişkin toplumun farklı kesimlerinden gelen tepkinin nedeni aslında yine kadının toplumsal cinsiyetine yönelik olarak onanan kültürel kalıp yargılardır. Mağdurun eylemlerinin kültürel kodlarla çakışması ve onanması tepkiye neden olmuştur.

Kaynaklar / References

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2015). *Türkiyede kadına yönelik aile içi şiddet araştırması*. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık. 08 22, 2017 tarihinde Türkiyede Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması: <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/data/542950d5369dc32358ee2bba/Ana%20Rapor.pdf> adresinden alındı.
- Atman , Ü. C. (2003). Kadına yönelik şiddet; Cinsel taciz/ırza geçme. *Sted Dergisi*, 12(9), 333-335.
- Ayrımcı Sözlük. (2012, Şubat). *Türkçe cinsiyetçi deyiş, deyim ve atasözleri*. 08 02, 2017 tarihinde Ayrımcı Sözlük: <http://ayrimcisozluk.blogspot.com.tr/2012/02/turkce-cinsiyetci-deyim-deyis-ve.html> adresinden alındı
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı I), 108-114. 06 6, 16 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kmusekad/article/view/5000134131> adresinden alındı
- Christensen, L., Johnson, R., ve Turner, L. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Dü.) Ankara: Anı.
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın cinsiyet rolü tutumları*. Konya: Sebat Ofset.
- Dursun, Y. (2011, Güz). Şiddetin izini sürmek: Şiddet nedir? *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 1-18.
- Eken, A. (1996). Bir olgu olarak Türkiye'de şiddet. *Cogito Şiddet*, (6-7), 407-414.
- Eker, T., ve Erdener, E. (2011). Tecavüze ilişkin kültürel mitler ve mitlerin kabul edilmesine etki eden faktörler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 60-72.
- Ergüden, I. (1996). Örnek bir şiddet mekanı: Hapishane. *Cogito Şiddet*, (6-7), 109-116.
- Erzöz, A. (2010). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet rolleri. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(6), 167-182.
- Frese, B., Moya, M., ve Megisa, J. (2004). Social perception of rape how rape myth acceptance modulates the influence of situational factors. *Journal Of Interpersonal Violence*, 19(2), 143-161. doi:10.1177/0886260503260245
- google.com. (2017, 8 15). 8 15, 2017 tarihinde özgecan aslan cinayeti: https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1CAFA_enTR727TR727&q=%C3%B6zgecan+aslan+cinayeti&oq=%C3%B6zgecan+aslan+cinayeti&gs_l=psy-ab.3..0l4.6091.10066.0.11709.2.2.0.0.0.106.203.1j1.2.0...0...1.1.64.psy-ab..0.2.202.9pQF1myn2HQ adresinden alındı
- Güler, N., Tel, H., ve Tuncay, F. Ö. (2005). Kadının aile içinde yaşanan şiddete bakış. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(2), 51-56.

- Hürriyet. (2015, Şubat 16). *Özgecan Aslan'ın katil zanlısı Suphi Altındöken'in kan donduran ifadesinin tamamı*. 02.08.2017 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr>. adresinden alındı
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (tarih yok). Aile içi şiddetle mücadele el kitabı.
- Karabağlı, A. U. (2015, 02 20). *Kadına yönelik nefreti, şiddeti, ayrımcılığı körükleyen çağdışı deyim, deyiş ve atasözlerimiz*. 08 23, 2017 tarihinde onedio.com: <https://onedio.com/haber/kadina-yonelik-nefreti-siddeti-ve-ayrimciligi-korukleyen-cagdisi-deyim-deyis-ve-atasozlerimiz-457302> adresinden alındı
- Kevorkian, N. S. (1999). Towards a cultural definition of rape: Dilemmas in dealing with rape victims in palestinian society. *Women's Studies International Forum*, 22(2), 157–173.
- Özkan, B., ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkçede atasözleri ve deyimler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1133-1147.
- Özmete, E., ve Zubaroglu Yanardağ, M. (2016, Nisan). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*(1), 91-107.
- Pilcher, J. (2009). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet eşitsizlikleri üzerine açıklamalar. A. Giddens (ed). *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* içinde (s.s 109-119). G. Altaylar (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Scognamillo, G. (1996). Şiddet, toplum, birey ve kan. *Cogito Şiddet*, 357-362.
- Scully , D. (2016). *cinsel şiddeti anlamak tutuklu tecavüzcü erkekler üzerine bir inceleme*. Ş. Tekeli, & L. Aytek (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve iktidar pierre bourdieu'nün sosyolojisi*. E. Gen, (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Şen, A. E., ve Duman, T. (2015, Şubat 15). *Özgecan'a nasıl kaydımız*. 2.08.2017 tarihinde Hürriyet Gündem: <http://www.hurriyet.com.tr> adresinden alındı
- TDK. (2011). Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turam, E. (1996). Tv'deki şiddetin çocuklara etkileri üzerine farklı bir bakış. *Cogito Şiddet*, (6-7), 391-406.
- Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*. (2015). 8 22, 2017 tarihinde İstatistiklerle Kadın: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21519> adresinden alındı.
- Ulusoy, İ. (2014, Mart-Nisan). *Farklı diller ve kültürlerden deyim ve atasözlerindeki kadın resimleri...* 8 16, 2017 tarihinde Die Gaste: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi3107.html> adresinden alındı.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (35), 29-56.
- WHO. (2014). *Global status report on violence prevention*. Luxembourg: World Health Organization.

www.alex.com. (2017). 07 11, 2017 tarihinde <http://www.alex.com/topsites/countries/TR> adresinden alındı

www.connectedvivaki.com. (2015, 01 22). *Hangi site ne kadar tıklanıyor? Kasım Ayı Gemius Verileri*. 9 2, 2017 tarihinde *www.connectedvivaki.com*: <http://www.connectedvivaki.com/hangi-site-ne-kadar-tıklanıyor-kasim-ayi-gemius-verileri-2/> adresinden alındı

Yağmur, A. (2015, 02 16). *Hakimden Özgecan'ın katil zanlısına: Ağlamaları geçelim*. 6 16, 2017 tarihinde *www.cumhuriyet.com.tr*: http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/297363/Hakimden_Ozgecan_in_katil_zanlisina_Aglamaları_gecelim.html adresinden alındı

Yetim, D., ve Şahin, E. M. (2008). Kadına yönelik şiddete yaklaşım. *Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2), 48-53.

Yazar

Dr. Ferhan GÜNDÜZ, Başkent Üniversitesi SBMYO, Radyo ve Televizyon Programcılığı Programında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi, Sosyoloji Anabilim Dalından almıştır. Toplumsal sapma, toplumsal bir sorun olarak bıçaklama, nüfus sorunu ve yurttaşlık bilinci konusunda kitapları vardır. Ayrıca Yurttaşlık düşüncesinin temelleri, kadın iş gücünün Türk ekonomisine katılımı, toplumsal bir sorun olarak bıçaklama ve sapma kuramları konusunda ulusal dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır. Çalışma konuları arasında kadın, kadına yönelik şiddet, toplumsal sorunlar, suç ve sapma bulunmaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Ferhan GÜNDÜZ , Başkent Üniversitesi SBMYO, Radyo ve Televizyon Programcılığı Programı, Bağlıca Yerleşkesi, Etimesgut/Ankara, Türkiye.

e-mail: fgunduz@baskent.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. This study is related with the violence against women as a consequence of gender discrimination. It is known that gender roles and societally approved cultural stereotype judgments are indigenized through learning during the process of socialization and that this causes ambivalent societal gender discrimination. Male-dominated perspective towards women and violence forms masculine dominance. Cultural stereotypes in a society determine the attitude towards women and violence. The views on crimes of violence in general and crimes of sexual violence in particular, which is a type of violence, are formed culturally. There is a correlation between these societally approved judgments and the view on women and crime of violence. There are a large number of factors that accuse especially the victim of sexual violence. However, the reactions to the murder of Ozgecan Aslan have led to changes in some attitudes. In this regard, it is imperative to determine the reasons of the societal reactions to the murder of Ozgecan Aslan, unlike other female murders.

Societal gender is a term that corresponds both to an individual being a female or a male from biological standpoint and being a woman or a man that become meaningful among the societal roles the society offers to the individual. Societal gender roles are different than being a female or a male from biological standpoint. These roles are shaped in accordance with the cultural values and norms of the society. We fulfill our roles in line with the meaning and expectations attributed to women and men by the society and culture.

Generally, societies and cultures tend to develop stereotype judgments about people, genders or groups. One of these stereotype judgments is the gender discrimination. We can observe the stereotype judgments about societal gender roles and inequality in the proverbs and idioms that are part of every language and can be called as the projection of cultural life. In the proverbs and idioms, mainly courage, righteousness and power are emphasized in masculine roles and mainly passiveness, refrainment, protection and defense are emphasized in female roles.

The societal gender phenomenon is regarded as a problem of inequality in many countries and societies of the world. This differentiation in societal gender roles, the hierarchical separation of the statuses of women and men affect the view about women in the society. Gender discrimination plays a significant role in the acts of violence towards women. Women constitute the other half of the existing society that is not regarded equal to men, beyond that, that is ill-treated, downtrodden, under pressure, alienated, excluded, and unappreciated. The most common indicators of societal gender discrimination are full of sanctions directed at the gender determined as women.

The purpose of this study is to determine the reasons of the societal reactions to the murder of Ozgecan Aslan, unlike other female murders because the murder of Ozgecan Aslan led to different reactions than other female murders. Attitudes towards rape are very important in terms of understanding how people react to or act about the victims, the violence in general and the rapists in particular.

Method. In today's Turkey, it may be suggested that there is an increase in violence against women, that people started to lose their sensitivity, that women exposed to violence are regarded as the ones responsible for the violence and that the concerns about cultural approval of violence against women gradually increased. However, the murder of Ozgecan Aslan has led to changes in some indicators. As the details of the murder are revealed, the sensitivity in the society started to increase, the reactions started to become more intense and some socio-cultural stereotype judgments began to be questioned. Reactions from different parts and fractions of the country have occurred. Mass media has also shown great interest in all these developments. Increasing protests have been reported on the press for days.

Qualitative research method was used in this study. The news where Ozgecan Aslan's name was mentioned were obtained from the archives of hurriyet.com Internet site and they were then transferred to NVivo11 program and the news were analyzed by creating categories and network nodes. The news about Ozgecan Aslan were gathered from the archives of hurriyet.com Internet site (531 news between the dates February 11, 2015 and July 17, 2017). This study is a case study. The case study is a qualitative research method in social sciences in which the researcher exhibits one or more situations elaborately.

Results and Discussion. This study is conducted to understand the relation between societal gender discrimination and violence against women. The reactions leading to protests and the formation of social sensitivity were examined by analyzing the news about the murder of Ozgecan Aslan, which is nearly the symbol of violence against women in Turkey. From the declarations made on behalf of the group following the protests, it is thought that the reasons of the social sickness, which is perceived as the problem in violence against women, would be better understood.

Almost every fraction of the society reacted to the murder of Ozgecan Aslan, unlike other violent acts against women. It has been observed that collective or individual protests were organized in every city and district of the country and that the protests were organized by means of social media. The research is aimed to understand the reasons why the murder of Ozgecan Aslan was different from the others and why it faced the reaction of every part of the society. The level of violence against Ozgecan Aslan is, doubtlessly, determinant in the formation of this reaction. It is seen that Aslan has been exposed to all kinds of violence. This is significant, but is not, by itself, sufficient to clarify its difference from the other murders. Similar violence is applied in other female murders.

In the studies related to rape, it is seen that women victims are often accused instead of men, and are even described as the responsible persons of the crime. There are several factors that accuses the victim of rape. A large number of studies have been conducted to determine these factors. In these researches, it has been demonstrated that the relationship between factors, such as holding the victim responsible of her victimization, the resistance of victim or the presence or absence of the relationship between the perpetrator and the victim in relation to the attacks, affects the attitudes towards rape victims and their perpetrators.

When the news are analyzed, it is seen that the tendency of this kind of accusation continued to take place even after the murder of Ozgecan. However, after the detailed news about the murder are revealed, the belief in the innocence of the victim increased due to the fact that the victim was murdered because she resisted, her hands were cut, and because of the nail marks on the face of the perpetrator in his photographs released in the media. There were also reactions to the declarations made to accuse the victim.

Scully (2016, 103) states in the relevant studies that two groups of factors influence the judgments of people on rape cases. The first factor is related with the characteristics of the rape situation. These are; the amount of force used, whether or not there was a weapon during the rape, the relationship between the victim and the assailant (stranger/acquaintance) and the perceived chastity of the victim. Moreover, in Scully's research on the imprisoned rapist men, the attitude towards societal gender roles also influences the rape judgment. The other factor is the characteristics of the observer. The attitude of the observer towards gender roles also influences the judgment on the fault in rape.

The identity of the victim affects the perception of the responsibility of the victim in the rape. Thus, the respectability and the innocence of the victim are important for the victim to be perceived as not being

guilty. Moreover, the belief in the innocence of woman in the crimes of sexual violence varies according to where she was (night, bar or street) (Eker and Erdener, 2011, p.63). Thus, the identity of Ozgecan Aslan was emphasized in the news about her murder; the fact that Ozgecan Aslan was a “university student” was highlighted 1.111 times in 298 news; likewise, the expression “while she was returning home” was highlighted 71 times in 44 news. The perceived chastity of women determines their innocence. The innocence of the victim was emphasized with the concepts “our girl, very young, our sister, innocent, immaculate” used in the news.

Scully (2016, 106-7) states that the belief in stereotype judgments about rape causes the victim to be accused. One of those is the provocativeness of the victim, about which the dressing style and demeanor is emphasized; the second one is the stereotype judgment, which suggests that the victim is responsible for the sexual violence and that she can prevent the rape if she wants. Another stereotype judgment is that rape happens because of the perceived unchaste behaviors of a woman or women. Women need the protection of men, women must have more chastity and be more loyal compared to men, drunkenness, making indecent jokes are not suitable for women, women who show similarity to these are characterized as reputable women (Scully, 2016, pp. 97-98).

In physical and sexual crimes that occur within the violence against women, there are cases where the crime is pointed to the woman and the criminal is made innocent in this way. Undoubtedly, this perspective is a result of societal gender discrimination. As mentioned above, the belief in stereotype judgments about rape and the fact that this situation is also supported by the society cause the victim to be accused. These stereotype judgments are the stereotype judgments about the provocativeness of the victim (the dressing style and demeanor) and that suggest that the victim is responsible for the sexual violence and that she can prevent the rape if she wants. The reason of the reaction from every part of the society to the incident of Ozgecan Aslan is that the victim is not perceived as being responsible for the sexual violence, the victim of violence is regarded as innocent, and the person perpetrating violence is regarded as guilty from the very beginning. The concepts used in the news about the murder of Ozgecan Aslan reveal the perspective towards crime and the reactions to the murder. The emphasis of *savagely, brutally, monstrously, feloniously* slaughtered Ozgecan Aslan also reflects the perspective towards the murderer.

The bars and attorneys have also reacted by rejecting the defense of the murderer in regards to the murder; they made a statement to the press and mentioned that they stand by the victim and her family. The declarations, which were made on behalf of the groups following the protests against the incident that almost all the country reacted to, were also analyzed. The existence of violence against women in the world and in our country was remarked in these declarations and the state policies and laws applied to women were criticized. During these criticisms, it is emphasized that the criminals are not punished properly and the legal regulations should be made. *Good conduct and unjust provocation remissions* were criticized and in relation to that, the enactment of Ozgecan law was requested. Furthermore, “*man hits, state protects him*” bills were carried, slogans were shouted and societal gender discrimination was emphasized. Statements about the punishment of violence were made; the execution of, the castration of and imposing the maximum penalty to the murderers were requested and discussed.

In the protests and statements, emphasis was made that male violence against women increases day by day, that the murders of women became like massacre, that male violence spread in all public areas. It was emphasized, again, that women are exposed to many types of physical, sexual, psychological and economical violence. Among the statements made, the statements that were reflected in the press summarize the situation: *All the time, women are beaten and murdered. Hands that hit women must*

stop. We are not born to this world to be raped, murdered or to be exposed to violence. Women will, once more, protect women who are beaten, murdered, raped. They have reacted by saying 'If we let our rights be protected by men under male-dominated administrations, we will watch many women being slaughtered for another century as before.'

It has been observed that the murder of Ozgecan Aslan led the violence against women be intensely brought to agenda and the sensitivity to form. It has been seen that the majority of the participants in the demonstrations were women, however men also participated in the protests and some of them wore skirts and reacted by saying 'if rape is masculinity, we are not men.' It was emphasized that raising awareness is necessary to prevent violence, that enlightening the society and educating the men are crucial in respect to violence against women, that violence against women is committed by men and that therefore it is the problem of men and not women.

The demonstrations and reactions are significant in the formation of societal perspective but what is essential is that the double standard between men and women about societal gender should be eliminated and that men should become conscious of this. As the perspective formed by cultural judgments is carried forward, violence against women will continue to be a social problem. Men should define violence against women as a problem in order for the problem to be resolved. The reason of the reactions related with the murder of Ozgecan Aslan from different parts of the society is, in fact, again the approved cultural stereotype judgments aimed at the societal gender of women. The coinciding actions of the victim with the approved cultural codes have caused the reaction.