

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi / Intersection of Class Habitus and Amor Fati: Evaluation of Disadvantaged Educational Life in the Eyes of Vocational High School Students

Taner Atmaca

Dikenli Gül: Türkiye'de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma / Rose with Thorns: Phenomenological Study Regarding Being a Preschool Teacher in Rural Areas in Turkey

Sevcan Yağan Güder

Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız! / An Ethnographic Case Study on Syrian Children and Their Families in Preschool Class: We are also in this class!

Betül Yanık Özger, Ayşe Akansel

Kardeşim İşitme Kayıplı: Bir Yaşam Öyküsünün İncelenmesi / My Brother Has a Hearing Loss: A Life Story Investigation

Osman Çolaklıoğlu, Zerrin Turan, Yıldız Uzuner

Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı / Effects of the Teacher Discursive Moves on the Students' Reasoning Qualities in the context of Science Teaching: Discourse Analysis Approach

Yılmaz Soysal

Bir Ortaokulda Uygulanan Okul Geliştirme Projesini Anlamak: Bir Durum Çalışması / Understand a School Improvement Project Carry Out in Secondary School: A Case Study

Aysel Ateş, Ali Ünal

Psychological Problems and Needs of Deaf Adolescents: A Phenomenological Research / Ergenlik Dönemindeki İşitme Engellilerin Psikolojik Problem ve İhtiyaç Alanları: Fenomenolojik Bir Araştırma

Bilge Nuran Aydoğdu, Müge Yüksel

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

ESCI - Emerging Sources Citation Index

Google Akademik

Index Copernicus

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 31 Temmuz 2019

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

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is four 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

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

Gülây Ekici, Gazi 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, Hakkari Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

Abdulhamit Karademir, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Abdullah Adıgüzel, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Ali Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Arzu Özen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Aysun Çolak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Belgin Aydın, TED Üniversitesi, Türkiye

Beyhan Nazlı Koçbeker Eid, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Binhan Koyuncuoğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Candaş Uygan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Celal Bayrak, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Cemil Aydoğdu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Ceyhun Kavrayıcı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Derya Genç Tosun, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Eda Bütün, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eda Duruk, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Elif Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Emine Sema Batu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ergün Öztürk, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Esen Ersoy, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Esin Turan Güllaç, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Fevzi İnan Dönmez, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fulya Türk, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Güntay Taşçı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

Hasan Baltacı, Amasya Üniversitesi, Türkiye

Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Hilal Kuzu, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

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

- Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
İdris Şahin, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
İlker Usta, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Kerem Kılıçer, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Fırat, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Caner, Akdeniz Üniveristesi, Türkiye
Mustafa Öztürk, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Munise Seçkin Kapucu, Eskişehir Osmangazi Üniveristesi, Türkiye
Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Nurhan Atalay, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Orhan Kumral, Pamukkale Üniveristesi, Türkiye
Ozan Filiz, Sinop Üniveristesi, Türkiye
Özcan Doğan, Eskişehir Osmangazi Üniveristesi, Türkiye
Özden Şahin İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Özlem Gözün Kahraman, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniveristesi, Türkiye
Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Serhat Odluyurt, Anadolu Üniveristesi, Türkiye
Serkan Yılmaz, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Suna Çoğmen, Pamukkale Üniveristesi, Türkiye
Süleyman Göksoy, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Şafak Uluçınar Sağır, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Şirin İlkörücü, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Yusuf Koç, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Zeynep Kılıç, Eskişehir Osmangazi Üniveristesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Sınıfsal Habitus ve *Amor Fati*'nin Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi / Intersection of Class Habitus and *Amor Fati*: Evaluation of Disadvantaged Educational Life in the Eyes of Vocational High School Students

Taner Atmaca..... 899-920

Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma / Rose with Thorns: Phenomenological Study Regarding Being a Preschool Teacher in Rural Areas in Turkey

Sevcan Yağan Güder..... 921-941

Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Alileleri Üzerine Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız! / An Ethnographic Case Study on Syrian Children and Their Families in Preschool Class: We are also in this class!

Betül Yanık Özger, Ayşe Akansel..... 942-966

Kardeşim İşitme Kayıplı: Bir Yaşam Öyküsünün İncelenmesi / My Brother Has a Hearing Loss: A Life Story Investigation

Osman Çolaklıoğlu, Zerrin Turan, Yıldız Uzuner..... 967-993

Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı /Effects of the Teacher Discursive Moves on the Students’ Reasoning Qualities in the context of Science Teaching: Discourse Analysis Approach

Yılmaz Soysal..... 994-1032

Bir Ortaokulda Uygulanan Okul Geliştirme Projesini Anlamak: Bir Durum Çalışması / Understand a School Improvement Project Carry Out in Secondary School: A Case Study

Aysel Ateş, Ali Ünal..... 1033-1061

Psychological Problems and Needs of Deaf Adolescents: A Phenomenological Research / Ergenlik Dönemindeki İşitme Engellilerin Psikolojik Problem ve İhtiyaç Alanları: Fenomenolojik Bir Araştırma

Bilge Nuran Aydoğdu, Müge Yüksel..... 1062-1079

Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorun ve Kaynakları / The Challenges of Beginning Teachers in Their First Year of Teaching Career and Their Sources

Onur Ergünay, Oktay Cem Adıgüzel..... 1080-1099

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yolları / Undesired Behaviours in Preschool Classrooms and the ways for Coping with these Behaviours

Merve Gangal, Yasin Öztürk..... 1100-1118

Güncel Bilimsel Haberlerin Toulmin Argüman Modeline Göre İncelenmesi ve Öğrencilerin Argüman Düzeylerinin Belirlenmesi / Analysis of Current Scientific News According to Toulmin Argument Model and Determination of Students' Argument Levels

Munise Seçkin Kapucu, Hanne Türk.....1119-1144

İngiltere’de Mevcut Okul Müdürleri ve Müdür Adaylarına Verilen Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi / Evaluation of Training Provision / Programs for Existing and Prospective School Headteachers in England

Şakir Çınkar..... 1145-1173

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşum Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması / Investigation of Professional Identity Formation Processes of Primary Teachers: A Case Study

Derya Girgin, Çavuş Şahin..... 1174-1204

Farklı Sosyal Kimliklerimize Rağmen, Aynı Yurt Odasını Paylaşabiliriz: Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas / Despite Our Different Social Identities, We Can Co-Exist: Intergroup Positive and Negative Contact

Abbas Türnüklü, Veysel Karazor, Tarkan Kaçmaz.....1205-1231

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi / An Analysis of School Principals' Course Supervision Activities in Regard of Instructional Leadership

Serkan Koşar, Köksal Buran.....1232-1265

Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı Tekniğinin Kelime Öğrenimine Etkilerinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of The Effects of Storytelling Technique on Vocabulary Learning in Foreign Language Teaching According to Students and Teacher's Views

Nazan Şimşir, Engin Karahan, Şengül Saime Anagün..... 1266-1287

Merkezi Yerleştirme Uygulamasının Açıköğretim Sistemine Etkisinin İncelenmesi / Investigation of the Effect of Central Placement on Open Education System

Muhammet Recep Okur.....1288-1308

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi / Investigation of Different Socioeconomic Levels Parental Experience to Improve Creativity in Preschool Period

Merve Özer, Aslı Yıldırım Polat..... 1309-1327

Sınıfsal Habitus ve *Amor Fati*'nin¹ Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi²

Intersection of Class Habitus and *Amor Fati*: Evaluation of Disadvantaged Educational Life in the Eyes of Vocational High School Students

Taner Atmaca *

To cite this article/ Atf için:

Atmaca, T. (2019). Sınıfsal Habitus ve *Amor Fati*'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 899-920. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m

Öz. Bu çalışmanın temel amacı sosyoekonomik ve kültürel sermayeden yoksun aile çocuklarının dezavantajlı eğitim hayatlarının kendi söylemleri ve deneyimleri çerçevesinde değerlendirilmesidir. Farklı bir anlatımla, Bourdieu'nün eğitim eşitsizliklerini anlatmakta kullandığı anahtar kavramlar içinde yer alan *habitus* ile Nietzsche'nin sıklıkla kullandığı *amor fati* kısaca kaderine razı olmak kavramlarının araştırma problemi çerçevesinde kesişimini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri İstanbul'da kent yoksullarının en çok yaşadığı ilçelerden Sultangazi'de akademik başarıları düşük (TEOG/LGS) bir meslek lisesine giden öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmada yapılandırılmamış görüşme soruları kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizden yararlanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıfa uygun şekilde üretilen bilişsel şemalarla diğer deyişle habituslarıyla kaderci anlayışlarının büyük ölçüde kesiştiklerini göstermektedir. Farklı bir anlatımla öğrenciler, dezavantajlı eğitim serüvenlerini ve deneyimlerini içinde buldukları toplumsal sınıfın habitusuna uygun şekilde içselleştirmişlerdir. Bu içselleştirme süreci içinde doğup büyüdükleri aileden ve yetiştikleri çevrenin yapısına ve kültürüne uygun şekilde gerçekleşmektedir. Araştırma sadece bir ilçedeki bir okulda yürütülmüştür. Farklı araştırmaların başka türden araştırma metodolojisi ile geniş örneklemelere ulaşması daha zengin veri kaynağı oluşturacaktır.

Anahtar Sözcükler: Habitus, Ethos, Bourdieu, Eşitsizlik

Abstract. The main aim of this study is to evaluate the disadvantaged educational experiences of children who lack of socioeconomic and cultural capital. The data of the study was collected from the students living in Sultangazi, one of the districts where the urban poor people lived most, to a vocational high school with low academic success. In this study, interpretive phenomenological patterns of qualitative research methods were preferred. Unstructured interview questions were used in the study. Data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis. The findings of the research show that the cognitive schemes produced in accordance with the social class to which the students belong, intersecting their habitats with their fatalistic conception. In a different way, the students internalized their disadvantaged educational adventures and experiences in accordance with the habitus of their social class.

Keywords: Habitus, Ethos, Bourdieu, Inequality

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 22.07.2019

Kabul Tarihi: 27.07.19

¹ *Amor Fati*: Nietzsche'nin sıklıkla kullandığı bu kavram kaderine razı gelmek, kaderini sevmek anlamındadır

² Bu çalışma 13-14 Haziran 2019'da Koç Üniversitesi'nin ev sahipliğinde düzenlenen 3. İlişkisel Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Düzce Üniversitesi, Türkiye, e-mail: taneratmaca@duzce.edu.tr ORCID: [0000-0001-9157-3100](https://orcid.org/0000-0001-9157-3100)

Giriş

Türkiye’de ortaöğretim kademesinde eğitim eşitsizlikleri tartışmalarının odak noktasında, hiç şüphe yoktur ki büyük ölçüde yoksul ailelerin çocuklarını gönderdiği veya göndermek zorunda kaldığı meslek liseleri yer almaktadır. Özellikle merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımlarının ortaöğretim kademelerinde yaygınlaşmasından ve bu durumun önemli bir rekabet alanına dönüşmesinden sonra ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde meslek liseleri en dezavantajlı okul durumuna düşmüştür (Fındık ve Kavak, 2013). Türkiye’de pek çok meslek lisesi, merkezi yerleştirme sistemi içerisinde ya en düşük puanlı öğrencilerin ya da hiç sınava girmemiş öğrencilerin son tercihlerinde yazdığı veya tercih etmek zorunda kaldığı okul konumundadır (Özdemir ve Karateke, 2018). Her ne kadar Türkiye’de meslek liselerinin kuruluş ve işleyiş mantığı bir tür ara teknik eleman yetiştirmek ve kısa sürede işgücüne öğrencileri katmak olsa da bu okulların akademik yarışa tabi tutulmaları ve bu süreçte genellikle başarısız olmaları bu okullar hakkındaki algının olumsuz olmasına neden olmaktadır (Demir, 2017). Meslek liselerini tercih eden veya tercih etmek zorunda kalan öğrencilerin pek çok ortak noktasından söz edilebilir. Bunlar arasında ailelerinin genellikle ekonomik ve kültürel sermayeden yoksun olmaları, öğrencilerin akademik olarak yaşatlarından geri kalmaları, düşük okul bağlılıkları vb. faktörler sıralanabilir (Atmaca, 2019; Çelik, 2014; Gökçe ve Bülbül, 2014). Sayılan faktörler arasında meslek liselerine giden öğrencilerin ve ailelerin en çok ilişkilendirildikleri konu ise yoksulluk olmaktadır (Önür, 2014; Yazgan ve Suğur, 2018). Yoksulluğu günümüzde sadece ekonomik kaynaklardan yoksun olmak şeklinde dar bir çerçevede ele almak artık yeterli gelmemektedir. Yoksulluk, ekonomik kaynaklara yeterince sahip olamamanın yanı sıra eğitim, sağlık, istihdam, sosyal güvence gibi insani ihtiyaçların pek çoğundan da uzak olmak, bu hizmetlerden yeterince yararlanamamak demektir (Suğur vd., 2010). Fındık ve Kavak’ın (2013) bulguları sadece ulusal düzeyde değil uluslararası değerlendirmelerde de hem ekonomik olarak en düşük sosyoekonomik gruptan gelen kişilerin hem de akademik başarıları en düşük olanların meslek lisesi öğrencileri olduğunu göstermektedir. Dünyada eğitimin sınıfsal geçişlerde ve gelir artışında önemli bir faktör olduğu hesaba katıldığında (Gregorio ve Lee, 2002; Leo vd., 2016) yoksulluğa bağlı olarak eğitim imkânlarından yeterince yararlanamayan bireyler için bu eşitsiz durumun yeniden üretildiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla toplumun alt sosyal kesimleri için düşük kalitede eğitim yoksulluğu, yoksulluk da düşük kalitede eğitimi üretmeye devam etmektedir.

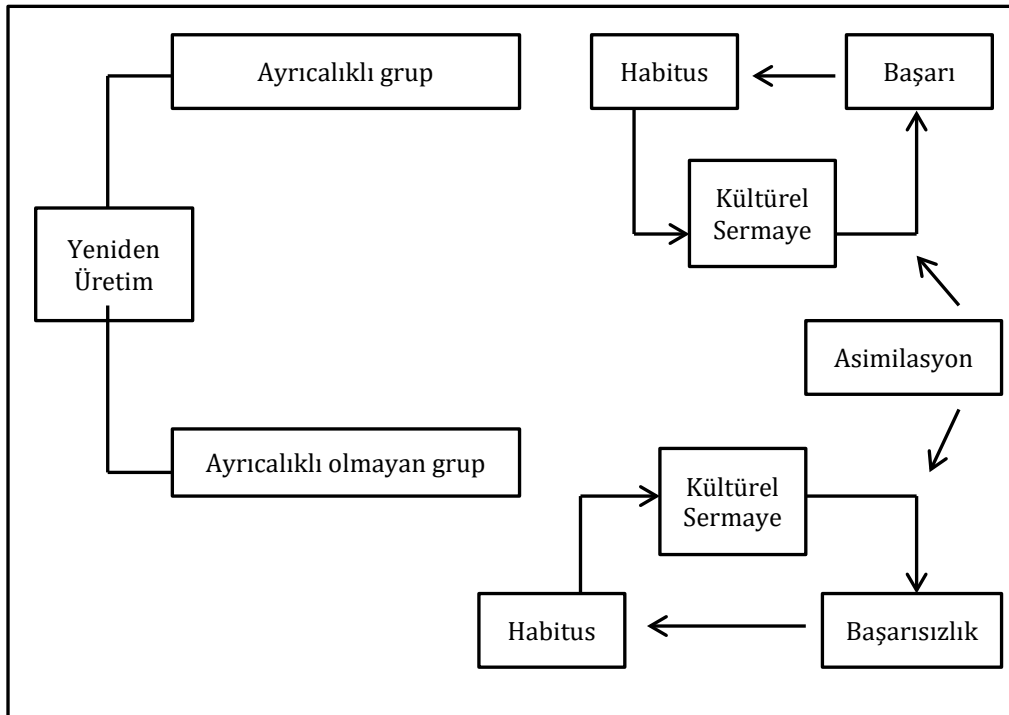
Türkiye’de özellikle beyaz yakalı ve orta-üst sosyal tabakaya mensup ailelerin ise çocukları için yaptıkları okul tercihleri yine kendi *sınıfsal ethoslarına* ve *habituslarına* uygun şekilde gerçekleşmekte ve genellikle seçici-seçkinci bir strateji ile bu süreç yürümektedir (Duran ve Ekici, 2018). Kültürel yeniden üretim mekanizmaları, yüksek puanlı okullara erişebilme şansı ve olanağı ile bu süreçteki aile desteği ele alındığında avantajlı ve dezavantajlı toplumsal kesimler kendi konumlarını okullar aracılığıyla yeniden inşa etmektedir (Bourdieu, 2015). Ancak bunun yanında niteliği ve giriş puanı yüksek olan okullarda öğrenim gören fakat ailesi toplumun sosyoekonomik olarak alt tabakasında bulunan öğrenciler de vardır (Seban ve Perdeci, 2016).

Kültürel Sermaye, Habitus, Sınıfsal Ethos ve Eğitim Eşitsizlikleri

Kültürel yeniden üretim teorisinin kurucusu ve bu alanda dünya çapında en çok atıf alan sosyal bilimci olan Bourdieu, eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde kültürel sermaye, habitus, oyun, alan ve ethos kavramlarına vurgu yapmaktadır. Bu kavramlar, Bourdieu’nün alet kutusunda yer alan ve eğitim eşitsizliklerini açıklamada kullandığı en önemli enstrümanlar arasında sayılmaktadır. Bourdieu, kültürel sermaye kavramını daha çok, ekonomik eşitsizlikler ile açıklanamayan kültürel pratikler ve eğitimsel performanslardaki farklılıkları ortaya koymak için kullanmaktadır (Brubaker, 2007).

Bourdieu düşüncesinde eğitim kurumu, aileden miras olunan kültürel sermayeyi, kısmen veya bütünüyle onaylamaktadır. Çünkü eğitim kurumunun kısaca okulun zamana göre, hatta aynı zamanda çeşitli kesimlere göre beklediği şey “mirasçıların” bir başka ifadeyle öğrencilerin beraberinde getirdikleri şeylere az ya da çok şekilde indirgenir ve eğitim kurumu farklı türdeki bedene nakşolmuş sermayeler ile diğer yatkınlıklara az ya da çok bir değer atfetmektedir (Bourdieu, 2017).

Kültürel sermaye, Bourdieu’ya göre üç şekilde oluşmuş olabilir. Birincisi *bedenselleşmiş halde* olabilir. İkincisi *nesneleşmiş halde* kısaca çeşitli kültürel varlıklar (resimler, kitaplar, enstrümanlar vb.). Üçüncüsü ise *kurumsallaşmış haldedir* (Bourdieu, 1986). Bourdieu sosyolojisinde eğitimsel eşitsizlikleri açıklamada kültürel sermayenin önemli işlevi bulunmaktadır. Toplumdaki eğitimsel eşitsizliğin arkasında kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasındaki farklı dağılımının olduğuna vurgu yapan Bourdieu’ya göre akademik başarı aile tarafından çocuğa tevarüs edilen kültürel sermaye doğrudan bağlantılıdır (Bourdieu, 1986). Bourdieu’nün ortaya koyduğu kültürel sermaye eksenli toplumsal tabaka modelindeki sınıfsal mücadele alanı, Weber’in toplumsal kaynak ve yaşam şanslarının (life chances) elde bulundurulması üstüne verilen rekabetçi çaba olarak betimlediği mücadele alanıyla benzerlik göstermektedir (Joppke, 1986, s. 54-56). Swartz’a göre ise Bourdieu’nün kültürel sermaye kavramı, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkındaki bilgi, eğitim gibi oldukça geniş bir yelpaze üzerinde dağılım göstermektedir (Swartz, 2013). Şekil 1’de Bourdieu’nün habitus-başarı ve yeniden üretim devresi görülmektedir.



Şekil 1. Yeniden üretim devresi

Kaynak: Harker, 1990, 88; Çeğin, 2018, 416.

Kültürel sermayenin somutlaşmış haline örnek olarak çocukluktan itibaren içinde bulunulan ailenin toplumsal statüsüne göre öğrenilen dil becerileri, yazı yazma stili ve bedeni farklı bağlamlarda kullanabilme şekilleri gösterilebilir. Bu alışkanlıklar ve temayüller eğitim aracılığı ile eşitsizliğe dönüşerek kendini yeniden üretmektedir. Sınıfsal ayrıcalıkları sayesinde önceden kazandıkları alışkanlıklarıyla öne geçen çocuklar sahip oldukları yüksek miktardaki kültürel sermayenin de bir anlamda imtiyazını yaşamaktadırlar. Buna karşın, düşük kültürel sermayesi olan çocuklar ise eğitim sürecinde dezavantajlı kalmaktadırlar (Göker, 2016; Moore, 2015). Ayrıca kültürel sermayesi yüksek olan ve sosyoekonomik yönden ayrıcalıklı ailelerin okulla kurdukları güçlü bağlar, okulun retoriğine uygun şekilde yetiştirdikleri çocuklarını pedagojik yönden üstte tutmaktadır (Çelik, 2014). Bourdieu'nün eğitim eşitsizliklerinde kullandığı diğer sihirli kavram ise *habitus*. *Habitus* kavramını literatüre Bourdieu katmamış olmakla birlikte onun bu denli önem kazanmasında Bourdieu'nün hayli katkısı olduğu bir gerçektir. *Habitus*, tıpkı bir dünya görüşü gibi insanların ortak bilinçaltını ifade eden, alışkanlıklar dizisine karşılık gelmektedir. Haliyle *habitus* insanın bilincini, kişiliğini, eğilimlerini, estetik tercihlerini ve algılarını da biçimlendirmektedir (Aktay, 2016). *Habitus*, kendisini meydana getiren toplumsal şartlarla uyum içerisinde ise kişiye mümkün eylemler seti sunmaktadır. Birey, kendi habitusuna uygun nesnel şartlar olduğunda zorluk çekmemektedir. *Habitus*, bu anlamda, bireyin eyleme yönelik yatkınlıklar dizisi olarak ifade edilebilir ve toplumsal kökene göre farklılık göstermektedir (Meder ve Çeğin, 2011). Bourdieu'ya göre *habitus*, kişinin içsel hale getirmiş ve benimsemiş olduğu idrak, değerlendirme ve eylem şablonlarından meydana gelmektedir (Jourdain ve Naulin, 2016). *Habitus*, toplumsal gerçekliğinin ve yaşam koşullarının içselleştirilmesidir (Yamanoğlu, 2006).

Modern devlet ve kurumları her ne kadar tüm yurttaşlarına eşit olanaklar sunuyormuş gibi görünse de aslında örtük olarak tabakalaşmayı okullar vasıtasıyla pekiştirmektedir. Zira okul, belli bazı *habitusları* yeğlediği için bu *habituslara* sahip olanlar “şanslıdır” ve diğerlerinden ayrılmaktadırlar. Bireyin aileden tevarüs ettiği *habitus* ile okuldan edindiği de bir araya gelince pedagojik süreçteki üretim ve yeniden üretim faaliyetleri de bu yönde şekillenmektedir (Özsöz, 2014). Bourdieu'ya göre toplumsal gerçeklik üç şekilde olmaktadır: Şeylerde ve bedenlerde, alanlarda ve *habituslarda*, eyleyicilerin içinde ve dışında şeklindedir (Tekin, 2015). Toplumsal mücadeleyi açıklamada Bourdieu'nün kullandığı diğer önemli kavram ise *alandır*. Bourdieu'ya göre alan, sermayeye ve değerli kaynaklara erişim ve bunların kontrol edildiği yer olarak ifade edilmektedir (Çeğin, 2018). Bourdieu, toplumsal alandan bahsederken, tüm toplumsal ilişki sistemlerine de gönderme yapmaktadır ve buradaki çıkarları elde etmek için verilen mücadeleyi öne çıkarmaktadır. Kendi söylemi ile “ne kadar çıkar varsa o kadar alan vardır” (Amman, 1995). Ayrıca toplumdaki bireylerin alanda yer edinmek için yaptıkları *manevralar* vardır. Bu manevralara ise Bourdieu *oyun* demektedir. Ona göre oyunun oynandığı yer alandır ve bu alandaki oyuncular (eyleyenler) oyuna dâhil olabilmek için ve o oyundan bazı çıkarlar elde edebilmek için mücadele ederler kısaca çeşitli strateji ve taktikler geliştirirler (Bourdieu ve Wacquant, 2016). Bourdieu alanı, yalnızca anlam ilişkilerinin değil, güç ilişkilerinin ve bu ilişkileri değiştirmeyi amaçlayan mücadelelerin yeri olarak da kavramsallaştırmaktadır (Tekin, 2015)

Ethos, Bourdieu'nün eğitimde kullandığı diğer önemli kavramlardan bir tanesidir. Bourdieu'nun ileri sürdüğü şekliyle insanlar çocuklarını eğitime sadece teşvik etmezler, bunun yanında onlara bir “ethos” (değerler, inançlar, kanaatler) katarlar. Bu ethos, çocuğun okul aracılığı ile toplum hayatında yer almasına yardım eder, ona başarı hissi, azmi ve kararlılığı katar ve bu yönde kanaat üretmesini sağlar (Alpman, 2009). *Habitus*, sermaye, alan, oyun ve ethos kavramları Bourdieu'nün kavramsal repertuarının ayrılmaz parçalarıdır ve birbirleri ile içsel bir ilişki içerisinde yer almaktadır.

Türkiye’de çeşitli kesimler, kendi habituslarına, yaşam tarzlarına, dünya görüşlerine ve kültürel sermayelerine uygun şekilde okul tercihi yapmaktadırlar. Sosyoekonomik olarak orta-üst tabakada bulunan, refah düzeyi yüksek, beyaz yakalı kesimi temsil eden, ekonomik ve kültürel sermayeyi birbirine tahvil edebilen, kendi sınıfsal konumlarını eğitim aracılığı ile çocuklarına aktararak yeniden üreten kesim genellikle çocukları için okul tercihlerinde kayıt ücreti yüksek özel okulları veya giriş puanı yüksek devlet okullarını seçmektedir. Sosyoekonomik olarak alt tabakada bulunan aileler ise çocukları önceki akademik yaşantılarında eğer çok başarılı olmamışlar ise ağırlıklı olarak meslek liselerini tercih etmektedirler (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014). Türkiye’de 2017-2018 yılı itibari ile yaklaşık 5.7 milyon öğrencinin 2 milyona yakın kesimini meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu sayı genel içerisinde %35’e denk gelmektedir ve oldukça yüksek bir orandır. Ayrıca Dünya Bankası’nın Türkiye’deki eğitim değerlendirmesi raporuna göre yoksulların daha çok yaşadığı bölgelerde ve çevrelerde bulunan okulların diğer bölgelere göre daha düşük nitelikte eğitim hizmeti bulunmaktadır (World Bank, 2005).

İşçi sınıfının çocuklarının gittikleri okul ile daha üst sınıftan gelen çocukların gittikleri okullar birbirinden farklı olmaktadır. Bu nedenle okullar toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirmektedir. İşçi sınıfı çocukları okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrenmektedir (Şengönül, 2008; Willis, 2016). Bu “toplumsal sınıfların yeniden üretimi” anlamına gelmektedir (Kılıç, 2014). Bu durum sınıf habitusunun ortaya çıkmasına da katkı sağlamaktadır. Hem içinde yaşanılan sosyal çevre ve içinde doğulan aile hem de okul ikliminin öğrencilerin genel bilişlerine ve habituslarına etki edecek gücü bulunmaktadır. Bu bağlamda meslek liselerine devam eden ve düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin genel olarak eğitim yaşantılarına özel olarak meslek liselerine karşı geliştirdikleri biliş ve habitusun nasıl oluştuğu ve öğrencilerin var olan duruma rıza gösterme durumları bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı aileleri yoksulluk sınırında veya yoksulluk sınırının altında yaşayan, kendilerinin de akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerin dezavantajlı eğitim hayatı deneyimlerini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler toplumsal sınıfları ile okul deneyimleri arasındaki bağı nasıl açıklamakta ve anlamlandırmaktadırlar?
2. Öğrenciler içinde buldukları dezavantajlı durumu nasıl açıklamaktadır?
3. Öğrencilerin şimdiki okullarına ilişkin algıları nasıldır?
4. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yüksek puanlı okullarda olma nedenlerini hangi şartlara bağlamaktadırlar ve kendilerinin o okullarda olamamasının nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden *yorumlayıcı fenomenolojiye* uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdığı ve bu deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye odaklanmış bir araştırma desendir. Bu odaklanma, insanların bazı fenomenleri nasıl tecrübe ettiklerini derinlemesine öğrenmeyi gerektirmektedir. Bir başka söylemle, insanların o fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl anlamlandırdıkları ile fenomen hakkında ne hissettiklerini öğrenmeye çalışan bir araştırma desendir (Patton, 2014). Araştırmada katılımcı öğrencilerin bilinçlerinde yaşadıkları deneyimin nasıl oluştuğunu ortaya koymak için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ve kendilerinin akademik başarısı düşük 20 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Sultangazi ilçesinde bulunan ve akademik başarı sıralamasında en altlarda yer alan bir meslek lisesine devam eden öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunun tümü erkeklerden oluşmaktadır. Çünkü okulda kız öğrenci bulunmamaktadır. Katılımcı gruba ilişkin çeşitli demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Grubun Demografik Verileri

KOD	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Anne Eğitim Durumu	Anne mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba mesleği	Aylık Aile Geliri (Ortalama)
Osman	Erkek	10	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari ücret
Tuğrul	Erkek	10	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	Tamirci	4-5 bin TL
Kaya Ali	Erkek	10	İlkokul	İşçi	Ortaokul	İşçi	3-4 bin TL
Bekir	Erkek	10	Ortaokul	Ev hanımı	İlkokul	Tekstil	Asgari ücret
Yunus	Erkek	10	Ortaokul	İşçi	Lise	Emekli	3-4 bin TL
Salih	Erkek	10	Ortaokul	Ev hanımı	Ortaokul	Elektrikçi	3-4 bin TL
Emre	Erkek	10	Lise	Aşçı	İlkokul	Aşçı	3-4 bin TL
Mehmet	Erkek	11	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari ücret
Ahat	Erkek	11	Lise	Tekstil	İlkokul	Emekli	3-4 bin TL
Fatih	Erkek	11	Lise	Temizlik	İlkokul	Temizlik	3-4 bin TL
Hakan	Erkek	11	Ortaokul	Ev hanımı	Ortaokul	Tekstil	Asgari ücret
Çağrı	Erkek	11	Lise	Ev hanımı	İlkokul	Tekstil	Asgari ücret
Alper	Erkek	11	İlkokul	Tekstil	İlkokul	İşçi	4-5 bin TL
Erdem	Erkek	11	İlkokul	Ev hanımı	İlkokul	Emekli	3-4 bin TL
Erol Can	Erkek	12	Lise	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari ücret
Cem	Erkek	12	İlkokul	Ev hanımı	Lise	İşçi	2-3 bin TL
Bektaş	Erkek	12	Lise	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	2-3 bin TL
Ufuk	Erkek	12	Ortaokul	Ev hanımı	Ortaokul	Tekniker	3-4 bin TL
Murat	Erkek	12	Lise	Ev hanımı	Lise	İşçi	Asgari ücret
Temel	Erkek	12	Ortaokul	Tekstil	Lise	Tekstil	4-5 bin TL

Çalışma grubuna ilişkin dağılıma bakıldığında tümünün erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yedi tanesinin annesi ilkokul, altı tanesinin annesi ortaokul, yedi tanesinin annesi ise lise mezunudur. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu (n=13) ev hanımıdır. İki öğrencinin annesi işçi olarak, üç öğrencinin annesi tekstilde, bir öğrencinin annesi aşçı olarak ve bir öğrencinin annesi de temizlik personeli olarak çalışmaktadır. Yedi öğrencinin babası ilkokul, dokuz öğrencinin babası ortaokul, dört öğrencinin babası ise lise mezunudur. Sekiz öğrencinin babası işçi olarak, dört öğrencinin babası tekstil çalışanı olarak geçimlerini sağlamaktadır. Üç öğrencinin babası emekli iken, bir öğrencinin babası tekniker, bir öğrencinin babası tamirci, bir öğrencinin babası elektrikçi ve bir öğrencinin babası ise aşçıdır. Bir öğrencinin babası ise temizlik personelidir. Aylık ortalama aile gelirlerine göre öğrencilerin yedisinin aylık aile geliri asgari ücret düzeyindedir. İki öğrencinin aile geliri ortalama 2-3 bin TL arasında; sekiz öğrencinin ailesinin ortalama aylık aile geliri 3-4 bin TL arasında ve üç öğrencinin aile geliri ortalama 4-5 bin TL arasındadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle ilgili alan yazında bir tarama yapılmış bu kapsamda bir yapılandırılmamış görüşme formu elde edilmiştir. Yapılandırılmamış görüşme formları fenomenolojik araştırmalarda daha açık ve etkileşimli bir yapıda olduğundan daha fazla tercih edilmektedirler (Ersoy, 2017). Görüşme formu hazırlanırken üzerinde çalışılmak istenen teknik kavramları hedef kitlenin bilemeyeceği varsayılarak o kavramların doğrudan sorulması yerine bilinçlerdeki yansımaları gösteren dolaylı soruların sorulması tercih edilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan görüşme soruları öncelikle alan yazında çalışmalarını bulunan uzmanlara sorularak görüş ve eleştirileri alınmış, verilen geribildirimler doğrultusunda bazı soruların içeriği değiştirilmiş, bazı sorular ise tümüyle formdan çıkarılmıştır.

Araştırmanın verileri İstanbul'un Sultangazi ilçesinde akademik başarısı en düşük olan bir mesleki ve teknik ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerden alınmıştır. Sultangazi ilçesi hem sosyoekonomik yaşam kalitesi hem de eğitim göstergeleri açısından İstanbul'un ilçeleri sıralamalarında en sonlarda yer almaktadır (Şeker, 2015). Çalışılan konunun sosyoekonomik ve kültürel sermaye ile bağlantılı olmasından ve hedef kitlenin en alt toplumsal tabakada bulunan ailelerin çocukları olmasından dolayı Sultangazi ilçesi ve orada da en düşük akademik göstergeleri olan okulun öğrencileri amaçlı olarak tercih edilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacından ve kimliklerinin saklı tutulacağından söz edildikten sonra katılmaya gönüllü olan kişilerle ortalama 20-25 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin okullarında yapılmıştır. Görüşme dokümanları öğrencilere yapılan transkripsiyonun ardından yeniden gösterilmiş ve karşılıklı sağlanan mutabakattan sonra ham verilerin elde edilme süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Neden bu okulu tercih ettiniz? Okulunuzun niteliği sizce ve diğer insanlar tarafından nasıl algılanmaktadır, nedenleri ile açıklar mısınız?
2. Şu anki okulunuzdan memnun musunuz? Kendinizi bu okula ait hissediyor musunuz? Neden?
3. Bu okulda olmayı hangi şartlara bağlıyorsunuz?
4. Çok yüksek puanlı okullara gidemediniz. Bu durumu hangi şartlara bağlıyorsunuz?

5. Çok yüksek puanlı okullardaki öğrencilerin orada olmalarını nasıl açıklarsınız? Hangi şartlar olduğu için o okullarda öğrenim gördüklerini düşünüyorsunuz?
6. Gelecek planlarınız nedir? Liseden sonra ne yapmayı planlıyorsunuz? Sizce hayatınız bundan sonra nasıl şekillenecektir?
7. Ailenizin eğitiminize desteğini yeterli buluyor musunuz? Neden?
8. Yaşadığınız yerden memnun musunuz? Buraya kendinizi ait hissediyor musunuz? Neden?

Verilerin Analizi

Verilerin transkripsiyonundan sonra ortaya çıkan ifadelerin analizinde fenomenolojik analizden yararlanılmıştır. Fenomenolojik analiz, bir veya birden fazla insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha görünür hale getirmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmanın teması, ortaya çıkan alt kategoriler ve kodlardan yola çıkarak, görüşmecilerin sıklıkla tekrarladığı ve altını çizdiği durumların bir üst bileşeni şeklinde belirlenmiştir. Öncelikle aynı soruya verilen cevaplar alt alta yazılmış ve benzer ifadeler aynı kodlar verilmiştir. Araştırmanın geçerliliği için katılımcı teyidine başvurulmuştur. Transkripsiyon edilen görüşme verileri daha sonra katılımcılarla paylaşılmış, eklenmesi, çıkarılması istenen yerler var ise belirtmeleri istenmiştir. Kast edilen ifade ile anlaşılan ifadenin aynı olup olmadığına ilişkin doğrulama da bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak içinse görüşmeci ifadelerine ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece verilerin yorumu ile ifadelerin örtüşme düzeyi de görülebilir hale gelmektedir. Güvenirlilik düzeyini yükseltmede kullanılan başka bir yöntem ise kodlamalara ilişkin alandaki uzman görüşüne başvurmaktır. Araştırmacının ortaya çıkardığı tema, alt tema ve kodları ilgili alanda uzman 2 akademisyen de incelemiş ve onların da benzer ifadelerle benzer kodları verip vermeyeceği test edilmiştir. Alandaki 2 akademisyenin geri bildirimleri ile Miles ve Huberman (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı katsayılarına göre güvenirliliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama hesaplamasına göre farklı kodlayıcı kişiler arası uzlaşımın minimum % 80 olması istenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerinin dezavantajlı ve yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin avantajlı eğitim hayatlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Dezavantajlı Eğitim Hayatı” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt kategoriler	Kodlar	
Dezavantajlı Eğitim Hayatı	Şimdiki okulunda tercih etme nedenleri	Zorunluluk-puan yetmezliği	
		Eve yakınlık	
		Sorumsuzluk-önemsememe	
		Bölümlerden dolayı	
		Kendi isteği	
		Aile isteği	
		Eğitim sistemi	
		Arkadaş çevresi	
		Allah’ın takdiri-kader-şans	
		Yoksulluk	
		Yüksek puanlı okullara gidememe nedenleri	Yeterince çalışmamak
			Eğitimi ciddiye almamak
			Bilinçsizlik
			Ailenin ilgisizliği
	Öğretmenlerin ilgisizliği		
	Yoksulluk		
	Kader		
	Kötü arkadaş çevresi		
	Yüksek puanlı okulda olanların orada olma nedenleri		Çok çalışmaları
			Maddi durumlarının iyi olması
		Aile desteği	
		Torpillerin olması	
		Eğitimi ciddiye almaları	
	Sosyal faaliyetleri olmadığından		
	Kopya çekmeleri		

Tablo 2 incelendiğinde dezavantajlı eğitim hayatı temasının 3 alt kategoriden ve 29 koddan oluştuğu görülmektedir. İlk alt kategori olan *okul tercih nedenleri* 14 koddan meydana gelmektedir. Bunlar sırasıyla *zorunluktan-puan yetmezliğinden, eve yakınlıktan, okuldaki bölümlerden, ailenin istemesinden ve arkadaş çevresinden* şeklinde devam etmektedir. Söz gelimi, buna ilişkin bir öğrencinin (Osman) ifadesi *Aile baskısından dolayı tercih ettim burayı. Bu okul diğer insanlara göre pek bir eğitim yeri olarak kabul edilmiyor* şeklindedir. Farklı bir öğrencinin (Tuğrul) ifadeleri de bunu destekler niteliktedir: *Burası tercih ettiğim okullar listesinde yoktu, beni buraya sürgün ettiler. Dışardaki eş, dost, akrabaya burayı tercih etmemelerini söylüyorum.* Başka bir öğrencinin (Kaya Ali) okulun çevredeki kötü şöhretini ve insanların bilinçaltında bu okulla ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: *Ben tercih etmedim burasını, kendisi çıktı. Sultangazi meslek dedin mi, Sultangazi mi diyorlar tekrar. İtin kopuğun olduğu semt olduğu için herhalde.* Ayrıca öğrencilerin ortaokuldan sonra liseye geçiş sınavı hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları, bu sınava yeteri kadar hazırlanmamış olmaları ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan düşük akademik başarıdan dolayı bu okulu seçmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bekir kodlu öğrencinin *normalde burayı istemiyordum, puan durumundan burayı yazdım ya da Yunus kodlu öğrencinin çünkü civardaki yalnızca bu okula puan yetti ama nitelik yerlerde* ile Mehmet kodlu öğrencinin *kötünün iyisi olarak bu okulu tercih ettim* ifadeleri çeşitli zorunluk gerekçelerinden dolayı bu okulu tercih etmek durumunda kalmalarını doğrular niteliktedir. Buradaki zorunluluğun gerisinde birden fazla neden olmakla beraber

öne çıkanlar arasında ekonomik zorlukların ve sıkıntılarının en önemlisi olduğu düşünülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmının okul dışında çeşitli işlerde çalışarak aile bütçesine katkı vermeleri ekonomik zorluklara bir delil niteliğindedir. Bulunulan yerleşim alanının dışında bir okula devam etmek hem belirli bir yol masrafının hem de farklı giderlerin ortaya çıkması demektir ve bu durumun görüşmeciler öğrencilerin aileleri için önemli bir yük ve kaygı oluşturduğu düşünülmektedir. Diğer bir zorunluluk ise merkezi yerleştirme puanları ile kabul alan okullara yerleşecek düzeyde puan alamamış olmalarından kaynaklı öğrenci yerleştirme sisteminin düşük akademik nitelikteki öğrenciler için meslek liselerine yönlendirmesi etkili olmaktadır. Öğrencilerin okullarına ve buldukları yerleşim yerine ilişkin betimlemeleri olumlu ifadeler ve anlamlar içermemektedir. Okulla kurulan bağın, okula yüklenen bu olumsuz anlam kategorileri üzerinden olduğu düşünülürse öğrencilerin akademik yaşantılar konusunda fazla ümitli olmamalarını anlamak mümkündür. Öğrencilerin buldukları okula ve içindekilere ilişkin nitelendirmeleri dezavantajlı eğitimlerinin kendilerine bir akademik kimlik kazandırma konusunda da başarısız olduğunu göstermektedir. Bourdieu düşüncesinde, öğrenim görülen okulun *türü ve prestijinin* okulda geçen seneler kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Meslek liselerinin Türkiye’deki toplumsal algı ve imajının olumsuz olması ve tercih edilen okul olmaktan öte, “zorunluluktan gidilen” okul kategorisinde olması öğrenci ifadelerinin Bourdieu düşüncesi ile paralel olduğunu da göstermektedir.

Okul tercihinde diğer önemli bir faktör ise okulun eve yakın olması ve ailelerinin buldukları çevreden çocuklarını dışarıya göndermek istememeleridir. Bir katılımcı öğrencinin (Yunus) bu konuyla ilgili söylediği *bu okulu yakın olduğu için seçtim, kimileri buraya serserilik yapmak için geliyor, kimileri benim gibi yakın olduğu için geliyor* ifadeleri bunu destekler niteliktedir. Ayrıca Hakan kodlu öğrencinin *aslunda ben istemedim, tercihlerimi babam yaptı yakın olduğu için* sözleri ve Temel kodlu öğrencinin *evimize yakın olduğu için bu okulu tercih etmek zorunda kaldık* ifadeleri de bu yöndedir. Farklı ve önemli bir tercih nedeni ise ailelerin kendi yaptıkları işleri çocuklarının da bir an önce öğrenmelerini istemeleridir. Zira katılımcı grubun ve okuldaki çoğu öğrencinin ailesi sosyoekonomik olarak alt tabakada yer alacak bir refah seviyesine ve yaşam kalitesine sahiptirler. Aileler çoğunlukla çocuklarının iş hayatına en erken şekilde atılmalarını ve para kazanmaya başlamalarını talep ettiğinden ve çeşitli meslek dallarını öğreten bölümlerin de yer almasından dolayı okul seçimi esnasında tercihlerini bu okuldan yana kullanmışlardır. Bu durumu destekleyen bazı katılımcı öğrenci ifadeleri *Babam elektrikçi, benim de elektrikçi olmamı istediği için buraya gönderdi* (Alper) ve *kolay bir bölüm olduğu için, ileride iyi bir meslek ve “bol parası” olduğu için seçtik* (Hakan) şeklindedir. Öğrencilerin sayılan okul tercih nedenlerine bakıldığı zaman büyük ölçüde akademik yetersizliğin öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca alt sosyoekonomik tabakanın bir üyesi olmanın getirdiği zorluklardan ve zorunluluklardan (yoksulluktan dolayı uzağa gidememe, akademik başarı üretecek stratejilerden yoksun olma, başarılı öğrencilerin devam ettiği okullara girecek bilinçten uzak olma vb.) kaynaklı faktörlerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Bourdieu’nün yeniden üretim kuramı ve sınıfsal-bireysel habitusun bedene nakşolmuş davranış örüntüleri oluşturduğu argümanı öğrencilerin ifadelerince desteklenmektedir. Öğrencilerin ve ailelerinin yüksek akademik beklentiler içerisinde olmaması ve kendilerini bu tür hedeflerin uzağında konumlandırmaları bir tür öz eleme mekanizması olarak da düşünülebilir. İçinde buldukları toplumsal sınıfın yatınlıkları ve alışkanlıkları etrafında bir okul hayatı ve sonrasını planlamak Bourdieu’nün söylemiyle yeniden üretim ilişkilerini destekleyecek türdendir. Akademik yaşantılar konusunda avantajlı olan kesimin kültürel sermaye türünden zengin kimseler olduğunu ileri süren Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin de bu sermayenin dağılımıyla ilişkili olduğunu da belirtmektedir. Öğrencilerin okul tercihlerine ilişkin ifadeleri, bu süreçteki yaşantılarının herhangi bir strateji üretmeden ailevi kaderlerini yeniden yaşama ve devralmaya dönük olduğunu da göstermektedir.

Öğrencilerin şimdiki okullarını tercih etmeye iten diğer önemli nedenler arasında yine büyük ölçüde önceki eğitim kademelerinden itibaren sistematik şekilde gelmeyen akademik bilinç veya pedagojik habitus gösterilebilir. Gelecek hayat planlarını erken yaşlarda yapacak bilişsel şemalardan yoksun olma, kendisine rehberlik edecek kimselerin olmaması ve bunlardan kaynaklı bir boş vermişlik farklı ifadeyle sorumsuz davranma ve süreci önemsememe, dezavantajlı eğitim hayatlarının gerisindeki nedenler olarak katılımcılarca işaret edilmektedir. Mehmet kodlu öğrenci bu konuyla ilgili *burada olmamın ve düşük başarımın nedeni ortaokuldaki kendi sorumsuzluğum, pişman mıyım, evet pişmanım* sözleri ya da Bekir kodlu öğrencinin *çalışmadım, önemsemedim ve buradayım* ifadeleri konuya açıklık getirecek türdendir. Farklı öğrencilerin de konuya yaklaşımı da bu yöndedir: *Sınava girmeden önce aklımı başka yerlere verdiğim için, sınava odaklanmadım, bu yüzden yüksek puanlı okullara gidemedim* (Ahat) *derslere yormadım kendimi, neredeyse hiç çalışmıyordum, çalışmadığım için de ortalama düşük, puanımız buraya yetti ancak* (Cem). Bourdieu, toplumsal hiyerarşileri görünmez kılan mekanizmaları anlatırken akademik yaşantı ve başarıların bu mekanizmalar içinde etkisi yüksek bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Pedagojik habitus Bourdieu'ya göre kültürel sermaye yoluyla aileden öğrenciye devrolunabilir bir niteliktedir. Ailelerin okula ve akademik yaşantılara ilişkin yatınlıkları ve önem atfetme düzeyleri sınavlara hazırlık sürecinde de geliştirdikleri pratikleri şekillendirmektedir. Öğrencilerde düşük düzeyde bulunan akademik bilinci üst düzeye çekebilecek bir kültürel sermaye hacminin olmayışı aileden kaynaklı akademik dezavantajın bir sonucu olarak görülebilir. Ek olarak, yoksulluğun düşük nitelikte eğitimi, düşük nitelikte eğitimin de yoksulluğu yeniden üretme döngüsü üzerinden düşünüldüğünde görüşmeciler öğrencilerin ekonomik yoksulluktan kaynaklı lise öncesi alamadıkları nitelikli eğitimin bu habitusu okul aracılığı ile de zenginleştiremediklerini göstermektedir. Bourdieu sosyolojisinde, kültürel sermayesi yüksek olan aileler akademik konularda oldukça yüksek farkındalık düzeyinde ve pedagojik yatırım konusunda istekli olarak görülmektedir. Kültürel sermayenin, pedagojik yatınlıklar konusunda aileye ve öğrenciye avantaj sağlaması okulla olan ilişkisini de farklı bir düzlemde tutmaktadır. Bunun tersine olarak öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu süreçte bir hamle yapacak pedagojik ve kültürel sermayeden yoksun olmanın öğrencilerin akademik yaşantılarında dezavantaja dönüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin dezavantajlı eğitim hayatları ile ilgili dikkati çeken farklı bir gerekçe ise bu durumun kendilerinden bağımsız şekilde *kaderin* bir oyunu olarak görmeleridir. Erol Can'ın *hakkımızda hayırlısı buymuş*, Temel'in *takdir-i ilahi böyleymiş*, Bektaş'ın *şans, kader, Allah'ın takdiri bu şekildedir* ifadeleri de bu durumu destekler türden açıklamalardır. Bu gerekçeler bir anlamda kaderine razı olmak, olanlara boyun eğmek, hayatıyla ilgili gidişata müdahale edememek şeklinde de yorumlanabilir. Başarısızlığı veya akademik yönden dezavantaj içinde olmayı kendileri dışındaki bir iradenin ürünü olarak görmek bir anlamda kendilerinin bu mücadele içindeki etkisizliğini gizlemek için üretilmiş meşrulaştırıcı bir habitus taşıdıklarını düşündürmektedir. Bu tür söylemler Bourdieu'nün deyimiyle *alandan çok alan dışında konumlanmayı* tercih ettiklerini ve alanda önemli bir konumu işgal etmek için verilmesi gereken mücadeleden de kendilerini geride tuttuklarını göstermektedir. Geleceğe dair taşıdıkları olumsuz kanaat ya da düşüncelerin, okul aracılığı ile elde edemeyeceklerini düşündükleri kariyerin ya da toplumda kabul gören önemli bir mesleki kazanımın kendilerinde bu düşünce ve inanç tarzını oluşturduğu akla gelen nedenler arasındadır. Dışsal denetim odağını öne çıkaran bu öğrencilerin başlarına gelen olayları açıklarken talih, kaderi kısmet, şans gibi kendi iradeleri dışında bir güce işaret etmeleri sorumluluğu üstlenmeme ve sorumluluktan kaçınma düşüncesi ile de bağdaştırılabilir. Zira içsel denetim odağı güçlü bireylerin başlarına gelen olay ya da durumlarda kendilerine de sorumluluk çıkaracak içsel hesaplaşma yaşadıkları düşünülmektedir. Sorumluluk üstlenmek demek, hayatının gidişatına müdahale edebilecek kontrolü elde tutmak demektir. Öğrencilerin dezavantajlı durumlarını dışsal kaynaklara bağlamaları kolaycı söylemlerle

sorumluluğu üstlenmeme eğilimleri olduğunu da göstermektedir. *Amor fati*, kısaca kaderine razı olmak, hayatını yönetecek güç ve iradeyi kendinden bulmamak olarak ele alınabilir. Öğrencilerin akademik dezavantajlı konumları ve durumlarının açıklanmasında ifade ettikleri kaderci söylemler bu yönde değerlendirilebilir. Zira Bourdieu düşüncesinde, öznel umutlar ile nesnel olasılıklar arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır. Erdem kodlu öğrencinin *bu okulda olmamın nedeni, bilgisizliğim, çevrem, akrabalarım* şeklindeki sözleri de öğrencilerin ait oldukları sosyal tabakanın ve temas halinde oldukları sosyal ağın eğitim hayatları üzerindeki etkisini açıklar türden bir ifadedir. Kişinin yaşadığı çevrenin, sosyal ağının, bağlantı halindeki insanların niteliğinin kendi bilinç düzeyi, hayattaki tercihleri ve *habitusu* üzerindeki etkisi dikkate alındığında öğrencilerin dezavantajlı eğitim hayatlarının rastlantısal bir durum olmadığı da görülmektedir.

Bireyin eğitim hayatında kendinden kaynaklı faktörlerin etkisi olduğu kadar çevresinin ve ailesinin de bu süreçte etkisi söz konusudur. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen *Yüksek puanlı okullara neden gidemediniz? Bu durumu hangi şartlara bağlıyorsunuz?* sorusuna verilen cevapların dağılımına bakıldığında bu durum daha net şekilde anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu yüksek puanlı okullara gidememe nedenlerini kendilerinden kaynaklı nedenlerle açıklarken bir kısmı ise bu durumu ailesine, öğretmenlerine, arkadaş çevresine ve kaderine bağlamaktadır. Örneğin, Osman kodlu öğrencinin ifadeleri şu şekildedir: *Yüksek puanlı okullara gidememem kendi hatam, ortaokul hayatımda okuduğum okulun da çok etkisi var, öğretmenler ayrımcılık yapıyordu ve öğrencileri ayırıyordu birbirinden. Eğitim hayatımda ailemden ve öğretmenlerimden gördüğüm maksimum ilgi %20'dir.* Bu sözler dezavantajlı bir eğitim geçmişinin sistematik şekilde devam ettiğini ve hem öğrencinin kendisinden hem de sosyal çevresinden kaynaklı nedenlerin bundan önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Farklı bir öğrencinin söylemleri de bu durumu oldukça iyi açıklayacak türdendir. *Çünkü ortaokulda ortamım ders çalışmama müsait değildi. Ailem benimle çok fazla ilgilenmiyordu, dışarıya çok çıkıyordum* (Mehmet). Akademik başarının süreklilik gerektiren ve kümülatif şekilde ilerleyen bir durum olduğu göz önüne alındığında önceki eğitim kademelerinde geçen düşük nitelikteki eğitim hayatının öğrencilerin liseye geçiş sürecinde oldukça önemli etkisi olduğuna işaret etmektedir. Ailelerin özellikle bu süreçte akademik başarıya dönüşecek türde strateji üretmemeleri önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bourdieu sosyolojisi, akademik yaşantılarda elde edilen başarıların önemli bir kısmını ailelerin *habitusları* doğrultusunda ürettikleri stratejilere dayandırmaktadır. *Habitusu* şekillendiren ise içinde bulunulan sınıfsal gerçeklik ve kültürel sermaye olarak değerlendirilmektedir. Çocuklarının akademik alanda önemli bir konum elde etmelerini sağlayacak ve katkı sunacak, başarıya dönüşecek bir kültürel sermaye aktarımının olmayışı öğrencilere akademik anlamda dezavantaj olarak yansımaktadır. Bourdieu'nün sosyolojisinde bir çocuğun eğitimle ilgili beklenti ve arzuları genellikle ebeveynin veya sosyal ağındaki diğer yakınlarının bu yöndeki deneyimleri ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla ebeveynin akademik geçmişi ya da birikiminin öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir referans oluşturduğu görülmektedir.

Biz pek çalışan insanlar değiliz, zamanında çalışmadık ve şu an bu okuldayız. Seneye bu okulun dayıları biz olacağız (Ahat) ifadeleri ise bazı öğrencilerin okulla kurdukları bağın deşifresi niteliğindedir. Akademik anlamda kendini yeterli bulmayan öğrencilerin okulda varlık gösterme alanları alt sınıflara söz geçirme, onlara karşı despotluk yapma şeklindeki davranışlara dönüşmektedir. *Yüksek puanlı okullara gidemedim, sebebi TEOG'a hazırlanmamamdır. Çalışmamın sebebi ise sınavın önemini bilmememdir* (Bektaş) sözleri ise öğrencinin geçmiş eğitim dönemlerindeki pedagojik bilincinin zayıflığını ortaya koymaktadır. Başka bir öğrencinin *TEOG haftası çalışmadım, çalışsaydım daha güzel okullara giderdim* (Erdem) sözleri benzer şekilde pedagojik habitustan yoksunluklarını iyi şekilde ifade etmektedir. Öğrencinin yüksek puanlı okullara girebilmek için sadece sınav haftası

çalışması gerektiğini düşünmesi, bunun sistematik bir süreç ve kümülatif şekilde ortaya çıkan bir durum olduğunun farkında olmaması da bu durumu doğrular niteliktedir. Bourdieu düşüncesi bir alana girebilmenin şartı olarak *alandaki oyunun kurallarını* bilmeyi öngörmektedir. Alanı bilmek ve tanımak için Bourdieu'nün metafor olarak kullandığı üzere oynanan oyunun *farkında olmak* ve yine Bourdieu'nün deyiimiyle oyunun getirilerini bilmek, farklı anlatımla *illusioyaya* sahip olmak gerekir. Öğrencilerin akademik alana ilişkin betimlemeleri bu alanda *oynanan oyunun uzağında* bir bilişe sahip olduklarını göstermektedir. Oyunun içeriğini, kurallarını, mücadele noktalarını kestirmekten uzak olmak demek oyunu kaybetmeyi göze almak demektir. Öğrencilerin çeşitli ifadeleri alanın içeriğine dair birikimden uzak olduklarını da göstermektedir.

Bazı öğrencilerin dezavantajlı eğitim durumlarını kendinden olmayan nedenlerle açıklamasına örnek olarak ise Alper kodlu öğrencinin şu ifadeleri örnek verilebilir: *TEOG bizim için çok zor sınavdı, sınavı aşamadık. İstedğim gibi ders anlatılmadı, hocalar sürekli odaya yemek söylüyor, sınıfa asker arkadaşı gibi uğruyorlar. Okulumuz Hızlı ve Öfkeli filmindeki cezaevi gibi.* Kullanılan metaforlara ve bu süreçte yaşanan dezavantajlı eğitim hayatına bakıldığında ise öğrencinin şu anki durumunu bu akışın normal bir uzantısı şeklinde kendince meşru hale getirdiği söylenebilir. Benzer ifadeler farklı öğrencilerde de rastlamak mümkündür. *Ortaokuldayken lise hakkında hiçbir bilgim yoktu, kimse herhangi bir seminer ya da bilgi tarzında bir şey aktarmadı* (Murat). Bu yöndeki ifadeleri çoğaltmak olanaklı olmakla beraber kimi öğrencilerin ise dezavantajlı durumlarını ailelerinin ihmali ile açıkladığı görülmektedir. Söz gelimi Hakan kodlu öğrencinin, *ailemin ihmalden dolayı buradayım*, ifadesi ile Ufuk'un *ailemin desteği yeterli değil, hiç motive etmiyorlar, benden vazgeçtiler, sadece okula gitmemle ilgileniyorlar* ifadesi bu süreçteki olumsuz ebeveyn tutumlarının, gerekli ilgi ve desteğin olmayışının, okulla ilgili ailevi bir stratejinin yokluğunun etkilerini açıklar türden söylemlerdir. Ayrıca, daha teslimiyetçi söylemleri olan öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Örneğin Erdem kodlu öğrencinin *çok yüksek puanlı okullara açıkçası hevesim yoktu, buraya beni "kader" getirdi* ifadesi bu bilincin dışavurumu olarak okunabilir. Farklı öğrencilerin *kaderci* bakış açısıyla içinde buldukları dezavantajlı akademik yaşantıları açıklamaları sorumluluktan kaçınma düşüncesi olarak yorumlanmıştı. Bunun yanında ailelerin *alandaki olup bitenlere* ilişkin analiz yapacak ve ona yönelik pedagojik yatırım alanları oluşturacak sermayeden yoksun olmalarının öğrencilerin mevcut durumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Farklı bir durum ise hâlihazırda akademik başarısı oldukça düşük bir okulda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilere ilişkin geliştirdikleri biliş tarzıdır. Katılımcı öğrencilerin büyük kısmı akademik başarısı yüksek olan okullarda öğrenim gören yaşlılarının orada olma nedenlerini hem çok çalışmalarına hem de ailelerinin zengin olmasına bağlamaktadırlar. Bu konuya ilişkin Yunus kodlu öğrencinin ifadesi şöyledir: *Yüksek puanlı okullardaki öğrencilerde genellikle sosyal hayatı sıfırlayıp, çalışarak fen lisesine gittiler. Biz ne yaptık? Gezdik, tozduk.* Ahat kodlu öğrenci ise *parayı veren düdüğü çalar, maddi durumu iyi olan ailelerin çocukları onlar* diyerek yüksek başarının gerisindeki faktörü maddi güç ile açıklamaktadır. Başka bir öğrenci (Hakan) görüşü ise şöyledir: *Zenginlikten başka bir şey değil, paran varsa okursun, yoksa meslek lisesine gelirsin.* Öğrencilerin akademik anlamda avantajlı ya da başarılı olan akranlarına yönelik geliştirilen bu bakış açıları ve biliş tarzlarının yaşlılarının içinde olduğu durumu bir tür suçlayıcı dille açıkladıklarını da göstermektedir. Bu perspektif çok sağlıklı bir yorum olmasa da tıpkı kaderci bakış açısında olduğu gibi sorumluluğu üzerlerine almama veya sorumluluktan kaçınma düşüncesinin, içsel odaklı bir muhasebe yapmak istememenin sonucu olduğu düşünülmektedir. Dikkati çeken farklı bir nokta ise akademik başarısı düşük olan ve aynı zamanda sosyoekonomik olarak alt tabakadaki ailelerden gelen öğrencilerin, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin buldukları noktalara torpil ve kopya çekerek geldiklerini düşünmeleridir. Bu bakış açısı bir anlamda,

kendi yoksulluklarını ve düşük başarılarını içselleştirmiş olmalarının ve kendilerinden farklı durumda olanların oraya ancak illegal yöntemler ile ulaşacaklarını düşüncesinin de dışavurumudur. Hakan ve Erol Can yüksek akademik başarılı öğrencilerin orada olmasının nedenini *torpil, kopya ve para* olarak ifade etmektedirler. Bunun yanında daha gerçekçi argümanlar geliştiren ve ailedeki kültürel sermayenin ve habitusun çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisini ifade eden söylemlere de rastlanmaktadır. Örneğin, bu durumu açıklayan bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *Bence aile eğitimleri yüksek olduğu için ve hayatta herhangi bir sıkıntıları olmadığından kısacası kafaları rahat olduğundan başarılılar* (Çağrı). *Gerek ilkokulda gerek ortaokulda dersleriyle fazla ilgilenmeleri, akıllarını başlarına devşirip çalışmaları ve ailenin eğitime desteği etkili olmuştur* (Temel) veya *aile şartları diyebiliriz, bazı aileler çocuklarına ders çalışmak zorunda olduklarını söylüyorlar ve anne-babaları okumuş olduğu için, aileleri kendilerini önemseydiği için* (Cem) şeklindeki söylemler bu durumla bağlantılı olarak okunabilir.

Öğrencilerin sınıfsal habituslarının farklı bir dışavurumunu ise gelecek planlarından, ailelerinin eğitim hayatlarına olan katkılarından ve yaşadıkları yer ile kurdukları bağdan, başka ifadeyle aidiyetlerinden de anlamak mümkündür. Özellikle yoksulluğun etkisi ile ve çeşitli çevresel nedenlerden dolayı katılımcı grubun gelecek planlarında bilişsel nitelikte bir aktivite içeren bir amaca rastlanmamaktadır. Söylemlerden anlaşılacağı üzere gelecek hedefleri ait oldukları sınıfın da habitusuna uygun şekilde ya *işçiliği yeniden öğrenmek* üzerine ya da devlette kolluk gücü olmak üzerine kurgulanmaktadır. Söz gelimi bazı katılımcı öğrencilerin bu yöndeki görüşleri şöyledir: *Asker olmak istiyorum, dağlarda savaşmak burada boşuna yaşamaktan iyidir* (Yunus), *ilk olarak liseden mezun olunca JÖH ya da PÖH'e başvuracağım, en büyük hayalim vatana hizmet edip şehitlik mertebesine ermek* (Emre). *Su akar yatağını bulur* (Çağrı), *şahsen bu okuldan sonra ancak tuvalet temizlikçisi olurum* (Cem). Farklı örnekler ise şu şekildedir: *Teknik serviste çalışmak istiyorum* (Kaya Ali) veya *elektrikçide asgari ücrete çalışırım* (Temel), *çorapçı olmayı düşünüyorum, herkes okuyacak diye bir şey yok, ülkeye çorapçı da lazım* (Ufuk). Dikkate değer bir başka öğrenci görüşü ise esasında okulun bulunduğu çevreden edinilen kültürün bilinçlerdeki yansımaları göstermektedir: *Liseden sonra hemen bir ehliyet sonra hemen bir Tofaş, sonra askerlik, sonra evlilik* (Bektaş). Öğrencilerin gelecek planlarının okul endeksli veya okula dayalı olmadığı görülmektedir. Zira içinde buldukları okulun kendilerine bir akademik sermaye katmadığı görüşü baskındır. Gelecekteki meslek isteklerinin okulun yeterince sunamadığı akademik sermaye üzerinden kurgulanmıyor oluşu bunun bir delili niteliğindedir. İçinde buldukları toplumsal sınıfın kodları ve habitusu da bunu desteklemektedir. Uzun bir sürece yayılmış, belirli zorluk kademeleri içeren ve akademik anlamda önemli bir çaba gerektiren aşamalardan geçilerek elde edilecek bir kariyer yerine daha kestirme yoldan ve hem kendilerini hem de ailelerini "kurtarmaya" odaklı bakış ve beklentilerin öğrencilerin içinde buldukları ekonomik zorluklarla da bağlantısı bulunmaktadır.

Ailelerin çocuklarının akademik başarı üzerindeki katkısı özellikle kültürel sermaye aktarımıyla oldukça kayda değer nitelikte olmaktadır. Bunun yanında okul başarısı için üretilecek ailevi stratejiler, Bourdieucu deyimle *oyunun farkında olmak* ve *oyunu oynamaya değer bulmak* (illusio) aileler aracılığı ile çocuklarının akademik yaşantılarına etki eden faktörler arasında yer almaktadır. Ancak sosyoekonomik olarak düşük tabakada yer almak, kültürel ve sosyal sermayeden yoksun olmak *oyunun farkında olmaya* ve *oyunu oynamaya değerli bulmaya* engel olabilmektedir. Ancak aile desteğinden kasıt bazı öğrencilerce sadece maddi destek olarak da anlaşılmalıdır. Buna ilişkin örneğin bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *Annem de babam da kendi durumlarına düşmeyelim de okuyun diyorlar* (Osman), *ailem her türlü maddi desteği verse de biz çabalamıyoruz* (Bekir), *maddi yönden var ama bir tetikleyicilik (motivasyon anlamında), bir teşvik, yok, bu beni zora sokuyor* (Hakan). *Sadece biz okumadık, siz okuyun diyorlar* (Ahat), *okumamı istemiyorlar, kuaför ol diyorlar*

(Alper), *ailem beni motive etmez, benden vazgeçtiler* (Ufuk) şeklindeki söylemlerden de bu durum anlaşılmaktadır. Ayrıca ailelerin kendi düşük sosyoekonomik düzeylerini ve sınıfsal konumlarını çocuklarına bir motive edici unsur olarak sundukları, kendi dezavantajlı durumlarını görerek aynı şeyleri çocuklarının yaşamamalarını istedikleri görülmekle beraber kimi öğrencilerde bu yeniden üretim sürecinin dışına kendini taşıyacak habitusun olmadığı da söylemlerden anlaşılmaktadır.

Mekânsal aidiyete bakıldığında ise bazı öğrencilerin buldukları yer ile güçlü özdeşim kurdukları ve kendilerinin Sultangazi'ye güçlü şekilde ait olduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin, *Sultangazi'den ayrılıp başka yere taşınırsak orada yalnızlık çekerim* (Kaya Ali), *burada doğdum büyüdüm, buraya aitim* (Mehmet), *yüze yüz buraya aitim* (Hakan) gibi ifadeler bazı öğrencilerin yaşadıkları yer ile kurdukları güçlü bağa işaret etmektedir. Bunun yanında yaşadığı yere aidiyet duymayan ve "kurtulmak isteyen" öğrencilerin de olduğu görülmektedir. *Yaşadığım yerden hiç memnun değilim, burada serserisi, torbacısı, delisi osu busu çok* (Erdem), *buradan kurtulmak herkesin hakkı* (Ufuk), *hırsızından torbacısına hepsi burada var, hiç memnun değilim buradan* (Fatih) gibi söylemlerden yaşanan yere karşı duyulan zayıf bağlılığı görmek mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

Bourdieu'nün, toplumsal rolleri ve konumları açıklamada kullandığı *habitus* kavramı yapı ile bireysel etkinlik arasındaki bağı ifade etmektedir (Swartz, 2013). Bourdieu, davranışları çıkara dayalı şekilde açıklamakta ve daha çok stratejik olarak nitelendirmektedir. Aktörler, habitusları aracılığı ile toplumsal yapılarla bağ kurarlar ve belirli bir durum için gerekli olan şeye karşı pratik bir aksiyon üretirler. Farklı bir söylemle *oyunu okurlar* ve ona göre bir *hamle üretirler* (Bourdieu, 2015). Habitusun farklı bir özelliği de Bourdieu'ya göre bireyleri düzene dolaysız şekilde itaate yönlendirmesidir. Bu şekilde bireyler toplumda var olan yapıyı içselleştirerek ve sorgusuz sualsiz kabul ederek toplumsal eşitsizliği meşrulaştırmaktadırlar (Swartz, 2013). Ayrıca Bourdieu, habitusun kolektif temelinde de işaret etmekte ve benzer hayat olasılıklarını içselleştiren bireylerin benzer habituslarının olduğuna da vurgu yapmaktadır (Bourdieu, 1995). Böylece başarı ya da başarısızlık olasılıkları içselleştirilerek bireysel hayallere dönüşmekte ve buna bağlı olarak da bu hayallerle beklentilerin yeniden üretilmesi çeşitli eylemlerle dışsallaştırılmaktadır. Bu durum Bourdieucu söylemle *yapı ile pratiğin birleşimidir* (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Aynı kültürel ve ekonomik sınıfın üyesi olan bireylerin kolektif ve birbirine benzer habitus üretmeleri ve dünyayı bu habitus çerçevesinde yorumlamaları Bourdieu'nün sosyolojisinde kaçınılmaz bir durum olarak betimlenmiştir. Çoğunlukla aynı mahallelerde yaşayan, aynı ekonomik sorunları deneyimleyen, benzer kültürel sermayeye sahip, benzer sosyal ağları olan bireylerin ürettikleri bilişsel şemaların çocuklarına tevarüsü ile gündelik hayat pratiklerinin de benzerlikler içerdiği ileri sürülebilir. Gündelik hayat pratikleri bireylere rollerini ve statülerini yeniden pekiştiren olanaklar sunmakta ve bunu değiştirilmesi mümkün olmayan durumlar gibi bireye kabul ettirmektedir. Çalışmanın yapıldığı bölgedeki öğrencilerin gündelik hayat akışında yoksulluğu ve düşük akademik performansı sürekli şekilde yeniden deneyimlediği ve aynı bilişsel şemaları bu pratiklere dayalı olarak tekrar ürettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin *böyle gelmiş böyle gider* türü kaderci tavırları ile içinde buldukları toplumsal sınıfın habitusuna uygun şekilde zayıf akademik bir bilinç üretmeleri kaderci teslimiyetle sınıfsal habitusun kesişiminin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kendi dezavantajlı durumlarını değiştirmek ve dönüştürmek yerine mevcut şartlara teslim olmuş bir görüntü sunmak bir anlamda okula karşı *şeyleşmiş* ya da *yabancılaşmış* bir ruh halinin dışa yansımaları olarak da yorumlanabilir.

Bourdieu sosyolojisinde okulun aşılama çalıştığı habitus ile aileden edinilen habitusun birbiri ile uyum içerisinde ve benzer kodlara sahip olması önemsenen bir durumdur. Bu iki habitus arasında fark büyüdükçe kişinin akademik başarı elde etme olasılığı da düşmektedir. Bundan dolayı alt sosyoekonomik toplumsal sınıflara mensup ailelerin çocukları akademik yaşantıların ve derslerin kendilerine göre olmadığı vehmine kapılarak kendilerini üst öğrenim basamaklarından eleme eğilimindedirler (Jourdain ve Naulin, 2011). Benzer bir argümana sahip kişi ise Raymond Boudon'dur. Boudon'a göre toplumsal hiyerarşide aşağı doğru inildikçe eğitime devam etmekten vazgeçme olasılığı artar. Farklı bir deyişle bir tür öz eleme mekanizması işlemektedir. Aynı akademik yeterliğe sahip ancak daha alt toplumsal kökenden gelen çocuklar kendi kendilerini bastırma ve daha kısa süren eğitim alanlarına yönelme eğilimi içindedirler. Boudon'a göre bu durum, öğrenci ile ailesinin yaptığı maliyet-kâr analizi ile açıklanmaktadır. Öğrenci ve ailesi eğitime yapacakları yatırımdan elde edecekleri getirinin miktarına göre pedagojik kararlar almaktadır. Alt toplumsal sınıflarda bu getiri düşük olduğundan ve süreç uzun görüldüğünden kendini akademik yaşantılardan geriye itmekle sonuçlanan bir dizi kararlar almalarına da neden olmaktadır (Boudon, 1979; akt. Jourdain ve Naulin, 2011). Bu durum bir anlamda toplumsal habitusun içselleştirilmesi ve yazgıya rıza gösterilmesi olarak yorumlanabilir. Dezavantajlı eğitim hayatı olan öğrencilerin akademik mücadeleden kendilerini geriye çekmesi kendi habituslarında üst öğrenime veya daha nitelikli akademik yaşantılara kendini layık görmemesi bedene ve zihne nakşolmuş sınıfsal habitus olarak ele alınabilir. Bourdieu'ya göre alt sosyoekonomik sınıflardaki işçi, köylü, ücretli çalışan gibi kesimlerin çocukları için akademik kültüre nüfuz etmek bir tür akültürasyondur. Farklı bir anlatımla, kendi kültüründen uzaklaşmak demektir. Buna karşın orta-üst sınıflara mensup kişilerin çocuklarının okul kültürüne ve akademik yaşantılara adaptasyonu daha kolaydır çünkü bu sınıftaki öğrencilerin okul kültürünü elde etmekteki gayretleri ve istekleri daha fazladır (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Dezavantajlı konumdaki meslek lisesi öğrencilerinin içinde buldukları durumu betimlemede kullandıkları *Allah'ın takdiri, kader-i ilahi* gibi teslimiyetçi ya da rıza gösterici ifadeler hallerini meşrulaştırıcı ve rasyonel hale getirici argümanlar olarak da yorumlanabilir. Nitekim Bourdieu (2015) bu türden bireylerin sınav olmadan ve bir tür maskelenen yapıyla elemeyi geçirdiğini ve *başarı olasılıklarını* hesap eden öğrencinin kendi kendini yarışın dışına taşıma eğiliminde olduğunu ve içinde bulunduğu toplumsal sınıfın habitusunun da bunu desteklediğini dile getirmektedir. Araştırma bulguları arasında yer alan ve okuldan beklentilerin çok düşük düzeyde olduğunu ve kaderlerini içselleştirdiklerini gösteren öğrenci ifadeleri ve okulu terk ettirmeye yönelik aile teşvikleri okula ilişkin umudun alt düzeyde seyrettiğini de göstermektedir. Bu durum Bourdieu'nün argümanlarını destekler niteliktedir. Zira Bourdieu (2015), nesnel başarı olasılıklarının hayata geçme olasılığının düşük olmasının öğrencilerin öznel umudunu tükettiğini ve okulla olan içsel ve dışsal bağını koparmak istediğini belirtmektedir. Bunu destekleyen diğer faktör ise sınıfsal habitustur. Sınıfsal habitus toplumsal uzam içerisinde benzer konumda yer alanların sahip oldukları ortak habitus demektir. Sınıfsal habitus Bourdieu'ya göre (2017) bireyin bulunduğu yerin dayatmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nesnel durumu birey içselleştirir ve hayatı boyunca yavaş yavaş somutlaştırdığı algılama, zevk ve düşünme biçimlerini de üretir (Ünal, 2016). Bourdieu'nün sınıfsal habitus olarak adlandırdığı ve yaşantıları içselleştirici tarafı bulunan bu duruma Apple'ın (2012) bakış açısı da benzerdir. Apple'a göre bu tür dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler, okulun örtük veya açıktan verdiği yeniden üretim devresine ilişkin mesajları içselleştirmeye eğilimlidirler ve ait oldukları toplumsal sınıfın kültürü de bunu desteklemektedir.

Bourdieu'nün altını çizdiği diğer anahtar kavram ise *stratejidir*. Strateji üretmek, *oyunu kazanmak* için yapılması gereken hamleleri içermektedir. Bourdieu sosyolojisinde strateji bir iskambil oyununa benzetilmektedir. *Oyundaki stratejinin başarısı* "kâğıdın kalitesine" farklı deyişle ele gelen kartların iyi

olmasına bağlı olduğu kadar *oyuncunun* o kâğıtlar ile iyi bir oyun çıkarmasına da bağlıdır. *Oyuncu* (aktör) “hamle yaparken” elindeki kâğıda bir değer atfeder (*ethos*) ve oyuncunun oyunun kurallarını iyi okuma mahareti ile avantaja dönüşebilir (De Certeau, 2009). Araştırmanın yapıldığı bölgedeki öğrencilerin “biyolojik” ve “toplumsal” kaderleri yaşadıkları hayata ilişkin bir strateji üretmelerini engelleyecek biliş yapıları da içermektedir. Görüşmeci bazı öğrencilerin söylemlerinden de anlaşılacağı üzere akademik yaşantılarının kısır döngüsü erken dönemlerden itibaren başlamakta ve bu döngüden kendilerini kurtaracak bir ailevi stratejiden de yoksun bulunmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin temsil ettiği toplumsal sınıfın çoğunluğunda hem “kaliteli kâğıt” bulunmamakta hem de bu kâğıtlarla “nasıl oyun üretileceğine” ilişkin bir habitustan da yoksun oldukları görülmektedir. Üstelik bu nitelikteki öğrencilerin farklı bir ortak özelliği ise hem kendilerinin hem de ailelerinin *oyundan* başka deyişle akademik anlamdaki *hamlelerden* habersiz olmaları veya bu oyunu oynayacak isteklerinin ve kabiliyetlerinin olmamasıdır. Zira *oyunun kazananları* genellikle *ellerinde iyi koz olanlar* ile *hangi kâğıdı ne zaman kullanacaklarını bilenler* olmaktadır. Farklı bir anlatımla oyunun farkında olanlardır.

Sınıfsal habitusun görüşmeci öğrencilerde ürettiği farklı bir biliş veya kabul ise Willis’in (2016) deyişimiyle *işçiliği yeniden öğrenmek* üzerinedir. Willis’e göre (2016) “başarısız” işçi sınıfı çocukları, çok az başarı göstermiş orta sınıf ya da çok başarılı işçi sınıfı çocuklarının tercih etmedikleri veya gözden düşmüş işlere sarılmaktadırlar. Görüşmeci öğrencilerin hayatlarına ilişkin beklenti ve hayallerine bakıldığında veya ailelerinin kendileri ile ilgili beklentileri değerlendirildiğinde var olan sınıfsal konumu *yeniden üretmeye* dayalı bir bilişin olduğu görülmektedir. Üstelik öğrencilerin bir kısmı bu *yeniden üretim* devresini kendi sınıfsal yazgıları olarak kabul edecek argümanlar üreterek kendilerince meşru hale getirdikleri de anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin kendi akademik ve toplumsal hayatlarına ilişkin tasvirlerinin ve tasavvurlarının Bourdieu’nün toplumsal uzam tarifiyle uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Zira Bourdieu’ya göre toplumsal uzam her birimizi bir noktaymışız gibi içine alarak bize belirli bir perspektif katmaktadır. Birey hangi toplumsal uzama ait ise o uzamın nesnel gerçekliği ile tasavvurlarına yön vermektedir, başka ifadeyle ait olunan konum hayata bakışımızı da şekillendirmektedir (Bourdieu, 2015). Çünkü her birey ekonomik ve kültürel sermayesi hacmi nispetinde toplumsal uzamda bir konumu işgal etmektedir (Bourdieu, 2017). Bir uzamda var olmak demek ise *farklı olmak* demektir. Farklı bir deyimle algılama kategorilerinin, beğenilerinin, sınıflandırıcı bilişsel şemalarının da *farklı* olması demektir (Çeğin, 2018). Ayrıca, aynı toplumsal uzamın üyelerinin kültürel pratikleri, yaşam tarzları, yatkınlıkları, kanaatleri vb. de benzerlikler içerdiği gibi ailelerin okula yaptıkları “yatırımın” hacmi de kültürel sermayeleri nispetinde olmaktadır (Bourdieu, 2015). Görüşmeci öğrencilerin ifadelerinde ve okula ilişkin yaklaşımlarında görülen aynılık Bourdieu’nün bu argümanları ile de paralellik içermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin söylemlerinden ailelerinin düşük kültürel sermaye hacminden dolayı kendi eğitimlerine “yatırım” yapamadıkları ve bunun eksikliğini hissettikleri anlaşılmaktadır.

Okulun Bourdieu’nün deyişimiyle *toplumsal sınırları yeniden kurması* sosyal açıdan olduğu kadar bilişsel açıdan da gerçekleşmektedir. Başka deyişle içinde bulunan toplumsal gerçekliğin fiili sınırlar kurması kadar bu gerçekliği makul ve meşru kabul edecek bir bilişin üretilmiş olması da kayda değer bir ayrıntıdır. Kimi söylemlerde rastlanan *zorunluluktan* kaynaklı okul tercihi, öğrencilerin ya da ailelerinin iradesi dışındaki bir güç tarafından bu sınırların yeniden kurulması ve korunması üzerine tasarım yaptığını doğrular niteliktedir. Bourdieu (2015) bu görünmez gücü Maxwell’in Cini’ne benzeterek farklı sosyoekonomik ve kültürel sermaye hacmine sahip öğrenciler arasındaki segmentasyonla sınırların yeniden inşa edildiğini ileri sürmektedir. Başka bir anlatımla okul bu

yapısıyla ve ayrıştırma mekanizmasıyla bir tür sınır muhafızlığı yapmaktadır. Sosyoekonomik ve kültürel sermaye yönünden dezavantajlı konumda olan, akademik başarı üretecek bedenleşmiş bir *yatkınlıklar dizisine* diğer bir deyişle habitusa sahip olmayan bu nitelikteki öğrencilerin ise sınırın hep dezavantajlı tarafında kaldığı görülmektedir. Bu durum eşitsizliklerin de okul aracılığı ile yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir. Sosyoekonomik ve kültürel sermayeden yoksun olup eğitime yeterince “yatırım” yapamayan ve bu yönde bir “strateji” üretemeyen farklı anlatımla “oyunu oynayacak güce ve yetkinliğe” sahip olmayan bu kesimin içinde bulunduğu durum toplumsal eleme mekanizmalarının yansımaları olarak yorumlanabilir.

Bourdieu'nün eğitim eşitsizliklerini açıklamada kullandığı diğer anahtar kelimelerden birisi ise *ethos*dur. Bourdieu'nün ileri sürdüğü şekliyle özellikle toplumsal katmanda orta sınıfa tekabül eden insanlar çocuklarını eğitime sadece teşvik etmezler, bunun yanında onlara bir “ethos” (değerler, inançlar, kanaatler) katarlar. Ethos, çocuğun okul aracılığı ile toplum hayatında yer almasına yardım eder, ona başarıma hissi, azmi ve kararlılığı katar, bu yönde kanaat üretmesini sağlar (Alpman, 2009). Görüşmeci öğrencilerin akademik hayatlarında ailelerinin destek ve etkilerini değerlendirdikleri söylemlere bakıldığında çocuklarını üst bilişsel aktivitelere ve daha üst akademik amaçlara yönlendirecek ve çocuklarında bu yönde bir *ethos* oluşturacak girişimlerin olmadığı görülmektedir. Ancak kimi ailelerde kendi yoksulluk ve yoksunluklarını örnek göstererek çocuklarını motive etme çabalarının olduğu görülmektedir. Bunun yanında, seçkin okullara devam eden öğrencilere aileleri tarafından bu kanaatler dizisinin, akademik motivasyonun ve inancın aktarıldığı başka anlatımla okulla ilgili *ethoslarının* çok güçlü olduğu yapılan farklı çalışmalarda ortaya konmuştur (Atmaca, 2019; Sui-Chu ve Willms, 1996; Cheung ve Pomerantz, 2011). Lareau'nun (1987) Bourdieu'nün tezine dayandırarak ileri sürdüğü bir argümana göre ise okullar orta-üst tabaka aileler okulla daha rahat bağ kurmakta ve okulla ilgili akademik etkinliklerin içerisinde daha fazla yer almaktadır ve bunun temel itici gücünü taşıdıkları kültürel sermaye oluşturmaktadır. Çünkü bu ailelerin sahip oldukları değerler ve öncelikler ile okulun beklentileri örtüştüğünden dolayı avantajı ellerinde tutmaktadırlar. Lareau'nun (2003) bu bağlamla ilgili ileri sürdüğü farklı bir argüman ise *concerted cultivation* olarak kavramsallaştırdığı *düzenlenmiş yetiştirme* biçimlerinin çocukların habitusları ve sınıfsal ethosları üzerine önemli bir etki sağladığı yönündedir. Farklı bir anlatımla ailelerin çocukları yetiştirme sürecindeki aktiviteleri, onlarla ne oranda yapılandırılmış çalışma yaptıkları, birlikte ne derecede akademik etkinlikler düzenledikleri, onlar üzerindeki söylemleri çocuğun bilişsel şemalarını da şekillendirmektedir.

Sonuç itibari ile dezavantajlı eğitim deneyimi olan öğrencilerin yaşadıkları hayatı büyük ölçüde içselleştirdikleri ve bunu toplumsal bir yazgı olarak kabul ettikleri görülmektedir. Bu durum, alt sosyoekonomik tabaka mensuplarının sınıfsal habituslarına uygun şekilde ortaya çıkmakta ve bir anlamda keşişim yaşanmaktadır. Bu araştırma kendi içerisinde çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan birincisi çalışmanın sadece belirli bir bölgede ve belirli bir okulda yapılmış olmasıdır. Dolayısıyla diğer meslek liselerinde benzer bir durumun var olup olmadığına ilişkin bir genelleme yapılamaz. Ayrıca diğer bir sınırlılık ise çalışmanın sadece öğrencilerle yapılmış olması ve ailelerden veri alınmamış olmasıdır. Ailelerden alınacak verilerle karşılıklı bir örtüşme olup olmadığı farklı çalışmalarla sınanabilir. Farklı çalışmalarda farklı ölçme araçları ve araştırma metotları ile bu araştırma problemi yeniden ele alınabilir, başka değişkenler etrafında konu tartışılabilir.

Kaynaklar/References

- Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Derleyenler), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 473-499). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alpman, P. (2009). *Toplumsal sınıflar ve eğitim*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Amman, M.T. (1995). *Sosyal tabakalaşma ve günümüz Fransız sosyolojisinin yaklaşımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Apple, M.W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (Ergin Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Atmaca, T. (2019). Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2016). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayırım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (Derya Fırat ve Günce Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Brubaker, R. (2007). Klasik teoriyi yeniden düşünmek: Pierre Bourdieu'nün sosyolojik yaklaşımı (Ermen Yüce ve Özge Berber Ağtaş, Çev.). *Fark, kimlik, sınıf* (Hayriye Erbaş, Der.) içinde (s. 217-260). Ankara: Eos Yayıncılık.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x.
- Çeğin, G. (2018). Gündelik hayatın kavranışı için Pierre Bourdieu'nün kavramsal repertuarının verimlilikleri ve sınırlılıkları (Ali Esgin, Güney Çeğin; Ed.) *Gündelik hayat sosyolojisi* içinde (s. 405-430), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağırları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.
- De Certeau, M. (2009). *Gündelik hayatın keşfi-I* (Lale Arslan Özcan, Çev.). Ankara: Dost Yayınevi
- Demir, Ü. (2017). Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi algısı: Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342.
- Duran, V. ve Ekici, G. (2018). Bir habitus olarak eğitim programları. *Cemil Meriç 10. Sosyal Bilimler ve Spor Kongresi*, (s. 973-992). Hatay.
- Ersoy, A. (2017). Fenomenoloji, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (Ahmet Saban, Ali Ersoy, Ed.) içinde (s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERG (Eğitimde Reform Girişimi). (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273.
- Gregorio, J., & Lee, J. (2002). Education and income inequality: New evidence from cross-country data. *Review of Income and Wealth*, 48(3), 395-416.
- Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.

- Göker, E. (2016). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Derleyenler). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 277-303). İstanbul: İletişim.
- Harker, R. (1990). *An introduction to Pierre Bourdieu*. Londra: MacMillan.
- Joppke, C. (1986). The cultural dimensions of class formation and class struggle: On the social theory of Pierre Bourdieu. *Berkeley Journal of Sociology*, 53-78.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Öykü Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Research*. 4(2), 243-263
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60:73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhood: Class, race, and family life*. USA: University of California Press.
- Leo, Y., Fleury, E., Alvarez-Hamelin, J.I., Sarraute, C., Karsai, M. (2016). Socioeconomic correlations and stratification in social-communication networks. *Journal of the Royal Society Interface*, 13, 1-9. DOI:10.1098/rsif.2016.0598.
- MEB. (2018). *Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin görünümü*. Ankara: MEB.
- Meder, M. ve Çeğin, G. (2011). Bourdieu'yü okumak: Post pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 233 - 256.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve toplum: Eğitim sosyolojisinde sorunlar ve açıklamalar* (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(18), 259-277
- Özdemir, Ş. ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.
- Özsöz, C. (2007). Çözümlemeci çatışma kuramı ve Ralf Dahrendorf. *Sosyoloji Notları*, 49-53.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir; Çev. Ed.). Ankara: Pegem yayınları.
- Seban, D. ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 106-126.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve iktidar* (Elçin Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Suğur, N., Suğur, S., Gönç-Şavran, T., Çetin, O. B. ve Akarçay, E. (2010). *Eskişehir'de çalışan yoksullar, enformel istihdam ve yoksulluk ilişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sui-Chu, E., & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 26-141.
- Şeker, M. (2015). Quality of life index: A case study of Istanbul. *Ekonometri ve İstatistik*, 23, 1-15.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eğitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*. 80, 1-26.
- Tekin, F. (2015). Pierre Bourdieu sosyolojisinde beden ve habitus: Bedenleşmiş habitus. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13(26), 85-100.
- Ünal, A. Z. (2016). *Toplumda tabakalaşma ve hareketlilik*. Ankara: Birleşik Yayınları.

- Yamanoğlu, M. (2006). Kent yoksulu gençlerin yaşam koşulları ve yoksulluğun yeniden üretimi. *İletişim Araştırmaları*, 4(1), 9-48.
- Yazgan, Ç. ve Suğur, N. (2018). Aşağıya düşüş korkusu ve yukarıya çıkma umudu: Meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik ve yoksulluk algıları üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi / Journal of Sociological Research*, 21, 269-310.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- World Bank. (2005). Türkiye eğitim sektörü çalışması: Okul öncesi eğitimden ortaöğretime etkili, adil ve verimli bir eğitim sisteminin sürdürülebilir yolları

Yazar

Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde halen Dr. Arş. Gör. olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanlarını eğitim sosyolojisi ve eğitim yönetimi oluşturmaktadır. Daha özelden ise eğitim eşitsizlikleri, eğitimde kültürel sermaye, okulda işlenen suçlar, okul sosyolojisi ile ilgilenmektedir.

İletişim

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok 205 Nolu oda, Konuralp Yerleşkesi-Düzce
E-mail: taneratmaca@duzce.edu.tr /
atmaca.t@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. The main purpose of this study is to examine the disadvantaged educational experiences of the students whose parents are living below the poverty line or whose parents have low academic achievement. In this context, the following questions were sought:

1. Is there a link between the students' social class and school experiences?
2. Do the students fully agree to their disadvantaged situation?
3. What are the perceptions of students about their current schools?
4. What are the conditions in which students with high academic achievement are connected to higher education schools and how they explain why they cannot be in those schools?

It is thought that this study will draw attention to how these experiences take place in the cognitive schemes of students with disadvantaged educational life. In addition, it is aimed to draw attention to the importance of the link between habitus and various tendencies and academic achievement. Moreover, this study is thought to be important in terms of revealing the inevitable fate of students as if they are inevitable.

Methodology. This study is designed according to the interpretive phenomenology of qualitative research methods. Phenomenological studies are a research pattern that focuses on how people make sense of their experiences and how they transform this experience into consciousness. This focus requires deep learning of how people experience certain phenomena. In other words, it is a research pattern that tries to learn how people perceive that phenomenon and how they feel about the phenomenon (Patton, 2014: 104). The study group consisted of 20 high school students whose socioeconomic status and their academic achievements were low. The data were obtained from the students who were attending a vocational high school in Sultangazi district of Istanbul in the spring term of 2018-2019 academic years. A semi-structured interview form was used to obtain the data of the study. Phenomenological analysis technique was used in the analysis of the expressions after transcription of the data.

Results, Discussion and Conclusion. Among the important findings of the study is the overlap between the disadvantaged educational experiences and the habitus of the participants. It is also seen that some of the students accept the disadvantageous situation as an inevitable fate. This also points to an intersection between their habitus and their social fate. The concept of habitus used by Bourdieu to explain social roles and positions refers to the link between structure and individual activity (Swartz, 2013). Bourdieu describes behaviors in an interest-based manner and describes them as more strategic. Through their habitus, actors connect with social structures and produce a practical action against what is necessary for a particular situation. They read the game in a different way and according to him they produce a move (Bourdieu, 2015). A different feature of habitus is that according to Bourdieu, directing individuals to order straightly into order. In this way, individuals legitimize social inequality by internalizing the existing structure in the society and accepting it without any questions (Swartz, 2013). Bourdieu also points to the collective basis of the habitus and emphasizes that there are similar habituses of individuals who internalize similar possibilities of life (Bourdieu, 1995). It is observed that the students in the region where the study is carried out are constantly re-experiencing poverty and low academic performance in daily life flow and reproducing the same cognitive schemes based on these practices. In addition, it is seen that students have internalized their fatalistic attitudes and weak academic situation.

Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma

Rose with Thorns: Phenomenological Study Regarding Being a Preschool Teacher in Rural Areas in Turkey

Sevcan Yağan Güder*

To cite this article/ Atıf için:

Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 921-941. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.2m

Öz. Köy okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Çalışmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa ve Ağrı illerine bağlı bir köyde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 9 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri Skype programı aracılığıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda köyde öğretmenlik yapmanın manevi tatmini yüksek ancak öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan oldukça zorlu bir yolculuk olduğu; köy okullarında öğretmenlerin hem veliler hem de çocuklar ile dil ve iletişim problemleri yaşadığı; ısınma, su, elektrik, uygun olmayan sınıf ortamları ve materyal eksiklikleri olduğu dile getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen eğitimi, kırsal eğitim, fenomenolojik çalışma, Türkiye

Abstract. The main purpose of this study is to reveal the experiences of pre-school teachers who teach in rural areas. Phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study. This study included 9 pre-school teachers who performed teaching profession in Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa and Ağrı provinces between 2016-2017 educational year. The data of the study were collected via semi-structured interviews which were conducted through the Skype program. The results of this study indicate that teaching in the rural areas gives high level of spiritual satisfaction; on the other hand, it is a difficult process that contributes to professional development of the teachers. Teachers also expressed that they experienced language and communication problems with both parents and children and that they had problems with regard to heating, water, electricity, unsuitable class environments and teaching material deficiencies.

Keywords: Preschool teachers, teacher education, rural education, fenomenological study, Turkey

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 18.07.2019

Kabul Tarihi: 24.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: sevcanyagan@gmail.com ORCID: 0000-0002-6423-3693

Giriş

Ülkemizde son yıllarda yaşanan iç ve dış göçler beraberinde köy ve kırsalda geçmişte de var olan kırsal kalkınma sorununun artarak devam etmesine neden olmaktadır. Günümüzde Türkiye’de 2017 verilerine göre belde-köy nüfusu toplam nüfusun %7.5’i iken il-ilçe merkez nüfusunun toplam nüfus içerisindeki oranı %92.5’tir (TUİK, 2018). Yaklaşık 30 yıllık bir süre içerisinde köy nüfusunun neredeyse $\frac{3}{4}$ ü şehirlere göç etmiştir. Bu durum aslında kırsal kalkınma açısından incelenmesi ve önlem alınması gereken bir tablodur. Türkiye’de köylerde okul öncesi eğitimde kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları incelendiğinde il-ilçe merkezleri ile belde-köyler arasında sayısal açıdan farklar olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 1’de il-ilçelerde ve belde-köylerde okul öncesi eğitime ilişkin durum sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkiye’de 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim İstatistikleri

Bölge	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı	
		Erkek	Kız	Erkek	Kadın
İl-ilçe	8.033	645.859	588.965	2.252	34.516
Belde-köy	686	47.320	43.979	36	2.159
Ülke Toplamı	8.719	693.179	632.944	2.288	36.675

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitimde kurum, öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından kırsal kesimin şehir merkezlerinden daha çok ihmal edildiği görüntüsü ortaya çıkmaktadır. Öte yandan okul öncesi eğitimde okullaşma oranına ilişkin 2016-2017 MEB istatistiklerine göre 4-5 yaş okullaşma oranları %45.70 iken 5 yaşında bu oran %58.79’dır. Aydın, Selvitopu ve Kaya (2018), PISA 2015 programında en başarılı olan ülkeler ile Türkiye’nin sonuçlarını eğitim yatırımlarının dağılımı bağlamında karşılaştırdıkları çalışmalarında Türkiye’nin okul öncesi eğitime katılım oranının diğer ülkelere göre oldukça düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. UNICEF yayımladığı raporlarda ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve özellikle de erken çocukluk eğitiminde kaliteli eğitim programlarına erişimin önemine ve çocuklara yönelik daha iyi hizmetlerin sunulabileceği tesislerin inşası için ciddi finansal harcamalar gerektiğine dikkat çekmektedir (UNICEF, 2008). Ancak, Dünya Bankası’nın Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler (2011) adlı yayınında, Dünya Bankası (2009b) hesaplamalarına göre, Türkiye’deki 0-6 yaş grubundaki çocuklar için kişi başına düşen eğitim harcaması ilkökul eğitimi çağındaki çocuklarınkinden 3 kat daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim için harcanması gereken miktarın, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan Gayrisafi Yurtiçi Hasıla’nın (GSYİH) yüzde 1 olarak belirlendiği ve Türkiye’nin bu oranının çok gerisinde kalmakta olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2008).

Okul öncesi eğitim, eğitimde hakkaniyet ve eşitlik ilkesinin bir gereği olarak dezavantajlı çevrelerde yaşayan okul öncesi eğitim çağındaki çocukların eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gözetilerek tüm fırsatlara ve kaynaklara eşit şekilde ulaşabilecek şekilde planlanmalıdır (ERG, 2017). Birleşmiş Milletlerin İnsan Hakları beyannamesinin 28. Maddesinde de eğitimde fırsat eşitliği “taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliğine dayalı olarak temellendirildiğini ifade eder” şeklinde yer almıştır. Bu bağlamda Türkiye’de kırsal kesimi temsil eden köylerde yaşayan çocukların da eşit olanaklarda eğitim hizmetlerinden yararlanılmasının sağlanması farklılıkların azaltılması, sosyal içerme ve koruma gibi haklar bu beyanname ile devletin sorumlulukları kapsamına alınmıştır.

Okul öncesi eğitim sosyal ve ekonomik şartları sebebiyle dezavantajlı olan çocukların başkaları ile eşit imkanlara gelebilmesinde önemlidir (Ergen, 2014). Özellikle de ekonomik düzeyi düşük çocuklarda kaliteli okul öncesi eğitim programlarıyla ilerleyen zamanlardaki okul başarısı arasında, pozitif bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir (Ramey ve Ramey, 1992). Dezavantajlı bir geçmişe sahip olan çocuklar, okul öncesi eğitime katılımdan oldukça önemli kazanımlar sağlarlar (Aboud vd., 2008; McCartney, Dearing, Taylor ve Bub, 2007). Okul öncesi eğitim programları, ekonomik eşitsizliklerle ilgili başarı farklarını azaltmada önemli bir etkiye sahiptir (Moore vb., 2008; NICHD ECCRN, 2000a).

Rao ve arkadaşları tarafından 2012 yılında Çin'in kırsal bölgelerinde yapılan ve okul öncesi eğitim alıp almama ve alınan eğitimin niteliği ile erken akademik başarılar arasındaki ilişkinin incelendiği iki ayrı çalışmada, okul öncesi eğitim alınan çocukların akademik başarılarında etkili olduğu öte yandan, çocuklardaki akademik eşitsizlik ile aldıkları okul öncesi eğitimin niteliği arasında önemli bağlar olduğu tespit edilmiştir (Rao vb., 2012). Dolayısı ile kamu politikaları, eğitime erişim ve eğitimde başarının, sosyoekonomik özellikler, coğrafi bölge ve cinsiyet gibi birey tarafından seçilemeyen etmenlerce belirlenme olasılığının en aza indirilmesine katkıda bulunacak şekilde geliştirilmeli ve yeni eşitsizliklere yol açmayacak şekilde uygulanmalıdır (ERG, 2017).

Okul öncesi eğitimde kalite üzerine yapılan çalışmalar sınıf ortamı, program, programın felsefesi, fiziksel çevre, personel özellikleri, aile personel etkileşimi ve öğretmen çocuk etkileşimi boyutları üzerinde durmaktadır (Ceglowski, 2004). Okul öncesi eğitimde kalite, personel-çocuk oranları, personel nitelikleri, öğretim deneyimi ve istikrarı, sağlık ve güvenlik faktörleri ve fiziksel ortam ile personel ve çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesini ifade eder. Fiziksel ve psikolojik çevrenin, müfredatın, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin, program yönetiminin ve topluluk entegrasyonunun, her bağlamda erken çocukluk programlarında kaliteyi tanımlarken dikkate alınması gerektiği vurgulanır (Association for Childhood Education International, 2006; Rao, 2007; Rao, 2010). Kaliteli (nitelikli) bir okul öncesi eğitim çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların yaşlıları ile eşit fırsatlarda eğitim alma haklarına ulaşmalarını da sağlayabilecek nitelikte olmalıdır. Okul öncesi eğitimde, çocuklara zengin deneyimler sağlanması ve toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabilmesi açısından eğitimin içeriği ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programları köy ve şehir merkezi gibi farklı ortamlarda yaşayan çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte hazırlanmalı ve farklı ortamlardan gelen çocukların farklı deneyimlere ve gereksinimlere sahip oldukları göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır (Taş, 2010). Bugün, ülkenin kırsal ve kentsel kesimleri arasında, kültürleri, ekonomileri ve beklentileri bakımından hala önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte, bugünün öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin çalıştıkları yerlerde bu kadar önemli farklılıkları göz ardı etmekte ve bu durum, bazen öğretmenlerin tamamen farklı bir topluma uyum sağlamalarında sorunlara neden olmaktadır (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2010). Öğretmenin çalıştığı topluma uyum sağlamanın ötesinde, öğretmen kırsal kesimde görev yapmanın beraberinde getirdiği pek çok sorun ile karşılaşmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin pek çok sorun yaşadığı ve bu sorunların başında da dil ve iletişim problemleri olduğu vurgulanmıştır (Atmaca, 2004; Karataş ve Çakan, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Özpınar, 2008; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Öte yandan, sınıflardaki alt yapı ve materyal eksiklikleri gibi olumsuz fiziksel koşullar da sıkça ifade edilmiştir (Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018; Demir ve Arı, 2013; Karataş ve Çakan, 2018; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Tösten, Hal ve Ergül, 2015). Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, köyde öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Köyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin;

- Öğrenme ortamına ilişkin deneyimleri nasıldır?
- Çocuklar ve ailelerle iletişime ilişkin deneyimleri nasıldır?

Bu çalışmadan elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçların, hem kırsal bölgelere atanan öğretmenlerin uyum programlarının geliştirilmesine hem de öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Köy okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak anlamını ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalar fenomenolojik çalışma olarak tanımlanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmeni olarak köyde görev yapmanın nasıl bir deneyim olduğu üzerine odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda başlangıç noktası kişisel tecrübelerdir. Bu tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çünkü bu türdeki araştırmalarda ilk elden ve öznel deneyimler aracılığı ile bilgi toplanmaktadır. Dolayısı ile katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme stratejileri kullanılır (Baş ve Akturan, 2013; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Genellikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden de kartopu örnekleme ya da ölçüt örnekleme tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, katılımcıların seçiminde, kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel mantık, zincirleme ulaşım prensibidir. Araştırmacı belirlenen bu öğeler ile çalışmasını gerçekleştirirken, öğelere bildikleri ve çalışmaya katılmaya istekli olabilecek diğer öğelerin isimlerini ve adreslerini sorar ya da onlar ile bir şekilde görüşme yapmak için yardım etmelerini talep edebilir (Güler vd, 2013). Kartopu örnekleme çerçevesinde, kendisi de kırsal bölgede okul öncesi öğretmenliği deneyimi yaşamış bir öğretmen olan aynı zamanda on yılı aşkın bir süredir de akademisyen olan araştırmacı katılımcı grubunu eş zamanlı iki farklı süreçle belirlemiştir. İlk olarak Ordu'da bir köy okulunda görev yaptığını bildiği bir öğretmen arkadaşına facebook üzerinden ulaşmış ve ondan başka öğretmenlere ulaşma konusunda yardım istenmiştir. Öte yandan, araştırmacı mezun ettiği ve irtibat halinde olduğu eski öğrencilerine de yine facebook aracılığı ile ulaşmış ve kırsal bölgede öğretmenlik yapan arkadaşları ile irtibata geçebilmesi konusunda yardım istemiştir. Sonuç olarak gönüllük kapsamında araştırmanın katılımcı grubu oluşturulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2016) fenomenoloji araştırmalarının katılımcı sayısının 10'u geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa ve Ağrı illerine bağlı bir köyde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 9 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadın öğretmen olup mesleki deneyimleri en fazla 5 yıldır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 26 olup, öğretmenlerin çoğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki köy okullarında çalışmaktadırlar.

Öğretmenler en az 1 yıl en fazla ise 5 yıldır köy okullarında öğretmenlik yapmaktadırlar. Tüm öğretmenler, eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olup, devlet üniversitelerinden örgün eğitim almışlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda uygulanacak görüşme yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmedir. Bu görüşmelerin uygulama şekilleri sorulara ya da araştırmacının yöntemine bağlı olarak değişebilir. Fenomenolojik araştırmalarda genellikle yüz yüze görüşme yöntemi tercih edilir ancak katılımcı gruba ulaşma bakımından telefonla, elektronik posta ile ya da sosyal medya üzerinden görüşme yapmak da mümkündür (Güler vd., 2013). Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcıların her biri Türkiye'nin farklı illerine bağlı köylerde görev yapmaktadırlar. Bu nedenle araştırmacı katılımcılara ulaşabilmek için görüşmeleri Skype programı aracılığı ile yapmaya karar vermiştir. Bu araştırmada veriler katılımcılarla yüz yüze görüntülü olarak "Skype" programı aracılığı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılardan veri toplamak amacı ile her bir katılımcıya deneyimlerini hatırlamalarını, düşünmelerini ve betimlemelerini sağlayacak sorular sorularak veri toplama süreci etkili şekilde yürütülmüştür (Johnson ve Christensen, 2014).

Görüşme soruları yapılan alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda, dikkatle geliştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, araştırmacının ana ve alt amaçları doğrultusunda öğretmenin köy okulunda görev yaparken yaşadığı deneyimleri ortaya çıkarmaya ilişkin olarak çocuklar ve aileleri, iletişim ve dil, öğrenme çevresi ve köyde öğretmen olmanın manevi boyutuna ilişkin sorular sorulmuştur.

Görüşme formundaki sorular hazırlandıktan sonra 1 yıl köy okulunda görev yapmış ve meslekteki 5. yılını çalışan bir okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot çalışmadaki amaç, görüşme sorularının amaca uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemektir. Pilot görüşmeden sonra araştırmacı görüşme formunda temel olarak iki değişiklik yapmıştır. Bunlardan ilki, görüşme formunda yer alan soruların sırasının değiştirilmesidir. İkincisi ise, araştırmacının pilot görüşmeciyeye sorduğu 'eklemek istediğiniz bir şey var mı?' sorusuna pilot görüşmeci 'aslında öğretmenlere şu soruyu sorabilirsiniz: Tekrardan aynı yere atanmak ister misiniz?' yanıtını vermiştir. Bu öneri üzerine araştırmacı yalnızca çocuklar ve aileleri, iletişim ve dil, öğrenme çevresine ilişkin olarak hazırladığı sorulara ek olarak öğretmenin kendi mesleki doyumunu / tükenmişliğini ortaya çıkaracak iki soru ekleyerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halini vermiştir.

Pilot görüşme sonucunda asıl görüşmeler Mart-Nisan 2016 aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin hepsi, okul öncesi öğretmenleri ile daha önceden iletişim kurularak, belirlenen tarihlerde, bilgisayar ortamında "Skype" programı ile bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 30–55 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı görüşmeye başlamadan araştırmacının amacını iletmiş, nasıl ilerleneceği hakkında okul öncesi öğretmenlerine bilgi vermiş ve verilerin güvenilirliği açısından görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt için önceden okul öncesi öğretmenlerinden izin alınmıştır. Öğretmenlere, araştırmacı tarafından görüşmelerde kod isim verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde fenomenolojik analiz sürecinin basamakları ardı ardına gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar (Güler vd., 2013):

- *Bloklama ve Fenomenolojik indirgeme*; bu aşamada araştırmacı verilerin toplama sürecinden başlayarak verilerin analizini de içine alacak şekilde fenomene ilişkin tüm deneyimleri olduğu gibi tüm gerçekliği ile yansıtmıştır. Fenomenolojik indirgeme, araştırmacıların sahip olduğu önyargı ve bilgileri mümkün olduğunca askıya alma veri toplama ve analiz sürecine yansıtılmama olarak tanımlanır ve fenomenolojik analizin ilk basamağını oluşturur.
- *Transkriptlerin oluşturulması*; bu aşamada video kayıtlarından elde edilen sesler her bir katılımcı için ayrı ayrı yazıya geçirilmiştir.
- *Transkriptlerin tekrar tekrar okunması*; bu aşamada araştırmacı oluşturulan transkriptleri tek tek ve defalarca okumuştur.
- *Önemli ifadelerin tespiti*; bu aşamada araştırmacı, her bir katılımcıya ait transkripti okurken, ilgili katılımcının belirlenen fenomeni nasıl tecrübe ettiğini anlatan önemli ifadeleri tespit etmiştir.
- *Önemli ifadelerin listesinin çıkarılması ve gereksiz ifadelerin elenmesi*; bu aşamada araştırmacı katılımcıların fenomeni nasıl tecrübe ettiğini anlatan ifadeleri listelemiş, bir önceki adımda listelediği ancak fenomen ile ilgisi olmadığı tespit edilen ifadeler de elenmiştir.
- *İfadelerin temalar altında kümelenmesi*; Araştırmacı transkriptleri okurken ve önemli ifadeleri tespit ederken, birkaç ifadeyi altında toplayabilecek ana temalar belirlemiştir. Örneğin, “suyumuz yok” ya da “elektrik sık sık kesiliyor” ifadeleri alt yapı yetersizlikleri alt temasında toplanmıştır.
- *Genel ve Kişilere Ait Temaların Belirlenmesi*; bu aşamada araştırmacı sadece bir katılımcıya ait temaların yanı sıra görüşmelerde en çok ortaya çıkan ya da bütün katılımcıların deneyimleri için doğru kabul edilebilecek temaları belirlemiştir.
- *Dokusal Tanımlama*; katılımcıların incelenen fenomen ile ilgili “neyi” tecrübe ettiklerinin genel temalar göz önünde bulundurularak yazılı olarak tanımlanması, katılımcıların ağzından ifadelerle örneklerin verildiği aşamadır. Bu aşamada araştırmacı, katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapmıştır.
- *Yapısal Tanımlama* aşamasında, araştırmacı katılımcıların fenomen ile ilgili deneyimlerinin “nasıl” ortaya çıktığını, genelde nerelerde ortaya çıktığını, neyin sebep olduğu gibi neticelere vurgu yapmıştır.
- *Birleşik Tanımlama*; son aşama olan birleşik tanımlama aşamasında, dokusal ve yapısal tanımlamalar birleştirilerek fenomen ile ilgili tecrübelerin neler olduğu ve nasıl ortaya çıktıkları yazılı olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Etik İlkeler

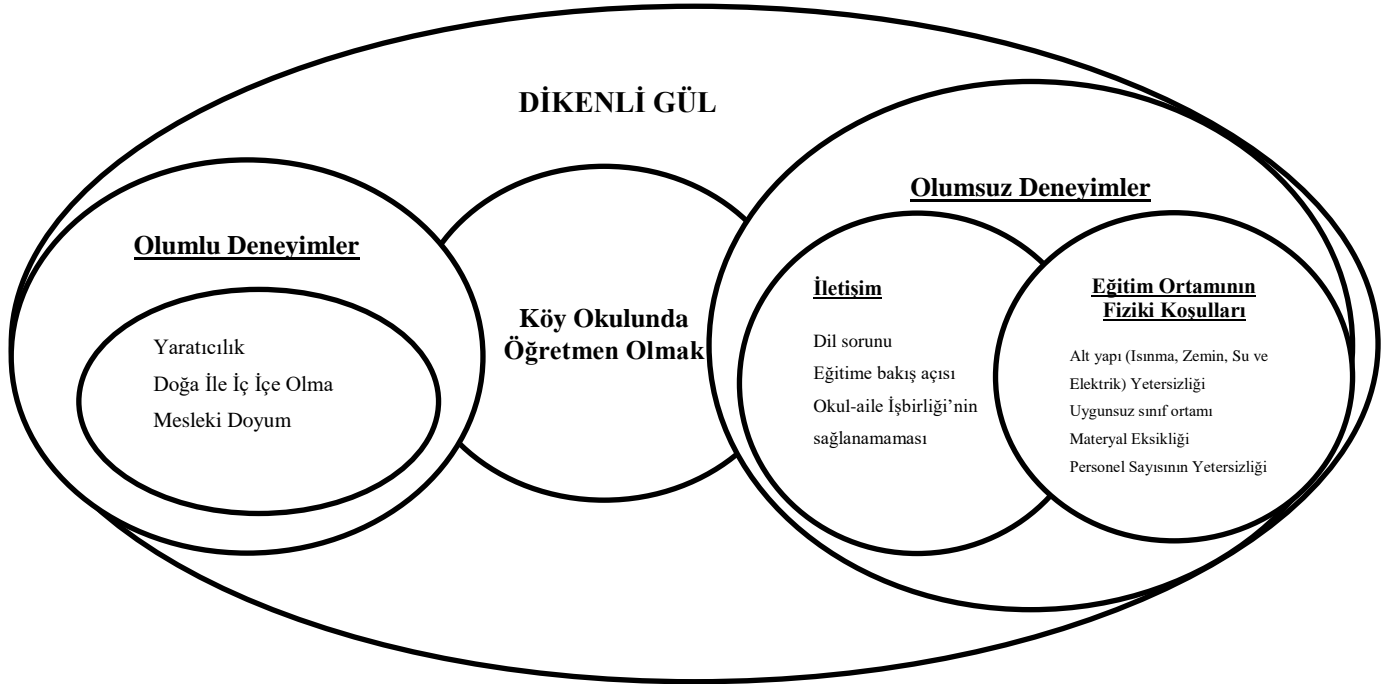
Çalışmada geçerliliğin ve etik ilkelerin sağlanması amacıyla birden fazla strateji kullanılmıştır. Bunlardan ilki, çalışmanın başından sonuna kadar araştırmacının kendi ön yargılarını ve deneyimlerini bir kenara bırakarak yalnızca katılımcı grubun fenomene ilişkin deneyimlerine odaklanmasıdır. Ardından toplanan veriler ile uzun süre meşgul olunması, katılımcılardan geri bildirim alınması, katılımcıların ifadelerinin değiştirilmeden kullanılması, notların ve ses kayıtlarının kontrolü gibi

stratejiler kullanılmıştır. Öte yandan, katılımcılara çalışma hakkında açık bir bilgilendirme yapma, katılımcıların gizliliğini sağlama, katılımcılardan ses ve görüntü kaydı için onam alma, asıl görüşme yapmadan önce pilot görüşme yapma gibi stratejiler de kullanılmıştır.

Bulgular

Dikenli Gül

Köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin köy okulunda öğretmen olmaya ilişkin deneyimleri “dikenli gül” fenomeni ile özdeşleştirilmiştir. Araştırmada, köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerinin büyük çoğunluğu olumsuz olmasına rağmen yine de köy çocukları ile çalışmak öğretmenlerde mesleğin manevi tatmin boyutunu oldukça etkilemektedir. Öte yandan, köyde doğal ortamda yaşamak; olanakların kısıtlı olmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı gibi etkenler de yine öğretmenlerin işlerini severek yapmalarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin belirttikleri olumlu deneyimler dışında tüm öğretmenler oldukça fazla olumsuz deneyimlere değinmiş ve bu olumsuz deneyimlerin genellikle iletişim ve eğitim ortamları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin deneyimlerinin büyük oranda olumsuz olması ancak yine de işlerini severek yapıyor olmaları araştırmacının öğretmenlerin deneyimlerinin özünü “dikenli gül”e benzetmesine yol açmıştır. Araştırmadan elde edilen her bir tema ve bu temalara ait alt temalar ve kodlar Şekil 1’de sunulmuştur



Şekil 1. Köy okulunda öğretmen olmaya ilişkin deneyimler

Olumlu Deneyimler

Köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, genel olarak olumlu deneyimlerin, olumsuz deneyimlere göre oldukça az olduğu belirlenmiştir. Görüşmelere göre belirlenen, olumlu deneyimler “yaratıcılık”, “doğa ile iç içe olma” ve “mesleki doyum” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerden biri, kendi olumlu deneyimini “doğayla iç içe olmak” olarak açıklarken; başka bir öğretmen ise, eğitim materyallerine erişme konusunda sıkıntı çektiğini ancak bu yoksunluğun öğretmen olarak yaratıcılığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

“... Doğayla iç içeler o çok güzel. Hepsinin bahçeleri var hayvanları var. Ev ziyaretleri yaptığım da ineklerini gösteriyorlar falan. Doğayla iç içeler. Merkezdeki çocukları, kuzenlerimi düşünüyorum da sürekli tablet başındalar ama bu çocuklar daha şanslı. Bizim eski çocukluğumuz gibi, işte toprakla oynuyorlar vs ...”

“... Olumlu yönleri çok fazla oldu, şöyle oldu; yaratıcılık bir kere geliyor çünkü birçok yönden eksik oluyorsun. Malzeme yönünden eksik oluyorsun. Ve sen bunu şurada kullanırım, şunu burada kullanırım yani her şey değerlendiriliyor. İşte daha bir yaratıcı oluyorsun. Yani işte. Okul öncesinde olduğumuz için çok fazla fon, karton, eva birçok şey gerekiyor, onlar yok işte. Gazete kâğıtlarını boyuyorduk ya da ee işte kumaşlardan etkinlikler yapıyorduk hani olabildiğince ne kadar malzeme bulabiliyorsak onları kullanıyoruz işte. Oyuncaklar yoktu. Fazla oyuncak. Bebeklerin işte birinin bacağı kopmuş, birinin yüzü kopmuş, onunkini ona taktıyoruz onunkini ona... Yani bu şekilde bir şey yaratıyorsun, bir şeyler farklılaştırmaya çalışıyorsun elinden geldiğince”.

Öğretmenlerden ikisi ise, çeşitli sebeplerden dolayı çocukların yoksunluk yaşadıklarını ve bir öğretmen olarak çocukların bu yoksunluklarını gidermeye çalıştıkları belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların yaşadıkları yoksunlukları gidermelerinin kendilerine “manevi tatmin” sağladığını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“... Özellikle doğunun bir köyü olunca bazı açılardan daha fazla doyum sağlıyorsun. Çünkü buradaki çocukların birçok açıdan ilk bir şeyleri görmesini sen sağlıyorsun. O açılardan daha doyum veriyor”.

“... Belki bir şehir merkezinde, velilerin falan da daha fazla imkâna sahip olduğu bir yerde olsaydı, çocukların hayatına belki sadece okul yaşantısı olarak, eğitim olarak, bir şeyler katmaya çalışacaktım. Ama böyle olunca o çocuğun kıyafetinden, o çocuğun bazen mesela şey... Onun hiç tatmadığını düşündüğüm bir şeyi alıp, okula götürüyorum. Hani böyle eğitsel açıdan olmasa bile, eğitsel açıdan da tabi katkı çok ama belki merkeze kıyasladığımda merkezdeki bir okulda bunları yaşayamazdım. Ya da böyle yaşantılar elde edemezdim. O açıdan farklılıkları var”.

Çalışmada 9 okul öncesi öğretmeninden yalnızca 4 tanesi, köyde okul öncesi öğretmenliği yapmanın “olumlu” yönlerine değinmiştir. Bu 4 öğretmenin dışında kalan 5 öğretmen deneyimlerini yalnızca “olumsuz” olarak nitelendirirken, diğer 4 okul öncesi öğretmeni olumlu deneyimleri dışında olumsuz deneyimler de belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken bir diğer durum ise, doğa ile iç içe olma ve yaratıcılık deneyimlerinin Bursa ve Ordu’da görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmesi iken; manevi tatmin deneyimlerinin Ağrı ve Van’da görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmesidir.

Olumsuz Deneyimler

Köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerine ilişkin yaşadıkları olumsuz deneyimler 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar, iletişim ve eğitim ortamı şeklinde kodlanmıştır.

İletişim

Öğretmenlerin yaşadığı olumsuz deneyimlerin başında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine bağlı köy okullarında öğretmenlik yapan öğretmenler, çocuklar ve aileler ile iletişim kuramadıklarını, bu iletişimsizliğin başlıca sebeplerinin ise bölgede konuşulan Kürtçe, Arapça ve Zazaca gibi yerel diller olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

“... Hani sanki Türkçe öğretmeni gibiydim. Her şeyi öğretiyordum çocuklara. İlk kez hani onlarla muhatap olmak, onların okula alışması çok farklı”.

“... ilk senem yani çocuklarla hiç bir şekilde iletişim kuramadım. Farklı bir dil konuşuluyordu çünkü çocuklarla sadece bakışıyordum. Kürtçe konuşuluyor burada, çocuklarda çok küçük, evde hiç bir şekilde Türkçe konuşulmuyor, direk onlarla böyle nasıl diyeyim, hareketlerle anlaşmaya çalıştım. Zaten direk bir format uygulayamıyorsun, onlarla iletişime geçemediğin için belli bir plan olan okulöncesi programları, bunları uygulayamıyorsunuz. Çocuklara öncelikli amaç Türkçe’yi kazandırmak oluyor ... Dedğim gibi çocuklarla iletişim sorunu var. Ben bu problemi halletmeden, planı uygulayamıyorum açıkçası. İlk 3 ay uygulayamıyorum öyle söyleyeyim. İlk olarak dil”.

“...Türkçeyi konuşamıyorlardı. Kürtçe, Arapça, Zazaca ve farklı dilleri vardı. Türkçe’yi konuşamadıkları için ilk etapta yani böyle eğitimden kısmından çok onlara dil öğretimine yöneliyordum”.

Görüldüğü gibi öğretmenler çocuklar ile iletişim sıkıntısı yaşamalarının nedenini, bölgede konuşulan yerel dillere bağlamış ve bu nedenle eğitim öğretim sürecinin aksadığından bahsetmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerden kimleri, çocuklar ile ilgili yaşadıkları dil sorununu çözmeye ilişkin kendi deneyimlerini ise şu şekilde aktarmışlardır:

“... Benim şöyle doğu olması sebebi ile ilk başladığımda Türkçe bazıları hiç bilmiyor yada televizyondan aşına oldukları kadar birkaçı iyi biliyor durumda oluyo.3.yılım hep bu şekilde oluyor, bir iki öğrenci biliyordu geldiğinde onun dışında geri kalan öğrenciler bilmiyordu o yüzden ben Türkçe dil etkinliklerine müzik etkinliklerine ağırlık veriyordum”.

“... Çocukların, dil problemi için görsel video materyaller götürmeye çalışıyorum. Daha çok anlatımdan ziyade, somutlaştırmaya çalıştım”.

“... Onlara görsel materyaller üzerinden vücudumuzu, ilk etapta bedenini öğretiyordum, ilk ana kelimeler daha sonra sınıftaki araç gereçlerin isimlerini öğrenerek, her gün 3 kelime 5 kelime her neyse o şekilde öğretmeye çalışıyordum ki, o kelimelerinde bazılarının Kürtçesini öğrenerek, Kürtçe üzerinden Türkçe öğretmeye çalışıyordum. Arada sayıları tabi ki öğretmeye çalışıyordum”...

Öğretmenler çocuklara öncelikle dil öğretimi yaptıklarını ardından ise davranış değiştirme ve sosyal beceriler üzerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Hatta öğretmenlerden biri, Türkçe’nin anadil olarak konuşulmadığı bölgelerde yaşayan köy çocukları için en az iki yıl okul öncesi eğitime erişimin sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Köy çocuklarının, en az iki yıl okulöncesi eğitimi alması gerekiyor. Bir öğretmen olarak bunları söylüyorum. Birinci yıl tamamen davranış ve Türkçe. Çünkü dil sorunumuz çok fazla var. İkinci yıl akademik becerilerinin olması gerekiyor”.

Öte yandan, öğretmenler aileler ile de bir takım iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin ailelerle yaşadığı iletişim problemlerinde yalnızca yerel dil kullanımı değil, ailelerin geleneksel tutumları, eğitime bakış açısı ve okul-aile işbirliğine yanaşmamaları önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerden kimlerinin aileler ile yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“... Verdiğim etkinlikleri, sobaya atıyorlar, hiç biri geri gelmiyor. Verdiğim ödevlerim çok abi ablalı oldukları için çoğu kez onlar yapıp bana geri geliyor. Hijyene dikkat etmiyorlar. Zaten veliler de Kürtçe bildiği için benimle çok irtibata geçemiyorlar. Sadece bakışıyoruz çoğuyla. Çok karşılaştığımız sorun yarı dönem olmuş sınıfa giriliyor montunun kolları dışarı çıkarılmış yere fırlatılıyor... Aslında çok çocuğu olduğu için ya da köy şartları o kadını çok yorduğu için dönüp de çocuğuna bakamıyor”.

“... Ben çoğu çocuğumun, velisini bir veya iki kere gördüm. Ben kendim ev ziyareti yaparsam ancak görüyorum. O da mesela bir şey isteyecek olursam, o çocuğu bile okuldan alıyorlar. O yüzden bir şey isteyemiyorum. Yani mesela ıslak mendil vb. şu, şu getirin dediğim zaman, onu alamadıkları için ya da almak istemedikleri için”...

“... Maalesef öyle bir şey burada hiç hiç yok. Görüşemiyorum, çünkü burada erkekler çalışmaya dışarı inşaata, İstanbul, Ankara’ya böyle büyük şehirlere, çalışmaya gidiyorlar. Ve bayanların da dışarıya çıkması yasak. Yani bayanlar dışarıya çıkamıyor bu köyde. O yüzden gelen veli hiç yok hiç yok yani”.

Gerek çocukla gerek aileler ile iletişim sorunu yaşayan öğretmenlerin çalıştığı iller incelendiğinde bu öğretmenlerin Van, Diyarbakır, Urfa ve Kars illerine bağlı köylerde görev yaptıkları dikkat çekmektedir. İletişim temasına ait Bursa ve Ordu illerine bağlı köylerde görev yapan öğretmenlerin hiç sorun belirtmediği de görülmektedir.

Eğitim Ortamı

Öğretmenlerin en çok olumsuz deneyim yaşadıkları bir diğer alt tema ise eğitim ortamı temasıdır. Bu tema çerçevesinde öğretmenler ısınma, zemin, su ve elektrik sorunu yaşadıklarını, sınıflarında yeterli malzeme bulamadıklarını, sınıf koşullarının uygun olmadığını ve personel sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden kimlerinin ısınma, zemin, su ve elektrik sorununa dair görüşleri şu şekildedir:

“...Fiziki şartlardan kaynaklanan, benim en büyük sıkıntım, çocuklarla ısınma problemimiz olmalı. Sınıfımız çok kalabalık 17 kişiyiz. Ben daha önce hiç soba yakmadım. Soba yakmak benim için çok zor. Çok çok zor oluyor. Sobanın kurulumu farklı anlayamıyorum böyle tütüyor, yakamıyorum yani olmuyor. Çocuklar çok üşüyor, çok geriliyorum o sınıfın sıcaklığını sağlayamıyorum. Bu beni çok geriyor. Öğretmenim çok üşüyor, hani titiyorlar bir de, ben zaten geriliyorum bir de onları öyle üşürken görünce de çok daha tedirgin oluyorum. Başta onu yakmakla uğraşıyorum. Taşınmalı bir okul değil, onlardan hatta odunlarını, çiralarını istiyorum. Çünkü okulda yeterli yakıtta yok”.

“... Kışın, çoğu zaman belki en az 3 ayı, elektrik olmadan geçirdik. Onu bile sunamıyorsun ya da o çocuk soğukta, üşümüş. Hani bir de Doğu ya o kadar çok üşümüş geliyor ki hani, o zaman belki de başka bir şeylerle uğraşmak zorunda kalıyorsun ya da onun ısınmasını düşünüyorsun. Sonra sınıfın temizliğini bile ben, hep kendim yaptım mesela... Hani hep soğuk bir kere zaten dediğim gibi diğer imkânlar yine bilgisayar kullanacaksan, bilgisayar kullanamıyorsun işte fotokopi çekeceksen.”

“... o halılar... en az 20 yıllık halıları kullanıyorlar işte her şey. Fiziki şartlar çok kötü. Duvarlar rutubetli... Okul müdürü (durdu) yani gerçekten lavabo hani elimizi yıkayacağımız lavabomuz dahi yok hani öyle söyleyeyim size”.

“Isınma olarak zaten söylememe gerek yok. Soba ve yukarı çıkıp bizi tıkayan bir kömür kokusu, duman geliyor bazen... Islak mendille boyama çalışması, yemekten öncesi, yemekten sonrası, tuvalet temizliği öncesi sonrası. Islak mendil depoladım, tamamen hiç bir şekilde su yok, akmiyor aylarca akıyor. Bir kova var tuvalette, bütün okul aynı tuvalete giriyor, elini o kovanın içine bandırıp çıkarıyorlar. Fiziki şart bu”.

Kimi öğretmenlerin materyal eksikliğinden kaynaklanan olumsuz deneyimleri ise aşağıdaki gibidir:

“... istiyorum, ee malzeme eksikliği çok oluyor ee plan çünkü uygulayamıyorsunuz. Bu sefer daha yeni şeyler arıyorsunuz. Eee tükeniyorsun yani istediğini ee malzemeleri bulamadığın için eksik veriyorsun”.

“... bir çok şeyden geri kalıyoruz hani malzeme olsun materyal olsun hani kendim sürekli kendim elimde ki malzemelerle bir şeyler yapmaya çalışıyorum oda beni sınırlıyor”.

“... işte okul öncesinde olduğumuz için çok fazla fon, karton. eva birçok şey gerekiyor, onlar yok işte. Gazete kağıtlarını boyuyorduk ya da ee işte kumaşlardan etkinlikler yapıyorduk hani olabildiğince ne kadar malzeme bulabiliyorsak onları kullanıyoruz işte... ee oyuncaklar eksik, materyal yok, lavabolar kullanılmıyor, dışarıdaki lavaboları kullandırtıyor.

Öğretmenlerin yaşadığı olumsuz deneyimlerden bir başkası ise uygun sınıf ortamlarının olmamasıdır. Öğretmenlerin uygun olmayan sınıf ortamlarına ilişkin deneyimleri şu şekildedir:

“...Tuvalet yok. İlköğretim tuvaletini kullanıyoruz. Oda farklı bir binada. Anasınıfı, lojman olarak kullanılıyor. Bildiğin tek katlı lojman, karşılıklı iki sınıf. Lojmanı anasınıfına çevirmişlerdi.”.

“... Yani ilk başta küçük bir konteynırdıydık, daha sonra işte lojman vardı lojmanı anasınıfı yaptım, orası bile yetmiyor. Malzeme, hani bir masayı bile sığdırmak zor oluyor, anasınıfı çünkü hani biraz daha geniş olmalı. Oyun vs .oyunlatıyorsunuz o açıdan biraz sıkıntılı yani hani dışarı da çıkamıyorsunuz .Havalar çok soğuk bu açıdan var yani şartlar, anasınıfı şartlarına uygun değil ! ”

“... Müdür odasını, sınıfa çevirmişler, fiziki şart. Aslında ben şuan da ayakta sınıfa zor sığıyorum. Arkamı döndüğümde, bir çocuğa çarpıyorum, o kadar küçük bir sınıf”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin köyde öğretmen olmaya ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun deneyimlerinin “olumsuz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumsuzlukların başında iletişime ve fiziki şartlara dair olumsuzluklar gelmektedir. İletişime dair olumsuzluk yaşayan öğretmenlerin hepsi Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerdir. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin iletişime dair sorun yaşamalarında en etkili faktör, bölge insanının anadil farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu farklılık da öğretmenin hem çocuk ile hem de ailesi ile iletişime yönelik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Taşkaya, Turhan ve Yetkin'nin (2015) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin dil problemi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklar ve aileleri ile iletişim sorunu yaşamasında temel etken bölge insanının anadil farklılığıdır. Atmaca (2004), Karataş ve Çakan (2018), Özpınar (2008) da araştırmalarında öğretmenlerin anadili farklı olan velilerle ve öğrencilerle iletişim problemleri yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenin çocuklar ve aileleri ile dil kullanımından kaynaklı iletişim sorunu yaşaması artık sadece Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde özgü bir sorun olmaktan çıkmış, her öğretmenin her an karşılaşılabileceği bir duruma dönüşmüştür.

Özellikle son yıllarda Suriye ve çevresinde yaşanan olumsuz koşullardan pek çok aile ülkemize ve dünyanın pek çok ülkesine göç etmek zorunda kalmışlardır. Bu çocukların da okullaşmasının sağlanması gerekmektedir. Ancak, okullaşma sağlandıktan sonra söz konusu çocukların ve ailelerinin nasıl uyum sağlayacakları, öğretmenin ne gibi etkinlikler yapması gerektiğini bilmesi ile bağlantılıdır. Örneğin Mercan Uzun ve Bütün (2016), Samsun'un değişik yerlerinde görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci olan altı okul öncesi öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenler yaşadıkları en önemli güçlüğün dil sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Şekerci (2016),

yaptıkları çalışmada, öğretmenler anadili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler anadil kaynaklı yaşadıkları sorunların çözümünde öncelikle hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer iletişim sorunu ise, ailelerin okul-aile işbirliğine katkı sağlamamaları ve eğitime karşı olumsuz tutumlarıdır. Alan yazında ailelerin eğitim gören çocuklarına karşı ilgisiz ve duyarsız olduklarını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Atmaca, 2004; Dağdeviren, 2009; Karataş ve Çakan, 2018; Özben, 2004). Ancak, okul öncesi öğretmenin görevlerinden biri de aile eğitimi çalışmaları yapmaktır. Yani ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açılarını tespit etme ve olumlu yönde değiştirme, çocuğa ve eğitimine ilişkin farkındalık kazandırma okul öncesi öğretmenin temel görevleri arasında yer almalıdır. Öte yandan, bu araştırmada, aileler ile iletişim sorunu yaşadığını dile getiren öğretmenler Van, Diyarbakır ve Kars illerine bağlı köylerde görev yapan öğretmenlerdir. Dolayısı ile yaşanan iletişim sorununun temelinde yine anadil farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenin kullandığı dil ile ebeveynin kullandığı dil farklılığı iletişim önünde engel oluşturabilir. Kendini yeterince anlatamayacağını düşünen bir ebeveyn öğretmenle hiç iletişim kurmamayı tercih edebilir. Öte yandan, ebeveynlerin öğretmenler tarafından ön yargı, dışlanma korkusu ve kaygısı yaşama ihtimalini düşünmeleri gibi etkenler de önemli olabilir. Türkiye’de hem Türkçe dışında dillerin konuşulduğu bölgelerde hem de farklı ülkelerden gelen çocuklar için, bir çocuk hakkı olarak eğitimlerinin niteliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda pek çok kişi ve kuruma görev düşmektedir. Bu kurumların başında da öğretmen yetiştiren kurumlar gelmektedir. Öğretmenlerin bu sorunların üstesinden gelme becerisine sahip olamaması, çalışma kapsamında tespit edilen olumsuz deneyimlerinin bir yansıması olarak kabul edilebilir. Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim veren eğitim fakültelerinde gerek teorik gerekse uygulamalı derslerde çoğu zaman ideal eğitim ortamlarından örnekler sunulmakta ve öğretmen eğitimi bu ideal eğitim ortamları üzerinden verilmektedir. Dolayısı ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine bağlı köylerde öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin iletişime ilişkin olumsuz deneyim yaşamalarında en büyük faktörün öğretmen yetiştirme süreci olduğu söylenebilir. Türkçe dışında dillerin konuşulduğu bölgelerde çocuk ve ailelere ilişkin neler yapılabileceğine dair teorik ve uygulamalı derslerin olmaması, öğretmenlerin iletişim sorunu yaşamalarında, öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarına çeşitli topluluklarla etkileşim kurma olanağı vermemesi (Atay-Turhan, Koc, Isiksal ve Isiksal, 2009), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretim uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahibi olmamaları (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Polat, 2009; Smith, 2009) gibi etkenler düşünülebilir. Oysaki, Arslan ve Eraslan (2003) değişen ve gelişen toplumlarda gereksinim duyulan öğretmen modelinin iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş ve sırf bilgi aktaran değil rehberlik eden, yönlendiren bir model olduğunu savunur. Öğretmenlik, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi bir takım yetenekleri ve becerileri gerektiren bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürten ve Demirel, 2010). Özellikle öğretmen boyutu okul öncesi dönemde eğitim kalitesini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Çocuğun bütünsel olarak sağlıklı büyümesinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kaliteli eğitim deneyimi kazanmasında en önemli unsur olduğu vurgulanmaktadır (Field, 1991; Janta, Belle ve Stewart, 2016; Taba vd., 1999).

Öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerden bir diğeri fiziki şartlardır. Olumsuz fiziki şartlar, görev yapılan bölge fark etmeksizin çalışma grubundaki tüm öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin ısınma, elektrik ve su olmaması; sınıf olarak kullanılan eğitim ortamlarının çocukların gelişimsel ve eğitimsel özellikleri dikkate alınmadan oluşturulması ve hatta aslında sınıf olarak değil farklı bir amaç için oluşturulup sonradan sınıfa dönüştürülmesi gibi faktörler öğretmenlerin bölge fark

etmeksizin ifade ettikleri olumsuz deneyimlerdir. Okul öncesi eğitimde alt yapı yetersizlikleri pek çok çalışmada dile getirilmiş (Kerem ve Cömert, 2005; Özgan, 2009; TED, 2007) olmasının yanı sıra, sınıfların fiziksel düzeninde özel ya da devlet okulu fark etmeksizin eksiklikler olduğu tespit edilmiştir (Göl Güven, 2009). Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Demir ve Arı (2013), okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin alt yapı yetersizliklerine ilişkin sorunları olduğunu tespit etmişlerdir. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin ısınma sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Ağgöl Yalçın ve Yalçın (2018), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde yaşadıkları sorunları tespit ettikleri çalışmalarında, okul öncesi öğretmenleri sınıf büyüklüklerinin öğrenci sayısı ve etkinlikler için uygun olmadığını ve materyal eksikliklerinin sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Tösten, Hal ve Ergül (2015) Diyarbakır'daki kamu okullarının yönetim sorunlarını inceledikleri çalışmalarında, okulların sıcak havalarda aşırı sıcak olması, okul binalarının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb özelliklerinin yetersiz olması gibi olumsuz fiziki özellikler tespit etmişlerdir. Karataş ve Çakan (2018), çalışmasında öğretmenler, okulların derslik olarak fiziki alt yapı yetersiz olduğunu, okullardaki çevre düzenlenmesinin çocukların ihtiyaçlarına göre yapılmadığını, okulların bakım ve onarım ihtiyacı olduğunu ve sınıfların kalabalık olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye'de okul öncesi eğitimin güncel durumunu ortaya koyan ve Türkiye'nin 81 il ve ilçelerinde 2752 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda; öğretmenlerin %63.9'u sınıfta yeterli donanımın olduğunu, %60.5'nin sınıf büyüklüğünü yeterli bulduğu ama eğitim materyalleri açısından sadece %39.0'nın sınıfını yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçünün sınıf temizliğini yeterli gördüğü, yarısının yardımcı personele sahip olduğu, diğer yarısının ise sürekli bir yardımcı personelinin olmadığı görülmüştür (Polat, 2019). Eğitim ortamlarının olumsuz fiziksel koşullara sahip olmasında eğitime yapılan yatırım ve harcamaların yeterli olmayışı akla gelebilir. Dünya Bankası'nın Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler (2011) adlı yayınında, Dünya Bankası (2009b) hesaplamalarına göre, Türkiye'deki 0-6 yaş grubundaki çocuklar için kişi başına düşen eğitim harcaması ilkökul eğitimi çağındaki çocuklarınkinden 3 kat daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim için harcanması gereken miktarın, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'nın (GSYİH) yüzde 1 olarak belirlendiği ve Türkiye'nin bu oranın çok gerisinde kalmakta olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2008). Sınıfların fiziki alt yapı yetersizliklerinde özellikle son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artması etkili olabilir. 2016 yılında 4-5 yaş okullaşma oranları %45.70 iken 5 yaşında bu oran %58.79'tir. Öte yandan, 2017 yılında bu oran, 4-5 yaşta 56.62; 5 yaşta ise 75.14'tür. 2019 Türkiye Anne Çocuk Ergen Sağlığı Enstitüsü verilerine göre ise Türkiye'de 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranlarına bakıldığında, 2005 yılında %13, 2010 yılında %27, 2016 yılında ise %37 olarak tespit edilmiştir (TUSEB, 2019). Görülüğü üzere son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşmada nicel olarak artış sağlanmıştır. Ancak, öğretmenlerin belirttiği sorunların hala devam ediyor olması okul öncesi eğitimde kalite ve nitelikten ödül verilme olasılığını akla getirmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin belirttikleri olumsuz fiziki şartlardan bir diğeri de sınıflarındaki materyal eksikliğidir. Gökçe (2013, 2010), yaptığı iki ayrı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim materyaline ulaşmada; Karacaoğlu ve Acar (2010) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin araç gereç kullanımına ilişkin sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Karataş ve Çakan (2018) ile Kuzey (2002) de çalışmalarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birinin de materyal eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Polat'ın 2019 yılında 2752 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yalnızca %39'u materyal açısından sınıfını yeterli görmektedir. Materyal eksikliği hem okul öncesi eğitime yapılan yatırımların yetersiz olması hem öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde

yeterince uygulama dersi alamamış olması hem de mesleki olarak deneyimsizliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Zira araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde en çok 5 yıl mesleki deneyime sahip oldukları görülecektir. Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) çalışmaları da öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birinin araç-gereç temini olduğunu vurgulamakla birlikte mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin araç gereç temini konusunda daha fazla sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ancak, Feyman (2006) ise çalışmasında, genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sınıflarının kalite düzeylerinin, deneyimli öğretmenlerin sınıflarına kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunu olan bir öğretmenin hizmet öncesi eğitimi sürecinde kendi materyalini üretebilecek seviyeye ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısı ile çalışma grubundaki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde materyal geliştirme ile ilgili öz yeterlikleri de bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Çalışma sonucunda, öğretmen yetiştirme sürecinin gözden geçirilmesi, uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada, öğretmen adayları lisans programındaki derslerin teorik içeriğinin çok fazla ve uygulama boyutunun da az olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların öğrenme ve gelişiminde, öğretmenlerinin eğitim nitelikleri oldukça önemlidir (Barnett, 2003). İyi gelişmiş bir öğretmen eğitimi müfredatına sahip olmak, yüksek kaliteli bir öğretmen eğitim programının önemli bir özelliğidir (Cochran-Smith ve Zeichner 2005; Akt: Atay-Turhan, Koc, Isiksal ve Isiksal, 2009). Baskan ve arkadaşlarının (2006) bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini Türkiye'de uygulanan programlarla karşılaştırdıkları çalışmalarında, örneğin ABD'de öğretmenlik programında eğitim alan bir öğretmen adayının her dönem okulda aldığı teorik derslerin yanı sıra bir okulda uygulama yapması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aşamalı olarak eğitim ortamlarına ısındırılan ve sırasıyla öğretme yaklaşımları, öğretme süreçleri ve eğitimde liderlik gibi basamaklarda bilgi ve becerilerini arttıran öğretmen adayları Türkiye'deki uygulamanın aksine öğretmen olmak için genel bilgi ve becerilerin ölçüldüğü sınavlarla değil kişisel bilgi, beceri ve öğretmenliğe ilişkin donanımlarının değerlendirilmesiyle seçilmektedirler. Bu uygulamalar, kuşkusuz adayı öğretmenliğe hazırlayacak niteliktedir ve lisans programı süresince toplam değerlendirme içerisinde ciddi bir paya sahiptir. Ancak ülkemizde öğretmen eğitim programlarının uygulama boyutunda ciddi sıkıntılar görülmektedir.

Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmen adayları okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az bulduklarını ve alanda yeterli düzeyde uygulama yapamadıklarını belirtmişlerdir. Oysa uygulamaya dönük derslerin sayısının ve niteliğinin artırılması öğretmenlik becerileri açısından oldukça önemlidir (Azar, 2003; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Öte yandan, Zembat (2007) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi açısından yeterli, ancak bu bilgileri uygulamaya koyma açısından yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yetersizliğin en büyük nedenini, üniversitelerde verilen eğitimin teorik ağırlıklı işlenmesi ve uygulamanın ikinci planda kalması oluşturmaktadır. Yeşilyurt ve Karakuş (2011) ile Güvendir (2017) aday öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında, aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları lisans eğitimi ile uygulama arasında fark olduğunu tespit etmişlerdir. Taşdemir'de (2014) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini uygulama konularında yeterli hissetmediklerini belirlemiştir. Okçabol (2004)'un lise son sınıf öğrencileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yaptığı çalışmasında ise, lise öğrencilerinin öğretmenlerini genel olarak nitelikli ve yeterli bulmadıkları; öğretmenler öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının da eğitim fakültelerini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Çam Aktaş (2016) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının birçoğu eğitim fakültesinde aldıkları eğitimi yeterli görürken, bazıları da

derslerin çok teorik olması ve uygulamaya oldukça az yer vermesi gibi nedenlerle aldıkları eğitimi yetersiz gördüklerini tespit etmiştir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde daha çok uygulamaya gereksinimleri oldukları görülmektedir. Ancak, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hazırlanmış ve var olan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları güncellenmiştir. Bu kapsamda, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, bir önceki programda zorunlu olan “Okul Deneyimi” dersinin kaldırıldığı; Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerinin uygulama saatlerinin azaltıldığı; pek çok zorunlu dersin uygulama saatlerinin kaldırılarak yalnızca teorik saatlerle sınırlandırıldığı görülmüştür (Örneğin Drama dersi 2 saat uygulama ve 2 saat teorik iken yeni programda yalnızca 2 saat teorik olarak sunulmuştur. Yine Erken Çocuklukta Fen Eğitimi ve Müzik Eğitimi dersleri 2 saat uygulama ve 2 saat teorik iken yeni programda yalnızca 3 saat teorik olarak sunulmuştur). Daha çok uygulama yapılması gereken bir alan olarak öğretmenliğin, uygulama boyutunun azaltılması öğretmen yetiştirmenin niteliği açısından oldukça düşündürücüdür. Ancak 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarının uygulama esasları incelendiğinde; Alan Eğitimi (AE) derslerine yalnızca ilgili alanda lisansüstü eğitim yapan öğretim elemanlarının verebilecek olması oldukça önemli ve olumlu bir gelişmedir. Nitekim Türkiye’de neredeyse hemen hemen her şehirde bir üniversite kurulmuş ve bu üniversitelerde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları açılmıştır. Ancak, bazı üniversitelerde öğretim elemanı eksikliği olmasına rağmen, eğitim ve öğretime devam edilmektedir. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı’nın, Öğretmenlik Uygulaması konusunda yaptığı güncel değişikliklerden biri de, bir öğretim elemanına en fazla 8 öğrencinin verilebilmesi ölçütüdür. Böylelikle, öğretim elemanlarının uygulama öğrencilerine daha fazla vakit ayırarak sınıflarda öğrenciyi gözlem sürecine katılmaları ve daha etkin değerlendirme ve yönlendirmenin sağlanması açısından olumlu bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, araştırma kapsamında en fazla 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler ile çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın bir sınırlılığı olmakla birlikte, öğretmen atama sisteminde zorunlu hizmetin olması ve bu hizmet bölgelerinin genellikle köy ya da kırsal bölgeleri kapsaması, çalışma grubunun az deneyimli öğretmenlerden oluşmasını zorunlu kılmıştır. Ancak, yine de daha deneyimli öğretmenlere de ulaşılabilmesi ve onların sürece ilişkin deneyimlerinin de alınabileceği bir gerçektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Okul öncesi eğitimde yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında, eğitim ortamlarının nicelik olarak artışı ile birlikte nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulmasına da önem verilmesi önerilebilir.
- Eğitim Fakültesi’ni tercih sürecinin merkezi sınav sistemi dışında, belirli özelliklere sahip öğrencilerin tespitinin sağlanması ve öğrenci olarak kabul edilmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmen eğitim programlarının küreselleşen dünya ölçütleri de göz önünde bulundurularak güncellenmesi ve çok kültürlülük, çok dillilik gibi derslerin teorik ve uygulamalı olarak yer alması gerekmektedir.
- Öğretmen eğitim programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin gün ve saatlerinin artırılması önemlidir.

- Dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik becerilerinin okul öncesi öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesi önerilebilir.
- Aile eğitimi gibi derslerde standart aileler ötesinde farklı aile yapıları ve kültürleri ile öğretmenlerin nasıl iletişim kuracağına örneklendirilmesi önem taşımaktadır.
- Aile eğitimi etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve tüm aileleri kapsayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitime bakış açılarının değiştirilmesine yönelik adımlar atılmasının sağlanması, nicelikten çok niteliğin ön plana çıkarılması önerilebilir.
- Lisans öğrencileri, öğretmenler ve öğretim elemanlarının deneyimlerini paylaştıkları ortamların artırılması ve katılımın desteklenmesi sağlanabilir.
- Araştırmada farklı köy okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmış ancak belirli ölçütler dahilinde karşılaştırma yapılmamıştır. Bu konu ile ilgilenen araştırmacılar bu kapsamda çeşitli karşılaştırmaları içeren araştırmalar planlayabilirler.
- Köy okulunda eğitim gören okul öncesi çocuklarının kendileri ve aileleri ile okul öncesi eğitimden beklentileri, okul öncesi eğitimin nitelikleri, öğretmen yeterlikleri gibi konularda çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Aboud, F. E., Hossain, K. and O'Gara, C. (2008). The succeed project: Challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative and International Education*, 3, 294-305.
- ACEI. (2006). *ACEI global guidelines assessment*. <https://acei.org/wguideshp.htm> (Erişim tarihi:10.07.2019).
- Ağgul-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin sorunları ile ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm (Erişim tarihi:12.03.2019).
- Aslan, (2010). Kırsal Türkiye'de değişmeyen tek şey yoksulluk: 17 yıl öncesi ve sonrası ile Ankara-Güdül Kavaközü Köyü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 375-426.
- Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M. ve Isiksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: a brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10, 345-356.
- Atmaca, F. (2004) *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17(3),1283-1301.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 1-10.
- Barnett, W. Steven (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *NIEER Preschool Policy Matters*, 2.
- Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Büyükgöze-Kavas, A., Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 13-21.
- Ceglowski, D. (2004). How stake holder groups define quality in child care. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 101-111.
- Cloke, P., Mooney, P.H. and Marsden, T. (2006) *The handbook of rural studies*. London: Sage.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003) Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264.
- Çam -Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16-30.
- Çavuş, Ş., Kartal, O.Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Doğanay, F. (1993). *Kırsal kalkınma*. Ankara: DPT Sosyal Planlama Genel Müdürlüğü, Planlama Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> (Erişim tarihi:10.02.2019).
- Eğitimde Reform Girişimi (ERG). (2017). http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_HERKES-%C4%B0C%C4%B0N-ESIT-FIRSAT-TURKIYEDE-ERKEN-COCUKLUK-EGITIMININ-DURUMU-VE-ONERILER.web_pdf (Erişim tarihi:02.01.2019)
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62, 863-870.

- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451,doi:10.1080/03004430701217639.
- Gürten, E. ve Demirel, Ö. (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi (in Turkish). *Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II*, 396-401.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Janta, B., Belle, Janna Van. and Stewart, K. (2016). Quality and impact of centre-based early childhood education and care, *European Union*, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html (Erişim tarihi:12.04.2019)
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1),45-58.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları. Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25),13-21.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.
- Kuşat, N. (2014). Sürdürülebilir kırsal kalkınma için bir alternatif olarak kırsal turizm ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 65-87. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/69400>
- Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., and Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411-426. doi:10.1016/j.appdev.2007.06.010
- Moore, A. C., Akhter, S., and Aboud, F. E. (2008). Evaluating an improved quality preschool program in rural Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 28, 118-131. doi:10.1016/j.ijedudev.2007.05.003
- NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). (2000a). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science*, 6, 144-156. doi:10.1207/S1532480XADS0603 4
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özben, K. (1997). *Birleştirmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özgan, H. (2009). An evaluation related with preschool education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Polat, Ö. (2019). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin genel durumu*. İstanbul: Testfen Yayın Grubu.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154 - 164.
- Ramey, C. T. and Ramey, S. L. (1992). *At risk does not mean doomed*. Washington, DC: National Health/Education Consortium.

- Rao, N. (2007). *Strong foundations for gender equality in early childhood* (Advocacy brief). Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161195> (Erişim tarihi:12.07.2019).
- Rao, N. (2010). Preschool quality and the development of children from economically disadvantaged families in India. *Early Education and Development*, 21 (2), 167-185. doi: 10.1080/10409281003635770
- Rao, N.; Sun, J.; Zhou, J. and Zhang, L. (2012). Early achievement in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 27,66– 76.
- Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Taba, S., Castle, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D. and Caulfield, R.(1999). Lighting the path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26 (3), 173-177.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmenleri adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1459-1475.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı İli Örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18),198-210.
- TED(2007). *Türkiye’de okulöncesi eğitim ve ilköğretim temel sorunlar ve çözüm önerileri özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toker Gökçe, A. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 1064–1074.
- Toker- Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,137-156.
- Tösten, R. , Han, B. ve Ergül, H. F. (2016). Diyarbakır’daki kamu okullarının yönetim sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(65), 433- 450.
- TUSEB (2019). Türk eğitim sistemi, eğitim yaş aralıkları ve zorunlu eğitimin tarihsel gelişimi. https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/tacese_2018_turkegitimsistemi_egitimyasaraliklari_zo_runluegitimintarihcesi.pdf (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- UNICEF (2018). <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=5>
- Yeşilyurt, E. ve Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 261-293.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.4c1s3m>
- Zembat, İ. Ö. (2007). Sorun aynı – kavramlar; kitle aynı - öğretmen adayları. *İlköğretim Online*, 6(2), 305-312. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>

Yazar

Dr. Sevcan YAĞAN GÜDER, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Okul öncesi eğitimi alanında 2006 yılında lisans, 2010 yılında yüksek lisans ve 2014 yılında ise doktora derecelerini almıştır. Çalışma alanları arasında, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet, ebeveyn-çocuk ilişkisi, öğretmen eğitimi, eğitimde nitelik ve etik konuları yer almaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER,
İstanbul Kültür Üniversitesi Basın Ekspres
Yerleşkesi Halkalı Merkez Mahallesi, Basın
Ekspres Cad. No:11, 34303
Küçükçekmece/İstanbul

email: sevcanyagan@gmail.com

Summary

Introduction and Purpose. Preschool education must be planned by regarding equality of opportunity in education as it enables children living in disadvantaged regions to be able to reach all opportunities and resources equally, and this is because it is a necessity of equity principle in education (attempt for education reform). In article 28 of the United Nations, Human Rights Declaration, equality of opportunity in education is defined as “Contracting countries accept the educational right of the child and this right is grounded on equality of opportunity.” (tbmm.gov.tr). Within this context, rights of children living in villages in rural areas, such as receiving equal education, decreasing differences, social inclusion, and protection, are all included in responsibilities of state pursuant to this declaration. Preschool education is important because children who are disadvantaged in terms of social and economic conditions must reach the level of other children (Ergen, 2014). Especially, a positive correlation was found between qualified preschool education programs and school success especially among children living in low economic conditions (Ramey & Ramey, 1992). Public policies must be developed as they would contribute to minimizing of possibility to access to the education and success in education to be determined by factors that cannot be chosen by the individual itself such as socio-economic features, geographical region, and gender, and must be implemented as it will not cause new inequalities (ERG, 2016).

Researchers made on quality in preschool education pay attention to the class environment, program, philosophy of program, physical environment, personnel features, family-personnel interaction and teacher-student interaction (Ceglowski, 2004). Qualified preschool education must support cognitive, social, emotional, motor and language developments and must enable children living in disadvantaged regions to receive equal education as their peers do. In preschool education, content and quality of education are important in terms of providing rich opportunities to the children and to extinguish social inequalities. Preschool education programs must be prepared as they would meet the requirements of children living in different places such as villages or city center and must be configured by paying attention that children coming from different regions have different experiences and requirements (Taş, 2010). Today, there are still important differences between children from rural areas and urban areas in terms of culture, economy, and expectations. In addition, teacher education programs of today ignore that there are important differences in places where teachers work, and this situation sometimes causes adaptation problems for teachers (Çakıroğlu and Çakıroğlu, 2010). As well as adopting new conditions, teacher encounters with many problems that are brought with teaching in rural areas. Within this context, the main objective of the study is to reveal the teaching experiences of preschool teachers working in rural areas.

Method. Phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study. This study was conducted with 9 preschool teachers teaching in village schools in Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa and Ağrı provinces in the 2016-2017 school year. All teachers participating in this study were female and they had 5 professional experiences at most. Age average of teachers are 26 and most of these teachers teach in village schools in Eastern Anatolia and Eastern Anatolia. These teachers have been working for 1 year at least and for 5 years at most in the village school. Each of the participants, who have been decided by means of the snowball sampling method, teaches in village schools in different provinces of Turkey. Therefore, the researcher decided to conduct the interview by means of Skype program to reach the participants. In this study, data have been collected by using semi-structured interviews which were made by means of “Skype” program. In order to collect data from participants, questions were asked to the participants to remember, think and describe their experiences, therefore data collection process was conducted efficiently.

Results and Recommendations. In this study in which experiences of preschool teachers regarding being a teacher in the rural schools are examined, it is deduced that a great majority of the teachers has “negative” experiences. Major negative experiences are communicational and physical experiences. All teachers who have communicational experiences, teach in eastern and southeastern Anatolia regions. The different vernacular language spoken by regional people is predominant factor that is why teachers teaching in these regions have problems. This difference causes teachers to have communicational problems with both students and parents.

Physical condition is one of the negative experiences of the teachers. Negative physical conditions were stated by all teachers teaching in every region. For example, teachers in every region stated negative experiences and these are that there is no heating, electricity and water opportunity, classrooms are founded without paying attention to the developmental and educational characteristics of children, even classrooms have been established for a different purpose at first but then they have been transformed into the classroom. On the other hand, another negative physical condition that teachers state is a material deficiency in the classrooms.

At the end of the study, issues such as reviewing of the teacher-training program and emphasizing applied courses, come into prominence. When results obtained from studies are examined, it is understood that teacher candidates need for more application in pre-service educations.

Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!

An Ethnographic Case Study on Syrian Children and Their Families in Preschool Class:
We are also in this class!

Betül Yanık Özger*
Ayşe Akansel**

To cite this article/ Atıf için:

Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m

Öz. Araştırmanın amacı okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocukların yaşantılarının ve oluşturdukları akran kültürünün anlaşılmasıdır. Etnografik durum çalışması olarak tasarlanan araştırma, Kahramanmaraş ilindeki bir ana sınıfta gerçekleşmiştir. Araştırmanın katılımcıları; beş yaşındaki 17 çocuk ve aileleridir. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve dokümanlardır. Veriler 10 ay boyunca araştırmacının kendi sınıfında toplanmıştır. Toplanan veriler araştırma süreci içinde ve sonunda içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, akran kültüründe konuşma dilinin, Türk ailelerin yaklaşımının ve sınıfta popüler olan Türk çocuklarının önemli unsurlar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenin Suriyeli çocuklara karşı yaklaşımı ve kullandığı öğretim materyalleri çocukların okul yaşamının gidişatını belirlemiştir. Suriyeli ailelerin okulla kurduğu yakın ilişki ve dil öğrenimine yönelik pozitif tutumları çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırmıştır. Bu anlamda eğitim kurumları mülteci çocukların okulu sevmesini sağlamalı ve aileleriyle yakın ilişkiler kurmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli çocuklar, okul öncesi eğitim, etnografik araştırma

Abstract. The aim of this study is to understand the experiences of Syrian children in preschool class and the peer culture they create. The study, which was designed as an ethnographic case study in preschool class. Participants are 17 children, five year old and their parents. The data were collected in 10 months through the participant observer technique and the interview, observation, document analysis. According to the study results, it was understood that the language of speech, the approach of Turkish families and the Turkish children who are popular in the classroom are important elements in peer culture. The teacher's approach towards Syrian children and the teaching materials she used determined the course of the school life. The close relationship of Syrian families with the school and their positive attitudes towards language learning facilitated the children's adaptation to school.

Keywords: Syrian children, preschool, ethnographic research

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.02.2019

Düzeltilme Tarihi: 30.07.2019

Kabul Tarihi: 31.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, e-mail: yanikbetul@hotmail.com ORCID: 0000-0001-7524-9159

** Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, Türkiye, e-mail: aysegokdumantr@hotmail.com ORCID: 0000-0003-1947-3759

Giriş

Bireylerin ve toplumların bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine taşınmasına ekonomik, toplumsal ve siyasi sebepler neden olabilmektedir. Göç olarak adlandırılan bu durum Suriye’de 2011 yılında yaşanan krizle birlikte gerçekleşmiş ve birçok insan yaşadıkları ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015; Sağlam ve Kanbur, 2017). Suriyeli mültecilerin sayıca en fazla sığındıkları ülke ise Türkiye olmuştur. Dünyadaki en büyük mülteci nüfusuna sahip bir ülke konumuna gelen Türkiye, 3,6 milyonu aşan mülteciyi kendi içerisinde barındırmaya devam etmektedir (Erdoğan, 2017; Unicef, 2018).

Suriyeli mülteciler, her ne kadar güvenli bir ortama taşınırsalar da yeni hayata uyum süreci birçok problemi beraberinde getirmiştir (Moinolnolki ve Han; 2017; Özdemir ve Budak, 2017). Özellikle çocuklar, gelişim çağında olmalarından dolayı göçün etkisini en fazla hisseden gruplar arasında yer almıştır. Mülteci çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda çocukların depresyona girme, agresif davranışlar sergileme ve diğer duygusal septomlar sergilediği gözlenmiştir (Montgomery, 1998). Türkiye’de sayıları 1,6 milyonu bulan çocuklar da göçle birlikte birçok riskle karşı karşıya kalmıştır (UNICEF, 2016). Bunlar; psikolojik, ekonomik, dil, kültür şoku, işsizlik, eğitim ve sağlık problemleridir (Hamilton, 2004; Strekalova, 2012; Şirin ve Lawrence Aber, 2018; Şirin ve Rogers Şirin, 2015).

Eğitim problemi, mülteci çocukların bütün dünyada sıklıkla karşılaştığı sorunlar arasında yer almaktadır (Alkurt, 2016; Erdoğan, 2015). Çocukların yeni çevreye, farklı bir dile, okula, eğitim sistemine, öğretmenlerine, akranlarına uyum sağlamada güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Uluocak, 2009). Buna rağmen birçok ülke halen mülteci çocukların okula uyum sağlamasını kolaylaştıracak eğitim sistemine sahip değildir (Kağnıcı, 2017; Karakuş, 2019; UNICEF, 2016). Oysaki eğitim, mülteci çocuklar için en temel ihtiyaçların başında gelmektedir (Akyüz, 2010; McBrien, 2011; Sinclair, 2001). Çocuğun fiziksel, düşünsel, sosyal ve ahlaki gelişimi için önemli bir gereksinimdir (OECD, 2018). Okullar; belirsizliğe karşı güvenli bir ortamı, rutin yaşama dönüşü ve toplumsal uyumu sağlar (Oikonomidou, 2010; Şeker ve Aslan, 2015). Diğer yandan çocukların yalnızca bilgiyi değil göç edilen ülkeye aidiyet kazanabilmelerinde destekleyicidir (Gencer, 2017; Karabaş, 2018; Tanay Akalın, 2016; Taylor ve Sidhu, 2012).

Fuertes’in (2010) çalışmasında Karen mültecileri için kullanılan “Kafesteki Kuş” metaforu Suriyeli çocuklar için de kullanıldığında yanlış olmayacaktır. Göç ettikleri ülkenin sığınmacı kaplarında, kafesinde, yaşam ve öğrenme becerilerini kazanamayan mülteci çocuklar, onlar için hayati derecede önemli olan eğitim kurumlarında uçmayı deneyebileceklerdir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) verilerine göre Türkiye’de 490 binden fazla Suriyeli çocuk ülkenin çeşitli yerlerinde okullara kayıt olurken, 380 bin çocuğun ise okula gidemediği tahmin edilmektedir (UNICEF, 2017). Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini kolaylaştırmak adına çeşitli kurum ve kuruluşlar birtakım çalışmalar yürütmektedir. Fakat yürütülen bu çalışmalar Suriyeli çocukların eğitim almaları için bir fırsat yaratsa da onların okula uyumlarını sağlayıcı yeterli desteği sunamamaktadır. Bu durum okul öncesi eğitime başlayan Suriyeli çocuklar için daha da zorlayıcı olabilmektedir (Sakız, 2016; Taylor ve Sidhu, 2012).

Okul öncesi eğitim, küçük çocukların evden ayrılma sürecini içermesi bakımından başlı başına zor ve sancılı bir süreci içermektedir (Pianta ve Cox, 1999; Yanık, 2017). Okul öncesi eğitime başlayan Suriyeli çocukların, ailelerinden ayrılma stresi yaşadığı gibi dilini konuşamadıkları bir okula uyum sağlaması beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesi için mülteci çocukların okul

içerisindeki yaşantılarının ve yarattıkları akran kültürünün anlaşılması gerekmektedir. Corsaro (1992;2015), geliştirmiş olduğu yorumsal kuramla çocukları pasif bireyler olarak görmemiş, aksine onların kendi yaratmış oldukları akran kültürüne odaklanmıştır. Çocukların gizli dünyaları olarak görülen akran kültürü, akranlarla üretilen etkinlikler, oyunlar ve alışkanlık haline gelmiş davranışlar, birlikte oluşturulan oyuncaklar ve diğer materyaller, ortak değerler ve ilgiler şeklinde tanımlanmıştır (Corsaro, 2015,19).

Mülteci çocuklarla ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, var olan araştırmaların ise göçmen politikası, okul temelli müdahaleler ve öğretmenlere tavsiyeler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Hamilton, 2004; Maurice ve Günther Roßbach, 2017; Pinson ve Arnot, 2007). Okul öncesi dönemdeki mülteci çocuklarla ilgili araştırmaların ise yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır (Priorve Niesz, 2013; Şeker ve Aslan, 2015). Var olan çalışmaların ise yöntemsel olarak çocukların sesini duyurmada yeterince etkili olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye’de mülteci çocuklarla ilgili araştırmalar ise yalnızca görüşmeler üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler çoğunlukla okul idaresi, öğretmen ve ebeveyn üzerinden yürütülmüştür (Akalin, 2016; Aras ve Yasun, 2016; Balkar, Şahin ve Babahan, 2016; Kılık ve Toker Gökçe, 2018; Kultas, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Sakız, 2016; Şensin, 2016; Uyan Semerci ve Erdoğan, 2018; Uzun ve Bütün, 2016; Yiğit, 2015). Bu durum mülteci çocukların yaşantılarına ve problemlerine yüzeysel olarak yaklaşılmasına ve verilerin dolaylı olarak elde edilmesine neden olmaktadır.

Bu araştırma ise iki açıdan önem teşkil etmektedir. Bunlardan ilki, Türkiye’deki okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli çocuklarla ilgili alan yazına bilimsel olarak katkı sağlamasıdır. İkincisi ise Suriyeli çocukların yaşantısını yorumlayıcı kuram ışığında ele alması ve uzun bir zaman diliminde doğrudan yüz yüze gerçekleştirilen yöntemle sunmasıdır. Buradan yola çıkıldığında bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli çocukların okuldaki yaşantılarının ve oluşturdukları akran kültürünün anlaşılmasıdır. Bunun için bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocukların Türk çocuklarıyla oluşturdukları akran kültürü nasıldır?
- Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocukların okul yaşantıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma etnografik durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Merriam (2015), durum araştırmasını zaman ve mekânla sınırlı bir program, bir kurum, bir kişi, bir süreç ya da sosyal bir yapının yoğun, bütüncül betimlenmesi ve analizi olarak ele almaktadır. Etnografik durum çalışması ise kısıtlı bir sistem içerisinde doğal bir çevrede zamana yayılan uzun gözlemler olarak tanımlanır (Erickson, 1984; Yin, 2003). Bu araştırmada etnografik durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni Suriyeli çocukları doğal ortamında uzun bir zaman dilimiyle gözlemlemektir. Etnografik yöntem, çocukların bakış açılarını sunması ve ortaya çıkarması bakımından önemli bir yöntem olarak görülür (Hoyte, Torr ve Degotardi, 2014). Bu yöntem, katılımcıların dünyaya olan bakışını anlama ve insanların rutinlerini araştırma olanağı sunar (Creswell, 2018; Maggs-Rapport,

2000). Bir grubun davranışlarının, inançlarının ve dilinin paylaşılan modellerini yorumlar. Bu araştırmada da Suriyeli mülteci çocukların okul öncesi sınıfındaki yaşantılarının ve akran kültürünün anlaşılması için etnografik durum tercih edilmiştir. Bu çalışmanın araştırmacılarından Ayşe'nin (araştırmadaki öğretmen) kendi sınıfında gerçekleşmesi birtakım avantajlar sağlamıştır. Bunlardan ilki, Suriyeli çocuklar okuldaki bütün etkinliklerde uzun süre gözlemlenmiştir. Suriyeli ve Türk çocukların birbirleriyle olan ilişkileri ve ürettikleri akran kültürü uzun süre ve gerçek ortamında takip edilmiştir. İkinci olarak, çocukların yaşamış olduğu sosyal çevre ve aileleri yakından tanıma fırsatı elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme göre belirlenmiştir (Merriam, 2015). Buna göre Suriyeli mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu il ve mahalle tercih edilmiştir. Bu araştırma Kahramanmaraş ilinin merkezinde bulunan ortaöğretim bünyesindeki okul öncesi sınıfında gerçekleşmiştir. Okul, dört katlı tek bir binadan oluşmaktadır. Ortaokul olarak hizmet verilen okulda okul öncesi sınıfı binanın giriş katında yer almaktadır. İki ayrı sınıftan oluşan okul öncesi bölümünün, kendine ait bir koridoru ve çocuk lavaboları bulunmaktadır. Araştırmaya katılımcı olarak beş yaşındaki on yedi çocuk ve ailesi katılmıştır. Bu çocuklardan 7'si Suriyeli ve 10'u Türk'tür. Uluslararası Af Örgütü, Türkiye'de bulunan Suriyelilerin primafacie (varıştamülteci) olarak uluslararası hukuk uyarınca mülteci korumasına hakları olduğunu belirtmiş ve mülteci olarak adlandırmıştır (Uluslararası Af Örgütü, 2014). Bu araştırmada katılımcı olan Suriyeli çocuk ve aileleri de mülteci olarak tanımlanmıştır.

Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Köken	Türkçe Konuşabilme	Türkiye'ye Geliş Yılı	Kardeş sayısı
Emin	Erkek	Suriye	Konuşamıyor	2014	3
Fatma	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2016	6
Halit	Erkek	Suriye	Konuşamıyor	2013	4
Hanen	Kız	Suriye	Konuşabiliyor	2013	1
Muhammed	Erkek	Suriye	Konuşabiliyor	2013	2
Rimes	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2015	7
Muhlis	Erkek	Suriye	Konuşamıyor	2014	2
Didem	Kız	Türk	-	-	0
Buğra	Erkek	Türk	-	-	2
Efe	Erkek	Türk	-	-	1
Ali	Erkek	Türk	-	-	2
Alara	Kız	Türk	-	-	1
İlayda	Kız	Türk	-	-	1
Ecem	Kız	Türk	-	-	1
Kerem	Erkek	Türk	-	-	1
Ayşe	Kız	Türk	-	-	2
Arda	Erkek	Türk	-	-	1

Tablo 1'e göre, 7 Suriyeli çocuktan 4'ü erkek, 3'ü kızdır. Bu çocukların arasında yalnızca 2 çocuk Türkçe konuşabilmektedir. Bütün Suriyeli çocukların Türkiye'ye geliş yılları 2013 ve 2016

yılları arasındadır. Kardeş sayıları en fazla 7, en az ise 1'dir. Çalışma grubundaki 10 Türk çocuktan 5'i erkek ve 5'i kızdır. Türk çocukların kardeş sayısı en fazla 2, en az 1'dir.

Bu araştırma, şehir merkezinin kırsal bölgesinde köyden göç eden ailelerin yer aldığı ve aynı zamanda Suriyeli mültecilerin de yaşam alanları haline gelmeye başladığı bir mahalle okulunda gerçekleştirilmiştir. Suriyeli mülteci sayısının mahallede artmasıyla birlikte Türkler şehrin başka bölgelerine göç etmeye başlamış ve sayıları zamanla azalmıştır. Mahallede yaşamaya devam eden Türk ve Suriyeli aileler geçimlerini düşük ücretli işlerde çalışarak kazanmaktadır. Suriyeli ailelerde genellikle erkekler çalışmakta, kadınlar ev ve çocukla ilgilenmektedir. Suriyeli kadınlardan bazıları yalnızca kendi iş yerini kurarak (kuaför dükkânı işletmek) çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanılmıştır. Bu araçlar, insanların zihinlerindeki kültürel bilginin keşfedilmesinde ve sosyal eylemleri nasıl yapılandırıldığının anlaşılmasında kullanılmıştır (Canen, 1999; Spindler ve Spindler, 1992). Gözlem tekniği, araştırmacının bir durumun birçok yönünü ayrıntılı olarak gözlemlemesini, sistematik bir biçimde deneyimlemesini ve bilinçli olarak kaydetmesini içermektedir (Glesne, 2012; Merriam, 2015). Bu araştırmada, gözlem aracı Suriyeli çocukların okul içerisindeki yaşantılarını ve diğerleriyle olan etkileşimlerini kendi doğal bağlamı içerisinde takip etme fırsatı sunduğu için tercih edilmiştir. Böylelikle Suriyeli çocukların okul yaşantıları ayrıntılı olarak gözlemlenmiş ve betimlenmiştir. Gözlem notları, 2017'nin Eylül ayından 2018'in Haziran ayına kadar araştırmacıdan Ayşe'nin kendi sınıfında tutulmuştur. Araştırmanın diğer bir veri toplama tekniklerinden olan görüşme ise, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şekilde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu ve esnek sorularla keşfedilmesi gereken noktaların açığa çıkarılması ve yeni fikirlere ulaşılmasında yardım etmektedir. Yapılandırılmamış görüşmeler ise etnografik ve durum çalışmalarında, çoğunlukla gözlem esnasında, sohbet tarzında gerçekleştirilerek katılımcıların içgörülerini anlamak ve sonraki görüşmeler için hazırlık yapmak amaçlıdır (Merriam, 2015). Bu araştırmada da iki görüşme tekniğinin uygulanmasındaki amaç Suriyeli ve Türk katılımcıların bakış açılarını ve iç dünyalarını daha yakından anlamaya çalışmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sınıfta yapılan gözlemler ve farklı araştırma sonuçlarından yola çıkılarak açık uçlu sorular hazırlanmış ve katılımcılara yöneltilmiştir. Böylelikle gözlem sürecinde elde edilen verilerin katılımcılar tarafından teyit edilerek daha detaylı olarak aktarılması ve araştırmadaki farklı unsurların açığa çıkarılması sağlanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler, çoğunlukla sınıftaki gözlemler esnasında gerçekleştirilirken, ebeveynlerle olan görüşmeler çocukları okula bırakma ve alma sürecinde yürütülmüştür. Her iki görüşme tekniğinde katılımcıların sadece kullandığı kelimelere değil aynı zamanda görüşme sırasında vurgularına, duraksamalarına ve sessizlik anlarına da odaklanılmıştır. Görüşme soruları, mülteci çocukların okuldaki yaşam ve sorunlarına yönelik yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şekillendirilmiştir (Gencer, 2017; Şensin, 2016; Tanay Akalın, 2016). Bu araştırmalardan elde edilen bilgi ışığında soru havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdaki sorular ailelere, çocuklara ve öğretmene yönelik olarak ayıklanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, 17 çocuk, 10 ebeveyn ve öğretmenle ses kaydı alınarak Haziran ayının sonlarında gerçekleştirilmiştir. Suriyeli çocuklar ve anneleriyle yapılan görüşmelerde Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü mezunu olan kişiden yararlanılmış ve elde edilen görüşme verileri ikinci bir tercümana kontrol ettirilmiştir. Görüşmeleri ilk yazar olan Betül Yanık Özger'in kendisi gerçekleştirmiştir. Doküman analizinde çocukların iki dönem boyunca sınıf içerisindeki etkinlikleri ve fotoğrafları yer almıştır.

Araştırmacıların Rolü

Bu çalışma, iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın ikinci yazarı olan Ayşe Akansel, Suriyeli ailelerin yaşadığı bir mahalle okulunda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmakta ve 15 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Öğretmenliğinin büyük bir kısmını köylerde ve şehrin kırsal bölgelerinde çalışarak geçirmiştir. Ayşe'nin Suriyeli çocuklarla olan ilişkisi kırsal bölgelerdeki okul yaşantısıyla başlamıştır. Bu araştırmadan önceki yıllarda da sınıfında Suriyeli çocuklar yer almıştır. Suriyeli çocuklar ve aileleriyle iletişim kurma ve sınıf düzeninin sağlanması konusunda tecrübeli olan Ayşe, yıllar içerisinde Suriyelilerle iletişim kurmada etkili olan temel Arapça kelimeleri ve komutları öğrenmiştir. Türkçe ve Arapça'da ortak olan kelimeler de Suriyeli çocuklar ve aileleriyle iletişim kurulmasında yardımcı olmuştur. Anlatılması kolay olmayan karmaşık cümlelerde okuldaki Türkçe bilen Suriyeli öğretmenden ve sınıfta Türkçe bilen Suriyeli çocuklardan destek almıştır. Bu araştırmayı, elde ettiği bulguları meslektaşlarıyla paylaşmak, öğretimin etkililiğini ve niteliğini artırmak için gerçekleştirmiştir. İki dönem boyunca sınıfındaki Suriyeli çocukları gözlemlemiş ve aileleriyle iletişim halinde olmuştur.

Araştırmanın birinci yazarı olan Betül Yanık Özger, sınıflardaki kültürel ortamı anlamaya odaklanmış ve çocukların akran kültürü üzerinde birçok etnografik araştırmalar gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada da etnografik araştırma deneyimlerini kullanarak yöntemsel olarak destek sunmuştur. Araştırma sürecinde Ayşe Akansel ile elde edilen veriler üzerinde tartışmış ve araştırmanın analiz ve raporlama kısmının geliştirilmesine katkı sunmuştur. Araştırmanın katılımcılarla olan görüşme kısmını gerçekleştirmiştir.

Bu makalenin ortaya çıkmasında Ayşe Akansel ve Betül Yanık Özger'in dezavantajlı bölgelerde uzun süre öğretmen olarak çalışmaları ve bu bölgelerde yaşayan çocukların yaşantılarını anlama isteği rol oynamıştır. Betül Yanık Özger'in öğretmen olduğu dönemde tanışan iki araştırmacı zaman zaman bir araya gelmiş ve Ayşe Akansel'in çok kültürlü sınıf yapısı üzerinde sohbet etmişlerdir. İki yazar arasındaki sohbetler bu çalışmanın ortaya çıkmasına ve şekillenmesine katkı sunmuştur.

Veri Analizi

Nitel araştırmada, veri analizi analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi içermektedir (Creswell, 2018). Bu araştırmada da içerik analizi basamakları takip edilmiştir. Buna göre ilk olarak elde edilen ham veriler 35 sayfa gözlem notu, 24 adet ses kaydı, 50 tane dokümandır. Ham verilerden görüşme kayıtları 46 sayfa şeklinde yazılı doküman haline getirilmiş ve doküman haline getirilen bütün veriler baştan sona okunarak kodlama sürecine başlanmıştır. Bütün veriler kodlandıktan sonra birbiriyle anlamlı ve ilişkili olan cümle, sözcük, paragraf gibi veriler aynı kod altında birleştirilmiş ve azaltma yoluna gidilmiştir. Azaltma işleminden sonra 664 kod sayısı elde edilmiştir. Azaltılan kodlar daha sonra birbiriyle anlamlı ve ilişkili olacak şekilde bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen kodlara genel bir başlık verilerek 28 tane kategorik kod oluşturulmuştur. Bu işlemden sonra bütün veriler tekrar okunmuş ve oluşturulan kategorik kodların altına veriler yerleştirilmiştir. Veriler yerleştirildikten sonra birbiriyle anlamlı ve ilişkili olan kategorik kodlara genel başlıklar verilerek 6 tane tema oluşturulmuştur. Bu temalar; akran ilişkileri, dil, okul, sınıf kuralları, aile ve kültür şeklinde isimlendirilmiştir. Oluşturulan temalar arasında bağlantılar kurulmuş ve bunlar araştırma soruları altına organize edilmiştir.

Etik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için belirli kriterlerin takip edilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki araştırma sürecinin etik biçimde sürdürülmesidir. Bu araştırmada da katılımcıların araştırma hakkında bilgi sahibi olunması sağlanmış ve gönüllü olmasına özen gösterilmiştir. Buna yönelik yasal izinler alınmıştır. Araştırmadaki katılımcıların gizliliklerini koruyabilmek için gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin uygulanmasıyla gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. İnandırıcılık; yoğun betimleme ve katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı açıklanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu araştırmada da çalışmanın yapıldığı okul ve katılımcıları detaylı olarak ele alınmıştır. İnandırıcılığı artırmak için yapılan bir diğer strateji katılımcı teyididir. Katılımcı teyidi, elde edilen verilerin doğrulunun katılımcılara onaylatılması sürecidir. Bu araştırmada da elde edilen veriler Türk ve Suriyeli veliler tarafından teyit edilmiştir. Aktarılabirlik; detaylı şekilde betimleme yapma, doğrudan alıntılara yer verme ve okuyucu için anlaşılır bir dil kullanmadır. Bu araştırmada ise araştırma süreci ve bulgular detaylı şekilde aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrudan yapılan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmadaki güvenilirlik, verilerin birden fazla araştırmacı tarafından kodlanarak kodlar arasındaki tutarlılığın sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Bu araştırmada da güvenilirliğin sağlanması için araştırmacılar birbirinden habersiz ayrı ayrı kodlama yapmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum oranı. 83 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman güvenilirlik formülü kullanarak hesaplanan değer. 70'den yüksek olduğu durumlarda kodlamaların güvenilir olduğu söylenmektedir (Çetin ve Doğan, 2018). Farklı kodlama fikrinin olduğu durumlarda sebepleri tartışılmış ve kodun ne olacağına tekrar birlikte karar verilmiştir. Teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için elde edilen tüm ham veriler ve kodlamalar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bu araştırmanın sınırlılığı, iki araştırmacıdan birinin Arapçadaki yalnızca temel kelimeleri biliyor olması, diğer araştırmacının ise hiç Arapça bilmiyor olmasıdır. Bu sınırlılık araştırmadaki Suriyeli çocukların kendi aralarındaki ilişkilerinin anlaşılmasında kısıtlılık getirmiştir. Fakat yapılan gözlemler Arapçası yeterli olmayan öğretmenin sınıfındaki Suriyeli çocukların yaşantılarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgularda sınıftaki Suriyeli çocukların beden dilini kullanarak öğretmen ve diğer Türk çocuklarla olan iletişimi, etkinliklere katılımı ve Türkçeyi öğrenmelerinde rol oynayan unsurlara değinilmiştir. Verilerin uzun bir zaman sürecinde toplanması ve farklı veri toplama teknikleriyle karşılaştırılıp kontrol edilmesiyle de gözlem verilerinin güvenilirliği sağlanmıştır.

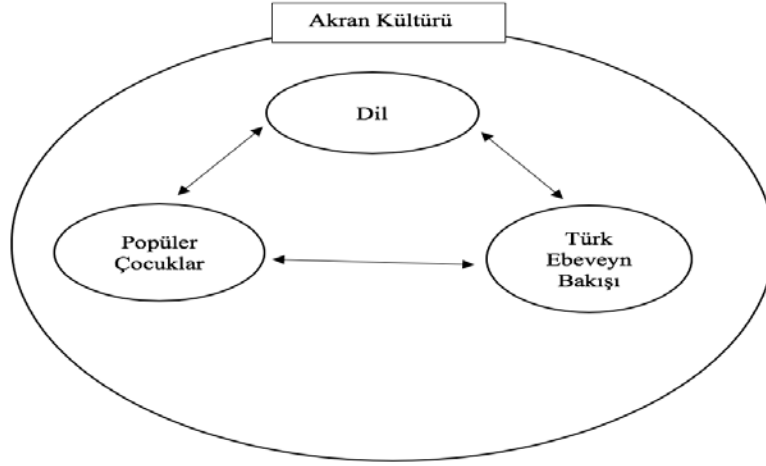
Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumunda iki dönem boyunca Suriyeli çocuk ve aileleri ile ilgili yürütülen araştırmanın bulguları sunulmuştur.

Akran Kültürü

Suriyeli çocukların Türk çocuklarıyla ürettikleri akran kültürü belli başlı unsurlar tarafından şekillenmiştir. Bu unsurlar; dil, Türk ebeveynlerin bakış açısı ve popüler olan çocuklardır. Buna göre, Şekil 1'de görüldüğü üzere Türkçeyi bilen Suriyeli çocuklar bilmeyen çocuklara göre Türk çocuklarıyla ilişkilerini kolay şekilde kurmuş ve arkadaş olabilmışlerdir. Türk ebeveynlerinin

Suriyeli ailelere ve çocuklara olan bakış açısı çocukların akran ilişkilerini şekillendirmiştir. Sınıf içerisinde popüler olan Türk çocuklar, Suriyeli çocuklarla olan akran ilişkilerinin yönünü tayin etmiş ve akran kültürünün yapısını belirlemiştir.



Şekil 1. Suriyeli ve Türk çocukların akran kültürünü oluşturan unsurlar

Dil

Dil, sınıftaki akran kültürünü oluşturan etmenlerin başında gelmektedir. Suriyeli çocukların sahip olduğu Türkçe dil yeterliliği onların akran ilişkilerini şekillendirmektedir. Türkçeyi çok az konuşabilen Suriyeli çocuklar, akran ilişkilerinde diğerlerine göre daha sosyal ve aktif olurken, hiç bilmeyen çocuklar Türk çocukları yerine Suriyeli akranlarıyla iletişim kurmuşlardır. Bu araştırmadaki sınıfta sekiz Suriyeli çocuktan ikisi Türkçeyi konuşabilirken, altısı hiç Türkçe bilmemektedir. Türkçe konuşabilen çocuklardan Hanen geçen yıl okul öncesi eğitim almış ve Türkçesini istekli bir şekilde ilerleterek kendini ifade edebilecek düzeye getirmiştir. Muhammed ise sokakta öğrendiği Türkçesiyle tek kelime kullanacak şekilde iletişim kurabilmiştir. Hanen ve Muhammed'in Türkçeyi bilmesi Türk çocuklarıyla iletişime geçmelerini sağlayarak arkadaşlık ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olmuştur. Sınıftaki bütün etkinliklerde Türk çocuklarla hareket etmiş ve birbirlerinden yardım almışlardır. Hanen ve Muhammed ile ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Okuma yazma dersindeyiz ve 6 sayısını öğreniyoruz. Hanen ise Alara'nın yanına oturmuş Türkçe konuşuyor. Alara ile birlikte Türkçe olarak boyaları saydılar. (Gözlem, 01/12/2017).

Okuma yazma etkinliği saatindeyiz. Fatma, Efe ve Muhammed yan yana oturuyorlar. 6 sayısını boyama çalışması sırasında onları birbirleri ile iletişim halinde olduklarını fark ettim. Birbirleri ile konuşup gülüyorlardı. Yanlarına gittiğimde konuşmayı kestiler. Ne konuştuklarını sorduğumda ise (Türkçe mi Suriye dilinde mi) Türkçe konuştuklarını söylediler. (Gözlem, 04/12/2017).

Çocuklar birden gülerken tartışmaya başladılar. Efe Türkçe olarak Muhammed'e "Bu dosya benim" diyordu. Muhammed ise bağırarak "Hayır, bunlar benim!" diyerek Efe'nin elinden dosyayı çekip aldı. (Gözlem,04/12/2017).

Çocuklar ve aileleriyle yapılan görüşmelerde Muhammed ve Hanen'in en yakın arkadaşları arasında Türk çocuklarının yer aldığı anlaşılmıştır. Muhammed'in annesi yapılan görüşmede Türk çocuklardan Efe'nin Muhammed'in yakın arkadaşı olduğunu dile getirmiş ve onunla çok fazla birlikte oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Muhammed ve Hanen ise görüşmelerde aşağıdaki şekilde bu durumu açıklamıştır:

Araştırmacı: Türk arkadaşların seni aralarına alıyor mu?

Muhammed: Evet

Araştırmacı: Nasıl?

Muhammed: Araba oyunu oynuyoruz. (Görüşme, 22.05.2018).

Araştırmacı: Türk arkadaşlarıyla oyun oynuyor musun?

Hanen: Evet

Araştırmacı: Kimlerle oynuyorsun?

Hanen: Alara

Araştırmacı: Ne oynuyorsunuz?

Hanen: Hamur oynuyoruz. (Görüşme, 22.05.2018).

Türkçe bilmeyen Suriyeli altı çocuk ise okulun ilk zamanları Türk çocuklarıyla nadiren iletişim kurarken, okulun ikinci döneminde dilin gelişmesiyle birlikte oyun oynamaya başlamışlardır. Bu oyunlar ise dilin kullanmasından çok el oyunları, blok ve korkutma gibi beden hareketleri gerektiren oyunlar olmuştur. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Beslenme saati sonrası sınıf temizliği yapılıyor. Çocuklara sınıf kenarına oturup kendi aralarında konuşabileceklerini söyledim. Türk öğrencilerim karşılıklı oturup el oyunu oynadılar. Aralarında Rimes isimli Suriyeli öğrencim de onların oyunlarına katıldı. (Gözlem, 16/05/2018)

Türk Ebeveynlerin Bakış Açısı

Türk ebeveynlerin, Suriyelilere olan bakış açıları ve yaklaşımları sınıftaki çocukların akran ilişkilerini biçimlendirmiştir. Okulun ilk dönemi, Türk çocukları Suriyeli çocuklara karşı yakın durmaya ve oynamaya istekli olurken, dönemin ortalarına doğru bazı çocukların davranışlarında değişimler gözlemlenmiştir. Türk çocuklarından bazıları Suriyeli arkadaşları ile oynamamaya ve onlara karşı sert davranmaya başlamıştır. Bu çocukların aileleriyle yapılan gözlem ve görüşmelerde Suriyeliler hakkında olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları ve bunu çocuklarına doğrudan ya da dolaylı olarak yansıttıkları anlaşılmıştır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan görüşme notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Efe'nin Annesi: Tabiki her insan bir değil fakat çok bencil olduklarını gördüm. Benim çocuğuma güzel örnek olmadılar. Efe yalan söyleyen bir çocuk değildi ama okulda yalan söylemeyi öğrendi. Öğretmeni Efe'nin pantolonunu indirip arkadaşlarına gösterdiğini söyledi. Ben de bunu duyunca ceza verdim ve bunu ona kimin öğrettiğini sordum. O da "Anne ben bunu Muhlis'ten gördüm. O bana yapıyordu ben de ona karşılık olarak yapmaya başladım" dedi.

Araştırmacı: Siz bu davranışın sebebini yalnızca Suriyeli çocuktan mı kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

Efe'nin annesi: Evet tabiki. Ben Ayşe Hanımla bu konuda iletişime geçtim zaten.

Araştırmacı: Diğer Suriyeli çocuklarda böyle bir davranış gözlemlediniz mi?

Efe'nin annesi: Çocukların bazılarını bilmiyorum ama düzensizler. Çocuğumun davranışını değiştirdiler.

Araştırmacı: Suriyeli çocuklar hakkında düzensiz diyerek ne demek istediniz?

Efe'nin Annesi: Saç bakımı mesela. Ben okuldaki bit sorunundan dolayı çocuğumu okula göndermek istemiyorum. (Görüşme, 22/05/2018)

Araştırmacı: Evde annen ya da baban Suriyeliler hakkında bir şeyler söylüyorlar mı?

Efe: Babam demiyor ama annem diyor.

Araştırmacı: Ne diyor mesela?

Efe: Onların saçında bit var. Onlarla oynama diyor. (Görüşme, 22/05/2018)

Türk ebeveynlerinin Suriyelilere karşı bu bakış açısı, Türk çocukların Suriyeli çocuklarla olan ilişkisine zarar vermiştir. Buna göre Türk çocuklardan Buğra, Suriyeli çocukları oyunlarına almamış, onlarla yan yana oturmamış ve eşyalarını paylaşmamıştır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Bugün sanat etkinliği yaparken Suriyeli öğrencim Muhlis'in yapıştırıcısının olmadığını ve arkadaşı Buğra'dan yapıştırıcısını istediğini ve Buğra'nın ona "Sen Suriyelisin, seninle paylaşmak istemiyorum" dediğini duydum. (Gözlem, 28/03/2018)

Buğra, okula geldiğinde annesi de onunla birlikte sınıfa girdi. Annesi ile sohbet etmeye başladığımda Suriyeliler hakkındaki düşüncelerini benimle paylaştı. Suriyelilere karşı olumsuz cümleler kurdu. Annesi, "Şuna bak ya hem bizim ülkemizde yaşıyorlar hem de bizim dilimizi öğrenmek istemiyorlar. Burada da kaldılar gitmiyorlar da ülkelerine!" şeklinde cümle kurduktan sonra bizi dinleyen Buğra "Evet ya ben zaten onları hiç sevmiyorum" cümlesini kurdu. (Gözlem, 14/05/2018)

Suriyeli çocuklara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olan Türk ailelerinin çocukları ise tam tersi bir yaklaşım sergilemişlerdir. Bu çocukların Suriyeli çocuklara karşı ılımlı ve yardımsever davrandıkları gözlemlenmiştir. Ecem'in annesinin Suriyelilere karşı pozitif düşünce yapısı çocuğunun sınıf içerisindeki davranışlarına yansımıştır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Oyun saati Suriyeli öğrenci Halit suluğunu benden istedi. Ben de Türkçe olarak koridordaki dolaptan alabileceğini söyledim. Ecem ise benim söylediğimi duyarak hemen Halit'in kolundan tuttu ve onu koridordaki dolaba götürdü. Türkçe olarak arkadaşına nasıl alacağını anlattı. (Gözlem,04/12/2017)

Popüler Çocuklar

Sınıftaki çocuklardan bazılarının akranlar arasında popüler olması akran ilişkilerinin şekillenmesinde rol oynamıştır. Popüler olan Türk çocukları, akranlar üzerinde otorite kurmuş ve oyunun kurallarını belirlemişlerdir. Bu çocuklar, yalnızca oyunun kurallarını değil, aynı zamanda sınıftaki Türk çocuklarının Suriyeli çocuklarla olan ilişkilerini de kontrol altına almaya çalışmışlardır. Suriyelilere karşı tepkili olan popüler çocuklar Türk arkadaşlarının ilişkilerini yönlendirerek onlardan uzaklaştırmaya çalışmışlardır. Sınıftaki Türk çocuklardan Buğra, arkadaşları arasında lider olma ve organize edebilme yeteneğini sıklıkla kullanmıştır. Onları Suriyeli çocuklara karşı kıskırtmış ve oyunlarına almamasını sağlamıştır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Buğra zamanla sınıfta arkadaşlarını yönlendirmeye başladı. Arkadaşlarına "Sakın Suriyelilerle oynamayın, Suriyelilerle oynayanları oyunuma almam" diyordu. Buğra ile oynamak isteyen Türk arkadaşları onun sözünü

yerine getiriyorlardı ve Suriyelilerle oynamıyorlardı. Bazen Buğra, Suriyeli çocuklarla yakın arkadaşlık kuran Türk arkadaşlarına baskı kurup “Sen de Suriyelisin” diyerek onları ağlatıyordu. (Gözlem, 02/04/2018)

Buğra'nın Türk arkadaşlarına yaptığı baskı ve yönlendirme diğer Türk çocuklarla yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Görüşmede çocuklar Buğra'nın Suriyeli çocukları dışlamasını istediğini aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

Araştırmacı: Siz onları (Suriyelileri) aranızda alıyor musun?

Alara (Türk çocuk): Haneni alıyoruz, Emin ve Halid'i alıyoruz ama Buğra hayır diyor. (Görüşme, 22/05/2018)

Buğra'nın sınıftaki bu yaklaşımı diğer çocuklar üzerinde etkili olmuştur. Buğra'nın bu davranışından etkilenen bazı Türk çocukları diğer Türk arkadaşlarına baskı kurmaya başlamışlardır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Serbest zaman etkinliğinde Mehmet, Alara'ya Suriyeli Alara diye seslendi. Alara ise "Ben Suriyeli değilim" diyerek bağırmağa başladı ve onu kovaladı (Gözlem,03/04/2018).

Serbest zaman etkinliğinde Türk çocuğu Kerem, Muhlis'e "Suriyeli git buradan!" dediğini duydum. Muhlis yanıma geldi ve Kerem'i bana şikâyet etti. Ben de Kerem'e sinirlenerek neden Muhlis'e zarar verdiğini sordum. O da "O Suriyeli ben onu sevmiyorum" dedi (Gözlem, 03/04/2018).

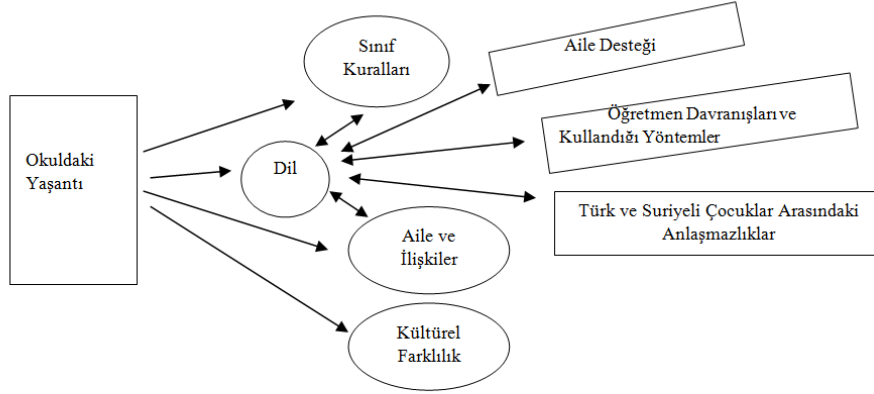
Öğretmen, Buğra ve ondan etkilenen arkadaşlarının davranışlarını değiştirmek için hem çocuklara hem de ailelerine sözlü olarak uyarılarda bulunmuştur. Bunun yeterli olmayacağını düşünerek sınıftaki etkinlikleri Türk ve Suriyeli çocukların kaynaşabileceği şekilde organize etmiştir. Grup etkinliklerinde Suriyeli ve Türk çocukları aynı grubun içerisine alarak yan yana getirmiştir. Bunlardan Türkçe dil etkinliğinde Suriyeli ve Türk çocukların kuklaları karşılıklı konuşmalarını sağlamış ve hikaye dinlerken yan yana oturmalarını istemiştir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notu aşağıda verilmiştir:

Suriyeli ve Türk öğrenciler kendi aralarında grup halinde oturdular. İlayda, arkadaşlarının grup halinde oturduklarını farketti ve bana "Öğretmenim bir Türk bir Suriyeli oturalım mı?" diye sordu. Ben de "Evet, herkes bir Suriyeli arkadaşının yanına otursun" dedim ve o şekilde oturdular. (Gözlem, 27/04/2018).

Öğretmen, etkinlikleri çocukların arasındaki sosyal dışlamayı azaltabilecek şekilde organize ettiği gibi sınıfta Suriyeli çocuklar hakkında da bol bol konuşmuştur. Suriyeli çocuklara nasıl davranmaları gerektiği konusunda Türk çocuklarla sohbet etmiştir. Öğretmenin bu yaklaşımı çocukların davranışlarında değişimi başlatsa da Buğra'nın tutumunda bir farklılık gözlenmemiştir.

Okuldaki Yaşantı

Suriyeli çocukların okul yaşantısını şekillendiren temel faktör dil olmuştur. Dil, sınıftaki yaşantının merkezinde yer almış ve yaşanan problemlerin kaynağını oluşturmuştur. Türkçeyi konuşabilen çocuklar, okula ve kurallarına daha kolay şekilde adapte olabilmişlerdir. Türkçeyi bilmeyen çocuklar ise okul yaşantıları sayesinde Türkçeyi geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Bu süreçte aile desteği, öğretmenin yaklaşımı ve akran anlaşmazlığı da dil gelişimini hızlandıran unsurlar arasında yer almıştır. Dilin dışında sınıf içerisinde öne çıkan bir diğer konu yemek olmuştur. Suriyeli ve Türk çocuklarının beslenme konusundaki kültürel farklılığı sınıf kurallarının değişmesine neden olmuştur. Aileler çocukların okul yaşantılarına dil bilmemelerine rağmen aktif olarak katılmaya çalışmışlardır. Şekil 2'de Suriyeli çocukların okul yaşantısında rol oynayan unsurlar sunulmuştur.



Şekil 2. Okuldaki yaşantıyı oluşturan unsurlar

Dil

Dil, çocukların okula uyumunu ve okuldaki ilişkileri geliştirmesini sağlayan önemli faktörlerin başında gelmiştir. Türkçe bilen çocuklar, sınıfa daha kolay uyum sağlamış ve arkadaşlık ilişkilerini hızlı şekilde ilerletmişlerdir. Sınıf içerisindeki etkinliklere aktif olarak katılmış ve Türkçeyi öğrenmeye istekli yaklaşmışlardır. Çocukların Türkçelerinin gelişiminde rolü bulunan unsurlar ise aile desteği, öğretmenin davranışları ve kullandığı yöntemler, Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki anlaşmazlıklar olmuştur.

Aile Desteği

Sınıftaki Suriyeli çocuklardan üçü Türkiye’de, beşi ise Suriye’de doğmuştur. Çocuklardan yalnızca ikisi Türkçeyi konuşabilmekte, geri kalanı ise konuşamamaktadır. Çocukların Türkçeyi öğrenmelerinde ve okula kolay şekilde uyum sağlayabilmelerinde ailenin ve sosyal çevrenin rolü büyük önem taşımıştır. Türkçeyi öğrenmeye meraklı ve istekli olan ailelerin çocukları okula daha hızlı uyum sağlarken, bu dili öğrenmeyi gerekli görmeyen ailelerin çocukları ise okula uyumda zorlanmışlardır. Yaşamış oldukları sosyal çevre gereği Türklerle iletişim kuramayan ailelerin çocukları da Türkçe dil gelişiminde yetersiz kalmış ve okula geç uyum sağlamışlardır.

Türkçeyi öğrenmesi konusunda destek veren ailelerin çocukları okul içerisinde kendini kolay şekilde ifade etmiş ve etkinliklere aktif olarak katılmışlardır. Sınıftaki Suriyeli öğrencilerden Muhlis’in dil gelişimi ailesinin desteğiyle ilerlemiş ve sınıf içerisindeki yaşantısı değişim göstermiştir. Okulun ilk zamanlarında Türkçe bilmeyen Muhlis, sınıf içerisinde pasif ve sessiz kalırken, çoğu zaman şiddete başvurmuştur. Okulun ikinci döneminde ise Muhlis’te büyük farklılıklar meydana gelmiştir. Buna göre Muhlis, sınıftaki grup etkinliklerine aktif katılmaya, söz almaya ve Türkçe kelimeler kullanmaya başlamıştır. Muhlis’te görülen bu değişim ailesi ile

paylaşıldığında babasının “Evde Muhlis’e Türkçe öğretmeye başladım. İki hafta oldu” sözleri ebeveyn desteğinin önemini ortaya koymuştur. Çocuklarının Türkçe öğrenmesine sıcak bakmayan ailelerde ise bu durum tam tersi olarak gerçekleşmiştir. Bu ailelerin çocukları Türkçe ile yalnızca okulda karşılaşmış ve Türk çocuklarla kolay şekilde iletişim kuramamışlardır. Suriyeli bir babayla yapılan görüşmede çocuklarına Türkçeyi öğrenmesinde neden yardımcı olmadıkları sorulduğunda “Nasıl olsa bu ülkeden bir gün gideceğiz. Öğrense ne olur öğrenmese ne olur” şeklinde cevap vermiştir. Yaşadıkları sosyal çevrede Türk ailelerin olmayışından dolayı Türkçesi zayıf kalan çocuklar da okula uyum sürecini uzun bir zaman diliminde gerçekleştirmiştir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan görüşme notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Bu dört yılda neden Türkçe öğrenmedin?

Emin’in Annesi: Mahallede Suriyeli komşu ve arkadaş çok fazla. Türk komşumuz olmadığı için.

Araştırmacı: Okuldaki Türk ailelerinden arkadaşınız var mı?

Emin’in Annesi: Hayır, sadece selamlaşıyoruz. (Görüşme,15/05/2018)

Öğretmenin Davranışları ve Kullandığı Yöntemler

Suriyeli çocukların okula uyum sağlamasında ve Türkçeyi öğrenmesinde öğretmenin davranışları ve sınıfta kullandığı yöntemler rol oynamıştır. Öğretmenin, çocuklara karşı ılımlı, eşitlikçi ve güler yüzlü yaklaşımı çocukların okulu sevmesini sağlamış ve dil ediniminde yardımcı olmuştur. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan Emin’in annesiyle olan görüşme notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenimiz çok ilgili ve güler yüzlü. Aynı akrabamız gibi davranıyor bize. Fakat kızımın ilkokul öğretmeni öyle değil. Kızım şuan okulu sevmiyor ve gitmek istemiyor. İlkokuldan memnun değiliz. Kızım geçen yıl Ayşe öğretmene geldi ve Ayşe öğretmende daha fazla Türkçe öğrendi. Fakat ilkokulda hiçbir şey öğrenmedi. Halen daha da geriledi (Görüşme,15/05/2018)

Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasında ve dili öğrenmesinde bir diğer faktör öğretmenin sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler olmuştur. Öğretmen, beden dilini kullanarak ve Türkçeyi konuşabilen Suriyeli çocuktan yardım alarak iletişim kurmuştur. Diğer yandan sınıfta oyun içeren etkinliklerin ve şarkıların sık kullanılması Suriyeli çocukların Türkçeyi hızlı şekilde öğrenmesini desteklemiş ve Türk çocukları ile iletişimlerini artırmıştır. Müzik etkinliklerinde kullanılan etkileşimli tahta, Suriyeli çocukların Türkçe şarkıları öğrenmesinde, tekerlemeler ise çocukların Türkçe konuşmasında etkili olmuştur. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir.

Okulun lavabosunda elimi yıkarken Fatma (Suriyeli) birden yanıma geldi. “Öğretmenim” şarkısını söyleme başladı. Ben de kendisine gülümseyince utanarak sınıfa kaçtı. (Gözlem,17/05/2018)

Okulun ikinci döneminden itibaren Suriyeli çocuklar, Türkçeyi daha rahat anlamaya ve basitçe kendini ifade etmeye başlamışlardır. Bu süreçten sonra öğretmenin hazırlamış olduğu etkinliklere daha istekli ve aktif olarak katılmışlardır. Özellikle kulaktan kulağa gibi dil oyunlarında eğlenmiş ve uyum sıkıntısı yaşamamışlardır.

Türk ve Suriyeli Çocuklar Arasındaki Anlaşmazlık

Suriyeli çocukların okula uyumu ve dili öğrenmesi Türk çocuklarıyla ilerlettikleri sosyal ilişkilerle gerçekleşmiştir. Okulun ilk zamanları çevresini gözlemlemekle geçiren ve kimseyle iletişim kurmayan Suriyeli çocuklar, zamanla Türk çocuklarla arkadaşlıklar kurmuşlardır. Türk ve Suriyeli çocuklar birbirleriyle gün içerisinde oyun oynamaya başlamış ve kendilerini zor da olsa ifade etmeye çalışmışlardır. Akran ilişkilerinde yaşanan bu ilerleme bir süre sonra anlaşmazlık ve kavgaları da beraberinde getirmiştir. Bu durum Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmesinde destekleyici bir rol oynamıştır. Çocuklar yaşadıkları olayı aktarabilmek için kendilerini Türkçe konuşmaya zorlamış ve haklarını savunmaya çalışmışlardır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir.

Muhammed yanıma gelip yetersiz Türkçesiyle Efe'yi bana şikâyet etmeye başladı. Derdini anlatabilmek için Türkçe konuşmaya kendini epey zorladı. (Gözlem, 04/12/2017),

Sınıf Kuralları

Suriyeli çocukların sınıftaki kuralları öğrenmesi ve uygulaması Türkçeyi kullanma düzeyine göre şekillenmiştir. Türkçeyi bilmeyen çocuklar, okul sürecinde sınıf kurallarını algılamakta zorlanmış ve uzun bir süre sınıf kurallarına uyum sağlayamamışlardır. Türkçeyi bilen ya da az bilen çocuklar ise diğer çocuklara göre daha kısa zamanda sınıf kurallarını öğrenmişlerdir. Öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı beden dili ve akran ilişkileri sınıf kurallarının öğrenilmesinde destekleyici olmuştur. Öğretmen, sınıf kurallarını Türk öğrencilere bir hafta sürecinde öğretirken, Suriyeli çocuklar için bu süre oldukça uzamıştır. Beden diliyle anlatılabilir basit kurallar Suriyeli çocuklar tarafından kolay öğrenilse de, karmaşık olan kurallar eksik öğrenilmiş ya da öğretilmemiştir. Bu durum çoğu zaman sınıf akışını bozmuş ve eğitim sürecini zorlaştırmıştır. El yıkama, tuvalete gitme, su içme gibi kurallar Suriyeli çocuklar tarafından kolay anlaşılabilir fakat izinsiz sınıftan ayrılmama, çekmecesini düzenli tutma ve hikâye dinleme gibi sınıf kuralları çocuklar tarafından öğrenilememiştir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Çocuklara su ve tuvalet ihtiyaçlarını izin alarak gitmelerini beden diliyle anlatmaya çalıştım. Çocuklar izin almaya başladı. Fakat çocuklar bu kez yalnızca su ve tuvalet ihtiyacı için izin almaya başladı koridorda oyun oynamak için ise izin almadılar. (Gözlem,13/06/2018).

Suriyeli çocukların sınıf kurallarını öğrenmeleri için Türk çocukları da yardımcı olmaya çalışmışlardır. Türk çocukları, Suriyeli çocuklara fiziksel olarak kuralları anlatmaya çalışmış ve bu vesileyle akran ilişkilerini geliştirmişlerdir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Türk çocuğu Ecem geldi. Bana Emin'in kalemligini nereye koyacağını gösterdiğini ve ona yardım ettiğini söyledi (Gözlem, 03/10/2017).

Türk çocukları, Suriyeli çocukların kuralları öğrenmesine yardımcı olduğu gibi bir zaman sonra onlar gibi kuralları anlamazlıktan gelmeye ve uymamaya başlamışlardır. Türk çocukları da Suriyeli çocuklar gibi etkinlik saatinde izinsiz koridora çıkmaya, koridorda oyun oynamaya ve beslenme menüsüne itiraz etmeye başlamışlardır. Bu durum sınıftaki etkinlik sürecinin uzamasına ve sınıfta kargaşa yaşanmasına ortam hazırlamıştır.

Kültürel Farklılık

Okulda kültürel farklılığın ve uyuşmazlığın bu araştırmada öne çıkan konusu yemek olmuştur. Okuldaki yemek her yıl öğretmenin verdiği liste doğrultusunda çocukların ebeveynleri tarafından günlük olarak hazırlanmış ve okula getirilmiştir. Suriyeli aileler ve çocukları yemek menüsüne uymakta zorlanmış ve uzun bir süre beslenme menüsüne uyum sağlayamamışlardır. Bunun üzerine Suriyeli aileler, çocuklarına kendi kültürel yiyeceklerinden koymuşlardır. Suriyeli ailelerle yapılan görüşmelerde neden beslenme menüsüne uymadıkları sorulduğunda “Türk yemeklerini bilmiyorum” ya da “Türkçe bilmediğimden menüde yazılanları anlamıyorum” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğretmen ve Suriyeli aile arasında geçen konuşmada ise çocukların beslenme menüsündeki yemekleri istemediklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmen: Her gün beslenmeye niçin tavuk dürüm koyuyorsunuz?

Muhlis’in Babası: Tavuk dürümü çok seviyor ve diğer yiyecekleri yemek istemediğinden alıyoruz. (Görüşme, 30/03/2018)

Suriyeli çocukların beslenme menüsünde yaşadıkları problem öğretmen tarafından dikkate alınmış ve Suriyeli çocuklar için menü esnek tutulmuştur. Okulun ilerleyen zamanlarında Suriyeli çocuklar Türk çocuklarının menülerine istek duymuş ve kendi menülerini yememeye başlamışlardır. Yemek masasında Suriyeli çocuklar Türk çocuklarıyla iletişim kurarak onların yiyeceklerinden almak istemişlerdir. Bazı zamanlar ise kendi menülerini sınıfın köşelerine gizleyerek ve atarak Türk çocukların menüsünden yemek istemişlerdir. Bunun nedeni Suriyeli çocuklara sorulduğunda kendi menülerini yemek istemediklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notlarından biri aşağıda verilmiştir:

Dün menüde börek vardı. Rimes’in beslenme menüsünde ise Suriyeli ekmeği vardı. Ama Rimes kendi menüsüne hiç dokunmadı ve Türk arkadaşının beslenmesindeki böreği aldı. (Gözlem, 03/10/2018).

Aile ve İlişkiler

Suriyeli aileler, Türkçe bilmemesine rağmen okulla olan ilişkilerini korumuş ve çocuklarının öğretmenleriyle iletişimlerini devam ettirmişlerdir. Aileler, öğretmenle olan iletişimlerini Türkçe bilen büyük çocuklar ya da akrabalar aracılığıyla kurmuşlardır. Bu durum öğretmenin sınıf yönetimini değiştirmesine ve aksaklıkların yaşanmasına neden olmuştur. Dolaylı şekilde kurulan ilişkiler çocuklarla ilgili problemlerin çözümünü de yavaşlatmıştır. Öğretmen bu iletişim şeklinden dolayı sınıfın bazı kurallarını Suriyeli ailelere aktaramamış ve uygulamaktan vazgeçmiştir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Bugün Muhammed altına kaçırdı. Telefonla annesini aradım ve çocuğunun altına kaçırdığını Türkçe olarak söyledim. Annesi ise “Anlamadım, bilmiyorum” şeklinde cevap verdi. Ben de kendisine öğrendiğim Arapça kelimeyle tercümanla okula gelmesini söyledim (Gözlem, 26/09/2017)

Hanan’ın annesi okula geldi. Ben ona okul aيداتını yatırması gerektiğini söyledim. Fakat söylediklerimden bir şey anlamadı. Sonra telefonla birisini aradı ve bana tercüman diyerek telefonu uzattı. (Gözlem, 25/12/2017)

Suriyeli ailelerle kurulan iletişimi çoğu zaman sınıfta Türkçe bilen Suriyeli çocuklar sağlamıştır. Türkçe konuşabilen Suriyeli çocuklar, aileleri ve öğretmenle olan görüşmeleri bire bir kendisi aktarmıştır. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Okulun ilk saatinde Muhammed babaannesi ile birlikte sınıfa girdi. Ben babaannesine kırtasiye malzemeleri ile ilgili bilgi verdim. Muhammed ise yanımda bizi dinliyordu. Benim babaannesine anlatmakta zorlandığımı

görünce birden benim ne demek istediğimi Arapça olarak el kol hareketlerini kullanarak babaannesine tercüme etmeye başladı. (Gözlem, 26/09/2017)

Aileler, iletişimi dolaylı olarak sağlamasına rağmen okuldaki toplantılara ve sosyal etkinliklere katılım göstermiştir. Öğretmen tarafından düzenlenen anneler günü, yerli malı haftası gibi belirli gün ve etkinliklerine istekli olarak katılmışlardır. Bu etkinliklerde görev almak istediklerini öğretmene sıklıkla dile getirmişlerdir. Buna ilişkin örnek bir durumu açıklayan gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Sınıfa Rimes'in annesi geldi. Elinde bir paket vardı. Paketi bana göstererek çocuklara dağıtmamı söyledi. Paketi açtığımda içinde tatlı olduğunu gördüm. Ben de tatlıyı kabul ettim ve çocuklara dağıttım. Çocuklar bana kimin dağıttığını sordular. Ben de Rimes'in getirdiğini söyledim. Bütün çocuklar tatlıyı severek yediler ve Rimes'e teşekkür ettiler. (Gözlem, 21/05/2018).

Suriyeli ailelerin sınıf etkinliklerine katılımı öğretmenle olan ilişkileri güçlendirdiği gibi Türk ailelerle olan etkileşimi artırmıştır. Sınıfta düzenlenen bu tür etkinliklerde Suriyeli aileler çok yakın ilişkiler kurmasalar da iletişim kurmuşlardır. Sınıfın düzenlemiş olduğu piknikte Türk ve Suriyeli aileler ayrı masalara otursalar da birbirlerine (yemeseler de) ikramlarda bulunmuş, birlikte ip atlamış ve fotoğraf çektirmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden Suriyeli çocukların Türk çocuklarıyla yarattıkları akran kültürünü ve onların okul yaşantılarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların akran kültüründe ve okul yaşantısında öne çıkan en önemli faktör dil olmuştur. Suriyeli çocukların Türkçeyi bilme düzeyi okula uyum sağlamasında, sınıf kurallarını öğrenmesinde, diğerleriyle kolayca iletişim kurmasında ve kendilerini güvende hissetmelerinde rol oynamıştır. Mülteci çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda katılımcılığı engelleyen etmenler arasında ekonomi, kültür ve dil bariyeri öne çıkmıştır (Kirova, 2010). Çocukların yerleştikleri ülkenin dilini öğrenmesi, yeni kültürdeki bilgiyi edinebilmelerine izin verdiği gibi (McBrien, 2005), çevresindeki kişilerle daha iyi iletişim kurabildiğini de göstermiştir (Kağnıcı, 2017; Doğutaş, 2016). Bu durum aynı zamanda okul devamlılığının, okula karşı aidiyet duygusunun kazanılmasının ve akademik başarının artmasını sağlamıştır (Çelik, 2018). Yalçın ve Öner (2017) tarafından yapılan araştırmada Türk çocuklarıyla arkadaşlık kuran Suriyeli çocukların Türkçeyi iyi düzeyde öğrendikleri ve yaşadıkları kente uyum düzeylerinin de yüksek olduğu anlaşılmıştır. Taylor ve Sidhu (2012), Avustralya'daki dört okulda yaptığı çalışmalarında mülteci çocukların dil ve eğitimleri desteklendiğinde topluma dahil olan ve katkı sunan bireyler olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer yandan dil gelişiminin kişilerin yalnızca iletişim becerilerini artırmadığını, aynı zamanda sosyal ilişkiler içerisinde kimliğini sergilemede etkili olduğu anlaşılmıştır (Norton, 2013; Symons ve Ponzio, 2019). Bu araştırmada da Türkçeyi konuşabilen Suriyeli çocukların, sınıf içerisindeki akran ilişkilerinde diğerlerine göre daha özgüvenli, sosyal ve aktif bir kimlik sergiledikleri gözlenmiştir.

Mülteci çocukların okuldaki yaşamış oldukları dil sorunu öğretmenler tarafından genellikle işaret, sembol ve beden dili kullanılarak çözülmeye çalışılmıştır (Kirova, 2001). Öğretmenlerin, bu çocuklara karşı pozitif yaklaşımının dil probleminin aşılmasını sağlayacağı düşünülmüştür. Amerika'da mülteci öğrencilerin uyumlu olmasında sınıf içerisindeki deneyimlerinin ve öğretmenlerin tutumunun etkili olduğu anlaşılmıştır (Szente, Hoot ve Taylor, 2006). Woolfolk ve

Brooks (1983), araştırmalarında öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişimde aynı dili bilmeleri gerekmediğini, öğrenci ile doğrudan ve sık kurulan göz temaslarında çocukların dikkatini artırabildiğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda mülteci çocukların okullarda samimi ve sıcak şekilde karşılanması okul ve ev arasındaki bağlantıyı artırdığı ve çocukların özgüvenini yükselttiği anlaşılmıştır (Block, Cross, Riggs, ve Gibbs, 2014; Moinolnolki ve Han; 2017). Bu araştırmada da öğretmenin Suriyeli çocuklara karşı ılımlı, eşitlikçi ve güler yüzlü yaklaşımı çocukların okulu ve Türkçeyi sevmesini sağlamıştır. Yapılan gözlem ve görüşmeler okulun başlangıcında Türkçe anlamayan Suriyeli çocukların ikinci dönemin sonunda öğretmenlerini anlamaya başladıklarını ve kelime sayılarını artırdıkları göstermiştir.

Öğretmenin, sınıf içerisinde öğretim yöntem ve teknikleri de çocukların dil gelişimine yön vermiştir. Avustralya'da mültecilerle ilgili okul programları değerlendirildiğinde öğretmenin rolü ve deneyimi üzerinde önemle durulduğu anlaşılmaktadır (Rose, 2019). Bu araştırmada da öğretmenin tekerleme, parmak oyunları, drama ve müzik etkinliklerine ağırlık vermesi Suriyeli çocukların Türkçelerinin ilerlemesinde rol oynamıştır. Marsh (2017), araştırmasında mülteci çocuklar için müzik ve müzik aktivitelerinin önemine ve etkileşim sürecine yer vermiştir. Müziğin dilin gelişimi ve sosyal bütünleşme üzerinde önemli bir güç olduğunu vurgulamıştır. Müziğin mülteci çocuklar üzerindeki olumlu etkisi aynı zamanda yerli akranlarla kurulan pozitif etkileşimlerle de kendini göstermiştir. Türk akranlarıyla iyi vakit geçiren çocukların Türkçeyi iyi düzeyde öğrendikleri ve yaşadıkları kente uyum düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yalçın, 2017; Olsen, 2000).

Bu araştırmada ise Suriyeli çocukların Türk akranlarıyla olan olumlu etkileşimlerinin yanı sıra, çekişme ve kavgaları da dillerinin ilerlemesine yardımcı olmuştur. Suriyeli çocuklar, Türk çocuklarla girdikleri tartışmayı öğretmene anlatabilmek ve hakkını savunabilmek için Türkçe konuşmaya kendini zorlamışlardır.

Okul yaşamında ve akran kültürü içerisinde Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri dışlanma olmuştur. Sosyal dışlanma ve ayrımcılık, okula uyuma engel olan faktörlerden biri olarak kabul edilmiştir (Guo, Maitra ve Guo, 2019; Kağnıcı, 2017; Berry, 1997). Sosyal dışlanmada mülteciler riskli grup olarak değerlendirilmiştir (Karabaş, 2018). Okuldaki dışlanmanın gerçekleşmesinde rol oynayan unsurlar ise genellikle okuldaki yerli akranlar ve aileleri olmuştur (Kirmayer ve ark., 2011). Bu araştırmada, Suriyeli çocukların dışlanma süreci Türk ebeveynlerinin göçmen çocuklara karşı olumsuz bakış açısıyla başlamıştır. Okulun ilk zamanları Suriyeli ve Türk çocuklar arasında ayrımcılık söz konusu değilken, bir süre sonra ailesinin etkisi altında kalan Türk çocuklar kötü davranışlar sergilemişlerdir. Yapılan farklı araştırmaların da bu bulguları destekler nitelik olduğu görülmüştür. Buna göre Uzun ve Bütün (2016), okul öncesi eğitim kurumundaki Suriyeli çocuklarla yaptıkları çalışmada Türk ailelerin sığınmacı çocuklarla kendi çocuklarının aynı ortamda olmalarından rahatsız olduklarını ve çocukların da ailelerin bu olumsuz tutumlarını okul ortamında zaman zaman sergilediklerini açıklamışlardır. Göçmen alan ülkelerde, yerli veliler genelde göçmen çocukların yoğun olduğu okullarda çocuklarının okumasını istememiş ve başka bir okula göndermeyi tercih etmişlerdir (Entzinger ve Biezeveld, 2003). Bir başka araştırmada ise öğretmenler ailelerin kendi çocuklarının Suriyeli çocukların yanında oturmasını istemediğini ve bu sebeple Suriyeli çocukları sınıfta oturtacak yer bulmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Kılıç ve Toker Gökçe'nin (2018) araştırmasında Suriyeli kız öğrenciler diğer kız çocuklarının kendilerinden uzak durduğunu belirtmiş, Suriyeli erkek öğrenciler ise diğer erkeklerin kendileriyle paylaşımda bulunmadıklarını aktarmışlardır. Müslüman göçmenlerle ilgili

yapılan araştırmalar ise çocukların dilinden, kültüründen ve giyimlerinden dolayı ayrımcılığa maruz kaldıklarını göstermiştir (McBrien, 2005). Çelik ve İçduygu'nun (2019), Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim gördüğü devlet okulları ve geçici eğitim merkezleri arasında yapmış olduğu karşılaştırmada da çocuklar arasındaki sosyal dışlama öne çıkmıştır.

Sosyal dışlanma, ailelerin yanı sıra akran kültürü içerisinde popüler olan çocuklar tarafından da gerçekleştirilmiştir. Corsaro (2015), çocukların kişisel olarak kurdukları hiyerarşinin yanında çocukların grup olarak da hiyerarşi kurmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada sınıfta popüler olan Türk çocuk, liderlik özelliğini kullanarak diğer Türk çocukları üzerinde kontrol kurmuştur. Suriyeli çocuklara karşı Türk çocuklarını organize etmiş ve arkadaşlık kurmalarına engel olmuştur. Yapılan farklı araştırmalarda da Türk çocuklarının göçmen çocuklarla oyun oynamadığı, sözlerine inanmadığı ve arkadaşlık etmediği anlaşılmıştır (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Okullarda yerli aileler ve akranlar tarafından gerçekleştirilen sosyal dışlanmanın temizlik ve beslenme ile ilgili konular olduğu anlaşılmaktadır. Uzun ve Bütün (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada mülteci aileler ile beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında sorunlar yaşadığı ve özellikle çocukların temizlikleri ile ilgili sorunların okul ortamında kolayca fark edilebildiği belirtilmiştir. Bu araştırmada da Türk ailelerin bir kısmı çocuklarını temiz olmadıkları gerekçesiyle Suriyeli çocuklardan ve yemeklerinden uzak tutmaya çalışmışlardır. Göç eden bireylerin beslenme alışkanlıklarına bakıldığında yeterli ve dengeli beslenmedikleri, ekonomik koşullara ve alışkanlıklarına bağlı olarak daha çok yağ ve karbonhidrat ağırlıklı beslendikleri saptanmıştır (Ahmad ve Busu, 2019; Hyman, 2004; Tuzcu ve Bademli, 2014). Kültürel farklılıklar, mülteci çocukların okuldaki kurallar ve rutinleri öğrenme noktasında stres yarattığı gibi kafa karıştırıcı da olabilmektedir. Yapılan bir araştırmada Afrikalı mülteci çocukların sınıftaki diğer çocuklar tarafından kötü bulunan yiyecekleri severek yediği ya da her çocuğun farklı tabaklarda yemeklerini tüketmesini anlamada zorlandıkları görülmüştür (Hurley, Saini, Warren ve Carberry, 2013). Bu araştırmada da Suriyeli çocuklar sınıfın beslenme menüsüne uymakta zorluk yaşamış ve öğretmenin menüde esnekliğe gitmesiyle çözülmüştür.

Mülteci ailelerin, okuldaki problemlere karşı duyarlı olmadığı ve çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmedikleri öğretmenler tarafından sürekli eleştiri konusu olmuştur. Türkiye'de yapılan bir araştırmada öğretmenler Suriyeli ailelerin çocuklarına ilişkin hiçbir sorumluluk almadıklarını ve çoğunun okula dahi uğramadıklarını belirtmişlerdir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Oysaki Watkins, Noble ve Wong'un (2019) yaptığı araştırmada mülteci ailelere çocukların eğitimiyle ilgili beklentileri sorulduğunda çocuklarının almış olduğu eğitim hakkında bilgilendirilmeyi istemişlerdir. Mülteci ailelerin, okulla ilişkilerinin zayıf olmasında dil engeli, ekonomik sebeplere bağlı olarak zamansızlık ve çocukların eğitiminin yalnızca okula ait olduğu fikrini benimsemeleri rol oynamıştır (Rah, Choi ve Nguyên, 2009). Aileler, dil yetersizlikleri ve eğitimden ne bekleyeceklerini bilemedikleri için okuldaki faaliyetlere katılamamışlardır (Şeker ve Aslan 2015; Roxas, 2011). Aynı zamanda dili çocuklar gibi hızlıca öğrenememelerinden dolayı ev ödevlerine yardım edememişlerdir (McBrien, 2005). Okulla yakın ilişki kurmak isteyen ailelerde ise ekonomik sebepler engel olmuştur. Fakir ve kalabalık olan aileler iki işte çalışmak zorunda kalmış ve çocuklarının okulunu ziyaret edememişlerdir (Uyan Semerci ve Erdoğan, 2018; Szente, Hoot ve Taylor, 2006). Suriyeli ailelerden bazılarının tekrar evlerine döneceğine yönelik inancıda okula karşı isteksizlik ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmuştur (Taştan ve Çelik, 2017). Bu durum bu araştırmadaki bazı ailelerde de gözlenmiştir. Bu aileler, evlerine döneceklerini düşünmelerinden dolayı çocuklarının Türkçeyi öğrenmesini gereksiz bulmuşlardır. Buna rağmen

bu araştırmada katılımcı olan Suriyeli aileler okuldaki etkinliklere aktif olarak katılmıştır. Öğretmenin sıcak ve samimi yaklaşımı ailelerin okulla arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir. De Gioia (2015), mülteci annelerle yaptığı görüşmelerinde eğitimcilerin yargılayıcı olmadan dinlemeye açık bir tutum sergilemesinin aileler için önemli bir destek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Mülteci çocukların ve ailelerinin okula uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırmak için tercümandan yararlanılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenleri, Suriyeli çocukların Türkçelerini geliştirebilmeleri için oyun, drama, müzik gibi etkinliklere ağırlık vermelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri, Suriyeli ve Türk çocuklar arasında oluşabilecek sosyal dışlamanın kaynağına inmeli ve önüne geçmelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri, Türk ve Suriyeli ailelerin bir araya gelmesine yönelik okul dışı aktiviteler planlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenleri, çok kültürlü sınıf hakkında ailelere yönelik seminer düzenlemelidir.

Kaynaklar / References

- Ahmad, Z. N. B. S., & Busu, B. (2019). Oh god, please save us from war: An ethnography study of impact of war on health among Syrian children refugees in Lebanon and their experience living with health problems. *Asian Social Work Journal*,4(3), 47-55.
- Akşit, G., Bozok, M., & Bozok, N. (2015). Zorunlu göç, sorunlu karşılaşmalar: Hisar köyü, Nevşehir'deki Suriyeli göçmenler örneği. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-116.
- Akalm, A.T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi : İstanbul.
- Alkurt, A. (2016). *A Comparative policy analysis of Syrian refugee education: Turkey and Lebanon. Is it likely to design a standardised education for all?*(Yüksek Lisans Tezi). Sabancı Üniversitesi: İstanbul.
- Aras, B., & Yasun, S. (2016). The educationa loppportunities and challanges of Syrian refugee students inTurkey: Temporary education centers and beyond. Sabancı University İstanbul Policy Center Stiftung Mercator Initiative, July 2016, İstanbul.
<http://research.sabanciuniv.edu/29697/1/syrianrefugees.pdf>
- Balkar, B., Şahin, S. & Babahan, N. I. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(6), 1290-1310.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Block, K., Cross,S., Riggs, E., & Gibbs, L.(2014).Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*,18(12),1337-1355.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. (4th ed.) California: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (4.Baskı). M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.). Siyasal Kitapevi: Ankara.
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*,57(2), 253-267.
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler*.(Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Çetin, A., & Doğan A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641.
- De Gioia, K.(2015). Immigrant and refugee mothers' experiences of the transition into childcare: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*,23(5), 662-672.
- Doğutaş, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Educational Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Entzinger, H., & R. Biezeveld (2003). *Benchmarking in immigration integration*. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Erasmus University of Rotterdam.
- Erdoğan, M.M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Erdoğan, M. M.(2017). Syrians-barometer -2017- (draft) executive summary. Erişim Tarihi. 26.07.2019.
<https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2016/06/syrians-barometer-executive-summary.pdf>.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 51-66.
- Fuertes, A. L. (2010). Birds inside a cage: Metaphorfor Karen refugees. *Social Alternatives*, 29(1), 20-24.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.

- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). I belong to nowhere: Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1).
- Hamilton, R. (2004). *School, teachers and education of refugee children*. H., Richard, & D. Moore (Ed). In *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. (pp. 83- 95). Routledge Falmer: New York, NY.
- Hamilton, R., & Moore, D. (Eds.). (2004). *Education of refugee children: Documenting and implementing change*. In *Educational intervention for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. (pp. 106- 117). Routledge Falmer: New York, NY.
- Hoyte, F., Torr, J., & Degotardi, S. (2014). The language of friendship: Genre in the conversations of preschool children. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 20–34.
- Hurley, J. J., Saini, S., Warren, R. A., & Carberry, A. J. (2013). Use of the pyramid model for supporting preschool refugees. *Early Child Development and Care*, 183(1), 75-91.
- Hyman, H. (2004). Setting the stage: Reviewing current knowledge on the health of Canadian immigrants. *Canadian Journal of Public Health*, 95(3), 14-8.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri. <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden 30 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776.
- Karabaş, B. (2018). *Suriyeli göçmen çocukların ev bağlamında mekânla olan ilişkileri ve Türkiye'ye uyum süreçleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219.
- Kılıç, V.A., & Toker Gökçe, A. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 12 (1), 215-227.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *CMAJ*, 183(12), 959–967.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-9.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki mültecilerin eğitim sorunu*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Van.
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 21-46.
- Maggs-Rapport, F. (2000). Combining methodological approaches in research: Ethnography and interpretive phenomenology. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 219-225.
- Marsh, K. (2017). Creating bridges: Music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60-73.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- McBrien, J.L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 41(1), 75–90.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı). S. Turan (Çev.). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Moinolnolki, N., & Han, M. (2017). No child left behind: What about refugees? *Childhood Education*, 93(1), 3-9.
- Montgomery, E. (1998). Refugee children from the Middle East. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 54, 1–152.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol, England: Multilingual Matters.

- OECD (2018). *There silience of students with an immigrant background: Factors that shapewell-being*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2),74-80.
- Olsen, L. (2000). Learning English and learning America: Immigrants in the eye of a storm. *Theory Into Practice*, 39, 196-202.
- Özdemir, A., & Budak, F. (2017). Göçün çocuk ruh sağlığı üzerine etkileri. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*,3(2), 212-223.
- Pianta, R. C., Rimm- Kaufman, S. E. & Cox, M. J. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarden transition. In R.C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarden*. (pp.3-11), Brookes Publishing.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of educationandthewasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Prior, M. A., & Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*,18(20), 1-17.
- Rah, Y., Choi, S., & Nguyẽn, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents andschools. *International Journal of Leadership in Education*,12(4), 347-365.
- Rose, A. (2019). The role of teacher agency in refugee education. *The Australian Educational Researcher*,46(1), 75-91.
- Roxas, K. (2011). Tales from the frontline: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513-548.
- Sağlam,H.İ.,& Kanbur, N.İ. (2017).Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çabası. *Göç Dergisi*. 3 (1). 65-81.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot& D. B. Cipollone (Eds.).*Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* (pp. 183). Geneva: UNESCO.
- Sirin, S. R., &Aber, J. L. (2018). Increasing understanding for Syrian refugee children with empirical evidence.*Vulnerable Children and Youth Studies*.13 (1), 1-6.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015).*The educational and mental healthneeds of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Strekalova, E. (2012). *Intercultural sensitivity of teachers working with refugee children*.(Unpublished doctora l dissertation).State University of New York at Buffalo.
- Symons, C.,& Ponzio, C. (2019). Schools cannot do it alone: A community-based approach to refugee youth's language development. *Journal of Research in Childhood Education*,33(1), 98-118.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*,34(1), 15-20.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment.*Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*.(Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi : Bursa.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *The education of Syrian children in Turkey*. Ebsam: Ankara.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi: İstanbul.
- Taylor, S.,& Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tuzcu, A. & Bademli, K. (2014). Göçün psikososyal boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 6 (1), 56-66
- Unicef (2016).*Türkiye'de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*. (Rapor Ekim).
- Unicef (2018).*Humanitarian situation report*. (Report No.27). 1-30 Kasım.
- Uluocak, G.P. (2009). Göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 35-44.
- Uluslararası Af Örgütü (2014). *Hayatta kalma mücadelesi*. Uluslararası Af Örgütü Yayınları.
- Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2018). Who can not accesseducation? Difficulties of being a student forchildren from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*,13(1), 30-45.

- Uzun, E. M., & Büttin, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Von Maurice, J., & Roßbach, H. (2017). The educational system in Germany. Structural context of refugee integration in Canada and Germany. In A. Korntheuer, P. Pritchard & D. B. Maehler (Eds.). *Structural Context of Refugee Integration in Canada and Germany* (p.49). Germany: Published by GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Watkins, M., Noble, G., & Wong, A. (2019). *It's complex! working with students of refugee backgrounds and their families in New South Wales Public Schools*. Erişim Tarihi. 27.07.2019. https://www.nswtf.org.au/files/18530_its_complex_centenary_report_digital.pdf
- Woolfolk, A. E., & Brooks, D. M. (1983). *Nonverbal communication in teaching*. In E. W. Gordon (Ed.). *Review of research in education* (pp. 10) Washington: American Educational Research Association.
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Yanık, B. (2017). *Okul öncesi çağıdaki çocukların ev ortamından eğitim ortamına geçiş sürecinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi : Kırşehir.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yazarlar

Betül Yanık Özger, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında, okul öncesi eğitimi, okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet, çocukların akran kültürü, okul öncesi eğitime geçiş ve etnografik yöntem yer almaktadır.

Ayşe Akansel, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü mezunlarındandır. Kırsal bölgelerde uzun yıllar okul öncesi öğretmenliği yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Ulusal ve uluslararası projelerde yer almıştır.

İletişim

Dr. Öğrt. Üyesi Betül Yanık Özger, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Avşar Kampüsü/ Kapı No:z/5 Kahramanmaraş, Türkiye.
e-mail: yanikbetul@hotmail.com

Okul Öncesi Öğretmeni Ayşe Akansel, Senem Ayşe Anaokulu, Necip Fazıl Mahallesi, Kadir Paşa Blv. No:9, 46050 Kahramanmaraş Merkez/Kahramanmaraş
e-mail: aysegokdumantr@hotmail.com

Summary

Introduction and Purpose. There was a crisis in Syria in 2011 and many people were forced to leave their country (Sağlam & Kanbur, 2017; Akşit, Bozok & Bozok, 2015). Turkey has become one of the countries that they shelter Syrian refugees and it has become the largest refugee population in the world (Unicef, 2018). The children are among the groups that feel the impact of immigration due to their developmental age. So in Turkey, 1.6 million children faced many risks with immigration (Unicef, 2016). These risks; psychological, economic, language, cultural shock, unemployment, education and health problems (Şirin & Lawrence Aber, 2018; Şirin & Rogers Şirin, 2015; Strekalova, 2012; Hamilton, 2004). Education is one of the most common problems faced by immigrant children world wide (Alkurt, 2016). Many countries still do not have educational systems to facilitate the integration of migrant children into school (Kağnıcı, 2017). However, education is an important requirement for the physical, intellectual, social and moral development of the child. In Turkey, several institutions work to ensure that Syrian children go to school. Although these works give an opportunity for Syrian children, they do not provide adequate support for their adaptation to school. This situation may be even more challenging for Syrian children who start pre-school education. Transition to preschool involves a difficult and painful process for young children (Pianta & Cox, 1999). It is expected that Syrian children who start pre-school education will adapt to a school where they cannot speak Turkish language. In order to realize this expectation, it is necessary to understand the experiences of migrant children and their peer culture. When the researches on refugee children are examined, it is seen that there are limited number of studies. Existing research has focused on immigration policy and advice to teachers. The research related to child migrants in Turkey is understood that only occur through interview (Kılık & Toker Gökçe, 2018; Uyan Semerci & Erdoğan, 2018). This situation leads to a superficial approach to the lives and problems of refugee children. It also results in indirect data acquisition. From this point of view, the aim of this study is to understand the life experiences of Syrian children attending pre-school education, their peer culture and the factors that play a role in this process.

Method. This research is designed as an ethnographic case study. Seventeen children and their families were included in the study as a participant. 7 of these children are Syrian and 10 are Turkish. The data were collected in 10 months through the participant observer technique and the interview, observation, document analysis. The participant observation notes were kept in the researcher's own class for ten months. The interview was carried out in an unstructured and semi-structured manner. Interview questions were shaped based on the research results of the immigrant children's life and problems in school. Interviews were conducted at the end of June with sound recordings of 17 children, 10 parents and teachers. In the document analysis, children's activities and photographs were included in the classroom for ten months. The raw data obtained were 35 page observation notes, 24 audio recordings and 50 documents. Qualitative content analyses were used to analyze the data.

Results. According to the findings, the most important factor in children's culture and school life has been the language. The level of knowing the Turkish language of Syrian children played a role in adapting to the school, learning the rules of class, easily communicating with others and feeling safe. Egalitarian and friendly approach of the teacher towards Syrian children has enabled children to love the school and the Turkish language. The observations and interviews showed that Syrian children who did not understand Turkish at the beginning of the school started to understand their teachers and increase the number of words at the end of the second semester. The

teaching methods and techniques used by the teacher in the classroom have also guided children's language development. Finger games, drama and music activities in the classroom played a role in the advancement of Turkish language of Syrian children. In addition to the positive interactions of Syrian children with their Turkish peers, their strife and struggle helped their language to advance. Syrian children forced themselves to speak Turkish in order to defend their rights.

One of the problems faced by Syrian children in school life and peer culture has been the exclusion. In this study, the exclusion process of Syrian children began with a negative view of Turkish parents towards immigrant children. While there was no discrimination between Syrian and Turkish children in the early days of school, Turkish children who were under the influence of their family showed bad behaviors. Social exclusion has been carried out by children who are popular in peer culture as well as in families. The Turkish child, who is popular in the classroom, has used his leadership feature to control other Turkish children. He organized Turkish children against Syrian children and prevented them from making friends. It is understood that social exclusion by domestic families and peers in schools is related to cleanliness and nutrition. In this study, some of the Turkish families tried to keep their children away from Syrian children and their meals because they were not clean. It has been the subject of constant criticism by teachers that refugee families are not sensitive to school problems. However, Syrian families who participated in this study actively participated in the school activities.

Recommendations. It should form a unit dealing with refugees at school. School administration, teacher, Syrian and Turkish parents must be in this unit. School rules and expectations of parents should be translated into refugee language. Preschool teachers should use positive body language against all children. Preschool teachers should learn and use the words “Hello, How are you?, Well Done, Thank You” in the language of refugee children. Preschool teachers should focus on peer culture within the classroom.

Kardeşim İşitme Kayıplı: Bir Yaşam Öyküsünün İncelenmesi*

My Brother Has A Hearing Loss: A Life Story Investigation

Osman Çolaklıoğlu**

Zerrin Turan***

Yıldız Uzuner****

To cite this article/ Atıf için:

Çolaklıoğlu, O., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2019). Kardeşim işitme kayıplı: Bir yaşam öyküsünün incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 967-993. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.4m

Öz. Yaşam öyküsü olarak desenlenen bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı kardeşi olan bir yetişkinin yaşam hikâyesinin incelenmesi ve işitme kayıplı kardeşin, kişinin yaşamı üzerine olan etkisinin derinlemesine anlaşılmasıdır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, yansıtılmalı araştırmacı günlükleri ve belge incelemesi teknikleriyle toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; araştırmanın katılımcısı Ahmet'in işitme kayıplı kardeşinin hayatı üzerindeki etkilerini yaşantısının farklı dönemlerinde farklı biçimlerde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Kardeşinin işitme kayıplı olduğunu öğrendiklerinde ailece bir üzüntü yaşamışlar ancak bu duygu Ahmet açısından uzun sürmemiştir. Kardeşinin bakımı ve eğitimiyle ilgili herhangi bir sorumluluğunun olmadığını, anne babasının işitme kayıplı kardeşine ayrıcalıklı davranmadığını belirten Ahmet kardeşinin implant uygulanmasından sonra dil gelişiminde ortaya çıkan hızlı gelişme ile herkes gibi bir hayat sürdürebildiğini söylemektedir. Ahmet çocukluk döneminde kardeşinin işitme kaybının hayatı üzerindeki en olumsuz etkisinin yaşadığı şehri değiştirmek zorunda kalmak olarak görmektedir. Ancak günümüzde bu durumun aslında kendileri için hem eğitim hem de yaşam kalitesi açısından olumlu sonuçlara neden olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kardeş, kardeş ilişkisi, özel gereksinimli kardeş, işitme kayıplı kardeş, yaşam öyküsü.

Abstract. The aim of this study, is to examine the life story of an adult who has a brother with hearing loss and to understand the effect of his brother on his life. The study designed as life story investigation. Data were collected through semi-structured interviews, reflective journals and documents. The data were analyzed using the inductive method. Research findings indicated that: The research participant Ahmet evaluated the effect of his brother with hearing loss on his own life differently at different periods of his life. His brother has no responsibility for his care and education, his parents do not treat his siblings with hearing loss, Ahmet says that his brother can live a life like everyone else with the rapid development of language development after the implant application. Ahmet saw the most negative effect of his brother's hearing loss on his life during his childhood as change the city where he lives. Today, however, he thinks that this situation actually has led to positive results his life.

Keywords: Sibling, sibling relationship, sibling with special needs, sibling with hearing loss, life story.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 19.07.2019

Kabul Tarihi: 31.07.2019

* Bu makale, "Kardeşim işitme kayıplı: Bir yaşam öyküsünün incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: osmancolaklioglu@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0110-5587

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: zturan@anadolu.edu.tr ORCID: /0000-0002-3956-9320

**** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: yildizuzuner@gmail.com ORCID: 0000-0001-6477-2593

Giriş

Toplumdaki en küçük birim olan aile; anne, baba ve çocukların karşılıklı etkileşimde bulunarak birbirlerini etkiledikleri dinamik bir sistemdir. (Stoneman vd.,1988). Aile üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkiler yoluyla ortaya çıkan alt sistemlerden oluşan bu sisteminin önemli bir parçasını da kardeşlik alt sistemi oluşturmaktadır (Atasoy, 2002; Dunn, 1995). Kardeşler arası ilişkilerin önemine değinen araştırmacılar, kardeşlik alt sistemini çocukların akran ilişkilerini yaşadığı ilk “sosyal laboratuvar” olarak tanımlamakta ve kardeşlik ilişkilerinin, çocukların ait oldukları dünyayı öğrenebilmelerini sağlayan doğal bir çevre konumunda olduğu düşünmektedir (Dunn, 1983; Howe ve Recchia, 2006).

Kardeşlik ilişkisi; insanların hayatlarında tecrübe ettikleri en uzun süreli ilişkidir (Dunn, 1995). Aile ortamında gelişen kardeşler arasındaki ilişkiler (Stoneman, 2001), yeni bir kardeşin doğumuyla başlamakta, kardeşlerden herhangi birinin ölümü ile de sona ermektedir. Dolayısıyla çocuklar arkadaşlarını seçtikleri gibi kardeşlerini seçmemektedir (Stoneman ve Brody, 1993).

Yeni bir çocuğun doğumu, kardeşleri için zaman zaman problemleri bir durum yaratsa da (Kramer ve Gottman, 1992), birbirleri için öğrenme ve paylaşım ortamının zenginleşmesini de sağlamaktadır. Kardeşin yaptıkları bazen ne yapılması bazen de ne yapılmaması gerektiğini öğretmektedir. Çocuklar günlük hayat ile ilgili bilinmesi gerekenleri bireysel gelişim sürecinde edindikleri yöntemleri kullanarak öğrenmektedir. Bu yöntemlerden sosyal öğrenme kısaca model olma ve gözlem yoluyla öğrenme en sık kullanılanlardandır. Anne-babalar çocuk için model oluşturmalarına rağmen, yetişkin dünyasına aittirler. Bu nedenle çocuklar kendisine yaşça yakın olan kardeşlerinden anne-babalarına göre daha fazla şey öğrenmektedirler. Çünkü kardeş, çocuğa tecrübelerinden yararlanma fırsatı sağlamaktadır (Dunn, 2005; Fussell, Macias ve Saylor, 2005).

Kardeşler, aile yaşam sahası içerisinde ortak genetik, kültürel ve deneysel bir çevreyi paylaşmaktadırlar. Birbirlerine hayatın zor zamanlarında duygusal destek sağlayan kardeşler, sürekli etkileşimler yolu ile taklit, oyun, kurallara uyma, paylaşma gibi sosyal rolleri öğrenmektedirler. Kardeşler birbirleri için sevecen, şefkatli duyguların yanında, rekabet ve kıskançlık hisleriyle arkadaş, öğretici ve rakip olma gibi yeni rol modelleri oluşturmaktadır (Ariel, 2006; Howe ve Recchia, 2006).

Her ilişkide olduğu gibi kardeşler arasındaki ilişkinin de dinamik bir yapısı vardır. Kardeşliğin değiştiği ve geliştiği oranda, kardeşler arasındaki ilişki de değişmekte ve gelişmektedir (Ahmetoğlu ve Aral, 2004; Seltzer ve Krauss, 1993).

Okulöncesi dönemde kardeşler birbirlerinin en iyi arkadaşlarıyken, bu dönemde zamanlarının çok büyük bir kısmını birlikte geçirmektedir. Kardeşler bu dönemde diğer dönemlere oranla daha sık ve yoğun bir ilişki kurmaktadırlar (Furman ve Buhrmester, 1985). Okul döneminde ise çocuklar, diğer çocuklarla tanışmakta ve böylece dünyaları genişlemektedir. Kardeşlerden birisinin okula başlaması ile aralarındaki ilişki değişmekte, kardeşlerden bazıları sürekli birlikte olmadıklarında daha iyi arkadaş olurken, bazıları ise yakın oldukları zamanı özlemektedir (Dunn 1995). Ergenlik döneminde kardeşler, okul öncesi ve okul dönemlerine göre kardeşleriyle çok daha az birlikte zaman geçirirken arkadaşlarına daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Bu dönemde ailelerinden ayrılmayı düşünen kardeşler, aralarındaki duygusal bağa da daha az ihtiyaç duymaktadırlar (Buhrmester ve Furman, 1990). Yetişkinlik döneminde kardeşler evden ayrılarak kendi ailelerini kurarken (Powell ve Ogle, 1985), yaşlılık döneminde çocuklarının evden ayrılması, eşlerinin ölmesi sonrasında tekrar bir araya gelebilmektedir (Cicirelli, 1994’den akt. Raghuraman, 2008).

İşitme Kayıplı Çocuklar ve Kardeşlik İlişkisi

Özel gereksinimli kardeşi olan normal gelişim gösteren çocuklar, aile sisteminin tamamlayıcı bir parçasıdır. Süregiden ilişkileri boyunca özel gereksinimli çocuk kardeşlerini etkilemekte ve aynı zamanda onlardan etkilenmektedir (Dunn, 1983). Özel gereksinimli çocuk grubu içerisinde yer alan işitme kayıplı çocuklarda da durum benzer şekilde işlemektedir. Normal gelişim gösteren kardeşler, işitme kayıplı çocukların hayatlarında karşılaştıkları ilk akranlarıdır ve akranlar işitme kayıplı çocukların en iyi öğretmenleri olarak kabul edilmektedir. İşitme kayıplı çocuk akranları kısaca kardeşleriyle çevresindeki bütün insanlardan daha fazla ilişki kurmaktadır. Bu nedenlerle normal gelişim gösteren kardeşler, işitme kayıplı kardeşlerinin dil ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Bat-Chava ve Martin, 2002).

İşitme kayıplı çocukların büyük bir çoğunluğu normal işiten üyelerden oluşan ailelerde doğmaktadır (Gallaudet Research Institute, 2001). İşitme kaybı konusunda deneyimi olmayan aile üyeleri bu durumla karşılaştıklarında aile içerisinde kriz ortaya çıkabilmekte ve hatta aile yapılarında parçalanmalar olabilmektedir (Bat-Chava ve Martin, 2002). Ebeveynler işitme kayıplı çocuklarının gelecekte yaşamın gerekliliklerini nasıl yerine getireceği, aile ve arkadaşlarının bu duruma nasıl tepki vereceği ve gelecekte işitme kayıplı bir çocuğa sahip olmanın ne tür deneyimler getireceği konusunda stres yaşayabilmektedirler (Koester ve Meadow-Orlans, 1990). Ailenin önemli üyelerinden olan kardeşlerin de ebeveynlerde olduğu gibi işitme kayıplı çocuktan farklı şekillerde etkilenebileceği görülmektedir (Bat-Chava ve Martin, 2002; Raghurman, 2008; Tattersall ve Young, 2003; Verte, Hebbrech ve Roeyers 2006).

İşitme kayıplı çocukların kardeşleri ile yapılan araştırmaların sonucuna göre işitme kayıplı çocukların, normal gelişim gösteren kız ve erkek kardeşlerine olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir (Tattersall ve Young, 2003). Raghurman (2008) çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların kardeşleri ile yapmış olduğu araştırmada, normal gelişim gösteren kardeşlere göre daha az davranış problemi ile karşılaşırken, Bat-Chava ve Martin (2002), işitme kayıplı çocuğun aile stresine neden olmasının yanında, olumsuz kardeş ilişkisine de neden olabileceğini ifade etmiştir. Verte, Hebbrech ve Roeyers (2006) ise diğer iki araştırmanın aksine işitme kayıplı kardeşe sahip olmanın, normal gelişim gösteren kardeşe sahip olmaktan farklı olmadığını ve kardeş ilişkilerini etkilemediğini ileri sürmektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında ise Şen (1991), kardeşlerin anne babalarından daha az kaygı düzeyine sahip oldukları ve kardeşlerin psikolojik durumlarının cinsiyet, eğitim durumu, büyük ya da küçük oluşu gibi durumlara göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak Altınay (2000), işitme kayıplı kardeşe sahip çocukların Sürekli Kaygı, Sosyal Uyum, Aile İlişkisi ve Sosyal İlişki bulguları ve işitme kayıplı kardeşi olan erkeklerle normal kardeşi olan erkeklerin Sosyal Norm bulguları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar işitme kayıplı kardeşe sahip kız kardeşlerin erkeklere göre daha fazla etkilendiğini göstermiştir.

Kardeşlerin birbirlerinin gelişimindeki en önemli öğelerden bir tanesi olduğu bilinmesine rağmen (Stoneman ve Brody 1993), özel gereksinimli çocuk kardeşlerinin aile üyeleri içerisinde en az araştırma konusu olduğu ve destek gördüğü görülmektedir (Rodger ve Tooth, 2004).

Ayrıca özel gereksinimli bireylerin kardeşleri ile yapılan araştırmaların birçoğunda veriler, kardeşten ziyade annelerinden toplanmıştır (Nealy vd., 2012; Phelps vd., 2009). Bu durumun araştırmacıların kardeş ilişkisini yanlış yorumlamalarına neden olabileceği düşünülmektedir (Moore, Howard ve McLaughlin, 2002). Bu nedenle verilerin doğrudan kardeşlerden toplandığı araştırmaların artmasına

ve kardeşlik ilişkilerinin toplanan bu verilerden yola çıkarak yorumlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece kardeş ilişkileri daha sağlıklı yorumlanabilecek ve alanyazına kazandırılacaktır.

Kardeşlik ilişkilerinin kişinin gelişiminde önemi göz önüne alındığında, işitme kayıplı kardeşi olan kişilerin kardeşleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi hem bu kişilerin gelişiminin daha iyi anlaşılmasına, hem de işitme kayıplı kardeşlere yaptıkları katkıların açığa çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede işitme kayıplı çocuklar için eğitim programları desenlenirken kardeşlere yönelik eğitim programları oluşturularak aile içi dengeleri korumak ve desteklemek mümkün olabilir.

Marchark (1997), işitme kayıplı çocuklar ve kardeş ilişkileri hakkında çok az bilgi sahibi olduğumuzu belirtmektedir. Marcharck'ın tespitinden bugüne kadar yapılmış olan ulusal ve uluslararası çalışmalardan önemli bulgular elde edilmesine karşın, alanda hala çok büyük bir boşluk olduğu düşünülmektedir (Bat-Chava, Yael, Martin ve Daniela 2002; Ray, 2014; Verte vd., 2006). Dolayısı ile kardeşlerin birbirlerinin gelişimlerine etkilerini ortaya çıkarabilmek için işitme kayıplı kardeş ile olan ilişkinin niteliğini anlamada sistematik bir yapının ortaya çıkartılmasına ihtiyaç vardır.

Bu nedenle bu araştırmada işitme kayıplı kardeşi olan normal gelişim gösteren bireyin yaşam hikâyesinin incelenmesi ve kardeşine ilişkin duygu ve düşüncelerinin detaylı olarak anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İşitme kayıplı kardeşi olan bir kişinin yaşam öyküsü nedir?
 - a) İşitme kayıplı kardeşiyle olan kardeşlik ilişkisiyle ilgili duygu ve düşünceleri nelerdir?
 - b) Kardeşinin işitme kayıplı olması yaşamını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma amacına bağlı olarak bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden yaşam öyküsü olarak desenlenmiştir. Yaşam öyküsü deseninde katılımcıların hayatlarına dair tecrübe ettikleri olguları nasıl algıladıkları, olguları tecrübe ederken ne hissettikleri ve tecrübelerini diğer insanlarla nasıl paylaştıkları anlatı araştırmaları için önemli bir veri kaynağıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Katılımcı tarafından hayatına dair önemli olarak algıladığı ve aktardığı yaşantılar, araştırmacılar tarafından okuyucular için anlamlı olacak şekilde sıralanarak düzenlenmekte, birbirleri ile ilişkilendirilmekte ve değerlendirilmektedir (Riessman, 2008). Böylece katılımcının anlattığı yaşam öyküsü araştırmacı tarafından sistematik ve daha anlaşılır bir biçimde okuyucuya sunulmaktadır.

Bir insanın yaşamının özü olarak kabul edilen yaşam öyküsü; insanların doğumundan başlayarak şimdiki zamanını ve sonrasını kapsamakta ve insanların yaşadıkları en önemli olayları, olguları içermektedir. Bu nedenlerle yapılan bu araştırmada yaşam öyküsü deseninin kullanılması, işitme kayıplı kardeşi olan bireylerin yaşadıkları deneyimlerin, hayata bakış açılarının anlaşılması açısından önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir (Atkinson, 1998). Yaşam öyküsü araştırmalarında bireysel deneyimlere odaklanan araştırmacılar büyük çoğunlukla bir kişiden oluşan katılımcılar ile çalışmaktadır (Atkinson, 1998; Creswell, 2012). Yapılan bu araştırmada da bir yetişkine odaklanılmış ve kişinin işitme kayıplı kardeşi hakkındaki deneyimleri, algıları ve kardeş ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcının Belirlenmesi

Yaşam öyküsü olarak desenlenen bu çalışmada katılımcının belirlenmesi için ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmaya dâhil edilecek olan katılımcıların önceden belirlenmiş kriterleri karşılayabilen niteliklere sahip olması aranmaktadır (Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu çalışmada da araştırmaya dâhil edilecek olan katılımcının, araştırma amaçları doğrultusunda aşağıdaki niteliklere sahip olması gerekmektedir:

- İşitme kayıplı kardeşe sahip olması
- Normal gelişim gösteren bir birey olması
- İşitme kayıplı kardeşte ek özel gereksinim olmaması
- Araştırmacıyla yapacağı görüşmelerde sorulara cevap verebilecek olgunlukta olması
- Araştırma için vakit ayırmaya gönüllü olması

Yukarıda belirtilen niteliklere sahip olan bir katılımcının bulunması için öncelikle araştırmanın sürdürüldüğü E şehrindeki bir derneğin başkan yardımcısı ve bir devlet üniversitesine bağlı Engelliler Entegre Yüksek Okulu Müdürü ile irtibata geçilerek 12 kişinin iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan kişiler arasından üç kişi araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

Üç adayla yapılan görüşmeler sonucunda; katılımcının yarı yapılandırılmış görüşmeler için zaman ayırabilmesi, araştırmacı ile uyum içerisinde çalışabilmesi, araştırmaya bakış açısı ve araştırmaya sağlayabileceği potansiyel katkı göz önünde bulundurularak bir katılımcı üzerinde karar kılınmıştır. İnsanlarla yapılan bütün araştırmalarda göz önünde bulundurulması gerekli olan temel etik ilkelerden gizlilik ilkesi doğrultusunda, belirlenen katılımcıya Ahmet kod ismi verilirken yaşadığı şehirlerin sadece baş harfi verilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Katılımcısı Ahmet

30 yaşında olan Ahmet abisiyle birlikte özel bir sürücü kursunun sahibidir. Üniversite mezunu olan katılımcı orta gelir seviyesine sahiptir. Ahmet'in kendisinden küçük işitme kayıplı bir erkek kardeşi, normal gelişim gösteren bir ablası ve abisi vardır. Araştırma sürecinde evlenen Ahmet ailesiyle birlikte yaşadığı evden ayrılarak kendi evine taşınmıştır.

Ahmet'in işitme kayıplı kardeşi olan Mehmet 23 yaşındadır. Her iki kulağında da çok ileri derecede işitme kaybı bulunan Mehmet'in işitme kaybı doğuştandır. Bir yaşından önce işitme kayıplı olduğu anlaşılınca hemen cihazlandırılmış ve işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir uygulama merkezinde de aile eğitimlerine başlanmıştır. 2000 yılında koklear implant ameliyatı olan Mehmet, bir süre uygulama merkezinde eğitim aldıktan sonra eğitimine normal ilköğretim okulunda devam etmiştir. Meslek lisesinin kuaförlük bölümünden mezun olan Mehmet, araştırma sırasında Ahmet'in sahibi ve yöneticisi olduğu sürücü kursunda sekreteryaya işlerine bakmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma verileri; araştırmacı günlüğü, belge incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

Günlük

Günlükler nitel araştırma yönteminde kullanılan önemli veri toplama tekniklerinden bir tanesidir. Günlükler, araştırmacının gözlemlerini, açıklamalarını, yorumlarını, hipotezlerini, araştırmaya dair başarısızlıklarını veya stratejilerini topladığı bir yer olarak kabul edilmektedir (Glesne, 2013; Ekiz, 2003). Yapılan bu çalışmada da ilk yazar olan araştırmacı, araştırma süreci boyunca araştırmanın seyrini etkileyen durumları, planları ve hazırlıkları günlüğüne yazmıştır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca 70 sayfa yansıtılmalı günlük tutmuştur.

Belge İncelemesi

Nitel araştırmalarda belge incelemesi, yazılı ve görsel materyallerin araştırma sürecine dâhil edilmesiyle birlikte ek bir bilgi kaynağı sağlayarak araştırmacının geçerliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı, katılımcının işitme kayıplı kardeşine ilişkin deneyimlerini ve algılarını daha iyi açıklamasına yardımcı olabilecek, geçmişe ya da günümüz yaşam deneyimlerine ışık tutabilecek fotoğraf varsa paylaşmasını istemiş ve katılımcı işitme kayıplı kardeşiyle olan farklı gelişim dönemlerine ilişkin altı fotoğraf paylaşmıştır. Katılımcıyla bu fotoğrafları neden seçtiği konusunda görüşme yapılarak ses kaydı alınmış ve dökümü yapılmıştır.

Görüşme

Nitel araştırma türlerinden yaşam öyküsü araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama tekniğini görüşmeler oluşturmaktadır (Atkinson, 1998; Seggie ve Bayyurt, 2015). Yaşam öyküsü araştırmalarında yapılan görüşmeler, katılımcıya doğrudan sorular sorularak hayatlarının özüne dair bilgi sahibi olabilme imkânı sağlamaktadır (Atkinson, 1998).

Bu çalışmada da araştırmanın amacı doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak katılımcının işitme kayıplı kardeşine ilişkin öyküsünün anlaşılması hedeflenmiştir. Araştırma soruları Ek - A da sunulmuştur.

Araştırma süreci içerisinde katılımcıyla dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin ses kaydı alınarak hemen görüşme sonrası dökümleri yapılmıştır. Toplam görüşme süresi yaklaşık 5 saattir.

Veri Toplama Ortamı

Veri toplama ortamı olarak katılımcının kolay erişebileceği ve kendisini rahat hissedeceği ortamlar seçilmiştir (Glesne, 2015). Bu doğrultuda katılımcıyla iletişime geçilmiş ve kendi isteği üzerine sahibi olduğu sürücü kursunun müdür odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşme, günlük ve doküman incelemesi teknikleri ile toplanan veriler nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden tümevarım yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma yapılan olgu hakkında yeterince ön bilginin olmadığı durumlarda kullanılan tümevarım analizinde araştırmacı, toplanan verileri inceleyerek önce kodlamalar yapmakta ve kodlardan alt temalar ve temalar oluşturmaktadır (Güler vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmacı katılımcıyla yaptığı görüşmelerin dökümlerini NVivo programıyla analiz etmiş 70 koda, 16 alt temaya ve 6 temaya ulaşmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kod, alt tema ve temalar araştırma yazarları tarafından incelenerek geçerlik ve güvenilirliği verilmiştir.

İnandırıcılık

İnandırıcılık nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için nitel paradigmanın yapısına uygun bazı önlemler alınmaktadır. Bu örnekler aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmacının bulgulardan yola çıkarak ulaştığı yorumlar katılımcıyla birlikte gözden geçirilmiş ve teyit ettirilmiştir. Katılımcının katılmadığı yorumlar katılımcı ile birlikte gözden geçirilerek yeniden oluşturulmuştur.
- Katılımcı ve yazarlar arası yapılan görüşmelerde veri kaybını önlemek ve toplantıları ispatlamak amacıyla dijital ses kaydı yapılmış ve ayrıca veri dökümlerinin doğrulanması yapılmıştır.
- Derinlemesine bilgi sağlayan veriler toplamak için alan uzmanlarından faydalanılarak görüşme soruları oluşturulmuştur.
- Verilerin toplanmasından hemen sonra toplanan veriler özetlenmiş ve katılımcının teyit etmesi istenmiştir.
- Toplanan veriler ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir.
- Toplanan veriler analiz sürecine kadar düzenli bir şekilde saklanmıştır.
- Toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Verilerden elde edilecek bulgular birbirleri ve alan yazınla ilişkilendirilerek yazılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Günlük, belge incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleriyle toplanan veriler tümevarım yöntemiyle analiz edilerek 70 ayrı kod, 16 alt tema ve 6 temaya ulaşmıştır. Ulaşılan temalar; a) Ahmet'in kendisine ilişkin görüşleri, b) Ahmet'in işitme kayıplı kardeşi Mehmet'le kardeşlik ilişkisi ve duyguları, c) Ahmet'in Mehmet ve ailesiyle ilgili sorumlulukları, d) Anne babalarının Ahmet ve Mehmet'e karşı tutumları, e) Diğer insanların Mehmet'in işitme kayıplı olmasıyla ilgili tepkileri ve uyandırdığı duygular f) Mehmet'in Ahmet'in hayatına etkisidir.

Ahmet'in Kendisine İlişkin Görüşleri

K şehrinde dünyaya gelen ve 10 yaşına kadar K şehrinde yaşadığını belirten Ahmet, 1998 yılında işitme kayıplı kardeşi Mehmet'in eğitimi için E şehrine taşındıklarını ve günümüze kadar E şehrinde bulduklarını ifade etmiştir.

Ahmet kendisini dışarıdan çok aktif görünen, ama genelde duygularını kendi iç dünyasında yaşayan, kendi halinde bir insan olarak tanımlamaktadır.

“Her insan dünyaya aslında belli bir görevi ifa etmek için geliyor yaşıyor ve ömrünü tamamlayıp gidiyor. Pozitif olmak, olumlu olmak, insanları anlamaya çalışmak bir de yani insan bu dünyada iyi anılmalı bana göre... Benim mutlu olduğum şey de işte mesela böyle hobilerime yönelsem, kendi kendime kalsam bu da benim mutluluğumdur.”

Ailesine ve aile ilişkilerine verdiği değerin çok fazla olduğunu belirten Ahmet, duygularını aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

“Ailem olmazsa olmaz... Benim için hayatta en önemli şeylerden bir tanesi aile ilişkileri... Onun haricindeki meselelerin hep hallolabileceğini düşünüyorum. Çünkü ticaretle de uğraştığımız için çok hayat görüyoruz. Hiçbir mutsuzluk kalıcı değil. Hiçbir mutluluk da kalıcı değil. Hepsi zaman içerisinde geliyor ve geçiyor. Bazen paranız olmuyor, bazen olabiliyor. Bazen işte istediğiniz şeylere ulaşamıyorsunuz ama evinizde ailenizde muthuysanız, mutluluğu sağlamışsanız gerisi halloluyor.”

Araştırmanın veri toplama sürecinde evlenen Ahmet, kendi evliliğiyle ilgili düşüncelerini yeniden doğmak olarak belirtmektedir.

“Evlilik ya ölüm ya yeniden doğmak. İkisinden biri. Ya ölüyorsunuz ya diriliyorsunuz. Eğer sağlıklı bir evlilik yaptıysanız, bu sizin için bir dirilme hareketi oluyor. Eğer yanlış bir evlilik yaptıysanız, bu da ölümünüz oluyor. Evlilik bu kadar hayati bir şey... Bu zamana kadar olan evlilik hayatımı değerlendirecek olursam evlilik benim için muhakkak yeniden doğmadır.”

Ahmet’in İştirme Kayıplı Kardeşiyle Kardeşlik İlişkisi ve Duyguları

Ahmet’in kardeşinin doğacağını öğrenmesi ve duyguları

Yedi yaşında, ilkokula başladığı sırada bir kardeşi olacağını öğrenen Ahmet, duygularını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır.

“Tabi kardeşinizin olması insana bir mutluluk veriyor. Farklı bir duygu veriyor.”

Kardeşi Mehmet’in doğumundan sonra bakımıyla Ahmet’in annesi ilgilenmiştir. Annesinin çok dikkatli bir insan olduğunu belirten Ahmet, annesinin kardeşindeki işitme kaybından şüphelenen ilk insan olduğunu ifade etmiştir.

“Mehmet çok küçük yaşlarda işitme kayıplı olduğu tespit edilen bir çocuk, annem gibi bir kadına sahip olduğu için şanslı bir çocuk aslında. Annem 9 aylıkken Mehmet’in işitme engelli olduğundan şüphe etmeye başladı. Emsali çocuklarla onu hep karşılaştırıyordu. Mesela gürültü çıkartıyordu, elini çarpıyordu. Diğer çocukların tepkilerine bakıyordu. Mehmet’in tepkilerine bakıyordu. Şüphe Mehmet’in doğumundan çok kısa süre sonra başladı bizde.”

Bu gözlemlere dayanarak anne ve babasının gerekli tetkiklerin yapılması için Mehmet’i Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesine götürmüşlerdir.

“O dönemde halamın oğlu işte Selçuk Üniversitesinde öğretim görevlisiydi. Mehmet ile ilgili bazı tetkikleri kendisi bizzat ilgilendi. Mehmet’in işitme engelli olduğunu öğrendiğimiz zaman bizim açımızdan son derece hüznü bir tablo meydana geldi. Çünkü bunun herhangi bir tedavisi olmadığını öğrendik.”

Tanı süreciyle ilgili duygularını hüznü bir süreç olarak ifade eden Ahmet, işitme kaybını çaresi olmayan bir dert olarak gördüklerini belirtmiştir. Özel gereksinimi olan çocuğun özel gereksiniminin ilk tanılandığı zamanda aile üyelerinin şok, keder, inkar, kabullenme gibi bir takım duygusal süreçlerden geçtikleri (Luterman 1997) ve yaşanan bu duygu ve evrelerin her aile üyesi için farklılık

gösterebildiği belirtilmektedir (Doğan 2010). Bu süreçleri anlamada en çok kullanılan model olan aşama modeline göre Ahmet'in yaşadıkları duygular alanyazın ile örtüşmektedir (Turan, 2002).

Ahmet'in işitme kaybına ilişkin düşünceleri

Ahmet kardeşi doğana kadar işitme kaybıyla ilgili herhangi bir bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

"İşitme engelliler aldıkları eğitimle kendilerini çok geliştirdiler ama dün öyle değildi. Dün gördüğünüz işte tat, dilsiz gibi işte ababa gibi böyle işte dudak yansımaları yapan insanlar zihinize geliyor. Bunu anlıyordunuz işitme engelli denildiğinde."

Yapılan araştırmalar normal gelişim gösteren çocukların, kardeşlerinin özel gereksinimleri hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ve bu anlamda bilgi ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Alagözoğlu, 2016; Gözün-Kahraman ve Soylu-Karadayı, 2015; Lewis, 2007). Benzer biçimde işitme kayıplı çocukların %95'e yakınının da işiten ailelere doğduğu, ailelerin işitme kaybı ile ilk kez çocukları doğduğunda karşılaştıkları görülmektedir (Cole ve Flexer, 2007; Mitchell ve Krechmer, 2004). Bu bilgilerle tutarlı olarak Ahmet de kardeşinin işitme kaybına ilişkisini herhangi bir bilgisi olmadığını anlatmıştır.

İşitme kaybı tanısından sonra Ahmet ailece çok şaşırduklarını ve üzüldüklerini belirterek bu durumun neden kendi başlarına geldiğini anlamaya çalıştığını ifade etmiştir.

"Ne biliyim o zaman sorguluyorsun işte neden böyle oldu? Niye böyle oldu? Niye benim kardeşim oldu? Kimi duygulara giriyorsunuz yani böyle düşüncelere giriyorsunuz. Neden sorusunu soruyorsunuz yani."

Özel gereksinimli bir çocuğun doğumu anne babayı etkilediği kadar normal gelişim gösteren kardeşlerini de etkileyebilmektedir (Akkök, 2003). Çocuklarının işitme kayıplı olduğunu öğrenen anne babası gibi Ahmet'in de bazı duygusal süreçlerden geçtiği ve kardeşinin işitme kaybını anlamaya çalıştığı bu şartlarda anlaşılabilir. Bu nedenle Ahmet, kardeşinin işitme kayıplı olmasıyla ilgili bazı sorular sormaktadır. Ancak Ahmet'in hem yaş olarak küçük olması hem de işitme kaybına ilişkin bilgisinin sınırlı düzeyde olmasının, bu dönemde sorularına cevap bulmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Diğer yandan Ahmet, kardeşinin işitme kayıplı olmasının tıbbi nedenleri yanında ilahi bir nedeninin de olduğunu ve bu durumu "kader" olarak değerlendirdiğini de ifade etmiştir.

"Evet, Cenab-ı Allah işitme engelli yaratıyor. Bunun fiziki sebebi ortada. Tıp bunu açıklıyor bize. Bu konuda hem fikiriz. Ama neden Mehmet, neden Ahmet'inki diğerlerinininki yapışık değil? (İşitme kayıplı değil) Dediğimiz zaman ben burada bir kadrin, bunun ilahi bir nedeni olduğuna inanıyorum."

Alan yazında da aile üyelerinin yeni doğan çocuğun özel gereksinimli olmasını Allah'ın takdiri olarak değerlendirebildikleri ve bu konuda sabırlı olmanın gerektiği yönünde düşünebildikleri görülmektedir (Kara, 2008). Ayrıca aile üyelerinin bir kısmı da bu durumu Allah'ın bir imtihanı olarak görebilmektedir (Kara, 2008). Ahmet her ne kadar kardeşinin işitme kayıplı olarak doğmasını kader olarak görse de, bu durumu Allah'ın cezalandırması veya imtihan olarak görmemekte ve tevafuk olarak değerlendirmektedir. Tevafuk, ilâhî bir kasıt ve iradenin varlığı hissedilen denk gelme durumudur (Erişirgil, 2014).

"Mehmet'in işitme kayıplı olması imtihan ve ceza olarak değil de yani gördüğüm anladığım kadarıyla bu insanların hayatının bir şekilde şekillenmesi. Onun için bunun bir cezalandırma olduğunu düşünmüyorum... Bize bir hayat bahşedildi. O hayatı bahşeden de bize her şeyi tam olarak vermek zorunda değil. Çünkü bir hak değil bizimki. Sadece Cenab-ı Allah'ın bize vermiş olduğu bir şey. Onun için onu sorgulama veya cezalandırma olarak nitelendirmemek lazım. Dünyada hiçbir şey başıboş olmuyor. Tesadüf diye bir şey yok. Her şey tevafuk, denk getiriliyor... Mehmet"

işitme engelli olmasaydı nasıl olurdu? Onu bilme şansımız da yok. Onun için bunu bi cezalandırma veya ödül olarak görmek yerine bunu kabullenip efendime söyleyeyim ona göre hayatını yaşamak gerekiyor.”

Alanyazın incelendiğinde, aile üyelerinin güçlü bir dini inanca sahip olmasının, özel gereksinimli çocuğa uyumu kolaylaştırdığı, daha az stres yaşadığı görülmektedir (Crnic vd., 1983). Ahmet’in dini inancına dayanarak işitme kaybını açıklaması, kardeşinin işitme kayıplı olmasını anlamlandırmasına ve kabullenmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazınla benzerlik göstermektedir.

Ahmet’in okul ve ergenlik döneminde işitme kayıplı kardeşi Mehmet’le kardeşlik ilişkileri

İşitme kayıplı kardeşi okula başlamadan önce Ahmet kardeşiyle olan ilişkisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Boğuşuyorduk işte oyunlar oynuyorduk ne biliyim top oynuyorduk, koşturuyorduk ediyorduk falan ama Mehmet’le ilişki kurarken de işitme kayıplı çocuklara eğitim veren eğitim kurumunun bize çizdiği çizgilere göre dikkat ediyorduk yani... Biz Mehmet’le olan iletişimimizde konuşma dilini kullanmaya özen gösterdik. Çünkü annem bunun üzerinde çok titiz davranıyordu.”

Ahmet, kardeşiyle birlikteyken en keyif aldığı aktiviteleri aşağıdaki biçimde belirtmiştir.

“Biz biraz şakalaşmayı çok severdik, boğuşmayı çok severdik. Top oynardık evin içinde. Daha sonra babamız bizi il dışına götürürdü gezdirirdi. Bunlardan keyif alırdık. Hayvanat bahçesine giderdik. Güzel olurdu yani İstanbul gezileri falan çok yapardık o dönemler... Çok öyle bi keyif almadan geçirdiğimiz bir aktivite olmuyordu yani.”

Ahmet işitme kayıplı kardeşiyle oyunlar oynamakta ve vaktinin büyük bir kısmını kardeşiyle birlikte sıkı bir ilişki içerisinde geçirmektedir. Bu durumun normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak kardeşlerden birisinin özel gereksinimli olması kardeşler arasındaki iletişimi bozabilmekte ve bu nedenle kardeşlik ilişkisinin daha az doyum sağlayıcı ve daha çok çatışmalı bir hale gelebildiğini öne süren çalışma bulgularıyla uyumlu değildir (Begun, 1989). Aksine Ahmet, işitme kayıplı kardeşiyle birlikte gerçekleştirdiği aktivitelerin keyif verici olduğunu söylemiştir.

Ahmet kardeşiyle yapmaktan keyif aldığı tren yolculuklarından bir tanesinde çocukluk döneminin kendisi adına en üzücü anısını yaşadığını aşağıdaki şekilde anlatmıştır.

“O dönemde Mehmet böyle yansıma sesleri çıkartırdı. Mesela bir gün İstanbul’a giderken böyle trende bazen çıkarttığı sesin dozunu ayarlayamıyordu. Ondan sonra ön taraftaki adamla tartışmıştık. Adam işte çocuğunuza sahip çıksanız gibi şeyler söylemişti. O mesela hatırımdadır okul öncesi dönemde Mehmet’le yaşadığımız, unutamadığım şeylerden bir tanesidir... Sanki normal bir hadise gibiydi ama netice itibarıyla babam orada şey demişti, çocuk mağdur demişti... Orda bir şeyi anlıyorsun, yani bu çocuk işitme engelli. Belki o bazı uyanıştır belki bir yerde. Mehmet’in işitme engelli olduğuna, kaybı olduğunu hissetmedir, bir farkındalıktır.”

Babasının kardeşinin işitme kayıplı olmasını trendeki diğer insanlara “mağdur” diyerek açıklaması, toplumun sosyal ve kültürel açıdan özel gereksinime yüklediği anlamı sembolik etkileşimsel açıdan göstermektedir (Burcu, 2011). Ahmet’in yaşanan bu olay üzerine kardeşinin işitme kayıplı olması gerçeğiyle tekrar yüzleşmek durumunda kaldığı ve bu yüzden üzüntü duyduğu görülmektedir. Çevrenin etkisiyle Ahmet’in ilk başlarda yaşanan üzüntü duygusunu yeniden tetiklediği ileri sürülebilir.

Kardeşiyle hiç aynı okullarda okumadıklarını belirten Ahmet bu duruma ilişkin görüşlerini ve kardeşinin okul hayatına olan etkilerini açıklamıştır.

“Yani hiç aynı okulda okuyarak kardeşime sahip çıkma isteğim veya farklı okulda okumasından dolayı bir hüznüm olmadı... Mehmet’in işitme engelli olmasının benim eğitim öğretim hayatıma olumsuz veya olumlu olarak hiçbir etkisi olmadı. Ama şöyle bir seyri oldu tabi ben birinci sınıftan 3. Sınıfa kadar K şehrinde okudum. 4. Sınıfta il değişikliği ile E şehrinde okumak mecburiyetinde kaldım. Böyle bir etkisi oldu. Ama dediğim gibi il değişikliği nedeniyle eğitim öğretim hayatımda bir değişikliğe sebebiyet verdi tabi ki.”

Okul döneminde çocuklar özel gereksinimli kardeşleriyle aynı okula gitme veya gitmeme konusunda ikilem içerisinde kalabilmektedir. Özel gereksinimli kardeşi olan çocuklar, okulda kardeşlerini koruma rolü üstleneceklerini ve onlara sahip çıkmaları gerekeceğini düşünmektedirler (Moore vd., 2002). Bununla birlikte Ahmet ve işitme kayıplı kardeşinin yaşları itibarıyla aynı okulda okuma durumu söz konusu olmamıştır. Ayrıca Ahmet kardeşiyle ilgili okul sürecine ilişkin bir sorumluluk duygusuna da kapılmamıştır. Bunun nedeni olarak kardeşinin kendisi gibi işitme kayıplı çocuklara eğitim veren okulda okuması ve kardeşinin yardımına ihtiyacı olmadan okulda öğrenim hayatına devam edebilmesi olduğu söylenebilir.

İlerleyen yıllarda Ahmet gündüzleri arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih etmiş ve işitme kayıplı kardeşi olan Mehmet’le sadece akşamları vakit geçirme imkânı bulmuştur.

“Benim ergenlik döneminde ben daha çok arkadaşlarımla vakit geçiriyordum. Mehmet’le vakit geçirmemiz, akşam saatlerinde evde olan vakit geçirmelerimiz şeklinde oluyordu. Yani özel olarak paylaştığımız pek fazla bir şeyimiz yoktu. Aramızda da yedi yaş fark olduğu için çok ortak şeylerimiz yoktu. Ancak bu dönemde beraber paten bindiğimiz falan olmuştur. Bisiklet binnelerimiz falan da olmuştur. Bu şekilde vakit geçirdik.”

Alanyazında ergenlik döneminde kardeşlerin, daha önceki dönemlere göre kardeşleriyle daha az birlikte zaman geçirdikleri görülmektedir. Bu dönemde bireyler arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirdiklerinden kardeşleri ile daha az görüşebilmektedir (Buhrmester ve Furman, 1990). Ahmet’in bu dönemdeki davranışları alanyazınla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ahmet’in arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirirken kardeşiyle daha az vakit geçirmesinin kardeşinin işitme kayıplı olmasıyla ilgili olmasından ziyade ve içinde bulunduğu gelişim dönemiyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Mehmet lise çağına geldiğinde ise bir meslek edinmesi açısından meslek lisesine gitmesinin gerekliliğini düşündüğünü belirten Ahmet, meslek lisesinde hangi bölümü tercih edeceğine kardeşinin ilgi alanlarından yola çıkarak karar verdiklerini açıklamıştır.

“Mehmet kuaförlük bölümü okudu. Kuaförlük bölümü okumasında özellikle babamla benim etkimiz oldu. Biz kesinlikle Mehmet’in meslek lisesine gitmesini istedik... Mesela Mehmet, saç bakımına falan kendi saçına falan çok özen gösteriyordu. Mesela bizim saçımızı falan güzel tarıyordu, merakı da vardı. Sonra biz Mehmet liseyi okuyacağı zaman meslek lisesi okusun en azından bir mesleği olsun dedik. Mehmet’e de sormak suretiyle, dikte etmek noktasında değil de, işte böyle bir bölümün olduğunu kuaförlük bölümü, işte bu bölümde okursa ondan sonra belki bir iş imkânının daha rahat olacağını söyledik. Mehmet’de kabul etti, gitti.”

Ailenin bütün üyelerinin aynı kapıdan beslenmesinin doğru olmadığını ve yaşanabilecek herhangi bir olumsuzluk durumunda bütün aile üyelerinin işsiz kalabileceğini düşündüğünü belirten Ahmet, bu dönemde kardeşinin sürücü kursunda çalışmak yerine kuaförlük yapmasının daha doğru olduğu kanaatinde olduğunu ifade etmiştir. Ahmet, Mehmet’in hayatı hakkını kendisinde görerek kardeşini meslek lisesine yönlendirmiştir. Bu durumun Ahmet’in kardeşini normal gelişim gösteren bir birey olarak görmesiyle çelişen bir ifade olduğu görülmektedir. Bu bulgu işitme kayıplı bir kardeşe büyümenin kariyer tercihinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren Tattersal ve Young (2003) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Mehmet bu süreç sonunda mezun olduğu kuaförlük mesleğini yapmak istememiştir. Ahmet’in ifadesiyle Mehmet, kendi gayretleriyle özel şirketlere girmiş, ancak kısa süre aralıklarında çalışıp

çıkıştır. Kardeşinin düzenli olarak çalışmasını ve emeklilik hakkı kazanmasını isteyen Ahmet, kardeşi Mehmet'in çalıştığı kurumlardan kısa süre içerisinde problemleri bir şekilde ayrılıyor olmasının kardeşlik ilişkilerinde farklılığa neden olduğunu örnekle açıklamıştır.

"Birkaç iş yeri değiştirdikten sonra büyük bir firmaya gitti. Uluslararası bir firma bu, doğal gaz firması. Sonra orda çalışmaya başladı, orda bir altı ay yedi ay çalıştı. Personel sorumlusuydu. Daha sonra Mehmet tabii orayı da bıraktı. Burada arkadaşlarının çok etkisi var. Arkadaşları birbirlerine çok tutkunlar ya, tutkunluklarının olumlu yanları da var olumsuz yanları da. Mesela bir arkadaşının babası öldü. Çocuğun babası öldü diye bunlar bir hafta cenaze evine kamp kurdular arkadaşlarıyla. Her gün gidiyorlar çocuğun yanına. Senin işin var. İşe gitmiyor. Her gün orda. Cenaze evinde tabii o da işyerinden ayrılmasına sebebiyet verdi."

Mehmet'in arkadaşlarıyla olan ilişkileri yüzünden aralarının açıldığını belirten Ahmet, bu dönemle ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

"O dönem içinde işte ne oluyordu mesela ben Mehmet'e kızılırdım Mehmet'e mesela benim ailem de kızılıyordu. Kızdığımız için şey yapıyordu mesela sabah yatıyordu ben işe giderken, öğlene kadar. Akşam işten geldiğim vakitte Mehmet çıkmış oluyordu. Mehmet eve geldiğinde de ben zaten yatmış oluyordum. Mehmet bir ay iki ay kendini kamufler ediyordu. Yüzünü göremiyordum."

Ahmet bu konu hakkında Mehmet'le görüşme fırsatı bulduğunda ona kızmasının nedenlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

"Ona neden kızdığımı anlattım. Çünkü önemli olan orda bir iş meselesi değil, oradaki önemli olan disiplin meselesiydi. Veya birine verdiğin sözün arkasında durma meselesiydi. Yoksa Mehmet'in ekonomik anlamda getirdiği paraya şu anda ihtiyacımız yok. Ama netice itibarıyla Mehmet'in gittiği yerlerde iyi anılmasını isteriz. Yarın iki gün sonra döndüğü zaman, çıktığı kapıların açık olmasını isteriz"

Bu süreçte Ahmet kardeşinden bir iki sene herhangi bir kurumda çalışmamasını ve memurluk sınavlarına hazırlanmasını istediğini ifade etmiştir. Ahmet böylece kardeşinin düzenli bir iş hayatına atılarak emekli olabileceğini düşünmüştür. Bununla birlikte kardeşine evde oturup derslerine çalışmasını söyleyen ve bütün masraflarını kendisinin karşılayacağı taahhüdünde bulunan Ahmet, bu konuda hatalı davrandığını düşünmektedir.

"Tabii oralarda bazı hatalar yaptık. Mehmet iyi olsun diye düşündük. Ancak bir şeyi çocuğun yapısına göre değerlendirmek lazım. Yani bir şeyi isterken karşı taraftan, o kişinin özelliğini göz önünde bulundurmuyorsan hataya düşüyorsun demektir... Biz herhâlde Mehmet'i çok fazla normal gördük. Her şeyini kontrol edebilir diye. O orda yanında olmamız gereken dönemlerinde muhtemelen onu yalnız bıraktık veya onu anlayamadık. İsteklerini anlayamadık. Belki Mehmet'in belki büyük bir firmada çalışmasını istiyorduk ama belki onun hayalindeki iş o değildi... Mehmet'in duygularını veya isteklerini keşfetmeye çalışmayışımız, keşfetmeyişimiz, dikkate almayışımız o dönemde yapmış olduğumuz hatalar yani. Bu en azından kendi adıma onu söyleyeyim."

Ahmet her ne kadar Mehmet'i normal bir birey olarak gördüğünü ifade etse de kardeşinin geleceğine ilişkin kararlar alarak hayatını yönlendirmeye çalıştığı görülmektedir. Ahmet her ne kadar kardeşinin yapısal özelliğini göz ardı ettiğini ve bu nedenle hatalı davrandığını ifade etmiş olsa da bu durumun bir diğer nedenin Mehmet'in işitme kaybı olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde Ahmet'in işitme kayıplı kardeşi Mehmet'le kardeşlik ilişkileri ve duyguları

Ahmet günümüzde kardeşinin özgür ruhlu ve rahat bir yapısal özelliğe sahip olduğunu ifade ederek, kardeşile olan ilişkilerinde daha toplayıcı bir sorumluluk üstlenmesi gerektiğini örnekle açıklamıştır.

"Yani daha toplayıcı olmak zorundasın, Mehmet'i düşünmek zorundasın. Mesela Mehmet annelerle beraber yaşıyor. Anneler K'ya gittiler. Yarın sabah Mehmet'in işe gelmesi gerekiyor. Ben şimdi Mehmet'in akşam gidip"

yarın sabah kalkma motivasyonuyla yatmayacağını biliyorum. Ben ne yapıyorum? Mehmet'i alıyorum, kendi evime götürüyorum, orda yatırıyor, sabah kaldırıp işe getiriyorum."

Mehmet'in candan bir kardeş olduğunu ve kendisinin isteklerine karşı hoş görülü olduğunu belirten Ahmet, kardeşinin kendisi için her zaman yerinin farklı olduğunu, aralarındaki kardeşlik ilişkisinin özel olduğunu ifade etmektedir. Kardeşi ile arasındaki ilişkinin özel olduğunu düşünmesi için birçok nedeni olduğunu söyleyen Ahmet, Mehmet'in de kendisine değer verdiğini aşağıdaki örnekle açıklamıştır.

"Mehmet ayakkabım delindiğini görmüş. Ondan sonra babama demiş ki; baba demiş gidelim bir ayakkabıcıya ayakkabı alalım. Abimin ayakkabısı delinmiş demiş. Benim de bir ayakkabı ihtiyacım da vardı istiyordum ama onu da kullanıyordum aynı zamanda. Başka ayakkabılarım da var. Sonra Mehmet'le gittik bana bir ayakkabı falan aldık."

Kardeşlik ilişkisine dair bu anıyı unutamadığını belirten Ahmet, kardeşinin bu davranışının çok hoşuna gittiğini ifade etmektedir. Ayrıca Ahmet babasının da kardeşinin bu konudaki duyarlılığı karşısında duygulandığını ve ağladığını ifade etmiştir.

"Sonra babam günlük tutuyordu. O gün babam gün boyunca ağlamış. Mehmet'in bu şeyine, bu mesela bu duyarlılığına. Mehmet'in bu şeyi aklımdadır hala unutmam. Bir kardeş olarak abisini takip ediyor. Onun için bir şeyler istiyor. Mehmet'in yaptığı unutamadığım bir anıdır yani benim için."

Gelecekte Ahmet'in işitme kayıplı kardeşi Mehmet'le olmasını düşündüğü kardeşlik ilişkileri ve duyguları

Koşulların bu şekilde devam etmesi halinde kardeşi Mehmet'le hiç ayrılmayacağını düşünen Ahmet, gelecekte ilgili düşüncelerini açıklamıştır.

"Mehmet'le koşulların böyle olması halinde hiç ayrılmayacağımızı düşünüyorum. Zaten aile şirketinde beraberiz. Hayatımızın bundan sonraki bölümünde devamlı yani belki eşimden fazla zaman geçireceğim. Onun için Mehmet'le olan münasebetlerimiz yani ömrümüzün sonuna kadar, son nefesimizi verene kadar çok güçlü olacaktır. Hayattaki bütün engelleri beraber göğüsleyeceğiz. İşte kazancımızı beraber bölüşeceğiz, kaybedersek beraber kaybedeceğiz."

Ahmet'in diğer kardeşleriyle olan kardeşlik ilişkisi

Mehmet haricinde abisi ve ablası olduğunu ifade eden Ahmet, her ikisiyle de yakın olduğunu ifade etmiştir. Ahmet, diğer kardeşleriyle olan ilişkisini aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır.

"Abim ve ablama olan kardeşlik ilişkimizi tanımlamak gerekirse yani birbirimize karşı fedakâriz. Ondan sonra birbirimiz gerçekten sevdiğimizi düşünüyorum. Sevgi, hoş görüliyüz. Birbirimizin her şeyine koşuyoruz. Yani tam anlamıyla kardeşlik kelimesinin hakkını veren bir ilişkimizin olduğunu düşünüyorum."

Ahmet abisi ve ablasıyla olan kardeş ilişkilerinde herhangi bir farklılık olmadığını belirtmiş ve her konuyu her ikisiyle de konuşabildiğini ifade etmiştir.

Kardeşi Mehmet'in işitme kayıplı olduğunun öğrenilmesinden sonra yaşanan şoku kardeşleri ve anne babasıyla birlikte daha rahat atlattıklarını belirten Ahmet, ailenin tek çocuğu olması ve daha küçük bir aile olması halinde durumun daha kötü olabileceğini ifade etmiştir.

Çok kardeşli bir ailede büyümüş olmayı olumlu bir durum olarak değerlendiren Ahmet, kalabalık bir ailede büyümekle ilgili düşüncelerini detaylandırmıştır.

“Çok kardeşli olmak süper bir şey. Mesela çok kardeşli bir ortamda büyüdüğü zaman şöyle bir şey oluyor; sana ait bi şey olmuyor. Ortakçuları var dört tane... Kalabalık bir aile olduğu zaman daha candan oluyorsunuz, daha paylaşımcı bir insan oluyorsunuz, belki maddi şeylerinizi paylaşmak zorunda kalıyorsunuz ama kalbi şeylerde yol alıyorsunuz... Sonra ne oluyor biliyor musunuz? Sonra bi düşün zamanınız oluyor, ev tutulacak bakıyorsunuz annem bulmuş, işte efendime söyleyeyim dolap yaptırılacak ablan yapmış, falanca bir şey olmuş abin çözmüş, evin muslukları bozulmuş, Mehmet gitmiş yapmış, ev boyanacak üç kardeş beşkardeş aynı anda girmişsiniz çıkartmışsınız. Bu çok güzel bi duygu. Sonra o dönem içerisindeki evin tek çocuğu olanlar veya iki kardeş olanlar falan bakıyorsunuz onlarda bi yalnızlık var. Her şeyi kendisi halletmek zorunda, her şeyi kendisi çözmek zorunda, yardım eden yok ve ben şimdi şimdi fark etmeye başlıyorum kalabalık ailedeki insanlar daha mutlular.”

Ahmet, işitme kayıplı kardeşiyle ilgili diğer kardeşlerine oranla daha fazla sorumluluk üstlendiğini bunun da kendisinin mizacından kaynaklandığını ifade etmiştir.

“Mehmet arabayı çarpsa beni arar. Parası bitse beni arar. Benim daha çok ilgileneneğimi, alakadar olacağımı, kızmayacağımı bilir. Mehmet’le ailede en çok ilgilenen olan benimdir yani. Bunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu benim kişisel özelliğim yani yapım, mizacım böyle. Abim de mesela Mehmet’le ilgi gamsız değildir ama önce bir fırçalar sağlam kızar. Bende belki kızarım ama ben daha daha ölçülüym.”

Ahmet daha az kardeşli bir ailede büyümüş olması halinde hayatında olabilecek olan değişikliklerle ilgili düşüncelerini paylaşmıştır.

“Her şey farklı olurdu. Kişisel özelliğimin bile farklı olacağını düşünüyorum. Fedakarlık, diğerkâmlık, paylaşmak insanlık yönleriyle daha farklı bir özelliğim olurdu.”

Ahmet’in Mehmet ve Ailesiyle İlgili Sorumlulukları ve Bunlara İlişkin Düşünceleri

Geçmiş dönemdeki sorumlulukları

Ahmet, okula başlamadan önce işitme kayıplı kardeşi Mehmet’le ilgili olan sorumluluklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Yani bize verdikleri sorumluluk işaret dili kullanmamaktı. Bizim çocukluk döneminde en dikkat ettiğimiz şey buydu. Yani Mehmet’le konuşmak. Bize verilen sorumluluk bu kadardı. Bunun haricinde Mehmet’le ilgili özel bir şey bizden talep etmediler.”

Mehmet okula başladıktan sonra da sorumluluklarında herhangi bir farklılık olmadığını açıklamıştır.

“Mehmet çok küçük yaşından itibaren sıkı bir eğitimden geçti. Bize düşen görevler belliydi. İşte az evvel de söyledim, bizden istenen tek şey Mehmet’e işaret dilini kullanmamak... Bize düşen görevi de mesela Mehmet bahçeye gitti, elma topladı. Ne yapıyorduk? Gidiyorduk bahçeye, elma topluyor, Mehmet’in fotoğrafını çekiyorduk. Ondan sonra annemle projeler hazırlıyorlardı falan filan. Yani o konularda bize düşen çok fazla bir şey olduğunu pek hatırlamıyorum.”

Alanyazına bakıldığında normal gelişim gösteren kardeşlerin özel gereksinimli kardeşleriyle ilgili evde çeşitli sorumlulukları üstlendikleri, bu sorumlulukların zaman zaman normal gelişim gösteren kardeşleri yorduğu ve kardeşlik ilişkisini bozmaya başladığı rapor edilmektedir (Gold, 1993; Varol, 2006). Özel gereksinimli kardeşlerle olan kardeşlik ilişkilerinin öncelikli olarak bakıcılık rolüne dayandığı görülmektedir. Kız kardeşlerine göre daha az üstlenseler de erkeklerin de özel gereksinimli kardeşlerine göz kulak olama, yemek yedirme, kıyafetlerini değiştirme gibi bakımlarıyla ilgili sorumluluk üstlendikleri görülmektedir (Hannah ve Midlarsky, 2005). Ahmet, Mehmet’in fiziksel bakıma ihtiyaç duymaması, özel bir bakıma gereksinimi olmaması ve eğitim sorumluluğunu annesinin üstlenmesi nedeniyle kardeşiyle ilgili sözel iletişim kurmak haricinde ek bir sorumluluk üstlenmemiş,

ailesinden böyle bir beklentiyle karşılaşmamıştır. Bu durumun da Ahmet'in işitme kayıplı kardeşine uyum sağlamasını kolaylaştırmış olduğu düşünülebilir.

Bu süreçte her ne kadar Mehmet'e normal gelişim gösteren bir çocuk gibi davranılıyor olsa da aile içerisindeki bazı sorumlulukların Mehmet'e verilmediğini belirten Ahmet, insanlarla iletişim kurularak yerine getirilen sorumlulukların daha çok kendisine verildiğini ifade etmiştir.

"Kardeşimden farklı olarak elektrik faturası yatırmaya giderdim, su faturası yatırmaya giderdim. Tabi Mehmet bunun gibi faaliyetler yapmadı benim yaşımdayken. Mehmet'in de muhakkak yaptığı şeyler vardı ama çok da aşırı derecede iletişim gerektiren şeylerde biz yapıyorduk."

Ancak bu durumun Mehmet'in koklear implant ameliyatından sonra farklı bir boyut kazandığını belirten Ahmet, kardeşinin ameliyat sonrasında ve insanlarla iletişim gerektiren konularda daha fazla sorumluluk aldığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

"Mehmet'i şimdi iki şeyde değerlendirmemiz lazım. Mehmet'i tek bir şekilde değerlendirsek hata ederiz. Şimdi bir implanttan öncesini değerlendirmemiz lazım, bir de implanttan sonra olarak ele almamız lazım. İmplanttan sonraki süreçte çok daha şeye dönüştü olay. Mehmet her şeyi yapar bırak gitsin, her şeyi anlar her şeyi konuşur, her şeyi yapar muhabbetine geçti."

Günümüzde erken yaşta koklear implant olan ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı kişilerde çok hızlı bir şekilde dil gelişimi sağlandığı belirtilmektedir (Tait, Nikolopoulos ve Littman, 2007). Kardeşinin koklear implant olduktan sonra hızlı bir dil gelişimi sağladığı belirten Ahmet, artık Mehmet'in her türlü sorumluluğun altından kalkabilecek hale geldiğini ifade etmiştir. İşitme kayıplı kardeşin implant sonrasında insanlarla iletişim kurarken daha yeterli hale gelmesi aile içerisinde aldığı sorumlulukların niteliğini değiştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte okul döneminde yapılması gereken işler olduğunda kendisinin yerine getirdiğini, bir sorun olduğu zaman kendisinin çözdüğünü belirten Ahmet, yaptığı işleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

"Mehmet'le ilgili bir şey olduğu zaman o dönemde ben çözüyordum. Mehmet'in işte bazen hastanede işleri oluyordu onları hallediyordum. Bazen okula evrak götürülüp getirilmesi gerekiyordu Mehmet'le ilgili. Onları getiriyordum götürüyordum. Mehmet'i doktora götürüp getirme, işitme cihazlarının pili için raporları teslim etme gibi resmi evrak işleri oluyordu. Bu gibi Mehmet'in ihtiyaçlarını karşılıyorduk yani."

Alanda kardeşler özel gereksinimli kardeşlerinin bakımlarıyla ilgili sorumluluklarının yanında başka sorumluluklar da edinebildiği belirtilmektedir (Howe ve Recchia, 2008). Özellikle işaret dili kullanan işitme kayıplı kişilerin kardeşlerinden işaret dili tercümanlığı yapması beklenilebilmektedir (Tattersal ve Young, 2003). Kardeşinin bakımıyla ilgili herhangi bir sorumluluğu bulunmadığını ve tek sorumluluğun sözel dil kullanması gerektiğini belirtmekle birlikte Ahmet'in işitme kayıplı kardeşinin okula başlaması ve kendisinin yaş olarak büyümesi ile hem kardeşine hem de ailesine ilişkin sorumluluklarının arttığı söylenebilir. Bu sorumluluklarının bakımdan ziyade bürokratik işlemlerle ilgili olduğu görülmektedir.

Kişisel özelliklerinden dolayı kendisini kardeşiyle ilgili olarak sorumlu hissettiğini belirten Ahmet, işitme kayıplı kardeşiyle ilgili diğer kardeşlerine oranla daha fazla sorumluluk üstlendiğini ifade etmiştir.

"Mehmet arabayı çarpsa beni arar. Parası bitse beni arar. Benim daha çok ilgileneneğimi, alakadar olacağımı bilir. Kızmayacağı bilir falan filan. Mehmet'le ailede en çok ilgilenecek olan benimdir yani. Bunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu dediğim gibi benim kişisel özelliğim yani yapım böyle yani mizacım böyle."

Ahmet, bu durumun Mehmet'in işitme kayıplı olmasından kaynaklanmadığını ifade etmiştir.

“Kendimi Mehmet’le ilgili sorumlu hissetmemin nedeni biraz Mehmet’in yapısal özelliğiyle alakalı. Mehmet şey ruhlu bir insan. Özgür ruhlu bir insan. Biraz böyle ama an olur hallolur gider gibi bir tabiata sahip. Yoksa onun işitme engelli olmasından veya bir şeyi başaramayacağından dolayı değil.”

Gelecekte Ahmet’in Mehmet’le ilgili üstlenebileceği sorumluluklar

Ahmet işitme kayıplı kardeşi Mehmet’in kimseye ihtiyaç duymadan hayatını idare edebilecek bir konumda olduğunu belirtmiştir.

“Mehmet şu anda bana, anneme, babama ihtiyaç duymadan hayatını idare edebilecek konumda bir insan. İnsanlarla iletişim kurabilir. İş hayatında başarılı olabilir. Efendime söyleyeyim bir evi rahatça geçindirebilir. Mehmet gider internetini de açtırır, televizyonunu da açtırır, Mehmet’e desen ki git kardeşim Kars’ta yaşa, Kars’ta Ahmet’e Mehmet’e Hüseyin’e ihtiyaç duymadan yaşar.”

Ayrıca Ahmet Mehmet’le ilgili olarak gelecekte kendini sorumlu hissettiği konuları paylaşmıştır.

“Mehmet’in evlenmesi, evlilik kurması, emekli olması efendime söyleyeyim işte hayatını kazanması, kendi açımdan bunu bir sorumluluk olarak hissediyorum yani. Ama dediğim gibi bu tekrar söylüyorum, engelli olmasıyla alakalı bir duygu değil. Bu tamamen Mehmet’in yapısal özelliğiyle alakalı bir şey.”

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli kardeşi olan yetişkinlerin evlenmek gibi nedenlerle evden ayrılmış olmalarına karşın yine de ailelerine ve kardeşlerine destek sağlamaya devam ettikleri görülmektedir (Pricho, Patrick ve Burant, 1996). Ayrıca normal gelişim gösteren kardeşlerin, evden ayrıldıkları sonrasında özel gereksinimli kardeşlerine sağladıkları işlevsel yardım miktarı azalmasına rağmen kardeşlik ilişkilerinde değişme olmayabilmektedir (Pricho vd., 1996). Ahmet’in bu dönemde evlenip evden ayrılmış olmasına rağmen işitme kayıplı kardeşiyle ilgili konularda sorumluluk almaya devam ettiği ve kardeşine işlevsel yardımlarda bulunduğu görülmektedir. Bu durumun Ahmet ve işitme kayıplı kardeşi arasında güçlü bir kardeşlik ilişkisi olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca kardeşinin candan ve hoşgörülü bir karakteri olduğunu belirten Ahmet, kardeşinin bu yapısal özelliklerinin evlilik hayatına da olumlu etkisi olduğu ifade etmiştir.

Anne Babalarının Ahmet ve Mehmet'e Karşı Tutumları

Mehmet'in işitme kayıplı olduğunun anlaşılmasından sonra anne ve babasının hiçbir zaman olumsuz bir ruh haline bürünmediklerini belirten Ahmet, yine de anne babasının bu durumdan duygusal olarak etkilenmiş olabileceğini ifade etmiştir.

"Ben ailemden şöyle şeyler duymadım. Ya Allah'ım bu bizim başımıza neden geldi? Niye böyle oldu? Niye biz? Ondan sonra niye bu çocuk böyle? Bu çocuk niye konuşmıyor? Falan gibi ben hiç olumsuz bir şey duymadım, şahit olmadım. Ama tabii gönül dünyalarında muhakkak etkisi vardır."

Babasının maddiyat veya başka nedenler için K şehrinde ve ailesinden ayrı kalmayı reddettiğini belirten Ahmet, kardeşinin özel eğitim alabilmesi için K şehrinde E şehrine taşınmak zorunda kaldıklarını, anne babasının kardeşiyle ilgili olumsuz karşıladığı tek durumun bu olduğunu ve bu düşüncenin günümüzde de devam ettiğini belirtmiştir.

"Babam mesela şunu derdi. Hala da sorsam bunu der, K şehrinde E şehrine kadar yoluma altın döşeseler ben yine K şehrinde E şehrine gelmezdim. Bu çocuk böyle olunca geldim. Ben buraya gelmek istemiyordum. Benim babamdan veya annemden duyduğum tek olumsuz cümle bu, yani ailemin bakış açısını bu."

Anne babasının Mehmet'e ve kendisine karşı tutumlarını değerlendiren Ahmet, anne babasının kendisine ve kardeşine karşı tutum ve davranışlarında bir fark olmadığını vurgulamıştır.

"Mehmet bizim için bir işitme engelli bir birey olarak algılanmadı. Yani Mehmet'e ayrı bir muamele yapılmadı. Mehmet evimizin 3. erkek çocuğuydu. Sadece işitme engelli doğmuştu. Onun haricinde Mehmet'e özel bir muamele yapılmadı. Eğitimlerini hariç tutuyorum. İşte konuşmaya özen gösteriliyordu, yüksek sesle konuşuluyordu. Bunlar müstesna. Onun haricinde anne babamın Mehmet'e karşı özel bir davranış yoktu."

Ahmet'in anlattıklarına göre anne babaları kısa sürede yaşadığı şok ve üzüntünün üstesinden gelerek çocukları için neler yapabileceklerini araştırmış ve bu alanda en iyi eğitimi alabileceğini düşündükleri bir kurumda aile eğitimi programına başlamışlardır. Alanyazında da belirtildiği gibi özel gereksinimli çocukların anne baba tutumları kardeşlerinin de özel gereksinimli kardeşine tutumlarını etkilediği görülmektedir (Verte, Reyers ve Buysee, 2003; Marks, Matson ve Barraza, 2005). Alanyazınla karşılaştırıldığı zaman Ahmet'in işitme kayıplı bir kardeşinin olmasıyla ilgili şok yaşadktan sonra işitme kayıplı kardeşinin durumunu kavramaya çalıştığı ve kısa sürede kardeşinin işitme kayıplı olmasını kabullendiği görülmektedir. Bu durumun anne babasının tepkilerine bağlı olarak geliştiği söylenebilir. Ahmet'in ifadesine göre anne ve babası da ilk üzüntüyü atlattıktan sonra hemen çözüm arayışına girerek çocuklar için en doğru olduğunu düşündükleri yöntemle eğitime başlamışlardır.

İnsanların Mehmet'in İşitme Kayıplı Olduğunu Öğrendiklerindeki Tepkileri ve Ahmet'te Uyandırdığı Duyular

Ahmet, kardeşinin işitme kayıplı olmasının kendisi için saklanması gereken özel bir konu olmadığını ve arkadaşlık ilişkilerine herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

"Mehmet'in işitme kayıplı olduğunu bütün arkadaşlarıma söyledim. Yani şimdi şöyle bir şey oluyor, okula gidiyorsun, işte ne oluyor mesela işte nerelisin? K'liyim. Ne işin var burada? Anlatıyorsun hayat hikâyeni. Diyorsun ki işte K'liyiz, K şehrinde yaşıyorduk. İşte kardeşim işime engelli olduğu için buraya taşındık. Onu söylerken de yani böyle herhangi çekincemiz şeyimiz olmuyordu yani... Mehmet'in arkadaşlık ilişkilerimle ilgili herhangi bir engel veya olumlu bir katkısı olmadı."

Ahmet, işitme kayıplı kardeşi olduğunu öğrenen arkadaşlarının tepkilerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Mehmet için dilsiz mi diyenler oluyordu. Mesela yok diyorsun dili var falan ondan sonra anlatman gerekiyor işte tat mi falan sorular soruluyor. Yok diyorsun işte anlatmaya başlıyorsun öyle değil. İşitme cihazı var kulağında duyuyor, konuşuyor falan gibi anlatıyorsun yani insanlar ilk böyle sorular soruyorlar. İlk anlattığın zaman böyle tepkiler verebiliyorlar yani.”

Ahmet, arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve diğer insanların verdikleri tepkilerin kendisi üzerindeki etkileri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Bu tepkilerin benim üzerimde çok bir etkisi yoktu açıkçası. Çünkü Mehmet çok hızlı geliyordu. Konuşma anlama noktasında çok hızlı ilerliyordu. Mehmet’te bir eksiklik olmadığını bildiğim için bu bende bir acıma duygusu veya işte toplum içerisinde kardeşin işitme engelli olduğundan dolayı bir rencide olma duygusu yaşıtmıyordu.”

Mehmet’i ilk defa gören insanların işitme kayıplı kardeşinin konuşamadığını ve işaret diliyle iletişim kurabildiğini düşündüklerini belirten Ahmet, insanlara kardeşiyle ilgili yaptığı açıklamaları aşağıdaki şekilde paylaşmıştır.

“İnsanın etrafında, çevresinde işitme engelli yoksa onlar olayı nasıl zannediyorlar? Şöyle zannediyorlar; mesela işitme engelli bir kardeşim var. Ne yapar bu? Konuşamaz, el hareketleri falan yapar. İlk önce onun öyle olmadığını anlatıyorsun. Onu hadi ya diyor, sonra nasıl olur bu? İşte diyorsun ki bunlar kulak arkası cihazlar kullanıyorlar. Sonra diyorsun ki işte Mehmet erken yaşta diyorsun ki bak işte implant diye bir şey var, böyle bir ameliyat oldu. Duyma eşiği daha yüksek noktalara çıktı. Şu anda benim kadar en azından sese karşılık verebilecek düzeyde falan diyorsun... İnsanlar Mehmet’i gördüklerinde şaşırıyorlardı. O zaman da mutlu oluyorsun. Ondan sonra şunu diyorlar. İşte seni ve aileni şey yapıyorlar, takdir ediyorlar. Bu da bizim hoşumuza gidiyordu.”

İnsanların kardeşiyle ilgili tepkilerini anlayışla karşıladığını belirten Ahmet, Mehmet’in işitme kaybı yerine zihinsel engelli olması durumunda aynı tepkiyi verebileceğinden emin olmadığını ifade etmiştir.

“İnsanları anlayışla karşılıyorduk. Ama kardeşim zihinsel engelli olsaydı aynı tavrı verebilir miydim? Bilemiyorum.”

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli kardeşi olan çocukların arkadaşlarına bahsetmekten çekindiği ve sadece en güvendiği arkadaşlarına kardeşinin özel gereksiniminden bahsettiği görülmektedir (Hames, 2008). Çünkü çocuk arkadaşları tarafından etiketleneneğini düşünmekte ve özel gereksinimli kardeşiyle ilgili farklı yorumlarla yüzleşmek zorunda kalacağını düşünmektedir (Stalker ve Connors, 2003). Ancak alanyazının aksine Ahmet, işitme kayıplı kardeşi olduğunu arkadaşlarına bahsetmekten çekinmemiş ve arkadaşlarının kardeşinin özel gereksinimiyle ilgili sordukları sorulara cevap vermiştir. Bunun nedeni olarak işitme kayıplı kardeşin özel gereksinim durumunun görece diğer gereksinimli çocuklara göre daha kabullenilebilir olması, kardeşinin aldığı özel eğitimle kendisini kısa sürede geliştirmesi olduğu ileri sürülebilir. Bu görüşü Ahmet’te destekler biçimde kardeşinde işitme kaybı yerine farklı bir engel türünün olması ve aldığı eğitimle gelişme göstermemesi halinde tepkisinin ve duygularının çok farklı olacağını da sözlerine eklemiştir.

Mehmet’in İşitme Kayıplı Olmasının Ahmet’in Hayatına Etkileri

K şehriden E şehrine taşınma ve Ahmet’in üzerindeki etkileri

Mehmet’in işitme kayıplı olması nedeniyle E şehrine eğitim için gidip gelmelerin başladığını belirten Ahmet, bir süre sonra E şehrine tamamen yerleşme fikrinin ortaya çıktığını ifade etmiştir.

“Mehmet’in işitme kayıplı olduğunu öğrendik. Daha sonra işitme engelinin herhangi bir tedavisi olmadığını öğrendik... Bizim öğrendiğimiz şey, E şehrinde işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir kurumun olduğu, Mehmet’in buraya giderse en azından işaret dili yerine konuşmayı öğrenebileceğiydi. Tabi bu durum karşısında ailecek hüznünlüyüydük. Çünkü E şehrine gelip gitmeler başladı. K şehrinin terk etmemiz gerektiği fikri ilk o zaman ortaya çıktı...”

Düşünün, yaşadığınız çevreden uzaklaşmak zorunda kalıyorsunuz. Yakın bir gelecekte bunu yapmak zorunda olduğunuzu görüyorsunuz.”

Alanyazın incelendiğinde aileye yeni katılan bebeğin özel gereksinimli bir çocuk olması halinde ailedeki tüm bireylerin hayatlarında değişikliğe ve yeni bir yaşam tarzına uyum sağlamayı gerekli kıldığı görülmektedir (Pipp-Siegal, Sedey ve Yoshinaga-Itano, 2002; Jackson ve Turnbull, 2004). Kardeşinin işitme kayıplı olması, Ahmet’in de hayatında önemli değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur. İşitme kayıplı kardeşinin özel eğitim alabilmesi için K şehrinden E şehrine taşınması, Ahmet tarafından hayatının seyrini tamamen değiştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır. E şehrine taşınma sonrasında bütün sosyal çevresi, akademik hayatı ve dünya görüşü değişmiştir.

Mehmet’in özel eğitim almaya başlamasıyla işitme engelliler öğretmenliğini ve üniversitede özel eğitim bölümü olduğunu öğrendiğini belirten Ahmet, bu durumun hem kendisinin hem de yakın arkadaşlarının kariyer seçimini etkilediğini belirtmiştir.

“İlgini işitme engelliler öğretmenliği çekiyor. İşte o alanları yazmaya çalıştık. Mesela arkadaşım o sene o alanı yazdı gitti. Arkadaşımın o dönemde işitme engelli bölümünü seçmesinde Mehmet’in etkisi vardır... Mesela benim sözler bir puanım oraya yeterli olmuş olsaydı, orayı tercih edebilirdim.”

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli kardeşin durumun ergenlerin kariyer seçiminde önemli bir etkisi olduğu öne sürülmektedir (Buhrmester ve Furman, 1990; Tattersal ve Young, 2003). Ahmet’in kariyer seçiminin başlangıç aşaması olan üniversite tercihlerinde de kardeşinin özel gereksiniminin etkili olduğu söylenebilir. Ahmet üniversite tercihlerinde işitme engelliler öğretmenliği bölümüne yerleşerek hem kardeşinden edindiği tecrübeyi bölümü okurken kullanmayı amaçladığı hem de işitme engelliler öğretmenlerinin diğer branşlara oranla iş bulma ihtimalinin daha yüksek olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ahmet sadece kendisi için değil aynı zamanda arkadaşlarının da işitme engelliler öğretmenliği bölümüne ilgi duymasında etkili olduğu ifade etmiştir.

Mehmet’in işitme kayıplı olmasının akrabalık ve evlilik ilişkilerine etkisi

Ahmet kardeşinin işitme kayıplı olmasının akraba ilişkilerine etkilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Biz Mehmet’in işitme engelli olduğu ilk yıllarda K şehrine çok gidip gelmemeye başladık. Akrabalarla görüşmemeye başladık. Çünkü annem akrabaların Mehmet’e farklı davranmalarından veya Mehmet’e farklı işaret hareketlerinde bulunmalarından rahatsız oluyordu. Öyle olunca birazcık akraba ilişkilerinde bir geri duruş başladı... Ancak bu durum hani çok uzun soluklu bir şey değildi. Yani yıllarca süren bir süreç değildi. O işte Mehmet’in sesleri öğrendiği ilk gelişim evreleriydi.”

Alanyazın incelendiğinde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli kardeşlerinden dolayı akraba ilişkilerinin etkilenmediği görülmektedir (Gözün-Kahraman ve Soylu-Karadayı, 2015). Ahmet işitme kayıplı kardeşinin sözel dil gelişiminin olumsuz yönde etkilenmemesi için K şehrine yaptıkları ziyaretleri azalttıklarını ifade etmiştir. Bu durum bir süreliğine de olsa akraba ilişkilerinin etkilenmesine neden olduğu, Mehmet’in çevresindeki insanlarla sözel iletişim kurma konusunda yeterli hale geldikten sonra akraba ilişkilerinin normale döndüğünü göstermektedir.

İşitme kayıplı bir kardeşinin olmasının evlilik hayatına olan etkisini aşağıdaki gibi değerlendirmektedir.

“Mehmet eve geldiği zaman ev şenleniyor. Mesela K şehrinden benim kayınvalidem geliyor, onlar geldiği zaman Mehmet’le olan diyalog farklı oluyor. O andaki neşesi ondan sonra konuşması, olayları anlatışı, erkeklerin yanında çok gülmeyen kadınlar kahkahalar atıyor... Ben yeni evli olduğum için şu ana kadar herhangi bir olumsuz etkisi olmadı. Pek olumsuz bir şey olacağını da zannetmiyorum. Mesela eşim de Mehmet’i çok seviyor. Çok sevimli buluyor.”

Eşimin de dini duyguları yoğundur. Ondan sonra o noktada da kadınla erkek arasındaki ilişkilere dikkat eder ama mesela dün Mehmet'e diyor böylede bir sarılıp yanaklarını sıktırasım geliyor diyor. O boyutta seviyor yani Mehmet'i."

Mehmet'in işitme kayıplı olmasının Ahmet'in hayatına olan etkilerini yorumlaması

Geçmişini düşündüğü zaman kardeşinin işitme kayıplı olmasını hayatına etkisinin çok büyük olduğunu belirten Ahmet, bu durumun hayatının seyrini tamamen değiştirdiğini ancak bu durumun tesadüf olmadığını ifade etmiştir.

"Ben Mehmet'in işitme engelli olmasının tesadüfi bir şey olmadığını düşünüyorum. Başta bizim için olumsuz gibi görünen şeylerin hayatımıza çok olumlu katkılar sunduğunu düşünüyorum... K şehrine gittiğim zaman, K şehrindeki arkadaşlarımla, eşimle dostumla aynı duyguyu yaşamadığımı görüyorum. Onlar da dindar olarak kendini tanımlıyorlar ben de kendimi dindar olarak tanımlıyorum. Ama hayata bakış açımızın bile çok farklı olduğunu görüyorum. Bizi farklılaştıran şey nedir? İşte bizim Mehmet'in işitme engelli olmasından dolayı bizim buraya gelmemiz. Yani hayatıma etkisi çok büyük. Bunlar bir kaç tane örneği, tabi söylediğim örnekler de benim için önemli olanlar. Mesela ben K şehrinde yaşasaydım belki üniversite hayatım olmayacaktı veya olsaydı daha farklı olacaktı. Böyle bir iş yeri sahibi olma ihtimalimin düşük olduğunu düşünüyorum. Yani bu hayat ondan sonraki dönemlerde de bize farklı şeyler gösterdi. Hayatımızın seyri tamamen değişti."

Bu görüşmenin 15, 20 yıl önce yapılması ve hislerinin sorulması halinde okulunun değişmesi, K şehirden taşınmaları, arkadaşlarından uzaklaşması gibi birçok olumsuzluk sayabileceğini belirten Ahmet, bu gün için hayatından çok memnun olduğunu ve olumsuz bir durum sayabilmesinin çok zor olduğunu ifade etmektedir. Kardeşinin işitme kayıplı olmaması halinde kendisinin K'li Ahmet olacağını ifade eden Ahmet, K şehrinde kalması halinde bu günkü kadar mutlu olamayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

"Bu röportajı benimle 15-20 yıl önce yapsaydınız o zaman derdim ki size yani işte E şehrine gelmek zorunda kaldık, okulum değişti, ondan sonra işte mahalledeki arkadaşlarımdan ayrılmak zorunda kaldım gibi bir sürü şey sayabilirdim. Ama bu gün için olumsuz bir şey sayabilmem mümkün değil... Mesela bizim işte şey vardır Erzurumlu İbrahim Hakkı diye bir şairimiz vardır. Mesela bunu çok Yunus Emre falan da söyler Mevlana da söyler de o akluma geldi. Mesela diyor ki "Bir işi murat etme, olduysa Haktandır o reddetme, görelim Mevlam ne eyler, ne eylerse güzel eyler." diyor. Sonra devamında şöyle diyor. " Hak şerleri hayr eyler, zan etme ki ğayr eyler, Arif anı seyr eyler görelim Mevlam ne eyler, ne eylerse güzel eyler." Diyor. Mesela o gün söyledim ya Mehmet'in işitme engelli doğması, bizim buraya gelmemiz ilk bakışta büyük bir musibet. Aman Allah, bir çocuk işitme engelli duyamayacak bu bir felaket. İkinci felaket K şehirden E şehrine göçmek durumunda kalıyorsun. Ama bu günde baktığınız zaman iyi ki E şehrine gelmişim diyorum. E, bir bakıyorsunuz Cenab-ı Allah size yeni bir hayatın kapılarını açıyor."

Sonuç ve Öneriler

Bir yaşam öyküsü olan bu çalışmanın bulguları, işitme kayıplı kardeşinin Ahmet'in hayatının bütün aşamalarında önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Kardeşinin doğması sonrasında aile içerisinde oluşan mutluluk duygusu kardeşinin işitme kayıplı olduğunun anlaşılmasından sonra yerini üzüntüye bırakmıştır. Kardeşinin işitme kayıplı olmasını tevafuk olarak değerlendiren Ahmet, kardeşiyle ilgili sorumluluğunun olmaması, anne baba tutumlarının bütün çocuklarına karşı eşit olması ve kardeşinin dil gelişiminin özellikle implant ameliyatı sonrasında hız kazanmasıyla yaşadığı üzüntü kısa sürmüştür.

Ahmet'in işitme kayıplı kardeşinin hayatı üzerine olan etkilerini yaşamının farklı dönemlerinde farklı şekillerde değerlendirdiği görülmektedir. Çocukluk döneminde kardeşinin işitme kayıplı olmasının hayatına olan etkilerinin o dönemde sorulması halinde K şehirden göç etmek, akrabalarından uzaklaşmak ve yeni bir Sosyo-kültürel ortama ayak uydurmak gibi nedenlerden dolayı bu durumu

olumsuz olarak değerlendireceğini ifade etmiştir. Günümüzde ise kardeşinin işitme kayıplı olma durumunun akademik, iş ve sosyal hayatına olan etkilerini değerlendirdiğinde hayatına genel olarak olumlu bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Benzer biçimde Ahmet'in güçlü dini duygularının olması, olayları Allah'ın taktiri olarak görmesi, işitme kayıplı kardeşini benimsemesine ve hayatına olan etkilerini olumlu biçimde yorumlamasına yardımcı olduğu ileri sürülebilir.

Yapılan bu araştırmayla işitme kayıplı kardeşi olan normal gelişim gösteren bir kişinin yaşam öyküsüne odaklanılmış ve işitme kayıplı kardeşe sahip olmanın hayatının nasıl etkilediği anlaşılmasına çalışılmıştır. Ancak işitme kayıplı kardeşe olan kardeşlik ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi gereği doğrultusunda, tek katılımcıyla yapılan çalışmaların yanı sıra daha fazla katılımcıyla yapılan farklı araştırma desenleriyle işitme kayıplı kardeşe olan kardeşlik ilişkisini ortaya çıkartan daha fazla bulgu elde edilebilir. Ayrıca normal gelişim gösteren bireylerin işitme kayıplı kardeşleriyle olan kardeşlik ilişkileri, gelişim dönemlerine göre ayrı ayrı incelenebilir ve kardeş ilişkilerini etkileyen faktörler olan; kardeşlerin doğum sırasına, kardeşler arası yaş farkına, kardeşlerin cinsiyetine, kardeş sayısına, aile büyüklüğüne, ailenin sosyo ekonomik yapısına ve ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir. Yapılan araştırma bulgularından yola çıkarak normal gelişim gösteren kişilerin işitme kayıplı kardeşiyle olan kardeşlik ilişkilerini destekleyici eğitim programları geliştirilebilir. Bunun yanında işitme kayıplı çocuğu olan ailelere uygulanan aile eğitim programlarına normal gelişim gösteren kardeşin de dâhil olduğu programlar geliştirilebilir.

Kaynaklar / References

- Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2004). Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, *Bilimsel Araştırma ve İncelemeler*, Yayın No: 6, Ankara.
- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. A. Atman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss.121-142). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Alagözoğlu, E. (2016). *Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş kardeşi olan bireylerin aileleri ile ilgili duygu ve düşünceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Altınay, Ş. (2000). İtme kayıplı kardeşe sahip bireylerin sürekli kaygı ve uyum düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ariel, C. (2006). *Voices from the spectrum: Parents, grandparents, siblings, people with autism and professionals share their wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Atasoy, S. (2002). *Engelli (otistik) kardeşe sahip olan bireylerin kardeş ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Atkinson, A. (1998). *The life story interview*. London: Sage.
- Bat-Chava, Y., & Martin, D. (2002). Sibling relationships for deaf children: The impact of child and family characteristics. *Rehabilitation Psychology*, 47(1), 73.
- Begun, A. L. (1989). Sibling relationships involving developmentally disabled people. *American Journal on Mental Retardation*, 93(5), 566-574.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61, 1387- 1398.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-54.
- Cole, E. B., & Flexer, C (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). USA: Sage.
- Crnicek, K. A., Friedrich, W. N., & Greenberg, M. T. (1983). Adaptation of families with mentally retarded children: A model of stress, coping, and family ecology. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(2), 125-138.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54 (4), 787- 811.
- Dunn, J. (1995). *İkinci çocuk*. H. Aşıroğlu (Çev.). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Dunn, J. (2005). Commentary: Siblings in their families. *Journal of Child Psychology*, 19(4), 654-657.
- Doğan, M. (2010). Comparison of the parents of children with and without hearing loss in terms of stress, depression, and trait anxiety. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(3), 231-253.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişirgil, M. E. (1917). Hayatiyyat ve ahlak. *Sosyoloji Dergisi*, 1(4), 173-177.
- Furman, W. and Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56(2), 448-461.
- Fussell, J.J., Macias, M.M. and Saylor, C.F. (2005). Social Skills and Behaviour Problems in Children with Disabilities with and without Siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2), 227-241.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı.
- Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(1), 147-163.
- Gözün-Kahraman, Ö. ve Soylu Karadayı, N. (2015). Engelli kardeşe sahip olan çocukların engelli kardeşleriyle deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, Uluslararası Katılımlı III.Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.390-408.

- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Hames, A. (2008). Siblings' understanding of learning disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(6), 491-501.
- Hannah, M. E., & Midlarsky, E. (2005). Helping by siblings of children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 110(2), 87-99.
- Howe, N., & Recchia, H. (2006). Sibling relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Child Development*, 1, 1-8.
- Jackson, C. W., & Turnbull, A. (2004). Impact of deafness on family life a review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 15-29.
- Kara, E. (2008). Zihinsel engelli çocukları olan ailelerin çocuklarının durumunu dini açıdan değerlendirmeleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(26-27), 317-331.
- Koester, L. S., & Meadow-Orlans, K. P. (1990). Parenting a deaf child: Stress, strength and support. In D.F. Moores ve K.P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (pp. 299-320). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Kramer, L., & Gottman, J. M. (1992). Becoming a sibling:" With a little help from my friends.". *Developmental Psychology*, 28(4), 685.
- Lewis, K. D. (2007). How to parent chronically III school - aged children and their siblings. *Rehabilitation Nursing*, 32(6), 225-233.
- Luterman, D. (1997). Emotional aspects of hearing loss. *The Volta Review*, 99(5), 75-83.
- Marks, S. U., Matson, A., & Barraza, L. (2005). The impact of siblings with disabilities on their brothers and sisters pursuing a career in special education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 205-218.
- Marschark, M. (1997). *Psychological development of deaf children*. Oxford University Press on Demand.
- Mitchell, R. E. and Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4 (2), 138-163.
- Moore, M., Howard, V. and McLaughlin, T. F. (2002). Siblings of children with disabilities: A review and analysis. *International Journal Of Special Education*. Vol, 17, 48-64.
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D. and Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15 (3), 187-201.
- Phelps, K. W., Hodgson, J. L., McCammon, S. L. and Lamson, A. L. (2009). Caring for an individual with autism disorder: A qualitative analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34 (1), 27-35.
- Pipp-Siegel, S., Sedey, A. L. and Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(1), 1-17.
- Powell, T. H. and Ogle, P. A. (1985). *Brothers and Sisters: A Special Part of Exceptional Families*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Pruchno, R. A., Patrick, J. H. and Burant, C. J. (1996). Aging women and their children with chronic disabilities: Perceptions of sibling involvement and effects on well-being. *Family Relations*, 45(3), 318-326.
- Raguraman, R.S. (2008). The emotional well-being of older siblings of children who are deaf or hard of hearing and older siblings of children with typical hearing. *The Volta Review*, 108(1), 5-35.
- Ray, B. E. (2014). *The experiences of hearing siblings when there is a deaf child in the family*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New Zealand: Canterbury Te Whare Wananga o Waitaha Christchurch University.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rodger, S. and Tooth, L. (2004). Adult siblings' perceptions of family life and loss: A pilot case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(1), 53-71.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seltzer, G. B., Begun, A., Seltzer, M. M. and Krauss, M. W. (1991). Adults with mental retardation and their aging mothers: Impacts of siblings. *Family Relations*, 40(3), 310-317.
- Stalker, K. and Connors, C. (2004). Children's perceptions of their disabled siblings: 'she's different but it's normal for us'. *Children ve Society*, 18(3), 218-230.

- Stoneman, S., Brody, G.H., Davis, C.H. and Crapps, J.M. (1988). Childcare responsibilities, peer relations, and sibling conflict: older siblings of mentally retarded children. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (2).
- Stoneman, Z. (2001). Supporting positive sibling relationships during childhood. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 134-142.
- Stoneman, Z. and Brody, G. H. (1993). Sibling Temperaments, Conflict, Warmth and Role Asymmetry. *Child Development*, 64(6), 1786-1800.
- Şen, M. (1991). İşitme Kayıplı Kardeşi Olan Bireylerin Psikolojik Durumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tait, M. E., Nikolopoulos, T. P. and Lutman, M. E. (2007). Age at implantation and development of vocal and auditory preverbal skills in implanted deaf children. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 71(4), 603-610
- Tattersall, H. J. and Young, A. M. (2003). Exploring the impact on hearing children of having a deaf sibling. *Deafness and Education International*, 5(2), 108-122.
- Turan, Z. (2002). Engelli çocukların aile eğitimi. A. S. Türküm (Ed.), *Anne-baba eğitimi* içinde (s. 147-166). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Varol, N. (2006). *Aile Eğitimi* (2.baskı). Ankara: Kök yayıncılık
- Verte, S., Roeyers, H. and Buysse, A. (2003). Behaviour problems, social competence and self-concept in siblings of children with autism. *Child: Care, Health and Development*. 29(3): 193-205.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Osman ÇOLAKLIOĞLU, özel eğitim alanında araştırma görevlisidir.

Dr. Yıldız UZUNER, Özel Eğitim, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme kayıplı çocukların eğitimi ve nitel araştırmalardır.

Dr. Zerrin TURAN, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi, üniversiteye bağlı bir eğitim merkezinde uzman odyolog ve aile eğitimci olarak çalışmakta aynı zamanda araştırmalarını sürdürmektedir.

İletişim

Arş. Gör. Osman ÇOLAKLIOĞLU, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye, e-mail: osmancolaklioglu@anadolu.edu.tr

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

Doç. Dr. Zerrin TURAN, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye, e-posta: zturan@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and significance. Children with special needs siblings are an integral part of the family system. Along siblinghood relationships, the child with the special need affects and is affected by their siblings (Dunn, 1983). This situation is similar in the case of children with hearing loss and their siblings who may be included in this group (Tattersall & Young, 2003).

Although siblings are one of the most important factors that are effective on each other's development, siblings of special needs children have been neither sufficiently supported in training programs nor researched (Rodger and Tooth, 2004). Additionally, in most studies that were carried out with siblings, the data were collected from their mothers (Nealy et al., 2012; Phelps et al., 2009). It is believed that this situation may lead researchers to misinterpret sibling relationships (Moore, Howard & McLaughlin, 2002). This is why there is a need for conducting more studies where the findings are interpreted by collecting the data directly from the siblings.

Considering the importance of sibling relationships in the development of a person, it is believed that examining the relationships of individuals with hearing loss with their siblings may be helpful in not only understanding the development of such persons better but also revealing contributions on siblings with hearing loss. For these reasons, this study aims to examine the story of the life of an individual who has a sibling with hearing loss and understand his feelings and views towards his brother with hearing loss.

Methodology. This study was designed as a life story. Researchers who focus on individual experiences usually work with a single person (Atkinson, 1998; Creswell, 2012). This study also focused on an adult and aimed to conduct an in-depth investigation of the experiences and perceptions of the participant towards his younger brother and their sibling relationships.

Participant. The participant of the study, Ahmet, is the owner of a private driving school located in E City in Turkey with his older brother. Ahmet is 30 years old and has a university degree and medium-level income. He has a younger brother with hearing loss, in addition to an older sister and an older brother who are normally developed. The brother with hearing loss, Mehmet, is 23 years old. The hearing loss of Mehmet is congenital. Mehmet was fitted with hearing aids around one year old and he had cochlear implant surgery at the age of five.

Data Collection and Credibility. The data were collected by the researcher's reflective journal, document analysis and semi-structured interviews. The data were analyzed inductively. In order to obtain credibility and collect data that provide in-depth information, the interview questions were formed by consulting experts of the field. Digital audio recordings were made in the interviews between the participant and the authors, and the transcripts of the data were also confirmed. The interpretations of the data were reviewed with the participant and confirmed by him. The findings were reported by making associations with each other and the literature.

Results. 6 themes were reached from the data that were collected in the study. These were: a) Ahmet's opinions regarding himself, b) Ahmet's siblinghood relationship with his hearing-impaired brother Mehmet and his feeling related to him, c) Ahmet's responsibilities in relation to Mehmet and his family, d) attitudes of his parents towards Ahmet and Mehmet, e) reactions of other people to the fact that Mehmet has hearing loss and the feelings these reactions cause, f) the effects of Mehmet on Ahmet's life.

Ahmet, who describes himself as an introverted person, pays much importance to his family and relationships with his family. Ahmet states that the feeling of happiness was dominant at home when his brother was about to be born, but these feelings turned into sorrow when his brother was diagnosed with hearing loss, and they saw hearing loss as a problem without a solution. Ahmet, who states that he tried to understand the reasons for his brother's hearing loss but could not find an answer to his questions in that period, tells the authors that, in later years, he started to believe his brother's hearing loss has a divine reason in addition to its medical reasons, and considered this situation as 'fate'.

Ahmet said, before his brother started school, they spent time together by playing games. He stated that, although he started to spend more time with his own friends at his adolescent years, he saw his brother in every evening. According to Ahmet, his only responsibility in that period was using a verbal language in his communication with his brother. Ahmet, who stated that they were working at the same place, and his brother is helping with office tasks, told the authors that his brother has a free spirit and laid-back personality, and for this reason, he needed to have a more supervisory responsibility in his relationship with his brother. He said he thinks he will never be separated from his brother as things go as they are, and they would continue working together in the future.

Ahmet, who told the researchers that he got along well with his older sister and older brother in addition to his hearing-impaired brother, considered growing up in a multiple-sibling household as a positive situation.

By the time Mehmet started school, Ahmet took on responsibilities such as carrying documents to and back from the school, visiting the doctor's office with his brother and following operations of official documents. Ahmet, who reported that Mehmet was not given responsibilities that required verbal language although he was treated as a normally developed child, stated that Mehmet achieved a significant development in language after his implant operation, and they thought he could now overcome everything. He stated that he would keep taking on responsibilities for his hearing-impaired brother in the future, and he said the reason for this is the personality traits of his brother and not his hearing loss.

Ahmet, saying that his parents were not caught in a negative mental state after it was found out that Mehmet had a hearing loss, emphasized that there was no difference in his parents' treatment of him and his brother.

Ahmet believed that his brother's hearing loss was not something private that should be kept secret and had no effects on Mehmet's interpersonal relationships. He explained that, in contrast, Ahmet's teachers and other people got surprised when they saw him verbally express himself, and this made him happy. On the other hand, he expressed that he was not sure whether or not he would feel the same in the case that his brother had mental disability instead of hearing loss.

Ahmet, who initially considered their movement to E City due to Mehmet's hearing loss as a negative development, told the authors that these feelings changed in time. He explained that he could not access the education he received and quality of life he achieved in E City in his hometown, and in this sense, his brother's hearing loss created a positive effect on his life.

Discussion and Conclusion. The findings of this study, demonstrated that his brother with hearing loss had a significant place at all stages of Ahmet's life, and he did not associate this place with negative feelings. This outcome may be explained by the findings that Ahmet did not have responsibilities towards his brother such as physical care in both his childhood and adulthood, his

parents treated their children equally and his brother gained a status where he could lead an independent life especially with his linguistic skills that developed after his implant operation (Tattersall & Young, 2003; Raghurman, 2008; Bat-Chava & Martin, 2002; Verte, Hebbrech & Roeyers 2006). Likewise, it may be argued that Ahmet's religious feelings helped him see these events as a predetermination by Allah, embrace his brother who has hearing loss and interpret this situation's effects on his own life in a positive way (Cmic, Friedrich & Greenberg, 1983).

Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı

Effects of the Teacher Discursive Moves on the Students' Reasoning Qualities in the context of Science Teaching: Discourse Analysis Approach

Yılmaz Soysal*

To cite this article/ Atıf için:

Soysal, Y. (2019). Fen öğretiminde öğretmenin söylemsel hamlelerinin öğrenenlerin akıl yürütme kalitelerine etkisi: Söylem analizi yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 994-1032. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.5m

Öz. Bu araştırmanın temel amacı bir fen öğretmenin sınıf içi gerçekleştirdiği söylemsel (öğretimsel, pedagojik) hamlelerin öğrenenlerin ders esnasında yaptıkları bilişsel katkılara (akıl yürütme kalitesi olarak) etkisinin söylem analizi yaklaşımı ile araştırılmasıdır. Araştırmanın katılımcıları bir fen öğretmeni ve 32, 5. sınıf öğrencisidir. Sınıf içi uygulamalar argümantasyon-tabanlı fen öğretimi yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Video temelli verilerin analizi sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlem ile gerçekleştirilmiştir. Belirli kataloglar aracılığıyla, öğretmenin sergilediği söylemsel hamle tipleri ve öğrenen bilişsel katkıları olarak akıl yürütme kaliteleri analitik olarak kodlanmıştır. Her bir söylemsel hamle ve bilişsel katkı sayılmış, uygulamalar arasında söylem-biliş ilişkilerinin belirlenmesi için oranları karşılaştırılmıştır. Söylemsel hamlelerin işlevleri 10 kategori altında toplanmıştır. Bunlar bilgi sağlayıcı & değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştir hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme hamleleri, isimlendirme hamleleri, çıkarımda bulunma hamleleri ve karşılıklı saygıyı sağlama hamleleridir. Bilgi sağlayıcı & değerlendirmeci hamleler öğrenenlerin bilişsel katkıları olumsuz etkilemiş, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri ise düşük bilişsel talep gerektirdiğinden öğrenenlerin bilişsel katkıları artırma noktasında etkili olamamıştır. İletimsel ve izleme hamleleri bilişsel katkıların artması için ön koşulları sağlamıştır. Öğrenenlerin bilişsel katkıları en somut ve görülür şekilde değerlendir-yargıla-eleştir ve çeldirme hamleleri etkilemiştir. Fen öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Söylemsel hamleler, akıl yürütme kalitesi, sınıf söylemi, bilişsel katkı, öğretmen eğitimi, fen eğitimi.

Abstract. The basic purpose of the current study is to delve into the influences of the teacher discursive moves on the student-led cognitive contributions as in the form of reasoning quality by virtue of classroom discourse analysis approach. An experienced elementary science teacher and his 32, fifth grade students were the participants. In-class implementations were conducted through argument-based inquiry science teaching approach. The analysis of video-based data was carried out by means of systematic observations as a branch of sociocultural discourse analysis. Through data-based and theory-laden coding catalogues types of the enacted teacher-led discursive moves and student-led cognitive contributions as their reasoning qualities were coded analytically. Each teacher-led move and student-led cognitive contribution were counted, then, proportionally compared in order to determine the relations between discourse and cognition. Teacher-led moves were gathered under 10 higher categories. These were knowledge providing and evaluating moves, observing-comparing-predicting moves, communicating moves, monitoring moves, evaluating-critiquing-judging moves, challenging moves, seeking for evidencing moves, labelling-naming moves, inferencing moves and ensuring mutual respect moves. The knowledge providing and evaluating moves were negatively influencing on the student-led cognitive contributions, and since the observing-comparing-predicting moves were required less cognitive from the side of the learners, these moves were not functional in augmenting the cognitive contributions. Communicating and monitoring moves facilitated prior conditions for improving the student-led cognitive contributions. Evaluating-critiquing-judging and challenging moves held more concrete and visible effects in enhancing the cognitive contributions. Based on these, several recommendations were offered for the sake of the professional development of science teachers.

Keywords: Discursive moves, reasoning quality, classroom discourse, cognitive contribution, teacher education, science education

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 22.06.2019

Kabul Tarihi: 15.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, e-mail: yilmazsoysal@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0003-1352-8421

Giriş

Bu araştırmanın amacı bir fen öğretmenin sınıf içi gerçekleştirdiği söylemsel (öğretimsel, pedagojik) hamlelerin öğrenenlerin ders esnasında yaptıkları bilişsel katkılara etkisinin araştırılmasıdır. İlerleyen kısımlarda da açıklanacağı üzere bu tipte bir çalışma *söylem-biliş ilişkilerinin* araştırılması şeklinde adlandırılmaktadır. Öğretmen, sınıfta yaptığı pedagojik hamlelerle bir *söylem* (discourse) oluşturur. Bu söylem öğrenenlerin sınıfta gerçekleşen konuşmalara ya katkıda bulunabilmesi için alan açar ve fırsatlar yaratır ya da bunları engeller ve sınıfta sadece öğretmenin sesi duyulur (Howe ve Abedin, 2013). Dolayısıyla çoğu zaman *sınıf içi konuşmalar* (classroom talk) öğretmenlerce başlatılır, devam ettirilir ve sonlandırılır (Alexander, 2005). Sınıf içi olayların kontrolünü elinde bulunduran öğretmen, öğrenenlerin bilişsel çıktılarının düzeyinin artıp azalmasına karar verebilir (Chin, 2006; 2007; Lee ve Kinzie, 2012). Öğretmen bunu söylemsel hamleleri (discursive moves) ile yapar. Bir öğretmenin söylemsel hamleleri onun her türlü sözel ya da sözel olmayan eylemlerini içerir: takip soruları, geribildirimler, değerlendirmeler, tonlamalar, mimikler, jestler vb. (Lemke, 1990; Mortimer ve Scott, 2003). Öğretmenin söylemsel hamlelerinin türleri ve bunların sınıf için etkileşimlerde görülme sıklıkları öğrenenlerin sınıf içi süreçlere bilişsel katkılarını dalgalandırır. Bilişsel katkı ise, öğretmenin söylemsel hamleleri aracılığıyla öğrenenlere öğrenme alanı açması ya da öğrenme fırsatı sağlaması ile öğrenenlerin seslerinin ve entelektüel katkılarının sınıf ortamında var olmasını sağlaması ya da yok olmasına sebep olması ile ilgilidir. Bu iki olgunun (*söylem* (pedagojik hamleler) ve *biliş* (bilişsel katkılar)) etkileşimi söylem-biliş (discourse-cognition) ilişkileri olarak tanımlanır (Gee ve Green, 1998). Bu çalışmada sınıfta geçen konuşmaların iki boyutu da (söylem, biliş) bağıntılı olacak bir biçimde analiz edilmiştir. Çalışmanın temel hipotezi şudur: *öğretmen belli başlı söylemsel hamleleri belirli sıklıklarla sınıf içi fen etkinliklerinde uyguladığında, öğrenenlerin bilişsel katkılarında buna bağlı olarak değişimler olabilecektir*. Ancak bu tezin veri temelli bir şekilde test edilmesi zorunludur ve bu çalışmanın amacı da budur.

Söylemsel Hamleler Üzerine Yapılmış Önemli Çalışmalar

Öğretmen hamleleri doğru amaçla ve zamanda kullanıldıklarında öğrenenlerin fen olgularını anlamlandırmalarına katkıda bulunabilir (Scott vd., 2006; Lemke, 1990; Mortimer & Scott, 2003). Söylemsel hamleler genelde iki kategoride ele alınır: *monolojik* (tek-sesli; sadece öğretmen) ve *diyalojik* (çok-sesli; öğrenen ve öğretmen) (Edwards ve Mercer, 1987; McMahan, 2012). Söylem analistlerinin bulgularına göre hem diyalojik hem de monolojik hamleler kaliteli bir sınıf söylemi için olmazsa olmazdır (Soysal, 2018a). Bir sınıfta sadece monolojik hamleler sergilendiğinde genellikle öğrenenlerin bilişsel katkıları engellenmektedir (Mameli ve Molinari, 2013; Molinari, Mameli ve Gnisci, 2013). Öğretmen öğrenenlere direkt bilgi verebilir, onların cevaplarını “doğru, yanlış, eksik” vb. gibi değerlendirebilir (“*Ben öyle olduğunu düşünmüyorum.*”), öğrenenlerin cevapları bilimsel jargonun dışında ise onları kabul etmeyebilir (“*Sen suyun bir element olduğu sanabilirsin, ancak öyle değil*”) ya da sert bir biçimde reddedebilir (“*Dediklerinin konu ile hiçbir ilgisi yok!*”) (Edwards ve Mercer, 1987; Lemke, 1990; McMahan, 2012). Bunlar monolojik öğretmen hamleleridir. Burada öğrenen sesi olsa da sadece öğretmenin öğretimsel ajandasında yer alan doğrular sınıf içinde kabul görür, diğerleri reddedilir. Sınıftaki konuşmalar esnasında öğretmen öğrenenlerin cevaplarını toplayabilir, özetleyebilir ve öne çıkan fikirleri kategorize edebilir (“*Evet, çözünmeyi neler etkileyebilir dedik: çözünen madde türü ve sıcaklık.*”) (van Booven, 2015; Oh ve Campbell, 2013).

Diyalojik hamleler ise çok seslidir. Yani öğretmen sesine ek olarak öğrenen sesi de duyulur. Ancak burada önemli olan nokta sadece öğrenenlerin seslerinin duyulması değil, alternatif fikirlerin konuşulması ve kabulüdür (Mercer, 2010; Mortimer ve Scott, 2003). Kısaca sınıfta sadece öğretmenin

sesi duyulabilir, ancak öğretmen örneğin dinazorların tükenişleri üzerine birden fazla alternatif teorik açıklamayı öğrenenlerle paylaşıyorsa, bu etkileşim esasında *diyalojiktir*. Yani bir sınıfta kişiler arası sözel-sosyal etkileşimin olması *diyaloğun olduğunu göstermez*. Diyalog, bir konu ile ilgili birden fazla, alternatif perspektifin ya da iddianın göz önünde bulundurulması ile mümkündür (Mortimer ve Scott, 2003) ve zorunlu olarak iki kişinin sözel-sosyal etkileşimini *gerektirmez*; tek kişi dahi alternatif fikirleri zihninde geçirerek kendi kendine, *bir başkasına ihtiyaç duymadan*, diyalog kurabilir (Mercer, 2010; Mortimer ve Scott, 2003).

Bu bağlamda, öğretmen sınıf içi konuşmalarda öğrenenlerin cevaplarını netleştirmelerini isteyebilir (“*Ne dediğini anlayamadım, biraz daha açıklar mısın?*”) ve derinleştirebilir (“*Cevabını bir örnekle biraz daha açıklar mısın?*”) (Pimentel ve McNeill, 2013; Scott vd. 2006; Mortimer ve Scott, 2003; van Zee ve Minstrell, 1997a). Öğretmen ayrıca sınıfta olup bitenlerin öğrenenlerce takip edilmesini sağlamak için odaklama hamleleri kullanabilir (“*Bakın Fırat ne dedi? Burası önemli bir nokta, buradan devam edelim!*”) (Christodoulou ve Osborne, 2014; van Zee ve Minstrell, 1997a). Ayrıca öğretmen daha diyalojik söylemsel hamlelerle öğrenmenin sorumluluğunu öğrenenlerin üzerine yıkabilir (“*Bilmem, ben asıl sizin ne düşündüğünüzü merak ediyorum...*”) (van Zee ve Minstrell, 1997b; Crawford, 2000; Pimentel ve McNeill, 2013). Ayrıca öğretmenler öğrenenleri birbirlerinin iddialarını ve fikirlerini değerlendirmeleri, eleştirmeleri, yargılamaları, nihayetinde meşrulaştırmaları için yönlendirebilir (“*Evet, ne diyorsunuz Fırat’ın iddiasına, nedir yorumunuz, bir değerlendirin bakalım?*”) (Christodoulou ve Osborne, 2014; van Zee ve Minstrell, 1997a). Ayrıca öğretmenler *şeytanın avukatı rolünü* oynayarak öğrenenlerin söylemlerinin içinde yer alan çelişik durumları onlara çeldirici hamleler aracılığıyla gösterebilir (“*Suyun element olduğunu söyledin, ancak periyodik tabloda yok bu “su elementi”, neden koymamışlar, su elementini koymayı unutmuşlar mı?*”) (Simon, Erduran ve Osborne, 2006). Ek olarak, öğretmen söylemsel hamleleri ile öğrenenleri gerekçelendirilmiş iddialar sunmaya yöneltebilir (“*Tamam ama bunu neye dayanarak söylüyorsun?*”) (Jadallah vd., 2011; McMahan, 2012). Bu çalışmada bahsi geçen tüm söylemsel hamleler ve çalışmada orijinal olarak tespit edilen söylemsel hamleler araştırılmıştır.

Bilişsel Katkılar (Akıl Yürütme Kalitesi) ve Fen Öğrenme Bu Çalışmada Nasıl Ele Alınmıştır?

Bu kısımda akıl yürütme kalitesi bağlamında ele alınan bilişsel katkıların bu çalışma kapsamında operasyonel olarak nasıl tanımlandığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın tüm sınıf içi uygulamaları argümantasyon-tabanlı bilim öğretimi (ATBÖ, ayrıntıları Yöntem kısmında yer almaktadır) yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerin bu uygulamalarda öğretmenin söylemsel hamlelerine bağlı olarak hangi düzeylerde akıl yürütme yapabildiklerine bakılmıştır. Akıl yürütme kalitesi bu çalışma bağlamında üç olgu çerçevesinde ele alınmıştır: “*veri*”, “*delil*”, “*akıl yürütme*”. Tipik bir ATBÖ uygulamasında başlangıç müzakerelerinin ardından, öğrenenler merak ettikleri bir soru oluştururlar, bu sorunun cevabı için bir iddia ortaya atarlar ve iddialarını test etmek için veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini gerçekleştirirler (Cavagnetto, Hand ve Norton-Meier, 2010). Başka bir deyişle, öğrenenler fen olgularına yönelik argümanlarını bir araştırma-sorgulama süreci sonunda *yaratırlar* (Cavagnetto ve Hand, 2012). ATBÖ uygulamaları şu öğretimsel döngülerin eşlik ettiği bir akışta gerçekleştirilir: *sorular-iddialar-deliller* (Cavagnetto, 2010; Cavagnetto ve Hand, 2012). Öğrenenler araştırılabilir bir soru kurgularlar, iddialarını oluştururlar ve bunlara yönelik delillerini oluştururlar. Bu üçlüye alternatif olarak sunulan yapılarda vardır: *iddia-delil-akıl yürütme* ve bu üçlüde *delil* ve *akıl yürütme* birbirinden ayrıştırılmıştır (McNeill, 2009; McNeill ve Krajcik, 2008; McNeill, Lizotte, Krajcik ve Marx, 2006). Ancak ATBÖ yaklaşımında delil ve akıl yürütme birbirinden ayrıştırılmaz. National Research Council’ün (NRC, 2007), “*Ready Set Science*” dokümanının da *iddia* şu soruya karşılık gelmektedir: “*ne oldu ve o neden oldu?*”, delil: “*hangi bilgi ya*

da veri iddiayı desteklemektedir?”, akıl yürütme: “hangi gerekçe verinin iddiayı destekleme konusunda bir delil olarak değerlendirilmesini sağlar?”. Bu tanımlar daha çok *iddia-delil-akıl yürütme* üçlüsünü desteklemektedir. Ancak özellikle “akıl yürütme” adına önemli bir ayrım mevcuttur. NRC (2007) raporuna göre akıl yürütme sınıf içindeki araştırma-sorgulamanın sadece bir anında, yani sonunda gerçekleşmektedir (*iddia-delil-akıl yürütme*). Çünkü yeterli sayıda uygun delil toplandıktan sonra, öğrenenler akıl yürütme süreçlerine girerler (McNeill, Lizotte, Krajcik ve Marx, 2006). Ancak, fen eğitimcileri olarak bildiğimiz ve inandığımız gerçek şudur: sınıf içi araştırma-sorgulama süreçlerinin her anında öğrenenler akıl yürütme yaparlar. Delil ve akıl yürütme olguları birbirinden izole edildiklerinde akıl yürütmenin asıl değeri, *öğrenenlerin bilişsel katkıları adına işlevi*, değersizleştirilmiş olabilir (Cavagnetto ve Hand, 2012).

Öyleyse akıl yürütme ve delil bu çalışmada *izole edilmeden* nasıl ele alınmıştır? Bu çalışma kapsamında “veri” öğrenenlerin önceki gözlemleri ya da deneysel süreçlerden elde ettikleri ölçümler ve gözlemlerdir. Buradaki asıl mesele şudur: “öğrenenler bu veri seti ile ne yapacaklardır ya da kendi öznel gözlemlerini veriler setinden deliller setine nasıl dönüştüreceklerdir?” Epistemolojik olarak bilinen gerçek şudur: “veriler konuşmaz, dilsizdir.” Başka bir deyişle, öğrenenler sınıf içi araştırma-sorgulama süreçlerinde veri analizi ve yorumlamaları yaptıklarında delillerini (t)üretebilirler (Cavagnetto, 2010; Cavagnetto ve Hand, 2012). Esasen, veri setlerini delil setlerine *dönüştürmek* akıl yürütme gerektirir ve akıl yürütme veri ile delili bağlayan temel mekanizmadır (Cavagnetto ve Hand, 2012). Bu bağlamda dönüştürmecî akıl yürütme bilişsel bir efor gerektirir ki bu çalışmada bu eforun değişen düzeyleri akıl yürütme kalitesi olarak ele alınmıştır. Cavagnetto ve Hand’ın (2012) dediği gibi “bir öğrenen veri setlerini tutarlı diziler oluşturmak üzere analiz etmeli ve sentezlemelidir. Öğrenenler şuna karar vermelidir: hangi veri elde tutulmalı, hangisi elenmeli. Bu verinin konuşmadığını gösterir, dolayısıyla, veriden bir şey (delil) elde etmek için öğrenenler eleştirel düşünme ve akıl yürütme yapmak durumundadır ki bu onları gerekli gereksiz veriler üzerinde seçim yaparak argüman kurabilmek adına deliller üretmeye yönlendirir.” (s. 46; yazarın kendi çevirisi). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında, akıl yürütme şu şekilde formüle edilir: $[veri] + [akıl\ yürütme] = [delil]$. Ulusal alan yazında akıl yürütme kalitesi olgusunu çeşitli pedagojik bağlamlarda ele alan çalışmalar mevcuttur (Ceylan, 2012; Kabataş-Memiş, 2011; Kingır, 2011; Polat, 2014; Tümay ve Köseoğlu, 2011). Bu çalışmalar, çeşitli fen konularında yürütülen ATBÖ etkinliklerinin öğrenenlerin uygulamalar sonunda ortaya çıkan bilişsel/kavramsal gelişimlerini ve akıl yürütme kalitelerinin değişimlerini incelemiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmada amaç ATBÖ yaklaşımının öğrenenlerin akıl yürütme kalitesine ya da kavramsal gelişime etkisinin incelenmesi değil, öğretmenlerin ATBÖ’yü sınıf içinde icra ederken sergilediği söylemsel hamlelerin öğrenenlerin anlık oluşan bilişsel katkılarını nasıl devindirdiğinin derinlemesine incelemektir. Dolayısıyla ATBÖ yaklaşımı burada sadece bir öğretimsel bağlam olarak ele alınmış, bu tipte bir fen öğretimi yaklaşımını *çevreleyen ve sınıf içinde var eden* söylemsel hamlelerin akıl yürütme kalitesi bağlamında incelenmesi esas olarak amaçlanmıştır.

Söylem-biliş İlişkileri Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Türkiye bağlamı hariç, birçok araştırmacı gerek ulusal gerekse karşılaştırmalı olmak üzere, söylem-biliş ilişkilerini araştırmaya tabi tutmuştur. Bu tipteki çalışmalara özellikle söylem analisti Christine Chin (2006; 2007) ve sosyokültürel söylem analistleri Eduardo Mortimer ve Philip Harland Scott (Mortimer ve Scott, 2003) ciddi ölçüde ve derinlemesine yön vermişlerdir. Onları izleyen diğer araştırmacılar da söylem-biliş araştırmalarını genişletmişlerdir. Türkiye’de ise özellikle fen eğitimi alanında söylem-biliş ilişkileri bağlamında oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır (ör.; Soysal, 2018a).

Öncelikle, söylem-biliş ilişkilerini araştıran araştırmacılar öğretmenlerin söylemsel hamlelerinin içine gizil olarak gömülmüş olan bilişsel talebin artması ile öğrenenlerin bilişsel katkılarının nasıl değişkenlik gösterdiğini incelemiştir. Bilişsel talep şu anlama gelir: öğretmen sergilediği hamlelerle öğrenenlerin daha az ya da fazla bilişsel efor harcamasını isteyebilir. Örneğin, öğretmen öğrenenlerden bir bilim insanının yaşadığı tarihi hatırlamasını isteyebilir. Bu düşük bir bilişsel talep gerektirir, çünkü kişinin bilişsel eforu sadece hatırlama ve söyleme derecesinde olacaktır. Bilişsel talebin düzeyi öğretmenin yaptığı hamlelere göre değişkenlik gösterebilir. Öğretmenin bir sorusuna karşılık olarak öğrenen bir cevap verebilir. Öğretmen diğer öğrencileri verilen cevabı değerlendirmesi, eleştirmesi, yargılaması ya da meşrulaştırması için yönlendirici hamleler yapabilir (Soysal, 2018a). Bu durumda öğrenenler, değerlendirme kriterleri oluşturmalı, önerilen iddiaya ait kritikler sunmalı, doğru-yanlış ya da makul-irrasyonel olma ölçütlerini belirlemek zorundadırlar ki bunlar öğrenenlerden çok daha fazla bir bilişsel talep gerektirir (Chin, 2006; 2007). Bu durum hem deneysel hem de söylem analizlerinin (Lefstein, Snell ve Israeli, 2015) eşlik ettiği çalışmalarda da doğrulanmıştır. Bu çalışmada da katılımcı öğretmenin hem düşük hem de yüksek düzeyde bilişsel talep gerektiren hamleler sergilemesi beklenmiş ve bunların öğrenenlerin bilişsel katkılarına etkisinin uygulama bazında değişkenlik gösterebileceği hipotezi test edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacılar söylem-biliş ilişkilerini öğretmen soruları (pedagojik-söylemsel hamlelerin bir türü) eşliğinde de inceleme eğilimindedir. Öğretmen soruları genelde açık-uçlu ve kapalı-uçlu olmak üzere iki kategoride ele alınır. Kapalı-uçlu soruların cevabı bellidir, öğretmen bu soruları bilimin diline daha yakın bir cevabı sınıf içinde meşrulaştırmak ve kabul ettirmek için kullanır. Açık-uçlu sorular ise alternatif öğrenen yorumlamalarını içerebilir ve öğretmen bu türde sorularla öğrenenlerin cevaplarını daha açık hale getirip, derinleştirebilir. Fen sınıflarında yapılan önemli çalışmalar açık-uçlu soruları kapalı-uçlu olanlardan söylem-biliş ilişkisi adına ayırt etmiştir. Öğretmenler daha fazla açık-uçlu ve derinleştirici soruları öğrenenlere yönelttikçe öğrenenlerin sesi sınıf içinde daha fazla duyulmaktadır (Martin ve Hand, 2009; McNeill ve Pimentel, 2009). Öğrenen seslerinin sınıf içinde kapladığı alan arttıkça onların daha iyi argümanlar (gerekçelendirilmiş iddialar) kurarak sınıf söylemine katkıda bulunduğu da gözlemlenmiştir (Martin ve Hand, 2009; McNeill ve Pimentel, 2009). Buradan çıkan sonuç şudur: daha açık-uçlu öğretmen hamleleri öğrenenlerin bilişsel katkılarını hem niceliksel hem de niteliksel olarak etkilemektedir ve bu argüman van Booven (2015) tarafından daha detaylı bir çalışmada da doğrulanmıştır.

Ancak Boyd ve Rubin (2006) açık-uçlu ve kapalı-uçlu öğretmen soruları/hamleleri ile ilgili yukarıda bahsi geçen tezlere alternatif bir tez getirmektedir: öğrenenlerin sınıf söylemine bilişsel katkılarını değiştirebilecek asıl mesele açık- ve kapalı-uçlu öğretmen soruları değildir, öğretmen sorularının ya da hamlelerinin öğrenenlerin cevabına yapışık olmasıdır. Yapışık öğretmen hamleleri şunu ifade eder: öğretmen bir soru sorar, öğrenen cevaplar, öğretmen başka açık- ya da kapalı-uçlu bir soru sormadan, sağlanan cevap üzerinden yeni bir soru üretir (bu soru açık- ya da kapalı-uçlu olabilir) ve ikinci öğretmen sorusu öğrenen cevabı üzerinden kurgulanır. Öğretmen sürekli yapışık sorular sormaya başladıkça öğrenenler vereceği cevaplar üzerinde ya daha fazla düşünmeye sevk edilir ya da cevap vermeden önce cevap içerikleri hakkında derinlemesine düşünmeye teşvik edilir. Çünkü verilen cevaba öğretmen tarafından hemen bir başka yapışık soru ile cevap verilecektir. Dolayısıyla içinde mantık kurgusu açısından açıklıkların ve zayıflıkların olduğu bir cevap değil, gerekçelendirilmiş ve güçlendirilmiş bir cevap sağlanmalıdır ve bu durum öğrenenlerin sınıf söylemine daha üst düzeylerde katkıda bulunmasını sağlayabilir (Boyd ve Rubin, 2006). Aynı tez Molinari, Mameli ve Gnisci (2013) tarafından derinlemesine yapılan söylem analizleri aracılığıyla doğrulanmıştır.

Söylem-biliş ilişkilerine ait çalışmaların diğer bir yönü ise öğretmenlerin fen derslerinde öğrenenlerin

seslerini ne kadar sınırlandırdıkları ya da yükselttikleri ile ilgilidir. İklim değişikliği konusunda sosyo-bilimsel tartışmaların olduğu bir fen sınıfında öğretmen öğrenenlerin cevaplarını bilimin gerçekleri doğrultusunda (acımasızca) değerlendirdiğinde (“doğru”, “yanlış”, “eksik” vs. gibi) öğrenenlerin bilişsel katkıları oldukça düşük düzeylerde seyretmiştir (Pimentel ve McNeill, 2013). Değerlendirme hamlelerinin yoğun olduğu fen sınıflarında öğrenenlerin cevaplama süreleri beş saniyenin altına düşmüş, öğrenen cevaplarının yapısı uzun açıklama cümleleri değil, tek bir kelimeyi (“küresel ısınma”) ya da görüşü (“Hayır, katılmıyorum.”) içeren kısa cümlelerle sınırlandırılmıştır. Ancak öğretmen açıcı ve sondalayıcı soruları sınıf içinde artırdıkça öğrenen cevapları daha kompleks hale gelmiştir (Pimentel ve McNeill, 2013). Açıcı sorular öğrenenlerin artan akıl yürütmesini ya da cevaplarının içine gizlenmiş, ancak o anda öğrenci tarafından dışa vurul(a)mayan anlamları ortaya çıkarmak için yöneltilir. Öğrenen cevap verdikten sonra öğretmen öğrenene neden böyle düşündüğünü sorar ve makul bir açıklama yapmasını talep eder. Ya da öğretmen öğrenen cevabını yeterli derecede derinleştirilmiş bulmaz ve cevabın derinleştirilmesi, diğer konulara, kavramlara, olgulara bağlantı yapılması için öğrenenden daha yüksek düzeyde seyreden bir bilişsel talep efor ya da aktivite talep eder (Hogan, Nastasi ve Pressley, 1999).

Son olarak birkaç araştırmacı grubu öğrenenlerin akıl yürütme düzeylerinin öğretmenin söylemsel hamlelerine nasıl bağlı olduğu ile ilgili çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Akıl yürütme kalitesi ilgili alan yazında delil-temelli akıl yürütme (DTAY) (evidence-based reasoning, EBR) olarak ele alınmaktadır (Soysal, 2018b). Bu bağlamda, Hardy, Kloetzer, Moeller ve Sodian (2010) öğrenenlerin fen sınıflarında öğrenenlerin DTAY’ye yönlendirmek için kasıtlı hamleler yapması gereğini gözlemlemişlerdir. Öğretmen açık ve kasıtlı bir biçimde öğrenenlerden iddialarının gerekçelerini istemedikçe öğrenenlerin desteksiz ve gerekçesiz bir biçimde görüşlerini sunduğu Hardy vd. (2010) tarafından bulunmuştur. Daha derin bir söylem analizinde Jadallah ve arkadaşları (2011) her bir öğretmen hamlesine denk gelen öğrenen cevabını analiz etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler istedik bir biçimde öğrenenlerden iddiaları için metin içine atıf yaparak delil istediğinde öğrenenler çoğunlukla delil sağlayabilme eğiliminde olmuşlardır. Aksi takdirde, yani öğretmenin kasıtlı DTAY arayışının olmadığı süreçlerde, öğrenenler görüşlerini kısa cümlelerle belirtip, tartışmadan çekilmişlerdir. Önemli bir nokta olarak, ulusal bağlamda sınıf söylemi ekseninde söylem-biliş ilişkilerini ele alan ve bunlarla ilgili analitik, nitel ya da derinlemesine çözümlemeleri fen öğretimi bağlamında gerçekleştirmiş olan çalışmalara rastlanıl(a)mamıştır.

Problem Durumları ve Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, yukarıda sunulan çalışmalara ek olarak, tecrübeli bir fen öğretmenin sınıf içi yaptığı hamleler analitik olarak ele alınmış ve bunların öğrenenlerin bilişsel katkılarına yansımaları somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Öncelikle ilgili alan yazında genellikle birkaç öğretmen hamlesi üzerinden söylem-biliş ilişkileri açıklanmaya çalışılmıştır, bu çalışmada ise öğretmenin söylemleri saniye düzeyinde analiz edilmiş daha geniş bir söylemsel hamleler kataloğu elde edilmiştir. Daha da önemlisi, belirtildiği üzere, fen öğretmenlerinin ciddi bir kısmı yaptıkları hamlelerin türlerine, bu hamlelerin içinde direkt ya da gizil olarak taşınan bilişsel taleplere ve bunların öğrenenlerin bilişsel katkılarına olumlu ya da olumsuz etkileri hakkında bir farkındalığa ya da bilgi-beceri takımına sahip değildirler (Kayıma ve Jakobsen, 2018; Soysal, 2018a). Bu bağlamda araştırma bulgularının dış okuyucuları olarak öğretmenler ve uygulayıcıları olarak öğretmen eğitimcileri bu çalışmadan elde edilen sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kullanabilirler. Dolayısıyla söylem-biliş bağlamında, öğretmen farkındalığının yaratılması ve devam ettirilmesi (Barnhart ve van Es, 2015; Erickson, 2011) anlamında bu çalışmanın öne sürdüğü tezler önem arz edebilir.

Alan yazın yakından incelendiğinde, söylem-biliş ilişkileri çoğunlukla bir ya da birkaç sınıf içi

uygulamaya ait gözlemlerin eşlik ettiği söylem analizleri ile araştırılmıştır ve eleştirilen bir söylem analizi tarzıdır (Chen vd., 2017). Bu çalışmada öğrenmenin ya da kavram oluşumunun zaman içinde gerçekleşen bir olgu olduğu kabul edilmiş (Mercer, 2008) ve birden fazla uygulamanın yer aldığı, bir okul dönemi boyunca elde edilen video temelli verilerden, boylamsal bir bağlamda tecrübeli bir fen öğretmenin sergilediği tüm söylemsel hamleler analiz edilip, türevleri saptanmış ve her bir öğrencinin bu hamlelere sağladığı cevapların bilişsel düzeyi de boylamsal bir tarzda analiz edilmiştir. Sınıf söylemi adına yapılan geniş bir sistematik derlemede (Howe ve Abedin, 2013) hangi öğretmen hamlelerinin öğrenenler adına öğrenme ve akıl yürütme fırsatları yarattığı hangilerinin bunun engellediği ile ilgili ampirik çalışmaların yapılması gereği somut bir biçimde ortaya konulmuştur. Görüldüğü üzere sınıf söylemi adına yapılan çoğu çalışmanın sosyo-dilbilimsel ya da yorumcu paradigmanın düşünme araçlarını benimsediği, ancak nicel yönelimli veri setlerine yer vermediği görülmektedir (van der Veen, de Mey, van Kruistum ve van Oers, 2017). Sosyo-dilbilimsel ya da yorumcu paradigmanın yönlendirdiği araştırmalar oldukça önemlidir (Mercer, 2004; 2010), ancak hem nitel hem de ampirik veri toplama, analiz ve yorumlamaların olduğu geniş ölçekli çalışmalara da söylemi bilişe bağlama noktasında ciddi derecede ihtiyaç vardır (Howe ve Abedin, 2013; van der Veen vd. 2017) ve bu çalışmada da bu amaçlanmıştır.

Öğrenenler tarafında ise akıl yürütme kalitesi bağlamında fen eğitimi kapsamında belirtilmiş ciddi sorunlar mevcuttur. Öncelikle öğrenenler iddialarını destekleyecek *uygun* ve *yeterli sayıdaki* delili oluşturma konusunda yetersiz görünmektedirler ve bu birçok araştırmada, farklı gelişim düzeyine sahip olan öğrenenler adına doğrulanmıştır (McNeill, 2009; McNeill ve Krajcik, 2008; McNeill, Lizotte, Krajcik ve Marx, 2006; McNeill ve Pimentel, 2010; Pimentel ve McNeill, 2013). Özellikle öğrenenlerin günlük yaşamlarından ya da direkt olarak deneysel süreçlerden elde ettikleri gözlemleri zihinsel olarak işleyip (akıl yürütme) delil setlerine dönüştürmede zorlandıkları bilinmektedir (Cavagnetto ve Hand, 2012). Bu çalışmada, öğretmenin hangi söylemsel hamlelerinin öğrenenlerin daha üst düzeylerde akıl yürütme yapabilmesini sağladığı ya da daha düşük düzeylerde bir akıl yürütme yapmalarına sebep olduğu derinlemesine araştırılmış ve yukarıda tanımlanan sorunsala cevap vermeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen sınıf içi fen uygulamalarında hangi türde ve çeşitlilikte söylemsel hamleler yapmaktadır ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf içi fen uygulamalarında öğretmenin farklı türde ve sıklıkta gerçekleştirdiği söylemsel hamleler öğrenenlerin akıl yürütme kalitelerini nasıl ve ne derecede etkilemektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırmacı öğrenenler ve öğretmen arasında konuşulan dilin semantik durumu ya da dilbilgisi gibi organizasyonel bir yapıyla ilgilenmemiş, daha çok dil aracılığıyla gerçekleştirilen sözel etkileşimlerin içeriği, işlevi ve bilişsel karşılıklarının özellikli bir bağlamda, zaman içinde değişimi temel inceleme konuları olmuştur. Ek olarak, bu çalışmada analitik olarak incelenen söylem-biliş ilişkileri özel bir tematik içerikte (belirli fen konuları) ve öğretimsel bağlamda (argümantasyon-temelli bilim öğretimi) ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışma bir durum çalışmasıdır (Yin, 2003) ve sınıf üyelerinin anlamı birlikte yapılandırma esnasında beliren ve sönümlenen, anlık söylem-biliş ilişkileri nitel bir perspektifte incelenmiştir. Merriam'e (1998) göre durum araştırması yaklaşımı bir öğretim

programının, grubun ya da bireyin içine gömülü olduğu durumun/bağlamın/gerçekliğin/şartların derinlemesine ya da analitik bir biçimde incelenmesidir. Bu durum çalışması ile amaçlanan hedef, öğretmenin değişen pedagojik pratiklerinin *neden* öğrenenlerin öğrenme olgusuna daha az ya da çok bilişsel katkı sağlayabileceğinin belirlenmesidir. Bu çalışmada araştırılan durum öğretmenin öğrenenler adına öğrenme fırsatları yaratma ya da bunları yok etme noktasında operasyonel hale getirdiği pedagojik davranış biçimlerini özellikli bir bağlamda incelemenin kendisidir. Bu çalışmada söylem-biliş ilişkileri daha beceri-merkezli bir fen öğretimi yaklaşımı içine gömülü bir şekilde incelenmiş ve belirli fen konuları kapsamında söylemsel hamleler olası bilişsel çıktılara bağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü tipik bir durum çalışmasında, bir olay, olgu ya da oluş üzerine inşa edilecek olan bütüncül incelemeler, ayrılmış bağlamların kalın çizgilerle diğerlerinden farklılaştırılması ile (müzakere edilen fen konularının içeriği, öğretimsel yaklaşım) gerçekleştirilir (Merriam, 1998).

Katılımcılar

32 (Kız = 19; Erkek = 13) beşinci sınıf öğrencisi ve bir fen öğretmeni bu araştırmanın katılımcıdır. Uygulamaların gerçekleştirildiği okul, Türkiye'nin büyükşehirlerden birinin sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyde olan bir semtinde bulunmaktadır. Okulda laboratuvar etkinlikleri için ayrılmış özel bir alan olmadığından, tüm uygulamalar sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin bu okuldaki toplam görev süresi beş yıldır. Öğretmen toplamda 12 yıllık fen öğretimi tecrübesine sahiptir. Öğretmen Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde görev yapmış, öğretimsel spektrumunda çeşitli öğrenci grupları ile fen öğretimi faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmen fen bilimleri alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

Proje Bağlamı ve Araştırmacının Rolü

Öğretmen, araştırmacının da görev aldığı, fen öğretmenlerinin çağdaş sınıf uygulamalarına uyumunu artırıcı uluslararası bir projeye (Chain Reaction: A Sustainable Approach to Inquiry Based Science Education; <https://cordis.europa.eu/project/rcn/109072/factsheet/en>) dahil edilmiştir. Proje ayrıntılarına şu internet adresinden ulaşılabilir (<https://cordis.europa.eu/project/rcn/109072/factsheet/en>). Öğretmen projenin ev sahipliğini gerçekleştiren üniversitede bir yıl boyunca süren ve altı kez derinlemesine tekrarlanan hizmet-içi eğitim süreçlerine katılmıştır. Hizmet-içi eğitimlerin temel amacı öğretmenlerin Argümantasyon-tabanlı Bilim Öğretimi (ATBÖ, ilerleyen kısımlarda açıklanacaktır) yaklaşımını benimsemesi ve bunu sınıfında gelecek uygulamalarda etkin bir hazırlık ve uygulama aracı olarak kullanmasına katkıda bulunmaktır. Araştırmacı, katılımcı tüm öğretmenlerle yakinen çalışmış, hepsini gözlemleme imkânı bulmuş ve katılımcı öğretmenin araştırma-geliştirme süreçlerine katkıda bulunabilecek bir eş-araştırmacı olabileceğine karar vermiştir. Araştırmacının projedeki temel rolü öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunan örnek öğretimsel süreçleri planlamak ve bu pedagojik tasarımları öğretmenlerle birlikte hizmet içi eğitim süreçlerinde uygulamaktır. Ek olarak, araştırmacı öğretmenlerle çeşitli hazırlık toplantıları gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerle birlikte gerçek sınıf ortamlarına uygun ATBÖ etkinlikleri tasarlanmıştır. Öğretmenler araştırmacı ile birlikte oluşturdukları ATBÖ etkinliklerini sınıf içinde uygulamış, uygulamalarda araştırmacı onları izleme fırsatı bulmuş, onlara çeşitli düzey ve türlerde profesyonel pedagojik desteği anlık olarak sağlayabilmiştir. Katılımcı öğretmen, kendi sınıfında ATBÖ uygulamalarını gerçekleştirebileceği yönünde ciddi bir motivasyon ve çaba göstermiştir. Bunun temel sebebi şudur: öğretmenler kendi söylemsel hamlelerinin öğrenenlerin bilişsel çıktılarını değişen düzeylerde devindirebileceğini maddi olarak gözlemlemiş ve daha üretken bilişsel katkıların yaratılmasının bilinçli bir şekilde sınıf içi rutin

pratiklerin analitik düzeyde değişmesine bağlı olduğu yönünde bir inanç geliştirebilmişlerdir. Dolayısıyla, genelde tüm katılımcı öğretmenler, özelde ise bu araştırmaya katkıda bulunan öğretmen, ATBÖ süreçlerini planlama, tasarlama ve uygulama safhalarını derinlemesine ele almış, bunların pratikte bilişsel çıktılar adına daha avantajlı sonuçlar yaratması için kendi süreçlerini izleme, değerlendirme, yargılama ve meşrulaştırma motivasyonuna ve çabasına sahip olabilmışlerdir.

Sınıf İçi Uygulamalar

Tüm uygulamalar ATBÖ yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. ATBÖ, öğrenenlerin fen uygulamalarında kendi argümanlarını bir araştırma-sorgulama sürecinde ve çerçevesinde, veri toplayıp, analiz edip, yorumlayarak oluşturdukları, öğrenen-merkezli, yazma aktivitelerinin eşlik ettiği analitik bir öğretimsel araçtır (Akkus, Gunel ve Hand, 2007; Gunel, 2006). Bu çalışma kapsamında beş ATBÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların önemli bir kısmı öğretim programında yer alan konu ve kazanım kapsamaları göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Her bir ATBÖ uygulaması farklı bir fen olgusuna temas etmektedir ve Tablo 1’de sunulmuştur. Bu bağlamda belirtilmesi gereken önemli bir nokta şudur: ilk üç uygulamada araştırmacı ve öğretmen öğrenenlerin araştırmak üzere iyi araştırma soruları yapılandıramadıklarını gözlemlemiş ve bilimsel süreç becerileri ile eşleşebilecek olan “Doğru Soru Sorma & Oluşturma” ATBÖ uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında madde ve özellikleri teması farklı bir biçimde, modelleme de eklenerek, beşinci uygulama olarak ele alınmıştır (Tablo 1). Dolayısıyla bu türde tematik bir içeriğe sahip olan ATBÖ etkinliği (“Doğru Soru Sorma & Oluşturma”) ile öğretmenin yaptığı her bir hamlenin öğrenenlerin olası bilişsel katkılarına etkisinin netleştirilmesi ve kristalize edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenenlerin araştırılabilir soruları oluşturabilmesi ve bunları deneysel süreçlerde ele alması beklendiği bir şekilde onların daha derin bilişsel katkılar sağlamanın yollarını açmış olabilir. Ancak öğretmenin bu süreçlere yönelik oluşturacağı söylemsel yaklaşım ve bu süreci yerinde ve uygun bir şekilde sergilenen söylemsel hamleler ile yürütüp, yönetebiliyor olması bu çalışmanın olası çıktıları açısından birincil derecede öneme ve açıklama gücüne sahiptir.

Pilot uygulamalar ve katkısı: Söylemsel veri setinin elde edildiği esas uygulamalardan önce, öğretmen ve araştırmacı çeşitli konularda (atomlar, moleküller, ısı, sıcaklık, canlılar, beslenme, kuvvet, hareket vb.) ve sınıf düzeylerinde (5., 6. ve 7.) ATBÖ uygulamaları planlamış ve yürütmüşlerdir. Bunlar proje planında da yer alan pedagojik “ısınma aktivitelerini” (warm-up activities) ya da “pilot çalışmaları” nitelendirilmektedir ve araştırma sürecine geçilmemiş olan bir zaman dilimini ifade eder. Araştırmacı en üst düzeyde pedagojik desteği pilot çalışmalar süresince sağlamıştır. Esas sınıf içi uygulamalarda araştırmacının rolü sadece video çekim işlemlerine yardımcı olmak ve teknik olarak öğretmenin sorumluluklarını azaltmaktır. Dolayısıyla araştırmacı pilot uygulamalarda katılımcı-gözlemci, esas uygulamalarda ise pasif bir gözlemci rolüne sahiptir. Pilot uygulamalardan elde edilen gözlemler, asıl (seçilmiş, veri setini oluşturacak) uygulamalar (Tablo 1) için ciddi bir geri bildirim kaynağı ve mekanizması oluşturmuştur. Esasında tüm uygulamalar bir okul yılı boyunca öğretmenle birlikte sürdürülmüştür. Ancak, sadece yukarıda bahsi geçen *beş uygulama* söylem analizi süreçlerine dahil edilmiştir. Çünkü bu uygulamalar en sorunsuz ve istenilen yönde gerçekleştirilebilen uygulamalardır; yani araştırma sorularına cevap verebilecek türde sağlıklı verinin toplanabilmesine olanak sağlamıştır. Bu uygulamalarda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimler en üst düzeydedir, dolayısıyla bu uygulamalardan elde edilen veri setleri söylem-biliş ilişkilerinin derinlemesine incelenmesine izin vermiştir. Ayrıca bu uygulamalarda araştırmacıların öğretmene sınıf içi pedagojik desteği diğer pilot uygulamalara göre en düşük düzeydedir.

Tablo 1.

ATBÖ Uygulamalarına Ait Genel Bilgiler

Uygulama sırası	Uygulama adı	Süre (dk.)	Kısa İçerik
1.	Isı & sıcaklık	149	Öğrenenler ısı ve sıcaklık kavramını birbirinden ayırmaya çalışmışlardır.
2.	Madde & Özellikleri	177	Maddenin ne olduğu, özellikleri, ayırt edici özellikleri vb. tartışılmıştır.
3.	Gölge Oluşumu	132	Işık kaynağı, engel, gölge, yansıma, kırılma olguları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.
4.	Doğru Soru Sorma & Oluşturma	110	İyi soru sormanın ve iyi araştırma sorusu oluşturabilmenin deneysel ve bilimsel süreçlere etkisi tartışılmıştır.
5.	Maddenin Halleri & Modelleme	174	Maddelerin bir formdan diğer bir forma geçerken yapısının nasıl değiştiği hayal edilmiş ve cisimleştirilmiştir/modelenmiştir.

Bu çalışma bağlamında, ATBÖ uygulamaları temelde birbiri içine geçmiş üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

Başlangıç müzakereleri: Bu fazda öğretmen tartışmaları başlatmış, müzakerelerin odağını ve kapsamını belirtmiş ve öğrenenlerin konu ile ilgili fikirlerini genişletmiştir. Bu fazdaki temel amaç, öğretmenin sorularının bir çeldirme ya da meydan okuma amacı ile kullanılıp, öğrenenlere sahip oldukları düşünsel sistemin bazı durumları (fen olguları) açıklama noktasında zayıf kaldığının gösterilmesidir. Başka bir deyişle, öğretmen bu aşamada özellikli sorular yönelterek ve sorularını öğrenenlerin sağladığı cevaplar üzerinden sürekli, yeniden kurgulayarak onların açıklamalarındaki açıkları, çelişkili noktaları göstermeye çalışmıştır. Öğretmen böylelikle öğrencilere onların açıklama sistemlerine alternatif olabilecek başka açıklama sistemlerinin de (bilimsel dil ve düşünce) olabileceğini göstermeye çalışmıştır (Mortimer ve Scott, 2003; Soysal, 2018a). Öğretmen ayrıca bu aşamada öğrencilere bilişsel ya da kavramsal çelişkilerini gösterirken, bunları elemine etmenin yolunun da veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerinden geçebileceğini sürekli hatırlatmıştır. Öğretmen ve araştırmacı ATBÖ uygulamalarına hazırlanırken üç tipte öğrenen çelişkileri kategorisinin oluşabileceğine karar vermişlerdir ve bunlar hem pilot uygulamalar esnasında hem de diğer araştırmaların varlığında doğrulanmıştır (Leach ve Scott, 2003; Mortimer ve Scott, 2003). Bunlar kavramsal çelişkiler, epistemolojik çelişkiler ve ontolojik çelişkilerdir (Leach ve Scott, 2003; Mortimer ve Scott, 2003) ve Tablo 2’de kısaca özetlenip, örneklendirilmiştir.

Tablo 2.

ATBÖ Uygulamalarında Ele Alınan Öğrenenlere Ait Bilişsel Çelişkilerin Sınıflandırılması

Çelişki türü	Kısa açıklama	Örnekler sorgulamalar
<i>Kavramsal</i>	Kavramlar öğrenenlerin günlük yaşamlarında tecrübe ettiği kavramlara içerik olarak benziyor mu?	Sıcaklığı fazla olan maddelerin ısı da fazla olabilir mi? Neden elimizi yalan bir mum elimizi yakmayan bir radyatör peteği gibi sınıfı ısıtamaz?
<i>Ontolojik</i>	Şeyler var mı yoksa birer süreçten mi ibaret? Vücudumuzda genler var mıdır, yoksa gen dediğimiz şey sadece biyokimyasal bir süreç midir?	Isı nasıl bir şeydir? Maddeler ısı tutabilirler mi? Maddelerin ısı var mıdır? Maddelerin sıcaklığı var mıdır?
<i>Epistemolojik</i>	Biz nasıl biliriz? Bilebilir miyiz? Ne kadar bilebiliriz? Ne bildiğimizi ya da bilmediğimizi nereden biliriz?	Maddenin hal değişimini nasıl modelleyebiliriz? Bilim insanları neden modeller üretirler? Modeller bir şeyi anlamamızı kolaylaştırır mı zorlaştırır mı?

Deneysel süreçler: Bir önceki fazda öğrenenler müzakere döngüleri sonunda grup olarak cevabını merak ettikleri, araştırılabilir (hakkında veri toplanabilir) bir araştırma sorusu yazmışlardır. Bu aşamada ise, öğrenenler fen olguları ile ilgili kendi kavramsal, epistemolojik ve ontolojik çelişkilerine

reaksiyon vermek amacıyla veri toplama, analizler yapma ve yorumlama süreçlerine dahil angaje olmuşlardır. Bu aşamadaki temel amaç öğrenenlerin orijinal bir araştırma yapması, geçerli ve güvenilir bir veri seti oluşturarak buradan çıkarsamalar oluşturabilmesidir. Bu aşamada öğretmenin çeşitli rolleri vardır. Bunlardan birisi öğrenen grupları ile birebir ilgilenerek, araştırma sorularının uygunluğunu kontrol etmektir. Bazı öğrenci grupları orijinal araştırma sorusu oluşturmakta sorun yaşamışlardır. Ek olarak, grupların araştırma sorularının içine benzer değişkenleri yerleştirdikleri görülmüştür. Tipik bir ATBÖ uygulamasında çeşitlenen araştırma değişkenleri bir sonraki aşama için öğrenenler adına daha derin öğrenme fırsatlarının oluşturulması açısından ciddi değer taşımaktadır (Cavagnetto ve Hand, 2012). Dolayısıyla öğretmen, aynı araştırma değişkenleri ile ilgilenen grupların farklı araştırma değişkenlerini sorularına yerleştirmelerini ve deneysel süreçlerine dahil etmelerini sağlamak için grup temelli destekler vermiştir. Böylelikle öğretmen öğrenenleri genellikle *çok değişkenli akıl yürütme* süreçlerine yönlendirmiştir. Bununla birlikte, öğrenenler deneysel süreçleri nasıl kurgulayacakları noktasında birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Örneğin, öğrenenler genellikle bir değişkenle ilgili tek bir ölçüm yaparak, diğer değişkene geçme eğiliminde olmuşlardır. Özellikle bu anlarda öğretmen gruplara sonuçlarının deneme sayısından dolayı inandırıcılığını yitirebileceğini sıklıkla hatırlatmıştır. Böylelikle öğrenenler birden fazla ölçüm yapma, ölçümlerdeki sapırtıcı sonuçları elemine etme ya da ölçümlerinin aritmetik ortalamasını alma yoluna gitmişlerdir.

Tüm grup tartışmaları: Verilerini toplayıp, analiz eden ve yorumlayan öğrenenler delil temelli iddialarını bu fazda diğer çalışma grupları ile paylaşmışlardır. Bu aşamadaki temel amaç bulguların tüm sınıfla paylaşılması, sınıf üyelerinin diğerlerinin bulgularını ve yorumlamalarını değerlendirmesi, eleştirmesi ya da düzeltmesidir. Bu süreçte benzer değişkenleri araştıran fakat farklı sonuçlara ulaşan gruplar arka arkaya sunum yapmak üzere davet edilmiştir. Ya da daha fazla araştırma değişkenini ele alan gruplar bulgularını en son sunmak üzere davet edilmişlerdir. Bu tüm grup müzakerelerinin amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenenler benzer veri setlerini incelemelerine rağmen farklı yorumlamalara ulaşmışlardır ve bu anlar en fazla öğrenme fırsatının yaratıldığı zamanlar olarak kaydedilmiştir. Çünkü sonuçların ve yorumlamaların farklılaşması öğrenciler arasındaki müzakerelerin derinliğini ve niteliğini artırmıştır. Öğrenenler araştırma sorularını, iddialarını ve delillerini sunduklarında, öğretmen direkt ve kasıtlı olarak dinleyicileri sonuçları değerlendirmesi, gerekiyorsa eleştirmesi, önerilerde bulunması, toplamda ise araştırmayı meşrulaştırması için yönlendirmiştir. Genelde öğrenenler bu aşamada diğer grupların iddialarını değerlendirirken şu noktalar öne çıkmıştır:

- Araştırma sorularının uygunluğu ve anlaşılabilirliği,
- Veri toplama süreçlerinin geçerliliği ve güvenilirliği,
- İddialar ve bunlar için üretilmiş deliller arasındaki uygunluk, vb.

Veri Toplama Süreçleri

Kamera kayıtları aracılığıyla öğrenenlerin cevapları (bilişsel katkılar) ve öğretmenin söylemsel hamleleri kaydedilebilmiştir. Tüm video kayıtlarında araştırmacı sınıfta yer almıştır ve öğretmeni teknik anlamda desteklemiştir. Sınıfta biri önde diğeri ise arkada olmak üzere iki kamera ile çekimler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ise üçüncü bir kamera ile gerektiğinde öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen konuşmalarına odaklanmıştır. Kamera kayıtlarının kalitesi eş zamanlı seslerin birbirinden ayırt edilmesine izin verecek şekildedir. Öğrenenler pilot çalışmalarda kamera kaydı süreçlerine alıştığında herhangi bir izleme etkisi (Hawthorne effect) ile oluşabilecek olumsuz bir davranış gözlemlenmemiştir. Öğrenenlerin aileleri ve öğretmen video-temelli veri toplama süreçleri öncesinde bilgilendirilmiş ve her öğrenci adına onam formları aileleri tarafından imzalanmıştır.

Söylemsel Veri Analizi

Video kaydı formatında toplanan veriler aslı korunarak, deşifre edilmiştir. Deşifre edilen konuşmalar, sosyo-kültürel söylem analizinin bir kolu olan *sistemantik gözlem* (Mercer, 2004; 2010) aracılığıyla analiz edilmiştir. Sistemantik gözlem, bu çalışmada iki aşamada ilerletilmiştir: *kodlama* ve *sayma*. Her bir öğretmen hamlesi ve bunlara karşılık gelen öğrenen cevapları analitik bir biçimde kodlanmıştır. Öğretmenin söylemsel hamleleri, bunların *türleri* (söylemsel işlevleri) açısından kodlanmıştır. Öğrenen cevapları ise cevapların hangi bilişsel düzeyde (akıl yürütme kalitesi düzeyleri bağlamında ilerleyen kısımlarda belirtilmiştir) olduğunu ve bunun öğretmen sorularının söylemsel işlevlerine nasıl bağlı olabileceğini göstermek amacıyla kodlanmıştır. Sonrasında, analitik bir biçimde kodlanan öğretmen söylemsel hamleleri ve öğrenenlerin bilişsel katkıları kategorilere yerleştirilmiştir. Bu kodlama işlemi her bir ATBÖ uygulaması için gerçekleştirilmiştir. Nitel kodlamalar tamamlandığında, her bir ATBÖ uygulaması için öğretmenin söylemsel hamlelerinin ve öğrenenlerin bilişsel katkılarının nicelikleri belirlenmiştir. Frekanslar ATBÖ uygulamaları arasında sürekli karşılaştırılarak söylem-biliş arasındaki ilişkiler kestirilmeye çalışılmıştır. Kodlamaların gerçekleştirilebilmesi için iki farklı katalog kullanılmıştır: (i) Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu, (ii) Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu.

Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu (SHKK): SHKK öğretmenin öğretimsel hamlelerinin türlerini ya da söylemsel işlevlerini karakterize edebilecek 10 kategori, 34 alt-kategori ve 200’den fazla analitik koddan oluşmaktadır. SHKK ile bir öğretmenin sınıfında gerçekleşecek ve öğretmen hamlesi olarak belirlenecek cümleler geniş bir çeşitlilikte analiz edebilir. SHKK hem veri-temelli hem de teori-temelli bir şekilde (Mercer, 2010) oluşturulmuştur. Başka bir deyişle, SHKK geliştirilirken hem öğretmen hamleleri ile ilgili alan yazın göz önünde bulundurulmuş hem de nitel analizlerden elde edilen orijinal analitik kodlar *a priori* (Mercer, 2010) şeklinde oluşturulan esnek ve değişken kod kataloğuna eklenmiştir.

Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu (AYKKK): Educational Assessment Journal’ın (Eğitimsel Değerlendirme Dergisi) özel bir sayısında (2010 yılı), Brown ve meslektaşları (Brown vd., 2010a, 2010b; Furtak vd., 2010; Hardy vd., 2010) bir dizi araştırmanın sonuçlarını paylaşmış, AYKKK’yi araştırmacılara sunmuşlardır. Bu çalışmada bu araştırma ekibinin oluşturduğu değerlendirme rubriği kullanılacaktır. Bu çalışmalar dizisinde üretilen AYKKK argümantasyon, araştırma-sorgulama ve delil-temelli akıl yürütme olgularını birbirine bağlamakta ve akıl yürütme olgusunu bu çalışmadaki gibi formülize ([veri] + [akıl yürütme] = [delil]) etmektedir. Tablo 4’te de görüldüğü üzere AYKKK akıl yürütme kalitesini hiyerarşik olarak dört aşamada betimlemektedir. Bu çalışma bağlamında, AYKKK’da yer alan dört hiyerarşik kategori üçlü başka bir hiyerarşik kategoriye indirgenmiştir. Bu dönüşümün temel sebebi söylemsel hamleler adına kodlama-sayma ile oluşturulan örüntüleri, AYKKK’dan elde edilen bilişsel katkı örüntüleri ile daha kolay eşleştirebilmektir. Bu amaçla her bir “desteklenmemiş” öğrenen katkısı “düşük düzey”, her bir “olgusal” öğrenen katkısı “orta düzey” ve her bir ilişkisel ve kural-temelli öğrenen katkısı ise “yüksek düzey” akıl yürütme olarak yeniden kategorize edilmiştir.

Düşük düzey bilişsel katkı: “Desteklenmemiş” akıl yürütme öğrenenlerin söylemlerinde herhangi bir akıl yürütme izine rastlanılmadığını ifade etmektedir. Bu düzeyde bir akıl yürütme desteksiz ya da gerekçesiz öğrenen iddialarını içerir (bkz. Tablo 4).

Orta düzey bilişsel katkı: İkinci düzeyde olgusal akıl yürütme yer almaktadır. Bu çalışma bağlamında olgu “bize görünen şey” olarak ele alınmıştır. Başka bir deyişle olgu bu çalışma bağlamında hakkında gözlem ve ölçüm yapılabilir. İkinci düzeyde öğrenenler iddiaları için birtakım ön gözlemlerden,

tecrübelerden ya da deneysel ölçümlerden bahsedebilirler, ancak elde var olan verinin ya da veri setinin neden iddialarını desteklediği yönünde bir akıl yürütme yapmazlar (bknz. Tablo 4).

(“Annem bana evde paşa çayı yapmıştı, sıcak çaya biraz soğuk su katmıştı. İşte ondan sıcak çay ılık oldu.”). İlişkisel akıl yürütme basamağında öğrenenler veri ya da veri setleri üzerinden çeşitli akıl yürütmeler yapıp, delil-temelli bir biçimde iddialarını sunmaktadırlar ve sınıf söylemine daha üst düzeyde bir bilişsel katkı sağlayabilmektedirler. Başka bir deyişle, öğrenenler ilişkisel akıl yürütme yaptıklarında iddiaları ile verileri arasındaki koordinasyonu sağlayıp, gerekçelerini türetebilmektedirler (“Kalın bir mont giydiğimde üşümüyorum. Mont aslında benim ısıyı artırmıyor, çünkü bizim ısıımız sabit. Sadece dışarıyı ile vücudum arasında bir izolasyon malzemesi gibi görev yapıyor.”). Ayrıca, delil-temelli akıl yürütme düzeyinde, öğrenenler iddialarını destekleyen ya da iddialarını çürüten verileri de birbirinden ayırt etmek için bir bilişsel efor harcarlar. En üst düzeyde öğrenenler tümevarımcı ya da tündengelimci akıl yürütmeler yapıp, çeşitli genellemelere ulaşırlar (“Biz deneyimimizde sıcaklıkları farklı sıvıları karıştırdık. Bununla birlikte kütleleri ve sıcaklıkları farklı sıvıları da karıştırdık. Ayrıca cinsleri, kütleleri ve sıcaklıkları farklı sıvıları da karıştırdık. Isı hep daha sıcak olandan soğuk olana doğru aktı. Son ölçümlerimiz hep sıcaklığı fazla olandan düşük, sıcaklığı az olandan ise yüksek bir dereceyi gösterdi.”). Ayrıca bu aşamada bilimsel yasaları ya da genellemeleri de kullanarak iddialarını destekleyebilirler. Ciddi bir veri yığını ile uğraşan öğrenenler verilerden elde edilen genellemeleri diğer bilimsel ilke, yasa, teorilerle destekleyip, bilimsel olarak açıklama yoluna gidebilirler.

Tablo 3.

Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu (SHKK)

Üst kategoriler	Alt kategoriler	Örnek cümleler
Bilgi sağlayıcı & değerlendirici (BSD)	Rasyonel bilgi parçacıkları sunma	“Gazlar neden havada dağılır, çünkü onları bir arada tutan şeyler zayıftır.”
	Yumuşak değerlendirme	“Belki senin dediğin gibi olmayabilir. Başka türlü düşünmeye çalış.”
	Değerlendirme-bilgilendirme	“Sana katılıyorum ama suyun ilk sıcaklığını da hesaba katmamızdır.”
	Direkt değerlendirme	“Evet, saydam olmayan cisimler gölge oluşturur.”
	Reddetme	“Sıvıları ısıtırsak ille de kaynama olmaz, sadece buharlaşma da olabilir.”
Gözle-Karşılaştırma-Tahmin et (GKT)	Boşluğu doldurmaya yönlendirme	“Sıcaklık maddenin kütlelerine bağlı değildir. Ama ısı _____?”
	Basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme	“Taş bir madde midir?”
	Basit tahmin yapmaya yönlendirme	“Sizce bu iki kaptaki suların ısı alışverişi ne zamana kadar devam edebilir?”
	Basit gözlem yapmaya yönlendirme	“Bakın, gölgenin boyu ne kadar?”
İletişimsel (İLE)	Derinleştirmesini isteme	“Peki, sence gölgenin boyu engelin büyüklüğüne nasıl bağlıdır?”
	Açıklaştırma/netleştirme isteme	“Işık doğrusal yayılır dedin de doğrusal ne demek?”
	Yeniden yapılandırma	“Yani opak maddelerle saydam olmayan maddelerin aynı şey olduğunu mu demek istedin?”
	Somutlaştırma	“Mesela, annenizin çamaşırları nasıl kuruttuğunu düşünün.”

Tablo 3. (devam)

İzleme (İZL)	Meta-söylem geliştirme (süreçler üzerine konuşma, düşünme üzerine düşünme)	“Neden deney yaparken birden fazla gözlem yaptınız ve ortalamasını aldınız, arkadaşlarını bunun sebebini açıklar mısınız?”
	Odaklama	“Bakın Fırat ne diyor? Eğer onun dediği gibi yaparsak diyor sadece gölgenin büyüüp, küçüldüğünü görebiliriz diyor.”
Değerlendir-Yargıla-Eleştir (DYE)	İzleme (tip-1: anlık)	“Tamam, onu biz de kabul ettik, ama durumu şu an çözmemiz lazım.”
	İzleme (tip-2: ileriye dönük)	“Biraz bekleyelim, onu az sonra konuşacağız.”
	İzleme (tip-3: geriye dönük)	“Buharlaştırmanın hızına yüzey genişliği ekler demiştik az önce.”
	Özetleme (sınıflandırma)	“Demek ki engeller nasıl olabilir mi? saydam, yarı saydam, saydam olmayan.”
	Seçme-eleme	“Şimdi Fırat’ın dediği üzerinden gidelim, evet, şekerin çözünmesini suyun sıcaklığı artırır demişti Fırat.”
	İddia/fikir değişimini sorgulama	“Şimdi mesele daha net m arkadaşlar, anladık mı şimdi?”
	Değerlendirmeye yönlendirme (öğrenci söylemi)	“bakınBakın arkadaşınız dedi ki biz bir konuyu tartışırken daha iyi sorular çıkabilir dedi. Böyle bir şey olabilir mi? Bir yorum yapın bakalım?”
	Değerlendirmeye yönlendirme (durum temelli)	“Şimdi ben sıcak su ile soğuk suyu karıştırdım. Sıcak sudan soğuk suya bir ısı akacak değil mi? Yani öteki türlü olabilir mi?”
	Değerlendirmeye yönlendirme (öğretmen söylemi)	“Bana göre arkadaşlarımız verilerinin bize tam olarak söylediğini değil, sadece verilerini sunuyorlar. Haklı mıyım?”
	Çeldirme (şeytanın avukatı rolünü oynama)	“Şimdi tuzu koyduk içine bu beherin ama tuz nerede? Yani size katılmakta zorluk çekiyorum. Siz burada iki farklı madde olduğunu söylüyorsunuz, ama sudan başka bir şey? Su iyi bir sihirbaz galiba, nereye gitti şimdi az önce elimde olan tuzlar?”
Çeldirme (ÇEL)	Öğrencinin bir diğer öğrenciyi çeldirmesini ödüllendirme	“Aynen! Bence de senin dediğin gibi bu ölçümde bir hata var gibi. Çünkü, bakın arkadaşınızın dediği gibi hem ışık kaynağının hem de engelin uzaklığını aynı anda değiştirmişler.”
	İzleme ile çeldirme	“Ama az önce sen ısı ve sıcaklık aynı şeyler demiştin, şimdi farklı diyorsun!”
	Delil kullanımını pekiştirme	“Bakın arkadaşlarımız deneylerinde gördükleri zerinden konuşuyor.”
	Delil temelli akıl yürütmeye zorlama	“E o zaman kanıtlayın siz de fikrinizi arkadaşlarınızın size katılmasını istiyorsanız!”
Delillendirme (DEL)	Metin içi delile atfı yaptırma	“Sayfa 171’deki resme bir bakalım. Bakın buhar bembeyaz. Ama kış ayı ve buharlaşma var.”
	Bağlantılı düşünmeye zorlama	“Tamam ama bu dediğinin gölge boyunun değişmesi ile alakası nedir?”
	Etiketleme yaptırma	“O zaman beherin ağzının büyümesini ya da küçülmesine ne diyelim? Buharlaşma yüzeyi gibi bir şey diyelim mi?”
	Sonuç çıkarımına yönlendirme	“O zaman maddenin hal değişimi için gereken şeyler nelermiş?”
Çıkarımda bulunma (ÇIK)	Tartışmanın devamlılığını sağlama	“Bana değil arkadaşlarına dönerek konuşsan daha iyi olacak.”
	Karşılıklı saygıyı sağlama (KSS)	

Yüksek düzey bilişsel katkılar: İlişkisel akıl yürütme basamağında öğrenenler veri ya da veri setleri üzerinden çeşitli akıl yürütmeler yapıp, delil-temelli bir biçimde iddialarını sunmaktadırlar ve sınıf söylemine daha üst düzeyde bir bilişsel katkı sağlayabilmektedirler. Başka bir deyişle, öğrenenler ilişkisel akıl yürütme yaptıklarında iddiaları ile verileri arasındaki koordinasyonu sağlayıp, gerekçelerini türetebilmektedirler. Ayrıca, delil-temelli akıl yürütme düzeyinde, öğrenenler iddialarını destekleyen ya da iddialarını çürüten verileri de birbirinden ayırt etmek için bir bilişsel efor harcarlar. En üst düzeyde öğrenenler tümevarımcı ya da tümdengelimci akıl yürütmeler yapıp, çeşitli

genellemelere ulaşırlar. Ayrıca bu aşamada bilimsel yasaları ya da genellemeleri de kullanarak iddialarını destekleyebilirler. Ciddi bir veri yığını ile uğraşan öğrenenler verilerden elde edilen genellemeleri diğer bilimsel ilke, yasa, teorilerle destekleyip, bilimsel olarak açıklama yoluna gidebilirler (bkz. Tablo 4).

Bu çalışma bağlamında, AYYKK'da yer alan dört hiyerarşik kategori üçlü başka bir hiyerarşik kategoriye indirgenmiştir. Bu dönüşümün temel sebebi söylemsel hamleler adına kodlama-sayma ile oluşturulan örüntüleri AYYKK'dan elde edilen bilişsel katkı örüntüleri ile daha kolay eşleştirebilmektir. Bu amaçla her bir "desteklenmemiş" öğrenen katkısı "düşük düzey", her bir "olgusal" öğrenen katkısı "orta düzey" ve her bir ilişkisel ve kural-temelli öğrenen katkısı ise "yüksek düzey" akıl yürütme olarak yeniden kategorize edilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenenlerin Bilişsel Katkılar Olarak Akıl Yürütme Düzeyleri

<i>Akıl yürütme kalitesi</i>	<i>EtiketKod etiketi</i>	<i>Bilişsel katkı düzeyi</i>	<i>Tanımlama</i>	<i>Örnek kodlama</i>
<i>Desteklenmemiş</i>	Akıl yürütme yok	Düşük	Akıl yürütme yok, totolojik akıl yürütme, üretken olmayan akıl yürütme.	"Sana katılmıyorum, çünkü yanlış düşünüyorsun."
<i>Olgusal</i>	Veri-temelli akıl yürütme	Orta	Veri iddiaya bitirilmiş. Örneğin öğrenen iddiasını basit bir gözlemsel veriye dayandırarak desteklemeye çalışıyor.	"Annem bana evde paşa çayı yapmıştı, sıcak çaya biraz soğuk su katmıştı. İşte ondan sıcak çay ılık oldu."
<i>İlişkisel</i>	Delil-temelli akıl yürütme	Yüksek	Veri analizi ve yorumlaması var, delil üretilmiş ya da türetilmiş.	"Kalın bir mont giydiğimde üşümüyorum. Mont aslında benim ısıyı artırıyor, çünkü bizim ısıımız sabit. Sadece dışarıyı ile vücudum arasında bir izolasyon malzemesi gibi görev yapıyor."
<i>Kural-temelli (norm-temelli)</i>	Tümevarımsal, tüm dengelsel, bilimsel norm-temelli	Yüksek	Parçadan bütüne akıl yürütme, bütünden parçaya akıl yürütme, bilimsel genellemeleri kullanarak iddiasını destekleme.	"Biz deneyimizde sıcaklıkları farklı sıvıları karıştırdık. Bununla birlikte kütleleri ve sıcaklıkları farklı sıvıları da karıştırdık. Ayrıca cinsleri, kütleleri ve sıcaklıkları farklı sıvıları da karıştırdık. Isı hep daha sıcak olandan soğuk olana doğru aktı. Son ölçümlerimiz hep sıcaklığı fazla olandan düşük, sıcaklığı az olandan yüksek bir dereceyi gösterdi."

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik koşullarının sağlanması için çeşitli metodolojik önlemler alınmıştır. Öncelikle kodlama kataloglarının belirlenmesi noktasında dış denetçilerin görüşlerine başvurulmuş ve tüm kodlama süreçleri dış pedagojik söylem analistleri tarafından yakından incelenmiştir. Ötesinde kodlama süreçleri üç farklı ve söylem analizinde uzman araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çok fazla koda ya da söylemsel hamle göstergesine sahip olan SHKK için güvenilirliğini artırılması noktasında özellikli bir yöntem izlenmiştir. SHKK ile kodlanan her bir hamle hem uygulama içinde hem de uygulamalar arasında birbiri ile sürekli karşılaştırılmış, iç ve dış tutarlılık

ölçütleri karşılanmaya çalışılmıştır. Bu süreç şöyle ilerletilmiştir: bir uygulamanın analizleri esnasında, “X” hamlesi deşifre metni içindeki hem diğer tüm “X” hamleleri ile (iç tutarlılık) hem de diğer uygulamaların deşifre metinlerinde tespit edilen “X” hamleleri ile sürekli karşılaştırılmıştır (dış tutarlılık). Dolayısıyla sadece mekanik bir kodlama değil (örn.; kod kataloğundan gösterge kod seçip, öğretmen hamlesini etiketlemek), her bir söylemsel hamlenin pedagojik anlamını da ele alan bir kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem ile başlangıçta %79 olan kodlayıcılar arası tutarlılık, sürekli devam ettirilen müzakereler aracılığıyla ve hem mekanik hem de pedagojik anlamı içeren kodlama süreçleri de işe koşularak %92 düzeyine kadar çıkarılmıştır. Aynı süreçler AYKKK içinde işletilmiş ve kodlayıcılar arasında tutarlılık oranları %86 düzeyinden %98 düzeyine kadar çıkarabilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Belirtildiği üzere bu çalışma temelde iki amaca hizmet etmektedir: öğretmenin ATBÖ uygulamalarında sergilediği söylemsel hamlelerin türevlerinin ya da işlevlerinin belirlenmesi ve söylemsel hamlelerin değişen işlevleri ve sıklıklarına göre öğrenenlerin akıl yürütme kaliteleri bağlamında bilişsel çıktılarının tespit edilmesidir. Bu kısımda öncelikle söylemsel hamlelerin türleri analitik ve oransal olarak sunulacak, sonrasında söylem-biliş ilişkileri ATBÖ uygulamaları arasında karşılaştırmalı olarak yorumlanacaktır.

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenin sınıf içindeki diyalogları başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için ciddi bir çeşitlilikte söylemsel hamleleri kullandığı söylenebilir. Söylemsel hamlelerin işlevleri 10 kategori altında toplanmıştır (Table 3 ve Tablo 5). Öğretmen hem daha monolojik yönelimli hem de daha diyalojik yönelimli hamleleri kullanma eğilimde olmuştur. Örneğin BSD (Tablo 3, Tablo 5) hamleleri daha monolojik bir yönelime sahiptir. DYE hamleleri (Tablo 3, Tablo 5) ise öğrenenlerin değerlendirmelerini, eleştirilerini ve meşrulaştırmalarını teşvik ettiği için daha diyalojik hamleler sınıfında yer almaktadır.

Bilgi sağlayıcı ve değerlendirici söylemsel hamleler (BSD): Bu tipte söylemsel hamleler sınıf söyleminin çoğunluğunu kapsadığında öğrenenlerin bilişsel çıktıları için ciddi derecede kısıtlayıcı olabilir. Öğretmen bu hamleleri öğrenenlerin cevaplarını değerlendirmek ya da onlara konu ile bilgi aktarabilmek için kullanmıştır. Öğretmenin BSD hamleleri ile yaptığı değerlendirmenin referans noktası ya da kriteri genelde bilimsel görüşler olmuştur. Başka bir deyişle, öğretmen öğrenenlerden gelen bir cevabı değerlendirirken ölçütü bilimsel bilgi olarak belirlemiştir. Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmen BSD hamlelerini farklı amaçlarla (alt kategoriler) kullanmıştır. Örneğin Diyalog-1’de ışığın doğası tartışılırken, öğrenenlerden biri Konuşma Satırı-12’de (KS-12) ışığın ne olduğunu açıklamaya çalışmış, KS-13’te öğretmen cevabla ilgili daha çok nötr bir yönelim izlemiş ve cevabı kabul etmiş, yumuşak bir şekilde değerlendirmiştir. Tablo 5’te yer alan ortalama oranlar gözetildiğinde, öğretmenin bu tipte söylemsel hamleleri sıklıkla kullandığı görülmüştür ($X_{ortalama} = \%11,1$). Başka bir deyişle, ortalama olarak öğretmenin 10 hamlesinden biri öğrenen cevaplarını değerlendirmek, reddetmek, ya da onlara bilgi sağlamak üzere sergilenmiştir. Ancak Tablo 5’teki oranlar değerlendirildiğinde özellikle Isı & Sıcaklık ($X_{ortalama} = \%9,8$) ve Madde & Özellikleri ($X_{ortalama} = \%18$) uygulamalarında BSD hamlelerinin diğer uygulamalara göre daha yüksek oranlarla öğretmence sergilediği görülmüştür. Bu durum bahsi geçen iki uygulamada öğrenenlerin bilişsel katkılarının kısıtlanabileceği anlamına gelebilir. Ancak, görüldüğü üzere, söylemsel hamleler kombinasyonlu bir şekilde sergilenmiştir, dolayısıyla, bu çalışma bağlamında da geçerli olduğu gibi, söylem-biliş ilişkileri birden fazla hamle gözetilerek daha keskin bir şekilde tahmin edilebilir.

Tablo 5.

Söylemsel Hamlelerin ATBÖ Uygulamalarındaki Çeşitliliği ve Oranları

Uygulamalar*	BSD	GKT	İLE	İZL	DYE	ÇEL	DEL	İSİ	ÇIK	KSS	KD
Isı & sıcaklık	9,8	23,8	26,8	13,7	5,5	4,9	7,9	0	4,1	3,5	0
Madde & Özellikleri	18	15,3	23,9	13,9	6,6	4,3	4,9	1,4	9,9	1,8	0
Gölge Oluşumu	3,8	12,4	39,3	9,8	10	5,5	4,1	0	5,6	7,1	2,4
Doğru Soru Sorma & Oluşturma	6,9	10	31,9	18,5	16,9	6,9	2,8	1,5	3,1	1,5	0
Maddenin Halleri & Modelleme	7,1	13,3	21,9	10,7	16,7	16,5	4,1	1,4	2	2	4,3
Ortalamalar	11,1	15	27,8	13,4	11,1	7,8	4,9	0,9	4,9	3,4	1,5

***BSD:** Bilgi sağlayıcı & değerlendirici; **GKT:** Gözle-Karşılaştır-Tahmin et; **İLE:** İletişimsel; **İZL:** İzleme; **DYE:** Değerlendir-Yargıla-Eleştir; **ÇEL:** Çeldirme; **DEL:** Delillendirme; **İSİ:** İsimlendirme; **ÇIK:** Çıkarımda bulunma; **KSS:** Karşılıklı saygıyı sağlama; **KD:** Kodlama dışı

Diyalog-1: Gölge Oluşumu ATBÖ uygulaması

- Öğrenci:** Işık yayılan bir şeydir Hocam.
- Öğretmen:** Işık **nasıl** yayılır mesela? (*iletişimsel>derinleştirmesini isteme*)
- Öğrenci:** Doğrusal, her yöne.
- Öğretmen:** Doğrusal demek **ne demek**? (*iletişimsel>açıklaştırma isteme*)
- Öğrenci:** Düz bir çizgi gibi yani. Düzenli. Hocam, düz bir şekilde yayılır.
- Öğretmen:** Mesela, ışık kaynaklarına verdiğiniz **örneklerden** düşünerek söyleyebilirsiniz. (*iletişimsel>somutlaştırma*)
- Öğrenci:** Hocam, doğrusal bir şekilde yayılır ve ışık ışımdır.
- Öğretmen:** Işık ışını **nedir ki**? (*iletişimsel>açıklaştırma isteme*)
- Öğrenci:** Düz bir çizgi, mesela el fenerinden çıkan ışıklar düz bir şekilde yayılır. İçinde bir sürü ışınlar vardır, bu da doğrusal bir şekilde yayılır.
- Öğretmen:** İçinde bir sürü ışın var... **Tek bir ışın yok mudur**? (*iletişimsel>derinleştirmesini isteme*)
- Öğrenci:** Hayır, bir sürü ışın vardır.
- Öğrenci:** Işın demek, yani bir tarafı kapalı olan diğer tarafı uzayıp giden demektir.
- Öğretmen:** Uzayıp giden, doğru şeklinde dümdüz giden. (*bilgi sağlayıcı ve değerlendirici>yumuşak değerlendirme*)
- Öğretmen:** Dümdüz **dediniz**, doğrusal **dediniz**, her yöne **dediniz**... // Bunlar sizce neyi tarif ediyor? (*izleme>özetleme // çıkarımda bulunmaya yönlendirme*)
- Öğrenci:** Işığın yayılmasından bahsediyor.
- Öğretmen:** Peki, ışık her zaman **yayılabilir mi**? (*basit tahmin yapmaya yönlendirme*)
- Öğrenci:** Hayır.
- Öğretmen:** Işığın önüne bir engel **çıkarsa** ne olur? // Diyelim ki **ben ışığın**, lambanın önüne geçtim ya da mumun önüne bir şey koydum? (*basit tahmin yapmaya yönlendirme // iletişimsel>somutlaştırma*)
- Öğrenci:** Gölge olur hocam.

Gözle-karşılaştır-tahmin et ile ilgili söylemsel hamleler (GKT): Öğretmen bu tipte söylemsel hamleleri

kullanarak öğrenenleri basit düzeylerde gözlemler yapmaya ya da gözlemsel tecrübelerini sunmaya, cisimleri, nesnelere, fikirleri, durumları, iddiaları vb. karşılaştırmaya ya da sınıf söylemine konu olan bir olay hakkında tahmin yapmaya yönlendirmiştir. Diyalog-1’de öğrenenler ve öğretmen ışığın yayılması ile ilgili durumu müzakere ederken, KS-16’da öğretmen öğrenenlerin ışığın her zaman yayılmak için bir alan bulup bulamayacağı ile ilgili tahminde bulunmasını istemektedir. Aynı durum KS-17’de yer alan öğretmen söyleminin birinci cümlesi için de geçerlidir (“Işığın önüne bir engel **çıkarsa** ne olur?”). GKT hamleleri de öğretmen tarafından ciddi bir sıklıkla kullanılmıştır ve tüm uygulamalar adına ifade edildiğinde öğretmenin her 100 hamlesinden 15’i GKT hamleleri olarak kodlanmıştır (Tablo 5). Ayrıca GKT hamlelerinin özellikle Isı & Sıcaklık uygulamasında ciddi derecede öğretmen tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir ($X_{ortalama} = \%23,8$). Beceri-merkezli sınıf içi bir araştırma-sorgulama yaklaşımının işletildiği söylemsel süreçlerde öğrenenleri gözlem yapmaya ya da gözlemsel tecrübelerini paylaşmaya yönlendirmek, onların basit tahminler ve karşılaştırmalar yapmasını sağlamak, öğretimsel açıdan beklendiği bir durumdur, dolayısıyla bu hamlenin diğer hamlelere göre önemli bir sıklıkla (%15) öğretmence sergilendiği tespit edilmiştir. GKT hamleleri öğrenenlerde bir bilişsel talep oluşturmuş ve onların akıl yürütme kalitelerini etkilemiş olabilir, ancak bunun düşük düzeylerde olması beklenebilir. Çünkü öğrenenler öğretmenin GKT hamlelerine reaksiyon verirken daha çok gözlemlerini, tahminlerini ve karşılaştırmalarını sunmuş, çoğunlukla olgusal temelli ya da veri temelli bir akıl yürütme yapmış olabilirler. Dolayısıyla, GKT hamlelerinin herhangi bir ATBÖ uygulamasında ciddi derecede artması öğrenenlerin üst düzey akıl yürütmeler yapacağı anlamına gelmeyebilir.

Çıkarımda bulunma hamlesi (ÇİK): Bu söylemsel hamle öğretmenin öğrenenleri bir sonuca vardırma ya da çıkarımda bulunmaya yönlendirmesi şeklinde sergilenmiştir. Genellikle öğretmen öğrenenlerden birçok cevabı topladıktan; bir cevaplar havuzu oluşturduktan sonra, tüm bu analitik bilgi parçacıklarının ya da iddialarının neye işaret ettiğini, tüm bunlardan ne sonuç çıkarılabileceğini ÇİK hamlesi ile talep etmiştir. Tablo 5’te görüldüğü üzere ÇİK hamlesi öğretmen tarafından, Madde & Özellikleri uygulaması hariç ($X = \%9,9$), fazlaca kullanılan bir hamle olarak gözlemlenmemiştir ($X_{ortalama} = 4,9\%$). Çünkü öğretmen bu hamleyi öğrenenlerden konu ile ilgili cevapları toplayıp, bir cevaplar yığını oluşturduktan sonra kullanma eğiliminde olmuştur.

İletişimsel hamleler (İLE): Bu çalışmada öne çıkan ve önem arz eden öğretmen hamlelerinden biri İLE hamleleridir. Bu kategori altında yer alan hamlelerle öğretmen, öğrenenlerden gelen cevapların derinleştirilmesini, netleştirilmesini, açık hale getirilmesini istemiş, bu amaçla onların cevaplarını ya yeniden formüle etme yoluna gitmiş ya da üzerine düşünülen fen olgularının somutlaştırılmasını sağlamıştır (Tablo 3). Toplamda ise öğretmen İLE hamleleri ile öğrenenlerle sağlıklı ve verimli bir iletişim kurmayı amaçlamıştır. Tablo 5’te de görüldüğü üzere öğretmenin neredeyse üç hamlesinden biri ($X_{ortalama} = \%27,8$) İLE altında yer alan hamlelerle gerçekleştirilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen öncelikle, söylemsel bir amaç olarak, öğrenenleri anlamaya çalışmış ve onların da birbirlerini anlaması için fırsatlar oluşturmuştur. Örneğin, Diyalog-1, KS-1’de öğrenen ışığı yayılan bir şey olarak tanımlamaya çalışıyor, öğretmen ise hemen sonrasında (KS-2) “yayılma” olgusunun nasıl bir şey olduğunu, cevabı sağlayan öğrenene yönelterek bir sondalama/derinleştirme yapıyor. Esasında, öğretmen İLE hamleleri ile öğrenenlerin art alan akıl yürütmesini ortaya çıkarmaya (ör.; Diyalog-1; KS-4, KS-8, KS-10) ya da net olmayan öğrenen ifadelerini netleştirmeye ve sınıfın ortak söylemi haline getirmeye çalışmıştır. İLE hamleleri ile öğretmen, öğrenen ifadelerini, iddialarını, düşüncelerini netleştirdiğinde ya da bunların içine gizil olarak gömülmüş anlamların dışavurumunu sağladığında, tüm öğrenen fikirleri sınıfın ortak malı (söylemi) haline gelmiştir ve öğrenenler birlikte düşünmeye başlamışlardır. İLE hamlelerinin öğretmen tarafından sıklıkla sergilenmesi bu türdeki hamlelerin öğrenenlerin akıl yürütme düzeyleri olarak bilişsel katkılarının önünü açabileceği fikrini uyandırabilir.

Ancak öğretmenin ciddi bir çeşitlilikte söylemsel hamleleri sergilemiş olması diğer hamlelerin de göz önünde bulundurulması gereğini işaret etmektedir.

İzleme hamleleri (İZL): Öğretmen yukarıdaki hamlelere ek olarak İZL hamlelerini de sergilemiştir. İZL hamlelerinin temel amacı öğrenenlerin öğretimsel anlara bilişsel olarak bağlılığının başlatılıp, devam ettirilmesidir. Başka bir deyişle, İZL hamleleri ile öğretmen öğrenenlerin derste gerçekleşen müzakerelere karşı ilgisini sürdürmek ya da bilişsel bağlılığını sürekli tutmak istemiştir. Bu bağlamda İZL hamleleri ile öğretmen öğrenenlerle birlikte bir üst-söylem geliştirmiştir. Öğretmen İZL hamleleri ile öğrenenleri sundukları fikirler ve yaptıkları deneylerin tasarımı hakkında sürekli düşünmeye yönlendirmiştir (“*Neden deney yaparken birden fazla gözlem yaptınız ve ortalamasını aldınız, arkadaşlarınızı bunun sebebini açıklar mısınız?*”). Öğretmen İZL hamleleri aracılığıyla öğrenenleri konu ile ilgili önemli bir duruma ya da fikre odaklamaya çalışmıştır (Tablo 3). Örneğin Diyalog-2, KS-13’te bir öğrenen “merak” ve “soru sorma” olguları arasındaki ilişkiyi yorumlamıştır. Hemen ardından öğretmen bu öğrenen söyleminin iyi soru sorma ve oluşturma ile ilgili önemli bir nokta olduğunu ve müzakereye katkıda bulunacağını sezmiş ve odaklama sorusu ile diğer öğrenenlerin dikkatini bu yöne çekmeye çalışmıştır. Benzer bir odaklama hamlesi Diyalog-1, KS-37’de de görülebilir. Öğretmen odaklama hamlelerini gerçekleştirirken önce genellikle öğrenen cevaplarını tekrar etmiş ve öğrenenlerin söylemlerini üzerine tekrar vurgu yaparak tüm sınıfa iletmiştir (Diyalog-3; KS-5, KS-11). İZL hamleleri öğretmen tarafından öğrenenlere sınıfta neler olup bittiği yönünde bir izleme yörüngesi de sunmuştur. Öğrenenler üç tipte gerçekleşen izleme hamleleri ile (anlık, ileriye dönük, geriye dönük) sınıf içi müzakerelerde geçmişte ne konuşulduğunu, o anda neyin tartışıldığını veya ilerleyen dakikalarda nelerin ele alınacağını anlama ve bilme eğiliminde olabilmişlerdir ve bu onların süreçlere olan farkındalığını ve bilişsel bağlılığını olumlu etkilemiştir. Örneğin Diyalog-2, KS-8’de öğretmen geriye dönük bir izleme hamlesi gerçekleştirmiş, öğrenenlerin sürece ait bir meta-söylem (söylem hakkında söylem, düşünme hakkında düşünme, konuşma hakkında konuşma) geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Diyalog-2, KS-16’da da geriye dönük izleme hamlesinin başka bir örneği görülebilir. İZL hamleleri ile öğretmen ayrıca öğrenenlerden gelen fikirlerle oluşan fikirler havuzunda öne çıkan durumları, ifadeleri, argümanları ya da kabulleri özetleme yoluna gitmiştir. Bu hamle ile öğretmen öğrenenlere “Bakın, şimdiye kadar bunları konuştuk, bunlar X, Y ve Z fikirleridir” mesajını vererek, sınıf içi konuşmaların gidişatının nereden nereye geldiğini ve dakikalar sonra ise nereye gideceğini bildirmeye çalışmıştır. Tüm bunlara ek olarak öğretmen İZL hamlelerini öğrenen fikirlerini seçmek ya da elemek için kullanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmen seçme-eleme alt hamlesini gerçekleştirdiğinde diğer öğrenenlere belirli konuları konuşmak istediğini belirli konuları ise ya kapsam dışı ya da ilgisiz olduğu için konuşmak istemediği mesajını vermiştir. Öğretmen müzakereye katkısı olan konuları seçmiş, diğerlerini elemiştir ve öğrenenler bu hamle ile bazı konuların, kavramların, olguların, fikirlerin, tezlerin, argümanların, ifade biçimlerinin, deneysel tasarımların, toplamda ise söylemlerin o ders konusu adına önemli veya önemsiz olduğunu anlamış ve derse seçilmiş bilişsel kanaldan bağlanma yoluna gitmişlerdir. Son olarak, İZL hamleleri öğretmen tarafından öğrenenlerin müzakereler başlangıcında ve sonunda konu ile fikirlerinin ya da iddialarının değişip değişmediğinin sorgulanması ya da belirlenmesi ile sergilenmiştir. Öğretmen İZL hamlelerini de önemli bir oranda kullanmıştır ($X_{ortalama} = \%13,4$). Öğretmen İZL hamleleri ile öğrenenlerin zihinlerinin müzakerelerle meşgul olmasını sağlamış, dolayısıyla bu hamleler öğrenenlerin daha üst düzeylerde akı yürütmeler yapıp, müzakerelere bilişsel katkılarda bulunmasını kolaylaştırmış olabilir. Ancak söylem-biliş ilişkilerinin İZL hamlelerine ek olarak diğer hamlelerle birlikte değerlendirilmesi, yorumlanması ve açıklanması daha geçerli sonuçların elde edilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Diyalog-2: Doğru Soru Sorma & Oluşturma ATBÖ Uygulaması

1. **Öğretmen:** Evet çocuklar! Şimdi, yeni bir şey işleyeceğiz bugün. İşlediğimiz konularla da alakalı aslında. Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle alakalı. İlk olarak şöyle bir soruyla başlayalım. Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerde uygulamalarda neler yaptık? (*öğretmen kapalı uçlu bir soru ile süreci başlatır.*)
2. **Öğrenci:** İlk önce ne yapacağımıza, deneyimizin sorusuna karar verdik.
3. **Öğretmen:** O dediğini **anlayamadım?** (*iletişimsel>açıklaştırma isteme*)
4. **Öğrenci:** Deneyimizin sorusuna. Neyi merak ettiğimize. Sonra konuyla ilgili deneyler yaptık.
5. **Öğrenci:** Cevaplarımızı yazdık. Sonuçlarımızı yazdık. Doğru mu yanlış mı onları karşılaştırdık.
6. **Öğrenci:** Hocam bir de onları yaptıktan sonra doğru mu yanlış mı diye tartıştık.
7. **Öğrenci:** Gölgenin boyutlarını ölçtük.
8. **Öğretmen:** Boyutlarını ölçmeden **önce ne yaptınız?** Şevval'in dediğinden yola çıkarsak... (*izleme> geriye dönük*)
9. **Öğrenci:** Önce soru hazırladık.
10. **Öğretmen:** Bütün gruplar önce soru mu hazırladı? **Ne dersiniz böyle mi oldu?** (*değerlendirmeye yönlendirme: öğrenci söylemi*)
11. **Öğrenci:** Şey, hocam önce iddiamızı hazırladık sonra sorularımızla iddiamız ve denklemimiz uyuyor mu diye baktık.
12. **Öğretmen:** Tamam da sorularımız **neden** önemli? **Nive** sorular sorduk biz? (*iletişimsel>derinleştirmesini isteme*)
13. **Öğrenci:** Hocam şey, biz sorular sormasak bir şeyi merak edemeyiz çünkü. Yani...
14. **Öğretmen:** "Bir şeyi merak edemeyiz" diyor, **bakın!** (*izleme> odaklama*)
15. **Öğrenci:** Hocam hani bir de siz mesela tahtaya konular yazıyordunuz, biz onları seçiyorduk. Merak ettiklerimizi. O konuyla ilgili merak ettiklerimizi yazıyorduk. Diğerlerini seçmiyorduk.
16. **Öğretmen:** Ne **yazıyorduk** biz tahtaya? Neleri **yazıyorduk**, siz neleri **seçiyordunuz?** (*izleme> geriye dönük*)
17. **Öğrenci:** Hocam, deneyi yapmak için ihtiyacımız olanı alıyorduk, soruları yazıyorduk.
18. ...
19. ...
20. ...
21. ...
22. **Öğretmen:** Peki, sizce iyi bir soru **nasıl olmalı?** (*basit tahmin yapmaya yönlendirme*)
23. **Öğrenci:** Açıklayıcı yani, merak ettiğimizi.
24. **Öğrenci:** Merak uyandırıcı ve zor olmalı.
25. **Öğretmen:** Ne demek istedin? Zorluktan **kastın ne?** (*açıklaştırma/netleştirme isteme*)
26. **Öğrenci:** Yani, onu öğrenmemiz için iyice çalışmalar yapmamız lazım, araştırmalar yapmamız lazım. O zaman öğrendiğimiz için zor olması daha iyi diye düşünüyorum.
27. **Öğretmen:** **Katılıyor musunuz** dediğine, olabilir mi? (*değerlendirmeye yönlendirme: öğrenci söylemi*)
28. **Öğrenci:** Evet.
29. **Öğretmen:** **Bütün sorular** zor mudur peki? (*basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme*)
30. **Öğrenci:** Hayır. Basitleri de var.
31. **Öğretmen:** Şimdi isterseniz bunları tek tek yazalım mı tahtaya, **görelim mi?** (*iletişimsel>somutlaştırma*)
32. **Öğrenci:** Açıklayıcı demiştik.
33. **Öğrenci:** Merak uyandırıcı.
34. **Öğrenci:** Bir de zor olmalı.
35. **Öğrenci:** İçeriği belli olmalı.
36. **Öğretmen:** Şu açıklayıcı olma durumunu **anlayamadım ben, o ne demek ki?** (*açıklaştırma/netleştirme isteme*)

37. **Öğrenci:** Bilgilendirici.
38. **Öğretmen:** Bilgi olması lazım **dedi bakın. (izleme> odaklama)** // İçinde bilgi mi taşıması gerekiyor? Katılıyor musunuz? Var mı Mert'in söylediğine ilave etmek isteyen? **(değerlendirmeye yönlendirme: öğrenci söylemi)** // Bilgi taşınmalı dedin ama o zaman bilgi varsa, yani o sorunun bize vereceği bilgiye sahipsek soru olmasına gerek var mı? Neden soralım ki o soruyu? **(çeldirme>şeytanın avukatı rolünü oynama)**
39. **Öğrenci:** Bilgi cevaptır.
40. **Öğretmen:** Bilgi cevap mıdır? O sorunun cevabı mıdır? **Ne dersiniz? (değerlendirmeye yönlendirme: öğrenci söylemi)**
41. **Öğrenci:** Kafam karıştı!

Değerlendir-yargıla-eleştir hamleleri (DYE): Öğretmen DYE hamlelerini müzakerelerin daha çok öğrenenler arasında başlatılması, devam ettirilmesi ve sonlandırılması amacıyla kasıtlı bir biçimde sergilemiştir. DYE grubunda yer alan söylemsel hamlelerle öğretmen hem kendi hem de sınıfta üyelerinin söylemlerinin yine sınıf üyeleri tarafından değerlendirilmesini, (gerekiyorsa) yargılanmasını ya da (gerekiyorsa) eleştirilmesini talep etmiştir. Başka bir deyişle, sınıfta sunulan iddiaların, argümanların, tezlerin ya da görüşlerin doğruluğuna, yanlışlığına, müzakerenin ilerlemesi için yararlı olup olmadığını, doğrulanıp, doğrulanamayacağına öğretmenle birlikte öğrenenler de karar verebilme hakkında sahip olmuşlardır ve bu daha çok öğretmenin DYE hamlelerinin varlığında gerçekleşebilmiştir. Öğretmen DYE hamlelerini üç farklı alt tiple icra etme yoluna gitmiştir. Öğretmen ya kendisinin sunduğu ya bir öğrenenin sunduğu bir söylemin ya da bir durumun/olgunun diğerleri tarafından değerlendirmesini, eleştirilmesini, yargılanmasını, toplamda ise kabul edilip/reddedilmesini ya da meşrulaştırılmasını sağlamıştır. Öğretmen DYE hamleleri ile sınıfta eş-değerlendirmeciler, eş-eleştirmeciler ve eş-yargılayıcılar oluşturmuştur. Örneğin Diyalog-2, KS-10'da öğretmen bütün sınıfı bir önceki öğrenen cevabını doğrulamak ya da yanlışlamak için davet etmiştir. Yine Diyalog-2, KS-26'da öğretmen tüm öğrenenleri bir önceki cevabı (KS-25) değerlendirmesi için açıkça davet etmektedir. Benzer öğretmen hamleleri Diyalog-3'te, KS-1, KS-5 ve KS-11'de de görülebilir. DYE hamleleri, Tablo 5'te de görüldüğü üzere, ciddi bir oranda sergilenmiştir ($X_{ortalama} = \% 11,1$), ancak bu durum tüm ATBÖ uygulamaları için geçerli değildir. Bu çalışma bağlamında, öğretmenin DYE hamleleri öğrenenlerin bilişsel katkıları artırabilir, çünkü öğrenenler bu hamleler aracılığıyla değerlendirme yapmaya, değerlendirme yapmak için ölçütler oluşturmaya, diğerlerinin fikirlerini kendilerinin teorik sistemleri ile karşılaştırarak, analiz etmeye yönlendirilmiştir.

Diyalog-3: Doğru Soru Sorma & Oluşturma ATBÖ Uygulaması

1. **Öğretmen:** Arkadaşınız opak bir maddede gölge oluşur dedi. **Katılıyor musunuz?** **(değerlendirmeye yönlendirme: öğrenci söylemi)**
2. **Öğrenci:** Evet.
3. **Öğretmen:** **Sadece opak**ta mı gölge oluşur? **(basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme)**
4. **Öğrenci:** Hayır. Yarı saydam da gölge oluşacaktır.
5. **Öğretmen:** **Bakin** yarı saydam da gölge oluşur diyor arkadaşınız. // Yani katılıyor musunuz? **Ne diyor diğerleri?** **(odaklama // değerlendirilmeye yönlendirme: öğrenci söylemi)**
6. **Öğrenci:** Güneş olduğunda camdan baktığımızda da camın gölgesi oluşur. Buda saydam maddede gölge oluştuğunu gösterir. Yani saydam maddede de gölge oluşabilir.
7. **Öğretmen:** Saydam madde de gölge oluşabilir dedi arkadaşınız. Saydamda gölge olmaz dedi bir arkadaşınız. Nasıl olur? **Tüm bunlar beraber mümkün mü?** **(çeldirme>şeytanın avukatı rolünü oynama)**
8. **Öğrenci:** Yarı saydam maddede gölge oluşur. Diyelim ki elimizde bir poşet var, poşeti elimizle

- bastırduğumuzda poşetin önünde elimizin yansıması oluşuyor. O da gölge oluyor bence.
9. **Öğretmen:** Yasıma ve gölge aynı şeyler mi? (*basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme*)
10. **Öğrenci:** Yansıma ayna ile ilgilidir, direk yansır. Aynaya geldi öbür tarafa doğru yansır. Gölge de arkadaşımızın verdiği kâğıt örnek gibidir. Aynı şeyler değil.
11. **Öğretmen:** Aynı şeyler değildir dedi. // Katılıyor musunuz arkadaşınıza? (*odaklama // değerlendirmeye yönlendirme: öğrenci söylemi*)
12. **Öğrenci:** Evet.
13. **Öğrenci:** Aynı şey pardon hocam. Bu da yansıyor gölgeye.
14. **Öğretmen:** Aynanın gölgesi olabilir mi? (*basit tahmin yapmaya yönlendirme*)
15. **Öğrenci:** Olur hocam.
16. **Öğretmen:** Yani o zaman hem yansıma hem de gölge aynı anda oluşabiliyor mu? (*çıkarımda bulunmaya yönlendirme*)
17. **Öğrenci:** Evet. Olmuyor mu? Opak madde (ayna demek istiyor) güneş ışınlarını kestiği için gölge oluşuyor.
18. **Öğretmen:** Ama arkadaşların dedi ki yarı saydam da saydamda da gölge oluşur. O zaman gölgeler farklı farklı olabilir mi? (*çeldirme>şeytanın avukatı rolünü oynama*)
19. **Öğrenci:** Hocam mesela opak koyduğumuz zaman gölge çok belli oluyor ama yarı saydam da gölge çok fazla belli olmuyor.

Çeldirme hamleleri (ÇEL): Çeldirme hamleleri öğretmen tarafından öğrenenlerin söylemleri içine gömülmüş olan kavramsal, epistemolojik ve ontolojik bağlamlardaki bilişsel çelişkilerin ortaya çıkarılması, öğrenenlere karşı argümanların sunulması ve herhangi bir fen olgusuna yönelik alternatif açıklama sistemlerinin de olabileceğini göstermek amacıyla sergilenmiştir. Öğretmen çeldirme hamleleri ile şeytanın avukatı rolünü oynayarak, sürekli bir fikirleri test eden kişi olarak görev yapmış, iyi yapılandırılmamış iddiaların tamamlanması, revize edilmesi ya da tamamen değiştirilmesi için öğrenenlere çağrıda bulunmuştur. ATBÖ uygulamalarında öğretmen çeşitli biçimlerde ÇEL hamlelerini icra etmiştir (Tablo 3). Örneğin, Diyalog-2, KS-37’de öğretmen bir öğrenenin verdiği cevabı ÇEL hamlesi ile sorgulamaktadır. Buradaki temel sorgu unsuru eğer, KS-36’da da görüldüğü üzere, iyi bir sorunun özelliği onun bilgilendirici bir soru olması ise neden “bilgilenmek” ya da “bir şeyi öğrenmek” amacıyla sorular sormalıyız şeklinde oluşmuştur. Benzer amaçlarla öğretmen, örneğin Diyalog-3, KS-7 ve KS-18’de de şeytanın avukatı rolünü oynayarak, öğrenenleri alternatif düşünmeye ve açıklama sistemlerine yönlendirmiştir. Özellikle KS-7 ve KS-18’de öğretmen sınıfta oluşan ve birbiri ile uyuşma göstermeyen fikirleri dikkatli kaydetmiş ve öğrenenleri bu zıtlıkları çözümlemeleri ya da iç tutarlılığı daha yüksek olan bir müzakere yürütmeleri için ÇEL hamleleri aracılığıyla yönlendirmiştir. Esasında, ÇEL hamleler öğretmen tarafından sıklıkla kullanılan hamlelerden birisi değildir ($X_{ortalama} = \%7,8$) ve sadece Madde & Modelleme uygulamasında ciddi bir oranda, diğer uygulamalarla karşılaştırıldığında, ciddi bir biçimde sergilenmiştir (%16,5).

Delillendirme (DEL), isimlendirme (İSİ) ve karşılıklı saygıyı sağlamak (KSS) için yapılan hamleler: DEL hamleleri, öğrenenlerin iddialarına bir dayanak noktası göstermeleri ya da gerekçelendirmeleri için öğretmenin *direkt* olarak iddiaları destekleyici ya da gerekçelendiren durumları sorguladığı (talep ettiği) söylemsel hamle olarak gözlemlenmiştir. Ayrıntılı örnekler Tablo 3’te görülebilir. DEL hamleleri öğretmen tarafından diğer gözlemlenen hamlelere göre daha düşük düzeylerde sergilenmiştir (Tablo 5; $X_{ortalama} = \%4,9$). İSİ hamlelerinin temel amacı öğrenenlerin sınıf içi müzakereler sonunda ortaya çıkan konulara, kavramlara ya da değişkenlere bir etiket ya da ortaklaştırılabilecek bir isim bulmaya yönlendirilmesidir. Örneğin, “O zaman beherin ağzının büyümesini ya da küçülmesine ne diyelim? Buharlaştırma yüzeyi gibi bir şey diyelim mi?” gibi bir öğretmen hamlesi bu tipte bir söylemsel hamledir. İSİ hamlesi öğretmen tarafından sıklıkla sergilenen bir hamle değildir (Tablo 5; $X_{ortalama}$

= %0,9). Son olarak öğretmen sınıf içinde müzakere kültürünün oluşması ve işletilen müzakerelerin devamlılığının sağlanması için KSS hamlelerini gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin konuşmalarının birbirine yöneltilmesi, birinin fikrinin anlaşılması için onun aktif dinlenilmesi gereğinin öğrenenlere hatırlatılması KSS hamleleri arasında yer almaktadır. Bu tipte hamlelerde DEL ve İSİ hamleleri gibi diğer söylemsel hamlelere göre daha düşük düzeylerde gözlemlenmiştir (Tablo 5; $X_{\text{ortalama}} = \%3,4$). Öğretmenin söylemsel hamlelerinin ortalama olarak sadece %1,5 (Tablo 5; KD: kodlama dışı) gibi bir oranı kodlama dışı bırakılmıştır. Bu hamleler daha çok sınıf yönetiminin sağlanması ve sürdürülmesi ya da materyallerin dağıtılması/toplanması gibi anlarda ortaya çıkan organizasyonel hamlelerdir.

Benzer bir biçimde bahsi geçen katalog kullanılarak (AYKKK) öğrenenlerin söylemleri de bilişsel katkılar açısından kodlanmıştır. Sonrasında ise ATBÖ uygulamaları arasında karşılaştırma yapmak için tüm bilişsel katkılar kategorize edilip, sayılmıştır. Bilişsel katkılar düşük (desteklenmemiş), orta (olgusal) ve yüksek düzey (ilişkisel, kural temelli) olarak sınıflandırılmıştır. Diyalog-4'te, öğretmen ve öğrenenler, Madde & Özellikleri uygulamasında buharlaşma ve kaynama arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları müzakere etmektedirler. KS-2 ve KS-3'te öğrenenler *desteklenmemiş iddialar* ortaya koymuşlardır. KS-4 ve KS-5'te ise öğrenenler muhtemelen günlük gözlemlerinden yola çıkarak bir sıvının buharlaşması ve kaynaması arasındaki ilişkiye atıf yapmışlar ancak bunu sadece veri temelli gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla bu bilişsel katkılar akıl yürütme kalitesi açısından olgusal (orta düzey) olarak kodlanmıştır. Diyalog-4'te diğer öğrenen söylemlerinde desteklenmemiş ve olgusal düzeydeki akıl yürütme düzeyleri görülebilir.

Diyalog-4: Madde & Özellikleri ATBÖ Uygulaması

1. **Öğretmen:** Peki buharlaşmayla kaynama aynı şey mi?
2. **Öğrenci:** Hayır. (**desteklenmemiş: düşük düzey**)
3. **Öğrenci:** Evet. (**desteklenmemiş: düşük düzey**)
4. **Öğrenci:** Buharlaşacak, kaynayınca. (**olgusal: orta düzey**)
5. **Öğrenci:** Kaynayınca buharlaşacak! (**olgusal: orta düzey**)
6. **Öğrenci:** Sıcaklaştığı için buharlar çıkıyor. (**olgusal: orta düzey**)
7. **Öğrenci:** Buharlaştığı için... (**olgusal: orta düzey**)
8. **Öğrenci:** Şey, mesela çayın altına su koyunca buharlaşır. (**olgusal: orta düzey**)
9. Kaynama, biz bir yemeği koyduk bir şeye, o mesela hani çok şey yapınca, yemek olmaya başlayınca kaynar. O kaynama yani ısınma. (**olgusal: orta düzey**)
10. **Öğretmen:** Buharlaşma ne peki o zaman?
11. **Öğrenci:** Buharlaşma da sıcak havanın birikmesiyle oluşan, buhar... (**desteklenmemiş: düşük düzey**)
12. **Öğrenci:** Öğretmenim, şimdi buharlaşma bir suyu kaynattığımız zaman su çok sıcak olursa üstünde buhar çıkar. (**olgusal: orta düzey**)
13. **Öğretmen:** İlla kaynatmamız mı gerekiyor?
14. **Öğrenci:** Hayır! (**desteklenmemiş: düşük düzey**)
15. **Öğretmen:** Kaynatmadan da buharlaşma yapamaz mıyız?
16. **Öğrenci:** Yaparız herhalde. (**desteklenmemiş: düşük düzey**)

Diyalog-5: Madde & Modelleme ATBÖ Uygulaması

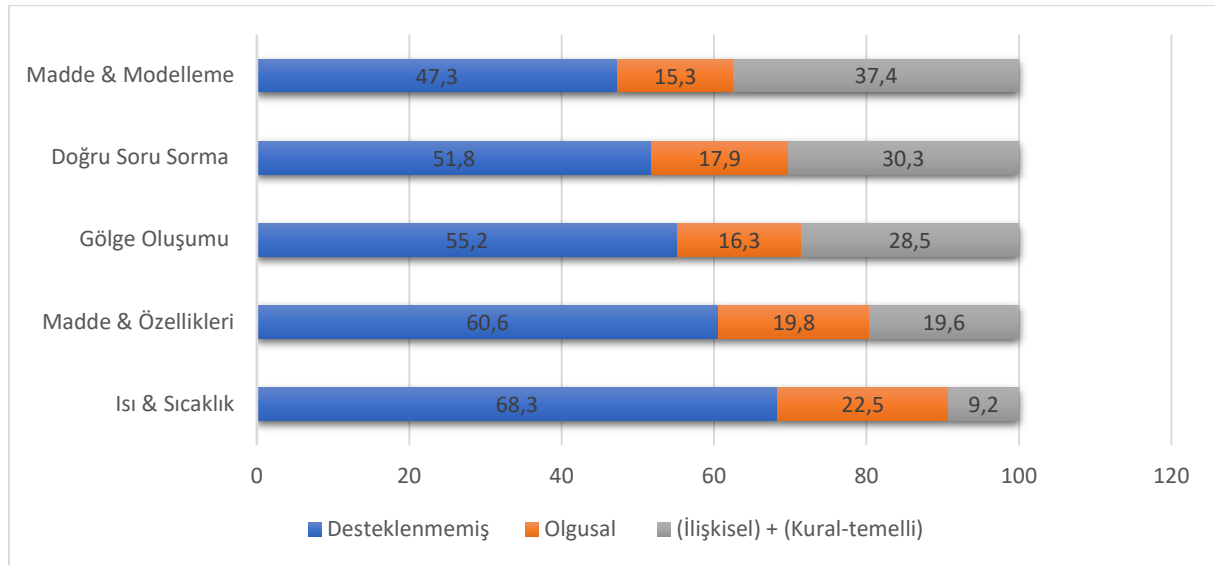
1. **Öğretmen:** Şimdi... Neler yaptık modelleri kurmak için?
2. **Öğrenci:** Gözlem yaptık. (**olgusal: orta düzey**)
3. **Öğrenci:** Tartıştık. (**olgusal: orta düzey**)
4. **Öğrenci:** Soru sorduk, cevap verdik. (**olgusal: orta düzey**)

5. **Öğretmen:** Sorularımıza cevap verdik. Bunu yapmak için önce ne yaptık?
6. **Öğrenci:** Soru sorduk. (**olgusal: orta düzey**)
7. **Öğrenci:** Delil gösterdik. (**olgusal: orta düzey**)
8. **Öğretmen:** Delil topladınız mı? Neydi delilleriniz?
9. **Öğrenci:** Modellerimiz. (**olgusal: orta düzey**)
10. **Öğrenci:** Modelleme yaptık. (**olgusal: orta düzey**)
11. **Öğretmen:** Başka? Bu listeyi büyütürüz, ama en çok galiba şunu yaptık: “tartışma”? Değil mi? Bunları kim yapar?
12. **Öğrenci:** Biz yaparız Hocam. Biz yaptık derste. (**desteklenmemiş: düşük düzey**)
13. **Öğretmen:** Başka kim yapar?
14. **Öğrenci:** Bilim adamları. (**olgusal: orta düzey**)
15. **Öğretmen:** Bir şey daha soracağım. Bir ara tartışma büyüdü, iyice tansiyon arttı. Neden öyle oldu sizce?
16. **Öğrenci:** Çünkü işte Hocam sorudan sorular ortaya çıktı, herkes farklı bir şey söyledi. O zamanda tartışma çok büyüdü. (**olgusal: orta düzey**)
17. **Öğretmen:** Şimdi bu iyi mi kötü mü? İsterseniz önce bunu konuşalım önce.
18. **Öğrenci:** Bence bu kötü Hocam. Çünkü çok fazla kafadan ses çıkıyor. Doğru hangisi biz ona ulaşamadık. Yani farklı fikirler oldu. Herkes kendisinin şeyini doğru saydı. (**ilişkisel: yüksek düzey**)
19. **Öğrenci:** Hocam bence iyi. Ama kötü yanları da var. Biz... Biz buradaki sorunun cevabını bilmiyoruz. Ama herkes bir şey dediği için adım adım cevaba ulaşıyoruz. Hocam böyle fikrini tartışınca doğru mu değil mi bilmiyorsun. Ama kitapta doğrudur diye okuyorsun. Ama olmayabilir de dedik. Hocam bir de burada bizim kendi modelimizi kurduk, arkadaşlarımız da kabul etti. Ama biri bir şey deyince biraz sıkılıyor insan. Ama işte onlar bir şey deyince biz sorunun cevabını biliyoruz. (**bilimsel norm temelli: yüksek düzey**)

Diyalog-5’te ise Madde & Modelleme ATBÖ uygulamasından alınmış bir diyaloglar serisi görülmektedir. Öğretmen öğrenenlerin maddenin değişimi esnasında fiziksel özelliklerinin nasıl değiştiği üzerine yapılandırılan zihinsel imgeler ya da modellerle ilgili bir sorgulama yapmaya başlamıştır. Öğretmen modellerin yapılandırılması esnasında ne gibi zihinsel ya da bilimsel süreçleri tecrübe ettiklerini öğrenenlere sormuştur. Görüldüğü üzere KS-1 ve KS-10 arasında öğrenenler çeşitli tecrübelerini sunmuşlardır. Öğretmen ek olarak öğrenenlere diğerleri tarafından değerlendirilmenin, yargılanmanın ya da eleştirilmenin onlara ne hissettirdiğini sormuştur. Bir öğrenen (KS-18) sınıf içi tartışmalar esnasında çok fazla subjektif fikrin çıkmasından dolayı doğruya ulaşma ve birbirlerini anlama noktasında problemlerin olduğundan bahsetmiştir. Bu söylem ilişkisel (gerekçelendirilmiş) düzeyde kodlanmıştır, çünkü öğrenen maddenin hallerinin modellenmesi konusunda gerçekleştirilen bir süreci tecrübe etmiş ve bu sürecin belli bir dereceye kadar subjektif olduğunu, bunun ise tartışmanın gidişatı, sonuca ulaşması, toplamda ise entelektüel bir uzlaşmaya varılamaması açısından önemsenecek bir bariyer olduğunu ifade etmiştir. Bir sonraki öğrenen söylemi (KS-19) ise çok yönlü bir süreç değerlendirmesini içermektedir ve akıl yürütme açısından yüksek düzeyli bir bilişsel katkı olarak değerlendirilmiştir. Açıklamak gerekirse, öğrenen analitik bağlamda her bir bilgi parçacığının onların gruplarını doğruya daha da yaklaştırdığını ifade etmiştir. Öğrenen burada ayrıca bilimsel otoriteye karşı geliştirilmiş inanç ile kendi gözlem verileri arasında bir seçim yapılması gereğinden de bahsetmektedir. Öğrenen bazı modellemelerin bilimsel gerçeklerle uyummadığını da ifade etmektedir. Esasında öğrenen bilimsel modelleme ve doğası hakkında bir genelleme yapmaya çalışmaktadır. Son olarak, bu öğrenen (KS-19) bir önceki öğrenene göre (KS-18), diğerlerinin eleştirileri, yargılamaları, eleştirme ve meşrulaştırma yönündeki çabaları ile fikirlerinin/modellerinin daha doğru bir eksene doğru kaydığını ifade etmiş, “bilimsel bilginin oluşturulması” ve “bilimsel toplulukların bilimsel

bilginin oluşturulmasına etkisi” bağlamında düşük düzeyli olsa da genelleyci bir iddia sunmuştur.

Yukarıda sunulan tüm bu sistematik kodlamalardan ve saymalardan çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Öncelikle öğretmen ATBÖ uygulamalarını başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için söylemsel hamlelerini önemli derecede çeşitlendirmiştir. Ancak öğretmen çeşitlendirdiği söylemsel hamlelerin bazılarını diğerlerine göre daha fazla bir sıklıkla kullanmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ortalama olarak, BSD, GKT, İLE, İZL, DYE ve ÇEL hamleleri öğretmenin sergilediği tüm söylemsel hamlelerin ciddi bir kısmını oluşturmaktadır ($X_{\text{toplam}} = \%84,4$). Geriye kalan DEL, İSİ, ÇIK ve KSS hamleleri ise tüm öğretmen hamleleri içinde daha düşük bir sıklığa sahiptir ($X_{\text{toplam}} = \%15,6$). Buradan elde edilebilecek önemli bir çıkarım, en azından bu çalışma adına, söylem-biliş ilişkilerini daha çok BSD, GKT, İLE, İZL, DYE ve ÇEL hamleleri değiştirmiş ya da etkilemiştir. Dolayısıyla, bazı öğretmen hamleleri diğerlerine göre öğrenenlerin bilişsel katkılarına artırma noktasında daha fazla etkiye sahip olabilir. Diğer sonuçların sunulması için öncelikle Şekil 1’de yer alan öğrenen bilişsel katkılarının ATBÖ uygulamaları boyunca dağılımı yorumlanacaktır.



Şekil 1. Öğrenenlerin bilişsel çıktıları olarak akıl yürütme kalitesi düzeyleri

Şekil 1’de yer alan değerler incelendiğinde, Isı & Sıcaklık uygulamasından, Madde & Modelleme uygulamasına doğru öğrenenlerin bilişsel katkılarında önemli artışların olduğu söylenebilir. Özellikle hem ilişkisel hem de kural-temelli öğrenen bilişsel katkılarının olduğu kısımlar incelendiğinde ATBÖ uygulamaları arasındaki bilişsel katkı bağlamındaki farklılıklar daha da net gözlemlenebilmektedir. Bunun temel sebeplerinden biri değişen oranlarda ve türlerde öğretmen söylemsel hamlelerinin bu sınıflarda görülmesi olabilir.

Desteklemek gerekirse, BSD hamleleri özellikle Isı & Sıcaklık (%9,8) ve Madde & Özellikleri (%18) uygulamalarında gözlemlenmiştir (Tablo 5). BSD hamleleri ile öğretmen ya öğrenenlere bilgi aktarmış ya da onların söylemlerini değerlendirmiştir. Dolayısıyla öğrenenlerin sesi yerine öğretmenin sesi daha baskındır. Ayrıca öğretmen sınıf söylemlerinde neyin doğru, neyin yanlış ya da kabul edilir/edilemez olduğuna karar vermiştir. Bu sebeple bu iki uygulamada öğrenenlere üst düzey bilişsel katkı yapma fırsatı verilmemiş olabilir. Benzer bir şekilde, GKT hamleleri de bu iki uygulamada (sırasıyla: %23,8; %15,3; Tablo 5) diğer uygulamalara göre daha sıklıkla gerçekleştirilmiştir. GKT

hamleleri ile öğretmen basit düzeyde öğrenen gözlemlerini, karşılaştırmalarını ve tahminleri talep etmiştir. Bu bağlamda GKT hamlelerinin daha çok olgusal düzeyde akıl yürütme düzeyleri ile eşleşmesi beklenmektedir. Çünkü öğrenenler iddialarını desteklemek için gözlemlerini, tahminlerini ve karşılaştırmalarını sunmuştur, ancak bunları gerekçelendirme yoluna gitmemişlerdir. Bu durum hem Isı & Sıcaklık (%22,5; Şekil 1) hem de Madde & Özellikleri (%19,8; Şekil 1) uygulamalarında olgusal akıl yürütme düzeylerinin diğer uygulamalara göre daha düşük seviyelerde seyretmesine sebep olmuş olabilir. Buradan çıkan genel sonuçlar şöyledir: bir öğretmenin sınıf içi öğrenen-merkezli bir süreçte değerlendirmeci-bilgi verici ve düşük bilişsel talep gerektiren söylemsel hamleleri kullanması öğrenenlerin sınıf içi konuşmalara entelektüel katkılarının düşük düzeylerde kalmasına sebep olabilir.

Benzer örüntüler İLE ve İZL hamleleri için geçerli *değildir*. Tablo 5'te görüldüğü üzere hem İLE hem de İZL hamleleri ortalama olarak diğer hamlelere göre üst düzeylerde kullanılmıştır. İLE hamleleri ile öğretmen öğrenenlerle sağlıklı bir iletişim kurmanın, onları anlamının ve tüm sınıf üyelerinin birbirlerini anlamasının yollarını açmıştır. İZL hamleleri ise öğrenenlerin sınıfta geçen olayların ve müzakerelerin farkında olması ve tüm süreçlere bilişsel bağlanmalarının süreklileştirilmesi için öğretmence sergilenmiştir. Dolayısıyla bu iki söylemsel hamle grubu öğrenenlerin sınıf içinde seslerinin daha çok duyulmasını sağlamıştır. Desteklemek gerekirse, öğretmen İLE ve İZL hamleleri ile öğrenenlere bir serbest konuşma, ifade etme, kendilerini izleme ve fikirlerini yeniden biçimlendirme alanı yaratmış ve onların sınıf söylemlerine üst düzey katkılarda bulunmasını sağlamış olabilir. Ancak elde edilen bulgular bu hipotez ile uyuşmamaktadır. Tablo 5 (söylem) ve Şekil 1 (biliş) birlikte incelendiğinde, bilişsel açıdan daha az üretken olan ATBÖ uygulamalarından bilişsel açıdan daha üretken olan ATBÖ uygulamalarına doğru gidildikçe İLE ve İZL hamlelerinin de aynı şekilde bir örüntü ya da artış göstermediği görülmektedir. Örneğin Gölge Oluşumu (%39,3) uygulamasında İLE hamleleri hem Doğru Soru Sorma & Oluşturma (%31,9) hem de Maddenin Halleri & Modelleme (%21,9) uygulamalarına göre ciddi oranlarda daha yüksek düzeylerde sergilenmiştir. Ötesinde en üretken ATBÖ uygulaması olan Maddenin Halleri & Modelleme uygulamasında (%21,9) İLE hamleleri en az bilişsel üretkenliğin olduğu Isı & Sıcaklık (%26,8) uygulamasına göre daha düşük düzeylerde seyretmektedir. Benzer durumlar, söylem-biliş arasındaki örüntüdeki sapmalar, Tablo 5 incelendiğinde İZL hamleleri için de geçerlidir. Her ne kadar İZL ve İLE hamleleri öğrenenlerin bilişsel katkılarının ortaya çıkarılmasında ve devam ettirilmesinde önemli rol oynasa da en azından bu çalışma bağlamında, bu iki grup söylemsel hamle, sadece bilişsel katkıların artırılması için ön koşulları sağlamış olabilir. Başka bir deyişle, öğrenenlerin söylemlerinin derinleştirilmesi, netleştirilmesi ya da içine gömülü oldukları bilişsel süreçlerden haberdar olmaları onlara sınıf söylemine bilişsel katkı yapabilmeleri için fırsatlar sağlayabilir ve bir söylemsel alan açabilir, ancak bu nicel bir alandır ve bilişsel katkıların niteliğinin net bir şekilde artması diğer söylemsel hamlelere de bağlı olabilir.

Söylem ve bilişi birbirine bağlama noktasında, bu çalışmanın bulgularının da işaret ettiği üzere hem DYE hem de ÇEL hamleleri daha açıklayıcı ve ikna edici örüntüler sunmaktadır. Tablo 5'te görüldüğü üzere, daha az bilişsel üretkenliğin olduğu ATBÖ uygulamalarından daha yüksek bilişsel üretkenliğin olduğu ATBÖ uygulamalarına doğru özellikle DYE hamleleri adına bir artış örüntüsü tespit edilmiştir. DYE hamleleri ile öğretmen öğrenenlerin birbirlerinin cevaplarını revize etmesi, düzeltilmesi, doğrulaması ya da yanlışlaması için yönlendirmelerde bulunmuştur. Ötesinde, özellikle ÇEL hamlelerinin bilişsel üretkenliğin artırılması noktasında bu çalışma bağlamında ciddi öneminin olduğu ileri sürülebilir. Özellikle bilişsel üretkenliğin maksimum düzeylere ulaştığı Maddenin Halleri & Modelleme uygulamasında ÇEL hamlelerinin öğretmen tarafından diğer tüm ATBÖ uygulamalarına göre ciddi düzeyde bir farkla daha fazla sergilediği görülmüştür (%16,5). Öğretmen ÇEL hamlelerini sergilediğinde, öğrenenler cevaplarının içine gömülü olan kavramsal, epistemolojik ya da ontolojik

bilişsel çelişkileri görebilmiş, bunları gidermeye çalışmış, iddialarını savunmak için desteklenmiş ve gerekçelendirmiş ifadeler kullanma eğiliminde olmuşlardır. Sonuç olarak, öğretmen söylemsel hamleleri aracılığıyla öğrenenlerin söylemlerini birbirine bağladığında, onlara birbirlerinin iddialarını yeniden yapılandırma fırsatı verdiğinde, birlikte düşünme ortamını sağladığında (DYE hamleleri) ya da öğrenenlerin bilişsel çelişkilerini gösterip, onların damarına bastığında (ÇEL hamleleri), onları daha üst düzeylerde düşünmeye ya da sınıf söylemine daha yüksek düzeylerde entelektüel katkıda bulunmaya yönlendirmiş, ötesinde zorlamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Söylem-biliş ilişkilerinin araştırıldığı bu çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda birtakım sonuçlar elde edilmiştir ve bu kısımda ilgili sonuçlar teorik çerçeveler ve perspektifler göz önünde bulundurularak yeniden ele alınacaktır. Öğretmen sınıf içi diyalogları başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için çeşitli söylemsel hamleler sergilemiştir ve bunları çoğu diğer çalışmalarda da gözlemlenmiştir (ör.; Tytler ve Aranda, 2015). Bunlardan özellikle altı tanesi; BSD (bilgi sağlayıcı ve değerlendirici hamleler), GKT (gözlem-karşılaştırma-tahmin), İLE (iletişimsel), İZL (izleme), DYE (değerlendir-yargıla-eleştire) ve ÇEL (çeldirme), özellikle öne çıkan hamlelerdir ve söylem-biliş ilişkilerini derinlemesine açıklamaktadır. Sonuçlar genel olarak şu noktaları işaret etmektedir: BSD hamleleri öğrenenlerin bilişsel katkılarının önünde bir engel olabilir, GKT hamleleri düşük bilişsel talep gerektirdiğinden öğrenenler bu hamlelerin artması ile sınıf söylemine yeterli ve gerekli derecede katkıda bulunamayabilir, İLE ve İZL hamleleri öğrenenlerin sesinin duyulması için bir diyalojik alan oluşturulabilir, ancak bu diyalojik alanda öğrenenlerin bilişsel katkılarının niteliğinin artması için öğretmenin İLE ve İZL hamlelerine ek olarak, DYE ve ÇEL hamlelerini de eklemli bir şekilde sergilemesi gerekebilir.

Chin (2006, 2007) çalışmalarında öğretmenlerin BSD hamlelerini artırdıkça öğrenenlerin kısa süreli cevaplar sağlayabildiğini ve hatırlama ya da bilme düzeylerinde sınıf söylemine bilişsel katkılar sağlayabildiğini söylemiştir. BSD hamleleri ile öğretmen ya öğrenen cevaplarını kabul eder ya da reddeder. Bununla birlikte kabul ettiği cevaba ek olarak bilgi verebilir, uygun görmediği bir cevabı ise hızlı bir şekilde bilimin diline uygun olacak bir şekilde düzeltebilir. Dolayısıyla, diğer çalışmalarda da gösterildiği üzere, bu çalışma bağlamında öğretmen BSD hamlelerini farkında olarak veya olmayarak artırdığında öğrenenlerin sesi daha az duyulmuş, öğretmen öğrenenlerin alternatif cevapları yerine bilimsel perspektifi öne çıkartmış ve belli bir dereceye kadar öğrenen katkılarını törpülemiştir (Molinari vd., 2013; Lefstein vd., 2015). GKT hamleleri herhangi bir değerlendirme ve bilgi verme unsuru taşımaz, ancak öğrenenlerden yüksek derecede bilişsel talepte gerektirmez. Öğretmenin yaptığı her hamle analitik olarak kendi içinde gizil bir biçimde bir bilişsel talebi taşır. ATBÖ gibi reform temelli bir fen öğretimi yaklaşımında öğretmen özellikli hamlelerle yüksek ya da düşük düzeyde bilişsel talepler yaratabilecektir (Chin ve Osborne, 2008). Örneğin öğretmen öğrenenlerden belirli bir sıklıkla basit gözlemler yapmalarını, nesnelere çeşitli özellikler açısından karşılaştırmalarını ya da basit çıkarımlarda bulunmalarını istediğinde bilişsel talepler düşük düzeylerde seyredecektir (Kirschner, Sweller ve Clark, 2006). Ancak öğretmen sınıf üyelerini birbirlerinin ya da kendisinin argümanını değerlendirmesi için yönlendirdiğinde, başka bir deyişle sınıfta makul olanla olmayana ayırt etmek için davet ettiğinde ya da onları karar vericiler olarak tanıdığına, öğrenenleri çok daha ciddi bir bilişsel taleple karşı karşıya bırakacaktır (Christodoulou ve Osborne, 2014; van Zee ve Minstrell, 1997a). Dolayısıyla öğretmen GKT hamleleri ile öğrenenlerden yüksek düzeylerde bilişsel talep istemediğinden bazı ATBÖ uygulamalarında bilişsel katkılar akıl yürütme düzeyleri bağlamında aşağı düzeylerde kalmış olabilir.

Bu çalışma bağlamında, öğrenenlerin bilişsel katkıları üzerinde en ciddi ve gözlemlenebilir etkiye sahip olan hamlelerden birisi DYE hamleleridir. Bahsedildiği üzere DYE hamleleri öğrenenlerin birbirlerinin, bir durumun ya da direkt öğretmenin söylemini değerlendirmesi, yargılaması, eleştirmesi, nihayetinde ise iddiaların kabul edilip, edilmemesi için bir karara varmaları için öğretmence kasıtlı bir şekilde sergilenmiştir. Hem Gallardo-Virgen ve DeVillar (2011) hem de Sinha ve diğerleri (2015) benzer bir biçimde öğrenenler fikirlerini birbiri ile paylaştıkça ve diğerlerinin fikirleri üzerine yorum yapabilme şansı bulabildikçe sınıf içi süreçlere angaje olabilmekte ve akademik başarı düzeyleri ciddi bir biçimde artış göstermektedir. Bu gözlemler bu çalışmanın bulgularını da desteklemektedir. Ayrıca öğretmen DYE hamlelerini sergilediğinde öğrenenlerden ciddi düzeyde bilişsel talep istemiş olabilir. Desteklemek gerekirse, öğretmen DYE hamleleri aracılığıyla öğrenenleri birer epistemik otorite (bir söylemde neyin doğru, yanlış, irrasyonel ya da makul olduğuna karar veren otorite) olarak atamıştır. Başka bir deyişle, bu çalışma bağlamında da gösterildiği gibi, DYE hamlelerinin sıklıkla sergilendiği ATBÖ uygulamalarında (Gölge Oluşumu, Doğru Soru Sorma & Oluşturma, Maddenin Halleri & Modelleme) öğrenenler eş-değerlendirmeci, eş-yargılayıcı ya da eş-eleştirci olarak görev yapmış, sadece iddialar sunmamış, aynı zamanda iddiaların doğruluğuna, yanlışlığına karar vermiş, bunları düzeltme, revize etme, modifiye etme ya da tamamen değiştirme yoluna gitmişlerdir (Resnistkaya and Gregory 2013). Diğer bir ifadeyle, iddiaların kalite tayini işi öğrenenler ve öğretmen arasında paylaşılmıştır. Tablo 5'te de görüldüğü üzere, DYE hamlelerinin sıklıkla sergilendiği "Doğru Soru Sorma & Oluşturma" ve "Maddenin Halleri & Modelleme" uygulamalarında öğrenenler "bizler nasıl biliriz?" ve "bir iddia nasıl ikna edici olabilir?" sorularına belirli bir bilişsel yük olarak cevap vermeye çalışmıştır. Bu sorularla sadece öğretmen değil, diğer karar vericiler olarak öğrenenler de öğretmen DYE hamlelerini kasıtlı bir şekilde sergilediğinde uğraşmak zorunda kalmıştır (Cazden 1986; Lemke 1990). Bu epistemik iş yükü DYE hamlelerinin varlığında öğretmen dahil sınıfın tüm üyeleri arasında bilişsel yük parçacıkları şeklinde bölüştürülmüştür. DYE hamleleri bahsi geçen ATBÖ uygulamalarında gözle görülür bir şekilde arttığında öğrenenler diğerlerinin iddialarını değerlendirme, diğerlerinin deneysel sonuçlarını eleştirme, toplanan verilerin güvenilirliğini sorgulama, diğerlerinin fikirlerini inceleme, diğerlerinin tümevarımsal ya da tümdengelimsel akıl yürütmelerini yargılama noktasında üleştirilmiş bir kapasite ve kabiliyete sahip olabilmişlerdir (Brown vd. 2010a, 2010b; Furtak vd. 2010; Hardy vd. 2010; Shemwell ve Furtak, 2010).

Diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlarda DYE hamlelerinin etkisini bu çalışmada olduğu gibi desteklemektedir. Örneğin, van der Veen, van Kruistum ve Michaels (2015) bilişsel açıdan üretken olan bir sınıf söyleminde öğrenenlerin birbirlerinin söylemlerini önemseydiğini, beraber konuşup, düşündüğünü ve diğerlerini, bu çalışmada da gösterildiği üzere, değerlendirdiğinde, eleştirdiğinde ve yargıladığında hem kendilerinin hem de diğerlerinin bilişsel sınırlarını aşabildiğini göstermiştir. Benzer bir şekilde Bereiter (1994) DYE hamlelerinin baskıladığı bir sınıf söylemini ileri atılımlı bir süreç olarak tanımlamıştır. Bereiter'e (1994) göre bilişsel açıdan üretken sınıf ortamındaki öğrenenlerin amacı diğerlerinin ne dediğini anlamak; diğerlerinin ve kendisinin uygun olmayan fikirlerini yenilemektir ki bu ancak ve ancak DYE hamlelerinin varlığında mümkün olabilmektedir. Bu çalışma bağlamında da belirli uygulamalarda diğer hamlelere ek olarak öğretmen DYE hamlelerini kasıtlı bir biçimde artırdığında öğrenenler beraber düşünme-konuşma (Mercer, Wegerif and Dawes 1999) süreçlerine angaje olmuşlardır. Ayrıca sıklıkla sergilenen DYE hamlelerinin varlığında öğrenenler üretken yansıtımsal (Wegerif, 2008) süreçlere de dahil olmuşlardır. Açıklamak gerekirse, öğrenenler eğer tartışmalarda ilerlemek ve ikna edici ve güçlü bir argüman oluşturmak istiyorlarsa, iddialarını ya da tezlerini diğerlerinin iddiaları ve tezlerini dikkate alarak geliştirmek, değiştirmek, tamamlamak ya da elemine etmek zorundadırlar (Wegerif, 2008). Bu bağlamda, öğretmen DYE hamlelerini sergilediğinde öğrenenler aynı doğa olgusu (ör.; ısı, sıcaklık, gölge, madde, hal değişimi, modelleme) ile ilgili farklılaşan görüşlerin olabileceği gerçeğini kabul etmiş, kendilerinin fikirlerinden

farklı olan düşüncelere reaksiyon verirken kendi düşünsel sistemlerinin sınırlarını aşmak zorunda kalmış ve sınıf söylemine daha üst düzeylerde katkılarda bulunabilmişlerdir. Dolayısıyla DYE hamlelerinin varlığında üretken bir diyalojik alan (ortam, çevre, kurulum) öğrenenler ve öğretmence oluşturulmuştur ki bu alan katılımcı ve devindirici sözel etkileşimlere ve fikirsel değişimlere eşlik etmiştir ve bu sırada ortaklaşa bir yaşam ilişkisinde olduğu gibi öğrenenler birbirlerinin zihinlerini yeniden yapılandırmışlardır (Wegerif, 2008). DYE hamleleri ile öğretmen sınıf söyleminin gücünü ve enerjisini öğrenenlerin bilişsel çabalarını uyarmak ve genişletmek için kullanma eğiliminde olmuştur (Alexander, 2006). Bu bağlamda, öğrenenler bilginin üretilmesi, değerlendirilmesi ve bilginin seçici-geçirgen bir elekten geçtikten sonra kabul gören son formlarının oluşturulması noktasında birer üretici ya da otorite olarak görev yapmışlar, dolayısıyla sınıf söylemine ciddi düzeylerde katkılarda bulunabilmişlerdir (Duschl, 2008; Engle ve Conant 2002).

DYE hamlelerine ek olarak özellikle Maddenin Halleri & Modelleme uygulamasında somutlaştırıldığı üzere, ÇEL hamleleri de öğrenenlerin sınıf söylemlerine bilişsel katkılar sağlayabilmesi açısından ciddi paya sahiptir. Öğretmen ÇEL hamleleri ile şeytanın avukatı rolünü oynamış, sıkı bir müzakereci gibi davranmış, öğrenenlerin bilişsel olarak çelişkili iddialarını onlara sürekli hatırlatmıştır. Bu çalışmanın bulgularının da gösterdiği üzere (bknz. Tablo 5, Şekil 1) diğer söylemsel hamlelere ek olarak, öğretmen ÇEL hamlesini yüksek sıklıkla kullandığında (Maddenin Halleri & Modelleme) öğrenenlerin bilişsel katkıları maksimum düzeylerde seyretmiştir. Bu bağlamda birçok çalışma öğretmen tarafından çeldirilen öğrenenlerin verdikleri cevaplar üzerine yeniden, daha derinlemesine düşündüğünü ve sıkı bir müzakereciye cevap verirken zorunlu olarak iddialarını genişletmek durumunda olduğunu göstermektedir (Lee ve Kinzie, 2012; Walshaw ve Anthony, 2008). Ötesinde, bu çalışmanın bağlamının da gösterdiği üzere, öğrenenler iddialarının içindeki çelişik, tutarsız, anlamsız yönleri gördükçe, bunların maddi olarak kaçınılmaz bir biçimde farkına vardıkça, sınıf söylemine daha yakından katılmakta, iddiasını yanlışlamalardan koruma yönünde ciddi bir bilişsel efor harcayabilmekte ve bunun sonucunda sınıf söylemine üst düzeylerde katkılarda bulunabilmektedir (Gillies ve Khan, 2008; Resnick, Michaels ve O'Connor 2010). Öğretmen bu çalışma kapsamında ÇEL hamlelerini işletirken, öğrenenleri tamamen yanıltıp, iddialarını yargılayarak reddetmemiş, bunun yerine fikirsel tutarsızlıkları test eden bir süzgeç olarak görev yapmıştır. Esasında öğretmen ÇEL hamleleri ile öğrenenlere kendi fikirlerinin dışında kalabilen alternatif düşünme yollarının ya da açıklama sistemlerinin (*bilimsel* tezler, teoriler, argümanlar vs.) olabileceğini göstermiştir. Alternatif açıklama yolları ile yüzyüze kalan öğrenenler, öğretmenin ÇEL hamlelerinin varlığında kendi iddialarını öncelikle savunma ve koruma yoluna gitmişlerdir. ÇEL hamlelerinin ya da alternatif açıklama sistemlerinin varlığında öğrenenler kendi fikirlerini değerlendirme, yargılama ve eleştirme durumunda kalmışlardır ve tüm bunlar öğrenenlerin özellikle bazı ATBÖ uygulamalarında daha üst düzeylerde akıl yürütme yapabilmesine olanak sağlamıştır (Alexander, 2006; Chen vd., 2017).

İLE hamleleri öğrenenlerin bilişsel katkılarını artırma konusunda bu çalışma bağlamında sınırlı bir derecede etkiye sahiptir denilebilir. Önceki çalışmalar İLE hamlelerinin öğrenenlerin söylemlerini farklı ve anlaşılır bir şekilde dışa vurması, ifade etmesi ve sonucunda ise yüksek düzeylerde bilişsel katkılar olarak gruplanabilecek *derin açıklamalar* yapması için çeşitli ön koşulları sağladığını raporlanmışlardır (ör., van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson ve Wild, 2001). Bu sonuç günümüz çalışmaları tarafından da doğrulanmıştır; sıklığı artan ve amaçlı kullanılan İLE hamlelerinin sınıf söylemi aracılığıyla öğrenenlerin öğrenmelerini direkt olarak etkilediği gözlemlenmiştir (Herrenkohl, Tasker ve White, 2011; Webb vd., 2014). İLE hamlelerinin bilişsel katkılar ile ilişkisini göstermek için Anna Sfard (2007; 2008) biliş ve iletişim olgularını pedagojik (söylemsel, öğretimsel) perspektifte harmanlamış ve *commognition* (*communication* -iletişim- + *cognition* -bilis-) terimini türetmiştir. Sfard'ın (2007; 2008) amacı bu iki olgunun sınıf söyleminde ayrılmaz olduğunu göstermektir. Bu

çalışmada da öğretmenin neredeyse her üç hamlesinden biri İLE olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenenlerin sınıf söylemine katkıda bulunmasının yegâne ön koşulu öğretmenin ve diğerlerinin onların ne dediğini anlamasıdır. Yani ister sınıfta olsun ister günlük yaşamın bir anında olsun, kişilerin diyalogları bir yere taşınması, bir uzlaşmaya varması ya da entelektüel olarak diyalogun bir yere ulaşması (Engle ve Conant, 2002) bağlamında İLE hamleleri olmazsa olmazdır. Öğretmen sınıfta İLE hamlelerini sıklıkla sergilediğinde öğrenenler daha kristalize edilmiş bir öğretimsel diyaloglar silsilesine tabi olmuşlardır ve bu diğer çalışmalar tarafından da doğrulanmıştır (Soysal, 2018a). Ancak bu çalışmada İLE söylemleriyle öğrenenlerin bilişsel katkıları arasındaki ilişki net bir örüntü göstermemektedir.

Bu durum İLE hamlelerinin diğer öğretmen hamleleri ile eklemli bir şekilde kullanılması ile açıklanabilir. Özellikle Doğru Soru Sorma & Oluşturma ve Maddenin Halleri & Modelleme uygulamalarında hem İLE hem de DYE hamleleri birlikte ya da eklemli bir biçimde kullanılmıştır ve bu entegrasyon öğrenenlerin bilişsel katkılarının en üst düzeylere ulaşmasını sağlamış olabilir (bkz. Tablo 5, Şekil 1). Alman filozof Hans-Georg Gadamer bu bağlamı özellikle vurgulamıştır. Gadamer'e (2004) göre bir bireyin diğerini söylemsel açıdan değerlendirmesi, eleştirmesi, yargılaması ya da toplamda kritik yansımalar yapması hem müzakere edilen olgunun hem de değerlendirmeye tabi olan kişinin söylemlerinin art alanında kalan anlamların açıklanması ve netleştirilmesi için oldukça önem arz edebilir. Başka bir deyişle İLE ve DYE hamleleri arasında yakın bir ilişki vardır ve İLE hamleleri öğrenenlerin bilişsel katkılarının artırılması bağlamında DYE hamleleri ile kombinasyonlu bir şekilde çalıştığında asıl etkisi ortaya çıkabilmektedir. Öğretmen hem İLE hem de DYE hamlelerinin sıklığını birlikte artırdığında öğrenenler sadece birbirini değerlendirme ve eleştirme eğiliminde olmamışlar, ötesinde, birbirlerinin iddialarının gerçek anlamlarını ortaya çıkarma çabası içinde olmuşlardır (Gadamer, 2004, 271). Dolayısıyla eğer İLE hamlelerinin ilgili alan yazının da belirttiği üzere öğrenenlerin bilişsel katkılarının artırılmasına bir katkısı varsa, bu çalışmada veri temelli bir biçimde gösterildiği üzere, bu durum DYE hamlelerinin varlığında mümkündür.

Bu çalışmada öne çıkan söylemsel hamlelerden birisi de İZL hamleleridir. İLE hamlelerinde olduğu gibi İZL hamlelerinin bilişsel katkılarına etkisi net bir şekilde gözlemlenememiştir. İZL hamleleri ile öğretmen sınıfta gerçekleşen söylemsel süreçlere yönelik bir öğrenen farkındalığı ve bağlılığı yaratmaya çalışmıştır. Öğretmen İZL hamlelerini icra ederken öğrenenler konunun hangi yönünün öne çıkarılıp, hangi ilgisiz ya da makul olmayan ifadelerin elendiğini *izleyebilmişlerdir*. Berland ve Hammer (2012) ve Hutchison ve Hammer (2010) bu hamlenin işlevini şöyle açıklamaktadırlar: İZL hamleleri ile öğretmen öğrenenlerin zihinlerini *çerçeveleyerek*, aktifleştirerek sınıf içi söylemsel süreçlere bağlar. Çerçeveleme esnasında öğrenenler tartışmanın nasıl başladığını, nasıl devam ettiğini ve nasıl devam edeceğini izlerler ya da tüm bu süreçlerin farkında olurlar. İZL hamleleri ile zihinsel bir çerçeveleme yapan öğretmen gerektiğinde öğrenenleri verilmiş bir cevaba odaklar, çünkü bu cevap tartışmanın gidişatı açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada da gösterildiği üzere İZL hamlelerinin en önemli işlevi öğrenenlere tartışmaların başlangıç ve sonunda değişen fikirlerini karşılaştırma fırsatı veriyor olmasıdır. Esasında İZL hamlelerinin yukarıda bahsi geçen işlevlerinin öğrenenlerin bilişsel katkılarını artırması beklenmektedir. Ancak bu çalışmada İZL hamleleri diğer hamlelere göre ortalama olarak daha yüksek oranlarda sergilenmiş olsa da öğrenenlerin bilişsel katkılarını ciddi derecede artıran bir etkiye sahip değildir. Dolayısıyla İZL hamleleri ile eklemli bir etkiyi yaratacak olan diğer hamlelerin de göz önünde bulundurulması bu hamlelerinin etkisini görünür kılabilir. Örneğin Doğru Soru Sorma & Oluşturma uygulamasında İZL hamlelerine ek olarak DYE hamleleri de ciddi bir sıklıkla kullanılmıştır. Bu durum Maddenin Halleri & Modelleme uygulaması içinde geçerlidir. Bu ATBÖ uygulamasında hem İZL hem DYE hem de ÇEL hamleleri diğer uygulamalarda görülmeyecek bir şekilde belirli bir sıklık oranının üzerinde sergilenmiştir (Tablo 5).

Öğrenenler özellikle İZL hamleleri aracılığıyla yeni oluşan fikirlerini tartışmalar öncesinde var olan fikirlerle karşılaştırma fırsatı bulmuş, ancak iç tutarlılığı daha yüksek olan iddialar üretmek için öğretmenin hem DYE hem de ÇEL hamlelerinden faydalanmış olabilir. Açıklamak gerekirse, bir öğrenen öğretmenin DYE hamlesinden sonra diğer bir öğrenenin fikrini değerlendirmiş ve öğretmen İZL hamlesini bu noktada bilişsel bir farkındalık yaratmak için kullanmıştır: “*Bak arkadaşın mum alevinin radyatör peteğindeki sudan daha fazla ısıya sahip olamayacağını söylüyor, ama sen tam tersini düşünüyorsun. Ne yapacağız bu durumu?*”. Dolayısıyla öğrenen kendi akıl yürütmesinin içsel bir tutarlılığa sahip olmadığını izleyebiliyor ve bunu değiştirmek, modifiye etmek ya da fikirlerinde herhangi bir revizyon yapmayacaksa karşı tarafa daha ikna edici bir cevap vermek durumunda olduğunu sezinleyebiliyor. Sonuç olarak İZL hamleleri diğer hamlelerle (ör.; DYE veya ÇEL) eklemli bir şekilde kullanıldığında öğrenenlerin bilişsel katkılarının artırılması açısından daha etkin hamleler sınıfına katılabilir.

Eğitimsel Öneriler

Görüldüğü üzere söylem ve biliş arasındaki ilişkiler bütünü oldukça komplekstir. Bu bağlamda en önemli nokta, fen öğretmenlerinin söylemlerinin öğrenenlerin bilişlerini ciddi derecede artırdığı ya da sınırladığı ile ilgili bir bilince ve farkındalığa sahip olup olmadığıdır. Bilindiği üzere, fen öğretmenlerinin ciddi bir kısmı, sınıfta söylemleri esnasında sergiledikleri hamlelerin türevleri, bunların içine gizil olarak gömülmüş bilişsel talepler ve bu taleplerin öğrenenlerin bilişsel katkılarına (çıktılarına) olan yüksek etkisi konusunda bir farkındalığa sahip değillerdir (Cochran-Smith, 2005; 2006; Oliveira 2010; Soysal, 2018a). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin öncelikli amaçlarından biri öğretmenlere bu tipte bir farkındalığın kazandırılmasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin söylemsel hamleleri bu çalışmada olduğu gibi sistematik olarak incelenmeli, öğretmene geri bildirim verilmeli ve öğretmenler daha üretken hamleleri sergileme yönünde çeşitli beceriler kazanmalıdırlar. Ancak öğretmenlerin söylemsel/öğretimsel yaklaşımlara ciddi derecede direnç gösterdiği bilinmektedir (Cochran-Smith, 2005; 2006). Bu duruma bir reaksiyon olarak, öğretmen eğitimcileri öğretmenlerin bu dirençlerini kırmayı amaçlamış ve şöyle bir sonuca ulaşmışlardır: *Bir öğretmeni, hangi bağlamda ya da alanda çalışıyor olursa olsun, reform-temelli bir öğretimsel felsefeye dahil etmenin, onun bu felsefeyi benimsemesinin ve bu felsefenin öğretimsel stratejilerini sınıf içi rutin pratikleri haline getirmesinin yegâne yolu, yeni felsefenin öğrenenlerin bilişsel çıktılarına etkisinin olduğuna yönelik öğretmenin geliştirdiği bilinç ve inanıştır* (Cochran-Smith 2006; Guskey, 2002). Başka bir deyişle, öğretmenler reform-temelli bir yaklaşıma ancak ve ancak öğrenenlerin bilişsel gelişimleri desteklendiğinde inanırlar ve onu uygulama eğiliminde olurlar. Bu bağlamda ise öğretmen eğitimcisinin yapması gereken temel pedagojik hamle şu şekilde belirmektedir: *mesleki değişim ve gelişim programları aracılığıyla öğretmenlere onların söylemsel hamle tiplerinin ve bunların oranlarının, öğrenenlerin bilişsel çıktılarına etkisi delil temelli bir biçimde göstermek ya da kanıtlamak*. Bu durum gerçekleşebilirse, öğretmenler mesleki gelişim ve değişim süreçlerine motive olacak ve reform-temelli yaklaşımları benimseyip, öğrenen-merkezli öğretimsel süreçleri rutin sınıf için pratikler haline getirebileceklerdir (Oliveira, 2010). Bu çalışma, bu bağlamda her ne kadar kısıtlı bir katkı sunsa da söylemsel hamlelerin mesleki gelişim faaliyetlerinin önemli bir unsuru ya da çekirdek uygulaması olabileceğini gerektirmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Bu çalışmada tecrübeli bir fen öğretmenin sınıf içi

uygulamalarında ortaya çıkan söylem-biliş ilişkileri incelenmiştir. Bu anlamda, birden fazla ve farklı pedagojik becerilere ve konu alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin sınıf içinde söylem-biliş ilişkilerini pedagojik hamleleri ile nasıl devindirildiği de araştırılmalıdır. Bu metodolojik yaklaşım karşılaştırmalı analizlerin yapılmasını ve daha geniş sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilecektir. Bu çalışmada öğrenenlerin bilişsel çıktılarını öğretmenin söylesel hamlelerinin türev ve frekanslarına ek olarak etkileyecek diğer faktörlerle ilgili bir veri toplama ve analiz süreçlerine girilmemiştir. Turner ve Meyer (2000) katılımcıların (öğretmenler ve öğrenenler) pedagojik inançlarının, amaçlarının, değerlerinin, algılarının, davranışlarının veya sınıf yönetimi biçiminin, sosyometrik ilişkilerin, etkinlikler için ayrılmış olan fiziksel alanın, anlık oluşup sönümlenen sınıf iklimi vb. gibi artalan değişkenlerin de öğrenenlerin bilişsel katkılarına devindirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu değişkenlerin çoğu katılımcı öğretmenin sınıfında yapısal olarak eşitir, çünkü öğretmen söylem analizine tabi olan tüm ATBÖ uygulamalarını tek bir sınıfta gerçekleştirmiştir. Ek olarak, Turner ve Meyer (2000) öğrenenlerin ön zihinsel şemalarının ve öğretmenlerin pedagojik bilişlerinin de öğrenenlerin öğretimsel süreçlerden elde edecekleri bilişsel çıktıları devindirebileceğini raporlanmışlardır. Bu çalışmada aynı öğrenen grubunun olması ve aynı öğretmenin sınıf-içi öğretimsel faaliyeti icra ediyor olması, bu değişkenlerin etkisini de stabilize etmiştir. Ancak önemli bir değişken olarak ATBÖ etkinliklerinde ele alınan fen konularının tematik içeriğinin daha soyut ya da daha somut olması ve öğrenenlerce müzakere edilebilir olması, ya da konu içeriklerinin öğrenenlerin soyutlama becerilerinin üzerinde olması, belirli uygulamalarda söylem-biliş ilişkileri arasında oluşması muhtemel örüntüleri ya da senkronizasyonu değiştirmiş ya da bozmuş olabilir. Dolayısıyla konu temelli bağlamsal analizlerin gerçekleştirilmesiyle öğretmen hamlelerinin değişen türev ve frekanslarının incelenmesi, söylem-konu-biliş ilişkilerinin netleştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynaklar / References

- Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29, 1745-1765.
- Alexander, R. (2005). *Towards dialogic teaching* (Vol. 2). UK: Dialogos: Cambridge.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos: Cambridge.
- Banhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29, 3-12.
- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for Scientific Argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 68-94.
- Boyd, M., & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: a function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141-169.
- Brown, N. J. S., Furtak, E. M., Timms, M., Nagashima, S. O., & Wilson, M. (2010a). The evidence-based reasoning framework: Assessing Scientific Reasoning. *Educational Assessment*, 15, 123-141.
- Brown, N. J. S., Nagashima, S. O., Fu, A., Timms, M., & Wilson, M. (2010b). A framework for analyzing scientific reasoning in assessments. *Educational Assessment*, 15, 142-174.
- Cavagnetto, A., Hand, B. M., & Norton-Meier, L. (2010). The nature of elementary student science discourse in the context of the science writing heuristic approach. *International Journal of Science Education*, 32(4), 427-449.
- Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K-12 science contexts. *Review of Educational Research*, 80(3), 336-371.
- Cavagnetto, A., & Hand, B. M., (2012). The importance of embedding argument within science classrooms. In M.S. Khine (ed.), *Perspectives on scientific argumentation*, Springer Science+Business Media B.V. 2012 (pp. 39-53).
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Vol. 3, pp. 432-463). New York: Macmillan.
- Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chen, Y.-C., Hand, B., & Norton-Meier, L. (2017). Teacher roles of questioning in early elementary science classrooms: A Framework promoting student cognitive complexities in argumentation. *Research in Science Education*, 47, 373-405.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28, 1315-1346.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815-843.
- Chin, C. & Osborne, J. (2008) Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Christodoulou, A., & Osborne, J. (2014). The science classroom as a site of epistemic talk: A case study of a teacher's attempts to teach science based on argument. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1275-1300.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education: Editorials from the Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 916-937.
- Duschl, R. (2008). Science education in three part harmony: balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32, 268-291.

- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction*, 20, 399–484.
- Erickson, F. (2011). On noticing teacher noticing. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 17-34). New York, NY: Routledge.
- Ford, M. J. (2008). Disciplinary authority and accountability in scientific practice and learning. *Science Education*, 92(3), 404-423.
- Ford, M. J. (2012). A dialogic account of sense-making in scientific argumentation and reasoning. *Cognition and Instruction*, 30(3), 207-245.
- Furtak, E. M., Hardy, I., Beinbrech, C., Shavelson, R. J. & Shemwell, J. T. (2010). A framework for analyzing evidence-based reasoning in science classroom discourse. *Educational Assessment*, (15), 3-4, 175-196.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method*. New York: Continuum publishing group.
- Gallardo-Virgen, J., & DeVillar, R. (2011). Sharing, talking, and learning in the elementary school science classroom: Benefits of innovative design and collaborative learning in computer-integrated settings. *Computers in Schools*, 28, 278–290.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23(1), 119-169.
- Gillies, R. & Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problem-solving and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 323–340.
- Gunel, M. (2006). *Investigating the impact of teachers' implementation practices on academic achievement in science during a long-term professional development program on the Science Writing Heuristic*. Unpublished PhD thesis, Iowa State University, Iowa.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Hardy, I., Kloetzer, B., Moeller, K. & Sodian, B. (2010). The analysis of classroom discourse: Elementary school science curricula advancing reasoning with evidence. *Educational Assessment*, (15), 3-4, 197-221.
- Herrenkohl, L., Tasker, T., & White, B. (2011). Pedagogical practices to support classroom cultures of scientific inquiry. *Cognition and Instruction*, 29, 1–44.
- Hogan, K., Nastasi, B. K., & Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17(4), 379-432.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Hutchison, P., & Hammer, D. (2010). Attending to student epistemological framing in a science classroom. *Science Education*, 94(3), 506-524.
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Janiel, K., Miller, B. W., Kim, I. H., & Kuo, L. J. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussion. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194-230.
- Kabataş Memiş, E. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının ve öz değerlendirmenin ilköğretim öğrencilerinin fen başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kayima, F., & Jakobsen, A. (2018). Exploring the situational adequacy of teacher questions in science classrooms. *Research in Science Education*, 1-31, doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9696-9>.
- Kıngır, S. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimyasal değişim ve karışım kavramlarını anlamalarını sağlamada kullanılması*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Leach, J. T., & Scott, P. H. (2003). Individual and sociocultural views of learning in science education. *Science & Education*, 12, 91-113.

- Lee, Y., & Kinzie, M. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40(6), 857–874.
- Lefstein, A., Snell, J., & Israeli, M. (2015). From moves to sequences: expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. *British Educational Research Journal*, 41, 866-885.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood: Ablex.
- Martin, A. M., & Hand, B. (2009). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom. A longitudinal case study. *Research in Science Education*, 39, 17-38.
- McMahon, K. (2012). Case studies of interactive whole-class teaching in primary science: Communicative approach and pedagogic purposes. *International Journal of Science Education*, 34(11), 1687–1708.
- McNeill, K., Lizotte, D., Krajcik, J., & Marx, R. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153-191.
- McNeill, K. L., & Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 53-78.
- McNeill, K. L. (2009). Teachers' use of curriculum to support students in writing scientific arguments to explain phenomena. *Science Education*, 93(2; 2), 233-268.
- McNeill, K. L., & Pimentel, D. S. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94, 203-229.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95–111.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistic*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17, 33-59.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249–258.
- Molinari, L., C. Mameli, & A., Gnisci (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414-430.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, England: Open University Press.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Oh, P.S., & Campbell, T. (2013). Understanding of science classrooms in different countries through the analysis of discourse modes for building 'classroom science knowledge' (CSK). *Journal of Korean Association for Science Education*, 33(3), 597-625.
- Oliveira, A. W., (2010). Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 422-453.
- Pimentel, D. S., & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science Education*, 97(3), 367-394.
- Polat, H. (2014). *Atomun yapısı konusunda argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Resnick, L.B., Michaels, S., & O'Connor, C. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. In R. Sternberg, & D. Preiss (Eds.), *From genes to context: New discoveries about learning from educational research and their applications*. New York: Springer.
- Resnitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F., & Aguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science*

- Education*, 90(7), 605-631.
- Sfard, A. (2007). When the rules of discourse change, but nobody tells you: Making sense of mathematics learning from a commognitive standpoint. *Journal of Learning Sciences*, 16(4), 565-613.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.
- Shemwell, J. T., & Furtak, E. R. (2010). Science classroom discussion as scientific argumentation: a study of conceptually rich (and poor) student talk. *Educational Assessment*, 15, 222-250.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28, (2-3), 235-260.
- Sinha, S., Rogat, T., Adams-Wiggins, K., & Hmelo-Silver, C. (2015). Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10, 273-307.
- Soysal, Y. (2018a). Determining the mechanics of classroom discourse in Vygotskian Sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1007/s1116>.
- Soysal, Y. (2018b). A Review of the assessment tools for the student-led cognitive outcomes/contributions in the sense of inquiry-based. Teaching. *Elementary Education Online*, 17(3), 1476-1495. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466372.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.
- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Tytler, R., & Aranda, G. (2015). Expert teachers' discursive moves in science classroom interactive talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 425-446.
- van D. Booven, (2015). Revisiting the authoritative-dialogic tension in inquiry-based elementary science teacher questioning. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1182-1201.
- van der Veen, C., van Kruistum, C., & Michaels, S. (2015) Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: A commentary on marsal. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 320-325.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22.
- van Zee, E. H., & Minstrell, J. (1997a). Reflective discourse: Developing shared understandings in a physics classroom. *International Journal of Science Education* 19, 209-228.
- van Zee, E. H., & Minstrell, J. (1997b). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6, 229-271.
- van Zee, E., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild, J. (2001). Student and teacher questioning during conversation about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 159-190.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: a review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516-551.
- Webb, N.M., Franke, M.L., Ing, M., Wong, J.C., Fernandes, C., Shin, N., et al. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, 79-93.
- Wegerif, R. (2008). Reason and dialogue in education. In B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. van der Veer (Eds.), *The transformation of learning. Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 273-286). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yazar

Dr. Yılmaz SOYSAL'ın temel araştırma alanları söylem teorisi, öğretmenlerin söylemsel becerileri, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimidir. Sosyal Avrupa Birliği Komisyonu'na desteklenen FP7 kapsamında yürütülen Chain Reaction Projesi'nde araştırmacı asistanı olarak görev almıştır. Ayrıca TED Üniversitesinde proje araştırma asistanı olarak çalışmıştır. 2015-2016 yılı eğitim-öğretim yıllarından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı.
e-posta: yilmazsoysal@aydin.edu.tr
yilmazsoysal8706@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The basic purpose of the current study is to delve into the influences of the teacher discursive moves on the student-led cognitive contributions as in the form of reasoning qualities by virtue of classroom discourse analysis approach. To put it differently, in this study it was aimed at detecting concrete linkages between discourse that was triggered, maintained and finalised by the teacher and cognition that was considered as the student-led predicates' and utterances' reasoning qualities. This study incorporates two important aspects. At the outset, for Turkish context, there have been very few studies having an approach incorporating classroom discourse analysis in an in-depth and fine-grained manner. Secondly, apart from other related studies, in a longitudinal sense, many aspects of the relations between discourse and cognition were explored in the context of science education in general and with fifth graders as an underestimated group for research into in particular (Cavagnetto, 2010).

Methodology. An experienced elementary science teacher and his 32, fifth grade students were the participants. The teacher and his students were active participants of an international project aiming improving elementary and secondary science teachers' reform-based or learner-centred teaching cognition, knowledge, practices and routines. In-class implementations were conducted through argument-based inquiry science teaching approach. Argument-based inquiry approach can be considered as an instructional planning, designing and implementing method or tool by which students are immersed into data gathering, analysis and interpretation processes in which they produce their own arguments from in-class inquiry procedures. All data was collected by means of video recording. The analysis of video-based data was carried out by means of systematic observations as a branch of sociocultural discourse analysis. through being developed coding catalogues each relevant teacher-led and student-led utterances were analytically coded and then counted to compose higher order categories. The coding catalogues were both data-based and theory-laden in identifying enacted teacher-led discursive moves and student-led cognitive contributions as their reasoning qualities. Each teacher-led move and student-led cognitive contribution were counted, then, proportionally compared in order to determine the relations between discourse and cognition.

Results. Teacher-led moves were gathered under 10 higher categories. These were knowledge providing and evaluating moves, observing-comparing-predicting moves, communicating moves, monitoring moves, evaluating-critiquing-judging moves, challenging moves, seeking for evidencing moves, labelling-naming moves, inferencing moves and ensuring mutual respect moves. By knowledge providing and evaluating moves the teacher evaluated the student-led responses or provided knowledge pertaining science topics under consideration by favouring the canonical knowledge of science. The teacher performed observing-comparing-predicting moves to prompt the students to make simplified observations, comparisons and predictions. Furthermore, communicating moves, as mostly being performed discursive ones, were utilised by the teacher to capture the background meanings embedded in the student-led predicates and utterances. Monitoring moves of the teacher were in action in encouraging the students to follow and be aware of the conditions and status of the classroom discourse. To put it differently, the teacher increased the cognitive engagement of the students by virtue of monitoring moves. Evaluating-critiquing-judging moves were displayed by the teacher to direct the students to evaluate, judge, criticise and ultimately legitimate other members' propositions. This group of moves provided a specific classroom context in which there was more student-student interaction pattern or intellectual exchanges that augmented the student-led cognitive contributions to the classroom discourse. Challenging moves were used to contradict the students when they proposed an irrational proposition. By this group of moves, the teacher detected and made

visible and public the student-led cognitive conflicts that were either conceptual, or ontological or epistemological. Seeking for evidencing moves were enacted by the teacher to promote the students to propose supported arguments by avoiding weak or unjustified claims. Labelling-naming moves were performed when the teacher and students were looking for a specific label for a variable, event, or intellectual outcome. Inferencing moves were also staged by the teacher to prompt the students for making inferences or drawing conclusion after being involved in the social negotiations of the meanings. Finally, ensuring mutual respect moves were used by the teacher to create, maintain and ensure an intellectual comfortable classroom environment in which the students were free to speak out their ideas regardless their infancy. The knowledge providing and evaluating moves were negatively influencing on the student-led cognitive contributions, and since the observing-comparing-predicting moves were required less cognitive from the side of the learners, these moves were not functional in augmenting the cognitive contributions. Communicating and monitoring moves facilitated prior conditions for improving the student-led cognitive contributions. In other words, although communicating, and monitoring moves were prominent among other enacted teacher discursive moves, their effects on the student-led cognitive contributions were found as restricted and relative. Evaluating-critiquing-judging and challenging moves held more concrete and visible effects in enhancing the cognitive contributions.

Discussion and Conclusion. This study produced several conclusions for classroom discourse in the sense of science teaching and learning. First, the teacher performed various TDMs to trigger, maintain and finalise the negotiations of meanings. Teacher-led moves incorporated both dialogic and monologic ones as the teacher seemed to perceive science teaching as a discursive journey or an internally persuasive process in which the students were guided and promoted to adopt and appropriate an alternative social language (thinking and talking system) favouring science knowledge. Secondly, knowledge providing and evaluating moves were prohibiting for the student-led cognitive contributions since there were less dialogical spaces for the students when the teachers judged, corrected, refused their initial predicates. Additionally, even though the teacher enacted observing-comparing-predicting moves largely, due to these moves' lower cognitive demands from the side of the students, this group of moves was not in action in augmenting the student-led cognitive contributions. Furthermore, communicating moves were necessary in ensuring a healthy communication between the teacher and students and among the students. But, in the absence of others supporting discursive moves (evaluating-judging-critiquing and challenging), the communicating moves were not effective in increasing the student-led cognitive contributions. This interpretation was also valid for the monitoring moves. More visible and concrete effects of the student-led cognitive contributions were observed for the evaluating-judging-critiquing and challenging moves. When the teacher performed evaluating-judging-critiquing in addition to the other moves in a joint, pragmatic and systematic manner, the students were assigned as the co-evaluators of the claims proposed over the course of interactions and exchanges of ideas. Finally, when the students were challenged by the teacher by challenging moves, or when the students coped with a rigorous debater who enacted challenging moves in a frequent and intentional manner, they were forced to defend their propositions that enhance their reasoning qualities as the intellectual contributions to the classroom discourse.

Bir Ortaokulda Uygulanan Okul Geliştirme Projesini Anlamak: Bir Durum Çalışması

Understand a School Improvement Project Carry Out in Secondary School: A Case Study

Aysel Ateş*

Ali Ünal**

To cite this article/ Atıf için:

Ateş, A. ve Ünal, A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1033-1061. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.6m

Öz. Bu araştırmanın amacı, İstanbul'da resmi bir ortaokulda okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Çalışma, amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni içinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu ortaokulda görev yapan ve projenin faaliyetlerinin tamamına katılan 10 öğretmenden odak grup görüşmesi yolu ile elde edilmiştir. Görüşme katılımcılardan izin alınarak kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, projenin öğretmenler için sürekli öğrenme ortamı oluşturduğu, motivasyon kaynağı olduğu, özerklik sunduğu ve anlam arayışına cevap olduğu görülmüş ve sürekli mesleki gelişim için hedeflenen sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bu yönüyle okulların kendi gelişim ihtiyaçlarına yönelik faaliyetleri hayata geçirmesine ışık tutmakta. Her düzeydeki okula kendi okul geliştirme projesini hayata geçirerek okulu mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, okul geliştirme, sürekli öğrenme

Abstract. The study aims to evaluate the teacher professional development project which took place in a secondary state school in İstanbul, its processes and results to be considered towards the opinions of the teachers who are attended all project activities. The research, is conducted and designed in holistic single case pattern and typical case sampling method is used. Research data is obtained from 10 teachers who work in this school during the 2017-2018 academic year and attended all activities of the project by focus group interview method. Descriptive analysis was used. As a result it was seen that the project has created a continuous learning environment, became a motivation source, offered autonomy and being answer to the search for a meaning of teachers, continuous professional development. The research has shed light that schools should accomplish the activities towards their needs for development

Key Words: Professional development, school improvement, continuous learning

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 13.06.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: ates.aysel@yahoo.com ORCID: 0000-0001-7582-6243

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, e-mail: aliunal37@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2967-2444

Giriş

Okul geliştirme, 1970’li yıllardan itibaren birçok ülkede çok sayıda başarılı proje, müdahale ve yenilik üreterek olgunlaşmış, hem eğitim politikası hem de uygulamada güçlü bir etki yaratmıştır (Harris, 2002; Harris ve Chrispeels, 2006). Okul geliştirmenin temelinde okulun etkililiğini gerçekleştirmek için izleyeceği yol ve yaklaşımlar vardır. Okul geliştirme, okulun problem çözme becerisine odaklanan; değişimin ve öğretmenlerin eğitimsel gelişimlerinin merkeze alındığı stratejiler toplamıdır (Leita, 2018). Okul geliştirmeyi merkeze alan okullarda okulun bazı işlevleri daha fazla ön plana çıkar (Jackson, 2000; Katzenmeyer ve Moller, 2001). Öne çıkan bu işlevler arasında öğrencilerin duygusal, fiziksel ve psikolojik gelişiminin sağlanması; öğrencinin çabası için ödüllendirilmesi, her bir öğrencinin bir diğeri ile olan benzerliğine ve farklılığına değer vermesi, öğrencilere neyi ne için öğrendiklerinin aktarılması ve öğretmenlerin sadece öğrencileri seven onlara insancıl davranan değil her bir öğrencinin öğretmeni olarak tanımlanması vardır (Valenzuela, Bellei ve Allende, 2016; Walker, Hallinger ve Qian, 2007).

Alanyazında ilk olarak 1966’da Coleman ve arkadaşlarının, daha sonrada Jencks ve Riesman (1967) yaptıkları araştırma sonuçları, okulların sanılanın tam aksine öğrenciler üzerinde düşünülenden daha az etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaları takip eden yıllarda okulun etkileri, okul etkililiği üzerine günümüze kadar uzanan pek çok araştırma Power ve diğerleri (1972), Edmonds (1979), Reynolds ve diğerleri (1987), Mortimor ve diğerleri (1988), Murphy (1992) ve Hopkins ve Reynolds (2001) tarafından yapılmıştır. Her bir araştırma birbirinden farklı sonuçlara ulaşmış olsa da bazı ortak sonuçları vardır. Sonuçlardan ilki, etkili okulların diğerlerine göre farklı bir eğitim ve öğretim ortamına sahip olması, ikincisi ise öğretmen kardolarının birbiri ile sürekli iletişim içinde olması, özgün öğretim materyalleri geliştirmesi ve öğrenci öğrenmelerinin sürekli değerlendirilerek desteklenmesidir (Harris ve Muijs, 2004).

Okul geliştirme, okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme ve öğrencilerin öğrenmesi için çaba gösterme ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme anlamında kullanılmaktadır (Hopkins ve Levin, 2000). Okul geliştirme, Uluslararası Okul Geliştirme Projesi’nde (ISIP) ise, okulu daha etkili kılma yoluyla; okuldaki öğretim ve öğretim süreçlerinin değişimi ve okuldaki eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli içsel dinamiklerin yaratılması olarak tanımlanmıştır. Projeye göre, okul geliştirme kavramının çıkış noktası, okulu etkili kılmak; temel hedefi okulun problem çözebilme yeteneğini geliştirmektir (Angrist ve Lavy, 2001; Biancarosa, Bryk ve Dexter, 2010; Seashore ve Moosung, 2016).

Okul geliştirme paradigması, 1970’lerde yukarıdan aşağıya doğru gelişim izlerken; 1980’ler de aşağıdan yukarıya bir gelişim izlemiştir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımında gelişim, üst yönetim kademelerinden okullara gönderilen planlar çerçevesinde sağlanırken; aşağıdan yukarıya gelişim yaklaşımında, okullar kendi gelişim alanlarını belirleyerek o alanlarda faaliyetlerinde bulunmuşlardır. 1980’lerden sonra ise hem okulun yapısı ve kültürü hem de okulun dış ve iç çevresi ile meşgul olmuştur (Ganimian ve Murnane, 2016). Okul geliştirme çalışmaları okulun sadece bir parçasına odaklanmaz aksine, okulu bir bütün olarak ele alır (Aslan ve Beycioğlu, 2010). Bununla birlikte, başarılı okul geliştirme ancak okullar kendi bağlamlarına ve gelişim ihtiyaçlarına en uygun stratejileri uyguladıklarında ortaya çıkabilir. Bu nedenle, okul geliştirme sürecinde ilk adım, okulda var olan gelişimsel ihtiyaçların teşhisi ve ardından en uygun iyileştirme stratejilerinin seçilmesidir (Harris, 2002). Muhtemelen bir okuldaki hiçbir şey öğrenciler üzerinde beceri geliştirme, kendine güven veya sınıf davranışı açısından öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişiminden daha fazla etkiye sahip değildir. Öğretmenler gelişimi bıraktıklarında, öğrencileri de bırakır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, okul gelişimi için bir yapı taşı olarak kabul edilebilir (Barth, 1990). Sınıf içi

eğitim öğretim sürecinde baş aktör öğretmenlerdir. Her ne kadar sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi, sınıf içinde kullanılan materyaller, teknolojik donanım gibi koşullar öğretimi etkilese de öğretmenler her zaman öğretim ve eğitim süreçlerinin belirleyicileridir (Ünal ve Çelik, 2013). Eğitim süreçleri “nasıl öğretilim?” sorusunun yanıtına odaklanır. Öğretmen, öğrencinin hedefe ulaşmasını sağlamak için dış koşulları nasıl işe koşacağını ve düzenleneceğini belirler ve bu yolla öğrencinin öğrenmesine yön verir. Yapılan düzenleme sadece araç-gereçleri değil aynı zamanda yöntem ve teknikleri, her türlü etkinliği kapsar. Sınıf ortamında ihtiyaç duyulan araç-gereçler ve diğer fiziksel koşullar hazır olmuş olsa da öğretmen bunları ihtiyaç duyulduğu şekilde işe koşmıyorsa öğrenmenin gerçekleşmesi sadece tesadüf olabilir (Balcı, 2011; Matsumura vd., 2010). Bu nedenle, okullar, tüm öğretmenlerin öğretimini ve tüm öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için sürekli olarak okul geliştirmeye ihtiyaç duyar (Bernhardt, 2016).

Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECD) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 2001 yılı değerlendirme raporlarında, toplumun ve siyasetçilerin öğretmenlerden yalnızca mesleki olarak değil; model olarak ve toplumsal lider olarak yüksek beklentilerinin olduğu belirtilmiştir (Carlisle, Cortina ve Katz, 2011; Conn, 2017). Eğitimsel gelişim, öğretmenin sınıf ve okul ortamında ne yaptığına ne düşündüğüne bağlıdır. Çünkü gelişimin gerektirdiği değişiklikleri sınıfa ve okula taşıyacak olan öğretmenin kendisidir. İhtiyaç duyulan değişime öğretmen inanmamış ya da bunlara ikna edilememişse; merkezi ya da yerel otoritelerin eğitimle ilgili bütün kararları başarısızlıkla sonuçlanmaya adaydır (Ganimian ve Murnane, 2016; Joyce, Hersh ve McKibbin, 1983).

Yapılan araştırmalar, okul örgütünü oluşturan bütün üyeler (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) arasındaki iş birliğinin, öğrenci başarısını artırdığını ve sürekliliği sağladığını göstermektedir (McEwan, 2015). Bu kapsamda okul geliştirme, okulda birlikte/ortak çalışma kültürüne ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyulan kültürün oluşabilmesi için; öğretmenler okulda birbirleri ile hem kendileri hem de meslektaşları için, ayrıca öğrencilerine ve kendilerine gösterdikleri özenin gereği olarak gönüllü çalışmalı; okulun vizyon, amaç ve değerlerine toplu bağlılık göstermeli; öğretmenlikten çok liderlik rolü sergilemelidirler (Matsumura vd., 2010; UNESCO, 2015). Nitekim okul geliştirme uygulamaları öğretmenlerin ilgilerini mesleki konular üzerinde yoğunlaştırmakta, ileri seviyede arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte, entelektüel düzeyde etkileşim ve paylaşım gerçekleştirmektedir (Jackson, 2000; Kremer, Brannen ve Glennerster, 2013). Erik ve arkadaşları (2012) Hollanda’da 32 ilkokulda 1010 öğretmen ile yürüttükleri araştırma sonucunda, sürekli okul geliştirme için birinci sırada liderliğin geliştirilmesini hemen sonrasında öğretmen gelişiminin olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenin sınıf içi etkinliğinin okul ve öğrenci başarısı üzerinde her şeyden daha fazla etkisinin olduğu aynı araştırmada tespit edilmiştir. Messiou ve arkadaşları (2016) Avrupa’nın farklı 3 ülkesinde (İspanya, İngiltere ve Portekiz) 8 farklı ortaokulda yürüttükleri araştırma bulguları da öğrenciler arası öğrenme farklılıkları ile baş edebilmek için öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olmalarının hem öğrenci öğrenmesi hem de okul geliştirme için önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Beard, Hoy ve Hoy’a (2010) göre, okuldaki başarının ön koşulu, okuldaki program ve öğrenme etkinliklerinin iyi planlanması, planlamanın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesidir. Özellikle bilişsel alandaki amaçların gerçekleştirilmesi düzensiz bir biçimde uygulanan etkinliklere değil, düşünülerek hazırlanmış plan ve programlara bağlıdır (Brown vd., (2010). İhtiyaç duyulan plan ve programlar motivasyonu yüksek ve birbirini destekleyen kadroların çalışması sonucu olmaktadır. Bu kapsamda, kararların nasıl ve ne zaman alınacağı, yeni beceriler ve bilgi edinmek için gereken mesleki öğrenme ve işbirliğini tanımlamak ve ortaklarla çalışmanın vizyona ulaşmada nasıl yardımcı olacağını netleştiren bir okul geliştirme planı yararlı olabilir (Bernhardt, 2016). Kimi araştırmalar,

okul geliştirme çalışmaları için tek bir plan olmadığını, geliştirme yaklaşımlarının farklı okul türlerine göre değişeceğini göstermektedir (Hopkins ve Levin, 2000).

Gelişmiş ülkelerde öğretmenler öğretim için ihtiyaç duydukları materyalleri kendileri seçmekte, öğretim yöntemlerini belirlemekte, okul için eğitim programını oluşturmakta ve geliştirme çalışmalarına katılmaktadır (De Vries, Jansen ve Van De Grift, 2013). Dahası, eğitim politikaları oluşturulurken kendilerine danışılmakta, böylece karar alma süreçlerine dahil edilmektedirler (Domitrovich vd., 2009). Hamre ve diğerlerinin (2013) araştırması göstermektedir ki yöneticinin okulundaki öğretmenlerle iletişime geçmesi ve onları okulu/öğrencileri ve kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katması, öğretmenin yeterlilik duygusunu etkilemekte ve katıldıkları kararları uygulamaya daha istekli ve gönüllü olmaktadır. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmasıyla çözümü dışarıda arayan “keşkeci” yaklaşım yerine, çözümü kendi etki sınırları içinde arayan “yapabilirimci” yaklaşımı tercih etmeleri sağlanmaktadır (Henning vd., 2017).

Okulun performansı, nasıl ki okulun bütün çalışanlarının performansına bağlı ise; okul geliştirme de öğretim kadrosunun yani öğretmenlerinin kesintisiz kendilerini geliştirme ve yenileme çabası içinde olmalarına bağlıdır (Jacobs ve Struyf, 2015). Lohman (2006) değerlendirmesine göre okul geliştirmenin temel etkenlerinden biri öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik olarak okul içinde ve okul dışında katıldıkları etkinliklerdir. Bu etkinliklere katılımın okul yönetimi tarafından desteklenmesi ve özendirilmesi de okul geliştirme için gerekli görülmektedir.

Değişme ve yenilik okul geliştirme de sürekli olarak vurgulanmaktadır. Yeni yaklaşımlar, yeni öğretim yöntemleri, yeni teknikler deneme ve uygulama girişimleri okul geliştirme modellerinde özendirilir. Bloom'un 1979 da ileri sürdüğü tam öğrenme kuramına göre farklı öğretim yöntem ve materyalleri kullanılmaya devam edildikçe farklı sürelerde olsa bile her öğrenci öğrenebilir. Bloom tarafından öne sürülen yaklaşım okul geliştirmenin temel olgularından birisidir ve tüm öğretmenlerde bu bilincin geliştirilmesi bir ihtiyaçtır (Caprara vd., 2006; Krichesky ve Murillo, 2018; Taylor, 2017). Gelişen bilinçle öğretmenler çalışma disiplini olmayan ya da başarı grafiği aşağı doğru seyreden öğrenciler için farklı stratejiler, farklı öğretim teknikleri ve yaklaşımları uygulayabilirler (Pietarinen, Soini ve Pyhäntö, 2014).

Okul geliştirme için öğretmenlerin üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olmaları ayırt edici bir özelliktir. Gareth ve arkadaşları (2001) için, okul geliştirmede öğretmenlerden öğrencilerine sadece sınıf ya da okul ortamında değil sınıf ve okul dışı ortamlarda da ilgi göstermeleri ve bu ortamlarda da sorumluluk duymaları beklenmelidir. Munby, Russell ve Martin (2001), etkili okullarda öğretmenlerin bütün ortamlarda öğrencileri ile ilgili sorumluluk üstlenmekten kaçınmadıklarını, öte taraftan etkisiz okullarda öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi rollerine odaklandıklarını ve okul dışındaki ortamlarda öğrenciler için sorumluluk almakta istekli olmadıklarını gözlemlediklerini çalışmalarında aktarmaktadırlar.

Hopkins ve arkadaşlarının (2014) belirttiği üzere öğretmenlerin yaygın olarak rol-model kabul edilmesi sadece günümüz için dile getirilen bir söylem değildir. Geçmişten günümüze geçerliliğini korumuş bir söylemdir. Kimi araştırmalara bu gerçeği desteklemiştir. Öğrenciler öğretmenlerini sıklıkla model almaktadır. Model olmanın sorumluluğu gereği öğretmenler bilişsel alan ve bu alan dışındaki çıktılarının sağlıklı olması için iyi davranış örnekleri sergilemelidirler (Borman vd., 2003). Desimone (2002), okul geliştirmede öğretmenin rol modeli olması gerektiğini, öğretmenin davranışlarıyla okulun amaç ve standartlarına uygun davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin rol modeli olmasının etkisi, söylem ve davranışının uyumuna bağlıdır.

Okul geliştirme sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerin başarıları için herhangi bir bilgiyi neden öğrendiklerini anlamaya ihtiyaçları vardır çünkü okul geliştirmede öğrenci akademik başarısının sağlanması esastır (Leita, 2018). Öğretmenler okulun, eğitimin, öğrenmenin ve okutmakta oldukları derslerin amaçlarını ve hedeflerini öğrencilerine açıklamalı, onlardan neler beklediklerini açıkça ifade etmelidirler (Harris, 2011). Neyi, neden öğrendiğini bilmeyen ya da bu konularda ikna edilmeyen öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve öğrenmeyi zevkli bir uğraş olarak algılaması beklenmemelidir (Hamre vd., 2013).

Okul geliştirmede; eğitim, öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezli olmak, öğrenci ilgi istek ve beklentilerini karşılayabilmek önemlidir. Angrist ve Lavy'nin (2001) de dikkat çektiği üzere, okul geliştirmenin başlangıç noktasında öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurma vardır. Öğretmenler, öğrencilerini zorlayıcı yöntemlere ihtiyaç duymadan yönetirler ve öğrenci gereksinimlerine öncelik verirler (Jackson, 2000). Öğretmenler, öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında oldukça, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini, programını bu doğrultuda hazırladıkça, süreç ve çıktılar daha sağlıklı olacak, hedeflenen amaçlara ulaşım daha hızlı gerçekleşecek ve süreklilik kazanacaktır (Harris ve Muijs, 2004).

Başarının ön koşullarından bir tanesi de başarı konusunda beklentilere sahip olmaktır. Okul geliştirme modellerinde öğretmenler öğrencilerini etkileyebilecek yeterliliklere sahip olduklarına inanırlar ve onlardan beklentilerini de aynı oranda yüksek tutarlar (Biancarosa, Bryk ve Dexter, 2010). Okul geliştirme yaklaşımlarında okul kadrosunun –özellikle öğretmenlerin- öğrenciler hakkında sahip oldukları tutumların, ön kabullerin onların akademik başarılarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Okul geliştirme modellerinde üzerinde sıklıkla durulan konulardan biri öğretmenlerin öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentilere sahip olmalarıdır (McEwan, 2015). Ayrıca bu beklentiler öğrencilerle ve velilerle açıkça paylaşılmaktadır. Böylece öğrencilerin kendilerinden beklenenden haberdar olmaları sağlanmış olur (Conn, 2017; Gülşen, Ateş ve Bahadır, 2012; Şahin, 2013).

Ganimian ve Murnane (2016) için bir okulda belki de olabilecek en kötü şey öğretmenlerin öğrencilerin öğrenip öğrenmediğine kayıtsız kalmaları olup bu durum, okul geliştirme modellerinde kabul görmesi mümkün olmayan bir durumdur. Carlisle, Cortina ve Katz'ın (2011) değerlendirmesine göre, okul geliştirme kuramlarının vazgeçilmeyen temel unsurlardan biri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini sürekli olarak takip etmeleridir. Aksi halde sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini doğru yönlendiremezler ve okul çıktısının hedeflerinden sapmış olurlar (Matsumura vd., 2010). Brown ve arkadaşları (2010) için, öğrenmenin sürekli izlenmesi ve öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, öğretim ve öğrenci ile ilgili alınacak kararlara temel oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenci ve velilere geri bildirimde bulunmasına da ışık tutmaktadır. Okul geliştirme yaklaşımlarında Kremer, Brannen ve Glennerster (2013) ifadesi ile öğretmenler, öğrencilerin sınıf ortamında, masa başında yaptıkları çalışmalarını yakından takip ederler. Domitrovich ve diğerleri (2009) çalışmalarında öğretmenlerin güçlü ve zayıf öğrencileri belirlediklerini ve gerekli olduğunda bu öğrencilerle bire bir ilgilenecek ilerlemelerine katkıda bulduklarını aktarmaktadır. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarını iyi yapabilmeleri için onlara rehberlik eder, öğrencilerin soru sormasını beklemeden kendisi onlara sorular yönlendirerek yaşadıkları güçlükleri tespit eder ve sorunların üstüne gider. Gerekliğinde de bazı öğrencilere ek zaman ayırmanın bir ifadesi olarak ödev verme yoluna gider (Cho ve Lee, 2014).

Her ne kadar öğrencilerin ev ödevi konusunda çok da istekli olmadıkları bilirse de Henning ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışma göstermektedir ki öğrencilere rehberlik edilerek, düzeylerine uygun, sınıf içi çalışmalara dayalı ödevler verildiğinde ödevlerin çeşitli yararları olmaktadır. Ödevler konusunda vurgulanması gereken bir diğer nokta da ödevlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir ve başarılı olabilir olmasıdır (Lohman, 2006; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010). Öğretmenlerin ödevler

konusunda hassas olmaları gereken bir başka nokta da Jacobs ve Struyf'un (2015) da dikkat çektiği üzere, ödevlerin mutlaka kontrol edilmesi, puanlandırılması, öğrenciye ödevi konusunda geri bildirimde bulunulmasıdır. Öğretmenin verdiği ödevin amacına ulaşabilmesi için ödevi mutlaka iyi yapılandırması gerekir (Harris, 2011; Krichesky ve Murillo, 2018; Munby, Russell ve Martin, 2001).

Okul geliştirme modelleri arasında Brookover, Halton Mütevelli Heyeti Okul Etkililiği, Washington Eğitim Bölgesi Okul Geliştirme Planlaması ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Temelli Gelişim modeli yer almaktadır. Brookover Modeli, etkin iş gören ve örgütsel gelişime odaklanırken (Brookover ve Lezotte, 1979); Halton Mütevelli Heyeti Okul Etkililiği Modeli, okulun kendi okul geliştirme planını hazırlaması yolu ile büyümesini esas alır (Stoll ve Fink, 1992). Washington Eğitim Bölgesi Okul Geliştirme Planlaması Modeli, okulun etkili okul karakteristiklerine ulaşması için eylem planı hazırlamasını öne çıkarır (Sirotnik, 1985). MEB Okul Geliştirme modelinde ise öncelikle bir gelişim ekibi kurularak gelişim hedefleri belirlenir ve öğretmen gelişimi için gerekli eylem planı hazırlanarak hayata geçirilir (MEB, 2018). Aktarılan geliştirme modellerinde okulların etkililik özelliklerine ulaşmaya çalıştıkları görülmekte ve özelliklerin başında da öğretmen mesleki gelişimi yer almaktadır. Söz edilen modellerin ortak vurgusunun öğretmen mesleki gelişimi olduğu görülmektedir. Okul geliştirmede baş aktör olan öğretmenin mesleki gelişimi ihmal edilemeyecek kadar önemlidir. Okulun etkililiğini sürdürmesi, ancak sürekli gelişim içinde olan öğretmen kadrosu ile mümkündür. Türkiye'de resmi okullarda öğretmenin gelişimi, hizmet öncesi üniversite eğitimi ile sağlanmaya çalışılırken, hizmet sırasındaki gelişim, hizmet içi mesleki faaliyetler ile sürdürülmeye çalışılmaktadır. Ne var ki her öğretmenin istediği, ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim faaliyetine katılması pek çok nedenden dolayı mümkün olmamaktadır. Nedenler kimi zaman kişisel olurken kimi zaman kurumsal kaynaklı olabiliyor. Dışsal ve içsel nedenler dikkate alındığında, okulların öğretmen gelişimi için kadroları ile birlikte tespit ettikleri alanlara yönelik gelişim planları yapması ve hayata geçirmesi öne çıkmaktadır. Okulların kendi okul geliştirme projelerini yapmaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları ve okulun etkililiğinin artırılması açısından önemlidir. Okulların uyguladıkları projelerin, süreç ve sonuçlarının ortaya konulması, okulun yeni projelerinin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacağı gibi, diğer okullarda yapılacak uygulama süreçlerinin daha sağlıklı yürütülmesi için veri sağlayabilir. Çalışmanın amacı, İstanbul'da resmi bir ortaokulda, okulun ve öğretmenlerinin kendi imkânları ile okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Yöntem

Desen

Çalışma, amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni içinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bütüncül tek durum deseninde amaç, belli, araştırılan bir duruma ait elde edilen sonuçları ortaya koymaktır (Storey, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada araştırılan durum, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul'da resmi bir ortaokulda okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesidir. Projenin uygulandığı okulda, proje fikri, okulda yürütülecek projeler için oluşturulan ekibin çalışması sonucunda ortaya çıkmıştır. Proje ekibinin oluşumu süreci okul yönetiminin proje ekibi oluşturulacağını öğretmenlere duyurması ile başlamıştır. Duyurunun ardından üç öğretmen gönüllü olarak proje ekibinde yer almak istediklerini okul idaresine iletilmişlerdir. Daha sonra iki öğretmende gönüllü olan öğretmenler tarafından ikna edilerek proje ekibine dahil olmuşlardır. Proje ekibi kendi arasında, ekip lideri seçerek çalışmalarına başlamıştır. Proje ekibi, başlangıçta hayata geçirilecek projenin temelde öğrenci, öğretmen ve veli

üzerinde olumlu yansımaları olması gerektiği ilkesini benimsemiştir. Ekip üyeleri, belirlenen ilke doğrultusunda okulda görev yapan diğer öğretmenlerle resmi olmayan konuşmalar gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin nasıl bir proje içinde olmak istediklerine dair fikirlerini almışlardır. Elde edilen fikirler, proje ekibinin toplantılarında değerlendirilmiş ve hem öğretmen hem de veli ve öğrenciler için olumlu sonuçlarının olacağı öngörülen öğretmen gelişimi projesi yapılması kararı alınmıştır.

Proje, öğretmenler odası kitaplığı oluşturulması, öğretmenlerle söyleşi, atölye çalışması ve kitap ve makale okuma olarak dört aşamadan oluşmuştur. Proje okulda altı ay boyunca yürütülmüştür. Proje kapsamında öncelikle öğretmenler odası için bir kitaplık oluşturulmuştur. Kitaplık için kitap listesi oluşturma aşamasında devlet üniversitelerinin birinde Eğitim Yönetimi anabilim dalında doçent olan bir akademisyen ile iletişime geçilmiştir. Kendisinden öğretmen mesleki gelişimine katkı sunacak eğitim içerikli okuma listesi ricasında bulunulmuş ve ilgili akademisyen talebe olumlu yanıt vermiştir. İlgili akademisyen on dokuz kitap önermiş ve bu kitapların tamamı alınmıştır. Ayrıca çocuk eğitimi, ahlaki gelişim, etik, öğretmen, öğrenmenin ve öğretmenin prensipleri gibi içerikleri olan yüz otuz kitap daha alınmıştır. Oluşturulan kitaplıktan isteyen her öğretmen istediği kitabı alarak okumuştur. Öğretmenlerin okudukları kitaplar kayıt altına alınmıştır.

Ayrıca okula yine kamu üniversitesinden iki akademisyen ve bir uzman psikolog/pedagog söyleşi için davet edilmiştir. Okula ilk akademisyen ziyareti 2018 Şubat ayında gerçekleşmiştir. Sözü edilen akademisyen okulun bulunduğu ilde değil, İzmir’de bulunan bir kamu üniversitesinde çalışmaktadır ancak bir gününü ayırarak projeye ve öğretmen mesleki gelişimine destek vermek amacı ile okulu ziyaret etmiş ve öğretmenlerle eğitim, okul-veli ilişkisi, öğretmen mesleki gelişimi konularını temel alan söyleşi gerçekleştirmiştir. Diğer akademisyen İstanbul’da bir kamu üniversitesinde çalışmaktadır. İkinci akademisyenin öğretmenlerle buluşması 2018 Mart ayı içinde olmuştur. Öğretmenlerle etik ve ahlak kavramları üzerinde söyleşi yapmıştır. Uzman psikolog/pedagog ise öğretmenlerle 2018 Nisan ayında öğrencide hedef koyma, sınıfta dikkat toplama, farkındalık geliştirme ve dürtü-kontrol bozukluğu üzerine söyleşi yapmıştır. Öğretmenlerle söyleşi gerçekleştiren ve kitap önerisinde bulunan projenin dış destekçileri olan üç akademisyen, uzman psikolog/pedagog hiç bir maddi talepte bulunmamışlardır.

Proje kapsamında öğretmen gelişimine yönelik bir diğer faaliyette öğretmen mesleki gelişimini desteklemek için sivil toplum kuruluşu olarak faaliyette gösteren vakıftan bir hafta sonunda saat 09:00-17:00 arasında iki gün süreli “Öğrenen Lider Öğretmen” atölye çalışması kapsamında etkili iletişim, dirençle baş etme, takım akış ve ritmin sürekliliği, kurallar ve uygulama adımları, yönetmek ve öğrenme liderliği, sorun davranışların yönetimi ve olumlu davranışların pekiştirilmesi, ölçme ve değerlendirme konu başlıklarında eğitim alınmıştır.

Proje boyunca değişim ve okul geliştirme konularını temel alan “Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini” (Aslan ve Beycioğlu, 2010) ve akademik başarısızlık, kültürel sermaye ilişkisini irdeleyen “Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi” (Polat, 2009) adlı iki makale, öğretmenlik mesleğini konu edinen “112 Öğretmenliğime Notlar” (Ataman, 2017) adlı kitap öğretmenlerce okunmuş ve tartışılmıştır. Makale seçimleri yapılmadan önce öğretmenlere hangi konularda makale okumak istedikleri sorulmuştur ve çoğunluk tarafından belirtilen konuları temel alan iki makale seçimi proje ekibi tarafından yapılmıştır. Seçilen makaleler öğretmen sayısı kadar (otuz öğretmen) çoğaltılmış ve öğretmenlere okumaları üzere verilmiştir. Öncelikle değişim ve okul geliştirmeyi konu alan makalenin öğretmenler tarafından bireysel olarak okunması için on beş gün süre verilmiştir. Süre sonunda proje ekibi ve öğretmenlerin birlikte belirlediği bir gün, ders bitiminde öğretmenler odasında makale bir moderatör öğretmen eşliğinde otuz öğretmen tarafından tartışılmıştır. Öğretmenler özellikle makalede

aktarılan okul geliştirmede öğretmen rolleri üzerinde fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisini irdeleyen diğer makale içinde aynı yol izlenmiştir. Öğretmenlerin önce bireysel okuyacakları daha sonra tartışacakları kitabın belirlenmesinde, okuma listesi hazırlayan akademisyenin listesinden her öğretmenin bir kitap seçimi yapması istenmiştir. En çok tercih edilen kitap tespit edilmiş ve okuma yapacak öğretmen sayısı kadar (otuz öğretmen) kitap alımı yapılmıştır. Kitabın bireysel okunması için üç hafta süre belirlenmiştir. Üç hafta sonunda yine öğretmenler odasında bir araya gelinmiş, bir moderatör öğretmenle birlikte öğretmenin mesleki nitelikleri, bu niteliklere ulaşmak için izlenmesi gereken alternatif yöntemler üzerinde tartışma gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Projenin yürütüldüğü okulda üç yönetici, yirmi dokuz (29) kadrolu ve dört (4) ücretli öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmaya konu teşkil eden durum, olay ve kişi hakkında belirlenmiş bir amaç için derinlemesine veri elde edilmek istendiği için amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme de kullanılarak nerede ise her branştan en az bir öğretmenin gönüllülük esası ile örnekleme dâhil olması sağlanmış ve bu yolla tipik bir durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri bu okulda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan ve proje çalışmalarına katılan 10 öğretmenden elde edilmiştir. Tablo 1’de katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Branş	Kıdem
Kadın	Matematik	23 yıl
Kadın	Fen Bilimleri	8 yıl
Kadın	Türkçe	19 yıl
Erkek	Sosyal Bilgiler	6 yıl
Kadın	Türkçe	10 yıl
Kadın	Yabancı Dil	18 yıl
Erkek	Beden Eğitimi	15 yıl
Kadın	Matematik	7 yıl
Erkek	Görsel Sanatlar	5 yıl
Kadın	Müzik	9 yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 7’si kadın ve 3’ü erkektir. Katılımcıların kıdem yılı (çalışma yılı) 23 ile 5 yıl arasında değişmektedir ve yine tablodan görüldüğü üzere hemen hemen her branştan öğretmen katılımcı olarak çalışma grubunda yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Görüşme bir okul günü sonrası öğretmenlerin ortak belirlediği günde kendilerini daha rahat hissettiklerini dile getirdikleri öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi yaklaşık iki saat sürmüştür. Görüşme bütün katılımcılardan izin alınarak bir ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiştir.

Katılımcılara odak grup görüşmesinde sırası ile “proje size duyurulduğunda nasıl hissettiniz, projeye katılmayı neden istediniz, bu projede yer almanızı nasıl değerlendiriyorsunuz, proje etkinlikleri boyunca öğrendiğiniz ve deneyimlediklerinizi uygulayabildiniz mi/karşılaştığınız sorunları nasıl aştınız ve projenin devam etmesini ister misiniz/geliştirilmesi için önerileriniz olabilir mi” soruları sorulmuştur. Odak grup görüşmesinde sorulacak sorular iki yazar tarafından birlikte belirlenmiştir. Görüşmenin moderatörlüğü, araştırmanın birinci yazarı tarafından yapılmıştır. İkinci araştırmacı başka bir şehirde yaşadığı için görüşmede yer alamamıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Kaydedilen görüşme, Word formatında, Times New Roman yazı tipi, 2916 kelime ve 10 sayfada yazıya dökülmüştür. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci yazarı verilerin toplanması, kodlanması, analiz edilmesi rolleri ile ikinci yazar görüşme metni, kodlamalar ve temalar konusundaki görüş ve önerileri ile araştırmada yer almıştır. Ayrıca birinci yazar araştırmaya konu teşkil eden proje ekibi sorumlusu olmakla birlikte hem proje katılımcısı hem de gözlemci olarak araştırmada yer almıştır. Bu yolla proje ayrıntılı betimlenebilmiş ve ilgili araştırma konusunun içine girebilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacı, kuruma dışarıdan biri olarak girmemiş ve varlığı veri toplama aşamasında kurum içinde rahatsızlık oluşturmamıştır. Birinci yazarın kurum içinden olması hem iletişimsizlik hem de araştırmacıya güvensizlik gibi sorunların önüne geçmiştir. Araştırmaya konu teşkil eden projenin ve veri toplama sürecinin ayrıntılı açıklanması, birinci yazarın kurum ve proje içinde olması, ikinci yazarın kurum dışında olması ve görüşme metni, temalar, kodlamalar için görüş bildirmesi araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında önemli olmuştur.

Ayrıca araştırmanın geçerliği için elde edilen bulgular odak grup görüşmesine katılan on öğretmen ile paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Öte taraftan bulguları destekleyen katılımcı görüşleri ayrıntılı alıntılama yapma yöntemi ile aktarılmıştır. Ayrıntılı alıntılama ile okuyucunun verilerin elde edildiği ortama dair zihninde bir resim oluşturulmak amaçlanmış ve okuyucunun kendi ortamına dair sonuçlara daha kolay ulaşması hedeflenmiştir (Merriam, 1998). Birinci araştırmacı veri çeşitlemesini sağlamak amacı ile hem gözlem hem de görüşmeler yapmıştır. Merriam (1998) dikkat çektiği üzere araştırmacının araştırılmak istenen durumu uzun süre gözlemlemesi güvenilirliği artırıcı bir diğer unsurdur. Birinci araştırmacının projenin başından sonuna kadar 6 ay boyunca her gün gözlem yapması, araştırmacının veri kaynakları üzerindeki etkisini artırmış ve ortamın doğal hali ile aktarımına aracılık ederek (Yıldırım ve Şimşek, 2006) araştırmanın geçerliğine katkı sunmuştur.

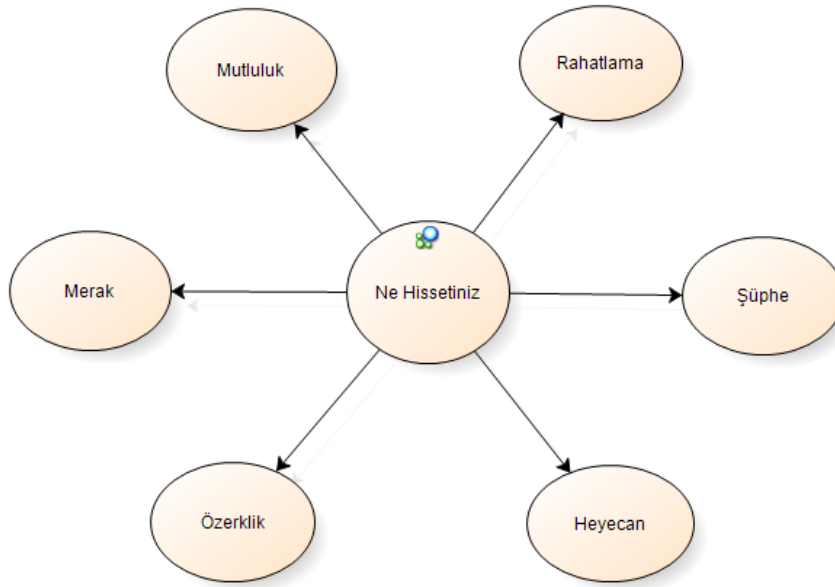
Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, NVivo programı kullanılarak modellendirilmiş ve aralarındaki bağlar gösterilmiştir. İlişkileri belirtmek için modelde kullanılan ok kalınlıkları ilgili tema için yükleme (atıf) sayısı doğrultusunda belirlenmiştir. Yapılan yüklemenin sayısal değerini ok kalınlıklarında belirlemek için 1n-5n aralığı dikkate alınmıştır. Artan ok kalınlığı ile yükleme sayısı doğru orantılı olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, öğretmen mesleki gelişimine yönelik yürütülen projeye katılan öğretmenlerin proje kendilerine duyurulduğunda nasıl hissettikleri, proje de yer almayı isteme nedenleri, projede yer almaya dair değerlendirmeleri, proje boyunca edindiklerini sınıflara uygulama anlamında taşıyabildikleri mi ve sorunlarla karşılaştılar ise bunları nasıl aştılar, projenin devam etmesini isterler mi ve projenin

geliştirilmesi için önerileri nelerdir başlıkları altında oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarından oluşmaktadır.

1. Proje Hakkında Hisler: Öğretmenlerin proje kendilerine duyurulduğunda hislerini içeren temalar betimsel analiz ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda proje onlarda heyecan, rahatlama, merak, mutluluk ve özerklik gibi hisler uyandırmıştır ve bu hisler Şekil 1’de modellendirilmiştir.



Şekil 1. Proje size duyurulduğunda nasıl hissettiniz?

Heyecan: Öğretmenlerin proje kendilerine duyurulduğunda hissettikleri duygulardan birisi heyecandır. Heyecanın nedeni, okulda ilk defa farklı bir uygulama yapılmasıdır. Bu duyguya referans olan görüşler ise aşağıdaki gibidir:

“...bizim gibi devlet okullarında ben bugüne kadar böyle bir uygulama görmedim, duymadım da. Yeni bir şeyin parçası olmak beni heyecanlandırdı, parçası olmak istedim... (Kadın, Türkçe)”

“Hocam, ben bu kadar yıllık öğretmenim beni bu derece heyecanlandıran bir şey olmadı meslek boyunca... (Kadın, Müzik)”

Rahatlama: Proje içeriği öğretmenlere duyurulduğunda öğretmenler kendilerini değerli hissettiklerinden ötürü rahatladıklarını belirtmişlerdir. Görüşlerini destekleyici ifadeler aşağıda aktarılmıştır:

“... nihayet okulda katılmayı isteyeceğim, değer göreceğim, değerli olduğumu hissedeceğim adam gibi bir çalışma olacak dedim... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... katılım için fikrimin sorulması bana meslekte uzun zamandır unuttuğum duygu olan önemsenmeyi hatırlattı. Önemsendiğimi hissettim, ... kendim karar verdim... (Kadın, Matematik)”

“... projeye katılmaya davet ettiğinizde kendimi değerli hissettim, bana değer verdiniz ve davet ettiniz... (Kadın, Fen Bilimleri)”

Merak: Öğretmenlerin hissettiklerine yönelik aktardıkları bir diğer duygu ise meraktır ve bu hissi ifade eden örnek görüş aşağıdadır:

“Ben başta o kadar da inanmamıştım projeye ama yine de ne olup bitecek diye katılmak istedim yani biraz merak... (Erkek, Beden Eğitimi)”

Mutluluk: Dile getirilen hislerden bir diğeri ise mutluluktur. Aşağıdaki ifadeler hissi destekleyici niteliktedir.:

“... sonradan zaman ilerledikçe çok mutlu oldum, sevindim ve proje grubunun içinde yer almak bana derinden öğretmen olduğumu yeniden hissettirdi... (Kadın, Yabancı Dil)”

“... ve kendimi bunun parçası olacağımdan dolayı mutlu hissettim... (Kadın, Türkçe)”

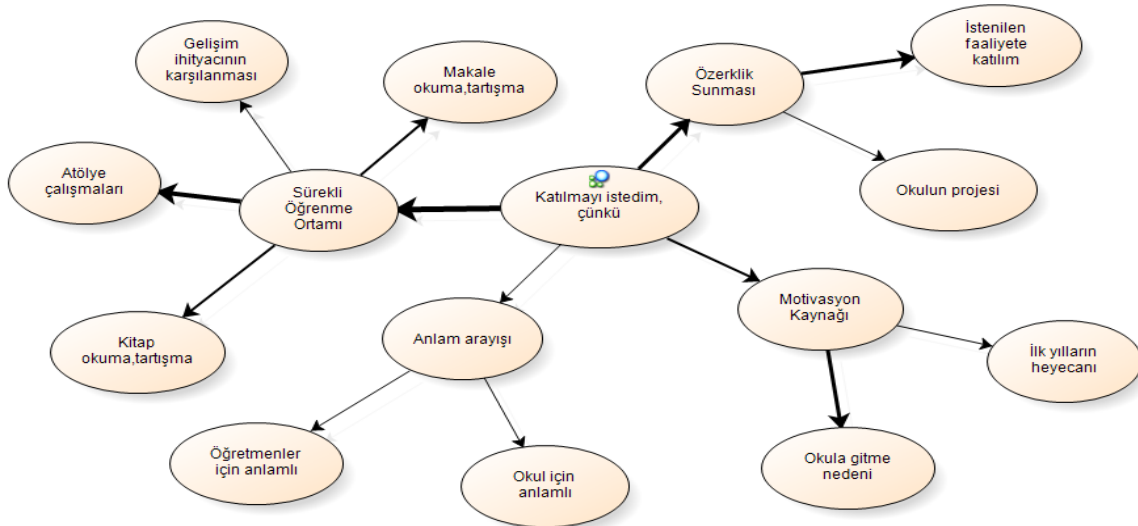
Şüph: Aktarılan hislerden bir diğeri ise şüphedir. Aşağıdaki ifade bu hissi destekler durumdadır:

“... hocam ben projeyi ilk duyduğumda şüphe duydum yapılabileceğinden. Olur mu diye... (Erkek, Görsel Sanlar)”

Özerklik: Öğretmenlerin hissettiklerini belirttiği duygulardan özerkliği aşağıdaki ifade destekleyici özelliktedir:

“...zorlamanın olmaması beni çok rahatlattı. Üzerimde baskı hissetmeden rahat rahat bir projeye katıldım... (Kadın, Müzik)”

2. Projeye Katılmayı İsteme Nedeni: Öğretmenlerin projeye katılım nedenlerini oluşturan temalar betimsel analizi ile belirlenmiş olup temalar arasında projenin sürekli öğrenme ortamı oluşturması, özerklik sunması, motivasyon kaynağı olması ve anlam arayışı olarak değerlendirilmesi vardır. Elde edilen temalar ve onların alt temaları Şekil 2’de modellendirilmiştir. Temalara yönelik açıklamalar aşağıda detaylandırılmıştır.



Şekil 2. Projeye katılmayı neden istediniz?

Sürekli Öğrenme Ortamı: Tema içinde bütünleştirilen öğretmen görüşlerine göre projenin içeriği gereği proje boyunca gerçekleştirilen faaliyetler onların öğrenme ihtiyacını karşılamakta ve süreklilik göstermektedir. Tema için referans kabul edilecek bazı görüşler aşağıdadır:

“... projenin kapsamında kitaplık oluşturmak olduğu, bizim o kitaplıktan istediğimiz kitabı alacağımız söylediğinizde işin rengi değişti... kitap olsun benim için akan sular durur... (Kadın, Türkçe)”

“Öğretmen arkadaşlarla makale okumak, kitapları tartışmak dizi, maç konuşmakla nasıl karşılaştırılabilir ki. Zaten bir öğretmen bunları yapmalı değil mi... (Kadın, Yabancı Dil)”

“... sürekli öğrenmenin hem bana hem de öğrencilerime destek olabileceğini gördüm yaptığımız atölye çalışmalar ile... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... Ama bununla beraber o başarısızlığa alternatif çözümler bulabileceğimi de gördüm... (Kadın, Matematik)”

Özerklik Sunması: Projeye katılan öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde projenin okul tarafından geliştirilmiş olması ve tercih edilen faaliyete katılım imkânının verilmiş olması katılım nedenleri arasında gösterilmektedir. Temayı destekleyen görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

“Hiçbir işe yaramayan, bize angarya oluşturan yok bakanlığın yok ilin yok ilçenin projesi diye. Bırakın biz kendi projemizi kendimiz yapalım. Bize deyin ki kendi projenizi kendiniz yapın. Proje dediğin isteyenini yaptığı çalışmadır, öyle yazı gönderilerek yapılan iş değildir... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“Sonuçta burada da hepimiz gönüllü bulunuyoruz niye gönüllü katıldığımız projeden dolayı. Hem projeye gönüllü katıldık hem de istediğimiz faaliyete katılma şansımız oldu. Zorlama yok, tercih edebiliyorsun... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“... Sen dur önce öğretmen kendi gelişme alanını kendisi tespit etsin, katılacağı çalışmayı kendi seçsin, özgür olsun, eli kolu bağlanmasın... (Kadın, Müzik)”

“... projeye katılmak için fikrimizin sorulması, zorlamanın olmaması benim için projenin en gözde kısmı oldu... (Kadın, Yabancı Dil)”

Motivasyon Kaynağı: Temaya yönelik görüşler değerlendirildiğinde öğretmenler projeye katılımlarının kendilerine okula gelme nedeni oluşturduğunu ve öğretmenliğe başladıkları ilk yılların heyecanını duyduklarını aktarmışlardır. Temayı destekleyen katılımcı ifadelerden bazıları aktarılmıştır:

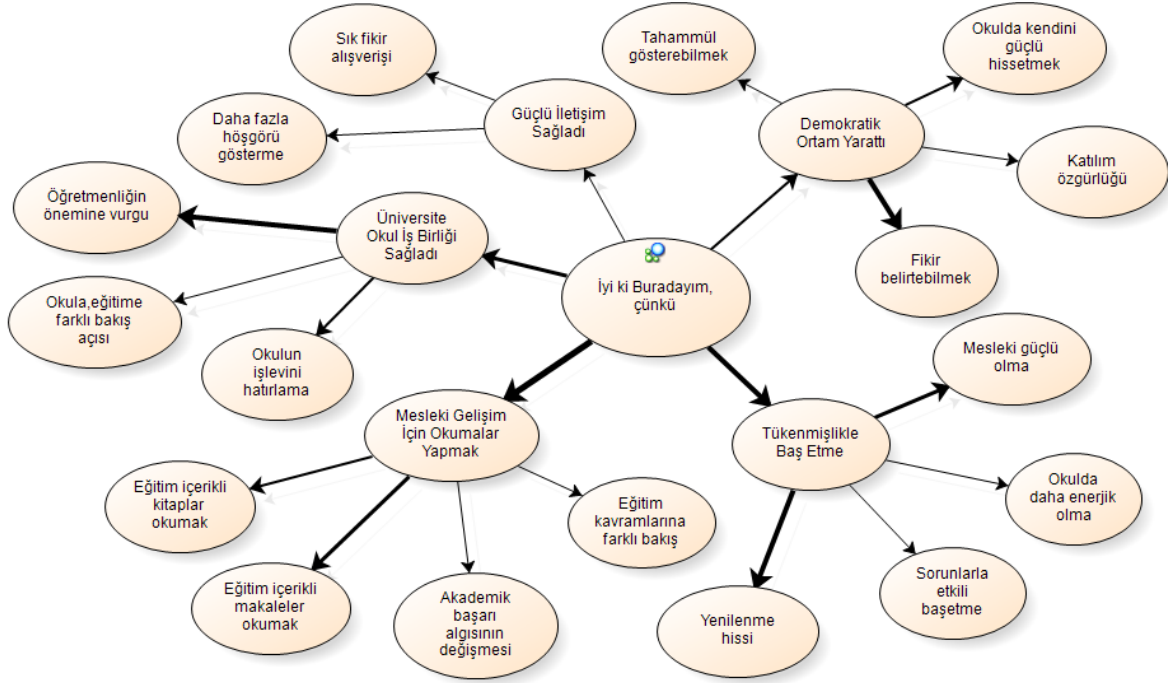
“... ama ben en çok hissettiğim bu bıkkınlık duygusundan kurtulmak istedim. Okula gelirken beni motive edecek, bana bir neden olacak işin içinde yer almak istedim... (Kadın, Türkçe)”

“kendimi mesleğe yeni başlamış gibi hissettim, o ruhu o duyguyu yeniden yakaladım... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

Anlam Arayışı: Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler projeye katılma nedenleri arasında projenin hem okul adına hem de kendileri için anlam ifade ettiğini aktarmışlardır. Tema için aktarılan görüşlerden bazıları aşağıdadır:

“... okul ve bizler adına anlamlı bir şey olacak bir proje diye düşündüm, katılmamdaki en güçlü nedendir bu... (Kadın, Matematik)”

3. Projeye Katılımın Öğretmenlere Katkısı: Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen model Şekil 3'te yer almaktadır. Katılımcıların faaliyetlerde memnuniyet duyma nedenleri arasında özellikle mesleki gelişim için okumalar yapılmış olması, tükenmişlikle baş etme imkânı yaratması, üniversite okul işbirliğinin sağlanması, demokratik bir ortamın yaratılması, güçlü iletişim kurulmasını sağlanması vardır. Temaya ilişkin ayrıntılar aşağıda aktarılmıştır:



Şekil 3. Bu projede yer almanızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Mesleki Gelişim: Bu tema için bütünleştirilen görüşler özellikle eğitim içerikli makale ve kitapların okunmasını, akademik başarı algısının değişmesini ve eğitim kavramlarına farklı bakışın mesleki gelişimi olumlu etkilediğini belirtmektedir. Temaya yönelik bazı görüşler aşağıdadır:

“... o makale ile öğrencilerimin başarısızlığının tek sorumlusu ya da baş sorumlusunun ben olmadığını gördüm çünkü hep öyle görülüyor hem toplum tarafından hem de bakanlık tarafından... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... o kitaplık için seçilen kitaplar... ben öyle eğitimle ilgili kitapları üniversitedeyken bile okumayı sevmezdim ama artık öyle değil daha çok o kitapları okumam gerektiğini görüyorum... (Kadın, Türkçe)”

“... kitap ön yargımı ve başarı ile ilgili fikirlerimi çok değiştirdi, akademik başarının her şeyi ifade etmediğini kabul ediyorum... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... artık ödül-ceza ilişkisi çok farklı benim için. Bizim ödül olarak düşündüğümüz şeylerin öğrenci için ödül olmayacağını fark ettim... (Kadın, Türkçe)”

Tükenmişlikle Baş Etme: Görüşler bütünleştirildiğinde tema için öne çıkan alt temaların yenilenme hissi, mesleki güçlü olma, okulda daha enerjik olma ve sorunlarla etkili baş etme olduğu görülmektedir. Aşağıda aktarılan bazı görüşler bu alt temaları desteklemektedir.

“... kendimi yenilenmiş, güçlü hissediyorum... (Kadın, Yabancı Dil)”

“Karşılaştığım sorunlarla nasıl baş edeceğimi daha hızlı görüyorum artık, tükenmeden sınıfta ders anlatıyorum. Eve gidince yarın yine mi gideceğim okula daha az diyorum artık... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“Günün sonuna geldiğimde kendimi eskisi kadar yorulmuş, bezmiş görmüyorum... (Kadın, Matematik)”

Üniversite-Okul İşbirliği: Bütünleştirilen görüşler göstermiştir ki bu temada öğretmenliğin önemine vurgu, okulun işlevini hatırlama ve okula, eğitime farklı bakış üniversite-okul işbirliğini alt temaları niteliğindedir. Aktarılan bazı görüşler temaları güçlendirmektedir:

“... pedagog hanım yaptığımız işin ne kadar değerli ve önemli olduğunu söyledi, bize tekrar hatırlattı... bunları bilsenizde size hatırlatılması güç veriyor. (Kadın, Müzik)”

“... okulun sadece akademik başarı için olmadığına artık daha fazla sayıda öğretmen inanıyor okulda, öğrencilerle sosyal çalışmalarını fazlaştırmaya çalışıyoruz. Bunlar akademisyen ziyaretlerinden sonra oldu... (Kadın, Türkçe)”

“Eskiden okul benim için sadece dört duvar, tahta, sıralar ve öğrencilerdi. Okulun içinde bulunduğumuz bina değil ya da eğitimi sınıfla sınırlı olmadığını bizleri ziyaret eden ilk akademisyenin aktardıklarından sonra daha az dirençle kabul ediyorum... (Kadın, Yabancı Dil)”

Demokratik Ortam Oluşturma: Öğretmenler bu tema için özellikle projenin okulda kendileri için fikirlerini dile getirme fırsatı sunduğunu, kendilerini okulda daha güçlü hissetmelerine imkân yarattığını, istenilen faaliyete katılma özgürlüğü verdiğini ve tahammül gösterme noktasında kendilerine katkı sunduğunu aktarmışlardır. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“... bence okulda kendimizi daha güçlü hissediyoruz... okulda yürüyüşümüz bile değişti sanki... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“Projenin en çok katılım serbestliğini ve her etkinlikte her öğretmenin fikrini açıkça söylemesini sevdim... (Kadın, Türkçe)”

“... birbirimize daha çok tahammül ediyoruz... (Kadın, Matematik)”

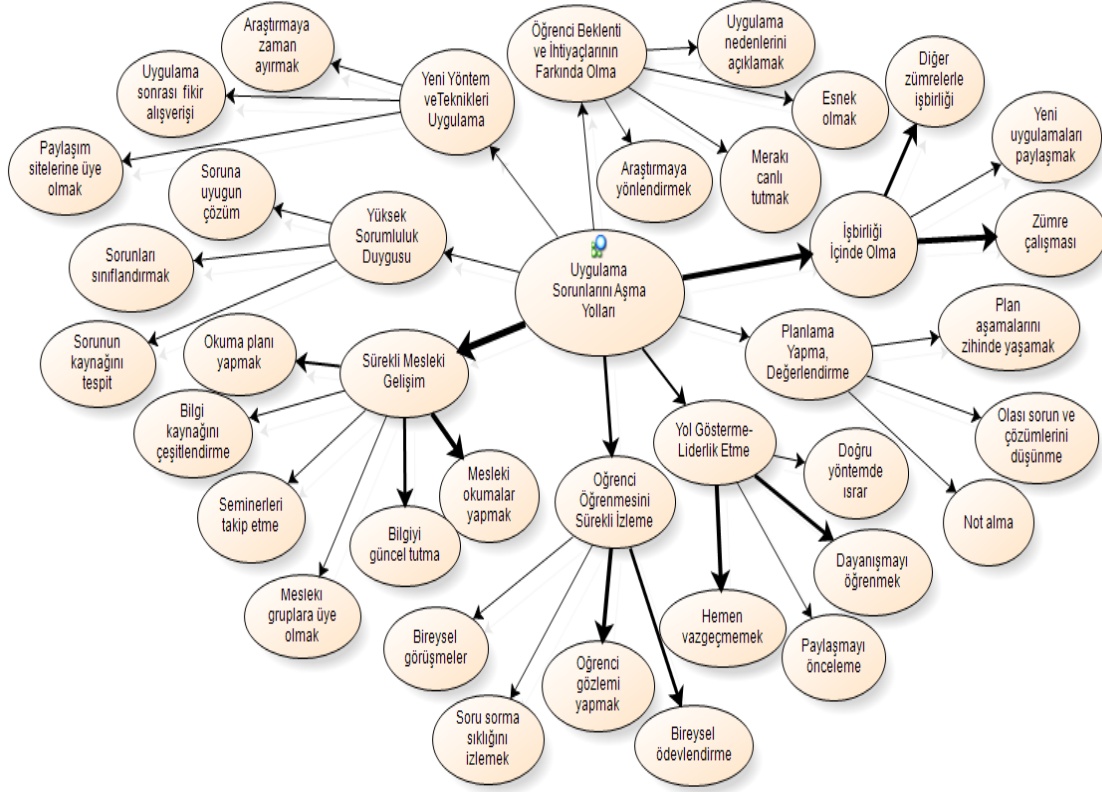
“Başka zaman okulda herkes öyle düşündüğünü aktarmıyor. Bize özgürlük alanı yarattı bu proje... (Kadın, Fen Bilimleri)”

Güçlü İletişim: Projeye öğretmenlerin katılma nedenlerinden bir diğeri de sık görüş alışverişi yaparak ve daha fazla hoşgörü gösterme yolu ile iletişimin güçlenmesidir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler bunu destekler niteliktedir:

“... birbirimiz ile konuşabiliyoruz, fikir alışverişi yapıyoruz. Fikirlerimizi daha etkili hayata geçirmek için neler yapabilirizi konuşuyoruz... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... birbirimize daha çok hoşgörü gösteriyor, belirtilen fikirlere hemen karşı çıkmıyoruz. O fikrin sınıf ortamında ve okulun genelinde bize yararı konusunu düşünüyoruz... (Erkek, Beden Eğitimi)”

4. Projeye Katılımın Öğretmen Uygulamalarına Etkisi: Proje süresince gerçekleştirilen etkinliklere katılan öğretmenler deneyimlediklerini sınıfa taşımaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir, bununla beraber sınıf içi uygulamalarda çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını da samimiyetle dile getirmişlerdir. Öğretmenler karşılaşılan sorunlara örnek olarak, alışılmış olan dışında yeni bir şey yapmanın gerginliğini, sınıf içi faaliyetlerde öğrenci gruplarını dengeli oluşturma güçlüğü, sınıf içi faaliyetlere katılmak istemeyen öğrencileri ve onlarla görüşmeleri vermişlerdir. Aktarılan görüşler için betimsel analiz yapılmış ve elde edilen model Şekil 4’te verilmiştir. Karşılaştıkları sorunları aşmada görüşler bütünleştirildiğinde öne çıkan temalar arasında sürekli mesleki gelişim içinde olma, işbirliği içinde olma, öğrenci öğrenmesini sürekli izleme, yol gösterme-liderlik etme, plan ve değerlendirme yapma, öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma, yeni yöntem ve teknikleri uygulama ve yüksek sorumluluk duygusu vardır. Bu temalar ve onlara ait alt temalar aşağıda daha detaylı olarak aktarılmıştır.



Şekil 4. Proje etkinlikleri boyunca öğrendiğiniz ve deneyimlediklerinizi uygulayabildiniz mi? Karşılaştığınız sorunları nasıl aştınız?

Sürekli Mesleki Gelişim: Bu tema başlığı altında birleştirilen görüşler doğrultusunda mesleki okumalar yapılması, bilginin güncel tutulması, okuma planı yapılması, mesleki gruplara üye olunması, seminerlerin takip edilmesi, bilgi kaynağını güncel tutulması alt temaları elde edilmiştir. Sürekli mesleki gelişim konusuyla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Mesela o sınıfın dersine giren diğer öğretmen arkadaşlarla görüştüm öğrenci hakkında, ailesi ile görüştüm, dolaylı olarak arkadaşları ile görüştüm ve rehber öğretmen ile görüştüm... (Kadın, Müzik)”

“... ben ... İyi Örnekler adlı paylaşım grubuna üye oldum... grubun bana katkısı oldu, yani bilginin güncel kalmasının güncellenmesinin beni sınıfta daha etkili kıldığına ikna oldum... (Kadın, Matematik)”

“Özellikle değişimle ilgili okuduğumuz makalede gördüm bunu. Değişime önce kendimden başladım... kendime bir okuma planı yaptım hem de kitaplıktaki kitaplar için... ayrıca özel bir okulda düzenlenen yabancı dil öğretimine yönelik haftasonu seminerine katıldım. (Kadın, Yabancı Dil)”

“... sosyal paylaşım ağlarında Fen Bilimleri ile ilgili bir grup var üyesi oldum. Başka okullardan arkadaşlar yaptıkları etkinlikleri paylaşıyorlar. Ben de pek çoğumu sınıflarımda uyguluyorum, sonuçlarını paylaşıyorum... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... birlikte okuduğumuz kitapta da yazıyordu, herkes ikna olmak için neyi neden yaptığını bilmek ister. Uygulamanın amacını öğrendiklerinde kendilerini ona göre konumlandırıyorlar, zihinlerini hazırlıyorlar... (Kadın, Türkçe)”

İşbirliği İçinde Olma: Katılımcılar zümre çalışması ve diğer zümreler ile işbirliği yapılması, yeni uygulamaların paylaşılması gibi yöntemlerle işbirliği içinde çalışma yaparak karşılaştıkları sorunları aştıklarını aktarmışlardır. Katılımcı görüşlerinden bazıları örneklendirilmiştir:

“... şunu fark ettim en büyük kaynağımız aslında kendimiz ve meslektaşlarımız. Sınıfta karşılaştığım bir sorunu arkadaşlara aktardığımda benim görmediğim noktaları bana gösterdiklerini fark ettim... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“... ben zümre gittim önce. Onlar eğitim boyunca öğrendiğimiz uygulamaları sınıfta kullanıyorlar mı, onlar sorunu karşılamış mı, sorunlarımız aynı mı? Bu konular üzerinde konuştuk... (Kadın, Türkçe)”

“... yeni uygulamalar araştırmaya başladık... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... daha önce zümreleri nasıl yaptığımızı biliyoruz, derine inmiyorum. Kimseyi hedef göstermek istemem. Ben proje ile aktif zümre çalışması yapmasını öğrendim. Yani sadece sorunları değil, nedenlerini ve alternatif çözümlerini konuşuyoruz zümrede... (Kadın, Yabancı Dil)”

Öğrenci Öğrenmesini Sürekli İzleme: Temanın öne çıkan alt temaları öğrenci gözlemi yapmak, bireysel ödevlendirme yoluna gitmek, öğrenci soru sorma sıklığını izlemek ve öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapmak olmuştur. Alt temaları vurgulayan görüşlerden bazıları aşağıdadır:

“... bir uygulama yaptığımda öğrencileri gözlemliyorum. Sürekli aynı öğrenciler mi sorun yaşıyor yoksa durum etkinlikten etkinliğe değişiyor mu... (Erkek, sosyal Bilgiler)”

“... onlarla bireysel görüşmeler yaptım, etkinlikler hakkında ne düşündüklerini, hissettiklerini sordum önce... (Kadın, Matematik)”

“... bilgi eksiği olan öğrencilere tamamlamak için uygun çalışmalar, ödevlendirmeler yaptım. Hızlı olmasa da sonuçlar alıyorum... (Kadın, Türkçe)”

“... yönetmeliklere baksan öğretmen şunu yapacak, bunu yapacak. Kimse demiyor öğretmen sınıfta 47 öğrencinin sorunlarıyla nasıl baş edecek. Proje bana çıkış yolları gösterdi, öğrenci sorunları için kullanabileceğim teknikleri atölye çalışmasında gördüm... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“Ben eğitim fakültesi mezunu değilim, bakanlığın yaptığı eğitimlerde hep teorik düzeyde oluyordu... uygulama örneklerini yaptığımız atölye çalışmasında gördüm. Öğretmenlerin böyle eğitimlere ihtiyacı var... (Kadın, Fen Bilimleri)”

Yol Gösterme-Liderlik Etme: Hemen vazgeçmemek, dayanışma içinde olmak, doğru yöntemde ısrarcı olmak ve paylaşmayı incelemek alt temalarına ait bazı görüşler aşağıdadır:

“... her soruya hemen cevap verirdim şimdi artık onların sorularına onları daha da meraklandırarak sorularla cevap veriyorum. Araştırma yapmayı akallarına düşürmek daha etkili oluyor... (Kadın, Yabancı Dil)”

“Öğrenciler sizin kararlı olduğunuzu, inandığınızı gördüklerinde onlar tutum değişikliğine gidiyorlar. Sınıfta belirleyici olan sizin tutarlılığınız ve kararlılığınız... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“Sürekli eğitimde alsanız gelişim için bence önemli olan kararlı olmak, o yöntem işe yaramasa, diğer yöntemi kullanmak... (Kadın, Müzik)”

“... tabi ki zorluklar oluyor ama gördüm ki hemen pes etmemek sonuca etki ediyor... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“... kim bir şey yapıyorsa paylaşıyor, eskiden bu konularda daha cimriydik... (Kadın, Matematik)”

Planlama Yapma, Değerlendirme: Katılımcıların görüşleri bütünleştirildiğinde bu temada uygulama aşamalarını zihinde yaşama, not alma ve uygulama sırasında yaşanabilecek olası sorunlara çözümler

düşünülerek hazırlanmak alt temalar olarak belirlenmiştir. Alt temalara örnek nitelikte olan bazı görüşler aşağıda aktarılmıştır:

“Artık bir uygulama yapmadan önce bütün aşamalarını zihnimde yaşıyorum... (Kadın, Matematik)”

“... oluşabilecek sorunlara çözümler düşünmüş olarak gidiyorum sınıfa... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... bazı önemli noktaları not alıyorum, aslında planlama yapmış olarak gidiyorum sınıfa... (Kadın, Türkçe)”

Öğrenci Beklenti ve İhtiyaçlarının Farkında Olma: Temaya göre öğrencilerin merakını canlı tutmak, onları araştırmaya yönlendirmek, esnek olmak ve uygulamaların nedenlerini aktarmak öğrencileri sınıfta daha aktif yapmaktadır. Aşağıda yer alan görüşler temayı niteler özelliktedir:

“Öğrenciler etkinlik yapmayı seviyorlar, daha dikkatli dinlemeye başladılar. Sınıfta onların merakını canlı tutmaya özen gösterdim... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“...her soruya cevap vermiyorum... onları düşünmeye zorlayacak cevap görünümünde sorular soruyorum... (Kadın, Türkçe)”

“Araştırma yapmaya yönlendiriyorum, onu daha çok tercih ediyorlar. Performansları göz dolduruyor... (Kadın, Müzik)”

Yüksek Sorumluluk Duygusu: Sorunları sınıflandırmak, kaynağını tespit etmek ve uygun çözüm yolu katılımcıların mesleklerine ve öğrencilerine yönelik yüksek sorumluluk duygularının işareti olarak tespit edilmiştir. Örnek bazı ifadeler aşağıdadır:

“Karşılaştığım sorunları sınıflandırmanın, kaynağını tespit etmede işimi ne kadar kolaylaştırdığını gördüm... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“... evet kaynağı tespit edilmiş soruna uygun çözümü bulmada hızımız arttı... (Kadın, Matematik)”

Yeni Yöntem ve Teknikleri Uygulama: Katılımcılar bu temada araştırmaya zaman ayırdıklarını, uygulama sorunları için görüş alışverişinde bulunmayı ve sosyal paylaşım sitelerine üye olarak yeni yöntem ve teknikleri diğer meslektaşlarından öğrenmeye devam ettiklerini aktarmışlardır. Temaya ilişkin aktarılan görüşlerden örnekler aşağıdadır:

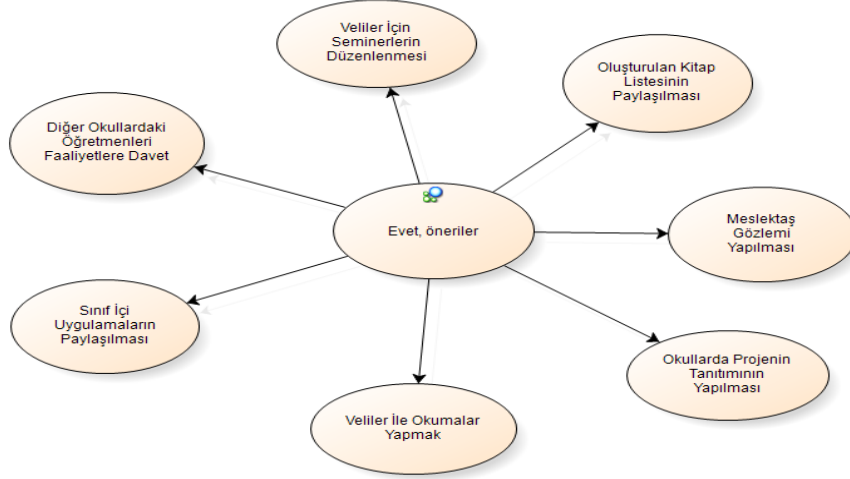
“Evde araştırma yapmaya daha çok zaman ayırıyorum, daha az tv izliyorum... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... alanımla ilgili sosyal paylaşım sitelerine üye oldum. Orada yeni uygulamalar yapan arkadaşlar paylaşıyorlar, takip ediyorum... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... uygulamalarda aklıma takılan noktaları uygulamayı yapan arkadaşla konuşuyorum, fikirlerini alıyorum... (Kadın, Yabancı Dil)”

5. Proje Devam Etsin İster misiniz? Projenin Geliştirilmesi İçin Önerileriniz Olabilir mi?

Katılımcılar projenin devam etmesinden yana olduklarını belirterek geliştirilmesi yönünde görüşlerini aktarmışlardır, görüşler doğrultusunda elde edilen model Şekil 5’te yer almaktadır. Projenin geliştirilmesi için katılımcılardan gelen öneriler arasında öğretmenler odası için hazırlanan kitaplığın kitap listesinin paylaşılması, diğer okullara projenin tanıtılması, okulda sınıf içi meslektaş gözlemlerinin yapılması, okuma etkinliklerine velilerinde katılması, ilçede diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin faaliyetlere davet edilmesi, sınıf içi uygulamaların okulda paylaşılması, veliler için istedikleri konularda seminerler düzenlemesi yer almaktadır.



Şekil 5. Projenin geliştirilmesi için öneriler

Katılımcıların aktardıkları önerileri içeren bazı ifadeler aşağıdadır:

“... proje ile ilgili başka okullarda çalışan arkadaşlarla konuştuğumda bizi de davet edin dediler okumalarınıza, uzman ziyaretlerinize... (Kadın, Müzik)”

“... projeyi ilçe çapında okullara tanıtabiliriz... (Kadın, Matematik)”

“Okullarla kitap listelerimizi paylaşabiliriz... onlarda kendi gelişim projelerini hayata geçirebilirler... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“Her sınıf rehber öğretmeni velileri ile okuma grubu oluşturabilir, okulda toplanıp okudukları kitabı tartışabilirler. Veli gelişimine katkı sunulmuş olur... (Kadın, Yabancı Dil)”

“... sınıfa taşıdığımız uygulamaları okuldaki bütün öğretmen arkadaşlarla paylaşabilir ve üzerinde konuşabiliriz. Gönüllü her öğretmen belli aralıklarla sınıfta uyguladıkları hakkında aktarımda bulunabilir. Böylece pek çok uygulamadan haberdar olabiliriz... (Kadın, Türkçe)”

“Veliler içinde okula uzmanlar gelmesini sağlayabiliriz. Hangi konularda desteğe ihtiyacı olduklarını tespit etmekle işe başlayabiliriz. Bunun için bir anket uygulanabilir... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“Öğretmenler birbirini gözlemleyebilir, sınıfta nasıl ders anlatıyorlar, sorun yaşadıkları alanlar neler belirlemek için... öğretmenin güvendiği başka bir öğretmenin bunu yapması gelişimi için çok daha faydalı... (Erkek, Beden Eğitimi)”

Sonuç ve Öneriler

İstanbul’da resmi bir ortaokulda, okul geliştirme projesi kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin projenin ilk duyurulduğu andan tamamlandığı ana kadar yapılan bütün çalışmalardan memnun oldukları, projenin kendilerine ve öğrencilerine katkı sağladığını, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Proje öğretmenlere duyurulduğunda öğretmenler mutlu olduklarını ve yoğun merak duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duyguları, özerklik, heyecan ve şüpheyle birlikte rahatlama takip etmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği duygular göstermektedir ki proje onlarda tekrar öğrenme isteğini uyandırmıştır. Dunn ve arkadaşlarının (2009) araştırması da aynı noktaya işaret etmektedir. Dunn ve arkadaşlarına (2009) göre, öğrenme için öncelikli olarak merak duygularının harekete geçirilmesi durumunda bireyler yaşları, meslekleri veya sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun motive edilmiş olurlar.

Öğretmenlerin projeye katılma nedenlerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde, projenin onlara sürekli bir öğrenme ortamı sunmuş olması öne çıkan tema olmuştur. Bu temada özellikle atölye çalışmaları yapmak, makale ve kitap okumalarının yapılmış olması öğretmenlerin sürekli gelişim için anlamlı buldukları çalışmalar olmuştur. Projenin bir dayatma olmaması, öğretmenlerin istedikleri faaliyetlere katılım tercihi yapabilmesi ve okulun kendi projesi olması öğretmenlerin özerk olmasına aracılık etmiş ve katılma nedenleri arasında yer almıştır. Proje ayrıca öğretmenler için okula gelme nedeni olması ve mesleklerindeki ilk yılların heyecanını yeniden hissettirmesi yönü ile de motivasyon kaynağı olmuştur. Öğretmenler projeyi hem kendileri hem de okul için anlamlı bulmuşlardır. Hoffman ve Levak (2003) çalışmalarından elde ettikleri bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Hoffman ve Levak (2003) okulun öğretmenler için karakter kazanmasında uygulama çalışmalarına katılmalarının, bu katılımın zorla değil özendirilerek/cesaretlendirilerek yapılmasının sonuca olumlu etkileri olduğu belirtmektedir. Jackson (2000) ise okul geliştirmeye yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin daha anlamlı buldukları ve gelişimlerine katkı sunacağına inandıkları faaliyetlere katılmayı tercih ettiklerini aktarmaktadır.

Proje kapsamında yürütülen ve öğretmenlerin katılmayı tercih ettikleri her çalışma için memnuniyetlerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin memnuniyet nedenleri arasında ise öncelikli olarak mesleki okumalar yapabilmeleri yer almıştır. Öğretmenler mesleki gelişimleri için iki makale ve birlikte belirledikleri bir kitabı okuyarak tartışmışlardır. Day, Harris ve Hadfield (2000) okul paydaşlarını kapsayan çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreklilik göstermesinin okul gelişime için öncelikli şart olduğunu aktarmaktadırlar. Ayrıca Angrist ve Lavy'de (2001) öğretmen mesleki gelişimi, öğrenci performans ve öğrenmesinin pozitif yönde olumlu ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Memnuniyet duymalarının bir diğer nedeni ise projenin öğretmenlerin tükenmişlik duyguları ile baş edebilme enstrümanları sunmuş olmasıdır. Bunlar arasında yenilenme hissi yaratması, mesleki olarak güçlenme, sorunlarla etkili baş etme yolları üzerinde durulması vardır. Conn (2017) yaptığı meta analiz çalışmasında elde ettiği bulgular arasında öğretmenin tükenmişlik yaşamaması için alan bilgisi, yöntem ve teknikler açısından sürekli gelişim içinde olması gerektiği vardır. Proje faaliyetlerinin üniversite-okul iş birliği sağlamış olması öğretmenler perspektifinden bakıldığında öğretmenliğin önemine vurgu yapılmasına, okulun işlevinin hatırlatılmasına, okula ve eğitime farklı bakış açısı sunmasına yardımcı olmuştur. Okulun ve öğretmenlerin başarısı kamuoyu tarafında öğrencilerin merkezi sınavlarda aldıkları puanlara indirildiği hatırlanacak olursa okul-üniversite iş birliğinin önemi çok daha fazla değer kazanacaktır. Öğretmen gelişimi bilim üretme merkezleri olan üniversitelerce desteklenmedikçe tam bir okul ve öğretmen mesleki gelişiminden söz etmek mümkün değildir. McEwan (2015) gelişmiş ülkelerde ilköğretim okullarında öğrenmenin geliştirilmesini konu ettiği meta analiz çalışmasında elde ettiği sonuçlarına göre bu ülkelerde üniversiteler sürekli olarak okullarla ortak çalışmalar yürütmektedirler ve öğretmenlere mesleki öğrenme anlamında danışmanlık yapmaktadırlar. Brown ve arkadaşların (2010) sınıf kalitesinin geliştirilmesi için öğretmenlerin yalnız bırakılmaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular ile diğer araştırma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Proje aynı zamanda okul ortamının öğretmenler tarafından daha demokratik algılanmasını da sağlamıştır. Proje aracılığı ile öğretmenler meslektaşlarının öneri ve eleştirilerine tahammül gösterebildiklerini, fikirlerini belirtme noktasında çekince duymadıklarını ve katılım özgürlüğü ile birlikte kendilerini okulda daha güçlü hissettiklerini belirtmişlerdir. Biancarosa, Bryk ve Dexter (2010) araştırmalarında öğretmenlerin okul ortamında kararlara katılım oranının artmasının ve düşüncelerini paylaşma noktasında çekince duymamalarının öğrenci öğrenmesi üzerinde anlamlı etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Carlisle, Cortina ve Katz (2011) araştırma bulguları göstermektedir ki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hem kendi hem de öğrencilerinin öğrenme becerileri üzerinde pozitif etkileri vardır ve bu etki öğretmenlerin fikirlerini aktarabildikleri ve kararlara katılımın yüksek olduğu okullarda kendini fazlaca gösterebilmektedir.

Öğretmenler zorluklarla karşılaşmış olsalar da proje boyunca deneyimledikleri ve öğrendiklerini sınıf ortamına taşıma kararlılığını göstermişlerdir. Karşılaştıkları sorunları aşmada ise gelişimlerine katkı sunacak mesleki okumalar yaparak, bilgilerini güncel tutarak, bireysel okuma planı hazırlayarak, seminerleri takip ederek, mesleki gruplara üye olarak ve bilgi kaynaklarını çeşitlendirerek sağladıklarını belirtmişlerdir. Ganimian ve Murnane (2016) gelişmiş ülkelerde eğitimin geliştirilmesini konu edindikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler üretebilmeleri için öncelikle alanları ile ilgili okumalar yaparak mesleki bilgilerini güncel tutmaları, gelişimi öne çıkaran meslek örgütleri ile iletişimde olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Matsumura ve arkadaşlarının (2010) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bireysel gelişim sorumluluklarını üstlenmeleri ile yüz yüze geldikleri öğrencilerin öğrenme sorunlarına çözüm bulma hızları bireysel gelişim sorumluluğunu almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmen ve okul geliştirme modellerinde öne çıkan bir diğer başlık olan güçlü iletişim içinde olma araştırma bulguları içinde de yer almaktadır. Öğretmenler kendi zümreleri ve diğer zümreler ile birlikte çalışarak ve yeni uygulamaları birbirleri ile paylaşarak çözüm bulma becerilerini güçlendirmişlerdir. Kremer, Brannen ve Glennerster (2013) çalışmalarında gelişen dünyada öğrenme ve eğitim mücadelesini irdelemişlerdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ancak birlikte çalışma becerilerini geliştirerek zorlukları aşabileceklerini aksi takdirde sürekli olarak bilgilerinin güncel bilginin gerisine düşeceğini çünkü bilgi akış hızına bireyin tek başına yetişmesinin mümkünlik sınırları içinde olmadığını belirtmişlerdir. De Vries, Jansen ve Van De Grift (2013) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme ile ilgili inançlarının mesleki gelişimlerini etkilediğini ve bu inancın olumlu yönde değişiminin yine iletişim içinde kalarak ve iş birlikleri kurarak mümkün olduğunu aktarmaktadırlar.

Sınıf ortamında öğrenme kalitesinin yükseltilmesi öğretmenin öğrenci öğrenmesini izlemesi ile sağlanabilir (Hamre, vd., 2013). Hamre ve arkadaşları, 4000 fazla sınıfta öğretmen etkililiğini merkeze alan ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci üzerindeki yansımalarını tespit amaçlı çalışma bulguları ile araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir. Öğretmen, öğrenci öğrenmesini sürekli olarak gözlemlediğinde ve doğru önlemleri hayata geçirdiğinde öğretmen etkililiği ve buna bağlı olarak öğrenci öğrenmesi artmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olarak, yol göstererek-liderlik ederek, planlama ve değerlendirme yaparak, yüksek sorumluluk duygusu göstererek ve yeni yöntem ve teknikleri sınıfa taşıyarak karşılaştıkları sorunları aştıklarını aktarmışlardır. Jacobs ve Struyf (2015), Lin ve Lee (2017), Lohman (2006), Henning ve arkadaşları (2017), Taylor (2017) araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin gelişimi mesleki gelişimleri ile mümkündür. Bu nedenle mesleki gelişimleri için cesaretlendirilmelidirler. Mesleki gelişim kapsamında yüksek sorumluluk duyguları olmadır, hem kendi öğrenmelerinin hem de öğrencilerinin liderleri olmalıdırlar, alanlarında uygulanan-geliştirilen yöntem ve teknikleri takip ederek sınıflarında uygulamalıdırlar, sınıfa her zaman planlama yapmış olarak ve daha sonra dersin değerlendirmesini yaparak günü sonlandırmalıdırlar. Alanyazındaki diğer

araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulguları öğretmen ve okul geliştirme bağlamında birbirini destekler niteliktedir.

Projenin devam etmesi yönünde öğretmenler görüş birliği içindedir. Projenin geliştirilmesi yönünde çeşitli önerileri olmuştur. Bu öneriler arasında projenin diğer okullarda tanıtılması, öğretmenler odası için oluşturulan kitaplığın kitap listesinin paylaşılması, velilerin öğrenme ihtiyaçları tespit edilerek bu alanlara yönelik uzmanların okulda veliler ile buluşmalarının sağlanması, öğretmen-öğretmen gözleminin sınıf ortamında yapılması ve daha sonra birlikte değerlendirilmesi, diğer okullarda bulunan öğretmenlerin faaliyetlere davet edilmesi, sınıf içi uygulamaların öğretmenlerle paylaşılması ve velilerle birlikte okumaların yapılması vardır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde projenin hem öğretmen hem de okul geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir. Okul geliştirmede öğretmenin rolleri hatırlanacak olursa proje bu bağlamda öğretmene sürekli mesleki gelişim ortamı sağlayarak pek çok alanda güçlenmesini sağlamış ve okul ortamının öğretmenin motivasyon düşüklüğüne ve tükenmişliğine de alternatif çözümler üretmesine imkan verecek şekilde değiştirmiştir. Özellikle meslektaş dayanışması, iş birliği içinde çalışılması, iletişimi güçlendirmesi ve demokratik okul ortamı öğretmenin mesleki yalnızlığının üstesinden gelmesine yardımcı olmuştur. Araştırma, her okulun öğretmen kadrosunun gelişim ihtiyaç alanlarını tespit ederek, gelişim alanlarına uygun faaliyetleri planlayarak öğretmen kadrosunu geliştirme yolu ile kendini geliştirebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenin mesleki gelişimi, okul geliştirme için yeterli olmayabilir. Bir öğretmen, alıştırma kitaplarını işaretlemek için daha etkili bir yol bularak uygulamalarını geliştirebilir ancak eğer bu öğrenci başarısını geliştirmemezse, okul geliştirme gerçekleşmez (Mitchell, 2013). Bu nedenle, öğretmenler, kendi mesleki gelişimlerinin öğrenci gelişimini sağlayıp sağlamadığını konusunda değerlendirme yapmaya cesaretlendirilmeleri gerekebilir.

Temel olarak, okul geliştirme mesleki öğrenme toplulukları oluşturmakla ilgilenmektedir. Bu, öğretmenleri sorgulama ve yansıma sürecinde, meslektaşları ile birlikte problem çözme ve birlikte çalışma sürecinde buluşturmak anlamına gelmektedir (Ateş, Bahadır ve Işık, 2011; Harris, 2002). Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında her düzeydeki okula kendini geliştirmeye projesini hayata geçirerek, okulu mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürmesi önerilebilir. Temelde okul geliştirme modelleri öğretmen mesleki gelişimi etrafında şekillenmiş olsa da her öğretmenin gelişime ihtiyaç duyduğu alan farklı olabilmektedir. Okul yönetimleri öğretmen kadrolarının gelişime açık alanlarını belirleyerek, bu alanlar için öğretmenlerin katılmaktan memnunluk duyacakları faaliyetleri içeren uygulamalara yönelmeli dahası öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımını sağlamak için onları motive etmeli ve cesaretlendirmelidir. Öğretmeni mesleki anlamda geliştirmeye yönelmeyen herhangi bir okulun topluma istenen çıktıları sunması uzak bir ihtimaldir. Öğretmenlerin kendi gelişim alanlarına özel tasarlanmış faaliyetlere gönüllü katılacağı araştırma sonucu ile de desteklenmiştir. Her ne kadar nitel araştırma sonuçlarının genelleme sınırlılığı bulunsun da ihtiyaca yönelik tasarlanacak faaliyetlerin öğretmenler odasının gündemini eğitime, öğrenmeye ve öğretmeye odaklayacağını öngörmek mümkündür.

Araştırma konuyu derinlemesine el elması yönü ile önemli olmakla birlikte, sonuçlarının genellenebilirliği, çalışma grubu ve yöntemi gibi bazı sınırlılıklar içermektedir. Nitel bir çalışma olması nedeni ile araştırma sonuçları genellenebilme özelliğine sahip değildir, çalışma grubu proje faaliyetlerin katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırma verilerini toplayan birinci yazarın proje ekibinde yer alması nedeniyle proje süreç ve sonuçlarının olumlu değerlendirilmesini sağlamak gibi bir yanlılığının olabileceğidir. Bununla birlikte, araştırmacının kurum içinden olması, katılımcıların veri toplama aşamasında araştırmacıya güvenmesi ve samimi

fikirlerini paylaşımlarını kolaylaştırmasını sağlayarak derinlemesine veri toplanmasına aracılık etmesi de araştırmanın güçlü yönü olmuştur.

Kaynaklar / References

- Angrist, J., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369.
<https://doi.org/10.1086/319564>.
- Aslan, M. & Beycioğlu, K. (2010). Okul gelişiminde temem dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Atama, M. (2017). *112 Öğretmenliğime Notlar*. (1. Baskı). Elma yayınevi: Ankara.
- Ateş, A., G. Bahadır, E. & N. Işık, A. (2015). Dağıtımsal liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişki. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 7-9 Mayıs. Ankara: Pegem Akademi, 112-114.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. (5. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within*. (1st. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144.
- Bernhardt, V.L. (2016). *Data, data everywhere: Bringing all the data together for continuous school improvement* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S., & Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The Elementary School Journal*, 111(1), 7–34.
<https://doi.org/10.1086/653468>.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.
- Brookover, W. & Lezotte, L. (1979). *Changes in school characteristics with changes in student achievement*. Institute For Research on Teaching. Michigan: Michigan State University.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153–167. <http://doi.org/10.1037/a0018160>
- Capara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carlisle, J. F., Cortina, K. A., & Katz, L. A. (2011). First-grade teachers' response to three models of professional development in reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Difficulties*, 27(3), 212–238. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.560482>. Special issue: Research on Teacher Quality: Improving, Reading and Writing.
- Cho, J. Y., & Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. *Qual Rep*, 19(64), 1–20.
<http://doi.org/http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity (Report No. OE-3800). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Conn, K. M. (2017). Identifying effective education interventions in sub-Saharan Africa: A meta-analysis of impact evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898.
<https://doi.org/10.3102/0034654317712025>.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A Multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19-42.
- De Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & Van De Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented?. *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality Teaching with an enriched curriculum and professional development support: The head start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567–597.
<http://doi.org/10.3102/0002831208328089>

- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., ... & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House: A Journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(3), 135-140.
- Edmonds, R. R. (1979). Some schools work and more can. *Social Policy*, 9(2), 28-32
- Erik E.J. Thoonen, Peter J.C. Slegers, Frans J. Oort & Thea T.D. Peetsma (2012) Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460, DOI: [10.1080/09243453.2012.678867](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867)
- Krichesky, G. J., & Murillo, F.J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XXI*, 21(1), 135-156. DOI: 10.5944/educXX1.15080
- Ganimian, A. J., & Murnane, R. J. (2016). Improving education in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. *Review of Educational Research*, 86(3), 719-755.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627499>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gülşen, C., Ateş, A. & G. Bahadır, E. (2012). Eğitim paydaşlarının düşüncelerine göre okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *International Science and Technology Conference*, 13-15 Aralık, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 453-461.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. Retrieved from http://pdxscholar.library.pdx.edu/psy_fac
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. England: McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636.
- Harris, A., & Chrispeels, J. (2006). *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives*. London: Routledge.
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., & McKeny, T. (2017). Teachers' perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21(3), 388-403.
<http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1243570>
- Hoffman, D., & Levak, B. A. (2003). Personalizing Schools. *Educational Leadership*, 61(1), 30-34.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership & Management*, 20(1), 15-30.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001) The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-75.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281, DOI: 10.1080/09243453.2014.885452
- Jackson, D. (2000) The School improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20(1), 61-79.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2015). A first step toward a comprehensive model of integrated socio-emotional guidance: Investigating the effect of teachers task perception and a supportive network at school. *Journal of Educational Research*, 108(2), 95-111. <http://doi.org/10.1080/00220671.2013.839542>
- Jencks, C., & Riesman, D. (1967). The American negro college. *Harvard Educational Review*, 37(1), 3-60.
- Joyce, B., Hersh, R., & McKibbin, M. (1983). *The Structure of School Improvement*. New York and London: Longman.
- Katzenmeyer, M., & G. Moller (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kremer, M., Brannen, C., & Glennerster, R. (2013). The challenge of education and learning in the developing world. *Science*, 340(6130), 297-300. <https://doi.org/10.1126/science.1235350>

- Leita, L., O. (2018). How Finnish experienced teachers learn to improve their interactions with pupils. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty. School of Applied Educational Science and Teacher Education. Master's Degree Programme in Educational Sciences, Master's thesis in Primary Education.
- Lin, H. C., & Lee, Y. D. (2017). A Study of the influence of organizational learning on employees' innovative behavior and work engagement by a cross-level examination. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3463-3478.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. <http://doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., Correnti, R., Junker, B., & Bickel, D. D. (2010). Investigating the effectiveness of a comprehensive literacy coaching program in schools with high teacher mobility. *The Elementary School Journal*, 111(1), 35-62. <https://doi.org/10.1086/653469>
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Max Hope, Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61, doi:10.1080/09243453.2014.966726
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Erişim: <http://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65>.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Munby, M., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90-109.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Power, M. J., Benn, R. T., & Morris, J. N. (1972). Neighbourhood, school and juveniles before the courts. *British Journal of Criminology*, 12, 111-132.
- Reynolds, D., Sullivan, M., & Murgatroyd, S. J. (1987). *The Comprehensive Experiment*. Lewes: Falmer Press.
- Seashore, L. K., & Moosung, L. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556, DOI:10.1080/09243453.2016.1189437
- Sirotnik, K. (1985). School Effectiveness: A Bandwagon in a Search of a Tune. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 135-140.
- Stoll, L., & Fink, D. (1992). Effective School Change. The Halton Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 9-41.
- Storey, L. (2007). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In E. Lyons ve A. Coyle (Eds.). *Analysing Qualitative Data In Psychology*. (p. 51-64). Los Angeles: SAGE Publications.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). EFA global monitoring report. Paris: UNESCO. Retrieved on 06 July 2018 from <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-andchallenges#sthash.e2C5th7M.dpbs>
- Ünal, A., Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). İlköğretimokulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2010), 261-272.
- Valenzuela J., P., Bellei, C. & Allende, C. (2016) Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491.
- Walker, A., Hallinger, P., & Qian, H. (2007). Leadership development for school effectiveness and improvement in East Asia. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 659-678). Springer, Dordrecht.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yazarlar

Aysel ATEŞ, İngilizce öğretmenidir. Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında doktora eğitimi devam etmektedir. Çalışma alanları arasında, liderlik ve öğretmen mesleki gelişimi vardır.

Doç. Dr. Ali ÜNAL, eğitim yönetimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında, eğitim denetimi ve öğrenen okul vardır.

İletişim

Aysel ATEŞ, İstanbul,
E-mail: ates.aysel@yahoo.com

Doç. Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Posta Kodu: 42090
Meram Yeni Yol-Meram/Konya.

E-mail: aliunal37@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. At the foundation of the school development, there are the attitudes and the ways that school should follow in order to put its effectiveness. School development, focuses on the school's problem solving capability; becomes the center of the alteration and bottom to top, the sum of the strategies that the development of teachers are centered. In the schools which center the school development, some functions of the school come to forward more (Jackson, 2000; Katzenmeyer & Moller, 2001). Among these functions that come forward, to ensure the emotional, physical and psychological development of the students; rewarding student for his effort, every each student to value each other's similarities and differences, conveying students what and why they learn and defining teachers as not only individuals that love, care students and behave humane but also every students teachers also exist. (Valenzuela, Bellei, & Allende, 2016; Walker, Hallinger & Qian, 2007).

In school development models, it is known that schools try to reach to effectiveness properties and at the beginning of these properties teacher development takes place. Teacher's professional development which is the main actor at school development is so much important that can not be disregarded. Maintaining the effectiveness of the school would be only possible with a teacher staff which is in a constant improvement. In our country, in state schools while the teacher development is tried to be provided by pre-service university education, while the profession is being carried out, this development is tried to be supported by ministry level in-service activities. Unfortunately, it is not possible for every teacher to attend every professional development activity that they want for plenty of different reasons. Those reasons can be occasionally personal and sometimes not having the conditions which are asked. At this point, schools making development plans about the fields that they have identified with their staff and executing them, comes forward. For this reason, schools to make their own school development projects is important in order to improve the professional development of the teachers and increase the effectiveness of the school. Revealing the processes and results of the projects which are applied by the school, as it will contribute to conducting school's new projects in a healthier way, it can also provide data for execution of application process in other schools. The purpose of this study is to seize upon the results and processes of the project "Teachers Professional Development, Leads a Change in Society" which takes place in a secondary state school in İstanbul, according to teachers who all attend to the same one.

Methodology. The study, purposefully conducted and designed in holistic single case pattern among the qualitative research methods. The circumstance that studied, is applied within the development of a secondary state school, a professional development project which took place in 2017-2018 academic year. In the school where the project is being implemented, project idea has come to exist as a result of the school staff's study. Project team, essentially, has indigenized the principle that the project's reflection should be positive over the student, parents and teacher. Project team members also put through informal conversations with other teachers who work in the same school and consulted them about what kind of a project they want to be part of. The obtained opinions are considered in project meetings and foreseen that a project which is teacher development oriented will have positive reflections on both teachers' themselves and students with their parents. The judgment that the project would be teacher development oriented after that shared with other teachers in the school.

The project is formed of four parts which are building a bookcase in teachers room, academician conversation with teachers, workshop and reading books and articles. The project has conducted for six months in the school. In the school that project has conducted, there are a principal, two vice principals, thirty three teachers. As in depth data acquisition desired about the event and the individual

for a certain purpose, typical case sampling method has been used among the purposeful sampling methods. For participant opinions that provide data for the research, from almost every field, at least one teacher's attendance to sampling have been provided voluntarily and in this way a typical situation has been tried to be reflected. Research data is obtained from ten teachers who work in this school during the 2017-2018 academic year and attended all of the activities of the project by focus group interview method. Interview was held in the teachers' room after a school day and approximately last 2 hours. The interview was recorded within permission from all of the participants.

During the focus group interview, a semi-structured interview form was used which has contained questions such as: "How do you feel when the project was announced to you?, why did you want to take part in the project?, how did you estimate to take place in this project?, could you applied what you have learned and experienced during the project ?, how did you overcome the obstacles in the class that you have faced with and do you want the project to continue ?, do you have any suggestions for the evolution of the project?"

The recorded conversation has put on paper on Word format with Times New Roman font, 2916 words and ten pages. The data has analyzed by descriptive analysis method. The first author of the research has taken place in the research by collecting the data, coding of the data and analyzing the data and the second author has taken place in interview text, coding and themes. Besides, the first author has taken place as being the team manager who provides topic for the research, also took place as project participant and an observer. By this way, the project has been described detailed and the research subject has been dominated (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Results, Discussion and Conclusion. When the project was announced to the teachers, the teachers told they were happy and feeling a intense curiosity. Those emotions are followed up with autonomy, excitement and curiosity right after with a relief. The emotions expressed by the teachers show that the project has prompted them to learn again.

When the finding about the reasons of teachers joining the project, the prominent theme is that the project provided a constant learning environment to teachers. Project being not a insisting but being an opportunity for teachers to attend only activities that they want, intercepted teachers to become autonomous and being one of the reasons to participate in the project. The project has been also a source of motivation for teachers as well as the reason for coming to school and feeling the excitement of the first years of their profession. Teachers found the project meaningful for both themselves and the school.

It is determined that the teachers, who are carried out within the scope of the project, told "Glad that I am here" for each study they prefer to participate in. Among the reasons for teachers saying that "Glad that I am here" primarily being able to make professional readings came up first. Day, Harris and Hadfield (2004) in their researches, state that continuity of teachers' professional development is the priority condition for school development. Another reason for "Glad that I am here" is that the project has provided instruments to cope with the burnout emotions. Conn (2017), among the findings that he obtained during his meta analysis work, the teacher has to be in constant professional development in terms of knowledge, methods and techniques for burnout survival. Project activities providing university-school cooperation, when observing from teacher perspective, it helped to emphasize the importance of teachers, to remind the function of the school, to offer a different perspective to school and education.

The project also helped teachers to gain a more democratic understanding of the school environment. Through the project, teachers have indicated that they can tolerate their colleagues' suggestions and criticisms, feel no hesitation in expressing their ideas and feel stronger at school with freedom of participation.

Teachers have demonstrated their determination to move to the classroom environment, even though they have experienced difficulties during the project. They pointed out that they have solved their problems by making vocational readings that contribute to their development, keeping their knowledge up to date, preparing an individual reading plan, following the seminars, becoming a member of professional groups and diversifying their information sources. Ganimian and Murnane (2016) in their researches on the development of education in developed countries, they emphasize that teachers should keep their professional knowledge up to date by making readings about their fields in order to be able to produce effective solutions to the problems they encounter in school and classroom environment and need to communicate with professional organizations that foregrounds development.

Psychological Problems and Needs of Deaf Adolescents: A Phenomenological Research

Ergenlik Dönemindeki İşitme Engellilerin* Psikolojik Problem ve İhtiyaç Alanları:
Fenomenolojik Bir Araştırma

Bilge Nuran Aydoğdu**
Müge Yüksel***

To cite this article/ Atıf için:

Aydoğdu, B. N., & Yüksel, M. (2019). Psychological problems and needs of deaf adolescents: A phenomenological research. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1062-1079. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.7m

Abstract. Deaf individuals experience a significant number of problems because of language barrier. This study aims to discover the psychological problems and needs of deaf individuals in various problem areas. The study is designed as an interpretative phenomenological research. The study group consists of 17 participants from a special education vocational school for the deaf. MaxQDA-12 program was used in analysis. During this stage, all the codes were merged into themes just after the codification. As a result of this analysis phase, five main themes were created: individual life, deaf culture, family life, social life and education life. This study reached some findings about the psychological problems and needs of the deaf individuals in different environments. Findings indicate that the psychological problems and needs stem from communication problems, not from being a deaf. It has been seen that these communication problems restrict living spaces of deaf individuals and pose a threat to their mental health.

Keywords: Deaf, deaf adolescents, psychological problems.

Öz. Bu araştırmada, ergenlik döneminde olan işitme engelli bireylerin psikolojik problem ve ihtiyaç alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden olan yorumlayıcı fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bulunan özel eğitim meslek lisesindeki kendilerini sağır olarak tanımlayan 17 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri analizi sürecinde "MaxQDA-12" bilgisayar programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde kodlama işlemi tamamlandıktan sonra oluşan kodlar temalara dönüştürülmüştür. Temalar arasındaki bağlantılar ve ilişkiler göz önünde bulundurularak ana temalar elde edilmiştir. Yapılan bu analiz aşaması sonucunda bireysel yaşam, sağır kültürü, aile yaşamı, sosyal yaşam ve eğitim yaşamı olarak beş temel ana tema oluşmuştur. Bu çalışmada işitme güçlüğü olan bireylerin farklı yaşam alanlarındaki psikolojik problem ve ihtiyaçlarına dair bulgular elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların sahip olduğu psikolojik problem ve ihtiyaç alanlarının temelinde işitmeme durumunun değil iletişim engellerinin yer aldığı saptanmıştır. Yaşanan bu iletişim sorunlarının katılımcıların yaşam alanlarını kısıtladığı ve ruhsal sağlıkları için tehdit oluşturduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelli, işitme engelli ergenler, psikolojik problemler.

Article Info

Received: 02.11.2018

Revised: 15.03.2019

Accepted: 24.07.2019

*Katılımcılar, sağır kültüre aidiyet hislerinden dolayı kendilerini sağır olarak tanımlamaktadırlar.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Bilge Nuran Aydoğdu, Marmara University, b.nuranaydogdu@gmail.com, ORCID:0000-0002-1738-0682

***Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences, Turkey, muge.yuksel@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7425-2716

Introduction

People sometimes experience negative events and have difficulty in overcoming the effects of such experiences. In such situations, it is suggested to take professional counseling. However, in order for individuals to benefit from psychological services, mental health professionals must be acquainted with the experiences, culture and language of their clients. From this point of view, it is necessary to have therapists who are sensitive to culture and have a common language with their clients. However, this is not always the case for deaf individuals. Sometimes mental health services are not an accessible area for the deaf due to language and cultural barriers. For this reason, professionals need to know not only the language, but also cultural and experiential differences (Black & Glickman, 2009; Williams & Abeles, 2004).

It is vital to acknowledge various points of views in order to understand the deaf or hearing-impaired individuals. Different dynamics are emerging from these two basic viewpoints, which are called socio-cultural and medical (Glickman, 2013). Medical approach is generally used in medicine as the name implies; it defines hearing impairment as a pathological problem that needs to be solved. Individuals owning a medical point of view describe themselves as being hearing-impaired; they do not feel any attachment to deaf culture (Glickman, 2013; Ladd, 2003). In socio-cultural approach, however, deafness is not accepted as impairment, it is acknowledged as a cultural identity. Being deaf is not a handicap, but it is a lifestyle (Middleton, 2010). Some of hearing-impaired individuals do not see themselves as handicapped, thus, they prefer the word 'deaf' to identify themselves (Ringo, 2013).

As a result of the literature review, it is detected that deaf adolescents experience various kinds of problems due to family structures, family attitudes, language and school types (Lytle, Oliva, Ostrove & Cassady, 2011). Different approaches to deafness affect the family experiences and developmental processes. Especially hearing families, who confront deafness for the first time, experience trauma most of the time. More than 90% of deaf children are born into hearing parents (Marschark, 1993). Hearing parents may be shaken emotionally during confrontation process (Jackson, Traub & Turnbull, 2008). Emotional depressions and anxiety disorders can be detected during this process. In addition, owing to the shock, hearing parents focus on medical procedures in order to eliminate deafness (Deselle, 1994). Because of seeking medical solutions and psychological problems, parents may have difficulty in answering developmental needs of their children by simply ignoring emotional needs of them (Austen & Crocker, 2005; Liben, 1978). One of the significant decisions that parents with deaf children must have is about language (Meadow-Orlans, Sass- Lehrer & Mertens, 2003). A deaf child can learn sign language as her/his parents wish; can struggle for dominant verbal language acquisition; use manual alphabet or develop a home sign language (Hauser, O'Hearn, Mckee, Steider & Thew, 2010). Especially in the first years of life, children are deprived of communication when their parents do not prefer sign language (Mitchell & Karchmer, 2004). Children whose communication with their parents is limited to basic expressions such as hello (Ridgeway, 1993) have difficulty in expressing themselves and sharing their thoughts, wishes and feelings (Adams & Rohring, 2004).

It becomes an easier process to acknowledge a child's deafness when she/he is born into a deaf family (Denmark, 1994). However, a deaf baby is unlikely to be born to a deaf family (Hauser et al., 2010). The fact that parents embrace hearing loss and adapt to this situation will help deaf individuals to have healthier childhood experiences (Marschark, 2007). In other words, deaf parents undergo less traumatic experiences and adapt easily when their children have hearing loss (Baines, 2007). Therefore, it can be said that the attitudes of parents affect the deaf children a lot more than the hearing status of parents.

Another important decision made by parents who have a deaf child is about the type of school the child continues. Making such decision, which can affect the psychological, social, and academic life of an individual, may depend on various factors (Marschark, 2007). In Turkey, deaf children can benefit from education services in special education schools for the deaf (day/boarding), and can continue general schools as inclusive students or as a member of a special class for the deaf (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014; Sart, 2015). The existence of separate classes and schools isolates and separates students from society. Inclusive students, on the other hand, are very seriously labeled and discriminated by others at schools. Inclusion programs should not be limited to the existence of deaf students and hearing students in the same class only. Necessary arrangements and physical environment should be provided; knowledgeable and well-equipped teachers should be worked; schools should be supported with staff and materials in order to avoid discrimination (Sart, 2015). From this point of view, the real effective factor about the education of the deaf is not the type of the school, but it is about providing individualized innovations and arrangements that nourishes children with hearing loss (Stinson & Kluwin, 2003).

Language and school type will also affect the child's closeness to deaf culture. Deaf culture provides individuals with a sense of belonging and creates a society where they share the meaning of being deaf, have a common will and understanding (Frazier-Maiwald & Williams, 1999). Especially those who have negative experiences such as exclusion and humiliation in childhood due to language problems have a tendency to separate themselves from the hearing world and are locked into the deaf world. They tend to choose the schools and districts they will attend according to this exclusion; prefer deaf friends with whom they can communicate with sign language; even become part of community that shares many common features on an international level (Padden & Humphries, 2005).

It is mentioned that there are two life cycle when thinking about deafness. First one is infancy because of language learning and the last one is adolescence which includes struggle for autonomy or independence (Schirmer, 2001). All periods before adolescence has crucial importance to come through challenges and crisis (Erikson, 1994). This phase can be a difficult transition for the individual who starts to know himself better and try to form the concept of self. The distinction between the family, the search for independence and self-identity, the importance of friendship relations and are among the most remarkable issues during adolescence (Viner, 2005). In this period, individuals may have a tendency to take risks with impulse to seek excitement. Considering all of these, adolescents are under risk psychological disorders such as eating disorders, depression, anxiety and even suicide (Boyd, Johnson & Bee, 2015; Santrock, 2014).

In adolescence, developmental processes and problems are very similar between deaf and hearing individuals. The problems experienced by deaf individuals in addition to these problems arise from the difficulty of communication. It is quite normal that children who have not been able to communicate since their infancy and who do not have a secure attachment with their parents may experience different problems or problems in their adolescence. Due to the lack of communication, the child who cannot obtain the information in the world around him/her and cannot make sense of it, becomes obliged to live a socially isolated life (Young, Green & Daniels, 2011). The problem created by the communication barrier is spreading to all social circles starting in the family. In this development process, children who have difficulty in establishing a relationship from infancy to adolescence have problems in regulating their emotions, emotional maturity, learning social and moral rules (Marschark, 2007; Steinbeck & Kohn, 2013).

Literature regarding this topic shows that the life of a deaf person is affected by family structure, the attitudes of family members, the preferred language and the type of school attended. It has been seen

that these factors deeply affect deaf individuals' development processes and shape their lives. It is important to know these factors, which can change life of a deaf individual. In Turkey, very little research has been done in this area. This study is an important step to understand and present current situation of the deaf adolescents in Turkey. In this study, the psychological problems and need areas of the deaf adolescents are examined by analyzing how being a deaf person as a phenomenon affects an individual's life, family life, education and social life. The aim of this research is to present problems and need of deaf, and raise awareness about the dynamics of deaf individuals' lives. In this way, we intent to provide knowledge about experiences of deaf for mental health specialists. In accordance with this purpose, it is aimed to answer following research questions:

1. What does it mean to be a deaf individual according to the views of the participants?
2. How does being an adolescent deaf individual reflect on family life?
3. How does being an adolescent deaf individual reflect on education/school life?
4. How does being an adolescent deaf individual reflect on interpersonal relations/social life?

Methodology

Research Design

In this study, qualitative research method is used to discover the psychological problems and needs of the deaf adolescents. In accordance with research questions, interpretive phenomenology is used as a qualitative research design. Phenomenology is a method in which individuals depict their experiences about a specific phenomenon through their own perspectives and words (Miller, 2003; Koch, 1995). Phenomenology focuses on how a phenomenon is experienced by individuals, what this specific phenomenon really means to them, and also how it affects them (Creswell, 2007). The main purpose of interpretative phenomenology is to reach and describe the life experiences of participants. It also advocates that one cannot reach these experiences without the interpretation of the researcher. Accordingly, even if we collect data about the phenomenon through the eyes of individuals, we cannot fully perceive it. Thus, interpretative phenomenologists acknowledge research process as interpreting the life experiences of individuals (Willig, 2013).

Participants

The study group was formed according to maximum diversity sampling method, which is one of the sub-methods of objective sampling. The study group consists of 17 deaf (10 male, 7 female) students attending a high school for deaf in Istanbul. After necessary permissions obtained from İstanbul Provincial Directorate of National Education, researchers visited classrooms; gave information about the study with the assistance of an interpreter and volunteers were selected. Participants' ages ranges between 15 and 19. Two of them have a deaf and a hearing parent, two of them have deaf parents and eleven of them have hearing parents. When communication types of the participants was assessed, it was seen that five of participants use Turkish Sign Language, seven of them use home sign, three of them speaks Turkish at elementary level and one of them speaks Turkish at home. Both parents do not know sign language for eight, both parents know sign language for four, one of parent know low level of sign language for two and finally one of parent know sign language for two of participants.

Data Collection

In adolescence, individuals seek for personal autonomy; give more importance to peer relations and romantic relationships; become distant from their families; try to adapt to physical changes; experience emotional and behavioral problems (Boyd, Johnson & Bee, 2015; Viner, 2005). Interview questions were prepared by taking all of these factors into consideration. The interview questions were sent to the experts in linguistics who have studied on sign language and deaf cultures and to academicians in psychological counseling who are interested in qualitative research. After opinions of the experts, questions that are not appropriate for phenomenology have been changed and some words have been modified according to their suitability in the sign language. Interviews was done with a sign language interpreter who has deaf parents. It means that sign language is her mother tongue, so she can speak both Turkish and Turkish Sign Language fluently. After three pilot interviews were carried out, it was seen that some words –which were translated from Turkish into sign language- were too terminological for the students to understand. Therefore, the structure of some questions has been changed by paying attention these words. After the implementation of interview questions with the interpreter, it was decided to simplify the questions since the questions seemed too hard to understand for that age group. After necessary regulations, 33 interview questions were determined and new semi-structured interview questions were used during the sessions. Some example of them are presented in the below:

- What does it mean to be deaf? What does being deaf mean to you?
- What are your experiences with deafness? Can you tell me about childhood experiences?
- How do you communicate with your family?
- How do you communicate with hearing people? How do you feel when you talk with them?
- What would you like to change in your life if you have a magic wand?

Analysis and Interpretation of the Data

The data obtained from semi-structured interview questions were recorded by the translation of an interpreter. When the recorded data was transcribed, the data was analyzed according to the data analysis stages of interpretative phenomenology (Pietkiewicz & Smith, 2014). During the analysis of the data, the "MAXQDA" computer program was used. Interpretive phenomenology analysis is based on Jonathan Smith's analysis steps. This analysis consists of following steps: multiple reading, note taking, turning notes into themes, searching for the connections, grouping the themes and reporting the interpretative phenomenology research (Pietkiewicz & Smith, 2014).

In line with these items, the participants' narratives were converted into written text and transferred to the Maxqda program. Each participant's statement was read separately and detailed notes about the text were taken. The data were read again and again, and detailed notes provide to get deeper into the data and to be intertwined with the text. By reading notes along with the text, it was easier to remember the interview in more details.

In the second phase of data analysis, detailed notes taken by the researcher were focused. By focusing on these notes rather than text, the notes taken by the researcher were transformed into a theme. These notes, which are evaluated especially in terms of the problems and needs of the participants, have been

considered as a theme with the focus on psychological context. Although it is important that this phase develops within the scope of the notes, it is also important to consider context of the text.

In the third phase of the analysis, the relations between each of the themes formed were examined. The themes that are thought to be related to each other were grouped together. Each theme was evaluated in the relational context, and the main themes were named. At this stage, themes that do not have sufficient data or do not fit the structure were excluded. As a result of these stages, main themes of individual life, deaf culture, family life, social life and education life were obtained. Each main theme consisted of sub-themes, which contain different codes.

In order to increase the credibility, the researcher returned to the data sources over and over again and analyzed the sets of themes, and sub-themes in a comparative way. In this study, taking expert opinions has been one of the factors that increase the credibility. An expert in qualitative research had made the necessary warnings and referrals in each step of the analysis to avoid missing points.

In this study, consistency analysis was conducted by an instructor who is specialized in qualitative research from Marmara University. Consistency between the data collection and coding processes, the conceptual consistency and the relationship between the data and the results were checked by the expert for the reliability of the study. In accordance with the recommendations of the expert performing the inspection, adjustment have been made to ensure that the category names are more comprehensible.

Findings

As a result of interpretive phenomenological analysis, five main themes are formed: personal life (psychological context, adolescence problems, future desires), deaf culture (Turkish sign language, deaf identity), family life (hearing family, deaf family), social life (social relationship with hearing people, inaccessible world, social relationship with the deaf) and education life (special education schools, grammatical inadequacy, other organized schools). Findings related to these themes are given below respectively.

Personal Life

Personal life theme includes three sub-themes called psychological context, adolescence problems and future desires.

Psychological Context

The most commonly encountered sub-category of psychological context (by 15 participant) is the perception of inadequacy in the world of hearing and below this sub-category there is a code called being dependent on someone. Some of the participant comments are given below:

“I try to tell the person who hears what I mean; s/he does not listen to me. I say ‘look at me, I say something’, but s/he is making fun of me. I want to hit her/him but I cannot, it is difficult. S/he keeps talking to someone else. Wait a minute s/he says, I wait and wait. I get angry. I scream like look at me...”

Adolescence Problems

Familial problems and peer relations are the most encountered themes (by 14 participants). Apart from these two themes, romantic relationship, peer victimization, low academic achievement, spending too much time on computer and giving importance to physical appearance codes are among the adolescence problems experienced by the participants.

"I ask to my family if I can go to meet my friends. Always forbidden, forbidden. I said to my father that I want to buy a new phone. He said "no way, no way, later". Always 'later, later'. I dress as I like, like unusual models. This is forbidden, too. Everything about my family is problematic. Bad... I cannot get along with my family, I cannot get along with anyone in my family. There are always arguments. Dressing unusually, buying new a phone, meeting with my friends, all forbidden..."

Future Desires

The last sub-category of personal life includes the wishes of seven participants regarding future. This sub-category consists of following codes: having a job, money-related desires, getting an approval for university, going abroad, getting married and accepted by the society. An example statement is given below.

"A cameraman, a director, an actor because I always shoot films at school and so on. I'm shooting with my friends. I do not know if they will hire me when school is over ..."

Deaf Culture

Another main theme gathered from the data is called deaf culture. It has been shown that hearing loss and deafness are influential in the context of identity and culture during the formation of individual perceptions of the self. In this direction, Turkish sign language (TSL) and deaf identity sub-themes were obtained from this theme.

Turkish Sign Language (TSL)

Sign language is accepted as one of the main dimensions of deaf culture. In the TSL sub-theme, codes like the importance of sign language and the process of language acquisition are gathered from all participants. Participants indicated that they learn sign language from their parents and friends and share their experiences of language learning during language acquisition. There are some example comments of this sub-theme below:

"When I was little, my ideas were weak. They are better now. I think I made a progress, I am comfortable, normal... When I was little, I was using signs. I knew nothing, I wasn't a smart kid. Better now. My friends taught me signs, I learned from them. It is good..."

Deaf Identity

It was detected that twelve participants had complicated thoughts about the acceptance of deafness in their self perceptions and its being part of the identity. This sub-theme includes codes named as 'marginal identity, integrated identity and attitude towards hearing aid'. Some of the statements made by participants are given below:

"I do not mind, I'm comfortable ... I'm comfortable about being deaf, I'm used to it. There's no such thing as negative for me. I got the hearing device, I wanted to improve my hearing, but I couldn't. And I did not want to wear the device myself and I stopped using it ... I am hanging out with friends who are deaf. I say I can't hear them, They say 'okay' and go. we leave each other, That's it ... If they know the sign language, I can speak but if they don't know, we immediately leave each other..."

Family Life

Participants indicated that deafness causes difficulties in interactions with other people especially in family life. The most striking finding about this theme shows that family members' being deaf or hearing have a profound impact on family life for the deaf. The sub-themes of 'family life' theme includes hearing family and family with at least one member is hearing (deaf family).

Hearing Family

It has been seen that hearing status of family members causes changes in family dynamics. According to thirteen participants' statements, parents' hearing conditions lead to difficulties in family communication and causes disconnected relationships. In this sub-theme, 'communication difficulties in the family, meeting basic needs, desire to be understood and disconnected bonds with the father' codes were founded. An example statement is written below:

"I want all of my family to be deaf. I wish they were deaf... But they are not, they hear and speak. What I want is that my mum and dad are deaf... Because they don't get what I tell, if they were like me, we could use signs comfortably. They don't get my signs. I can understand what they say, but they don't get me..."

Deaf Family

The fact that parents are deaf has a significant effect on strong communications and family relationships. This study shows that deafness creates a shared experience in the family. Four participants articulated that they feel contented about their parents' being deaf because they can communicate with them. This sub-theme consists of the following codes: effortless communication and meeting basic needs. Some participant comments are given below:

"If my parents wouldn't be deaf, I couldn't chat with them as I do with my friends. I would be bored. my family is deaf, I am so comfortable..."

"It comes to me that I am comfortable because my parents are deaf. my friends parents are not. It is hard for her/him. Sometimes s/he gets bored. I don't. All of my family are deaf, I am relaxed..."

Social Life

Another main theme emerging from the analysis is social life. This main theme includes following sub-themes: social relations with the hearing, inaccessible world and social relations with the deaf. Deaf people are found to experience communication and accessibility problems that originate from linguistic differences in the hearing world. As a result they encounter many difficulties. When we look at social relations in the deaf, we find that a common language is reflected in communication and relationships in a healthy way. When we look at social relations between the deaf, we find that a common language is reflected in communication and relationships in a healthy way.

Social Relations with the Hearing

In this sub-theme following codes emerged: disconnection / restriction, intelligibility / desire to communicate, exclusion / mocking and refusing to communicate with the hearing. The language problem has been found to create restrictions in communication and desire to communication. It was also found that sixteen participants had experiences such as exclusion and mocking directed from the hearing and refused to establish relationships with the hearing. Some of the participants' statements about these life experiences are written below:

"I hang out with deaf friends, not the hearing people a lot. I cannot say I hang out with the hearing. When I say I cannot hear, they say 'ok' and leave. We both leave each other. I talk if the person knows sign language, but they don't. We immediately leave if they don't understand."

Inaccessible World

Inaccessible world sub-theme shows that sixteen participants cannot benefit from equal services due to communication barriers. They are detected to be disadvantaged in getting basic service areas such as health and transportation, and to have problems in accessing media that should be equally accessible to everyone. Some participant comments can be seen below:

"My family watches the news on TV. I watch, too, but I cannot understand. They watch Tv series, laugh. I watch them, but I don't laugh. I don't understand what they are talking about; I mean they are not for me. The news and the series are for my family. Sometimes there are subtitles, but there are words I don't know, I don't know exactly..."

"Communication with doctors is hard. My hand was broken. I went to doctor again and again. We couldn't communicate. There should be a translator for misunderstandings."

Social Relations with the Deaf

This sub-theme reflects the importance of common language and communication in the participants' social relations (16 participants). In this sub-theme which consists of *consensus / communication and sense of belonging* codes, deaf individuals have found themselves more comfortable when they are with their deaf friends. Sample statements of some participants are given below:

"My family does not know me very well. All the girls in school knows me, they understand. I also know them, I understand ... When I have a problem, I tell my girl friends, I share ... If there is a problem, I tell them, they support ... There are some things that I tell family about me, but here I tell my girlfriends more. My family does not understand. I can tell my friends clearly. "

Education Life

The last theme gathered from the data is about education life of the deaf individuals. It has been detected that deaf individuals experience certain problems in education environment due to delays in language development. This main theme includes three sub-themes: special education schools, other formal education schools, incompetence in grammar.

Special Education Schools

This sub-theme consists of codes named as teacher factor, meeting the educational needs and educational hardships. Lack of teachers capable of using Turkish sign language causes communication problems. As a result, there is a need for deaf teachers. Teachers in special education schools are found to be insufficient in educating the deaf. They also feel pity for the deaf students. Moreover, some teachers are found to be indifferent to educational needs of the students. Despite the academic problems faced by deaf students, they seem to be more comfortable in special education schools. A participant expresses her/his comments about this sub-theme as seen below.

"I can't put up with the classes. They are nice, but they don't give good education. I have one teacher that knows sign language, there is no other. There is only one teacher knowing. S/he teaches only. The other don't teach. They just write something on the board and leave. That's it. I don't trust the teacher that don't teach."

Incompetence in Grammar

Incompetence in grammar and sentence structures is one of the main problems that participants face in this study. Incompetency in using grammar is founded to be closely related to academic problems. In addition, eleven participants indicated that they compare themselves with the hearing people and feel incompetent as a result of this comparison. An example statement is given below:

“I started to learn Turkish at the age of 17 by myself. I started two years ago and now I am able to form sentences. I couldn’t form sentences until I am 17... My hearing friends understand what the teacher tells right away. They read and understand. They watch TV and understand. I am not like them. I have difficulties in reading and understanding. People on TV talk, but I cannot understand. There is no translator. Normally hearing people learn and understand much faster.”

Other Formal Schools

This sub-theme includes life experiences of the participants regarding their education at formal schools with hearing students and their thoughts and perceptions of these schools as well. This sub-theme consists of two codes named as education-instruction difficulties and teacher factor. Findings show that four participants who studied with hearing students had more negative experiences and feelings. It has been discovered that they feel left out and they cannot benefit from the instruction as much as normally hearing students.

“It took too long for teacher to take care of students that are not smart. I waited in order to learn, there were a long line. After s/he taught the others, s/he taught me. But it took too long because of the line... Studying with hearing people is useless. They don’t care for me when there are hearing students. They get tired and weary.”

Discussion

Findings of this study show that communication problems affect deaf individuals’ all aspects of life. Themes gathered from the experiences of the deaf are related to linguistics problem in some way or another. Since deaf people are not able to speak Turkish, they have severe problem to communicate with hearing people even with their family members. Therefore, all problems faced by deaf individuals in entire life arises from communication barrier. As indicated in findings section, main themes are defined as personal life, deaf culture, family life, social life and education life. Each theme is discussed in this section.

Personal Life

There are three sub-themes named as psychological context, future desires and adolescence problems. As a result of the findings gathered from the deaf adolescents in *psychological context* sub-theme, these individuals experience emotional problems and a sense of incapability in hearing world. Due to obstacles of communication, being dependent on someone to communicate, being ignored and alienated by their peers, deaf adolescents feel a sense of incapability in the world of hearing people. According to the findings of the study conducted by Leigh (1999), deaf adolescents were found to experience feelings such as loneliness, insecurity, shame and dependency owing to the negative feelings displayed by their peers. In addition to communication problems faced by deaf adolescents in social life, negative feelings, notably loneliness, is also identified in Most’s (2007) study as well. Similar to this study, Cambra (2005) indicated that deaf adolescents have trouble in revealing their true feelings because they have limited vocabulary.

Future desires sub-theme has shown that deaf individuals have job-related desires, and financial demands. Besides they wish to go to a university and abroad; they want to get married, they desire to be accepted by the society. Individuals with hearing loss are worried about finding a job in the future. Jung and Bhattacharyya (2012) detected that adults with hearing loss have greater rates of unemployment and have fewer monthly earnings than hearing people. TUIK's (2010) statistics show that deaf individuals have lower ratings in college attendance and finding a job.

Another sub-theme of personal life theme is *adolescence problems*. Participants are found to have adolescence problems particularly in family and peer relationships. Besides from family and peer relationships, researchers identified problems related to romantic relationships, peer victimization, academic achievement, time spent on the computer and physical appearance. In this development period, in which there are autonomy problems (Berk, 2007), deaf adolescents become dependent on each other due to the obstacles of communication with hearing people (Steinbeck & Kohn, 2013). Also, our study reached this finding. All these factors negatively affect deaf adolescents' lives and make it difficult to become resilient toward possible risks. Compared to hearing ones, their life skills can be weaker when facing with challenging situations in macro level such as social life, education life etc....

Deaf Culture

Sub-themes of deaf culture are defined as Turkish Sign Language and deaf identity. Turkish Sign Language (TSL) sub-theme consists of thoughts about the importance of sign language, language acquisition process and support for the common usage of TSL. Sign language is the most significant factor for deaf individuals to form bonds among themselves.

Findings display that sign language is the most important communication tool which provides great comfort in interactions and helps to socialize. The problems are not faced only in social environment but in all the living spaces where the sign language does not exist. This proves that sign language is really important for the daily life of deaf individuals. The proficiency in sign language gives an opportunity to communicate with deaf people both nationally and internationally (Bahan 1994, cited in Maxwell-Mccaw, 2001). Similar to Bahan's finding, it is found that individuals competent in sign language are respected by deaf adolescents. Deaf children who grow up in a hearing family often encounter with Turkish sign language when they enter special education institutions for deaf people or when they try to learn this language from friends who know sign language around them. Despite differences in language acquisition, participants expressed that they had a more positive development, their learning levels increased; their relations with deaf culture and their socialization also get better after they learn TSL. Overstreet (1999) found that individuals with a cultural point of view do not have difficulties in sign language learning and find it very exciting to use. In addition, these individuals have experienced a significant sense of accomplishment thanks to their efforts communicating through the sign language.

Another sub-theme under *deaf culture* is deaf identity. Glickman (1996) stated that the process of identity development of deaf individuals consists of four stages. According to him, a deaf individual goes through the phases of cultural identity, marginal identity, integrated identity and bi-cultural identity in the process of identity development. Participants in this study were found to be experiencing marginal and integrated identity processes. Marginal identity implies that deaf individuals are in an identity crisis. They feel that they belong neither to the hearing nor to the deaf world. For this reason, being in between the two worlds causes crises in both cognitive and behavioral aspects. In the phase of integrated identities, deaf individuals feel close and belong to deaf culture;

look down on the hearing world. While individuals in this identity phase have a positive attitude towards the deaf world, they tend to ignore or reject the hearing world and are willing to separate them from their own world (Glickman, 1996).

Family Life

Family life theme consists of two sub-themes defined as hearing and deaf. The common aspects in the experiences of participants with hearing parents are identified as communication difficulties within the family, desire to be understood, and broken ties with the father. The data shows that the vast majority of hearing parents do not know the sign language or they are incompetent. For this reason, parents who are with a deaf child and who do not know sign language try to find an alternative, nonverbal communication ways instead of sign language (Vaccari & Marschark, 1997). Similarly, the individuals participated in this study have reported that they use a home language and sign alphabet instead of standard sign language. For this reason, participants have stated that they are trying to deal with communication problems in the family by using methods such as home language and sign alphabet. They also stated that they experience difficulties in expressing themselves to family members because they are dependent on a translator.

Data from the participants with deaf families gathered around two sub-themes: ease in communication and meeting basic needs. Deaf adolescents stated that they are glad to have deaf parents. It is conferred that speaking the same language strengthen the relationship with family members. Since deaf parents are more easily adapt to deafness, they can communicate with them starting from their birth. Therefore, deaf children can have more secure attachment with their deaf parents compared to hearing one (Marschark, 2007). Compared to participants with hearing families, participants with deaf families have stronger relationships, communication skills and a sense of belonging in the family. However, it is important to say that it is not because hearing status of parent but attitude of them. Individuals who are the only deaf ones in their families feel different from other family members. As a result, they feel more belong to deaf culture (Jackson & Turnbull, 2004; Overstreet, 1999).

In this study, deaf adolescents with hearing parents are found to avoid sharing their experiences, feelings, thoughts with their parents because they could not communicate with them through sign language. Parallel to this finding, Gentzel (2007) indicated that the relationship deaf adolescent individuals have little contact with their families because they cannot not find a common ground to communicate. Parents and siblings do not fully understand the deaf member of the family and do not know what emotions and thoughts they have especially in families lacking a common communication ground (Bodner-Johnson & Sass-Lehrer, 2003). This communication problem affects not only the family life, but also deaf person life in the world outside family and his/her social relations (Marschark, 2007).

Social Life

In this theme, sub-themes named as *social relations*, *inaccessible world* and *social relations with deafness* have emerged. Because of different communication styles, deaf people have been found to experience some problems (exclusion, mocking ...) in social life. In parallel, Peterson, Reilly and Wellman (2016) examined peer relations between deaf and hearing students and this study showed that deaf students tend to have more peer-related problems than normally hearing students. Especially, deaf individuals who are exposed to negative attitudes of their hearing peers have less confidence in their social competence (Punch & Hyde, 2005). Participants in this study were also found to be trying to stay away from hearing peers to protect themselves because of the same negative attitudes and

experiences. In addition, prejudiced behaviors, social labeling, rejection and disapproval are among the other problems faced by deaf adolescents (Ayo, Olufemi & Gregory, 2013).

Another problem in social life has been identified as accessibility. Deaf individuals can not benefit from the same services that all people have a right to access. According to statements of the participants, especially lack of communication with health personnel such as doctors and nurses in the hospital poses a threat to lives of the deaf individuals or adversely affects their living standards. In addition, efforts to make TV series, the news, and movies more accessible to deaf individuals are not sufficient. Participants in the study indicated that they could not go alone to hospital when they have health problems. Due to their incompetency in Turkish language, deaf individuals can not benefit from printed sources. For this reason, it is very important to increase the number of personnel who know sign language in health, education and judicial matters, or to provide interpreter service (Lundeberg & Breivik, 2014; Siegel, 2000). Television broadcasts and films should be made accessible by sign language since subtitles are not helpful for the deaf; print books, newspapers or brochures and web sites should be supported with sign language (Debevc, Kosec & Holzinger, 2011).

The last sub-theme of social life depicts social relations with other deaf individuals. The participants are found to feel themselves quite comfortable in their relationships with deaf individuals. Having a common language - Turkish Sign Language- eliminates communication barriers as they experience in their interactions with hearing people. They can easily express themselves and understand what the other person wants to tell. Deaf individuals are observed to feel themselves secure when they are with the deaf on the grounds that they can share their thoughts and feelings without any obstacles; they have common problems, values and interests. All of these shared aspects enable deaf society to experience a sense of belongingness (Frazier-Maiwald & Williams, 1999; Scheetz, 2004). The study group of this research seems to have similar experiences. Especially deaf individuals with normally hearing families indicated that they cannot express their feelings to their families. Thus, they do not prefer to interact with family members. Instead, they are observed to communicate with their deaf friends, with whom they have a common language. Thanks to this common language, deaf adolescents can behave as they wish; they feel safe and belong to a group without the worries of exclusion, rejection and labeling.

Education Life

This theme consists of three sub-themes named as *special education schools, incompetency in grammar and other formal schools*. Special education schools for the deaf are one of the main choices that deaf students and their families prefer. However, majority of the teachers working at these schools either do not know sign language or do not have a competency in it. In spite of all negative aspects of these schools, special education schools are found to provide a strong social environment for deaf students. Similar to our research, current literature shows that special education schools provide opportunities to communicate for deaf peers using the same language; to improve social skills; to bond with the deaf community; to introduce deaf identity to others (Stinson & Kluwin, 2003). That's why special education schools are described as family by deaf individuals (Ladd, 2003).

Considering the current research, the fact that deaf individuals experience problems in using grammar not only inhibit their academic improvement, but also cause them to feel uncomfortable and ashamed when they need to use the written language in the world of hearing (Marschark & Lukomski, 2001; Okuyama & Iwai, 2011). Deaf individuals are not able to be successful in both academic and professional life due to the fact that there is no sufficient efforts and importance given to the education of the deaf, that the same teaching methods and measurement techniques that are used for normally

hearing classrooms are used. Deaf students who do not benefit from education rights sufficiently are found to have limited goals regarding their education and career (Antia, Jones, Reed & Kreimeyer, 2009; EGED, 2016; Kemaloglu & Kemaloglu, 2012; Sart, 2015). Likewise, findings of this study highlight the fact that participants convey their incompetency in using grammar and this finding is in parallel with other studies considering college and career goals.

The last sub-theme of education life is named as *other formal schools*. The deaf students attending inclusive schools are much less than the ones attending deaf schools in this study. However, the feelings, opinions and attitudes of deaf students from deaf schools towards other formal schools are examined. It has been seen that deaf students tend to have negative attitudes towards schools with inclusive classrooms. There are several causes for deaf individuals to have such negative attitudes. Participants of this study mentioned some of them as having difficulties in academic issues because of the differences between hearing students and the deaf, having negligent teachers, having problems in making friends. According to the findings of Sart (2015), inclusive education practices are not sufficient and effective to satisfy the needs of students with special needs and these students are commonly exposed to exclusion, labeling and mocking by others. Moreover, they could not have opportunities to improve themselves academically due to communication problems (Marschark & Lukomski, 2001; Marschark, 2007; Sart, Baris, Sarıusık & Düşkün, 2016).

Conclusion and Suggestions

Experiences, problems and need areas of deaf individuals were identified in detail in this study. To know and have knowledge about individuals or society have a vital significance in psychological counseling. That is why, purpose of this research demonstrates experiences of deaf adults and raise awareness and expect to benefit for mental health specialists. Accordingly, how being a deaf person is reflected on personal, cultural, family and education life was revealed. Findings displays that it is not being deaf, but experiences of communication problems that creates a hard life for deaf individuals. This research is important for demonstrating the dynamics of life experiences of the deaf especially for all segments of society. In this sense, several points of views were represented to create awareness towards psychological problems and needs of deaf individuals. The precautions to be taken when providing psychological help to the deaf are explained in detail. As a result, it would be appropriate for mental health professionals to increase their knowledge of deafness, to have a culturally sensitive approach and to provide service in sign language. In addition to this, counselors especially working with the deaf are advised to plan the consultation process by taking these findings of the research into consideration. Institutions that educate mental health professionals should also be more sensitive about examining and evaluating the needs of special groups and providing candidates with skills and experience. This is the best possible way to make helpful and effective practices with special groups. Planning research with every special group developing differently may help to provide better psychological counseling services as it is done in this research.

References

- Adams, J. W., & Rohring, P. S. (2004). *Handbook to service the deaf and hard of hearing: A bridge to accessibility*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Antia, S., Jones, P., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2009). Academic status and progress of deaf and hard of hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 293–311.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ASPB EYHGM). (2014). *Aile eğitim rehberi: İşitme engelli çocuklar*. [Family education guidance: hearing impaired children]. Retrieved from <http://eyh.aile.gov.tr/data/549c100e369dc526905eb409/i%C5%9Fitme%20engelli%20%C3%A7ocuklar.pdf>
- Austen, S., & Coleman, E. (2005). Controversy in deafness: Animal Farm meets Brave New World (S. Austen & S. Crocker, Eds.). In *Deafness in mind: Working psychologically with deaf people across the lifespan*. London: Whurr.
- Austen, S., & Crocker, S. (2005). *Deafness in mind: Working psychologically with deaf people across the lifespan*. London: Whurr.
- Ayo, O., Olufemi, A. S., & Gregory, U. G. (2013). Psychosocial Influence of Hearing Impairment on the Interpersonal Behavior of Youths with Hearing Impairment in Oyo State, Nigeria. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(1-2), 33-44.
- Baines, D. (2007). Unravelling the anomaly of deafness. In S. Austen & D. Jeffery (Eds.), *Deafness and challenging behaviour: The 360 perspective*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Black, P., & Glickman, N. (2008). Language and learning challenges in the deaf psychiatric population. In N. Glickman (Ed.), *Cognitive-Behavioral Therapy for deaf and hearing persons with language and learning challenges* (pp. 1-43). New York: Routledge.
- Bodner-Johnson, B., & Sass-Lehrer, M. (2003). *The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Boyd, D. R., Johnson, P. A. & Bee, H. L. (2015). *Lifespan development*. Toronto: Pearson Allyn & Bacon.
- Cambra, C. (2005). Feelings and emotions in deaf adolescents. *Deafness & Education International*, 7(4), 195-205.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Debevc, M., Kosec, P., & Holzinger, A. (2010). Improving multimodal web accessibility for deaf people: sign language interpreter module. *Multimedia Tools and Applications*, 54(1), 181-199. doi:10.1007/s11042-010-0529-8
- Denmark, J. C. (1994). *Deafness and mental health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Desselle, D. D. (1994). Self-Esteem, Family Climate, and Communication Patterns in Relation to Deafness. *American Annals of the Deaf*, 139(3), 322-328.
- Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED). (2016). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi, 2015-2016*. [Case analysis toward accessibility of disabled individuals in universities, 2015-2016].
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Frazier-Maiwald, V., & Williams, L. M. (1999). *Keys to raising a deaf child*. Hauppauge, NY: Barron's.
- Foster, S., & Emerton, G. (1991). Mainstreaming the deaf student: A blessing or a curse? *The Journal of Disability Policy Studies*, 2, 61–76.
- Gentzel, H. (2007). *Deaf Adolescents: Finding a Place to Belong* (Unpublished doctoral dissertation). Miami University.
- Glickman, N. S. (1996). The development of culturally deaf identities (N. S. Glickman, Ed.). In M. A. Harvey (Ed.), *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons* (pp. 115-155). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harmer, L. (1999). Health care delivery and deaf people: Practice, problems, and recommendations for change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(2), 73-110.

- Hauser, P., O'Hearn, A., Mckee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 486-492.
- Henderson, D., & Hendershott, A. (1991). ASL and the family system. *American Annals of the Deaf*, 136(4), 325-329.
- Jackson, C. W., & Turnbull, A. (2004). Impact of deafness on Family Life: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 15-29. doi:10.1177/02711214040240010201
- Jackson, C. W., Traub, R. J., & Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family-centered services. *Communication Disorders Quarterly*, 29(2), 82-98. doi:10.1177/1525740108314865.
- Jung, D., & Bhattacharyya, N. (2012). Association of hearing loss with decreased employment and income among adults in the United States. *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, 121(12), 771-775.
- Kemaloğlu, Y. K., & Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Koch, T. (1995). Interpretive approaches in nursing research: The influence of Husserl and Heidegger. *Journal of Advanced Nursing*, 21(5), 827-836.
- Koester, L. S., Karkowski, A. M., & Traci, M. A. (1998). How do deaf and hearing mothers regain eye contact when their infants look away? *American Annals of the Deaf*, 143(1), 5-13.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Leigh, I. W. (1999). Inclusive education and personal development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 236-245.
- Liben, L. S. (1978). *Deaf children: Developmental perspectives*. New York: Academic Press.
- Lundeberg, I. R., & Breivik, J. (2014). Being deaf in court. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(1), 42-59. doi:10.1080/15017419.2014.952331.
- Little, L. R., Olive, G. A., Ostrove, J. M., & Cassady, C. (2011). Resilience in a cohort of deaf children and adolescents: challenges, strengths, and pathways. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in Deaf children adaptation through emerging adulthood* (pp. 251-278). New York: Springer.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. & Lukomski, J. (2001). Understanding language and learning in deaf children. In M. D. Clark, M. Marschark & M. Karchmer (Ed.), *Context, Cognition and Deafness* (pp.71-87). Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Maxwell-McCaw, D. (2001). *Acculturation and Psychological Well-Being in Deaf and Hard of Hearing People*. (Unpublished Dissertation) The George Washington University.
- Meadow-Orlans, K. P., Sass-Lehrer, M., & Mertens, D. M. (2003). *Parents and their deaf children: The early years*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Middleton, A. (2010). *Working with Deaf people: A handbook for healthcare professionals*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Research*, 10(4), 68-82.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163. doi:10.1353/sls.2004.0005.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495-503.
- Munoz-Baell, I. M., & Ruiz, M. T. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54(1), 40-44.
- Okuyama, Y., & Iwai, M. (2011). Use of text messaging by deaf adolescents in Japan. *Sign Language Studies*, 11(3), 375-407.
- Overstreet, S. V. (1999). *Deaf-centered or hearing-centered: Understanding deaf identity* (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside deaf culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Peterson, C. C., O'Reilly, K., & Wellman, H. M. (2016). Deaf and hearing children's development of theory of mind, peer popularity, and leadership during middle childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 146-158.
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.
- Punch, R., & Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.
- Ridgeway, S. M. (1993). Abuse and deaf children: Some factors to consider. *Child Abuse Review*, 2(3), 166-173.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence* (15th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Sart, Z. H. (2015). Engelli çocukların eğitim hakkı: İnsan hakları çerçevesinde kaynaştırma/ bütünleşme yoluyla eğitim. [Education rights of children with disability: Integrative education in terms of human rights]. Retrieved from <http://secbir.org/tr/yayinlar/30-turkce/yay-nlar-m-z/255-proje-kitab>
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. & Düşkün Y. (2016). Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitim erişimi: durum analizi ve öneriler. [Educational accessibility of children with disabilities: Case analysis and suggestions]. Retrieved from <http://www.egitimreformugirisimi.org/tr/node/1637>
- Scheetz, N. A. (2004). *Psychosocial aspects of deafness*. Boston, MA: Pearson/A & B.
- Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schlesinger, H., & Meadow, K. (1972). *Sound and sign; childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California Press.
- Senghas, R. J., & Monaghan, L. (2002). Signs of their times: deaf communities and the culture of language. *Annu. Rev. Anthropol. Annual Review of Anthropology*, 31(1), 69-97. doi:10.1146/annurev.anthro.31.020402.101302.
- Siegel, L. (2000). The educational and communication needs of deaf and hard of hearing children: A statement of principle on fundamental educational change. *American Annals of the Deaf*, 145(2), 63-78. doi:10.1353/aad.2012.0813.
- Steinbeck, K., & Kohn, M. (2013). *Clinical handbook in adolescent medicine: A guide for health professionals who work with adolescents and young adults*. New Jersey: World Scientific.
- Stinson, M. S. & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark & P.E. Spencer (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp.47-63). Oxford: Oxford University Press.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. [The research of problems and expectations of people with disabilities]. Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017.
- Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-802.
- Viner, R. (2005). *ABC of adolescence*. Malden, MA: BMJ Books/Blackwell Pub.
- Williams, C. R., & Abeles, N. (2004). Issues and implications of deaf culture in therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(6), 643-648.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Young, A., Rogers, K., Green, L., & Daniels, S. (2011). Critical Issues in the application of resilience frameworks to the experiences of deaf children and young people. (D. H. Zand & K. J. Pierce, Eds.). In *Resilience in deaf children adaptation through emerging adulthood* (pp. 3-27). New York: Springer.

Authors

Bilge Nuran Aydoğdu is a research assistant at Guidance and Psychological Counseling, Marmara University. She graduated from Boğaziçi University, Department of Guidance and Psychological Counseling. She received her master's degree from Marmara University. Her research interests include deaf studies, trauma and postmodern therapies.

Contact

Arş. Gör. Bilge Nuran Aydoğdu, Marmara Üniversitesi Göstepe Kampüsü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, Kadıköy/İstanbul, Türkiye.

e-mail: b.nuranaydogdu@gmail.com

Dr. Müge Yüksel is currently working for Guidance and Psychological Counseling at Marmara University. She received her master's degree and PhD at Guidance and Psychological Counseling at Marmara University. Her research areas includes adaptation and behavioral problems in schools, psychological counseling and guidance services in pre-school, special education and rehabilitation centers, counseling for adult and elders, projective techniques, intelligence tests, education and supervision of development and attention tests, family life skills, marital adjustment.

Doç. Dr. Müge Yüksel, Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, Kadıköy/İstanbul, Türkiye.

e-mail: muge.yuksel@marmara.edu.tr

Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorun ve Kaynakları*

The Challenges of Beginning Teachers in Their First Year of Teaching Career and Their Sources

Onur Ergünay**
Oktay Cem Adıgüzel***

To cite this article/ Atf için:

Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2019). Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorun ve kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1080-1099. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.8m

Öz.Bu çalışmada aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel verilere dayalı çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örnekleme kullanılarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Eskişehir ilinde göreve başlayan üç aday öğretmen olarak belirlenmiştir. Bir eğitim öğretim dönemi boyunca yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, katılımcı gözlemler, yapılandırılmamış bireysel görüşmeler ve açık uçlu anketlerle toplanan veriler tümevarım analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle her aday öğretmenden elde edilen veriler birbirinden bağımsız olarak çözümlenmiş, daha sonra üç aday öğretmenin sorun ve sorun kaynakları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada üç aday öğretmenin ortak sorun kaynaklarının sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim temaları altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve bu uygulamaların daha özenli yürütülmesi önerisi sunulmuştur. Gelecek araştırmalarda bu sorunları çözmeye yönelik eylem araştırması deseninde araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, ilk yıl mesleki deneyim, çoklu durum çalışması, tümevarım analizi

Abstract. The purpose of the study was to identify the challenges beginning teachers face with in their first years in the profession and their sources. A multiple-case study design was conducted. Purposeful sampling was used and participants were three beginning teachers who started their teaching career in Eskişehir at the beginning of 2014-2015 schooling year. Data were collected through semi-structured individual interviews, observations, unstructured individual interviews and open-ended questionnaires throughout one schooling year. Data were analysed inductively. Cross-case analysis followed within-case analysis of each beginner teacher case. The common emerging themes were classroom management, preservice teacher education, organizational procedures, students and personal/professional development oriented challenges. Implications for preservice teacher education curricula are to increase the teaching practices/practicum and to be more rigorous in these courses. In further research, an action research design study might be beneficial to understand the challenges in this critical period and to attempt to overcome them.

Keywords: Beginning teacher, first year in teaching, multiple-case study, inductive analysis.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 12.06.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2018 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışmanın bulguları 28-30 Eylül 2018 tarihlerinde Sandıklı/Afyonkarahisar'da gerçekleştirilen II. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde (UBEK2018) sözlü olarak sunulmuş ve kongre kitapçığında kısa özet şeklinde yayınlanmıştır.

** Sorumlu Yazar/ Correspondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: oergunay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1688-0458

*** Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: ocadiгуzel@gmail.com ORCID: 0000-0002-7985-4871

Giriş

Öğretmen eğitimi, eğitim bilimleri alanındaki önemli çalışma alanları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemi ve bu dönemde uygulanan programların niteliği yetiştirilecek öğretmenlerin niteliğini belirleyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmen eğitimi sürecinin sadece hizmet öncesi dönemle sınırlı olmadığı yaygın şekilde kabul görmektedir (Casey, 2005; Darling-Hammond, 2010; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson, Beavis ve Kleinhein, 2007; Loughran, Brown ve Doecke, 2001). Öğretmen eğitiminin aşamalılık ve süreklilik özelliği belirtilen bu yaklaşımlarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrasındaki mesleki deneyimlerin öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen eğitiminin hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle sınırlı olmadığı vurgulandığı yaklaşımlarda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri de önemli bir dönem olarak ön plana çıkmaktadır. Örneğin Casey (2005) öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarını, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tamamlanması sonrası bağımsız şekilde öğretim aşamasına geçiş dönemi olarak betimlemekte ve bu dönemi öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ingvarson vd. (2007) bu dönemin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yön veren bir dönem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dönemin öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde en çok zorluk yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunlarla baş etmeye çalıştıkları dönem olduğu vurgulanmaktadır (Feiman-Nemser, 2003). Bu görüşler doğrultusunda ilk yıl mesleki deneyim sürecinin öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli bir aşaması olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri öğretmen eğitimi bağlamında önemli bir dönem olması ile birlikte, bu dönemde yaşanan deneyimlerin incelenmesi öğretmen eğitiminde önemli bir çalışma alanı olarak düşünülmektedir. Bu döneme yönelik yapılacak araştırmaların öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uyum dönemlerine yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı yapacağı düşünülmektedir (Black, 2003; Calderhead ve Shorrock, 1997; Fantilli ve McDougall, 2009; Kane ve Francis, 2013; Kosnik ve Beck, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelenmesi birçok uluslararası ve ulusal çalışmanın konusu olmuştur. Bu döneme ilişkin yapılan uluslararası ve ulusal alanyazındaki çalışmaların dört boyutta toplandığı görülmektedir. İlk boyutta bu dönemde öğretmenlerin yaşadıkları mesleki deneyimler doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına yönelik öneriler sunulan araştırmalar bulunmaktadır (Battle, 2008; Cihan, 2016; Çakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Heath, 2015; Kozikoğlu, 2016; Lebel, 2010; Öztürk, 2016; Öztürk ve Yıldırım, 2014; Pikula, 2015; Thompson, 2010; Toker-Gökçe, 2013). İkinci boyutu, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar oluşturmaktadır (Bielicki, 2014; Harris, 2009; Kılıçkaya, 2012; Kızıldağ, 2007; Pettway, 2005; Robertson, 2011). Üçüncü boyutta ise bazı araştırmaların ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerindeki değişimlere odaklandığı görülmektedir (Akdağ, 2016; Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013, Clark, 2009; Wasserman, 2011). Dördüncü boyutta ise öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Bingley, 2015; Boyraz, 2007; Confait, 2015; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Meister ve Melnick, 2003; Özgün, 2005; Öztürk, 2008; Wanzare, 2007).

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine odaklı ilgili alanyazın incelendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçok sorunla karşılaştığı ve bu sorunlarla baş etmeye çalıştıkları görülmektedir. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerinde ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde; sınıf yönetimine ilişkin sorunlar (Battle, 2008; Bielicki, 2014; Black, 2003; Confait, 2015; Heath, 2015; Moore-Hayes, 2008; Thompson, 2010;

Wanzare, 2007), öğrencileri tanıma ve bireysel farklılıklarına yönelik uygulamalarda eksiklik hissetme (Black, 2003; Meister ve Melnick, 2003; Wasserman, 2011), özel eğitim uygulamalarında eksiklik hissetme (Battle, 2008; Moore-Hayes, 2008, Robertson, 2011) gibi sorun alanlarının belirlendiği görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların benzer sorun alanlarına yönelik olduğu görülmektedir. Ulusal alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimine ilişkin sorunlar (Boyras, 2007; Çakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Öztürk, 2008, 2016; Salı, 2008), öğrencileri tanıma ve bireysel farklılıklarına yönelik uygulamalarda eksiklik hissetme (Toker-Gökçe, 2013; Salı, 2008; Sarı, 2011) gibi sorun alanlarının belirlendiği görülmektedir. Ayrıca ulusal alanyazındaki bir çok araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin kurumsal işleyiş ve okul çevresine uyum sorunu yaşadıkları da vurgulanmaktadır (Cihan, 2016; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Öztürk, 2008; Salı, 2008; Sarı, 2011).

Hem uluslararası alanyazında hem Türkiye’de bu döneme odaklı araştırmalar birlikte dikkate alındığında, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin ve bu dönemde karşılaştıkları sorunların hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilecek uygulamaların planlanmasına ilişkin önemli bulgular ortaya koyacağı ifade edilebilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi boyutunda, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunların kaynaklarına ilişkin bulguların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Lebel’in (2010) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin birçok kez ‘bize bunu fakültede öğretmemişlerdi’ ifadelerini belirtmeleri bulgusu da bu görüşü desteklemektedir. Benzer şekilde Türkiye’deki öğretmen eğitimi araştırmalarında da öğretmenliğe başladıktan sonraki performanslara odaklı araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu ve artırılması gerektiğine ilişkin görüşler de ileri sürülmektedir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Özoğlu, 2010; Yıldırım, 2013).

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarındaki deneyimlerinin, mesleki gelişimlerine yönelik vizyonlarını ve gelecekteki mesleki deneyimlerinin niteliğini büyük ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Kosnik ve Beck, 2009). Bu nedenle ilk yıl mesleki deneyim sürecinde karşılaşılan sorunların derinlemesine incelenmesinin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik önemli bulgular da sunacağı düşünülmektedir. Bu dönemde karşılaşılan sorun alanlarının aynı zamanda göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç alanlarına yönelik bulgular sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinden sorumlu olarak Milli Eğitim Bakanlığının, bu öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerini planlarken temel alabilecekleri alanların belirlenmesinde de araştırma sonuçlarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Benzer doğrultuda araştırma sonuçlarının, mesleğe yeni başlayan ya da başlayacak olan öğretmenlerin bu süreçte karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Böylece araştırmada ulaşılan sonuçların öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecindeki ve ilgili alanyazında vurgulandığı şekilde tüm mesleki yaşamlarında öğretmenlik performanslarının daha etkili olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Amacı

Araştırma kapsamında, aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorunların ve kaynaklarının bir durum çalışması yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ”İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve kaynakları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel ve sınırları belirlenmiş bir durumun ya da birçok durumun, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanarak incelendiği araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Çoklu durum çalışmaları ise bir araştırma odağıyla ilişkili birden çok durumun incelenip belirlenen araştırma konusuna yönelik detaylı çıkarımların yapılabileceği araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Stake, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014).

Bu çalışma ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin mesleki vizyonlarındaki değişimlerin incelenmesi ve bu dönemde karşılaştıkları sorunlar ile kaynaklarının belirlenmesi olmak üzere iki boyutlu olarak yürütülen bir doktora tez araştırmasının ikinci boyutuna ilişkin bulgu ve sonuçları kapsamaktadır. Tez çalışmasının aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik boyutu, araştırma kapsamında veri toplama sürecinde katılımcıların görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinde araştırma sürecinde de yeni araştırma odaklarının belirlenmesi ve verilerin bu boyutta incelenmesi durumu dikkate alınmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından veri toplama sürecinin ilk aşaması olan görüşmelerde fark edilmiş ve tez izleme komitesinde bu boyutun da araştırma kapsamına alınması önerilmiştir. Yapılan değerlendirmede araştırmanın aynı katılımcılarla iki boyutlu olarak sürdürülmesi ve verilerin iki araştırma odağı için ayrı ayrı analiz edilmesi uygun görülmüştür. Bu çalışmada tez araştırmasının ikinci boyutu olarak ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve kaynaklarının belirlenmesine yönelik bulgular ve sonuçlar sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında ilk yıl mesleki deneyim sürecini yaşayan aday öğretmenlerin deneyimlerinin uzun süreli olarak boylamsal şekilde incelenmesinin araştırma sorusuna yanıt vermede etkili olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma amacı doğrultusunda nitel verilere dayalı bir çoklu durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyim süreçleri araştırma odağını oluşturmuştur. Bu süreci yaşayan üç aday öğretmen ise araştırmanın durumları olarak belirlenmiştir. Her aday öğretmen ayrı bir durum olarak değerlendirilmiş ve karşılaştıkları sorunlar ve kaynakları birbirinden bağımsız şekilde incelenmiştir. Daha sonra ise her bir durumda ulaşılan bulgular çoklu durum çalışması desenine uygun olarak birbirleriyle karşılaştırılmış ve araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Eskişehir ilinde öğretmenliğe başlayan üç aday öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde çoklu durum çalışmalarında yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay, Millis ve Airasian, 2006; Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011;). Bu süreçte araştırma verilerinin bir eğitim öğretim yılı boyunca sürdürüleceği dikkate alınarak öncelikle araştırmacıların görev yaptığı şehir olarak Eskişehir ilinde göreve başlayan aday öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu nedenle ilk aşamada kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Eskişehir iline ilk ataması yapılan 196 aday öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci ölçüt olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçleri ve görev tanımlarındaki farklılıklar dikkate alınarak özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler ve meslek dersi öğretmenleri araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve uygun katılımcı sayısının 164 olduğu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada tez araştırmasının ilk araştırma odağının dayandırıldığı kuramsal çerçeve bağlamında daha önce özel eğitim kurumlarında

ya da devlet okullarında uzun süreli mesleki deneyim yaşamış aday öğretmenler katılımcı kapsamı dışında tutulmuştur. Bu boyutta 111 aday öğretmenin atanma öncesi mesleki deneyim yaşadıkları tespit edilmiş ve araştırma kapsamına alınabilecek katılımcı sayısı 53 olarak belirlenmiştir. Bu aday öğretmenlerden 12'si ile iletişim kurulamamış ve ulaşılabilirlik ölçütüne dayalı olarak olası katılımcı sayısı 41 olmuştur. Sonraki aşamada gönüllülük esasına bağlı olarak 13 aday öğretmen araştırmaya katılabileceklerini belirtmişlerdir. Bu aşamada diğer bir ölçüt olarak eğitim fakültesi mezunu olma koşulu dikkate alınarak sertifika ya da tezsiz yüksek lisans programı mezunu oldukları belirlenen dört aday öğretmen de katılımcı kapsamı dışında bırakılmıştır. Geriye kalan dokuz aday öğretmenden üçü il merkezine çok uzak olan ve yoğun kış koşullarında ulaşım sorunu yaşanma olasılığı nedeniyle, iki aday öğretmen ise az nüfuslu bir yerleşim yerinde görev yapmaları ve bu nedenle sınıflarındaki öğrenci sayılarının çok az olmasına bağlı olarak katılımcılar arasına alınmamıştır. Böylece araştırmanın katılımcıları olarak dört aday öğretmen belirlenmiş ve bu bağlamda veri toplama süreci planlanmıştır. Bununla birlikte veri toplama aşamasının ilk aşaması öncesi bir aday öğretmen özel nedenlerini belirterek araştırmada yer almaktan vazgeçtiğini belirtmiş ve katılımcılar arasından çıkarılmıştır. Sonuç olarak araştırmada üç katılımcıdan veri toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde her katılımcı araştırmacının amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve onam formları aracılığıyla bireysel olarak izinleri alınmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı Aday Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Alanı	Okul Bölgesi	Okul Türü
Mısra*	Kadın	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Şehir Merkezi	Anadolu Lisesi
Nazım*	Erkek	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Şehir Merkezi	Anadolu Lisesi
Ekin*	Kadın	24	İlköğretim Matematik	İlçe Merkezi	Ortaokul

* Katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Katılımcılar 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde göreve başlamış ve ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşamışlardır. Mısra ve Nazım öğretmen şehir merkezinde bir Anadolu lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak göreve başlamışlardır. Ekin öğretmen ise bir ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulda İlköğretim Matematik öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Üç katılımcı da hizmet öncesi öğretmen eğitimi programını devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde tamamlamışlar ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda atanmaya yeterli puan alarak Eskişehir iline atanmaya hak kazanmışlardır. İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde haftalık ders saatleri 20-25 ders saati arasında olmuştur. Sınıflarında yaklaşık 25-35 öğrenci bulunmaktadır.

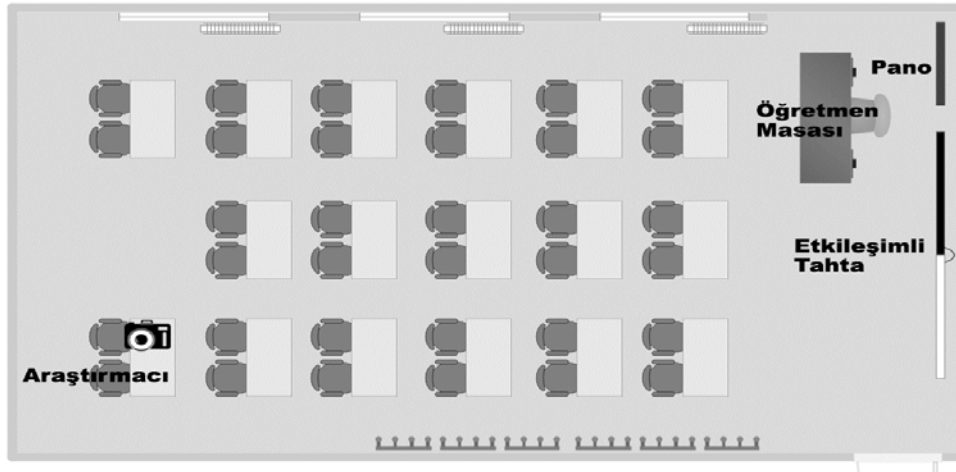
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, açık uçlu anket, katılımcı gözlemler ve yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Durum çalışmalarında çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak zengin ve birbirini destekleyebilecek veri çeşitliliğine ulaşma hedeflenmektedir. Bu bağlamda ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan üç katılımcı aday öğretmenden derinlemesine veri elde etmek amacıyla araştırmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve katılımcı gözlemlerden yararlanılmıştır. Ayrıca her gözlem sonrası gözlemlerde elde edilen verilere yönelik katılımcıların yansıtılmalarını almak için yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla veri

toplanmıştır. Ek olarak araştırma sürecinde araştırmacı tarafından araştırma günlükleri yazılmış ve veri analizinde destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak her katılımcı ile ilk yıl mesleki deneyimleri başında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2014 yılı Kasım ayında gerçekleştirilmiş ve 35 dakikayla 1 saat arası sürmüştür. Ekin ve Nazım öğretmenle yapılan görüşmeler birinci araştırmacının odasında, Mısra öğretmenle yapılan görüşme ise katılımcının görev yaptığı okulun memur odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi hazırlık sürecinde Adıgüzel'in (2016) önerdiği yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler için sekiz adımdan oluşan hazırlık aşamaları izlenmiştir. Bu kapsamda hazırlanan görüşme soruları bir uzman değerlendirme formu kullanılarak dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ikisi eğitim bilimleri, öğretmen eğitimi ve nitel araştırma alanında uygulama ve araştırma deneyimleri olan öğretim üyeleri, biri benzer deneyime ve eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir öğretim görevlisidir. Dördüncü uzman ise eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanıdır ve Milli Eğitim Bakanlığında uzun süredir Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerle etkileşim içerisinde olması, nitel araştırmalar konusunda deneyimi nedeniyle uzman olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda önerilen değişiklikler yapılmıştır. Bu form kullanılarak aynı ilde göreve başlayan bir aday öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği tekrar denetlenmiş ve ortalama görüşme süresi belirlenmiştir. Bu görüşmelerde temel olarak katılımcıların deneyim başındaki öğretmen vizyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların içinde buldukları döneme ilişkin sorunları sıklıkla ifade etmeleri veri toplama sürecinin izleyen aşamalarında araştırmacıları, katılımcıların sorunlarına yönelik veriler toplamaya yönlendirmiştir. Bu nedenle veri toplama sürecinin diğer aşamalarında doğrudan katılımcıların karşılaştıkları sorunlara yönelik veriler de toplanmıştır.

Yapılan deneyim başı görüşmeler sonrası her katılımcının sınıflarında birinci eğitim öğretim döneminin sonuna kadar ve ikinci eğitim öğretim döneminde katılımcı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılacak ders ve gözlem zamanları katılımcıların uygun olduğu saatler dikkate alınarak hazırlanan bir gözlem planına uygun olarak belirlenmiştir. Gözlemler öncesi araştırmacılar tarafından görüşme formları hazırlanmış ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son hali geliştirilmiştir. Gözlemler sırasında verilerin daha sonra ulaşılabilirliğini sağlamak amacıyla video kaydı yapılmıştır. Gözlemler sırasındaki sınıfların planı Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Gözlem yapılan bir dersliğin planı

Birinci eğitim öğretim döneminde toplam 23 ders gözlemi yapılmıştır. Ekin ve Mısra öğretmenin derslerinde sekiz, Nazım öğretmenin derslerinde ise yedi gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler 08.12.2014 tarihinde başlamış ve birinci eğitim öğretim döneminin sonuna kadar ardışık olarak sürdürülmüştür. Ders gözlemleri ikinci eğitim öğretim döneminde de sürdürülmüştür. Bu dönemde her katılımcı için Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında olmak üzere dört ders gözlemi yapılmıştır. Bu dönemdeki 12 ders gözlemi ile birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen toplam ders gözlemi sayısı 35 olmuştur.

Araştırmada yapılandırılmamış bireysel görüşmeler yoluyla da veri toplanmıştır. Bu görüşmeler katılımcılarla her ders gözleminin hemen sonrasında yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcıların derslerdeki uygulamalarına yönelik yansıtmaları istenmiş ve kendilerine uygulamalarının gerekçelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda birinci eğitim öğretim döneminde 15, ikinci eğitim öğretim döneminde 12 olmak üzere ve 2-20 dakika arası süren toplam 27 yapılandırılmamış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme ve gözlemlere ek olarak katılımcılardan açık uçlu bir anket aracılığıyla da veri toplanmıştır. Anket eğitim öğretim döneminin birinci dönemi sonunda üç katılımcıya e-posta yoluyla gönderilmiştir. Üç katılımcı da anketi yanıtlarak araştırmacılara geri göndermişlerdir. Anket iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci soru tez araştırmasının ilk boyutuyla ilişkilidir. Birinci soru ise katılımcıların ilk yıl mesleki dönem sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları sorunların neler olduklarına yöneliktir. Ayrıca bu sorunlar karşısında neler hissettikleri ve çözüme yönelik neler yaptıkları da ankette sorulmuştur. Bu boyuta ilişkin anket soruları aşağıdaki şekildedir:

1. Mesleğinizde ilk döneminizi tamamlamak üzeresiniz. Bu süreci aşağıda ifade edilen boyutlarda değerlendirebilir misiniz?
 - Mesleğinize ilişkin karşılaştığımız zorluklar, yaşadığımız sorunlar neler oldu?
 - Bu zorluklar ve sorunlarla karşılaştığınızda neler hissettiniz?
 - Bunları çözmek için neler yaptınız?

Veri toplamanın son aşamasında üç katılımcıyla eğitim öğretim yılının sonunda yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasıyla 45, 67 ve 33 dakika sürmüştür. Bu görüşmede ayrıca katılımcıların ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve kaynaklarına ilişkin doğrudan bir soru da sorulmuştur ve bu soru aşağıdaki şekildedir:

İlk yıl mesleki deneyim sürecinde karşılaştığımız sorunlar nelerdi? Bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Araştırma kapsamındaki tüm veriler tümevarım analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çoklu durum çalışmalarında öncelikle her durumun birbirinden bağımsız şekilde betimlenmesi daha sonra durumlar arası karşılaştırmaların gerçekleştirilmesi ve son olarak araştırma odağına yönelik genelleme ve çıkarımların yapılması belirtilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014). Bu doğrultuda öncelikle çalışmadaki durumlar olarak her katılımcıdan elde edilen veriler birbirlerinden ayrı şekilde sınıflandırılmış ve analiz edilmişlerdir. Daha sonra aralarındaki benzerlikler ve farklıklar incelenmiştir.

Veri analizi sürecinde görüşmelerin ses kayıtlarının tamamının araştırmacılar tarafından yazıya dökümü yapılmıştır. Daha sonra yazılı dökümlerin sorunlara ilişkin kodlamalar ve temalandırma birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yapılan kodlamaları ve temaları içeren dökümler eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi

tarafından incelenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiş, kodlama ve temaların inandırıcılığında fikir birliğine ulaşılmıştır.

Gözlemlerin analizinde de araştırma odağı olan sorunlar dikkate alınarak kodlama ve temalandırma birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan kodlar ve temalar ikinci araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Bu boyutta görüş farklılıklarına ilişkin tutarlık incelemesi yapılarak yapılan analizlerin inandırıcılığında fikir birliğine ulaşılmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanmasına yönelik güvenilirlik, aktarılabirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik olmak üzere dört boyutta çeşitli tedbirlerin alınması önerilmektedir (Guba, 1981; Yıldırım ve Şimşek; 2011). Güvenilirlik boyutunda araştırmada uzun süreli etkileşimin gerçekleştirilmesi, derinlemesine gözlem yapılması ve her aşamada uzman incelemesinin yer alması tedbirleri alınmıştır. Aktarılabirlik boyutunda araştırma odağının, yapılan işlemlerin ve bulguların ayrıntılı olarak betimlenmesi ile katılımcıların amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmesi tedbirleri alınmıştır. Tutarlık boyutunda veri analizinde ulaşılan kod ve temaların tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Son olarak onaylanabilirlik boyutunda veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinin belirlenmesinde çeşitleme yapılmıştır.

Araştırma sürecinde etik ilkelere bağlılık konusunda öncelikle kurumsal boyutta gerekli kurumsal izinler alınmıştır. Ayrıca katılımcıların seçiminde gönüllülük ilkesine bağlı kalınmış, katılımcılar araştırma amacı ve süresine ilişkin bilgilendirilmiş ve her katılımcının sözlü ve yazılı onayı onam formu aracılığıyla alınmıştır. Araştırmada elde edilen video ve ses kayıtlarının gizliliği sağlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek adlar yerine kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Verilerin analizine bağlı olarak ulaşılan bulgular, Ekin öğretmenin karşılaştığı sorun kaynaklarının beş tema altında, Mısra ve Nazım öğretmenin karşılaştıkları sorun kaynaklarının ise altı tema altında toplandığı görülmektedir. Üç katılımcının karşılaştıkları sorunlar ve kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Üç Aday Öğretmenin Karşılaştıkları Sorunlar ve Kaynakları

	Mısra	Nazım	Ekin
Sınıf Yönetimi Kaynaklı Sorunlar	1. Davranış yönetiminde eksiklik 2. Zaman yönetiminde eksiklik	3. Davranış yönetiminde eksiklik 4. Öğrencilerle iletişim kurmada eksiklik	5. Davranış yönetiminde eksiklik 6. Zaman yönetiminde eksiklik
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama eksikliği • Alan bilgisi-öğretmenlik meslek bilgisi ilişkilendirmede eksiklik • Kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme eksikliği • Öğretim materyali kullanmaya ilişkin bilgilendirme eksikliği • Staj uygulamalarında denetim eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlik uygulamalarında eksiklik • Alan öğretimi bilgisi kazandırmada eksiklik • Bazı öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamalarına önem vermemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama eksikliği
Kurumsal İşleyiş Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Görev yapılan kuruma yönelik memnuniyetsizlik • Üniversite-okul işbirliği eksikliği • Olumsuz aday öğretmen algısı • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları 	<ul style="list-style-type: none"> • Aday öğretmen rolüne bağlı sorunlar • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları • Kurumsal işlerin fazla olması • Öğretim teknolojileri eksiklikleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz aday öğretmen algısı • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları • Diğer öğretmenlerden destek alamama • Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersizliği • Öğretim teknolojileri eksiklikleri
Öğretim Programı/ Materyali Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Ders kitabının yetersizliği • Öğretim programının yetersizliği 	<ul style="list-style-type: none"> • İçeriğin yetersiz olması 	-
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci hazırbulmuşluklarında eksiklik • Öğrenci ilgilerinde eksiklik • Öğrenci sorumluluklarında eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci hazırbulmuşlukları ve başarılarının düşük olması • Öğrenci ilgilerinde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz öğrenci davranışları • Öğrenci hazırbulmuşluklarında eksiklik
Kişisel ve Mesleki Gelişim Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Mesleki gelişime zaman ayıramama 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Mesleki gelişime zaman ayıramama • Etkinlik planlamada eksiklik • Alan bilgisinde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişim planlamasında eksiklik • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Alan öğretimi bilgisinde eksiklik • Özel eğitim uygulamalarında eksiklik • Benimsenen öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejilerini uygulamada eksiklik

Tablo 2 incelendiğinde sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorun temalarının üç aday öğretmen tarafından da karşılaşılan ortak sorunlar oldukları görülmektedir. Ekin öğretmenin ise öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlarla karşılaştığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmada üç aday öğretmenin çeşitli boyutlarda birçok sorunla karşılaşmış olmaları bulgusu, bu dönemin mesleki deneyim bakımından yoğun ve birçok sorunla uğraşılması gereken bir dönem olduğuna ilişkin alanyazındaki görüşleri destekler niteliktedir (Calderhead ve Shorrocks, 1997; Casey, 2005; Çakmak, 2003; Fantilli ve McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson vd, 2007; Kane ve Francis, 2013; Kosnik ve Beck, 2009; Lebel, 2010; Wanzare, 2007).

Sınıf yönetimi kaynaklı sorunların yaşanmasına ilişkin bulgular da büyük oranda ulusal ve uluslararası alanyazındaki bulgularla tutarlı görünmektedir. Bu boyutta davranış yönetimi ve disiplin sorunu üç aday öğretmenin ortak sorunları arasında yer almaktadır. Örneğin Mısra öğretmeni, öğretim yılı boyunca yaşadığı davranış yönetimi sorununa ilişkin görüşlerini ikinci öğretim döneminde yapılan bir gözlem sonrası görüşmede ve öğretim yılı sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

En basit şey sınıf yönetimi, fakat mesela bu sınıf okulda bana en çok sıkıntı çıkaran sınıf. Zorlanıyorum. O yüzden artı eksi çizelgeleri hazırlamak zorunda kaldım. Müspet ve menfi davranışlarını ödüllendirmek ya da eksiyle değerlendirmek durumunda kalıyorum. Çünkü sınıftaki değerlendirmeyi tamamen sözlü bir şekilde sağlayabileceğimi düşünmüştüm ama çocuklar o geleneğin içinde yetiştikleri için, onu ister istemez istiyorlar (Mısra öğretmeni, ikinci öğretim yılı dokuzuncu gözlem sonrası yapılandırılmış görüşme).

Ben belki disiplin noktasında sıkıntı yaşamış olabilirim merhametten dolayı. Merhametli olmak lazım ama bazen otoriteyi öğrenciye hissettirmek gerektiği sonucuna vardım... Dört dörtlük diyemem ama sene başından beri çok yol kat ettiğimi düşünüyorum bu anlamda. Sadece sınıfın birinde biraz sıkıntılar, o da çok fazla sohbet etmeye meyilli, çok eğlenceli öğrencilerin olduğu bir sınıf.(Mısra öğretmeni, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Mısra öğretmenin davranış yönetiminde sorun yaşamamasına ilişkin bulgu ders gözlemlerinden elde edilen verilerle de desteklenmektedir. Özellikle birinci öğretim döneminde yapılan ders gözlemlerinin tamamında Mısra öğretmenin derse ilgi göstermeyen ve kendi aralarında konuşan öğrencileri sürekli olarak uyardığı ve ilk dersten itibaren bu olumsuz davranışları takip edip öğrencilere eksi vererek olumsuz davranışlarını dersin ölçme değerlendirme boyutunda kullanacağını duyurduğu gözlenmiştir. Bu uygulamasını ikinci öğretim dönemi boyunca da sürdürmüştür.

Davranış yönetimi sorunu Nazım öğretmenden elde edilen verilerin analizinde de ulaşılan bulgular arasındadır. Bu boyutta öğretim yılı başında ve ikinci dönemde gerçekleştirilen bir ders gözlemi sonrası yapılan iki görüşmede Nazım öğretmeni aşağıdaki görüşlerini belirtmiştir:

Öğretmenler de şikayetçi ama herkes sanırım bir şekilde olayı götürüyor, yuvarlanıp gidiyor. O yüzden onu artık öğrenci için dayak zaten olmaması lazım. Olsa bile suçlu yine öğretmendir. Orada artık yönetmelikler de kanunlar da bu yönde işliyor. Çocuğu susturmanın imkanı yok. Hani notla korkutamıyorsun döveceğim olmuyor. İşin hani gerçekleri konuşalım hocam o da olmuyor. Nasıl yapacağım ben bu işi çocuk anlamıyor. Bunu nasıl yapabilirim? Emek istiyor, düşünce istiyor. Bazen sabrınız yetmiyor. Siz de insansınız (Nazım öğretmeni, öğretim yılı başı yarı yapılandırılmış görüşme).

Benim zamanımla şimdiki baya farklı 12'ler özellikle. Gerçi insanoğlu eskiyi yad eder eski daha iyi zanneder. Ben o nostaljik o cennetvari öyle bir bakış açısında söylemiyorum. Gerçekten bir disiplinsizlik var. Bu okulun suçu mu değil. Herhalde eğitim felsefesi şeyi sanırım ülkemizde şuan uygulanan.12'leri gözlemlerseniz ben iki sınıfa giriyorum 12'lerde. Dörder saat bir dil sınıfı var soruyorum ilk dönem anlatıyordum yine. Şimdi sınavlar da bitti, artık sadece İngilizceye çalışıyorlar. Ders dinlemek isteyen var mı, kimse ses çıkarmıyor. Eşit ağırlık sınıfında üç beş kişi geliyor. Masanın etrafına alıyorum. Onlara anlatıyorum. Özel ders gibi. Ben üniversite son sınıfta hocalarımın

karşısında çay içmedim, simit yemiyordum. 12'leri geçtim 11'ler de öyle. Ona müdahale ediyorum. Bazen görmezden geliyorum. Eğer şey yapmaya başlasam işin iyice kendimi yıpratacağım (Nazım öğretmen, ikinci öğretim dönemi onuncu gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Benzer sorun Ekin öğretmenden elde edilen verilere dayalı bulgularda da yer almaktadır. Bu boyutta öğretim yılı başında yapılan görüşmede Ekin öğretmenin davranış yönetimi sorununa ilişkin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Bu konuda yetersizim hocam açıkçası. Yani herhangi bir davranışta ne yapacağımı şaşırıyorum, bocalıyorum... Hocam 8. sınıflarda zaten onlara hakim olmam çok zor oluyor. Bir öğrencim dersi dinlemiyor. Hiçbir şekilde inanmıyorum. Daha önce inandım, en öne oturttum. Oturacağım dedi oturturdum, hiçbir şekilde derse ilgilenmedi. Daha sonra farklı derste aynı şeyi yaptı ki bu sefer iki tane derse ciddi anlamda katılan arkadaşlarının yerine oturmam istiyor. Onları kaldırıyor, çantalarını atıyor. Orada o haksız farkındayım. Bunu arkaya oturtmam gerekiyor ya da farklı bir yere o kızların hakkını yememek için. Benimle inatlaştı. Aşırı derecede inatlaştı. Orada ne yapacağımı bilemedim. 'Sizi Mili Eğitime şikayet edeceğim', edeceği bir şey yok. Benim yaptığım bir şey yok aslında ama orada ne yapacağımı gerçekten çok şaşırdım hocam.(Ekin öğretmen, öğretim yılı başı yarı yapılandırılmış görüşme).

Ekin öğretmenin ders gözlemlerinde de davranış yönetim sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Örneğin 15.12.2014 tarihinde yapılan birinci öğretim döneminin dördüncü gözleminde Ekin öğretmen, derse ilgi göstermeyen bir öğrenciye ders boyunca sürekli sözlü uyarıda bulunmuştur. Ayrıca öğrencinin oturma yerini değiştirmek istemiş ancak öğrenci bu durumu kabul etmemiştir. Bu gözlem sonrası yapılan görüşmede Ekin öğretmen duruma ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

İyi davranıyorum olmuyor, sesim yükseliyor olmuyor. Ne yapacağımı tam da bilmiyorum. Bu konuda bayağı tecrübesizim açıkçası. Yani notla da korkutulmuyor çünkü çok da umurlarında değil notlar da. Diğer öğretmenlere de soruyorum herkes aynı sorunu yaşıyor. Ne yapacağımı gerçekten bilmiyorum (Ekin öğretmen, birinci öğretim dönemi dördüncü gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Ekin öğretmen yaşadığı bu soruna ilişkin görüşlerini açık uçlu anketteki yanıtlarında ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Mesleğime ilişkin karşılaştığım sorunlardan en önemlisi daha önce de belirttiğim gibi disiplin sorunu idi. Özellikle sekizinci sınıf öğrencileriyle bu sorunu halletmekte hala başarılı olmuş sayılmam. Disiplin sorununun sürekli varlığı sebebiyle öğretime gereken ağırlığı veremediğimi düşünüyorum. Birinci dönem yapılan TEOG sınavının sonucuna bakınca bu durum çok açık bir şekilde ortada. Ben sekizinci sınıflar için elimden geleni yaptığımı düşünüyorum (Ekin öğretmen, açık uçlu anket).

Özellikle bu sınıfta iki üç öğrencim gerçekten sınıftaki havayı sabote ediyorlar dersi işleme konusunda. Onlara kızsam da olmadı. İyi davrandım, onları derste kendi masamın yanına oturturdum, sürekli tahtaya kaldırdım. İşe yaramadı (Ekin öğretmen, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Üç katılımcı aday öğretmeni ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları davranış yönetim ve disiplin sorununa ilişkin araştırma bulgusu, Meister ve Melnick (2003) ile Toker-Gökçe'nin (2013) araştırma bulgularıyla benzer doğrultudadır. İki çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ilk yıllarında genel olarak sınıf yönetiminde özel olarak ise davranış yönetimi ve disiplin sağlama boyutlarında sorunlar yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da aday öğretmenlerin sınıf yönetimi kaynaklı benzer sorunları yaşamaları sonucu iki araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultudadır.

Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlara ilişkin araştırmalarda bu sorununun temel kaynağı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının yeterli düzeyde uygulamaya dönük olmadığına yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Bielicki, 2014; Loughran vd., 2001; Thompson, 2010). Araştırmada üç katılımcının da yaşadıkları sınıf yönetimi sorunlarının kaynağı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki eksiklikleri vurgulaması alanyazındaki ilgili bulgularla tutarlı görünmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar teması altında üç aday öğretmenin verilerinde de öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olmasına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.. Üç katılımcının bu bulguyu destekleyen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Alan öğretimi anlamında yol kat ettiğimi düşünüyorum çünkü bize hep akademik, edebiyata dair bir şeyler anlatıldı ama nasıl öğretilceği, dil bilgisinin nasıl öğretilceği ya da şiir konusunun nasıl öğretilceği konusunda bize bilgi verilmedi. Bu anlamda, üniversite eğitiminin eksik kaldığını düşünüyorum (Mısra öğretmeni, ikinci öğretim dönemi üçüncü gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Stajyerlik son sınıfta oluyor biliyorsunuz. Bir iki hafta gidiyorduk, ya da gitmiyorduk. Ya da toplu imza atıp gitmiyorduk. Bu çok oldu ama kimi okullarda öyle değil. Bazı okullar çok dikkat ediyor buna. Böyle bir şey olmasaydı mesela. Takip edilmiyordu. Aslında yeterli ama onu uygulamıyoruz. Bizim de işimize geliyordu. O eksiklik var (Nazım öğretmeni, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Öğretmenliğe dair ise bilgiler ister istemez çok teorik kalıyor hocam. Yani sınıfa girmeden olay anlaşılıyor, onu söyleyebilirim... Sınıf yönetimi dersi aldım ama dediğim gibi bu bilgiler çok teorik kaldı. Dersimizde hocamız güzel geçirmeye çalıştı. Mesela canlandırmalar yapmaya çalıştık. Sınıf ortamı yapmaya çalıştık. İyi öğretmen ne yapar bu durumda tarzında ama çok gerçekten soyut kalıyor. Sınıfa girmekten farklı (Ekin öğretmeni, öğretim yılı başı görüşme).

Araştırmanın bu bulguları ilgili birçok araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin Çakmak (2013) ve Güvendir'in (2017) araştırmalarında ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan öğretmenlerin sorunları incelenmiş ve hizmet öncesi dönemde kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülen programların öğretmenleri gerçek öğretmenlik deneyimlerine hazırlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada üç öday öğretmenin de hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemlerindeki öğretmenlik uygulamalarının kuramsal düzeyde olması ve uygulamaya dönük olma boyutunda eksiklik hissettiklerini vurgulamaları hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı bir sorun olduğu bulgusunu ortaya çıkarmaktadır. İlgili ulusal alanyazında da benzer araştırma bulgularının olması da düşünüldüğünde bu durumun bir sorun alanı olarak dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir.

Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar teması altında üç aday öğretmenin de aday öğretmen olma durumlarına bağlı olarak sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta üç aday öğretmenin de kuruma uyum sürecinde yeterli desteği alamadıkları belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Yönetmelik, bir insanın hayallerini yıkmak, şevkini kırmak amacıyla bilhassa düzenlenmemişse sanırım amacını aşmıştı. Bu duruma bir anlam veremiyordum ve kanunların insanların menfaati için düzenlendiğinden şüpheye düşüyordum. Üstelik işin en mantıksız tarafı ise, ilimize yeni atanan öğretmenlerden sadece benim ve okulumuzdaki diğer meslektaşımın yönetmeliğin muhatabı olmamızdı. Konuştuğum hiçbir öğretmen, atandığı ilk yıl böyle bir şey yaşamamıştı ve piyango bize vurmuştu. Yönetmelik sadece bizim için düzenlenmemişse, bu işte ters giden bir şeyler olmalıydı (Mısra öğretmeni, açık uçlu anket).

Aday öğretmen yönetmeliğinde de geçen kısa bir ifade yüzünden idari işlere yardımcı olmak zorunda bırakılmam meslek hayatım boyunca unutamayacağım bir hayıflanma hatırası olarak kalacak sanırım. Okuldaki idari personel eksikliği ve idari boşluk yüzünden 1200 öğrencisi bulunan okulun öğrenci raporları ve devamsızlık fişleri bizden-diğer aday öğretmen arkadaş-soruluyordu. Hem 22 saat derse girip hem bu işleri tamamlamak züldü... Okulun ilk dönemlerinde yaşadığım bu problemlerin moralimi bozduğunu, beni sürekli rahatsız ettiğini gayet iyi hatırlıyorum. Problemlerin boy gösterdiği bir hafta başımın ağrıyarak, geceleyin uyanmama sebep olduğunu hatırlıyorum. Okula huzurlu ve sakin bir şekilde gitmiyordum (Nazım öğretmeni, açık uçlu anket).

Nasıl tanımlayabilirim? Yani daha çok başında olduğum için yine yavaş yavaş öğrenmeye başladım. Şöyle, bize okul hakkında çok yardımcı olmadı diğer öğretmenler. Kendim deneye yanıla, tökezleye öğrendim denilebilir. Okul hakkında yeni, yavaş yavaş bilgi alıyorum (Ekin öğretmeni, öğretim yılı sonu görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde üç aday öğretmenin de mesleki yaşamlarında zor bir dönem olarak ilk yıl deneyimleri sürecinde yeterli düzeyde kurumsal destek alamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004), Sarı (2011) ve Öztürk'ün (2016) araştırmalarındaki aday öğretmenlerin kurumdaki işleyişte diğer çalışanlarından destek alamamaları ve işbirliği yapmada zorluk yaşamalarına ilişkin bulgularla benzer doğrultudadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise üç aday öğretmenin de öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığına ilişkin sorunlar yaşamaları olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcılara ait görüşler aşağıda sunulmaktadır: .

Öğrencilerin aslında tam da sınav haftalarına denk gelmiştim. Sınav bir anlamda bu hazırbulunuşluğu elime verdi ve çok ciddi anlamda sorunlar olduğunu fark ettim. Ben mesela biraz daha idealist düşünüp çocuklara edebiyat, şiir sevgisi vereceğimi düşünürken çocukların temel Türkçe kurallarıyla ilgili hem yazım hem konuşma anlamında çok sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Tahmin ettiğimden birkaç adım daha geriden başlamam gerektiğini fark ettim (Mısra öğretmen, öğretim yılı başı yarı yapılandırılmış görüşme).

Okulun akademik başarısı iyi değil. Çocukların hazırbulunuşlukları iyi değil. Üniversiteye öğrencilerin girmesi çok düşük. Mesela hiç sınıfta kalan olmadı. Mesela çocuklara karne verdim, takdir almış hepsi. Bir kişi almamış, o da davranış notu düşük ondan sanırım. Çok fazla takdir var. Müdür bey açıkladı zaten. Sınıfta kalan yok. Sistem sınıfta kalan yok derken, başarılı olduğunu göstermiyor. Sınıfta kalan vardı ama sistem öğrenciyi geçirmeye yönelik (Nazım öğretmen, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Programa göre sadece standart sapmadan bahsetmemiz gerekiyor ama öğrencilerimizin zaten çoğu bilgisi eksik. En iyi öğrencilerimden birisi bölmede bile zorlandı. O yüzden baştan almak istedim. Aritmetik ortalamayı bilmeden diğerlerini de yapamayacağı için (Ekin öğretmen, birinci öğretim dönemi dördüncü gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin araştırma bulgularının da ilgili alanyazındaki iki araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Güvendir'in (2017) araştırma sonuçlarında da öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliği ve öğrencilerin ilgisizlikleri aday öğretmenlerin kurumsal işleyişle ilgili yaşadıkları sorunlar arasında belirtilmektedir. Bu boyutta Sarı'nın (2011) araştırma sonuçlarında da aday öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini çekme ve motivasyonlarını artırma boyutunda sorunlar yaşamaları bu araştırmada ulaşılan bulgularla tutarlı görünmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sorun kaynağı teması ise aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunları olarak belirlenmiştir. Bu boyutta üç aday öğretmenin de kişisel ve mesleki gelişimlerine yeterince zaman ayıramaması sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Maalesef şu an hiçbir şey yok. Hiçbir şeye vakit ayıramıyorum zaten. Sürekli ödev okuma derse hazırlanma. Yani ilk senem olunca. Bir derste konu nasıl anlatılır, yani nasıl anlatılır biliyorum da, o konunun ne kadarının öğrenciye verilmesi gerektiğini bilmiyorum. Mesela masalın tüm açılımını teferruatını biliyorum ama öğrenciye hepsini vermek gerekiyor. O yüzden sürekli bir derse hazırlık içerisindeyim. Kendime hiç vakit ayıramıyorum kişisel anlamda (Mısra öğretmen, ikinci öğretim dönemi onuncu gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Açıkçası bu sene kendimi bu konuda var olan bilgilerim çok bu sene için söylüyorum geliştirdiğimi söyleyemem. Çok verimli bir kitap okuma şeyim olmadı. Yine de hiç olmadı demiyorum ama olmadı bunun sebebi neler? Belki okulun verdiği yorgunluk, ilk senenin verdiği yorgunluk. Çalışma hayatına alışmak gerek. Devlet, bürokratik işler Eskişehir'e alışma süreci. Kış ağır geçti belki onlar olabilir. Okul dışında akademik gelişimim bu sene verimli olduğunu söyleyemem (Nazım öğretmen, ikinci öğretim dönemi onuncu gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Çok bir şey yapmadım. Hep yüksek lisans ve okula odaklandım... İkinci dönem daha da yoğundu. İlk dönem neler yaptım hatırlayamadım ama ikinci dönem hiçbir şey yapmadım (Ekin öğretmen, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmamış görüşme).

Üç katılımcının ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları kişisel ve mesleki gelişimlerine yeterli düzeyde zaman ayıramamalarına ilişkin bulgu ilgili alanyazındaki bulgularla benzerlik

göstermektedir. Bu boyutta ilk yıl mesleki deneyim sürecinin iş ve mesleğe uyum süreci olarak yoğun bir dönem olmasının etkili olduğu görülmektedir. Bu neden üç katılımcı tarafından da belirtilmektedir. Benzer şekilde Black'in (2003) araştırmasında da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna yeterince zaman ayıramadıkları belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda mesleki gelişim sürecinde önemli bir dönem olarak ilk yıl mesleki deneyim sürecinde üç aday öğretmenin de birçok boyutta benzer sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlarla baş etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Sorun kaynaklarına ilişkin ulaşılan temalar incelendiğinde, benzer sorunların uluslararası ve ulusal alanyazında bu önemli döneme yönelik yapılan araştırma sonuçlarında da yer aldığı görülmektedir. Bu durumda araştırma sonuçlarının, ilk yıl mesleki deneyim sürecinin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında sorunlarla baş etmeye çalıştığı önemli bir dönem olduğunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına ve ilgili alanyazındaki benzer doğrultudaki araştırma sonuçlarına dayalı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamalara yönelik öneriler arasında bu programlardaki öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve bu uygulamaların özenli şekilde yürütülmesi önerilmektedir. Bu şekilde öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik performanslarının daha yüksek düzeyde olmasına katkı yapılacağı düşünülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik diğer bir öneri ise bu araştırma sonuçları ve ilgili alanyazındaki benzer sonuçlar dikkate alınarak bu programlarda öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin farkındalıkların artırılmasına yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir. Bu şekilde öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkmada daha etkili bir süreç yürütebilmelerine katkı sağlanabilir. Ayrıca bu programlarda Türk Eğitim Sistemi ve Sınıf Yönetimi derslerinin bulunmasına rağmen bu araştırma sonuçları ve ilgili alanyazındaki birçok çalışmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi kaynaklı ve kurumsal işleyişe ilişkin bilgi eksikliğine bağlı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan bu derslerin içeriklerinin ve bu derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin gözden geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileriyle işbirliği yapılarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kurumsal işleyişe ilişkin bilgilerin daha kapsamlı ve etkili şekilde yer alması önerilmektedir.

Bu çalışma amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen üç aday öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmada, iki boyutu kapsayan bir tez araştırmasının, araştırma sürecinde ortaya çıkan ikinci boyutuna ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın, katılımcıların sorunları ve kaynaklarına ilişkin boyuta yönelik veri analizlerine dayalı bulgularla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda benzer araştırma deseni kullanılarak farklı bölgelerde gerçekleştirilecek araştırmaların, araştırma odağı olan ilk yıl mesleki deneyim sürecinin ve bu süreçteki sorunların daha iyi anlaşılmasına katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları karmaşık ve birçok sorun alanı içeren bir dönem olarak öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin eğitim bilimleri, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında kritik bir dönem olduğuna ilişkin uluslararası ve ulusal ilgili alanyazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Bu kritik dönem ilişkin farklı araştırma desenleri kullanılarak gerçekleştirilmiş birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu dönemdeki deneyimlerin önemi düşünüldüğünde gelecek araştırmalarda farklı araştırma desenleri kullanılarak bu dönemdeki deneyimlerin incelenmesine yönelik araştırmaların artırılması

önerilmektedir. Bu tür araştırma sonuçlarının öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyim süreçlerinde yaşadıkları sorunların anlaşılmasına ve genellenebilir sonuçların ortaya çıkarılmasına katkı yapacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada kullanılan çoklu durum araştırması desenindeki benimsenen araştırmacı rolüne bağlı olarak katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulamamıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların sorunlarla karşılaştıklarında desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Bu döneme yönelik gerçekleştirilecek eylem araştırması desenindeki araştırmaların da aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmede daha etkili olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdağ, Z. (2012). *Beginning early childhood education teachers' career perceptions, expectations, concerns and their experiences in public schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Battle, A. (2008). *The perceived efficacy of teacher preparation programs and beginning teachers' perceived level of preparedness*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Tennessee State University, Graduate School.
- Bielicki, S.M. (2014). *Novice, rural New York State teacher perceptions of their classroom management and how these perceptions affect their job satisfaction and retention*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Liberty University, School of Education.
- Bingley, T.A. (2015). *Experiences of novice middle school teachers as they develop teacher expertise*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Black, M.V. (2003). *A study of first year teachers and their principals: Perceptions of readiness among participants from traditional and nontraditional teacher preparation programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Fayetteville State University, Graduate Faculty of Fayetteville State University.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Calderhead, J. ve Shorrock, S.B.(1997). *Understanding teacher education*. New York: Routledge.
- Casey, C.E. (2005). *The relationships among teacher education admission criteria, practice teaching, and teacher candidate problems*. Unpublished Doctoral Dissertation. Canada: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Clark, S.K. (2009). *A comparative analysis of elementary education of preservice and novice teachers' perceptions of preparedness and teacher efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Utah State University, School of Teacher Education and Leadership.
- Cihan, T. (2016). *Induction into teaching: A multiple-case study of the first year teachers' experiences at schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2 (991179), 1-18.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Çakmak, M. (2013). Öğretim deneyimlerinden öğrenmek: Yeni öğretmenlerin düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 55-67.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*. 61, 35-47.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1622.
- Fantilli, R.D. ve McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.
- Heath, J.E. (2015). *In their words, through their eyes: Novice teachers reflect on teaching and their preservice education*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: University of Texas, Graduate School of The

- University of Texas.
- Ingvarson, A., Beavis, A. ve Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381.
- Kane, G.R. ve Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362-379.
- Kılıçkaya, F. (2012). *The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıldağ, A. (2007). *A longitudinal study on English language teachers' beliefs about disruptive behaviour in classroom: case studies from practicum to the first year in the profession*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kosnik, C. ve Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education*. New York: Routledge.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretmenlerin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 34-371. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Lebel, R. (2010). *Novice teachers' perceptions of their preparedness for selected challenges and responsibilities facing teachers in a minority francophone environment*. Unpublished Master Dissertation. Canada: University of Windsor, Faculty of Graduate Studies and Research.
- Loughran, J., Brown, J. ve Doecke, B. (2010). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7(1), 7-23.
- Meister D.G. ve Melnick, S. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore-Hayes, C.T. (2008). *Teacher efficacy, exploring preservice and beginning teachers' perceptions of preparedness to teach*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Özgül, Ö. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Syracuse University, David B. Falk College of Sport and Human Dynamics.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2014). Perceptions of beginning teachers on pre-service teacher preparation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Pettway, M.L.W. (2005). *Novice teachers' assessment of their teacher education programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Auburn University, The Graduate Faculty.
- Pikula, K.L. (2015). *Novice teachers' perception of their ability to transfer teacher education program knowledge to performance in the classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Punch, F.K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Robertson, C. (2011). *"I wish someone had told me": Beginning teachers' perceptions on the effectiveness of their university preparation program*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: California Lutheran

- University, Graduate School of Education.
- Salı, P. (2008). *Novice EFL teachers' perceived challenges and support needs in their journey to become effective teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, M.H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sherff, L. ve Daria, M. (2010). *Stories from novice teachers: This is induction?* U.S.A: University Press of America.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), In *The SAGE handbooks of qualitative research* (3rd edition). (p. 443-446). Thousand Oaks: SAGE.
- Thompson, M.C. (2010). *Beginning teachers' perceptions of preparedness: a teacher education program's transferability and impact on the secondary English/language arts classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Georgia State University, College of Education.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(23), 23-42.
- Wanzare, Z.O. (2007). The transition process: The early years of being a teacher. T. Townsend and R. Bates (Eds.), In *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. Netherlands: Springer.
- Wasserman, N. (2011). *When beginning mathematics teachers report acquiring successful attributes: reflections on teacher education*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Columbia University, Graduate School of Arts and Sciences.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Designs and methods*. (5th edition). Thousands Oak: Sage.

Yazarlar**İletişim**

Dr. Onur Ergünay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Öğr. Gör. Dr. olarak görev yapmaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2018 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Temel çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, program değerlendirme, eğitimde nitel araştırmalar ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konuları yer almaktadır.

Öğr. Gör. Dr. Onur Ergünay
email: oergunay@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1688-0458

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Temel çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, mesleki eğitim, dezavantajlı grupların eğitimi konuları yer almaktadır.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel
email: ocadiguzel@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. First years in teaching profession appear to be crucial in terms of teacher education and professional development. In particular, Ingvarson et al. (2007) defines this period as critical and inspiring for beginning teachers' further professional development. In addition, examining the experiences and challenges in this period appear to be crucial for developing the professional development activities and facilitating the induction of beginning teachers into their profession (Black, 2003; Calderhead & Shorrock, 1997; Fantilli & McDougall, 2009; Kane & Francis, 2013; Kosnik & Beck, 2009). Thus a number of studies has been conducted on examining this period. Some studies, based on beginning teachers' first year teaching experiences, focus on suggesting implications for pre-service teacher education curricula (Battle, 2008; Cihan, 2016; Cakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Guvendir, 2017; Heath, 2015; Kozikoglu, 2016; Lebel, 2010; Ozturk, 2016; Ozturk ve Yildirim, 2014; Pikula, 2015; Thompson, 2010; Toker-Gokçe, 2013). Some project on the effects of pre-service teacher education on the first year teaching period (Bielicki, 2014; Harris, 2009; Kilickaya, 2012; Kizildag, 2007; Pettway, 2005; Robertson, 2011). Another body of research concerns the changes in these teachers' competences during this period (Akdag, 2016; Bumen & Ercan-Ozaydin, 2013, Clark, 2009; Wasserman, 2011). Finally, the challenges in their first year teaching are examined in some research studies (Bingley, 2015; Boyraz, 2007; Confait, 2015; Kozikoglu & Senemoglu, 2018; Meister & Melnick, 2003; Ozgun, 2005; Ozturk, 2008; Wanzare, 2007). Taken together, examining the challenges that beginning teachers face with in their first years of teaching and their sources might provide useful and practical implications for developing teacher education curricula and teacher induction practices. In essence, the purpose of the study is to identify the challenges that beginning teachers face with in their first years in the profession and their sources.

Methodology. A multiple-case study design is used and the central phenomena are first years in the profession and challenges/sources of challenges that beginning teachers face with. The rationale for choosing this design is the goal of analysing the challenges and their sources in this critical period in-depth (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Purposeful sampling is used and the participants are three beginning teachers who started their teaching career in Eskisehir at the beginning of 2014-2015 schooling year. Other criteria for selecting the participants are having no previous teaching experience, convenience, being graduate of education faculty and being volunteer.

Only qualitative data are collected in the study. They are collected through semi-structured individual interviews, observations, unstructured individual interviews and open-ended questionnaires throughout one schooling year. One of the researchers also keeps a research entries which function as supplementary data in the study. Each participant is interviewed both at the beginning and end of their first years in the profession. An interview form which is developed by the researchers is used in these interviews. In addition, a total of 35 classroom observations are made by one of the researchers throughout the schooling year. An observation form which is developed by the researchers is used in these observations. The unstructured interviews with the participants follow each observation in the study. These interviews function as reflections by the participants on their practices in the classrooms. Moreover, the participants respond to a questionnaire which questions participants' challenges in the midst of the schooling year.

Data from each participant is approached as independent cases first. Thus data from each participant are categorised and analysed independently from each other first, which function as within-case analysis. A cross-case analysis follows this within-case analysis, which highlights the similarities and differences among the cases (Creswell, 2013; Yildirim & Simsek, 2011; Yin, 2014).

The measures for enhancing the credibility, transferability, dependability and confirmability are taken (Guba, 1981; Yıldırım & Simsek, 2011). Prolonged engagement, persistent observation and member check measures are taken for the credibility. Thick descriptions are provided for the transferability. As for the dependability, audit trail is done in every step of the data collection and analysis. Finally, the data sources and collection tools are triangulated for the confirmability in the study.

The ethical consideration in the study is ensured through taking official permissions from the authorities first. After that, the participants are informed about the study goals and procedures before data collection phase and each participant sign the consent form. The confidentiality of the voice and video records is ensured by the researchers. Pseudo-names are used for each participant.

Findings and Discussion. The common emerging themes were classroom management, preservice teacher education curricula, organizational procedures, students and personal/professional development oriented challenges. As for classroom management, all participants are challenged by the lack behavioural management in their first years in the profession. Deficiency in time management and communication with the students are among the other challenges of the participants in the study. Lack of practice based pre-service teacher education appears to be another source of challenges of beginning teachers. In addition, they all faced with the challenge of lack of organisational knowledge. In particular, they all feel uncomfortable as beginning teachers in their schools. Students-based challenges of the all the participants involve lack of readiness to learn. Finally, all the participant beginning teachers appear to be challenged in allotting enough time to their personal and professional development.

Furthermore, theme of teaching curricula/materials oriented challenges is emerged from the data of two participants in the study. Both Misra and Nazım as teachers of Turkish Language and Literature feel that the materials of their courses are not useful enough to facilitate students' learning.

The overall finding that all participants are challenged in a variety of aspects confirms that the first year period is crucial in beginning teachers' in that they need to overcome a number of challenges, which is highlighted in the relevant literature (Calderhead & Shorrock, 1997; Casey, 2005; Cakmak, 2003; Fantilli & McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson et al, 2007; Kane & Francis, 2013; Kosnik & Beck, 2009; Lebel, 2010; Wanzare, 2007). Feeling insufficiency in behavioural management and time management is also highlighted in several studies in the literature (Heath, 2015; Meister & Melnick, 2003; Toker-Gokce, 2013). The finding of beginning teachers' challenges of lack of practice-based pre-service teacher education curricula is also similar to the results of several studies in the literature (Bielicki, 2014; Loughrab et al, 2001; Thompson, 2010).

Conclusion and Implications. Implications for pre-service teacher education curricula are to increase the teaching practices/practicum and to be more rigorous in these courses. Another implication for pre-service teacher education is to insert some practices into these curricula to increase pre-service teachers' levels of awareness of the challenges in their first years in the profession. In addition, courses on classroom management might involve more practice-practice based content. Pre-service teachers also need more detailed information about the organisational procedures in schools.

Further research can be done in similar research design in different regions of Turkey. In addition, further studies with larger participants and based on various research designs are suggested to reveal an overall understanding of the central phenomena of this study. In further research, an action research design study might be beneficial to understand the challenges in this critical period and to attempt to overcome them.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yolları *

Undesired Behaviours in Preschool Classrooms and the ways for Coping with these Behaviours

Merve Ganga^{**}
Yasin Öztürk^{***}

To cite this article/ Atf için:

Ganga, M. ve Öztürk Y. (2019).Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1100-1118. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.9m

Öz. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar ile başa çıkabilme yollarının sınıflandırılması amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması yöntemi ile yapılmıştır. Çalışma Trabzon’da bir anaokulunda çalışmakta olan 3 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesi ve sınıf içi yapılandırılmamış gözlemler yoluyla toplanmıştır. Veriler nitel NVivo 8 programında içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda sınıfta görülen istenmeyen davranışlar tolere edilebilir davranışlar, en küçük sorunlar, önemli, ancak etkisi sınırlanmış sorunlar ve artan ve yayılan sorunlar olarak dört başlık altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıfta görülen istenmeyen davranışlar ile başa çıkma yöntemleri ise sık kullanılan ve sık kullanılmayan olarak iki başlıkta ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sık kullanılan yöntemler başlığı altındaki yöntem ve stratejileri sık kullanılmayan olarak tanımlanan kendi özgün stratejilerine göre daha fazla kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin , eğitim ve öğretim sürecine olan bakış açısını değiştirebilecek , pedagojik dokümantasyon, kodlama, proje tabanlı öğrenme vb. çocuk merkezli , farklı yöntem ve teknikleri içeren güncel yaklaşımları öğrenmesi ve uygulamasının farklı stratejiler geliştirme noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimi, Sınıfta İstenmeyen Davranışlar, İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma

Abstract. In this study, it is aimed to classify the children’s undesired behaviours that teachers are faced in preschool classrooms, and the ways of teachers’ coping with these behaviours. As a qualitative methodology, the case study was used for the research procedure. The participants of the study are three preschool teachers working in Trabzon. The data of the study was obtained from unstructured classroom observations, semi-structured interviews with teachers and document analysis of the teacher’s daily plans. The data was analysed through content analysis by a qualitative data analysis tool, NVivo 8. As a result, undesired behaviours in class classified under four headings; nonproblem ,minor problem, major problem limited in scope and effects and escalating or spreading problem. The teacher’s coping strategies with the misbehaviours in classrooms were classified under two headings: commonly used methods and uncommon strategies/methods. Finally, this study showed that the methods and the strategies under the heading of the commonly used methods were more frequently applied according to the uncommon strategies/methods.

Keywords: Preschool Education, Children’s Undesired Behaviours in The Classroom, Coping Strategies with the Undesired behaviours of Children

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 23.07.2019

Kabul Tarihi: 26.07.2019

* Bu çalışma, Dr. Öğr.Üyesi Yasin Öztürk danışmanlığında yapılan “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmaya Yönelik Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi Stratejileri Hakkındaki İnançlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Trabzon Üniversitesi, Türkiye, merveganga@gmail.com ORCID: 0000-0002-5462-7410

*** Trabzon Üniversitesi, Türkiye, byozturk@gmail.com ORCID : 0000-0002-0720-4036

Giriş

Sınıf içinde eğitim-öğretim etkinliklerinin başarıyla yürütülmesi ve planlandığı ölçüde başarıya ulaşması zor olabilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyen durumların başında ise sınıfın düzenini bozan ve eğitim akışını etkileyen çocuk davranışları gelmektedir (Ataman, 2000). Öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde de olumsuz etkileri olan ve genel disipline aykırı düşen bu tür davranışlar genel olarak sınıfta istenmeyen davranışlar olarak adlandırılır (Çakır, 2010; Erol, 2006; Yaman, 2010). İstenmeyen davranışlar yetişkinler tarafından çoğu zaman net bir şekilde ayrıştırılabilirken, çocukların deneyimledikleri davranışların olumsuzluğunun veya sonuçlarının farkında olacak bilişsel olgunlukta olmaması davranışın tekrarlamasına neden olabilmektedir (Nourt, 2009).

Sınıf ortamında farklı aile kültürlerinden gelen birçok çocuk bulunmaktadır ve bu farklılıkların bir araya gelmesi sonucunda sınıf içi olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Farklı çevrelerde yetişen çocukların birbirinden farklı davranışlar geliştirdiği bilinmektedir ve akran etkileşimi ile farklı davranışlar çocuklar arasında yaygınlaşabilmektedir (Brophy, 2006; Doctoroff ve Arnold, 2004; Evertson ve Emmer, 2013). Sınıfta istenmeyen davranışların ve disiplin dışı davranışların, öğretmenin ve sınıfta bulunan çocukların dikkatini bozarak olumsuzluk yarattığı birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Ataman, 2000; Degol ve Bachman, 2015; Keskin, 2002; Sarıtaş, 2006). Çocuklarda görülen istenmeyen davranışların gelişimsel veya eğitsel etkenler gibi farklı sebepleri olduğu düşünülmekle birlikte, özellikle çocukların sosyo-kültürel bir bağlam içinde gözlemleyerek ve deneyimleyerek davranış geliştirdiğini düşünen araştırmacılar, istenmeyen davranışların sosyo-kültürel çevreden bağımsız olarak el alınmaması gerektiğini savunmaktadırlar (Katz ve Chard, 2000; Nourt, 2009).

Öğretmenin sınıfta karşılaşılan problemleri iyi analiz edip çocuklara olumlu etkisi olan ve beklenen alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olacak yöntemler ile ortadan kaldırmaya çalışması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıf içerisinde düzenin sağlanması ve olumsuzlukların önlenmesi noktasında rolünün oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Gülay Ogelman ve Ersan, 2014).

Sınıf ortamında disiplini sağlamanın en önemli amacı, eğitim faaliyetlerinin kesintisiz devam etmesini sağlamak olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yeterli sınıf yönetimi becerisi ve bilgisinin olması ile etkili ve faydalı bir eğitim ortamı hazırlaması sağlanabilir (Yüksel, 2013). Olumlu bir disiplinin olduğu sınıf ortamının, çocukların davranışlarında kalıcı değişiklikler yapacağı ve toplum yaşantılarına katkıları olacağı düşünülmektedir (Yılmaz, 2007). Çocukların sınıf ortamında doğru ve yanlış davranışları tanıması ve kendi davranışlarına da buna göre yön vermesi, özellikle onların eğitim çıktıklarına etki edeceğinden dolayı, ileriki yaşantısı için faydalı olacaktır (Gettinger ve Fischer, 2015). Okul ortamına gelene kadar ailede eğitim gören ve öğrenen çocukların ikinci eğitim ortamları okul olacaktır. Çocukların okula, sınıfa ve öğretmenin disiplin anlayışına alışması sürecinde oluşan her türlü olumsuzluğu sınıfta istenmeyen davranışlar olarak tanımlamak yanıltıcı olabilir. Çocukların sınıf içindeki olumsuz davranışlarını istenmeyen davranış olarak tanımlayabilmek için dört ölçüt kullanılabilir (Emerson, 2001). Bunlar;

- Yapılan davranışın, çocuğun kendi öğrenmesinin ya da arkadaşlarının öğrenmesinin önüne geçmesi,
- Yapılan davranışın, çocuğu ve arkadaşlarını tehlikeye sokması,
- Yapılan davranışın, sınıfta kullanılan materyallere veya diğer çocukların malzemelerine zarar vermesi,

- Yapılan davranışın, sınıf içerisindeki uyumu bozarak çocuğun sosyal çevresini etkilemesidir.

Çocukların tüm hayatlarını etkileyebilecek davranışları kazandıkları okul öncesi dönemde öğretmenin istenmeyen davranışları tespit edip ortadan kaldırılabilmede önemi ve rolü büyüktür. Öğretmenin sınıfını çok iyi tanıması ve ortaya çıkan davranışların ardında yatan sebepleri doğru anlaması gerekir. İstenmeyen davranışın nedeninin doğru olarak bilinmesi, ortadan kaldırılması sürecinde öğretmenin bir adım önde olmasını sağlayacaktır. Görülen istenmeyen davranışların doğru bir şekilde sınıflandırılıp analiz edilmesi öğretmenin çözüm yoluna daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır.

Sınıfta istenmeyen davranışlar, davranışın yoğunluğuna ve etkisine göre Evertson, Emmer ve Worsham (2003) tarafından gruplandırılarak incelenmiştir. Ve tolere edilebilir davranışlar, en küçük sorunlar, önemli, ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar ve artan ve yayılan sorunlar olarak 4 başlık altında verilmiştir (Akt. Eleser, 2007).

Tolere Edilebilir Davranışlar; Etkinlik geçişlerindeki küçük konuşmalar, şakalaşmalar, kısa dalgınlıklar ve etkinlik işleyişindeki kısa kesintiler bu grupta ele alınabilir. Bu davranışlar etkinlik sürecini engellemediği gibi sınıf disiplinini de fazla etkilemez. Ancak bu davranışlara fazla dikkat çekilmesi ve büyütülmesi sorun olmasına neden olabilir.

En Küçük Sorunlar; Çocukların sınıf içi kurallara uymamasından kaynaklanan sorunlar bu grupta incelenebilir. Çocukların etkinlik esnasında yüksek sesle konuşmaları, izinsiz yer değiştirmeleri ve etkinlikle ilgisi olmayan şeylerle ilgilenmeleri küçük sorunlardır. Bu sorunlar az sayıda çocuğun etkinliğe katılımını etkiler. Öğretmenin gereken zamanda , çocukların gelişim düzeyini, davranışın yoğunluğunu ve etkisini göz önünde bulundurarak karşılık vermesi ile ortadan kaldırılacak davranışlardır.

Önemli, Ancak Etkileri ve Genişliği Sınırlandırılmış Sorunlar; Sınıfta öğrenme ortamını bozan ve diğer çocukları etkileyen davranışlardır. Fakat genelde bir grup çocukla sınırlı kalan davranışlar bu grupta yer alır. Çocukların sınıf kurallarına uymayı reddetmesi, etkinlik esnasında sürekli konuşma halinde olması veya çocuklardan bir ya da birkaçının öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmemesi önemli sorunlar olarak ele alınabilir. Bu davranışlar çocuklar arasında yaygınlaşmadan, müdahale edilmeli ve etkisi azaltılmaya çalışılmalıdır. Öğretmenin sadece bireysel uygulamalar ile değil, tüm sınıfı kapsayacak kural değişiklikleri ve etkinlikler ile bu davranışlar ile mücadele etmesi etkili olabilecektir.

Artan ve Yayılan Sorunlar; Sınıfta yaygınlaşabilecek olumsuz davranışların önünün alınamaması tüm sınıfta olumsuz ve disiplinsiz bir ortam oluşmasına neden olur. Başta önemsiz olarak görülen davranışlar tüm sınıfta görülmeye başladığında büyük problem teşkil ederler ve etkinliklerin işleyişini tamamen bozabilirler. Öğretmenin ve çocukların motivasyonunun düşmesine neden olan bu davranışların yayılmadan ortadan kaldırılması çok önemlidir. Sınıf kuralları ve yaptırımları ile ilgili etkinlikler ve bilgilendirmeler yapılması, çocukların sınıfta karşılaştıkları olumlu-olumsuz durumların değerlendirmesini yapmasını destekleyici etkinliklere yer verilmesi ile sınıf içi motivasyon artırılıp olumsuz davranışların önüne geçilebilir.

Sınıfta görülen istenmeyen davranışların sınıflandırılması ile ilgili araştırmaların incelenmesi sonucunda araştırmacıların birbirine yakın sonuçlar elde ettiği görülürken, sınıf disiplini ve istenmeyen davranışların yönetilmesi konusu araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır (Balay ve Sağlam, 2008; Galton ve Türnüklü, 2001; Grossman, 2004; Sadık, 2006, 2008; Schiff ve BarGil, 2004; Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2009). Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2009)

Ankara’da özel bir anaokulunda gönüllü 2 öğretmenin, 5 ve 6 yaş grubu sınıflarında gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf ortamında en çok gözlenen istenmeyen davranışları ortaya çıkış sıklığına göre “sınıfın dikkatini dağıtma” ve “etkinliği bölme”, “arkadaşlar arasında yaşanan sorunlar” ve “materyallere zarar verme” olarak belirlemişlerdir. Öğretmenler, sınıf ortamında farkına vardıkları istenmedik çocuk davranışlarını ise “çocukların yemek yemeyi reddetmeleri”, “uyumak istememeleri” ve “etkinlik yapmak istememeleri” olarak belirtmişlerdir. Galton ve Türnüklü (2001) Türkiye ve İngiltere’deki çocuklarda görülen istenmeyen davranışları karşılaştırmalı bir şekilde incelemiş ve öğretmenin küçük müdahaleleri ile ortadan kaldırılabilir küçük sorunların sınıflarda sıklıkla karşılaşılan problemler olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin etkili yönetim stratejileri ile büyük çaplı sorunlar ortaya çıkmadan bu problemlerin önüne geçebileceği belirtilmiştir. Sadık (2006) yaptığı çalışmada, çocukların ve öğretmenlerin davranışları nasıl algıladığı üzerinde durmuş ve çocukların hangi davranışın neden yanlış olduğunu bilmediğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak istenmeyen davranışların sınıflanmasından önce doğru şekilde tanımlanması gerektiğini söyleyebiliriz. Aynı şekilde Balay ve Sağlam (2008) yaptıkları çalışmada, çocukların istenmeyen ve yanlış olarak adlandırılan davranışların ne olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Olumsuz davranışların ve bu davranışların ne derece olumsuz olduğunun belirlenmesinin istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için önemli olduğunu savunmuşlardır. Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2009) ise davranışların altında yatan sebeplerin bulunması ve irdelenmesinin istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında etkili olacağını savunmuşlardır.

Öğretmenlerin hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşabilmesi için sınıfta karşılaştığı çeşitli olumsuzlukların önüne geçilmesi beklenmektedir. Sınıf içinde öğretmenin eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilediği düşünülen istenmeyen davranışları ve bu davranışlar ile başa çıkma yollarını iyi bilmesi oldukça önemlidir (Çelik, 2003). Alanyazın incelendiğinde sınıfta istenmeyen davranışların ve başa çıkma yollarının sınıflamasına ilişkin çalışmaların genelde öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaşarak yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları ve sorun olarak tanımladıkları davranışların nesnel bir şekilde ele alınması adına tek boyutlu bir bakış açısı kullanmak yerine verilerin farklı kollardan elde edilmesinin daha verimli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar ile başa çıkabilme yollarını sınıflandırma amacıyla yapılan bu çalışma alanyazınında bulunan çalışmalardan ayrılmaktadır.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar ile başa çıkabilme yollarını sınıflandırmak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması ile öğretmenlerin düşünce ve inançlarının doğal ortamlarında, sistematik olarak, ayrıntılı ve çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmaktadır (Berg, 2001). Durum çalışması türlerinden araçsal durum çalışmasında geniş bir konu ile ilgili bilgiyi derinleştirebilme amacıyla özel bir durum kullanılmaktadır. Araçsal durum çalışmalarında seçilen özel durumun konu hakkında derin bir iç-görü sağlamamızı desteklemesi amaçlanmaktadır (Stake, 1995). Bu çalışmada geniş bir veri alanına sahip olan okul öncesi sınıflarındaki istenmeyen davranışlar ve başa çıkabilme yollarının araçsal durum çalışması kullanılarak 3 öğretmen ve sınıfları ile derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Ortamı ve Grubu

Bu çalışma 2012–2013 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda çalışmakta olan 3 okul öncesi eğitim öğretmeni ve sınıfları ile yürütülmüştür. Katılımcılar eğitim seviyesi, çalışma ortamı ve çalışılan yaş grubu gibi noktalarda duruma ilişkin verimli veri elde edilebilecek özelliklere sahip olmasına göre belirlenmiştir. Trabzon’da bulunan bir anaokulunda çalışmakta olan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 3 okul öncesi öğretmeni ve sınıfları çalışmada yer almıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler çalışma öncesinde farklı isimlerle kodlanarak çalışmanın yürütülmesi sağlanmıştır.

Katılımcılar aynı yaş grubunda çalışan ve benzer eğitim seviyelerine sahip olan öğretmenlerdir. Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin hepsi bir anaokulunda kadrolu çalışan olarak görev yapmaktadırlar.

Çalışma grubunda yer alan sınıfların bulunduğu okul iki katlı tarihi bir binanın dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Çalışmada yer alan tüm sınıflar normalden yüksek tavanlı , bol pencereli aydınlık sınıflardır. Okul iki katlı olmakla birlikte çalışma grubundaki iki sınıf ikinci katta yer almaktadır. Sınıf mevcutları 22-25 öğrenci arasında değişmekle birlikte sınıf boyutlarının 25-30 metrekare aralığındadır. Okul sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük olan, farklı eğitim düzeylerinden kişilerin yerleşim gösterdiği bir bölgede yer almaktadır. Bölgede okul sayısının ve yeni yerleşim alanlarının fazla olması nedeniyle eğitim ve sosyo ekonomik koşullar noktasında yüksek düzeye sahip olan çocuklarda zaman zaman bu okulu tercih edebilmektedir. Bu anaokulu aynı zamanda şehirde bulunan üniversite ile işbirliği içerisinde. Bu nedenle araştırmacılar okul iklimini yakından tanımaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıfların belirlenmesinde bölgenin ve okulun bu özellikleri belirleyici olmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Sınıf Koşulları

Katılımcılar	Yaş	Mezuniyet Durumu	Mesleki Kıdem	Çalışılan Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu	Sınıf Büyüklüğü
Zeynep	28	Lisans (Açık Öğretim)	6 yıl	5-6	24	30 metrekare
Bilge	26	Lisans	5 yıl	5-6	22	25 metrekare
Nuran	30	Lisans (Açık Öğretim)	11 yıl	5-6	25	25 metrekare

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 3 ayrı veri toplama yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. McMillan (2004), araştırmasında durum araştırmalarında durumu daha detaylı yansıtmak ve çalışmanın amacına uygun bir şekilde sürdürülebilmesini sağlamak için araştırmacının iki ya da daha fazla veri toplama aracı

kullanmasının faydalı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar tarafından durum çalışmalarının geçerliliğinin sağlanması için veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve uzun süreli gözlem yapılması önerilmektedir (Merriam,1998; Stake,1995; Yin, 2003). Bu çalışmanın geçerliği ve niteliğinin sağlanması amacıyla veriler, yapılandırılmamış sınıf gözlemleri, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesi ile elde edilmiştir.

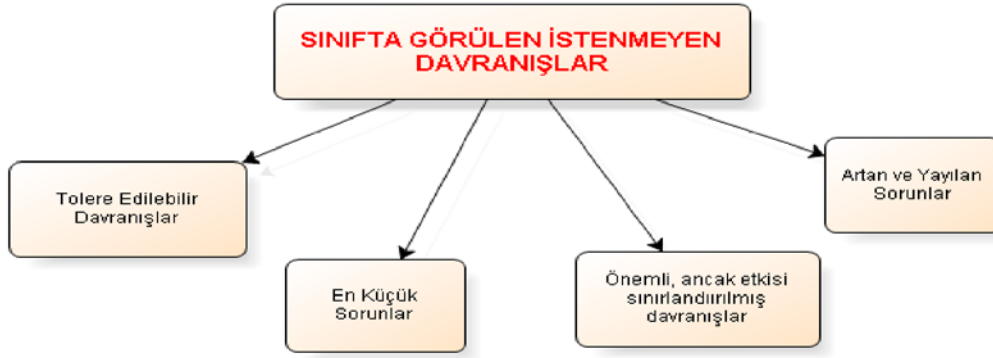
Çalışma başlangıcında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve araştırma izni alınmıştır. Alınan izinle birlikte anaokulundan gönüllülük esasına göre sosyo-kültürel çeşitliliğe sahip bir sınıfta görev yapan, benzer eğitim seviyesine sahip 3 öğretmen ile çalışmaya başlanmıştır. Araştırmacı ilk aşamada, her bir öğretmenin sınıfında haftada bir kez 2 saat olmak üzere toplam 7 hafta yapılandırılmamış gözlem yapmış ve bu gözlemleri kaydetmiştir. Araştırmacı gözlemler esnasında sınıftaki olayları ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerini olduğu gibi kayıt altına almıştır. İkinci aşamada öğretmenler ile 2 ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve 25'er dakika süren bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek, yazıya dökülmüştür. Görüşmenin süresi ve sıklığı durum çalışmasının yapısı gereği bu şekilde planlanmıştır. Görüşmelerin ilki öğretmenlerin sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar ile ilgili fikirlerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşurken, ikinci görüşme öğretmenlerin istenmeyen davranışların nedenleri ve yönetimine ilişkin görüşlerini almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü aşamada, çalışma grubundaki öğretmenlerin gözlem günlerindeki günlük planları araştırmacı tarafından doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin günlük planlarını ve planlardaki öğretmen değerlendirmelerini, istenmeyen davranışların yönetimini destekleyen etkinlik veya uygulamalar olup olmadığı, varsa neler planlandığı boyutlarında incelemiştir. Sınıf içi gözlemler ve görüşmelerden elde edilen verilere ek olarak yapılan plan incelemeleri, araştırmacının veri çeşitlemesi yaparak çalışmanın iç geçerliliğini sağlamasına olanak sağlamıştır (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, yazıya döküldükten sonra nitel veri analiz aracı NVivo 8 programına aktarılmış ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmesi yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler, sınıfta gözlem verileri ve dokümanlarda yer alan veriler benzer ve ortak noktalarına göre başlıklandırılarak kodlar oluşturulmuştur. Creswell (2009), analizlerin araştırma sürecinde toplanan verilerin birbirleriyle ilişkisi ve tutarlılığına dikkat edilerek yapılması gerektiğini belirtmiş ve nitel verilerin analizi sürecinde elde edilen veri gruplarının kodlanarak genel temalar ya da kategoriler oluşturulmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Buradan yola çıkılarak NVivo 8 programı ile kodlamalar belirlenmiş ve bu kodlamaların yorumlarına dayanarak bulgular elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde oluşturulan kodlar ve gruplamalar içerik benzerliği nedeniyle Evertson, Emmer ve Worsham'ın (2003) yaptığı sınıflamadan yararlanılarak başlıklandırılmıştır (Akt. Eleser, 2007).

Bulgular

Bu bölümde, sınıfta görülen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlar ile başa çıkma yolları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak sınıflarda görülen istenmeyen davranışlara ilişkin bulgular 4 ayrı başlık altında sınıflandırılarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesi sonucunda istenmeyen davranışlar ve yönetim sürecine ilişkin destekleyici bir bulgu elde edilemediğinden dolayı sınıf içi gözlemler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sınıflama için kullanılmıştır.



Şekil 1. Sınıfta görülen istenmeyen davranışların sınıflandırılması ile ilgili model

Şekil 1’de sınıfta görülen istenmeyen davranışların

1. Tolere edilebilir davranışlar,
2. En küçük sorunlar,
3. Önemli, ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar,
4. Artan ve yayılan sorunlar olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Sınıflama öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen sınıfta görülen istenmeyen davranışlara ilişkin verilerin NVivo 8 programında tek tek kodlanmasının ardından, kodların ortak özellikleri ve benzerlikleri belirlenmiş ve ortak başlıklar oluşturulmuştur. Gruplama benzer özelliklere sahip olduğu için Evertson, Emmer ve Worsham’ın (2003) yaptığı sınıflamadan yararlanılarak yapılmıştır (Akt. Eleser, 2007).

Tolere Edilebilir Davranışlar

Tolere edilebilir davranışlar kendi içinde 9 başlıkta gruplandırılmıştır. Bu gruplar; birine bağımlı olma, öğretmenin başına toplanma, çekingen davranışlar, kısa kesintiler, küsme, küçük sorunlar, hiçbirşey yapmama, sırayı bozmak, küçük konuşmalar şeklinde sıralanmıştır. Gruplama tolere edilebilir davranışlar başlığı altındaki kodlamaların birbirleri ile benzerlik ve yakınlık ilişkilerine göre yapılmıştır.

Sınıfta istenmeyen davranışlardan tolere edilebilir davranışlar bağlamında “hiçbir şey yapmama” ve “çekingen davranışlar” ile ilgili Bilge Öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir.

“Çocuklar kendi başına bir köşede oturmayı tercih ediyor ve arkadaşlarıyla oynamaya yanaşmıyor.”

Zeynep Öğretmenin sınıfında da bazı çocukların öğretmenin tüm çabalarına rağmen diğer çocuklar ile kaynaşmadığı ve etkinliklere katılmadığı gözlenmiştir. Sınıfta görülen küçük sorunlar kapsamında Bilge Öğretmenin sınıfında tabaktaki yemeği bitirmeme ve sınıfın kapısını açıp durmak gibi davranışlar gözlenirken, Nuran Öğretmen şöyle görüş belirtmiştir.

“Örneğin etkinlik esnasında çocukların, kalem açmak amacıyla bir araya yığılması sınıfta karışıklığa neden oluyor.”

Tolere edilebilir davranışlardan birine bağımlı olma ile ilgili olarak Nuran Öğretmenin sınıfında okula gelişlerde veya etkinlik sırasında annesini arayan ve annesinden ayrılmak istemeyen, annesi olmadan sınıfta olmak istemeyen çocuklar gözlenmiştir. Bilge Öğretmen ise birine bağımlı olma ile ilgili şöyle görüş belirtmiştir;

“Bir kız çocuğu sürekli benim yanımda dolaşüyor, sürekli bana sarılıyor, öpmek istiyor... Etkinlikler sırasında bana en yakın masada oturup etkinliğini sürekli bana onaylatıp öyle devam ediyor. Oyun sırasında benim elimi tutmuyorsa oyuna katılmak istemiyor.”

En Küçük Sorunlar

En küçük sorunlar kendi içinde 9 başlıkta gruplandırılmıştır. Bu gruplar; ağlama, ayakta gezinme, tartışma-kavga, kıskançlık, görevini yapmama, paylaşmama, şikâyet, sınıf düzenini bozma, konuşma-bağırışma olarak sıralanmıştır. Gruplama, en küçük sorunlar başlığı altındaki kodlamaların birbirleri ile benzerlik ve yakınlık ilişkilerine göre yapılmıştır.

Sınıfta istenmeyen davranışlardan en küçük sorunlar bağlamında en fazla kodlanan “şikâyet etme” davranışının Bilge Öğretmenin sınıfında çocukların birbirlerinin eşyalarını alması veya oyuncakları paylaşmaması ile ortaya çıktığı gözlenirken, Nuran Öğretmen bu davranışın ortaya çıkışı ile ilgili şöyle görüş belirtmiştir;

“Çocukların kurallara uymayanları veya sınıf düzenini bozanları öğretmene hemen bildirmek istemesi ile şikâyet davranışı çok artıyor.”

Zeynep Öğretmen ise konuyla ilgili şu şekilde görüş belirtmiştir;

“Çocuklar en küçük şeyi bile şikâyet ediyor bazen fakat bunu öğretmenle daha çok iletişim kurmak adına yaptıklarını düşünüyorum.”

Sınıfta görülen “tartışma-kavga” ve “konuşma-bağırışma” davranışlarının Zeynep Öğretmenin sınıfında etkinlikler sırasında tiz çığlıklar atma ve çocukların birbirlerini itip kakması şeklinde görüldüğü gözlenmiştir Bilge Öğretmenin sınıfında çocukların oyun sırasında sürekli bağırıldığı ve yüksek sesle arkadaşlarını rahatsız ettiği gözlenmiştir.

Nuran Öğretmen “paylaşmama” davranışı için şöyle görüş belirtmiştir;

“Sınıfta oyuncakları paylaşmayan ve uyarıldığında da paylaşmak istemeyen çok fazla çocuk var. Paylaşım duygusunu maalesef kazanamadılar.”

Bilge Öğretmenin sınıfında “paylaşmama” davranışının, masa etkinlikleri sırasında makas veya boya alışverişinde ortaya çıktığı görülmüştür. Çocukların kendi malzemelerini arkadaşlarına vermek istemedikleri gözlenmiştir. Zeynep Öğretmenin sınıfında ise “paylaşmama” davranışı ile ilgili bir kodlama yapılmamıştır.

Önemli, Ancak Etkisi Sınırlandırılmış Sorunlar

Önemli, ancak etkisi sınırlandırılmış olarak adlandırılan sorunlar kendi içinde 9 başlıkta gruplandırılmıştır. Bu gruplar; arkadaşını rahatsız etme, oyunu bozma, inatçılık, sınıfta koşuşturma, sürekli konuşma, kötü söz söyleme, sınıf toplamamak, gürültü, öğretmeni dinlememek olarak sıralanmıştır. Gruplama bu başlık altındaki kodlamaların birbirleri ile benzerlik ve yakınlık ilişkilerine göre yapılmıştır.

Sınıfta istenmeyen davranışların önemli, ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar başlığı altında kodlanmış olan “sürekli konuşmak” davranışı ile ilgili Bilge Öğretmenin sınıfında çocukların etkinlikler sırasında durmadan arkadaşları ile konuştuğu ve öğretmenin anlattıklarını kaçırdıkları gözlenmiştir. Zeynep Öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir;

“Sınıfta her an konuşanlar nedeniyle etkinliklerin işleyişi bozuluyor ve çocuklar odaklanma problemi yaşıyor.”

Sınıflarda görülen “inatçılık” davranışının Bilge Öğretmenin sınıfında birkaç öğrenci tarafından kendi istediğini yaptırana kadar sürdürüldüğü görülmüştür. Nuran Öğretmen sınıfında görülen bu davranış için şöyle görüş belirtmiştir;

“Bazı çocuklar karakter olarak çok inatçı oluyor. Böyle çocuklar sınıfta hem benim planımı bozuyor hem de arkadaşlarına kötü örnek oluyor. Her durumda bu davranışlarını kabul edilmesine alışmışlar her şeye itiraz edip inatçılık yapıyorlar.”

Artan ve Yayılan Sorunlar

Artan ve yayılan sorunlar olarak adlandırılan davranışların kendi içinde gruplandırılması 9 başlıkta yapılmıştır. Bu başlıklar; sınıftan kaçma, kargaşa ortamı oluşması, arsızlaşmak-şımarık hareketler, öğretmenin etkisiz kalması, saldırganlık, arkadaşına zarar verme, kuralları yok sayma, arkadaşını taciz etme, önlenemeyen gürültü olarak sıralanmıştır. Gruplama, bu başlık altındaki kodlamaların birbirleri ile benzerlik ve yakınlık ilişkilerine göre yapılmıştır.

Sınıfta istenmeyen davranışlardan artan ve yayılan sorunlar bağlamında en fazla kodlanan “arkadaşına zarar verme” davranışı ile ilgili olarak Nuran Öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir;

“Çocuklar oyun sırasında dikkatsiz davranıyor ve birbirlerini itip kakıyorlar.”

Bilge Öğretmenin sınıfında özellikle etkinlikler arası geçişlerde ve sınıf toplama esnasında çocukların tartışıp birbirlerine zarar verdikleri görülmüştür.

Zeynep Öğretmenin sınıfında “kuralları yok sayma” ve “öğretmenin etkisiz kalması” sorunlarının öğretmenin sözünü dinlememe ve çocukların öğretmene diklenmesi ve çocukların yapmaları gereken şeyleri yapmak istememesi şeklinde görüldüğü gözlenmiştir. Bilge Öğretmen çocukların sevmediği kuralları ve yapmaktan zevk almadığı görevleri göz ardı ettiğini ve öğretmenin de bu durumlarda fazla bir şey yapamadığını belirtmiştir.

Nuran Öğretmen sınıfta görülen sorunlardan “kargaşa ortamı oluşması” ile ilgili şu şekilde görüş belirtmiştir;

“Çocuklar masa ve sandalyelerin üstünde dolaşıyorlar ve okuma-yazma etkinlikleri sırasında erken bitiren ve beklemekten sıkılan çocuklar ayakta gezinip diğer çocukların dikkatini dağıtıyor.”

Zeynep Öğretmenin sınıfında da çocukların sınıf içinde koşuşturduğu ve kalabalık bir sınıf olmasından dolayı da sınıf ortamında karışıklık çıktığı gözlenmiştir. Bilge Öğretmen “kargaşa ortamı oluşması” sorunu ile ilgili olarak şöyle görüş belirtmiştir;

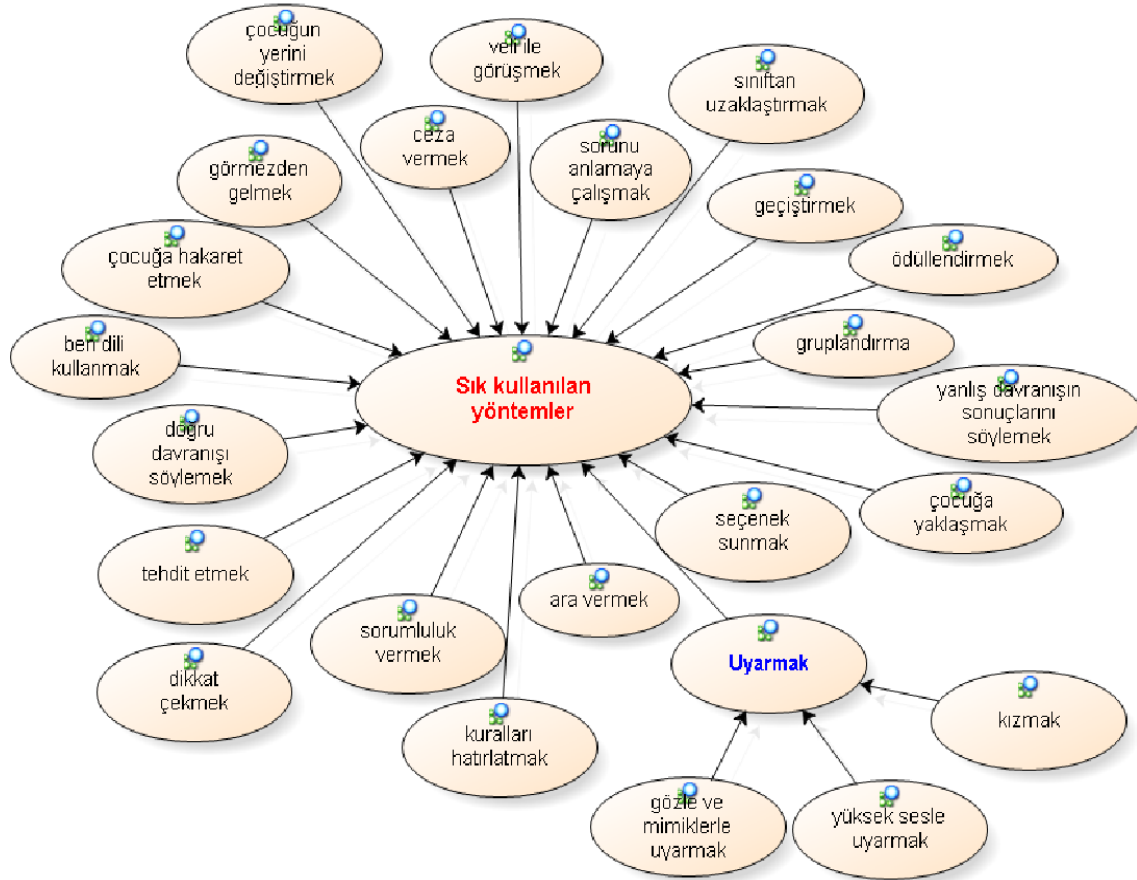
“Özellikle kitap etkinliği yaparken çocuklar sürekli olarak birbirlerinin sözüne karışıyorlar ve bana şikâyetle bulunuyorlar. Kendi aralarında kaynaşmaktan benim sesimi duyamıyorlar. Sürekli ayakta gezinmeleri ve benim yanıma gelmeleri de karışıklık olmasına sebep oluyor. Küçük bir sınıfta 23 kişi birden ayağa kalkarsa ne olur tabii ki karmaşa çıkar.”

İstenmeyen Davranışlar ile Başa Çıkma Yöntemleri

İkinci aşamada öğretmenlerin sınıfta görülen istenmeyen davranışlar ile başa çıkma yöntemleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkma yolları ile ilgili görüşlerinin alındığı görüşmeler ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile başa çıkma yollarının araştırıldığı sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemleri sık kullanılan yöntemler ve sık kullanılmayan strateji ve yöntemler olarak 2 ayrı başlıkta ele alınmıştır.

Sık Kullanılan Yöntemler

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile başa çıkmada kullandıkları sık kullanılan yöntemler, öğretmenlerin en fazla kullandıkları, sınıf yönetimi ve davranış yönetimi süreciyle ilgili ders kitaplarında ve akademik çalışmalarda yer verilen ve sıklıkla önerilen yöntemler olarak tanımlanabilmektedir. Bu doğrultuda Şekil 6'da öğretmenlerin görüşleri ve sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmada kullandığı genel yöntemlerin kodlamaları verilmiştir.



Şekil 2. Sık kullanılan yöntemlere ilişkin kodlamaların gösterildiği model

Uyarmak ve kuralları hatırlatmak en sık kullanılan yöntemler olarak öğretmenlerin tümü tarafından görüşmelerde dile getirilirken, sınıf içi gözlemlerin tamamında gözlenmiştir. Sık kullanılan yöntemler içinde en fazla kodlaması yapılan uyarma yöntemi, uyarma davranışları arasındaki çeşitlilik nedeniyle şekil 2’ de görüldüğü gibi 3 ayrı grupta ele alınmıştır. Gözle ve mimiklerle uyarma, yüksek sesle uyarmak ve kızmak uyarma yönteminin alt başlıklarını oluşturmuştur.

Sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkma yöntemlerinin sık kullanılan yöntemler olarak adlandırılan kısmında “uyarma” yönteminin tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı ve farklı uyarma yöntemlerinin de bulunduğu gözlenmiştir. Bilge Öğretmen “uyarma” yöntemi ile ilgili olarak olumsuz bir durum karşısında genelde ilk olarak uyarıda bulunduğunu daha sonra farklı yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Zeynep Öğretmenin istenmeyen bir davranışla karşılaştığında çocukları ilk olarak gözle uyardığını daha sonra yüksek sesle veya ismini söyleyerek uyardığını belirtmiştir. Gözlemler sırasında Zeynep Öğretmenin olumsuz davranışlar karşısında daha çok “kızmak” ve “yüksek sesle bağırma” yöntemlerini kullandığı görülmüştür.

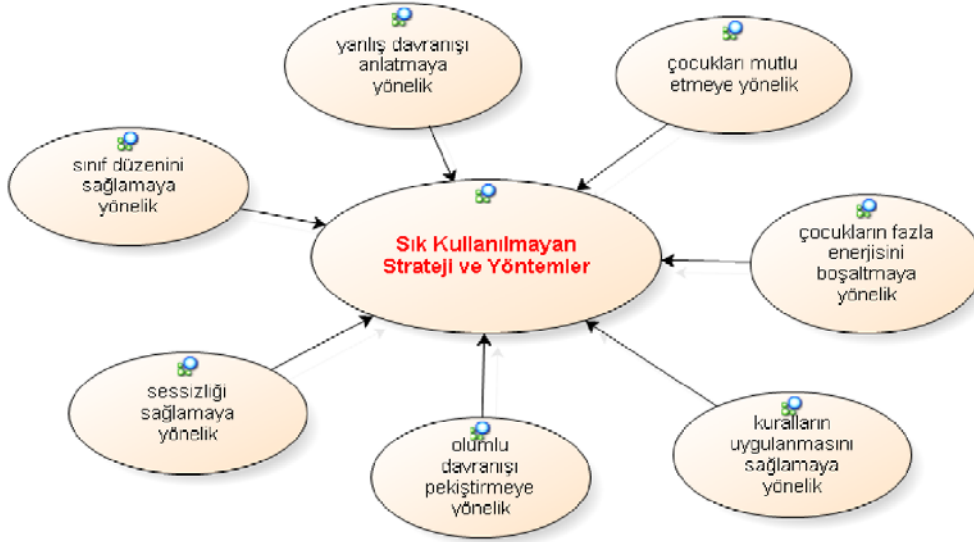
Nuran Öğretmen sınıfta sürekli olarak “kuralları hatırlatma” yöntemini kullanmak zorunda kaldığını belirtirken, Bilge Öğretmen çocuklara kızmak ya da sert tepkide bulunmaktansa doğru olanı ve kuralı hatırlatmayı daha faydalı bulduğunu söylemiştir. Yapılan gözlemlerde tüm öğretmenlerin sorunun kaynağını anlamaya çalıştığı görülürken yalnızca Bilge ve Nuran öğretmenlerin bu sorunları veliler ile görüşerek ortadan kaldırmaya çalıştığını belirtmiştir. Sınıf içi gözlemler esnasında Zeynep Öğretmenin “ne biçim çocuksun sen ben seni çekemeyeceğim artık” ve “siz iyice delirdiniz artık” şeklinde konuşarak hakaret etme davranışını gösterdiği görülmüştür.

Olumlu davranışı “ödüllendirmek” yöntemi ile istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemek amacıyla Nuran Öğretmenin, çalışmalar yaptığı sınıf içi gözlemlerde görülürken Nuran Öğretmen yaptığı çalışmaları şöyle ifade etmiştir;

“Kurallara uyan ve olumlu davranışlar gösteren çocukları küçük hediyeler vererek ya da güzel sözler söyleyerek mutlu etmeye çalışıyorum. Bu sayede olumsuz davranış gösteren çocuklar ilk başta sadece ödül almak için olsa da yavaş yavaş davranışlarını düzeltiyorlar.”

Sık Kullanılmayan Strateji ve Yöntemler

Şekil 3’te öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmak için kullandığı sık kullanılmayan yöntem ve stratejilerin kodlamaları verilmiştir. Bu bölümde her öğretmenin görüşme ve sınıf içi gözlemlerinden elde edilen ve diğer öğretmenler ile benzeşmeyen yöntemlerin kodlaması yapılmıştır.



Şekil 3. Sık kullanılmayan strateji ve yöntemlere ilişkin kodlamaların gösterildiği model

Öğretmenin kullandığı sık kullanılmayan strateji ve yöntemler başlığı altında gruplanan yöntemlerden en fazla çalışmanın yapıldığı alanın “sınıf düzenini sağlamaya yönelik” çalışmaların olduğu görülmüştür. Zeynep Öğretmenin sınıf düzenini sağlamak için çocuklara “çiçek olun” diyerek kıpırdamadan sessizce durmalarına sağlamaya çalıştığı gözlenmiştir. Nuran Öğretmenin etkinlikler arası süreyi uzatmadan kısa geçişler yaptığı ve çocukların dikkatinin dağılmasına müsaade etmediği görülmüştür. Bilge Öğretmen, sınıfta düzeni sağlayabilmek adına benzer etkinlikleri birleştirerek yaptığını, bu şekilde çocukların sıkılıp olumsuz davranışlara yönelmesini önlemeye çalıştığını ve genelde toplu etkinlikler yapmaktan kaçınıp küçük gruplar halinde etkinlik yaptırmaya çalıştığını belirtmiştir.

Nuran Öğretmen “çocukların fazla enerjisini boşaltmaya yönelik” çalışmalar çerçevesinde uyguladığı çalışmayı şöyle ifade etmektedir;

“Bakıyorum sıkılıyorlar diyorum ki hadi masanın altına giriyoruz, masanın üstüne çıkıyoruz, sandalyenin arkasına geçiyoruz ya da sandalyenin altına giriyoruz. Yani sıkıldıkları anda dikkatlerini toplamak için küçük de olsa bir oyun sokuyorum araya.”

Tartışma ve Sonuç

Gruplandırılması daha önce Evertson, Emmer ve Worsham (2003) tarafından yapılan “Tolere edilebilir davranışlar”, “en küçük sorunlar”, “önemli, ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar” ve “artan ve yayılan sorunlar” başlıkları altında irdelenen istenmeyen davranışların “en küçük sorunlar” kategorisinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. “Görevini yapmama”, “sınıf düzenini bozmak” ve “ayakta gezinmek” gibi davranışların bulunduğu bu kategorideki sorunların sınıf kurallarının net olarak belirlenip uygulanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çakır (2010) çalışmasında, görülen benzer davranışların öğrencilerin kuralların farkında olmaması ve var olan kurallara uyacak disipline sahip olmamaları sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. En küçük sorunlar kategorisindeki

davranışların çok büyük davranış sorunları olmadığı ancak yine de sınıf düzenini ve etkinliklerin işleyişini bozduğu düşünülmektedir.

“Tolere edilebilir davranışlar” kategorisinin önemli başlıkları bulgular kısmında da verildiği gibi “çekişken davranışlar” ve “hiçbir şey yapmamadır”. Sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bu iki davranışın sıkça görüldüğü belirlenmiştir. Fakat Kapucuoğlu Tolunay 2008 yılında yaptığı çalışmada farklı bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında sınıfta “hiçbir şey yapmama ve çekişken davranışlar gösterme” davranışı ile nadiren karşılaşıldığı sonucuna varmıştır. Ayrıca bu davranışın çocukların içine kapanık bir kişiliği olmasından veya öğretmenin çocukların özelliklerini tanıyıp uygun yöntemleri kullanamamasından kaynaklanabildiğini eklemiştir. Bu durumun, çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarından dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir.

İstenmeyen davranışların bir diğer kategorisi olan “önemli, ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar”, sınıfta oluşan “gürültü”, “inatçılık”, “öğretmeni dinlememek” ve “kötü söz söylemek” gibi olumsuz davranışları içermektedir. Bu kategoride kodlanan sorunların davranışsal problemler olarak görülmesi mümkündür. Ancak öğretmenin desteği ve çabası ile bu davranışların olumsuz etkileri ortadan kaldırılabılır. Bu kategoride görülen önemli sorunlardan biri sınıfta oluşan gürültü ortamıdır. İngiltere ve Türkiye’deki sınıf yönetimi anlayışlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada her iki ülkede de sınıflardaki temel problemin “gürültü” olduğu belirtilmiştir (Türnüklü ve Yıldız, 2002). Bununla birlikte Keleş (2010) çocukların sürekli devam eden sorun davranışlarının okul ve öğretmen desteği ile ortadan kaldırılabilirliğini söylemektedir. Çocukların eksikliklerinin olduğu noktada gerekli disiplin ve sorumluluk bilincinin öğretmenlerin kullanacağı bazı baş etme yolları ile çocuğa verilebileceği düşünülmektedir. Bu kategoride yer alan ve okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin sık karşılaştıkları sorunların başında gelen bir diğer davranış “sınıfta koşuşturma” davranışdır (Keleş, 2010). Bu davranışın, öğretmenin otoritesini tam olarak sağlayamaması ve sınıf kurallarını verimli bir şekilde uygulayamaması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Hareketli çocuk gruplarının olduğu ve öğretmenin rahat bir disiplin anlayışına sahip olduğu sınıflarda bu davranışın daha çok görüldüğü araştırmalarda belirtilmiştir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

İstenmeyen davranışlardan “artan ve yayılan sorunlar” bulgular kısmında belirtildiği gibi “arkadaşına zarar verme”, “sınıftan kaçma”, “kuralları yok sayma” ve “saldırganlık” gibi yalnızca çocuğun kendisini ve etkinliklerin işleyişini değil, diğer çocukları da etkileyen sorunları içermektedir. Bu kategorideki sorunlar önüne geçilmediği takdirde genişleyip tüm sınıf disiplini olumsuz etkilemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar sınıfta sık görülen bu davranışların sınıf yönetimini aksatacağını destekler niteliktedir. Aksoy (1999) çalışmasında, “kuralları yok sayma” ve “arkadaşını rahatsız etme” davranışlarının sınıfta sık karşılaşılan davranışlardan olduğunu ve bu davranışların sınıfta disiplini önemli ölçüde bozduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile başa çıkmak için kullandıkları yöntemler, “sık kullanılan yöntemler” ve “sık kullanılmayan strateji ve yöntemler” olarak yukarıda iki başlıkta incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sık kullanılmayan stratejileri kullanmayı, sık kullanılan yöntemleri kullanmaya göre daha az tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında kendi stratejilerini oluşturmaya yönelik yeterli çalışmalarının olmamasının, öğretmenlerin farklı sorumluluklarından (evrak işleri vb.) ve sınırlı zamanları olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat bazı öğretmenlerin çocukları tanıma ve uygun yöntem ve stratejileri geliştirme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması da sık kullanılan, etkililiği kesinleşmiş yöntemleri tercih etmelerinin sebebi olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak kullandığı ve etkili olduğunu düşündüğü sık kullanılan 21 farklı yöntem bulgular kısmında belirtilmiştir. Bu yöntemlerden “uyarmak” ve “kuralları hatırlatmak” davranışlarının araştırmadaki tüm öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemler arasında olduğu görülmektedir. Kutlu (2006) öğretmenlerin olumsuz olan davranışı sözlü veya sözsüz tepkiler ile beklemeden çocuklara belirtmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocuklara olumsuz davranıştan hemen sonra uyarıda bulunulması veya kuralların hatırlatılması çocuğun doğru davranışa yönelmesini kolaylaştırabilir. Uyarma yöntemi öğretmenlerin tepkisinin türüne göre “gözle ve mimiklerle uyarmak”, “yüksek sesle uyarmak” ve “kızmak” olarak 3 ayrı başlık altında incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta en fazla yüksek sesle uyarma davranışını gösterdiği görülmüştür. Sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin etkili olabileme isteği ile bu davranışa yöneldiği düşünülmektedir.

Sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmanın temel adımı olan “sorunu anlamaya çalışma” davranışının bu araştırmadaki öğretmenlerin çok fazla tercih etmediği bir yöntem olduğu görülmüştür. Davranışın temeline inmenin sorun davranışlar ile başa çıkabilmede ne kadar önemli olduğunu Kapucuoğlu Tolunay (2008, s. 32) yaptığı çalışmada: “Öğretmenin sınıfta problem oluşturan durumu iyi bilmesi, onu ortadan kaldırabilmesinin ilk adımıdır. Öğretmen problemin nedenini bildiğinde ortadan kaldırabilmek için uygun yöntemi bulması kolaylaşacaktır.” Şeklinde ifade etmiştir

Öğretmenlerin sorun davranışların nedenlerini anladıktan sonra kullanabilecekleri etkili yöntemlerden biri de “görmezden gelme” yöntemidir. Fakat Başar (2005) görmezden gelme yönteminin sınıfta oluşan istenmeyen durumun etkisine bakılarak dikkatli kullanılması gereken bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Araştırmada yalnızca bir öğretmenin sıkça “görmezden gelme” yöntemine başvurduğu, diğer öğretmenlerin nadiren bu yöntemi kullandığı belirlenmiştir. “Görmezden gelme” yöntemini sıkça kullanan öğretmenin bazı durumlarda sorunu önemsemediği ve çocukların zarar görebileceği davranışları da görmezden geldiği görülmüştür. Keskin (2002), öğretmenin çocukların ruhsal ve bedensel olarak zarar göreceğini düşündüğü davranışları ve etkinliklerin işlenişini engelleyen davranışları görmezden gelme yolunun çok uygun olmayacağını çalışmasında belirtmiştir.

Araştırma sonucunda genellikle öğretmenlerin sınıflarında benzer istenmeyen davranışlar ile karşılaştıkları ve bu davranışların literatürde görülen davranışlardan çok farklı olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile başa çıkabilme adına sıklıkla herkes tarafından kabul gören bilindik yöntemleri kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çok sıklıkla tercih etmeseler de kendi sınıflarına ve yeterliliklerine uygun olarak planladıkları özgün başa çıkma yollarının oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Evertson, Emmer ve Worsham (2003) çocukların sınıfta istedik davranış gösterebilmesi ve ortaya çıkabilecek problem davranışların önlenmesinde etkili bir planlama sürecinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin günlük planları incelenmiş ve istenmeyen davranışların yönetimine dair planlanmış olası süreç ve etkinlikler araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin planlamalarında kısa parmak oyunları , aktif -pasif etkinlik sıralaması , aynı etkinlik türünün farklı yöntemlerle uygulanması gibi planlama sürecinde yer alabilecek önlemlere dair veriye ulaşılamamıştır. Bu noktada öğretmenlerin istenmeyen davranışların yönetimi sürecinde planlama boyutunu etkin bir şekilde kullanmadığı sonucuna varılabilmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla rutin ve herkesçe kabul gören yöntemleri tercih etmesinin bir nedeninin de planlama boyutundaki bu hazırlık eksikliği olduğu düşünülebilir.

Bu çalışma katılımcı olarak seçilen öğretmenler , sınıflarında göstermiş oldukları davranışlar ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Çalışma bulgularına göre öğretmenlere istenmeyen davranışları tanıma ve yönetme ile ilgili eğitimler verilmesinin destekleyici olacağı

söylenbilir. Öğretmenlerin çalışma ortamlarında ve hizmet içi eğitim süreçlerinde yönetim ve başa çıkma stratejileri ile ilgili fikir paylaşımları yapması farklı yöntem ve tekniklerin yaygınlaşabilmesi için önerilebilir. Öğretmenlerin , eğitim ve öğretim sürecine olan bakış açısını değiştirebilecek, pedagojik dokümantasyon, kodlama, proje tabanlı öğrenme vb. çocuk merkezli , farklı yöntem ve teknikleri içeren güncel yaklaşımları öğrenmesi ve uygulamasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmene çocuğun sınıftaki yeri ve çocuktan beklenen davranışlar ile ilgili yeni ve modern bir bakış açısı kazandırarak istenmeyen davranışların yönetiminde destekleyici olacağı düşünülen bu tür farklı eğitim yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili öğretmenlerin destek alması ,projelere ve eğitimlere katılması desteklenebilir.

Kaynaklar / References

- Aksoy, N. (1999). *Classroom management and student discipline in elementary schools of Ankara (Turkey)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Division of Research and Advanced Studies University of Cincinnati, Cincinnati.
- Aktaş Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 1–24.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4th Ed.). MA, ABD: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design*. California, USA: Sage.
- Çakır, N. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100.
- Doctoroff, G. L., & Arnold D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 813-818, doi: 10.1207/s15374424jccp3304_16 .
- Eleser, G. (2007). İlköğretim kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erol, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., ve Emmer, E. T. (2013). İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Nobel.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education*. (7th Ed.). USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Galton, M., & Türnüklü, A. (2001). Students' misbehaviors in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 3, 291-305.
- Gettinger, M., & Fischer, C. (2015). Early childhood education classroom management. In E.T. Emmer and E. J. Sabornie (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis.
- Grossman, H. (2004). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Gülay Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 63 – 84. Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Katz, L. G.. & Chard, S. C. (2000). *The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex Publishing Company.

- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları bas etme yolları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the Consumer* (4th Edition). Boston: Person.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nourt, P. M. (2009). Historical perspectives on early childhood education. In J Roopnarine and J. Johnson, (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (5 ed. pp.3-48). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). California, USA: Sage.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin bas etme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232–251. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Mart 2011 tarihinde edinildi.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Schiff, M., & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26, 207–234.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla basa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(284), 22–27.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S. ve Akgün, E. (2009). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. Bu çalışma, Ege Üniversitesi 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda bildiri olarak sunulmuştur, Kuşadası, Aydın.
- Yaman, B. (2010). Pedagojik formasyon eğitimi almamış öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları/Aksaray ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 53–72.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yazarlar

Merve GANGAL, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Görevlisidir. Çalışma Alanları: Okul Öncesi Eğitim Sınıf Yönetimi, Pedagojik Dokümantasyon ve Öğretmen Eğitimi

Yasin ÖZTÜRK, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir. Çalışma Alanları: Okul Öncesi Eğitim Programları ve Politikaları, Oyun ve Çocukların Gelişim/ Davranış Yönetimi

İletişim

Merve GANGAL, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı A Blok Akçaabat-Trabzon/Türkiye
e-mail: mervegangal@gmail.com

Yasin ÖZTÜRK Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı A Blok Akçaabat-Trabzon/Türkiye
e-mail: byozturk@gmail.com

Summary

Purpose. In a preschool classroom, educational activities may be difficult to be implemented successfully according to teacher plans. Children's disruptive behaviours in the classroom and the children's negative effects to the education process are the premier unfavourable situations for the education and training activities (Ataman, 2000). Undesired behaviours disturbing classroom atmosphere and rest of the children, negatively affect student-teacher communication and they are against the general discipline of the school and the classroom (Çakır, 2010). The children who grow up in different cultural and social impact of the environment bring their attributes with them when they come to the educational institutions. The children from different backgrounds tend to move in a way they had learned in classroom. This situation causes the teachers, who want to carry on educational activities on a regular basis, a various problems (Aktaş Arnas and Sadık, 2008). It is important for the teachers to analyse the problems encountered in the classroom well and to try to solve them with the methods and techniques that contribute positively to the development of the children and help them to acquire the desirable habits. In this study, it is aimed to classify the undesirable child behaviours that teachers are faced in preschool class and the ways of coping with these behaviours.

Method. The study is a qualitative research study and was conducted through instrumental case study method (Stake, 1995). The participants of the study are three preschool teachers working in Trabzon during the 2012-2013 academic year. The data of the study was obtained from unstructured classroom observations, semi-structured interviews with teachers and document analysis of the teachers' daily plans. The data was analysed through content analysis by a qualitative data analysis tool, NVivo 8.

Results. As a result, undesired behaviours in classroom classified under four headings benefited from study that Evertson, Emmer and Worsham (2003) did. These behaviours are; nonproblem, minor problem, major problem limited in scope and effects and escalating or spreading problem. The teacher's coping strategies with the misbehaviours in classrooms were classified under two headings: commonly used methods and uncommon strategies/methods. Finally, this study showed that the methods and the strategies under the heading of the commonly used methods were more frequently applied according to the uncommon strategies/methods.

The teachers' coping strategies with the misbehaviours in classrooms were classified under two headings: commonly used methods and uncommon strategies/methods. Finally, this study showed that the methods and the strategies under the heading of the commonly used methods were more frequently applied according to the uncommon strategies/methods.

Discussion and Conclusion. This study showed that the methods and the strategies under the headings of the commonly used methods used more frequently than the uncommon strategies and methods. These methods are effective as mentioned in the findings. It has been also seen that "warning" and "reminding the rules" among these methods are the most preferred methods of all the participants. Kutlu (2006) states that the teachers should express children's negative behaviours to them without any verbal or nonverbal reactions. It can make easier for children to adapt proper behaviours through immediate warning to bad behaviours or reminding them of the rules. It has been seen that the "understanding problem" behaviour, which is the basic step in coping with unwanted behaviours in the classroom, is a less favourable method by the teachers in this study. Finally, it is very important for the teachers to be able to cope with problem behaviours by understanding the roots of the behaviours. Kapucuoğlu Tolunay (2008) states in his work: "The teacher is the first step in knowing the problematic situation in the classroom. It will be easier for the teacher to find the appropriate method to remove the problem from where it is known." (p.32)

Güncel Bilimsel Haberlerin Toulmin Argüman Modeline Göre İncelenmesi ve Öğrencilerin Argüman Düzeylerinin Belirlenmesi

Analysis of Current Scientific News According to Toulmin Argument Model and Determination of Students' Argument Levels

Munise Seçkin Kapucu*

Hanne Türk**

To cite this article/ Atf için:

Seçkin Kapucu, M. ve Türk, H. (2019). Güncel bilimsel haberlerin Toulmin argüman modeline göre incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1119-1144. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.10m

Öz. Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesiyle ilgili ilgilerini çeken güncel bilimsel haberlerin Toulmin argüman modeline göre incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına sahip çalışmaya, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kütahya ilinde bulunan bir ortaokulun bir şubesinde öğrenim gören 12 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. İki aşamadan oluşan çalışmanın uygulama süreci toplamda iki hafta sürmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sınıfa getirdikleri bilimsel haberler ve “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Öğrenci Şablonu” kullanılmıştır. Bilimsel haberlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Şablonlarının analizinde ise “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin argüman düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin argümantasyon tabanlı olarak yürütülen fen bilimleri dersinde ikinci aşamada elde edilen argüman düzeylerinde birinci aşamaya göre artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin derslerinde sıradan etkinliklerin dışında yazılı ve görsel medyadan da yararlanarak argümantasyon tabanlı etkinlikleri sınıf ortamına taşımaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme, Toulmin argüman modeli, güncel bilimsel haberler.

Abstract: This study aims to examine current scientific news about “Solar System and Beyond” unit, attracting the interest of 7th grade students and to determine students' argument levels. The study used qualitative research approach, 12 students from 7th grade of a secondary school in Kütahya have participated in the research during the spring term of 2017-2018 academic year. This study consisted of two stages and lasted two weeks. Data collection tools were scientific news that students brought to the classroom and “Argumentation Based Science Learning Student Template”. Content analysis was used in the analysis of scientific news. Students' argument level was determined using ‘Argumentation Evaluation Scale’. The results revealed an increase in the argumentation level of the students after the instruction of the science course in an argumentation-based way. According to the results, it is recommended that teachers carry argumentation-based activities to their classroom environment by using written and visual media.

Keywords: Argumentation based science learning, Toulmin argument model, current scientific news.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 19.07.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: muniseseckin@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9202-2703

** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: hanne4355@gmail.com ORCID: 0000-0003-3341-1415

Giriş

İçinde bulunduğumuz bu çağda, hemen her alanda yaşanan gelişim ve değişimlere bağlı olarak eğitim alanında da pek çok gelişme görülmektedir. Çağın getirileriyle birlikte teknolojinin eğitime entegre edilmesi, bilimsel bilgiye ulaşma yolları, bilgiyi kullanma yolları gibi durumlarda eğitim sistemi öğrencileri aktif kılmış ve sisteminin merkezinde bilgiye kendisi ulaşabilen ve bilgilerini yapılandırabilen bireylere yer vermiştir. Bu durum gerçekleşirken değişikliklere uyum sağlayabilen, bilimsel bilgileri okuyabilen ve anlayabilen bireylerin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Çünkü değişen ve gelişen günümüz dünyasında bilimsel bilgi, içinde bulunduğumuz sosyal ve kültürel yapıdan etkilenmekte, yeni gelişmelere karşı değişiklikler gösterebilmekte ve ilerleyebilmektedir. Bilimsel bilginin gelişiminin takibini ise öğrenciler, eğitim ortamlarında yapabilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler eğitim ortamıyla birlikte bilimsel bilgiyi takip ederken, bilgilerin argümanlarla desteklenebilmesi için gerekli olanaklara da sahip olabilmektedir.

Geleceğimiz olarak gördüğümüz öğrencilerin; düşünce sınırlarını artırmak, karara ulaşma becerilerini geliştirerek öğrencileri gelecek adına hazırlamak eğitimin nitelikli sorumluluklarından olmaktadır (Aydın ve Yılmaz, 2010). Buna bağlı olarak teknoloji ve bilimin sürekli olarak gelişme gösterdiği günümüzde; bilimsel tartışmalarda yer alan, eleştirel perspektif kazanmış, elde edilen bilgilerin doğruluğunu sorgulayabilen bireylerin yetiştirilmesi de beklenmektedir (Aymen, Apaydın ve Taş, 2012; Yeşildağ-Hasançebi ve Günel, 2013). Bu anlamda eğitimle birlikte öğrenciler, fen öğrenme sürecinde de belirtilen becerileri kazanabilmek adına; akıl yürütüme, bilimsel bilgiye ulaşma, bilgilerini yapılandırma ve kalıcı hale getirme fırsatını çeşitli argümanlarla yakalayabilmektedir. Öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşabilmesi için ise, sınıflarda argümantasyon ortamının oluşturulması onlara bu yolda rehberlik edecektir (Deveci, 2009).

Argümantasyon kavramını hem günlük yaşam içerisinde hem de bilim öğrenmede akıl yürütebilmenin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlayan Toulmin (2003), argümantasyonun oluşma şartlarını ve bu şartlar arasındaki bağları açıklayan Şekil 1’deki gibi bir model sunmuştur.

Şekil 1. Toulmin Argümantasyon Modelinin Şematik Gösterimi (Simon, Erduran ve Osborne, 2006)

Toulmin argüman modeli incelendiğinde argümanı oluşturan temel bileşenler; iddia, veri ve gerekçedir. Daha karmaşık ve üst düzey argümanlarda ise; temel argüman bileşenlerinin yanında; destekleyiciler, sınırlayıcılar ve çürütücüler de yer almaktadır. Toulmin argüman modelinde iddia, genel anlamda bir soru veya problem durumuna çözüm getirebilecek olan görüş veya açıklamalar olarak tanımlanmaktadır. Veri ise iddiayı destekler nitelikte olan olgu ve gözlemleri kapsamaktadır. Bununla birlikte aynı verilere dayanarak farklı iddialar da öne sürülebilmektedir. Bu sebeple argümanda verilerin iddiayı neden desteklemiş olduğunu belirten gerekçeler de yer almalıdır. Argümantasyon; ortaya konulan iddiaların veri ve gerekçelerle desteklenip geçerli hale getirilme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Toulmin, 2003). Bilim tarihi, felsefesi ve sosyolojisi alanında yer alan çalışmalar da argümantasyonun bilim kültüründe ve bilimsel bilginin yapılandırılması sürecinde temel etken olduğunu göstermiştir (Giere, 1991; Kuhn, 1970). Aynı zamanda bu durum argümantasyonun bilimi öğrenmede ve bilimi öğrenmeyi etkili hale getirmede ne kadar önem arz ettiğini de göstermektedir.

Argümantasyon konu alanında yapılan çalışmalar, argümantasyon süreci içerisinde farklı perspektiflerin sorgulama ile değerlendirilmesinin öğrencilerin, fen ve bilim kavramları üzerindeki yanlış algılarının düzelmesini ve fen kavramlarını anlamlı hale getirip yapılandırmacı yaklaşımla

öğrendiklerini göstermiştir (Alexopoulou ve Driver, 1996; Bell ve Linn, 2000; Yeşiloğlu, 2007). Bu anlamda fen öğretimi açısından argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı, öğrencilerin bilime olan ilgisini de artırmakta ve sahip oldukları bilimsel bilgilerini yapılandırmada büyük rol oynamaktadır. Aynı zamanda fen öğretim programları kapsamında belirlenen kazanımların, argümantasyon tabanlı bilim öğrenimine de uygun olması ve öğrenciye yönelik hedeflerin gerçekleştirilebilmesi açısından elverişli olması; argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilimleri alanında sık tercih edilmesine sebep olmaktadır. ATBÖ yaklaşımı öğrencilerin bilim etkinlikleri ile çalışma yaparlarken eleştirel düşünme yeteneklerini güçlendiren ve üst bilişsel becerileri destekleme görevini üstlenen bir dizi zincirden oluşmaktadır (Yore, 2000). Bu bütüncül yapı öğrencilerin soru oluşturabilmelerine, uygulama yapabilmelerine, farklı iddialar öne sürerek bu iddialar için kanıt sunabilmelerine ve geçerli bir muhakemeye dayanan argüman oluşturmalarına yani bir ürün ortaya koymalarına yardımcı olmaktadır (Keys, Hand, Prain ve Collins, 1999).

Argümantasyonun öğrencileri, metabilşsel düzeye yükseltmesi ve kendilerinin farkında olmasını sağlaması da öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aktif rol almasına neden olmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler fen öğretimi kapsamında yeni yaklaşımların da farkında olabilmekte ve öğrenimlerini daha aktif hale getirebilmektedirler. Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme, fen ve bilim öğrenimi açısından olumlu sonuçlar ortaya koymakta ve öğrencilerin farklı bilişsel becerilerinin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Argümantasyon özellikle fen öğretiminde fen kavramlarının daha net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilebilmesi, kavram yanlışlarının giderilmesi konusunda da büyük bir destek sağlamaktadır. Bu anlamda argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin, özellikle fen bilimleri alanında eğitime büyük bir katkı getireceği düşünülmektedir.

ATBÖ yaklaşımının temelinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve geniş bir içeriğe sahip olan bilimsel okuryazarlık becerisi, bilimin doğasına dair temel anlayışlar yatmaktadır (Burke, Hand, Poock ve Greenbowe, 2005). Bu sayede öğrenciler ATBÖ yaklaşımı kapsamındaki uygulamalarda, araştırma sorularına dayalı deney ve gözlemler sonucunda ulaştıkları argüman bulgularını sınıf ortamlarında tartışabilirken, sürecin tamamını da yazılı olarak kayıt altına alabilmektedirler (Keys vd., 1999). Bu anlamda sınıf ortamlarında farklı argümantasyon etkinlikleri kullanılabilen ve argümantasyon tabanlı bilim öğrenme aktivitesi daha dinamik bir hale gelebilmektedir. ATBÖ yaklaşımı kapsamında sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikler arasında senaryo tamamlama etkinlikleri, bilimsel tartışma etkinlikleri, kendi argümanını tasarla etkinlikleri gibi etkinlikler kullanılmaktadır. Örneğin Torun ve Şahin'in (2016) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeyleri belirlenirken, senaryo içerikli çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Bir başka örnek olan Çelik ve Kılıç'ın (2017) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerin bireysel ve grup argüman kalitesinin karşılaştırılması amaçlanmış ve konu alanında bilimsel tartışma ve yarışan teoriler etkinlikleri kullanılmıştır.

Argümantasyon çalışmalarında genel anlamda tercih edilen argümantasyon etkinliklerin yanı sıra farklı argümanlar kullanılarak da sınıf içi etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir. Bu anlamda hem görsel hem yazılı argümanların sınıf ortamında yapılacak etkinliklerde kullanılması öğrencilerin argümantasyon tabanlı bilim öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Hem görsel hem de yazılı argümanların yer aldığı medya dünyası da, içinde bulunduğumuz yüzyıl açısından büyük önem arz etmekte ve hemen her gün binlerce öğrenciyi ve genci içerisine alabilmektedir. Bu durum artık eğitime farklı alanların entegre edilmesinin ve eğitim teknoloji korelasyonunun sağlanması gerekliliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Çünkü medya, toplumları yönlendirebilme, toplum kültürüne şekil vererek yayılmasını sağlama ve gelecek nesillere aktarma anlamında büyük öneme sahiptir (Akdoğan, 1994). Bu anlamda medya içerisinde yer alan hemen her yaş grubuna hitap edebilen haber dünyası, hem ulusal hem de uluslararası bilimsel gelişmeleri izleyen kitleye aktarabilmekte ve

milyonlarca bireye ulaşabilmektedir. Buna bağlı olarak bilim dünyasının kapıları, insanlara açılmakta ve insanlar bilimsel gelişmelerden haberdar olabilmektedir. Özellikle güvenilir kaynaklardan elde edilen bilgiler sayesinde, bilim ve toplum entegrasyonu anlayışı farklı bir bakış açısı kazanabilmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda bilginin yapılanmasını sağlayan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına, bilgiye kolay ulaşmayı sağlayan bilimsel haberler dâhil edilebilmektedir. Öğrenciler, güncel bilimsel haberlerle bilimsel gelişmelerin takibini yapabilmekte ve bunların sınıf içi argümantasyon etkinliklerine entegre ederek farklı düşünme becerilerini geliştirebilmektedir. Bu anlamda bilimsel haberlerin Toulmin argüman öğelerini içermesi ve öğrencilerde bu durumun farkındalığının sağlanması, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. Aynı zamanda Toulmin argüman modelinin kullanımında farklı tartışma becerilerinin öğretilmesi açısından faydalanılması uygun görülmektedir (Aldağ, 2006). Özellikle sınıf içerisinde gerçekleştirilen tartışma etkinliklerinde argüman olarak bilimsel haberlerin kullanılması; öğrencilerin kendi iddialarını oluşturmasında, iddialarını farklı haber verileriyle desteklenmesinde, yine haberler üzerinden karşıt iddiaları çürütebilmesinde ve bu süreçte öğrencinin aktif rol almasında önemli çıktılarının olacağı düşünülmektedir. Belirtilen çıktılar göz önüne alındığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde de gelişim gözlenebileceği öngörülmektedir. Bu anlamda da fen ve teknoloji okuryazarlığına bağlı olarak öğrencilerin araştırma ve sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2004).

Tartışma etkinlikleri ile gerçekleştirilen bilimsel uygulamaların, öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmelerine destek sağladığı ve bilimsel gelişmelere dâhil olmalarında kılavuzluk ettiği, bilimsel girişim süreçlerinde rol almalarına imkân tanıdığı ve günlük hayatlarında karar verebilme süreçlerinde bilimsel kavramları kullanmalarının farkındalığını yarattığı ortak bir görüş olarak kabul edilmektedir. Sınıf içerisinde yapılan bilimsel tartışma etkinliklerinde küçük grup tartışmaları tercih edilmektedir. Özellikle kavram öğretimi, kavram yanlışlarının giderilmesi açısından bu tarz tartışma teknikleri büyük önem taşımaktadır (Bricker ve Bell; 2008; Gültepe, 2011; Osborne, Simon ve Erduran 2004). Yanlış kavramı öğrencinin çürütmesini sağlayan tartışma içeren metinlerin kullanıldığı ikna edici tartışmalar; öğrenciye hem grupla hem de bireysel olarak kavram öğretimi olanağı sağlamasından dolayı, öğrencinin kavramları kendi şemalarında geliştirmesine ve bu süreçte fen bilimini de öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Buna bağlı olarak Toulmin argüman modelinin farklı uygulamalarla desteklenerek özellikle fen eğitimine entegre edilmesi, fen bilimleri dersini daha aktif kılacak ve öğrencilerin kendi ürünlerini oluşturmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrenmenin ve sınıf içi etkileşiminde kalitesi artacaktır.

Yukarıda da belirtildiği gibi hem Dünya hem de ülke gündeminin yer aldığı bilimsel haber niteliği taşıyan argümanların sınıf içerisinde bilimsel tartışma süreçleriyle desteklenerek kavram öğretiminde kullanılması, öğrencilerin farklı ve etkili bilgiler edinebilmesine de alt yapı hazırlamaktadır. Bu anlamda fen öğretimi, gündem içerikli başlıklar bazında yürütüldüğünde öğrencilerin pek çok sorusuna da cevap verilebilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bilim içerikli gündem haber niteliği taşıyan argümanlar üzerinden takip etmesi de, fen öğretiminde güncelliğin ve gelişilebilirliğin bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca fen bilimleri kapsamında, farklı alanlarda yer alan ve farklı kaynaklardan elde edilen güncel bilimsel haberler; sınıf ortamı içerisinde de öğretim sürecine kolay bir şekilde dâhil edilebilmektedir. Bu durum öğretimin ve eğitim anlayışının gündeme uygun, dikkat çeken yanlarının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaktadır.

Argümantasyon ile araştırma ve sorgulamaya dayalı fen eğitiminin entegre edildiği yaklaşımlar içerisinde yer alan ATBÖ, temelde bilimsel fikir ve soruların ortaya atıldığı ve tartışıldığı, soru-iddia

ve delil süreçlerinin işlenerek argüman oluşturulduğu, tartışma ve uzlaşma süreçlerini içeren bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Günel, Akkuş, Hohenshell, ve Hand, 2004). Buna bağlı olarak argümantasyonun sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde kullanılmasının, öğrenciler açısından fen öğrenimi için kritik bir alt yapı oluşturacağı düşünülmektedir. Bu anlamda literatürde güncel bilimsel haberlerin toplanarak, sınıf ortamında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecini nasıl etkileyebileceğini gösteren çalışmalara rastlanmamaktadır. Bununla birlikte, yapılan çalışmalar argümantasyon yaklaşımları ve ATBÖ konusunda farklı bakış açılarını yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışma; güncel bilimsel haberlerin bilimsel tartışmalarda kullanıldığı ve buna bağlı olarak argüman düzeylerinin belirlenmesinin nitel bir bakış açısıyla ele alındığı, aynı zamanda bu alanda yenilikçi argümantasyon bakışına yeni bir perspektif kazandırdığı için önemlidir.

Fen derslerinde argümantasyon yöntemi kullanılan çalışmalar incelendiğinde ATBÖ yaklaşımının sınıf ortamında uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve özellikle fen derslerine yönelik olumlu gelişmeler gösterdikleri görülmektedir (Akar, Erkol, Kabataş, Büyükkasap ve Günel, 2007; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2009; Grimberg 2008; Hohenshell ve Hand 2006; Kınır, Geban ve Günel, 2011). Fen bilimleri dersinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin argümantasyon becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda Zohar ve Nemet (2002), gündelik hayatta insanların sık sık argüman ürettiklerini ve bu argümanları dinleyip değerlendirerek farklı argümantasyon becerilerini kullanabildiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda Kabataş-Memiş'in (2013) ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğrencilerin derslerde ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı takdirde konuları daha iyi öğrendiklerini, öz güvenlerinin arttığını, sorumluluk duygusunu kazandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, ATBÖ yaklaşımını derslerde sık kullanmak istediklerini de dile getirmişlerdir. Ayrıca Yeşildağ-Hasançebi ve Günel'in (2013) argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisini araştırmak amaçlı yaptığı çalışmada; öğrencilerin argüman oluşturma çabalarının bilimsel konuları öğrenmelerine katkı sağladığı ve fen bilgisi dersi başarılarını olumlu anlamda etkilediği görülmüştür.

Bu çalışmada 2017-2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesiyle ilgili güncel bilimsel haberler Toulmin Argüman Modeli'ne göre incelenmiştir. Güncel bilimsel haberlerin seçiminde öğrenci ilgisi dikkate alınmıştır. Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecinde küçük grup tartışma tekniğinin kullanılması ve çalışmaya katılan öğrencilerin yedinci sınıf düzeyinde olması açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin sınıfa getirdikleri "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesiyle ilgili ilgilerini çeken güncel bilimsel haberlerin Toulmin argüman modeline göre incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin argüman olarak kullandıkları güncel bilimsel

haberlerin analizinin incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesinde nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, insanların olaylara yüklediği anlamlara bağlı olarak, olayların nasıl nitelendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Dey, 1993). Araştırmada öğrenciler öncelikle ilgilerini çeken bilimsel haberleri sınıf ortamında tartıştı. Sonrasında öğrencilerden Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Şablonunu doldurmaları istendi. Böylece öğrencilerin argümantasyonla ilgili görüşleri yazılı olarak alındı. Elde edilen verilerden daha derinlemesine bilgi almak amacıyla bu çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiştir.

Bununla birlikte çalışmanın desenine karar verebilmek için diğer desenler incelendi. Bu çalışmada kullanılacak desen olarak durumun iyi tanımlanması, iç ve dış geçerliliğin sağlanabilmesi, veri toplama araçlarında çeşitlilik sağlanması ve verilerin araştırma sorularıyla örtüşecek bir biçimde analizinin yapılması gibi nedenlerle durum çalışması desenin uygun olduğuna karar verildi (Akar, 2016). Yin (2014) durum çalışmasını çoklu durum ve tekli durum olarak sınıflandırıp bunları bütünleştirilmiş (tek parça analizi) ve yerleştirilmiş (çok katmanlı analiz) olarak ikiye ayırmıştır (Akt. Akar, 2016). Bu araştırma bütüncül tekli durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bütüncül tekli durum çalışması kritik, sıra dışı, yaygın, açığa vurucu ya da boylamsal bir durum gerekçe gösterilerek seçilebilir (Akar, 2016). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından veri toplama araçları ile derinlemesine inceleme yapıldığı ve öğrencilerin argüman düzeyleri açığa çıkarıldığı için bütüncül tekli durum deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kütahya ilindeki bir ortaokulun bir şubesinde öğrenim gören 12 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel araştırma modelinde işlem basamaklarının birbirini takip etmesi ve en önemli işlemler arasında yer alan örneklem seçiminde de, belli bir amaca yönelik seçim yapma söz konusudur. Bu anlamda nitel araştırma modelinde “amaçlı örneklem” seçimi yapılmakta; araştırmanın konusuna bağlı olarak kişi, olay ya da durum hakkında derinlemesine ve nitelikli bilgi toplanılması amaçlanmaktadır (Maxwell, 1996). Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay örnekleme ile belirlenmiştir. Kolay örnekleme zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinen bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu durumda çalışma amacına bağlı olarak güncel bilimsel haberlerin sık yer aldığı ve konuya uygun olduğu düşünülen “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesi belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesine yeni başlamış olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu doğrultuda ünitenin yer aldığı yedinci sınıf düzeyi çalışma grubu olarak tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin sınıfa getirdikleri “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesiyle ilgili ilgilerini çeken güncel bilimsel haberler ve ATBÖ öğrenci şablonu veri kaynakları olarak kullanılmıştır. ATBÖ yapısı Keys vd. (1999) tarafından bilimsel yazma uygulamaları olarak ortaya çıkmıştır. Türkçeye uyarlanması ve geliştirilmesi ise Günel, Kınır ve Geban (2012) tarafından yapılmıştır. ATBÖ yapısında öğretmene ve öğrenciye yardımcı olacak iki farklı şablon bulunmaktadır. Bu çalışmada Tablo 1’deki ATBÖ öğrenci şablonu kullanılmıştır. Öğrenci şablonu argümantasyonun temel taşlarını oluşturan soru-iddia-delil niteliklerini kapsayan ve öğrencinin düşüncelerindeki değişimi ortaya koymayı amaçlayan yansıma kısmını da içeren aktif bir yapıya sahip olmasıyla birlikte uygulamanın ve yazmanın genel hatlarını belirlemektedir (Hand, Norton-Meier, Staker ve Bintz, 2009;

Keys vd., 1999). ATBÖ öğrenci şablonu öğrencilere araştırma sorgulama etkinliklerini yapılandırmalarına, araştırma raporlarını yazma ve tamamlama da kılavuz niteliği taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada bu şablon tercih edilmiştir.

Tablo 1.*ATBÖ Öğrenci Şablonu*

1. Başlangıç Düşünceleri – Sorularım neler?
2. Testler - Ne yaptım?
3. Gözlemler - Ne gördüm?
4. İddialar - Ne iddia edebilirim?
5. Kanıt - Nasıl anladım? Niçin bu iddialarda bulunuyorum?
6. Okuma - Benim düşüncelerim başka düşüncelerle nasıl karşılaştırılır?
7. Yansıma – Düşüncelerim nasıl değişti?

Araştırma Ortamı ve Araştırmacı Rolü

Araştırmanın uygulama süreci 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kütahya ilinde bulunan bir ortaokulda yürütülmüştür. Sınıf ortamı öğrencilerin sınıfa getirdikleri bilimsel haberleri rahat bir şekilde tartışabilmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin birbirleri ile etkili iletişim sağlayabilmelerine olanak tanınmıştır.

Uygulama sürecine başlamadan önce sınıfın tartışma ortamına uygun hale getirilmesi için öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde sıraların küme oturma düzeni şeklinde düzenlenmesi sağlanmıştır. Tartışma ortamının verimi açısından öğrencilerin gruplar içerisinde ve diğer gruplarla tartışırken saygı kurallarına dikkat etmesi için araştırmacı tarafından tartışma öncesi bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama süreci ise araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin birinci ve ikinci aşamalarında araştırmacı, tartışmalarda öğrencilere müdahale etmemiş ve tartışma sürecini öğrencilerin yönlendirmesini sağlamıştır. Birinci ve ikinci aşamada araştırmacı tartışmaya müdahale etmeden ve tartışmanın seyrini değiştirmeden tartışma etkinliği boyunca öğrencilerin bilmediği kavramları araştırmacıya sorması üzerine açıklama yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacının öğrencilerin iddia, delil, gerekçe, çürütücü, destekleyici gibi kavramları anlamadığını fark ettiği noktada bu kavramlar hakkında bilgi vermiş ve öğrencilerde tartışma süresince bu kavramların farkındalığını oluşturmada rol oynamıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin getirdikleri haberler bilimsel açıdan incelenmiş,,argümantasyon yaklaşımı ve argüman bileşenleri hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci aşamada ise öğrencilerin argüman düzeyleri artırılmaya çalışılmıştır. Uygulama toplamda iki haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama süreçlerine ait detaylar aşağıda verilmiştir.

Birinci aşama

ATBÖ yaklaşımının uygulandığı okulun bir şubesinde 7. sınıfta bulunan 12 öğrenci, “Güneş Sistemi

ve Ötesi” ünitesine giriş yapılmadan önce öğretmenleri tarafından bilgilendirilmiş ve ünitenin genel hatlarıyla tanımı yapıp, ünite bazında neler öğrenileceği öğrencilere sunulmuştur. Daha sonra sınıf ortamına her öğrenci en az bir tane olacak şekilde üniteleriyle ilgili kendi dikkatlerini çeken ve öğrencilerde merak uyandıran bilimsel haberlerin getirilmesi istenmiştir. Bu aşamada bilimsel haber getirmeyen öğrenci olmamıştır. Birinci aşamada tartışma için kullanılacak haberler araştırmacı tarafından süreç öncesinde incelenmiş ve içlerinde yorumsal ifadelerin yer aldığı, köşe yazısı olan, aynı haber içeriğine sahip haber metinleri ayrılarak tartışmaya dahil edilmemiştir. Birinci aşama olan bu süreç, öğretmen üniteye yalnızca giriş yaptıktan sonra başlatılmıştır. Öğrenciler uygulamanın birinci aşamasında ünitenin tamamını görmemiştir. Birinci aşamada tartışılacak bilimsel haberlerin konuları bazında benzer ifadelerle sahip haber metinlerini getirmeyi tercih eden öğrenciler arasında küçük gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra oluşan gruplar arasında, haber içeriklerine bağlı olarak öğrenciler görüşlerini ortaya atmış ve tartışma etkinliği içerisinde yerini almıştır. Tartışma etkinliğinde hem katılımcı sayısı baz alınarak hem de farklı görüşlerdeki iddiaların savunulabilmesi ve tartışılabilmesini sağlamak amacıyla çalışmaya uygun olarak görülen küçük grup tartışma tekniği tercih edilmiştir. Aynı sınıf ortamı içerisinde yer alan gruplar hem aynı grup içindeki üyelerle hem de diğer gruplarla etkileşim halinde olarak tartışma sürecine yön vermişlerdir. Uygulamanın birinci aşaması bir haftada (4 ders saatinde) tamamlanmıştır. Birinci aşamanın sonunda öğrenciler, bazı güncel bilimsel haberlerin bilimsel olgu açısından mümkün olmayacağını anlamış ve bilimsel olgu ya da bir kanuna dayanmayan haberleri gerçek dışı içeriklerinden dolayı elemişlerdir. Öğrencilerin elemiş oldukları haber sayısı sekizdir. Bu süreçte bazı öğrencilerin iddiaları yine diğer öğrenciler tarafından çürütülmüş ve gerekçelerle değerlendirilmiştir. Birinci aşama sonunda öğretmen öğrencilerinden ATBÖ öğrenci şablonunu doldurmalarını istemiştir. Daha sonra her öğrenci bir ATBÖ öğrenci şablonunu bireysel olarak doldurmuş ve araştırmacılardan birine teslim etmişlerdir.

İkinci aşama

Uygulama sürecinin ikinci aşamasında öğretmen ATBÖ yaklaşımını bu süreçte bir değerlendirme etkinliği olarak kullanmıştır. Uygulamanın birinci aşamasından sonra ünite tamamlanmış ve ünite kapsamında yer alan “Gök Cisimleri”, “Güneş Sistemi”, “Uzay Araştırmaları” konuları işlenmiştir. Birinci aşamayla birlikte öğrencilerde oluşan ve bilimsel niteliklere dayandırılan haberler üzerinde, ünite sonunda öğrencilerinde öğrendikleri bilgilere dayanarak bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. İkinci aşamada çalışmaya uygunluğu açısından küçük grup tartışma tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler, ikinci aşamaya ünitenin tamamını bitirmiş ve gerekli bilgilere sahip bir şekilde katılmıştır. Uygulamanın birinci ve ikinci aşaması aynı şube içerisinde aynı öğrenciler, aynı araştırmacı ve aynı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda birinci aşamaya katılan öğrencilerin tümü ikinci aşamaya da katılmış, öğrenci eksikliği yaşanmamıştır. İkinci aşama ile birlikte öğrenciler, üzerinde tartıştıkları konuda bilimsel kanunlara ulaşmayı amaçlamışlar ve böylece farklı fikirlerde olan öğrencilerinde görüşleri ile birlikte ortak bir paydada buluşabilmiştir. Uygulamanın ikinci aşaması bir haftalık (4 ders saati) bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Bu süreç sonunda da, öğrenciler ATBÖ öğrenci şablonlarını bireysel olarak doldurmuşlar ve araştırmacılardan birine teslim etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Bilimsel haberlerin analizi

Bu araştırmada; 7. sınıf öğrencilerinden “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesi kapsamında sınıf ortamına getirmesi istenilen güncel bilimsel haberlerin analizi, nitel araştırmalarda sık kullanılan içerik analizi

ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi, problem durumunun bilimsel analizi anlamını taşımaktadır (Barcus, 1959). Aynı zamanda içerik analizi, argüman metni içinde yer alan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar elde etmek için kullanılan bir araştırma tekniği olarak da değerlendirilmektedir (Stone, Dunphy, Marshall ve Ogilvie, 1966). Bu anlamda veri analizinde içerik analizi kullanılması uygun görülmüş; güncel bilimsel haberlerde ve öğrencilerin raporladıkları şablonlarda yer alan metinlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar elde edilmesi için içerik analizi tercih edilmiştir. Analize başlamadan önce veriler analize hazır hale getirilerek düzenlenmiştir. Analiz yapılırken öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri haberlerin başlık ve içerikleri, araştırmanın amacı ve yapılan literatür taramasına bağlı olarak her iki aşama için; “bilimsel bilgi”, “argüman öğelerini içerme”, “ünite içerisinde yer alan konu ve kavramları bulundurma”, “bilimsel nitelik taşıma” temaları belirlenmiştir. Kodlama birimlerinin oluşturulmasında, güncel bilimsel haberlerin argümantasyon tabanlı öğrenme içerisinde yer alan iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü gibi argüman öğelerini içerme durumları dikkate alınmış ve buna bağlı olarak analiz edilmiştir. Analiz sırasında, birinci ve ikinci aşamada yer alan haberler için kodlar kullanılmıştır. Örneğin birinci aşamada yer alan altıncı haber BH6 şeklinde ifade edilirken, ikinci aşamada yer alan başka bir haber ise İH10 şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin argüman düzeylerinin analizi

Öğrencilerin hem birinci aşama, hem de ikinci aşama sonunda rapor ettikleri ATBÖ öğrenci şablonları, Erduran, Simon ve Osborne’un (2004) çalışmalarında belirttiği argümantasyon düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Argümantasyon düzeyi belirlenirken Erduran vd. (2004) tarafından geliştirilen analitik ölçek baz alınmış ve burada argümanlar belirttiği öğeler açısından beş düzeye ayrılmıştır. Analitik ölçek argüman seviyeleri ve içerdiği niteliklere göre Tablo 2’de detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 2.

Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği

Argümantasyon Seviyesi	Argümantasyon İçeriği
1. Seviye	Basit bir iddia ile karşıt iddia ya da basit bir iddia olabilir.
2. Seviye	Argümanlar bir iddiaya karşı oluşturulan başka bir iddia ya da veri, gerekçe, destekleyicileri içerebilir fakat çürütücü içermemektedir.
3. Seviye	İddia ve karşıt iddialar içermekle birlikte; veri, gerekçe, destekleyici ve zayıf çürütücüleri bulundurur.
4. Seviye	İddia ve karşıt iddia ile birlikte; veri, gerekçe, destekleyici ve net bir çürütücü içermektedir.
5. Seviye	Bir önceki düzeylerde bulunan tüm bileşenlerle birlikte çok sayıda net çürütücü içermektedir.

Öğrencilerden doldurulması istenen yazılı argümanlar ATBÖ şablonu üzerinden analiz edilmiştir. Şablonlarda yer alan bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir öğrenciye K1, K2, K3 gibi kodlar verilmiş ve her öğrenci ATBÖ öğrenci şablonlarında yer almıştır. Uygulamanın birinci ve ikinci aşamasında aynı katılımcı için BK1 ve İK1 kodları kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış, ifadeler olduğu gibi aktarılmıştır.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği önlemleri Lincoln ve Guba, (1985) tarafından önerilen dört temel kriter etrafında incelenmiştir. Bu kriterler arasında inandırıcılık (iç geçerlik), tutarlık (iç güvenilirlik), transfer edilebilirlik (dış geçerlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) yer almaktadır. Araştırmacılar araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmak için verileri uzun süre incelenmiştir. Ayrıca iki araştırmacı tarafından da farklı zaman dilimlerinde veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bununla birlikte nitel verilerin temalandırılması sürecinde araştırmacılar sık sık bir araya gelerek çalışmada kullanılan temalara, kategorilere ve kodlara birlikte karar vermiştir. Araştırmacılar arasındaki veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlamalar arası kararlılığa Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak bakılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık bu formüle göre % 89 olarak belirlenmiştir. Bu formül kodlayıcılar arasında uyuma olduğunu göstermiştir. Araştırma süreci ayrıntılı betimlenerek benzer araştırma yapacak araştırmacılara kendi çalışmalarını değerlendirme yapmaları için fırsat sunulmuştur. Bununla birlikte amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek transfer edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar araştırma basamaklarının tüm aşamalarını birbiriyle karşılaştırarak gözden geçirmişler ve teyit edilebilirlik anlamında güvenilirliği sağlamaya çalışmışlardır.

Bulgular

Bu bölümde bilimsel haberlerin analizi ve öğrencilerin argüman düzeyleri incelenmiştir. Öncelikle bilimsel haberler içerik ve araştırmacılar tarafından belirlenen temalar açısından incelenmiştir. Daha sonra ise öğrencilerin ATBÖ şablonuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler argüman düzeyleri açısından incelenmiştir.

Bilimsel Haberler

Öğrencilerin birinci ve ikinci aşamada sınıf ortamına getirdikleri güncel bilimsel haberlerin başlık ve içerik bilgileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Birinci ve İkinci Aşamada Argüman Olarak Kullandıkları Haberler ve İçerikleri

Birinci Aşama		
Haber	Haber Başlığı	Haber İçeriği
BH1	Satürn halkası nasıl oluştu?	Satürn’ün neden halkalı bir gezegen olduğu ve Satürn’ün özellikleri
BH2	Gezegenler neden eliptik yörüngede dolanırlar?	Kepler Yasalarına göre gezegenler neden eliptik yörüngelerde dolandıkları
BH3	Tardigrad bulundu!	Uzay ortamında bulunan Tardigrad adında bir canlının özellikleri

Tablo 3. (devam)

BH4	Plüton gezegenlikten çıkarıldı!	Plüton'un gezegen özelliklerini taşımadığını ve buna bağlı olarak gezegenlikten çıkartıldığına dair bilgiler
BH5	Dünyaya düşen en büyük meteor hangisidir?	Dünya üzerine gelen meteorlar ve bu meteorların büyüklük bilgileri
BH6	Yeni gezegen	Bilim adamlarının Güneş sisteminin dışında kalan ve Güneş ile aynı yaşta olan bir gezegenin keşfi hakkındaki bilgileri
BH7	İnsanlar uzay araştırmalarına ne zaman başlamışlardır?	İnsanlık tarihinde yapılan uzay araştırmaları konusundaki bilgiler
BH8	samanyolu galaksisi neden sarmaldır?	Samanyolu Galaksisinin yapısına dair bilgiler
BH9	Uzay neden karanlıktır?	Uzay boşluğunun ışıksız ve karanlık olmasının nedenlerine dair bilgiler
BH10	Uranüs neden ters döner?	Uranüs gezegeninin neden diğer gezegenler gibi hareket etmediği hakkındaki bilgileri
BH11	Dünya uzay boşluğunda neden düşmüyor?	Dünya'nın dönme yörüngelerini ve uzay boşluğunda nasıl yer aldığı bilgileri
BH12	Güneş olmasaydı ne olurdu?	Güneş ve Güneş sistemi olmasaydı canlıların yaşamı ve yaşam nasıl olurdu konusunda bilgileri
İH1	Öte gezegende bulut bulunamadı!	Avrupa Güney Gözlemevi'nde yapılan çalışmalara bağlı olarak Satürn üzerinde bulut olmadığı ve bu gezegende yapılan tayf ölçümleri bilgisi
İH2	NASA'dan çılgın plan!	NASA'nın yaptığı çalışmalar ve son olarak NASA'nın geliştirdiği uzay teknolojisine dair bilgiler
İH3	İki gezegenli güneş sistemi	Aynı güneş sistemi gibi içerisinde sekiz gezegen bulunduran bir sistemin keşfedildiğine dair bilgiler

Tablo 3. (devam)

İH4	Kanada üzerinde dolunay	Uluslararası Uzay İstasyonu (ISS) içerisinden çekilen bir Ay fotoğrafına dair bilgiler
İH5	Mars neden kızıl?	Mars'ın neden 'Kızıl Gezegen' olarak adlandırıldığını ve Mars'ın özellikleri hakkında bilgileri
İH6	Marsta yaşam olmamasının nedeni gezegenin kaya yapısı	Mars üzerinde neden yaşam olmadığı ve gezegenin yaşama uygun olmayan özellikleri konusunda bilgiler
İH7	Nasa insight'ı uzaya gönderdi!	NASA'nın California'da yaptığı çalışmaları ve Mars üzerinde gerçekleşen depremleri
İH8	Nasa son güneş patlamalarının görüntülerini yayınladı!	NASA'nın güneş patlama görüntülerini nasıl elde ettiğini ve bu patlamaların nasıl gerçekleştiğini
İH9	Ay'ın karanlık tarafında neler var?	Ay'ın karanlık yüzü ile yapılan çalışmaları ve gelişmelerin olduğu bilgileri
İH10	Hubble teleskopu yeni bir yıldız görüntüledi!	NASA ile birlikte Hubble Teleskopu ile Dünya'dan 9 milyar ışık yılı uzaklıktaki yeni bir yıldızın görüntülenmesi bilgisi
İH11	Güneş sistemimizdeki yabancı	ABD'li astronomların yaptıkları çalışmaları ve keşfedilen yeni gezegenlerin Satürn ile Jüpiter'e benzedikleri bilgisi
İH12	Astronotlar uzayda ne yiyor?	astronotların uzaydaki yaşamını anlatan bilgileri

Birinci ve ikinci aşamada argüman olarak kullanılan haber başlıkları ve içerikleri incelendiğinde; 7. sınıf fen bilimleri dersi "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesi konu ve kavramlarına uygun olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin haber argümanlarını, konu dışına çıkmadan ve ünite bazında tercih ettikleri de görülmektedir. Güncel bilimsel haberlerin detaylı analizleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Birinci ve İkinci Aşamada Kullanılan Güncel Bilimsel Haberlerin Analizi

Temalar	Kategoriler	Kodlar	B (f)	B (%)	İ (f)	İ (%)
Bilimsel bilgi	Bilimsel bilginin özellikleri	Değişken olması	9	75,0	8	66,7
		Sosyal ve kültürel etkisinin olması	3	25,0	4	33,4
Argüman öğelerini içerme	Toulmin argüman öğeleri	İddia	0	0	0	0
		İddia + Veri	1	8,4	2	16,7
		İddia + Veri + Gerekçe	5	41,7	1	8,4
		İddia + Veri + Gerekçe + Destekleyici	2	16,7	4	33,4
		İddia + Veri + Gerekçe + Destekleyici + Niteleyici	3	25,0	3	25,0
		İddia + Veri + Gerekçe + Destekleyici + Niteleyici + Çürütücü	1	8,4	2	16,7
Ünite içinde yer alan gerekli konu ve kavramları bulundurma	Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde yer alan konu ve kavramlar	Gezegenler	7	58,4	1	8,4
		Uzay araştırmaları	3	25,0	3	25,0
		Gök cisimleri	1	8,4	1	8,4
		Güneş sistemi	1	8,4	3	25,0
		Uzay teknolojileri	0	0	2	16,7
		Uzay kirliliği	0	0	1	8,4
		Yıldızlar	0	58,4	1	8,4
		İnternet siteleri	6	50,0	2	16,7
		Bilim teknik dergileri	2	16,7	3	25,0
		NASA	1	8,4	4	33,4
TÜBİTAK	0	0	3	25,0		

Tablo 4 incelendiğinde güncel bilimsel haberler her iki aşamada da bilimsel bilgi, argüman öğelerini içerme, ünite içinde yer alan gerekli konu ve kavramları bulundurma ve bilimsel nitelik taşıma temaları altında toplanmıştır.

Birinci aşamada yer alan bilimsel bilgi temasında bilimin doğasının özellikleri kategorisi yer almıştır. Bu tema altında bilimsel bilginin değişken olması ve bilimsel bilginin sosyal ve kültürel çevreden

etkilenmesi kodlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları argümanların bilimsel bilginin özelliklerini yansıtması; bilimin değişkenlik gösterdiği ve sosyal kültürel çevreden de etkilendiği gibi durumlar göz önünde bulundurularak bu iki alt boyut tercih edilmiştir. Birinci aşama için bilimsel bilgi teması incelendiğinde, öğrencilerin sınıfa getirdikleri bilimsel haberlerde bilimsel bilginin değişken olması özelliği taşıyan argümanlara daha sık rastlanılmıştır. Bilimsel bilginin değişken olmasıyla ilgili bir haber metnindeki geçen ifade şu şekildedir:

...Olbers paradoksu üzerine yorum yapanlardan biri de ABD'li edebiyatçı Edgar Allan Poe'ydu. Poe, geceleri gökyüzünün karanlık olmasının nedeninin evrenin sadece bir kısmının gözlemlenebilmesi olduğunu öne sürdü. Eğer ışık uzayda sonlu bir hızla yol alıyorsa ve evrenin yaşı da sonluysa uzay sonsuz olsa bile, ancak belirli bir hacmin içindeki yıldızlardan gelen ışığın Dünya'ya ulaşması mümkündür. Poe'ya göre bu hacmin içindeki yıldızların yoğunluğu geceleri de gökyüzünün aydınlık olması için yeterli değildi. Bu düşünce doğrudur ancak Olbers paradoksunun çözümü için tek başına yeterli değildir (BH9).

Yukarıda belirtilen örnekte; Poe'nin düşüncelerine yer verilmiş ve gökyüzünün aydınlık olmasının nedenleri hakkındaki fikirlerinden bahsedilmiştir. Bu anlamda çalışmalar yapan Poe'nin görüşleri Olbers paradoksunu açıklamakta ve çözmekte yetersiz kalmıştır. Aynı zamanda Poe'nin görüşleri de zamanla farklı nitelikler kazanmış ve gökyüzü aydınlığının farklı boyutları ele alınmıştır. Buna bağlı olarak yukarıdaki örnekte bilimsel bilginin değişebilir olabileceği görülmektedir.

İkinci aşama içerisinde de kullanılan bilimsel bilgi teması, birinci aşamada olduğu gibi bilimsel bilginin özellikleri kategorisini içermekte ve bu kategori altında bilimsel bilginin değişen olması ve bilimsel bilginin sosyal kültürel çevreden etkilenmesine yönelik kodlarını içermektedir. İkinci aşamada yine öğrencilerin, bilimsel bilginin değişken olmasına yönelik haberleri daha sık tercih ettiği görülmektedir. Bilimsel bilginin değişen olması özelliğini taşıyan bir haber metni örneği şu şekildedir:

...NASA'nın California'daki Vandenberg Hava Kuvvetleri Üssü'nden Atlas V roketiyle fırlatılan InSight uzay aracı, ileri teknoloji sismometre ile Mars'taki depremleri inceleyecek. Yüzey altı araştırması yapacak olan araç, Kızıl Gezegen'in jeolojik gelişimine ilişkin incelemelerde bulunacak. Gezegenin oluşumunu artıracak olan InSight'ın altı ay sonra Mars'a inmesi ve jeolojik kazılara başlanması planlanıyor (İH7).

Yukarıda belirtilen örnek; teknolojik gelişmelere bağlı olarak kızıl gezegen olan Mars'ın üzerinde yapılacak olan incelemelerle yeni bilgilerin elde edilebileceğini anlatmakta ve konu hakkındaki detaylara yer vermektedir. Buna bağlı olarak mevcut bilgilerin yanı sıra yeni elde edilen bilgilerle de bilimsel bilginin değişebilir olduğunu göstermektedir.

...Isıtıcı mekanizmanın, Güneş'in manyetik alanlarında ilerleyen ve taş küredeki plazmaya enerji yükleyen dalgalar olduğu düşünülüyor. Ancak böyle bir mekanizmanın var olduğunu kanıtlamak için, Güneş'in atmosferindeki çok küçük yapıları gözlemleyebilmek gerekiyor. NASA'nın Japon Uzay Araştırma Ajansı (JAXA) ve Avrupa Güney Gözlemevi'nin (ESO) işbirliğiyle yapılan projede, IRIS çok küçük ölçeklerde gözlemlendiği bölgelerde 240 km çözünürlükte haritalar çıkaracak. Buna bağlı olarak gökbilimciler tarafından sıcaklık aralıklarında yer alan materyallerin hız ve kütle tespitinin yapılabileceği düşünülüyor (İH8).

Bu örnek; Güneş'in manyetik alanlarında yer alan ve taş küresinde plazmaya enerji yükleyen dalgalar olduğunu savunmaktadır. Ancak bunların gözlemlerinin yapılması için girişimlerde bulunulduğu ve hayata geçirilmesi gerektiği belirtmektedir. Bununla birlikte daha önce sıcaklık değerlerinin belirlenmediği ve belirli sıcaklık aralarındaki materyallerin hız ve kütle tespitlerinin de yapılabileceğini öngörmektedir. Buna bağlı olarak konu alanda yeni bilgiler elde edilebilecek ve önceki bilgilerin de değişebileceği düşünülmektedir.

Birinci aşama için argüman öğelerini içerme teması, Toulmin argüman öğelerine göre incelenmiştir. Toulmin argüman öğeleri kategorisi altında altı kod yer almaktadır. Birinci aşamada yer alan haber

metinleri argüman öğelerini içerme teması altında analiz edildiğinde; iddia, veri ve gerekçenin bulunduğu argümanların daha sık tercih edildiği görülmektedir. Birinci aşamada öğrenciler tarafından sık tercih edilen iddia, veri ve gerekçe argüman öğelerini içeren bir haber metninde; “...*Yeni gezegenin görüntüleri tesadüfen elde edildi. Çünkü bugüne kadar en güçlü teleskoplar bile, yıldızlar gibi ışık yaymadıkları için gezegenleri göremiyordu. Bir gezegenin teleskopla görülebilmesi için, teleskopla yıldız arasına girmesi gerekiyor (BH5).*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu haber metninde yer alan cümleler incelendiğinde sırasıyla argüman öğelerinden iddia, veri ve gerekçenin kullanıldığı görülebilmektedir.

İkinci aşama için argüman öğelerini içerme teması, birinci aşamada olduğu gibi Toulmin argüman öğeleri kategorisini içermektedir. İkinci aşamada; iddia, veri, gerekçe ve destekleyici argüman öğelerini içeren haberlerin öğrenciler tarafından daha sık tercih edildiği görülmektedir. Aynı zamanda tüm argüman öğelerini içeren haberlerin de öğrenciler tarafından birinci aşamaya göre daha sık tercih edildiği görülmektedir. İkinci aşamada en sık kullanılan iddia, veri, gerekçe ve destekleyici öğelerini içeren bir haber metni şu şekildedir:

...Sismik dalgalar katı maddelerden geçerler fakat sıvı maddelerden geçemezler. Bu olay dalgaların sıvı bir maddeye takılıp kaldığını göstermiş oluyordu. Dr. Latham, bu sıvının 750-1000 km kalınlıkta olabileceğini söyledi. Böyle ergimiş yapıların en azından 1400 derece olabileceğini hesapladı. Dünya'nın üçte birinin demir olması ve bu metalin büyük kısmının çekirdekte ergimiş halde bulunduğunun saptanışından beri, sorular doğal olarak Ay çekirdeğinin de ergimiş demir olabileceği fikri üzerinde toplanmıştı (İH9).

Metin incelendiğinde önce bir iddianın kullanıldığı ve bu iddianın desteklenerek, gerekçesiyle ifade edildiği ve son olarak da bir veri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. İkinci aşamada öğrenciler tarafından kullanılan; iddia, veri, gerekçe, destekleyici, niteleyici, çürütücü gibi tüm argüman öğelerinin yer aldığı diğer bir örnek haber metninde (İH11) ise; ilk cümlede iddia ve verinin yer aldığı, daha sonraki cümlelerde ise iddianın çürütüldüğü ve bunun destekleyici ve niteleyici ile açıkladığı görülmektedir.

...Çok ağır bir kütle, kendinden daha ağır bir kütle olan Dünya'nın yer çekimine eğer momentum eklenirse karşı koyabilir. Bu sonsuza kadar süremez, çünkü momentumu etkileyen belirli bir dış unsur vardır. Ancak bu dönüş, kütle merkezinden kaçmaya çalışan başka bir kütleyle izin verir. Bu sayede de Dünya Güneş'e doğru serbest kalmaz (İH11).

Birinci aşama için ünite içinde yer alan gerekli konu ve kavramları bulundurma teması, “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesinde yer alan konu ve kavramlar kategorisi altında incelenmiştir. Bu kategori altında yer alan kodlar gezegenler, uzay araştırmaları, gök cisimleri, güneş sistemi uzay teknolojileri, uzay kirliliği, yıldızlardır. Birinci aşama için öğrencilerin haber metinlerinde çoğunlukla gezegen kavramının bulunduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

...Gezegenler belli bir kütleyle sahip oldukları için birbirlerini çekmeleri dolayısıyla düşmeleri gerekirdi. Ancak gezegenler, dönme hareketi yapabildiklerinden dolayı ortaya çıkan merkezkaç kuvvetiyle diğer cisimlerin çekim kuvvetini etkilerler (BH2) ve Gezegenler ve gezegenlerin uyduları yuvarlak şekle sahipken daha küçük gök cisimlerinin örneğin asteroitlerin, şekilleri düzensiz olabilir (BH4).

İkinci aşamada ünite bazında yer alan konu ve kavramlar temasında, birinci aşamada olduğu gibi “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesinde yer alan konu ve kavramlar kategorisi yer almaktadır. Buna bağlı olarak belirlenen konu ve kavramlar incelendiğinde; öğrencilerin uzay araştırmaları ve Güneş sistemi konusu hakkındaki haberleri sıklıkla tercih ettiği görülmektedir. Uzay araştırmaları konusunun yer aldığı örnek bir haber metninde; “*Amerikan Havacılık ve Uzay Ajansı (NASA), Uluslararası Uzay İstasyonu'nda çekilen bir Ay fotoğrafı yayınladı (İH4)*” şeklinde ifade edilmiştir. Aynı zamanda birinci aşamada; uzay teknolojileri, uzay kirliliği ve yıldızlar kavramlarıyla ilgili herhangi bir haber

kullanılmamışken, ikinci aşamada bu kavramları içeren haberlerinde öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Yıldızlar ve uzay teknolojileri kavramlarının yer aldığı bazı haber metinlerinde ise; “*Amerikan Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA), kızılötesi, ultraviyole ve normal ışığı yüzde 99 oranında emen siyah nano materyal geliştirdi (İH2).*” ve “*...Yıldızlar oluşumundan sönmeye kadar çeşitli büyüklüklerde olurlar (İH10).*” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin uygulamanın ikinci aşamasındaki tartışma etkinliğinde, belirlenen tüm konu ve kavramları içeren haberlere yer verdikleri görülmektedir.

Birinci aşama için bilimsel nitelik taşıma teması altında haber kaynağı kategorisine yer verilmiştir. Haber kaynakları kategorisi altında internet siteleri, bilim teknik dergileri, NASA, TÜBİTAK kodları yer almıştır. Öğrencilerin birinci aşamada yararlandıkları haber kaynakları içerisinde internet sitelerinin, öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin birinci aşamada TÜBİTAK kaynaklı haber kullanmadıkları da görülmektedir.

İkinci aşamada bilimsel nitelik taşıma teması; birinci aşamada olduğu gibi haber kaynağı kategorisini içermektedir. Buna bağlı olarak belirlenen haber kaynakları kod olarak belirtilmiştir. İkinci aşamada NASA kaynaklı haber argümanlarının öğrenciler tarafından daha sık tercih edildiği görülmektedir. Aynı zamanda TÜBİTAK haber kaynağından da ikinci aşamada öğrenciler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte birinci aşamada haber kaynağı olarak sık tercih edilen internet sitelerinin kullanım sıklığının, ikinci aşamada azaldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin argüman olarak kullandıkları haberleri, herhangi bir internet sitesinden değil bilimsel çalışmalar yapan kurum ve kuruluşların kaynaklarından aldıklarının da göstergesi olmaktadır.

Öğrencilerin argüman düzeyleri

Öğrencilerin argüman düzeylerinin incelenmesinde ATBÖ öğrenci şablonundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin uygulamanın birinci aşamasında çoğunlukla ikinci düzeyde argüman ürettikleri, bunu birinci ve üçüncü düzeyin takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte birinci aşamada en karmaşık düzey olan beşinci düzeyde, öğrencilerin argüman üretmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın ikinci aşamasında ürettikleri argümanlar incelediğinde ise, çoğunlukla dördüncü düzeyde argüman ürettikleri görülmektedir. Bunu beşinci düzey takip etmektedir. Aynı zamanda ikinci aşamada en basit düzey olan birinci düzeyde ise argüman üretilmediği görülmektedir. Bununla birlikte ikinci aşamada öğrencilerin argüman düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu ve argüman öğeleri bazında değerlendirildiğinde daha kompleks argümanların da üretilebildiği görülmektedir. Bu durumda öğrenciler, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecinde oluşturdukları argüman düzeylerini artırmış ve kullandıkları argümanları daha nitelikli hale getirmiştir. Öğrencilerin argüman düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin birinci ve ikinci aşamada oluşturdukları argüman düzeyleri arasında farklar olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Birinci ve İkinci Aşamada Oluşturdukları Argüman Düzeyine İlişkin Frekans Değerleri

Sonuçlar	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey
Birinci Aşama	3	4	3	2	0
İkinci Aşama	0	1	2	5	4

Birinci aşama düzey 1 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın birinci aşamasında birinci düzeyde üç argüman üretmişlerdir. Bu düzeydeki argümanlarda; basit bir iddia ya da karşıt iddia, dolaylı iddia yani net bir iddianın olmaması durumları sağlanmalıdır. Bu düzey ile ilgili bir öğrencinin ATBÖ öğrenci şablonundan alınan ifadesi “Gezegeplerin dönme sebebinin yıldızın basıncıyla ilgilidir (BK1)” şeklinde olmuştur. Bu öğrencinin argümanında, tartışmanın gerçekleştiği konu üzerindeki iddia basit bir cümleyle ifade edildiği için argüman “Basit bir iddia” olarak analiz edilmiştir.

Birinci aşama düzey 2 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın birinci aşamasında ikinci düzeyde dört argüman üretmişlerdir. İkinci düzeyde bir iddia ve veri, bunun yanında gerekçe ve destekleyici yer alabilmektedir. Bu düzeyde yer alan bir öğrencinin ifadesi “Uzay’daki patlamaların sonucunda oluşan ışıkların büyüme aşamasında olan yıldızlar tarafından emilir (BK2)” şeklindedir. Bu argüman düzeyinde yer alan K2 öğrencisi uzay patlamaları sonucunda oluşan ışıklar yıldızlar tarafından emildiğini düşünmektedir. Burada öğrenci ışıkların uzaydaki patlamalar sonucu oluştuğuyla ilgili bir veri sunmuş ve bunu kendi iddiası ile desteklemiştir. Buna bağlı olarak K2 öğrencisinin argümanı “Veri + İddia” olarak analiz edilmiştir. Aynı düzeyde yer alan bir başka öğrencinin ifadesi ise; “Çoğu arkadaşlarımız uzayda yaşanabilir dedi. Ancak ben yaşanabileceğini düşünmüyorum çünkü uzayda yer çekimi ve bazı ihtiyaçlarımızı karşılayacak şeyler yok (BK11)” şeklinde olmuştur. Tartışma içerisinde yer alan diğer arkadaşları ile ilgili bir veri ortaya koymuş, daha sonra kendi iddiasını gerekçesiyle birlikte desteklemiştir. K11 öğrencisi uzayda kendisinin yaşayamayacağını iddia etmekte ve gerekçe olarak da orada ihtiyaçlarını karşılayacak şeyler olmadığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak K11 öğrencisinin argümanı “Veri + İddia + Gerekçe” olarak analiz edilmiştir.

Birinci aşama düzey 3 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın birinci aşamasında üçüncü düzeyde üç argüman üretmişlerdir. Üçüncü düzeyde yer alan argümanlarda; en az bir iddia ve veri, bununla beraber gerekçe veya destekleyici aynı zamanda da zayıf ve net olmayan bir çürütücü yer almalıdır. Bu düzeyde yer alan bir öğrencinin ifadesi “Görme olayı bir cisme ışığın vurup daha sonra ışığın gözümüze gelmesiyle gerçekleşir. Uzayın kapkaranlık değildir ama karanlık olmasının nedeni ise ışığın çarpıp gözümüze gelecek bir cisim ile karşılaşmamasıdır (BK6)” şeklinde olmuştur. K6 öğrencisi öncelikle görme olayının tanımını yapmış ışığın bir cisme vurup daha sonra gözümüze gelmesi şeklinde bir veri sunmuştur. Daha sonra uzayın karanlık olmadığı iddiasını ortaya atarak kendi görüşünü belirtmiştir. Son olarak uzayın karanlık olmasının nedenini ise net olmayan bir çürütücü ile ortaya koymuştur. Çünkü öğrenci önce uzayın karanlık olmadığını savunmuş ve bunu destekleyecek bir ifade kullanmamıştır. Ancak sonra zayıf bir çürütücü ile karanlık olma nedeninden bahsetmiştir. Buna bağlı olarak K6 öğrencisinin argümanı “Veri + İddia + Çürütücü (Net değil)” olarak analiz edilmiştir.

Birinci aşama düzey 4 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın birinci aşamasında dördüncü düzeyde iki argüman üretmişlerdir. Bu düzeyde bir önceki düzey bileşenlerini içermesiyle birlikte çürütücünün net bir şekilde belirtilmesi durumunu içermektedir. Bu düzeyde iddia ve veri, bunun yanında gerekçe ve destekleyici bulunmasıyla birlikte en az bir adet net bir iddia yer almalıdır. Bu düzeyde yer alan bir öğrencinin ifadesi şu şekilde olmuştur:

...Ben bu araştırmalar sonucunda Johannes Kepler, Edmond Halley gibi birçok bilim insanının bu konu üzerinde yani uzay neden karanlık sorusu üzerinde çok araştırma yaptığını gördüm. Ama ben uzayın aydınlık olduğunu düşünürdüm. Cevap olarak da uzay boşluk olduğu için geceleri de Güneş'ten gelen ışığın kesildiği için olduğunu buldum. Yani uzayda ışığın gözümüze çarpıp geleceği bir cisim olmadığını anlayabiliriz (BK12)

K12 öğrencisi ilk olarak Kepler ve Halley gibi bilim adamları ile ilgili bir veri sunmuştur. Daha sonra kendi düşüncesini içeren bir iddia ortaya koymuş ve iddiasını uzayın boşluk olduğu için ışık yansıtmadığını savunarak gerekçesiyle desteklemiştir. Sonra bu iddiasını desteklediği gerekçesiyle çürütmüş ve çürütücü olarak uzayın karanlık olmasının nedenini uzayda ışığın gözümüze çarpıp geleceği başka bir cisim olmadığı şeklinde belirtmiştir. Buna bağlı olarak K12 öğrencisinin argümanı “Veri + İddia + Gerekçe + Çürütücü (bir tane, net)” olarak analiz edilmiştir.

İkinci aşama düzey 2 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın ikinci aşamasında ikinci düzeyde bir argüman üretmişlerdir. Bu düzeyde yer alan bir öğrencinin ifadesi “*Uzay neden karanlıktır? Uzayda milyonlarca yıldız bulunmaktadır. Neden bu ışıkları göremiyoruz? Uzayda ışığın yansıtacağı bir cisim olmadığından uzay her zaman karanlıktır (İK4)*” şeklinde olmuştur. K4 öğrencisi uzayda milyonlarca yıldızın bulunduğu verisini belirtmiştir. Daha sonra da bu yıldızlara rağmen uzayda ışığın yansıtacağı herhangi bir cisim olmadığı iddiasını ortaya atarak görüşünü dile getirmiştir. Buna bağlı olarak K4 öğrencisinin argümanı “Veri + İddia” olarak analiz edilmiştir.

İkinci aşama düzey 3 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın ikinci aşamasında üçüncü düzeyde iki argüman üretmişlerdir. Bu düzeyde yer alan bir öğrencinin ifadesi “*Büyük Patlama'nın sayesinde uzayın daha önce çok sıcak ve çok parlak olduğunu gördüm ama uzayın asıl karanlık olmasının nedeni sürekli genişlemesi ve sonlu olmasıdır ama bundan başka hipotezler olabilir diye düşünüyorum (İK5)*” şeklinde olmuştur. K5 öğrencisi öncelikle Büyük Patlama ile ilgili bir veri ortaya koymuş ve bunun sonucunda uzayın sıcak ve parlak olduğunu açıklamıştır. Ancak bu düşüncesini uzayın sürekli genişlemesi sonlu olmasıyla çürütmeye çalışmıştır. Burada öğrencinin kullandığı çürütücü net değildir. Son olarak öğrenci başka hipotezlerin de olabileceği iddiasını ortaya atmıştır. Buna bağlı olarak K5 öğrencisinin argümanı “Veri + Çürütücü (Net değil) + İddia” olarak analiz edilmiştir.

İkinci aşama düzey 4 argüman örneği

Öğrenciler uygulamanın ikinci aşamasında dördüncü düzeyde beş argüman üretmişlerdir. Bu düzeyde yer alan bir öğrencinin ifadesi “*Merkür yanabilirdi belki ama yanma reaksiyonlarının gerçekleşmesi için yapısında karbon ve hidrojen gibi atomlar olan bileşiklerin oksijen atomuyla tepkimeye girmesi icap ediyor. Çünkü Merkür'ün Güneş'e yakın olmasına göre yanmamasının sebebi bana göre Merkür Güneş'e 100 binlerce km uzak (İK6)*” şeklinde olmuştur. K6 öğrencisi öncelikle Merkür gezegeninin neden yanmadığı ile ilgili bilimsel terimleri de kullanarak hidrojen ve karbon gibi atomlarının tepkimeye girmesi gerektiğini belirterek Merkür yanabilirdi görüşünü net bir çürütücü kullanarak çürütmüştür. Aynı zamanda karbon ve hidrojen atomlarıyla ilgili oksijenle tepkimeye girme verisini kullanmıştır. Daha sonra da kendi iddiasını ortaya koymuş ve bu iddiasını uzaklık birimi gerekçesiyle desteklemiştir. K6 öğrencisinin argümanı “Çürütücü (bir tane, net) + Veri + İddia + Gerekçe” olarak analiz edilmiştir.

Birinci aşamada üçüncü düzeyde argüman üretebilen K6 öğrencisi, son uygulama aşamasında ürettiği argümanla dördüncü düzeyde yer almıştır. Aynı zamanda öğrencinin son uygulamada ürettiği argüman daha önce aldığı argüman puanından daha fazla puan almıştır. K6 öğrencisi için, öğrencinin iddia veri ve net olmayan bir çürütücü kullandığı görülmektedir. Ancak son uygulama aşamasında aynı öğrenci iddiasını ve sunduğu veriyi gerekçesiyle desteklemiştir. Ayrıca konu hakkında net bit çürütücü de kullanmıştır. Bu durum fen bilimleri dersinde öğrencinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme açısından gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

İkinci aşama düzey 5 argüman örneği

Öğrencilerin uygulamanın ikinci aşamasında beşinci düzeyde dört argüman üretmişlerdir. Bu düzeyde yer alan K11 öğrencisinin ifadesi “*Evrende milyonlarca yıldız olduğunu ve tüm bunların ışık yaydığını düşünürsek: peki uzay neden çok aydınlık değil? Aslında uzay aydınlıktır ama yıldızların uzayı aydınlatmaya yetmediğini, ışığın bir dalga boyunun olduğunu ve uzayın çok geniş olduğunu öğrendim*” şeklinde olmuştur. K11 öğrencisi açıklamasına evrende milyonlarca yıldız olduğu ve bunların ışık yaydığı verisini kullanarak başlamıştır. Daha sonra kendi ifadesiyle uzayın aydınlık olduğu iddiasını ortaya atmıştır. Öğrenci düşüncesini çürütürken yıldızların uzayı aydınlatmaya yetmediği, ışığın da belli bir dalga boyunun olduğunu ve uzayın çok geniş olduğunu belirterek üç çürütücü kullanmıştır. K11 öğrencisinin argümanı “Veri + İddia + Çürütücü (3 tane)” olarak analiz edilmiştir.

Uygulamanın birinci aşamasında dördüncü düzeyde yer alan K11 öğrencisi için, birinci aşamada iddia, veri, gerekçe ve bir tane net çürütücü kullanmıştır. Son uygulama aşamasında ise aynı öğrenci gerekçe kullanmamış ancak çürütücüleri birden fazla kullanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin sınıf ortamına getirdikleri “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesiyle ilgili güncel bilimsel haberler Toulmin argüman modeline göre incelenmiş ve öğrencilerin argüman düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri bilimsel haberler incelendiğinde, uygulamanın birinci ve ikinci aşamasında argüman olarak kullanılan haberlerin nitelikleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığın oluşma sebebi, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecinin öğrencilere katkı sağlaması olduğu düşünülmektedir. Her iki aşamada da öğrencilerin, bilimsel bilginin değişken olmasına yönelik haberleri çoğunlukla tercih ettiği görülmektedir. Kaya, Afacan, Polat ve Urtekin’in (2013) yaptığı çalışmada; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 60 öğrencinin ortak görüşlerinde öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı (29 öğrenci) bilimsel bilginin değişebilir olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda Çelikdemir’in (2006) tez çalışmasında; sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin değişebilirliği konusunda çağdaş fikirlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Güncel bilimsel haberlerin analizine bağlı olarak; öğrencilerin birinci aşamada (üç öğrenci), ikinci aşamada (dört öğrenci) olmak üzere her iki aşamada da bilimsel bilginin özelliklerinden olan sosyal ve kültürel etki içeren haberleri kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin, bilime sosyal ortamlarda ya da günlük hayatlarında yer verebileceği öngörülmektedir. Göçmençelebi ve Özkan ’ın (2011) yaptığı çalışmada; bilimsel içerikli dergi, gazete okuyan ve televizyon programlarını takip eden öğrencilerin fen bilimleri derslerinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmacılara göre “Gazetelerin ve bilimsel içerikli dergilerin kolay ulaşılabilir olması nedeniyle, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamda örneklerinin görülmesinin,

bunda önemli bir yeri vardır.” şeklinde düşünülmektedir (2011, s. 293). Güncel bilimsel haberlerin analizine bağlı olarak uygulamanın sürecinin birinci aşamasında haber kaynağı olarak en sık internet siteleri tercih edilirken, ikinci aşamasında ise haber kaynağı olarak internet sitesi tercih sıklığının azaldığı ve kullanım sıklığına göre NASA, TÜBİTAK, bilim teknik dergileri gibi kaynakların tercih edildiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin konu ile ilgili nitelikli kaynağa ulaşabilme anlamında gelişme gösterdiği düşünülmektedir. Bu anlamda Arın ve Deveci'nin (2008) yaptığı çalışmada; öğrencilerin günlük olayları gazete ya da güvenilir haber kaynaklarından öğrendiklerinde ders içi başarılarında ve akılda tutma düzeylerinde olumlu tutum geliştirdiklerini saptanmıştır.

Bilimsel haberlerin Toulmin argüman öğeleri bazında incelenmesinde ise; öğrencilerin birinci aşamada çoğunlukla iddia, veri ve gerekçeden oluşan argümanları tercih ettikleri görülmektedir. Akgün, Çınici, Deniz, Herdem, Karabiber ve Özden'in (2014) sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin iddia ve gerekçe kullanabildiklerini ancak çürütücü ifade üretme konusunda başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda yapılan çalışma, bu uygulamanın birinci aşamasında elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Aynı zamanda Çorbacı ve Yakışan'ın (2018) yaptığı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin kullanılan etkinlikler ilgili iddia üretebildikleri, ancak kanıt ve gerekçeler üretmekte güçlük çektiği görülmüş ve bu uygulamanın birinci aşamasında da tespit edildiği gibi çok az sayıda öğrencinin çürütücülerden yararlandığı saptanmıştır. Uygulamanın ikinci aşamasında ise öğrencilerin; çoğunlukla Toulmin argüman öğelerinden iddia, veri, gerekçe ve destekleyici öğelerini içeren argümanları tercih ettiği görülmektedir. Buna bağlı olarak uygulamanın ikinci aşamasında öğrencilerin tercih ettikleri argümanların Toulmin argüman öğelerini kapsamı açısından daha nitelikli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin argüman düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin birinci aşamada çoğunlukla ikinci düzeyde argüman ürettikleri ve en karmaşık düzey olan beşinci düzeyde argüman üretilmediği görülmektedir. İkinci aşamada ise; çoğunlukla dördüncü düzeyde argüman ürettikleri ve beşinci düzeyde de argüman üretilmediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile, argüman düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Aynı zamanda çalışmada tespit edilen bu artış, argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin derslerde kullanılması açısından da bir neden olarak düşünülmektedir. Torun ve Şahin'in (2016) yaptığı çalışmada; argümantasyon temelli olarak ve araştırmacının belirlediği argümantasyon etkinlikleriyle işlenen derste, öğrencilerin argüman düzeylerinin arttığı görülmüştür. Aynı zamanda argümantasyon etkinlikleriyle işlenen dersin sonucunda, öğrencilerin argümanlarında güncel konulara yer verdiği de belirlenmiştir. Bu durum; öğrencilerin güncel konularla ilgilendiğinin ve güncel konularla argümantasyon temelli öğretiminin gerçekleştirilmesinin öğrencilerin argüman düzeylerinin artmasında etkili olabileceğinin göstergesi olmakla birlikte bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda literatürde yer alan çalışmalarda argümantasyon temelli öğretimin benimsendiği derslerde öğrencilerin argüman düzeylerinin genel olarak arttığı görülmektedir. Aktaş ve Doğan'ın (2018) yaptığı çalışmada; yedinci sınıf öğrencilerinin argümantasyona dayalı fen bilimleri dersi laboratuvar öğretiminde, öğrencilerin argüman seviyelerinin artmasında klasik yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Çapkinoğlu ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan yedinci sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konulardaki argümanlarında kullandıkları veri bileşeninin incelendiği çalışmada argümantasyonlarda üretilen veri bileşeninden en çoğunun gazete grubunda kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu bilimsel haberlerin argüman üretmede kullanılabilecek önemli veri kaynakları olduğunu göstermektedir.

Sonuçta yapılan bu araştırma; argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımında yeni bir bakış açısı olabilecek güncel bilimsel haberlerin kullanılması ve bu sayede argümantasyon tabanlı öğrenmenin hayata geçirilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin yaptıkları araştırmaların bilim dünyasına karşı meraklarını artıracakı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak güncel bilimsel haberlerin, öğrencilere hem

yazılı hem de görsel olarak bilim dünyasının kapılarını araladığı öngörülmektedir. Bu araştırma konu bazında olmasından dolayı, yedinci sınıfta yer alan “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesine yönelik güncel bilimsel haberlerin ATBÖ yaklaşımıyla entegre edilmesi açısından da öncü olma niteliği taşımaktadır. Bu anlamda literatüre katkı sağlayacağı ve ATBÖ yaklaşımının benimsenmesinde farklı bir bakış açısı geliştireceği düşünülmektedir. Farklı ünitelerle ilgili güncel bilimsel haberlerin argümantasyon yöntemiyle incelenmesine yönelik yapılacak çalışmaların alana katkı getireceği beklenmektedir.

Bu çalışmadan yola çıkarak şu öneriler geliştirilmiştir: Fen bilimleri dersinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımında güncel bilimsel haberlerin kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin argüman düzeylerinin arttığı görülmüş ancak ulusal literatür taramasında ATBÖ yaklaşımının belirli konu ve etkinlikler kapsamında kullandığı ve genel itibarıyla bunların dışına çıkmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin derslerinde sıradan etkinliklerin dışında yazılı ve görsel medyadan da yararlanarak argümantasyon tabanlı etkinlikleri sınıf ortamına taşıyarak derslerinde kullanmaları önerilmektedir. Araştırmada kullanılan güncel bilimsel haberlerin öğrencilerin ilgisine bağlı olarak belirlenmesi, öğrencilerin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlamıştır. Öğretmenlerin ATBÖ yaklaşımını bilim dünyasına entegre ederek, sınıf ortamlarına taşınması ve bu sayede öğrencilerin bilimsel gelişmelerden haberdar etmesi ve bilimin günlük hayatın hemen her alanında yer aldığı fikrinin öğrencilerde yapılandırması önerilmektedir. Bu çalışmada argümantasyon temelli olarak işlenen fen bilimleri dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin arttığı görülmekte ve buna bağlı olarak öğretmenlerinde derslerinde argümantasyon tabanlı etkinliklere yer vermesi önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin argümantasyon düzeylerinin artacağı ve uzun zamanlı çalışmalar sayesinde de öğrencilere argüman becerilerinin kazandırılacağı öngörülmektedir.

Kaynaklar/References

- Akar, H. (2016). Durum çalışması A. Saban, ve A. Ersoy, (Edt.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 327-357). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akar, S., Erkol, M., Kabataş, E., Büyükkasap, E., & Gunel, M. (2007). *How did pre-service science teachers ideas toward laboratory activities changed after using the science writing heuristic student template*. Paper presented at the ESERA Conference, Malmö University, Malmö, Sweden.
- Akdoğan, Y. (1994). *Temel özellikleri açısından gazete-televizyon etkileşimi ve gazete-televizyon etkileşimini yansıtan uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akgün, A., Çinici, A., Deniz, Ş. M., Herdem, K., Karabiber, H. L. ve Özden, M. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 572-596.
- Aktaş, T. ve Doğan, Ö. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 778-798.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Alexopoulou, E. & Driver, R. (1996). Small group discussion in physics: Peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(10), 1099-1114.
- Arın, D. ve Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Aymen, E., Apaydın, Z. ve Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 79-100.
- Barcus, F. E. (1959). *Communications content: Analysis of the research, 1900-1958* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, USA.
- Bell, P., & Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.
- Bricker, L. A., & Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentation from science studies and the learning sciences and their implications for the practices of science education. *Science Education*, 92(3), 473-498.
- Burke, K. A., Hand, B., Poock, J., & Greenbowe, T. (2005). Using the science writing heuristic: Training chemistry teaching assistants. *Journal of College Science Teaching*, 35(1), 36-41.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, A. ve Kılıç, Z. (2017). Lise öğrencilerinin bireysel ve grup argümanlarının kalitesinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1865-1880.
- Çelikdemir, M. (2006). *Examining middle school students understanding of the nature of science* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çorbacı, N. ve Yakışan, M. (2018). Fen bilimleri dersi duyu organları konusu ile ilgili 7. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri argümanların analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 249-263.
- Çapkınoğlu, E., & Yılmaz, S. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konulardaki argümanlarında kullandıkları veri bileşeninin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 125-149.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classroom. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of

- Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(1), 915-933.
- Giere, R. N. (1991). *Understanding scientific reasoning* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Göçmençebe, Ş. ve Özkan, M. (2011). Bilimsel yayınları takip eden ve teknoloji kullanan öğrencilerin fen dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri bakımından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 287-296.
- Grimberg, B. (2008). Promoting high-order thinking through the use of the science writing heuristic. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 87-98). Rotterdam: Sense Publisher.
- Gültepe, N. (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günel, M., Akkuş, R., Hohenshell, L., & Hand, B. (2004). Improving student performance on higher order cognitive questions through the use of the science writing heuristic. *Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching*, Vancouver, B. C., Canada.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2009). Yapararak yazarak bilim öğrenimi yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- Günel, M., Kingır, S., & Geban, Ö. (2012). Analysis of argumentation and questioning patterns in argument based inquiry classrooms. *Education and Science*, 37(164), 317-330.
- Hand, B., Norton-Meier, L., Staker, J., & Bintz, J. (2009). *Negotiating science: Theoretical role of argument in student inquiry grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hohenshell, M. L., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2), 261-289.
- Kabataş-Memiş, E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 401-418.
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. ve Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 305-325.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1084.
- Kingır, S., Geban, Ö. ve Günel, M. (2011). Öğrencilerin kimya derslerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 15-28.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. California: SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S., & Ogilvie, D. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Torun, F. ve Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argümantasyon düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 233-251.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Yeşildağ-Hasançebi, F. ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). *Bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemi ile gazlar konusunun lise öğrencilerine*

- öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yore, D. L. (2000). Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing to learn activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 105-122.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

Yazarlar

Munise Seçkin Kapucu, Çalışma konuları arasında fen ve teknoloji programı, bilimin doğasının öğretimi, fen derslerinde farklı teknolojilerin kullanılması bulunmaktadır.

Hanne Türk, Çalışma konuları arasında fen eğitiminde yenilikçi teknoloji uygulamaları bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Munise Seçkin Kapucu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir

e-mail: munisecekin@hotmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Eskişehir

e-mail: hanne4355@gmail.com

Summary

Purpose and significance. In this study, it was aimed to examine current scientific news about “Solar System and Beyond” unit, attracting the interest of 7th grade students and to determine students' argument levels. Argumentation Based Inquiry (ABI) approach, which integrates argumentation and inquiry-based science education, involves the discussion and reconciliation processes where scientific ideas and questions are particularly put forward and discussed, questions and arguments are processed, and arguments are established (Günel et al., 2007). However, available studies are insufficient to reflect different perspectives on argumentation approaches and ABI. Therefore, this study is important for the following reasons: current scientific news was used in scientific discussions, the argument level of students was determined from a qualitative point of view, and at the same time it brought a new perspective to the approach of innovative argumentation in this field.

Methodology. Regarding the purpose of the study, qualitative research method was preferred in the analysis of the current scientific news that students used as arguments and in determining the argument level of the students. The qualitative research method aims to reveal how the events are characterized depending on the meaning that people assign on the events (Dey, 1993). Being a case study, a holistic single case study model was used. The study group consisted of 12 students from 7th grade of a secondary school in Kütahya province during the spring term of 2017-2018 academic year. In qualitative research model, process steps should follow each other and sample selection, which is one of the most important steps should be made for a specific purpose. In this context, “purposive sampling”, which aims to gather in-depth and qualified information about the person, event or situation regarding the subject of the research (Maxwell, 1996), was employed. The study group was determined by incidental sampling method, from purposive sampling methods. The application process of the research consists of two stages. In the first stage; the discussion process established using current scientific news was initiated just after the teacher introduced the unit. The students did not see the entire unit in the first stage of the application and did not have sufficient scientific knowledge about the subject. In the second stage, ABI approach was used as an assessment activity. The students participated in the second stage after completing the whole unit and possessing required information. At the end of both stages, the teacher asked students to fill out the “ABI Student Template”. The data collection tool of the research was “ABI Student Template”, which formed argumentation-based science teaching structure through the development and adaptation to Turkish of scientific writing applications suggested by Keys et al., (1999) by Günel et al., (2012). In the study, 7th grade students were asked to bring current scientific news within the scope of the “Solar System and Beyond” unit, and they were analyzed and interpreted by content analysis, which is commonly used in qualitative studies.

Results. Regarding the scientific news that students brought to the classroom environment, it was seen that there were differences between the qualities of the news used as arguments in the first and second stages of the application. The reason for this difference is thought to be the contribution of the argumentation-based science learning process to students. Regarding the titles and contents of the news which are used as arguments in both stages, it was seen that they are in line with the subjects and concepts of “Solar System and Beyond” of 7th grade science curriculum. The analysis of students' argument levels revealed that; in the first stage of the application, students mostly produced second-degree arguments, followed by first- and third-degree arguments. However, students did not produce fifth-degree arguments, which is the most complex degree, during the first stage. Regarding the arguments that students produced in the second stage of the application, it was seen that they produced fourth-grade arguments, followed by fifth-grade ones. At the same time, it was seen that first-grade

arguments, which are the simplest ones, were not produced in the second stage. It can be seen that in the second stage students' argument levels were higher and they can produce more complex arguments when evaluated in terms of argument elements.

Discussion and Conclusion. In both stages of the application, it is seen that students mostly preferred news about the variability of scientific knowledge. In the study of Kaya et al., (2013); almost half of the students (29 students) in the shared views of 60 students from 6th, 7th and 8th grades, were thinking that scientific knowledge is variable. At the same time in the thesis study of Çelikdemir (2006), it was found that 8th grade students had modern ideas about the variability of scientific knowledge.

Regarding the analysis of scientific news according to Toulmin argument elements; it is seen that in the first stage of the research, students mostly preferred arguments consisting of claims, data and justification. In the study of Akgün, Çinici, Deniz, Herdem, Karabiber and Özden (2014) conducted with 8th grade students, they reported that students could use claim and justification, but they failed to produce confuting arguments. In this sense, this study overlaps with the findings obtained in the first stage of this research. In the study conducted by Çorbacı and Yakışan (2018), it was seen that 7th grade students used to produce claims related the activities, but they had difficulties in producing evidence and justifications, and it was found that a small number of students could use confutations.

In the second stage of the application, it is seen that students mostly preferred arguments which contain claim, data, justification and supporting elements from Toulmin argument elements. Accordingly, the arguments that student preferred in the second stage of the application were considered to be more qualified in terms of the elements of Toulmin argument. Torun and Şahin (2016) reported that students' argument levels increased following an argumentation-based course instructed by the argumentation activities set by the researcher. At the same time, it was also found that students used current topics in their arguments. This is an indication that students are interested in current topics and that argumentation-based teaching with current subjects can be effective in increasing the level of arguments, and it is thought to support this study as well. In this sense, it is seen in the literature that the argumentation levels of the students increased with the adaptation of argumentation-based instruction to the courses. Aktaş and Doğan (2018) reported that the argumentation-based science laboratory course, was more effective in increasing students' argument levels compared to the classical method.

Based on this study, the following recommendations were submitted: It was found that in science course, argumentation-based science learning approach improved the argument level of students depending on the use of current scientific news but the review of national literature showed that ABI approach was used only within the scope of certain subjects and activities. In this respect, it is recommended that teachers use argumentation-based activities in their classroom by using written and visual media in addition to ordinary activities. Determining the scientific news used in the research according to the interest of the students has enabled students to take an active role in the argumentation-based science learning process. Accordingly, it is recommended that teachers should integrate ABI approach into the scientific world and carry to the classroom environment, thus informing the students about scientific developments and structuring that the science in almost every area of daily life. In this study, it is seen that argumentation-based science course increased the argumentation level of the students and accordingly it is suggested that teachers should include argumentation-based activities in their courses. In this way, it is predicted that the students' argumentation level would increase, and the students would gain argument skills by means of long-term studies.

İngiltere’de Mevcut Okul Müdürleri ve Müdür Adaylarına Verilen Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*

Evaluation of Training Provision/Programs for Existing and Prospective School Headteachers in England

Şakir Çinkır**

To cite this article/ Atf için:

Çinkır, Ş. (2019). İngiltere’de mevcut okul müdürleri ve müdür adaylarına verilen eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1145-1173. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.7c.3s.11m

Öz. Bu çalışma, Türkiye’deki okul müdürlerinin yetiştirilmesinde temel alınabilecek İngiltere okul müdürü yetiştirme programlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu görüşlerden yola çıkılarak okul müdürü yetiştirme programları ihtiyaç analizi, örgütsel düzenlemeler, eğitim faaliyetlerinin etkililiği, programların içeriği, Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yönetim Programı [HEADLAMP] ve Okul Müdürlüğü için Ulusal Mesleki Yeterlik [NPQH] programının etkisi ve faydaları temelinde değerlendirilmiştir. Bu programların yayınlanmış değerlendirmelerinin olmaması nedeniyle, bu araştırma bilgi oluşturma ve gelişimsel inceleme şeklinde tasarlanmıştır ve katılımcıların bu programların süreçleri ve etkileri hakkındaki görüşleri üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların genel eğilimlerinden, okul müdürü yetiştirme eğitiminin niteliği konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir; ancak a) özellikle müdür yardımcılarını, mevcut görevlerini yerine getirmeye devam ederken, müdürlük eğitimine katılmak için ciddi desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir; b) katılımcılar, bu eğitimin gerçek okul bağlamlarında yürütülmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır; c) ayrıca katılımcılar bölgelerde uygulama niteliğinin göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu kapsamda bu programlarla ilgili yapılan çalışmalar ve Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu [TTA] tarafından bu eğitime ilişkin yapılan son değişiklikler bağlamında, mevcut araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri üzerine eleştirel bir değerlendirme yapılarak, İngiltere ve Türkiye bağlamları için olası çıkarımlar tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, okul müdürü, program değerlendirme.

Abstract. This study aims to evaluate the views of school administrators on England school headteacher training programs, which can be an example for the training of school headteachers in Turkey. Based on these views, school headteachers’ training programs are evaluated in terms of needs assessment, organizational arrangements, the effectiveness of educational activities, the content of programs, and effectiveness and benefits of Headteacher’s Leadership and Management Program (HEADLAMP) and National Professional Qualification for Headship (NPQH). Given a lack of published evaluations of these programs, a knowledge-building, developmental investigation was designed and conducted into HEADLAMP and NPQH participants’ views of the processes and impact of these programs. Based on the general tendencies of the participants, it was determined that they had positive opinions about the quality of school headteachers’ training; however, a) deputy heads in particular expressed serious concern about the need for realistic support to engage in headship training whilst continuing to fulfil their existing posts; b) participants emphasised the importance of also including training provision situated within real school contexts; c) they emphasised the importance of quality of local implementation. In the context of other recent papers on these programs, recent alterations to them by the TTA and a critical reflection on the strengths and weaknesses of the present investigation, possible implications for the UK and Turkish situations were discussed.

Keywords: Professional development, school principal, programme evaluation.

* Bu çalışma, yazarın Dr. John Dunford ve Dr. Janet Hodgson danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Ankara Üniversitesi, Türkiye, cinikir@gmail.com ORCID: 0000-0001-8057-938X

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 29.06.2019

Kabul Tarihi: 18.07.2019

Giriş

İngiltere'deki okullarda müdür yardımcıları ve sınıf öğretmenlerinin belirli yönetim rolleri olmasına rağmen, okul yönetiminin asıl sorumluluğuna sahip anahtar kişi okul müdürleridir. Aynı şekilde, eğitim-öğretim sürecinde herkesin öğretme sorumluluğu vardır. Ancak okul müdürü ve müdür yardımcıları için bu sorumluluk, okulun büyüklüğüne veya yönetimin sınıf çalışmalarına karşı tutumuna bağlıdır. Bu durum da okul yöneticilerinin rollerini çok boyutlu ve karmaşık hale getirmektedir.

Çok amaçlı (comprehensive) eğitimin ortaya çıkması, okulu terk yaşının yükselmesi, 1970'lerde büyük okulların yaygınlaşması ve karmaşıklığı, okulların daha yetkin ve etkili yöneticilere sahip olmaları için artan bir ihtiyaca işaret etmektedir. 1988 Eğitim Reform Yasası, Yerel Okul Yönetimi (LMS) mevzuatı ve Ulusal Eğitim Programının uygulanması gibi 1980'lerde çıkan reformlar yöneticilerin sorumluluklarını artırmıştır. Bu değişikliklerin bir sonucu olarak, yüksek standartlara olan talepler ve hükümetin okullarda öğretme ve öğrenme kalitesini, mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimi iyileştirme çabaları son yıllarda dikkat çekmektedir. Öğretmenler için personel geliştirme programları ile ilk ve ortaokullardaki müdürler ve üst düzey eğitim yöneticileri için yönetici eğitimi uzun yıllardır uygulanmasına rağmen, 1995 yılına kadar Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu (Teacher Training Agency [TTA]) ulusal girişimi henüz başlatılmamıştı.

Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu Girişimleri: Tarihsel Gelişimi

Okul müdürlüğünün doğası radikal bir dönüşüm geçirmiştir. Toplum ve hükümetin okul müdürlerinden beklentileri artmıştır. 1990'lı yıllarda okul müdürlerinin rolü daha fazla sorumluluk içermektedir. Fakat günümüzde okul müdürlüğü 1980'lerin başlarına kıyasla daha fazla beceri, bilgi ve anlayış gerektirmektedir. Öğretmen yetiştirme kuruluşu 1994 yılında kurulmuştur. İlk başta, bu kuruluş büyük ölçüde hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi ile ilgilidir, ancak 1995'te İngiltere Eğitim Bakanı TTA'nın daha amaçlı ve etkili şekilde sürekli mesleki gelişimi kapsamı gerektiğini vurgulamıştır. Başlangıç olarak TTA; a) mevcut olanakların/koşulların doğasını ve maliyetini araştırmak, b) ulusal eğitim önceliklerini belirlemek ve c) sürekli mesleki gelişimi yönetmek ve ona odaklanmak için stratejik yaklaşımlar üzerine düşünmek şeklinde üç görev alanı belirlemiştir (TTA, 1997).

Mevcut sürekli mesleki gelişim uygulamalarını incelemek için bir araştırma (MORI) yürütülmüştür. Bu kapsamda üç anket geliştirilerek öğretmenlere, okul müdürlerine, INSET (In-Service Training) koordinatörlerine ve sağlayıcılarına dağıtılmıştır. Cevap verenlerin, hizmet sunumunun kapsamı ve kullanışlılığı ile ilgili algılarında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak araştırmayla ilgili şu sonuçlara varılmıştır: Halen çoğu okulda yürütülen sürekli mesleki gelişim uygulamalarının, okul gelişim planlaması, mesleki gelişim planlaması ve öğretmen nitelik değerlendirmesi ile gerçek bir bağlantı olmadan geçici bir temelde faaliyet gösterdiği görülmektedir (MORI, 1995). MORI'nin anketine ek olarak, öğretmen yetiştirme kuruluşu okullar, meslek odaları, yükseköğretim kurulu, OFSTED (Office for Standart in Education) ve öğretmen, okul yöneticileri derneği gibi ilgili taraflarla bütçe planlamaya ve mesleki gelişimde daha uzun vadeli stratejik yaklaşımları belirlemeye yönelik öncelikleri ve

stratejileri tanımlama konusunda kapsamlı bir müzakerede bulunmuştur. Bu çalışmadan hareketle, öğretmen yetiştirme kurulu tarafından ulusal olarak onaylanmış değerlendirmeye dayalı şekilde yeni nitelikli okul müdürleri, müdür yardımcıları, liderlik ve yönetim konusunda uzmanlar ve okul liderliği ve yönetimi uzmanlarını hedef alan mesleki gelişim modeli piyasaya sürülmüştür (Bolam, 1997; TTA, 1995a).

TTA, mesleki gelişim için sistematik koşulların çok önemli olduğuna ve öğretmenin mesleki yaşamı boyunca sürekli bir süreç olarak planlanması gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle, TTA, okul müdürlüğü için standartların, görevlerin ve becerilerin tanımlanması üzerinde çalışmaya başlamıştır (TTA, 1995a; 1996) ve bu çalışma, müdürlük eğitimi için bir çerçeve ve İngiltere'de ulusal olarak kabul görmüş standartlar şeklinde sonuçlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yönetim Programı (Headteacher's Leadership and Management Programme [HEADLAMP])

TTA, Okul Müdürlerinin Liderliği ve Yönetimi Programını (HEADLAMP) 1995 yılında tanıtmıştır. Bu program yeni atanmaları yetiştirmek için geliştirilmiştir.

Öğretmenlere, TTA onaylı kurslarda Yerel Eğitim Otoriteleri (Local Education Authorities [LEAs]) aracılığıyla yevmiye olarak maksimum 2,500-pound HEADLAMP parası ödenmiştir. HEADLAMP programını tanıtırken, TTA, okul müdürünün temel rolünü “etkili bir okulun temel özelliği” olarak vurgulamıştır. Programı desteklemek amacıyla etkili liderlikte temel kabul edilen 'Görevler ve Beceriler' tanımlanmıştır.

HEADLAMP programları yapı, bağlam, doğa ve sunum/anlatım yöntemleri açısından farklı biçimlerde yer almıştır. TTA'ya göre, herhangi bir kuruluş HEADLAMP eğitimi sağlayıcısı olarak kayıt yaptırabilir. Bu program sağlayıcıları Yerel Eğitim Otoriteleri (LEAs), yükseköğretim kurulları (HEI), meslek birlikleri, yönetim danışmanları ve çeşitli özel sektör kuruluşları olarak farklılık göstermektedir (TTA, 1995a). 1996 yılına kadar 200'den fazla HEADLAMP sağlayıcısı TTA tarafından seçilerek lisanslanmıştır. Sağlayıcılar bireysel programlarını tasarlarlarken bütçe elde etmek için, TTA tarafından belirlenen 'Görevler ve Beceriler' şartlarına uymak zorunda kalmıştır. Sağlayıcılar, aynı zamanda, okul müdürlerinin ve okulların ihtiyaçlarını karşılayan bir esneklik derecesi ile erişilebilir ve yönetilebilir programlar yaparak okul müdürlerinin yoğun programını dikkate almak zorunda kalmışlardır (Busher ve Paxton, 1996; TTA, 1995b).

HEADLAMP düzenlemeleri uyarınca, okul müdürleri ne çalıştıklarını, nasıl çalıştıklarını ve kiminle çalıştıklarını seçebilirler. Yönetici eğitimleri, kendilerinin belirlediği ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özelleştirilebilir. HEADLAMP sağlayıcılarının çoğunluğu üniversitelerdir. Ancak, HEADLAMP eğitimcilerinin bazıları üniversite dışından istihdam edilmiştir. Örneğin, Leicester Eğitim Konsorsiyumu Üniversitesi (ULEMC), HEADLAMP programının gereksinimlerini karşılamak için 1995 yılında kurulmuştur. Burada okul liderliği ve meslektaşları destekleme becerisine sahip olan altmış danışman çalışmaktadır. Danışmanlar LEAs danışmanları/müfettişler/memurlar, deneyimli okul müdürleri ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır (ULEMC, 1997). TTA'nın sağlayıcılar konusunda seçici davranmasına rağmen, eğitimcilerin seçimini sağlayıcılara bıraktığı görülmektedir.

HEADLAMP ile ortaya çıkan temel pratik problem, Gunraj ve Rutherford (1998) tarafından yayınlanan bir makalede şöyle vurgulanmıştır. Bu makalede, HEADLAMP sağlayıcılarının geçerli sayıdaki kurs üyelerini modüllerine alma konusunda yaşadıkları zorluklardan bahsedilmiştir. Kabul konusundaki belirsizlik, Leeds Üniversitesi ve Birmingham Üniversitesi gibi bazı üniversiteleri HEADLAMP programını bırakmaya zorlamıştır. HEADLAMP'ın geleceği hakkındaki bu belirsizlik, TTA için büyük bir sorun haline gelmiştir. HEADLAMP programı devam etmesine rağmen, 11 Ekim 1995'te Eğitim ve İstihdam Bakanı Gillian Shephard, müdürlük yapmayı hedefleyen müdür yardımcılarını için Okul Müdürlüğü için Ulusal Mesleki Yeterlik (National Professional Qualification for Headteachers [NPQH]) programı oluşturmayı planladığını duyurmuştur.

Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Yeterlikler (National Professional Qualification for Headteachers [NPQH])

NPQH, 1996 yılında TTA tarafından getirilen ve ulusal standartlara dayalı, aday okul müdürlerine yönelik resmi bir eğitim sistemidir. Bu sistem aday okul müdürleri için zorunlu yeterliklerin temelini oluşturmak üzere düzenlenmiştir (Gyte, 1998). Bu program gelecekteki okul müdürlerinin başarılı bir şekilde okulları yönetmeleri için ihtiyaç duydukları beceriler, yetenekler ve bilgilerle donatmak için tasarlanmıştır. TTA, NPQH yetiştirme ve geliştirme sisteminin uygulama üzerinde etkili olmasını sağlamayı hedeflediğinden, sonuçların ve süreçlerin merkezi kontrolünün çok önemli olduğu görülmüştür. NPQH yazılırken, bazı önemli açılardan revize edilmiştir.

Son derece esnek ve açık olan HEADLAMP şemasına kıyasla NPQH, üç yıla kadar bir süre boyunca alınabilecek oldukça yapılandırılmış bir eğitim modelidir. Bu program bir dizi anahtar özelliklere dayanmaktadır. TTA'ya göre NPQH [TTA, 1997a];

1. Okul gelişimine dayanmaktadır ve eğitimin içinde ve dışında en iyi liderlik ve yönetim uygulamasını kullanmaktadır,
2. Okul müdürleri için ulusal standartlara dayanmaktadır,
3. Okul müdürlüğü için hazırlanmıştır, ancak seçim sürecinin yerini alamaz,
4. Adayların önceki başarılarını ve uyguladıkları bağlamda kanıtlanmış bir dizi becerilerini dikkate almak için yeterince esnek olurken okul müdürlüğü için hazır olanların yeterli olmalarını sağlamak amacıyla yeterince titizlik göstermektedir ve
5. Yeni atanan okul müdürlerinin daha sonra okulları bağlamında liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmeye devam edebilecekleri bir temel sağlamaktadır.

NPQH'nin önemli ve tartışmalı özelliklerinden biri, eğitimi TTA'nın bu işlevler arasında "Çin duvarı" olarak tanımlayarak değerlendirme sürecinden ayırmasıdır (Bush, 1998, 326). Bu süreç Bölgesel Değerlendirme Merkezinde bir ihtiyaç değerlendirmesi ile başlamaktadır

Bölgesel Değerlendirme Merkezleri; i) her tür okuldan aday seçimi, ii) tüm adaylar için ilk öz değerlendirme, iii.) eğitim ile ölçülemeyen anahtar alanların değerlendirilmesi ve iv.) tüm adaylar için nihai değerlendirmeden sorumludur (TTA, 1997b). Bu ihtiyaç değerlendirme sürecinde a) psikometrik test (kişilik testi), b) sunum ve gözlemlenen grup tartışması, c) öz-değerlendirme, d) eylem planlamasını içeren kişisel görüşme ve e) Hedef belirleme yer

almaktadır (TTA, 1997b). Bu süreç boyunca, adayın hazır olduğu konular belirlenirken, bir yandan da müdürlük için eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar tespit edilmektedir. Bununla birlikte, tüm başvuru sahipleri tarafından alınması gereken ve yalnızca bölgesel eğitim merkezleri (toplam 12) veya desteklenen açık öğrenme (SOL) sağlayıcısı (Açık Üniversite/ NAHT) tarafından sunulabilen, Stratejik Liderlik ve Hesapverebilirlik (SLAM) hakkında zorunlu bir modül bulunmaktadır. Eğitim ve Geliştirme Merkezleri ve SOL sağlayıcılar zorunlu modül ve bu modülün değerlendirilmesinden sorumludur. TTA'ya (1997a) göre, OFSTED denetçilerinin tavsiyesi üzerine, tüm NPQH adaylarının Stratejik Liderlik ve Hesapverebilirlik (SLA) konusunda eğitim alması gerekmektedir. Bu modül 60 saat etkileşim süresi ve en az 120 saat okul temelli projeler (okul günleri), bireysel çalışma ve değerlendirme hazırlığı içermektedir (Bollington, 1998; HTI, 1998). Bu konuda TTA şunları söylemektedir:

Zorunlu modül, tüm Ulusal Mesleki Yeterlik Belgesi (NPQH) adayları tarafından alınacaktır. Bu modül eğitimin içinden ve dışından en iyi liderlik ve yönetim uygulamalarını kullanmaktadır. Stratejik liderlik ve hesapverebilirliği hedefleyen okul müdürlerinin mesleki bilgilerini, anlayışlarını, becerilerini, niteliklerini ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır" [TTA, 1997b, I].

SLA Modülü dört tema altında aşağıdaki üniteleri kapsamaktadır (TTA, 1998: 5):

Ünite 1. Başarıyı arttırmaya yönelik stratejik bir eğitim vizyonu geliştirmek;

Ünite 2. Yüksek kaliteli öğretme ve öğrenmeyi güvence altına almak için vizyonun uygulamaya dönüştürmek;

Ünite 3. Okulun etkililiğini izleme, değerlendirme ve gözden geçirmek;

Ünite 4. Vali, personel, veli ve öğrencilere okulun verimliliği ve etkililiğiyle ilgili hesap vermek.

TTA ayrıca isteğe bağlı üç modülü ve bunların değerlendirmesini de belirlemektedir. Adayın ilk ihtiyaç değerlendirmesi sonucuna ve önceki deneyimlerine bağlı olarak, bir veya daha fazla ya da isteğe bağlı üç modül seçebilir. Bunlar öğretme ve öğrenme, liderlik etme ve personel yönetme, personel ve kaynakların verimli ve etkin bir şekilde dağıtılmasıyla ilgili olabilir. Bu modüllerin her biri için etkileşim süresi 30 saattir ve en az 90 saatlik uygulama içermektedir (Bollington, 1998; HTI, 1998).

Eğitim süreci tamamlandığında, aday nihai değerlendirme için bölgesel değerlendirme merkezine geri dönmektedir ve başarılı olursa NPQH Sertifikasını almaktadır. Bollington'ın (1998) belirttiği gibi, adaylar eğitimleri ve değerlendirmeleri için nereye gideceklerini seçebilirler. Belirlenen amaç, tüm adayların İngiltere ve Galler'de görev yaptıkları yer fark etmeksizin yüksek kaliteli eğitim ve değerlendirmelerden yararlanmalarını sağlamaktır.

Bölgesel NPQH Eğitim Geliştirme ve Değerlendirme Merkezleri

Bu programı uygulamak için TTA, 11 NPQH Değerlendirme Merkezi ve 12 NPQH Eğitim ve Geliştirme Merkezi (TDC) kurmuştur. Buna ek olarak, Açık Üniversite tarafından İngiltere ve Galler'de sağlanan Desteklenen Açık Öğrenme (SOL) işlevi bulunmaktadır. NPQH eğitimi veren Eğitim ve Geliştirme Merkezleri, TTA tarafından açık rekabet yoluyla seçilmektedir. Değerlendirme, Eğitim ve Geliştirme Merkezleri'nin sorumlulukları ve NPQH'nin yapısı ve

örgütlenmesi, adaylara esneklik sağlamayı amaçlamaktadır. Tüm adaylara, ya SOL ya da TDC ile birlikte ihtiyaç değerlendirmesi ve eğitimi alma seçeneği verilmektedir. Amaç, tüm adayların İngiltere ve Galler'de nerede yaşarlarsa orada yüksek kalitede eğitim ve değerlendirmeye erişmelerini sağlamaktır, ancak uygulamada bu niyetin elde edilmesi oldukça zor görülmektedir (Bollington, 1998).

Gyte (1998), TDC'lerin kurulmasının, daha iyi liderlik ve yönetim eğitimini güvence altına almak için sağlam bir temel oluşturduğunu ve eğitim kurumunun içinden ve dışından etkili girdilerin yeterliklerin önemini sağladığını iddia etmektedir. Yazar bunun NPQH'nin niteliği için ulusal olarak tanınmasıyla ve böylece eğitimde bir iyileşmeye yol açmasıyla sonuçlandığını ileri sürmektedir (Bollington, 1998; TTA, 1997a). Bu çalışmanın odak noktasında yer alan bu iddiaların kanıtlanıp kanıtlanmayacağı daha sonra tartışılmaktadır.

NPQH Eğitimcileri

Eğitimciler ve değerlendiriciler, eğitim ve değerlendirmeyi gerçekleştirmek için TTA tarafından onaylanarak yetkilendirilmektedir Eğitimciler temel olarak bazı LEAs danışmanları/denetçileri, HEI öğretim görevlileri ve eğitim dışından gelen insanlar ile deneyimli ve başarılı okul müdürleri arasından seçilmektedir. Herkesin resmi olarak TTA NPQH eğitimcisi/değerlendiricisi şeklinde onaylanmadan önce, bölgesel başlangıç aşamasını, üç günlük bir eğitim ve değerlendirme programını başarıyla tamamlaması gerekmektedir. NPQH tanıtıldığında, TTA 500 civarında eğiticiyi ve değerlendiriciyi yetiştirmektedir.

TTA (1997a) ve Bollington (1998), NPQH'deki esnekliğin, eğitim ve değerlendirme karışımının adaylar arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu iddia etmektedir. Model, adayların bireysel ihtiyaçlarının analizinin uygun eğitim ile eşleştirilmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu iki nokta çok önemlidir. Bollington'ın (1998) işaret ettiği gibi, mesleki gelişimle ilgili tekrar eden problem, eğitimin bireysel ihtiyaçlarla ilişkilendirilmemesinden kaynaklanmaktadır. NPQH bu sorunu ele almaya ve uygun bir eşleşme sağlamaya çalışmaktadır.

TTA'nın, Bölgesel Değerlendirme Merkezlerin ve Eğitim ve Geliştirme Merkezlerinin beklentileri açıktır. Ancak, Bölgesel Değerlendirme Merkezleri ve Eğitim ve Geliştirme Merkezleri arasındaki tutarlılığı güvenceye almak ve sürdürmek zor olabilir, çünkü değerlendiriciler ve eğitimciler arasında farklılıklar olup ayrıca kursiyerlerin ve okulların ihtiyaçları açısından da farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, kursiyerler önceki deneyimlerine ve koşullarına bağlı olarak, yeterlikleri farklı hızlarda kazanabilirler. Ayrıca, programın başarısı, ihtiyaç analizinde veya eğitim ve gelişim durumunda, kursiyerlerin değerlendirici veya eğitici olarak kiminle çalıştığına bağlıdır.

NPQH ve Okul Müdürlüğü için Ulusal Standartlar

NPQH, okul müdürleri için Ulusal Standartları karşılamak üzere tasarlanmıştır. Bunlar öğretmenler, okul müdürleri, meslek mensupları, meslek örgütleri, LEAs'ler, HEI ve eğitim içinden ve dışından diğer kişilerle müzakere içinde TTA tarafından düzenlenmiştir (TTA, 1997) ve müdürlükte yer alan tanımlayıcı yeteneklerle ilgilidir:

Bu ulusal standartlar, liderliğin anahtar alanları ile ilgili bilgi, anlayış, beceri ve nitelikleri ortaya koymaktadır. Okul müdürlüğündeki uzmanlığı tanımlarlar ve hem aday hem de hizmet veren okul müdürlerinin mesleki gelişimini planlamanın temelini oluşturmak üzere tasarlanmıştır [TTA, 1997, 1].

Başka bir deyişle, Bush'un (1998) belirttiği gibi bu, okul müdürlüğü için temel gereklilikleri ortaya koyma konusunda iddialı bir girişimdir ve standartlar, okul müdürlerine hizmet vermeye yönelik eğitimlere, özellikle de NPQH'de ve daha az ölçüde HEADLAMP'te uygulanmaktadır. TTA (1997, 1) bu standartları 1) okul müdürlüğünün temel amacı, 2) müdürlüğün anahtar çıktıları, 3) mesleki bilgi ve anlayış, 4) beceriler ve özellikler, 5) müdürlüğün anahtar alanları olmak üzere beş konuda belirlemiştir.

Bütün bu bilgiler ışığında İngiltere'de okul yöneticiliğinin belirlenen standartlar kapsamında profesyonel olarak ele alındığını söylemek mümkündür. Ancak Türkiye'de eğitim sistemi tüm paydaşları etkileyecek şekilde sürekli değişiklikler geçirmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ihtiyacı pek üzerinde durulan bir konu olmamaktadır. Türk Eğitim Sisteminde genel bir anlayış bulunmaktadır "... meslekte asıl olan öğretmenliktir". Diğer bir deyişle okul müdürleri tüm paydaşlarıyla birlikte okulları kendi çabalarıyla elde ettikleri bilgi-becerilerle ya da mevcut deneyimleri doğrultusunda yönetmeye çalışmaktadır (Bursalioglu, 1994; Taymaz, 1989). Diğer taraftan Türkiye'de okul müdürleri için belirlenmiş herhangi bir alan ya da standart bulunmamaktadır (Taymaz, 1989). Bu bağlamda İngiltere'de yürütülen HEADLAMP-NPQH gibi müdür yetiştirme programları Türkiye gibi bu konuda görece yetersiz kalan ülkelere örnek olması açısından önemlidir. Böyle örneklerin incelenmesi Türkiye'de okul müdürlerinin resmi olarak yetiştirilmesine ve okul müdürlüğü için gerekli standartların belirlenmesine yönelik olumlu adımlar atılmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İngiltere'deki okul müdürlüğü eğitimine yönelik mevcut uygulamaların ve koşulların doğasını ve etkisini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda üç alt amaç bulunmaktadır:

1. İngiltere'de okul müdürlüğü eğitimi ile ilgili tarihsel bağlamın gelişimini incelemek.
2. TTA programlarının müdürlük eğitimine (HEADLAMP ve NPQH) ilişkin okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerini değerlendirmek.
3. Mevcut araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri üzerine eleştirel bir değerlendirme yaparak, Türkiye bağlamı için okul müdürü yetiştirmeye ilişkin çıkarımlar yapmak.

Yöntem

Araştırmacının amacı, İngiltere'nin müdürlük koşullarının anlaşılmasına ve bunun etkisine dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de okul müdürlüğünün geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular öncelikle İngiltere'nin durumunu ortaya koymaktadır ve Türkiye'nin okul yöneticiliğindeki durumunu iyileştirmek için kullanılabilir. Bunun gibi hedef kitlelere yönelik düşünceler artık gelişimsel değerlendirme

perspektiflerinin önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir (Chelimsky, 1997; Reid ve Barrington, 1996).

Bu nedenle, çalışmanın genel odağı Chelimsky'nin de belirttiği gibi değerlendirme bilgi oluşturma ve geliştirme yönleri üzerine odaklanmakta olup, ancak yukarıda belirtildiği gibi, bu yönler kısmen etki ve etkililiği kapsamaktadır. Belirgin olarak, bunun programa katılanlara danışılarak yapılması gerekmektedir, çünkü böyle bir yaklaşım çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bu avantajlar şöyledir (Chelimsky, 1997):

- Geleneksel olarak değerlendirme araştırmalarında, katılımcı / paydaşlarla müzakere etme süreç ve çıktılarının temel biçimi olarak kullanılmaktadır.
- Katılımcılarla müzakere etmek bilgi oluşturma ve değerlendirme bakış açısının geliştirilmesinde özellikle önemlidir.
- Müdür adaylarının fikirlerini ve tepkilerini belirlemek için önemlidir.

Bu nedenle, okul müdürlerinin ilgi alanlarının, değerlerinin, durumlarının, fikirlerinin ve algılarının doğası eğitim programının farklı yönleriyle ilişkili olarak dikkate alınmalıdır. Tüm bu koşullar göz önüne alındığında, araştırmacı aşağıdakilerle ilgili anonim görüşleri belirlemek için TTA müdürlük eğitimi almış katılımcılarla görüşme yapmıştır: TTA müdürlük eğitimi almış okul müdürlerinin;

- a) TTA'nın okul müdürlüğü için ulusal standartlarda ifade edildiği gibi, müdürlük eğitim hizmetinin amaçlarına ulaşma konusundaki kurslarının etkililiği nasıldır?
- b) Bu koşullar ve katılımcıların kendi ihtiyaçları bağlamında, bu uygulama süreçlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Araştırmanın Deseni

Değerlendirme geçerliliği, onun için kullanılan özel yöntemlere bağlıdır. Yöntemlerin seçimi büyük ölçüde değerlendirme için kısaca belirtilen amaç ve kapsam tarafından belirlenecek ve çalışmadaki pratik kısıtlamaları dikkate alınmalıdır (Beardwell ve Holden, 1997; Craft, 1996). Bu çalışmada, TTA okul müdürlerini geliştirme programlarında katılımcılara danışmaya odaklanması gerektiğine karar verilmiştir ve bu nedenle bu katılımcıların bakış açılarını dürüstçe ifade etmelerinde mümkün olduğu kadar özgür hissetmeleri önemli olarak kabul edilmiştir. Özellikle, telefon görüşmesinin tercih edilmesi katılımcılara görüşlerini dile getirirken esneklik ve serbestlik sağlamıştır (Borg, 1987; Powney ve Watts, 1987; Robson, 1993). Bu doğrultuda TTA müdürlük eğitimi almış okul müdürlerinin programın etkililiği, güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu İngiltere'de kamu okullarında görev yapan dört okul müdürü (HEADLAMP) ve dört müdür yardımcısından (NPQH) oluşmaktadır. Bu okul müdürleri çalışma kapsamında uygulanan ankete cevap veren katılımcılar arasından NPQH hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olanlar arasından seçilmiştir. Nitel araştırmalar amaçlı olarak seçilen az sayıdaki katılımcıyla yürütülmektedir. Amaçlı örneklem kapsamında ilgili araştırma

çerçevesinde belirli bir amaca hizmet eden farklı örnekleme yöntemleri vardır. Bu kapsamda önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan ölçüt örnekleme bu yöntemlerden birisidir (Patton, 2014, 230-235). Çalışma grubunun belirlenmesinde belirli özellikleri taşıyan (program hakkında olumlu ve olumsuz düşünen) kişilerle görüşme yapıldığı için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçüt; İngiltere’de kamu okullarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının TTA müdürlük eğitimi almış olmasıdır. Katılımcılar ile doğrudan telefonda görüşülerek verilerin toplanması sağlanmıştır. Okul müdürü katılımcılar HT-1, müdür yardımcıları DHT-1 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Ancak çalışma grubuna ulaşma önündeki zorluk sebebiyle görüşmeler telefon aracılığıyla ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu tekniğin zaman, emek ve para bakımından daha düşük maliyet gibi başka avantajları da vardır. Robson'a (1993, 241) göre, telefon görüşmeleri, "yüksek yanıt oranı, bariz yanlış anlamaların düzeltilmesi" dâhil olmak üzere yüz yüze görüşmenin avantajlarının çoğunu kapsamaktadır. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için ilk katılımcı ile deneme uygulaması yapılmıştır. Araştırmacı görüşme formunda katılımcılara özellikle "Neden böyle?", "Bana bundan daha fazla bahsedebilir misin?", "Bunun hakkında daha fazla şey söyleyebilir misin?" gibi sorular sorarak, bağlamsal ve açıklayıcı konuların araştırılması için derinlemesine bilgi almıştır.

Telefon Görüşmelerinin Uygulanması

Öncelikle katılımcılarla iletişim kurulmuştur. İletişim kurulduğunda, katılımcılara görüşmenin muhtemel uzunluğu, araştırmanın geçmişi ve amacı hakkında bilgi verilmiştir ve katılımcı gizliliğine saygı duyulacağı belirtilerek özgürce konuşmaya teşvik edilmiştir. Başlangıçta katılımcılar görüşmeler konusunda olumsuz düşünmesine rağmen sonrasında hepsi görüşmeyi kabul etmiştir. En kısa görüşme 30 dakika, en uzun görüşme 40 dakika sürmüştür. İlk görüşme deneme olarak kullanılmış, ancak bundan sonra her görüşmeci için aynı görüşme süreci tekrar edilmiştir. Tüm görüşmeler, görüşülen kişinin izniyle teyit edilmiş ve daha sonra ses kaydına alınmıştır. Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorularla toplanan verileri analiz etmek için betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Açık uçlu soruları analiz ederken Miles ve Huberman'ın (1994) önerileri takip edilmiştir. Bağımsız bir uzman, araştırmacı kategori uygulamasının güvenilirliğini kontrol etmiştir. Tüm ses kayıtları, anadili İngilizce olan bir uzman yardımı ile araştırmacı tarafından tam olarak deşifre edilmiştir. Her transkript daha sonra okunmuş ve araştırmayla ilgili noktalar vurgulanmıştır. Açıklayıcı alıntı örnekleri dahil olmak üzere ilgili bilgiler kaydedilmiştir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular, çalışmanın odağını oluşturan a) ihtiyaç analizi, b) örgütsel düzenlemeler, c) eğitim faaliyetlerinin etkinliği, d) programların içeriği ve e) HEADLAMP ve NPQH'nin etkisi ve faydaları başlıkları altında sunulmuştur.

İhtiyaç Analizi

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, özellikle herhangi bir mesleki gelişim sürecinin başarısı ve dolayısıyla kursiyerlerin öğrenmesiyle ilgilidir. Bu sebeple ihtiyaç analiziyle ilgili sorular görüşme formunun ilk bölümünde sunulmuştur. Görüşme yapılan okul müdürleri, ihtiyaç analizinin eğitim sırasında farklı zamanlarda danışmanlar ya da eğitimcilerle gayri resmi görüşmeler veya öz değerlendirme gibi birçok farklı şekilde olabileceğine dikkat çekmektedir. Ancak, bu mutlaka olumlu bir özellik olarak görülmemiştir. Bu konuda bir HEADLAMP katılımcısı şunları belirtmiştir:

... Keşke ihtiyaç analizimi HEADLAMP eğitiminin başında yapsaydım... Çok geç olmuştu ve ilk başta, okul müdürlüğüne atandığım zaman başlamanam gerekirdi –... [HT-2].

DHT'lerin alt çalışma grubuyla öz-değerlendirmenin bazı özellikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır ve bazı yararlı bilgiler elde edilmiştir. Örneğin, DHT'lerden biri şöyle belirtmiştir:

Öz-değerlendirme son derece yardımcı oldu, öz-değerlendirme sizin nereye gittiğinizi ve neye ihtiyaç duyduğunuzu çok derinden düşünmenizi sağlıyor... Şimdiye dek kendi mesleki gelişiminize ve gelecekte yapmanız gerekenlere odaklanmanızı sağlıyor. [DHT-4].

Bir diğeri bireysel görüşme ve eylem planı hakkında şöyle konuşmuştur:

Bireysel görüşme çok yararlı oldu, çünkü bu bir mentör ile gerçekten kendinize bakma şansındır ve sonrasında eylem planı da çok yardımcı oldu. Bunlar size bir yön veriyor [DHT-3].

Örgütsel Düzenlemeler

Genel olarak ele alacak olursak, okul müdürleri konum ve finansal desteğin nispeten etkili olduğunu düşünürken zamanlama, kaynaklara erişim ve değerlendirme düzenlemelerinin o kadar da etkili olmadığını düşünmektedir. Zamanlama hakkında yorum yapan bir HEADLAMP katılımcısı kendini şöyle ifade etmektedir:

Okul müdürlüğü okuldaki en zor iştir ve Cuma öğleden sonra saat birden saat yedi otuza kadar ve ardından cumartesi tüm gün bir kursa gitmeniz istendiğinde, size tam olarak kendinize ayıracak zaman kalmıyor... Tekrar ediyorum ben bu eğitimin daha ziyade kendi kişisel zamanımda değil okul zamanında olmasını tercih ederdim, çünkü bir okul müdürü olarak yapacak yeterince çok şeyim var. [HT-2].

İkinci katılımcı "*Hafta sonlarımı bu eğitime harcamak istemiyorum! Hafta boyunca yeterince çalışıyorum ve ilgilenmem gereken bir ailem var*" [HT-4]. Kursların zamanlaması yalnızca sorumlulukların talepleriyle rekabet etmek nedeniyle değil, aynı zamanda tatillerde eğitim almanın mantıksız olarak görülmesi açısından önemlidir.

Okul müdür yardımcıları da görüşme sırasında müdürlerle benzer bir noktaya değinmiştir. Örneğin bir müdür yardımcısı şöyle söylemiştir:

Bence müdürler ve müdür yardımcıları yeterince stresli bir işte uzun saatler boyunca çalışıyorlar ve akşamları evlerine iş götürüyorlar ... ve hafta sonları da çalışmak zorundalar... Bence bu adil değil, sadece hafta sonları var ve birinde bütün gün bir kursa gitmek zorundalar... Bu durum eşiniz veya çocuklarınızın hiç hoşuna gitmiyor. [DH-4].

İşi ve eğitimi birleştirmek zordur ve daha da fazlası, eğitim NPQH'da olduğu gibi okul temelli etkinlikler için etkileşim süresinden oluşmaktadır. Bu nedenle, yer ve zaman çizelgeleri dikkatlice planlanmalı ve kursiyerler için okula ve diğer taahhütlere uymak için esneklik sunulmalı ve ayrıca yansıtma için gereken zaman da sağlanmalıdır.

Yetiştirme Etkinlikleri

Bir kursun etkililiği, öğrenme etkinliklerine ve eğiticiler tarafından kullanılan yöntemlere bağlıdır. Eğitim yöntemlerini tartışırken, sadece yöntemin prensip olarak yararlılığına değil, koşulların kalitesine ve içeriğine de dikkat etmek gerekir. Okul müdürleri, “etkin” veya “daha iyi” anlamında, eğitim etkinliklerine ilişkin deneyimleri konusunda genellikle olumludur. Görüşmelerde bu eğitimin yararlı yönleriyle ilgili bazı görüşler elde edilmiştir. Örneğin, bir okul müdürü “*Genel olarak, özellikle [eğitmenler] farklı alanlarda uzmanlığı olan bir dış konuşmacı getirilmesini oldukça yararlı buldum*” dedi. [HT-1]. Diğer bir okul müdürü atölye çalışmaları konusundaki deneyimlerinden bahsetti ve grubunun finansal planlama ile ilgili birçok atölye çalışması yaptığını ve kendi okullarında uygulamak üzere bazı bilgiler götürdüklerini söyledi. Bu okul müdürü şöyle bir örnek verdi:

Finansal planlama konusunda iki modülümüz vardı, ilk bölümde belki teoriye bakıyor olacaksınız, ikinci bölüm için geri döndüğünüzde ise kendi okulunuzdan ve kendi okul gelişim planınızdaki rakamlarla çalışıyorsunuz. [HT-2].

Bu bağlamda HEADLAMP ve NPQH eğitim programlarına ilişkin öne çıkan alan içerikleri belirlenmiştir. Bu içerikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

HEADLAMP ve NPQH Programları ile İlgili TTA Anahtar Alan İçeriği

Modüller	Program İçeriği
1.Okulun Stratejik Amaç ve Hedeflerinin Belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none">• Okulun amaç ve hedeflerini tanımlama• Etkili liderlik sergileme• Stratejik Planlama• Bütçe yönetimi• Örgütlenme ve yönetme• İzleme, değerlendirme, inceleme

Tablo 1. (devam)

2.Eğitim ve Öğretimin Yönetimi	<ul style="list-style-type: none">• İyi bir öğrenme ortamı sağlama• Eğitim programını yönetme• Öğretme ve öğrenmeyi yönetme• Ebeveynler ve diğerleri ile ortaklığın geliştirilmesi
3.Okul Personelini Yönetme ve Yönlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Personel gelişimi ve performansını yönetme• Personeli motive etme ve etkinleştirme• Personelin karar alma sürecine dâhil edilmesi• Personel çalışmalarını yönetme, planlama, dağıtma
4.Madde ve İnsan Kaynaklarının Yönetimi	<ul style="list-style-type: none">• Valiler ve meslektaşlarla çalışma• Harcamalar için uygun öncelikleri belirleme• Kaynak tedarikini planlama ve yönetme• Konaklamayı yönetme ve organize etme
5.Hesapverebilirlik	<ul style="list-style-type: none">• Yönetim organlarına destek sağlanması• Okulun performansı ile ilgili hesap verme• Ebeveynlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlama• Bir hesapverebilirlik ortamı yaratma
6.Liderlik	<ul style="list-style-type: none">• Liderlik becerileri• Karar verme becerileri• İletişim becerileri• Öz-yönetim becerileri

Tablo 1’de görüldüğü üzere TTA tarafından belirlenen eğitim programı içerikleri 6 alanda toplanmıştır. İlk alanda okulun hedeflerinin belirlenmesine odaklanılırken ikinci alanda öğrenme ortamları, eğitim programına vurgu yapılmaktadır. Üçüncü alanda personel kaynağını yönetme ve geliştirme üzerinde durulmaktadır. Beşinci alan okul yönetim işleriyle ve hesapverebilirlikle ilgilidir. Son alanda ise yönetim süreçleri ve yönetici becerileri görülmektedir.

Okul müdür yardımcıları NPQH'nin içeriğinden genel olarak memnun kalsa da, görüşme verileri içeriğin kalitesi ve etkililiği hakkında daha ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Örneğin, DHT-2'ye etkili öğretme ve öğrenmeyi güvence altına almak ve sürdürmek için hazırlanan içerik hakkında soru sorulduğunda şöyle cevap vermiştir:

İçeriği beni bu alanda hazırlamak için etkili bulamadım... Ders notlarının mükemmel olduğunu düşünüyorum... kağıt-kalem çalışması da iyiydi, ama eğitimcilerin sunumu/anlatımı iyi değildi... İçerik bireylerle ilgili değildi. Eğitimciler bize zaten bildiklerimizi anlattı... [DHT-2].

Bir diğer okul müdür yardımcısı ise genel olarak içerikten bahsetti ve “*Program içeriğinin özel eğitim okullarını ve bu okullardaki insanların farklı koşullarını dikkate almadığını*” belirtti [DHT-3]. Bu okul müdür yardımcısı şu soruyu da gündeme getirmiştir:

Özel eğitim okulları tüm programda yeterince düşünülmemiş. TTA ve Eğitim ve İstihdam Bakanlığı (Department for Education and Employment [DfEE]), özel eğitim ihtiyaçlarıyla nasıl başa çıkılacağı

konusunda bir modüle sahip olmalıdır. Alandaki uzmanlarla görüşmek için zaman ayırmaları gerektiğini ve tüm kurs boyunca bu konuda bakış açılarını kullanmaları gerektiğini düşünüyorum. [DHT-3].

Ek olarak, bilgi teknolojilerinin kullanımına sadece küçük bir referans verilmiştir ve HEADLAMP ve NPQH programlarında eğitim ve istihdam hukukuna hiç değinilmemiştir ve okul müdürü ve müdür yardımcısının belirttiği gibi Eğitim ve İstihdam Hukukunda iyi yetişmiş okul müdürü ve müdür yardımcılarının ihtiyaç vardır. Şimdi okul yöneticileri ve valiler personel atamalarından ve eğitim politikalarının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve incelenmesinden sorumludur.

Özetle, buradaki bulgular, eğitim programı içeriğinin çeşitli alanlarında ve yönlerinde HEADLAMP okul müdürleri ile NPQH müdür yardımcılarında bazı önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir.

HEADLAMP ve NPQH Programlarının Etkisi ve Yararları

Önceki bölümde, yalnızca program içeriğiyle ilgili değil, etkililiğiyle de ilgili katılımcı görüşleri sunulmuştur. Bununla birlikte, programın doğası, etkisi ve etkililiği hakkında çeşitli sorular sorulmuştur.

Programların Etkisinin Algılanan Biçimleri

Okul müdür yardımcılarının NPQH eğitim programı hakkında bir soru sorulduğunda, bunların %42'si NPQH eğitimini profesyonel bulmuş, % 28'i programın profesyonel ve pratik olduğunu düşünmüştür, %9'u teorik olduğunu ve %21 ise bu sıfatların birleşimi olduğunu belirtmiştir. Bu eğitimi profesyonel ve pratik olarak tanımlayanları dahil edersek, bu şekilde düşünüen katılımcıların toplamı %70'tir.

Programın tamamı hakkında görüşme yapıldığında katılımcılar sunum/anlatım, materyaller ve güncel bilgiler, okulla ilgili konular ve son yönetim teknikleri hakkında konuşmuştur. Katılımcılar rolleriyle ilgili bazı materyal ve bilgileri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir okul müdür yardımcısı bu konuda şöyle söylemiştir:

Eğitim alanında profesyonel insanlar tarafından verildi. Her şey açıklandı, fazladan okuma yapmak için çok fazla çalışma kağıdımız vardı, bize farklı modeller açıklandı... soru sorma ve grup çalışmasına katılma fırsatları sunuldu. [DHT-1].

Okul müdür yardımcılarının, programın profesyonel ve pratik olması, uzmanlar tarafından daha organize ve planlı bir şekilde sunulması ve okul hayatı ve o andaki zorluklar hakkında güncel bilgilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Okul Müdürlüğünün Farklı Yönlerini Karşılama Konusunda Eğitim Programının Etkililiği

Görüşme yapılan okul müdürlerinin tümü, eğitimin okullarında ve onlar üzerinde çok olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin, okul müdürlerine rolleriyle ilgili programdaki herhangi bir

şeyi kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda olumlu olarak cevaplar vermişlerdir. Bu eğitimden çok fazla yararlandıklarını ve program içeriğini rolleriyle ilgili özellikle finansmanı yönetme, eğitim programını izleme, öğretme ve öğrenmeyi izleme, personeli yönetme ve liderlik etme, okul gelişim planlaması, personel geliştirme ve değerlendirme alanlarında kullandıklarını vurgulamışlardır. Okul müdürleri bu konuda ayrıca aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Bu eğitimin beni personel liderliği ve yönetimi için hazırlamasının merkezi gelişim planlaması, görev tanımı, personel geliştirme ve değerlendirme açısından sürecin en yararlı unsuru olduğunu düşünüyorum. [HT-1].

Bu okul müdürü ayrıca, “... *bütçe yönetimi konusunda... bana yeterince altyapı sağladığını*” [HT-1] belirtmiştir. Başka bir müdür de kendini şöyle ifade etmiştir:

... *Yaptığımız işlerin çoğu çok günceldi; örneğin, öğretme ve öğrenmenin izlenmesi, öğretme ve öğrenmedeki çıktuların izlenmesi ve daha sonra sisteme yerleştirilmesi ve öğretme ve öğrenmede bir gelişme sağlanması için.* [HT-2].

Bazı okul müdürlerinin yalnızca eğitimden yararlandıklarını hissetmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimden çıkan yeni girişimlere dahil etmek için meslektaşlarıyla bazı fikir ve materyalleri kullanmaları da önemlidir. Örneğin, HT-2 ve HT-4 bu duruma şöyle bir kanıt sunmuşlardır:

Hedef belirlerken ve valilerle çalışırken, bana verilen bazı malzemeleri kullandım. Okul gelişim planı revize edildi ve şimdi daha yapılandırılmış ve sistematik bir okul gelişim planımız var. [HT-2].

Liderlik ve yönetim üzerine yaptığımız iş... Çok yakın zaman önce aslında üst yönetim ekibimle liderlik ve yönetim üzerine yaptığımız bu işi kullandım. [HT-4].

Bir diğeri, “... *şu anda açıkça çok ilgili ve çok yararlı olan, hedef belirleme ve bütçe yönetimi konusunda oldukça fazla çalıştık*” diyerek kursla ilgili yorumunu belirtmiştir [HT-5].

Benzer şekilde, görüşme yapılan, az sayıdaki okul müdür yardımcıları, aynı zamanda daha somut faydalar olduğuna dair kanıt sunmuştur. Bir okul müdür yardımcısı, “*Eğitimden epeyce fayda sağladım. Uygulamamı oldukça geniş bir anlamda pekiştirdiğimi düşünüyorum. Bilgi, beceri ve güvenimi geliştirdi*” [DHT-4]. Yine okul müdürleri bunlara benzer noktalara değinmiştir. Yine okul müdür yardımcıları ayrıca program eğitimcilerinin etkililiği ve içeriğin bireysel durumlara ve okulların koşullarına uygunluğundan da bahsetmiştir. Bu konuların bazıları içeriğe, bazıları ise programın önceki bölümlerinde tartışılan eğitimcilere yöneliktir.

Katılımcılara Göre Okul Müdürlüğü Eğitim Programının Yararları

Katılımcıların okul müdürlüğü programından nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşleri, birinciyi soruya verilen cevaplar temel alınarak kategorilendirilmiştir. Katılımcıların algıladıkları yararları yönelik kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlüğü Eğitim Programının Yararlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Algılanan Yarar Ana Kategoriler	Doğrudan Alıntılar
Toplanma ve Deneyimleri paylaşma	Derinlemesine, kaliteli bir şekilde, benzer deneyime sahip meslektaşlar ile tartışmak için bir fırsattı. İşi sizden daha uzun süredir yapan meslektaşlarınızın tavsiyelerinden yararlanma avantajı. (HT) Meslektaşlarınızla tartışma, benzer deneyimler, farklı LEA'lerdeki zorluklar (DHT) Benzer görüşlere ve isteklere sahip bir meslektaş ağı geliştirmek (DHT)
Performansı iyileştirmek için bilgi/farkındalık edinme	Beceriler geliştirmek ve müdürlük için yararlı bilgiler edinmek - aynı zamanda şu andaki rolüm için de verimli. (DHT) Artan bilgi / güncel araştırma (DHT) Bütçe ve LEA'dan hizmetlere nasıl erişileceğini öğrenmek. (HT) Kurs, okulların nasıl çalıştığını ve onun içindeki yerini yansıtmaya ve analiz etme olanağı sunar. (DHT)
Bağlılık ve öz-değerlendirmeye temel olacak bilgi ve deneyim edinme	Durum değerlendirmesi yapmamı sağladı - öz değerlendirmenin değerli bir şey olduğunu anladım. (DHT) Mesleki gelişim – Okul müdürü olmadan önce müdürlük hakkında bir fikir edinebilme. (DHT) Okul müdürlüğü başvurusunda kendime güvenmemi sağladı – okul müdürlüğüne dahil olan problemlerin / ödüllerin gerçekçi beklentilerini anladım
Araçsal yararlar	Temel olacak mesleki yeterlilikleri kazanma. (DHT) Gelecekte liderliği elde etmek daha kolay olabilir (DHT) Nitelikli olmak için önemli (DHT)
Öz-saygı ve güvende artış	Okul takımını yönetme becerisine olan güven arttı. (HT) Küçük bir okulun tüm yönlerini yönetme konusundaki becerilerime ve yeteneklerime daha fazla güven duyuyorum. (HT) Verilen eğitim, kurs etkinlikleri, çalıştaylar vb. hazırlanması aracılığıyla kendime güvenimi arttıracak. (DHT)

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar okul müdürlüğü eğitim programının yararlarını toplanma ve deneyimleri paylaşma, performansı iyileştirmek için bilgi/farkındalık edinme, bağlılık ve öz-değerlendirmeye temel olacak bilgi ve deneyim edinme, araçsal yararlar, öz-saygı ve güvende artış şeklinde sıralamışlardır. Bu süreçte okul yöneticileri deneyimlerini paylaşarak iyi örneklerden faydalanmışlardır. Kısacası katılımcılar okul yönetim becerilerini geliştirmek ve iyileştirmek adına bu eğitim programlarını olumlu bulduğunu ifade etmişlerdir..

Tartışma ve Türkiye için Olası Çıkarımlar

İhtiyaç Analizi

Kurs katılımcıları için ilk önemli husus ihtiyaç analizidir. Geçmişe bakıldığında, katılımcılara gerçekte ihtiyaç analizinin ne kadar önemli veya yararlı bulduklarını doğrudan sormak yararlı olmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların ihtiyaç analizini yararlı bulduğuna dair göstergeler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu ve müdür yardımcılarının bir kısmı ihtiyaç analizi sürecinin eğitim ihtiyaçlarını en azından kısmen belirlemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ancak, belirli ihtiyaç analizi yöntemlerinden özellikle bireysel görüşmelerin, hem tek başına hem de öz-değerlendirme ile birlikte çok fazla tercih edildiği görülmektedir. Buna karşılık, özellikle psikometrik test ve sunum ile grup tartışması yöntemleri çok popüler değildir. Katılımcılar ayrıca, bireysel görüşme gibi işlemlerin uygulama niteliğinin önemli olduğunu kabul etmektedir. Katılımcılar üzerindeki sosyal baskılar göz önüne alındığında, her iki grubun ihtiyaç analizi sürecinin değerlendirmelerinin olumlu olması normal karşılanmaktadır, ancak katılımcıların eylem planlama oturumuyla ilgili daha az ilgili olduğu görülmektedir. Aslında psikometrik testlerin işyerinde adayların nesnel bir değerlendirmesini sağladığını belirten Collarbone'un (1998) bu konuda oldukça naif bir görüşe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Okul Müdürlüğünde Kişisel Gelişime Katılım İçin Gerçekçi Destek

Önerilen kişisel gelişim çerçevesindeki bir sonraki unsur, geliştirme programı veya mesleki öğrenme sürecidir. Bu kapsamda eğitimde sunulan sürece katılım için gerçekçi bir desteğin olması gerektiğine yönelik katılımcı görüşleri üzerinde durulmuştur. Yöntem ve personel gibi sürecin diğer yönlerine geçmeden önce bu destek açıklanmaktadır.

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarını genel olarak finansal destek sağlanması da dahil olmak üzere, yaşadıkları örgütsel düzenlemelerin çoğunu az ya da çok etkili bulmaktadır. Ancak, görüşmelerdeki ayrıntılar, düzenlemelerin kişisel serbest zaman ve öğretimi engelleme konusunda katılımcıları endişelendirdiğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar için çalışma saatleri dışında telafi yapmak gerekmektedir. Ancak katılımcılar bu durumdan pek memnun değildir. Benzer şekilde Garrett ve McGeachie'nin (1999) Sheffield Yerel Eğitim Yöneticilerinin müdür yardımcılarını ile görüşme, tartışma ve anket yoluyla yürüttüğü çalışmasında katılımcılar yönetsel sorumluluklar için yeterli zamana ve bütçeye sahip olmadıklarını ve okul müdürüne bağımlı şekilde iş yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri, özellikle araştırmanın bilgi oluşturma ve gelişimsel amacı ile alakalı görünmektedir. Eğitim bazen dar ve mekanik bir etkinlik türü olarak görülmesine rağmen, okul müdürlüğü eğitimine katılanlar genel olarak bu eğitimi bu kadar kısıtlı görmemektedir. Özellikle "okul müdürlerinin gelecekte nasıl eğitilmeleri gerektiği" sorusuna yönelik cevaplarında, katılımcılar atölye çalışmaları, seminerler ve konferanslar gibi anlamlı yaklaşımlardan bahsetmiş ve bu yöntemlerin bir kombinasyonunun daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca,

katılımcılar bu farklı yaklaşım türlerinin işleyebilmesi için önemli bir zamana ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.

Bununla birlikte, katılımcılar özellikle gerçek durumların ve özgün uygulamaların kullanılmasını da tavsiye etmektedir. Bu seminerlere ve tartışmalardaki gerçek durumlara okul müdürü gölgeleme ya da kendi okul müdürleriyle çalışma gibi yöntemlerle aktif katılımın sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Pek çok müdür yardımcısı da mentörlük uygulamasını da eklemektedir. Katılımcılar bu önerilerini eğitimin eksik gördükleri noktalarını vurgulamak için belirttiklerini söylemelerine rağmen aslında bu gerçek yaşam örneklerine vurgu yapılması NPQH'nin eğitim merkezine tepki olabilir. Kısacası katılımcıların çoğu öğretim yöntemlerinin birleştirilmesi ve uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini ifade ederken birkaç katılımcı resmi kurs eğitiminin resmi olmayan okul temelli öğrenme ile değiştirilmesini istemektedir.

Bunlar dışında katılımcılar iki noktaya daha dikkat çekmektedir. İlk olarak, bu yerleşik yaklaşımı benimserken, katılımcılar aslında sosyokültürel psikoloji (Lave ve Wenger, 1993) ve bilişsel beceri teorisi gibi güncel teorik yaklaşımları yansıtmaktadır (Eraut, 1994; Tomlinson, 1995a). İkinci olarak, bu durumun insanların öğrenme ve eğitimin doğası hakkındaki metabilşsel fikirleri de dahil olmak üzere, genellikle kendi fikirlerini ve beklentilerini eğitim deneyimlerine taşıdıklarını açıklayan yapılandırmacı görüşle ilişkisini desteklemektedir (Bransford vd., 1999).

Uygulamanın Niteliği

Katılımcılar, genellikle eğiticilerin ve kaynakların niteliğiyle ilgili kurs etkinliklerinin uygulama kalitesine büyük önem atfetmiştir. Bu duruma ilişkin kanıtlar eğiticilerle, hazırlıklarla, sunumlar ve etkililikle ilgili katılımcı görüşlerinde yer almaktadır. Ayrıca, bazı eğitim merkezlerinde, kurs uygulamasının niteliğiyle ilgili şikâyetler bağlamında, yeterli hazırlık ve kaliteli kaynaklar ihtiyacı hakkında da birkaç yorum yapılmıştır.

Benzer şekilde daha önce değinilen yapılandırmacı iddialarla tutarlı olarak, katılımcıların mesleki yeterlilik, öğrenme ve özellikle eğitim ile ilgili kendi teorilerine sahip oldukları görülmektedir. Özellikle, müdürlük eğitimine katılacak en iyi personelin deneyimli okul müdürleri olması konusunda güçlü bir görüş birliği bulunmaktadır. Bu durum katılımcı cevaplarında açıkça ortaya konulmaktadır ve görüşmelerde okul temelli gerçek yaşam etkinlikleri ve mentörlük uygulamalarına yapılan vurgu da bu durumu desteklemektedir. Ancak katılımcıların bu konuda doğrudan somut kanıtlar sunmaması deneyimli okul müdürlerinin iyi adaylar yetiştirebileceğini göstermemektedir. Fakat mevcut uygulamalardan yola çıkarak deneyimli okul müdürü eğiticilerinin sürece dahil edilmelerinin İngiltere bağlamında müdürlük eğitimi alan adaylar için güçlü bir güvenilirlik kaynağı olduğunu söylemek mümkündür. Lodge (1998), NPQH'nin tasarımının ayırt edici özelliklerine dikkat çekmektedir. Yazar TTA eğitiminin de mesleki uygulamayı ihmal etmemesi ve aynı zamanda kontrol listelerinden kaçınılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bleach'ten (1998) yaptığı alıntıda yazar bu konularda TTA'nın dışarıdan eğiticilerle başarılı olamayacak gibi görünmesi düşüncesinin temelinde ulusal standartların çok merkezi konuma alınmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bush (1998) da TTA'nın ulusal standart

oluşumunu parçalı bir görünüme ayırmakla suçlamaktadır. Genel olarak, Lodge (1998) NPQH ile ilgili görece olumlu bir görüşe sahip gibi görünmektedir, ancak NPQH'nin merkezci yaklaşımı ile durumsal liderlik konusunda artan anlayış arasında bir gerilim olabileceğini öne sürmektedir ve diğer yazarların (Bolam, 1997 gibi) bağımsız eleştirel yargılamayı teşvik etme konusunda TTA'nın olası başarısızlığı hakkındaki endişelerini yinelemektedir. Ayrıca Lodge, farklılaşma ve bireyselleşmenin NPQH uygulaması için önemli bir zorluk olacağını düşünmektedir.

İçerik Yönelimleri

Ayrıca bu katılımcıların, müdürlük eğitiminin içeriğiyle ilgili neyin dahil edilmesi ve neyin dahil edilmemesine ilişkin bazı fikirleri paylaşılmaktadır. Hem mevcut müdürler hem de müdür yardımcılarını finansal ve bütçeleme kapasitelerine ilişkin güçlü bir endişe duymaktadır. Müdür yardımcılarının yarısından fazlası bu alanlarda eğitim almadıklarını, ancak ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Buna karşılık, müdürlüğün kişilerarası ve öğretme-öğrenme yönetimi ile ilgili durumlarında daha karışık ve biraz olumsuz bir tablo bulunmaktadır. Personeli motive etmek ve etkin kılmak, karar verme sürecine katmak, personel gelişimini yönetmek, ebeveynlerle ilişkileri geliştirmek ve öğretme ve eğitim programı alanlarını kapsayan kişilerarası ilişkiler açısından, azımsanmayacak bir grup katılımcı bu konularda eğitim almadıklarını ve ihtiyaçlarının da olmadığını iddia etmektedir. Kısacası eğitimin içeriğiyle ilgili katılımcıların okul bağlamları ve ihtiyaçları doğrultusunda önemli bireysel farklılıklar bulunmaktadır.

Gunter (1999), Southworth (1999) ve Bush (1998), NPQH yaklaşımının daha temel eleştirilerini sunmaktadır. Bush'un (1998) TTA'nın yeterlik yaklaşımını benimsemesine ve müdürlerin yaptıkları ile ulaşılması istenen çıktılar arasındaki nedensel ilişkilerle ilgili basit varsayımlarla ilgili olumsuz düşünmektedir ve müdürlük için gerekli çok temel becerilerle eğitimin görece "çabuk çözüme ulaşma" iddiasını eleştirmektedir.

Benzer şekilde, Gunter (1999) de TTA SLAM modülünün adayları okulda yaşanabilecek gerçekten problemleri durumlara hazırlama konusunda sığ kaldığını belirtmektedir. Southworth (1999) aynı zamanda TTA yaklaşımının okul yönetiminde liderliği azaltıp, mevcut dönüşümsel liderlik teorilerini göz ardı ederek yönetim temelli olduğunu ifade etmektedir. Yazar ayrıca kontrol ve etkileme yerine bu liderlik teorilerindeki değerler, analiz, aydınlanma, özgürleşme, eğitim ve adalet gibi yeni eğilimleri vurgulamaktadır. Okul müdürleriyle yapılan üç çalışmaya dayanarak Southworth uygulamada halen okul müdürlerinin "baskın [...] bireysel lider" olduğunu kabul eden geleneksel modelin devam ettiğini, politika yapıcılar tarafından tasarlanan müdürlük anlayışının hiç de dönüşümsel olmadığını ve TTA müdürlük eğitiminin de dönüşümsel liderlik teorileriyle hiçbir şekilde bağdaşmadığını öne sürmektedir.

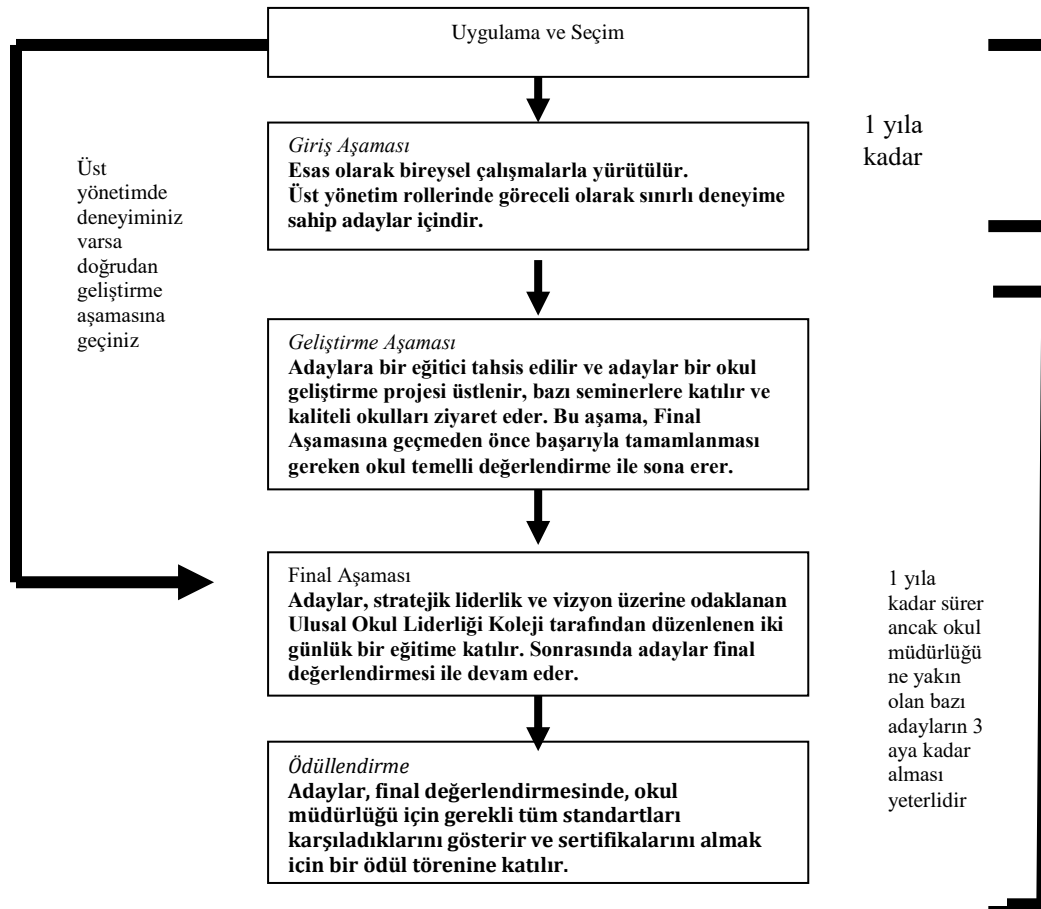
NPQH'de Yapılan Değişiklikler

2000 yılında, TTA, NPQH için yeni bir model piyasaya sürmüştür. HEADLAMP yeni müdürler için müdürlük kişisel gelişimi formunda sürdürülmeye devam etmektedir ve yeni sürekli mesleki

gelişim programı olarak Hizmet İçindeki Okul Müdürleri için Liderlik Programı (Leadership Programme for Serving Head Teachers [LPSH]) tanıtılmıştır. Ancak mevcut eğitimde NPQH'nin ilk müdürlük görevine başvurular için zorunlu olacağı belirtilmiştir. DfEE'ye (2000) göre, yeni 3 aşamalı NPQH modeli, mevcut modelin güçlü yönleri üzerine kurulmuştur, ancak aşağıdakileri içeren bir dizi yeni özellik de sunmaktadır:

- Mevcut üç yıllık program yerine daha kısa bir yıllık bir program olması;
- Değerlendirme görevlerinden ziyade okul temelli değerlendirmenin vurgulanması;
- Bilgi iletişim teknolojilerinin daha fazla kullanılması;
- Üst düzey başarılı okullara ziyaretlerin yapılması;
- Ulusal Okul Liderliği Koleji tarafından ev sahipliğinde iki günlük bir eğitim verilmesi ve
- NPQH için adayları hazırlamak için erişim modülleri içermesi (çoğunlukla bireysel çalışma).

Yeni modelin ana hatları Şekil 1'de daha ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Yeni NPQH modelinin çerçevesi

Kaynak: TTA, 2000.

Şekil 1’de görüldüğü üzere yeni model dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama giriş aşamasıdır ve ilk defa müdürlük görevi alacak adayların bireysel çalışmalarını yürütülmektedir. Geliştirme aşaması ilk aşamayı alan ve yöneticilik deneyimi olan adaylar için uygulama temelli etkinlikleri içermektedir. Son aşamasında adaylar iki günlük liderlik eğitimi olarak final değerlendirilmesine göre ödüllendirme aşamasına geçmektedir. Final değerlendirmesinde yeterli olan adaylar ödül töreninde sertifikalarını almaktadır.

İngiltere Bağlamı için Olası Çıkarımlar

TTA açısından bakıldığında, bu çalışmadaki bulguların sonuçlarının, mevcut program üzerinde çeşitli değişiklikler yapması gerektiğini öngördüğü söylenebilir. Aday okul müdürlerinin TTA’nın onlardan beklediği şekilde hareket edebilmesi için gerekli değerlendirme gibi etkinliklere katılmaları ve bu eğitim bağlamındaki fikirler ve uygulamalarla ilgili farkındalıklarını arttırmaları istenmektedir.

Bu nedenle, TTA, bu müdür yardımcılarının geribildirimlerini dikkate alıyor gibi görünmekte, ancak onlara gerçekten okul müdürlüğüne hazırlanmanın içeriği ile ilgili karar verecek olan temel paydaşlar olarak danışmamaktadır. Bu durum daha çok mevcut bir ürünü, reklamlarına verilen tepkilere dayanarak daha cazip hale getirmeye çalışan bir şirketin durumuna benzetilebilir. Ancak bu konuda farklı bir argüman da mümkündür. TTA’nın bakış açısının aslında açık olmadığı söylenebilir ve Şekil 1’de gösterilen NPQH programındaki büyük ölçekli değişimin, TTA’nın bakış açısının gerçekte çok açık ve esnek olduğuna dair bir kanıt olarak kabul edilebilir.

Müdürlük eğitimi söz konusu olduğunda, araştırmacı, Eraut (1994), Eraut ve arkadaşları (1998) ile Joyce ve Showers (1988) gibi yazarların, mesleki hazırlık ve gelişim için sundukları çoğulcu stratejiler için iyi bir analitik ve ampirik durum oluşturduğuna inanmaktadır. Ayrıca bu durum Tomlinson (1995c) gibi yazarların beceri ve uzmanlık çalışmalarından ortaya çıkan içgörü türlerine de uygulanabilir. Bu fikirler, bütçeleme ve finans gibi bazı yetenekler ortaya koymaktadır. Böylece etkili öğretim yöntemlerine karar vermek ve bu yönlerde eğitimi standartlaştırmak nispeten daha kolay olabilir. Bununla birlikte, kişilerarası ve güçle ilgili müdürlüğün diğer alanlarını ilgilendiren zorlayıcı ve hassas konular da bulunmaktadır ve bunlar yerel şartlara göre çok büyük farklılıklar gösterebilir.

Bu gibi hususlarla ilgili yetenek ve sorumluluk geliştirmek, sunulan çeşitli koşullarda desteklenen ve modellenen daha açık ve esnek bir yaklaşım türünü gerektirebilir. NPQH’nin yeni modeli muhtemelen eski modelden sürekli mesleki gelişim, Mevcut Okul Müdürleri için Liderlik Programı (LPSH) gibi daha iyi özelliklere sahip olabilir ve gerçek mesleki gelişim için uzun süreli deneyimsel öğrenmeye izin verebilir. Bununla birlikte, bu çalışmanın katılımcılarının belirttiği gibi, sunulan uygulamaların etkililiği, ilgili içeriğe ve nihayetinde süreç etkinliklerinin uygulama kalitesine bağlı olacaktır.

Türkiye Bağlamı İçin Olası Çıkarımlar

Bu çalışmadan hareketle, İngiltere'de müdürlük eğitimi için kesin olmayan bazı çıkarımlara ulaşılmaktadır. Bu çıkarımları Türkiye gibi farklı bir ülkede uygulamaya koyma konusunda daha da dikkatli olunması gerekir. Sistematik eğitim vermeye hazır olma durumu, Türkiye'nin kaynaklarının ve gençlerinin geleceğine yatırım yapma istekliliğinin bir ölçüsü olmasına rağmen, Hughes'ın (1985) belirttiği gibi, İngiltere ve ABD'ye kıyasla Türkiye'deki eğitimin tarihsel, devlet ve sosyal bağlamlarında belirgin farklılıkları bulunmaktadır.

Örneğin yönetsel düzeyde, okul müdürlüğünün meslek olarak tanınması Türkiye'de önemli bir faktördür ve müdürlük henüz bu statüye sahip değildir. Türkiye'de ulusal olarak kabul görmüş bir okul müdürlüğü modelinin olmadığı da iddia edilmektedir. Müdürler, öğretim rolünün yanı sıra yönetsel rolleri de üstlenirler. Uzun zamandır resmi olmayan, İngiltere'deki gibi yükseköğretim temelli bir kişisel gelişim uygulaması bulunmaktadır. Ayrıca son zamanlarda Türk hükümeti MEB tarafından 15 günlük kursun tanıtımıyla okul müdürlerine hazırlık konusunu sistematik olarak ele alma girişimi başlatmıştır. Bu durum Türkiye'nin, bu çalışmada açıklanan İngiltere'deki liderlik gelişmelerine yol açan eğitim başarısı ve hesapverilebilirliğe yönelik dünya çapında artan baskılara tepkisiz kalamamasının bir sonucu olarak ele alınabilir.

Öte yandan, ülkeler arasında belirli ulusal bağlamlarda her seviyedeki farklılıkları tanımak önemli olsa da mutlaka ele alınması gereken ortak özellikler ve benzerlikler vardır. Örneğin, burada gençlerin eğitimini içeren ortak insan durumlarıyla, okul birimleri, sınıflar, zorunlu katılım vb. gibi özellikleri paylaşan eğitim sistemleriyle uğraşmaktadır. Eraut (1994) ile Joyce ve Showers (1988) gibi yazarlar mesleki gelişimde genel ilkelerin yerel şartlara ve bireysel olarak öğrenenlere uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de Ulusal Merkez

Bu bağlamda, ilk genel çıkarım, Türk eğitimcilerin yalnızca dünyanın her yerinden okul müdürlerinin hazırlanmasına ve geliştirilmesine ilişkin fikir ve uygulamalarını değil aynı zamanda kendi bağlamlarını dikkatlice ve sistematik olarak incelemeleri gerektiğidir. Aslında Türkiye'de okul müdürlüğü alanında ya araştırma ya da eğitimde uzmanlaşmış uygun kurumların eksikliği vardır. Bu nedenle yazar, Birleşik Krallık'ta kurulan Ulusal Okul Liderliği Okulu ile karşılaştırılabilir bir okul müdürlüğü için Ulusal Araştırma, Eğitim ve Geliştirme Merkezi kurulması gerektiğine inanmaktadır. Bu merkez, personelinin uzmanlığına ve devam eden araştırmalara dayanarak, Okul Müdürleri ve Yönetimi için Mesleki gelişim uygulamasının tasarımından, geliştirilmesinden ve muhtemel bazı yönlerinden sorumlu olmalıdır.

Roller ve Okul Müdürlüğü Eğitim Hedeflerinin Tanımlanması

Böyle bir ulusal merkezin ilk görevlerinden biri, okul müdürleri ve yasal sorumlulukları dahil olmak üzere okullarda yönetim işlevine sahip olanlar için açık rol tanımlarını belirlemek olacaktır. Elbette bu, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin mevcut rolleri ve sorumluluklarına dayanmalıdır ve bu amaçla bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Hükümetin eğitim sistemindeki bu rolleri aktif olarak düzenlemek için bu tür kanıtları kullanması faydalı olabilir.

Bu tür çalışmaların sonuçları, okul müdürlerinin ihtiyaç duyduğu becerilere karar vermek için doğrudan bir temel sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmalar okul müdürleri için mesleki gelişim hizmetinin amaçlarını belirlemede, süreç tasarımı doğrudan şekillendirmede bilgilendirici olacaktır. Bu süreçte yeterlilik şartnamesi ile ilgili İngiltere ve ABD'den çıkan sonuçlar ve bunun eğitim tasarımı ile olan ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Yazar, İngiltere'deki eğitimcilerin okul müdürlüğü standartları ile ilgili bazı çalışmalar devam etmesine rağmen, Türkiye'deki okul müdürlüğü durumuna faydalı olabilecek bir karşılaştırma yapılabileceğini ve bu örneklerin Türkiye'de okul müdürü yetiştirmede başlangıç noktası olarak örnek alınabileceğini düşünmektedir.

Mesleki Gelişim Sağlama Konusunda Tasarım ve Çeşitlilik

Bu çalışmada belirtildiği üzere, mesleki gelişim alanyazını, Eraut (1994) ile Eraut, Alderton, Cole ve Senker (1998) gibi yazarların katkılarıyla ortaya konan bir dizi sağlam temellendirilmiş fikir ve ilkeleri kapsamaktadır. Bu fikirler, farklı mesleki gelişim alanlarında çoğulculuk ihtiyacına işaret etmektedir (Tomlinson, 1995b). Özellikle, eğitimle ilgili "hızlı çözüm" bulmaya çalışmanın tehlikelerini ve gerçek yaşam bağlamlarındaki aktif katılım ve uygulamanın önemini vurgulamaktadırlar. Bazı tür bilgi ve yeteneklerin diğerlerine göre daha basit ve edinmesi kolay olduğunu açıkça belirtmektedirler ve yöneticilik daha zor alanları içermektedir. Son olarak, bu anlayışlar ve yeni yapılandırmacı çalışmalardan çıkarılan sonuçlar, öğrencilerin eğitim süreçlerine getirdikleri mevcut fikirlerin, akademik başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu kişisel kaynaklar arasında sadece ne öğretilmesi gerektiği ile ilgili mevcut bilgi ve beceriler değil, aynı zamanda nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkında metabilşel fikirler de bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere bu çalışmada sunulan deneysel araştırmalar, özellikle okul müdürlüğü eğitimi alan adayların öğrenme biçimleri hakkındaki fikirleriyle ilgili olarak, yukarıda belirtilen içgörü türlerinin onaylandığını göstermiştir. Araştırmacı, mesleki gelişim hizmeti tasarımcılarının adayların fikirlerini dikkate alması gerektiğinin altını çizmektedir.

Yukarıdaki bilgilere dayanarak, yazar Türkiye'de mevcut 15 günlük okul müdürlüğü kursunun süreçleri, sonuçları ve paydaşları hedef alan çok yöntemli bir değerlendirme kullanılarak yeniden incelenmesi gerektiğini önermektedir. Örneğin, kursun mevcut uygulamalarla ilgili çok fazla içeriği kapsayıp kapsamadığı ve bunun uygulamada beceri kazanmada çok etkili olmayabilecek bir öğretim aktarım şekline neden olup olmayacağı gözden geçirilmelidir.

Yazar ayrıca, Türkiye'de okul müdürlüğü eğitim kursunun en sonunda daha geniş bir yelpazede genişletilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu kapsam, daha fazla uygulamayı, durumsal öğrenmenin yanı sıra, uygulayıcılar arasında hem okul içinde hem de dışında iletişim ve tartışma için desteği içermelidir. Bu bağlamda, yazar yalnızca yöntemlerin çokluğunu değil, aynı zamanda sağlayıcıların çeşitli olması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle, Southworth (1999) ve Gunter'ın (1999) önerdiği gibi, müdürlük için kamu eğitimi ve yükseköğretim temelli fikirlere, kurslara ve araştırmalara erişimin sağlanması bir tür tamamlayıcı katılımı teşvik etmektedir. Bu tür bir katılım da Türkiye'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi için arzu edilen bir uygulamaya olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmadan çıkarılan önemli bir sonuç da eğitim programındaki (NPQH) ihtiyaç analizi ile eyleme geçme alanının ilişkilendirmesidir. Program çok fazla içerik sunmak için didaktik girişimlerle boğulacaksa, ihtiyaç analizi için sınavlar gibi resmi prosedürlere katılmak, kaynak israfı olabilir. Öte yandan, müdürlüğün pratik yetenek yönleri ile ilgili ihtiyaç analizi yapılması zordur ve bu, yazarın Türkiye için önerdiği ulusal merkez tarafından yapılması gereken deneysel ve gelişimsel programın konusu olmalıdır.

Son olarak, kurs kapsamı ve biçimiyle ilgili bu genel önerileri yaptıktan sonra, profesyonel öğrenenlerin yapılarının ve metabilşsel varsayımlarının verilecek herhangi bir eğitimin başarısını yakından etkileyebileceğini hatırlamak gerekmektedir. Türkiye'deki profesyonel öğrenenlere ilişkin bu konularla ilgili çok az sistematik bilgi bulunmaktadır. Bu nedenle, yukarıdaki öneriler Türkiye bağlamında ele alınıp, bu çalışmada sunulan yöntemleri kullanarak Türkiye'deki okul müdürü adaylarının fikirleri ve tepkileri araştırılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Beardwell, I., & Holden, L. (1997). *Human resource management: A contemporary perspective*. London: Pitman Publishing.
- Bleach, K. (1998). The heads who dare to have vision. *Times Educational Supplement*, 20 March.
- Bolam, R. (1997). Management development for headteachers: Retrospect and prospect. *Educational Management and Administration*, 25(3), 265-283.
- Bollington, R. (1998). *Professional development today - improving headship: NPQH in practice*. NPQH Training and Development Centre Manager. East Midlands.
- Borg, W. R. (1987). *Applying educational research*. New York: Longman.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Ed.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bursalioglu, Z. (1994). *Okul yonetiminde yeni yapi ve davranis* (New constructivism in school management). Ankara: Pegem.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Busher, H., & Paxton, L. (1997). HEADLAMP - A Local Experience in Partnership. In Tomlinson, H. (Ed), *Managing continuing professional development in schools*. London: P.C.P.
- Chelimsky, E., & Shadish, W.R. (Ed.) (1997). *Evaluation for the 21st Century: A handbook*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Collarbone, P. (1998). Developing a leadership programme for school leaders: An NPQH assessment centre manager reflects. *School Leadership and Management*, 18(3), 335-346.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: The Open University Press.
- DfEE (2000). *National Professional Qualification for Headship (NPQH) further information for headteachers for 2000 - 2001*. London: DfEE
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. University of Sussex Institute of Education, Research Report No:5.
- Garrett, V., & McGeachie, B. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership and Management*, 19(1), 67-81.
- Gunraj, J., & Rutherford, D. (1998). HEADLAMP: Headteachers' reactions. *Management in Education*, 12(2), 21-23.
- Gyte, G. (1998). National professional qualification. In *NFER* (pp. 20-25).
- HTI Leadership & Management (1998). *Education and business in partnership*. Coventry: Hodder & Stoughton.
- Hughes, M.G. (1985). Leadership in professionally staffed organisations. *Management in education: The system and the institution*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.
- Lodge, C. (1998). Training aspiring heads on NPQH: Issues and progress. *School Leadership & Management*, 18(3), 347-357.
- MORI (1995). *Survey of continuing professional development*. London.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- Powney, J.A., & Watts, M.J. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge.
- Reid, M.A., & Barrington, H. (1996). *Training interventions: Managing employee development*.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Southworth, G. (1999). Primary School Leadership in England: policy, practice and theory. *School Leadership & Management*, 19(1), 49-65.

- Taymaz, H. (1989). *Uygulamalı okul yönetimi (Applied school management)*. Ankara: A.Ü. EBF. Yayınları.
- Teacher Training Agency [TTA] (1995). *Advice to the Secretary of State on the Continuing Professional Development of Teachers*. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1995a). HEADLAMP: Leadership and Management Programme for New Headteachers. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1996). *Consultation paper on the national professional qualification for headteachers*. London: TTA
- Teacher Training Agency [TTA] (1997). *National standards for headteachers*. London: TTA
- Teacher Training Agency [TTA] (1997a). *Preparing for headship: Information for candidates*. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1997b). *Report on the outcomes of the NPQH training trials 1996 -7*. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1998). *National training for serving headteachers*. London: TTA.
- Tomlinson, P.D. (1995a). *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, P.D. (1995b). Can competence profiling work for effective teacher education? I General Issues. *Oxford Review of Education*, 21(2), 179-194.
- Tomlinson, P.D. (1995c). Can competence profiling work for effective teacher education? II Pitfalls and Principles. *Oxford Review of Education*, 21(3), 299-314.

Yazar

Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.'da öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2001 yılında İngiltere'de Leeds Üniversitesi'nde (School of Education) almıştır. Öğretmen ve yönetici yeterlikleri, performans yönetimi, öğretmen projeksiyonu gibi konularda MEB-Dünya Bankası destekli projelerde danışmanlık, yürütücülük görevleri üstlenmiştir. Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Örgütlerinin yeniden yapılandırılması, kapasite geliştirme konusunda kitapları vardır. Eğitim bilimleri, eğitim yönetimi ve teftişi konusunda ulusal/uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır ve ilgili alanda bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Çalışma konuları arasında eğitim yönetimi, okul yönetimi, eğitim denetimi, liderlik, kültürlerarası liderlik performans yönetim sistemleri, yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye.

e-mail: cinkir@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. In English primary schools, the key person with school management responsibility is the headteacher although deputy headteachers and to a lesser extent classroom teacher will also have a management role. Equally, all will have teaching responsibility, and for headteachers and deputies, this will depend on the size of the school or the attitude of the head to classroom work. This makes their roles multi-dimensional and complex. The establishment of comprehensive schooling, the raising of the school-leaving age, the increased size and complexity of schools in the 1970s, all pointed to a growing need for headteachers, in particular, to become more competent and effective managers of schools. Further reforms in the 1980s, particularly the 1988 Education Reform Act and, within it, Local Management of Schools (LMS) and the implementation of the National Curriculum have added to the responsibilities of managers. As a result of these rapid changes, the demands for higher standards and calls from the government to improve the quality of teaching and learning in schools, professional development, and in-service training have attracted increased attention in recent years. Although staff-development programs for teachers and management training for headteachers and senior promoted staff in primary and secondary schools have been available for many years, it was not until 1995 that the Teacher Training Agency (TTA) national initiatives were launched.

In 1995, the TTA introduced the Headteachers' Leadership and Management Programme (HEADLAMP). This program was established to provide training for the newly appointed. HEADLAMP programs took different forms in terms of structure, context, nature and delivery methods. According to the TTA, any organization could apply to register as a provider of HEADLAMP training. Providers ranged from LEAS, HEI, professional associations, management consultants and various private sector organizations such as HTI (TTA, 1995a). By 1996 more than 200 HEADLAMP providers had been selectively licensed by the TTA. In order to obtain funding, the providers had to comply with the 'Tasks and Ability' requirements identified by the TTA when designing their individual programs. The providers also had to take into account the busy schedule of headteachers, by making the programmes accessible and manageable with a degree of flexibility that catered to the needs of individual headteachers and their schools (TTA, 1995a; Busher and Paxton, 1996). On the other hand, NPQH is a formal system of training for aspiring headteachers, introduced in 1996 by the TTA and based on national standards. It set out to form the basis of a mandatory qualification for aspiring headteachers (Gyte, 1998). It was designed to equip future headteachers with the skills, abilities, and knowledge they require to lead schools successfully. The TTA aimed to ensure that NPQH training and development would have an impact on practice, therefore, central control of the outcomes and processes was seen to be crucial.

Until recently, in Turkey the need for management training for school principals was not seen as urgent as the job was seen to be essentially educational, especially since many of the specifically managerial functions, such as personnel and financial management, the national curriculum, selecting and recruiting teaching and non-teaching staff were performed by the Ministry of National Education (MONE). The general view about management training was that it was not necessarily important and there was no constitutional liability for teachers or school principals to gain a management qualification or training/education. The Turks have a common saying that is "being a class teacher is sufficient for professionalism". Thus, it was assumed that school

principals were able to run their schools with little training or no training (Taymaz, 1989; Bursalioglu, 1994). However, this has changed with the implementation of the eight-year compulsory education system. Consequently, it is likely the number of primary students and staff in a given school will increase, thereby creating more problems to deal with. In this context, an examination of these school headteachers' training programs like HEADLAMP-NPQH in England can be a good example for countries such as Turkey, which remains relatively inadequate in school headteachers' training.

The aim of this study is to evaluate the nature and impact of current practices and conditions for school headship training in England. For this general purpose, there are three sub-aims:

- To examine examine the historical context and recent development of thinking and provision in England with respect to training for school headship.
- To evaluate the views of school headteachers and deputy school headteachers concerning the impact of the new TTA programs for headship training (HEADLAMP and NPQH)
- To make inferences on school headteachers' training for the context of Turkey by making a critical evaluation of the strengths and weaknesses of the present research.

Method. The aim of this study was to contribute to the development of Turkish school headteachers' training by MONE, based on an understanding of UK headship provision and its impact. It was realized that findings from this study would be firstly relevant to the UK situation and that their use to illuminate the Turkish situation would raise a number of further issues. Intended audience considerations like these are now acknowledged as an important aspect of a developmental evaluation perspective (Chelimsky, 1997; Reid & Barrington, 1996).

It was therefore decided that the general focus of the study should be on what Chelimsky called the knowledge-building and development aspects of evaluation, although as it was argued above, these aspects do partly include impact and effectiveness. Specifically, it was felt that this should be done by way of consulting those taking the program.

The study group of this study consists of four school headteachers and four deputy headteachers working at public schools in England. The data were collected by means of semi structured-interview forms. The interviews were conducted on the phone and transcribed from a voice recorder. The data were analyzed by descriptive content analysis technique. First, the data from interviews were transcribed and the raw data were organized. Then themes based on the data were created and annotated with descriptive narration in tables. Direct quotations from participants were given in quotation marks and the code names of the participants were presented in parentheses.

Results, Discussion and Suggestions. The findings are presented under the five categories: Needs assessment, Organisational arrangements, Effectiveness of the training activities, Content of programs, and Impact and benefits of HEADLAMP and NPQH. Firstly, identifying training needs is of particular relevance to the success of any professional development process and hence the learning of trainees. the first important aspect for course participants is needs assessment. In retrospect, it would have been useful to directly ask respondents how far they did actually find needs assessment important or helpful. Nevertheless, there were indications that

they did find it useful. Amongst other things, a strong majority of headteachers and a slight majority of deputy heads felt that the needs assessment process identified their training needs at least partly. But there was a strong preference for certain methods of needs assessment, especially for personal interviews, whether alone or in combination, especially with self-evaluation. By contrast, two methods in particular were very unpopular, namely psychometric testing and the observed presentation and group discussion. Respondents also recognized that quality of implementation of such processes is important, for example in personal interviewing.

On the other hand, well planned and organized professional development events will increase the effectiveness of programs. The types of organizational arrangement and frequency of their effectiveness rating categories are summarised in timing, location, financial support, Access to resources and evaluation arrangements. Participants thought location and financial support were relatively effective, whereas timing, access to resources and evaluation arrangements were slightly less so.

The effectiveness of a course depends on the learning activities and methods used by the trainers and this is the focus of this section. In discussing training methods, attention must inevitably be paid to the quality and content of the provision and not just the in principle usefulness of the method. HTs were generally positive about their experience of training activities, in the sense of using “effective” or better. They tended to talk about meaningful approaches such as workshops, seminars and lectures, and to think that a combination of methods was useful. Two other points can be noted here. First, in taking this situated approach, these respondents were in fact echoing current theoretical emphases such as those of sociocultural psychology (Lave & Wenger, 1993) and cognitive skill theory (Eraut, 1994; Tomlinson, 1995a). Second, this supports the relevance of the constructivist view that people typically bring their own ideas and expectations to educational experiences, including metacognitive ideas about the nature of learning and training itself (Bransford et al, 1999).

Developing capability and responsibility regarding such aspects is likely to require more open and flexible kinds of approach, which should be modeled and encouraged in the various forms of provision provided. The new model of the NPQH can probably involve these sorts of features better than the old model, and the addition of a continuing professional development provision, the Leadership Programme for Serving Headteachers (LPSH), could allow long term experiential learning for real professional development. However, as the respondents in the present study pointed out, the effectiveness of whatever gets offered will also depend on the particular content involved and eventually on the quality of implementation of the process activities.

When it comes to Turkey case, there seem some challenges. Although the readiness to provide systematic training is a measure of Turkey's resources and willingness to invest in the future of its young people, as Hughes (1985) has pointed out, there are rather distinct differences in the historical, governmental and social contexts of education in Turkey compared to the UK and USA. At the administrative level, for example, recognition as a profession is an important factor in Turkey and headship does not yet have this status. It can also be claimed that there is no nationally agreed model of headship in Turkey: principals carry out managerial roles as well as the teaching role. There is no long history of largely informal, higher education-based PD

provision as in the UK, although very recently the Turkish government has started an attempt to deal systematically with the issue of preparation for school principals with the introduction of the MONE 15-day course. We can probably also expect that Turkey will experience the increasing world-wide pressures towards educational success and accountability which have led to the ongoing UK headship developments described in this thesis.

On the other hand, although it is important to recognize differences at every level from national to specific contexts, there are surely common features and similarities which must also be recognised. That is, for example, we are dealing here with common human situations involving the education of young people, in education systems that share features such as school units, classrooms, compulsory attendance, and so on. The kinds of insights into professional learning offered by writers such as Eraut and Joyce and Showers may be regarded as very general, partly because they do make it clear that their general principles always need to be adapted to local circumstances and individual learners.

On the basis of the above points, this writer would suggest that the current Turkish 15-day school principalship course needs re-examining using multi-method evaluation which targets processes, outcomes, and stakeholders. It should check, for instance, whether the course does now try to cover too much content in the available time, and whether this may cause a transmission mode of teaching, that may not be very effective in achieving capability in practice.

Finally, having made these general recommendations concerning forms of course provision, it is still extremely important to remember that professional learners' constructs and metacognitive assumptions can powerfully influence the success of any provision. There is little systematic information about these aspects with respect to Turkish professional learners. In taking forward the above suggestions in the Turkish situation, therefore, it would also be important to research the ideas and reactions of Turkish school principal course candidates using methods that take account of the methodological.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşum Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

Investigation of Professional Identity Formation Processes of Primary Teachers: A Case Study

Derya Girgin**
Çavuş Şahin***

To cite this article/ Atf için:

Girgin D. ve Şahin Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.12m

Öz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerini tanımlamak açısından birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale il merkez ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni (6 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Araştırmada kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mesleki kimliğin farklı yapılarına işaret eden birçok tema ve alt tema tespit edilmiştir. Son olarak, tartışma ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşumuna ilişkin öneriler, bulgular ışığında sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler. Sınıf öğretmeni, Mesleki kimlik, Durum çalışması

Abstract. The aim of this study is to examine the formation process of the professional identities of primary teachers. The research was designed in the case study design from qualitative research patterns. In this study, a holistic multi-state pattern is used, where multiple situations are present and each situation is handled and compared. The study group consisted of 12 primary teachers (6 females, 6 males) who work in Çanakkale city center and districts in the 2015-2016 academic year. The criterion sampling type, which is one of the purposive sampling types, was used to determine the study group. In order to examine the identity formation processes in the research, various activities were applied. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method. According to the results obtained from the research, many themes and sub themes have been identified which point to different structures of professional identity. Finally, the discussion and suggestions for the formation of the professional identity of the primary teachers are presented according to the findings.

Keywords: Primary teacher, Professional identity, Case study

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.02.2019

Düzeltilme Tarihi: 29.06.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Bu çalışma "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından (SDK-2015-509 numaralı proje kapsamında) desteklenerek gerçekleştirilmiştir.

** Sorumlu Yazar: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, e-mail: deryagirgin@comu.edu.tr ORCID:0000-0002-6114-7925

*** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, e-mail: csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

Giriş

Sınıf öğretmenin mesleki kimliğini toplumun bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri, uygulamaları ve mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenlerin çalışma yaşamlarında gözlenen ve gözlenmeyen birçok içerik kimliği etkilemektedir. Öğretmen için gözlenebilen alanda; sınıf etkileşimleri, değerlendirmeleri, materyal tasarımları, görev tanımlamaları yer alır. Bu kısım genellikle öğretmen eğitiminin teknik ve fonksiyonel bir boyutu olarak literatürde yer almaktadır. Diğer taraftan gözlenemeyen alan ise daha çok kişisel durumları içeren biliş, inançlar, beklentiler ve duyguları içerir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir.

Sınıf öğretmenliği kimliği aslında genel anlamda öğretmen kimliğinden ya da diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşmaktadır. Çünkü diğer öğretmen kimliklerinde spesifik olarak bir özellik, nitelik vardır. Örneğin; bir müzik öğretmenin ya da bir sanat öğretmenin öğretmen kimliğini oluşturan nitelik, özellik ve bilgiler ilgili alana özgü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ilkökul matematik öğretmenin ya da ilkökul fen öğretmenin öğretmen kimliklerine ilişkin yine bir disiplin alanında özelleştirerek öğretmen kimliği ele alınmaktadır. Ülkemizde ise birçok disipline özgü özellikleri ve nitelikleri içinde barındıran sınıf öğretmeni mesleki kimliği karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öncelikle kimlik oluşum süreçlerine ilişkin alan yazında yapılmış kuramsal çalışmalara bakarak sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçleri irdelenmiştir.

Kimlik Oluşumuna İlişkin Kuramsal Çalışmalar

Öğretmen kimliğine yönelik çeşitli teorik araştırma paradigmaları mevcuttur. Öğretmen kimliğinde öğretmenlerin büyük ölçüde kendilerini nasıl görüntülemek istedikleri, ne kadar başarılı oldukları ve ne kadar meslekte kalmak istedikleri, okulda ve sınıf ortamında kendilerini ne kadar öğretmen olarak hissettikleri ile ilişkilidir. Bununla birlikte, mevcut araştırmalarda elde edilen veriler; öğretmen kimliğinin oluşumunun altında yatan faktörlerin ve kimliğin gelişmesine engel olan etkenlerin neler olduğunu betimlemektedir (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007)

Kimlik kavramı ile ilgili olarak, Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000), Gee (1996a,1996b, 2000), Moje ve Luke (2009) tarafından sunulan üç tamamlayıcı perspektif öğretmen kimliğinin oluşum süreciyle ilgili katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda Danielwicz (2001)'in gerçekleştirdiği öğretmen kimliğine ilişkin on ilke çalışması, Helms (1998) tarafından kimliğe ilişkin ilk kavramsal model çalışması; Star, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk (2006) tarafından hekimlerin kimliklerine ilişkin görüşleri kimlik oluşumunu incelemek için teorik lensler olarak ele alınmıştır. Aşağıda kimlik kavramına ilişkin farklı perspektiflerden çalışmalar sunulmuştur.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Gee'nin (1996a, 1996b, 2000) Çalışması

Gee (2000) kimlik kavramını dinamik bir yaklaşımla temellendirerek, insanların daima kimliklerini şekillendirdiklerini ve insanların özlerinin, pedagojilerinin kimliklerinden nasıl etkilendiklerini açıklamıştır. Bir kişinin profesyonel olarak meslekte kim olduğu ve kim olarak algılanıp, tanımlandığı birbirinden ayrılmaz iki taraf olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle bir öğretmenin kim olduğu ve ne olduğu her zaman iç içe geçmiş bir çekirdek gibi olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte kimlik kavramı mesleki kimliğin bilinçli, süreklilik arz eden dinamik bir süreç olduğu belirtilmiştir. Tablo 1'de kimlik

bir kişi türü olarak tanımlanmış, birey ile bir arada bulunan dört kimlik türü analitik bakış açısıyla şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Bir Analitik Bakış Açısı Olarak Kimlik Kategorileri

Kimlik kategorisi	Kimlik oluşum süreci
<u>Doğa-Kimlik</u>	Kimlik biyolojik faktörlere katkıda bulunmaktadır. Kimliğin 'Doğal' olan Özellikleri oluşum sürecinde etkendir.
<u>Kurumsal -Kimlik./kurum kimliği</u>	Bir kurum içerisindeki pozisyonları bireysel olarak hem olumlu hem de olumsuz olarak kimliğin oluşum sürecinde etkendir.
<u>Söylem-Kimlik</u>	İnsanların bireysel özelliklerini, başarılarını ve özelliklerini nasıl gördüğü ile ilgili olarak kimlik oluşum sürecinde etkendir.
<u>Sosyal/Toplumsal kimlik</u>	Genel anlamda ilgi, deneyimlerini paylaşan grupların kimlik oluşum sürecindeki etkenine odaklanmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde açıklanan ilk kimlik kategorisi doğa-kimlik; insanın içinde “insanın doğası” yer almaktadır. Entelektüel olması, parlak, mavi gözlü, kısa boylu, şişman, beyaz olmak bir kişinin doğa kimliğini temsil etmektedir. İkinci kimlik türü içerisinde bir kişinin pozisyonlarına ve rollerine odaklanılmaktadır. Örneğin bir öğretmen olarak eğitimci rol ve sorumlulukları kabul edilse de, bu sorumluluk ve rollerin okul yönetim kurulu tarafından sürekli kontrol edilir olmasına işaret etmektedir. Üçüncü olarak söylem kimlik; başarı ya da tanınmayla ilgilidir. Bir kişinin sahip olduğu özellikler başkaları tarafından da tanımlanabilir olmalıdır. Bir kişi, sert mizaçlı, sevecen, komik, ya da karizmatik bir kişi olarak kabul edilip, bu özelliklerin diğer insanlar tarafından da tanımlanabilir olması gerekmektedir. Sosyal-toplumsal kimlik dördüncü ve son tür olarak ele alınmıştır. Bu kimlik aidiyet ve bağlılık duygusu sağlar ve grup bağlantıları oluşturmak ve sürdürmek, sosyal uygulamalarına odaklanır. Bullough (2005) bunu "bilmenin yolu" içinde kimliklerin etkileşim içinde olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Gee (2000) tarafından yapılan çalışmada bir çerçeve olarak dört kimlik türü kullanılarak, süreçte öğretmenin uygulama deneyimleri etkisiyle kimlik oluşumundaki belirleyiciliği irdelenmiştir.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Beijaard, Verloop ve Vermunt'nin (2000) Çalışması

Beijard ve diğerleri (2000) öğretmenlerin pedagojik bilgisini, öğretmen kimlik gelişiminde ikinci anahtar bileşen olarak tanımlamaktadır. Çünkü öğretmenleri pedagojik tarafı ile didaktik tarafı arasında denge kurmuş bir öğretmenin kimlik oluşumunda etkili olacağını vurgulamaktadır. Bir pedagojik uzman olan öğretmen; öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını tanıyarak bu farklılığa ilişkin bilgi biçimlerini organize etmeli, kişisel sorunlar ve konular üzerinde odaklaşarak aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde geniş toplumsal sorunları irdeleyebilmelidir.

Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgiler öğretim uygulamalarında ve öğrenci başarılarında önemli yer tutmaktadır. Bu nedenledir ki öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri ile öğretim sürecinde aldığı pedagojik kararları mesleki kimliklerini etkilemektedir.

Mesleki kimlikte tanımlanan önemli bir diğer yön ise didaktik deneyimler üzerindeki öğretmen yansımalarıdır. Öğretmenler sınıf içinde gerçekten kritik değerli bir süreç inşa etmeye çalışmaktadır. Bu bakımdan bakıldığında zamanla öğretmenlerin içerik bilgisi pedagojik bilgileriyle taçlanıp, sınıfta aldığı pedagojik kararlarla bir pedagojik beceriye dönüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının değiştirilmesi gerekliliği mesleki kimlikteki yenilikler, yenilikçi fikirler karşısında önemlidir. Mesleki anlamda tecrübeli öğretmenlerin sınıflarında daha çok didaktik bir yaklaşım sergilediklerini böylelikle pedagojik uzmanlık becerisi kazanmaktan uzaklaştıklarını belirli araştırmalar ortaya koymuştur (Hong, 2010). Öğretim faaliyetleri öğretmenler tarafından işbirliği içerisinde gerçekleştirdiğinde mesleki gelişim de ilerlemeyi, öğrenme toplulukları içerisinde uzmanlaşmayı beraberinde getirecektir. Önemli olan nokta aslında hizmet öncesinde bir öğretmen adayını “öğretmen kimliği ile yetiştirmek” sonrasında öğretmenlik yaşamında “öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılmasını” sağlamaktır. Aslında bir öğretmen öğretmenliğe ilk başladığında profesyonel bir hazırlık süreci yaşamamışsa içselleştirilmemiş fikirlerle ve duygularla mesleğe başlar. Bu da anlamlı bir mesleki kimlik oluşmasında en önemli engeldir.

Beijjard, Meijer ve Verloop (2004) öğretmen eğitimi çalışmalarında kimliğin kişisel bir entegrasyon süreci olduğunu açıklamaya çalışmışlardır. Gee (2000) mesleki kimlik kavramında öğretmenin sahip olduğu bireysel özellikleri vurgularken, Beijjard, Meijer ve Verloop (2004) ise öğretmenlerin sahip olduğu içerik bilgisi, pedagojik kararlar ve didaktik deneyimleri ele almıştır.

Beijaard ve diğerleri (2004) öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili dört kritik özellik ortaya koymuştur:

1. Profesyonel kimlik yorumlanması ve yeniden biçimlenmesi gereken devam eden bir süreçtir.
2. Mesleki kimlik hem kişi ve hem de içerik bağlamıyla ilgilidir.
3. Bir öğretmenin mesleki kimliği az veya çok olarak kişinin alt kimlikleriyle harmonize olmuş biçimdedir.
4. Faaliyet profesyonel kimliğinin önemli bir unsurudur. Buradaki faaliyet kelimesi ile kast edilmek istenen öğretmenlerin öğretmen kimliği oluşturma sürecinde aktif olmaları anlamındadır.

Bir öğretmenin mesleki kimliği; öğretmenlerin çalıştıkları bağlamları, kendi öğretim felsefeleri, stilleri ve tercihleri arasında sürekli gelişim göstermektedir. Öğretmenlerin “öğretim kültürü” içerisinde öğrenen bir öğretmen olarak kimliklerini kendi kariyerinin bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Moje ve Luke’un (2009) Çalışması

Moje ve Luke (2009) okuryazarlık kapsamında öğretmen kimliğini incelemiştir. Öğretmen kimliği okuma yazma, araştırma ve öğretim kapsamında irdelendiğinde kimliğe ilişkin şu şekilde bir kavramsallaştırma ortaya konmuştur:

- Farklılık olarak kimlik
- Öznellik olarak kimlik
- Bilinç olarak kimlik
- Söylem olarak kimlik

- Pozisyon olarak kimlik.

Moje ve Luke (2009) mesleki kimliği tanımlanan beş kavram üzerinden ele alırken; Gee (1996, 2000) ile Bejjard ve diğerleri (2000; 2004) kimlik kuramlarıyla ilişkilendirip üç varsayımda bulunmaktadır. Bu varsayımlar,

- Bireysel kimlik
- Bir yapı olarak kimlik; çocukluk çağında başlayan ve yetişkinlikte de tamamlanmış kimlik
- Sosyal kanallar aracılığıyla tek bir varlık olarak başkaları tarafından tanınabilen, inşa edilen kimlik şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmen kimliğine ilişkin farklı kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Bunları özetleyecek olursak; Bir öğretmen kimdir? Bir öğretmen ne yapar? Bu sorular çerçevesinde öğretmen kimliği:

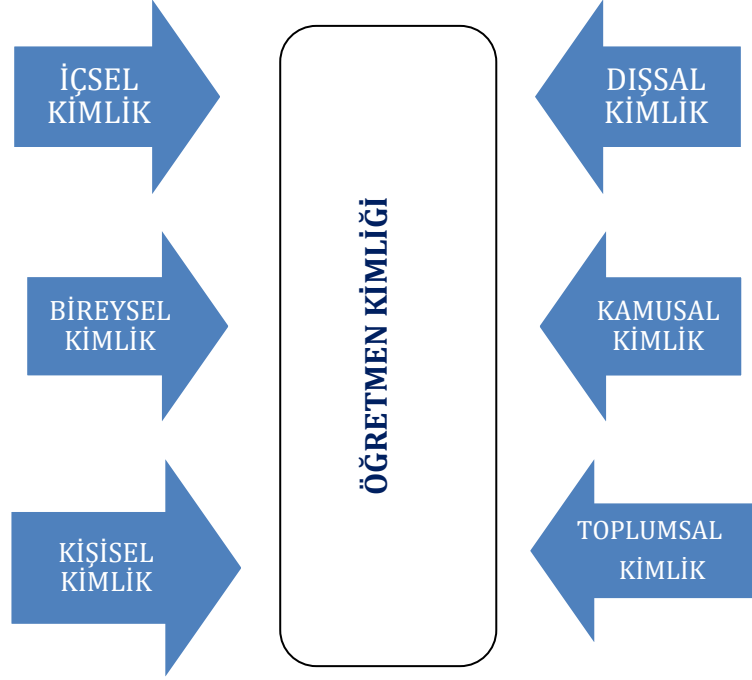
- Sosyal etkileşimlerle yeniden yapılandırılan
- Diğerleri tarafından tanımlanabilen
- Devam eden bir süreç
- Çoklu kimlik bütünü şeklinde ifade edilebilir.

Danielwicz'in (2001) Öğretmen Kimliği Gelişimine İlişkin On Prensibi

Her bireyin içerisinde, birbirlerine bağımlı ve birbirlerinden bağımsız olarak bir arada bulunan pek çok kimlik vardır. Örneğin sınıf öğretmeni olduğumuzda, okulda aynı zamanda öğrenci, evde ebeveyn veya çocuk, iş yerinde çalışan ve/veya toplumda bir üye olabiliriz. Özellikle, sınıf öğretmeni kimliği, meslek ile birlikte kişisel olarak, sosyal olarak oluşturulan bir mesleki kimliktir. Bu nedenle, sınıf öğretmeni kimliğinin kavramsallaştırılması; kişisel ve toplumsal kimlik, iç ve dış kimlik, bireysel ve kamusal kimlik gibi ilişkiler açısından bir dizi karşıt kategorilerle açıklanmaktadır.

Kendini bir sınıf öğretmeni olarak tanıyan bir temsilci için, kimlik, kişisel ve toplumsal kimlik olarak sınıflandırılır. Kişisel kimlik, öz ile tanımlanan bir olgu iken toplumsal kimlik ise diğerleri tarafından tanınan ve kabul edilen bir olgudur. “Sınıf öğretmeni kimliğinde” ise, birey kişisel bir kimlik (kendini bir sınıf öğretmeni olarak nasıl gördüğü) ile diğer öğretmen arkadaşları, öğrenciler, yöneticiler ve ebeveynlerin onu bir öğretmen olarak nasıl gördüğünü kapsayan toplumsal bir kimliği birleştirebilir. Ayrıca, kişisel bir kimlik, özün bir öğretmen olarak içsel ve bireysel olarak algılanmasıdır, fakat toplumsal bir kimlik özün bir öğretmen olarak dışsal ve kamusal olarak algılanmasıdır.

Sınıf öğretmeni kimliği, içsel veya dışsal olarak oluşturabilir. Aynı şekilde, sınıf öğretmeni kimliği, toplumdaki bir ilişki aracılığıyla bireysel veya kamusal anlama sahip olabilir. Toplumsal bir kimlik oluşturmadaki en önemli unsur, çeşitli sosyal bağlamlardaki sosyal etkileşimdir. Diğer insanların bir grubun üyesi olarak gördüğü öğretmenlerin sosyal sınıflandırılması, mesleki kimliklerin oluşturulmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle, mesleki bir kimlik, içsel veya bireysel bir kimlik olarak adlandırılmaktadır. Bunun tersine, toplumsal bir kimlik ise dışsal veya kamusal bir kimlik olarak adlandırılmaktadır. Şekil 1’de öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Kimliğinin Kavramsallaştırılması (Danielwicz, 2001).

Şekil 1 incelendiğinde kişisel ve toplumsal bir kimlik arasındaki ilişki birbirinden ayrı değil, birbirleri için tamamlayıcıdır. Aslında, içsel ve bireysel bir kimliği oluştururken, toplumsal bir kimlik özdeki kişisel kimliğin oluşturulması için gereklidir. Dışsal ve kamusal bir kimlik oluşturma sürecinde, toplumsal bir kimliği güçlendirmek için kişisel bir kimlik de önemlidir.

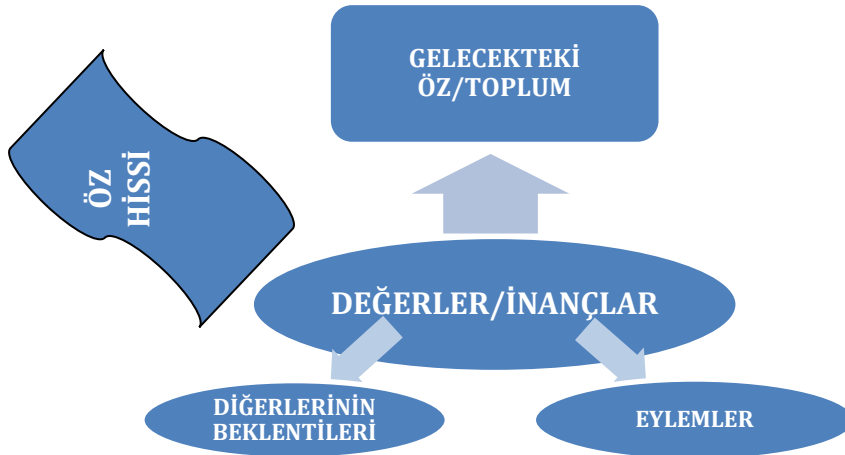
Danielwicz (2001) öğretmen kimlik gelişimi için on pedagoji prensibini öne sürmektedir. Bu pedagoji prensipleri, yapısal ve edimsel prensipler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal prensiplerde beş prensip bulunmaktadır; söylem zenginliği ve açıklığı, diyalog ve söylemsel program, işbirliği, müzakere ve dönüşüm. Benzer şekilde, beş edimsel prensip bulunmaktadır; uygulamada kuramsallaştırma, temsilcilik, yinelemeli gösterim, yetki ve sahnelemedir. Bu prensipler, kimliklerin dönüştürülmesi ve değişen kimliklerin anlaşılmasıyla ilgilidir. Çünkü bireysel olarak öğretmenin öğretim pedagojisini, inancını, davranışını ve deneyimini şekillendiren öğretmen kimliğidir. Özellikle, sınıf öğretmeni kimlik oluşumunu anlamak için muhtemelen en büyük öneme sahip olan işbirliği, dönüşüm, temsilcilik ve yinelemeli gösterim prensipleri önemlidir. “İşbirliği”, kimlik gelişimi için öğretmenlerin görüşünü, bakış açılarını, sorumluluklarını ve sosyal değerlerini paylaşmak için yapılan işbirlikçi çabalar anlamına gelmektedir. Dönüşüm, öz bilinçli bir şekilde düşünme eylemidir. Dönüşüm, kişinin gelecekte ne yapması gerektiği ve nasıl olacağından ziyade geçmişte ne yaptığı ve nasıl olduğuna odaklanmaktadır. Bu nedenle, dönüşüm bir öğretmen kimliğinin oluşturulmasında temeldir. Temsilcilik, bir öğretmeni bir öğretmen yapan ve öğretim yapmasını sağlayan dışsal veya içsel güç ve kaynaktır. Temsilcilik, öğretmenleri eğiten bir üniversite gibi dışsal bir kurum veya organizasyon olabilir ve aynı zamanda öğretmen olarak tanınma ve hareket etme hissi veya isteği de olabilir. Son temel prensip olan yinelemeli gösterim ise kimlikleri yaratmasıdır. “Özler nasıl gösterilmektedir?” sorusu, kimlik gelişimi için önemli bir sorudur. Öz konusuna odaklanırken, gösterim ve kimlik

arasındaki ilişki, diğer prensiplere göre daha birbirine bağımlıdır. Aslında, öğretmen eğitimi için olan bir üniversitede, öğretmenlerin gösterimi, bir öğretmen olarak mesleğe hazırlanan öğrenciler için temeldir. Bu ideal gösterim, bir öğretmen olacak ve bir öğretmen olarak hareket edecek öğrencilerin güçlü bir arzudur. Gösterimlerinde, bir öğretmenin ideal görünümü ile ilgili kişisel görüşler, düşünceler, deneyimler ve fikirler bulunmaktadır.

Danielwicz (2001) bir öğretmen kimliğinin oluşturulma sürecinin, eğitim kurumları veya öğretmen eğitimi programları ile geliştirildiğini varsaymaktadır. Bu varsayımına dayalı olarak, öğretmen hazırlık programları öğretmenlerin kimliklerini oluşturmaları konusunda yardımcı olabilmeli ve onları teşvik edebilmelidir. Ayrıca öğretmen eğitimi pedagojisinin öğretmen kimliklerini şekillendirmede ve oluşturmada bir role sahip olduğu da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda pedagoji, öğretmen kimliklerinin gelişimini hızlandırmak için etkinlikleri, etkileşimleri ve projeleri tekrar yapılandıran yapısal ve biçimlendirici bir süreç olarak tanımlanabilir.

Helms'in (1998) Kimlik Modeli

Bilim eğitiminde, "kimlik modeli" Helms (1998) tarafından öne sürülen ilk kavramsal kimlik modelidir. Bu kimlik modeli, deneyim, kültür ve toplum da dâhil olmak üzere bağlamları temel alan dört ana boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: a) eylemler, b) kurumsal, kültürel ve sosyal beklentiler veya diğerlerinin beklentilerine ilişkin insanların düşünceleri c) değerler ve inançlar ve d) insanların nereye doğru gittiklerini düşünmesi veya ne tür bir insan olmak istedikleridir. Şekil 2'de Helm's kimlik modeli verilmiştir.



Şekil 1. Helms'in Kimlik Modeli (Helms, 1998).

Bu modelin boyutları ve bağlantıları, uygulamalı olarak tanımlanmıştır ve desteklenmiştir. Modelin bu özelliği, hem olumlu hem de olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Şekil 2'de görülebileceği üzere, kimlik modelinde, boyutlar arasındaki tüm ilişkilerin bulunması ihmal edilmektedir. Örneğin, gelecekteki öz ve diğerlerinin beklenti ve eylemleri arasındaki ilişkide, her ne kadar "gelecekteki öz" "eylemi" etkileyebilse de ve "diğerlerinin beklentilerinden" etkilenebilse de, hiçbir bağlantı bulunmamaktadır. Helms'in modeli yalnızca, araştırmasında gözlemlendiği bulgulara dayanmaktadır. Ayrıca, Helms, branşın öz hissini olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini belirtmiştir. Çünkü Helms'e

göre, farklı branş alanlarında eğitim veren bir öğretmenin diğerlerine karşı hisleri ayrı tutulabilir ve aynı zamanda pek çok branşta eğitim veren öğretmenlerin öz hissinde bir karışıklığa neden olabilir. Branşın etkisine rağmen, Helms “branş” “kimlik modelinin” bağımsız bir boyutu olarak değil “gelecekteki öz” veya “değer ve inanç” boyutlarını etkileyen bir unsur olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, Helms’in modelinde, branş olarak fen bilimleri, bir öğretmenin nasıl bir insan olduğunu veya nasıl olmak istediğini etkilemektedir ve kişinin değerleri ve inançları, bilimi neyin özel yaptığını veya değerli kıldığını da içermektedir. Branşın öğretmenlerin yaptıkları şey ve öğrettikleri şey olduğu, yani, branşın “uygulama” olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin öz hissini kolaylıkla yaptıkları uygulamalar ile tanımlanamayacağı veya anlatılamayacağı ileri sürdüğü için, Helms “kimlik modelindeki” öğretmen kimliğini oluşturmada branşın rolünü dikkate almamaktadır. Bu kimlik modeli, Helms belirli bir branş kimliğine değil “öğretmen kimliğine” vurgu yapmıştır. Bu nedenle Helms’in araştırmasını sınıf öğretmeni kimliğine ilişkin kavramsal bir model oluşturmak amacıyla kullanılabilir.

Star, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk'nın (2006) Öğretmen Kimliği Aracı

Starr ve diğerleri (2006) hekim öğretmenlerinin kimliğine yönelik yedi unsurunu içeren 37 maddelik bir anket geliştirmiştir. Bu yedi unsur şöyledir: a) eğitim vermekten içsel bir tatmin duymak, b) öğretimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak, c) bir öğretmen grubuna ait olmak, d) öğretmek için bir sorumluluk hissetmek, e) öğrencilerle klinik uzmanlık paylaşmak, f) öğretmek için ödüller almak ve g) bir hekim olmanın bir öğretmen olmak olduğuna inanmaktır. Bunlar arasındaki, dört unsur “eğitim vermektan içsel bir tatmin duymak”, “öğretimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak”, “bir öğretmen grubuna ait olmak”, “öğretmek için ödüller almak”, Snyder ve Spretizer (1984) çalışmasında, profesörlerin öğretilere olan bağlılıklarını kolaylaştırmak için önemli unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Starr, Ferguson, Haley ve Quirk (2003) ile Snyder ve Spretizer’in (1984) bu unsurların hekimlerin öğretmenlik rollerine olan bağlılıklarını arttırmak amacıyla eş zamanlı olarak katkı sağladığına dair görüşlerine benzer bulgular ortaya çıkarmıştır. Kalan üç unsur, “öğretmek için bir sorumluluk hissetmek”, “öğrencilerle klinik uzmanlık paylaşmak”, “bir hekim olmanın bir öğretmen olmak olduğuna inanmak” ise, hekim öğretmen kimliğine ilişkin bir odak grup tartışması ile tanımlanmıştır.

Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalar olmasına rağmen öğretmen kimliği kavramı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Kimlik çalışmaları incelendiğinde sınıf öğretmeni kimliğinin oluşturulmasında iki temel unsur karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik unsurlar; bilgi, tecrübeler, yaşam geçmişi, özgeçmiş, kişilik, duygular, kaygılar, endişe, davranışlar, tutku, motivasyon, tatmin, bağlılık, güven, hayaller ve umutlardır. Sosyolojik unsurlar ise; kültür, okullar, kurumlar, politika, reform hareketleri, öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla ve çalışanlarla ilişkilerdir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşum sürecinde “*öğretmen öznelliği*” kavramına odaklanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenin mesleki kimlik yapısı diğer branşlardan da farklı olarak öğrencinin kişiliğinin oluşumuna etki yapması açısından önem taşımaktadır. Öğrenci kişilik edinimi sürecinde öğretmen kimliğinin nitelikleri öğrenciye yansımaktadır (Saban, 2000). Dünyada yapılan öğretmen kimliği araştırmalarında kimlik oluşumuna farklı kuramsal perspektiflerden bakılarak öğretmen kimliği irdelemiştir. Bu araştırma bütünsel bir yaklaşımla, “*sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını*”, ve “*mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarını*” irdelemektedir. Araştırmada birçok değişken açısından öğretmen kimliği ele alınıp gerçekleştirilen etkinliklerle kimlik oluşumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma konusunun belirlenmesindeki en önemli gerekçe; öğretmen mesleki kimliğinin öğretmen performansları ve eylemleri üzerindeki göz ardı edilmiş olan büyük etkisini vurgulamak ve de açıklamaktır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğretim değerleri, üstlendiği sosyal roller, inançları, kişisel geçmişleri (önceki ve şimdiki yaşam deneyimleri, yaşanan önemli sosyal olaylar, kritik olaylar) öğretmenin mesleki kimliğini algılamada ve yapılandırma çok önemli yere sahiptir. Bir sınıf öğretmenin mesleki kimliğini inşa sürecinin irdelenmesi ve bu sürece etki eden öğretmenin kişisel deneyimlerinin, öğretim deneyimlerinin, algı ve inançlarının açıklanması oldukça önemlidir. Bir öğretmenin algıları, yaşam deneyimleri kişisel ve mesleki kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerini incelemektir. Bu amaca yönelik araştırmanın problemini “Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturma süreçleri nasıldır ?” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmalarına katkı sağlamak, bu alandaki çalışmaları ilerletmek ve sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşum sürecini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmaları var olan durumu açıklama, ya da değişimi ve gelişimi etkileyen etkenler arasındaki yapıyı derinlemesine irdeleyen, analiz eden, süreç içinde ortaya koyan boylamsal bir yaklaşımdır (Best ve Kahn, 2017). Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını sağlayarak, bir duruma ilişkin faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele alır, durumu nasıl etkilediğini ve etkilerini ortaya koyar. Aynı zamanda durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek bağlamında araştırıldığı çalışmalardır (Stake, 1995; Yin, 2003).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçleri durumunun derinlemesine incelenebilmesi açısından durum çalışması, etkili bir araştırma modeli olarak görülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerini tanımlamak açısından birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale il merkez ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni (6 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan ölçüt örnekleme ise; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme için belirlenen ölçütler;

- Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmeni olmak,
- Okullarda fiilen derslere girmek (norm fazlası olmamak),
- Lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği bölümü olmak,
- Alan değişikliği ile sınıf öğretmenliğine geçmemiş olmak olarak belirlenmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Görev yaptığı sınıf düzeyi	Görev yaptığı sınıf mevcudu aralığı
Ö1	Kadın	11-15 yıl arası	2. sınıf	0-16 kişi
Ö2	Erkek	21-25 yıl arası	1.sınıf	17-24 kişi
Ö3	Kadın	16-20 yıl arası	3.sınıf	25-31 kişi
Ö4	Erkek	16-20 yıl arası	4.sınıf	32 ve üstü
Ö5	Erkek	6-10 yıl arası	2.sınıf	17-24 kişi
Ö6	Kadın	11-15 yıl arası	3.sınıf	25-31 kişi
Ö7	Kadın	6-10 yıl arası	1.sınıf	25-31 kişi
Ö8	Erkek	21-25 yıl arası	4.sınıf	32 ve üstü
Ö9	Kadın	16-20 yıl arası	2.sınıf	17-24 kişi
Ö10	Erkek	21-25 yıl arası	3.sınıf	25-31 kişi
Ö11	Erkek	11-15 yıl arası	1.sınıf	17-24 kişi
Ö12	Kadın	21-25 yıl arası	4.sınıf	25-31 kişi

Araştırmada her bir katılımcının bir durum olarak ele alındığı katılımcılar Çanakkale ilinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki tecrübeleri, görev yaptıkları sınıf düzeyleri ve görev yaptıkları sınıf mevcudu aralıkları çeşitlilik arz etmektedir. Araştırmada etkinliklerin uygulanarak mesleki kimlik oluşum sürecinin irdelenmesi için her bir öğretmenin sahip olduğu hizmet öncesi eğitimler, mesleki kıdemi, mesleki deneyimleri açısından katılımcılarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir katılımcı bir durum teşkil ettiği için hepsinde ortak nokta olarak Çanakkale ilinde görev yapmak, fiilen derslere girerek öğrencilerle etkileşim halinde olmak, lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmak araştırmanın amaçlı örnekleme için ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kimlik oluşum süreçlerini irdelenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanacak etkinlik formları oluşturulurken

alan yazındaki ilgili araştırmalardan, dokümanlardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan taslak etkinlik formları alanında uzman ve deneyimli olan üç öğretim üyesine sunularak görüşleri alınmıştır. Son haliyle uzmanlardan gelen geri bildirimler ile etkinlik formları gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine uygulanan bu etkinlikler beş kategori altında yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan etkinlikler;

1. yaşam çizgisi oluşturma etkinliği; iki saat süren bir etkinliktir.
2. yaşam çizgisi sentezi; yaklaşık yarım saat süren bir etkinliktir.
3. yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller; yaklaşık bir saat süren bir etkinliktir.
4. otobiyografi yazma; yaklaşık üç saat süren bir etkinliktir.
5. meslek yaşantısı özümseme etkinliği; yaklaşık yarım saat süren bir etkinliktir.

Öncelikle sınıf öğretmenleri ile bir araya gelinerek araştırmaya katılma konusunda gönüllülük esas alınarak süreç başlatılmıştır. Araştırma süresinde her hafta düzenli olacak şekilde 8 hafta boyunca öğretmenler ile bir araya gelinerek etkinlik formları dağıtılarak öğretmenlerin doldurmaları istenmiş daha sonra etkinlik formlarına verilen cevaplar incelenmiştir. Etkinliklerin uygulamalarına ilişkin araştırmacı tarafından verilerin analizleri öğretmenlerle paylaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen etkinlikler İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden alınan izinler doğrultusunda öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatlerde okullarında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olan durum araştırmasında veri toplama sürecinde araştırmacının rolü önemlidir. Veri toplama sürecinde araştırmacı etkili sorularla verileri toplayabilmeli, aldığı yanıtları yorumlayabilmeli, her bir durumda karşılaştığı yeni ve farklı durumu bir tehdit değil aksine anlamlı bir fırsat olarak görebilmelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Çoklu durum çalışmalarında her bir durumu incelemek adına farklı araştırmacılar ya da aynı alandan çok geniş bilgi toplanması gereken çalışmalarda takım şeklinde araştırmacılar kullanılabilir. Etkili veri toplayabilmek için durum çalışmalarına özgü olarak şu stratejilerden yararlanılabilir:

1. Çoklu veri kaynakları kullanılmalı,
2. Veri tabanı oluşturulmalı,
3. Kanıt zinciri oluşturulmalıdır (Yin,2003)

Araştırmalarda çoklu veri kaynaklarının kullanılması çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini yükseltir. Çoklu veri kaynakları; araştırma ile ilgili zengin ve geniş bir veri tabanı oluşturularak verilerin organize edilmesini sağlar (Yin, 2003). Bu bağlamda araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Straus ve Corbin (1990) tarafından durum çalışmasında verilerin analizinde kullanılan yaklaşımlarda farklı yöntemler önermiştir. Durum çalışmalarında verileri analiz etmek için kullanılan yöntemler; betimsel ve içerik analizi olarak sınıflandırılmıştır (Straus ve Corbin, 1990; Yin, 2003). Sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik verilerinin analizinde etkinlik formları birer doküman gibi incelenerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi çalışmaları metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde, etkinlik formları dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması

şeklinde dört aşama bulunmaktadır. Bu araştırmada da ilk aşamada belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Bu kapsamda etkinlik formlarının analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bütün araştırmalarda olduğu gibi durum araştırmalarında da geçerlilik ve güvenilirlik oldukça önemlidir. Durum çalışmalarında çeşitleme yapılması, veriler hakkında uzmanlardan görüş alınması, elde edilen verinin kaynağına kontrol ettirilmesi, katılımcıların tüm sürece etkin olarak katılım göstermeleri ile çalışmaların iç geçerliliği sağlanır (Merriam, 1998). Dış geçerliliğin sağlanmasında ise zengin bir tanımlama, her bir durumun spesifik özelliklerini açıklama, farklı durumlar kullanma belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvendiuyulabilirliğini inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri sağlamaktadır. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu; aktarılabirlik, bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği, güvenilebilirlik, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını; onaylanabilirlik ise bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda niteliği artırma ölçütleri incelendiğinde inandırıcılık ve onaylanabilirlik iki ortak temel kavram daha çok karşımıza çıkmaktadır. İnandırıcılık; içsel geçerlik bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğu ile ilgilidir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018 ; Merriam ve Tisdell, 2015). Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabirlik ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için temel sorular dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçleri her bir durum sistematik olarak kendi içinde analiz edilerek, durumlar arası benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu süreçte farklı araştırmacı tarafından araştırma verileri incelenmiştir. Her bir durum için oluşturulan tema ve kategoriler, frekans değerleri verilerek tabloda gösterilmiştir. Her bir etkinlik kapsamında veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin kodlayıcılararası güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2015) Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %91 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerini irdelemek adına öğretmenlerle gerçekleştirilen; 1) yaşam çizgisi oluşturma etkinliği, 2) yaşam çizgisi sentezi, 3) yaşam içindeki anahtar olaylar: dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller, 4) otobiyografi yazma, 5) meslek yaşantısı özümseme etkinliği bulgularına yer verilmiştir. Araştırma bulguları sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu beş etkinlik kategorisi altında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen etkinlik formuna ilişkin tema ve kodları etkinlik isimleriyle birlikte verilmiştir. Araştırma verilerine bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik yapılarının oluşum süreçlerine ilişkin görüşlerine doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerine ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan ilk etkinlik yaşam çizgisi oluşturma etkinliğidir. Bu etkinlik ile öğretmenlerden doğum ile başlayan günümüze kadar gelen bir zaman çizgisinde hayatlarındaki önemli olayları not etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu yaşam çizgisini oluştururken tüm olayları ele alıp oluşturabilecekleri; yaşam çizgilerinde olumlu veya olumsuz anlamda aklıklarına gelen önemli olayları yazabilecekleri belirtilmiştir. Bu etkinlik formu yaklaşık olarak iki saat süren bir etkinlik olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşamlarındaki önemli olay ve anıları belirleme, öğretmenlik mesleğini seçme, bu mesleğe yönelme, mesleki kimlik oluşum sürecini ortaya koyma noktasında ham verilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi oluşturmaya yönelik uygulanan etkinlik sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Yaşam Çizgisi	Aile	10	-Aile içi ilişkiler	7
			-Akrabalarla olan ilişkiler	4
			-Kardeş sorumluluğu	6
			-Çocukluk anıları	3
			-Gençlik anıları	3
			-Aile büyüklerinin kaybı	6
Yaşam Çizgisi	Okul Yaşamı	8	-Yer değişiklikleri	8
			-Öğrencilik anıları	6
			-Öğrencilik döneminde yaşanan başarılar	8
			-Öğrencilik döneminde yaşanan başarısızlıklar	6
Yaşam Çizgisi	Mesleği Seçme- Öğretmen Olmaya Karar Verme	7	-Zorunluluk	6
			-İsteklilik	8
			-Aile beklentisi	3
Yaşam Çizgisi	Mesleki Yaşantı Süreci	11	-Tayin olma-göreve başlama	10
			-Görev yapılan iller-okullar	8
			-Alınan eğitimler	5
			-Mesleki deneyimler-anılar	9
Yaşam Çizgisi	Kişisel Yaşam	12	-Evlilik	9
			-Çocuk sahibi olma	7

Tablo 3 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşam çizgisi oluşturmaya yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşam çizgisi etkinliğinde verilen cevaplar tema ve kodlar halinde verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Aile” teması (f=10) “Aile İçi İlişkiler”, “Akrabalarla Olan İlişkiler”, “Kardeş Sorumluluğu”, “Çocukluk Anıları”, “Gençlik Anıları” ve “Aile Büyüklerinin Kaybı” olmak üzere başlıklar olarak kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Teması içerisindeki “Aile İçi İlişkiler” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Ailemin çok isteyerek dünyaya getirdikleri üçüncü çocuklarıyım. Sıcak bir aile ve çevre içerisinde büyüyen ilımlı, uyumlu ve mutlu bir çocukluk dönemi geçirdim. Çocukluğumu sevgi dolu ve sıcak aile ilişkileri içerisinde geçirmem tüm yaşamımı olumlu yönde etkiledi. Öncelikle çevremdeki kişilerle iyi ilişkiler kurmamı, kendimi içten ve samimi bir şekilde ifade edebilmemi sağladı..... ”

“Babamın gardiyan olması ev içinde aşırı disiplinli ve sert bir ortam yaratması nedeniyle hep çekimser, içer kapanık ve kaygılı bir çocukluk dönemi yaşadım. Aslında babam içinde çok sert mizaçlı birisi olmasa sanki öyle görünmek zorunda gibi davranıyordu bizlere karşı. Annemin bizlere olan yaklaşımı aile içinde dengeyi sağlayan çok önemli bir unsur oluyordu. Hala babamın eve gelişindeki kapıdan içeri girince ona doğru koşup sarılmak istediğimizdeki sert duruşu aklıma geldikçe içim burulur.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Teması içerisindeki “Aile Büyüklerinin Kaybı” koduna ilişkin yanıtları şu şekildedir:

“Kardeşimin olacağı sıralarda annemin sık sık rahatsızlanması daha sonraki yıllarda rahatsızlığının hep devam etmesi ve vefat etmesi kardeşlerime bir abladan çok anne gibi bakmamı, gözetmemi ve büyütmemi sağladı.”

“Babamın kalp krizi geçirerek erken yaşta ölmesi, gençlik yıllarımda omuzlarıma çok ağır sorumluluk yükledi. Dört kardeşime bakmak zorunda oluşum, babamın dükkânını okul dışındaki zamanlarda işletme zorunluluğum erken yaşta olgunlaşmamı ve yaşamın zorluklarını öğrenmemi sağladı.”

Bir sınıf öğretmeni Aile Teması içerisindeki “Gençlik Anıları” kodu ile ilgili görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Gençlik yıllarımdaki siyasal olay ve çatışmalarda en yakın arkadaşımı kaydetmem psikolojimi çok derinden etkilemişti. Ailesinden sonra arkadaşları insanın en yakını oluyor. Özellikle gençlik yıllarında insan arkadaşları ile birçok şeyini paylaşıyor.....yeri geliyor aldığı bir tost bile....Beni en çok etkileyen o döneme özgü olan siyasal olayların sonucunda en yakın arkadaşımın gözlerimin önünde yararlanması olmuştu ve onun kaybı beni çok derinden etkilemişti.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Aile Teması içerisindeki “Akrabalarla Olan İlişkiler” koduna ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Her zaman aile içinde kuzenlerimle çok iyi anlaşılan, onlarla bir araya geldiğimde öğretmencilik oyununu oynayıp onlara bir şeyler öğretme isteğimi unutamam. Ailemiz kalabalık bir aileydi tüm tatillerde hep bir araya gelirdik. Ben onlardan yaşça biraz büyük olduğum için onlara ben öğretmenim şimdi geçin bakalım benim anlatacaklarımı dinleyin derdim. Onları karşımda sıraya sokar sayı saymayı öğrettirdim....”

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Okul Yaşamı” teması (f=8) altında “Yer Değişiklikleri”, “Öğrencilik Anıları”, “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar”, “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar” olmak üzere alt başlıklar biçiminde kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Yer Değişiklikleri” koduna yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

“Babamın iş değişiklikleri nedeniyle sürekli il değiştirmemiz benim de okul değiştirmem demektir. yeni bir yer yeni okul ve yeni bir öğretmen.... İlk yer değiştirmelerde çok zorlandığımı hatırlıyorum. Okulümdan, arkadaşlarımdan ayrılmak istemediğimi bunun için çok ağladığımı.....”

“Eşimin mesleği nedeniyle sürekli il değişikliği yaşadım. Hatta bu nedenle yedi ayrı coğrafi bölgede farklı illerde çalışma imkanım oldu. Aslında bu yer değişiklikleri bana çok şey kazandırdı. Farklı illerde farklı kültürleri ve kültürlerde büyümüş yetişmiş insanları tanımamı sağladı.”

Aşağıda üç sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Öğrencilik Anıları” kodu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“1.sınıfa köyde başladım. Evimize çok yakın bir yerde oturan öğretmenim akşam eve dönerken beni görmemesi için köşe bucak saklanırdım. Belki korkudan belki saygıdan bilmiyorum. Ama hala unutamadığım bir yaşantıdır. Evimizin bahçe duvarları arkasına sınışım... Sessizce öğretmenin geçişini dinleyişim... Sonrada onun arkasından onu izleyişim...”

“İlkokulda sınıf arkadaşımıza 3 arkadaş mektup yazarak çantasına atmıştık. Hala daha öğretmenimizin bizi yazılarımızdan teşhis etmesine şaşarım (3 tam isabet)... Öğretmenimiz bize çok kızmıştı, bizi çok azarlamıştı. Sanki tüm yaşadıklarım dün gibi gözümün önünde...”

“3 veya 4.sınıftaydım... Okula simit geliyordu. Simit sırasındaydım. Öğretmenin biri doğru şekilde sıraya girmediği için bir çocuğa kızdı. Sonra sırada olmama rağmen gelip benim kafama da vurdu. Oysa hiç suçum yoktu. Sınıfta kurallara uyan başarılı bir öğrenciydim. Herkesin içinde gelip bana vurmasına çok sinir olmuşum. Öğleden kendimi çok sıkıttımı hatırlıyorum.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar” kodu ile ilgili ifade ettikleri belirtilmiştir:

“4.sınıfta takdir almıştım. Okullarda ilk defa onur belgesi veriliyordu. Onur belgesi almaya hak kazandım. Davranışlarımın da örnek olması çok hoşuma gitmişti.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Benim bir yılıma mal olan Türkçe ve Fransızca öğretmenlerime hala daha üzerinden yıllar geçmesine rağmen kırgınım. Bu bir yıl sene kaybımın tek olumlu yanı hayatım boyunca birlikte olacağım eşimi tanımama neden olmasıdır.”

“İlkokulda çok başarılı olmama rağmen ortaokulda hiç takdir alamadım. Başarısızlık hissi beni çok kötü etkiledi. Yapamayacağıma ilişkin algım... Kendimi okuldan ve arkadaşlarımdan dahi soğuttu. Ailemin desteği ile ayrıca kurslara giderek içindeki o başarısızlık hissini yendim. “

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme” teması (f=7) altında “Zorunluluk”, “İsteklilik” ve “Aile Beklentisi” olmak üzere alt başlıklar biçiminde kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki “Zorunluluk” koduna ilişkin ifadeleri verilmiştir:

“Artvin ilinin bir köyünde doğduğum için hayatı erken yaşta farklı şekillerde yaşadım ve öğrendim. Böyle bir yerde doğmak, büyümek bir meslek sahibi olmayı gerektirmektedir. Çünkü hayat şartları, yaşadığınız arazinin yapısı bunu gerektirir. Bundan hiçbir zaman yakınmadım. Şunu biliyorum ki ya da sonraki meslek yaşantımda fark ettim ki... Köyde yetişmiş bir insan koyunu, keçiyi, kuzuyu otlatırken öğrenir. Ve bu bilgi, bu öğrenme deneyimi nice kitabı yalayıp yutan insanların deneyiminden çok daha erken yaşlarda ve daha kalıcı olarak gerçekleşir. Biliyorum ki eğer okumasaydım; öğretmen olmasaydın o köy içerisinde sıkışıp kalacaktım. Hâlbuki şimdi yaşayarak öğrendiklerimi öğrencilere bire bir anlatarak onların gelişmesini sağlıyorum.”

Aşağıda verilen bir sınıf öğretmenin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki “İsteklilik” koduna ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Okumayı, bir meslek sahibi olmayı çok istiyordum. Büyürken çevremde gördüğüm yanlış davranışları değiştirmek, dünyayı değiştirmek istiyordum. İşte bu yüzden isteyerek öğretmen oldum.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki “Aile Beklentisi” koduna yönelik cevabı verilmiştir:

“Çocukluğumdan beri hep doktor olmak istiyordum. Ne var ki ailem özellikle maddi durumu olmadığı için hem onları zor durumda bırakmamam için de hem de bir an önce kısa yoldan mesleğe atılıp para kazanmam için öğretmen olmamı istiyordu. Ailem özellikle diğer kardeşlerimin okumadığı için benim üzerimde çok beklenti oluşturuyordu. Oğlumuz okudu... Öğretmen oldu deyip... Bu şekilde gurur duymak istediklerini hep söylüyorlardı.”

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Mesleki Yaşantı Süreci” teması (f=11) altında “Tayin Olma, Göreve Başlama”, “Görev Yapılan İller-Okullar”, “Alınan Eğitimler” ve “Mesleki Deneyimler-Anılar” olmak üzere kodlanmıştır. Bir sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Tayin Olma, Göreve Başlama” koduna ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir:

“KPSS’ den yüksek bir puan alıp batı bölgesinde bir ile atanmam benim için en büyük şanstı. Bunu hiç beklemiyordum. Bu kadar başarılı olup iyi bir puanla okuduğum büyüdüğüm ailemin yanında olacağı bir yere atanacağımı... Doğu hizmetimi de bu ilde tamamladım. Bu durumum birçok kişinin sahip olmak istediği bir durumdur.”

Bir sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Görev Yapılan İller-Okullar” koduna yönelik görüşü aşağıda aktarılmıştır:

“Mesleki yaşamımda eşimin işinden dolayı çok sık yer değiştirdim. Bu nedenle görev yaptığım birçok il ve okul oldu. Güzel ülkemin yedi coğrafi bölgesinde çalıştım. Çok farklı okuma isteği olan öğrencilerim oldu. Öğretmenin yanında onlarda öğrendiğim birçok şey oldu. Bu noktada kendimi zor koşullarda öğretmenlik yapmış, gerçek yaşam mücadelesi vermiş olarak şanslı hissediyorum.”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Alınan Eğitimler” koduna yönelik görüşleri verilmiştir:

“Öğretmenlik yaşantımda aldığım hizmet içi eğitimlerin içerisinde ben de en çok iz bırakanı Öğretmen Akademisi Vakfının eğitimleri olmuştur. Mesleki gelişim olarak ben de tetikleyici bir güç oluşturmuştur.”

“Yüksek lisans yapmam aynı zamanda çocuk gelişimi bölümünü bitirmem mesleki yaşamımda oldukça etkili olmuştur. Benim öğrencilerime karşı daha empatik bir şekilde yaklaşmamı, onlara karşı olan yaklaşımlarımda yapıcı, anlayışlı olmamı sağlayan aldığım bu eğitimlerdir.”

Bir sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Mesleki Deneyimler” koduna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Mesleğimi gerçekten severek ve isteyerek yapıyorum. Öğrencilerime faydalı olabilen bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Biliyorum ki mesleğimiz çok fedakârlık isteyen özel bir meslek. Aybaşı gelsin maaşımı alayım diye düşünmeden gayretle ve istekle çalışıyorum. Bu konuda özellikle öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimin bir sorusu beni çok sarsmıştı. Öğretmenim siz neden maaş alıyorsunuz? Aldığınız maaş gerçekten kolay mı kazanıyorsunuz? sorularıydı. Neden bu soruları sorduğunu sorduğumda babam “Büyüyünce sen de öğretmen olacaksın, her ay maaş alacaksın” dediğini söyledi. Belli ki ev içinde bir takım konuşmaları işitiymişti çocuk. Paranın kolay kazanılması, zor kazanılması, maaş kavramı farklıydı bir çiftçi çocuğu için. Kim bilir aile için kolay bir meslekti öğretmenlik...Kim bilir günümüzde azalan saygınlığı ile küçümsenen bir meslek oldu öğretmenlik....Oysa öylesine onurlu öylesine düzeltmesi geriye dönük değişimi yapılması zordur ki bir sınıf öğretmenin gerçekleştirdikleri. Bunlar göz ardı edilmeden, umutla, gerçek bilimsel bilgilerle o körpeçik beyinler eğitilmeli, yetiştirilmelidir. Öğrencilerimizle birlikte öğrenme deneyimleri yaşanmalıdır.”

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Kişisel Yaşam” teması (f=12) altında “Evlilik” ve “Çocuk Sahibi Olma” olmak üzere kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşam Teması içerisindeki “Evlilik” kodundaki görüşleri belirtilmiştir:

“Okul, dersane ve staj deneyimi arasında sıkışmış yaşamım vardı. Son sene eşim olan kişiyle tanıştım. Onun azmi, çalışkanlığı beni çok etkiledi. Mesleğe ilişkin beni sürekli motive etmesinden çok etkilendim. Okul bitince evlenmemiz, çocuklarımızın olması.... Ne zaman okulla ilgili mesleğimle ilgili bir sıkıntı yaşasam eşimin beni motive edip, yapıcı dinlemesi sayesinde her şeyin üstesinden gelirim.”

“Ailemin başka ilde üniversite okumama izin vermeyişi gibi, başka bir ilden olduğu için eşimle evlenmemi istemeyişi yaşamımda dönüm noktası olmuştur. Evlilik kararını vermem, eşimin de benimle aynı meslekten

hatta aynı branştan olması, akşamları sınıfımızla ilgili yaşadıklarımızı anlatırken ve paylaşıırken bizim için hep avantaj olmuştur.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Kişisel Yaşam Teması içerisindeki “Çocuk Sahibi Olma” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Kızımın doğumu, evlat sahibi olmak beni çok etkiledi. Öğrencilerime karşı olan tavrımı, yaklaşımı tamamen değiştirdi. Öncesinde çok sabırlı bir öğretmen değildim. Her öğrencimin her şey yapması gerektiğine inanırdım. Ama evlat sahibi olunca sabırlı olmayı öğrendim. İki evladımın arasındaki farklılıkları görünce aynı anne-babadan olan çocukların bile ne kadar farklılaşabileceğini, aynı zamanlarda aynı şeyleri yapamayacaklarını görmemi sağladı. O yüzden öğrencilerimin birbirinden çok farklı zamanlarda farklı şekillerde öğrenebileceğini anladım.”

“Oğlum hayatımın anlamı, yaşama nedenim benim. Özellikle kendimi geliştirmek için okuduğum çocuk gelişimi bölümünün faydasını hem kendi evladımı yetiştirirken hem de sınıf içinde öğrencilerime olan tutumlarımdaki değişiklikte faydasını gördüm.”

Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan ikinci etkinlik yaşam çizgisi sentezi etkinliğidir. Bu etkinlik ile öğretmenlerden yaşam çizgilerindeki olaylara bakarak belli dönemlerde meydana gelen ana faaliyet veya olayları belirlemeleri, kısa bir başlıkla onları birleştirmeleri istenmiştir. Özellikle öğretmenlerden bu olay ve faaliyetler hakkında neler hissettiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Bu etkinlik ile sınıf öğretmenlerin yaşamlarındaki kesitleri küçük dönemler halinde sınıflandırmaları amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisinin sentezine yönelik uygulanan etkinlik sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Yaşam Çizgisi Sentezi	Aile Yaşantısı	11	Ailenin özellikleri	7
			Aile içi yaşanan sıkıntılar	4
Yaşam Çizgisi Sentezi	Öğrencilik Yaşantısı	9	Kazanılan bölüm	6
			Üniversitede yaşamı	4
Yaşam Çizgisi Sentezi	Mesleki Yaşantı	6	Görev yapılan yer-çevre	6
			Rol model öğretmenler	8
Yaşam Çizgisi Sentezi	Kişisel Yaşantı	10	Evlilik	10
			Çocuk sahibi olma	8

Tablo 4 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşam çizgisi sentezine yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşam Çizgisi Sentezi etkinliği altında verilen cevaplar temalara ve kodlara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi sentezi etkinliğinde verdiği cevaplar “Aile Yaşantısı” teması (f=11) “Ailenin Özellikleri” ve “Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar” olmak üzere kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Yaşantısı teması içerisindeki “Ailenin Özellikleri” koduna yönelik görüşleri belirtilmiştir:

“Ailemin sevgi ile yaklaşımları beni sevgi ile büyümesi benim için en güzel aile yaşantısı oldu. Sevmeyi bilmek, sevmeyi öğretmek ancak sevilmeyle mümkün olabilir. Sevgi görmemiş hırpalanmış, kavga ve huzursuzlukların içinde sevmeyi öğrenemedim. O yüzden ailemin sevgi dolu ortamı bana sevgi ile büyüme, sevgiyi öğrenmemi sağladı.”

“Ailemin kalabalık olması ile hep kalabalık bir aile ortamında hayatımı geçirdim. Bunun bana getirisi çok oldu. Kalabalık bir ailede büyümek; küçüklerini her daim sevmeyi, kollamayı sağlarken, büyüklerine de her daim saygı duyup onlar için fedakârlık yapmayı gerektirdi. Kalabalık içinde bulunmak bana çok huzur ve mutluluk veriyor. Ailemin bu özellikte olması bana yaşamı, değerleri öğretti. Aynı zamanda fedakârlık yapmayı, paylaşmayı, sorumluluk almayı da öğretti.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Yaşantısı teması içerisindeki “Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar” koduna yönelik görüşlerine yer verilmiştir:

“Aile içinde özellikle ailenin büyüklerini kaybetmek, onların ölümleri insana mücadele etmeyi öğretiyor. Zaman içerisinde ayrılıklara tahammül etmeyi, acıya sabretmeyi öğreniyor insan... Zor da olsa başarıyor bunu...”

“Babamın işinde babama yardım ederdim hep. Babamı kaybedince onun bıraktığı yerden okulun dışındaki zamanlarda devam ettirmeyi öğrendim. Yaşamın en ağır sınavıydı. hep çalışmak hep okumak zorunda olmak. Arkadaşlarım tatillerde gezip, eğlenirken, oyunlar oynarken ben babamın dükkânını beklerdim. Omuzlarıma erken yaşta binen sorumluluk duygusuyla ezilirdim, yorulurdum. Babamı kaydetmek acının yanında çok şey de kattı bana. Çalışmayı, işimi adaletli yapmayı, güvenilir olmayı öğretti. Hatta çocukluğumdaki bu yaşantılarım sayesinde lise yıllarımda okul kooperatiflerinde görev aldım.”

“Öğrencilik Yaşantısı” teması (f=9) “Kazanılan Bölüm” ve “Üniversitede Yaşamı” olmak üzere iki başlıkta kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Öğrencilik Yaşantısı teması içerisindeki “Kazanılan Bölüm” koduna ilişkin görüşü verilmiştir:

“Üniversiteyi ailemin yanında okumaya hak kazanmam benim için önemli bir dönemdi. Aslında olmak istediğim meslek değildi öğretmenlik. Farklı bir bölümü okumak istiyordum. Ne yazık ki koşullar gereği bu mesleği seçmek ve ailemin yanında üniversiteyi okumak zorunda kaldım. Hayalim dışındaki bir mesleği kabul etmek, kaderime razı olmak geç de olsa zaman içerisinde bu mesleği sevmeyi, bu mesleğe alışmayı, mesleki yaşantıda daha hırslı olmayı sağladı. Ailemin yanından üniversiteye gelip gitmem de bana göre hayata ilişkin birçok deneyiminin daha geç kazanılmasına neden oldu”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Öğrencilik Yaşantısı teması içerisindeki “Üniversite Yaşamı” koduna yönelik görüşü aktarılmıştır:

“Üniversite eğitimim için başka bir şehre gitmem. Yurt hayatı içerisinde 6-7 kişi ile birlikte bir arada kalarak sorunlarla baş ederek yaşamın gerçek yüzüyle tanıştım. Birçok farklı ilde yetişmiş farklı kültürde olan insanlarla toplu olarak aynı yerde yaşamak, ders çalışmak öğrencilik yıllarımda ilk zamanlarında çok zor geldi.”

“Mesleki Yaşantı” teması (f=6) “Görev Yapılan Yer-Çevre” ve “Rol Model Öğretmenler” olmak üzere iki başlık altında kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleki Yaşantısı teması içerisindeki “Görev Yapılan Yer-Çevre” koduna yönelik görüşü belirtilmiştir:

“Görev yaptığım yerler mesleki yaşantım için önemli bölümleri oluşturuyor. Özellikle meslekte ilk üç yılım içerisinde yatılı bölge okullarında çalışmak benim için mesleğimin sonraki aşamalarında hep önemli yer teşkil etti. Öğrencilerle gece gündüz birlikte olmak... Okulda öğretmen, dışarıda ailesi olmak... Yeri geldiğinde öğrencilerin saçlarını yıkamak, temizlemek taramak, yeri gelince saçlarını kesmek. Nöbetçi olduğumuz bazı geceler kâbus görüp uyanıp ağlamaları onları sakinleştirip, bir anne bir baba edasıyla saçlarını okşayıp masallar anlatmak... Aslında çocuk sahibi olmadan onlarca çocuk sahibi olmak gibiydi. Yaptığın işin fedakârlık olduğunu, özveri, anlayış, hoşgörü, sabır gerektirdiğini bunları yaşadıkça anladım ve öyle içselleştirdim ki...”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Meslek Yaşantısı teması içerisindeki “Rol Model Öğretmenler” koduna yönelik görüşlerine yer verilmiştir:

“İlkokul yıllarımı unutmam mümkün değil. Öğretmenliğimin ilk yıllarında bile kendime örnek aldığım insan ilk öğretmenim. İlkokul öğretmenim oldu. Öğretmenimin bize olan yaklaşımı, bizim saçımızı okşamaması, ona duyduğumuz saygıyı hala hatırlarım.”

“İlk göreve başladığım zaman öğretmenler odasına girip herkesle tanıştığım anı unutamıyorum. Benden 5-6 yıl kıdemli olan bir öğretmenin yaklaşımı, elimi sıkıp hoş geldiniz eğitimin yeni neferleri demesi benim gururumu çok okşamıştı. Mesleğimin ilk üç yılında o öğretmeni kendime hem öğretmen özellikleri hem de sosyal anlamda meslektaşlarıyla olan ilişkileri noktasında model aldım.”

“Kişisel Yaşantı” teması (f=10) “Evlilik” ve “Çocuk Sahibi Olma” olmak üzere iki başlık altında kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşantı teması içerisindeki “Evlilik” koduna yönelik görüşü belirtilmiştir:

“Evlilik ile birlikte çalışan bir kadın olmanın yanı sıra ev içindeki artan sorumluluklarımdan dolayı ilk başlarda çok zorlandım. Evlilik yaşantıyla birlikte başlayan yurt içi gezileri ile farklı yerlerde görev yaptım. Bu süreç aslında ilk başlarda alışmam için çok zordu. Devamlı taşınma, taşınılan yere uyum sağlama başlangıçta çok zor geldi.”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşantı teması içerisindeki “Çocuk Sahibi Olma” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Evlilik sahibi olmak beraberinde birçok şeyi getiriyor. Aslında meslekteki yaklaşımınızı ve tavrınızı doğrudan etkiliyor diye düşünüyorum. Çünkü evlat sahibi olmak; sabretmeyi, sevgiyi, şefkati, hoşgörüyü, fedakârlığı, yeri gelince bazı şeyleri kabullenmeyi öğretiyor insana. Gerçek bir yaşam deneyimi oluyor.”

“Evlilik olunca olaylara ve kişilere daha empatik bakmaya başladım. Özellikle ilk zamanlardaki ani fevri çıkışlarım azaldı. Çocuklar hakkında; onların gelişimsel özellikleri ve davranışsal tepkileri ile ilgili daha çok kitaplar okumaya başladım, araştırmalar yapmaya başladım.”

Yaşamınızdaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında (Olay-Kişi-Durum İlişkilendirilmesi) Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan üçüncü etkinlik yaşamlarındaki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişileri belirlemeye yönelik etkinliktir. Bu etkinlik ile öğretmenlerin yaşam çizgilerindeki önemli olayları, dönüm noktalarını, onları olumlu veya olumsuz etkilemiş kişileri, bu kişilerden öğrenilen anlayışları, düşünceleri listelemeleri istenmiştir. Bu etkinlik yaklaşık bir saat sürmüştür. Bu etkinlikte öğretmenler yaşamlarındaki olayları kişi ve durum ilişkilendirmesi bağlamında ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yaşamlarındaki anahtar olaylar, dönüm noktaları ve önemli kişiler etkinliği sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşamlarındaki dönüm noktalarına olay-kişi-durum ilişkilerine yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşamındaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi etkinliğine verilen cevaplar temalar ve kodlarla verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Yaşamındaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Eğitim-Öğretim Süreçleri” teması (f=8) altında “Öğretmen Yaklaşımları” ve “Çevrenin Tutumları ve Söylemleri” başlıkları olarak kodlanmıştır.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerine Yaşamınızdaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi	Eğitim- Öğretim Süreçleri	8	Öğretmen yaklaşımları	6
Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi	Mesleki Süreçler	6	Çevrenin tutumları ve söylemleri	3
			Meslektaşlarla olan ilişki	9
			Görev yapılan yer-okul	4

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Eğitim-Öğretim Süreçleri teması içerisindeki “Öğretmen Yaklaşımları” koduna ilişkin görüşleri belirtilmiştir:

“Liseden sonra bir dershanedeki tecrübesiz öğretmenlerin yanlış yönlendirmesiyle sınıf öğretmenliği bölümünü kazandım ve okudum. Bir tercih hatasıydı. Öğretmenim benim tercih sıralamamı yaparken çok yüksek bir puan almama rağmen o puanımı heba etmeme neden oldu. Güzel bir puanla farklı bir bölüm okuyabilirdim. İlk iki yıl okulu bırakmayı düşündüm. Ama bir taraftan da bir an önce okulu bitirip bir iş sahibi olmam gerekiyordu. Zamanla yanlış bir tercih yönlendirmesi olan durumumu kabullenmeyi öğrendim. Mesleğimi sevmeyi öğrendim.”

“Üniversite puanımın biraz düşük gelmesi nedeniyle okul öğretmenlerimden birinin bu puanla hiçbir yere gidemezsin. İki yıllık bir üniversite bile ancak olur şeklinde söylemleri beni çok kırmıştı. O kadar çok üzülmiştim ki bunları bana en sevdiğim arkadaşlarımın içinde demişti. Ama sonuçlar açıklandığında 4 yıllık eğitim fakültesini kazandım.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Eğitim-Öğretim Süreçleri teması içerisindeki “Çevrenin Tutumları ve Söylemleri” koduna ilişkin görüşleri verilmiştir:

“Üniversite sınavları için o dönemlerde Ankara’ya gidiyorduk. Tercihler yapılırken komşumuzun oğlu bana yardımcı oldu. Ankara yaz, Bolu yazma tercihlerinde dedi. Hâlbuki ben tercihlerimi çoktan yapmışım bile. Çünkü hedefim belliydi. Ama annemle konuşup onları da ikna etmesiyle tercihlerimi değiştirdim. Ankara’yi kazandım. Ama bu seferde dönemin siyasi olayları ve sıkıntıları nedeniyle babam beni Ankara’ya göndermedi. Bu nedenle 1 yılım boşa gitmiş oldu. O günden sonra başkalarının yönlendirmesiyle kararlarımı değiştirmeyeceğimi, çevrenin baskısı karşısında eğer bildiğim ve yaptığım doğru ise arkasında durmayı öğrendim.”

“Bir gün öğretmen olan tanışımız bize gelmişti. Lise son sınıftaydım. Üniversite sınavlarına hazırlanıyorum. Ne olmayı düşünüyorsun? Nereleri tercih edeceksin diye sordu. Bende öğretmen olmak istediğimi söylediğimde peki nasıl bir öğretmen olmak istiyorsun diye sormuştu. Ben de ona çocuklarıyla adıyla doğup, adıyla şekillendiği, adlarının önüne gelen unvanlara değil kişiliklerine olan saygınlıklarıyla yer kazanmış bireyleri yetiştireceğimi söyledim. Yani aslında demek istediğim aslında bire bir arkadaşlarımın içinde gördüğüm yaşadığım bir durumdan serzenişimdi. Bazı çocukların dünyaya adıyla bazılarının soyadıyla doğduğu gerçeğiydi. Ben adıyla doğan, adıyla şekillenen ve adıyla çabalayan çocuklara ışık olacağım diye cevap vermiştim. Bu cevap çok hoşuna gitmişti. Gerçekten de çok iyi bir öğretmen olacağına inanıyorum deyip beni hep övüp, ne zaman bir araya gelsek beni onurlandırarak o günü anlatır.”

Sınıf öğretmenlerinin Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Mesleki Süreçler” teması (f=6) “Meslektaşlarla Olan İlişkiler” ve “Görev Yapılan Yer-Okul” olmak üzere iki başlık altında kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleki Süreçler teması içerisindeki “Meslektaşlarla Olan İlişkiler” koduna yönelik görüşü belirtilmiştir:

“Atandığım bir köy okulunda yaptığım faaliyetler ve yeniliklerle halkın sevgisini kazanmıştım. Köy halkı benim her konuda tam destekçim olmuştu. Ama ne yazık ki öğretmen arak arkadaşlarımın tepkisiyle karşılaşmıştım. Kıskançlıktan arkadaşlarımın benim yaptığım çalışmalara destek olmamaları, tebrik dahi etmemeleri beni çok sarsmıştı. Ben veya onlar kimin değişimi yaptığı önemli değildi ki önemli olan değişim olması o köyde bir farklılık yaratılmasıydı.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleki Süreçler teması içerisindeki “Görev Yapılan Yer-Okul” koduna yönelik görüşü verilmiştir:

“İlk görev yerimden sonra Çanakkale geldiğimde bilindik çevrede görev yapmanın olumlu ve olumsuz birçok yönüyle karşılaştım. Tanındık bir çevrede her türlü girişimiz ailenize de mal edilir. Yani iyi örnek alınacak farklı bir şey yaparsanız bunun sonucunda takdir edici cümleler ailenizi de tanıdıkları için filancağın oğlu ya da kızı şunu yapmış, zaten ailesi çok iyidir şeklinde cümleler duyabiliyorsunuz. Ama bunun yanında tanıdık çevrede “hayır” demeniz de zorlaşıyor, çünkü sizinle olan ilişkilerinizde ailenin de etkisi de devreye giriyor. Bazen ailenizden dolayı, tanınmış olmanızdan dolayı bazı konularda velilere veya idarecilere karşı açık sözlülükte kendinizi ifade edemeyebiliyorsunuz...”

Otobiyografi Yazma Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan dördüncü etkinlikte sınıf öğretmenlerinden çocukluk döneminden üniversiteye kadar olan resmi/resmi olmayan öğrenme senaryolarını, mesleki kimliklerini oluşturmadaki gelişimlerini ve değişimlerini öğretim senaryoları şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Bu etkinlik yaklaşık üç saat sürmüştür. Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi yazma etkinliği sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Otobiyografi Yazma Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Otobiyografi Yazma	Öğrenme Senaryoları	9	Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları	5
			Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları	9
Otobiyografi Yazma	Öğretim Senaryoları	10	Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları	8
			Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları	11

Tablo 6 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenlerinin otobiyografileri yazmalarına yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Otobiyografi Yazma etkinliği altında verilen cevaplar temalar ve kodlarla verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi etkinliğinde verdiği cevaplar “Öğrenme Senaryoları” teması (f=9) olarak “Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları” ve “Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları” biçiminde iki başlıkta kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenlerinin Öğrenme Senaryoları teması içerisindeki “Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları” kodlarına yönelik görüşleri belirtilmiştir:

“Erken çocuklukta hayvan sevgisini, doğal yaşamı ve çocuk oyunlarını öğrenerek büyüdüm. Bu yaşantılarım benim her şeyi hissederek fark ederek büyümemde ve gözlemleyerek öğrenmem de oldukça

etkili oldu. İlkokul ve ortaokul öğrencilik yaşantımda öğrenmelerimin en unutulmazı yaptığımız deneylerdi. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin verdiği unutulmaz heyecan ve mutlulukla. Öğretmenimle okul bahçesinde biber, domates ekerdik, onların bakımının sorumluluğunu sırayla arkadaşlarımla üstlenirdik. Onların büyümesini gözlemlemek, üzerinde bir tane domatesin kızarışını gün gün takip etmek o kadar heyecanlandırdı ki bizi. Lisede iyi analiz yapmayı öğrendim hem olayları hem de koşulları... Böylelikle dökümler çıkarıp kendime yol haritası belirliyordum."

"Erken çocukluk döneminde bir okul yaşantım olmadı. İlkokul da iyi bir öğrenciydim. Fakat bazı nedenlerden dolayı çok okul değiştirmek zorunda kaldım. Ortaokulda da oldukça başarılı sınıftan ve okulun en gözde öğrencilerinden biriydim. Çok hırslıydım. Özellikle matematik derslerinde çok başarılıydım. Lisede sözel derslerde başarımla biraz düştü, en çok zorlandığım dersler hep dil dersleri oldu. Ama disiplini ve disiplinli çalışmayı çok seviyordum. Çalışmayı çok sevmenin yanı sıra okulda gerçekleştirilen etkinliklere de katılma konusunda oldukça istekli bir öğrenciydim."

Aşağıda iki sınıf öğretmenlerinin Öğrenme Senaryoları teması içerisindeki "Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları" kodlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur:

"Üniversite yıllarında olmak istediğim yerde miyim? diye kendime çok sordum. İlk iki sene coğrafya hocasını, edebiyat derslerine gire hocasının tutumunu yadırgadım. Ben eğitim fakültesine gelmiştim. Öğretmen olmaya aday olarak. Ama derslerimize giren hocalarımız biz öğretmen adaylarını yetiştirmekten, doğru yönlendirmekten o kadar uzaktı ki. Neyse ki üniversitedeki staj uygulamaları bana mesleğin gerçek yüzünü gösterdi. Gerçekten stajlarda yapılan gözlemler bana çok şey öğretti. En başta sınıfta bir öğretmen gibi durmasını, öğrenciye yaklaşımı görerek gözlemleyerek ve de deneyimleyerek öğrenmenin inanılmaz kazancı oldu mesleğime."

"Öğretmen olmayı o kadar çok istiyordum ki. Okumayı da çok erken yaşta öğrenmiştim. Anladım insanın içinde istek varsa her şeyi gerçekleştirebilir. Üniversite yaşantım aslında siyasi olarak da kimliğimin oluştuğu bir dönemdir. Zorluklarla baş etmeyi öğrenme, arkadaş gruplaşmaları içerisinde dengeyi kurabilme bunlar aslında gerçek yaşama dair deneyimler kazandırdı. Üniversitede çok başarılı ve sosyal bir öğrenciydim. Özellikle ders planı hazırlama ve sunmada kendimi tam bir öğretmen edasıyla ifade edebildiğimi düşünüyordum."

Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi etkinliğinde verdiği cevaplar "Öğretim Senaryoları" teması (f=10) altında "Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları" ve "Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları" olmak üzere iki başlıkta kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Öğretim Senaryoları teması içerisindeki "Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları" kodlarına yönelik görüşleri belirtilmiştir:

"Görev yaptığım yer, fiziki koşullar öğretimimi etkilemiştir. İlk göreve başladığım yerin köy olması, gerekli materyallerin olmaması, öğretimden önce eğitimin önemsendiği, önemsenmesinin çok gerekli olduğu durumlar vardır. Öğretmenin öncelikle hedefinin okulun kapısına birikmiş karı temizlemek, sobayı yakıp sınıfın çocuklar için uygun sıcaklıkta olmasını sağlamak gibi. Yani önce bir takım temel ihtiyaçlar karşılanıp ancak ondan sonra öğretime geçebildiğim zamanlar oldu. Bu noktada her zaman bir şeyleri öğretmekten çok model olmaya çalıştım. Öğrencinin çarpım cetvelini bilmesini değil, ezberlemesini değil, bunu nerede kullanacağını bilmesi önemliydi. Aslında asıl önemli olan ihtiyacı olan bilgiyi vermektir onlara, yaşamlarında kullanacağı, ihtiyaçları olan bilgiyi. o yüzden her zaman sınıfta esnek bir öğretmen oldum, öğreteceğim konu bazında. Öğrencilerin ihtiyaçlarını hep ilk sıraya aldım. Ders programında matematik dersi varsa ama o an kar yağmaya başladıysa fen dersine giriş yapıp hava olaylarından bahsettiğim çok olmuştur."

"Okullar çalışma ortamı olduğu için her türlü dinamik yapıdan etkilenir. Okuldaki idareci, hizmetli, veli, meslektaşlarımız öğretiminizi etkiler. Nasıl ki birlikte çalışabildiğiniz arkadaşlarınız sizinle paylaşım içinde olur, kıskançlık yapmazsa birlik ve beraberlik içinde çok verimli çalışabilirsiniz. Yaptığım işi seviyorum, görev yaptığım her yerde de bu bakış açısından baktım. Şuan çok iyi bir okulda birbirine yardım eden meslektaşlarımla birlikte çalışıyorum. Ama geçmişte köy okullarında tek başıma çalıştım, hatta yatılı bölge okullarında büyük sorumluluklar üstlenerek de çalıştım. Hepsinde işimden en iyi verimi ve kazanımı elde etmeye çalışarak görevimi en iyi şekilde yerine getirdim. bu mesleği geleceğimizi yetiştirenlerin mesleği"

olarak görüyorum. Fedakârlık isteyen bu mesleği yaparken görev yaptığım çevrenin tüm koşullarını en iyi şekilde kullanıp, çevreye de en iyi şekilde katkı sağlamaya çalışıyorum.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Öğretim Senaryoları teması içerisindeki “Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları” kodları hakkındaki görüşleri verilmiştir:

“Öğrencilerimin yaparak yaşayarak, gezerek, görerek, deneyler yaparak aktif olduğu derslerde çok başarılı öğretim faaliyetleri gerçekleştiriyorum. Öğrencilerimin meraklı sorular sorması, öğrenmeye olan isteği ve heyecanı beni daha çok teşvik ediyor. Bu mesleği gerçekten isteyerek seçmenin ve yerine getirmenin vermiş olduğu manevi haz çok önemli diye düşünüyorum. Aslında öğretmeni ya da dersi başarılı ya da başarısız kulan öğretmen isteğinin az ya da çok olmasıdır. Öğretmen gerçekten isterse her türlü yolu dener ve öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirir.”

“En kötü en başarısız ders deneyimlerim genellikle sözel derslerin ağırlıkta olduğu derslerdir. Bir gün Türkçe dersinde Dilbilgisi nedir? Konusunun işlenmesinde, 40’ nasıl geçecek diye düşünmekten kendimi alamamıştım. Hani bazen öğrenciler bazı konuları öğrenmek istemez, onlar için çok ilgi çekici cazip gelmez ya. Öğretmenler içinde aynı şey geçerlidir. Bazen bazı konuları öğretmek için ilgisini çekmesi gerek öğretmeninde. Özellikle hızlı konuşan ve uzun uzun cümleler kuran bir öğretmen olduğundan öğrencilerim sürekli olarak sözel derslerde kopukluk yaşamayı başarısız öğretim senaryolarım arasındadır.”

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan beşinci etkinlik öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin derinlemesine özümseme yapmaları için mesleki yaşamıyla ilgili yansıtma yapması etkinliğidir. Bu etkinlik yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Bu etkinlik ile öğretmenlerin verilen ifadelerle ilişkin olarak mesleki yaşamlarıyla ilgili varsayımlarını, değerlerini, inançlarını, ilişkilerini ve bağlamları ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmenlere verilen ifadeleri üç başlık altında sınırlandırarak cümlelerin tamamlanması istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarıyla ilgili yansıtma etkinliği sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Meslek yaşamında değiştirmek istediklerim	11	Okul ve sınıfların fiziki yapısı	7
			Eğitim politikası	3
			Hak edilen saygınlığın verilmesi	10
			Maddi açıdan tatmin sağlanması	8
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Mesleki anlamda üzerinde karar veremediklerim	6	Projelerin okullardaki uygulamaları	5
			Emeklilik	2
			Alan değişikliği	4
			Eğitim Yöneticisi olma	3
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	6 aylık zaman diliminde gerçekleşmesini istediklerim	9	Gezi-gözlem incelemeleri	1
			Maddi açıdan tatmin edici maaş	9
			Eğitim politikasında kararlılık	4
			Sabit bir okulda öğretmenlik yapma	2
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Meslektaşlarının beğendiğim yönleri	11	Kurumda adaletli işleyiş	5
			Kararlı-tutarlı olma	3

Tablo 7. (devam)

			Sakin olma	2
			Cesaretli olma	1
			Pratik olma	4
			Yaratıcı olma	8
			Kendini net ifade etme	5
			Normal öğretim yapılması	3
			Maddi kazancın iyileştirilmesi	8
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Mesleki anlamda memnun olmam için gerekenler	10	Huzurlu çalışma ortamı	6
			Okulun-sınıfın fiziki donanımı düzelmesi	10

Tablo 7 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarıyla ilgili yansıtmalarına yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma etkinliği altında verilen cevaplar temalar ve kodlarla verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma etkinliğinde verdiği cevaplar; “Meslek Yaşamında Değiştirmek İstediklerim”, “Mesleki Anlamda Üzerinde Karar Veremediklerim”, “6 Aylık Zaman Diliminde Gerçekleşmesini İstediklerim”, “Meslektaşlarımla Beğendiğim Yönleri”, “Mesleki Anlamda Memnun Olmam İçin Gerekenler” temaları altında kodlanarak verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın 2014-2015 eğitim öğretim yılındaki Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalışma amacı açısından belirlenen probleme verdiği yanıtlar ile sınırlıdır. Buna rağmen sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini süreçte nasıl inşa ettiklerine yönelik elde edilen veriler araştırmanın güçlü yönüdür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerde mesleki kimliğin farklı yapılarına işaret eden birçok tema ve alt tema tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerdeki görüşler farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Pausigere, 2014; Etheridge, 2005).

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini oluşturmaya yönelik yaşam çizgilerini oluştururken; aile, okul yaşamı, mesleğe yönelme, mesleki yaşantı ve kişisel yaşamlarına ilişkin ana temalar ve bunlara bağlı alt temalar oluşturmuşlardır. Sınıf öğretmenleri aile içi ilişkilerine, kendi öğrencilik dönemlerinde elde ettikleri başarılarına, bilinçli ve isteyerek mesleğe yöneldiklerine, mesleğe başlama ve tayin olma süreçleri ile evlilik ve çocuk sahibi olma durumlarına mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin olarak değinmişlerdir. Bu çerçevede özellikle evlilik ve çocuk sahibi olma ile birlikte ebeveyn olma durumunun oluşması mesleki kimliğin oluşumuna etki eden önemli bir kriter olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri yaşam çizgilerini analiz ettiklerinde aile yaşantıları, öğrencilik yaşantıları, mesleki yaşantıları ve kişisel yaşantıları olmak üzere dört tema altında ele almışlardır.

Etheridge (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çizim ve yazma etkinlikleri hakkında gözlemler yapılmış ve gözlemler üzerine öğretmenlerle tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anılar ve öğretmenlik uygulamaları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anılar ve düşünceler öğretmen kimliğinin anlaşılmasında kaynak niteliğindedir. Bu çerçevede sınıf öğretmenleri gerçekleştirilen etkinliklerdeki temaların özellikleri Etheridge (2005) çalışmasında ortaya konan temalar ile benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin potansiyel mesleki kimliklerini; mesleklerindeki etkinlik, mesleğe bağlılık, mesleki gelişim, öğretmen yeterlilikleri, eğitimde değişim ve öğretmenlik deneyimleri ile nasıl inşa ettikleri

üzerine önemle vurgu yapılmaktadır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumlarında eğitim öğretim süreçleri ve mesleki süreçler dönüm noktaları olarak ele alınmıştır. Özellikle eğitim-öğretim süreçleri içerisinde öğretmen yaklaşımlarına; mesleki süreçler içerisinde ise meslektaşlarla olan ilişkilere ve görev yapılan okul profiline değinilmiştir. Danielwicz (2001), söylemin öğretmen ve bir öğretmen olmayı öğrenmek için pedagojide çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle, söylemin, öğretmenlik felsefesine ilişkin yazılı etkinliklerde bulunan ve bilgilendirme, düşünme, paylaşma, tartışma ve görüşme konusunda zorluk çeken hizmet öncesi öğretmenler için nasıl bir rol oynadığını göstermiştir. Söylem dilin şekilleri ve durumlarına, konulara, dinleyicilere uygun bir şekilde farklılaştığı için, söylemin zenginlik ve açıklık ile nitelendirilmesi doğaldır. Zenginlik ve açıklığı temel alan söylem, öğrenme ve öğretme süreçlerinde merkezi konumdadır. Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından zengin bir bağlam oluşturulması konusunda öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri ve mesleki deneyimleri büyük bir önem arz etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme senaryoları irdelendiğinde; mesleki kimliğin oluşumunda öğretmen eğitimi süreci, üniversite eğitim süreci alan yazında da çok vurgulanan bir noktadır. Öğretmenlerin okul deneyimleri ve öğretmenlik konusundaki inançları öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir unsurdur. Üniversite eğitimi döneminin kimliğin oluşmasında önemli olduğunu belirten çalışmalarla araştırmanın bulguları örtüşmektedir (Brown, 2006; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Castañeda, 2011; Dilci ve Gür, 2013; Hsieh, 2010; Javis-Sellinger, 2002; Travers, 2000; Olsen, 2008; Yaşar, Karabay ve Günay Bilaloğlu, 2013). Araştırmada öğretmenlerin mesleki anlamda öğretim senaryoları içerisinde kendilerini başarılı ve başarısız olarak adlandırdığı süreçlere yer yerilmiştir. Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreç olduğu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Tsui, 2003).

Sınıf öğretmenlerinin meslek yaşamında değiştirmek istediklerini belirttikleri nokta; öğretmenlik mesleğine hak edilen saygınlığın verilmesidir. Mesleki anlamda kararsızlık yaşadıkları nokta ise alan değişikliği yapıp yapmama durumudur. Kısa süreli olarak en az altı aylık bir süreç içerisinde ise maddi açıdan öğretmeni tatmin edici bir maaş alma beklentisi, çalışılan kurum içinde adaletli bir işleyişin olmasıdır. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarının özellikle yaratıcı olmalarını ve kendilerini net, açık şekilde ifade edebilmelerini belirtmişlerdir. Mesleki anlamda görev yapılan okulun fiziki donanımının iyileştirilmesi ve maddi kazancın iyileştirilmesi memnuniyeti sağlayacak unsurlar olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliklerde ağırlıklı olarak bireysel özelliklerle ilgili yapıda aile yaşantısı, okul yaşamı öğrencilik deneyimleri, öğrenme senaryoları önemli bir unsur olarak belirtilmiştir. Mesleki kimliğin sosyal yapısına ilişkin olarak mesleki süreçte yaşanan deneyimler, mesleki deneyimler, öğretim senaryoları şeklinde ifade edilmiştir. Mesleki kimliğin oluşumunda ise öğretmenlerin kişisel yaşantıları büyük bir yere sahiptir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ile işbirliği yapan, ortak sınıf deneyimleri örtüşen, karşılıklı saygı ile öğretim yapan öğretmenlerin öğrenme de daha etkin olduğu bulguları alan yazındaki araştırma bulgularını desteklemektedir (Pausigere, 2014).

Araştırma sonuçları çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine etki eden çeşitli değişkenler açısından farklı araştırma desenleri ile irdelenme yapılması, sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin önemli bir paçası olan üniversite eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans 1.sınıftan 4.sınıfa kadar mesleki kimlik oluşum süreçlerinin farklı değişkenler açısından ele alınarak boylamsal bir çalışmada incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin “öğrenen bir öğretmen olma” kavramsal çerçevesinde yaşam boyu öğrenmeleri ile mesleki kimliklerini oluşturma süreci birlikte ele alınarak incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Arastaman G., Öztürk Fidan İ. ve Fidan T.(2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Baderstscher, E. M. (2007). *An inquiry into relationships with mathematics: How identities and personal ways of knowing mediate and respond to mathematics content experiences* (Doctoral dissertation). Maryland University, Maryland.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. M. Durmuşçelebi (Çev.), O. Köksal (Çev. Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675-689.
- Broyles, J. W. (1997). *Effects of videotape analysis on role development of student teachers in music* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, ABD.
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*. 21, 143-155.
- Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Colorado University, US
- Carr, W. & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. New York, NY: Routledge.
- Castañeda, F. (2011). *Teacher identity construction: Exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. (Doctoral dissertation). Newcastle University, England.
- Chedzoy, S. M. & Burden, R. L. (2007). What can psychology tell us about teaching dance? The potential contribution of ajzen's theory of planned behavior. *Research in Dance Education*, 8(1), 53-69.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000), *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: Sage.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Dilci, T. ve Gür, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemiyle belirlenmesi. *Karadeniz Dergi*, 4(16), 122-132.
- Etheridge, J. (2005). *Memories and reflections as sources for understanding teacher identity* (Master's Thesis). Concordia University, Kanada.
- Gee, J. P. (1996a). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1996b). On mobots and classrooms: The converging languages of the new capitalism and schooling. *Organization*, 3, 385-407.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 412-420.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91
- Hallman, H. (2007). Negotiating teacher identity: Exploring the use of electronic teaching portfolios with pre-service English teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 474-485.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *How teachers learn and develop*. In L. Darling Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Helms, J. V. (1998). Science-and me: subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 811-834.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hsieh, B. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity*, (Doctoral dissertation), University of California, Berkeley, CA.
- Isbell, D. C.(2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs*. (Doctoral dissertation). Ithaca College, New York.
- Javis-Sellinger, S. (2002). *Journey toward becoming teachers: Charting the course of professional development* (Doctoral dissertation). The University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.
- Leininger, M. (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative research studies*. In J. M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95-115). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri) S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi
- Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meaned' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Moje, E. & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*. 44(4), 415-437.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), p.3
- Pausigere, P. (2014). Primary maths teacher learning and identity within a numeracy in-service community of practice (Doctoral dissertation). Rhodes University, South Africa.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 145, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/saban.htm
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in nursing science*, 8(3), 27-37.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Snyder, E. & Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the teacher role. *Teaching Sociology*, 11(2), 151-166.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (Third edition)*. London: Sage.
- Starr, S., Haley, H.-L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M. & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning Medicine*, 18(2), 117-125.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory producers and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching; case studies of esl teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.

- Yaşar M., Karabay A. ve Günay Bilaloğlu R. (2013). Şimdi ben öğretmen mi oldum? Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *e-Turkish Studies* (elektronik), 7, 269-282. 12 Şubat 2015 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/272874691_Simdi_Ben_Ogretmen_mi_Oldum_Ogretmenlik_Kimliginin_Olusmasinda_Etkili_Olan_Etkenlere_Yonelik_Ogre_adresinden_erisildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

Yazar / Yazarlar

İletişim

Derya Girgin. Çalışma konu alanları; Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Sınıf Öğretmenliği, Program Geliştirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim, Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Dr. Öğretim Üyesi Derya Girgin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale, deryagirgin@comu.edu.tr

Çavuş Şahin. Çalışma konu alanları; Eğitim Programları ve Öğretim, Sınıf Öğretmenliği, Program Geliştirme, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Eğitimi, Nitel ve Nicel Araştırma

Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, csahin25240@yahoo.com

Summary

Purpose and Significance. Although there are studies on teacher identity, there is no consensus on the concept of teacher identity. This research focuses on the concept of teacher subjectivity in the process of the formation of the primary teacher professional identity. In a holistic approach, this study explores how primary teachers conceptualize their professional identities and create their professional identities. The most important reason for determining this research topic is; the aim of this course is to emphasize and explain the great effect of teacher professional identity on teacher performances and actions. The personal characteristics, teaching values, social roles, beliefs and personal backgrounds of the teacher have a very important place in the perception and structuring of the teacher's professional identity. It is very important to examine the construction process of a primary teacher's professional identity and to explain the personal experiences, teaching experiences, perceptions and beliefs of the teacher who are influencing this process. The aim of this study is to examine the formation process of the professional identities of primary teachers. With this research, it is aimed to contribute to the professional identity studies of the primary teacher, to advance the studies in this field and to reveal the process of formation of the professional identity of the primary teacher.

Methodology. In this study, one of the qualitative research models is used. In this study, a holistic multi-state pattern is used, where multiple situations are present and each situation is handled and compared. The study group consisted of 12 primary teachers (6 females, 6 males) who work in Çanakkale city center and districts in the 2015-2016 academic year. The criterion sampling type, which is one of the purposive sampling types, was used to determine the study group. Each participant in the study was treated as a case. The gender, occupational experience, class levels of the participants, and the range of class sizes they serve vary. In the research, various activities were applied as data collection tool. Increases the validity and reliability of the work when multiple data sources are used. Multiple data sources; provides a rich and extensive database of research to organize data (Yin, 2003). In this context, a holistic multi-state pattern was used in the study. The data were analyzed by content analysis method and the reliability of the data was determined as 91% according to Miles and Huberman (2015).

Results. Primary teachers are creating lifelines to create their professional identity; the main themes related to family, school life, occupation, professional life and personal lives and sub-themes related to them. They mentioned the teachers in terms of the formation process of their professional identity to marriage and having children. In this context, the formation of the status of being a parent together with marriage and having children has been considered as an important criterion affecting the formation of professional identity. Primary teachers analyze lifelines; family life, student life, professional life and personal experiences. In the research, the teaching processes and professional processes in the formation of the professional identities of the primary teachers were considered as turning points. The point that primary teachers want to change in their professional life is; teaching the profession deserves the dignity. The point of experiencing professional instability is whether or not to change the area. In a short period, in a period of at least six months, the expectation to receive a financially satisfactory salary is that there is a fair functioning within the institution. Primary teachers indicated that their colleagues were particularly creative and able to express themselves clearly. Improving the physical equipment of the school, which has a professional duty, and improving the financial gain are considered as elements that will provide satisfaction.

Discussion and Conclusion. Many themes and sub-themes have been identified that point to different structures of occupational identity in the activities carried out on how teachers form their occupational identities. The opinions of the activities carried out on how teachers built their professional identities

are similar to the other studies (Pausigere, 2014; Etheridge, 2005). In the study by Etheridge (2005), observations were made about the teachers' drawing and writing activities and discussions were made with the teachers on the observations. Etheridge (2005) study explored identity-based, picture-based and text-based memories. According to the results of the research, there is a relationship between memories and teaching practices. Memories and thoughts are sources of understanding of teacher identity. In the results of the research, the teacher identity was expressed as four themes: Teacher as a breeder: The teacher identity includes feelings of help and compassion. Teaching as performance: Teacher identity is associated with performance and teaching practice. The physical appearance of the teacher: As the pedagogical strategies and role models for the students, the body type, facial expressions and clothing of the teachers are related with the power of the teachers, the control of the students, the professionalism, the personality and the respect that they see from the students. Branch knowledge: While being a teacher for teachers, branch knowledge is important, but it is not enough to develop and adopt ideas and values' to ensure the progress of students. The themes put forward in Etheridge's (2005) study and the characteristics of the themes in the activities of primary teachers are similar. Teachers' potential professional identities; emphasis is placed on how they build with their activities in the profession, commitment to the profession, professional development, teacher qualifications, change in education and teaching experiences (Beijaard, Verloop and Vermunt, 2000; Hammerness, Darling-Hammond, and Bransford, 2005). In the research, the teaching processes and professional processes in the formation of the professional identities of the primary teachers were considered as turning points. Especially in the teaching-teaching process, the teacher approaches; In the professional processes, the relationships with colleagues and the school profile in which the task is made are addressed. Danielwicz (2001) emphasized that discourse is very important in pedagogy to learn to be teachers and teachers. In this context, student experiences and professional experiences of teachers are of great importance for creating a rich context by primary teachers. When the learning and teaching scenarios of the primary teachers are examined, the process of teacher education in the formation of professional identity is also emphasized in the field of university education. Teachers' experiences in school and their belief in teaching are an important element in the formation of teaching identity. The findings of the study are overlapping with the studies indicating that the university education period is important in the formation of identity (Brown, 2006; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Castañeda, 2011; Dilci and Gur, 2013; Hsieh, 2010; Javis-Sellinger, 2002; Travers, 2000; Olsen, 2008; Yaşar, Karabay and Günay Bilaloğlu, 2013). In the research, the processes in which the teachers defined themselves as successful and unsuccessful in the vocational education scenarios were included. It is consistent with the research findings that professional identity is a process that changes with the experiences of teachers, professional knowledge sharing, personal plans and objectives, in-class practices (Tsui, 2003). In the activities carried out with the teachers, the family life, school life, student experiences and learning scenarios, which are predominantly related to individual characteristics, are mentioned as an important element. Experiences, professional experiences and teaching scenarios in the professional process related to the social structure of professional identity are expressed. Personal life of teachers has a great place in the formation of professional identity. According to the research findings, it supports the research findings in the literature that found that teachers who collaborated with teachers, overlapping common classroom experiences, and teaching with mutual respect were more effective in learning (Pausigere, 2014).

In the framework of the results of the research, different research patterns are examined in terms of various variables that affect the formation of the professional identities of primary teachers, examining the process of vocational identity formation of undergraduate student teachers from the first year to the fourth year in terms of different variables in a longitudinal study in the university education process

which is an important part of the professional identity of the primary teacher and primary teachers' lifelong learning within the conceptual framework of olma being a learning teacher oluşturma and the process of forming their professional identities.

Farklı Sosyal Kimliklerimize Rağmen, Aynı Yurt Odasını Paylaşabiliriz: Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas

Despite Our Different Social Identities, We Can Co-Exist: Intergroup Positive and Negative Contact

Abbas Türnüklü*
Veysel Karazor**
Tarkan Kaçmaz***

To cite this article/ Atf için:

Türnüklü, A., Karazor, V. ve Kaçmaz, T. (2019). Farklı sosyal kimliklerimize rağmen, aynı yurt odasını paylaşabiliriz: Gruplararası olumlu ve olumsuz temas. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1205-1231. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.13m

Öz. Bu araştırmanın amacı, yurtlarda aynı odada kalan, farklı sosyal kimlik kategorilerine sahip üniversite öğrencileri arasında yaşanan, gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik çalışma olarak kurgulanmıştır. Araştırma, öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Kendini etnik ve kültürel alt kimlik olarak Türk (22) ve Kürt (23) olarak tanımlayan toplam 45 öğrenci ile yüz yüze derinlemesine görüşülerek nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde sırası ile veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma aşamaları izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, aynı yurt odasını paylaşan öğrencilerin genellikle etkileşimlerinden memnun oldukları ve sıklıkla temas kurdukları saptanmıştır. Öğrencilerin, birbirlerinden büyük ölçüde ve ellerinden geldiği sürece yardım alabildikleri saptanmıştır. Bununla birlikte sosyal kimlik temelli siyasi ve politik konulara girmekten imtina edildiği belirlenmiştir. Gruplararası temas kalitesine bağlı olarak, gruplararası önyargıların zamanla azaldığı, yakın arkadaşlıklarda, birbirlerini sosyal kimliklerin ötesine geçerek, insan üst kimliği ve kişisel özellikler referans alınarak algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca, gruplararası temas olumsuzlaşmaya başladıkça sosyal kimliklerin daha görünür olmaya ve algılanmaya başladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmının etkileşimlerinde birbirlerinden rahatsız olmadıkları ve kendilerini kaygılı hissetmedikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, kişisel ve sosyal kimlik temelli siyasi-politik konular konuşulmaya başladığında, kendilerini rahatsız ve kaygılı hissettikleri belirlenmiştir. Az değinilmesine rağmen artan temas sıklığına ve kalitesine bağlı olarak öğrencilerin sosyal kimlik temelli önyargılarında olumlu dönüşüm gerçekleştiği bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Gruplararası arkadaşlık; gruplararası temas, olumlu temas; olumsuz temas.

Abstract. The aim of this study was to develop an in-depth understanding of the positive and negative contact experiences among the university students with different social identity categories living in the same dormitory room. The research was designed as a qualitative study utilizing phenomenological approach. A total of 45 students, who identified themselves as Turkish (22) and Kurdish (23) in terms of ethnic and cultural sub-identities were interviewed and qualitative data were collected. In the study, semi-structured interview technique was used to collect data. In the analysis of qualitative data, data reduction, data display and outcome verification steps were followed. The results of the study revealed that the students sharing the same dorm room were generally satisfied with their interactions and had frequent contact. It was also determined that the students were able to get help from each other to a large extent and as much as they could. However, it was ascertained that students refrained from discussing political issues on social identity. It was concluded that, depending on the quality of contact between groups, prejudice between the groups gradually decreased, and in close friendships the human identity and personal characteristics were taken as reference. In addition, it was also observed that as contact between groups becomes negative, social identities become more visible and pronounced. It was determined that a significant number of students were not disturbed by each other in their interactions and did not feel any anxiety. Students began to feel uncomfortable and anxious when political issues based on personal characteristics and social identities were discussed. It was stressed, albeit not as strongly, that students' social identity-based prejudice transformed positively as a result of the frequency and quality of increased social contact.

Keywords: Cross-group friendship, intergroup contact, positive contact, negative contact,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 17.05.2019

Kabul Tarihi: 17.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, e-mail: abbas.turnuklu@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7209-0768

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, e-mail: veysel.karazor@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3778-4972

*** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, e-mail: tarkan.kacmaz@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0067-0509

Giriş

Yarım yüzyıl önce, Gordon Allport (1954) farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında yüz yüze temas ve etkileşim gerçekleştiği takdirde, daha olumlu gruplararası ilişkilerin gelişeceğini söylemişti. Ancak, gruplararası olumlu ilişkilerin gelişebilmesi için bazı uygun koşulların da yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşullar, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyesi bireyler arasında eşit statünün sağlanması; bireylerin ortak hedefleri paylaşmaları; bu ortak hedefleri gerçekleştirmek için birlikte çalışmaları ve gruplararası işbirliği ve etkileşimi destekleyen sosyal kuralların varlığıdır. Bu dört koşul gerçekleştiği takdirde, zamanla farklı grup üyelerinin arasında gruplararası arkadaşlıklar da gelişebilir (Pettigrew, 1998). Farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen arkadaşlıklar zamanla kısa ilk karşılaşmalar yerine uzun süreli ilişkiye yönelik bir dönüşüm de içerir. Bu ilişki hem temas kuramının yukarıda belirtilen dört koşulunu genel anlamda karşılamaktadır hem de ilişkilerde mevcut olan bilişsel ve duyuşsal süreci içermektedir (Pettigrew, 1997). Gruplararası arkadaşlığın zamanla yukarıda ifade edilen dört koşulu kapsayacağı ve sosyal bağlamlarda kendini dış-grup üyesine açma, gruplararası arkadaşlık ağlarına erişim fırsatları ve kapsamlı tekrarlanan temas olasılıkları sağlayabileceği belirtilmektedir (Pettigrew, Christ, Wagner ve Stellmacher, 2007). Dolayısıyla, gruplararası temas kuramına göre, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki olumlu etkileşimin ve arkadaşlığın, genel anlamda gruplararası ilişkileri geliştirebileceği söylenebilir (Turner ve Cameron, 2016). Allport (1954)'un ifade ettiği dört koşulun ve Pettigrew'in (1998) belirtmiş olduğu farklı sosyal kimliklere sahip bireyler arasında yaşanan gruplararası arkadaşlığın varolması durumunda, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında gruplararası önyargının da azalacağı belirtilmektedir.

Pettigrew ve Tropp (2006) tarafından gerçekleştirilen, 515 farklı örnekleme içeren meta analiz çalışmasında, gruplararası temas ve iletişimin gruplararası önyargıyı azalttığı saptanmıştır. Analize dahil edilen örneklemelerin %94'ünde gruplararası temas ve gruplararası azalan önyargı arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özellikle, deneysel çalışmalarda bu ilişkinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Benzer sonuçlar, Paolini, Hewstone, Cairns ve Voci (2004) tarafından da bulunmuştur. Farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen arkadaşlıkların gruplararası önyargıyı azalttığı, algılanan dış-grup değişkenliğini arttırdığı saptanmıştır. Farklı sosyal kimliğe sahip bir grup üyesi ile arkadaş olma ve iç-grup üyesi yakın bir arkadaşın, dış-grup üyesi bir arkadaşının olduğunun öğrenilmesinin gruplararası ilişkilerin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu katkı, gruplararası azalan kaygı ve dış-grup üyesi ile artan karşılaşma olasılığı ile birlikte gelmektedir. Benzer biçimde, Dixon, Levine, Reicher ve Durrheim (2012) gruplararası önyargıları azaltmak için gerçekleştirilen gruplararası temas çalışmalarının, alt grupların kolektif kimlik ve ayrımcılığın öznesi olma algılarını azaltarak; aynı zamanda çoğunluk gruba ilişkin olumlu değerlendirmeleri arttırarak toplumsal eylemlere katılma olasılığını da azalttığını belirtmektedir.

Gruplararası arkadaşlık ve gruplararası tutum arasındaki ilişkinin incelendiği 208 farklı örnekleme ait bir meta-analiz çalışmasında da (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011) benzer anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Gruplararası arkadaşlık olarak, grup arkadaşlarıyla geçirilen zaman, kendini dış-grup üyesine açma, dış-grup üyesi arkadaşına yakınlık ve dış-grup üyesi arkadaş sayısı gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu çalışmada, gruplararası arkadaşlık ile gruplararası tutum arasında olumlu ilişki bulunduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında yaşanan gruplararası arkadaşlığın gruplararası olumlu tutumu geliştirdiği bulunmuştur.

Gruplararası temas, gruplararası önyargı ve gruplararası tutumlarla ilgili yapılan çalışmaların çoğu gruplararası olumlu temas çalışmalarını içermektedir. Gruplararası ilişkilerde gruplararası olumlu

temas, olumsuz temasa göre dört kez daha sık yaşanmaktadır (Graf, Paolini ve Rubin, 2014). Farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasında olumsuz temas yaşandığında ise, ortaya çıkan sonuçların farklılaşmakta olduğu saptanmıştır. Örneğin, (Paolini, Harwood ve Rubin, 2010) olumsuz gruplararası temasın, sosyal kimliklere ilişkin farkındalık ve görünürlük düzeyini arttırırken, olumlu gruplararası temasın ise sosyal kimliklere ilişkin görünürlüğü ve farkındalığı azalttığını vurgulamaktadır

Benzer bir başka çalışmada ise, (Barlow vb., 2012) farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasında deneyimlenen olumsuz temasın, gruplararası önyargıyı ve tutumu, olumlu temasa göre daha güçlü yordadığı belirtilmektedir. Aynı şekilde, gruplararası olumsuz temasın, olumlu temasa karşılaştırıldığında ırk temelli tutumların daha güçlü ve tutarlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Araştırmacılar, artan gruplararası olumsuz temasın, gruplararası önyargıyı yordarken, artan gruplararası olumlu temasın, gruplararası önyargıdaki değişimi yordamadığını saptamışlardır. Dolayısıyla, her durumda olumsuz gruplararası temasın, ırk temelli tutumlarda, olumlu temasa göre daha tutarlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Farklı olarak, Selvanathan, Techakesari, Tropp ve Barlow'un (2018) yapmış oldukları araştırmada beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılarla kurmuş oldukları gruplararası olumlu temasın sonucunda, siyahi Amerikalıların gerçekleştirmiş oldukları, adaletsizliği öne çıkaran toplumsal eylemlerde, siyahlara karşı daha fazla gruplararası empati duyarak ve onların yaşadıkları adaletsizliklere ilişkin hissettikleri öfke nedeniyle, onlara destek verdikleri saptanmıştır. Dolayısıyla, gruplararası empatinin daha fazla eşitlikçi çalışmalara ilişkin ilgiyi ve toplumsal eylemlerde desteğe ilişkin davranışları kolaylaştırdığı bulunmuştur. Araştırmacılar gruplararası empati ve öfkenin birbirini destekler şekilde birlikte yaşandığını belirtmektedir. Deneyimlenen gruplararası empatinin, diğer grubun yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin öfke yaşanmasına neden olduğu, bunun da toplumsal eylemlerde desteğe neden olduğu saptanmıştır.

Hayward, Tropp, Hornsey ve Barlow'un (2018) dezavantajlı gruplar için gruplararası olumsuz temasın kişisel ayrımcılık olarak yorumlandığını ve deneyimlendiğini söylemektedirler. Gruplararası olumsuz temasın yol açtığı, algılanan ayrımcılık duygusundan tamamıyla kurtulmanın mümkün olmamasına karşın, değişen formlardaki olumsuz temasın dezavantajlı grup üyeleri için etkileri söz konusudur. Bu etki, avantajlı gruba ilişkin artan öfke duygusu ve artan grup temelli ayrımcılık algısıdır. Ayrıca, yapılan çalışmada gruplararası olumlu temasın ise, hissedilen gruplararası öfkeyi ve toplumsal kollektif eylem niyetini azaltmak suretiyle, azalan toplumsal kollektif eylem davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. İlave olarak, gruplararası olumlu temasın dolaylı olarak, grupça ayrımcılığa uğramışlık algılarını azaltarak, toplumsal eylemlere azalan katılma niyetini yordadığı saptanmıştır (Hayward vb., 2018). Benzer bir çalışmada ise, gruplararası olumsuz temasın gruplararası önyargı ve gruplararası tutum için tutarlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Olumsuz gruplararası temasın, artan olumsuz üstbilgi ve önyargı ile ilişkili olduğu da bulunmuştur. Gruplararası kaygı, gruplararası negatif temasın gruplararası antipatiyi nasıl artırdığını açıklamaya yardımcı olmuştur. Özellikle, gruplararası olumsuz temasın, artan gruplararası kaygı ile dış-grup üyeleri ile etkileşime girildiğinde gruplararası olumsuzluk üzerinde dolaylı etkileri olduğu saptanmıştır. Gruplararası kaygının, gruplararası olumsuz temas ile gruplararası tutum arasındaki ilişkide kritik bir aracı olduğu bulunmuştur (Techakesari vd., 2015).

Techakesari ve arkadaşları (2015) olumsuz temas dikkate alınmadığında, gruplararası olumlu temasın azalan gruplararası önyargı ve olumsuz üstalgı (metaperception) ile ilgili olduğunu saptamışlardır. Fakat, gruplararası olumsuz temas dikkate alındığında, gruplararası olumlu temasın gruplararası tutumu yordamada daha az güvenilir bir yordayıcı değişken olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla, bu bulgular gruplararası olumlu temasın, gruplararası antipatiyi azalttığı düşüncesini tartışılır hale

getirmiştir. Sonuç olarak, gruplararası olumsuz temasın, olumlu temasın yararlı etkilerini zayıflattığı; gruplararası olumlu temasın ise, gruplararası tutumlar için dengeli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, gruplararası olumsuz temasın daha az olumlu dış grup tutumları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Gruplararası olumsuz temasın dezavantajlı grup üyelerini daha fazla toplumsal harekete geçirebileceği söylenebilir. Gruplararası olumlu temasın, iç-grup kimliğini, ayrımcılık, öfke ve olumsuz dış-grup tutumları algılayışını azaltarak, kolektif eylemlere katılımı engelleyebilmesine rağmen; gruplararası olumsuz temasın bu dört faktörü artırarak kolektif eylemi destekleyebileceği söylenebilir (Reimer, Becker, Benz, Christ, Dhont, Klocke vd, 2017).

Farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasında yaşanan olumsuz temas arttıkça, sosyal kimliklerin daha görünür olduğu öne sürülmektedir. Konuya tersinden bakılırsa da, sosyal kimlikler daha görünür oldukça, gruplararası olumsuz temasın yaşanması daha olasıdır (Paolini vd., 2010; Paolini vd., 2014). Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında yaşanan olumsuz temas arttıkça, kişilerin birbirlerini sosyal kimlikleriyle daha yoğun ve ilişkili görmeye başladıkları söylenebilir. Sosyal kimliklerin görünür olduğu ortamlarda, tipik bir dış-grup üyesi kişi ile yaşanan olumlu ya da olumsuz temasa ilişkin algıların ve tutumun, kolaylıkla dış-grubun tamamına genellenmesi sözkonusu olabilmektedir (Brown ve Hewstone, 2005). Ancak, Paolini vd., (2014) gruplararası olumsuz temas altında grup kimlikleri çok belirgin ve görünür ise, gruplararası olumsuz temasın, olumlu temasa göre çok daha kolay bir şekilde grubun tamamına genellenebileceği belirtilmektedir. Buna karşın, Barlow vd., (2012) insanların olumsuz temas deneyimlerinin (olumlu temasta olduğu gibi) tek bir olayla nitelendirilemeyeceğini, aksine, teması olumsuz olarak sınıflandıran şeyin daha ziyade dış-grup üyeleriyle etkileşimlerin algılanan genel değeri olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak, gruplararası olumsuz temasın, olumlu temasa göre, gruplararası önyargıdaki artışta güçlü ve tutarlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Gruplararası olumsuz temas, olumlu temasa göre sosyal kimliğin görünürlüğünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çünkü gruplararası olumlu temasa göre, olumsuz temasın, daha fazla önemi, gücü ve şiddeti bulunmaktadır. Bununla birlikte, geçmişte yaşanan olumlu gruplararası temasın, şimdi ya da gelecekte yaşanacak olası gruplararası olumsuz temasın yıkıcı etkilerini telafi etme ve yatıştırma etkisi de bulunmaktadır (Paolini vd., 2014).

Farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında yaşanan olumlu ve olumsuz temas deneyimleri ve sonuçlarına ilişkin yukarıda verilen alanyazın ışığı altında bu çalışmada, üniversite yurtlarında aynı yurt odasını paylaşan öğrenciler arasında yaşanan “olumlu ve olumsuz gruplararası temas” deneyimleri ve sonuçları incelenmektedir.

Türkiye’de üniversite yurtlarında öğrenciler, ilk yıl rastgele olarak yurt odalarına atanmakta ve böylece, birbirinden farklı etnik, dini, mezhebi ve kültürel özelliklere sahip öğrenciler bir yıl boyunca aynı odayı paylaşmaktadır. Türkiye’nin farklı illerinden gelen, farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler, aynı yurt odasını paylaşmak ve birlikte yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bu öğrenciler, Allport’un (1954) belirtmiş olduğu eşit statü, ortak hedef, işbirliği ve yasal desteği içeren dört ideal koşul ile Pettigrew’un (1998) belirtmiş olduğu gruplararası arkadaşlığı yurt ortamında doğal ve kaçınılmaz olarak yaşamak durumunda kalmaktadır. Aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, doğal ve kaçınılmaz olarak birbirleriyle sosyal etkileşime girmesi, temasta bulunması, işbirliği yapması, diyalog kurması ve zaman zaman da anlaşmazlıklar yaşaması doğal ve kaçınılmazdır. Dolayısıyla, bu çalışmada Türkiye özelinde aynı yurt odasını paylaşırken ve önemli bir zaman dilimini birlikte geçirirken, farklı sosyal kimliklere sahip (Türk ve Kürt) öğrenciler arasında yaşanan olumlu ve olumsuz temas durumları derinlemesine incelenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, yurtlarda aynı odada kalan, farklı sosyal kimlik kategorilerine sahip üniversite öğrencileri arasında yaşanan gruplararası olumlu ve olumsuz teması derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel çalışma olarak kurgulanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Olumlu temas:

1. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinden ne ölçüde **memnundurlar**?
2. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile ne sıklıkla **samimi sohbetler** yapmaktadırlar?
3. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, gereksinim duyduklarında diğer sosyal kimlikten öğrencilerden ne ölçüde **destek** alabilmektedirler?

Olumsuz temas:

4. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde **rahatsız hissederler**?
5. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde **kaygılı** hissederler?
6. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde **kızgın** hissederler?

Çalışma Grubu

Araştırma, Kredi ve Yurtlar Kurumu ve Dokuz Eylül Üniversitesine ait yurtlarda kalan öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Toplam 45 öğrenci ile yüz yüze derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiş ve sözlü nitel veriler toplanmıştır. Görüşme yapılan kişilerin 23'ü Kürt (erkek: 9; kadın: 14), 22'si ise Türk (erkek: 7; kadın: 15) sosyal kimliğine sahiptir. Görüşülen kişilerin seçiminde aynı odada Türk ve Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler olarak en az bir yıldır aynı oda da birlikte kalma koşulu ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısının Türk, yarısının Kürt sosyal kimliğine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece karşılaştırmalı veri toplanması sağlanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında; ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplamak için “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Üniversite öğrencileri ile görüşme yapılırken görüşmede ortaklık ve aynılık sağlamak için ‘görüşme formu’ kullanılmıştır. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni, aynı odayı, en azından bir yıldır paylaşan ve birlikte yaşayan Türk ve Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerin, birbirleri ile etkileşimlerinde ne ölçüde memnun oldukları, ne sıklıkla samimi sohbetler yaptıkları, ne ölçüde birbirlerinden destek aldıkları, birbirleriyle etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde rahatsız, kaygılı ve kızgın hissettikleri, onların gözünden ve dilinden derinlemesine incelenmesi gereksinimidir. Bu hedefe ulaşmak için gruplararası olumlu ve olumsuz temas ile ilgili önceden hazırlanmış açık uçlu sorular standart olarak görüşme yapılan her bir bireye sorulmuştur. Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazında yer alan çalışmalarda kullanılan (Mazziotta, Rohmann, Wright, De Tezanos-Pinto ve Lutterbach, 2015; Pettigrew, 2008). Likert tipi kapalı uçlu sorulardan esinlenilerek, açık uçlu görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır. Türk sosyal kimliğine sahip öğrencilere, Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilere yönelik sorular; Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilere ise, Türk sosyal kimliğine sahip öğrencilere yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Kaldığın yurttan, Türk/Kürt kökenli öğrencilerle etkileşimlerinizden, ne ölçüde **memnun** olursun?
2. Kaldığın yurttan, Türk/Kürt kökenli öğrencilerle ne sıklıkla samimi **sohbetler** yaparsınız?
3. Türk/Kürt kökenli arkadaşlarından yardım istediğinde ne ölçüde **destek** alabiliyorsun?
4. Kaldığın yurttan, Türk/Kürt kökenli öğrencilerle etkileşimlerinde, kendini ne ölçüde **rahatsız** hissedersin?
5. Kaldığın yurttan, Türk/Kürt kökenli öğrencilerle etkileşimlerinde, kendini ne ölçüde **kaygılı** hissedersin?
6. Kaldığın yurttan, Türk/Kürt kökenli öğrencilerle etkileşimlerinde, ne ölçüde **kızgın** hissedersin?

Görüşme formu geliştirildikten sonra, alanda çalışan beş akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Getirilen eleştirilere koşut olarak, görüşme formu ve sorular yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Daha sonra pilot çalışma için üç uygulama yapılmıştır. Görüşme formunun çalıştığı görülünce, uygulamalara devam edilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler de çalışmada kullanılmıştır.

Yukarıda yer alan sorular, öğrencilere sorulduktan sonra, onların ağzından çıkan her bir sözcük not edilerek araştırmanın nitel, sözlü verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda Türk ve Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerin birlikte kaldığı yurt odalarında yaşadıkları gruplararası olumlu ve olumsuz temasa ve etkileşime ilişkin derinlemesine ve detaylı nitel veri toplanmıştır.

İşlem

Bu çalışmada, toplanan nitel verilerin analizinde, Miles ve Huberman (1994) öne sürdüğü etkileşimli model ve tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) yaklaşımı referans alınmıştır. Bu bağlamda, sırası ile veri toplama, veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma ve doğrulama basamakları izlenmiştir. Öncelikle, görüşme sürecinde kaydedilen tüm kayıtlı görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra, her bir görüşme sorusuna tüm çalışma grubunun verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Her bir soruya ait yazılı metin defalarca okunarak, araştırma sorusuyla ilgili olan temalar öğrenci ifadelerine bağlı olarak belirlenmiştir. Belirlenen temalar tekrar benzerliklerine bağlı olarak kategorize edilmiş ve veri azaltma sürecinde kullanılacak son hale getirilmiştir. Bu süreçte her bir soruya ait metinler, önceden geliştirilmiş temalar çerçevesinde azaltılarak tablolarda karşılaştırmalı olarak sunulacak hale getirilmiştir. Bu süreçte yoğun veri yığını içerisinde kaybolmamak için temalar, temel kodlar olarak kullanılmıştır. Tablolarda yer alan temel temalar ve onlara ilişkin Türk ve Kürt öğrencilerin ifadeleri karşılaştırmalı olarak belirlendikten sonra, bu temaların metinde geçme sıklıkları incelenmiştir. Böylece her bir temanın öğrenci ifadelerinde görülme sıklığı, içerik analizi yapılarak saptanmıştır. İçerik analizine geçmeden önce analizi yapan araştırmacının kodlama güvenilirliği test edilmiştir. Bunun için “iki” araştırma sorusuna çalışma grubunun verdiği yanıtlar “yedi” gün ara ile iki kez kodlanmıştır. Her iki kodlama sürecindeki uyumun yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994:64) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır [Güvenirlik = (görüş birliği sayısı) / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)]. Çalışmada kodlama güvenilirliği “.88” bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasından sonra, verilerin kodlanmasına geçilmiştir.

Tabloların oluşturulması sürecinde, kategorilerin frekansına ek olarak, o kategoriye ait kişi söylemlerine de yer verilmiştir. Böylece, verilerin karşılaştırmalı sunumunda matrislere yerleştirilecek kişi söylemleri belirlenmiştir. Matrisler içerisinde hem kategorilere ait frekans hem de kişilerin söylemlerine doğrudan yer verilerek, Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine ilişkin karşılaştırmalı veri seti sunulmuştur. Kategorilere ilişkin frekanslar, kimi zaman çalışma grubu olan “22” Türk ve “23” Kürt sosyal kimliğine sahip toplam “45” öğrenciden fazla ya da az olabilmektedir. Bunun nedeni, her bir soruya bazen öğrencilerin yanıt vermemeleri, bazen de çok detaylı yanıt vermeleridir. Öğrenci söylemleri verilirken “K-19-T-K” şeklinde kısaltmalara yer verilmiştir. Birinci harf “kişiyi”; ikinci harf “sosyal kimliği” (T:Türk, K:Kürt); üçüncü harf de cinsiyeti (K: Kadın; E: Erkek) işaret etmektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, farklı sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, aynı yurt odasını paylaşırken yaşadıkları gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimleri incelenmektedir. Bu bağlamda, Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin aynı yurt odasını paylaşırken, birbirleri ile etkileşimlerinden ne ölçüde memnun oldukları, birbirleriyle hangi sıklıkla samimi sohbetler ettikleri, birbirlerinden ne ölçüde destek aldıkları, birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde, rahatsız, kaygılı ve kızgın hissettikleri incelenmiştir.

Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip aynı yurt odasını paylaşan üniversite öğrencilerinin birbirleri ile etkileşimlerinden memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Yurtlarda Aynı Odada Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Birbirleri İle Etkileşimlerinden Memnuniyet Düzeyi

Kategoriler	T	K	Öğrenci ifadeleri
Memnun değilim	2	2	<p>Türk: Kürt olduğu için beni rahatsız eden hiçbir durum yok. Ama benim arkadaşım kendi ağzıyla sürekli Türklere karşı içinde bir kin olduğunu sadece bu beni zaman zaman rahatsız ediyor... (K-35-T-K)</p> <p>Kürt: Çok büyük memnun memnun değilim... (K-24-K-E)/ ... ben yurttaki hiçbir insandan tam olarak memnun olamam herhalde büyüdüğümüz yerler açısından alışkanlıklarımız farklı... (K-33-K-K)</p>
Memnunum	12	12	<p>Türk: Genel olarak memnun olduğumu söyleyebilirim. Daha önceden çok fazla Kürt kökenli arkadaşım yoktu zaten odaya ilk geldiğim zamanlarda birazcık daha önyargılı olduğumu söyleyebilirim. Karşımdaki insanların hani anlayışlı olduğunu gördüğüm zamanlar da bu önyargıların da gereksiz bir şey olduğunu fark ettim. (K-10-T-E)/ Benden farkı olmadığı için normal bir arkadaşla nasıl sohbet kurabiliyorsam onla da sohbet kurabilirim önemli olan insanların birbirine saygı duyması. (K-22-T-E)/ Genellikle memnun kalıyorum kavgamız gürültümüz olmuyor pek. (K-29-T-K)/ Siyasi konulara girmediğimiz sürece bir anlaşmazlık olmuyor memnunum gayet sohbetten. (K-32-T-K)/ Çoğunlukla memnun oluyorum... (K-42-T-K)</p> <p>Kürt: ... genel anlamda memnunum. (K-2-K-E)/ Olabildiğince ıh yaptığımız etkinlikler olsun ya da sohbetler bana çok zevk verir hatta bazen dozunu bile aşabiliyoruz... (K-3-K-E)/ Daha çok samimi oluyorum onlarla, onları kendime daha çok yakın hissediyorum... (K-12-K-K)/ Şakalaşma, espri dışında birbirimize takılma dışında bir problemimiz olmuyor. (K-39-K-E)/ Orta düzeyde memnun olurum. (K-23-K-E)/ Çoğunlukla oluyorum, memnunum. Arada çatlaklıklar da olabiliyor tabi. Farklı düşünmemiz için farklı inanışa sahip olduğumuz için. (K-36-K-K)/</p>
Üst kimlik	5	5	<p>Türk: Ben bunu etnik köken farklılığına vurmuyorum yani bu konunun Kürdü veya Türkü olmaz diye düşünüyorum. Önemli olan insanlık ve Kürt olan arkadaş da Türk olan arkadaş da insanlık çizgisinde bana yaklaşıyorlar. (K-19-T-K)/ Bunu da Kürt ya da Türk diye ayırmayım yani onunla vakit geçirirken etnik kimliğiyle değil de onun kişiliğiyle vakit geçiriyorum. Genele gayet memnun oluyorum. (K-18-T-K)/Dediğim gibi normal arkadaşlar olduğu için hepsi yurt ortamında bir müddet sonra etnik kökene bakılmıyor çünkü. Aynı odanın içinde olunca ailemiz gibi oluyor. Kökenden çok insani değerler öne çıkıyor. (K-28-T-E)</p> <p>Kürt: ... sohbet ederken iletişim kurarken konuştuğum kişinin Türk olması ya da Kürt olması bir şey değiştirmiyor benim için. O yüzden beni memnun eden şey karşımdaki insanın düşünceleridir. (K-25-K-K)/ Türklüğe, Kürtlüğe bakmam kafa denklığıne bakarım eğer insanları etnik kimliğine göre ayırmıyorsa ve dünya görüşü aynıysa daha iyi anlaşırız. (K-1-K-E)/ Yani ben zaten sosyal etnik ayrımı yapmayan bir insanım. Hani Türk olsun Kürt olsun yurdumuzda bulunan yabancılar olsun girdiğim etkileşimlerden onlarla yaptığım paylaşımlardan kendimi iyi hissederim, mutlu olurum. (K-43-K-E)/ Dediğim gibi etnik kökenin bir önemi yok. Bir Kürt arkadaş ya da bir Türk arkadaş beni ne derece anlıyorsa ben de iletişimimizden o derece memnun olurum. (K-21-K-K)/</p>
Top.	19	19	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerine ait memnuniyet düzeyleri üç ana kategorinin etrafında toplanmıştır. Bunlar, “memnunum”, “memnun değilim” ve “üst kimlik” kategorileridir. Kırk beş öğrenciden 4 tanesi memnun olmadığını ifade etmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında en çarpıcı yanıt

bir öğrencinin olumsuz teması öne çıkarmasıdır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasında, sosyal etkileşimlerinde deneyimlenen olumsuz temas ve etkileşimin, ilişkilerde olumsuz algıların, duyguların ve olumsuz tutumların ortaya çıkmasına vesile olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin yarısından fazlası etkileşimlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak farklı öğrenciler, memnuniyetlerinin gerekçesi olarak farklı temaları öne çıkarmışlardır. Bir öğrenci aynı yurt odasını paylaşmaktan dolayı gruplararası önyargı bağlamındaki dönüşümünü şöyle vurgulamıştır: “.. *Daha önceden çok fazla Kürt kökenli arkadaşım yoktu. Zaten odaya ilk geldiğim zamanlarda birazcık daha önyargılı olduğumu söyleyebilirim. Karşımdaki insanların hani anlayışlı olduğunu gördüğüm zamanlar da bu önyargıların da gereksiz bir şey olduğunu fark ettim.*” Bu söylem oldukça çarpıcıdır, çünkü aynı mekanı paylaşan ve yaşayan kişilerin önyargılarındaki dönüşüme ilişkin ilham verici bir söylem sunmaktadır. Aynı şekilde, bir öğrenci gruplararası etkileşimlerini kurarken dikkatli olduklarını ve seçici olduklarını şu şekilde ifade etmiştir: “*Siyasi konulara girmedığımız sürece bir anlaşmazlık olmuyor memnunum gayet sohbetten.*”

Bunlardan farklı olarak, öğrenciler memnuniyetlerini üst kimlikler üzerinden de ifade etmişlerdir. Örneğin, her iki sosyal kimliğe ait öğrenciler de memnuniyetlerini ifade ederken sosyal kimliğin ötesine geçerek hem insan kimliği hem de kişisel kimlikler üzerinden nasıl yol aldıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, iki öğrenci memnuniyetlerini ifade ederken sosyal kimliğin ötesine nasıl geçtiklerini şöyle vurgulamışlardır: “*Bunu da Kürt ya da Türk diye ayırmıyorum yani onunla vakit geçirirken etnik kimliğiyle değil de onun kişiliğiyle vakit geçiriyorum. Genelde gayet memnun oluyorum; önemli olan insanların birbirine saygı duyması*” Öğrencilerin ifadelerinde de görüldüğü gibi, birbirlerine sosyal kimliklerinin penceresinden değil, onun ötesine geçerek, karşılarındaki bireyin kişiliği üzerinden ve saygı temelinde temas kurduklarını vurgulamışlardır. Benzer biçimde, birçok öğrenci sosyal kimlik yerine bir üst kimlik olarak “insan kimliği” ve “kişisel kimlikte” nasıl bulduklarını şöyle vurgulamışlardır:

“*Önemli olan insanlık ve Kürt olan arkadaş da Türk olan arkadaş da insanlık çizgisinde bana yaklaşıyorlar.; yurt ortamında bir müddet sonra etnik kökene bakılmıyor çünkü. Aynı odanın içinde olunca ailemiz gibi oluyor. Kökenden çok insani değerler öne çıkıyor; sohbet ederken iletişim kurarken konuştuğum kişinin Türk olması ya da Kürt olması bir şey değiştirmiyor benim için; Türklüğe, Kürtlüğe bakmam, kafa denkliğine bakarım eğer insanları etnik kimliğine göre ayırmıyorsa ve dünya görüşü aynıysa daha iyi anlaşırız*”

Bu söylemlerde de görüldüğü gibi, aynı odayı paylaşan farklı sosyal kimliğe sahip öğrenciler, zamanla birbirlerini, sosyal kimlikleri ile değil, ortak bir üst kimlik olan, insan kimliği ve insani ortak değerler üzerinden görmeye başladıklarını vurgulamışlardır. Burada, kişisel benzerlik ve kafa denkliği olarak ifade edilen görüşlerdeki ortaklık ve benzerliklerin vurgulanması oldukça anlamlıdır. Bu verilere dayalı olarak aynı yurt odasını paylaşan öğrencilerin, zamanla birbirlerini “Türk” ya da “Kürt” olarak görmenin ötesine geçip, temel insani değerlerdeki ortaklıklar, kişilik ve görüş benzerlikleri üzerinden birbirlerine yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Ancak buradaki anahtar öge, gruplararası olumlu temadır. Kişiler arası temas ve etkileşimler tersine dönüp olumsuzlaşmaya başlayınca, öğrenciler hem birbirlerini sosyal kimlikleri ile örtüşük olarak görmeye başlayacak hem de memnuniyetleri azalacaktır.

Yurtlarda kalan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, birbirleri ile samimi sohbet etme sıklıklarına ilişkin sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Yurtlarda Aynı Odada Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Birbirleri İle Samimi Sohbet Etme Sıklık Düzeyi

Kategoriler	T	K	Öğrenci ifadeleri
Sıklıkla	12	9	<p>Türk: Haftanın çoğu günleri yaparız. (K-11-T-E)/ Sık yaparım. (K-20-T-K)/ Her gece yaparım kendi odamdakilerle... (K-28-T-E)/ Her zaman daimi onlarlayım zaten. Ben 7 yıl Kürtlerin içerisinde kaldım, Tunceli’de de çok iyi anlaşıyordum onlarla. (K-29-T-K)/ Çok sık, boş bulduğumuz bütün zamanlar, yemekhanede yemek yerken mesela. Dışarda bir yerde oturduğumuzda öyle. (K-38-T-K)/</p> <p>Kürt: Her gün sohbet ediyoruz zaten oda arkadaşlarım Türk olduğu için ve onlarla çok iyi anlaştığım için sıklıkla sohbet ediyorum onlarla (K-1-K-E)/ ...sohbet ettiğimiz zaman gayet samimi sıcak sohbetlerimiz oluyor. (K-8-K-K)/ Genelde zaten arkadaşlarım hep Türk olduğu için hep onlarla sohbet ediyorum. Onlarla daha çok samimiyim bu kadar. (K-12-K-K)/ Her yurda geldiğimde akşamları geldiğimde hep karşılıklı sohbet ederim en az bir 10-15 dakika ne yaptın nettin hayattan. (K-26-K-K)/ Haftada mutlaka üç gece...Türk kahvesi yapıp sohbet ediyoruz. (K-30-K-K)/</p>
Ara sıra /bazen	9	8	<p>Türk: Eğ iki üç günde bir samimi sohbetler ediyorum diyebilirim...(K-10-T-E)/ Çok nadir. 1 ya da 2 kere olmuştur. (K-27-T-E)</p> <p>Kürt: İh yani Kürt arkadaşlarla oranla ıh daha az, ıh daha az sohbet ederim çünkü Kürt arkadaşlarla her türlü konuda sohbet edebilirken Türk arkadaşla aynı olmayabiliyor bazen ... (K-3-K-E)/ ... İh haftada bir ıh oturup kola cips eşliğinde birbirimizle sohbet ederiz ıh güllüp eğlenip birbirimizle vakit geçiririz. (K-5-K-K)/ 2 günde bir yapıyoruzdur. (K-14-K-K)/ Orta düzeyde. (K-23-K-E)/ Nadir diyelim ya konu açılırsa ya da sıkıntısı olursa sorun olursa konuştuğumuz oluyor paylaştığımız. (K-24-K-E)/ Genel olarak karşılaştığımızda oturup muhabbet ederiz, hatta bazen sabahlara kadar muhabbet ettiğimiz olur. (K-41-K-E)</p>
Siyasi konular	-	3	<p>Türk:...</p> <p>Kürt: ... Az önce dediğim gibi işte ıh kız meselesi ya da arkadaş meseleleri hakkında çok konuşmuşluğumuz var. Ama iş siyasete dönünce samimi sohbetler ortaya çıkmıyor. (K-3-K-E)/ ...yalnız bu sohbetler genelde sınırlı oluyor, siyasi olarak sohbet konusu açıldığında bu arkadaşlarımın geri adım attığını görüyorum. Sohbetlerimiz genel olarak spor üzerine okul üzerine gelecekteki kişisel yaşantılarımız üzerine oluyor. Siyaset konusu açıldığında sohbetlerin samimi olmadığı kanısına varıyorum. (K-43-K-E)/ Siyaset söz konusu olmadığı sürece son derece samimiyiz. (K-45-K-K)</p>
Üst kimlik	-	5	<p>Türk: ...</p> <p>Kürt: Karşımdakine Kürt müstün Çerkez misin Arap mısın demeden etnik kökenine bakmadan sohbet ediyorum. Güzel fikirleri olan benim için her zaman makbuldür. (K-2-K-E)/ Sohbet ederken samimileşirken herhangi bir ıg ırk ayrımı falan mevzusu olmaz bizde. O an için sadece aynı ülkenin vatandaşı gibi konuşuruz. (K-16-K-E)/ Samimi sohbetlerimi Türk arkadaşlarla yaparım çünkü yurttta Kürt arkadaşım yok. Eğer olsaydı onunla da yapabilirdim. Arkadaşta aradığım ölçüt onunla anlaşabilmem. Onlar da beni anlıyorlarsa rahat iletişim kurabilirim. Ama eğer yurttta Kürt arkadaşım olsaydı ikimizde aynı bölgeden geldiğimiz için yurttta kaldığımız ilk zamanlarda daha yakın olabilirdik. Ama diğer arkadaşları tanıdıkça bunun bir önemi kalmazdı. Bunun etnik köken ile bir alakası yok sadece aynı yerlerden geldiğimiz için yaşam tarzlarımız benziyor olurdu. Farklı ve hiç görmediğimiz bir yerde ikimizde yabancı olduğumuz için birbirimizle rahat rahat iletişim kurardık. Ama bu tamamıyla bir varsayım. (K-21-K-K)/ Sohbet ettiğim insana Kürt ya da Türk gözüyle bakmıyorum genelde o kişinin Kürt ya da Türk olduğunu da bilmiyorum zaten o yüzden normal bir arkadaşla nasıl konuşuyorsam onlarla da öyle konuşuyorum. (K-25-K-K)/ %40 oranında samimi sohbetler yapılıyor. Yine eklemek istiyorum, sorun onların etnik kökeninin farklı olması değil aramızdaki yakınlığın oranından kaynaklanıyordur. (K-36-K-K)</p>
Top.	21	25	

Tablo 2’de görüldüğü gibi aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin birbirleri ile sohbet etme sıklık düzeyleri dört temel kategorinin etrafından toplanmıştır. Bunlar, “sıklıkla”, “ara sıra”, “siyasi konular” ve “üst kimliktir”. Sıklıkla ve ara sıra kategorileri, görüşme sıklıklarına ilişkin açıklayıcı sonuç sunarken, diğer iki kategori sohbetlerin içeriğine ilişkin bilgi sunmaktadır.

Farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin neredeyse yarısına yakın kısmı sıklıkla ifadesini kullanmışlardır. Sosyal kimlik farkı olmaksızın öğrenciler şu ifadeleri sıklıkla kullanmışlardır: “Haftanın çoğu günleri; Her gece; Her zaman; Çok sık; Her gün; Genelde; Her yurda geldiğimde Haftada mutlaka üç gece”. Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliğe sahip öğrenciler sıklıkla birbirleri ile olumlu temas ve etkileşim kurmaktadır. Öğrencilerin belirli bir bölümü ise, ara sıra/bazen yanıtını vermişlerdir. Bu öğrencilerin söylemlerinde öne çıkan vurgular ise şunlardır: “iki üç günde bir samimi sohbetler ediyorum; Çok nadir; 1 haftada bir; 2 günde bir; Orta düzeyde.” Bu söylemlerden de anlaşılmaktadır ki öğrencilerin önemli bir bölümü sıklıkla görüşürken, geri kalan kısmının ise seyrek de olsa tesadüfler eşliğinde görüşmeler yapıp, birbirleriyle olumlu temas ve etkileşim kurmakta oldukları anlaşılmaktadır.

Özellikle, Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler, Türk sosyal kimliğine sahip öğrenciler ile gerçekleştirdikleri samimi sohbetlerin içeriğine dair iki kategoriye ilişkin veri sunmuşlardır. Bunlar siyasi konular ve üst kimliktir. Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler siyasi konuların konuşulması sürecinde sohbetin samimiyetine ilişkin sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Siyasi konuları vurgulamak için şu ifadeleri belirtmişlerdir:

“...iş siyasete dönünce samimi sohbetler ortaya çıkmıyor.; siyasi olarak sohbet konusu açıldığında bu arkadaşlarımın geri adım attığını görüyorum; Siyaset konusu açıldığında sohbetlerin samimi olmadığı kanısına varıyorum; Siyaset söz konusu olmadığı sürece son derece samimiyiz.”

Bu ifadelerde de görüldüğü gibi öğrenciler sohbetlerinde siyasete girdiklerinde birbirlerinden uzaklaştıkları ve konuşmadıkları, olumlu nitelikli temasın azaldığı anlaşılmaktadır. Benzer biçimde, Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerin öne çıkardığı bir başka tema ise üst kimliktir.

“Karşımdakine Kürt müsün Çerkez misin Arap mısın demeden etnik kökenine bakmadan sohbet ediyorum; Sohbet ederken samimileşirken herhangi bir iş ırk ayrımı falan mevzusu olmaz bizde. O an için sadece aynı ülkenin vatandaşı gibi konuşuruz; Arkadaşta aradığım ölçüt onunla anlaşabilmem. Onlar da beni anlıyorlarsa rahat iletişim kurabilirim; Sohbet ettiğim insana Kürt ya da Türk gözüyle bakmıyorum; sorun onların etnik kökeninin farklı olması değil aramızdaki yakınlığın oranından kaynaklanıyordur.”

Yukarıda yer verilen alıntılardan da anlaşıldığı üzere, öğrencilerin aynı yurt odasını paylaştıkları arkadaşlarını sosyal kimliklerinden bağımsız olarak, ortak bir üst kimlik çerçevesinde birbirlerini algılamaya daha yönelimli oldukları görülmektedir. Samimi sohbet söz konusu olduğunda, öğrencilerin birbirlerini sosyal kimliklerinden bağımsızlaştırarak, insani ortaklıklar, anayasal vatandaşlık ya da kişisel nitelik bağlamında değerlendirmeyi tercih ettikleri ve birbirlerini değerlendirirken ortak bir üst kimliğe ait lens kullanarak birbirlerini algıladıkları ve gördükleri anlaşılmaktadır.

Yurtlarda aynı odada birlikte kalan, Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, birbirlerinden yardım istediklerinde diğer gruptan bir öğrenciden destek alma düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Yurtlarda Aynı Odada Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Yardım İstediklerinde Diğer Gruptan Bir Öğrenciden Destek Alma Düzeyi

Kategoriler	T	K	Öğrenci ifadeleri
Genellikle	-	5	Türk: Kürt: ... genellikle tavsiye alıyorum ıh bir sıkıntım olduğunda beni dinleyip bana moral vereceklerini biliyorum... (K-5-K-K)/ Orta düzeyde yardım talebinde bulunuyorum zaten ve alıyorum. (K-23-K-E)
Büyük ölçüde	11	6	Türk: İhm büyük ölçüde destek alabiliyorum... Yani genel olarak yardım istediğim her konuda yardımcı oluyor. (K-7-T-K)/ Yani yapabileceği her şeyi yapıyor hiçbir yardımını esirgemiyor. (K-27-T-E)/ Her türlü yardım ediyorlar maddi manevi ne istersem yanımdalar her zaman. (K-29-T-K)/Valla sonuna kadar destek oluyor. Bu her zaman destekçi ne zaman ne istesem yanımda. (K-38-T-K) Karşımdaki benim arkadaşım o yüzden yani her istediğimi yapmaya tabii ki de çabalıyor. (K-15-T-K)/ Kürt: Alabiliyorum evet. Karşılıklı yardım alabiliyoruz. Onun yardımı olduğunda o benden istiyor. Benim yardımım olduğunda o benden (K-12-K-K)/ Çok fazla yani, beklentilerimin düzeyinde. (K-14-K-K)/ Her yardım istediğimde hep bir karşılığını buldum..(K-26-K-K)/ Çok fazla destek alıyorum her konuda yardım istediğimde maddi manevi her konuda. (K-30-K-K)/
Elinden geldiği kadar	7	7	Türk: Yapabilecekleri bir şey varsa ellerinden geleni yapıyorlar. (K-28-T-E)/ Sonuna kadar destekliyorlar. Ellerinden gelen her şekilde bana yardım etmeye çalışıyorlar. En azından benim arkadaşlarım öyle. (K-40-T-K) Kürt: Yapabildiği ölçüde yardım edebiliyorsa ediyor tabii ki. (K-6-K-K)/ ... imkan dahilinde isteğimi sonuna kadar yerine getiriyorlar. Ellerinden geleni yapıyorlar. (K-39-K-E)/ Ellerinden geleni yapıyorlar, bir sorun yok ya aramızda. Hatta bazen onları daha çok seviyorum... (K-2-K-E)
Üst kimlik	2	5	Türk: Bir fark olmuyor ki Türk birinden istememle Kürt birinden istemem arasında. (K-18-T-K)/ Yani normal bir arkadaşım nasıl bir ricada bulunuyorsam ondan da rica ettiğimde karşılıksız yardımda bulunabiliyor. (K-22-T-E) Kürt: Bir Türkmüşüm gibi yardım ediyorlar (K-1-K-E)/ ... diğer Kürt arkadaşlarıma göre hemen hemen aynı; pek bi fazla fark yok. Iğ bir de şey var hatta bazen daha fazla destek aldığım da oluyor... (K-3-K-E)/ Her ölçüde destek alabiliyorum maddi manevi fark etmiyor. Yardım isterken etnik kökenleri ne diye bakmıyorum ki. (K-21-K-K)/ Ya normal bir arkadaştan ne kadar destek alırsam o kadar alıyorum arkadaşlarım Türk ya da Kürt olduğuma bakmıyor. (K-25-K-K)/ ... bizim yardım beklentimiz aslında onlardan daha düşük olmasına rağmen şartıcı bir derece de iyi niyetle ve bir karşılık beklemeden yaptığını gördük. (K-41-K-E)
Top.	20	23	

Tablo 3'te görüldüğü gibi aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin birbirlerinden yardım istediklerinde diğer gruptan bir öğrenciden destek alma düzeylerine ilişkin sonuçlar dört temel kategorinin etrafında toplanmıştır; “genellikle”, “büyük ölçüde”, “elinden geldiği kadar” ve “üst kimlik”. Öğrencilerin tepkileri sosyal kimliğe bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin “genellikle” kategorisi sadece Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler tarafından öne çıkarılmıştır. Yirmi üç öğrenciden beşi genellikle yardım alabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde “büyük ölçüde” kategorisi ise her iki sosyal kimliğe ait öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Ancak, Türk sosyal kimliğine sahip öğrencilerin yarısı büyük ölçüde destek aldığını belirtirken, bu kategori Kürt öğrencilerin yarısından azı tarafından vurgulanmıştır. Öğrencilerin söylemlerine bakıldığında, bu kategoride öne çıkardıkları temalar şunlardır:

“genel olarak yardım istediğim her konuda yardımcı oluyor; Yani yapabileceği her şeyi yapıyor hiçbir yardımını esirgemiyor; Her türlü yardım ediyorlar maddi manevi ne istersem yanımdalar her zaman; her istediğimi yapmaya tabii ki de çabalyor; Çok fazla yani, beklentilerimin düzeyinde; Her yardım istediğimde hep bir karşılığını buldum..; her konuda yardım istediğimde maddi manevi her konuda”

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi sosyal kimlik farkı olmaksızın hem Türk hem de Kürt kimliğine sahip öğrencilerin yardım ihtiyaçları olduğunda, birbirlerine büyük ölçüde yardım ettikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, sınırlı olsa da hem Türk hem de Kürt sosyal kimliğe sahip öğrencilerin bir kısmı elinden geldiği kadar kategorisine yönelik söylemleri öne çıkarmışlardır. Bu öğrencilerin hayır yanıtından farklı olarak öne çıkardıkları temalar şunlardır: *“Yapabilecekleri bir şey varsa ellerinden geleni yapıyorlar; Ellerinden gelen her şekilde bana yardım etmeye çalışıyorlar; Yapabildiği ölçüde yardım edebiliyorsa ediyor; Ellerinden geleni yapıyorlar.”* Bu söylemlerde de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal kimlik farklılığına takılmaksızın, ellerinden geldiği ölçüde birbirlerine yardım etmeye çalışmakta oldukları anlaşılmaktadır.

Aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, diğer sosyal kimlikten bir öğrenciden yardım alabilmekle ilgili olarak, sınırlı da olsa, birlikte öne çıkardığı bir başka kategori ise, üst kimlik kategorisidir.

“Bir fark olmuyor ki Türk birinden istememle Kürt birinden istemem arasında; ondan da rica ettiğimde karşılıksız yardımda bulunabiliyor; Bir Türk’müşüm gibi yardım ediyorlar; diğer Kürt arkadaşlarıma göre hemen hemen aynı; Yardım isterken etnik kökenleri ne diye bakmıyorum ki.; arkadaşlarım Türk ya da Kürt olduğuma bakmıyor.”

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi, sosyal kimlik farkının bazı öğrenciler için bir anlam ifade etmediği görülmektedir. Öğrencilerin sınırlı da olsa bir kısmı, sosyal kimlik farkının ötesine geçerek, birbirlerine yardım edebilmektedirler. Bu süreçte, insana ve arkadaşına bakış tarzında niteliksel bir farklılık söz konusudur. İlişkilerin bu düzeye gelebilmesi için belki de uzun süre kişiler arası olumlu temasın gerçekleşmesi ve öğrencilerin, sosyal kimlik farklarını aşarak, birbirlerini insani ortaklıklar, ortak değerler ve kişisel özellikler üzerinden görmeye başlamaları ve samimi arkadaş olmaları gerekmektedir.

Yurtlarda aynı odada birlikte kalan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini rahatsız hissetme düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini rahatsız hissetme düzeyine ilişkin sonuçlar beş temel kategorinin etrafında toplanmıştır: “Rahatsız hissediyorum”, “rahatsız hissetmiyorum”, “kişisel konular”, “siyasi ve etnik konular”, “dil ve kültürel farklılıklar”.

Farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilere birbirleriyle etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde rahatsız hissettikleri sorulduğunda, her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin de %20’si kendilerini rahatsız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylemlerindeki içerik dikkate alındığında şu temalar öne çıkmıştır: *“bir konuda iddialarda bulunmak; eşyaların izinsiz kullanılması; mizah farklılığı; kişisel sorular sorulması, kişisel merak.”* Söylemlere içerik olarak bakıldığında, rahatsızlıklara neden olabilecek temel konular arasında, mizah kültürünün farklılığı ve kişisel merak sayılabilir. Onun dışındaki söylemlerde, sosyal kimlikleri işaret eden temel bir vurguya rastlanmamıştır.

Tablo 4.

Yurtlarda Aynı Odada Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Birbirleri İle Etkileşimlerinde Kendilerini Rahatsız Hissetme Düzeyleri

Kategoriler	T	K	Öğrenci ifadeleri
Rahatsız hissediyorum	4	4	<p>Türk: Ya bazı bilmediğim konular olabiliyor. Onlar bir şey iddia edebiliyor. Bunda rahatsız olurum işte... (K-15-T-K)</p> <p>Kürt: Bazen hissediyorum, o da eşyalarımın çok fazla izinsiz kullanılıp, iş ilk hali aldıkları gibi bırakmalarından kaynaklanıyor. (K-14-K-K)/ ...beni anlamıyorlarsa her konuda bu o zaman rahatsız olabilirim. Ama bunu dediğim gibi her etnik kökene mensup insan yapabilir. (K-21-K-K)/ Bazen rahatsız hissediyorum. Ellerinde olmadan şaka yaptıklarını düşünerek bazı şeyler söylüyorlar ama geçen seneye oranla çok daha azaldı bu durum. (K-30-K-K)/ Herhalde çok fazla benimle alakalı soru sorunca kendimi rahatsız hissedirim herhalde. Çünkü çok fazla meraklı ve soru soran insanlardan hoşlanmıyorum. (K-33-K-K)</p>
Rahatsız hissetmiyorum.	14	12	<p>Türk: Şu ana kadar odada kendimi rahatsız hissettiğim bir durum içerisinde bulunmadım. Kendini odada rahatça ifade edebildiğin zaman onlar da saygı duyuyorlar zaten. (K-10-T-E)/ Yetişme tarzından dolayı anlaşmazlık çıkmadığı sürece rahatsızlık hissetmiyorum. (K-35-T-K)/ Çok rahatım hiç rahatsız hissetmiyorum. İstedğimiz her şeyi rahatça söyleyebiliyorum. (K-38-T-K)</p> <p>Kürt: Rahatsız hissetmiyorum kendimi hiçbir problem yok (K-2-K-E)/ Sırf milliyetlerinden dolayı kendimi rahatsız hissetmem... (K-4-K-K)/ Rahatsız hissetmem. Tabi onlar da benim gibi düşünüyorsa beni anlıyorlarsa beni yormadan iletişim kuruyorlarsa benimle beni rahatsız etmez etnik kökenleri. ... (K-21-K-K)/ Şimdiye kadar etnik kimlikle ilgili bir rahatsızlık yaşamadım hem kendim açısından hem arkadaşlarım açısından. (K-39-K-E)</p>
Kişisel konular	1	5	<p>Türk: Aramızda bir sorun yaşandığında rahatsız hissedirim. Ama bu sadece onlara özel bir şey değil, karşımda kim olursa olsun aynı şey yaşanıyor. Sonuçta herkes farklı bir karaktere sahip, kimse bir diğerinin ne zaman ne yapacağını ne düşünemeyeceğini bilemeyebilir o yüzden saygı duymak gerek bence. (K-40-T-K)</p> <p>Kürt: ...sadece, eğer konu benim özel hayatım ya da gergin olabileceğim bir konuysa belki rahatsız olabilirim. (K-4-k-K)/ Bazen hissediyorum, o da eşyalarımın çok fazla izinsiz kullanılıp, iş ilk hali aldıkları gibi bırakmalarından kaynaklanıyor. (K-14-K-K)/ Ama beni anlamıyorlarsa her konuda bu o zaman rahatsız olabilirim. Ama bunu dediğim gibi her etnik kökene mensup insan yapabilir. (K-21-K-K)/ Herhalde çok fazla benimle alakalı soru sorunca kendimi rahatsız hissedirim herhalde. Çünkü çok fazla meraklı ve soru soran insanlardan hoşlanmıyorum. (K-33-K-K)/ Herhangi bir düşünceme saygısızlık boyutunda karşılık verildiğinde kendimi rahatsız hissedirim. Çünkü her bireyin bir düşüncede olduğunu ve farklı doğrularının olduğunu düşünüyorum. (K-43-K-E)</p>
Siyasi ve etnik konular	2	5	<p>Türk: Herhangi bir terör propagandası yapacak bir tavır yoksa rahatsız olmam. (K-22-T-E)/ Bazen ister istemez Kürtçe konuşabiliyorlar o zamanlarda rahatsız hissediyorum. Bir de onlar etnik kökene en azından benden daha fazla önem veriyorlar. Bu yüzden Türklük kürtlük ayrımı yaptıklarında rahatsız hissediyorum. (K-37-T-K)</p> <p>Kürt: İnandığım şeyleri ıh anlatırken kendimi ifade etmeye çalışırken zorlanabiliyorum... (K-6-K-K)/ Genelde siyaset konuşulurken rahatsız hissediyorum kendimi. (K-12-K-K)/ ... bir ırk mevzu olursa tabi ki kendimi rahatsız hissedirim bunu oda arkadaşım yapmaz ama kantin veya yemekhanede iş ırkçılık yapabilen kişilere rastladım. Tabi ki ırk ayrımı yüzünden insan çok mutsuz olabiliyor bu konuda. (K-16-K-E)/ Geçen dönem odamda sürekli kendimi rahatsız hissediyordum sanki ben teröristmişim gibi yaklaşıyordu. Bu yüzden odada çok rahatsızdım. (K-1-k-e)/ Ya siyaset hariç işte ıh bulduğumuz bütün anlarda ıh kendimi pek daha doğrusu hiç rahatsız hissetmem... (K-3-K-E)/</p>
Dil ve kültürel farklılıklar	1	1	<p>Türk: Odamda Kürt arkadaşlarım var. Başka odadan bizim odaya başka Kürt arkadaşlar geliyor ve kendi aralarında Kürtçe konuşuyorlar. Anlamadığım için rahatsız olabiliyorum. (K-44-T-E)</p> <p>Kürt: ...Bir de gelenekler ve kültür çatışmaları yaşanıyor bazen çok sık olmasa da. (K-9-K-K)/</p>
Top.	22	27	

Bu kategoriden farklı olarak, her iki sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin yarısından fazlası, kendilerini rahatsız hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ancak, öğrencilerin öne çıkardıkları bazı vurguların üzerinde de durulmasına gereksinim vardır. Örneğin, aşağıdaki söylemler oldukça çarpıcıdır:

“Kendini odada rahatça ifade edebildiğin zaman onlar da saygı duyuyorlar zaten; anlaşmazlık çıkmadığı sürece rahatsızlık hissetmiyorum; İstedikimiz her şeyi rahatça söyleyebiliyorum; Sırf milliyetlerinden dolayı kendimi rahatsız hissetmem; beni anlıyorsa beni yormadan iletişim kuruyorsa benimle beni rahatsız etmez etnik kökenleri”

Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin aynı yurt odasını paylaşırken yaşadıkları deneyimler göz önüne alındığında, öğrencilerin sahip olmaları gereken kişisel becerilerin sosyal kimliğin önüne geçmekte olduğu görülmektedir. Eğer öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebiliyorsa, farklılıklara saygı var ise, anlaşmazlıklar doğru yollarla yönetilebiliyorsa, birbirleri ile empati kurabiliyor ve birbirlerini anlayabiliyorlar ise ve son olarak da doğru yöntemlerle iletişim kurabiliyorlar ise, kendilerini sırf diğer öğrenci farklı sosyal kimliğe sahip diye rahatsız hissetmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, aynı mekanı paylaşırken odaklanması gereken temel konunun sosyal kimliklerdeki farklılık değil, kişilerin farklılıkları yönetmedeki yeterlilikleri, sahip olunan sosyal beceriler ve yaşam becerileri olduğu bu söylemlerden anlaşılmaktadır.

Sadece Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerde belirgin olarak öne çıkan, ancak Türk sosyal kimliğine sahip öğrencilerin belirtmediği iki kategori dikkat çekicidir. Bunlar kişisel konular ve siyasi ve etnik konularda rahatsız hissetme kategorileridir. Kişisel konularla ilgili olarak öğrencilerin öne çıkardığı söylemler şöyle ifade edilebilir:

“eğer konu benim özel hayatım ya da gergin olabileceğim bir konuysa belki rahatsız olabilirim; eşyalarımın çok fazla izinsiz kullanılması; beni anlamıyorsa; çok fazla meraklı ve soru soran insanlardan hoşlanmıyorum; düşünceme saygısızlık boyutunda karşılık verildiğinde kendimi rahatsız hissederim”

Alıntılardan da görüldüğü gibi, Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler, daha az sayıda olmalarından dolayı daha çok kendilerine ve kişisel alanlarına odaklı tepkilerden ve müdahalelerden rahatsızlıklarını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde, yine daha çok Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler siyasi ve etnik konular paylaşılırken yaşadıkları rahatsızlıkları vurgulamışlardır. Bu söylemlere örnek olarak şunlar verilebilir:

“ Herhangi bir terör propagandası yapacak bir tavır yoksa rahatsız olmam; Türklük kürtlük ayrımı yaptıklarında rahatsız hiss ediyorum; siyaset konuşulurken rahatsız hiss ediyorum kendimi; bir ırk mevzusu olursa tabi ki kendimi rahatsız hiss ederim; odamda sürekli kendimi rahatsız hiss ediyordum sanki ben teröristmişim gibi yaklaşıyordu.”

Bu söylemlerde de görüldüğü gibi, aynı yurt odasında kalan üniversite öğrencileri, sohbet konusu sosyal kimlikler ve bunlar üzerinden gerçekleştirilen güncel siyaset olduğunda; güncel ve tarihsel siyasete ve ayrımlara ilişkin olumsuz algıların ve olumsuz tutumların odadaki arkadaşlarına yansıtılmasının ve paralelinde tepki verilmesinin, öğrencileri rahatsız etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu söylemlerden farklı olarak birer kişinin ifade ettiği dil ve kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz söylem de üzerinde durulması gereken bir başka konudur. *“bizim odaya başka Kürt arkadaşlar geliyor ve kendi aralarında Kürtçe konuşuyorlar. Anlamadığım için rahatsız olabiliyorum; Bir de gelenekler ve kültür çatışmaları yaşanıyor”*. Bu söylemlerde de görülmektedir ki, farklı sosyal kimliklere sahip

kişilerin birarada yaşadığı mekanlarda ve sosyal ortamlarda, çok kültürlülük ve kültürel hassasiyetlere ilişkin vurguya gereksinim bulunmaktadır. Aksi durumda, kültürel hassasiyetler, öğrencilerin olumsuz etkileşimleri doğrudan yaşamalarına vesile ve gerekçe olabilecek bir potansiyele sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yurtlarda aynı odada birlikte kalan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini kaygılı hissetme düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Yurtlarda Aynı Odada Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Birbirleri İle Etkileşimlerinde Kendilerini Kaygılı Hissetme Düzeyleri

Kategoriler	T	K	Öğrenci ifadeleri
Kaygılı hissetmem	6	10	Türk: Hissetmem yakın bir arkadaşım sonuç olarak. (K-22-T-E)/ Genelde kaygılı hissetmiyorum, cana yakınlar çünkü cana yakın ve saygılılar. (K-29-T-K)/ Vallahi hiçbir zaman kaygılı hissetmedim sadece ilk geldiğim zamanlar. (K-34-T-E) Kürt: Pek kaygılı değilim, beni kabul edecekler mi etmeyecekler mi hiçbir zaman düşünmem. Kendimi insanlara olduğu gibi gösteririm. İsteyen kabul eder isteyen kabul etmez. (K-1-K-E)/ ... bütün arkadaşlıklarda Kürt-Türk olsun olsun kendimi pek kaygılı hissetmem... (K-3-K-E)/ ... ee kaygılı hissetmem Arkadaşlarımla olabildiğince rahat hissedirim... (K-4-K-K)/ ... ırk yüzünden kaygıya pek düşmüyorum diyebilirim. (K-16-K-E)/ Hiç öyle kaygılandığım bir ilişki olmadı aynen. Kaygılanacak bir durum yaşamadım yani. (K-24-K-E)
Kaygılı hissedirim	5	8	Türk: ... Onlara karşı siyasi görüşümü belli etmemek iyi olabilir. Kendimizi ifşa etmemek önemli. (K-44-T-E)/ ... Karşı taraf için yanlış anlaşılacak için biraz kaygı durumu oluşuyor. (K-10-T-E)/ ... Eğer rahatsız olacaklarını düşündüğüm bir şey varsa sürekli yanlış anlamayın diyorum. Bu da kaygımı uyanık tutuyor. (K-18-T-K)/ Nadiren kaygılı hissediyorum. (K-42-T-K) Kürt: Çoğu zaman kaygılı hissediyorum onları kırıcım diye. Hani onları kırmamak için dikkat ederim...(K-33-K-K)/ Beni yanlış anlayıp, önyargılı bana karşı önyargılı olabileceklerini düşündüğümde kaygılanırım. (K-43-K-E)/ Çoğunlukla kaygılı hissediyorum. Çünkü rahat biriyim ağzımdan her şey çıkabilir. Bu da karşıdakini rahatsız edebilir bu da beni tedirgin kılıyor. (K-45-K-K)/ ... bir konu hakkında konuştuğumuz zaman acaba yanlış anlar mı? acaba söylediklerimi başkalarına yanlış anlatırsa çarpıtırsa diye bazen kaygılanırım. (K-5-K-K)/ İlk başta onlarla konuşurken genelde çekingen oluyordum daha sonra sorun olmuyor...(K-12-K-K)/ ... bir miktar hissedirim kendimi sınırlandırılmış hissedirim. (K-23-K-E)/ Bazı durumlarda diyelim. Acaba yanlış bir şey söyledim mi diye düşünüyorum bazen. Ama onları artık çok iyi tanıdığım için kaygı durumum da azalmış durumda. (K-30-K-K)
Siyasi konularda kaygılı hissedirim	3	2	Türk: İğm konuşmalarına dikkat etmek zorundaymışım gibi hissediyorum. Çünkü herhangi bir siyasi özellikle terör olayları karşısında verdiğim tepkilerde onun kırılıp kırılmayacağını düşünerek daha dikkatli eleştiriler yapıyorum. Bu da ister istemez kendimi kasmama ve kullandığım cümleleri daha seçerek konuşmama neden oluyor... (K-13-T-K)/ Şimdi konuştuğumuz konuya bağlı bu da bir nevi. Kürt olaylarını konuşuyorsak daha dikkatli konuşurum. Kırılmasından ya da yanlış anlamasından çekinirim bazen... (K-38-T-K) Kürt: ...Sadece konu siyaset olduğunda karşıdakini kırmamak adına daha dikkatli olurum. Onu kırma kaygısı taşıırım. Onun dışında herhangi bir kaygım yok. (K-4-K-K)/ ... Siyaseti konuşmaktan kaygı yaşarım. Nasıl bir tepki alacağımı öngöremeyeceği için. Her şeyi rahatlıkla konuşamayız tabi. (K-36-K-K)
Gruplararası arkadaşlık	2	1	Türk: ...lisede çok milliyetçi ve ırkçı söylemler kullanıyordum, hakaret olarak ve Kürt iğ arkadaş da bulunmadığı için bu durum normalleşmişti. Daha sonra üniversiteye gelince Kürt bir yakın arkadaşımın olması, işte bu oturmuş söylemleri de değiştirmeme sebep oldu ama bu değişim sürecinde de zorlandım. (K-13-T-K)/ Vallahi hiçbir zaman kaygılı hissetmedim sadece ilk geldiğim zamanlar. (K-34-T-E) Kürt: Bazı durumlarda diyelim. Acaba yanlış bir şey söyledim mi diye düşünüyorum bazen. Ama onları artık çok iyi tanıdığım için kaygı durumum da azalmış durumda. (K-30-K-K)
Top.	16	21	

Tablo 5'te görüldüğü gibi aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere sahip üniversite öğrencilerinin birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini kaygılı hissetme düzeylerine ilişkin sonuçlar dört temel kategorinin etrafında toplanmıştır. Bunlar: “Kaygılı hissetmem”, “kaygılı hissederim”, “siyasi konularda kaygılı hissederim”, “gruplararası arkadaşlık” şeklindedir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi farklı sosyal kimlikteki öğrencilerin kategorilere verdikleri tepkiler belirgin bir odaklanma göstermemektedir. Hem sosyal kimlik açısından hem de kategoriler açısından bir odaklanma söz konusu değildir. Ancak, bazı kategoriler daha çok öne çıkmaktadır. Örneğin, kaygılı hissetmem kategorisi en çok belirtilen bir kategori olmuştur. Özellikle, Kürt sosyal kimliğe sahip öğrencilerin yarısı kaygılı hissetmem demiştir. Ancak Türk sosyal kimliğe sahip öğrencilerde bu durum biraz daha düşüktür. Benzer bir dağılım kaygılı hissederim kategorisinde de söz konusudur. Beş Türk ve sekiz Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenci kendimi kaygılı hissederim demiştir. Bu öğrencilerin söylemlerinde öne çıkan temalar şu şekildedir:

“Onlara karşı siyasi görüşümüzü belli etmemek iyi olabilir; Karşı taraf için yanlış anlaşılacak; sürekli yanlış anlamayın diyorum; kaygılı hissedyorum onları kırıcım diye; bana karşı önyargılı olabileceklerini düşündüğümde kaygılanırım; söylediklerimi başkalarına yanlış anlatırsa çarpıtırsa diye bazen kaygılanırım; Acaba yanlış bir şey söyledim mi diye düşünüyorum”

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi, öğrencilerin iki temel kaygıları mevcuttur. Bunlardan birincisi, ülkede reel olarak yaygın olan sosyal kimlik temelli siyasetin yurt odasına taşınma ihtimali ve ayrımcılığa maruz kalma kaygısının yol açtığı siyasi söylemlere yönelik vurgu, diğeri ise, sosyal ve kültürel farklılıklardan dolayı yanlış anlaşılma kaygısıdır. Aslında her iki vurgunun da ortak paydası ilkökul, ortaokul ve lise yıllarında diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile sıkça sosyal kimlikler görünür ve belirgin olacak şekilde olumlu temas kurulmadığında, onlarla doğrudan etkileşime girilmediğinde, gecikmiş doğrudan temasların bazı öğrenciler için kaygı verici algılanması söz konusu olabilir. Kaygılı hissetmem kategorisinde yer alan içerikle bu kategorideki içerik karşılaştırıldığında niteliksel olarak farklılık göze çarpmaktadır.

Sınırlı da olsa her iki sosyal kimliğe de sahip toplamda beş öğrencinin siyasi konularda kendimi kaygılı hissederim söylemi de bu bağlamda değerlendirilebilir. Öğrencilerin söylemleri incelendiğinde şu temalar öne çıkmaktadır:

“herhangi bir siyasi özellikte terör olayları karşısında verdiğim tepkilerde onun kırılıp kırılmayacağını düşünerek daha dikkatli eleştiriler yapıyorum; Kürt olaylarını konuşuyorsak daha dikkatli konuşurum; konu siyaset olduğunda karşımdakini kırmamak adına daha dikkatli olurum; Siyaseti konuşmaktan kaygı yaşarım”

Yukarıda yer verilen alıntılarda da görüldüğü gibi, hem Türk hem de Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler ortak kaygılara sahiplerdir. Aynı yurt odasını paylaşan öğrenciler, doğrudan kişiler arası temas kurmalarından dolayı, ayrıştırıcı potansiyeli olan siyasi söylemleri paylaşırken hem dikkatli davrandıkları hem de yanlış anlaşılma kaygısı yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Her iki sosyal kimlik grubundan üç farklı öğrenci tarafından öne çıkarılan bir başka kategori de gruplararası arkadaşlık kategorisidir. Sıklık düzeyi düşük olmasına rağmen, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin yaşadıkları arkadaşlıkların ve doğrudan olumlu temaslarının dönüştürücü etkisine yönelik çok çarpıcı söylemler öne çıkmıştır. “...lisede çok milliyetçi ve ırkçı söylemler kullanıyordum, hakaret olarak ve Kürt ... arkadaş da bulunmadığı için bu durum normalleşmişti. Daha sonra üniversiteye gelince Kürt bir yakın arkadaşımın olması, işte bu oturmuş söylemleri de değiştirmeme

sebepe oldu ama bu değişim sürecinde de zorlandım.” Bu söylem, üzerinde çok tartışılması ve incelenmesi gereken bir içeriğe sahiptir. Gruplararası arkadaşlığın ve olumlu temasın, sosyal kimliklere dayalı gruplararası önyargılar, dışlama ve ayrımcılık açısından, dönüştürücü etkisine yönelik olarak, üzerinde dikkatlice düşünülmesi gereken bir içeriğe sahiptir.

Yurtlarda aynı odada birlikte kalan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini kızgın hissetme düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini kızgın hissetme düzeylerine ilişkin sonuçlar dört temel kategorinin etrafında toplanmıştır: “kızgın hissetmem”, “kişisel uyumsuzluk”, “sosyal kimliğe saygısızlık” ve “siyasi görüş farklılığı”. Tabloda görüldüğü üzere kategorilerin frekansları hem düşük bir dağılım göstermekte hem de sosyal kimliğe yönelik belirgin bir ayrışma söz konusu değildir.

Farklı sosyal kimliğe sahip öğrencilerin neredeyse %40’ı kızgın hissetmem kategorisine yönelik yanıtlar vermişlerdir. Bununla birlikte, öne çıkardıkları birkaç tane anlamlı tema da söz konusudur. Bunlar: “*genelde düşünceli davranıyor bana; onları sevdiğim; İyi anlaştığımızı düşündüğüm için*” Bu kategoride öne çıkan düşünceli davranma, sevgi ve anlaşılabilir çok anlamlı üç sözcük olup, kişiler arası arkadaşlıkların da temelinde yatan temalardır.

Bundan farklı olarak, aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliğe sahip öğrencilerin öne çıkardığı diğer bir kategori ise kişisel uyumsuzluk kategorisidir. Bu kategoride de sosyal kimlikten öte kişisel uyumsuzluklar çok daha belirgindir. Örnek verilecek olunursa, “*hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında; eşyalarımı izinsiz kullandığı zaman; benim öz alanıma girerse; odada hoşlanmadığım davranışlardan dolayı; beni rahatsız ederse; konuştuğu şeylere bağlı, saygısızlık yaparsa ya da aşağılayıcı cümleler kurarsa.*” Bu alıntılarda da görüldüğü gibi farklı sosyal kimliğe sahip öğrenciler aynı odayı paylaşırken, kişiler arası uyumu ve kişisel alana saygıyı daha belirgin olarak vurgulamışlardır. Bir önceki kategori ile bu kategori birlikte değerlendirildiğinde farklı sosyal kimliğe sahip öğrenciler aynı odayı paylaşırken, düşünceli, saygılı, sevgi dolu, kişisel alanın farkında olan davranışlar gösterdiklerinde ise kızgınlık duyguları hissetmeye başladıkları anlaşılmaktadır.

Bu söylemlerden farklı olarak diğer iki kategori sosyal kimliğe saygısızlık ve siyasi görüş farklılığı sınırlı düzeyde ifade edilse de üzerinde durulması gereken konular olarak dikkat çekmektedir. Çünkü farklı sosyal kimliğe sahip öğrencileri kızdıran temel davranışlar bu kategorilerde saklıdır. Örneğin, “*siyasi ve ırkçı ifadeler; ayrımcılığı karşıdan görürsem; etnik kimliğime saygısızlık; Şahsıma, etnik kökenime yapılmış bir saldırı; Onlar ırkçı davranmadığı sürece; yaptığımız konuşmalarda ırkçı söylemler*” gibi sosyal kimliği ve varoluşu doğrudan hedef alan yıkıcı söylemlerin öğrencileri kızdıran temel konuların başında geldiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, “*siyasi konularda genellikle anlamıyoruz; arkadaşlık ilişkilerine ideolojiler de katıldığı zaman; siyasi görüşümü öğrendikten sonra kız eleştirmeye başlamıştı; karşı tarafa görüş benimsetmek*” gibi siyasi söylemler ve konuşmaları kişiler arası ilişkilerde fazlasıyla görünür olmaya başladığında, aynı odayı paylaşan öğrenciler arasında kızgınlığın yaşanmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6.

Yurtlarda Aynı Odada Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Birbirleri İle Etkileşimlerinde Kendilerini Kızgın Hissetme Düzeyleri

Kategoriler	T	K	Öğrenci ifadeleri
Kızgın hissetmem	5	7	Türk: ... bu arkadaşlarım da genelde düşünceli davranıyor bana karşı. Bu yüzden bir sorun yaşamıyoruz. (K-7-T-K)/ ... beni kızdıracak herhangi bir olay yaşamadım. (K-13-T-K)/ Kürt: Açıkçası kızgın olsam bile bunu pek dışa vurmam kişiliğim gereği... (K-3-K-E)/ Sürekli aynı yerde bulunmamızdan dolayı içimde çoğu zaman bir kızgınlık oluyor ama onları sevdiğim ve iyi anlaştığımızı düşündüğüm için onlara yansıtmıyorum. (K-14-K-K)
Kişisel uyumsuzluk	4	6	Türk: İğ hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında hani kızabiliyorum. Onun dışında hani çok kızmıyoruz birbirimize. (K-17-T-K)/ Beni çok kızdıracak bir şey yaptıkları zaman yine diğer arkadaşlarımda olduğu gibi. (K-20-T-K)/ Birkaç kere oldu dediğim gibi eşyalarımı izinsiz kullandığı zaman biraz sinirlenmişim doğal olarak. (K-27-T-E)/ ... benim öz alanıma girerse kızgın olurum. (K-35-T-K)/ Beni rahatsız eden bir davranışları yoksa onlara karşı kızgın olmam. (K-37-T-K) Kürt: ... bazen eh odada hoşlanmadığım davranışlardan dolayı ani ih ani bir öfke yaşarım yaşıyorum ama bu pek sık olmaz. (K-5-K-K)/ Eğer aynı fikirleri paylaşmıyorsak beni anlamıyorlarsa iletişim kurmamayı tercih ederim. Eğer gayri ihtiyari bir araya geliyorsak mesela oda arkadaşım bazı hareketleri beni sinir edebilir. Ama bunu bir Türk arkadaş da yapabilir. (K-21-K-K)/ ... biraz kızgınlık, neşelilik çok ırka göre bakmıyorum o konuda hiç düşünmedim aramızdaki ilişkiye bakıyorum kimlikten çok. (K-24-K-E)/ İh eğer konu beni rahatsız ederse kızgın olurum ama çok nadiren kızgın olurum. (K-4-K-K)/ Karşımdaki insanın konuştuğu şeylere bağlı, saygısızlık yaparsa ya da aşağılayıcı cümleler kurarsa kızgınlık seviyem de ona göre artar veya azalır. (K-25-K-K)
Sosyal kimliğe saygısızlık	2	5	Türk: Çok nadiren, o da iğ siyasi ve ırkçı ifadelerden kaynaklı olarak olur bu kadar. (K-11-T-E)/ Arkadaşımın kökeni Kürt diye bir olaya olan kızgınlığım daha fazla olmaz. Fakat eğer bu ayrımcılığı karşıdan görürsem bu durum beni de kızdırır. (K-28-T-E) Kürt: ...benim dünya görüşüme ya da etnik kimliğime saygısızlık yapıldığında sinirlenirim...(K-1-K-E)/ ... bazı Türk arkadaşlar Kürtleri insan yerine koymadığını üzülerek görüyorum ve buna karşıyım ırkçılığa karşıyım. Bu Kürtler için de geçerli Kürtler aynı şeyi yapsa ona da karşıyım. (K-9-K-K)/ ... Şahsıma, etnik kökenime yapılmış bir saldırı varsa benim de kızgınlığım kaçınılmaz olur. (K-36-K-K)/ ... onların ırklarını göz önünde bulundurarak yaptığım herhangi bir davranış kesinlikle olmaz. Onlar ırkçı davranmadığı sürece herhangi bir problem yaşanmaz. Farzı misal öyle bir durumda aramızdaki muhabbetimizi kapatırız. (K-41-K-E)/ Yani Türk-Kürt dediğiniz için sosyal etnik üzerine yaptığımız konuşmalarda ırkçı söylemlerin olduğunu fark ettiğimde kişisel olarak değil de genel insanlık açısından doğru olduğunu bildiğim davranışın karşıtını gördüğümden kızgın hissederim ve bunu karşımdaki kişiye iletirim. (K-43-K-E)
Siyasi görüş farklılığı	2	4	Türk: Şimdiye kadar hiç kızgın olmadım ama dediğim gibi siyasi konularda genellikle anlayamıyoruz o yüzden hiç girmemeye çalışıyorum zaten. (K-32-T-K)/ ...üniversitelerdeki terör yapılanmaları söz konusu olduğunda oldukça kızgın oluyorum, çünkü bu konular konuşulurken barışçıl söylemler kullanılmıyor. Arkadaşlık ilişkilerine ideolojiler de katıldığı zaman konu biraz sarpa sarıyor, böyle bir şey olduğu zaman da ben ortamı terk ediyorum. Çünkü eğer kalıp konuşsam susmayacam bu kez onları kırıcım. Yüz yüze baktığım insanları da kırmak istemiyorum açıkçası. Çünkü o konular kapandığı zaman da o hala benim arkadaşım olmaya devam edecek. (K-18-T-K) Kürt: ... İşte geçen sene şu siyasi görüşümü öğrendikten sonra kız eleştirmeye başlamıştı onunla aramızda ufak bir tartışma olmuştu...(K-6-K-K)/ ...karşı tarafa görüş benimsetmek en sevmediğim şey. Bunu yapan biri olduğunda içimden nefret ederim ama karşı tarafa belli etmem. (K-26-K-K)
Top.	13	22	

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, farklı sosyal kimliklere sahip üniversite öğrencilerinin aynı yurt odasını paylaşırken yaşadıkları gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimleri incelenmiştir. Bu bağlamda, Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin aynı yurt odasını paylaşırken, birbirleri ile etkileşimlerinden ne ölçüde memnun oldukları, birbirleriyle ne derece samimi sohbetler ettikleri, birbirlerinden ne ölçüde destek aldıkları, birbirleri ile etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde, rahatsız, kaygılı ve kızgın hissettikleri incelenmektedir.

Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinden ne ölçüde memnun oldukları incelendiğinde oldukça çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, aynı odayı zorunlu olarak paylaşan öğrencilerin genel anlamda birbirleriyle olan temaslarından ve etkileşimlerinden memnun oldukları saptanmıştır. Bu sonuca ilave olarak, çalışmanın çarpıcı sonuçlarından en önemlisi, farklı sosyal kimliklerden gelen öğrencilerin, etnik kimliklere yönelik önyargılarla birlikte üniversiteye gelmiş olmalarına karşın, aynı odayı günlerce, aylarca paylaşmış olmanın, diğer bir ifade ile gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın doğal sonucu olarak, zamanla gruplararası önyargıların değiştiğinin, dönüştüğünün ve azaldığının saptanmış olmasıdır. Bu sonuçlar, alanyazında yer alan gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın, gruplararası önyargıları azalttığı sonucu ile örtüşmektedir (Hewstone, 2009; Pettigrew ve Tropp, 2006, 2011; Pettigrew, 1997, 1998; Turner, Hewstone, Voci, Paolini ve Christ, 2007). Yine bu sonuçlarla örtüşen bir başka anlamlı sonuç ise, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, aralarındaki sohbetlerin ve temasın olumlu olması durumunda, memnuniyetlerine bağlı olarak, birbirlerini sosyal kimliklerin ötesine geçerek, insan üst kimliği ve kişisel kimlikleri üzerinden gördükleri bulunmuştur. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasında yaşanan, olumlu temasın ve arkadaşlıkların, öğrencileri, sosyal kimliklerin algılanmasını ve görünürlüğünü bastırmaya ve birbirlerini bir üst kimlik olan, insan kimliği ve kişisel özellikler üzerinden görmeye ittiği saptanmıştır. Dolayısıyla, gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın sosyal kimliklerin görünürlüğü için tampon ve yatıştırıcı görevi gördüğü belirlenmiştir. Öte yandan, öğrenciler politik ve siyasi konuları konuşmaya başladıkları zaman, gruplararası olumsuz temasın ortaya çıkmasına paralel olarak, tekrar birbirlerini sosyal kimlikleri üzerinden algılamaya başladıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar alanyazında yer alan olumlu ve olumsuz temas asimetrisi ve kimlik kategorisi görünürlüğü ile ilgili sonuçlarla örtüşmektedir. Diğer bir ifade ile gruplararası olumsuz temas arttıkça, kimlik kategorilerinin görünürlüğünün artması, gruplararası olumlu temas arttıkça, kimlik kategorilerinin görünürlüğünün azalması sonuçları, alanyazınla (Barlow ve ark., 2012; Brown ve Hewstone, 2005; Paolini vd., 2010; Paolini vd., 2014) örtüşmektedir.

Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile ne sıklıkla samimi sohbetler yapmakta oldukları incelendiğinde, öğrencilerin sıklıkla birbirleri ile olumlu temas ve etkileşim kurdukları saptanmıştır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler zorunlu olarak aynı mekanı paylaşmaya, orada yaşamaya başladığında, bağlamın yarattığı doğal sonuç olarak, öğrenciler arası olumlu temas ve etkileşimin arttığı bulunmuştur. Ancak öğrencilerin göz önünde bulundurduğu çok anlamlı bir sonuç dikkat çekicidir. Öğrencilerin temasları ve etkileşimleri, siyasi konulara ilişkin yönelim göstermeye başladığında, samimiyetin azalmaya başladığı ve ilişkilerde olumlu temastan, olumsuz temasa yönelik bir dönüşümün söz konusu olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin birbirlerinden uzaklaşmaya ve işbirliklerinin azalmaya başladığı belirtilmiştir. Buna karşın, öğrenciler arasında temas niceliği ve niteliği arttıkça, ilişkilerde sosyal kimliğin etkisinin ve görünürlüğünün azaldığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, yukarıda da ifade edilen gruplararası olumlu ve olumsuz temas asimetrisi ve kimlik görünürlüğü yaklaşımı (Barlow ve

ark., 2012; Brown ve Hewstone, 2005; Paolini vd., 2010; Paolini vd., 2014) ile de örtüşmektedir. Dolayısıyla, gruplararası samimi arkadaşlığın, sohbetin ve eğlenmenin, insanlarda gruplararası önyargı, ayrımcılık ve olumsuz duygulara yönelik, yıkıcı ve olumsuz etkileri yatıştırıcı, sakinleştirici ve tampon etkisi olduğu söylenebilir. Gruplararası olumlu temasın ve olumlu duyguların, kişilerin algısını olumlu yönde dönüştürücü bir etkisi olduğu da söylenebilir. Gruplararası olumlu duygular geliştikçe, kişilerin birbirlerine ilişkin algılarının da değiştiği söylenebilir. Dolayısıyla, gruplararası duygu ve algı arasında birbirini destekleyen bir ilişki olduğu ve birlikte gelişim gösterdiği ve birbirini beslediği söylenebilir.

Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler, gereksinim duyduklarında diğer sosyal kimlikten öğrencilerden ne ölçüde destek alabildiklerine yönelik anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Aynı yurt odasını paylaşan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin yanıtları “elimden geldiği kadar, genellikle ve büyük ölçüde” kategorilerinde toplanmıştır. Dolayısıyla, sosyal kimlik farkı gözetmeksizin öğrencilerin birbirlerine gereksinim duyduklarında yardım ettikleri bulunmuştur. Yardım etme davranışı ile etkileşimlerden memnun olma ve samimi sohbet etme davranışları birlikte ele alınmalıdır. Aynı odayı paylaşan ve etkileşimlerinden memnun olan, samimi sohbet eden farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler, aynı zamanda gereksinim duyduklarında birbirlerine yardım ettikleri bulunmuştur. Hem Türk hem de Kürt öğrencilerin, birbirlerine yardım ederken, birbirlerinin sosyal kimliklerinin ötesine geçerek, diğer sosyal kimliğe ait öğrenciyi, insan üst kimliği ve kişisel özellikleri çerçevesinde algılayarak hareket ettikleri saptanmıştır. Farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında gözlemlenen, kişisel yardım davranışı ile üst sosyal kimlik algısı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrenciler, yardım davranışında buldukları kişiyi, sosyal kimliğinin ötesine geçerek, ona daha üst bir kimlik olan insan kimliği üzerinden tepki verdikleri anlaşılmaktadır. Benzer araştırma sonuçlarına Dovidio ve arkadaşlarının (1997) çalışmalarında da rastlanmaktadır. İki farklı sosyal kimlikten, tek bir ortak üst kimliğe yönelik algısal dönüşüm, kişiler arasında, karşılıklı yardım ve prososyal davranışların gösterilmesine yönelik motivasyonu arttırmaktadır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında olumlu temas arttıkça, sosyal kimliklerin etkisinin zayıfladığı ve yardım davranışlarının karşılıklılık esasına göre arttığı söylenebilir. Benzer biçimde, kişiler arasında temas azaldığında ve olumsuzlaştığında, sosyal kimliğin görünürlüğü ve algısı artarken, karşılıklılık esasına göre, yardım davranışlarının da azalacağını ya da hiç gösterilmeyeceğini de söylemek mümkündür.

Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde rahatsız hissettikleri incelendiğinde, her iki sosyal kimliğe ait öğrencilerin yarısından fazlası rahatsızlık hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin birbirlerinden rahatsızlık hissetmemelerinin nedeni olarak, aynı odada yaşamaktan dolayı öğrenciler arasında artan temas sıklığı ve niteliğinde ortaya çıkan olumlu dönüşümler olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin zamanla arkadaşlıklarının gelişmesine bağlı olarak, deneyimlenen olumlu temasın doğal bir sonucu olarak diyaloglarında sosyal kimliğin algı eşliğinin düşmesi de gösterilebilir. Öğrencilerin zamanla sosyal kimliklerin ötesine geçerek, birbirleriyle kişisel özelliklerini referans alarak temas etmeye başladıklarında, dikkat çekici bir olumsuz temas içeriği söz konusu olmadığı sürece rahatsızlık hissetmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin birbirlerinden çok rahatsız olmamalarının nedeni olarak Brown, Vivian, ve Hewstone'ın (1999) belirtmiş olduğu “kişilerin çok kültürlü ortamlarda bulunmalarının, onların karşılıklı saygı ve birbirlerine tolerans göstermelerini teşvik ettiği” söylemi ile de örtüşmektedir. Uzun süre aynı mekanı birlikte kullanan farklı sosyal kimliklere sahip kişilerin, ilişkinin sürekliliği için saygı ve tolerans geliştirmiş olması mümkündür. Benzer biçimde, Van Oudenhoven, Groenewoud ve Hewstone'ın (1996) da belirttiği gibi belirli ortamlarda, gruplararası işbirliği, farklı etnik kimliklere sahip kişiler arasında, olumlu tutum değişikliğine yol açacaktır. Sosyal

kimlikler görünür ve bilinir olduğu zaman da, bu olumlu tutumlar diğer grup üyelerine de transfer edilebilecektir (Brown & Hewstone, 2005).

Cakal, Hewstone, Schwär ve Heath (2011) gruplararası olumlu temasın yatıştırıcı, teskin edici özelliğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, aynı odayı uzun süre paylaşan Türk ve Kürt kimliğine sahip öğrenciler arasında gelişen olumlu ve işbirlikli arkadaşlık dinamiklerinin, olası olumsuz ilişki dinamikleri için de potansiyel koruyucu, yatıştırıcı ve teskin edici rolü üstleneceği söylenebilir. Belki de bu nedenle, aynı yurt odasını uzun süre paylaşan öğrenciler arasında rahatsızlık dinamikleri çok düşük düzeydedir.

Bu söylemlerden farklı olarak, aynı yurt odasını paylaşan öğrenciler arasındaki sohbetler, güncel ülke içi siyasi ve politik konuları içermeye başladığında; odak öğrencilerin kişisel özelliklerine ait dinamiklerinin dışına çıkmakta, doğal olarak da ülke içi reel ayrışmalar ve siyasi temelli olumsuz politik dinamikler yurt odasına taşınmaya başlanmaktadır. Bu kaçınılmaz durumun farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin yurt odasındaki ilişkilerinin ve etkileşimlerinin olumsuzlaşmasına, birbirlerinden rahatsız olmalarına ve uzaklaşmalarına neden olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasındaki ilişki ve temas dinamikleri olumsuzlaşmaya başladığında, öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri sosyal kimlikler ile ait hissedilen grubun söylem ve sembollerinin daha görünür olması ve daha yoğun özdeşim ve savunma ilişkisi kurulması olasıdır.

Üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde kaygılı hissettiklerine ilişkin çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler benzer miktarlarda kaygılı hissederim veya kaygılı hissetmem söylemlerinde bulunmuşlardır. Burada en dikkat çekici söylem kaygılı hissederim temasındadır. Hem Türk hem de Kürt öğrenciler benzer miktarda, kaygıya ilişkin söylemleri öne çıkarmışlardır. Öğrencilerin söylemlerindeki temel vurgu, ülkedeki reel sosyal kimlik temelli siyasi ve politik ayrışmaların yurt odasına taşınma olasılığının vermiş olduğu bir ayrışma kaygısıdır. Aynı yurt odasını en azından bir yıl paylaşmak zorunda kalan öğrencilerin, olumsuz ve ayrılmış ilişki dinamikleri ile aynı odayı paylaşmaları söz konusu olamayacağı için en çok vurgu yaptıkları konu, sosyal kimlik temelli siyasi sembolere ilişkin kaygı olmuştur.

Ayrıca, gruplararası arkadaşlıkların, gruplararası önyargıları, olumsuz ve yıkıcı algı ve duyguları “dönüştürücü” etkisine dair söylemlere rastlanması çok dikkat çekici bir bulgu olmuştur. Sıklıkla alanyazında gruplararası temas sıklığı ve niteliği arttıkça, azalan gruplararası önyargılara rastlanmaktadır (Davies, Wright ve Aron, 2011; Hewstone, 2009; Pettigrew, 1997; 1998; Turner ve ark., 2007). Ancak, bu çalışmada, üniversiteye gelmeden önce farklı sosyal kimliğe sahip öğrencilerle arkadaşlık yapmaktan kaynaklanan önyargıların, olumsuz duygu ve düşüncelerin ve dışlayıcı davranışlarla ilgili olarak, üniversitede aynı yurt odasında farklı sosyal kimliğe sahip öğrencilerle yakın arkadaşlık yaparken deneyimlenen olumlu ve yapıcı dönüşümün vurgulanması çok dikkat çekicidir.

Çalışmada, ayrıca, üniversite yurtlarında aynı odada kalan farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten öğrenciler ile olan etkileşimlerinde kendilerini ne ölçüde kızgın hissettiklerine ilişkin anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Her iki sosyal kimliğe sahip sınırlı sayıda öğrenci, kızgın hissetmem söyleminde bulunmuştur. Benzeri oranda öğrenci ise, kişisel uyumsuzlukları öne çıkarmıştır. Kişisel uyumsuzluk durumunda öğrencilerin kızgın hissedecekleri vurgulanmıştır. Ancak, öğrencilerin dörtte biri kadarı “sosyal kimliğe saygısızlığı” ve “siyasi görüş farklılığını” öne çıkarmıştır. Her iki temanın ortak yanı, sosyal kimliğin daha belirginleşmesine, görünürlüğüne, savunulmasına ve iç-grup üyeleriyle dayanışmaya; dış-grup üyeleriyle ise, olumsuz temas kurulmasına

yol açma potansiyeli olmasıdır. Öğrenciler, sosyal kimlikleri vurgulayacak ya da işaret edecek konularda kolaylıkla kızgınlık hissedeceklerini vurgulamışlardır. Bu nedenle, siyasi ve politik konular ile sosyal kimliğe yönelik konularda sıklıkla temas edilmemesinin bir strateji olarak benimsendiği anlaşılmaktadır. Böyle bir yolun seçilmesinin nedeni olarak, üniversite öğrencilerinin kendilerinden farklı sosyal kimliğe sahip öğrencilerle geçmişte birarada olmadıklarından, çok kültürlü ortamlarda nasıl ayakta kalabileceklerine ve ilişkilerini sürdürebileceklerine yönelik sosyal beceri kazanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın hem en büyük sınırlılığı, hem de en güçlü yönü çalışmanın nitel çalışma olmasıdır. Araştırmada 45 öğrenci ile görüşme yapılarak derinlemesine ve detaylı zengin nitel veri elde edilmiştir. Çalışmada anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak, bu sonuçların genellenme olasılığı düşüktür. Bu nedenle, araştırma sonuçlarını güçlendirmek için ilişkisel ya da betimsel araştırmalara gereksinim bulunmaktadır. Aynı zamanda, yarı deneysel desen çalışmalara da gereksinim vardır. Üniversite yurtlarında farklı sosyal kimliğe sahip olup, aynı odayı paylaşan ve paylaşmayan öğrencilerin çok kültürlülüğe ve birarada yaşamaya ilişkin algılarında, duygularında ve davranışlarında ortaya çıkan değişimler deneysel çalışmalarla incelenmelidir.

Bu çalışmanın sonucunda uygulamacılar için yapılacak önerilerin başında, kredi yurtlar kurumuna, üniversitelere ve özel kurumlara bağlı yurtlarda kalan farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin aynı yurt odalarında kalmalarının sağlanması gelmektedir. Çok kültürlü ortamlarda, farklı sosyal kimliklere sahip kişilerle birlikte varolma becerileri kazandırmak için kişilere kurgusal, organize edilmiş ortamlar sağlanmalıdır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, temas sıklığı ve kalitesinin artırılması için yurt ortamlarında çeşitli etkinlikler organize edilerek ilişkilerin zenginleşmesi ve derinleşmesi sağlanmalıdır. Bu yolla, gerçek yaşam ortamında gruplararası önyargı, dışlama, olumsuz ve düşmanca duygular, ayrımcılık gibi olumsuz duygu, düşünce ve davranışların, yapıcı ve barışçıl dönüşümüne katkıda bulunulmalıdır.

NOT: Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından “2017161” numaralı proje olarak finanse edilmiştir.

Kaynaklar / References

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Barlow, F. K., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M. J., Radke, H. R. M., Harwood, J., ... Sibley, C. G. (2012). The Contact Caveat: Negative Contact Predicts Increased Prejudice More Than Positive Contact Predicts Reduced Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 77–101. <https://doi.org/10.1177/0146167212457953>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37 (37), 255-343. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Brown, Rupert, Vivian, J., & Hewstone, M. (1999). Changing attitudes through intergroup contact: the effects of group membership salience. *European Journal of Social Psychology*, 29(5–6), 741–764. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6<741::AID-EJSP972>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<741::AID-EJSP972>3.0.CO;2-8)
- Cakal, H., Hewstone, M., Schwär, G., & Heath, A. (2011). An investigation of the social identity model of collective action and the 'sedative' effect of intergroup contact among Black and White students in South Africa. *British Journal of Social Psychology*, 50(4), 606-627. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02075.x>
- Davies, K, Wright, S. C., & Aron, A. (2011). Cross-group friendships: How interpersonal connections encourage positive intergroup attitudes. *Moving beyond Prejudice Reduction: Pathways to Positive Intergroup Relations*. <https://doi.org/10.1037/12319-006>
- Davies, Kristin, Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332–351. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Dixon, J., Levine, M., Reicher, S., & Durrheim, K. (2012). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem and is getting us to like one another more the solution? *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), 411–425. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11002214>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Validzic, A., Matoka, K., Johnson, B., & Frazier, S. (1997). Extending the Benefits of Recategorization: Evaluations, Self-Disclosure, and Helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(4), 401–420. <https://doi.org/10.1006/jesp.1997.1327>
- Graf, S., Paolini, S., & Rubin, M. (2014). Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology*, 44 (6), 536-547. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2052>
- Hayward, L. E., Tropp, L. R., Hornsey, M. J., & Barlow, F. K. (2018). How negative contact and positive contact with Whites predict collective action among racial and ethnic minorities. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/bjso.12220>
- Hewstone, M. (2009). Living Apart, Living Together? The Role of Intergroup Contact in Social Integration. In *Proceedings of the British Academy, Volume 162, 2008 Lectures* (pp. 243–300). British Academy. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197264584.003.0009>
- Mazziotta, A., Rohmann, A., Wright, S. C., De Tezanos-Pinto, P., & Lutterbach, S. (2015). (How) does positive and negative extended cross-group contact predict direct cross-group contact and intergroup attitudes? *European Journal of Social Psychology*, 45(5), 653-667. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2110>
- Paolini, S., Harwood, J., & Rubin, M. (2010). Negative intergroup contact makes group memberships salient: Explaining why intergroup conflict endures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(12), 1723-1738. <https://doi.org/10.1177/0146167210388667>
- Paolini, S., Harwood, J., Rubin, M., Husnu, S., Joyce, N., & Hewstone, M. (2014). Positive and extensive intergroup contact in the past buffers against the disproportionate impact of negative contact in the present. *European Journal of Social Psychology*, 44(6), 548-562. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2029>
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(6), 770–786. <https://doi.org/10.1177/0146167203262848>
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology*

- Bulletin*, 23(2), 173–185. <https://doi.org/10.1177/0146167297232006>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(3), 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.12.002>
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(4), 411–425. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.11.003>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Selvanathan, H. P., Techakesari, P., Tropp, L. R., & Barlow, F. K. (2018). Whites for racial justice: How contact with Black Americans predicts support for collective action among White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(6), 893–912. <https://doi.org/10.1177/1368430217690908>
- Techakesari, P., Barlow, F. K., Hornsey, M. J., Sung, B., Thai, M., & Chak, J. L. Y. (2015). An Investigation of Positive and Negative Contact As Predictors of Intergroup Attitudes in the United States, Hong Kong, and Thailand. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(3), 454-468. <https://doi.org/10.1177/0022022115570313>
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212–246. <https://doi.org/10.1111/sipr.12023>
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship, 212–255. <https://doi.org/10.1080/10463280701680297>
- Van Oudenhoven, J. P., Groenewoud, J. T., & Hewstone, M. (1996). Cooperation, ethnoic salience and generalisation of interethnic attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 26(May 1995), 649–661.

Yazarlar**İletişim**

Abbas Türnüklü,

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, İzmirabbas.turnuklu@deu.edu.tr

Veysel Karazor,

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
İzmirveysel.karazor@gmail.com

Tarkan Kaçmaz,

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Buca, İzmir

tarkan.kacmaz@deu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. It is asserted that intergroup relations (Allport, 1954) and friendships (Pettigrew, 1998) may develop over time when there is equal status, a common goal, cooperation, and rules that support intergroup cooperation among members of groups with different social identities. It is stated that these four conditions put forth by Allport (1954) and the existence of friendship between groups as stipulated by Pettigrew (1998) will reduce prejudice among groups with different social identities. In the meta-analysis study conducted by Pettigrew and Tropp (2006), it was determined that the positive intergroup contact reduced the intergroup prejudice. Similarly, the friendship between groups with different social identities was also found to improve positive attitudes among groups (Davies et al., 2011).

Positive intergroup contact among groups is seen four times more frequently than negative contact (Graf, Paolini, Rubin, 2014). It was concluded that the results differed when there is negative contact between group members with different social identities. For example, Paolini, Harwood, and Rubin (2010) emphasized that while negative intergroup contact increased awareness and visibility of social identities, positive intergroup contact reduced them. In a similar study, Barlow et al. (2012) indicated that the negative contact between group members with different social identities predicted the prejudice and the attitude between the groups more than the positive ones.

In this study, positive and negative intergroup contact experiences among university students with different social identities who share the same dormitory room are examined.

Method. The research was designed as a qualitative study. The research was conducted through face to face interviews with the students. A total of 45 students, who identified themselves as Turkish (22) and Kurdish (23) in terms of ethnic and cultural sub-identities, were interviewed and qualitative data were collected. Semi-structured interview technique was utilized to collect data in the study. Participants were selected among university students from different social identities who shared the same dormitory room. Equal number of students from each social identity were selected to ensure data collected will allow comparison. The participants in the study were selected using the criterion sampling technique (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, the interaction model suggested by Miles and Huberman (1994) was taken as a reference in the analysis of the qualitative data. Accordingly, data collection, data reduction, data representation, and outcome verification steps were carried out, respectively.

Discussion. Results of this research demonstrated that students with Turkish and Kurdish social identities who were randomly assigned to the share the same room were satisfied with their contacts and interactions with each other in general terms. In addition, the most striking result of the study was that when the students from different social identities came to university they brought with them their prejudice about ethnic identities, but as a result of sharing the same room for days, months on end, that prejudice have changed. These results coincide with the results in the field that positive contact and friendship between the groups reduced intergroup prejudice (Hewstone, 2009, Pettigrew & Tropp, 2006, 2011, Pettigrew, 1997, 1998, Turner et al., 2007).

Another meaningful conclusion that overlaps with these results is that, in the existence of positive dialog and contact, students with different social identities went beyond their social identities and viewed each other through "human" superordinate identity and "personal identities". Positive contact and friendship among students with different social identities were found to suppress the perception and visibility of students' social identities and to encourage them to see each other through "human

identity" and "personal characteristics". Therefore, it was determined that positive contact and friendship between groups has a buffering and soothing task for the visibility of social identities. On the other hand, when students began to talk about political issues, it was found that, due to the emergence of negative contact between groups, they started to perceive each other again through their social identities. These results coincide with the results of positive and negative contact asymmetry and salience of identity categories. In other words, as negative contact between groups increases, the salience of the identity categories increases, and as positive contact between the groups increases, salience of the identity categories decreases (Barlow et al., 2012; Brown & Hewstone, 2005; Paolini, Harwood, Rubin, 2010; Paolini et al., 2014).

When students with different social identities began to share the same dormitory, positive contact and interaction between students increased over time. However, when the contact and interaction of the students take a turn towards political issues, it was determined that sincerity began to diminish and that there was a change from positive stereotypes toward negative stereotypes. Therefore, it was pointed out that the students grew away from each other and the cooperation decreased. On the contrary, as the quantity and quality of contact between students increased, the effect of social identity and the salience of the associations decreased. These results are also consistent with the above-mentioned positive and negative intergroup contact asymmetry and identity salience approach (Barlow et al., 2012, Paoloini, Harwood, Rubin, 2010, Paolini et al., 2014). Therefore, it can be said that close friendship, dialog, and enjoyment between the groups have soothing, calming and buffering effects against the destructive and negative effects of prejudice, discrimination and negative emotions among the groups.

It was found that students with different social identities in university dormitories help each other when they need each other indiscriminately. Helping behavior should be considered together with being satisfied with interactions and sincere dialog. Students with different social identities who share the same room and are happy with their interaction and who have a friendly dialog were found to help each other when they need it. It was found that while helping each other, both Turkish and Kurdish students go beyond each other's social identities and perceive the students belonging to other social identities as human identity and personal characteristics. It can be claimed that there is a relationship between the helping behavior and perception of superordinate identity observed among people with different social identities. It is understood that the students go beyond the social identity of the person they are helping and respond to it through a higher identity "human identity". Similar research results have been found in the studies of Dovidio et al. (1997). The perceptual transformation from two different social identities into a single common identity increases the motivation to show mutual helping behavior among people (Dovidio et al., 1997).

On a different note, when the dialog between students sharing the same dorm room start to include current political issues in the country, it goes beyond the dynamics of the personal characteristics of the students, and naturally domestic real dissociations and negative political dynamics in the country begin to emerge in the dormitory rooms. Therefore, the contact and the relationship between the students take a negative turn.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi*

An Analysis of School Principals' Course Supervision Activities in Regard of Instructional Leadership

Serkan Koşar**
Köksal Buran***

To cite this article/ Atıf için:

Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m

Öz. Bu çalışmada, okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma yönteminde, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği belirlenen konu ile ilgili derinlemesine araştırma yapmaktır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bundan dolayı, belirlenen problemle ilgili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde özel eğitim, anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 okul müdürü çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okulu ve öğretmeni daha iyi tanıması ve denetimde etkililiği sağlamak için ders denetimlerini okul müdürünün yapması gerektiği belirtilmiştir. Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliği okul müdürleri tarafından olumlu karşılanmıştır. Okul müdürü ders denetimini yapıcı bir anlayışla yapmalı, denetim yaptığı öğretmene rol model olmalıdır. Öğretim lideri olarak ortak bir vizyon oluşturmalı, bütün öğretmenleri belirlenen vizyona ulaşmaları için motive etmelidir.

Anahtar Sözcükler. Denetim, ders denetimi, okul müdürü, öğretimsel liderlik

Abstract. It has been aimed to evaluate the course supervision activities of school principals in the context of instructional leadership. This study is designed in a qualitative research method, in case study design. The most prominent feature of the qualitative case study is the in-depth study of the identified subject. Maximum diversity and criterion sampling methods were used for research purpose sampling methods. A working group consisting of 15 school principals performing in private educational institutions, kindergartens, primary schools, secondary school and high school in the districts of Çankaya, Yenimahalle and Mamak with regard to the problem determined was formed. In the study, a semi-structured interview form was used to determine the opinions of school principals on course supervision. As a result of the research, it was concluded that the course audits should be realized by school principals in order them to better define the school and the teacher and to ensure effectiveness in the supervision. Regulation changes related to course audits were welcomed by school principals. The headmaster should conduct the supervision in a positive way and constitute a role model for the teacher. He should constitute a common vision as a teaching leader and motivate all the teachers to reach the designated vision.

Keywords: Supervision, course supervision, school principal, instructional leadership

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 17.07.2019

Kabul Tarihi: 31.07.2019

* Bu çalışma Doç. Dr. Serkan Koşar danışmanlığında, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan "Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, e-mail: skosar@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0003-2581-5145

*** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, e-mail: kkslbrn@gmail.com ORCID: 0000-0002-4059-5518

Giriş

İnsanlar, toplu olarak yaşamaya başlamaya beraber, amaçlarını gerçekleştirmek ve ihtiyaçlarını gidermek için yaşamın içinde bir düzen kurmuşlardır. Modernleşme ile birlikte insanların bu ihtiyaçları artmıştır. Kaynakların sınırlı olması, artan bu ihtiyaçların belli bir plan ve düzen içinde giderilmesini zorunlu hale getirmiştir (Çalık, 2014). Planlı bir biçimde bir araya getirilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgüt yapısını meydana getirmiştir (Bursalıoğlu, 1994). İlgar (1996) örgütü, toplumsal ihtiyaçların belirli bir bölümünü karşılamak amacıyla, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini bir araya getiren insanlardan oluşan, toplumsal, açık bir sistem olarak tanımlamıştır. Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür (Bursalıoğlu, 1994) ve Koşar (2014), örgütü bir koalisyon olarak ifade etmiş ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için farklı bireylerin eylemlerini koordine etmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaşamın her alanında örgütler mevcut olup, örgütlerin insanların üzerinde derin etkileri vardır. Bundan dolayı Etzioni (1969), modern toplumun bir örgütler toplumu olduğunu belirtmektedir (Etzioni'den aktaran, Çalık, 2014, s.53).

Kişilerin ortak bir amaç için bir araya gelmesiyle oluşan örgütlerde, örgütün yaşamını devam ettirebilmesi, bu amacın gerçekleşmesine bağlıdır. Burada en önemli şey, örgütlerde işbirliği ve görev paylaşımıdır. Bu görev paylaşımında yöneten, yönetilen, iş gören kavramları ortaya çıkmaktadır. Örgütün başarıya ulaşması için örgüt üyelerinin üzerine düşen vazifeleri yerine getirmesi gerekir. Çünkü belirlenen amacın gerçekleşme derecesi, o örgütün etkiliği ile ilgilidir. Amacın gerçekleşmesi örgütün etkili olduğunun, gerçekleşmemesi ise etkisiz olduğunun göstergesidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Toplumsal eğitim kurumunun oluşturduğu yapılar zamanla örgütlenmiş ve sistem özelliği gösteren yapılara dönüşmüştür. Bu yapılarda, zamanla eğitim sisteminin oluşmasını sağlamıştır. Eğitim sisteminin amacı, herkesin eğitimden yararlanmasını sağlayarak eğitim ihtiyacını karşılamak ve devletin eğitimden beklediği yararları gerçekleştirmektir. Bundan dolayı eğitim sistemi, devlet tarafından kurulan, ülkenin her tarafına yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür (Başaran, 2008). Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için varolan eğitim sistemi, aynı zamanda toplumların gelişimini ve bir aşamadan bir aşamaya geçmesini sağlayıcı ve toplumu ileriye taşıyıcı bir işleve sahiptir (Aslan, 2013). Okul, tüm insan kaynaklarını harekete geçirebildiği zaman etkili olmaktadır (Özdemir, 2014). Okullarda bunu gerçekleştirecek ve belirlenen amaçlara kurumun ulaşmasını sağlayacak okul yönetimidir. Yönetimin görevi, belirlenen amaçlara uygun, örgütün varlığını devam ettirmektir. Yönetimin yapması gereken, madde ve insan kaynaklarını kontrol altına alarak, belirlenen amaçlara örgütü ulaştırmaktır (Bursalıoğlu, 1994). Her kurumun yöneticisi, yetkileri dahilinde, kurumunda yönetim süreçlerini uygulamak zorundadır. Yönetim süreci, örgüt yapısının önceden belirlenen hedefe ulaşması için belli bir yöntemle çalıştırılması ile ilgili etkinlikleri kapsar (İlgar, 1996). Yönetim süreçlerinde denetim, örgütün amaçlarına ulaşmasında sadece sonucu değil, süreçlerin her birinin ayrı ayrı incelenmesini gerektiren son ve diğerlerini tamamlayıcı bir süreçtir (Taymaz, 2015). Örgütün devamlılığını ve gelişimini amaçlayan yönetici, iş görenleri ve yapılan etkinlikleri denetlemeli, ödüllendirmenin yanında, gerekli düzeltme ve uyarıları da yapmalıdır (Yengin-Sarpkaya, 2012).

Denetim ve Ders Denetimi

Her örgütün bir amacı vardır. Bu amaç gerçekleştiği oranda, örgütler etkili ve verimli olabilir (Balcı, 2002). Bir örgüt varlığını sürdürmek istiyorsa, mutlaka amacını gerçekleştirmelidir. Etkiliği ve

verimliliği artırmanın ve örgütü geleceğe taşımanın yolu denetimden geçer. Bundan dolayı bütün örgütlerde mutlaka bir denetim sistemi vardır. Denetim aynı zamanda hem örgütsel hem de yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 2014). Türk Dil Kurumu [TDK]'na göre denetim, “eğitim öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Bursalıoğlu (1994) ise denetimi, kamu yararına çalışanların davranışlarını kontrol etme metodu olarak tanımlamıştır. Denetim, yapılan çalışmaları kontrol etmek, sonuca ulaştırmak, daha verimli olması için çalışanlara tavsiyelerde bulunmak, kurumda çalışanlara rehberlik etmek gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir (Taymaz, 2015).

Denetim, örgütsel etkililik için çok önemlidir. Çünkü bir örgütün denetlenmemesi, o örgütte kapalılık, düzensizlik, yalnızlık ve durağanlığa yol açar (Kimbrough ve Burkett, 1990). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da denetim çok önemlidir. Eğitim kurumlarının denetlenmesinin gerekliliği çoğu yazar tarafından vurgulanmıştır (Aydın, 2016; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2005; Sergiovanni ve Starratt, 1993; Sullivan ve Glanz, 2005; Waite, 1995; Zepeda, 2006). Eğitim etkinlikleri, devamlı yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekli etkinlikler olduğu için eğitim kurumlarında denetime, daha çok önem verilmesi gerekmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000). Denetim kişilerin eksik bilgilerini tamamlamak, olumlu yönlerini desteklemek ve kişilere yol göstermek için yapılmaktadır. Bundan dolayı denetim, öğrencilerin başarılarının artırılması yardım eden bir işleve sahiptir (Aydın, 2016; Özdemir ve Sezgin, 2002). Aynı zamanda denetim, eğitim kurumlarının daha etkili bir öğrenme ortamına dönüştürülmesinde önemlidir (Sergiovanni ve Starratt, 1993).

Türk Eğitim Sisteminde, üst makamda olanlar kendi astlarını denetlemekten sorumludur. Bunun dışında 5442 sayılı İl İdaresi Kanununa göre bir ilin valisi ve bir ilçenin kaymakamı il ve ilçede bulunan milli eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerini denetleme yetkisine sahiptir (Öz, 2003). Türk Eğitim Sisteminde, öğretmenlerin ders işlerken, denetimini sağlayan hukuki düzenlemeler bulunmakta olup, denetim faaliyetleri maarif müfettişleri aracılığı ile yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Maarif Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'nin 43. maddesine göre müfettişlerin görev ve yetkileri; “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma” olarak belirlenmiştir (MEB, 1999). 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maaarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği'nde değişiklik yapılmış, “iş başında” ifadesi yönetmelikten çıkarılmıştır. Öğretmenin ders esnasında denetim görevi ise kendi sorumluluğunda olan, okul müdürüne bırakılmıştır (MEB, 2014a, 2016b). Aynı zamanda 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin ilgili maddesinde de maarif müfettişlerinin, iş başında, öğretmen teftişinden bahsedilmemiştir. Kurum denetimleri maarif müfettişleri tarafından yapılmaya devam edecek olup, gerekli görülmediği durumlar dışında, ders denetimi yapmayacaktır (MEB, 2011). Bu durum okul müdürlerinin, ders denetimi görevinin önemini bir kat daha arttırmıştır.

Öğretmenler, üniversitelerde gördükleri teori ağırlıklı eğitimi, sınıfta daha çok deneme yanılma yoluyla uygulamaktadır. Öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim verilmemektedir (Budak ve Demirel, 2003). Öğretmenler, bu alandaki eksikliklerini, meslektaşlarından, okul müdürlerinden ve müfettişlerden aldıkları bilgi ve gözlemlerle tamamlamaktadır. Denetimin mesleki rehberlik rolü öğretmenlere bu alanda yardımcı olmaktadır.

Taymaz, ders denetimini, okullarda genel denetimler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi aralarındaki yetişkinliğini, yaptığı etkinlikleri, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki başarısını, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir denetim olarak tanımlamaktadır (Taymaz, 2015). Aydın, “okullarda öğrenilen bilgi ve kazanılan

beceriler hızlı değişmeler karşısında güncelliklerini koruyamamakta ve çok çabuk eskimektedir. Bu olgu her meslek dalında olduğu gibi, öğretmenlikte de sürekli bir kendini yenilemeyi zorlu kılmaktadır. Böyle bir toplumsal olgu ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin kendi başarılarına bırakılmamaları gerekir” ifadesinde ders denetimin önemini vurgulamıştır. Sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ders denetiminin yararlı olduğunu savunanlar olduğu gibi, bunun sınıfın doğal havasını bozduğunu düşünen yazarlar da vardır. Okul resmi bir kurum olduğuna göre burada yapılan etkinliklerin de amaçlı ve ussal olması gerekir. Sınıf içinde ne olduğunun ve neler yapıldığının bilinmesi gerekir. Bunu bilmenin de en iyi yolu gözlemdir. Bu gözlemin nedeni öğretmene güvensizlik değil, öğretmene yardımcı olmaktır (Aydın, 2014).

Okul Müdürlerinin Denetim Görevi

Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullarda, belirlenen amaçların gerçekleşmesi, okul müdürünün görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesiyle mümkündür. Bunun için de okul müdürlerinin “müdürlük rolünü” yerine getirmesi gerekir. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların mesleki gelişimi, eğitim olanaklarının geliştirilmesi, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi, okulun çevre ile olumlu ilişkiler kurabilmesi ve etkili eğitim öğretim faaliyetleri için kaynak bulma okul müdürünün başarılı olması için gerçekleştirmesi gereken rol davranışlarıdır. Bunların gerçekleştirilmesi için de okul müdürünün, okulun insan ve madde kaynaklarını sürekli denetlemesi gerekir (Ağaoğlu, 2014).

Okuldan beklentilerin artmasıyla beraber, okul müdürlerinin de sorumlulukları artmıştır. Gelişim ve değişimin en sık yaşandığı okullarda, öğretim etkinliklerinin geliştirilebilmesi için denetlenmesi gerekir. Yaşanan değişimlerle beraber bir öğretim lideri olan okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini denetlemeli ve bu etkinlikleri geliştirici yönde düzenlemeler yapmalıdır. Öğretmen denetiminin öneminin artmasında; okul müdürlerinin liderlik rollerine verilen önemin artması, denetim düşüncesindeki değişimler, okulda yapılan etkinliklerin asıl amacının eğitim öğretim etkinliklerinin gelişimi olduğu gerçeği, denetimin okul gelişimine etkisi, etkili okullarda okul müdürü rolü, okul müdürlerinin okulda çalışanların performansını artırma gereği ve okulda bulunan herkesin başarılı olma isteği etkili olmuştur (Yılmaz, 2009).

Bir okulda etkili denetim yapılabilmesi için okul müdürünün bilgi birikimi, kişilerarası ilişkileri ve teknik becerilerinin olması gerekir. Bu özelliklere bağlı olarak okul müdürünün, öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen denetimsel görevleri ile okul ve öğretmen gelişimine destek olan kültürel görevi vardır. Denetimsel görevleri, sınıfta öğretimi gözlemlemek için öğretmenle sürekli bağlantı halinde olan doğrudan yardım, karşılaşılan sorunları çözmek için ortak hareket etmek olan grup gelişimi, öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak sağlayan fırsatlar oluşturma olan mesleki gelişim, sınıftaki öğretimin içeriği ve planlamasını kapsayan öğretim programı geliştirme son olarak da öğretmen tarafından uygulanan, sınıfta ve okulda öğretimle ilgili ne olduğunu gösteren eylem araştırmasıdır. Kültürel görevleri ise yeniliği destekleme, değişime ayak uydurmayı içeren değişimi kolaylaştırma, herkes için eşitliği sağlama olan çeşitliliği yönetme, okul ve toplumu geliştirmek için toplumun geniş bir kesimini, öğretim ortamına dâhil etme sürecini kapsayan toplum oluşturmada oluşur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Ağaoğlu, okulun etkililiğinin artırılması için okul müdürlerinin bazı denetim ve değerlendirme rolleri olduğunu belirtmiştir. Bunlar; öğretim liderliği, eğiticilik, yöneticilik, mesleki yardım, araştırma, güdüleme ve izleme-değerlendirme sürecidir (Ağaoğlu, 2014).

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini

İki binli yıllardan sonra nüfusun hızlı bir şekilde artması, buna karşın olanakların azalması eğitimin önemini daha da artırmıştır. Toplumun taleplerine cevap verebilmek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler artmıştır. İş yüklerinin fazlalığından şikayet eden okul müdürlerine formal ve informal yeni görevler yüklenmiştir. Günümüzde “okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” (Çelikten, 2001) da beklenmektedir. Bu nedenle okul müdürü, liderlik bilgi ve becerileri ile okulunu öğrenen örgüt haline getirerek, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde destekleyici olmalı, öğrencilerin öğrenmelerini arttırıcı ortamlar yaratmalıdır.

Okul müdürünün en önemli görevi, öğretim liderliği ve okulda çalışanların değerlendirilmesidir (Dönmez, 2002). Okul müdürü, bir öğretim lideri olduğu için ders denetimi yapmalı ve öğretimi gözlemlemelidir (Balcı, 2002). Okul müdürü informal olarak ders denetimleri yapmalıdır. Tabii burada amaç, öğretmeni hazırlıksız yakalamak ve dersi bölmek değil; öğretimin geliştirilmesidir. 10-15 dakika gibi kısa süreli bu denetimlerde öğretimi izlemek, gerekli durumları görerek, okuldaki öğretim etkinlikleri hakkında bilgi edinilebilmektedir (Özmen ve Batmaz, 2006).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleri 1980’li yıllara kadar çok belirgin olmayıp, yönetsel rollerinin içerisinde bulunmaktadır. Beck ve Murphy okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerini; 1920’de Değerler Simsarlığı, 1930’da Bilimsel Yöneticilik, 1940’da Demokratik Lider, 1950’de Kuram Güdümlü Yöneticilik, 1960’da Bürokratik Yöneticilik, 1970’de İnsancıl Destekçilik, 1980’de ise Öğretim Liderliği olarak on yıllık dönemler halinde ele almışlardır (Beck ve Murphy’den aktaran, Gümüşeli, 2014, s.10). Okul müdürlerindeki bu rol tanımlamaları eğitsel amaçlar ve çevre faktörleri ele alınarak yapılmıştır.

Liderlik ile ilgili yapılan bu çalışmalara kadar okul müdürünün görevi, sadece okulu koruma ve program yönetimi üzerine kurulu iken, bu çalışmalardan sonra, okul müdürünün eğitim öğretim faaliyetlerinin içinde daha aktif yer alması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Eğitimde yenileşme hareketlerinin etkisi ile okul müdürünün rolü, program yöneticisinden, öğretimsel liderlik rolüne bir dönüşüm geçirmiştir (Çelik, 2005). Öğretim liderliği, okul müdürünün klasik rol ve davranışlarında büyük değişiklikler meydana getirmiştir. Eski liderlik yaklaşımlarında yönetimle ilgili roller ön plandayken, öğretim liderliğinde öğretimi geliştirme daha önemli hale gelmiştir (Güçlü ve Özden, 2000).

Bir okulun örgütsel yapısı, normları ve uygulanan etkinlikler, o okulun başarısında etkilidir. Öğrencinin başarısında ise kişisel yetenekleri ile okulun özellikleri ön plandadır. Okul müdürünün öğretimsel liderlik özellikleri ise okul ve öğrenci başarısında çok önemlidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Türkiye’de merkezi sınav sisteminin eğitimin en önemli çıktısı olarak görülmesinden dolayı akademik başarı her şeyden önemli hale gelmiştir. Akademik başarıya verilen bu önemde okul müdürünün iş çeşitliliği ve yeterlilik standartlarında değişime yol açmış, bu değişim okul müdürünün öğretim liderliği rolünü ön plana çıkarmıştır (Gümüşeli, 2014).

Öğretim liderliği, öğrencinin başarısının arttırılması ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için okul müdürünün kullandığı güç ve davranışların tamamı olarak açıklanabilir (Şişman, 2012). Krug (1992) öğretim liderliğini, bilginin sorun çözmeye uygulanması ve başkaları aracılığı ile okulun amaçlarını gerçekleştirmesi olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre ise öğretim liderliği, öğretmen ve öğrencilere öğretimin amaçlarına uygun, yaşamın her alanında işlerine yarayacak, stratejiler

kazandırmaya yardımcı olmak olarak tanımlanmıştır (Glickman vd., 2005). Etkili okul anlayışının temelini oluşturan öğretim liderliğinde, eğitimin tüm paydaşlarına etki edebilen, bunları belirlenen amaçlara yönlendirebilen öğretim liderinin olması okulun işlerliği ve etkililiğinde çok önemlidir (Recepoglu, 2014). Aynı zamanda öğretim liderliği, iyi bir eğitim ve uygun öğrenme koşulları için okulun çalışma çevresinin yeterli ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini de kapsar (Çelik, 2000).

Bir öğretim liderliği olarak okul müdürünün görevi öğretimi geliştirmektir. Öğretim liderinin, okulun kurumsal ve yönetsel işlerini koordine etmek, okulun vizyon ve misyonunu oluşturmak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek, okulda olumlu bir iklim yaratmak, okulda katılımcı bir anlayışla karar almak, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak gibi sorumlulukları vardır (Krug, 1992). Öğretim sürecine liderlik yapan okul müdürünün öğretimsel liderlikle beraber öğretimi geliştirme rolü ön plana çıkmıştır. Bundan dolayı bir öğretim lideri olarak okul müdürü öğretimin geliştirilmesinden öğretmenin mesleki gelişimine kadar bütün eğitim öğretim alanlarında öğretimsel liderlik özellikleri göstermelidir. Son yıllarda okulun akademik başarısının önem kazanması ile birlikte okul müdürünün öğretimsel liderlik becerileri önem kazanmıştır. Okul müdürü öğretimsel lider olarak tüm paydaşlara rehber ve model olmalı, okulun performansını geliştirmelidir. Öğretmenleri mesleki gelişimi için teşvik etmeli, öğretim sürecinin içinde aktif bir şekilde bulunmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından ulaşılabilir olmalı, sınıf ve okul koridorlarında öğretim sürecine zarar vermeden dolaşmalıdır. Okul müdürleri öğretim lideri olarak “okul bekçiliği” imajından kurtulmalı, zamanların çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenerek öğretime destek vermelidir. Okul müdürünün öğretim sürecini gözlemleyebilmesi için ders denetimlerini etkili bir şekilde yapması gerekir. Böylece öğretim lideri olarak tespit ettiği eksiklikleri yerinde ve zamanında çözebilir, çözüm önerileri geliştirebilir. Denetimi yapıcı bir anlayışla ele alarak okul müdürü, öğretmenle eğitim programlarında, öğretimde ve değerlendirmede aktif olarak işbirliği içinde bulunacaktır.

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı’nın ‘meslekte aslanan öğretmenliktir’ görüşü okul müdürlüğünün uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesine, yönetici atama kriterlerinin objektif olmaması, her yıl değişmesi ve okul müdürlüğü görevinin dört yıl gibi kısa süreli olması okul müdürlüğü görevinin tam anlamıyla sahiplenilmemesine; iş yükünün fazla, bürokratik işlerin çokluğundan dolayı öğretim liderliği ve denetim rollerini tam anlamıyla uygulanamamasına neden olmaktadır. Ancak, okul müdürlerinden beklenti, birer öğretim lideri olarak, okulun temel görevi olan, öğretime odaklanmaları ve öğretim sürecine dahil olarak okulun etkililiğini arttırmalarıdır. Bir okul müdürünün bunları gerçekleştirebilmesi için öncelikle belirlenen amaçları içselleştirmesi, kurumun yapısını tanınması, kurumun olanaklarını tespit etmesi ve karşılıklı insan ilişkilerini geliştirerek birlikte çalışma ortamı sağlaması gerekir. Okul müdürünün bunları yerine getirebilmesi için de okulun insan ve madde kaynaklarını devamlı denetlenmesi ve bu sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak okul müdürlerinin hem öğretim liderliği davranışları sergilemeleri hem de denetim görevini yerine getirmelerinde eksiklikler olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, bu çalışmanın okul müdürünün öğretim liderliği ve ders denetimi görevine ilişkin farkındalığı artıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Etkili eğitim yönetimi açısından, günümüzde liderlik özelliklerine sahip okul müdürlerinin örgütün ihtiyaç duyduğu gerekli değişim ve gelişimi gerçekleştirecek, örgütünü evrensel rekabet ortamında dikkat çekici konuma getirebildiği düşünülmektedir. Aynı zamanda bir öğretim lideri olan okul müdürünün, okulda etkili bir rehberlik faaliyeti, tespit edilen eksikliklerin giderilmesi amacıyla

çalışmalar yapmasını zorunlu kılmıştır. Ancak, okul müdürlerinin daha çok yönetimin bürokratik kısımları ile ilgilendikleri, değerlendirme, program geliştirme, öğretmenlerin geliştirilmesi gibi çalışmaları az yaptıkları ya da hiç yapmadıkları gözlemlenmiştir. Türkiye’de denetim konusu ile ilgili yapılan bir çalışmada, 2014 yılında yapılan değişiklikten önce de ders denetiminin okul müdürlerinin sorumlulukları arasında olmasına karşın, genellikle ilköğretim müfettişleri tarafından yapıldığı, ilköğretim müfettişlerince yapıldığı dönemde, ders denetimlerinin yeterince etkili olamadığıyla ilgili tespitler bulunmaktadır (Korkmaz ve Özdoğan, 2005). Bu tespitlerde en önemli sorun, okul müdürleri ile ders denetimini yapan ilköğretim müfettişleri arasında işbirliği ve koordinasyonun olmamasıdır. Bununla birlikte alanyazın kısmında sıklıkla bahsedildiği gibi kurumların ve özellikle eğitim kurumlarında denetim kavramına ayrı bir önem göstermesi gerektiği belirtilmekte ve bu durum araştırmacılar tarafından özellikle vurgulanmaktadır. Bu denli önemli olan denetimin etkili olarak gerçekleştirilebilmesi ve okul müdürlerinin bu görevi yerine getirirken öğretimsel liderlik rollerini işe koşması ayrıca önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amacın çözümü için şu alt amaçlara cevap aranmıştır. Ders denetiminin; *i*) yapılma sıklığı nedir?, *ii*) mevcut durumuna ilişkin görüşler nelerdir?, *iii*) yapılması sırasında, denetim öncesi ve sonrası nelere dikkat edilmektedir?, *iv*) yapılması sırasında, öğretimsel lider olabilmek için neler yapılmaktadır?, *v*) yapılması esnasında hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?, *vi*) etkililiğinin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?, *vii*) etkililiğinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir? ve *viii*) daha etkili yapılmasına ilişkin öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yönteminde, durum çalışması deseninde yapılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir durumla ilgili sonuçlar ortaya çıkarmak ve en belirgin özelliği belirlenen konu ile ilgili derinlemesine araştırma yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kısaca durum çalışması gerçek yaşamın, güncel bağlam veya ortamın içinde var olan bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Creswell, 2016; Yin, 2003). Durum çalışması, bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırma çeşididir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). ve kontrolümüz dışında devam eden bir durumun ortaya çıkardığı sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada ele alınan durum ise 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği’nde yapılan değişiklikle “iş başında” ifadesinin yönetmelikten çıkarılması, ders denetiminin okul müdürlerine bırakılması ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de maarif müfettişlerinin rolleri arasında iş başında, öğretmen teftişinden bahsedilmemiş olması ve bu durumun okul müdürlerinin, ders denetimi görevinin önemini ortaya çıkarmasıdır. Kısaca bunun yapılmasının nedeni Akar’a (2016) göre bir olay ve bağlam arasındaki belirsizliğin açığa çıkarılmak istenmesidir ve durumun karmaşıklığına, biricikliğine ve parçası olduğu bağlamla olan ilişkilerine odaklanılmasıdır (Glesne, 2015). Ayrıca ders denetimine ilişkin söz konusu durum, durum çalışması türlerinden çoklu durum türünde ele alınmış ve incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesine uygun olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede evrende araştırılacak

problemlerle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek, çalışmanın bu durum çerçevesinde yapılması önemlidir (Büyüköztürk vd., 2014). Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı, belirlenen problemlerle ilgili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde özel eğitim, anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 okul müdürü çalışma grubunu oluşturmuştur. Belirlenen okul müdürleri farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullardan seçilmiş ve durumlarda çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçüt örnekleme de kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemlerle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulların seçiminde temel ölçüt, okul müdürünün yılda en az iki kez ders denetimi yapmasıdır. Çünkü bu çalışmada okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri

		<i>n</i>
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	10
Yaş	30-40 yaş	4
	41-50 yaş	4
	51 ve üzeri yaş	7
Branş	Okul Öncesi	1
	Sınıf Öğretmeni	5
	Türkçe Öğretmeni	2
	Fen Bilimleri Öğretmeni	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	1
	Beden Eğitimi Öğretmeni	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1
	Kimya Öğretmenliği	1
	Coğrafya Öğretmenliği	1
	Yiyecek İçecek Öğretmenliği	1
Okul Müdürlüğü Kıdemi	1-10 yıl	10
	11-20 yıl	3
	21-30 yıl	1
	31 yıl üzeri	1
Bu Okuldaki Okul Müdürlüğü Kıdeminiz	1-4 yıl	10
	5-8 yıl	5
Eğitim Düzeyiniz	Lisans	9
	Yüksek Lisans	6

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinin kolaylığı, görüşme yapılan kişilerin ifade etme kolaylığı ve derinlemesine bilgi sağladığı için bu form tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan yarı yapılandırılmış formlarda amaç, görüşme yapılan kişilerin neler hissettiklerini anlamak, görüşülen kişilerin olay ve kavramları anlamlandırmalarını sağlamak,

konunun bütün boyutlarını hakkında bilgi edinmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formu hazırlanmadan önce yerli ve yabancı alanyazın incelenmiş ve araştırmanın alt amaçlarını gerçekleştirmek için 13 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorular farklı üniversitelerde görev yapan; eğitim yönetimi alanında çalışan üç, nitel araştırma konusunda yayınları olan iki, bu araştırma konusuna benzer çalışmaları olan iki ve Türkçe alanında görev yapan bir olmak üzere toplam sekiz alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları doğrultusunda iki soru görüşme formundan çıkarılmış, bir soruda da değişikliğe gidilmiş ve toplam 11 sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışma grubuna girmeyen iki okul müdürüyle görüşme yapılmış ve sorular kapsam ve biçim açısından kontrol edilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi (toplam altı soruda) sorular da kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmanın güvenilirliği ile ilgili bazı durumlar nitel araştırmada farklıdır. Nitel araştırmada görüşme yapılan kişinin kendi fikirleri ve araştırmanın doğal ortamında yapılması güvenirlilik konusunu etkilemektedir. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlilik gibi kavramlar, dogmatik bulunduğundan dolayı, bu kavramların yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik gibi kavramlar daha çok kullanılmaktadır (Koşar, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmada iç geçerlik, belirlenen durumların gerçekleşen doğrularla tutarlı olmasına ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır. Araştırmanın iç geçerliliğini kısaca inandırıcılığını sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, araştırmacı çeşitlemesi, uzman incelemesi, katılımcı teyidi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlilik ise elde edilen sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın dış geçerliliği kısaca aktarılabilirliğini sağlamak için ise yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada izlenen aşamalar ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor edilmiştir. Bununla birlikte iç güvenirliliği sağlamak için tutarlılık incelemesi, dış güvenirliliği sağlamak için ise teyit incelemesine başvurulmuştur. Ayrıca Miles ve Huberman (2015) göre, nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlayıcıların benzerlik oranı ya da kodlayıcılar arası güvenirlilik önemli bir konudur. “Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)” formülü kullanıldığında güvenirliliğin %90 aralığında olması beklenmektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış ve elde edilen güvenirlilik değerleri; “Okulunuzda hangi sıklıkta ders denetimi yapmaktasınız?” sorusu verileri için %93, “Okullarda ders denetimi kim tarafından yapılmalıdır, niçin?” sorusu verileri için %94, “Yapılan yasal düzenleme sonrasında ders denetiminin sadece okul müdürleri tarafından yapılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu verileri için %91, “Okulunuzda ders denetimi yaparken kendi rolünüzü nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu verileri için %94, “Ders denetimi yaparken denetim öncesi, denetim esnasında ve denetim sonrasında dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?” sorusu verileri için %90, “Ders denetim faaliyetlerinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik bağlamındaki rolleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu verileri için %92, “Ders denetimi yapan kişide olması gereken nitelikler nelerdir?” sorusu verileri için %91, “Ders denetimi yaparken hangi sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?” sorusu verileri için %93, “Ders denetiminin etkili yapılmasının öğretmenler üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu verileri için %92, “Ders denetiminin etkili yapılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu verileri için %92 ve “Ders denetiminin etkili yapılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu verileri için ise %89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak amacıyla yapılan görüşmeler 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 15 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubu kapsamında yer alan katılımcılarla e-posta veya telefon aracılığıyla irtibata geçilerek konuyla ilgili bilgi verilmiş ve görüşme günü, saati kararlaştırılmıştır. Görüşme süresince katılımcılara herhangi bir yönlendirme ya da etkileme yapılmamış ve katılımcıların görüşlerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun yanı sıra veri kaybını önlemek açısından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması için katılımcılara kaydın sadece bu araştırma ve araştırmacı tarafından kullanılacağı taahhüdünde bulunulmuş ve katılımcıların onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeysel olup, araştırmacının kavramsal çerçevesinin önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Betimsel analiz, görüşülen kişilerin fikirlerini ilgi çekici kılmak amacıyla doğrudan alıntılar çok kullanıldığı, sonuçların neden sonuç ilişkisi içinde değerlendirildiği analiz tekniğidir. İçerik analizi ise birbirine benzeyen verileri bir araya getirip bir tema oluşturmak, oluşturulan verileri de okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklayan analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada içerik analizi için öncelikle ses kayıt cihazında yer alan görüşmeler bilgisayara aktarılmış, daha sonra yazıya geçirilmiştir. Deşifrelerin tam ve doğru olup olmadığını teyit etmek, varsa eksiklikleri gidermek, yanlışlıkları düzeltmek amacıyla ses kayıtları ile yazılı dokümanlar eşleştirilerek kontrol edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından açık uçlu sorulara verilen yanıtlar okunarak, veriler arasında yer alan anlamlı bölümler belirlenmiş ve bu bölümler, anlamını en iyi yansıtacak bir kavram, cümle ya da sözcükle isimlendirilmiş, böylece görüşme metinleri analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği uzun cevaplar, cevabın ana fikrini etkilemeden araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Kavramsal çerçeveye uygun olarak belirlenen tema, kategori ve kodlamalar yapılarak ifadeler gösterilmiştir. Bulguların yorumlanmasında gerekli olduğu durumlarda katılımcı görüşleri alıntı olarak aktarılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken, görüşüne başvuru okul müdürlerinin gizliliğini sağlamak açısından cinsiyete uygun isim kodları verilerek kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinde öğretimsel liderlik boyutunu incelemeye yönelik belirlenen alt problemleri çözmek amacıyla yapılan işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

Okullarda Ders Denetiminin Yapılmasına ve Yapılma Sıklığına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Okulunuzda hangi sıklıkta ders denetimi yapmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Okullarda ders denetiminin yapılmasına ve hangi sıklıkta yapılması gerektiğinin araştırıldığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *yapılması gereklidir, yapılması gereksizdir, yapılması uygulamada mümkün değildir ve ders denetimi ifadesini uygun değildir* kategorileri bulunmuştur. Yapılması gereklidir kategorisinde, eğitim öğretim yılında bir kez ve eğitim öğretim yılında iki kez; yapılması gereksizdir kategorisinde, öğretmenlerin öz kontrol becerilerini sağlama ve öğretmenlerin ders denetimine karşı olma; yapılması uygulamada mümkün değildir kategorisinde, şikâyet durumunda ders denetimi yapma ve zamansal sıkıntılar yaşama ve ders denetimi ifadesi uygun değildir kategorisinde, ders denetimi ifadesinin olumsuzluğu ve ders ziyareti ifadesinin kullanılması ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu yılda bir kez ders denetiminin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Altı katılımcı yılda iki kez, üç katılımcı ise iki ve üzerinde ders denetimlerinin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar öğretmenin derste neler yaptığının önemli olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından ders denetiminin gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Ders denetimini gereksiz gören, öğretmene bir katkısı olmayacağını düşünen bazı katılımcılar da öğretmenlere sınıf içinde güvenilmesi gerektiği, öz kontrol becerilerinin geliştirilerek kendi kendilerini denetlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Kişisel düşüncesinden dolayı ders denetimine karşı olan katılımcılardan Mehmet “*Öğretmenlerin denetlenmesine karşıyım. İnsan kendi kendini denetler. Eğitim fakültesini bitirmiş, devlet tarafından atanmış bir kişinin, dışarıdan biri tarafından denetlenmesi doğru olmaz.*” ifadesi ile karşı olma nedenini açıklamaktadır. Bir katılımcı ders denetiminin öğretmende stres oluşturduğu, bundan dolayı da ders işleme sürecine zarar verdiğini belirtmiş, bir katılımcı ise ders denetimini sadece formalitenin yerine getirilmesi için yapıldığı, yapıcı bir amacının bulunmadığı, bundan dolayı da yapılmasının gereksiz olduğunu belirtmiştir.

Bazı katılımcılarda ders denetimlerinin uygulamada yapılmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu katılımcılardan ikisi öğretmenle ilgili şikâyet olması durumunda ders denetimini yapıldığını, bir katılımcı okul müdürlerinin iş yüklerinin fazla olduğu, ders denetimi için gerekli zamanı bulamadıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise okulunda öğretmen sayısının fazla olduğunu, bundan dolayı ders denetimini gerçekleştirmesinin çok zor olduğunu, Ayşe “*Benim okulumda 150 öğretmen var. Ben her hafta 3 öğretmenin dersine girsem, 50 hafta yapar. 180 iş gününde bunun yetişmesi mümkün değil. Ben hiçbir iş yapmadan sadece bu işle ilgilenmem gerek. Kalabalık okullarda teorikte olabilir; ama uygulanması neredeyse mümkün değil.*” şeklinde ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar da “denetim” sözcüğünün öğretmenler üzerinde olumsuz izlenimi olduğunu, ders denetimlerinin maarif müfettişleri tarafından yapıldığı dönemde değerlendirmenin not ile yapılmasından dolayı öğretmenlerde “denetim” sözcüğüne karşı olumsuz bir algının oluştuğunu Ali’nin “*Öğretmenler denetimi okul müdürü not verecek diye düşünüyorlar. Oysa ki bizim amacımız not vermek değil, sadece dersin işleyişini denetlemek. Öğretmenlerde geçmişten gelen bu önyargı hala duruyor. Bu sıkıntılara yol açmamak için ‘denetim’ yerine ‘rehberlik’ sözcüğünü kullanmanın daha doğru olacağını düşünüyorum.*” ifadesinden anlaşılmaktadır. Bu sebeplerden dolayı “denetim” sözcüğü yerine “ders ziyareti” veya “ders rehberlik” isimlerinin daha doğru olacağını belirtmiştir.

Genel olarak katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde çoğunluğu ders denetiminin yapılmasını gerekli görmekte, bir kısmı ise gereksiz görmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar yapılmasının pratikte mümkün olmayacağını belirtirken bazıları ise ders denetimi ifadesinin kelime olarak uygun olmadığını düşünmektedirler.

Okullarda Ders Denetimini Kimin Yapması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Okullarda ders denetimi kim tarafından yapılmalıdır, niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Okullarda ders denetimini kimin yapması gerektiğinin sorgulandığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde okul yönetimi, öğretmenler, maarif müfettişi ve dış değerlendirici kategorileri bulunmuştur. Okul yönetimi kategorisinde, okul müdürü ve müdür yardımcıları; öğretmen kategorisinde, öğretmenlerin kendilerini denetlemesi ve zümre öğretmenleri; maarif müfettişi kategorisinde, branşı uygun olması durumunda ve kendini geliştirmesi durumunda ve dış değerlendirici kategorisinde, nota dayanmayan öğrenci gözlemi ve nesnellığı sağlamak için dışarıdan bir kişi ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcıların tamamına yakını okul müdürünün ders denetimini yapması gerektiğini belirtmiştir. Dört katılımcı ise müdür yardımcısının yapması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar öğretmeni en iyi tanıyan, onun bir eğitim öğretim boyunca yaptıklarını gözlemleyen, böylece hem ders içi hem de ders dışı çalışmaları takip eden okul müdürünün ders denetimlerini yapması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla ilgili Duygu “Okulların işleyişini en iyi idareciler bildiği için okul müdürünün yapması daha doğrudur. Aynı zamanda öğretmeni de en iyi tanıyan okul müdürüdür. Denetim ile ilgili en doğru kararı okul müdürü verecektir” diyerek, okul müdürlerinin okulun işleyişini bildiklerini, bundan dolayı ders denetimi ile ilgili en doğru kararı da okul müdürünün vereceğini belirtmiştir. Dört katılımcı ise müdür yardımcısının da ders denetimi faaliyetlerine katılması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan Duygu “...Müdür yardımcılığı da ders denetimi konusunda okul müdürüne yardımcı olabilirler...” diyerek müdür yardımcılarının da ders denetimi yapması gerektiğini ifade etmiştir. Ümit ise “...Fakat öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda okul müdürü, müdür yardımcısına ders denetimi için yetki devri yapabilir. Çünkü iş yükü fazla olduğu için tam anlamıyla ders denetimini kendisi yapamayabilir.” ifadesi ile okul müdürünün, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda tam anlamıyla denetim yapabilmesi için müdür yardımcısına yetki devri yapması gerektiğini, Burak da “...ama ders denetim faaliyetlerine müdür yardımcısının da bir şekilde dâhil edilmesi gerekmektedir.” ifadesi ile ders denetim faaliyetlerine müdür yardımcısının dâhil edilerek, onun da fikirlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemesi gerektiğini düşünen katılımcılardan Okan “...İnsanın denetimi içinde olmalı ve her öğretmenin müfettişi de kendisi olmalı...” diyerek öğretmenin kendisini denetlemesi gerektiğini, Ayşe ise “...Sınıfın içine öğretmeni işin uzmanı diyerek göndermişsek, bu sıkıntıları yaşamamak için hiç kimsenin o öğretmeni değerlendirmemesi gerekir. Çünkü işi en iyi bilen öğretmenin kendisidir. Ondan daha iyi bilen olmadığı için onu değerlendirecek bir kişi bana göre yoktur...” ifadesi ile öğretmenin kendisine ve bilgisine güvenilmesi gerektiği belirtmiştir.

Maarif müfettişlerinin ders denetimlerini yapmasını isteyen katılımcılar da bunu bazı şartlara bağlamaktadır. Osman “...ancak branşı okul öncesi olan bir müfettiş tarafından da yapılabilir. Bunun da çok sıkıntı olacağını düşünmüyorum...” diye belirtirken, ders denetimi yapılan öğretmen ile denetimi yapan kişinin aynı branşta olması gerektiğini, Ayşe ise “Eğer bir denetim yapılacaksa da bunun mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uygulanması gerekir. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler de eksiklikler bulunabilir. Bu denetimleri de maarif müfettişlerinin yapması gerekir.” ifadesi ile sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ders denetiminin yapılmasını, ders denetiminin kıdemli öğretmenlere çok fazla katkısının olmayacağını belirtmektedir.

Katılımcılardan birisi öğretmenin sınıf içi etkinliklerinden en çok etkilenenin öğrenci olduğunu, bundan dolayı öğrencinin ders denetimi yapmasının daha doğru olacağını Nurdan *“Bence öncelikli olarak öğrenci tarafından yapılmalıdır Çünkü sınıf içini en iyi bilen öğrenci olduğunu düşünüyorum. Öğrenciden alınan dönüte göre okul idaresinin yapmasının en doğru olacağını düşünüyorum. Burada öğrenciden kastım öğrencinin bir not vermesi değil, sınıf içerisinde yapılan etkinliklere öğrencinin gözlemesidir.”* cümleleri ile ifade etmektedir. Barış isimli katılımcı ise ders denetimi yapan kişinin öğretmeni hiç tanımaması gerektiğini belirtmektedir. Böylece daha objektif bir değerlendirme yapılacağını *“...Denetleyen kişinin önyargılarından uzak olması gerekir. Biz de öyle olmadığını düşünüyorum. Bundan dolayı da okulu hiç tanımayan, okuldaki öğretmenler ile herhangi bir iletişime daha önceden olmamış birisi tarafından yapılmasının doğru olacağını düşünüyorum...”* cümleleri açıklamaktadır.

Katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre ders denetimini okul müdürü yapmalıdır. Okul müdürünün dışında bazı katılımcılar müdür yardımcısının da ders denetimi yapması gerektiğini düşünmektedir. Okul yönetiminin dışında öğretmenin kendi kendisini veya birbirlerini denetlemesini gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ders denetimini maarif müfettişinin bazı katılımcılar ise öğrencilerin ders denetimi yapması gerektiğini düşünmektedir.

Yasal Düzenleme Sonucu Ders Denetimlerinin Okul Müdürlerinin Kendi Sorumluluklarına Verilmesini İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara *“Yapılan yasal düzenleme sonrasında ders denetiminin sadece okul müdürleri tarafından yapılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?”* temel sorusu (a) *Nasıl karşıladınız?*, (b) *Neden ihtiyaç duyuldu?* ve (c) *Olumlu olumsuz yanları nelerdir?* olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Yasal düzenleme sonucu ders denetimlerinin okul müdürlerinin kendi sorumluluklarına verilmesine ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *karşılama biçimi, ihtiyaç duyulma nedeni, olası olumlu sonuçları ve olası olumsuz sonuçları* kategorileri bulunmuştur. Karşılama biçimi kategorisinde, desteklendi ve desteklenmedi; ihtiyaç duyulma nedeni kategorisinde, müdürlerin öğretmeni daha yakından tanınması ve maarif müfettişlerin iş yükü; olası olumlu sonuçları kategorisinde, okulda iç huzurun sağlanması ve müdürlerin daha nesnel olması ve olası olumsuz sonuçları kategorisinde, müdürlerin nesnel olamaması ve okul müdürlerinin iş yükünün artması ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu ders denetimlerinin maarif müfettişlerinden alınmasını desteklemektedir. Köksal *“Okul müdürü öğretmene daha yakından tanıdığı için olumlu olduğunu düşünüyorum...”* cümlesi ile okul müdürünün öğretmeni yakından tanınması, Osman ise *“Ben olumlu karşıladım; çünkü müfettişlerimiz ders denetimi yaparken öğretmenlerimiz de olumsuz bir izlenim vardı...”* cümlesi ile değişen sistemdeki olumsuz ön yargının ortadan kalkmasına neden olduğu için desteklediğini belirtmektedirler. Sadece bir katılımcı (Barış), müfettişlerin ders denetimin daha ciddi yaptığını, bundan dolayı da ders denetimlerinin öğretmen üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşündüğü için desteklemediğini, bir katılımcı ise kuşku ile yaklaşmaktadır. Okan *“...Bu düzenlemenin düşünce olarak olumlu ama uygulama olarak olumsuz olduğunu düşünüyorum. Çünkü okul müdürü öğretmenleri ile çok samimi olduğundan dolayı objektif bir değerlendirme yapamaz...”* ifadesi ile okul müdürü, öğretmen ile arasındaki ilişkiyi ayarlayamadığı için ders denetimlerinin verimli olamayacağını belirtmektedir.

Ders denetimlerinin maarif müfettişlerinden alınarak, okul müdürünün sorumluluğuna verilme nedeni katılımcılar tarafından çeşitli nedenlere bağlanmıştır. Katılımcılar okul müdürünün öğretmeni daha yakından tanımasını en önemli neden olarak görmektedir. Meral “*Maarif müfettişlerimizin denetimini doğru bulmuyordum. Bundan dolayı olumlu buldum. Çünkü bir gün içinde okuldaki tüm öğretmenleri tanımaları mümkün değil. Okulda bir gün kalıyorlar, tüm öğretmenlere aynı gün denetliyorlar...*” maarif müfettişlerinin bir eğitim öğretim yılında bir gün okula gelme ile öğretmeni tam olarak değerlendiremeyeceğini, onunla sürekli vakit geçiren okul müdürünün daha doğru bir değerlendirme yapacağını ifade etmektedir. Burak’ın “*...Biz öğretmenle sürekli birlikteyiz, iç içeyiz. Öğretmeni tanması ve doğru karar verebilmesi adına okul müdürlerinin ders denetimi yapması en doğrusu...*” ifadesi okul müdürünün öğretmen hakkında en doğru kararı vereceğini belirtmektedir. Maarif müfettişlerinin iş yüklerinin fazlalığı ile denetimlerin daha etkili yapılması için ihtiyaç duyulduğunu belirten katılımcılarda bulunmaktadır. Ümit “*...Ders denetimlerini daha etkili yapılması planlandığı için bu düzenleme yapılmış olabilir...*” daha etkili yapılması için yapıldığını bu cümle ile ifade etmektedir. Maarif müfettişlerinin sayısal yetersizliği, ders denetiminde karşılaşılan sorunlar, maarif müfettişlerin vermiş olduğu notların göreceli olması, maarif müfettişlerinin kendilerini yenilememesi, maarif müfettişlerinin her okulu aynı görüp, denetim yapılan okul hakkında bilgi sahibi olmamasından dolayı ihtiyaç duyulduğunu düşünen katılımcılar bulunmaktadır.

Yasal düzenlemenin bazı olası olumlu ve olumsuz sonuçlarının olduğunu katılımcılar belirtmiştir. Olası olumlu sonuçlarından en çok ifade edilen, okullarda iç huzurun sağlanması olmuştur. Osman “*Okul müdürünün ders denetimi yapmasında öğretmen daha az stresli oluyor. Müfettiş denetimindeki sıkıntılar en aza indirilmiş oluyor.*” Ders denetimi sırasında öğretmende stres oluştuğunu, bu durumun da öğretmenler arasında huzursuzluğa yol açtığını belirtmektedir. Bundan dolayı okul müdürünün ders denetimini yapması ile bu stres durumu ortadan kalkacaktır. Okul müdürünün maarif müfettişine göre daha nesnel olması, liyakate dayalı yönetici atamaların gerekliliği ve okul müdürlüğünün asli görev olarak kabul edilmesi diğer olası olumlu sonuçlarıdır. Olası olumsuz sonuçlarında ise okul müdürünün öğretmenin denetimini yaparken nesnel olamayacağı fikridir. Kemal “*...Bu yönetmelik değişikliğinin tek olumsuz tarafı okul müdürü ile öğretmen arasında daha yakın bir ilişki olduğu için tam bir değerlendirme yapılamıyor. Çünkü her gün yüz yüze bakılır...*” okul müdürü ile öğretmen arasında resmi ilişkilerin daha esnek olmasından dolayı denetimin nesnel olamayabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca ders denetimleri okul müdürlerine fazladan bir iş yükü getireceğinden olası olumsuz sonucu olabileceği ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almamaları, okul müdürünün ders denetimi sadece formalite olarak yerine getirmesi, okul müdürlerinin yanlış tutumları, okul müdürlerinin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, öğretmenlerde okul müdürüne karşı önyargı oluşabileceği ve etkililik anlamında öğretmene çok fazla katkısının olmaması diğer olası olumsuz sonuçlarıdır.

Katılımcıların tamamına yakını ders denetimlerinin maarif müfettişlerinden alınmasını desteklemektedir. Sadece bir katılımcı desteklemediğini bir katılımcı ise kuşku ile yaklaştığını belirtmiştir. Okul müdürünün okulu daha iyi tanımasından dolayı ihtiyaç duyulduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin olumlu tarafını katılımcıların çoğunluğu okulda iç huzurun sağlanması olarak görürken, okul müdürünün nesnel olamayacağı ise olumsuz tarafı olarak düşünülmektedir.

Okul Müdürünün Ders Denetimi Esnasında Kendi Rolüne İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Okulunuzda ders denetimi yaparken kendi rolünüzü nasıl değerlendiriyorsunuz?*” temel sorusu (a) *İzleyici* ve (b) *Katılımcı* olmak üzere sonda maddeleri ile

yöneltmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetimi yaparken sınıf içinde kendi rollerini nasıl gördüklerine ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *izleyici, katılımcı, izleyici ve katılımcı ve rol model olmaya çalışma* kategorileri bulunmuştur. İzleyici kategorisinde, ders içinde izleyici olarak yer alma ve çoğunlukla izleyici olarak yer alma; katılımcı kategorisinde, ders içinde katılımcı olarak yer alma ve alan içi derslerde katılımcı olarak yer alma; izleyici ve katılımcı kategorisinde, önce izleyici sonra katılımcı ve durumsal davranma ve rol model olmaya çalışma kategorisinde, rehberlik yapma ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Dört katılımcı ders denetimi sırasında kendi rolünü izleyici olarak görmektedir. Mehmet “*Ders denetimi yaparken sınıfta izleyici rolünde kalıyorum. Bir öğretmenin ders anlatırken dersinin bölünmesi, dersine müdahale edilmesi hiç hoş bir şey değil...*” cümlesi ile ders esnasında öğretmene müdahale edilmemesi gerektiğini, izleyici rolünde bulunarak öğretmenin denetlenmesini belirtmektedir. Köksal “*...Ders denetimlerinde daha çok izleyici konumunda oluyorum... Doğru yaptıklarını ve yanlış yaptıklarını not alıyorum...*” cümleleri ile daha çok izleyici rolde olduğunu, Barış ise alanı dışında bir dersin denetiminde katılımcı olunamayacağını “*...Zaten bir okul müdürünün alanı dışında bir öğretmenin dersini denetlerken, katılımcı olması mümkün değil...*” cümlesi ile ifade etmektedir. Alan dışı derslerde mutlaka izleyici rolde kalınması gerektiğini belirtmektedir.

Katılımcı rolde bulunan Ümit’in “*...Ders denetimi sırasında mutlaka çocuklara soru sorarım, defterlerini kontrol ederim, yaptıkları bir etkinlik varsa etkinliğin içerisinde yer alırım...*” ifadesi ders içinde katılımcı rolde bulunduğunu ifade etmektedir. Mine ise “*Kendi alanımda ilgili derste katılımcı olmaya çalışıyorum...*” cümlesi ile sadece alanı ile derslerde katılımcı olduğunu, diğer derslerde izleyici olarak bulunduğunu belirtmiştir.

Dört katılımcı ders denetimi esnasında önce izleyici rolde olduklarını daha sonra ise katılımcı rolde bulunduğunu belirtmiştir. Nurdan “*Önce izleyici daha sonra katılımcı olarak bulunurum...*” cümlesi ile bunu ifade etmektedir. Katılımcılardan Okan “*...Sadece ilgili bir konu gelmişse ‘Burada bir soru sorabilir miyim?’ diyerek, öğrencilere soru soruyorum...*” ders denetimi sırasında duruma göre hareket ettiğini ifade etmektedir.

Ahmet “*Ders denetimi yaparken okul müdürü sadece izleyici yada sadece katılımcı olması denetimlerin etkililiğini azaltacaktır. Okul müdürü yapmış olduğu denetimlerde öğretmenlere ve öğrencilere rol model olmalıdır...*” cümlesi ile okul müdürünün ders denetiminde hem öğretmenlere hem de öğrencilere rol model olması gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde bazıları okul müdürünün ders denetimi esnasında izleyici rolde bulunmasını gerektiğini düşünürken, bazı katılımcılar ise katılımcı rolde bulunması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca katılımcı olabilmesi için konuya hâkim olması gerektiğini düşünen, bundan dolayı okul müdürünün kendi branşında katılımcı kendi branşı dışında ise izleyici rolde olması gerektiğini ifade eden katılımcılarda bulunmaktadır.

Ders Denetimi Sürecinde Okul Müdürünün Dikkat Ettiği Hususlara İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Ders denetimi yaparken denetim öncesi, denetim esnasında ve denetim sonrasında dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?*” temel sorusu (a) *Denetim öncesi*, (b) *Denetim esnasında* ve (c) *Denetim sonrasında* olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltmiştir. Verilen

cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetimi yaparken okul müdürünün denetim sürecinde nelere dikkat ettiğine ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *denetim öncesi*, *denetim esnasında*, *denetim sonrasında* ve *dönem sonunda* kategorileri bulunmuştur. Denetim öncesinde kategorisinde, sözlü bilgilendirme ve yazılı bilgilendirme; denetim esnasında kategorisinde, sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi; denetim sonrasında kategorisinde, teşvik ve taktir etme ve yazılı ve sözlü geri bildirim verme ve dönem sonunda kategorisinde, kurul toplantılarında ders denetimine ilişkin görüşlere yer verme ve zümre bazında değerlendirme ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Sekiz katılımcı denetim öncesi sözlü bilgilendirme yaptığını belirtmiştir. Ali “*Öğretmenlerimize sözlü olarak bilgilendirme yapıyorum...*” cümlesi ile denetim günü ve saati ile ilgili öğretmene bilgi verdiğini, Okan ise “*...Ders denetimi öncesinde mutlaka öğretmene sözlü bilgi veriyorum. Hazırlıksız bir ders denetimi yapmıyorum...*” öğretmenin dersine bilgi vermeden girilmesinin doğru olmadığını belirtmiştir. Mehmet isimli katılımcı “*Ders denetimi yapmak için bir hafta belirliyorum. Bunu da öğretmenlere yazılı olarak söylüyorum...*” ders denetimlerini bir hafta içinde yaptığını, bunu da öğretmenlere yazılı olarak duyurduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise denetim öncesi denetimle ilgili toplantı yaptığını, bazı katılımcılar ise öğretmenin doğal halini gözlemlemek için herhangi bir bilgilendirme yapmadan ders denetim yaptığını ifade etmiştir. Mine “*...Öğretmenlerimi ders içerisinde hazırlık yapmadan, doğal halleriyle gözlemlemek istedim. Bu sene usul değiştirdim. Çatkapı öğretmenin dersine giriyorum...*” ifadesi ile neden habersiz yaptığını belirtmiştir. İki katılımcı da denetim öncesinde hangi kriterlere göre denetim yapılacağı ile ilgili öğretmenlere bilgi verdiğini belirtmiştir.

Denetim esnasında katılımcıların çoğunluğu öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişime dikkat ettiğini belirtmiştir. Mehmet “*...Ben her kişinin mutlaka öğrenebileceğiniz düşünüyorum. Bundan dolayı ders esnasında öğretmenimizin öğrenciye aktarım şekline çok dikkat ediyorum. Öğrenci ile iletişime bakıyorum...*” ve Ümit “*...Öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişime çok dikkat ederim. Göz teması kurup kurmadığı çok önemli benim için...*” cümleleri ile denetim esnasında iletişimin önemli olduğunu ve buna dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Sekiz katılımcı ise sınıf yönetimine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Ahmet “*Denetim esnasında sınıf içinde öğretmenin sınıfa hâkimiyeti, öğrencilerle iletişimi, uygulamış olduğu yöntem ve teknikler, derse hazırlıklı gelmesi, sınıf yönetimi gibi birçok unsur dikkatle değerlendirilmektedir...*” denetim esnasında dikkat ettiği noktaları ifade etmiştir. Bunların dışında katılımcılar öğretmenin sınıf içi etkinliklerini, sınıfın tertip düzenini, öğretmenin mesleki ve kişisel niteliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar kullanıldığını, öğretmenin ders için yaptığı hazırlığı, konuya uygun araç gereç kullanımını, sınıf defterinin incelenmesini, müfredat kontrolü, teknoloji kullanımı ve ders planı inceleme gibi hususlara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Denetim sonrasında öğretmenin daha çok teşvik ve taktir edildiği belirtilmiştir. Bunu Okan “*...Ders denetimi yaptıktan sonra mutlaka öğretmenimi tebrik ediyorum, teşekkür ediyorum...*” cümlesi ile ifade ederken, Osman “*...Öğretmenimi mutlaka sınıfın içinde onure ederim...*” cümlesi ile belirtmektedir. Yedi katılımcı da denetim sonrası öğretmene yazılı veya sözlü geri bildirim verdiğini belirtmiştir. Nurdan “*Ders denetimi sonunda ister olumlu olsun ister olumsuz öğretmene mutlaka yazılı ve sözlü geri bildirim veririm.*” ifadesi ile bunu açıklamaktadır. Bunların dışında katılımcılar eksikliklerinin giderilmesi, olumlu atmosfer yaratma, tecrübe aktarımı, bireysel görüşme, büyük eksiklik durumunda görüşme, denetim formunu doldurma, sınıflar arası farklılıklara dikkat etme,

öğretmenin kendisini değerlendirmesini isteme, hazırbulunuşluğu arttırma, yaptırım yetkisi olmadığı için ders denetiminin amacına ulaşmaması gibi noktalara dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Sekiz katılımcı denetim sonucunda dikkat etikleri noktaları dönem sonu kurul toplantısında gündeme getirdiklerini, burada isim vermeden olumlu ve olumsuz noktaların anlatıldığı belirtmiştir. Duygu “...Sene sonu kurul toplantısında da genel olarak bir değerlendirme yapıyorum...” cümlesi ile bunu ifade etmiştir. Osman ve Burak da “...Dönem sonu kurul toplantısında da bu konuları gündeme getiriyorum.” dönem sonu kurul toplantısında gündeme aldıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ders denetimini zümre bazında değerlendirdiklerini, bazı katılımcılar eksiklik görülen öğretmenin hizmet içi eğitime yönlendirildiğini, bazı katılımcılar ise dönem sonunda belirlenen konularla ilgili seminerler düzenlediklerini ifade etmiştir.

Okul müdürleri ders denetimi öncesinde daha çok sözlü bilgilendirme yaptığını, bunun dışında yazılı bilgilendirme ve ders denetimi ile ilgili toplantı düzenlediklerini ifade etmektedir. Denetim esnasında katılımcıları çoğunluğu öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişime çok önem verdiğini belirtmektedir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi etkinlikleri gözlemlediğini, bazı katılımcılar sınıfın düzenine dikkat ettiğini, bazı katılımcılar ise öğretmenin mesleki ve kişisel niteliklerine dikkat ettiğini ifade etmektedir. Okul müdürleri denetim sonunda daha çok öğretmenleri teşvik ve takdir ettiklerini, yazılı veya sözlü bildirimde mutlaka bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca dönem sonu kurul toplantısında denetimde tespit edilen olumlu ve olumsuz durumları gündem maddesi olarak aldıklarını belirtmişlerdir.

Ders Denetim Faaliyetlerinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamındaki Rollerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Ders denetim faaliyetlerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik bağlamındaki rolleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetim faaliyetinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik bağlamındaki rollerine ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *öğretimsel liderliğin varlığı, bireysel boyut ve örgütsel boyut* kategorileri bulunmuştur. Öğretimsel liderliğin varlığı kategorisinde, öğretimsel liderlik özellikleri yok; bireysel boyut kategorisinde, rol model olma ve etkili iletişim ve örgütsel boyut kategorisinde, ortak vizyon ve öğrenen okul ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcılardan üç tanesi okul müdürlerinde öğretimsel liderlik özelliklerinin olmadığını belirtmektedir. Ayşe “*Ülkemizde çoğu okul müdürünün öğretimsel lider olduğunu düşünmüyorum...*” ifadesi ile çoğu okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerini taşımadığını belirtmiştir. Mehmet de “*...Bu da ancak okul müdürünün de liderlik özellikleri varsa yapılabilir. Ancak çoğu okul müdürümüz de olmadığını düşünüyorum...*” ifadesi ile okul müdürlerinde liderlik özelliklerinin bulunmadığını ifade etmektedir.

Okul müdürleri ders denetimi esnasında daha çok rol model olma özelliği taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Kemal “*Okul müdürü okulunda model olmalıdır. Komuşmasından giyinişi ne kadar her şeye dikkat etmelidir...*” okul müdürünün her şeyi ile model olması gerektiğini belirtmektedir. Mine'nin “*...Öğretmenken öğrencilerime iyi bir rol model olduğunu düşünüyordum, şimdi de öğretmenlerime rol model oluyorum...*” bu ifadesi de okul müdürü olarak öğretmenlere rol model olduğunu ifade etmektedir. Dört katılımcı da etkili iletişim becerisini ifade etmiştir. Okan “*Burada*

okul müdürü öğretimsel lider olarak öğretmenleri ile öncelikli olarak iletişimini güçlü tutmalı ve buna göre davranmalıdır.” cümlesi ile iletişimin öneminden bahsedip, okul müdürünün etkili bir iletişim gücüne sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen ve öğrencileri güdüleme, tecrübe aktarımı yapma, öğrenen birey, bireysel verimlilik, yapıcı kişilik yapısına sahip olma ve okulda görünür kişi olma okul müdürlerinin bireysel boyutta sergiledikleri diğer özelliklerdir.

Örgütsel boyutta ise beş katılımcı ortak vizyon oluşturma özelliğini ifade etmiştir. Ali “... Öğretime çok önem vermeli, öğretime ilişkin amaç ve hedefleri belirlemeli ve bu amaç ve hedeflerin öğretmenlere ulaştırılması sağlanmalıdır...” derken okul müdürünün bir vizyon oluşturmaması ve bunu gerçekleştirmek için beraber hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ahmet’in “... Okul müdürü öğretmenler ve öğrenciler için öğrenme ortamlarını sağlayarak öğretmen ve öğrencilere liderlik yapmak temel görevi olmalıdır...” bu cümleleri ise öğrenen okul oluşturma gerekliliğini ifade etmektedir. Bunların dışında öğrenci öğrenmesine odaklanma, ortak hareket etme, eğitim ve öğretimin kalitesini artırma, personel hareketliliğini azaltma ve örgütsel etkililik diğer örgütsel boyutlar olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların bazıları ders denetimlerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemediklerini düşünmektedir. Öğretimsel liderlik davranışı olarak daha çok rol model olduklarını, öğretmenleri güdülediklerini ve tecrübe aktarımı yaptıklarını belirtmektedirler. Örgütsel anlamda ise bazı katılımcılar ortak vizyon oluşturarak ortak hareket ettiklerini ifade etmektedir.

Ders Denetimi Yapan Kişide Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Ders denetimi yapan kişide olması gereken nitelikler nelerdir?” temel sorusu (a) Alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür, (b) Liderlik, (c) Planlılık, açıklık, şeffaflık, hesapverebilirlik, tarafsızlık ve (d) İletişim becerisi olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetimi yapan kişide olması gereken özelliklere ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde öğretmenlik formasyonundan kaynaklı, kişisel kaynaklı ve örgütsel kaynaklı kategorileri bulunmuştur. Öğretmenlik formasyonundan kaynaklı kategorisinde, alan bilgisi/hâkimiyeti ve genel kültür; kişisel kaynaklı kategorisinde, iletişim becerisi ve açık; örgütsel kaynaklı kategorisinde, aynı branştan olma ve denetlediği öğretmeni, okulu ve bölgeyi tanınması ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Okul müdürünün ders denetimi yaptığı öğretmenin alanına hâkim olması gerektiğini beş katılımcı belirtmiştir. Barış “...Alan bilgisi mutlaka olmalı, hatta en önemlisi bu bence. Bilinmeyen şey denetlenemez...” alan bilgisini ders denetimi yapan kişide en önemli özellik olarak ifade etmektedir. Mine de “...Okul müdürü olarak konu hakkında bilgimiz yoksa değerlendirmeyi doğru yapamayız...” ders denetimi yapılan öğretmenin branşı hakkında bilgi sahibi olmadan denetimin doğru yapılamayacağını belirtmiştir. Ders denetimi yapan kişide aynı zamanda genel kültür ve meslek bilgisi de olması gerekir. Okan bu konuda “...Aynı zamanda genel kültürün de ders denetiminde önemli olduğunu düşünüyorum. Okul müdürünün her yönüyle kendini geliştirmiş olması gerekir...” genel kültürün ve kişinin kendisini yetiştirmesinin önemini ifade etmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu iletişimi önemli bir özellik olarak görmektedir. Ahmet “...Yeterli iletişim becerisi olmayan bir müdür yapmış olduğu denetimi ve geri bildirimini öğretmenle paylaşamaz ve

denetim sonucunda okul da çatışmalara yol açabilir...” iletişimi iyi olmayan okul müdürünün yarardan çok zarar vereceğini belirtmektedir. Denetim sonundaki iletişimin öneminden bahsetmektedir. Burak ise “...İletişimi de ders denetimi yapan kişide olması gereken önemli bir özellik olarak görüyorum. Biz hep müfettişlerimiz ile iletişim kuramamaktan şikâyet ediyorduk. Aynı hataya bizim de düşünmemiz gerekiyor...” maarif müfettişlerinde iletişim özelliği eksik olduğu için sıkıntı yaşandığını, aynı hataya okul müdürünün düşmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Açık ve tarafsız olmada katılımcılar tarafından belirtilen diğer özelliklerdir. Ümit “...Adaletli ve adil olmalı bence en önemlisi bu...” cümlesi ile ifade etmektedir. Mine de “...Tarafsız ve objektif olduğunu herkese inandırmalıdır...” okul müdürünün tarafsız olması gerektiğini bu cümle ile açıklamaktadır. Öğretimde olması gereken tüm nitelikler, şeffaflık, planlılık, hesapverebilirlik, adil olmak, empati kurabilmek, çok yönlü olarak kendini geliştirmek, liderlik becerilerine sahip olmak, beden dilini etkili kullanabilmek, önyargısız davranabilmek, geri bildirim vermek, güvenilir olmak, motive etmek, öğrenciyi tanımak, teknolojiye hâkim olmak, yabancı dil bilmek, rehberlik becerisi olması, mevzuata hâkim olmak, kılık kıyafetine dikkat etmek diğer özellikleri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Bir katılımcı ise okul müdürünün öğretmen ile aynı branştan olmasını, denetim için önemli bir özellik olarak görmektedir. Burak “...Ders denetimi yapan kişinin denetlediği öğretmenin mutlaka branşında olması gerekir. Benim branşım sınıf öğretmenini. Lisede bir edebiyat öğretmenini çok zor denetlerim; ama bir sınıf öğretmenin dersine girdiğim zaman daha faydalı olurum.” cümlesi ile bu düşüncesini ifade etmektedir. Bir katılımcı da okul müdürünün denetlediği öğretmeni, okulu ve bölgeyi bilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Mehmet “Öncelikli olarak ders denetimi yapan kişinin okulunu, öğretmenlerini ve okulun çevresini çok iyi bilmesi gerekir. Özellikle öğretmenimizi çok iyi tanımamız gerekiyor...” cümlesi ile en başta okul müdürünün okulu, öğretmeni ve çevreyi iyi tanınması gerektiğini, bunun denetim için ilk şart olduğunu belirtmektedir.

Ders denetimi yapan kişinin kendisini geliştirmiş mesleğinde uzman ve genel kültürünün olması gerektiği düşünülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu ders denetimi yapan kişinin iletişimin güçlü olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun dışında şeffaf olması, planlı olması, hesapverebilir olması gerektiği bazı katılımcılar tarafından düşünülmektedir.

Ders Denetimi Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Ders denetimi yaparken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetimi yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *sorun yaşama* ve *sorun yaşamama* kategorileri bulunmuştur. Sorun yaşama kategorisinde, öğretmenlerle informal ilişkiler ve okul kültüründe/ikliminde gerginlikler; sorun yaşamama kategorisinde, herhangi bir sorunla karşılaşmama ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcılar ders denetimi yaparken çok fazla sorunla karşılaşmadıklarını, karşılaştıkları bazı sorunları ise öğretmenle informal ilişkiler oluşması, okul kültüründe gerginlik olması, öğretmenlerde kaygıya yol açması, öğretmenin yetersiz olması, öğretmenin eleştiriye açık olmaması, habersiz ders denetimlerinin yaratacağı kaygı durumu, okul müdürlerine iş yükü getirmesi ve katılımcı roldeyken öğretmenin bunu dersine müdahale olarak algılaması olarak ifade etmektedirler. Ahmet “Ders denetimi yaparken öğretmenler tedirgin olmakta ve denetim korkusu yaşamaktadır. Denetim

esnasında heyecan tedirginlik ve aşırı bir stres yaşamaktadırlar...” denetim sırasında öğretilmekte kaygı oluştuğunu, Meral “...Bir önceki çalıştığım okulda öğretmenimizin yetersiz olduğunu gördüm. Fakat öğretmenimiz eleştiriye açık olmadığı için samimiyet anlamında sıkıntı yaşadım.” cümlesi ile öğretmenin eleştiriye açık olmamasını karşılaşılan sorun olarak belirtmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu ise ders denetimi yaparken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Ayşe “Ders denetimi yaparken herhangi bir sorunla karşılaşmadım.”, Barış “Bu güne kadar hiçbir sorunla karşılaşmadım.” cümleleri ile belirtmektedirler.

Katılımcıların çoğunluğu ders denetimi ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmektedir. Bazı katılımcılar informel ilişkiden kaynaklı bazı sorunlar yaşandığını düşünmektedir. Bunun dışında öğretilmekte kaygı oluşması, öğretilmekte eksikliklerin bulunması ve öğretmenin eleştiriye açık olmaması gibi sorunlar katılımcılar tarafından yaşanan sorunların bazıları olarak belirtilmiştir.

Ders Denetiminin Etkili Yapılmasının Öğretilmene Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Ders denetiminin etkili yapılmasının öğretmenler üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?” temel sorusu (a) Mesleki ve kişisel nitelikler (b) Okul kültürü ve iklimi, (c) Örgütsel bağlılık, (d) Meslektaşlar arası işbirliği ve iletişim ve (e) Etkili okul ve okul gelişimi olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetiminin etkili yapılmasının öğretmen üzerindeki etkilerine ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *kişisel etkiler* ve *örgütsel etkiler* kategorileri bulunmuştur. Kişisel etkiler kategorisinde, mesleki gelişimine katkı sağlama ve öğretmenlerin derse hazırlıklı girmelerini sağlama ve örgütsel etkiler kategorisinde, zümreler arası işbirliğini artırma ve etkili okul/okul etkililiğini sağlama ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcılardan sekizi ders denetiminin öğretmenin mesleki gelişimine katkı yapacağını belirtmiştir. Ali “Ders denetimlerini etkili yapılması öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı yapar...” cümlesi ile öğretmenin mesleki gelişimine katkı yapacağını belirtmiştir. Köksal da “...Sınıf yönetimi ve ders anlatımında öğretmenin kendisini yenilemesini sağlar. Kısaca öğretmen kendini modernize eder...” denetimden dolayı öğretmenin kendisini geliştirdiğini belirtmektedir. Altı katılımcı da öğretmenin denetimden dolayı derse hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Duygu “...Ders denetimi yapılacak öğretmen mutlaka hazırlık yapacak. Yaptığı bu hazırlıkta öğretmenin mesleki gelişimine ve kendini güncellemesine katkı yapacaktır...” öğretmenin ders için hazırlık yapacağını, bunun da hem kendi mesleki gelişimine hem de öğrenciye olumlu etki edeceğini belirtmektedir. Ders denetiminin öğretmenin kendi kendini denetlemesine, performansının artmasına, öğrenen bir okul ortamı oluşturmasına, iletişim becerisini arttırmasına ve çatışmalarda azalmaya etki edeceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Örgütsel etkilerinde ise beş katılımcı zümreler arası işbirliğini arttırdığını belirtmiştir. Kemal “...Zümreler arasında da denge sağlar. Çalışma azmini de arttıracaktır. Zümreler arasında işbirliğini arttıracığını düşünmekteyim.” Zümreler arasında denge oluşturacağını, bunun da öğretmenin performansını arttıracığını belirtmiştir. Duygu da “Zümreler arasında işbirliği oluşturacaktır. Bu da genel olarak okulda bir birlik beraberlik ortamı yaratır.” cümlesiyle zümreler arasında işbirliği olacağını ifade etmiştir. Ayrıca takım ruhu oluşturma, güvene dayalı ilişki sağlama, okula bağlılık

sağlama, okul kültürünü geliştirme, ortak vizyon oluşturma ve okul kurallarını yerleştirme gibi etkileri olacağı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu ders denetimlerinin öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine katkısının olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise denetimden dolayı öğretmenlerin derse hazırlık yaptığı düşünülmektedir. Örgütsel anlamda ise zümreler arası işbirliğini artırdığı bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise etkili bir okul oluşturduğu ve takım ruhu kazandırdığını düşünmektedir.

Ders Denetiminin Etkili Yapılmasının Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Ders denetiminin etkili yapılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?*” temel sorusu (a) Akademik Başarı (b) Derse katılım, (c) Okula devam ve (d) Öğretmen-öğrenci iletişimi olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetiminin etkili yapılmasının öğrenci üzerindeki etkilerine ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *olumlu etkiler, olumsuz etkiler ve öğrencilere etkisinin varlığı* kategorileri bulunmuştur. Olumlu etkiler kategorisinde, akademik başarı artışı ve derse katılım sağlama; olumsuz etkiler kategorisinde, sınıf içinde kaygı düzeyini artırma ve öğrencilere etkisinin varlığı kategorisinde, anlamlı bir katkı sağlamama ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Ders denetiminin etkili yapılmasının öğrencilere en fazla akademik başarı artışı yönünde olacağı sekiz katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Meral “*Denetim öğretmeni geliştirebiliyorsa bu öğrenciye de yansır. Kısaca öğrenciye katkısını öğretmene katkı belirler. Öğrenci akademik olarıktan katkısı olur...*” ve Ümit “: *Öğrenciye olumlu etkisi olacağını düşünüyorum. Çünkü öğretmen ders denetim sırasında kendisine daha çok dikkat ettiği için öğrenciye daha verimli olacaktır. Bundan dolayı da öğrencinin akademik başarısına etkisi olacağını düşünüyorum...*” ifadeleri ile öğretmenin derse hazır gelmesinin öğrencinin akademik başarısını artıracaklarını belirtmiştir. Aynı zamanda altı katılımcı ders denetiminden dolayı öğrencinin derse katılımının artacağını ifade etmiştir. Ümit “*...Hep odada ya da koridorda gördükleri okul müdürünün derslerine girmesi öğrencinin hoşuna gidiyor, bu durum onların değerli olduklarını hissettirmektedir. Ders denetimi sırasında öğrenci de kendini göstermek için daha çok söz hakkı alacak, parmak kaldıracak. Böylece derse katılımını da arttıracaktır.*” öğrencinin okul müdürünü sınıfta görmesinin onun hoşuna gideceğini, bu durumda öğrencinin derse katılımını artıracaklarını belirtmiştir. Ders denetimin öğrenciye okula devamını sağlama, öğrencinin iletişim becerisini artırma, okulda kendini mutlu hissetmesi, güven temelli ilişkilerin oluşması, düzenli ders çalışması, okul kültürünü geliştirme, öğrenci-öğretmen iletişimini artırma, okula daha fazla bağlı olma ve olumsuz davranışlarda azalma gibi etkilerinin olacağı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcılardan bir kişi ise sınıf içinde farklı kişilerin bulunmasından dolayı öğrencide kaygı oluşacağını, bunun da öğrenciye olumsuz yansıtacağını belirtmiştir. Duygu “*...Sadece sınıfta üçüncü bir kişinin olması öğrenci ve öğretmen üzerinde bir tedirginlik yaratıyor. Bu da ders denetiminin öğrenci üzerinde olumsuz bir taraftır.*” cümlesi ile bu durumu belirtmektedir.

Bir katılımcı ise ders denetimin öğrenciye anlamlı bir katkı sağlamayacağını, Burak “*Ders denetimlerinin öğrenciye çok katkısının olacağını düşünmüyorum. 20-30 dakika süren bir olayın*

öğrenciye çok etkisi olmaz...” ifadesi ile sınırlı bir şeyin öğrencide anlamlı bir etki yaratmayacağını belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu ders denetimlerinin öğrenciye olumlu katkıları olacağını düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise herhangi bir olumlu katkısının olmayacağını hatta olumsuz bazı durumlara yol açacağını düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise öğrenci üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmayacağını belirtmektedir. Katılımcıların çoğunluğu olumlu katkısını akademik başarının artması olarak görmekte iken, olumsuz etkisi olarak öğrenci üzerinde kaygı oluşturmalarını düşünmektedirler.

Ders Denetiminin Etkili Yapılmasına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “*Ders denetiminin etkili yapılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Ders denetiminin etkili yapılmasına ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *bireysel boyutta, örgütsel boyutta, toplumsal boyutta ve bakanlık boyutunda* kategorileri bulunmuştur. Bireysel boyutta kategorisinde, ders denetimi teşvik edilmeli ve öğretmenlerde öz denetleme becerileri geliştirilmeli; örgütsel boyutta kategorisinde, ders denetimi sonunda sorunların çözümüne yönelik önlemler alınması ve ders denetiminde süreklilik olmalı; toplumsal boyutu kategorisinde, denetlenme kültürü yerleştirilmeli ve bakanlık boyutunda kategorisinde, ders denetimi sonucunda yaptırım yetkisinin sağlanması ve ders denetimini zümre başkanları yapmalı ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

İki katılımcı ders denetiminin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ali'nin “*Öğretmenlerin bu denetimleri angarya olarak görmemesi sağlanmalı...*” ifadesi ders denetimlerinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nurdan'ın “*Mutlaka ders denetimlerinin bir karşılığı ve yaptırımı olmalı...*” cümlesi ile denetim sonunda ödül veya ceza anlamında bir karşılığının olması gerektiğini ifade etmektedir. İki katılımcı ise öğretmenlerde öz denetleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Mehmet “*...Böylece öğretmenlerin denetimlerini önce kendilerinin yapmasını daha sonra ise zümreleri tarafından yapılmasını sağlamalıyız...*” cümlesi ile öğretmenin kendi denetimini kendisi yapması gerektiğini ifade etmektedir.

Ders denetimleri sonunda sorunların çözüme yönelik önlemler alınmasını beş katılımcı ifade etmektedir. Bu katılımcılar denetim sonunda herhangi bir yaptırımın olmadığını belirtmektedir. Kemal'in “*...Çünkü ders denetimlerini yaptıktan sonra sonucunun olmadığını düşünüyorum. Öğretmenin eksikliklerini tespit ettik. Buna yaptırımımız sadece öğretmenle sözlü olarak konuşmak. Başka hiçbir şey yapamıyoruz...*” bu ifadesi ders denetimi sonucunda sadece sözlü konuşma yapıldığını, başka bir yaptırım yapılmadığını belirtmektedir. Nurdan da “*...Mutlaka ders denetimlerinin bir karşılığı ve yaptırımı olmalı...*” ders denetiminin bir karşılığının olması gerektiğini ifade etmektedir. Üç katılımcı da ders denetimlerinde sürekliliğin olması gerektiğini belirtmiştir. Ümit “*...Bence ders denetimi ilkokullarda her ay yapılmalı...*”, Mine “*...Öğretmenlerin ders denetiminin her ay bir kez yapılması gerekir...*” cümleleri ile ders denetiminin sürekli yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ders denetiminin çağdaş denetim ilkelerine göre yapılmasını, denetleme mantığı yerine işbirliği temellinde bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, çevresel faktörlerin dikkate alınması, okul müdürlerinde yeterli yeterliliğin olması, ders denetiminin tarih ve saatinin bildirilmesi, siyasi ve sendikal faaliyetlerden sakınılması, öğrenci başarısına göre öğretmenlerin değerlendirilmesi katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Bir katılımcı ise denetlenme kültürünün yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Barış “... Ülkemizde denetlenme kültürü de yok. Bu da olumsuz durumlara yol açıyor. Biz eleştirilmekten hoşlanmıyoruz. En mükemmel kendimizi görüyoruz.” öğretmenlerde denetlenme kültürü olmadığı için olumsuz durumlara yol açtığını ifade etmiştir.

Altı katılımcı ders denetimi sonucunda yaptırım yetkisinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda Kemal “...Ders denetiminin okul müdürleri yapacaksa mutlaka yetki verilmeli. Çünkü ders denetimlerini yaptıktan sonra sonucunun olmadığını düşünüyorum...” cümlesi denetimin bir karşılığının olabilmesi için okul müdürlerine bu konuda yetki verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nurdan ise “...Mutlaka ders denetimlerinin bir karşılığı ve yaptırımı olmalı. Olumsuz gördüğümüz durumlarla ilgili öğretmene bir yaptırım olmazsa, bu kez o öğretmenle aynı okulun içerisinde çatışma yaşıyoruz...” denetimin herhangi bir sonucunu olmadığı zaman okul müdürü ile öğretmenin karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Dört katılımcı ise ders denetimini okul müdürü yerine zümre başkanının yapmasının daha doğru olacağını belirtmiştir. Ayşe “...Tecrübeli, lider özellikleri taşıyan kişileri zümre başkanı yapıp, zümre başkanının bu işi yapması bence en mantıklı olanıdır.” zümre başkanlarının tecrübeli ve lider özellikleri taşıyan öğretmenlerden seçilmesini, bu seçilen kişilerinde ders denetimini yapması gerektiğini belirtmektedir. Köksal da “Zümre öğretmenleri birbirinin dersine girerek, ders denetimleri yapılabilir. Ben bunun öğretmeni daha çok güdeleyeceğini düşünüyorum.” ders denetimini zümre başkanının yapmasının öğretmeni daha çok güdeleyeceğini belirtmektedir. Bunların dışında ders denetimini etkili yapılması için okul müdürlerine eğitim verilmesi gerektiği, öğretmenin gelişimine yönelik tedbirlerin alınması, ders denetimi sonucu eksiklikleri görülen öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönlendirilmesi, ders denetiminden sorumlu bölge düzeyinde kurulların oluşturulması, ders denetimi raporlarının bir karşılığının olması, öğretmenlik süresine göre ders denetimi sayı ve süresinin belirlenmesi, müdür yardımcılarına yetki devri yapılması, ders denetimi yapan kişide yönetim ve teftiş alanında yetiştirme şartının aranması, aynı branştan birisinin ders denetimi yapması, ders denetiminin etkililiği konusunda etik ilkelerin geliştirilmesi, ders denetiminin bu etik ilkelere göre yapılıp yapılmadığının maarif müfettişleri tarafından kontrol edilmesi, öğretmenin tercihinin göre o öğretmene ders denetiminin yapılması, okul müdürlerine kadro verilmesi, ders denetimi sözcüğü yerine ders ziyareti sözcüğünün kullanılması, öğretim kademesine göre denetimin süre ve sayısının belirlenmesi, ilkokullarda birden fazla ders için birden fazla ders denetiminin yapılması ve ders denetimi yapan kişinin özerk olması katılımcılar tarafından önerilmiştir.

Katılımcıların bazıları ders denetimlerinin etkili yapılması için teşvik edilmesi gerektiğini ve öz denetleme becerilerin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda katılımcıların çoğunluğu sorunların çözümüne yönelik önlemler alınması gerektiğini ve denetim işinin sürekliliğinin olması gerektiğini düşünmektedir. Okul müdürleri denetim sonunda herhangi bir yaptırımlarının olmadığını bundan dolayı denetim işinin ciddi yapılmadığını düşünmektedir. Katılımcıları çoğunluğu okul müdürlerine denetim konusunda yetki verilmesi durumunda daha ciddi denetim yapılacağını ifade etmektedir.

Genel olarak değerlendirdiğimiz zaman denetimin mutlaka olması gerektiği, öğretmeni tanıyan ve onunla uzun zaman geçiren birisinin denetimi yapmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Okul müdürlerine denetim konusunda yetki verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece hem okul müdürü hem de öğretmen denetim konusunda daha çok motive olacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul müdürlerinin bir eğitim öğretim yılında en az bir kez ders denetimi yaptığı sonucuna varılmıştır. Bu denetimlerin de formaliteden yapıldığı, ders denetim defterinin doldurulma zorunluluğundan dolayı yapıldığı belirtilmiştir. Okul müdürleri öğretmenlere sınıf içi etkinlikler konusunda güvenmekte ve sadece ders içi etkinliklerle öğretmenin değerlendirilmesinin yanlış olacağını düşündüğü için formalite olarak görmektedir. Bu bulgu Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da okul müdürlerinin çoğunlukla yılda bir kez ders denetimi yaptığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda okul müdürleri ders denetim sayısını, öğretmenin kıdemine ve şikâyet durumuna göre belirlemektedir. Kıdemli öğretmenlerin çok fazla ders denetimine ihtiyacının olmadığını, aday öğretmenlerin daha fazla ihtiyacının olduğunu düşünmektedir. Öğretmen hakkında şikâyet varsa ders denetim sayısını artırmaktadır. Özmen ve Batmaz'ın (2006) yapmış olduğu araştırmada da yirmi yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin kendilerini okul müdürüne göre bilgi, beceri ve işlevsel boyutunda daha yeterli gördüğü, bundan dolayı ders denetimini etkili bulmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada okul müdürünün kıdemli öğretmenlere öğretimi yönlendirmek için yol gösterici olmaktan çekinti belirtilmiştir. Kıdemi daha az öğretmenlerin ders denetimlerini daha etkili görmektedir. Bu da araştırmadaki bulgu ile örtüşmektedir.

Okulda ders denetimlerinin okul müdürü tarafından yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun nedeni ise okul müdürünün okulu ve öğretmeni daha iyi tanınması, öğretmeni hem ders içi hem de ders dışında uzun süre gözlemlemesi ve olumsuz denetim algısını ortadan kaldırması olarak belirtilmiştir. Bu bulgu Altun (2014), Altun, Şanlı ve Tan (2015), Aslanargun ve Göksoy (2013), Başol ve Kaya (2009), Can ve Gündüz (2016), Tonbul ve Baysülen (2015), Yeşil ve Kış'ın (2015) yapmış olduğu çalışmalarla aynı sonucu vermektedir. Oğuz, Yılmaz ve Taşdan'ın yaptığı araştırmada da okul müdürlerinin ilköğretim denetmenlerine göre denetim inançlarının daha demokratik olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda da ders denetimini okul müdürünün yapmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda okul müdürünün öğretmenlerin tamamını denetleyemeyeceği, bunun için yeterli zamanının olmadığı bundan dolayı müdür yardımcılarının da ders denetimi yapması gerektiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda ders denetimi öncesinde müdür yardımcısının görüşünün alınmasının öğretmenin değerlendirilmesinde olumlu katkısı olacaktır. Çünkü müdür yardımcısı, öğretmenle okul müdürüne göre daha fazla zaman geçirmektedir. Okul yönetimini de bir bütün olarak değerlendirirsek, fikir alışverişinde bulunulması hem okul müdürünün iş yükünün azalmasına hem de öğretmenin doğru değerlendirilmesine katkı yapacaktır.

Öğretmenlerde öz denetim becerisi oluşturulması, böylece öğretmenin kendi denetimini kendisi yapması ya da öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun sonucu olarak harici birisinin (maarif müfettişi, okul müdürü) öğretmeni denetlemesine ihtiyaç duyulmayacaktır. Bu durumda denetimi yapacak en uygun kişinin zümre başkanı olabileceği belirtilmiştir. Hem öğretmeni daha iyi tanınması hem de anlatılan konuya hakim olması açısından zümre başkanının daha etkili denetim yapacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ergen ve Eşiyok'un (2017) yaptığı çalışmada zümre başkanlarının denetim sistemine dâhil edilmesi gerektiği, okul müdüründen önce ön denetimin zümre başkanı tarafından yapılması gerektiği belirtilmiştir. Zümre başkanının denetim sistemine dâhil edilmesi iki araştırmada da belirtilmiştir.

Ders denetim görevinin okul müdürüne bırakılmasının desteklendiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca okul müdürünün öğretmeni daha iyi tanınması, maarif müfettişlerinin iş yükünün fazla olması, daha etkili denetim yapma isteği, ders denetiminde karşılaşılan sorunları ortadan kaldırma düşüncesi ve

maarif müfettişlerinin göreceli değerlendirme yapması etkili olmuştur. Yılmaz da (2009) yaptığı çalışmada okul müdürünün öğretmeni maarif müfettişinden daha iyi tanınması, öğretmenin iyi yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini iyi bilmesi, öğretmenin yaptığı tüm etkinliklerden haberdar olması, öğretmenin ders dışı zamanda da neler yaptığını bilmesi nedenlerinden dolayı okul müdürüne bırakılmasının desteklendiği sonucuna varmıştır. İki çalışmada da aynı nedenlere bağlı olarak ders denetiminin okul müdürüne bırakılması desteklenmektedir. Okul müdürü ders denetim yapma ile eğitim öğretim sürecine dahil olmakta ve eksiklikleri zamanında tespit ederek, eksikliklerin giderilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece okul müdürü okulunda öğretim lideri konumuna gelmektedir. Yılmaz'ın (2009) çalışmasında da tüm dünyada okul müdürünün öğretim lideri olarak kabul edildiği, ders denetimlerine katılarak paydaşların performansını artırması gerektiği ifade edilmektedir. Okul müdürünün ders denetimini yapması okulunu, öğretmeni ve öğrenciyi daha iyi tanınmasına neden olacak, onu okulunda öğretim liderliği konumuna getirecektir.

Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının bazı olumsuz sonuçları da tespit edilmiştir. Okul müdürünün değerlendirme konusunda nesnel olamaması ve denetimde etkililik açısından öğretmene katkısının olmamasına ek olarak Tonbul ve Baysülen'in (2015), okul müdürlerinin ders denetimi konusunda eğitim almamış olmaları, Yılmaz'ın (2009) okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almamaları, Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) okul müdürü ile öğretmen arasında informal bir ilişki olması, Ergen ve Eşiyok'un ise (2017) okul müdürlerinin iş yükünün fazla olması nedeni, okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının aynı olumsuz sonuçları olarak tespit edilmiştir. Bu nedenlerin hepsinde de ortak nokta okul müdürlerinin yetiştirilmemesi sorunudur. Bu olumsuz sonuçların oluşmaması için okul müdürlüğü ikinci görev olarak görülmemeli, asli görev olarak verilmelidir. Yılmaz da (2009) çalışmasında okul yöneticiliğinin meslekleşmemesinden kaynaklı bu olumsuz sonuçları belirtmiştir. Bundan dolayı yönetim ve denetim konusunda düzenlenecek olan hizmet içi programları ile okul müdürlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtmektedir. Kurum ve Çınkır'da (2017) yaptıkları çalışmada, 2014 yılında yapılan yapılandırma ile il eğitim denetmenleri ile milli eğitim denetçilerinin birleştirilmesi ile oluşturulan maarif müfettişlerinin ders denetimlerinin kendilerinden alınmasını desteklemediklerini, bu durumun "ders denetiminin uzmanlık gerektiren bir alan olması, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yeterli olmaması, ders denetimini objektif yapamayacağı, okullar arasında karşılaştırma yapamayacağı ve iyi örnekleri taşıyamayacağı" gibi nedenlerden dolayı içsel değerlendirme konusunda başarılı olunamayacağı sonucuna varmışlardır.

Okul müdürleri ders denetimi esnasında kendilerini daha çok izleyici rolde görmektedir. Bu bulgu Yeşil ve Kış'ın (2015) çalışmasındaki, ders denetimi yapan kişinin izleyici rolde olması gerektiği, sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada hem okul müdürleri hem de öğretmenler denetim yapan kişinin izleyici rolde olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul müdürleri de genellikle sınıfın düzeni bozmamak için kısa bir süre, sınıf içinde kaldıklarını belirtmektedir. Eğitim kademesi de okul müdürünün rolünü etkilemektedir. Özel eğitim, okul öncesi ve ilkokullarda daha çok katılımcı rolde iken, ortaokul ve liselerde izleyici rolde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Okul müdürü kendi branşının denetiminde katılımcı rolde iken, branşı dışında izleyici rolde bulunmaktadır. Çünkü anlatılan konu ve etkinliklerde fikir sahibi olması, okul müdürünün katılımcı olmasını ve derse katılımını sağlamaktadır.

Okul müdürleri denetim öncesi genellikle sözlü bilgilendirme yapmaktadır. Bir hafta veya on gün gibi bir süre önce öğretmene denetim günü ve saati ile ilgili bilgi vermektedir. Bazı okul müdürleri ise yazılı bildirim yapıp, denetim kriterlerini öğretmene tebliğ etmektedir. Bu bulgu Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenler denetim konusunda kendilerine bilgi verildiğini belirtmektedir. Aynı zamanda Taymaz'ın (2015) çalışmasında denetim öncesi

öğretmen bilgi verilmesi gerektiği, bunun öğretmene güven vereceği, onu rahatlatacağı ve etkili bir denetim gerçekleşeceği çalışması ile benzerlik göstermektedir. Uçar ise (2012) çalışmasında öğretmenlerin geçirdikleri denetimlerde denetimin amacı konusunda kendilerine denetmen tarafından herhangi bir bilgi verilmediğini belirtmiştir. Bu bulgu ile elde edilen bulgu örtüşmemektedir. Ancak bazı okul müdürleri öğretmenin önceden haberinin olmasının onun rol yapmasına yol açtığını, bundan dolayı haber vermeden denetim yapılmasının doğal öğretim ortamını görmek açısından, daha yararlı olacağını belirtmektedir.

Okul müdürlerinin denetim esnasında sınıf içi iletişime ve sınıf yönetimine dikkat ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişime ve öğrenme ortamına dikkat etmektedirler. Öğretmenin derse hazır gelmesi, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri ile teknolojiye hâkimiyeti diğer dikkat edilen kriterler olarak tespit edilmiştir. Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı çalışmada da okul müdürü ders esnasında dersin sunumu, öğrencilerin derse katılımı, sınıf yönetimi, sınıfın fiziki durumu ve öğretmenin tutumuna dikkat ettiğini belirtmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, bu bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Okul müdürleri denetim sonrası çoğunlukla olumlu geri bildirim verdiğini belirtmiştir. Bunun sebebi de öğretmeni takdir etmek ve eleştirilme kültürünün olmaması olarak belirtmektedir. Denetim sonunda okul müdürü öğretmenin kıdemce kendisinden fazla olması durumunda sözlerine dikkat ettiğini, onu kırarak veya motivasyonunu düşürecek sözlerden kaçındığını ifade etmiştir. Daha çok takdir etme ve teşvik eylemlerinde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Uçar ise (2012) çalışmasında denetim sonunda yapılan değerlendirmelerin objektif esaslara göre yapılmadığını belirtmektedir. Okul müdürleri ders denetimi esnasında elde ettikleri olumlu ve olumsuz fikirleri çoğunlukla dönem sonu kurul toplantısında gündeme aldıklarını, toplantıda isim vermeden bu konuları öğretmenlere söylediklerini belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise öğretmenin kendi kendisini değerlendirmesini istediği, denetim sonunda kendisine puan verdirdiği tespit edilmiştir. Denetim sonucunda öğretilerde eksikliklerin giderilmesi için hizmet içi eğitime yönlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de ders denetimi daha çok kontrol etme boyutu ile ele alınmakta olup, birlikte geliştirme boyutu ihmal edilmektedir. Dünyada ise ders denetiminde öğretim ve gelişme odaklı anlayış hâkimdir. Bu denetim anlayışında okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması ve ders denetimini bu anlayış ile ele alması gerekmektedir. Elde edilen bulgular ders denetimi yapan okul müdürlerinin bazılarında öğretimsel liderlik özelliklerinin bulunmadığını göstermiştir. Memduhoğlu ve Zengin'in (2012) yaptığı çalışmada da Türkiye'de sonuç odaklı denetim yerine süreç odaklı denetimin geliştirilmesi gerektiği, denetmenlerin rollerinin de inceleme ve soruşturma yerine öğretimsel liderlik ve rehberlik yönünde değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Denetmenlerin güdülemeyi ve morali yükseltmesi, iş doyumunu artırması gerekirken öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaması denetimden beklentilerin oluşmamasına yol açmaktadır. Shulman, Sullivan ve Glanz'ın (2008) yaptığı çalışmada da okul müdür ve okul müdür yardımcılarının eğitim dışı görevler ile çok fazla uğraştıklarından, öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyemedikleri görülmüş, bundan dolayı bu bulgu ile araştırmada elde edilen bulgu örtüşmektedir. Araştırmada öğretimsel liderlik özellikleri olarak rol model olma, etkili iletişim ve tecrübe aktarımı ile ortak vizyon oluşturma, öğrenen okul ve öğrenci öğrenmesine odaklanıldığı tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2009) çalışmasında da bütün dünyada okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görüldüğü, öğretmenlerin performansını artırmak için ders denetimlerinde öğretimsel liderlik davranışları sergilemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Ders denetimi yapacak kişide mutlaka alan bilgisi olması gerektiği ifade edilmiş, bunun yanında meslek bilgisi ve genel kültüre sahip olunması gerektiği de belirtilmiştir. Okul müdürünün kendini geliştirmiş, denetlediği kişiden daha fazla bilgisinin olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Kişisel özelliklerinde ise

daha çok iletişim becerisi gelişmiş, tarafsız, açık olması gerektiği tespit edilmiştir. Özmen ve Batmaz'ın (2006) yaptığı çalışmada da denetim yapacak denetmenin pedagojik formasyona sahip, empati kurabilen, beden dilini iyi kullanan ve yapıcı olması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Tespit edilen özelliklerle benzerlikler göstermektedir. İletişim, alan bilgisi ve yapıcı olmak en önemli özellik olarak gözükmektedir.

Okul müdürleri ders denetimi ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu da okul müdürü ile öğretmenin birbirini daha iyi tanması ve karşılıklı iletişimden kaynaklanmaktadır. Sadece informal ilişkilerden ve denetim kaygısından kaynaklı sorunların oluştuğu tespit edilmiştir. Denetim esnasında hem öğretilmekte hem de okul müdüründe kaygı oluşmakta, buna bağlı olumsuzlukların olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin her eleştiriyi olumsuz algılamasından kaynaklı bazı sorunların oluştuğu da belirtilmiştir.

Öğretmenlerin her gün gelişmekte olan teknoloji ve eğitimde oluşan yeniliklere karşı sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekmektedir (Taymaz, 2015). Bundan dolayı denetim sürecinde öğretmenlerin olumlu yanları desteklenmeli, denetim sonunda ödüllendirilerek motivasyonları artırılmalıdır. Yapılan çalışmada da okul müdürleri ders denetimlerinin öğretilmeye daha çok mesleki gelişim konusunda fayda sağladığını sonucuna varılmıştır. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) yaptığı çalışmada da personel geliştirme ve iş başında yetiştirme konularında katkısının olacağı sonucu elde edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin derse hazır geldikleri ve öğretmenlerin öz değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı çalışmada da öğretmenler ders denetiminin kendilerine katkısının olduğunu, daha çok eksikliklerini görme yönünde olduğunu belirtmişlerdir. Bu da çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ders denetiminin öğretmenin performansını artırdığı bulgusu da elde edilmiştir. Ancak bu bulgu Florence (2005) ve Uçar'ın (2012) yaptığı çalışmalardaki bulgular ile örtüşmemektedir. Uçar (2012) ders denetimlerinde sadece plan, evrak, dosya, defter gibi biçimsel konulara ağırlık verildiği rehberlik, öğretim sürecini geliştirme ve ödüllendirme gibi asıl hususların ikinci planda kaldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşü mesleki gelişimlerine katkısı olmadığını ve denetimlerin motivasyonlarına herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Florence de (2005) yaptığı çalışmada öğretmenler denetimlerin mesleki gelişimlerine katkısı olması gerektiğini düşünürken, yapılan denetimlerin mesleki gelişimlerine önemli oranda katkı yapmadığını belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmada ders denetimlerinin zümreler arası işbirliğini artırdığı ve takım ruhu oluşturmada katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının öğrenciye çeşitli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciye en önemli katkısı onun akademik başarısına etkisidir. Öğrencinin okul müdürünü sınıfta görmesinin onun derse karşı motivasyonunu artırdığı düşünülmektedir. Böylece ders denetimi hem öğrencinin derse katılımını artırmaktadır hem de öğrencinin okulda kendini daha mutlu hissetmesine neden olmaktadır. Ayrıca çalışmada bu olumlu yanlarının dışında bazı olumsuz yanlarının da olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin sınıfta üçüncü bir kişinin varlığından dolayı kaygı düzeyinin arttığı sonucuna varılmıştır. Toker-Gökçe ve Erkan-Kantos (2010) tarafından yapılan çalışmada da denetmenlerin öğrencilerin algılarında ürkütücü, korkutucu ve kontrol edici olarak tanımlandığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma maarif müfettişlerinin ders denetimlerini yaptığı dönemde yapılmıştır. Ders denetimini ister maarif müfettişleri yapsın ister okul müdürü yapsın öğrencide bir kaygıya yol açtığı görülmektedir. Bundan dolayı bu konuda iki çalışma arasında benzerlik bulunmaktadır. Yine bu çalışmada az da olsa öğrenciye anlamlı bir etkisinin olmayacağı tespit edilmiştir. Çünkü öğrenci ders denetiminde kendisinin gözlenmediğini, öğretmen ile ilgili olduğunu bilmektedir.

Araştırmada ders denetimi ile ilgili çeşitli öneriler belirtilmiştir. Ders denetimlerinin teşvik edilmesinin, öğretmenlerde öz denetleme becerilerini geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca denetim sonunda sorunların çözümüne yönelik önlemler alınması ve ders denetiminde sürekliliğin olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunların dışında ders denetimi sonucunda okul müdürüne yaptırım yetkisini verilmesi, okul müdürüne ders denetiminin etkili yapılmasına yönelik eğitim verilmesi, eksikliği görülen öğretmenin hizmet içi eğitime yönlendirilmesi, ders denetimlerini zümre başkanlarının yapması ve müdür yardımcılara ders denetimi konusunda yetki verilmesi diğer önerilerdir. Tonbul ve Baysülen (2015) de yaptığı çalışmada okul müdürlerinin ders denetimi konusunda hizmet içi eğitimler almasını, objektif değerlendirme araçlarının oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimi konusunda eksiklerinin olduğu, bu konuda eğitim almaları gerekliliği iki çalışmada da benzerlik göstermektedir. Ders denetimi yerine ders ziyareti sözcüğünün kullanılması gerektiği de ifade edilmiştir. Aslanargun ve Göksoy da (2013) yaptıkları çalışmada denetim sözcüğünün asıl yapılmak istenileni karşılamadığını, bunun yerine işbirliği, takım çalışması, rehberlik gibi isimleri önermektedir. Ders denetiminin asıl amacı öğretmene yardımcı olmak olduğu için denetim sözcüğü yerine, rehberlik yönüne daha çok vurgu yapan, bir isim kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim etkinliklerinin uygulayıcısı ve aktarıcısı olan öğretmenin sınıf içi etkinliklerinin gözlenmesi için yılda en az iki kez ders denetimi yapılmalıdır. Etkili bir denetim olabilmesi için birinci dönemde yapılan ders denetimi rehberlik amaçlı, ikinci dönem yapılan ders denetimi ise performans değerlendirme şeklinde olmalıdır. Mesleğe yeni başlayan ya da denetime ihtiyaç duyan öğretmen ile kıdemli öğretmen arasında ders denetimi sayısının aynı olmaması, kıdemli öğretmen için yılda bir denetim yeterli iken, mesleğe yeni başlayan ya da denetime ihtiyaç duyan öğretmen için sayının çoğaltılması gereklidir. Ders denetimini okulu tanıyan, okulun öğrenci ve veli yapısını bilen, öğretmeni hem ders içi hem de ders dışı etkinlikleri ile beraber değerlendirecek olan okul müdürünün yapması gerekir. Ortaokul ve liselerde birden fazla branş öğretmeni olduğu için, okul müdürü birinci dönem yapacağı rehberlik amaçlı denetimi o branşın zümre başkanı ile yapabilir ya da müdür yardımcıları ile branşa göre ders denetimlerini gerçekleştirebilir. Özellikle meslek liselerinde hem kültür hem de meslek öğretmenleri olduğu için, okul müdürü zümre başkanı ve müdür yardımcılarını ders denetimine dâhil etmelidir.

2014 yılındaki yasal düzenleme öncesi öğretmenlerde, ders denetimine karşı olumsuz bir önyargı ve izlenim vardı. Okul müdürlerinin ders denetimi yapmaya başlaması ile oluşan olumlu izlenimi devam ettirmek için okul müdürleri öncelikle iletişime çok dikkat etmeli, yapıcı bir denetim anlayışı benimsemelidir. Öğretim lideri olarak okul müdürü tüm öğretmenlere eşit olmalı, ders denetimlerini bir baskı ve kontrol aracı olarak görmemeli, öğretmenin verimini artırmak için onu motive etmelidir. Okul müdürü ders denetimi esnasında izleyici rolde bulunmalıdır. Ders denetimi yapmak için öğretmen ile birlikte, sınıfa aynı anda girmeli, sınıfın düzenini bozmamak için öğretmenden sonra derse girmemelidir. Sınıfın yöneticisi öğretmen olduğu için ders esnasında öğretmenin ders işleyişine müdahale etmemeli, öğrenciler önünde öğretmen ile iletişimine dikkat etmelidir. Ders esnasında aldığı notları, ders bittikten sonra birebir görüşmesinde ele almalıdır.

Okul müdürü ders denetimini belli bir plan dâhilinde yapmalı, öğretmene denetim günü ve saati hakkında bilgi vermelidir. Ders denetimi öncesi öğretmene denetim günü ve saatini seçme hakkı verilmelidir. Denetim esnasında okul müdürü öğretmen ve öğrencileri rahatsız edici söz ve eylemlerden uzak durmalı, denetimi amacı dışında görmemelidir. Denetim sonrasında öğretmenle birebir görüşme yapmalı, yapıcı bir dille ders denetimini öğretmenle beraber değerlendirmelidir. Ders denetimi sonunda okul müdürü tarafından denetim raporu oluşturulmalı, rapor doğrultusunda başarılı

öğretmen ödüllendirilmeli, eksiklikleri tespit edilen öğretmen ise hizmet içi eğitime alınmalıdır. Bundan dolayı denetim konusunda okul müdürüne yetki verilmelidir. Okul müdürü ders denetimini yapıcı bir anlayışla yapmalı, denetim yaptığı öğretmene rol model olmalıdır. Öğretim lideri olarak ortak bir vizyon oluşturmalı, bütün öğretmenleri belirlenen vizyona ulaşmaları için motive etmelidir. Ders denetimini eksik bulma ve baskı unsuru olarak görmemeli, etkili bir okul oluşturmak için araç olarak görmelidir. Her meslekte olduğu gibi okul müdürlüğünde de kendini geliştirmek çok önemlidir. Okul müdürünün sürekli kendini güncellemesi, çağın eğitim etkinliklerini takip etmesi, öğretmeni kendisine inandırması gerekir. İletişim açısından olumlu, kişi ayrımı yapmayan, düşünceleri açık ve tutarlı bir kişi olmalıdır. Okul müdürlüğünün ikinci görev olarak verilmesi işin yeteri kadar sahiplenilmemesine ve kişinin kendisini yetiştirmemesine yol açmaktadır. Bundan dolayı okul müdürlüğünün asli görev olarak verilmesi gerekmektedir.

Bir öğretim lideri olan okul müdürü eğitimin tüm paydaşlarının kendilerini geliştirmesi için projeler geliştirmeli, ders denetimini de bu bağlamda düşünmelidir. Ders denetimlerinde görülen eksikleri gidermek için, üniversiteler ve alanında uzman kişilerle iletişim halinde olmalıdır. Öğretmenlerin moralini artırıcı, onları motive edici etkinlikler düzenlemelidir. Okul müdürü öğretmen, öğrenci ve velileri ile sürekli diyalog kurmalı, onları dinlemeli, kendisini odasına kapatmamalıdır. Okul müdürünü devamlı koridorda gören öğrencide okul müdürünün ulaşılabilir olduğu izlenimi oluşacaktır. Ders denetimi için sınıfta okul müdürünü görünce herhangi bir stres oluşmayacak, okul müdürü de sınıfta üçüncü bir kişi gibi durmayacaktır. Okul müdürünün oluşturacağı bu eşgüdüm de öğrencinin akademik başarısına etkisi edecektir. Bu sonuçlara göre, araştırmacılar tarafından ders denetiminin öğretmen ve öğrenciye katkıları ile öğretmen ve öğrencilerin nasıl bir denetim düşündükleri araştırılabilir. Bunun dışında ders denetimini tamamen kaldırmanın olumlu ve olumsuz tarafları ayrıntılı olarak incelenebilir. Bu çalışmada nitel bulgular elde edilmiştir, bu yüzden yeni yapılacak çalışmalar nicel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Ağaoğlu, E. (2014). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 183-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 111-149). Ankara: Anı.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Aslan, G. (2013). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. A. Çiçek-Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.1-34). Ankara: Maya Akademi.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 98-121.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türkiye eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009, Mayıs). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale Üniversitesi, Çanakkale.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(1), 62-81.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çalık, T. (2014). *Yönetim kuramları ve insan*. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.53-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2000). *Eğitim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.187-215). Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(3), 297-309.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(1), 27-45.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Florence, G. W. (2005). *Teacher supervision methods in Virginia*. Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*. Boston: Allyn-Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Güçlü, N. ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-68.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Kimbrough, R. B., & Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Koşar, S. (2014). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.93-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenilirlik. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Edt.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (s.169-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X92028003012>
- Kurum, G. ve Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 35-57.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1999). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23785.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2001). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*. http://www.turgaycaliskan.com/onercaliskan.comxxx/Mevzuat/Yonerge/Milli_Egitim_Bakanligi_ilkogretim_Mufettisleri_Baskanliklari_Rehberlik_ve_Teftis_Yonerge_si.htm sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014a). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2016b). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeligi_i_28_10_201629871.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz, E., Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Anı.
- Özdemir, S. (2014). Türk eğitim sisteminin yapısı ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.1-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri, hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 102-120.
- Recepoğlu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Ed.), *Okul kültürü* içinde (s.205-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Shulman, V., Sullivan, S. ve Glanz, J. (2008). The New York City school reform: Consequences for supervision of instruction. *Uluslararası Eğitimde Liderlik Dergisi* 11(4), 407-425.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision. That improves teaching and learning*. California: Corwin Press SAGE.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternatives approaches to supervision: Case from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Toker-Gökçe, A. ve Erkan-Kantos, Z. (2010, Haziran). *İlköğretim okulu öğrencilerinin algılarına göre müfettişler*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2015, Mayıs). *Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin marif müfettişlerinin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi*. 7. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Yengin-Sarpkaya, P. (2012, Haziran). *Okul müdürlerinin öğretmen denetiminde karşılaştığı sorunlar*. IV. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). USA: SAGE.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

Yazarlar

Doç. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. İlgi alanları arasında eğitim yönetimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, güç stilleri, politika ve etkileme yer almaktadır.

Öğretmen Köksal Buran, Millî Eğitim Bakanlığı Anıttepe Ortaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları arasında denetim, okul yönetimi ve yönetici yeterlikleri yer almaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Bosna Binası Nu:310, Teknikokullar/Ankara, skosar@gazi.edu.tr

Öğretmen Köksal Buran, Mebusevleri Mah. Önder Cad.No4 Beşevler Çankaya/Ankara, kkslbrn@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. According to the Regulation for Chairmanship of Guidance and Supervision of the Ministry of National Education and Education Supervisors, published in 2014, course supervisory task was abolished during the course; the teacher's audit during the course was given to the responsibility of the school principal. However, it has been observed that school principals more interested in the bureaucratic aspects of management, have carried out studies little or nothing at all, such as evaluation, program development, teacher development. From this point of view, it has been aimed to evaluate the course supervision activities of school principals in the context of instructional leadership. In order to solve this main purpose, response has been sought for sub-objectives with regard to the opinions, recommendations of school principals on course supervision, the problems encountered during the audit, the impact on students and teachers and the relevance of course supervision with instructional leadership.

Methodology. This study is designed in a qualitative research method, in case study design. The purpose of the case study is to reveal conclusions about a particular situation. The most prominent feature of the qualitative case study is the in-depth study of the identified subject. Maximum diversity and criterion sampling methods were used for research purpose sampling methods. In the maximum diversity sampling, by determining the similar situations related to the problem of be investigated in the universe, it is important that the study is conducted within the framework of this situation. The purpose of the maximum diversity sample is to construct a small sample and to reflect the diversity of the individuals that may be the subject of problem being studied in this sample to the maximum extent. Therefore, a working group consisting of 15 school principals performing in private educational institutions, kindergartens, primary schools, secondary school and high school in the districts of Çankaya, Yenimahalle and Mamak with regard to the problem determined was formed. The designated school principals will be selected from school with different socio-economic characteristics, and diversity was provided in the cases.

Results, Discussion and Conclusion. In the study, the principals criterion for selection of school principals to be practiced is that the school principal must to at least two course audit per year. In the study, a semi-structured interview form was used to determine the opinions of school principals on course supervision. This approach has been preferred because of the ease of data analysis, the ease with which the interviewer expresses himself, the provision of in-depth knowledge, and acquiring information about all the dimensions of the subject. As a result of the research, it was concluded that the course audits should be realized by school principals in order them to better define the school and the teacher and to ensure effectiveness in the supervision. Regulation changes related to course audits were welcomed by school principals. The positive aspect of the course audit by the school principal is to ensure internal peace in the school and negative aspect is that the school principals cannot make an objective assessment. School principals are more likely to be in the spectator role during the audit and they do not prefer to be in the participatory role. School principals provide verbal information to teachers before the audit. They stated that they pay much attention to the communication in the classroom during the audits and give more positive feedback at the end of the audit. Participants mentioned that school principals do not have high educational leadership qualities however some school principals are role models for teachers and have a common vision. It was stated that the field knowledge and communication are the most important features that are absolutely necessary for the person conducting the course audit. It was stated that no problem is encountered in the course audits. If the school principal and the teacher know each other well. It was concluded that course audits not only contribute to the professional development of the teacher and cooperation between the groups but

also academic achievement of the students. In order to observe the classroom activities of teachers two supervisions at least must be done in a year. The supervision that is done in the first term must aim counseling, second term supervision must aim performance evaluation. The headmaster must conduct the supervision. The headmaster should conduct the supervision in a positive way and constitute a role model for the teacher. He should constitute a common vision as a teaching leader and motivate all the teachers to reach the designated vision. The course should be viewed as a tool for creating an effective school, which should not be seen as an element of incomplete finding and oppression. As in any profession, it is very important to improve oneself in the school administration. The school principal must constantly update herself, follow the educational activities of the age and convince the teacher. They should be positive in terms of communication, do not discriminate, and have clear and consistent opinions. The fact that the school directorate is assigned as a second duty leads to the inadequacy of the job and not to raise oneself. Therefore, the principal of the school should be given as a primary duty.

The head of school, a teaching leader, should develop projects for all the stakeholders of the education to develop themselves, and they should consider the lesson supervision in this context. In order to overcome the deficiencies in the course audits, they should be in contact with universities and experts in their field. Teachers should increase their morale and motivate them. The school head should constantly communicate with the teacher, the student and his / her parents, listen to them and not close his / her office. The student who has the school principal in the corridor will have the impression that the school principal is accessible. In the classroom for the supervision of the school head will not see any stress, the school principal will not stop in the class as a third person. This coordination which will be formed by the school principal will have an impact on the student's academic success. According to these results, it can be researched by the researchers that the teacher and the students' contribution to the lesson control by the teachers and students. Apart from this, the positive and negative aspects of removing the lesson control completely can be examined in detail. Qualitative findings have been obtained in this study, so new studies can be carried out using quantitative or mixed research methods.

Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı Tekniğinin Kelime Öğrenimine Etkilerinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of The Effects of Storytelling Technique on Vocabulary Learning in Foreign Language Teaching According to Students and Teacher's Views

Nazan Şimşir**

Engin Karahan***

Şengül Saim Anagün****

To cite this article/ Atıf için:

Şimşir, N., Karahan, E. ve Anagün, Ş. S. (2019). Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımı tekniğinin kelime öğrenimine etkilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1266-1287.
doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.15m

Öz. Bu çalışmada İngilizce öğretiminde hikâye anlatımı yöntemine dayalı etkinliklerin kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplam 43 öğrencidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ve yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları; başarı testi, öğrenci ve öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin yazılı görüşleridir. Verilerin analizinde nicel boyutta betimsel istatistik yöntemlerinden, nitel boyutta ise içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları her iki grupta da öğrenmenin gerçekleştiğini ancak hikâye anlatımı yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel sonuçları ile kullanılan yöntemin öğretimin niteliğini artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kelime bilgisinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak öğrenciler yöntemle alışkın olmamaktan ve öğretimde anadilin kullanılmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla daha sık kullanılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce kelime öğretimi, hikâye anlatımı yöntemi, karma yöntem

Abstract. This study aimed to examine the effects of the storytelling method in English teaching on the vocabulary learning of sixth grade students. The participants of the study are 43 students, 21 in the experimental group and 22 in the control group. In this study qualitative and quantitative research techniques are used together and converging parallel mix pattern is also used. Data collection tools are achievement test, student and teacher diaries, semi-structured interviews and written opinions of students. In the analysis of the data, descriptive statistical methods and content analysis technique are used. The results reveal that both groups succeeded learning but the results of the experimental group are statistically meaningful. It has been determined that the qualitative results of the study increase the quality of the teaching method used, facilitate learning and contribute to the development of vocabulary knowledge. However, they also stated that the students were experiencing difficulties due to not being accustomed to the method and not using the mother tongue in teaching. In the light of these results, it can be suggested that the storytelling method is used more frequently in order to improve the vocabulary of the students.

Keywords: Teaching english vocabulary, storytelling method, mixed method

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 19.07.2019

Kabul Tarihi: 31.07.2019

* Bu makale, ilk yazarın ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: nazansimsir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7079-6441

*** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: karahan@umn.edu, ORCID: 0000-0003-4530-211X

**** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: ssanagun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8011-0730

Giriş

İletişim kurarken anlaşılabilir olmanın büyük oranda dilbilgisi kurallarıyla sağlandığı düşünülse de kelimelerin önemi göz ardı edilemez. Kelimelerin doğru seçilmiş olması iletişimi olumlu yönde etkilerken; kelimelerin yanlış seçilmiş olması iletişimi tamamen farklı yönere götürebilir (Laufer, 1997). Krashen (1989) da benzer şekilde kelime bilgisinin yetersiz olmasının, anlamın ifade edilmesi konusunda engel teşkil edeceğini belirterek kelime bilgisinin, dil öğretiminde bahsi geçen dört temel beceri için (dinleme, konuşma, okuma, yazma) temel oluşturduğunu belirtmiştir.

Kelime bilgisi iyi derecede olan öğrenenlerin kelime bilgisi sınırlı olan öğrenenlere nazaran daha başarılı olduğu bilgisinden yola çıkarak, sahip olunan kelime hazinesi arttıkça dil yeterliğinin de arttığı söylenebilmektedir (Luppescu ve Day, 1993). Kelimelerin iletişimdeki anlaşılabilirliği hem anadilde hem de yabancı dilde büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle kelime öğretimi konusu araştırmacılar, öğretmenler, program geliştiriciler ve yabancı dil öğretimi içinde yer alan kişilerin önemli ölçüde dikkatini çeker hale gelmiştir.

Yabancı dilde kelimelerin öğretimi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve yabancı dil öğretimini en iyi ve en kaliteli şekilde gerçekleştirmek için çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler denenmiştir. Birebir çeviri metoduyla başlayan bu yolculukta, diğer kültürlerin, ideolojilerin ve dilin aktarımında yöntemlerden biri olan edebi metinlerin kullanımı da önemini hep korumuştur. Ancak kısıtlı ders saatleri, yoğun program ve kalabalık sınıflar bu metinlerin faydalı bir şekilde kullanılmasının önüne geçmiştir. Bu olumsuzluklar dâhilinde edebi metinleri, dil öğretimin bir parçası haline getirmek mümkündür. Bu yöntemi dil sınıflarına dâhil etmenin en uygun yolu hikâyelerden geçmektedir. Hikâyelerin ders saatleri için ideal uzunlukta olması, tüm seviyeler için kullanılabilir olması ve farklı ilgi alanlarına hitap etmesi onları dil öğretiminde faydalanılması gereken bir hazine haline getirmektedir (Pardede, 2011).

Sözlük anlamı olarak bakıldığında hikâye, bir olayın sözlü ve yazılı olarak anlatılması ya da bu olayları anlatan düz yazı demektir. Edebi bir tür olarak hikâye ise masala göre daha gerçekçi, olmuş ya da olması muhtemel olayları anlatan, romana göre daha kısa anlatımı olan yazılardır (Arıcı, 2008). Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1995), hikâyelerin kelime bakımından zengin olduğunu ve kelimelerin hikâyeler aracılığıyla farklı bağlam ve kurgularla öğrencilere aktarıldığını belirterek, bağlamın kelime öğrenilmesindeki yerini vurgulamıştır. Ancak, kelime öğretiminde bağlamın önemi çok büyük olmakla birlikte, bu bağlamın nasıl iletildiği de çok önemlidir. Hikâye anlatımı yöntemiyle bağlam, açık ve akılda kalıcı şekilde sunulur. Gruplanan kelimelerin akılda kalıcılığı daha mümkün olmaktadır. Gruplanarak kodlanan kelimelerin akılda kalıcılığı daha fazla olmaktadır. Bu nedenle kelimeler, hayvanlar, meyveler şeklinde bir grup dahilinde, kafiyeli bir biçimde, aynı renkli olan şeyleri bir araya getirerek renk grupları şeklinde veya sıfatlar, isimler gibi gramer grupları oluşturarak verilebilir. Bu gruplamalar oluşturulduktan sonra gerçek nesnelere kullanarak, çizim yaptırarak, görseller yardımıyla, eş veya zıt anlamlı kelimeler kullanarak, bağlamdan anlam çıkarma veya birebir çeviri gibi kelime öğretme teknikleri kullanılabilir (Ellis ve Brewster, 2014).

Kelimelerin öğretimi de dahil olmak üzere, farklı hedeflerin öğretiminde rahatlıkla kullanılacak olan hikâyeler, derslerde farklı şekillerde ele alınabilir. Hikâyeler öğrenenler tarafından okunabilir, öğretmen tarafından okunabilir veya hikâyenin metne bağlı kalmadan, beden dilinin aktif kullanımıyla anlatım şeklinde anlatılması da mümkündür. Hikâye anlatımı dinlemek isteyenlere hikâye anlatmaktır. Bu anlatım, hikâyeyi kitaptan yüksek sesle okuma veya hikâyeyi kitap olmaksızın anlatma şekillerinde olabilir. Burada önemli ve zor olan şey dinleyicinin ilgisini kaybetmemektir. Ancak, hikâyeyi okuma ile anlatma arasında farklılıklar bulunmaktadır (Ellis ve Brewster, 2014). O'Connell'a (2009) göre

hikâyeyi okurken öğretmenin odağının çoğu kitabı okuma üzerinedir. Hikâyeyi anlatırken ise bu odak kitap okumaktan çok öğrenci ile iletişim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen, hikâyeyi kitaptan okumak yerine anlattığında, kendi bedenini, jest ve mimiklerini birer görsel olarak kullanabilmektedir. Öğrencilerden aldığı dönütler sayesinde hikâyede gerektiği durumlarda değişiklikler, tekrar ya da vurgular yapabilir. Kitaptan okuduğu durumlarda bu avantajları en aza indirmektedir.

Kelimelerin dil öğrenimi içindeki yeri düşünüldüğünde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra, öğrenci merkezli, yaratıcılığı destekleyen, bağlamın önemini göz ardı etmeyen yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Hikâye anlatımı ise bu yeni yöntemlerden biridir. Hikâye anlatımı, bu özelliğiyle yurtiçi ve yurt dışında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Brett, Rothlein ve Hurley (1996), Elley (1989), Özer (2004), Yardım (2011), Özdemir (2012) yabancı dilde hikâyelerin kullanımıyla ilgili yapılmış çalışmalardan bazılarıdır. Bahsedilen çalışmalar, hikâyeleri farklı şekillerde yabancı dil derslerine entegre etmişlerdir. Bahsedilen bu çalışmalar deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Çalışmaların sonucunda deney ve kontrol gruplarının sonuçları incelendiğinde, deney grupları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmanın önemi, hikâyelerin belli bir metne bağlı kalmadan anlatım şeklinde kullanılmış olmasıdır. Hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin kelime bilgileri üzerindeki etkililiğinin çalışıldığı bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve son olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin süreç içerisindeki deneyimleri ile ilgili sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Desen

Çalışmada hikâye anlatımı yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Morse, 1991). Karma yöntemde nitel ve nicel yöntem bir arada kullanılarak elde edilen verilerin birleştirilmesi ya da bütünleştirilmesi söz konusudur. Bu iki yöntemi birlikte kullanmak araştırmacıya, probleme farklı açılardan bakarak benzer sonuçları olup olmadığını teyit etme fırsatı verir. Tek bir yöntemle çalışmaktan kaynaklanabilecek eksiklikler, diğer yöntemin sağlayacağı veri çeşitliliği ile telafi edilir. Nicel veriler ile nitel veriler beraber toplanmasına rağmen ayrı ayrı analiz edilerek, elde edilen bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı kontrol edilir (Creswell & Plano Clark, 2015). Bu çalışmada yakınsayan paralel karma yöntem desenine karar verilmiştir. Bu çalışmada da karma yöntemin doğasına uygun olarak nicel veriler ile nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmasına rağmen ayrı ayrı analiz edilerek, elde edilen bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı kontrol edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu, ön test - son teste dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Bu tip deneysel araştırmalar bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test eder (Büyüköztürk, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesinde yer alan bir ildeki bir ortaokulun iki adet altıncı sınıfı arasından rastlantısal atama ile belirlenen sınıflar oluşturmaktadır. Sınıflardan biri deney diğeri

kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama için 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki en önemli etken, şartlarının diğer kademelere göre daha uygun olmasıdır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ilkokulu yeni bitirmiş olmaları ve ortaokula uyum sürecinin bu çalışmayı olumsuz etkileyebileceği düşünüldüğünden ve 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavına hazırlık sürecinde bulunmalarından dolayı 6. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 25 öğrenci olmak üzere çalışmaya toplam 46 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki bir kaynaştırma öğrencisi ve iki adet mülteci öğrencinin henüz okula, sınıf ortamına ve Türkçe diline hâkim olmamaları ve İngilizcedeki ön öğrenmeleriyle ilgili fikir sahibi olunamadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Uygulama Süreci

Uygulamada aynı ortaokuldan belirlenen iki adet altıncı sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacı aynı zamanda deneysel süreçte dersleri hikâye anlatımı yöntemine göre yürütmüştür. Araştırma süreci öncesinde her iki gruba da akademik başarı ön testi uygulanarak gerekli bilgiler edinilmiştir. Uygulama süresinde kontrol grubundaki derslere hiçbir müdahale yapılmamıştır. Deney grubunda ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan hikâye anlatımı kullanılmıştır. Hikâyelerde yer alan kelimeler öğretim programı dikkate alınarak belirlenmiştir. Hikâyeler anlatılırken anadil kullanılmadığı için her kelime için kelimelerin görsellerini içeren kelime kartları hazırlanmıştır. Kelimelerin anlamları Türkçe ifade edilmemiş, hikâyede kelimeler vurgulanarak ve aynı zamanda görselleri ile desteklenerek verilmiştir. Kelime kartlarının bir yüzünde kelimeyi ifade eden bir resim, diğeri yüzünde ise kelimenin İngilizce yazılışı yer almaktadır. Sekiz haftada toplamda dört hikâye anlatılmış ve bu hikâyelerle ilgili etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler içerisinde soru - cevap etkinlikleri, küpün yüzeylerinde kelimelerin görselleri yer alan ve hikâye küpleri adı verilen bir etkinlik, öğrendikleri kelimeleri içeren bulmaca, yarım bırakılan hikâyeyi öğrendikleri kelimelerle tamamlama etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklerin tamamı öğretmen tarafından kelimelere ve hikâyelere uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Toplamda sekiz hafta süren uygulama süresince iki haftada bir olmak üzere toplamda dört kez öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemiyle kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerini yazdıkları öğrenci günlükleri toplanmıştır. Süreç sırasında bir kere öğrencilerden yazılı görüşleri alınmıştır. Öğrenme süreci sonrasında deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere akademik başarı testi son test olarak uygulanarak deneysel uygulama tamamlanmıştır. Deneysel işlem bitiminde belirlenen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye seçilen öğrenciler belirlenirken gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Günlükler yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmasından dolayı süreç içerisinde oluşabilecek eksikliklerin tamamlanması için süreç sonunda bir kere olmak üzere öğrencilerden yapılandırılmamış şekilde yazılı görüşleri alınmıştır. Araştırma ile ilgili elde edilen veriler saklanmış, değerlendirmeleri yapılmış ve öğrencilerin gerçek isimleri çalışmada belirtilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Başlangıçta toplamda 50 adet taslak maddeden oluşan bu test geliştirilirken piyasada var olan çeşitli kaynaklardan derlenerek oluşturulmuştur. Akademik başarı testinin ilk hali kapsam ve görünüş geçerliliği açısından değerlendirilmesi için eğitim programları ve öğretim alanında uzman öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların eleştirileri doğrultusunda yapılan değişikliklerle, başarı testi madde güçlüğü ve ayırt ediciliği analizi için hazır hale gelmiştir. Düzenlenen çoktan seçmeli test,

hedeflenen kelimeleri bilmeyen deney ve kontrol grupları ile aynı şekilde hedeflenen kelimeleri bilen iki gruba uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda testin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılarak testin son hali elde edilmiştir. Testin uygulandığı 89 öğrencinin sonuçlarına göre KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen İngilizce Kelime Bilgisi testinin 6. sınıf öğrencilerinin ilgili ünitelere yönelik başarılarını ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır. Madde analizi sonucunda son hali verilen testte 25 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Sorular incelendiğinde her bir kazanıma ilişkin en az bir sorunun var olduğu ve kapsam geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir. Bazı sorular birden fazla hedefi ölçtüğünden, tüm hedeflerin testte yer aldığı görülmektedir. Bu testte doğru işaretlenen her bir soru 4 puan olup yanlış işaretlenen sorular 0 puandır. Bununla birlikte bütün sorular eşit puanlıdır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 0'dır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Bu teknik, bir konu ya da soru hakkında katılımcıların düşünceleri, inançları, bilgileri, görüşleri ve hisleri gibi pek çok açıdan görüşlerini derinlemesine soruşturma olanağı tanırken, görüşmeciye gereken durumlarda yeni sorular yönelme ve açıklamalar yapma serbestliği tanımaktadır (Creswell, 1994). Görüşme formu hazırlanırken soruların herkes tarafından anlaşılır olmasına, yönlendirmelere yol açmamasına, konunun farklı yöne çekilmemesi adına soruların çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulurken içerik geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanların eleştirileri ve düzeltmeleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Yazılı Görüş

Öğrencilerden, herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın uygulama sürecini değerlendirdikleri yazılı görüşleri süreç sonunda bir kere toplanmıştır. Yapılandırılmamış bir format belirlenen bu veri toplama yönteminde süreç içerisinde elde edilen verilerin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler, bu görüşlerinde süreçle ilgili fikirlerini, olumlu ve olumsuz görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğrenci ve Öğretmen Günlükleri

Çalışmada öğrenci günlükleri, uygulamayla ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sürece nasıl dahil ettiklerini, bu süreçte yaşadıkları deneyimleri incelemek amacıyla kullanılmıştır. İncelenen araştırmalarda yer alan günlükler incelenerek araştırmaya uygun, etkili ve verimli kullanılabilecek bir günlük hazırlanmıştır. Öğrenci günlükleri hikâyelerin anlatıldığı hafta gerçekleştirilen uygulama derslerinin sonunda öğrencilere dağıtılmış ve günlükleri doldurmaları istemiştir. Ders sonunda araştırmacı tarafından toplanan günlükler veri çeşitlenmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri haricinde öğretmen de süreç boyunca günlük tutmuştur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Nitel verilerin analizinde SPSS.20 programı kullanılmıştır. Başarı testinin güvenilirlik hesaplamaları, betimsel istatistikler ve ön test – son testten elde edilen verilerin karşılaştırılmasında bu programdan faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini deney grubundaki öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemi ile ilgili yazılı ve sözlü olarak ayrı ayrı bildirdikleri görüşleri, öğretmen ve öğrenci günlükleri

oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde ise amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin öncelikli olarak kavramsallaştırılması, ardından ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel verilerin çözümlemesinde doğrudan alıntılara yer verilerek içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi kapsamında elde edilen nitel veriler, uzman görüşü alınarak belirlenen kategori ya da temalara göre düzenlenip yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla; çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen veriler ve ses kayıt cihazından elde edilen veriler karşılaştırılarak bir araya getirilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında farklı iki uzmanın görüşünden faydalanılarak süreç tamamlanmıştır. Süreç içerisinde kullanılan tüm veri toplama araçları, ham veriler ve notlar gerektiğinde başvurulabilmesi için saklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulguları aktarılmıştır ve bu bulguların yorumları yapılmıştır.

Nicel Bulgular

Başarı testinden elde edilen veriler neticesinde deney ve kontrol gruplarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Betimsel İstatistik Analizleri

	Öntest		Sontest	
	X	Ss	X	Ss
Kontrol Grubu	13,23	4,56	14,64	8,26
Deney Grubu	11,29	5,23	17,62	6,52

Ön test sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda grupların İngilizce akademik başarılarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırma yapılırken, parametrik testlerin kullanılabilmesi için veriler aralık, oran ölçeğinde olmalı, veriler normal dağılım sergilemeli, varyans homojenliği sağlanmalıdır. Eğer bu varsayımlardan en az biri ihlal edilmişse, bağımsız t testinin kullanılması gerekirken, Mann Whitney U Testi, Bağımlı Örneklem T-Testi kullanılması gerekirken ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2013). Bu bilgidен yola çıkarak parametrik olmayan testlerin kullanımının daha uygun olacağı ve gruptaki katılımcı sayısının 30'un altında olduğu durumlarda parametrik olmayan testlerin daha doğru sonuçlar verdiği göz önüne alındığında, verilerin analizi için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilerek, kontrol grubundaki öğrencilerin ön

test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 2’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 2

Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Kontrol Grubu Ön test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	P
	Ön Test	22	13,23	4,56	-0,975	0,329
	Son Test	22	14,64	8,26		

Wilcoxon Sıralı İşaretler Testinin sonucuna göre kontrol grubu ön test - son test sonuçları için anlamlılık değeri $p=0,329>0,05$ bulunmuştur. Bu sonuca göre $p>0,05$ olduğundan kontrol grubundaki uygulama sonrası ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Benzer şekilde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki fark, Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 3’te gösterildiği şekildedir:

Tablo 3.

Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	P
	Ön Test	21	11,29	5,23	-3,813	0,000
	Son Test	21	17,62	6,52		

Wilcoxon Sıralı İşaretler Testinin sonucuna göre deney grubu ön test - son test sonuçları için anlamlılık değeri $p=0,000>0,05$ bulunmuştur. Bu sonuca göre $p<0,05$ olduğundan deney grubundaki uygulama sonrası ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratarak, hikâye anlatımı yönteminin deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığını anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymaktadır.

Nitel Bulgular

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler, deney grubu öğrencilerinin öğrenci günlüklerine ait veriler ve deney grubu öğrencilerinin yazılı görüşleri ve öğretmenin süreç boyunca tuttuğu günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretimin niteliğini artırma, uygulamanın öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran yönleri olmak üzere üç başlık altında toplanarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmacının süreç boyunca tuttuğu günlükler aracılığı ile öğretmenin süreç öncesi, süreç boyunca ve süreç sonrasında edindiği deneyimlere yer verilmiştir.

Öğretimin Niteliğini Artırma	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	Öğrenmeyi Zorlaştırma	Öğretmenin Edindiği Deneyimler
Eğlenerek öğrenme İlgi ve dikkat çekmesi Bağlama aşinalık Hikâyelerin anlatımına ilişkin olumlu görüşler Tekrar	Dinleyerek öğrenme Görsellik Farklı öğrenme tipleri Jest ve mimik Ezberden uzak Bilinenden bilinmeyene Yazmadan uzak	Yönteme alışkın olmama Bilinmeyen kelimeler Tamamen İngilizce kullanılmasının doğurduğu sonuçlar	Uygulama öncesi Uygulama süresince Uygulama sonrası

Öğretimin Niteliğini Artırmaya İlişkin Bulgular

Eğlenerek öğrenme

Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yazılı görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenin empati kurabildiğini ve bu sebeple onları eğlendiren bir yöntem seçtiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Seçilen yöntemin onları eğlendirdiğini ekleyerek, bu yöntemle kelime öğreniminin daha keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Geleneksel yöntemle kelime ezberlemenin sıkıcı olduğunu da sıkça belirtmişlerdir.

Nazan hocam bence siz bizim kafadansınız. Bizi anlıyorsunuz. Bizi nasıl eğlendireceğinizi biliyorsunuz. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Eğlenceli, hoşlandım. Zevkli yani. (Yazılı görüş)

Eğlenerek öğrendim. Farklı bir yöntem şekli bu çok sevdim, öğrenmemi çok kolaylaştırdı. (Yansıtıcı günlük)

Bazıları bilemez sıkılır ama hikâye beni kolaylaştırır. Kelimelerin öğrenimi bana eğlenceli oldu. Hikâye öğrenimimi kolaylaştırdı. Sıkıldığım kelimeleri eğlenceli halde öğrendim. (Yansıtıcı günlük)

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrenciler, hikâye anlatımı yöntemiyle işlenen dersi klasik yöntemlere göre daha eğlenceli bulmuşlardır.

İlgi ve dikkat çekmesi

Daha önceki ifadelerinde hikâye anlatımı yönteminin kendilerini eğlendirdiğini ifade eden öğrenciler, eğlenebilmelerinin sebeplerinden biri olarak hikâyelerin onların dikkatlerini çekmesi olduğunu ve bu yöntemi ilginç bulduklarını belirtmişlerdir. İlginç bulmalarındaki sebeplerden biri yöntemle ilk defa karşılaşmış olmaları ihtimal dahilinde olmasına karşın, öğrenciler üzerinde genelde olumlu etki yaratması bu sebepten daha kuvvetli bir ihtimaldir. Bu ihtimalin daha kuvvetli olmasının sebebini öğrenciler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Hikâye ile anlatılırken bana ilginç, dikkat çekici, güzel ve eğlenceli geldi. Öğretmenimiz bizim daha fazla öğrenmemizi, dersi daha dikkatle dinlememizi istediği için hikâye anlatımını seçmiş. (Yansıtıcı günlük)

Çok ilgi çekici ve öğreticiydi. (Yazılı görüş)

İhmm... Daha ilgimi çekti. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Öğrencilerin klasik yöntemin aksine dinledikleri hikâyeler ve bu hikâyelerin görsellerle ve etkinliklerle desteklenmesi dersi onlar için daha ilgi çekici hale getirmiştir.

Bağlama aşinalık

Öğrenciler, hikâyelere hissettikleri yakınlığı farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bazıları hikâyelerde geçen kelimeleri günlük hayatlarında rahatlıkla kullanabileceklerini belirtirken, bazıları hikâyelerde geçen olay ya da kahramanları daha önce biliyor olmalarından kaynaklı kendilerini hikâyeye ve aslında öğrenmeleri beklenen kelimelere de yakın hissetmişlerdir. Bu durum, bazı öğrencilerin süreç başındaki isteksizliklerinin sebeplerini, yani konuya yabancılık ve çekinme duygularını ortadan kaldırmıştır. Öğrenciler, yöntemi giderek benimsediklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Anlamli ve geçek hayat da var. (Yazılı görüş)

Hikâyenin içerisindeki karakterler, hikâyenin içindeki o kurgu kelimelerin kalıcılığı açısından önemlidir. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâyenin gidişatından bilmediğim kelimeyi tahmin edebildim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâye insanı çok sarıyor. Mesela şirinlerle ilgili bir hikâyemiz vardı. Biz çocuk olduğumuz için bize daha ilginç geliyor. Dikkatleri üzerine topluyor. Sanki hikâyedeki her şeyi biliyormuşsun gibi geliyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Kullanılan hikâyelerin onların ilgi ve istekleriyle bağdaşması kelimelerle daha anlamlı bağlar oluşturmalarını sağlayarak akılda kalıcılığı desteklemektedir.

Hikâyelerin anlatımına ilişkin olumlu görüşler

Tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilerden öğrencilerin İngilizce öğrenirken yazmaktan hoşlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Düz anlatım yöntemi ile hikâye anlatımı yöntemi arasında tercih yapmaları gerektiği durumda hikâye anlatımını seçmişlerdir. Bunun en önemli gerekçelerinden biri klasik yöntemdeki defalarca yazma etkinliğidir. Öğrenciler bu düşüncelerini yazılı görüşlerinde ve yansıtıcı günlüklerinde aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

Bu yöntem İngilizce dersini kolaylaştırdı. Bu yöntem diğer derslerde de olsa daha başarılı olabilirdik. (Yansıtıcı günlük)

Hikâye ile işlenen dersten hoşlandım. Çünkü eğitici ve öğretici ve böyle dersler benim her zaman hoşuma gitti. (Yazılı görüş)

Akılda kalıcı ve eğlenceli. Öğretmen hikâyeyi anlattığı için kelimeler daha anlaşılır oluyor. (Yazılı görüş)

Hem dersi çok seviyorum hem de hikâye dinlemeyi seviyorum. (Yazılı görüş)

Çok güzeldi. (Yazılı görüş)

İlk defa böyle bir çalışma yaptık. Ben etkili buldum. (Yazılı görüş)

Öğrenciler benzer ifadeleri yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de belirterek şu ifadeleri kullanmışlardır:

Yeni ünitelerle ilgili öğrenmediğimiz, bilmediğimiz yeni kelimeler daha kalıcı oldu aklımda. Daha eğlenceli ve ilgi çekici oldu benim şahsi fikrim. Bu sebeple, daha ilgi çektiği için ben dikkatle dinledim. Bu yüzden de kelimeler aklımda kalıcı oldu. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Çok eğlendik bence. Hem eğlendik hem öğrendik. Öğretmen hikâyeyi anlatırken biz de yardım ettik, kelimelerin resimlerini gösterdik. Normalde konuşurduk derslerde. Ama böyle olduğunda konuşmadık. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâye hem hayal gücümüzü geliştirir hem yeni kelimeler öğretir. Bunu da eğlenceli hale getirir. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Öğrencilerin belirttiği görüşlerden yola çıkarak klasik yöntemlerden oldukça sıkıldıkları ve yeni yöntemlere olumlu baktıklarını söylemek mümkündür.

Tekrar

Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda, yabancı dilde kelime öğretiminde tekrarın önemini kavradıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler, bu tekrarın defalarca yazma şeklinde olmasını sıkıcı bulmaktadırlar. Hikâye anlatımında tekrar etme ile ilgili görüşlerini ise aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmenim böyle anlamadığımız yerleri bastıra bastıra söylüyor ondan kelimeler kalıcı. (Yansıtıcı günlük)

Ben değişik bir insan olduğumdan dolayı bir kerede hiçbir şekilde kafama girmiyor. Mutlaka tekrar etmem gerekiyor. Bu yüzden de hem hikâye ile hem de yazma ile daha rahat kafama giriyor. (Yansıtıcı günlük)

Hem hikâyelerin sık tekrar içermesi hem de öğretmenin hedef kelimeleri öğretirken özellikle tekrar etmesi öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır.

Öğrenmeyi Kolaylaştırmaya İlişkin Bulgular

Dinleyerek öğrenme

Hikâye anlatım yönteminde bir anlatıcının hikâyeyi anlatması ve belli bir grubundan da bu hikâyeyi duyarak anlaması söz konusudur. Öğrenciler, hikâyeyi herhangi bir yazılı kaynaktan takip etmemektedir. Bu sebeple dersin büyük bir kısmı duyduğunu anlama üzerinedir. Bu açıdan bakıldığında bu durum, işitsel öğrenen öğrenciler için bir avantajdır. Öğrenciler de hikâye anlatımı yönteminin işitsel ağırlıklı yönünün kendilerinde yarattığı etkiyi günlüklerinde şu sözleriyle belirtmişlerdir:

Yazmaktan çok hoşlanmadığım için dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim. Ama sadece yazmaktan hoşlanmadığım için değil, dinleyerek daha kolay öğreniyorum. Evde de hep ders çalışırken dinleyerek öğreniyorum. (Yansıtıcı günlük)

Hikâye anlatımı yöntemi öğrenmemi kolaylaştırdı. Hem eğlendim hem de dinlerken daha kolay geldi bana. (Yansıtıcı günlük)

Ben hikâye okumayı çok severim. Hele hele birinin bana anlatması daha çok hoşuma gidiyor. Böyle etkinlikli yöntemler diğer yöntemlerden daha çok ilgimi çekiyor. (Yansıtıcı günlük)

İşiterek olunca güzel bir şekilde anladım ve bu yöntem çok güzel. (Yansıtıcı günlük)

Hikâyeyi iyi dinlediğiniz zaman içindeki yeni kelimeleri seçip öğreniyorsunuz. Kısacası hikâye dinleyerek öğrenmede daha kolay. (Yansıtıcı günlük)

Sözlü anlatılınca benim aklımda kalıyor. Ve arkadaşlarım da böyle düşünüyor bence. Bu hikâye anlatımı yöntemi hepimizin öğrenmesini kolaylaştırdı. Ve sınıfta çok eğlendik. (Yansıtıcı günlük)

Öğrenciler bu yöntemin farklı öğrenme tiplerine hitap ettiğini belirtmişlerdir. Bu yöntemin işitsel ağırlıklı olmasından dolayı en büyük avantajı dinleyerek öğrenen öğrencilere uygunluğudur. Öğrenciler, bu durumu farklı cümlelerle ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu kısmında daha çok olumlu görüş bildiren öğrenciler, işitsel ağırlıklı öğrenciler olmasıyla birlikte, bu görüşlerini yazılı ve sözlü olarak şu şekilde belirtmişlerdir:

Yazmaktan pek hoşlanmadığım için duyarak öğrenmeyi tercih ederim. (Yazılı görüş)

Ben dinleyip anlıyorum. (Yazılı görüş)

Çünkü ben yazmayı sevmediğim için fazla istekle yapmıyorum o işi. Ama hikâyeyi istediğim kadar dinleyebilirim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Okuduklarımı daha iyi anlamamı ve dinlediklerimi anlamamı sağladı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Evet. Mesela akıcı anlatım biraz daha çoğaldı. Çünkü yazarak öyle olmuyor. Akıcı olamıyorsun. Konuşma fırsatın çok fazla olmuyor. Konuşma tekniğinde olduğu gibi daha akıcı oldu ve İngilizceyi basitleştirdi benim için. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâyelerin öğrencilere sözel olarak aktarılması işitsel öğrenen öğrenciler için olumlu bir durum yaratırken, duyarak ya da dinleyerek öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler için bir dezavantaj oluşturabilmektedir. Bu durum da hikâyelerin görsellerle ve beden diliyle desteklenmesiyle giderilmiştir.

Görsellik

Hikâye anlatımı yöntemi daha çok işitsel öğrenme stiline hitap etmesine rağmen diğer öğrenme stillerine de ulaşabilmek adına bir yüzünde kelimelerin resminin bir yüzünde ise kelimenin İngilizce yazılışının olduğu kartlar hazırlanmıştır. Görerek öğrenen öğrenciler hem bu kartlarla hem de öğretmenin jest ve mimikleriyle desteklenmiştir. Öğrenciler de derslerde kullanılan bu destekleyici materyallerden olumlu etkilenecek düşüncelerini belirtmişlerdir.

Bazı kelimeleri bilmediğim için biraz zorlandım. Ve de görselsiz olsaydı biraz daha zor olabilirdi. Ama görseller işimizi daha da kolaylaştırdı bence. (Yansıtıcı günlük)

Hikâye dinleyerek, görselleri görerek daha iyi anlıyorum. (Yansıtıcı günlük)

Her hafta başka hikâyeler olacak sanırım. Bu hafta Şirinler hikâyesi ve başka kelimeler öğrendik. Resimli gösterim de vardı. O yüzden bu yöntem en iyisi. (Yansıtıcı günlük)

Hem görüntüsü ile birlikte görüyor ve daha iyi anlıyoruz. (Yazılı görüş)

Hocam çünkü hikâye anlatarak daha iyi öğreniyoruz. Mesela görselini gördüğümüzde daha iyi. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Bilmediğimiz, yeni öğrendiğimiz kelimelerin resimlerini görünce daha kolay anlıyorsun. Bilmiyorsun ama görünce anlıyorsun. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Öğrencilerin hikâyelere daha çok dinleyerek maruz bırakılmasından kaynaklı kelimelerin anadildeki karşılıkları ve yazılışlarını görmeleri açısından kelime kartlarıyla hikâyeler desteklenmiştir. Bu da öğrencilerin hem görerek hem dinleyerek öğrenmeleri sağlanmıştır.

Farklı öğrenme tipleri

İşitsel ve görsel öğrenciler kendi öğrenme tiplerine yatkınlığından dolayı hikâye anlatımı yöntemi hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Buna ek olarak, sınıftaki diğer öğrenciler de hikâye anlatımı yönteminin değişik öğrenme tiplerine hitap ettiğini fark etmişler ve bu konu hakkındaki görüşlerini günlüklerinde, yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve yazılı görüşlerinde belirtmişlerdir.

Hem resimle gösterme, hem okunuşlarını, yazılışlarını öğretmenimiz söylediği için öğrenmemiz kolaylaştı. (Yansıtıcı günlük)

Hikâyedeki kelimeleri anlayabiliyorum. Kelimeleri hem görüp hem de duyuyoruz. Hikâyeyle öğrenmek daha kolay. (Yansıtıcı günlük)

Yazarak anlayamayan arkadaşlarımız dinlemeye yöneldi. (Yazılı görüş)

Çünkü yazarak hem 10 kere yazıyoruz hem de kolay unutuyoruz. Ama hikâye anlatımında hem görüp hem duyduğumuzdan dolayı hiç çıkmayacakmış gibi. Mesela bir hafta önce hikâye anlatımıyla öğrendiğim kelimeleri şuan yazarak olsa hatırlamayılabirdim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Daha çok görsel ve işitsel ağırlıklı olan derslerin, hikâyelerle ilgili yapılan etkinliklerle zenginleştirilerek farklı öğrenme tiplerine de hitap edilmeye çalışılmıştır. Örneğin yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama etkinliğinde öğrenciler grup çalışmalarına dahil edilerek sosyal yönleri de göz ardı edilmemiştir.

Jest ve mimik

Hikâye anlatımı yönteminin doğasında bulunan ve öğrenmeyi kolaylaştıran jest ve mimik kullanımının yarattığı etkiyi hem günlük hem görüşme hem de yazılı görüşlerde görmek mümkündür. Öğrenciler hangi öğrenme tipine yatkın olursa olsun, görerek öğrenme anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler bu görüşlerini,

Hikâyeye öğrenmemi kolaylaştırdı. Çünkü öğretmenin anlatarak daha iyi anlıyorum. Hareketlerinle de kelimeleri anlıyorum. (Yansıtıcı günlük)

Öğretmenim sizi dinlerken ve izlerken sanki hikâyeyi kafamda canlandırdım. (Yazılı görüş)

Kelimeleri dinlerken anlayamasam da sizin hareketlerinizden anladım. (Yarı yapılandırılmış görüşme) şeklinde belirtmişlerdir.

Hikâyeler anlatılırken anadil kullanılmamasından kaynaklı beden dilinin öğretmen tarafından aktif kullanılması öğrenmeyi olumlu etkilemiştir.

Ezberden uzak

Öğrenciler kelime ezberleme konusundaki yaşadıkları zorlukları kullanılan tüm veri toplama araçlarıyla ifade etmişlerdir. Sağlıklı iletişim kurabilmenin temelinde dil bilgisi kurallarının yanı sıra, kelimelerin anlamlarının bilinmesi çok büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler, bu konudaki görüşlerini ve hikâye anlatımının bu konudaki desteğini yazılı ve sözlü olarak aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Güzel geçiyor ve de hep aynı sistemde kelime ezberlemek çok sıkıcı. (Yazılı görüş)

Mesela bazıları ezberleme tarzını sevmez mesela. Hikâye bana eğlenceli geldi. O yüzden öğrenmeye gayret gösterdim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Öğrenciler kelimelerin birebir anlamına odaklanmak yerine onları hikâyeler aracılığı ile birer bağlam içerisinde ve görsellerle desteklenerek öğrenmişlerdir. Bu sayede kelimeleri ezberlemek yerine onları anlamlandırma yoluna gitmişlerdir.

Bilinenden bilinmeyene

Hangi tür öğrenme söz konusu olursa olsun, dil öğretiminde de geçerli olan ön öğrenmelerin sonraki öğrenmelere olan etkisi sıkça tartışılan ve önemi vurgulanan konulardan biridir. Ders planlanırken öğrencilerin ön öğrenmeleri göz önünde bulundurularak, yeni konuların bunların üzerine yapılandırılması öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Bu çalışmada da hikâyeler seçilirken öğrencilerin aşına olduğu konuların seçimine özen gösterilmiştir. Öğrenciler ise bu durumu farklı şekillerde dile getirmişlerdir:

Zaten bu anlatılan hikâyedeki kahramanları (Şirinler) çok sevdiğim için bana güzel geldi. Akıllıca bir fikirdi. (Yansıtıcı günlük)

Hikâye konusu çok eğlenceli ve Şirinleri de zaten severek izlediğim için kelimeler kolay geldi. (Yansıtıcı günlük)

Şirinleri anlattınız. Şirinleri sevdiğim için ve konusunu bildiğim için bana daha yakın geldi. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Şirinlerle ilgili hikâye anlatacağım dediğinizde çok heyecanlandım. Çünkü şirinler benim çocukluğumun çizgi filmi. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Kolaydan zora geçmek bence en iyisi. Ama kolaydan başladık zaten hep kolaydı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâyeler seçilirken öğrencilerin seviyeleri ve gerçek hayatla ilişkilendirmelerini sağlayacak hikâyelere yer verilmiştir. Bunu tanıdıklık ile öğrenciler konuyu zaten biliyormuş hissiyle derse daha rahat dahil olabilmışlerdir.

Yazmadan uzak

Öğrencilerin tüm alt temalar içerisinde en çok fikir beyan ettikleri konu yazmadan hoşlanmıyor olmalarıdır. Genelde geleneksel yöntemde öğrencilerden kelimeleri defalarca yazmaları beklenir. Öğrenciler, kelimeleri defalarca yazmaktan hoşlanmadıklarını, yazma işini sadece bir görev gibi gördüklerini, çabucak bitmesini istediklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, bu yöntemin en güzel özelliğinin defalarca yazmaya gerek kalmaması ve buna rağmen yöntemin kelimeleri tekrar ettirerek

kelimelerin öğrenmesini kolaylaştırıyor olmasıdır. Öğrenciler bu konudaki fikirlerini günlüklerinde şu cümlelerle belirtmişlerdir:

Normalde kelimeleri 10 kere yazarız ama artık hikâye ile öğreniyoruz ve öğrendiğimiz bilgiler beynimizde kalıcı oluyor. (Yansıtıcı günlük)

Bu kelimeleri öğrenirken çok etkilendim. Çünkü normalde öğretmenlerimiz 5 - 10 kere deftere yazdırıyor. Ama Nazan hoca anlatarak söylüyor. İlk defa böyle bir etkinlik yaptık, farklı oldu. (Yansıtıcı günlük)

Arkadaşlarım yazmayı sevmiyorlar. Ben de öyle. Keşke diğer öğretmenler de bu şekilde yapsa. Bu kadar çok yazmasak. (Yansıtıcı günlük)

Yazmaktan hiç hoşlanmıyorum. Bu yöntemle kelimeleri çok kolay öğreniyorum. Bence hep bu yöntemle öğrenelim. (Yansıtıcı günlük)

Belirtildiği üzere bu konuda oldukça sıkıntı yaşadıklarını belirten öğrenciler, günlüklerinde olduğu gibi diğer tüm veri toplama araçlarında bu konuya oldukça değinmişlerdir. Yazılı ve sözlü olarak bildirdikleri görüşlerinde ise bu durumu aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

Normalde 5 - 10 kere yazıp Türkçesini ezberliyorduk. Ama bu hikâyelerin içinde hiç yazmadan öğrendik. (Yazılı görüş)

Bu yöntemde elimiz yorulmuyor. (Yazılı görüş)

Hikâye anlatımının farkı, kolay geliyor. Ben yazmayı hiç sevmediğim için, o yüzden daha kolay geliyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Siz anlatırken daha iyi. Biz yazarken çok zorlanıyoruz yazmasam da kalıcı oldu. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Normalde çoğunlukla yazarak öğreniyorduk. Yazarak olsa bile kelimeler her an aklımdan çıkabiliyordu. Ama böyle iken daha ilgi çektiği ve daha çok dikkat ettiğim için sanki hafızama kazınıyor ve hiç çıkmayacak gibi geliyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Yazarken hemen bitsin diye uğraşıyoruz. Ama hikâye anlatımında öyle olmuyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Yukarıda belirtildiği gibi öğrenciler, çok yazmaktan hoşlanmadıklarını ve dersi zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğrenmeyi Zorlaştırmaya İlişkin Bulgular

Yönteme alışkın olmama

Öğrenciler, genel anlamda hikâye anlatımı yönteminin olumlu yönlerinden bahsetmişlerdir. Hikâye anlatımı yöntemiyle daha önce hiç karşılaşmamış olmalarına rağmen çabucak adapte olmuşlar, bu yöntemle ilgili olumlu beyanlarda bulunmuşlardır. Bu olumlu dönütlere rağmen, bazı öğrenciler yönteme alışkın olmamakla ilgili yaşadıkları bazı problemleri günlüklerinde aşağıda belirtildiği şekilde dile getirmişlerdir:

Daha önce İngilizce bir hikâye okumadım da, dinlemedim de. Bu yüzden zorlandığım yerler oldu. Değişik bir öğretim ve öğrenim olduğu için başta zorlandım ama hikâyenin sonlarına doğru biraz daha kolaylaştı. (Yansıtıcı günlük)

İlk defa İngilizce bir hikâye dinledim ve biraz zorlandım. (Yansıtıcı günlük)

Farklı olan şeylerin ön yargı yaratmasından kaynaklı bazı öğrenciler sürecin başında bu yöntemi istemediklerini belirtmişlerdir. Süreç ilerledikçe bu yöntemi çok seven, diğer derslerde de kullanılmasını öneren öğrenciler bulunmaktadır. Elde edilen veriler öğrencilerin bu yöntemden başlangıçta hoşlanmadıklarını veya zorlandıklarını gösterirken, zamanla bu durumun değiştiğini göstermektedir. Öğrenciler bu durum ve duygu değişimini yapılan görüşmelerde ise şu şekillerde belirtmişlerdir:

Hikâye anlatımıyla ilk defa karşılaştığımız için bana daha farklı geldi. O yüzden anlamadım. Ama diğerlerinde bilmediğim kelimeler azaldı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Tabii ki ilk etapta zorlandım. Çünkü yeni yapıyoruz. Kelimeler yani zor geldi ilk başta. Sonradan her hafta anlatınca tabii alıştım ben de hikâyeye. Zaman geçtikçe daha kolay olmaya başladı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Bilmediğim kelimeler veya anlatımda sırasında tamamen İngilizce olmasından kaynaklı karıştırabiliyoruz. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâyeler başta zordu ama zamanla alıştım. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

İlk hafta kendimi kötü hissettim. Kendimi ifade edemedim. Ama alışınca kolaylaşmaya başladı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Öğrenciler de belirttikleri üzere yöntemin onlara farklı gelmesi sebebiyle başlangıçta zorlansalar da süreç içerisinde bu durumu kolaylıkla atlattılar.

Bilinmeyen kelimeler

Hikâye anlatımı yöntemine alışkın olmamanın yanı sıra, öğrenciler hikâyelerde geçen bilmedikleri kelimelerin anlamayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Dili anlamada dil bilgisinin önemi yadsınamaz. Ancak dil bilgisine çok iyi hâkim olunmasına karşın kelime bilgisi yetersiz ise anlamlandırma zor gerçekleşir. Öğrencilerin yaşadığı problem de bundan kaynaklanmaktadır. Bu problemi en aza indirmek için beden dilinden oldukça faydalanılmıştır. Öğrenciler, bu alt tema ile ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Bazı kelimeleri bilmediğim için biraz zorlandım. (Yansıtıcı günlük)

Bilmediğim kelimeler. (Yazılı görüş)

Çok zorlanmadım ama kelimelerin aklımda kalması için birkaç kere tekrar etmem gerek. (Yazılı görüş)

Kelimelerin okunuşunu okuyamadım. (Yazılı görüş)

Öğrencilerdeki kelime eksikliği onları süreç içinde zorlarsa da gerek tekrarlarla gerekse görsellerle yaşadıkları bu sıkıntı en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Tamamen İngilizce kullanılmasının doğurduğu sonuçlar

Öğrencilerin bu konudaki yaşadığı zorluklar temelde hem yönetime alışkın olmamıyla hem de bilinmeyen kelimelerden kaynaklanmaktadır. Bu iki konudaki görüşlere yer verilmesine karşın, öğrenciler ayrıca yaşadıkları problemi yöntemin tamamen İngilizce olmasına bağlamışlardır. Aslında derste anadilin kullanılması da bir yöntemdir. Öğretmenler gerekli gördükleri yerlerde anadili etkin bir

şekilde kullanabilirler. Öğrenciler de derslerde bu yöntemin kullanılmasına alışkın olmalarından kaynaklı olarak, bu yöntemde anadilin hiç kullanılmamasından rahatsız olmuşlardır. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

Öğretmenimin İngilizce konuşması ve bilmediğim kelimeler beni biraz zorladı. (Yansıtıcı günlük)

Hikâyenin İngilizce olması benim için zordu. Anladığım ve anlamadığım kelimeler de oldu. Öğretmenim İngilizce konuştuğu için kelimeler anlayamadım ve çözemedim. (Yansıtıcı günlük)

İngilizce olması zordu. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Hikâye birazcık uzun sürdüğü için ara sıra karışıklıklar olabilir. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Öğrencilerin hem kelime eksikliğinin olmasının yarattığı sorunlar hem de dilbilgisi eksiklikleri onlar açısından hikâyelerin anlaşılmasını zorlaştırmıştır. Fakat etkili beden dili kullanımı ile hikâyeler genel hatlarıyla anlaşılabilir ve öğretilmesi hedeflenen kelimeler özellikle vurgulanarak ifade edilmiştir.

Öğretmenin Edindiği Deneyimler

Uygulama, öğretim programında dahil olan konular çerçevesinde yürütülmüştür. Uygulama süresince öğretim programındaki iki ünite işlenmiştir. Bu iki ünitenin içerisinde sayıca çok fazla kelime olduğundan, kelimeler rastgele seçilmiştir. Kelimelerin rastgele seçilmiş olmasından kaynaklı tüm bu kelimelerin yer aldığı hikâyeleri bulmak mümkün olmamıştır. Bu sebeple hikâyelerin içerisinde bulunmayan kelimeler yapılan küçük değişikliklerle hikâyelere eklenmiştir. Hikâyelerin seçimindeki tek kriter istenen kazanımların hikâyelerde yer alması değildir. Bunun yanı sıra öğrencilerin seviyelerine uygun olması, onların dikkatlerini çeken hikâyelerden seçilmiş olması oldukça önemlidir. Tüm bu kriterler bir araya geldiğinde bu sürecin en kritik kısmı hikâyeleri seçme aşaması olmaktadır.

Hikâyeleri anlatmak onları okumaktan çok daha farklı bir süreçtir. Bu nedenle hikâyeye hazırlanmak, onun yarattığı hissi hissetmek, bu hissi öğrencilere geçirmek sürecin devamı için kilit aşamayı oluşturmuştur. Öğrencilerin bu sürece yabancı olduğu kadar öğretmenin de bu yöntemi tanıması zaman almıştır. Bu sürece adapte olabilmek adına defalarca tekrar ve prova yapma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Hikâye anlatımı yönteminin yabancı dil öğretiminde yeni bir yöntem olmasından kaynaklı, öğretmen süreci yönetirken edindiği deneyimleri süreci daha verimli hale getirmek için aktif bir şekilde kullanmıştır. Örneğin, İlk hafta hikâye anlatılırken görseller sadece öğretmen tarafından gösterilmiş, sonraki haftalarda ilk haftanın deneyimiyle, yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerin de sürece daha aktif bir şekilde dahil edilmesi amacıyla, bu öğrenciler tarafından gösterimleri sağlanmıştır. Öğretmen bu konuyu günlüklerinde şu şekilde dile getirmiştir:

“ Öğrencilerin yaşadığı yabancılığı ilk hafta ben de hissettim. Ne kadar hazırlık yapılırsa yapılsın, öğrencilerin karşısında İngilizce hikâye anlatmak, tüm bedenini hikâyeye uygun bir şekilde kullanmak, sınıfı kontrol etmek başlangıçta daha zordu.” (Öğretmen günlüğü) 22.02.2018

Bahsedildiği üzere öğrenciler daha önce böyle bir yöntemle karşılaşmamışlardır. Bu nedenle, süreçle ilgili ön bilgilendirme yapıldığı dönemde öğrencilerin büyük çoğunluğundan olumsuz tepki gelmiştir. Öğrenciler, bunun sebebini ise hikâyelerin tamamında İngilizce kullanılması olarak belirtmişlerdir. Bu önyargı ilk hafta anlatılan hikâyede de hissedilmesine karşın, zamanla azalarak yok olmuştur. Öğretmen günlüklerinde bu durum şu şekilde ifade edilmektedir:

“Öğrencilere böyle bir çalışma yapacağımı açıkladığımda ve konuyla ilgili bilgilendirme yaptığımda, birkaç tanesi böyle bir çalışma yapmak istemediklerini söyledi. Ama birçoğu daha önce hiç karşılaşmadıkları bu yöntemi merak edip sorular sordular.” (Öğretmen günlüğü) 15.02.2017

Hikâyelerin anlatımından sonraki süreçte ise hikâyelerle ilgili etkinlik oluşturma kısmı zorlayıcı kısımlardan olmuştur. Kelimelerin hepsinin yer almamasından dolayı değişiklik yapılan hikâyeler böylece daha özgün hale gelmiştir. Bu nedenle hikâyelerle ilgili etkinlikleri de yeni baştan tasarlamak gerekmiştir. Hikâyelerden sonra oluşturulan tüm etkinlikler, kazandırılması hedeflenen kelimeleri ve hikâyelerin genel hatlarıyla anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek üzerine oluşturulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Sekiz hafta süren deneysel işlemler sonucunda altıncı sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır:

Deney grubunun ön test başarı puanı 11,29 ve son test başarı puanı 17,62 bulunurken; kontrol grubunun ön test başarı puanı 13,23 ve son test başarı puanı 14,64 bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde, her iki grubun da ilerleme kaydettiği görülmektedir. Her iki grubun da ilerleme kaydetmesine karşın, deney grubunun kaydettiği ilerleme istatistiksel olarak anlamlılık gösteriyorken, kontrol grubunun kaydettiği ilerleme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılan araştırma sonuçlarına göre paralellik arz etmektedir. Cary (1998), bu yöntemin öğrencilerin sözlü anlatımda anlamalarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin İngilizce konuşma miktarını artırdığı ve öğretmenlerin de profesyonel anlamda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Brett, Rothlein ve Hurley (1996), hikâyeleri kelimelerle ilgili açıklamalar eşliğinde dinleyen öğrencilerin, hikâyeleri açıklama yapılmadan dinleyen öğrencilerden ve kontrol grubundaki öğrencilerden kelimeleri daha çok hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2012) ise kelimeleri birleştirilmiş hikâye anlatım ve rol oynama teknikleriyle öğrenen deney grubundaki öğrenciler yakın hatırlama-tanıma ve uzak hatırlama-tanıma testlerinde; aynı hedef kelimeleri normal kelime öğretim teknikleriyle öğrenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar sergilemişlerdir. Demir (2014), hikâye anlatımı ve nöro-linguistik programlama tekniklerinin bir öğrenci hariç, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bunun sonucu olarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin hedef kelimeleri uzun süreli belleklerine yerleştirmelerinde ve gerektiğinde kullanabilmelerinde etkili olduğu savunulabilir. Ayrıca uygulamalardan sonra öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel kısmında, öğrencilerin hikâye anlatımı yönteminin İngilizce dersinde kullanımıyla ilgili düşüncelerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ghazali, Setia, Muthusamy ve Jusoff (2009), çalışmalarında öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumları hakkındaki görüşler hikâyelerin öğrenciler arasında daha popüler bir tür olduğunu ortaya koymuşlardır. Hikâye anlatımı yönteminin kullanımı, İngilizce derslerinde öğrencilerin kelime öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin ifadeleri bu yöntemin kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve bu kelimelerin bilgiyi geri getirmeyi kolaylaştırdığı yönündedir. Hatırlamanın kolaylıkla sağlanmasının temel sebebi olarak ise hikâyelerin sık tekrar içermesi ve kelimeleri bir bağlam dahilinde öğretmesinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Elley (1989) de öğrenilecek kelimenin hikâyede tekrar edilmesinin ve kelimelerin görsellerle desteklenmesinin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bağlamın kelime öğrenmeyi

kolaylaştırabileceği de belirtilmiştir. Bağlamın kelime öğrenimini kolaylaştırdığı bulgusu, Tunçarslan (2013) da vurgulamaktadır. Yapılan çalışmada, deney grubundaki ve çocukların İngilizce dersinde daha fazla motive olduğu ve derslerdeki etkinliklere daha fazla katıldığı gözlenmiştir; ayrıca, kalıcılık seviyesini belirlemek için yapılan gözlem sonuçlarına göre, deney grubundaki çocuklar, anlamlı bir bağlamda öğrendikleri için daha fazla kelime hatırlayabilmektedir. Öğrenciler, hikâyeleri okuması kolay, fazla zaman almayan, kısa türler olduğu için diğer türlere göre daha fazla seçmişlerdir. Ayrıca hikâyelerde kullanılan dilin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, hikâyelerin dikkat çekici olması öğrenciler tarafından popüler olmasını etkilemiştir. Romanlar ve şiirler ise öğrenciler tarafından daha az ilgi görmüşlerdir. Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri hakkında yapılan analizlerde ise öğrencilerin genellikle uygulanan yöntemlerden memnun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren drama, yaratıcı yazma gibi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Yapılan görüşmelerde İngilizce derslerinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılması ile derslerin daha eğlenceli hale geldiği ve öğrencilerin kendilerini daha başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Hikâyeler ile eğlenceli hale gelen İngilizce dersinde, öğrencilerin motivasyonlarını arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sıkça belirttiği bu yöntemin eğlenceli olması ve dersleri sıkıcılıktan kurtardığı bulgusu Kırkgöz (2012)'nin çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmada öykülerin kullanımının, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgilerini güçlendirmede etkili ve anlamlı katkılar yaptığını ve öğrencilerin yazılarında daha yapıcı ve yaratıcı olmalarını sağladığını gösterirken öğrencileri sınıfın sıkıcı rutin ortamından uzaklaştırdığını göstermiştir. Makalede araştırmacı bu edebi türün İngilizce sınıflarında etkili biçimde kullanılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Mello (2001), çalışmasında hikâyelerin öğrencileri sosyal anlamda geliştirdiği, yaratıcılıklarının geliştiği, öğrencilerin kültürel normları tanımalarına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmada da sıklıkla belirttiği konulardan birisi, hikâye anlatımı yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli olduğudur. Buna benzer bir sonucu Crumbley ve Smith (2000) çalışmalarında bularak, hikâyelerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında kullanılan, onları geleneksel yöntemlere nazaran sıkıcılığın ve sıradanlığın dışına çıkabilen bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Derslerde hikâye kullanımının eğitim ile eğlenceyi birleştirdiğini ve öğrenmeyi daha kolay ve zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği görülmektedir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların birbirini destekleyici nitelikte olması, karma yöntemin etkililiğiyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin akademik puanlarından elde edilen bulgular, bu yöntemin başarılı bir sonuç doğurduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, çalışmanın nitel bulguları da çalışmanın nicel kısmını desteklemektedir. Akademik anlamda elde edilen başarı, öğrencilerin görüşleriyle de desteklenmektedir. Öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler de öğrencilerde gelişen olumlu etkiyi doğrulamaktadır.

Kaynaklar / References

- Arıcı, F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Brett, A., Rothlein, L., & Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal*, 96, 415-422.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cary, S. (1998). *The effectiveness of a contextualized storytelling approach for second language acquisition*. Doktora Tezi. The University of San Francisco: San Francisco.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(5)–35.
- Creswell, J. W., & Plano Clark V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* S. B. Demir ve Y Dede (Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. New York: Sage.
- Crumbley, D. L., & Smith, M. L. (2000). Using short stories to teach critical thinking and communication skills to tax students. *Accounting Education: An International Journal*, 9(3), 291-296. doi: 10.1080/09639280010017248
- Demir, Ş. (2014). *The impact of teaching proficiency through reading and storytelling' (Tprs) on lexical competence*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again - The storytelling handbook for primary english teachers*. London: The British Council.
- Ghazali, S. N., Setia, R., Muthusamy, C., & Jusoff, K. (2009). ESL students' attitude towards texts and teaching methods used in literature classes. *English Language Teaching*, 2(4), 51-56.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating short stories in english language classes. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 110-125.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lupescu, S., & Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43(2), 263-279.
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classroom, *International Journal of Education & the Arts*, 2(1), <http://www.ijea.org/v2n1/index.html>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative and quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- O'Connell, F. (2009). *Britlit: Using Literature in Efl classrooms*. London: The British Council
- Özdemir, O. (2012). *The effects of story telling and role playing on young learners' vocabulary learning and retention*. Yüksek lisans tezi. Konya Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Özer, Ö. (2004). *Teaching English to children through storytelling*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14-27
- Tunçarslan, H. K. (2013). *The effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners (aged 3-4 - year): A suggested common syllabus*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yardıı, S. (2011). *The effect of computer assisted and teacher-led storytelling on vocabulary learning of 5th grade students*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yazarlar

Nazan ŞİMŞİR, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır

Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları STEM eğitimi, sosyobilimsel konular ve öğrenim teknolojileridir

Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları sınıf öğretmenliği fen eğitimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve öğretmen eğitimidir.

İletişim

Nazan ŞİMŞİR, Çaybaşı İlkokulu, Bursa,
e-posta: nazansimsir@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Meşelik Kampüsü 26480, Eskişehir, Türkiye,
e-posta: karahan@umn.edu

Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Sınıf Öğretmenliği ABD, Meşelik Kampüsü 26480, Eskişehir, Türkiye,
e-posta: ssanagun@ogu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. According to Krashen (1989), inadequacy of vocabulary will be an obstacle to expressing meaning and he stated that vocabulary knowledge is the basis for the four basic skills mentioned in language teaching (listening, speaking, reading, writing). From this idea, plenty of studies have been done about teaching vocabulary in language teaching and how to teach it. Among these researches, stories have also been studied as a teaching tool. This study aims to examine the effects of the storytelling method in English teaching on the vocabulary learning of sixth grade students. Therefore, the study seeks to answer the following questions:

- 1- What are the pre-test and post-test results of the word knowledge of the students in the experimental and control groups?
- 2- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the control group?
- 3- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group?
- 4- What are the experiences of the students about the teaching process?
- 5- What are the experiences of the teacher?

Methodology. In this study, a mixed research method was used, where both quantitative and qualitative methods were used together. The aim of this method is to collect different but complementary data on the same subject in order to better understand the research problem (Morse, 1991). The researcher has the chance to combine this data and make an understandable whole. While creating this final data, although quantitative data and qualitative data are collected together, they can be analyzed separately and checked whether the findings are consistent (Creswell & Plano Clark, 2015). The experimental and control group, pre - test and post - test based experimental design was used. This type of experimental research tests the cause – effect relationship between dependent and independent variables (Büyüköztürk, 2013). This experimental study was carried out with the participation of 46 students, 21 of which were experimental and 25 of the control group.

Results. According to the quantitative results of the study, there was no significant difference between pre-test and post-test success scores in the control group. Unlike the results of the control group, there was a significant difference between the pre-test and post-test success scores in the experimental group. When the qualitative results of the study were examined, the students expressed their opinions under four main titles. According to their opinions, learning English through storytelling increases the quality of teaching, makes learning easier. On the other hand, it is understood that students had some difficulties with the storytelling based lessons because of not knowing some of the words and the method.

Discussion and Conclusion. According to the findings, both experimental and control groups made progress. The progress of the experimental group was statistically significant, whereas the progress of the control group was not statistically significant. In the qualitative part of the research, it was concluded that the students' thoughts about using storytelling method in English course were generally positive. The students' expressions were that this method facilitates vocabulary learning and these words make it easier to bring back information. The main reason for easy remembrance was that they

included stories frequently and they taught the words in a context. Students chose stories more easily than other genres because they are easy to read, not time consuming, short species. In addition, the appropriateness of the language used in the stories to the students' level and the fact that the stories were remarkable affected the popularity of the students. In the interviews, it was concluded that the lessons became more enjoyable with the use of the storytelling method in English lessons and the students considered themselves more successful. They stated that the use of stories in the lessons combined education with fun and made learning easier and more enjoyable.

Merkezi Yerleştirme Uygulamasının Açıköğretim Sistemine Etkisinin İncelenmesi

Investigation of the Effect of Central Placement on Open Education System

Muhammet Recep OKUR*

To cite this article/ Atf için:

Okur, M.R. (2019). Merkezi yerleştirme uygulamasının açıköğretim sistemine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1288-1308. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.16m

Öz. Açıköğretim sistemi öğrenci sayılarının, merkezi yerleştirme sınavına göre sayısal değişimini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, 2015-2018 yılları arasında yükseköğretim sistemine kayıtlı Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin sayısal değişimi merkezi yerleştirme sınavı bağlamında incelenmiştir. Yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınav uygulamalarındaki değişimlerin, açıköğretim fakültelerinin kontenjan ve yerleşim oranlarını nasıl etkilediğinin de incelendiği çalışmada, ilgili yıllarda yükseköğretimdeki öğrenci sayıları, açıköğretim öğrenci sayıları, ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim veren programlarına yerleşen öğrenci sayıları, kontenjanlar ve boş kalan kontenjanlardaki değişim araştırılmıştır. Açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim yapan fakültesi bulunan Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmada üç üniversitedeki 2015-2018 yılları arasında açıköğretim öğrenci sayılarının dağılımı ve Türkiye yükseköğretim sistemi içerisindeki oranları ele alınmıştır. Yıllara göre kontenjanlar ve yerleşme oranları istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının açıköğretim fakültelerinde yeni programlar açılması, program kontenjanları ve yasal düzenlemeler konusunda karar vericilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, merkezi yerleştirme, durum çalışması, açıköğretim, yükseköğretim

Abstract. This study aims to reveal the numerical change of the number of open education system students according to the central placement examination. Between 2015-2018, the numerical change of the Open Education Faculty students enrolled in the higher education system was examined in the context of central placement examination. In the study examining how the changes in the central examinations applied to the transition to higher education affect the quotas and settlement rates of the faculties of open education, number of students in higher education, number of students in open education, number of students in associate degree and bachelor's degree programs, number of students, quota and number of vacancies were investigated. Anadolu University, Atatürk University and İstanbul University, which have open education faculty, constitute the scope of the research. The distribution of the number of distance education students in 2015-2018 years in three universities in research and higher education system that rates in Turkey were also discussed. Quotas and settlement rates were examined statistically by years. It is thought that the results of the research will guide the decision makers about opening new programs in open education faculties, program quotas and legal regulations.

Keywords: Open and distance learning, central placement, case study, open education, higher education

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 23.07.2019

Kabul Tarihi: 30.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: mrokur@gmail.com ORCID: 0000-0003-2639-4987

Giriş

Dünyada uzaktan eğitimin geçmişteki ilk uygulamasının, bilinen kadarıyla 1728 yılında Boston'da çıkan Boston Gazette adlı gazetede Caleb Phillips isimli öğretmenin haftalık gönderilen derslerin reklamına dayandığı söylenebilir (Holmberg, 2008, s. 13). İngiltere, Almanya, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 18.yy ve 19. yüzyılın ortalarında uygulanan ve mektupla öğretim dönemi olarak ifade edilen bu ilk dönemle ilgili olarak alanyazında bahsedilmektedir. Bu çalışmanın kuramsal boyutunu açıklayabilmek adına öncelikle uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme sonrasında açıköğretim kavramları ele alınacaktır. Uzaktan eğitimin geçmişi ve fikri temelleri bilinmeden açıköğretim modelinin hatalı algılanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın alanyazın bölümünde tarihsel ve kuramsal bir sıra takip edilmektedir.

Uzaktan eğitimin önde gelen alan uzmanlarından Keegan'a (1996, ss. 33–46) göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretim elemanı ve öğrenme malzemelerinin iletişim teknolojileri yardımıyla bir araya getirildiği eğitim faaliyetidir. Moore ve Kearsley'e (2012, s. 2) göre ise uzaktan eğitim, öğretme işlevinin öğrenmeden genellikle farklı bir yerde gerçekleştiği, özel kurumsal bir organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişimin gerektiği planlı öğrenme ve öğretmedir.

Uzaktan eğitim, merkezinde öğrenenin yer aldığı kurumsal bir yapı tarafından yürütülen ve farklı ortamlarda bulunan paydaşların iletişiminin uygun iletişim teknolojileri aracılığıyla sağlandığı bir eğitim faaliyeti olarak görülmektedir. Uzaktan eğitim Aydın'a (2011) göre ise, yüz yüze eğitim programlarında yer alan programların internete dayalı uzaktan eğitim yoluyla sunulması ve öğrencilerin bazen, sınav ya da uygulama dersleri gibi farklı nedenlerle kampüslere gelmelerini gerektiren uygulamaları ifade etmektedir.

Uzaktan eğitimle ilgili olarak alanyazında yıllar bazında kavramsal tanımlamalar yapılırken zaman içerisinde sınıflamaların oluşturulduğu görülmektedir. Taylor (2001) uzaktan eğitimin gelişim sürecini beş nesil olarak sınıflamıştır. Birinci nesil, basılı malzemelerin öğrenene mektupla ulaştırılması, ikinci nesil görsel ve işitsel çoklu ortam uygulamalarının kullanılması, üçüncü nesil televizyon, radyo gibi iletişim teknolojilerinin kullanılması, dördüncü nesil internetin ortaya çıkmasıyla esnek öğrenme kaynaklarının kullanımı, beşinci nesil ise internet ortamında etkileşimin artmasını sağlayan akıllı esnek öğrenme modelini tanımlamaktadır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişim süreçlerine bakıldığında farklı isimlendirmeler olmakla birlikte benzer sınıflamaların yapıldığı görülebilir. Benzer bir sınıflama Moore ve Kearsley (2012) tarafından mektup, radyo/televizyon, açık üniversite, telekonferans ve internet olarak beş kuşakta incelenmiştir. Caladine (2008, s. 20) sıralanan bu beş kuşağın devamı olarak özellikle 2000'li yıllardan sonra bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri açıklamak için bir nesil daha eklenmesi gerektiğini ifade ederek, Web 2.0 ve e-öğrenme 2.0 olarak sosyal ağları ve iletişim ortamlarını içeren altıncı kuşağı tanımlamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde mektupla başlayan bu eğitim faaliyeti bilgi iletişim teknolojileriyle desteklenerek sürdürülmektedir. Bu durumu Gündoğan ve arkadaşları (2013, s. 16), uzaktan eğitim uygulamalarında nesiller farklılaşsa da bir önceki neslin araçlarının yok olmadığı, uygulamaların yeni araçlarla zenginleşerek sürdüğü şeklinde ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitime kavramsal olarak bakıldığında iletişim, etkileşim, teknoloji, öğrenme ortamı, zaman, mekân, öğrenme, öğretme, eğitim gibi birçok değişkenin tanım içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde 2000'li yıllarda başlayan hızlı gelişim ile birlikte uzaktan eğitim alanında tanımlamalarda açık ve uzaktan öğrenme teriminin kullanıldığını görmek mümkündür. Aydın'a (2011, s. 26) göre açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir.

Bu araştırmada uzaktan eğitimin gelişim sürecinde bir kuşağı ifade eden açık üniversite modeli olarak açıköğretim ele alınmıştır.

Açıköğretim

Uzaktan eğitimin tarihsel sürecinde üçüncü dönemin açık üniversiteler olduğu Moore ve Kearsley (2012) tarafından ifade edilmiştir. Bu dönemi vurgulayan iki önemli gelişme bulunmaktadır. Bu gelişmelerin, University of Wisconsin ve Open University'de uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmalar olduğu söylenebilir. University of Wisconsin'de çalışma rehberleri, yazılı malzemeler, radyo ve televizyon yayıncılığı, deney kitlerini içeren uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Yüzer, 2013). Açık üniversiteler dönemindeki diğer gelişme 1967 yılında İngiliz hükümeti tarafından kurulan Open University'dir.

Uzaktan eğitimde açık üniversite anlamında bu iki üniversite uygulaması alana öncülük etmiştir. İlerleyen zamanlarda dünya genelinde birçok ülkede açık üniversite modeli uygulanmıştır (Moore ve Kearsley, 2012). Açık üniversite modelinde kitlesel bir eğitim anlayışından söz edildiği için Mega-Üniversite kavramı ortaya çıkmıştır. Daniel (1998) uzaktan eğitim veren kurumlarda öğrenci sayısı aktif yüz bini aşan üniversiteleri Mega-Üniversite olarak tanımlamıştır.

Dünyada uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar devam ederken, Türkiye'de uzaktan eğitim fikri 1927 yılında ortaya konulmuş ancak o günkü koşullar nedeniyle uygulanamamıştır (Kaya ve Odabaşı, 1996). 1955 yılına kadar ülkemizdeki uzaktan eğitimin tartışma ve önerilerden oluşan kavramsal bir dönem olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2017). Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YAYKUR) kurulması gibi çabalar 1981 yılına kadar sürmüştür.

Yükseköğretim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. 1982 yılında YAYKUR'un işlevleri Anadolu Üniversitesi'ne devredilerek uzaktan öğretimin ülkemizde yaygınlaşması hızlandırılmıştır (YÖK, 2018a). Böylece Türkiye'de uzaktan eğitim yapma görevi açıköğretim fakültesi ile hayata geçirilmiştir. Açıköğretim, 1967 yılında Open University ile başlayan Avrupa'daki açık üniversite modelini takiben, ülkemizde dönemin koşulları altında hayata geçen en önemli eğitim projesi olarak ifade edilebilir.

Açıköğretim, bir eğitim hizmeti götürme biçimidir. Özü ve nihai amaçları bakımından yüz yüze öğretim yapan kurumlarla arasında herhangi bir fark olmamasına karşın, modeli tamamen farklı ve yeni bir eğitsel kurumdur (Gökdağ, 1990). Diğer bir tanıma göre ise; açıköğretim, geniş

kitlelere internet destekli, nispeten düşük maliyetli yaygın eğitim imkânı sunan uygulamalar için kullanılmaktadır (Aydın, 2011). Açıköğretim, en geniş anlamıyla bireyin öğrenme kaynaklarına erişimi önündeki mümkün olan tüm politik ve pratik engellerin kaldırılmasını ifade eder. Zaman ve mekân kısıtlaması olmayan, öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenmesine dayanan, açık kaynaklar ile desteklenen, ihtiyaç duyulduğunda öğretim elemanlarının desteğine başvurulmuş bir öğretim yaklaşımıdır (Uzaktan Öğretim Sözlüğü, 2018). Kitlesele bir öğrenme faaliyeti yürüten açıköğretim modelinde öğrencilerin sisteme hangi yollarla kayıt yaptırdıklarının bilinmesi açısından kayıt türlerinin ele alınması gerekir. Bu bölümde Türkiye’de açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim yapılan fakülterle kayıt türleri ele alınacaktır.

Açıköğretim Kayıt Türleri

Türkiye yükseköğretim sisteminde öğrenim görebilmek için genel olarak bilinen yükseköğretime giriş sınavına adayların girmesi gerektirir. Gerek yüz yüze gerekse açıköğretim için benzer durum geçerlidir. Ancak bu bölümde diğer kayıt türleri hakkında da bilgi verilecektir.

Açıköğretim fakültelerine kayıt yaptırmak isteyen adaylar için farklı kayıt türleri bulunmaktadır. Bunlar ÖSYS yeni kayıt, dikey geçiş, yatay geçiş, ikinci üniversite ve lisans tamamlama olarak sıralanabilir (Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2018; Atatürk Üniversitesi, 2018; İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, 2018).

ÖSYM sınavına göre yeni kayıt hakkı kazanabilmek için en az lise veya dengi okul mezunu olacak veya olan adayların Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı’na (YKS) girmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2018a). Sınava girerek ön lisans ve lisans programlarından tercih yapabilmek için yeterli puanı alan adaylara açıköğretim fakültelerinin bölüm ve programları listesi yayınlanır ve tercih işlemleri yapılır. YÖK tarafından verilen kontenjanlar dahilinde ÖSYM tarafından yapılacak yerleştirme sonucuna göre yeni kayıt hakkı kazanılır. Yerleştirme sonucunda ilan edilen tarih aralıklarında kayıt işlemleri tamamlanır. Boş kalan kontenjanlar için herhangi bir programa yerleşemeyen adaylar için ek yerleştirme işlemleri açılır. Benzer şekilde tercih ve yerleştirme sonucu ilan edilerek yeni kayıt süreci tamamlanır.

Açıköğretim fakültelerinde öğrencilik hakkı kazanabilmenin diğer yolu ise dikey geçiş kayıt türüdür. Meslek Yüksekokulları ve Açıköğretim Fakültesi ön lisans programı mezunlarından lisans öğrenimine devam etmek isteyen adaylar dikey geçişle kayıt olabilirler. Adaylar ÖSYM tarafından yapılan Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girmek zorundadırlar. Sınav sonrası tercih ve yerleştirme işlemleri Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nda olduğu gibi uygulanır.

Yatay geçiş kayıt türünde ise yükseköğretim kurumlarında ön lisans ve lisans düzeyindeki programlar arasında belirli yönetmelik ve uygulama esasları çerçevesinde, örgün programlardan açıköğretim ön lisans ve lisans programlarına geçiş yapılabilir.

İkinci Üniversite kayıt türü ise herhangi bir yükseköğretim programından mezun olanlar ile halen öğrenim gören öğrencilere yöneliktir. İkinci üniversite kapsamında lisans programından mezun olan veya okuyan öğrenciler ön lisans ya da lisans programlarına, ön lisans programından mezun olan veya okuyan öğrenciler ise sadece ön lisans programlarına kayıt yaptırabilirler.

Açıköğretim lisans tamamlama programlarına kayıtlar ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2018b) tarafından merkezi yerleştirmeyeyle gerçekleştirilmektedir.

Araştırmada incelenen üniversitelerin fakülte isimleri ÖSYM kılavuzlarında Anadolu ve Atatürk Üniversitesinde Açıköğretim Fakültesi, İstanbul Üniversitesinde Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi olarak yer almaktadır. Anadolu Üniversitesinde açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim yapan İktisat ve İşletme Fakülteleri de bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada üç üniversitede yer alan fakülteler için açıköğretim ifadesi kullanılacaktır. İlgili Üniversitelerde yer alan toplam beş fakülte altındaki tüm programlar analize dâhil edilmiştir. Araştırmada yeni kayıt türü ile sınavı kazanan ve yerleşen öğrenci sayıları ile kontenjanlar incelenecektir.

Amaç

Bu araştırma, Türkiye’de yükseköğretim sistemine kayıtlı açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim yapan fakültelerin, merkezi yerleştirme sınavına göre öğrenci sayılarındaki değişimi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada Türkiye’deki açıköğretim fakültesi bulunan üniversiteler ele alınmıştır. Bu fakültele kayıtlı öğrenciler ön lisans ve lisans düzeyinde gruplanarak yıllar bazında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu kapsamda araştırma soruları şunlardır:

1. Temmuz 2019 itibarıyla yükseköğretimdeki Açıköğretim Fakültelerinin öğrenci sayıları ve oranları nelerdir?
2. 2015-2018 yılları arasında Açıköğretim Fakülteleri kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayıları nelerdir?
3. 2015-2018 yılları arasında Açıköğretim Fakültelerinin öğrenci sayıları nasıl değişmiştir?

Elde edilen bulgular yıl bazında ele alınarak sınav sisteminde değişimler, kontenjanlar, boş kontenjanlar, puan türü, sınavsız geçiş gibi farklı değişkenler bakımından tartışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye yükseköğretim sisteminin önemli bir parçası olan açıköğretim uygulamalarındaki öğrenci sayılarının yıllara göre nasıl değişim gösterdiğini derinlemesine incelemek için durum çalışması olarak desenlenmiştir. McMillan’a (2004) göre durum çalışması bir ya da birden fazla olayın, programın, sosyal gurubun, topluluğun bireylerin ya da diğer sınırlı sistemlerin derinlemesine analiz edilmesidir. Bu araştırma Yin’in (2013, ss. 49–56) durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum (Tip 1) desenine girmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008, s. 290) göre bütüncül tek durum desenleri iyi formüle edilmiş bir kuramın teyit edilmesi ya da çürütülmesinde, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumlarda, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda kullanılmaktadır. Açıköğretim, öğrenci sayısı bakımından incelenmesi gereken kendine has özellikleriyle özgün bir yapıdır.

Bu çalışmada durum, yükseköğretim sistemindeki açıköğretim ile eğitim-öğretim yapan üç üniversitenin açıköğretim fakültelerinin incelenmesidir. Bu kapsamda ilgili üniversitelerin öğrenci sayılarındaki değişimi incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Sınırlılıklar

Öğrenci sayılarındaki değişimi görebilmek için Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemindeki verilerden yararlanılmıştır. Son yıllardaki değişimi görebilmek ve geçmiş yıllardaki öğrenci sayılarında ortaya çıkabilecek istatistiksel hatalardan kaçınmak adına 2014-2015 öğretim yılı referans alınmıştır. Araştırmada öğrenci sayılarındaki değişimler ön lisans ve lisans düzeyleri ile sınırlıdır.

Açıköğretim fakültelerinin yıllara göre kontenjanlarındaki ve yerleşen öğrenci sayılarındaki sayısal değişim için ÖSYM öğrenci tercih kılavuzları ve sınav sonuçlarına dair istatistiklerden yararlanılmıştır. Veriler 2014-2015 öğretim yılından 2018-2019 öğretim yılına kadar ulaşılabilen verilerle sınırlıdır.

Bu çalışmada öğrenci kayıt türü olarak ÖSYM yerleştirme sınavı esas alınmıştır. İkinci üniversite, dikey geçiş, yatay geçiş ve lisans tamamlama gibi diğer kayıt türlerinden sisteme kaydolun öğrenciler bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi ile ÖSYM sayısal bilgiler sayfasındaki verilerden yararlanılmıştır. Türkiye yükseköğretim sistemindeki toplam öğrenci sayıları ve açıköğretim öğrenci sayıları için Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde (2018) yer alan "Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları" tablosundaki verilerden yararlanılmıştır. 2015-2018 yılları arasındaki tüm veriler temin edilmiştir. Açıköğretim programlarının kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayılarına ise ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYM, 2018b) sınavlara ait sayısal bilgiler bölümünden erişilmiştir. İlgili yılın sınav sonuç ve yerleştirme ile ilgili sayısal verilerinde ön lisans ve lisans En Küçük ve En Büyük Puanlar verileri elde edilmiştir. Bu bölümde 2017 yılına kadar sayısal verilere ulaşılmıştır. 2018 yılında sınav sistemindeki değişiklik nedeniyle veriler Yükseköğretim Kurumları Sınavı (2018c) 2018-YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler bölümünden ulaşılmıştır. YKS için veriler ön lisans ve lisans En Küçük ve En Büyük Puanlar tablolarından elde edilmiştir. Tüm yıllara ait sınav sonuçlarında ayrıca ek yerleştirme işlemlerindeki sayısal veriler de araştırmaya dahil edilmiştir. Yıllara ait sınavlarda Ek Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler tablolarından ek yerleştirme kontenjan sayıları ve yerleşen öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. ÖSYM sayısal bilgiler sayfası üzerinden 2015-2018 yılları arasındaki ön lisans ve lisans düzeyinde, merkezi yerleştirme kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayısı, ek yerleştirme kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayılarına ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

2015-2018 yılları arasında ön lisans ve lisans düzeyindeki öğrenci sayıları tablosundan elde edilen veriler belirli filtrelerden geçirilmiştir. Tüm üniversite ve bölümlerin içerisinde açıköğretim fakültelerinin sayısal verileri ayrıca listelenmiştir. Verilerin analizinde sayı ve yüzdelerden faydalanılarak görsellik sağlanmıştır.

Anadolu ve Atatürk Üniversitesi için Açıköğretim Fakültelerindeki öğrenci sayıları fakülte bazında filtrelenerek alınmıştır. İstanbul Üniversitesinde Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi olarak veriler süzölmüştür. Ayrıca Anadolu Üniversitesinde açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim yapan İktisat ve İşletme Fakülteleri de bulunduğu için ilgili tüm veri listelerinde bu fakültelerde filtrelenerek öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Toplamda açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim yapan beş fakültenin verileri tüm listeden süzölmüştür. 2015-2018 yılları arasında öğrenci sayılarının dağılımı ve değişimi buna göre analiz edilmiştir. Açıköğretim öğrenci sayıları ve Türkiye toplam öğrenci sayıları yıllara göre analiz edilerek bulgular oluşturulmuştur.

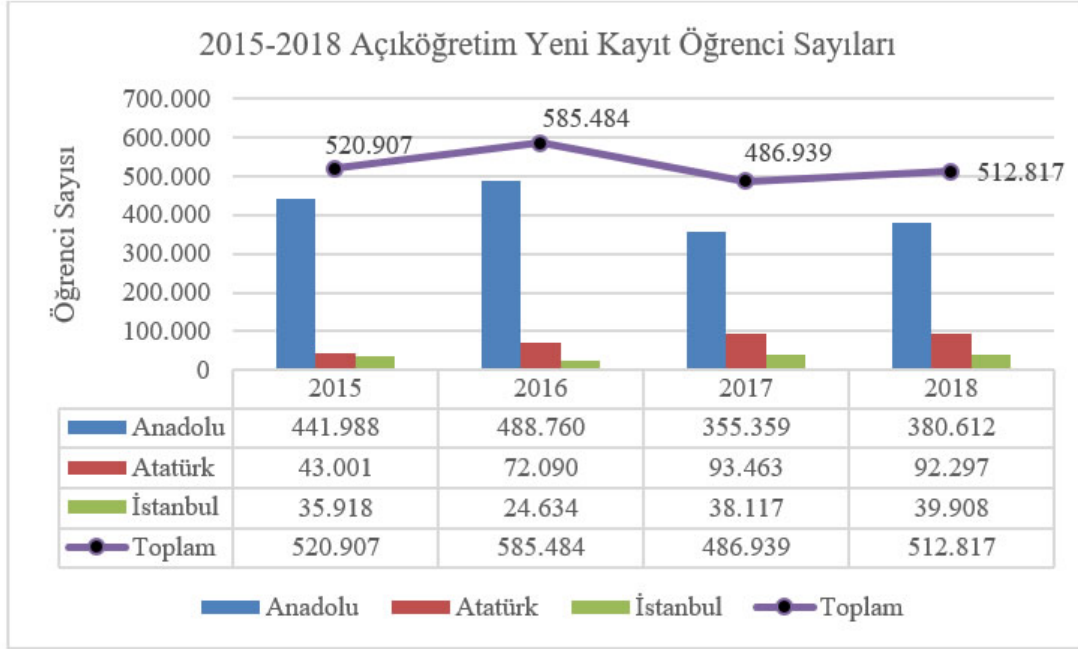
Açıköğretim programlarının kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayılarında ÖSYM'nin yayınladığı En Büyük Puanlar ile En Küçük ve En Büyük Puanlar kullanılmıştır. Beş açıköğretim fakültesinin programları ile ilgili sayısal veriler büyük veri içerisinde çıkarılmıştır. Ön lisans ve lisans düzeyinde merkezi ilk yerleştirme ve ek yerleştirme sonuçları ayrı ayrı listelenmiştir. Bu işlem her yılın sınav sonuçlarına göre tekrarlanmıştır. Oluşturulan veri setlerinden yıl, fakülte, bölüm kontenjanı, boş kontenjan, ek yerleştirme ile ilgili veri düzenlemeleri yapılarak uygun filtre yöntemleriyle bulgular oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmada verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgular tablolar ve grafiklerden yararlanılarak sunulmuştur. Öğrenci sayıları, dolu/boş kontenjan sayıları, yüzdeler, yıllara göre dağılımlar ile ilgili bulgular araştırma sorularına göre açıklanmıştır.

2018 Öğretim Yılı İtibarıyla Yükseköğretimdeki Açıköğretim Fakültelerinin Öğrenci Sayıları ve Oranları

Ulaşılan son verilere göre sayısal değişimi görmeden önce 2015-2018 yılları arasında açıköğretim sistemi olarak ifade edebileceğimiz bu modele toplamda her yıl ne kadar öğrenci kaydolduğunu görmek faydalı olacaktır. 2015-2018 yılları arasında üç üniversitenin toplam beş fakültesindeki yıllara göre yeni kayıt toplam öğrenci sayısı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. 2015-2018 açıköğretim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları

2015-2018 yılları arasında her yıl yaklaşık 500 bin yeni öğrencinin açıköğretim fakültelerine yeni kayıt yaptırdığı görülmektedir. ÖSYS yeni kayıt, dikey geçiş, yatay geçiş, ikinci üniversite ve lisans tamamlama kapsamında ilk kez kayıt yaptıran tüm öğrenciler için Yeni Kayıt kavramı kullanılmaktadır. 2015-2018 yılları arasında yeni kayıt öğrenci sayıları bazında en yüksek oranın Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde olduğu görülmektedir. Ancak 2016 yılında en yüksek 488 bin yeni kayıt sayısının yaklaşık 130 bin azalarak 2017 yılında 355 bine indiği görülebilir. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesindeki 2015 yılında 43 bin olan yeni kayıt öğrenci sayısı 2018 yılında (49.296 artış) yaklaşık % 115 artışla 92.297 olmuştur. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinin 2015-2018 yılları arasında yeni kayıt öğrenci sayılarının benzer oranlarda olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ön lisans ve lisans düzeyinde yükseköğretim sistemine kayıtlı örgün ve açıköğretim fakültelerinin toplam öğrenci sayısı Temmuz 2019 itibarıyla 7.250.129’dur (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2019). Üniversitelerin açıköğretim fakültelerindeki kayıtlı aktif ve pasif durumdaki toplam öğrenci sayılarının, yükseköğretimdeki öğrenci sayılarına göre oranları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Yükseköğretimdeki Öğrenci Sayılarına Göre Açıköğretim Öğrencilerinin Dağılımları

	Anadolu Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Toplam
Açıköğretim Fakültesi Öğrenci Sayıları	3.334.934	325.918	228.654	3.889.506
Yükseköğretimdeki öğrenci sayısına oranı	45,99%	4,49%	3,15%	53,64%

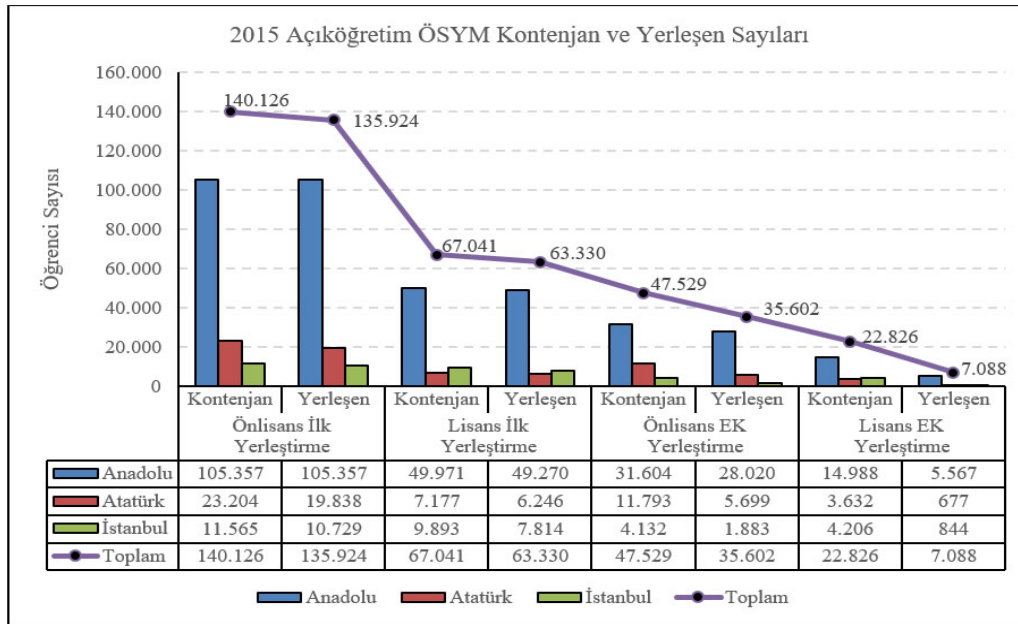
Tabloda yer alan sayılar üniversitelerin aktif ve pasif öğrenci sayılarını yansıtmaktadır. Açıköğretim sistemine kaydı olan ve ilgili öğretim döneminde ders kaydı yaptıran öğrenciler aktif öğrenci olarak isimlendirilmektedir. Kaydı olduğu halde ilgili dönemde ders kaydını yapmayan öğrencilik hakkı olmayanlara ise pasif öğrenci denilmektedir. Yükseköğretim sistemine kayıtlı 3.889.506 açıköğretim fakültesi öğrencisi bulunmaktadır. Açıköğretim fakültesi öğrencilerinin toplamı Temmuz 2019 itibarıyla Türkiye yükseköğretim sisteminin %53,64'ünü oluşturmaktadır.

2015-2018 Yılları Arasında Açıköğretim Fakülteleri ÖSYM Kontenjanları ve Yerleşen Öğrenci Sayıları Nelerdir?

Ön lisans, lisans, kontenjan, boş kalan kontenjan, ek yerleştirme gibi çok fazla sayısal veri analizinden dolayı ilgili veriler öncelikle yıl bazında sonrasında genel olarak ele alınmıştır. Verilerin görselleştirilmesinde kontenjanlardaki değişimi göstermek için gösterge anahtarlarını içeren sütun grafik, boş kontenjanların oranları için tablo kullanılmıştır.

2015 yılı açıköğretim kontenjanları ve yerleşen sayıları

ÖSYM yerleştirme verilerinin üç üniversite için açıköğretim öğrenci kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayıları 2015 yılı için Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. 2015 yılı açıköğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları

2015 yılına bakıldığında ilk yerleştirme işlemlerinde ön lisans ve lisans program kontenjanı bakımından en yüksek oran Anadolu Üniversitesi'ndedir. 2015 yılında ilk yerleştirme işlemlerinde toplamda 140 bin ön lisans, 67 bin lisans kontenjanı verilmiştir. Veriler incelendiğinde ilk yerleştirme ve ek yerleştirme işlemlerinde ön lisans adaylarının programların kontenjanlarını büyük oranda doldurduğu görülebilir. Buna karşın lisans programlarına ilk yerleştirme oranları yüksek iken ek yerleştirmede yerleşen sayısı, kontenjanlara göre ciddi

azalma göstermektedir. Toplamda 22.826 lisans ek kontenjan verilmişken yerleşen öğrenci sayısı 7.088’de kalmıştır.

Tablo 2.

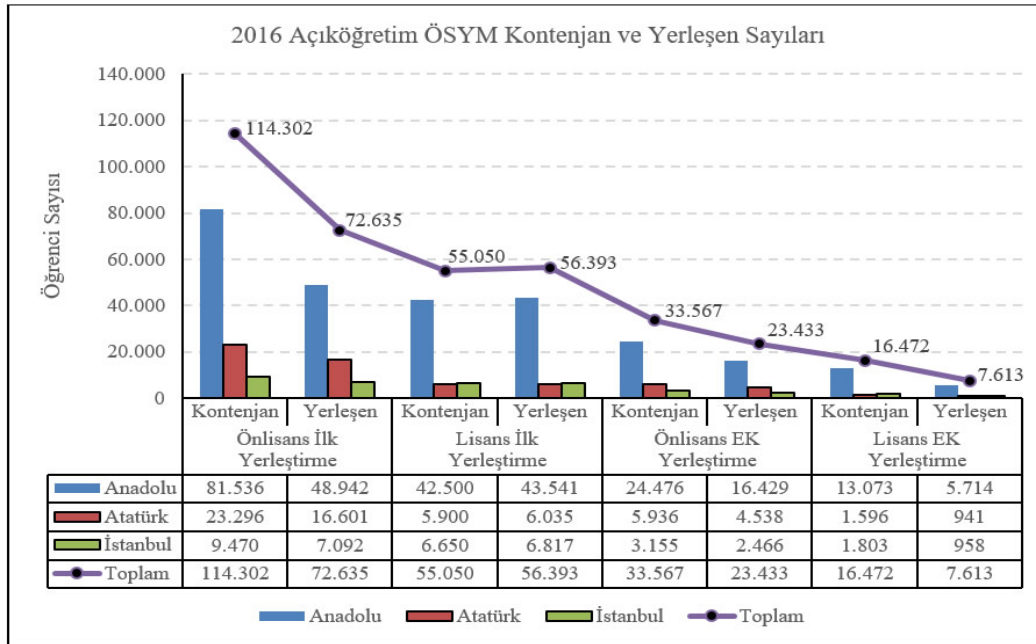
2015 Yılı Açıköğretim Boş Kalan Kontenjan Sayıları ve Yüzde Oranları

2015 Yılı	Ön Lisans İlk Yerleştirme		Lisans İlk Yerleştirme		Ön Lisans Ek Yerleştirme		Lisans Ek Yerleştirme	
	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.
Anadolu	0	0%	701	1%	3.584	11%	9.421	63%
Atatürk	3.366	15%	931	13%	6.094	52%	2.955	81%
İstanbul	836	7%	2.079	21%	2.249	54%	3.362	80%
Toplam	4.202	3%	3.711	6%	11.927	25%	15.738	69%

Ön lisans ve lisans programlarına yerleştirme işlemi sonrasında boş kalan kontenjanlar ve yüzdeleri Tablo 2’de görülmektedir. Üniversitelerin 2015 yılında ilk yerleştirme işlemlerinde ön lisans ve lisans programlarında boş kontenjan oranı toplamda % 3-6 arasındadır. Buna karşın ek yerleştirmede kontenjanlar boş kalmıştır. Ön lisans boş kontenjan %25 seviyesindedir. Özellikle ek yerleştirmede lisans programlarında boş kalan kontenjan oranı toplamda %69 a kadar çıkmıştır. Bu sayısal verilere göre adayların lisans programlarını ek yerleştirme işlemlerinde tercih etmediği söylenebilir.

2016 yılı açıköğretim kontenjanları ve yerleşen sayıları

2016 yılıyla ilgili Şekil 3’teki verilere bakıldığında ilk yerleştirme işlemlerinde ön lisans ve lisans program kontenjan sayılarının bir önceki yıla göre azaltıldığı görülmektedir.



Şekil 3. 2016 yılı açıköğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları

2015 yılında toplamda ön lisans kontenjanı 140 bin iken 2016 yılında 114 bine çekilmiştir. Bir önceki yılda 105 bin 2016 yılında 81 bin ile Anadolu Üniversitesinin kontenjanı azaltılmıştır. Lisans programları toplam kontenjanı 2015 yılında 67 bin iken 2016 yılında 55 bine indirilmiştir. 2015 yılından farklı olarak 2106 yılında ön lisans ilk yerleştirme işlemlerinde 41 bin (%36) kontenjan boş kalmıştır.

Öğrenci adayları açıköğretim sisteminden ön lisans mezunu olduktan sonra lisans eğitimlerine yine açıköğretim fakültelerindeki lisans programlarına kontenjansız ve sınavsız devam edebilmekteydiler. Ancak bu uygulama 2016 yılı itibarıyla kaldırılmıştır. Ön lisans mezunu olan ve lisans eğitimine kaldığı yerden devam etmek isteyen öğrenciler DGS (Dikey Geçiş Sınavı)'na girmek zorunda kalmışlardır. Ön lisans ilk yerleştirme işlemlerinde kontenjanların boş kalma nedenlerinden birinin DGS ile ilgili alınan bu karar olduğu söylenebilir.

Tablo 3.

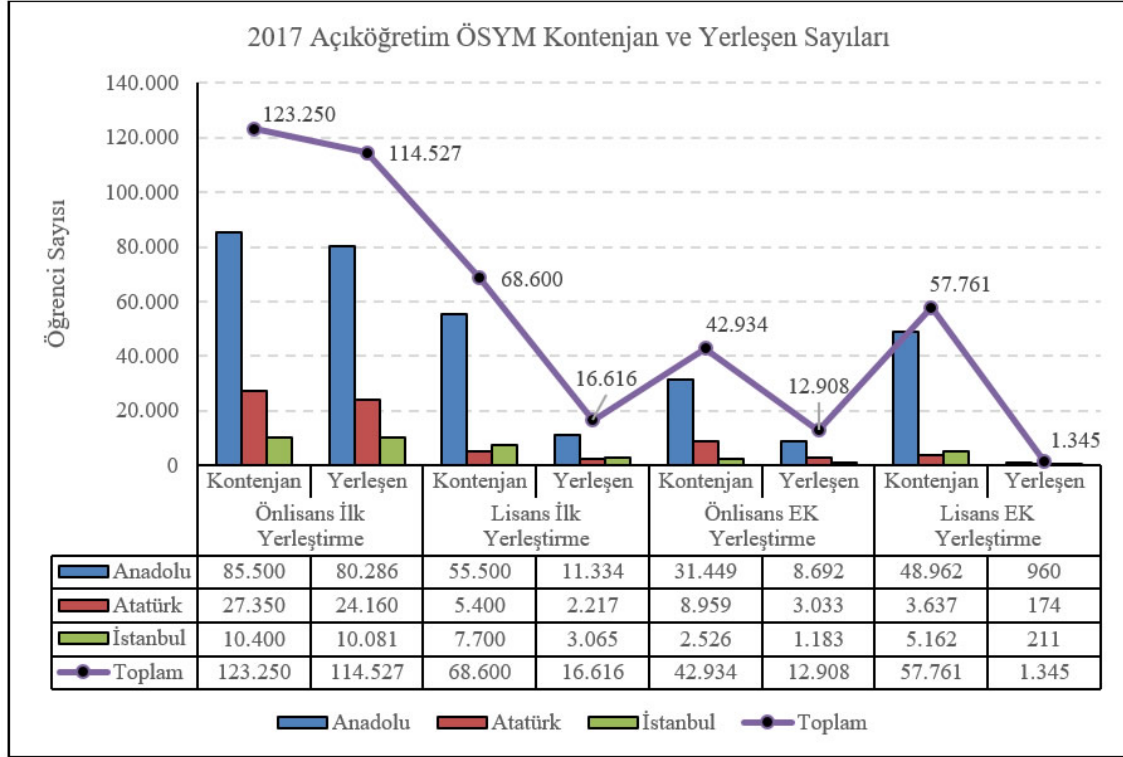
2016 Yılı Açıköğretim Boş Kalan Kontenjan Sayıları ve Yüzde Oranları

2016 Yılı	Ön lisans İlk Yerleştirme		Lisans İlk Yerleştirme		Ön lisans Ek Yerleştirme		Lisans Ek Yerleştirme	
	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.
Anadolu	32.594	40%	-1.041	-2%	8.047	33%	7.359	56%
Atatürk	6.695	29%	-135	-2%	1.398	24%	655	41%
İstanbul	2.378	25%	-167	-3%	689	22%	845	47%
Toplam	41.667	36%	-1.343	-2%	10.134	30%	8.859	54%

Lisans ilk yerleştirme işlemlerinde ise tüm kontenjanlar Tablo 3'te gösterildiği üzere, fazla oranlarda doluluk göstermiştir. Buradaki fazla kontenjanların özel yerleştirme türlerinden (okul birincisi vb.) kaynaklandığı söylenebilir. 2016 yılı ilk yerleştirme işlemlerinde lisans programları ön lisans programlarına göre daha fazla tercih edilmiştir. Ek yerleştirme sonuçlarına bakıldığında ön lisansta toplamda %30 boş kontenjan oluşmuştur. Önceki yıla benzer bir durum ek yerleştirme lisans programlarında ortaya çıkmıştır. Lisans ek yerleştirme kontenjanlarının %54'ü boş kalmıştır. Adaylar 2016 yılında da ek yerleştirmede lisans bölümlerini daha az tercih etmektedirler.

2017 yılı açıköğretim kontenjanları ve yerleşen sayıları

2017 yerleştirme verilerine göre öğrenci kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayıları Şekil 4'te sunulmuştur. 2017 yılı açıköğretim öğrenci sayıları ve kontenjanları bakımından diğer yıllara göre büyük farklılıklar barındırmaktadır.



Şekil 4. 2017 yılı açıköğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları

2017 yılında ön lisans kontenjanları bir önceki yıla göre 9 bin artarak 123 bin olmuştur. Ön lisans için ilk yerleştirmede 114 bin kişi yerleşmiş, önceki yıllar gibi yine doluluk oranı yüksek olmuştur. Ancak lisans ilk yerleştirme için ayrılan 68 bin kontenjana sadece 16 bin aday yerleşebilmiştir. Kontenjan ve yerleşen aday bakımından arada ciddi uçurum vardır.

Tablo 4.

2017 Yılı Açıköğretim Boş Kalan Kontenjan Sayıları ve Yüzde Oranları

2017 Yılı	Ön lisans İlk Yerleştirme		Lisans İlk Yerleştirme		Ön lisans Ek Yerleştirme		Lisans Ek Yerleştirme	
	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.
Anadolu	5.214	6%	44.166	80%	22.757	72%	48.002	98%
Atatürk	3.190	12%	3.183	59%	5.926	66%	3.463	95%
İstanbul	319	3%	4.635	60%	1.343	53%	4.951	96%
Toplam	8.723	7%	51.984	76%	30.026	70%	56.416	98%

Tablo 4'teki analiz bilgilerine göre 2017 yılında lisans ilk yerleştirme işlemlerinde kontenjanların %80'e kadar boş kaldığı, toplamda ise %76 oranında boş kaldığı görülmektedir. Bu oran ilk yerleştirme işlemlerinde öğrencilerin lisans programlarını tercih etmediği ya da edemediği şeklinde yorumlanabilir. Burada adaydan mı yoksa sınav sisteminden mi kaynaklı bir

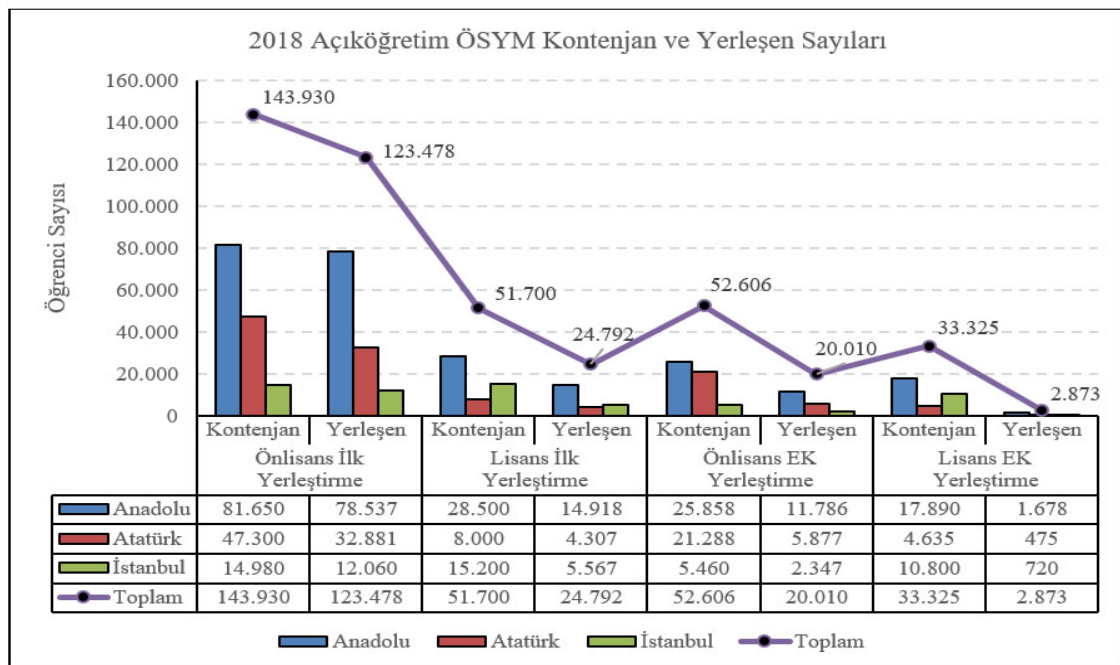
sorun olduğu düşüncesi doğar. Adayların %76 oranında tercih yapmaması görülmesi çok düşük bir olasılıktır.

Bunun nedenini anlamak için ilgili yıldaki sınav sistemine bakmak gerekecektir. 2017 yılında ÖSYM lisans programları için puan türü uygulamasına açıköğretim programlarını dahil etmiştir. Daha öncesinden Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçlarına göre tercih yapan adaylar 2017 yılında Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan türlerine göre tercih yapmak durumunda kalmışlardır. Ancak hedef kitlenin büyüklüğü ve alışlagelmiş tercih sisteminden dolayı adayların büyük bir bölümünün ikinci aşamadaki sınava girmediği düşünülmektedir. Böylece gerek puan türü gerek kontenjan sınırlamasıyla birlikte tercih işlemlerinde bu sorun ortaya çıkmış ve kontenjanlar boş kalmıştır.

2017 yılı ön lisans ek yerleştirme işlemlerinde de oldukça yüksek boş kalma durumu söz konusudur. Ön lisans programları ek yerleştirme de ise toplamda %70 boş kalmıştır. Ek yerleştirme işlemlerinde lisans programları kontenjanlarının neredeyse tamamı (%98) boş kalmıştır.

2018 yılı açıköğretim kontenjanları ve yerleşen sayıları

2018 yılında Şekil 5'teki verilere göre ön lisans kontenjanları toplamda yaklaşık 144 bin olmuştur. Bir önceki yıla göre kontenjan artışı beraberinde boş kalan kontenjanı da artırmıştır. Toplamda 2017 yılında %7 olan ön lisans boş kontenjanı 2018 de %14'e çıkmıştır.



Şekil 5. 2018 yılı açıköğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları

Lisans programlarının kontenjanı 2017 yılında 68 bin iken 2018 yılında 51 bine düşürülmüştür. Tablo 5'te ilk yerleştirme sonuçlarına bakıldığında lisans programlarının kontenjanlarının

yarısının (%52) boş kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla 2017 yılındaki sistem değişikliğinin lisans programlarına etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Tablo 5.

2018 Yılı Açıköğretim Boş Kalan Kontenjan Sayıları ve Yüzde Oranları

2018 Yılı	Ön lisans İlk Yerleştirme		Lisans İlk Yerleştirme		Ön lisans Ek Yerleştirme		Lisans Ek Yerleştirme	
	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.	Boş Kont.	Boş Kont. Yüzd.
Anadolu	3.113	4%	13.582	48%	14.072	54%	16.212	91%
Atatürk	14.419	30%	3.693	46%	15.411	72%	4.160	90%
İstanbul	2.920	19%	9.633	63%	3.113	57%	10.080	93%
Toplam	20.452	14%	26.908	52%	32.596	62%	30.452	91%

Ön lisans 2017 yılında yaklaşık 43 bin olan ek kontenjan 2018 de 52 bine yükselmiştir. Ancak kontenjan artışı yerleşme oranında bir artış yapmamış toplamda ön lisans ek yerleştirmelerde %62 boş kalmıştır. Lisans ek yerleştirme oranları önceki yıla benzer bir biçimde %91 gibi çok büyük bir oranda boş kalmıştır.

Sonuç ve Tartışma

ÖSYM tarafından yapılan merkezi yerleştirme işlemlerine bakıldığında 2015-2018 yılları arasında ön lisans programlarının doluluk oranının lisans programlarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İlk yerleştirme işlemlerinde adaylar ön lisans programlarını yüksek oranda tercih etmişlerdir. Benzer durumlar ek yerleştirme sürecinde de görülmüştür. İlk yerleştirme işlemlerinde açıköğretim fakültelerinin ön lisans programları lisans programlarına göre daha fazla tercih edilmiştir.

Ek yerleştirme işlemlerinde özellikle lisans programlarının tercih edilmediği düşünülmektedir. 2015-2018 yılları arasında her yıl boş kontenjan oranı yüksek seyretmiştir. Ulusal basın, üniversitelerin web sayfaları, tv reklamları, sosyal medya paylaşımları ilk tercih sürecinde ön plandadır. Ancak ek yerleştirme sürecinde bu tür bilgilendirmelerin yoğunluğu inceleme konusudur. Ek yerleştirme işlemlerinde adaylara yeteri kadar bilgilendirmenin yapılmadığı düşünülmektedir.

2015-2018 yıllarında ön lisans ve lisans programlarında kontenjanların sürekli değiştiği görülmektedir. Genel anlamda fakültelerde yeni programlar açıldığı düşünülürse kontenjanların artması beklenirken ciddi oranda azalmalar bulunmaktadır. Öğrenci kontenjanları YÖK tarafından belirlenmektedir. 2015 yılında toplamda açıköğretim ön lisans kontenjanı 140 bin iken 2016 yılında YÖK tarafından 114 bin olarak belirlenmiştir. 2015 yılında ilk yerleştirme işlemlerinde açıköğretim lisans programları toplam kontenjanı 67 bin iken 2016 yılında 55 bine çekilmiştir. 2015-2016 yılları içerisinde 38 bin kontenjan azaltılmıştır. YÖK tarafından açıköğretim kontenjanlarının kademeli olarak azaltıldığı görülmektedir. Ancak karar verici olarak kontenjan düşürülmesinde YÖK tarafından yapılmış bir açıklamaya ulaşılammıştır. Kontenjan düşürülmesine gerekçe bir durum var ise bunun tüm kamuoyu ve paydaşlar ile paylaşılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Ön lisans tercihlerinde 2016 yılında bir düşüş söz konusudur. DGS sınavında yapılan değişikliklerin tercihleri etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca 2016 yılında alınan, meslek liselerinden belirli kontenjanlar dahilinde sınavsız açıköğretim ön lisans programlarına geçişin iptal edilme kararı, 2017 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Ancak sınavsız geçişin iptal edilme kararının 2017 ön lisans tercihlerini olumsuz etkilediği söylenemez. Bu dönemde ön lisans ilk yerleştirmede boş kontenjan oranı %7’de kalmıştır.

Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan grafiklere ve tablolara bakıldığında 2017 yılından itibaren sayısal anlamda önemli durumlar ortaya çıkmıştır. 2017 açıköğretim için oldukça sıkıntılı bir yıl olmuştur. Yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sistemine dair değişikliklerden açıköğretim fakültesi adaylarının büyük bir bölümünün habersiz olduğu düşünülmektedir. Bu durum üç üniversite için genel bir problem olarak görülmektedir. Bu anlamda yüzbinlerce adayı etkileyecek sınav sistemi değişiklikleri ile ilgili ÖSYM, YÖK ve üniversitelerin bilgilendirme yapması gerekmektedir. Üniversitelerin sosyal medya hesaplarında ve web sayfalarında duyuruların bulunması bilgilendirme sorununu çözmemiştir. Bu tür sorunların hızlı çözümü için aday işlemleri servisinden tüm adaylara kısa mesaj ile bilgi verilmeli ve tercih yapacaklar yönlendirilmelidir.

Açıköğretim fakültelerini tercih edecek adaylar için 2015-2018 yılları içerisinde kontenjanların azaltılması, puan türüne göre yerleştirme, sınavsız geçişlerin kaldırılması gibi birçok durum oluşmuştur. Tüm bu uygulamaların yükseköğretime geçiş ile ilgili hukuksal dayanakları olabilir. Kararların alınma sürecinde YÖK, ÖSYM ve paydaş üniversitelerin ortaklaşa çalışıp çalışmadığı bilinmemektedir. Ancak tüm bu değişikliklerden adayların tercih işlemlerinde olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle kitlesel sonuçları olan değişiklikler hakkında adayların çok öncesinden detaylı bilgilendirilmesi gerekmektedir. Tercih işlemlerindeki boş kalan kontenjanlara rağmen açıköğretim yeni öğrenci sayılarındaki yükselişin sınavsız kayıt türü olan ikinci üniversite olduğu düşünülmektedir. İkinci üniversite kayıt türünün detaylı incelenmesi farklı bir araştırmanın konusudur. Araştırmada yükseköğretim düzeyinde yalnızca açıköğretim yoluyla eğitim-öğretim veren fakülteler incelenmiştir. Benzer durumların yüz yüze programlara etkisinin de farklı çalışmalarda incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar / References

- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. (2018). *Nasıl öğrenci olabilirim?* 12 Mart 2018 tarihinde <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/nasil-ogrenci-olabilirim> adresinden erişildi.
- Atatürk Üniversitesi. (2018). *Açıköğretim fakültesi programlar*. 12 Mart 2018 tarihinde <https://www.ataaof.edu.tr/> adresinden erişildi.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85–124.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing E-Learning with Media-Rich Content and Interactions*. IGI Global. doi:10.4018/978-1-59904-732-4
- Daniel, J. S. (1998). *Mega-universities and knowledge media : technology strategies for higher education*. Kogan Page.
- Gökdağ, D. (1990). AÖF’ün açıklık sınırları. *Kurgu Dergisi*, (7), 493–503.
- Gündoğan, B., Eby, G. ve Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan eğitimde ekolojik bir yaklaşım: Sürdürülebilir uzaktan bilgisayar mühendisliği eğitimi ekosistemi önerisi*. Ankara: Kültür Ajans.
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: BIS-Verlag der.
- İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. (2018). *Başvuru koşulları*. 12 Mart 2018 tarihinde <http://auzef.istanbul.edu.tr/basvuru-kosullari/> adresinden erişildi.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–41.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3. bs.). Routledge.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education : a systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.
- ÖSYM. (2018a). ÖSYM Aday İşlemleri Sistemi - 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı. 12 Mart 2018 tarihinde <https://ais.osym.gov.tr/> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2018b). ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. 31 Ekim 2018 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,9306/osys-anasayfa.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2018c). 2018-YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. 31 Ekim 2018 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(4), 1–14. <https://eprints.usq.edu.au/136/> adresinden erişildi.
- Uzaktan Öğretim Sözlüğü. (2018). Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü. 30 Ekim 2018 tarihinde <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/index.php> adresinden erişildi.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research : Design and Methods (Applied Social Research Methods)* (Fifth edit.). SAGE Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Basım). Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2018a). Tarihçe - Yükseköğretim Kurulu. 30 Ekim 2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce> adresinden erişildi.
- YÖK. (2018b). Lisans Tamamlama/Dikey Geçiş - Yükseköğretim Kurulu. 12 Mart 2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/lisans-tamamlama/dikey-gecis> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2019). 2018-2019 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları. 5 Temmuz 2019 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yüzer, T. V. (2013). Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik. Ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve

bilgi akışı. Ankara: Kültür Ajans.

Yazar

Doç.Dr. Muhammet Recep OKUR, Çalışma Alanları: Açık ve uzaktan öğrenme, e-öğrenme, uzaktan öğretim teknolojileri, uzaktan öğretim tasarım ve yönetimi

İletişim

Doç.Dr. Muhammet Recep OKUR, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü Yunus Emre Kampüsü 26470, Eskişehir, Türkiye

e-posta: mrokur@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The necessity for the candidates to take the exam for entrance to higher education conducted by the ÖSYM (Student Selection and Placement Center), which is generally recognized to have education in the Turkish system of higher education. A similar situation is valid for both face-to-face and open education. The candidates who will graduate or graduated at least from high school or an equivalent school need to take the Higher Education Institutions Exam (HEIE) executed by the Student Selection and Placement Center in order to gain the right for new enrollment according to the ÖSYM (ÖSYM, 2018a). However, different applications are practiced about the examination system over the years. Changes are observed such as the application of score type in respect to programs, increase or decrease in the quotas, single-session or double-session examination.

How the changes in the central examination applications practiced for transition to higher education affect the quota and placement rates of the open education faculties constitutes the subject of the research. The number of the students having higher education, the number of the students having open education, the number of the students who were placed in the programs at the level of associate and bachelor's degrees, quotas and the change in the vacant quotas were researched in the related years. Anadolu University, Atatürk University and Istanbul University, which have open education faculties, form the scope of the research. This research aims at revealing the numerical change of the students in the open education system according to the central placement examination. The numerical change of the students of the Open Education Faculty enrolled in the higher education system between 2015 and 2018 was examined in the context of the central placement examination.

The distribution of the numbers of the open education students in three universities between 2015 and 2018 and their rates in the Turkish system of higher education were also discussed in the research. Quotas and placement rates were analyzed statistically by years.

Depending on this general purpose determined, the answers to the following questions are searched:

1. What are the numbers of the students in Open Education Faculties and their rates in higher education as of the 1.2018 academic year?
2. What are the quotas of Open Education Faculties and the numbers of the students who were placed between 2.2015 and 2018?
3. How did the numbers of the students in Open Education Faculties changed between the years of 3.2015 and 2018?

Methodology. This research was designed as a case study to thoroughly examine how the numbers of the students in open education implementations, which constitute a significant part of the Turkish system of higher education, had changed by years. According to McMillan (2004), case study is an in-depth analysis of one or more events, programs, social groups, communities, individuals or other limited systems. This research has an integrative single-case pattern (Type 1), which is one of Yin's (2013, p.49-56) case study patterns. According to Yıldırım and Şimşek (2008, p. 290), integrative single-case patterns are used in the verification or refutation of a well-formulated theory, in the extreme, contradictory or unique circumstances

that generally don't fit the general standards and in the cases which no one has ever studied or accessed. Open education is a unique structure with its distinctive features that need to be examined in terms of the number of students.

In this study, the case is to examine the open education faculties of the three universities which provide open education in the higher education system. In this sense, the document analysis from the qualitative research methods was used to examine the change in the numbers of the students in related universities.

In order to see the change in the numbers of the students, the data in the Higher Education Information Management System of the Council of Higher Education (YÖK) were utilized. The 2014-2015 academic year was taken as reference in order to see the change in recent years and to avoid possible statistical errors in the numbers of the students in previous years. In the research, the changes in the numbers of the students were handled on the basis of associate and bachelor's degrees.

The data until 2018 were used in the research because the statistics regarding the total numbers of the students in 2018-2019 academic year hadn't been published in the Higher Education Information Management System. The findings obtained from the analysis of the data were presented through tables and graphics. The findings related to the numbers of the students, the numbers of the occupied/vacant quotas, percentages and distributions by years were explained according to the research questions.

Results. The total number of the students from the formal and open education faculties, who are enrolled in the higher education system for associate and bachelor's degrees in Turkey, is 7.010.598 as of 2018. There are 3.593.336 students in the open education faculty enrolled in the higher education system. As of 2018, the total number of the students in the open education faculty comprises 51.26% of the Turkish system of higher education.

Between 2015 and 2018, approximately 500 thousand new students enrolled in open education faculties every year. In 2015, the vacant quota for associate degree was 25%. The rate of vacant quota in undergraduate programs especially in the additional placement increased up to 69% in total. It can be stated in light of these numerical data that candidates did not select the undergraduate programs during the procedures of additional placement.

Unlike 2015, a quota of 41 thousand (36%) remained vacant in the first placement procedures for associate degree in 2016. Candidate students could continue with their undergraduate education in the undergraduate programs of open education faculties without any quota and examination after graduating from the open education system with an associate degree. However, this practice was abolished in 2016. Students who graduated from associate degree programs and wanted to continue their undergraduate education had to take the VTE (Vertical Transfer Examination). It can be said that one of the reasons behind the vacancy of the quotas during the first placement procedures for associate degree was this decision made on the VTE.

In 2016, all the quotas were occupied at high rates during the first placement procedures for bachelor's degree, as shown in Table 3. In 2017, only 16 thousand candidates could be placed in the quota of 68 thousand allocated for the first placement for bachelor's degree. A serious gap is observed between the quotas and the candidates placed. According to the analysis information in Table 4, it is seen that the quotas are vacant by up to 80% in the first placement procedures in

2017 and vacant by 76% in total. This rate can be interpreted in such a way that students didn't or couldn't select undergraduate programs during the first placement procedures.

While the quota of undergraduate programs was 68 thousand in 2017, it was dropped to 51 thousand in 2018. When the first placement results in Table 5 are reviewed, it is seen that half of the quotas (52%) of the undergraduate programs are vacant.

Discussion and Conclusion. When the central placement procedures carried out by the SSPC were examined, it was determined that the occupancy rate of associate degree programs was higher than that of bachelor's degree programs between 2015 and 2018. During the first placement procedures, the candidates chose associate degree programs at a high rate. Similar cases were also observed during the additional placement process. Candidates select the associate programs of the open education faculties more than undergraduate programs during the first placement procedures.

It is thought that the undergraduate programs are not selected especially during the additional placement procedures. Every year, the rate of the vacant quotas was high between 2015 and 2018. It can be assumed that the candidates were not informed adequately during the additional placement procedures.

It is seen that the quotas of associate degree and undergraduate programs changed constantly in 2015-2018. In general, if it is considered that new programs are opened in faculties, there are decreases at a significant level while the quotas are expected to increase.

A decrease is observed in associate degree selections in 2016. It is thought that the changes made in VTE affect selections. In addition, the decision taken in 2016 to cancel the transfer to open education associate programs without examination within the certain quotas from vocational high schools was put into effect as of 2017. However, it cannot be stated that the decision to cancel the transfer without examination negatively affected 2017 associate degree selections. In this period, the rate of vacant quota was 7% in the first placement for associate degree.

When the graphs and tables obtained as a result of the analysis of the data are examined, important issues have emerged numerically since 2017. 2017 was a very difficult year for open education. It is considered that the majority of the open education faculty candidates are unaware of the changes regarding the examination system executed in university entrance. This situation is seen as a general problem for three universities. In this sense, ÖSYM, YÖK and universities need to provide information regarding examination system changes that can affect hundreds of thousands of candidates. The announcements on the webpages or social media accounts of universities have not solved the information problem. For quick solution of such problems, information should be given to all candidates with short message from the candidate operations service and those who will make selection should be directed.

The reduction of the quotas within 2015-2018 for the candidates, who will select open education faculties, resulted in many situations such as the placement by score and removal of transfers without examination. All these practices may have legal provisions related to transition to higher education. It is not known whether YÖK, ÖSYM and stakeholder universities work together in the decision-making process. However, it is seen that all these changes have negative effects on the selections of candidates. Therefore, candidates need to be informed in detail about the

changes which have mass outcomes. It is thought that the increase in the number of the new students in open education despite the vacant quotas in the selection procedures results from the option of second university, which is a type of enrolment without examination. The detailed examination of the type of enrolment in the second university is the subject of a different research.

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi*

Investigation of Different Socioeconomic Levels Parental Experience to Improve Creativity in Preschool Period

Merve Özer**

Aslı Yıldırım Polat***

To cite this article/ Atf için:

Özer, M. ve Polat Yıldırım, A. (2019).Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik ebeveyn deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1309-1327. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.7c.3s.17m

Öz. Okul öncesi dönemde çocuğun geliştirilmesi gereken becerilerinden biri yaratıcılıktır. Yaratıcılığın doğuştan geldiği bilinse de herkeste farklı düzeyde olması, bu becerinin gelişimini etkileyen faktörlerin olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerin başında ebeveyn gelmektedir. Alan yazında çocukların yaratıcılıklarının yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere göre nasıl değiştiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmek için neler yaptığına dair herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmeye ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve iki alt, iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeyde altı ebeveyn ile görüşülmüştür. İçerik analizi sonucunda ebeveynlerin öğrenim düzeyi fark etmeksizin çocuklarıyla yaratıcılığı geliştirmede benzer etkinlikler yaptıkları ancak düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin olan imkanlarını kullanarak daha yaratıcı davrandıkları, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise çocuğu ile üretmek yerine hazır almaya daha meyilli oldukları görülmüştür. Bu nedenle ebeveynlerin yaratıcılığı geliştiren etkinlikler konusunda desteklenmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, Çocuk, Ebeveyn, Yaratıcılık

Abstract. One of the skills that a child needs to develop in pre-school is creativity. Although it is known that creativity comes from birth, the fact that everyone is at different levels shows that there are factors affecting the development of this skill. One of these factors is the parent. In the literature, there are researches on how children's creativity changes according to variables such as age, gender and socioeconomic level. However, no research has been achieved on what parents do to improve their children's creativity. The aim of this study is to reveal the experiences of parents in developing pre-school children's creativity. In this research, phenomenology is used. Participants were determined by criterion sampling from purposeful sampling methods and interviewed with six parents at two sub, two middle and two upper socioeconomic levels. As a result of the content analysis, it was observed that parents did similar activities in developing creativity with their children regardless of their level of education, but they were more creative by using the opportunities of parents at low socioeconomic level, while parents with a high socioeconomic level were more prone to getting ready to produce with their children. Parents should therefore be encouraged to develop creativity.

Keywords: Pre school period, Children, Parent, Creativity:

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 15.05.2019

Kabul Tarihi: 30.06.2019

* Bu çalışma, 22-24 Ekim 2018 tarihinde düzenlenen Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar / Correspondence: İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye, e-mail: merve.ozer@iku.edu.tr ORCID: 0000-0002-8474-1425

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ayildirim@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-8535-3715

Giriş

Yaşamın her alanında kendini gösteren yaratıcılık kavramı, 1960'lı yıllarda bilimsel çalışmalarda varken; 2000'li yıllara gelindiğinde teknolojiadaki gelişmeler ile sıkça kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Baltacı, 2013, s. 8). Günümüzde önemini arttıran yaratıcılık kavramı, insanı diğer canlılardan ayıran en büyük özelliğidir (Kara ve Şenççek, 2015, s.91). İnsanoğlu, yaratıcılık özelliği ile çevreyi, doğayı kendi istek ve arzuları doğrultusunda yeniden şekillendirmektedir. Bilgi ve teknoloji açısından günümüzde gelinen nokta göz önünde bulundurulduğunda aslında tüm buluşların ve çalışmaların temelinde merak duygusu vardır. Sonuçta her bir icat; bir keşfin, buluşun ya da sanatsal yaratmanın sonucunda ortaya çıkmaktadır. Küreselleşen dünya ile birlikte keşiflerin ve sanatsal yaratmanın temelinde bulunan yaratıcılık becerisi daha da ön plana çıkmıştır. Günümüzde gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmada yapıcı ve yaratıcı bireylerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü yaratıcı bireylerin olduğu toplumlar yeniliğe ve farklılıklara açık olmaktadır (Karahana, 2016, s. 14). Bilgi toplumunda, bireylerin içindeki toplumu anlaması, eleştirmesi ve değiştirmesi beklenmektedir. Eğer toplumlar, yaratıcı potansiyeli yüksek bireyleri seçer, geliştirir ve destekler ise diğer toplumlara göre avantajlı olabilmektedir.

Yaratıcılık Nedir?

Uzun yıllardır tanımlanması güç olan yaratıcılık kavramında her araştırmacı kavramın farklı bir yönüne odaklanmıştır. Bu nedenle görüş birliğine varılmış bir yaratıcılık tanımı bulunmamaktadır. Yaratıcılık kavramından ilk kez 1940'larda Amerikalı psikolog Alex F. Osborn bahsetmiştir (Kontaş, 2015, s.7).

Yaratıcı olmak, bir konu hakkında sıra dışı, bilinenin dışında farklı bir biçimde düşündürmektir. Yaratıcılık, kendimizi ve çevremizi değiştirme eylemidir (Şahin, 2016, s. 20). Bu anlamda yaratıcılık, yoktan var etmek değil, var olanlar üzerinden yeni bağlantılar kurmaktır. Çünkü yeni bir fikir, çoğu kez bilinen fikirlerin bileşimi ya da var olan fikirlerin farklı bir biçime sokulmuş halidir (Şahin, 2016,s.18).

Yaratıcılık deyince akla ilk gelen isimlerden biri olan Torrance (1974) yaratıcılığı; eksiklikleri fark edip bunları doldurmaya yönelik düşünceler ya da varsayımlar geliştirmek, varsayımları denemek, sonuçları karşılaştırmak ve tekrardan denemek olarak ifade etmektedir. Bu tanım aslında yaratıcılık ile problem çözme sürecinin benzerliğine dikkat çekmektedir. Bruner ise (1962) yaratıcılığı, etkili ve beklenmedik bir eylem ortaya koyma süreci olarak tanımlamıştır. Sylvan'a göre yaratıcılık; hiç kimsenin görmediğini görmek, duymadığını duymak, düşünmediğini düşünmek ve cesaret edilemeyen şeyleri yapmaktır (Akt: Üstündağ, 2014). Sylvan, yaratıcılığın farklı bir eylem olduğunu ve cesaret gerektirdiğini vurgulamıştır. Argun'a göre (2004) yaratıcılık hem duygusal hem düşünsel yaşamı içeren ve cesaretlendirme, yol gösterme ile yaşam şeklini alan bir süreçtir. Dolayısı ile yaratıcılık olumlu çevre koşulları sağlandığında bireyde gelişen ve yaşamın her alanında basit konularda bile kendini gösterebilen bir beceridir (Topuz, 2015, s.13).

Alanyazındaki yaratıcılık tanımları incelendiğinde tek bir tanımın yaratıcılığın her yönünü karşılayamadığı görülmektedir (Ahmadi vd, 2014, 257; Toyran, 2015, s.13). Tanımlar sadece yaratıcılığın farklı boyutlarına vurgu yapmaktadır. Bilim dünyasında ortak bir tanım olmamasına rağmen, tüm bu tanımlardan yola çıkarak ortak kavramın "farklılık" olduğu görülmektedir. Dolayısı ile yaratıcılıkta kalıplara, sınırlara, bilinenlere, tekrara yer yoktur.

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Gelişimi

Okul öncesi dönem sosyal- duygusal, zihinsel, psikomotor, bilişsel gibi gelişim alanlarda gelişimin hızlı olduğu ve çocukların yaratıcılığını özgürce ortaya koyabileceği, gizli güçlerini, yeteneklerini ortaya çıkarabileceği bir dönemdir (Argun,2012). Pek çok becerinin, davranışın temeli bu dönemde atılmaktadır. Yaratıcılıkta bu becerilerden biridir.

Yaratıcılık tanımlarına bakıldığında yaratıcılığın doğuştan gelen bir yeti olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle çocuklar doğuştan yaratıcılık potansiyeli ile dünyaya gelmektedir. Çocukların hayal kurmaları, çevreyi merak, keşfetme eğilimleri onları yaratıcılığa sürüklemekte ve çocuk oyunlarında yaratıcılığın izleri görülmektedir. Oyun, çocuğun yaratıcılığını geliştiren ortamlardan biridir (Yazar, 2007, s. 22). Craft ve arkadaşları (2012) çocukların oyunlarında yaratıcılıklarını nasıl kullandıklarını araştırdıkları araştırmada, çocukların yeni materyallerle yaratıcı fikirler ve yaratıcı oyunlar üretmeye, materyalleri kullanırken başka gruplar ile iletişim kurmaya ve kendi fikirlerini başka gruplarla paylaşmaya istekli olduklarını görmüştür. Kara (2007) çocukta yaratıcılığın gelişimini etkileyen en önemli çevresel etkenin çocuğa oyun ortamının sağlanması olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda çocuğun vazgeçilmez olan oyun, yaratıcılığı besleyen bir etkinliktir. Oyun dışında çocuğun yaratıcılığının yüksek olduğu diğer etkinlikler de bulunmaktadır. Ebeveynler ile birlikte yapılan doğa gezileri, çocuğun gözlem becerisini geliştirmek ile birlikte yaratıcılığının gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Erkan, 2005, s. 11). Bu nedenle ebeveynler, çocukların neyi, nasıl gözlemleyeceği konusunda rehber olmalıdır. Doğa gezilerinin yanı sıra çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda tarihi ve turistik mekanlara yapılacak geziler de yaratıcı düşüncüyü beslemektedir. Bu mekanların en iyi örnekleri arasında müzeler yer almaktadır (Karaçelik, 2009, s.30). Bunun dışında resim yapma, yaratıcı hareketler, öykü anlatma, enstürman çalma, müzikli dramatizasyon etkinlikleri de çocuğun yaratıcılığını geliştirmektedir (Turla, 2004).

5-6 yaş yaratıcılığın gelişmesinde kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar okula başladıklarından yeni bir ortamın içine girmekte ve ortamdaki kuralları, otoriteyi tanımaktadır. Bu nedenlerden dolayı yaratıcılıkta bir duraklama olmaktadır (Toyran, 2015, s.19). Erken çocukluk döneminde 2-5 yaş arasında yaratıcılık %90 civarında olurken 6-7 yaşlarından başlayarak % 20 civarına düşebilmektedir (Kara ve Şençiçek, 2015). Bogoyavlenskaya (2013) anasınıfına ve ilkokula giden çocukların yaratıcılık skorlarındaki değişimleri incelemek amacıyla boylamsal olarak yaptığı araştırmada altı yaşındaki çocukların ilkokula başladığından itibaren yaratıcılıklarının azaldığını görmüştür. Benzer şekilde Torrance, çocukların yaratıcılıklarının okula başladığında akademik beklentiler ve otorite yüzünden azaldığını belirtmektedir. Yaratıcılık on üç yaş civarında doruk noktaya ulaşmakta, bu yaştan sonra ise ya olduğu gibi kalmakta ya da düşmeye başlamaktadır (Gençer, 2014, s.34). Bu düşüşün temelinde çevresel faktörler bulunmaktadır.

Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler

Yaratıcılık, zengin öğrenme ortamları, başta aile ve okul olmak üzere çocuğa sunulan olanaklarla gelişebilecek bir potansiyeldir (Moghadam vd, 2016; Yuvacı, 2017, s.3). Her bireyde farklı oranlarda var olması, bu becerinin gelişimini etkileyen faktörlerin olduğunu doğrulamaktadır. Yaratıcılığın gelişiminde etkili olabilecek faktörler arasında okul, sunulan eğitim programı, aile ve toplum gibi kurumlar bulunmaktadır (Polat, 2017, s.22).

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen faktörler arasında ilk akla gelen ebeveynlerdir. Ünlü yaratıcıların çocukluk yaşantılarına bakıldığında ebeveynlerin onlara zengin öğrenme yaşantıları sunduğu

görülmektedir (Kwaśniewska vd, 2018). Bu nedenle ebeveyn, yaratıcı çocuk yetiştirme odak noktasında bulunmaktadır (Atay,2009, s.30; Karaçelik, 2009, s. 26; Dursun, 2011, s. 15; Kara ve Şenççek, 2015, s.95; Moghadam vd, 2016, s.1084). Çünkü ebeveynler yaratıcılık konusunda ne kadar bilinçli olurlarsa çocuğun yaratıcılık becerisinin gelişimi ilerleyen yaşla birlikte o kadar kolay olacaktır. Çeliköz (2017, s.3) bilinçli ebeveynlerin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin bulunan gizil gücü ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Faizi ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmada zengin çevre olanaklarının aile katılımıyla desteklendiğinde çocukların yaratıcılığının arttığını görmüştür.

Yaratıcılık konusunda ebeveyn bu kadar önemli noktada iken, ebeveynlerin desteklenmesi gereken konular arasında yaratıcılık ilk sıralarda yer almaktadır (Basun,2017, s.7). Çünkü ebeveynler kimi zaman akademik başarıyı daha çok önemseyip yaratıcılığı, ikinci plana atabilmektedir. Aslan ve Cansever'in (2009) yaptıkları araştırmada gelecek kaygısı yaşayan velilerin, çocuklarının sosyal yönden gelişimini ikinci plana atabildiği ve akademik başarıyı önemseydiği görülmüştür.

Çocuğun yaratıcılığını etkileyen bir diğer faktör; ebeveynlik stilleridir (Can-Yaşar, 2009, s.36). Otoriter ebeveynler, çocukları kurallar ile sınırlarken demokratik ebeveynler kurallar hakkında çocukları ile konuşmaktadır. Baskı, otorite, yasaklar, sınırlamalar ve eleştirinin bulunduğu bir ortamda çocukların yaratıcılıkları olumsuz etkilenmekte ve çocuklar daha az çevresel uyarıcılar ile karşılaşmaktadır. Gardner ve Moran (1990) tarafından yapılan araştırmada, otoriter ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılık puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Fearon ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışmada çocukların ve ebeveynlerin yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu, ebeveynlerin yaratıcılık düzeyi arttıkça çocukların yaratıcılık düzeyi arttığı, otoriter ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılık düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ebeveyn ortamında yaratıcılığın gelişimi için en iyi ortam demokratik ortamdır. Demokratik bir ortamda büyüyen çocuğun sorunlara çözüm bulmaya teşvik edilmesi, onun yaratıcılığını beslemektedir. Ayrıca çocuğun içinde bulunduğu ortama güven duyması ve kendini özgür hissetmesi yaratıcılığının gelişmesinde önem taşımaktadır (Yuvacı, 2017, s. 33). Dökmen'e (1994) göre ebeveynler, çocuklarının yaratıcılığını, onlara özgür bir ortam sunarak, hayal kurmalarına izin vererek ve hem düşüncelerine hem de yaptıklarına saygı duyarak geliştirebilmektedir. Benzer şekilde Gülliksen (2018) tarafından Norveçli ebeveynler ile yapılan çalışmada ebeveynler, bir şeyler inşa etmek, kesmek, çizmek, dekore etmek, dans etmek, şarkı söylemek gibi çocuk tarafından başlatılan, spontan, gönüllü aktivitelerin yaratıcılığı geliştirdiğini vurgulamıştır. Çocuk eğer bulunduğu ortamda desteklenmiyorsa ve sürekli eleştiriliyorsa çocuğun yaratıcılığı körelebilmektedir (Yazar, 2007, s. 28). Bu nedenle çocukların anlatmış olduğu fantastik hikayelere, yaptıkları farklı resimlere ebeveynler müdahale etmemeli, olumlu olarak pekiştirmelidir (Erkan, 2005, s.12). Çocuğun yapmış olduğu resimlerin, anne baba tarafından evin bir köşesine asılması ya da sevdiklerine kart olarak gönderilmesi çocuğa kendisine ve yaptıklarına değer verildiğini hissettirecektir.

Çocukların yaratıcılığının gelişmesinde oyun ve oyuncaklar da önemli bir yere sahiptir. Çocukların belleğindeki mevcut bilgiyi yeni bilgilerle karşılaştırıp, aralarında bağlantılar kurmalarını sağlayan hayal gücü oyunları yaratıcılığı besleyen en önemli aktivitelerin başında gelmektedir. Ergler ve arkadaşları(2013) yaptığı çalışmada dış mekanda oynanan oyunların çocukların çevreyi anlamasını sağladığını ve oynama ihtiyaçlarının yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Gülliksen (2018) tarafından Norveçli ebeveynler ile yapılan çalışmada ebeveynler, yapılandırılmamış oyunların ve büyük, güvenli oyun alanlarının çocukların yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. Oyun materyali olan ve çocuğun merak duymasına, keşfetmesine olanak sağlayan oyuncaklar ise, anne-babalar tarafından ödül aracı olarak görülmemelidir. Ebeveyn ve eğitimciler çocukların yaratıcılıkları

için kritik bir dönem olan okul öncesi çağlarda çocukların hayal güçlerini zenginleştirecek oyunlar, oyuncaklar, hikayeler kullanmalıdır (Zembar,1999). Çocuğa yapılandırılmış oyuncaklar yerine, kapak, şişe gibi evdeki artık materyaller sunularak yeni ürünler ortaya çıkarması teşvik edilmelidir (Yazar, 2007, s. 30).

Çocuğun yaratıcılığını geliştirmede medyanın etkisi de bulunmaktadır (Çoban,2016, s.25). Lemishi'ye (2013) göre doğru medya okuryazarlığı ile çocuk karşılaşırsa hayal gücü bu durumdan olumlu etkilenmektedir. Ancak Dursun ve Ünüvar'ın (2011) ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ebeveynler, yaratıcılığı engelleyen durumlar arasında ilk sıralarda televizyona ya da bilgisayara çok zaman ayırmayı ifade etmiştir. Benzer şekilde Ahmadi ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada ebeveynler, günde 1 saatten fazla televizyon izlemenin çocuğu taklide sevk ettiğini ve dolayısıyla çocuğun yaratıcılığının bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu nedenle medya ve medya okuryazarlığı çocuğa doğru bir şekilde sunulmalıdır. Bu anlamda Susam Sokağı gibi iyi tasarlanmış TV programlarının çocukların yaratıcılığını geliştirdiği tespit edilmiştir (İnan, 2014).

Her bireyde yaratıcı olma potansiyelinin olduğu ve bireyin içinde bulunduğu ortam ve kültürün yaratıcılığı etkilediği bilinmektedir. Asıl önemli olan bireyin yaratıcı özelliklerini kısıtlamalara ve engellemelere maruz kalmadan geliştirilebilmesidir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcılık ile ilgili yapılan araştırmalar fen bilimleri, eğitim bilimleri, yöneticilik, davranış bilimleri ve psikoloji gibi çeşitli disiplinlere yayılmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcılık araştırmalarının çoğu araştırmacılar tarafından hazırlanan eğitim programlarının yaratıcılığa etkisini incelemek şeklinde olmuştur (Yıldız, 2000; Can- Yaşar ve Aral, 2012; Sözer Çapan, 2014; Dere, 2014; Koyuncuoğlu, 2017; Kuşçu, 2017). Bunun dışında sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı gibi çeşitli değişkenlerin yaratıcılığa etkisi araştırmalarda incelenen bir diğer konudur (Sezgin, 2004; Atay, 2009; Gizir-Ergen ve Köksal- Akyol, 2012; Çeliköz, 2017). Yurt içi alanyazında yaratıcılığı geliştirmede önemli yere sahip ebeveynlerin deneyimlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Yaşam boyunca çocuğa sunulan yaşantılar çocuğun yaratıcılığını geliştirmede önem taşımaktadır. Okul yaşantısında çocuğa sunulan olanaklar dışında ebeveynin çocuğa sunmuş olduğu olanaklar ve çocuğu ile kaliteli vakit geçirmesi yaratıcılığın gelişimini etkilemektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve yaratıcılık ilişkisine gereken önemin verilmesi, çocuğun nitelikli bir eğitim sürecinden geçmesine katkı sağlamaktadır. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmeye ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynlerin yaratıcılığa ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. Ebeveynlerin çocuğunun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik deneyimleri sosyoekonomik düzeylerine göre nasıl benzerlik göstermektedir?
3. Ebeveynlerin çocuğunun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik deneyimleri sosyoekonomik düzeylerine göre nasıl farklılık göstermektedir?

Yöntem

Desen

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim deseninde genelde şu iki soruya yanıt aranmaktadır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Olgubilim deseninde

kişilerin; algılarına, deneyimlerine, olaylara bakış açılarına ve anlamlandırmalarına odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocukların yaratıcılığı geliştirmeye yönelik görüşleri ve deneyimleri ele alındığından olgubilim tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmaları, olguya ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşılmaya çalışmaktadır (Ersoy, 2017, s.85). Bu nedenle tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Olgubilim çalışmalarında katılımcı sayısı 3 ile 10 arasında değişmektedir (Creswell, 2014, s.189). Amaç çok kişiye ulaşmak değildir. Katılımcı sayısının yerine katılımcıdan elde edilen verinin niteliği üzerine odaklanılmalıdır (Baş ve Akturan, 2017, s.92). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir’de çocuğu okul öncesi eğitimine devam eden altı ebeveyn oluşturmaktadır.

Olgubilim çalışmalarında deneyimler önemli olduğu için çalışma grubunun seçiminde genellikle amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017, s.92). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen iki alt, iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere toplam altı ebeveyn ile çalışılmış ve sosyoekonomik düzeyin değişimine göre ebeveynlerin yaratıcılık deneyimlerinin nasıl şekillendiğine bakılmıştır. Ebeveynlere okul öncesi eğitim kurumunun yöneticisi yolu ile ulaşılmış ve *Ebeveyn Gönüllü Katılım Formuna* verdikleri demografik bilgilerden yola çıkılarak gönüllü olanlar ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin hepsi görüşmelerin ses kayıt altına alınmasına yazılı ve sözlü izin verdiği için görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlere E1, E2 şeklinde kodlar verilerek etik ilkesine dikkat edilmiş ve kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyo demografik bilgileri Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1.

Ebeveynlerin Sosyo Demografik Bilgileri

Ebeveyn	Çocuk Sayısı	Öğrenim Düzeyi	Gelir Düzeyi
E1	1	Ön lisans	Düşük
E2	1	Lisans	Düşük
E3	1	Lisans	Orta
E4	2	Lisans	Orta
E5	3	Doktora	Yüksek
E6	1	Doktora	Yüksek

Verilerin Toplanması, Analizi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Olgubilim çalışmalarında başlıca veri toplama tekniği derinlemesine yapılan görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.74; Christensen vd., 2015, s. 409). Bu görüşmeler araştırmacıya esneklik, etkileşim ve sonda sorular yolu ile olguyu irdeleme fırsatı tanımaktadır. Bu çalışmada da başlıca veri toplama tekniği olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, konuşma boyunca farklı sorularla konunun genişlemesine, konu hakkında yeni başlıkların oluşmasına fırsat verdiği için yarı yapılandırılmış görüşme ile veri toplanmıştır (Merriam, 2015, s. 88). Görüşme soruları hazırlanırken

ebeveynlerin yaratıcılığa ilişkin algı ve deneyimlerini yansıtacak şekilde betimleyici, öyküleyici, soruşturucu tarzda yedi adet açık uçlu sorulmuş ve bu sorulara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sizce yaratıcılık nedir?
2. Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz? Neden?
3. Yaratıcı çocuğu nasıl tanımlarsınız?
4. Çocuğunuz yeni/farklı bir fikir ürettiğinde nasıl tepki veriyorsunuz?
5. Çocuğunuz en çok neleri merak eder?
 - 5.a. Çocuğunuzun merakını nasıl gideriyorsunuz/ hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?
6. Çocuğunuzun yaratıcılığını desteklemek için neler yapıyorsunuz?
 6. a. Ne tür kitaplar okuyorsunuz?
 6. b. Ne tür oyunlar oynuyorsunuz?
 6. c. Ne tür oyuncaklar alıyorsunuz?
 6. d. Yaratıcılığını desteklemek için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? (Atölye, müze, sanat, tiyatro vs.)
7. Teknolojinin yaratıcılığının gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

Yukarıda yer verilen taslak görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığı Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersini alan iki yüksek lisans öğrencisi ve okul öncesi dönemde yaratıcılık alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda soru sıralamasında değişiklik yapılmış ve birinci sorunun ardından dördüncü soru sorulmuştur. Ayrıca yedinci soru “Sizce teknoloji yaratıcılığı nasıl etkiler” şeklinde düzenlenmiştir.

Görüşmeler, kurum yöneticisinin odasında ebeveynlere uygun tarih ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 14-22 dakika arasında sürmüş ve ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler esnasında ebeveynler tarafından soru anlaşılmadığı anda ses kaydı durdurulmuştur. Açıklama gerektiren durumlarda, katılımcıların cevapları konudan uzaklaştığında veya tam anlaşılmayan cevaplar verildiğinde; “Bir örnek verebilir misiniz bu konuda?”, “Başka ne olabilir?” şeklinde sonda sorulara yer verilerek daha derin bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan her görüşmenin ardından araştırmacı tarafından ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Doğruluğunu sağlamak adına yazıya aktarılan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenmiştir. Eksik ya da yanlış yazılan sözcüklerde gerekli düzenlemeler yapılarak dökümler son haline getirilmiştir. Yazıya aktarma işlemi yapılırken araştırmacının sorusu, görüşülen her bir katılımcının cevabı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı; verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmak ve bunu okuyucunun anlayacağı bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Betimsel analizde veriler özetlenirken, içerik analizinde veriler daha derinlemesine incelenmekte ve betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilmektedir. Bu araştırmada içerik analizinden elde edilen verilere göre ana temalar belirlenmiş, ebeveynlerin verdiği yanıtlardan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır. Ses kayıtları yazıya

aktarılabı güvenirliliği sağlandıktan sonra araştırmacı tarafından önemli ifadeler listelenmiştir. Araştırma soruları ve önemli olduğu dūřünölen ifadeler kalın punto ile yazılmıştır. Gereksiz olanlar ise araştırma dışında tutulmuştur. Birbiri ile ilişki kodlar belli temalar altında toplanmıştır. Temalar oluşturulurken görüşme soruları ve ebeveynlerin konuya benzer ya da farklı şekilde yaklaşımı dikkate alınmıştır. Ulaşılan temalar hakkında okul öncesi eğitim alanında uzman bir kişiye danışılmış ve son aşamada dört ana temaya ve altı alt temaya ulaşılmıştır. Ayrıca nitel araştırmada görüşölen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2016, s.282). Bu nedenle araştırmada katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluna gidilerek geçerlilik arttırılmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın veri analizi sonucunda dört ana temaya ve altı alt temaya ulaşılmıştır. Bu tema ve alt temalar aşağıda şekil 1’de verilmiştir.

Ebeveynlerin Yaratıcılık Tanımları	Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Yapılan Etkinlikler	Yaratıcılık Bağlamında Ebeveyn- Çocuk Etkileşimi	Yaratıcılık ve Teknoloji İlişkisi
<ul style="list-style-type: none">• Yaratıcı Çocuk Özellikleri	<ul style="list-style-type: none">• Kültürel etkinlikler• Sanatsal etkinlikler• Bilimsel etkinlikler• Teknolojik etkinlikler• Oyun Etkinlikleri		

şekil 1. Ebeveynlerden elde edilen bulgular

Ebeveynlerin yaratıcılık tanımları

Ebeveynlere göre yaratıcılık tanımları çok ve çeşitli şekilde ele alınmıştır. Bunlar; *objeyi dönüştürebilme* (1), *farklı açılardan bakabilme* (1), *hayal gücünü aktarma becerisi* (1), *doğuştan gelen bir olgu* (1), *özgün çözümler üretme* (1) ve *önceden olmayan fikir* (1) şeklinde dir. E1 ‘e göre yaratıcılık objeleri farklı objelere dönüştürebilme becerisidir. E1 dūřüncesini řu şekilde açıklamıştır: “*Yaratıcılık etrafımızda baktığınız bir çok objeyi dönüştürebilmektir bence. Bu rulo kağıtta olabilir bir karton kağıtta olabilir. Ya da kırılmış oyuncaklarından başka bir oyuncak yapmak da olabiliyor bizim için.*” (s.1, st.10-12). E2, yaratıcılığı farklı bir fikir ortaya koyma şeklinde ifade etmiştir ve şöyle demiştir: “*Önceden olmayan, hiç kimsenin yapmadığı bir řey... Ne olabilir? Bir fikir. Genelde fikir, dūřünce olur. Fikir olur. Onu aktarma da olabilir.*” (s.1, st.9-10). E3 ise yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğunu vurgulamıştır ve dūřüncesini şöyle belirtmiştir: “*Ya bence yaratıcılık doğuştan gelen bir durum. Her çocukta var olan ama sonrasında yetişkin hale eriştiğinde toplum baskısı vesaire, eğitim sistemiyle kör olan bir olgu diyim.*” (s.1, st. 4-5). E4, yaratıcılıkta üretmek ve farklılık özelliklerine dikkat çekmiş ve şöyle ifade etmiştir: “*Yaratıcılık deyince aklıma üretmek geliyor, yani olmayan bir řeyi ortaya koymak üretmek, farklı açılardan bakmak geliyor.*” (s.1, st.10-11). E5,

yaratıcılığın hayal gücü barındırdığını şu şekilde açıklamıştır: “Sadece çocuklar için değil, bireyler için hayal güçlerini diğer insanlara aktarabilme, ortaya çıkartabilme.” (s.1, st. 9-10). Son olarak E6 ise, özgün ürün üretmek kadar, yaratıcılık sürecinin de önemli olduğunu şöyle vurgulamıştır: “Bence yaratıcılık özgün bir şeyler ortaya koymaktır. Ama sadece özgün bir şeyler ortaya koymak, hani bu somut çıktıdır. Buna geleşkiye kadar altında bir düşünme sürecinin olduğu, çok boyutlu değişkenlerin yer aldığı bir süreçtir.” (s.1, st. 7-10).

Yaratıcı çocuk özellikleri

Ebeveynler yaratıcı çocuk özelliklerini farklı şekillerde ele almıştır. Bunlar; etrafını gözlemleyen (1), görsel hafızası güçlü (1), soru soran (1), keşfetme arzusu olan (1), değiştirmeye istekli (1), farklılıkları gören (1) ve sorunlara çözüm bulan (1) dir. E1 yaratıcı çocuk özelliklerini şu şekilde açıklamıştır: “Galiba etrafını güzel gözlemleyebilen ve görsel hafızası iyi olabilen çocuklar diye düşünüyorum.” (s.1, st.35). E2, yaratıcı çocuğun meraklı ve soru sorduğu şu cümle ile ifade etmiştir: “Benim çocuğum çok fazla soru soran bir çocuk. Her şeyi merak eden bir çocuk.” (s.1, st.25-26). E3, çocuğunun yaratıcı olduğunu şöyle belirtmiştir: “Çünkü keşfetme arzusu fazlası ile var.” (s.1, st.28). E4, yaratıcı çocuğun özelliğini şu örnekle açıklamıştır: “Ya mesela benim kızım bebeklerinin kıyafetlerini değiştirmeyi çok seviyor. Yani bu bile yaratıcılık diye düşünüyorum.” (s.1, st.35-36). E5 ise yaratıcı çocukta oyun ve hayal gücüne vurgu yapmıştır ve düşüncesini şöyle açıklamıştır: “Oyun kurabiliyorsa ya da herhangi bir sohbet ortamında hayal gücünü çalıştırıp o olayı size farklı şekilde aktarabiliyorsa, farklı bir boyutunu görebiliyorsa bence o çocukta yaratıcılık var.” (s.1, st. 36-38). E6, yaratıcı çocuğun tek başına problem çözmeye istekli olduğunu dile getirmiştir ve düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “Eğer ki başı sıkıştığında direk annesinden babasından yardım istemeyip önce kendisi onu ele alıp bir şeyler yapmaya çalışıyorsa yaratıcıdır.” (s.1, st.29-31).

Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler

Ebeveynler çocuklarının yaratıcılığını geliştirmek adına çeşitli etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Bunlar; kültürel etkinlikler (5), sanatsal etkinlikler (4), bilimsel etkinlikler (2), teknolojik etkinlikler (2) ve oyun etkinlikleri (6) dir. E1, çocuğunun yaratıcılığını desteklemek için teknolojiden yararlandığını şu şekilde ifade etmiştir: “Çok faydalaniyoruz biz. İnternette beraber bakabiliyoruz biz.” (s.3, st.15). Teknoloji dışında sanatsal etkinliklerden yararlandığını E1, şu şekilde açıklamıştır: “...onun için boyama yapıyoruz başka, evde kendimiz parmak boya falan seviyor. Ya da en son evde badana yaparken eline fırçayı verdim. Kolonlara bile girişti çocuk.” (s.4, st.15-17). E2, çocuğunun yaratıcılığını desteklemek için hem kitaplardan hem de oyuncaklardan yararlanmaktadır. Bu düşüncesini şöyle açıklamıştır. “Evet, kitap okuyorum, kitap okumaya çalışıyorum. Onunla beraber okumaya çalışıyorum... Resim yapıyoruz. Oyuncaklarıyla oynuyoruz. Legoyu çok seviyor.” (s.3, st.20-25). E3, çocuğunun yaratıcılığını desteklemede E1 gibi teknolojiden yararlanmaktadır. E3, düşüncesini şöyle örneklendirmiştir: “Daha çok internette. O anda en yakın cep telefonu. Cep telefonundan bir şeyler sorgulayarak ya da onlara uygun video varsa. Mesela yağmurla ilgili bunu izletmiştik, video denk geldi gibi.” (s.2, st.27-29). E3, teknolojinin dışında çocuğu ile bilimsel etkinlikler yaptığını şöyle açıklamıştır: “Kreşten çıkıyoruz, “Yürüyüş yapmaya ne dersin?” diyor. Yürüyüş yaparken atkestanesi falan topladık geçen gün. Bilmiyorum, keşfedecek şey doğada herhalde en fazla.” (s.3, st.30-32). E4, çocuğunun yaratıcılığını desteklemek için sinema, tiyatro gibi sanatsal etkinliklerden yararlandığını şöyle belirtmiştir: “Tiyatrodur aslında o da merak ediyor ama sinemaya gidiyoruz. Sinemayı seviyor. Heyecanlanıyor eve gelince onu farklı şekillerde anlatıyor.” (s.3, st.27-28). E4, aynı zamanda çocuğu ile oyun oynadığını şu deneyimi ile aktarmıştır: “Mesela biz bulutlara

anlam yüklemeyi çok seviyoruz. Onunla bu oyunu hep oynarız biz. Yani bulutlardan şekiller o da kendi dünyasında ki şekillerden bir şeyler çıkarır, ben de. Bu oyunu çok oynarız onunla. Onunda çok hoşuna gider.” (s.2 st.37-39). E5, çocuğun yaratıcılığını geliştirmek için özel bir etkinlik yapmadığını, günlük yaşamdaki olayları fırsata çevirdiğini şu deneyimi ile aktarmıştır:

“Çünkü çocukları parktan eve döndürmek biraz zor oluyor. İşte onlar da bizim gibi meraklı olduğu için İzgi de Kerem de lavantaları gördük. A aa dedim acaba biz de bu lavantadan koku yapabilir miyiz, parfüm üretebilir miyiz deyince ikisi de zaten böyle hemen ikisi de bir an önce gidip, o kopardıkları lavanta yapraklarını, lavanta çiçeklerini parfüme dönüştürme macerasına girdik. İşte ne yaptık? Lavantaları bir suya koyduk ve bekledik. Bekleyelim bakalım ne olacak, ertesi gün sabah kalkınca ikisi birden “Acaba parfümümüz oldu mu diye hemen şişe ile birlikte gittiler.” (s.3, st.4-10).

E5, bilimsel etkinliklerin yanı sıra çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmek için sanatsal etkinliklerden yararlandığını şöyle ifade etmiştir: *“Geçen sene düzenli olmasa da ayda bir çocuk tiyatrosuna, götürmeye çalıştım. Çünkü o, hayal dünyasını çok beslediğini ve hayal gücünün de yaratıcılığını ortaya çıkardığını düşünüyorum.” (s.4, st.9-11). E6 ise teknolojiden yararlandığını şöyle belirtmiştir: “Hepimizin elinde telefonlar var ve artık her şeyimiz olmuş durumda. Merak ettiği şeyi somutlaştırmak adına bazen videolardan ve görsellerden çok yararlanıyorum.” (s.3, st.13-15). E6 teknoloji dışında çocuğu ile etkileşimli hikaye okuyarak onu desteklediğini şu örnekle açıklamıştır:*

“Bir masal mutlaka olur. Ama ben kendim uydurarak anlatıyorum. Bir sonraki akşam o masal anlatıyor. Benzer temaya sahip kendisi bir şeyler uyduruyor. Bence bu yaratıcılığı geliştiriyor. Mesela ben o gün masalı kutup ayılarıyla ilgili anlattıysam o ertesi gün yerine benzer şeyleri kullanıyor ama tavşanları kullanıyor. Ya da işte olay örgüsünü bambaşka yere getiriyor.” (s.5, st.27-31).

Yaratıcılık bağlamında ebeveyn-çocuk etkileşimi

Araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarının yaratıcılığını destekleme adına çeşitli şekillerde çocukları ile etkileşime girmektedir. Bunlar; *çocuğa materyal sunma (1), çocuğa seçenek sunma (2) ve sözel pekiştireçler kullanma (4)* dır.

Çocuğa materyal sunma, E1’in çocuğunun yaratıcılığını desteklemede başvurduğu yollardan biridir. E1 çocuğu ile artık malzemeleri kullanarak yeni objeler yaptıklarını şu şekilde örneklendirmiştir:

“...Aaa helikopter var, yapalım deyince evde malzemeleri toplayıp pet şişenin ucuna küçük bir top takıp, dil çubukları ile pervane yapıp oynuyoruz. Daha sonra Kaan onlardan başka bir şeyler üretebiliyor. Karşılıklı diye düşünüyorum. Ama tabi ki çocuk bunu durup dururken değil galiba, önüne biz sunduğumuz zaman çıkartabiliyor.” (s.1, st.28-31).

Çocuğa seçenek sunma, E2’nin çocuğunun yaratıcılığını desteklemede başvurduğu yollardan biridir. E2, çocuğunun yaratıcılığını desteklemek adına ona seçenek sunduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Bazen ‘evet, tamam’ diyorum bazen de ‘Oğlum, şöyle yapsak daha mı iyi olur?’ Bunu böyle yapsak böyle mi olur diye kesin net bir cevap vermiyorum. Kesinlikle olmaz ya da kesinlikle olur demiyorum.” (s.2, st.1-3).*

Sözel pekiştireç kullanma, ebeveynlerin çoğunluğunun yaratıcılığı desteklemede başvurduğu yollardan biridir. E3 düşüncesini şöyle dile getirmiştir: *“Açıkçası her defasında ilgileniyoruz. O anda benim işimde varsa hepsini bırakıp direk ilgileniyorum. ‘Vaaov işte onu mu buldun? İnanamıyorum, ne keşfettin?’ gibi tepkiler...Hoş karşılandığını hissettirmek. Özel bir şey olduğunu, bunu sürdürmesini desteklemek amacıyla böyle yaklaşıyoruz.” (s.2, st.3-7). Benzer şekilde E4, çocuğu yaratıcı bir fikirle geldiğinde onu dinleyip desteklediğini anlatmıştır. E4, bu düşüncesini şöyle belirtmiştir: *“Yani ben**

dinliyorum onu önce. Onu anlamaya çalışıyorum. onun yaratıcılığına ket vurmamak adına bu nasıl düşünce, işte böyle düşünce olur mu, saçmalama gibi çocuğu rencide edici şekilde davranmıyoruz.” (s.2, st.3-8). E5, ise deneyimini şöyle aktarmıştır: *“Biz genelde o fikri beğenip, onun çok kıymetli olduğunu ona hissettirip onun üzerinden olayı geliştiriyoruz.”* (s.2, st.20-21). E6, çocuğunun yaratıcılığını hem sözel olarak desteklediğini şu örnekle açıklamıştır:

“Ben ufak bir tebessüm ettikten sonra o da ufak bir tebessüm yapıyor ve sonra ben onu bir an desteklemem gerektiğini hissediyorum içsel olarak. “Ay ne güzel düşündün bunu, hiç aklıma gelmemişti. Tamam o zaman böyle yapalım.” Ya da o an baba yoksa ortamda ya da anneanne ve dede ile büyüdü kreş ortamına gelesiye kadar. Onlar yoksa ortamda “Hadi onlara da anlatalım.” bu durumu gibi çevresinde de destek görebileceği yerlere yönlendirmeye çalışıyorum.” (s.2, st.23-27).

Yaratıcılık ve teknoloji ilişkisi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin hepsi yaratıcılık ve teknoloji ilişkisini benzer şekilde açıklamıştır. Ebeveynler, *doğru ve kısıtlı zaman* içerisinde kullanıldığında teknolojinin yaratıcılığını olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir. E1, teknolojiden fikir edinmek için yararlandığını şöyle ifade etmiştir: *“Aslında o çocuğu sadece görsel anlamda kıpırdattırıyor mu diyim. Ben daha çok oradan fikir edinebiliyorum. Kaan ile oradan ortak şeylere karar verebiliyoruz.”* (s.4, st.22-23). E2, teknolojiden kısıtlı zamanda yararlanılması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“... biraz iyi, biraz kötü. Çünkü saatlerce başında kalıyorsa köreltiyor. Ha, telefonun bize faydası oldu mu? Kesinlikle oldu. Oradaki legolarda üst üste yapılanları gördükçe, kapatınca hemen o da koşu koşu yapmaya çalıştı. Onu öyle yaptım, onu böyle yaptım diye. Ama ben öyle çok fazla verilmesi taraftarı değilim.” (s.4, st.20-24).

Ebeveynlerin dördü teknolojiden doğru şekilde faydalandığında yaratıcılığı olumlu etkileyebileceğini belirtmiştir. E3 bunu şu şekilde açıklamıştır:

“Sürekli cep telefonu ile muhattap olmak demek, dış dünyaya kendini kapatmak demek. Sanal ortamda gördüğün bir şeyle yaratıcılığını nasıl geliştirebilirsin? Tamamen ona kitleyip kendini kapattığında hiçbir şeye açık olmayacağı için meraklı da olmayacak, keşfetmeyecek de, bir oyuncağını, farklı şeyini de görmeyecek.” (s.4, st.13-18).

E4, teknolojinin doğru kullanımını şöyle açıklamıştır:

“Teknoloji kişiyi geliştirme ya da çocuğu geliştirme yönünde kullanılırsa geliştirici özelliği var. Ama ne bileyim çocuğun önüne hani bir oyun verip “Sen bunu oyna” deniyorsa eğer orada çocuğu geliştirdiğini düşünmüyorum. Çocuğu aslında bir yere sıkıştırdığını düşünüyorum.” (s.4, st.3-6).

E5 ise teknoloji kullanımına ilişkin deneyimini şöyle aktarmıştır:

“Bazı uygulamaları indirdik. Bunlar işte bizim kriterlerimize göre, işte içeriğinde şiddet olmayan uygulamalar ya da eğitsel uygulamalar. Onları yapmalarını istiyoruz. Sürekli ellerinde tablet yemek yerken ya da bizim işimiz olduğu şeklinde değil de. Kendi oyunları bittiğinde ya da canı sıkıldığında “Tamam, şimdi şey yapabilirsin. Tablet ile oynayabilirsin” şeklinde kısıtlı bir zaman olduğunu ya da kısıtlı bir zamanda ara ara yapabilecekleri bir aktivite olacağını daha çok aşılama çalışıyoruz.” (s.4, st.33-38).

Benzer şekilde E6 teknolojide eğitsel uygulamaları kullandığını şu deneyimi ile açıklamıştır:

“...Berfin mesela Harika Kanatları çok seviyor ve ondan çok şey öğrenmiş. Birçok çocuk ülke kavramını şey yapamazken Berfin mesela alıyor uçağını “Aaa Amerikaya gidiyoruz şimdi” falan diyor. Yani o şeyler önemli. Dedim ya ben doğrudan olumsuz etkiler diyemem olumlu etkiler de diyemem. Kişinin kullanım amacına göre değişir bu.” (s.6, st.10-13).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem, çocuğun hayatında temel becerileri kazandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken becerilerden biri de yaratıcılıktır (Can-Yaşar, 2009, s.2). Kemple ve Nissenberg (2000), ailenin yaratıcılığı desteklemesinde özellikle erken çocukluk döneminin önemli olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık zengin deneyimler, farklı bakış açıları, hobiler, çeşitli uyaranları sunan öğrenme ortamları ile geliştirilebilir (Gartenhaus, 2000). Çocuğa bu zengin öğrenme ortamlarını sunan kaynaklar arasında ebeveyn bulunmaktadır. Çeliköz (2017, s.13) eğitilmiş olma ve iyi bir gelire sahip olma özellikleri birleştiğinde çocuğun yaratıcılığının büyük ölçüde desteklendiğini belirtmektedir.

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen pek çok çevresel faktör bulunmaktadır. Yıldız'a (2016, s. 93) göre ebeveynin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn tutumları gibi çevresel faktörler çocukların yaratıcılığa bakış açısını ve yaratıcılığın gelişimini etkilemektedir. Atalay' a (2008, s. 34) göre sosyoekonomik düzeyi iyi olan demokratik ebeveynlerin çocukları diğer çocuklara göre daha yaratıcı olmaya elverişlidir. Bu durumda sosyoekonomik düzey arttıkça, çocuğa sunulan imkanların artması etkili olmaktadır. Benzer şekilde üst sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin kültürel seviyelerinin ve avantajlarının fazla olması yaratıcılığı olumlu etkilemektedir (Aydın, 1997). Alanyazında konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının daha yaratıcı olduğu görülmüştür (Çağatay-Aral, 1990; Akdoğan, 1992; Yıldız vd, 2003; Atalay, 2008; Can- Yaşar ve Aral, 2011; Kiper, 2016; Linchtenwalner ve Maxwell, 1969; Yıldız, 2016). Bu araştırmaya katılan ebeveynlerde çocuklarının yaratıcılığını geliştirmek adına benzer etkinlikleri yaptıkları görülmüştür. Ancak düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan ebeveynlerin eldeki imkanları kullanarak çocuklarının yaratıcılığını destekleme çabasında oldukları, üst sosyoekonomik düzeyde bulunan ebeveynlerin ise bir şeyleri üretmek yerine hazır almaya daha meyilli oldukları belirlenmiştir. Ahmadi ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılık gelişimini olumsuz etkileyen etkinlikler arasında çocuğa çeşitli oyuncaklar satın almayı ifade etmeleri bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen bir diğer faktör ebeveynin öğrenim düzeyidir. Alanyazında öğrenim düzeyinin yaratıcılığa etkisini inceleyen araştırmalarda ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun yaratıcılık düzeyinin arttığı ifade edilmektedir (Dinçer, 1993; Öztunç,1999; Erkan, 2005; Yıldırım, 2006; Aral ve Yaşar, 2011; Dursun ve Ünüvar, 2011; Gönen vd, 2011; Gizir-Ergen ve Köksal-Akyol, 2012; Kara ve Şençiçek, 2015; Yıldız, 2016; Yuvacı, 2017; Çeliköz, 2017). Ancak ebeveyn öğrenim düzeyinin, çocuğun yaratıcılığını etkilemediğini ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Mangır ve Aral, 1990; Sezgin, 2004; Erbay ve Çağdaş, 2007; Ceylan, 2008; Kiper, 2016). Bu araştırmada ebeveyn öğrenim düzeyi, çocukların yaratıcılığını belirgin düzeyde etkilememektedir. Ancak araştırmaya ilkökul mezunu gibi ebeveynlerin katılması durumunda öğrenim düzeyinin çocuğun yaratıcılığı üzerinde daha belirgin fark yaratabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynler arasında doktora derecesine sahip ebeveynlerin çocuklarının sorularına daha tatmin edici cevaplar verdikleri, çocuk gelişimi konusunda daha bilgili oldukları görülmüştür. Bu durum, çocuklarının meraklarını gidermede, onlara zengin, çeşitli uyaranlar sunmalarında ve çocuk yetiştirmede demokratik bir tutum sergilemelerinde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla öğrenim düzeyi, yaratıcılığı desteklemede ve geliştirmede olumlu katkı sağlayabilmektedir. Dursun ve Ünüvar'ın (2011) okul öncesi dönemde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn görüşlerini inceledikleri araştırmada yaratıcılığı engelleyen durumlar hakkında öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin, öğrenim düzeyi düşük ebeveynlere göre daha bilinçli olduklarını tespit etmeleri bu sonucu doğrular niteliktedir.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılığını geliştirmeye yönelik deneyimlerini inceleyen bu araştırma sonucunda şu öneriler sunulmuştur:

- Özellikle öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için; yaratıcılığı geliştirmeye yönelik konferans, seminer, paylaşım günleri gibi çalışmalara katılmaları sağlanabilir.
- Sosyoekonomik düzeyi fark etmeksizin her ebeveyn günlük yaşamında çocuklarının yaratıcılığını desteklemek için; sergi, müze ziyareti, atölye çalışması, gezi, tiyatro, konser gibi etkinliklere yer verebilir.
- Sosyoekonomik düzey fark etmeksizin her ebeveyn çocuklarının yaptığı etkinliklere yönelik onların merakını uyandıracak, düşünmeye teşvik edecek açık uçlu sorular sorabilir.
- Sosyoekonomik düzeyi düşük ebeveynler, teknolojiden eğitsel amaçlı yararlanma konusunda çeşitli uygulamalar ile tanıştırılabilir.
- Sosyoekonomik düzeyi düşük ebeveynlere yaratıcılığın özgür ortam, seçme fırsatı, yeterli zaman, malzeme gibi özellikler ile daha iyi geliştiği bilinci örnek uygulamalarla anlatılabilir.
- Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynler çocuklarının yaratıcılıklarını desteklemek için çocuklarına yapılandırılmış ürün sunmak yerine çocukları ile birlikte resim, öykü oluşturma, müzikli dramatizasyon, seramik, artık malzemelerden kolaj gibi çeşitli aktivitelere katılabilir.

Kaynaklar / References

- Ahmadi, N.T., Mustafa, S. and Ahmadi, A. (2014). The barriers of enhancing creativity developed by parents in developing countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 257-261.
- Akar- Gençer, A.(2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul 2. sınıfa devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri İle ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, N. ve Cansever, N. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (3), 333-340.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Atalay, M. C. (2008). *Sosyoekonominin sanat eğitiminde yaratıcılığa olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ayan, B. E. (2017). *Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri ile öğrencilerinin yaratıcılık performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Aydın, Ç. (1997). Üniversite okullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baltacı, H. (2013). *Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri*. Doktora Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Basun, B. (2017). *48-66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının yaşadıkları bağlam (kentte ve kırsal bölgede) açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 86, 358- 362.
- Bruner, J. S. (1962). *The conditions of creativity*, in GRUBER, H, et al (Eds). Contemporary approaches to creative thinking, Atherton Press, New-York 1962, 159-186.
- Can-Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyoekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 137-145.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Christensen, L., Burke- Johnson, R. and Turner, L. (2015). *Research methods, design and analysis*. Ankara: Pearson Yayıncılık.
- Craft, A., McConnon, L. and Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: enabling four- year- olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61.
- Creswell, J. (2013) . *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (3 rd ed.)*. Washington DC: Sage.
- Creswell, J. (2014). Nitel yöntemler. S.B. Demir (Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (s. 183-213). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağatay-Aral, N. (1990). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çalışmaları ve empati sanatta ve günlük yaşamda*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dursun, M. A. (2011). *Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Dursun, M. A. ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Erbay, F. ve Çağdaş, A. (2007). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 58-79.
- Erkan, H. (2005). *Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Faizi, M., Azari, A. K. and Maleki, S. N. (2012). Design principles of residential spaces to promote children's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 35, 468-474.
- Fearon, D.D., Copeland, D. and Saxcon, T. (2013). The relationship between parenting styles and creativity in a sample of Jamaican Children. *Creativity Research Journal*, 25(1), 119-128.
- Gardner, K. G., and Moran, J.D. (1990). Family adaptability, cohesion, and creativity. *Creativity Research Journal* 3(4), 281-286.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. (Çev. R. Mergenci ve B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Gizir-Ergen, Z. ve Köksal- Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 156-170.
- Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N. ve Özdemir, N. (1993). Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 64-71.
- Gönen, M., Akyüz, E., Çelik, A., Baydemir, G. ve Çiçekler, C. (2011). *5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülliksen, M. S. (2018). Norwegian parents' perspective on environmental factors that influence creativity- An empirical grounding for future studies. *International Journal of Educational Research*, 88, 85-94.
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İnan, T. (2014). Erken çocuklukta yaratıcılığın geliştirilmesi. E.Çelebi Öncü (Ed.), *Medya ve yaratıcılık içinde* (s.130-141). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kara, Ş. ve Şençiçek, S.(2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. Adnan Menderes Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Karahan, G. (2016). *2012 Okul öncesi eğitim programının yaratıcılık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Karakaş, T. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28, 67–71.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Ana sınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kwaśniewskaa, J. N., Gralewski, J., Witkowska, E.M., Kostrzewska, M. and Lebeda, I. (2018). Mothers' personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 13-24.
- Lemishi, D. (2013). Medya ve erken dönem çocukluk gelişimi. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed), *Çocuklarla iletişim: Yetiştirme, ilham verme, harekete geçirme, eğitime ve iyileştirme ilke ve uygulamaları*. içinde 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı. 2. Cilt (s.13–34). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Lichtenwalner, J. S. and J. W. Maxwell. (1969). The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, 40.
- Mangır, A., ve Aral, N. (1990) Anaokulu ve anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Bilimsel Araştırma ve İnceleme Ziraat Fakültesi Yayınları*, 1169,35-43.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moghadam, H. E., Poshtareh, S., Ahmadi, N. and Goodarzi, S. (2016). Enhancing creativity factors which are implemented by Iranian parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 1083-1088.
- Öztunç, M. (1999). Ailenin çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance test of creative thinking*, Verbal Tests Forms A And B (Figural A& B), : Scholastic Service Inc. II, Bensenville.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık: çocuğum daha yaratıcı olabilir mi?*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Üstündağ, T. (2014). Yaratıcılığa yolculuk (6.Baskı).*Yaratıcılık içinde* (s.1-7). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yazar, A. (2007). *1914- 2006 Okul Öncesi Eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığına bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V., Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 129-137.
- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Zembat, R. (1999). *Marmara Üniversitesi anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yazarlar

Arş. Gör. Merve ÖZER, Temel Eğitim bölümü okul öncesi öğretmenliği alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında müze eğitimi, yaratıcılık, bulunmaktadır.

Dr. Öğretim Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT, Temel Eğitim bölümü okul öncesi öğretmenliği alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında yaratıcılık, değerler eğitimi, öğretmen eğitimi, problem çözme bulunmaktadır.

İletişim

e-mail: merve.ozer@iku.edu.tr

e-mail: ayildirim@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Every individual is born with the potential to be creative and creativity, rich learning environments, a family and school, especially the potential to be offered to children as a potential potential (Yuvacı, 2017, p.3). The existence of different rates in each individual confirms that there are factors affecting the development of this skill. What is important is that the individual's creative features can be developed without being constrained and prevented. Parents are also one of the main factors that can provide this development. Parents are at the focal point of creative child rearing (Atay, 2009, p.30; Karaçelik, 2009, p. 26; Dursun, 2011, p. 15; Kara and Şençiçek, 2015, p.95). Because the more parents are conscious about creativity, the more the child's creativity skills will be developed, the easier it will be for advancing age. Therefore, knowing parents' perspective on creativity and their experiences on this subject will make a significant contribution to the development of creativity.

When the literature is examined, most of the creativity researches in the field of pre-school education are examined to examine the effects of the educational programs prepared by the researchers on creativity (Yıldız, 2000; Can- Yaşar and Aral, 2012; Sözer Çapan, 2014; Dere, 2014; Koyuncuoğlu, 2017; Kuşçu, 2017). Another study is to examine the effects of various variables such as socioeconomic level and number of siblings on creativity (Sezgin, 2004; Atay, 2009; Gizir-Ergen and Köksal- Akyol, 2012; Çeliköz, 2017). In the literature, there is no study investigating the experiences of parents who have an important place in developing creativity. Therefore, the purpose of this research; The aim of this study is to reveal the experiences of parents who have children in preschool period to develop their children's creativity. In this context, the following questions were sought:

1. What are parents' perspectives on creativity?
2. How do parents' experiences in improving the creativity of their child resemble their socioeconomic status?
3. How do parents' experiences of improving the creativity of their child differ according to their socioeconomic status?

Method. In this research, phenomenological research methods are used. In the phenomenology pattern; they focus on their perceptions, experiences, perspectives on events and their meaning (Yıldırım ve Şimşek, 2013, p.78). In this respect, the focus of the research process is on creativity in pre-school period. The study group consisted of six parents attending preschool education in Eskişehir in the academic year 2018-2019. Since the effects of parent socio-economic level on creativity were investigated, the interview was conducted with six parents with two low, two middle and two upper socioeconomic levels using purposeful sampling method. Participants were volunteered. The interview questions were developed by the researcher and finalized in line with the opinion of the three experts. The findings were supported by quotations from the participants. Ensure the reliability of the study; The process of preparing the interview form, the participant selection process, the characteristics of the participants, the data collection process and the analysis process are explained in detail. Content analysis was used in data analysis and researchers tried to compromise on the themes they reached. As a result of the analysis, 4 themes and six sub-themes were reached.

Findings. At the end of the research, it was seen that parents have a similar perspective to creativity. Parents are focused on the difference and originality of creativity. While defining the creative features of children, the parents defined the creative memory of the children, the visual memory is strong, asking questions, having the desire to discover, willing to change, finding differences and finding solutions to problems. In order to improve the creativity of the children of parents, they perform

similar activities such as playing games, reading books, using the internet, doing artistic activities, going to the theater or cinema. In order to improve the creativity of their children, parents do more to provide material to the child, to offer options and to use verbal reinforcement. In this respect, it was observed that parents in the low or middle socioeconomic level chose to produce new things from existing materials instead of presenting ready-made products to their children, while parents at high socioeconomic levels preferred to buy ready-made products. Parents, regardless of socioeconomic status, stated that technology should be utilized in a correct and limited time in order to improve the creativity of the child.

Conclusion and Discussion. Preschool is a critical period in which the child gains basic skills in his life. One of the skills that need to be supported and developed in this period is creativity (Can- Yaşar, 2009, p.2). There are many environmental factors affecting the development of creativity. Age, education level, socioeconomic level and the environment are the main factors. According to Yıldız (2016, p. 93), environmental factors such as parent's socioeconomic level and parental attitudes affect children's perspective on creativity and development of creativity. According to Atalay (2008, p. 34), children of democratic parents who have good socioeconomic status are more creative than other children. In this case, as the socioeconomic level increases, the increase in the opportunities offered to the child is effective. When the researches about the subject are examined in the literature, it has been observed that the children of parents with high socioeconomic status are more creative (Çağatay-Aral, 1990; Akdoğan, 1992; Yıldız et al., 2003; Can- Yaşar and Aral, 2011; Kiper, 2016; Yıldız, 2016). In this study, it was seen that parents used similar activities in their socioeconomic level and benefited from the events they encountered in daily life in a way to support the creativity of their children. However, in the materials presented to the child, it is more prone to receive a high socioeconomic level of parental preparedness while producing new products using the products of the parents at the low socioeconomic level.

Another factor that influences the development of creativity is the education level of the parent. As the level of parental learning in the literature increases, the level of creativity of the child increases (Dinçer, 1993; Erkan, 2005; Yıldırım, 2006; Aral and Yaşar, 2011; Dursun and Ünüvar, 2011; Gönen et al., 2011; Gizir-Ergen and Köksal- Akyol, 2012; Kara and Sençiçek, 2015; Yıldız, 2016; Yuvaci, 2017; Çeliköz, 2017) There are also researches that the level of education does not affect the creativity of the child (Mangır and Aral, 1990; Sezgin, 2004; Erbay and Çağdaş, 2007; Ceylan, 2008; Kiper, 2016). Parents who participated in this study also had similar conditions. Since the majority of parents have at least a bachelor's degree, there is no significant difference in their perspectives on creativity. However, it was observed that parents with a doctorate degree gave more satisfactory answers to their children's questions and were more knowledgeable about child development. This situation can be effective in removing the curiosity of their children, presenting them rich, various stimuli and exhibiting a democratic attitude in raising children. Dursun and Ünüvar (2011) in his study with parents showed a similar result. From this point of view, parents can see the materials and events they use in daily life as an opportunity to improve their creativity. Together with her child, she can participate in works of art, theater, museum, outdoor excursions to support her creativity and production.