

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DIŞTAN İÇE ETKİLİ BİR ÖĞRETMEN OLMA YOLCULUĞU:
AKSİYON ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya SANCAK

**TRABZON
Haziran, 2011**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DIŞTAN İÇE ETKİLİ BİR ÖĞRETMEN OLMA YOLCULUĞU:
AKSİYON ARAŞTIRMASI**

Hülya SANCAK

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı

Doç. Dr. Durmuş EKİZ

TRABZON

Haziran, 2011

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 09/06/2011

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylanm.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Hülya SANCAK

09. 06. 2011

ÖNSÖZ

Eğitim kurumları, toplumların şekillenmesinde önemli öğelerden biridir. Öğretmenlerse bu toplumsal şekillendirmenin heykeltıraşlığını yapan yegane meslek grubunun mensuplarıdır. Birey olarak “kendini” sorgulamanın ve değerlendirmenin, kişisel gelişim açısından önemli bir adım olduğunu düşünürsek; aynı şekilde öğretmenlerin de mesleki uygulamalarını irdelemesi ve çıkarımlarda bulunması, mesleki becerilerini geliştirmeleri yönünden yararlı olacaktır. Bu çalışma, “araştırmacı öğretmen” olarak, mesleki anlamda kendimi nasıl geliştirebileceğimi uygulama sürecinde sistematik olarak irdelemek ve bu gelişim yolculuğunda etkili olan dış ve iç faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmam süresince değerli katkılarını benden esirgemeyen ve yüksek lisans tez danışmanlığını üstlenen Sayın Doç. Dr. Durmuş EKİZ’e, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Sayın Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN’a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI’ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Lale ÖZSEVGEC’e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZSEVGEC’e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN’e şükranlarımı sunuyorum. Çalışmamı gerçekleştirdiğim okulun idareci ve öğretmenlerine, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğretmenliğini yaptığım 1/E sınıfı öğrencilerine araştırmamdaki desteklerinden ötürü teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bugünlere gelmemde büyük emekleri olan anne ve babama, çoğu kez onlarla geçirmem gereken zamandan çaldığım için bana sabır gösteren ve desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Haziran, 2011

Hülya SANCAK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	X
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIV
GİRİŞ	1-3

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER	4-8
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Problemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR	9-41
2.1. Eğitim	9
2.2. Araştırma	10
2.3. Eğitim Araştırmalarının Tarihsel Gelişimi	11
2.4. Eğitimde Öğretmen Faktörü ve Araştırmacı Olarak Öğretmen.....	13
2.5. Sınıftaki Eğitim Öğretim Faaliyetlerini, Sınıf Atmosferini Etkileyen Faktörler..	16
2.6. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	19
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	19

2.6.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	29
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN DESENİ VE METODOLOJİSİ	42-74
3.1. Metodoloji (Yöntembilim)	42
3.2. Yöntem (Metot)	42
3.2.1. Araştırmada Kullanılan Yöntemlerin Felsefi Dayanakları	43
3.2.1.1. Bilimsel Araştırmalarda Nicel (Objective, Pozitivist) Yaklaşım ..	44
3.2.1.2. Bilimsel Araştırmalarda Nitel (Subjective, Relativist) Yaklaşım..	45
3.2.1.3. Nitel ve Nicel Yöntemin Karşılaştırılması	46
3.3. Araştırmada Kullanılacak Yöntemin Seçilmesi	49
3.3.1. Aksiyon Araştırması	50
3.3.2. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	53
3.3.2.1. Araştırmanın Geçerliliği	53
3.3.2.2. Araştırmanın Güvenirliği	54
3.4. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam Özellikleri	56
3.4.1. Okul Ortamı ve Özellikleri	56
3.4.2. Sınıf Ortamı ve Özellikleri	57
3.5. Araştırmacının Rolü	57
3.6. Araştırmanın Örnekleme	58
3.7. Veri toplama araçları	58
3.7.1. Günlük	58
3.7.2. Yarı yapılandırılmış görüşme metodu	59
3.8. Yürütülen Araştırma ile İlgili Pilot Çalışma.....	59
3.9. Verilerin Analizi	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	75-158
4.1. Dış Faktörler	76
4.1.1. Program	77
4.1.2. Donanım	79

4.1.3. Meslektaşlarla İletişim	81
4.1.4.1. İdarecilerle İletişim	82
4.1.4.2. Öğretmenlerle İletişim	82
4.1.4. Velilerle İletişim	84
4.2. İç Faktörler	92
4.2.1. Öğrenme Öğretme Süreci	92
4.2.1.1. Yöntem ve Teknikler	93
4.2.1.2. Ödevler	100
4.2.1.3. Ölçme ve Değerlendirmeler.....	105
4.2.2. Öğrenci Davranış Yönetimi	109
4.2.2.1. İletişim	109
4.2.2.2. Motivasyon	113
4.2.2.3. İstenmeyen Davranışlar	116
4.2.3. Öğrencilerdeki Bireysel Farklılıklar	123
4.3. Birey Olarak Ben	133
4.4. Öğrenci Görüşlerine Göre “Birey Olarak ve Öğretmen Olarak Ben” Algıları.....	155
SONUÇ VE ÖNERİLER	159
YARARLANILAN KAYNAKLAR	170
EKLER	181
ÖZGEÇMİŞ	187

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmeni olarak eğitim-öğretim sürecindeki rolümü ve uygulamalarımı sistematik olarak sorgulamak, mesleki gelişim yolculuğumda etkilendiğim dış ve iç faktörleri irdelemektir.

Araştırma, nitel yöntemle yürütülen bir aksiyon (eylem) araştırmasıdır. Bu yöntemi seçmemde, eğitim-öğretim sürecimi “araştırmacı öğretmen” olarak gözlemci bir bakış açısıyla incelemek ve uygulamamı geliştirmek istemem, sonuçları genellemek gibi bir amaç gütmemem etkili olmuştur.

Araştırmanın pilot çalışması Trabzon ve İstanbul’da 4 aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, araştırmanın ana hatlarını oluşturacak kavram ve temaların belirlenmesinde etkili olmuştur. Asıl çalışma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, bir yıllık sürede, İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir İlköğretim Okulunda 1. sınıfta öğrenim gören ve kendi sınıfım olan 41 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, tuttuğum günlükler ve öğrencilere uyguladığım yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile işleme tabi tutulmuş ve burada sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan ağırlıklı olarak yararlanılmıştır. Bu bağlamda verilerin kodlanmasında, genel çerçeve içinde yapılan kodlama türünden ve zihin haritalarından yararlanılmıştır.

Araştırmada, düşünce ve uygulamalarımı etkileyen birçok dış ve iç faktörler bulunmuştur. Burada dış faktörler kapsamında; eğitim-öğretim faaliyetlerimi etkileyen program, okulun donanım olanakları, idareci, öğretmen ve öğrenci velileriyle iletişim; iç faktörler kapsamında ise öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, ödevler, ölçme-değerlendirmeler, öğrenci davranış yönetimi ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Yürüttüğüm bu araştırma bana mesleki anlamda kendimle yüzleşme fırsatı sunarak eğitim-öğretim uygulamalarımı sorgulamamı sağlamıştır. Bu araştırma, kendimden ayrı olarak “Hülya Öğretmeni” sistematik olarak tanıma fırsatı bulmam açısından önemlidir. Yapılacak benzer araştırmalarda meslektaş ve veli görüşleri de görüşme formlarıyla kayıt altına alınarak, günlükten elde edilen verilerle kıyaslanabilecektir. Öğrencilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanması yoluyla her bir kategoride veri toplanması, nitel analizlere yeni başlayacak araştırmacı öğretmenler için daha kolaylık sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Aksiyon Araştırması, Araştırmacı Öğretmen, Sınıf Öğretmeni, Nitel Yöntem.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate my role and practices within the process of teaching-learning systemically as a newly qualified teacher, and elaborate on external and internal factors which affect throughout my professional development journey.

This study is an action research carried out within the qualitative research approach. The factors such as developing my practice; evaluating my teaching processes with more systematic and an observer view as “teacher as a researcher”; and being far away from the aim of generalizing results of the study were affected my choice of this research method.

The pilot study of this research was carried out in cities of Trabzon and İstanbul within four months period. The pilot study helped me to make so many issues in my mind more systematic as a teacher and a researcher. Main study was carried out 2009-2010 academic year within one year period. The data were collected through my diaries and semi-structured interviews with my own pupils. In order to analyze data, content analysis and constant comparison methods were employed. In this sense, in order to make data coding it was benefited from general framework coding types and mind maps.

In the study, it was found that there are various external and internal factors which affect my thoughts and practices. As external factors; curriculum which directly affect educational activities; the school’s infrastructure opportunities, management; and communication between the teacher, pupils and parents. As internal factors; used methods and techniques within teaching and learning processes; homework; assessment and evaluations; differences in pupils’ academic levels and their behavior management were identified.

The study which I carried out helped me to criticize my teaching practices through facing myself in terms of my profession. This study is important as it gave me opportunity to know “Hülya Teacher” systematically apart from myself. In the future, in similarly

oriented studies, data collection through diaries could be compared with recorded views of colleagues and parents through interview forms. Data collection through structured interviews within pupils will help new “teachers as researchers” who will begin to analyze qualitative data in a great extent.

Key Words: Action Research, Teacher as a Researcher, Primary School Teacher, Qualitative Method.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması	47
2	Velilerle İletişiminin Eğitim Öğretim Faaliyetlerime Yansımaları	92
3	Sınıfta Karşılaştığım İstenmeyen Davranışlar ve Baş Etme Stratejilerim.....	126
4	Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerimin “Birey Olarak ve Öğretmen Olarak Ben” Algıları	156
5	Öğrenci Görüşlerine Göre Daha İyi Bir Öğretmen Olmam İçin Değiştirmem Gereken Tutum ve Davranışlarım	158

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil Nr.</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Düzeğe Göre Nitel Veri Analizi Kavramsal Çerçeve.....	69

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Dok.1	: Doküman 1
Dok.2	: Doküman 2
Ed.	: Editör
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
t.y.	: Tarih yok

GİRİŞ

Toplumların kalkınmasında etkili olan en önemli öğelerden birisi eğitimin olduğu tartışılmaz bir konudur. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevi yerine getirebilmesi için kurum yapısını oluşturan temel öğelerin de nitelikli olması gerekmektedir. Bu kurumları oluşturan temel öğelerin asıl önemlisi öğretmenlerdir. Araştırmalar, ülkelerin kalkınmasında önemli, nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının en başında öğretmenlerin geldiğini; eğitimin niteliğinin yükselmesi ve toplumların gelişmesinde öğretmenlik mesleğinin önemli rolünün olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleği, değişen dünya şartları ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak sürekli kendini yenilemeyi gerektiren bir meslektir. Bu sebeple öğretmenlerin de görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri için gelişime açık, nitelikli, alanına hakim ve profesyonel olmaları gerekmektedir. Değişimlere karşı duyarlılık göstermeyip kendini yenilemeyen öğretmenlerin, görev yaptığı eğitim kurumlarında verimli olmaları ve nitelikli öğrenci yetiştirmelerinin beklenemez olduğu iddia edilmektedir (Mooij, 2008; Özdemir, 2003).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitime verdikleri önem arasında yakın bir ilişki vardır. Yaşanan hızlı değişme ve gelişmeler insan yaşamını çeşitli açılardan etkilemekte, sosyal kurumların yapısını ve fonksiyonlarını değişime zorlamaktadır. Bu değişime ayak uydurma çabası; yenilikleri takip etme olanağı sağlayan, gelişmelere açık bir eğitim sisteminin varlığını gerekli kılmaktadır. Günümüzde her alanda yaşanmakta olan değişim eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Eğitim kurumları da bu değişime ayak uydurmak ve çağın koşullarına göre şekil almak durumundadır. Bu süreçte öğretmenlerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir okulun kalitesi öğretmenlerin sunacağı eğitimin kalitesine bağlıdır (İpek ve Uçar, 2006).

Needham (2001) öğrencilerin, erişkin bireylere oranla bilgi transferine daha açık olduklarını, bu kritik dönemlerin iyi değerlendirilmesinin gerekliliğini ve öğrencilere bilgilerin, dikkatlerini çekebilecek ve güncel bir şekilde sunulmasının önemini belirtmektedir. Bu açıdan geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın iyi yetişmeleri için

gerekli olan kaliteli bir eğitim-öğretim sürecini sağlayacak öğretmenlerin iyi yetişmiş ve kendini yetiştirmiş olması, ayrıca sahip olduğu bilgi birikimini de öğrencilerle en doğru metotları ve imkânları kullanarak sunması gerekmektedir (Ayas ve diğerleri, 1997).

Eğitim öğretim faaliyetleri, farklı bir çok etkinliği içeren karmaşık ve belirsiz bir süreçtir ve öğretmenin sınıfta neyi, ne ölçüde ve nasıl öğreteceği ancak uygulama sürecinde ortaya çıkmaktadır (Malgaş, t.y.). Eğitim-öğretim sürecinde meydana gelebilecek pek çok sorun karşısında öğretmen; edinmiş olduğu bilgi birikiminin yanı sıra duruma özel yeni uygulamalar ve önlemler de geliştirmek zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin sürece hakim olması, iyi bir gözlemci olması, eğitim durumlarını sorgulaması ve sınıfında “araştırmacı” rolünü üstlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde “araştırmacı” konumundaki öğretmenler, uygulamalarında karşılamış oldukları sorunların üstesinden gelmek için sınıflarında yeni yöntemler uygulayacaklar, sahip oldukları tüm bilgi ve deneyimlerini aktif olarak kullanma fırsatı bulacaklardır (Ekiz, 2006).

Ayrıca geleneksel yöntemlerle öğretmenlerden bağımsız olarak gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin araştırmaya sahip çıkma ve araştırmayı benimseme gereksinimini tam olarak karşılayamamakta; bu sebeple araştırma sonuçları öğretmenlerin uygulamalarına yeterli oranda yansımamaktadır. Aksiyon araştırmalarında ise uygulamacı olarak öğretmen “kendisi hakkında ve kendisi için” araştırmasını yürütebilmekte, mesleki anlamda gelişimsel sürecini sistematik olarak izleyebilmektedir (Ekiz,2006). Hem öğretmen olmam hem de bir araştırmacı olarak eğitim öğretim sürecimi, nasıl bir öğretmen olduğumu sistematik olarak analiz etmek ve uygulamamı geliştirmek istemem sebebiyle yürüttüğüm bu çalışma, nitel bir aksiyon araştırmasıdır. Bu yöntemi seçmemde önemli etkenlerden biri, bir öğretmen olarak benim de araştırmacılar tarafından ortaya konulan araştırma sonuçlarını sınıfım için uygulayamadığımı fark etmem, yeni strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymamdır. Aynı zamanda mesleki yaşantım içerisinde her okulun, sınıfın ve her öğrencinin farklı bir yapısı olduğunun ve teorik bilgilerin her durumda aynı oranda geçerliğini korumadığının farkına varmam, bu sürece katkı yapmam gerektiğini düşünmemde etkili olmuştur. Aksiyon araştırması olarak yürüttüğüm bu çalışma, zihnimdeki değişim sürecini teknik hale getirerek yazıya dökmemi ve eğitim-öğretim sürecimi somut olarak inceleme fırsatı bulmamı sağlamıştır.

Eğitimde yenilik için bir araç olan “aksiyon araştırması” eleştiriye dayanmaktadır ve öğretmenin eleştiri oklarını öncelikle kendine yöneltmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu tür araştırmaların temelini “kendimi nasıl geliştirebilirim” sorusu oluşturmaktadır (Malgaş, t.y.). Bu noktadan hareketle, bu çalışma kapsamında araştırmayı yürüten öğretmen olarak benim, dıştan içe doğru bir yapı takip eden süreçte “kendimi ve uygulamamı nasıl geliştirebilirim” sorusuna cevap aramakta olduğum görülmektedir. “Dıştan içe” tanımındaki kasıt; öğretmenlik meslek kariyerimin ve eğitim öğretim faaliyetlerimin şekillenmesinde etkili olan dış ve iç faktörlerdir. İç faktörler olarak, öğrenme-öğretme sürecini doğrudan ve daha fazla etkileyen faktörler ele alınırken; dış faktörler kapsamında da süreci dolaylı yoldan ve daha az etkilediğini düşündüğüm faktörler yer almaktadır.

Araştırmada eğitim öğretim faaliyetlerimi etkileyen program, araştırmanın yürütüldüğü okulun sahip olduğu donanım imkânları, idareci, öğretmen ve öğrenci velileriyle iletişim dış faktörler olarak incelenirken; öğrenme-öğretme sürecinde kullandığım yöntem ve teknikler, ödevler, yaptığım ölçme değerlendirme, öğrenci davranış yönetimim ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklar iç faktörler kapsamında incelenmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi ve problemiyle birlikte araştırmadaki varsayım ve sınırlılıklara değinilmektedir. İkinci bölümde ise “eğitim” ve “araştırma” hakkındaki açıklamalardan sonra eğitimin tarihsel gelişimi, eğitimde “öğretmen” faktörü ve “araştırmacı olarak öğretmen” konularına yer verilmekte, eğitim öğretim faaliyetlerini, sınıf atmosferini etkileyen faktörler ortaya konulmaktadır. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili literatür incelemeleri de ikinci bölümde yer almaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın metodolojisi (yöntemi), araştırmanın yürütüldüğü ortam özellikleri, araştırmacının rolü açıklanmakta, veri toplama araçları ile verilerin analizinde takip edilen sürece değinilmekte, pilot çalışmaya yer verilmektedir. Dördüncü bölümde ise, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik çıkarımlar ve yorumlamalar bulunmaktadır. Son bölümde araştırmadan çıkarılan sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda sınıf içi uygulamalar için ve yapılacak benzer araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim öğretimin en temel öğelerinden biri olan “öğretmen” faktörü ülkemizde ve uluslar arası literatürde pek çok araştırmaya konu teşkil etmektedir. Ancak yapılan bu araştırmaların pek çoğunda öğretmenin araştırılan konumunda olduğu ve araştırma sürecinde pasif bir rol aldığı görülmektedir. Öğretmen, araştırma sürecinde pasif bir konuma sahip olduğunda kendini araştırılan durumdan bağımsız hissedebilmekte ve yapılan araştırma çıktılarının uygulayıcısı rolüne girememektedir. Yani yapılan bu tür araştırmaların, öğretmenin araştırmaya sahip çıkma ve araştırmayı benimseme gereksinimini tam olarak karşılayamadığı görülmektedir. Aksiyon araştırmalarında ise uygulamacı olarak öğretmen, “kendisi hakkında ve kendisi için” eğitim öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla araştırmasını yürütebilmektedir (Ekiz, 2006: 64; 2009: 186). Çalışmada bu gereksinim dikkate alınarak eğitim öğretim programlarının uygulayıcısı ve en temel öğelerinden biri olan öğretmenin, sınıf içerisindeki aktif rolüyle gelecek kuşakların şekillenmesindeki önemi göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmen merkezli bir yenileşme hareketinin eğitim öğretim faaliyetlerindeki kaliteyi artıracığı düşüncesinden hareketle araştırmanın merkezine bir “öğretmen ve ona ait eğitim- öğretim uygulamalarının” alınması amaçlanmıştır. Yani bu çalışmayla, bir “öğretmen” olarak eğitim - öğretim sürecindeki rolüm ve uygulamalarım “benim tarafımdan” incelenirken, aynı zamanda eğitim öğretimin temel öğelerinden biri olan “öğretmen”in mesleki gelişim yolculuğunda etkilendiği dış ve iç faktörler de irdelenmiş olmaktadır.

Elbette ki bütün öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olan ve onlara cevap verebilen iyi bir öğretmen olmak oldukça zordur. Fakat bu süreçteki ilk adım, mücadele ruhuna ve isteğine sahip olmaktır (Irwin, 1997). Öğretmenlik de bir nevi mücadele ve emek isteyen

bir meslek olduğuna göre; yaptığım aksiyon araştırması ile bu mücadeleyi ve kendimi geliştirme çabalarımı daha bilimsel bir uğraşı haline getirmeyi amaçladığım görülmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerimi, kısacası mesleki anlamda kendimi nasıl geliştirebileceğimi ve gerçekleştirebileceğimi uygulama sürecinde tespit etmeyi amaçladığım çalışmamda olaylar ve durumlar, dıştan içe doğru bir yol takip ederek ele alınmaktadır. Böylelikle ele alınan faktörler arasındaki ilişkilerin de ortaya konulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu aksiyon araştırmasıyla, bir yıllık süreç içerisinde eğitim öğretim adına bir sınıfta yaşanacak pek çok problem durum ortaya konularak, alanda yapılabilecek yeni araştırmalara da kaynak teşkil edilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinlikleri teori ve önemli düzeyde uygulama merkezlidir. Her okulun ve sınıf ortamının birbirinden çok farklı özellikleri, problem durumları, seviye farklılıkları, veli ve öğrenci potansiyeli, donanım imkânları ve kendilerinin oluşturmuş oldukları özel anlamları bulunmaktadır. Bu da her sınıfı kendi çapında özel kılmaktadır. Öyleyse bu durumda teoride üretilen eğitimle ilgili pek çok bilimsel bilginin, birbirinden bir o kadar farklı sınıflarda işlerliklerinin aynı oranda olması ve hatta işlerliğinin olması tartışma konusudur (Ekiz, 2006: 17). Ayrıca pek çok öğretmen de kendini araştırma sürecinin dışında gördüğü, başkalarının yapmış olduğu araştırmaların sonuçlarını gerek sınıf şartlarının farklılığı, gerekse işlerliklerine inanmamaları sebebiyle sınıflarında uygulamakta güçlük çekmektedirler.

Öğretim programlarının asıl uygulayıcı öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki düşünceleri, yaşadıkları problemler, edindikleri deneyimler ve sınıf içi uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Oysaki öğretim programları, eğitim öğretimle ilgili standart bazı düzenlemeleri içermesine rağmen bunların uygulama şekli ile yeterince ilgilenmemektedir. Öğretmen, programı kendi süzgecinden geçirerek yorumlamakta ve uygulamalarını düzenlemektedir. Bu şekilde her öğretmen, uygulamaları sırasında kendi düşünceleri ve görüşlerinden yararlanmaktadır (Arslan ve diğerleri, 2008).

“Dersimi daha ilgi çekici ve daha anlaşılır nasıl yapabilirim, öğrencileri derste daha aktif hale nasıl getirebilirim” soruları adeta öğretmenin kendi davası haline gelebilmektedir. Müfredat programı ve kılavuz kitaplar öğretmene pek çok durumda yol göstererek eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesinde etkili çözümler sunmaktadır. Ancak bazı durumlarda bütün çareler çaresiz kalabilmekte ve işlerliğini yitirebilmektedir. İşte böyle durumlarda öğretmen kendine dönmekte, eğitim - öğretim faaliyetlerindeki rolü ve öneminin idrakına varmaktadır. Böylelikle kendini bir “öğretmen” olarak süzgeçten geçirmeye başlamaktadır. Ancak bu süzgeçten geçirme işlemi, gelişi güzel yapıldığında işlerliğinin uzun vadede sonuçlar vermesi biraz daha güçleşebilmektedir (Ekiz, 2006).

Aksiyon araştırması yöntemiyle öğretmen kendini ve eğitim öğretim sürecini inceleyip eleştirme, sorunları belirleme, bu sorunlara ilişkin veri toplama ve bu verileri analiz etme, kendi sınıf kültürüne, imkân ve olanaklarına uygun çözümler üretebilme, uygulamaya koyabilme imkânı bulabilmektedir. Bunun yanı sıra aksiyon araştırmasını yürüten bir öğretmen, yeni uygulamaları paylaşma ve ekip olarak uygulama, araştırma yapma konularında kendini daha yetkin hissetmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 295).

Yaptığım çalışma, aksiyon araştırması yaklaşımına dayanması ve bunun gereği olarak okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı öğretmenin doğrudan kendinin gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ilişkin yaşanan sorunların tespiti, anlamlandırılması ve çözümlenmesine yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi kapsayan bir araştırma olmasıyla da önem arz etmektedir. Çalışmamda izlediğim yaklaşım gereği bir öğretmen olarak benim yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazanarak yaptığım uygulamalara ve kendime eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme becerisi kazanmamda etkili olması yönü de dikkate değer diğer bir unsurdur. Ayrıca yine yürüttüğüm çalışmanın dayandığı yaklaşım olan aksiyon araştırmasının temel prensibi; öğretmenin araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesini, kuram ile uygulamayı birleştirebilme becerisini kazanıp neyi neden uyguladığının bilincinde hareket ederek eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesini ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşmasını sağlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 295-298). Bu noktadan hareketle yaptığım bu çalışma, eğitim öğretim sürecindeki rolümün bilincine varmamı, problem çözümlerindeki etkinliğimi fark etmemi sağlamasıyla da önemlidir.

Literatürü incelediğimizde ülkemizde yapılan aksiyon araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Bu da bize ülkemizde henüz aksiyon araştırması yaklaşımının yeterince gelişip yaygınlaşmadığını göstermektedir. Türkiye ile bir Avrupa ülkesi olan İngiltere'yi aksiyon araştırmasının ve uygulayıcısı öğretmenlerin geldiği nokta yönüyle kıyaslayacak olursak; İngiltere'de görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları ortamlar gereği daha yaratıcı olabildikleri ve ortaya koydukları ürünleri ya da ulaştıkları sonuçları uygulamaya aktarmada daha başarılı oldukları görölmektedir. Yaratıcılıklarının daha belirgin olma sebeplerine gelince; yerel program geliştirme çalışmalarına aktif katılmaları, birlikte öğretim ve profesyonel gelişimleri için Türkiye'ye oranla daha çok işbirliği içerisinde olmaları, çalışmalarını verimli sonuç veren ve kaliteli eğitim-öğretim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlerin ödüllendirilmeleri ve teşvik edilmeleri, alt yapı imkânlarına sahip olmaları şeklinde sıralanabilir. Türk öğretmenlerdeyse durum şu şekildedir; aşırı oranda bürokrasinin içerisinde bulduklarından ve uyguladıkları eğitim-öğretim programlarının oluşturulma sürecinde aktif rol alamamalarından ötürü mesleki anlamda profesyonel gelişim ve değişim, birlikte çalışma ve işbirliği anlayışı gelişmemektedir. Bu da zamanla öğretmenlerin mesleklerinde durağanlaşmasına ve hatta gerilemesine sebep olabilmektedir. Yapılan her çalışma yeni çalışmaların yolunu açacağından, bu alanda yapılacak aksiyon araştırmalarıyla Türkiye'deki mevcut durum ortaya konulabilir, öğretmenlerin yapacakları aksiyon araştırmalarının teşvik edilmesinin sağlanmasında ve artırılmasında etkili olunabilir (Ekiz, 2009: 204). Yürüttüğüm araştırma, aksiyon araştırmasına canlı bir örnek teşkil ederek ülkemizde aksiyon araştırmasının yaygınlaşmasını amaçlaması açısından da önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini 'Bir öğretmen olarak kendimi ve uygulamamı nasıl geliştirebilirim?' sorusu oluşturmaktadır. Araştırma sürecimi başlatan bu sorunun alt problemleri de araştırma süreci içerisinde geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmamın alt problemleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Eğitim - öğretim faaliyetlerimi etkilediğini düşündüğüm dış faktörlerden:

1. Programın eğitim - öğretim sürecimdeki etkisi nedir?
2. Okulun donanım imkânlarının eğitim - öğretim sürecimdeki etkisi nedir?
3. İdareci ve öğretmenlerle iletişimimin eğitim-öğretim sürecimdeki etkisi nedir?
4. Öğrenci velileriyle iletişimimin eğitim - öğretim sürecimdeki etkisi nedir?

Eğitim-öğretim faaliyetlerimi etkilediğini düşündüğüm iç faktörlerden:

5. Öğrenme - öğretme sürecinde kullandığım yöntem ve teknik, ödevler, ölçme ve değerlendirmelerin eğitim - öğretim sürecimdeki etkisi nedir?
6. Öğrenci davranış yönetimimin eğitim – öğretim sürecimdeki etkisi nedir?
7. Öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıkların eğitim – öğretim sürecimdeki etkisi nedir?
8. Eğitim - öğretim faaliyetlerimin etkilendiği tüm bu dış ve iç faktörler arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. “Bireysel olarak ben” in eğitim-öğretim sürecimde nasıl bir etkisi vardır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, 2009 -2010 eğitim- öğretim yılı, toplam 1 yıl veri toplanması ile sınırlıdır.
- Araştırmacı olarak benim yapmış olduğum gözlemlere bağlı olarak tuttuğum günlükten elde edilen veriler ile,
- Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR

2.1. Eğitim

İlk çağlardan itibaren toplumlar, yaşam şartlarını ve sahip oldukları özellikleri, imkan ve olanaklarını değiştirmek için bir gelişim ve değişim süreci içerisindeyler. Bu gelişim ve değişimin bir kısmı kendiliğinden gerçekleşirken bir kısmının da 'eğitim' ile bireylere kazandırıldığı görülmektedir. Eğitim, yaşamın dışında ayrı bir kavram olmaktan ziyade yaşamın özü hatta kendisidir. "Bireyde kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci" olan eğitim, yemek yemekten konuşmaya, iletişim becerilerinden kültürel değerlerin kazandırılmasına kadar geniş bir yelpaze içerisinde düşünülebilir (Çamurcu, 2007; Ertürk, 1994; Uğur ve Yenel, 2007).

Birey olarak insan da, doğduğu andan itibaren bir gelişim ve değişim sürecine tabi olmakta, ilgi, istek, yetenek, tutum ve davranışlarının bu süreç içerisinde farklılaştığı görülmektedir. İnsanın yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu ve toplumun da bireylerden meydana geldiğini düşündüğümüzde; gelişmiş ve ileri bir toplum olmak, ancak bireylerin eğitimiyle ve geliştirilmeleriyle mümkündür (Çamurcu, 2007; Yiğit, 2007).

Toplumunun görev ve ihtiyaçlarını karşılamak için var olan eğitimin amaçlarının da zamanla birlikte değişim gösterdiği görülmektedir. Geçmişte bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan eğitim artık bireye bilgiye nasıl ulaşacağını ve becerileri nerede ve nasıl kazanacağını öğretmek; toplumsal şartlara uyum sağlayarak toplum içerisinde faydalı olabilecek, sorunlara alternatif çözümler üretebilen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, pratik ve sorgulayıcı yaklaşım içerisinde olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ekiz, 2009: 186; Yiğit, 2007).

2.2. Araştırma

Araştırma, gerek sosyal gerekse fiziksel dünyadaki gerçekleri inceleyerek anlamlaştırmak, var olan bir sorunu çözüme kavuşturmak, ya da eldeki mevcut duruma ilişkin verileri artırmak amacıyla bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışmalardır. Bilme ve öğrenme ihtiyacının bir ürünü olan araştırma insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlardaki bu bilme ve öğrenme, sosyal ve fiziksel dünyadaki oluşum ve gelişimleri anlamlaştırma ihtiyacı pek çok bilimin ortaya çıkmasında ve bilimsel bilginin üretilmesi ve sistematik olarak kavramsallaştırılmasında temel teşkil etmektedir. Araştırma sistematik ve kontrollü olması yönüyle de deneyimden ayrılmakta, tümdengelim ve tümevarımı içermektedir (Ekiz, 2009: 1-3).

Şimşek ve Yıldırım (2008)'a göre ise araştırma, karmaşık ve anlamsız olan çevreyi belirli bir düzen dâhilinde çözümlene ve algılama işidir. Bu karmaşık olay ve olguların bir plan dairesinde anlamlı hale getirilmesi, bireysel ve bir o kadar da bireyler arası anlam vermeyi gerektiren bir süreçtir. Ancak aynı ortamı paylaşan bireyler dahi çevrelerindeki olay ve durumlara standart bir şekilde aynı anlamı vermemektedirler. Özellikle de sosyal çevredeki olay ve olgular, bu çerçeveden bakıldığında çok daha farklı şekillerde anlamlandırılabilir. Ayrıca araştırma sırasında dahi bütün olay ve olguların sürekli bir akış halinde olduğu, bu olay ve olgular arası dinamiklerin sürekli değişebildiği görülmektedir.

Nicel araştırmalarda kullanılan yöntemler insan davranışlarının gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğunu ve elde edilen verilerin nicel olarak ifade edilebileceğini savunmaktadır. Bu noktadan hareket edildiğinde nicel araştırma sistematik bir niceleme olarak insanın günlük yaşantısının tüm özelliklerinin tesadüfen ortaya koyulabileceğini savunmaktadır. Fen bilimlerinde geleneksel olarak kullanılan bu yöntemlerin insan davranışlarını araştırmada yetersiz olduğu düşünülmektedir. İnsan davranışlarının ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılıp anlamlandırılacağı ve araştırma kapsamındaki bireylerin görüş ve deneyimlerinin araştırma sürecinden ayrı düşünülmemeyeceği nitel araştırmanın dayandığı temel prensiptir (Ekiz, 2006: 46; 2009; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 35,51).

Eğitimde de araştırma, eğitim uygulamalarını yönlendirerek daha bilinçli ve düşünme becerileri gelişmiş yeni nesiller yetiştirmek için önemli bir gerekliliktir. Eğitimdeki bilimsel araştırmalar diğer bilimlerdeki araştırmalara oranla daha yeni bir olgudur (Ekiz, 2009: 12).

2.3. Eğitim Araştırmalarının Tarihsel Gelişimi

Eğitimde bilimsel araştırmaların yapılması ve yeni bilimsel bilgilerin eğitim dünyasına kazandırılması 19. yüzyılın sonlarına tekabül etmektedir. Bu eğitim araştırmalarında temel amasa eğitilen kişilerde istenilen biçimlerde değişiklik meydana getirmeye yönelik yeni fikirler ortaya koymaktır. 1880’li yıllarda Galton ve Pearson gibi İngiliz araştırmacılar bu fikir ortaya koyma yolunda istatistiksel metotlar geliştirmişlerdir. 20.yüzyılın başlarında ise psikometrik ölçümler eğitim araştırmalarında yer edinmeye başlamıştır. Bu dönemler, yani 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başları eğitim kuramlarının felsefeden uzaklaşarak bilimsel temellere oturtulmaya çalışıldığı dönemlerdir. 20. yüzyılın başlarından itibaren sosyal bilimlerde meydana gelen gelişmeler de eğitim alanında yapılan çalışmaların gelişmesinde etken olduğu düşünülmektedir. 1904 ve 1910 arasında, eğitim araştırmalarına istatistiksel metotları tanıtan eserlerin sahibi Thorndike’in araştırmalarının eğitim alanındaki çalışmalar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Thorndike’in çalışmalarını yürüttüğü dönemin eğitimin bilim olma çabası içerisinde olduğu bir dönem olması sebebiyle çalışmalarını bir bilim adamı edasıyla okul ortamından ziyade laboratuvar ortamında yürütmüştür. Yaptığı araştırma sonuçlarının bugünkü eğitim uygulamalarında da izleri görülmektedir (Ekiz, 2006: 7; 2009: 12-14).

1920 ile 1945 arası dönem ise yayınlar dönemi olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde Amerika ve İngiltere’de yapılan çalışmalar literatüre katkısı nedeniyle dikkat çekmektedir. 1945 sonrasında yeni düzenlemelere gidilerek bilgi teknolojilerinden veri analizlerinde yararlanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde B.F. Skinner, R.Tyler, Jean Piaget psikoloji alanında hizmet veren düşünürlerdir. Skinner’in o dönemdeki çalışmaları, çalışmamı yürüttüğüm aksiyon araştırması yöntemine ışık tutacak niteliktedir. alışmalarını sınıf ortamında gerçekleştirmiş, eğitim ğretim etkinliklerini izleyerek ve gözlemlerinden yola çıkarak, pozitif ve sürekli pekiştircin öğrenme üzerinde etkisi olduğuna vurgu yapmıştır. Tyler, eğitim amaçlarının özel davranış ve öğrenme ürünü

olarak ifade edilmesi gereğini savunurken, Piaget ise insan davranışlarının bir bütün olarak incelenmesi gerektiğini savunarak “Bilişsel Gelişim Modelini” eğitime kazandırmıştır. Çocuklarla yürütmüş olduğu araştırmalarda özel durum yönteminden faydalanan Piaget, gözlem ve derinlemesine görüşme metotlarını da çalışmalarında kullanmıştır. Piaget’in çalışmaları da bu yönüyle günümüz nitel çalışmalarına benzerlik göstermektedir. Yine bu dönem düşünürlerinden Bruner’in iddiası ise, uygun koşul ve imkanlar oluşturulduğu takdirde ve çocuğun öğrenmesi maksimum düzeye getirildiğinde istenilen her şeyi öğrenebileceği şeklindedir (Ekiz, 2009: 15-19).

Gün geçtikçe eğitim alanında yapılan araştırmalar önem kazanmakta, Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği, Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, Kanada Eğitim Araştırmaları Birliği gibi dünya çapında pek çok kuruluş eğitime araştırmalarının artırılması ve literatürün zenginleştirilmesi için faaliyet göstermektedirler. Günümüzdeyse eğitim alanında yapılan araştırmalarda birçok disiplinin etkili olduğu, disiplinler arası geçişin yaygınlaştığı görülmektedir. İnsan doğasının karmaşık yapısı, geleneksel araştırma yöntemlerine alternatif araştırma yöntemlerinin doğmasına, çok farklı ve çoklu araştırma yaklaşımlarının tercih edilmesine yol açmaktadır (Ekiz, 2009: 18).

Geleneksel eğitim araştırmalarına getirilen eleştiriler; bu araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin, öğretmenlerin uygulamalarına ve uygulamayla ilgili endişeleriyle yeterince örtüşmediği ve “uygulamaları akademisyenlerin yürütür” düşüncesinden hareket edildiği için araştırma sonuçlarının öğretmenlerce benimsenip uygulanmadığı şeklindedir. Asıl ihtiyacın öğretmenlerin uygulamada ortaya çıkan, geliştirmek istediği bir hipotezi test etmesi ve uygulamada meydana gelen problem durumlarının öğretmen tarafından incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hammersley 1993’ten aktaran: Ekiz, 2009: 188-189).

Eleştirel kuramcılarının da geleneksel araştırma yöntemlerinin dayandığı pozitivizmi eleştirerek kendi kuramlarını üretmeye çalışmaları bu anlamda dikkate değer diğer bir noktadır. Pozitivist düşüncenin bütün bilgilerin teknik merkezli olması düşüncesine ve eğitim sorunlarına teknik yaklaşılmasına karşı çıkarak eğitim alanında yeni araştırma ve görüşlere ışık tutmuşlardır (Ekiz, 2006: 37) .

Ülkemizde eğitim araştırmalarında halen geleneksel yapının tam anlamıyla aşıldığı söylenemez. Bu noktada Batı dünyası daha esnek bir yapı izleyerek eğitim araştırmalarını daha ileri bir noktaya taşımışlardır. Her çalışma sonuçları ya da eksik yönleriyle sonraki araştırmalara ışık tutarak eğitim alanındaki çalışmaların yeni boyutlar kazanmasını sağlamaktadır. Bundan hareketle ülkemizde de uygulamaya dönük ve farklı yöntemler kullanılarak yürütülecek çalışmalar da eğitim alanında daha ileri bir seviyeye ulaşmamızı sağlayacaktır. Aksiyon araştırması, eğitim araştırmalarında son zamanlarda önem kazanan uygulamaya dönük bir araştırma yaklaşımı olmasıyla da bu anlamda önem arz etmektedir. Eğitim araştırmalarını yapan öğretmenler çalışmalarını yayınlarak deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşabilmekte ve uygulamada kendilerini de sistemli olarak geliştirebilmekte, sorgulayabilmektedirler. Ayrıca günümüzde de gittikçe eğitim araştırmacılarının dogmatiklikten uzaklaştıkları ve çalışmalarına daha objektif yaklaşabilme becerilerini geliştirdikleri de göz ardı edilemez bir gelişmedir. Ülkemizde yapılacak aksiyon araştırması tarzındaki araştırmalarla eğitim alanında daha esnek bir oluşuma gidilebileceği düşünölmektedir (Ekiz, 2006: 131-132; 2009: 184- 190).

2.4. Eğitimde Öğretmen Faktörü ve Araştırmacı Olarak Öğretmen

Okul, aileden sonra çocuğun yaşamındaki ilk toplumsal kurumdur. Öğretmen de okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütölmüsinden sorumlu eğitimin en önemli ve kritik değişkenlerinden biridir. Özellikle ilköğretim çağında öğretmenin tavır ve tutumları, öğrencilerin okula karşı ilk izlenimlerinin oluşmasında ve bundan sonraki eğitim öğretim hayatında başarılı olmasında önemli bir etkindir. Burada öğretmene düşen görev öğrencilerin yaşamı özümsemesini ve tanınmasını, şekillendirme becerisini geliştirmek, kısacası onu hayata hazırlamaktır. Öğretmen, istenilen davranışların kazandırılması ve öğrencilerin davranışları pekiştirmesinde eğitimin ilk sorumlusu olarak nitelendirilmektedir (şama ve Tarım, 2007).

Erden ve Fidan (2001)'a göre ise öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan kişidir. Sınıftaki öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenme yaşantılarını düzenleyen ve sınıfı yöneten kişidir. Sınıfı bir tiyatro sahnesi gibi düşündüğümüzde öğretmen, oradaki tiyatroyu yöneten yönetmendir (Başar, 2003: 75). Bu noktadan hareketle öğretmenin sınıfı yönetme becerisine sahip olması, kişisel ve mesleki yönlerden kendini geliştirmesi ve öğrencilerini

iyi tanınması onlarla empati kurabilmesi, gelişimsel özelliklerinin farkında olması ve en önemlisi de faydalı olma ‘ hep daha iyisini yapabilme’ çabası içerisinde olması önem arz etmektedir. Çünkü sergilenen oyunun başarısı yönetmenin becerisiyle doğru orantılı olarak artış gösterecektir (Şama ve Tarım, 2007).

Öğretmen öğrencileri hakkında ne kadar bilgi edinir ve onları ne kadar iyi tanır, eğitim öğretim faaliyetlerine ne kadar sorgulayıcı yaklaşır ve eksik yönlerini düzeltme çabası içerisinde olursa o oranda sınıf içerisindeki iletişim ve etkileşim pozitif yönde artacak ve sınıfta bir uzlaşma ortamı oluşacaktır. Ayrıca veli faktörünün eğitim öğretim içerisindeki önemli diğer bir değişken olduğunu düşündüğümüzde; velilere eğitim öğretimin gerekliliğini ve bilincini kazandıracak olan da öğretmendir. Okul ile aile arasında sıkı iş birliğini ve iletişim ortamını oluşturabilen bir öğretmen, öğrencilerinin başarılarının artırılması ve istedik davranışların kazandırılması yönünde önemli bir adım atmış olacaktır (Ertabak, 2008).

Eğitim alanında bu derece büyük önem arz eden bir değişken olan öğretmenin de mesleğini profesyonelce icra etmesi önemli bir konudur. Bu da öğretmenin kendisini sistemli bir şekilde geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu sistemli gelişim süreci ancak öğretmen tarafından yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin sistemli olarak araştırılması, incelenmesi ve sorgulanması ile mümkündür (Ekiz, 2009: 186).

Eğitim öğretimle ilgili bir çok uygulama ve bu uygulamalara temel oluşturan pek çok pratik kuram deneyimlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Yalnız kişisel deneyimler kısıtlıdır, önem arz etmekle birlikte tek başına profesyonel gelişim için yeterli olabileceğini söyleyemeyiz. Deneyimlerin sistematik hale dönüştürülmesi, kayıt altına alınması ve incelenmesi, sınıfta öğretmenin aksiyon araştırması yürütmesi ile mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini kontrol altında tutan ulusal programlar ve teftiş sistemi de mevcuttur. Bu programlar ve teftişler de bir noktada öğretmenlerin üretkenliklerini ve profesyonelliklerini sınırlandırmakta ve belirlenen çerçeveye bağımlı hareket etmesini istemektedir. Bu şekilde öğretmenler araştırmalarını yürüterek bir nevi bu sıkı kontrolden kurtulabilir ve bu kontrol sisteminin esnetilmesi yönünde fayda sağlayacak çalışmalara imza atabilir. Bunun için öğretmenin uygulamalarına eleştirel yaklaşması uygulamadan ortaya çıkan ve geliştirmeyi amaçladığı hipotezleri test etmesi

gerekmektedir. Ayrıca “Ben ne yapmak istiyorum, bunu hangi sebeple yapmak istiyorum, uygulamamı öğrencilerim için nasıl daha iyi hale getirebilirim, geliştirebilirim, öğretimim yapmak istediklerimle, değerlerimle örtüşüyor mu, tutarlı mı?” gibi soruları da kendine yönelterek profesyonel anlamda kendini geliştirme yönünde yolunu açabilecektir. Bazı durumlarda öğretmenin inandığı değerler ile uygulamaları arasında tutarsızlıklar görülebilmektedir. Yani öğretmen eğitimsel anlamda sahip olduğu değerlerini uygulamalarına aktaramayabilmektedir. Bu değerler ile uygulamalar arasındaki ikilemlere okul ve sınıfın fiziksel imkân ve olanakları, araç gereç durumu, sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenin o anki psikolojik durumu, sosyal şartlar, zamanın kısıtlılığı, sınıf yönetiminden kaynaklanan sorunlar ve müfredat programının yüklediği sorumluluklar gibi faktörler sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin bu tip ikilemleri en çok yaşadığı durumlar ise, öğrenci merkezli yerine öğretmen merkezli öğretim yapmak, öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirmek için serbestlik tanımak yerine sıkı denetim uygulamak, içsel güdü yerine, dışsal güdü, ödül ve cezadan yararlanmak, belirli öğrencilere odaklanarak öğretim yapmak, konuları bitirme çabası içerisinde olmak, bireysel değerlendirme yapmak yerine öğrencileri kıyaslama yoluyla değerlendirmek ve öğrencileri bütün olarak görmek yerine sadece öğrenci olarak görerek ona göre davranmak gibi davranışlardır (Ekiz, 2006: 112-113; 2009: 187; Şama ve Tarım, 2007; Üstündağ ve diğerleri, 2008).

Burada önemli nokta değerlerini sınıfının ve okulunun şartlarında ne oranda uygulayabileceğini sınamasıdır. Çünkü öğretmenlerin öğretimleri uygulama merkezlidir. Her okul ve sınıfın yapısı kendisine özgüdür ve birbirinden farklıdır. Aksiyon araştırmasını yürüten bir öğretmenin kendisine soracağı temel soru kendimi ve uygulamamı nasıl geliştirebilirim sorusudur (Ekiz, 2006: 17; Yiğit, 2007).

Artık öğretmenlerin sınıftaki rolü ve görevi de değişmiştir. Bilgiyi aktarandan çok öğrencilerin neyi nerede nasıl öğreneceklerini, öğrendiklerini ne şekilde uygulayacaklarını gösteren birer rehber konumundadır.

2.5. Sınıftaki Eğitim Öğretim Faaliyetlerini, Sınıf Atmosferini Etkileyen Faktörler

Öğretmenin öğrenme öğretme sürecini pek çok değişken etkilemektedir. Derslerin işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler, ödevler, öğrenci başarılarını ölçmede kullanılan araçlar ve öğrencileri değerlendirme, okulun fiziksel şartları ve sahip olunan donanım, araç gereç, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, meslektaşlarla ve velilerle iletişim, eğitim öğretim faaliyetlerini yönlendiren programlar, öğrencilerin derse motivasyonu, öğrencilerin kendi aralarındaki ya da öğretmenle arasındaki iletişim eksiklikleri ve öğrencilerde gözlemlenen istenmeyen davranışlar bu değişkenlerin başlıcalarıdır.

Sınıf öğrenci ve öğretmen etkileşiminin en yoğun yaşandığı yerdir. Bu sebeple sınıfta oluşturulacak atmosfer, istendik davranışların kazandırılması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenciden beklentisiyle öğrencinin göstermiş olduğu davranışlar arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Bu yüzden öğretmenin öğrenciye karşı tavır ve tutumları da öğrencilerin davranışlarının oluşmasında belirleyici bir faktördür. Etkili bir sınıf yönetimi, araç gereç kullanımı, doğru yöntem ve tekniklerin derslerin işlenişinde işe koşulması, öğrencileri eğitim amaçlarına uygun şekilde ölçme ve değerlendirme öğrencilere çağın gerektirdiği istendik davranışların kazandırılmasında önemli etkenler olduğu düşünülmektedir. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi de öğrenciyi tanıma, izleme ve düzey belirleme yönü kadar doğru şekilde yönlendirilmesi açısından önemlidir. Öğrenci başarısına etki eden bazı unsurların ise, sosyoekonomik farklılıklar, ilgi, değer ve tutumlar, duyuşsal özellikler, kaygı, başarı güdüsü, ailenin özellikleri ve eğitime bakış açısı, sağlık koşulları, genel çevre özellikleri, eğitim koşullarının durumu olduğu düşünülmektedir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Şama ve Tarım, 2007; Üstündağ ve diğerleri, 2008)

Öğrenciler öğrenecekleri konularla ilgili olarak hedeflerden haberdar edilmeleri durumunda da bilinçli bir şekilde öğretmeni dinleyecekleri düşünülmektedir. Öğrencinin derse katılımının sağlanması da önemli bir mevzudur. Öğretim hizmetinin niteliğini artıran derse katılım; pekiştirmelerle, ipuçlarıyla, dönüt ve düzeltmelerle artırılmaktadır. Burada önemli olan nokta öğrencinin derse ilgisinin çekilmesi ve dersin sevdirmesi ve dolayısıyla süreçte etkin olmasının sağlanmasıdır (Sadık, 2007; Üstündağ ve diğerleri, 2008).

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşmasının temelini teşkil eden, öğrencileri disipline etmekten ziyade sınıf içerisinde meydana gelen akademik, idari ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve yürütülmesi becerisidir. Sınıf yönetimini sağlayacak olan da sınıfın yönetmeni rolündeki öğretmendir. Etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmesi için öğretmenin sınıfının özelliklerini ve öğrencilerini iyi tanması ve kendini onlara benimsetmiş olması, beklenti ve ihtiyaçlarından haberdar olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencinin gelişimsel özellikleri zihinsel yeterlilikler öğrenci başarısı öğrenci motivasyon sorunu ve kaygı düzeyleri sınıf yönetimiyle ilgili problemlere yol açabilmektedir (Şama ve Tarım, 2007).

Öğrenme ve öğretme sürecinde araç gereçlerden faydalanma, konuların etkili sunulması, öğrenme zamanından tasarruf sağlanması, dikkat çekme ve derse güdüleme açısından da yararlı olabilir. Bunun yanı sıra araç gereç öğretimi daha zevkli ve anlaşılır kılacağı ve öğretimin niteliğini yükselteceği de söylenebilir. Nitelikli bir eğitim öğretim ortamının öğrenci başarısını artırıcı önemli bir etken olduğu da düşünülmektedir (Demirel, 2005; Üstündağ ve diğerleri, 2008).

Bunlardan farklı olarak öğretmenin psikolojik durumunun da önemli olduğu özellikle aşırı stresin iş verimini azalttığı düşünülmektedir. Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği, başarısızlıkları, mevcutların fazlalığı, rol karmaşası ya da rol çatışması, öğretmenlere yönelik haksız eleştiriler ve öğretim sürecine yapılan müdahaleler öğretmenlerdeki stresin ve mesleki tükenmişliğin kaynağını teşkil etmektedirler (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Baysal ve Girgin (2006)'e göre öğretmenlerin yaşamış oldukları mesleki anlamdaki tükenmişlik ve bunun sonuçları yalnız kendisiyle sınırlı kalmıyor sınıfında öğrencilerinden okulunda meslektaşlarına ve yakın çevresine kadar herkes bu durumdan etkilenebilmektedir. Bu stres ve tükenmişlik duygusu da verimi ve niteliği düşürmektedir. Öğretmenlerin kendi psikolojik sorunlarını çözmeden onlardan beklenen istendik öğretmen davranışlarını göstermeleri zordur. Olumlu öğrenci ve öğretmen iletişimi, öğrencilerin okula karşı tepkileriyle çok yakından ilişkilidir. Olumlu iletişim verimli ders işlenmesini ve başarıyı artırırken olumsuz iletişimin de başarıyı düşürmesinin yanı sıra istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir. Eğitim öğretim

faaliyetlerini verimli bir şekilde yerine getirilmesi, uygun öğrenme öğretme ortamının oluşturulmasıyla mümkündür. Öğretmenler potansiyel açıdan pek çok özelliğe sahip olsalar bile sınıfta düzeni sağlayamamaları durumunda öğrencilerin dersi verimli bir şekilde öğrenmeleri mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışların yönetimine akademik başarılarından daha çok vakit ayırdığını düşündüğümüzde bu sınıf yönetimi mevzusunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun süreçte aktif hale gelerek öğrenmekten zevk alması sağlanmalıdır. Derslerin işlenişinde kullanılan yöntemler öğrenciye konuyu sevdirmeli ve ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır. Bilimsel bilginin günlük yaşamda uygulanmasına, düşünme becerilerinin geliştirilmesine, araştırmaya dayalı öğretime daha çok yere verilmelidir. Ayrıca insanlar nasıl ki görünüş olarak birbirinden farklıysa zeka bakımından da farklılıklar mevcuttur. Bu zeka farklılıkları da insanların farklı şekillerde ve farklı düzeylerde öğrenmelerine sebep olabilmektedir. Burada karşımıza öğretim yöntem teknikleri ve seviye farklılıkları çıkmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında dersleri öğrenmeye yönelik motivasyonları da olumlu gelişme gösterecektir. Herkesin aynı derecede ve aynı şekilde öğrenmesini bekleyen bir öğretmen, bu önemli farklılığın farkında olmayan davranışlar sergilemektedir (Erginbaş, 2009; Yiğit, 2007).

Her öğrencinin öğrenme şekli birbirinden farklıdır. Dolayısıyla “öğretime ne kadar duyu organının katılırsa o kadar etkili öğrenme gerçekleşir” ilkesinden hareketle derslerin işlenişinde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılması, farklı zeka alanlarına da hitap edilmesini sağlayacaktır. Eğitim araç gereçlerinin teknolojiye paralel olacak şekilde yenilenmesi günün gereksinimlerine cevap verebilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Teknik olanaklardan yararlanmayan eğitim günümüzde toplumsal ve bireysel beklenti ve ihtiyaçlara cevap verememektedir. Eğitimde teknoloji amaçtan ziyade bir araçtır. Nihayetinde onu yöneten de onu kullanan ve kullandıran da öğretmendir. Eğitim teknolojilerinde meydana gelen her bir gelişme eğitim programlarını, eğitim ortamlarını etkilemekle kalmamış eğitim araç gereçlerini ve sınıf ortamını da değiştirmiş, eğitim öğretime farklı bir boyut kazandırmıştır. Önceleri sadece kitap tahta defter resim ve grafiklerden oluşan araç gereçler günümüzde teknolojiyle birlikte farklı boyutlar kazanmıştır. Özellikle bilgisayarın eğitim ortamına girmesi önemli bir gelişmedir (Erginbaş, 2009; Yiğit, 2007).

Bunların dışında okulun fiziksel şartları, ilişkilerin yapısı, sınıf kurallarındaki tutarsızlıklar, idarenin tutumu ile öğretmenin sürekli aynı yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerle sağlıklı etkileşim kuramaması, motivasyonu sağlayamaması, araç gereçleri etkili kullanamaması, mesleki yeterlilikleri ve öğrencileri kontrol biçimleri de eğitim öğretim faaliyetlerini ve sınıf atmosferini etkileyen faktörlerdendir.

2.6. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye’deki alan yazında, “aksiyon araştırması” olarak yürütülen çalışma türünde sınırlı sayıda kaynak olduğu görülmektedir. Bu durum, aksiyon araştırmasının, ülkemizde yapılan eğitim araştırmalarında henüz yeterince yaygınlaşmamış olduğunu düşündürmektedir. Yurt dışında alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ise, araştırmaların yürütülmesinde aksiyon araştırması ve durum çalışması gibi nitel araştırma yöntemlerinin daha sık kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda durum, olay ve olgunun derinlemesine irdelendiği, duruma hakim değişkenler arasındaki ilişkilerin “nasıl” ve “neden” boyutlarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, ülkemizde araştırmalara konu olan durumlarla birlikte, daha farklı içerikli konuların da ele alındığı görülmektedir.

İsrail’de yürütülen hizmet öncesi eğitimle mesleki profesyonel gelişim arasındaki ilişkiyi, öğretmen adayları ve öğretim görevlileri açısından inceleyen aksiyon araştırması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının son yıllarında aksiyon araştırması yapma süreci ve mantığı tanımlanmaktadır. Bu yılda aday öğretmenler zorunlu olarak ‘Araştırmacı Olarak Öğretmen’ dersi kapsamında aksiyon araştırması yürütmektedirler. Bu çalışmayla öğretmen olarak kendi çalışmalarını objektif, sistematik ve yansıtıcı olarak değerlendirme becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Araştırmacıların katılımıyla gerçekleşen sürecin ele alındığı, ikinci bölümdeyse karşılıklı yansıtıcı diyaloglara ve günlüklerin sistematik değerlendirmelerine yer verildiği, öğretmen adaylarına sorular yönlendirilerek geri bildirimler alındığı görülmektedir. Araştırma, aksiyon araştırması yöntemiyle,

araştırmacılara öğretmen adaylarının profesyonel gelişim sürecini gözlemleme ve öğretmen adaylarına da kendi mesleki gelişim sürecini inceleme fırsatı vermesi yönüyle önem arz etmektedir (Sela ve Smith, 2005).

Lizbon’da (Portekiz) yürütülen diğer bir aksiyon araştırması ise öğretmen yetiştirme yöntemleri ile fen sınıflarındaki pedagojik pratik uygulamalar arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yapılan araştırmanın odağında ilköğretim okullarında, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve gerçekleştirme sürecinde performanslarında gözlemlenen değişim yer almaktadır. Yapısal olarak Bernstein’in teorisini temel alan araştırmanın, 4 öğretmen ve onların sosyal yapı bakımından heterojen olarak oluşturulmuş sınıflarıyla yürütüldüğü görülmektedir (Bernstein’in teorisi; öğretmen yetiştirme yöntemleri, sınıf pedagojik uygulamaları ile öğretmenlerin kendilerini tanıma ve mesleki anlamda gerçekleştirme değişim süreçlerini analiz etmeyi içermektedir). Araştırma sonuçları ise öğretmen yetiştirme uygulamasının, öğretmenlerin profesyonel gelişiminde ve öğrencilerin başarı seviyelerini artırmalarında etkili olduğunu göstermektedir (Afonso ve diğerleri, 2005).

Salamanka (İspanya) şehrinde yürütülen öğretmenlerin pratik bilgilerini nasıl ifade ettiklerine yönelik aksiyon araştırmasında ana tema “anlatımların sınıflandırılması” konusu üzerinedir. Çalışma 7 ilkokul ve ana okul öğretmeniyle yürütülmüş ve onlara okumayı öğretmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Pratik eğitim araştırmalarında öğretmenlerin anlatımlarının temel kaynak teşkil ettiği düşüncesinden hareketle, verilerin toplanmasında öğretmenlerin sözlü ifadelerine başvurulmuştur. Aynı zamanda araştırma ile öğretmenlerin farklı ifadelerinden yola çıkılarak, öğretmenleri karşılaştırma imkanı da sağlanmıştır. Böylelikle ayırt edici özellikler düzenli şekilde incelenerek, fenomenlerin açıklanması, uygulamayla teorik bilginin nasıl yaklaştırılacağı, araştırmanın sınırlarının ve bileşenlerinin görülmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okumayı öğretmede son derece bilgi ağırlıklı, tanımlamaları temel alan bir eğitim yaklaşımıyla hareket ettiğini ortaya koymuştur (Clemente ve Ramı’rez, 2007).

Öğretmen adaylarının, hizmetteki öğretmenlerin ve öğretmenleri yetiştiren profesörlerin ‘eğitimde bilgi ve araştırma’ya yönelik inanışlarının epistemolojisini karşılaştıran bir aksiyon araştırmasında; eğitim alanında kabul edilebilir bilginin ne sayıldığı ve o bilginin nasıl elde edildiğine dair görüşler incelenmektedir. Katılımcıların

verdikleri cevaplar iki farklı ikilemi ortaya koymaktadır: Birincisi aday öğretmenlerin birçoğu eğitimsel bilginin yüksek nitelikler istediğine ve bunun sahte bir şekilde oluşturulmaması gerektiğine inanmaktadır. İkincisi ise profesörlerin genelinin açıkça eğitimsel bilginin genellenebileceğine ve yapay bir şekilde oluşturulabileceğine inandıkları görülmektedir. Uygulamadaki (hizmetteki) öğretmenler de kendilerini tam da bu sürecin ortasında hissettiklerini ifade etmektedirler (Joram, 2007).

Öğretmenlerin, öğrencilerin araştırma becerilerini değerlendirmelerine yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir aksiyon araştırmasında öğretmen pratikleri uzman kişilerce incelenmiştir. Ayrıca Hollanda’da yürütülen bu çalışmada öğretmenlere anketler iki kez uygulanıp kontrol edilmiş, bunlardan sonuçlar çıkarılmıştır. Bütün öğretmenlerden öğrencilerdeki ‘araştırma, inceleme ve düşünme’ becerileri gibi karmaşık becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak öğretmenler, öğrencilere yeni bakış açıları kazandırmak için güvenilir/özgün değerlendirme stratejilerini kullanmak durumundadırlar. Araştırmada bu yeni değerlendirme stratejileri hakkında pek çok tartışma olduğu ve öğretmenlerin bu stratejileri uygulama noktasında kaygılandığı ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile diğer alanlardaki öğretmenlerin pratikleri bu değerlendirme stratejilerini uygulama noktasındaki düşüncelerini tespit etmek için incelenmiştir ve araştırma ile öğretmenlerin yeni değerlendirme stratejilerini kullanma konusunda teorik ve kritik kaygılar olduğu ortaya koyulmuştur (Erkens ve diğerleri, 2004).

Pratik eğitimde eğitim araştırmasını inceleyen aksiyon araştırmasında “pratik eğitimin nasıl tanımlanabileceği ve öğretmenin kendi eğitim uygulamalarını nasıl tanımlayabileceği, eğitim araştırmalarıyla neye ulaşılmasının ümit edildiği” sorularından yola çıkılarak hareket edilmiştir. TLCFE (Transforming Learning Cultures in Further Education) kapsamında öğretmenlerin pratik eğitimlerinin geliştirilmesinin amaçlandığı aksiyon araştırmasında üzerinde durulan üç ana tema “fikirsel yaklaşımların eğitimde kullanılması, farklı yaklaşımların pratik eğitimde değerlendirilmesi ve pratik ve profesyonel eğitimle eğitim araştırması yaklaşımını birleştirmek” şeklindedir (Blomer ve James, 2003).

“Pratiğimi nasıl geliştirebilirim?” sorusundan yola çıkan bir aksiyon araştırması da pratik uygulama epistemolojisini meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma

epistemolojik kaynaklardan hareketle öğretmen kendi bakış açısıyla pratik uygulamalarını nasıl geliştirebileceğini sorgulamaktadır. Araştırmanın temel aldığı 4 epistemolojik ilke ise şu şekildedir: “1. Eğitim araştırma metotlarında tartışılan bir durum olarak sosyal bilimler alanında yaratıcı araştırma metotlarının yeri, 2.Mantıksal yaklaşımların pratiğini nasıl geliştirebilirim sorusuyla eğitimsel bilgi iddiasını elde etmeye yönelik ben gerçeğini içermesi, 3. “Ben”in açıklanmasında kişisel öğrenme ve profesyonel öğrenmenin eğitim yaşantısındaki teoriler, öğretmenin kişiliği ve öğrencilere yaklaşımını direk olarak vurgulayabilmesi ve 4. Eğitim standartlarındaki değerlerin eğitim disiplini oluşturulmasında etkili olmasıdır” (Whitehead, 2000).

Yüksek öğretimde pratik eğitimcilerin çalışmalarıyla araştırmayı öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkileri açıklamayı amaç edinen bir aksiyon araştırması da İngiltere’de yürütülmüştür. Bu çalışma yüksek öğretimde sosyal bilimler araştırma metotlarında katılımcı alan çalışması ile araştırma ve öğretme arasındaki ilişkiyi test etmektedir. Burada değinilen başlıca 3 konu: “Sosyal bilim araştırma metotlarında yansıtma nasıl öğretilabileceği; araştırma ve öğretme hakkındaki güncel tartışmaların gözden geçirilmesi; okul öğretmenleriyle birlikte yürütülen pratik eğitim araştırmasında çalışmaların rapor edilmesi şeklindedir (Deem ve Lucas, 2006).

Eğitimde ‘Kuhn’ yapılanmasını inceleyen bir aksiyon araştırması da “Lütfen Fikrimi Al” ifadesiyle eğitim araştırmalarında düşüncenin gücüne vurgu yapmaktadır. Thomas Kuhn, bilimde 2 türlü boyuta vurgu yapmaktadır; sosyolojik ve psikolojik. Sosyolojik boyutu bilginin toplumda yalnız bir şekilde bulunmadığını, bilginin oluşumunda çevrenin etkisinin olduğunu ve bu sebeple paradigmalara olmasının kaçınılmaz olduğunu savunmaktadır. Psikolojik boyutu ise; eski ve yeni paradigmalara arası bağlantı kurmanın yeni paradigmalara kabul ettirmenin zorluğundan bahsetmektedir (Donmoyer, 2006).

Smith (2002) okul ve öğretmen gelişimini destekleme; öğrenme ve öğretme politikaları, paylaşılan yaşamsal teoriler ve araştırmacı- öğretmen ortaklığını konu alan aksiyon araştırmasında Öğrencilere ve okul personeline yaşayan teorilerin okulda paylaşımını önermektedir. Tarif edilen politikada okul personelinin ne tür bir değişime uğradığını, politikayla teorik iddiaların karşılaştırılmasıyla test etmekte ve sonuçlar okuldaki teorilerin yerini normal gelişmelerin aldığını ortaya koymaktadır. Günümüzde bu

modelin kaliteye daha yakın olduğu çünkü teoriyle uygulamanın birbirine bu sayede yaklaştırıldığı yine araştırmacının savundukları arasındadır. Bu yaklaşım modeliyle araştırmacı ve öğretmen ortak çalışma yürüterek, eğitim bilimlerindeki görev paylaşımının artması, öğretmen ve okul gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Frankham ve Howes (2006)'in İngiltere'de yürüttüğü aksiyon araştırmasında öğretmenler ve akademisyenlerin ortak yürüttükleri araştırma yaklaşımı olan eylem araştırmasında akademisyenlerin rolünü incelemektedir. Bu çalışmada akademisyenlerin okullardaki ortak çalışma aracılığıyla kapsamlı uygulamaları geliştirmelerini hedefleyen bir projedeki rolleri dikkate alınmaktadır. Bu araştırmacıların bir okulda bu proje kapsamında nasıl yer aldıklarının öyküsü anlatıldığı araştırmada okula ziyaretlerle, verileri toplayarak ve rapor ederek özellikle okul müdürüyle ilişkileri geliştirerek değişikliklerin meydana gelmesinde kolaylık sağlanmıştır. Konulardan bir tanesi ortak hareket projesinin oluşum sürecinde pek çok kargaşanın olmasıdır. Ancak araştırma ile bu kargaşaların işbirliği içerisinde hareket edilerek aşılacağı ve ortak çalışmaların temellerinin atılabileceği savunulmaktadır.

Araştırma ile pratik arasında köprü kurmayı amaçlayan bir diğer aksiyon araştırması ise McIntyre (2005) tarafından İngiltere'de yürütölmüştür. Bu çalışma, araştırma ve uygulama arasındaki açıklığı bilginin türünün iki keskin karşıtlığı ile karşılaştırmaktadır. Araştırma ve uygulama arasındaki açıklığa üç şekilde köprü kurulabileceğinin ifade edildiği araştırmaya göre birincisi; verilerin araştırma sürecinde ortaya çıkmasıdır. Bu durumda öğretmenler eleştirisel bir şekilde kendi pratiklerini oluşturmuş olurlar. İkincisi; seçilen araştırma stratejilerini araştırma amacı etrafında şekillendirmekken üçüncüsü de bu pratik araştırmalar ile bilgi üreten okulların gelişimini sağlamaktır.

Eğitim araştırmaları üzerine bilgi ve kavram bakımından öğretmenlerin perspektiflerini incelemeyi konu alan diğer bir aksiyon araştırması da yine İngiltere'de yürütölmüştür. Eğitim araştırmalarında değerlerin etkisi son yıllarda İngiltere'de büyük bir tartışma konusu olmuş, eğitim araştırmalarında kaliteyi artırmaya yönelik girişimlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda İngiltere'de TTA (Teacher Training Agency) eğitim hizmetinden şekil olarak sorumlu bir kuruluştur. Bu araştırmada TTA öğretmenlerin

aksiyon araştırması yaklaşımına yönelik bakış açısını sorgulamaktadır. Araştırma ile, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu noktalara temas edilmekte, öğretmenlere bu bağlamda öneriler verilmektedir. Aksiyon araştırmasının, sınıf içi uygulamalarla öğretmenlerin profesyonel olarak eğitim öğretim yaşantılarını çalışmalarına fırsat sağladığı yine araştırma ile ortaya koyulmuştur (Everton ve diğerleri, 2000).

Tanzanya'da eğitimsel çıktıları düşük bir bölge olan Karagwe'de sınıf içi iletişim üzerine yapılan bir durum çalışmasında bu eğitimsel çıktıların düşük olma sebepleri olarak; öğretim materyallerinin eksikliği, iyi yetişmiş öğretmenleri eksikliği, okul binasıyla ilgili eksikliklerden bahsedilmektedir. Ayrıca ilköğretimde eğitimde kullanılan dil ve iletişim dili olarak 2. bir dilin kullanılmasının da bu bölgede sıkça tartışılan bir durum olmakla beraber çeşitli sebeplerden ötürü yürürlüğe konulamadığına değinmektedir. Bu sebeplerden biri olarak bu bölge için yürütülen bir politika olması ve düşük kaynak imkanlarıyla yüksek beklenti içerisine girilmiş olmasından bahsedilmekte, çözüm önerisi olarak ise eğitim diline iletişim dili olarak yürürlükteki 2. bir dilin kazandırılması, öğrencilerin ikinci bir dilde iletişim kurma ve düşünme becerileri kazanması ve bu sayede akademik başarılarının artırılabilceği ifade edilmektedir (Wedin, 2009).

Jamaika'da ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına şiddetin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada üç farklı şiddet tipi üzerinde durulmuştur. Bunlar; okulda akran saldırganlığına maruz kalma, okulda fiziksel cezaya maruz kalma ve toplumda şiddete maruz kalma şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların yüzde elli sekizi şiddetin bütün bu üç tipine orta ve üst düzeyde maruz kaldığını ifade etmektedirler. Ayrıca şiddete maruz kaldığını söyleyen erkek öğrencilerin akademik başarı oranının da kız öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yine erkek öğrencilerin emsalleri arasında kızlara oranla saldırganlığa ve fiziksel cezaya daha çok maruz kaldıkları da araştırma bulguları arasındadır. Yine araştırmaya göre şiddete maruz kalma ile akademik başarı oranı arasında bağımsız bir indeks mevcuttur. Yani bu bölgedeki devlet okullarında saptanan başarı düşüklüğüyle şiddetin her üç türüne de maruz kalma bağımsız olarak ilişkili bulunmuştur. Çözüm önerisi olarak ise araştırmacı, okullarda şiddet önleme programlarının uygulanmasını, öğretmenlerin bu sayede fiziksel cezaya gereksinim duymadan sınıfı yönetebilme becerilerini geliştirmesini, öğrencilere de sağlıklı

sosyal ve duygusal iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik okullarda eğitici çalışmalar yapılmasının gereğini ifade etmektedir (Chang ve diğeri, 2009).

Zimbabve’de öğretmenler tarafından ilkokul öğrencilerine uygulanan duygusal anlamdaki kötü muamelenin öğrenciler üzerindeki etkileri, doğası ve alanı üzerine bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma ile öğrencilere uygulanan kötü muamelelerin; küçümsemek, pozitif duygusal atmosfer eksikliği, kötü- kaba ifadeler, bağırış, azarlama, kaba bir dil kullanma, kötü lakaplar takma, küçük düşürme ve öğrencilerin negatif şekilde etiketlenmesi, korkutma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ise açık bir şekilde Zimbabve’deki okullarda duygusal anlamdaki kötü muamelenin var olduğunu, bu tür duygusal anlamdaki kötü muamelelere bayan öğretmenlerin daha sık başvurduğunu, erkek öğretmenlerde de bu oranın çok düşük olmadığını ortaya koymaktadır (Shumba, 2002).

Bezemer (2007) ise yaptığı etnografik çalışmasında Hollanda’daki bir ilköğretim okulunda ana dili farklı öğrencilere dilbilimsel kaynakların atfını irdelemektedir. Çok kültürlü bir sınıfta gerçekleştirdiği bu etnografik çalışmasında araştırmacı, öğretmenle yapmış olduğu görüşmeler ve sınıftaki aktivitelerin gözlemlerinden elde ettiği örnekleri tanımlamaktadır. Buradaki temel nokta farklı kültürlerden gelen çocuklardan oluşan bir sınıf ortamında iki dil bilen çocukların 2. dilde tam olarak düşünemediği ve kelimelerin gerçek manasına bazı durumlarda tam olarak varamadığıdır. Bunun sonucu olarak kendilerini ifade etmede de aynı şekilde 2. dilde başarısız oldukları durumlar söz konusu olabilmektedir. Kendilerini duygularını nasıl ifade edeceklerini bilememektedirler. Bu da akademik başarılarına yansımaktadır.

Bostawna’da yapılmış olan okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki akademik başarıya ve performansa etkisinin araştırıldığı bir durum çalışmasının bulguları da; okul öncesi eğitimle ilköğretimdeki akademik başarının ilgili olduğunu, okul öncesi eğitimin çocuklarda hızlı ve kolay öğrenmeyi geliştirdiğini, okula uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını aynı zamanda el becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Taiwo ve Tyolo, 2002).

Hindistan'daki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin profesyonelliği, sosyal motivasyon derecesinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bir çalışmada; 90'lardan itibaren ülkede eğitim adına iyi gelişmelerin kaydedildiği ancak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin pek çoğunun bunun gurur ve memnuniyetini hissetmek yerine mutsuz olduğu ifade edilmektedir. Bu mutsuzluğun ve profesyonel anlamdaki hoşnutsuzluğun temelinde yatan nedenler irdelendiğinde de sosyal faktörler, öğretmenin mesleğine bakış açısı, toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı ve saygısı olarak gösterilmektedir. Ayrıca yine çalışma kapsamında değinilen önemli bir nokta; öğretmenlerin pek çok idari işle, evrak işiyle uğraşması nedeniyle asıl profesyonelleşmesi gereken konulara, eğitim öğretim faaliyetlerine yoğunlaşamamasıdır. Bu durum bizim ülkemizde de mevcuttur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin toplumdan öncelikli beklentisinin de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunun idrakında olması, öğretmenlerin profesyonel anlamdaki ustalığına güvenilmesi ve değerlendirmelerin de bu profesyonellik alanı kapsamında yapılmasıdır. Ayrıca yine eğitimde merkezileştirmenin Hintli bürokrasinin köklü bir karakteristiği olduğuna ve bunun da eğitime bazı zararlarının dokunduğuna; merkezileştirmenin menfaat çevrelerinin oluşmasına zemin hazırladığına, eğitimdeki sınıf ayrımlarının kökleşmesine zemin hazırladığına değinilmektedir. Batı Bengal'de ise bunun aksine bir eğitim politikası yürütülmektedir. Burada Andra Pradesh birlikleri devlet politikacılarından kendilerini uzak tutarlar ve eğitim sistemlerini bağımsız şekilde oluşturup uygularlar (Mooij, 2008).

Flandra (Belçika)' da yapılan bir keşif çalışmasında da ilkokul çocuklarının evde ve okuldaki güvenli ve güvenli olmayan internet kullanımını incelenmekte ve karşılaştırılmaktadır. 78 okuldaki 1700 ilköğretim öğrencisi (4,5,ve 6.sınıf) ve onların okul müdürlerine internet kullanımı hakkındaki görüşleri, tutum ve davranışları sorularak verilerin sağlandığı araştırmanın sonuçları ise evlerde internetin okullara oranla daha yaygın ve güvenli olmayan şekilde kullanıldığını göstermektedir. Araştırmada evlerde güvenli internet kullanımının sağlanmasında aile kontrolünün önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca okullarda internet kullanımının daha güvenli olduğu yönünde bulgulara ulaşılmışından yola çıkılarak, okulda internet kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik önlemlerin alınması gereği ifade edilmektedir (Valcke ve diğerleri, 2007).

Güney Karolina'da (ABD), okul iklimiyle öğretmen beklentilerinin fakir ve azınlık öğrencilerin başarılarını artırmadaki rolü ve etkisini inceleyen durum çalışması; performans açısından meslektaşlarınca önerilen 6 öğretmenin öğretim davranışlarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Sınıfta video kaydı ve öğretmenlerle görüşme yapılarak verilerin elde edildiği durum çalışmasından ortaya çıkan tablo ise şu şekildedir: Öğretmen eğitim programları, öğretmenleri bu tür öğrencilerin eğitimleri konusunda yeterince hazırlamamakta, öğretmenler mesleğe başladıktan sonra uygulamalarda edindiği deneyimlerle tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. Ayrıca araştırmada; öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olunması, öğretmenlerin işbirliği içerisinde hareket etmesi, veli katılımının artırılması ve farklı kültürel yapıların müfredatla bütünleştirilerek eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi halinde araştırmaya konu olan öğrencilerin başarılarının artırılabilceği vurgulanmaktadır (Brown ve Medway, 2007)

Berlinski ve diğerleri (2009) tarafından İngiltere'de yürütülen ilköğretimde okul öncesi eğitimin etkisinin deneysel olarak incelendiği bir araştırmada da; okul öncesi eğitimle öğrencinin kendini kontrol etmeyi öğrendiği, okula uyum sağlamasının kolaylaştırıldığı, dikkat, çaba ve derse katılımının arttığı ortaya konmuştur.

İlköğretim okullarındaki sıra ve sandalyelerin boyutlarını, öğrencilerin fiziksel ölçüleriyle karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma da, Yunanistan'ın Selanik kentinin 3 ilköğretim okulundaki yaşları 7-12 arasında değişen 180 öğrenci (90 kız, 90 erkek) ile yürütülmüştür. Önce belirlenen 180 öğrenci arasından rastgele seçilen 20 öğrencinin (10 kız, 10 erkek) boy uzunluğu, dirsek yüksekliği, omuz yüksekliği, üst kol uzunluğu ve diz boyu ölçümünün yapıldığı; sonra sınıflarda yaygın olarak kullanılan 4 çeşit sandalye ve 5 çeşit masa boyutları ölçülerek, öğrenci ölçüleriyle karşılaştırıldığı ifade edilmektedir. Ölçümler sonucunda masa ve sandalyelerin boyutlarının öğrencilerin fiziksel ölçüleriyle uyumsuz olduğu; sandalyelerin fazla yüksek ve derin, masaların ise fazla yüksek olduğu yönünde bulgulara ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu durumun öğrencilerin okuma- yazma esnasında, onların oturuş ve duruşunu olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Christoulas ve diğerleri, 2004).

Vietnam, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını temel alan yeni bir müfredatla tanışmasına rağmen eğitim sürecinde müfredatın uygulamaya aktarılmasında pek çok

sorun yaşandığı gözlenmiştir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek amacıyla Vietnam ve Japon hükümetleri tarafından okul temelli, gözlem ve yansıtma derslerini kapsayan hizmet içi eğitim programları düzenlenmiştir. Bu kapsamda yürütülen hizmet içi eğitimde karşılaşılan problemleri incelemeyi amaç edinen bir durum çalışması ise derslerin hızlı işlendiği, öğretmenlerin meslektaşlarını ve öğrencileri değerlendirme eğiliminde olduğu, öğretmenler arası iletişimin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin nasıl öğreneceklerini öğrenmeye ihtiyaç duyduğu şeklinde sonuçlar ortaya koymaktadır(Saito ve diğerleri, 2008).

Teknoloji eğitimi için tasarlanmış bir görsel programlama platformu olan “Deney Kontrol Programının” etkililiğini inceleyen bir durum çalışmasında; 8.sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci için program kullanılarak problem merkezli, aktif ve etkili öğrenme sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırmadaki veriler; öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmacının öğretim sürecindeki gözlemleri, öğrencilere uygulanan Likert Ölçekli Anket ve açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, dış dünyadaki pek çok olay ve durumun temsili olarak öğrencinin ekranına yansıdığı Deney Kontrol Programının öğrenci merkezli araştırma imkanı sağlayarak, daha az çaba ile etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymaktadır (Lattu ve diğerleri, 2003).

Galler (İngiltere)’de “köy okullarının öğrenciler üzerindeki etkileri” 3 ayrı örnek çalışma alanında yürütülen bir durum çalışmasıyla incelenmiştir. 8 aylık bir süreçte gerçekleştirilen durum çalışmasında verilerin, 24 çocuktaki değişiklikleri izleme yoluyla elde edildiği görülmektedir. Köy okullarında eğitim görmeyen öğrenciler üzerindeki etkilerini güven, sosyal beceriler, dil ve iletişim, motivasyon, el becerileri, bilgi ve anlayış bakımlarından inceleyen araştırmaya göre; köy okulları öğrencilerin akademik ve pratik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri yönünde önemli fırsatlar sunmaktadır. Köy okullarının, yapılandırmacı kuramın öngördüğü şekilde doğrudan deneyimlerle öğrenme imkanı sağlaması bakımından da öğrencilerin gelişiminde önem arz ettiği dile getirilmektedir (Murray ve O’Brien, 2007).

2.6.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’deki alan yazında “aksiyon araştırması” yöntemiyle yürütülen çalışma türünde yeterli kaynak olmaması sebebiyle; yurt içinde yapılan çalışmalar kapsamında araştırmamın alt problemleriyle doğrudan alakalı konularda yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmektedir.

Kaçan (2004)’ın yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri” araştırması; ilköğretim I.kademe sınıf öğretmenlerinin genelde mesleki gelişimin bilincinde oldukları, bunun için çaba harcadıkları ve bu çabanın da cinsiyet, medeni durum, mesleği seçme nedeni ve görev yeri değiştirme sıklığına bağlı olarak değişiklik gösterdiği gibi sonuçlar vermiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel teşkil eden durumlar ise; maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının çokluğu, siyasal ve politik baskılar olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda mesleki gelişimleri için sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, öğrenciyi güdüleme, disiplin, öğrenciyi tanıma, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma gibi öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirici, uygun tutum ve davranış kazandırıcı programlar ile öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirici konularda hizmet içi eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Yangil ve diğerleri (2004)’nin yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri ile İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili olarak tespit etmiş oldukları sorunlar; öğretmen atamalarındaki uygulamalar, velilerin eğitime olan ilgisizliği, öğrenciler arasındaki sosyokültürel farklılıklar, okulların fiziksel olanaklarının yetersizliği, eğitim bakanlığının durumu ve tutumu ile müfettişlerin teftiş ve rehberlik konusundaki tutumlarıdır.

‘Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri’ çalışmasında elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerde ve öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli mesleki özellikler; alanına hakim olma ve öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine, rehberlik anlayışına ve psikoloji bilgisine sahip olma şeklindedir. En önemli kişisel özellikler; hoşgörülü olma ve saygılı olma, iletişim becerilerine sahip olma, hümanist olma şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim programıyla

ilgili elde edilen bulgular ise; programın uygulamaya yönelik olması, sadece nota dayalı olarak geliştirilmemiş olma, yönetimin demokratik ve katılımcı olması, bilgi teknolojileriyle kaynakları kullanma imkanlarının herkese sağlanmasının gerektiği yönündedir. Olaylara geniş bir pencereden bakabilme, motivasyonu yüksek ve güdüleyici olma, yeri geldiğinde hatalarını kabul edebilecek kadar cesur olma da öğretmenlerde bulunması gereken temel özellikler arasında ifade edilmektedir (Çapri ve diğerleri, 2007).

Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine yönelik okul yöneticisinin rolü çalışmasıyla Özdemir (2003), öğretmenlerin sürekli öğrenmelerini sağlamak amacıyla, okullarda ihtiyaç analizlerine dayalı, planlı iş başında yetiştirme etkinliklerinin sistemli bir şekilde uygulanıp değerlendirilmesinde eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun giderilebilmesi içinse yönetici seçme ve atama işlemlerinin yeniden yapılandırılmasını, yöneticilerin hizmet içerisinde geliştirilmesini, öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesiyle ilgili yönetici görevlerinin mevzuatta açık bir şekilde tanımlanmasını, denetim etkinliklerinin personeli yetiştirmeye odaklanmasını, aday öğretmenlerin olanakları yeterli okullara atanarak yetiştirilmesini, uzman kuruluşlarla daha çok işbirliği yapılmasını önermektedir. Ayrıca öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmeleriyle ilgili yeterliklere yöneticilerin ne derece sahip oldukları ve okullarda iş başında yetiştirme etkinliklerinin uygulanması sırasında hangi engellerle karşılaşıldığının da araştırılmasının önemli olduğu üzerinde durmaktadır.

Kılıç (2006) da öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeylerine yönelik yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarını; planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim kurma, değerlendirme olmak üzere 6 temel başlık altında incelemiştir. Araştırma sonucunda gözleme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmiştir.

Şahin (2007)'e göre sınıfın etkili ve verimli yönetilmesi için, sınıfta disiplini sağlama ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturulması önemlidir. Hızla değişen bir toplumda çok farklı kesimlerden gelen, değişik özelliklere sahip öğrencilerin ortak bir amaca yönelik eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri için öğretmenlerin sınıf kontrolünü ve disiplinini sağlama becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca günümüzün değişen okul kültürü ve öğrenci özellikleri de öğretmenlerin, öğretmenlik becerileri yanında rehberlik ve

farklı kapasitelere sahip öğrencilerle çalışma becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinden; öğrencileri ilgi ve becerilerine göre yönlendirmeleri, özel eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları beklenilmektedir.

Öğretmen amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları bulunan örgütsel bir yapı olan sınıfı harekete geçiren aktif yöneticidir. Bu yöneticinin liderlik vasıflarına da üst düzeyde sahip olması gerekmektedir. Liderlik, bir grubun davranışları üzerinde etkili olmayı, onları yönlendirmeyi, örgüt amaçlarıyla bireysel amaçları uzlaştırmayı ve değerlendirmeyi içeren bir kavramdır. Baloğlu (1998)'nin ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki liderlik becerilerine yönelik araştırma bulgularına göre; sınıf yönetiminde liderlik açısından müfettişlerce tam olarak yeterli durumda olmadıkları gözlenmiştir. Sınıf yönetimindeki yetersizliğe bağlı olarak, sınıf ortamında istenmeyen davranışların oranının arttığı ve öğretimin veriminin düştüğü gözlenmiştir. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin en stratejik kurumsal görevi olan çocuğa toplumsal hayatın işleyiş mekanizmasını sınıf bünyesinde yaşatmanın ve hissettirmenin, ancak öğretimsel liderlik vasıflarının öğretilmekte bulunmasıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin sınıfta uyguladığı yöntem ve teknikler eğitim öğretim faaliyetleri altında incelenebilecek önemli bir faktördür. Yine bir çalışmaya göre matematik dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme geleneksel öğrenme modeline göre daha etkilidir ve öğrencileri derse aktif şekilde katmak öğrenci başarısını artırıcı bir etkidir (Sarıtaş, 1999). Derse ve konuya göre öğretmenin en uygun yöntem ve tekniği seçebilmesi ve uygulamaya koyabilmesi gerekmektedir.

Bunun yanı sıra diğer bir araştırma da öğrencilerdeki istenmeyen davranışların nedenlerine yöneliktir. Araştırmada öğretmenden kaynaklı nedenler irdelendiğinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında öğretmenin rolünün yadsınamayacak kadar önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen yetersizlikleri, öğretmenin kişisel özellikleri, özgüven eksikliği, tükenmişlik düzeyi, başarısızlık korkusu, çocuklardan hoşlanmama ve bazı özel sorunların sınıf içerisinde disiplin sorunlarının nedeni olabileceği Erden (2005), Tertemiz (2001) ve Temel (2005) tarafından ortaya konmuştur. Okulun ve sınıfın fiziksel yapısı da öğrencilerin ruhsal durumları üzerinde etkili etmenlerdir. Öğretmenin kendi öğretme ortamını sorgulaması ve öğrencilerini iyi gözlemlemesi, ihtiyaçlar doğrultusunda

uygun sınıf ve okul ortamının oluşturulması için çalışması, iyi bir sınıf atmosferinin yaratılmasında gerekli bir etkidir. Fiziksel olarak kötü yapılandırılan bir ortamda öğrencilerin derse motive olmasını beklemek ve istenmeyen davranışları değiştirmek zorlaşmaktadır. Böyle bir ortamda da istenmeyen davranışların sergilenme olasılığı yükselmektedir (Balcı ve diğerleri, 2009).

Demirel ve Köksal (2008) öğretmenlere program tasarılarında esneklik sağlayan, öğretim uygulamalarında özgünlük tanıyan, açık fikirlilik, sorumluluk, içtenlik gibi olumlu öğretmen özelliği kazandıran yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmenlik uygulamalarına katkısını belirlemeye yönelik yapmış oldukları nitel çalışmalarında, yansıtıcı düşünme eğitiminin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ve kuram ve uygulamayı birleştirerek yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi sağlayacak biçimde düzenlenebileceğini ifade etmektedirler.

Eğitimdeki son gelişmeler ve sosyal trendler öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme alanında da radikal değişiklikleri gerekli kılmıştır. Problem çözme, kritik düşünme ve analiz etme, mevcut verileri düzenleme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme ve bu temel becerileri ölçme ve bunlara göre değerlendirme yapma önem kazanmıştır. Öğrencilerdeki üst düzey becerilerin sadece bilgiyi ölçerek tespit edilmesi olanaksızdır. Kazandırılmak istenen becerilerle onları ölçme yönünde kullanılan metotlar da paralellik göstermelidir. Ayrıca artık eğitim ve öğretimde sonuçlar kadar sürecin de değerlendirilmesi önem kazanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme metotlarını uygulama becerisi üzerine yapılmış bir durum çalışmasının bulgularına göre öğretmenlerin genellikle kullandıkları ölçme araçları; objektif testler, maddeli testler, ödevler ve öğrencileri gözlemlemektir. Yine araştırma bulguları gösteriyor ki Türkiye'deki sınıf öğretmenleri kendilerini karşılaştırma, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru tiplerinde ve düşük ustalık isteyen deneme tipi sorularda daha başarılı buluyorlar. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin kendilerini usta hissettikleri başlıca 5 değerlendirme metodu sırasıyla gözlem (4.34), ödev (4.24), performans görevi (4.14), öğrenci sunumu (4.14) ve sınıf tartışması (4.14)dır. En az olanlarsa sırasıyla; geziler (3.77), rubrik (3.84), davranış ölçeği(3.89), akran değerlendirmesi (3.90), kendini değerlendirme (4.01) ve görüşme (4.01)dir. Yani sınıf öğretmenleri kendilerini alternatif değerlendirme metotlarında daha yetersiz olduklarını düşünmektedirler. 2004'ten beri ülkemizde uygulanan eğitim

sistemindeki değişiklikler farklı değerlendirme metotlarının kullanılmasını, performans ve proje görevlerini, öğrenci portföylerini, kendini değerlendirme ve rubrik ölçekleri, gözlem ve grup çalışmalarını, gezi ve sunumları gerekli tutmaktadır. Ancak programdaki değişiklikler öğretmenlerin bu değişiklikleri benimsememeleri ve uygulamamaları durumunda işlerlik kazanamazlar. Öğretmenlerin de bu yönde profesyonel gelişimlerdeki eksikliklerin giderilmesi bir gerekliliktir. Bu eksiliğin hizmet içi eğitim programlarında ilgili ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenlere eğitim imkanı sağlanarak ve alternatif değerlendirme metotlarıyla alakalı yayın ve kaynaklar sağlanarak, öğretmen adaylarının bu değerlendirme metotlarını kullanmalarına imkan tanınarak giderilebileceği düşünülmektedir (Baki, 2008; Baki ve Birgin, 2009).

Öğrenme stilleri ile ilköğretim 5.sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişkinin irdelendiği bir çalışmada da; farklı öğrenme stilini tercih eden öğrenciler arasında aritmetik puanlar yönünden manidar bir farklılık yokken, geometri ve toplam puanlar yönünden elde edilen sonuçların manidar olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerini, öğrendiklerini hayata uygulamalarını ve başarılarını etkileyen faktörlerin; bireylerin öğrenim durumları, motivasyonları, öğrenmenin gerçekleştiği ortam, öğrencilerin nitelikleri, öğrencilerin psikolojik ve sosyal yapıları, yaşları, okulun bulunduğu sosyal ve kültürel çevre olduğu ifade edilmektedir. Bilişsel, duyuşsal, biyolojik ve psikolojik yapı itibariyle farklı olan çocukların etkin öğrenme gerçekleştirdikleri öğrenme stillerinin, öğrenme sürecinde göstermiş oldukları davranışlar ve öğrenme çıktılarının da farklılık göstermesinin doğal olduğu belirtilmektedir (Sulak ve Yazıcı, 2008).

Eğitim öğretimde ne oranda çok duyu organına hitap edilirse o oranda etkin bir öğrenme gerçekleştiği, algılamının kolaylaştığı, ilginin arttığı, derste canlılığın ve kalıcılığın sağlandığı ve zamandan tasarruf sağlandığı düşünülmektedir. Bu açıdan birden çok duyu organına hitap edebilmek için de materyal kullanmak bir gerekliliktir. Ayrıca materyalin kullanım yerinin, zamanının, şeklinin ve niteliğinin de doğru şekilde seçilmiş olması gerekmektedir. İlköğretim okullarında fen bilgisi öğretiminde materyal kullanımının araştırıldığı çalışmada, materyallerin sayı ve nitelik bakımından yetersizliğine rağmen sıklıkla kullanıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri, materyallerin öğrenci düzeyine ve programa uygun olduğu, eğitim öğretim etkinliklerinde en çok ihtiyaç

duyulan materyalin bilgisayar ve en az ihtiyaç duyulan materyalin ise kamera olduğu seklindedir. Yine araştırmaya göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere ve kdemliler, düşük kdemlilere oranla daha sık ğretim materyali kullanmaktadır. Materyal kullanımını artırmak için alınabilecek nlemlerse; okullara yeter sayıda ve nitelikte materyalin temin edilmesi, öğretmenlerin materyallerin kullanımı konusunda doğru şekilde bilinçlendirilmesi, ders etkinliklerinde materyal kullanmaya teşvik edici çalışmaların ve düzenlemelerin yapılması şeklinde ifade edilmektedir (Akınar ve Turan, t.y.).

“ğrenci odaklı bir yaklaşım kullanılarak araştırma yöntemi öğrenmek, uygulamaya yönelik eleştirel düşünceleri”nin irdelendiği aksiyon araştırma metni üzerine inşa edilmiş vaka analizi çalışmasında interaktif küçük grup aktiviteleri yoluyla ğrenci merkezliğin öğrenimi geniş çapta zenginleştirmesi sağlanmıştır ve müfredatın ğrenci odaklılık çerçevesinde hazırlanmasının, ğrenci performansı, öğrenme deneyimi ve ders değerlendirmesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Otacıoğlu, 2007).

Kılıç ve Tanman (2009)’ın ilköğretim okullarında eğitimdeki fırsat eşitsizliğine yönelik araştırmasında, bu eşitsizliklerin temelinde çevresel ve ailesel faktörler, sosyoekonomik etkenler olduğu ortaya konmaktadır. Aileden kaynaklanan temellerden olan eğitim düzeyi ve sosyal statüsü özellikle ailenin eğitime bakış açısının şekillenmesinde etkiliyken, ekonomik şartları da sunacakları eğitim imkanlarının belirlenmesinde etkili olmaktadır. İmkanları olan aileler çocuklarını özel okullarda kolejlere okuturken, dersanelere gönderirken imkanı olmayan aileler de bazen bir kalemi defteri bile temin etmekte zorlanmakta, hatta maddi imkansızlıkları yüzünden eğitimlerini yarıda bile bırakabilmektedirler. Çevreden kaynaklanan eşitsizliklerse şehirlerdeki okul imkanları ve sosyal yapısıyla kırsaldaki okulların yapısı ve imkanları, okulun bulunduğu sosyal çevrenin bakış açısı, yaşam tarzı, inançları, tutum ve önyargıları arasındaki farklılıklardır.

Yine bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; erkek nüfusun okullaşma oranı ile kız nüfusa oranla yaklaşık % 25 daha fazladır. Okul başına düşen ğrenci sayısı en fazla olan il 1125 ile İstanbul’dur. İstanbul ve bazı büyük şehirlerde ve bazı doğu illerinde ğrenci sayısının fazla olmasına karşılık okul, derslik ve ğretmen sayılarının yetersiz olduğu görülmektedir (Kılıç ve Tamlan, 2009).

Çağımızda bilgi iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması toplumlara geniş imkanlar sunarken beraberinde farklı sorunlara da yol açmaktadır. Özellikle basın ve yayın organlarının yaygınlaşması kendilerine hedef kitle olarak gençleri seçmiş olmaları, onlara yönelik yayınların da niteliğinin belirlenmesinde belirleyici bir faktör olmaktadır. Bu durumda medya yoluyla bilgi eğitim kültür aktarmak yerine şiddet ve aksiyon içerikli bir oluşuma gitmektedirler. Gürsoy (2009)'un "öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları" üzerine KKTC'nde yaptığı mevcut durumun değerlendirilmesine yönelik betimsel çalışmasında; öğrencileri şiddete yönelten sebeplerin temelinde sosyal, ekonomik ve kültürel nedenlerin yattığı, eğitimde şiddete yönelik yasal düzenlemelerin ve okullardaki güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Çocukları şiddete yönelten etkenlerin; anne babaların tartışmaları, hatta fiziki şiddet uygulamaları, çocuğa yönelik sözlü kaba ifadelerde bulunmaları veya şiddet uygulamaları, çocukların televizyon programlarında şiddet içerikli programları izlemeleri, arkadaş ilişkilerinin niteliği, değişen sosyal, kültürel ve ekonomik yapıdaki bozulmalar olduğu ortaya konmuştur. Sorunların çözümünde takip edilmesi önerilen yol ve yöntemlerin maddelendirilmesi ise şu şekildedir: 1) Okulda ve evde sözlü ya da fiziki şiddete başvurulmadan çözülmesi, 2) Çocuklara aileyi ilgilendiren her konuda söz hakkı verilmesi, 3) Çocuklara zaman ayrılması, 4) İzlenen tv programlarının kontrol edilmesi, 5) Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, 6) Okulda ve okul dışında sosyal ve kültürel, sportif faaliyetlere katılımının sağlanması, 7) Okul içerisinde öğretmenlerin şiddete yönelik ortak tutum sergilemeleri, 8) Öğrenciler arasında şiddetin yanlışlığını ortaya koyacak sohbet ortamlarının yaratılması ve sıkı güvenlik önlemlerinin alınması, 9) Devlet kontrolündeki yayın organlarının daha sıkı şekilde yayınlarının kontrolünün yapılması ve çocukları şiddete yöneltecek programların engellenmesi gerekmektedir.

İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programlarının etkisinin araştırılması çalışmasında; bu programın 4 ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbacı davranışlar üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmış, okullardaki akran zorbalığı üzerinde durulmuştur. Zorbacı davranışlara maruz kalan çocukta baş ağrısı, karın ağrısı, yatağı ıslatma ve yorgunluk gibi psikolojik ve fiziksel anormallikler ve düşük benlik saygısı görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca yine araştırma sonuçları bize şiddete maruz kalanın da yapmanın da psikolojik olarak, iletişim ve sosyal becerileri yönünden daha bozuk olduğunu, okula ve yaşama karşı olumsuz tutum

geliştirdiklerini, zorba davranış gösterenlerin, yetişkinliklerinde suç işleme oranlarının daha yüksek olduğunu ve empati geliştirme düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Empati eğitiminin zorba davranışları azaltmada etkili olduğu ifade edilerek, rol oynama tekniğiyle öğrencilerin çeşitli rollere girmeleri sağlanarak girdikleri rollerdeki duygu durumlarını hissetmelerinin, rollere ve durumlara ilişkin bakış açılarını geliştirmelerinin sağlanabileceği üzerinde durulmaktadır(Akbaba ve Şahin, 2010).

Geleneksel olarak eğitim sistemimizde sınıf yönetimi bir disiplin sağlama etkinliği olarak görülmektedir. Eğitimin öğrenci merkezli bir hal alması, sınıfta öğretmenin rolünü ve etkisini farklılaştırmış, ona farklı görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Öğretmen öğreten kişi olmaktan çıkıp, öğrencinin öğrenmesini sağlayan, öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren olmuştur. İyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin başında da sınıf yönetiminin geldiği düşünülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesine yönelik çalışmada; ülkemizdeki öğretmenlerin kendi deneyimlerinden çıkardıkları derslerle yeterlik kazanmaya çalıştıkları, sınıf yönetimi alanındaki becerilerini sınama yanılma yöntemiyle elde ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin pek çok anlamda sınıf yönetiminde yetersiz oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra yeterlik kazanmada kullandıkları sınama yanılma yöntemi de tek başına kullanıldığında en fazla zaman alan ve maddi harcamayı gerektiren verimsiz bir öğrenme şekli olmaktadır. Sınıfta yaşanan pek çok disiplin olayının temelinde yanlış öğretmen davranış ve tutumlarının olduğu, literatürdeki benzer araştırmalarla da ortaya koyulmuştur. Öğrencilerine karşı olumsuz tavırlar sergileyen, öğrencilerine şans vermeyen ve ödülden çok ceza veren öğretmen, sınıftaki disiplin sorunlarını kendisi var etmektedir. Özellikle cezaların dikkati olumsuz davranışın üzerine çektiği ve azalmasından ziyade artırıcı nitelik gösterebildiği ifade edilmektedir. Ayrıca cezaların; hırçınlık, depresyon, kaygı ve utanma gibi olumsuz duygulara ve sonrasında hırsını başkalarından almaya ve sınıfta uyumsuz yaratmaya varan sonuçlarının olması muhtemeldir. Öğrenciler öğrendikleri şeylerle ilgili heyecana kapılıyorsa, yaptıkları işe kendilerini kaptırıyorsa, kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine izin veriliyorsa böyle bir ortamda zaman zaman disiplin sorunlarının yaşanmasının ve sınıf yönetiminin güçleşmesinin olasıdır. Ancak bunun ancak doğru metotlarla öğrencilerin yaratıcılıkları ve hevesleri öldürülmeden önlenebileceği de ifadeler arasındadır (Cooper, 1998; Oral ve Şentürk, 2008).

Türkiye’de devletin eğitime müdahalesinin gerekçelerinin irdelendiği bir araştırmada; eğitim hizmetinin devlet tarafından verilmesinin maliyeti yükselttiği ve kaliteyi düşürdüğü iddia edilmektedir. Eğitimin serbest piyasada özel girişimcilere verilmesi durumunda daha fazla öğrenciyi çekmek için maliyetin düşürüleceği ve kalitenin yükseltileceği, devlet okullarındaki sistemde okulların böylesi bir rekabete girmediği, devlet memurlarının kötü hizmetlerinin sonuçlarından sorumlu tutulmadığı, bunun da eğitimdeki kaliteyi düşürdüğü ifade edilmektedir (Çokgezen ve Terzi, 2008).

Beden Eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan betimsel ve nicel bir çalışmada öğretmenler, okuldaki araç gereçlerin yeterli olmadığını yeterli ödeneğin ayrılmadığını, okul idaresinin ve velilerin bu konuda ilgisiz kaldığını ifade etmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli çeşitli sebeplerle programı tam uygulayamadıklarını ve sınıf yönetiminde tepkisel yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedirler (Uğur ve Yenel, 2007).

Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve algılarını belirlemeye yönelik bir araştırmada öğretmen görüşleri, öğrenci başarısızlığında aile ilgisizliğinin birinci sırada yer aldığı yönündedir. Aile ortamının huzursuz olması %63, aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması %60, ailenin ekonomik sorunları % 57, öğrenci zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması ise %51 oranında etken olarak görülmektedir. Ayrıca yine araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ders planlaması yaparken seviye farklılığını dikkate aldıklarını, başarısız ve farklı yetenekteki öğrencilerle özel ilgilendiklerini belirtmektedirler. Başarısız olduğunu düşündükleri öğrencilerin yerlerini değiştirme, isim vermeden tüm sınıfı uyarma, başarısızlıklarını dile getirme gibi davranışlar da sergilediklerini ifade etmektedirler (Şama ve Tarım, 2007).

Çetin (2002) tarafından yapılan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde yaptığı betimsel çalışmaya göre, öğretmenler disiplin problemlerinin sebepleri olarak aileden kaynaklanan olumsuzlukları, medya araçlarını ve kalabalık sınıfları göstermektedirler.

Çiçekdemir (2003) ise ilköğretim 1. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya göre görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi, cinsiyet, yaş, mezun olunan kurum ve mesleki kademeye göre fiziksel cezaya yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıflarda öğrenme- öğretme sürecinin betimlenmesine yönelik bir durum çalışmasında öğretmenlerin işlenecek konunun ne olduğunu söyledikleri fakat kazandırılacak davranışlara ilişkin açıklama yapmadıkları, öğrenci katılımını ise genelde soru cevap tekniğini kullanarak sağlamaya çalıştıkları, olumlu davranışları aferin, çok güzel gibi sözlerle, şeker, yıldız verme, imza atma, sarılıp öpme, arkadaşlarına alkışlatma gibi davranışlarla pekiştirmeye çalıştıkları ortaya konulmuştur. Başarı seviyesi yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin pasif öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalıştıkları da araştırmanın tespitlerindedir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları, sınıftaki istenmeyen durumlar karşısında sert dille uyarma ya da suçlama yoluyla engellemeye çalıştıkları görülmektedir. Araç gereçlerin derslerde kullanılması konusunda genelde ders kitabı ve ünite dergisi kullandıklarını, başarı seviyesi yüksek okullarda da zaman zaman video, internet, ansiklopedi gibi araçların kullanıldığı ifade edilmektedir. Araç gereçlerden derslerin işlenişinde yeterince yararlanamama sebebi olarak, araç gerecin kullanımına yönelik yeterli bilgi ve beceri sahibi olamama gösterilmektedir. Değerlendirme sürecine ilişkin olarak öğretmenlerin daha çok çoktan seçmeli test ya da yazılı sınav yaptıkları, bilgiyi ölçmeye yönelik sorular yönelttikleri görülmektedir. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmediği de ifade edilmektedir. Yapılan araştırma ile öğretmenlere katılımı artırmak ve öğrenmede kalıcılık sağlamak için farklı yöntem ve teknikler kullanmaları, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri, dikkat çekme, güdüleme, dönüt- düzeltme ve değerlendirmeye yeterli zaman ayırmaları önerilmektedir (Üstündağ ve diğerleri, 2008).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007)'nin yaptığı çalışmaya göre öğretmenler en fazla akıl sonuç modelini en az da Glasser Modelini kullanmaktadırlar. Akıl sonuç modelinde kurallar belirlenirken demokratik davranma, öğrencilere doğru olanı söyleme, nasihat etme ve öz çıkarım yapmalarını sağlama, davranışlarının sonuçlarına olumlu ya da olumsuz katlanmalarını öğretme bu modelin

davranış örüntüleridir. Glasser modelindeyse öğretmen genelde öğrencilerin sorumlulukları noktasında rehberlik eden, onların sorunlarını bir araya gelerek tartışan ve birlikte çözüm üreten, sınıf kurallarının birlikte oluşturulmasını ve uygulanmasını sağlayan konumundadır. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok bireyselci, daha az da davranışçı olduklarına işaret etmektedir. Ayrıca araştırmayla ortaya konulan diğer bir durum da öğretmenlerin sınıf yönetiminde sınıfta yaşanan olaylara, zamana, koşullara ve kendi psikolojik durumlarına göre farklı modelleri iç içe uyguladıkları, durumsallık ilkesine bağlı kaldıkları yönündedir. Ancak öğretmen tavırlarındaki bu değişkenliğin öğretmenin öğrencilerin gözünde tutarsız, dengesiz ve etkisiz bir imaj oluşturması gibi olumsuz sonuçlar yaratabileceği düşünülmektedir. Ayrıca tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin psikolojik durumlarını sınıfa yansıttıkları ve derslerde olumsuz bir atmosfer oluşturdukları, şiddet ve öfke merkezli disiplin modelleri kullandıkları da araştırma sonuçları arasındadır. Öğretmenlerin psikolojik sorunlarını çözmeden onlardan beklenen etkin eğitim öğretimi gerçekleştirmeleri çok zordur. Olumsuz öğretmen öğrenci iletişiminin de öğrenci başarısızlığında ve istenmeyen davranışları göstermelerinde önemli nedenlerden biri olduğu ortaya konmuştur (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Sadık (2007)'ın istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre inceleyen araştırmasına göre, öğrenciler öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme yollarını korkutucu ve adaletsiz bulmaktadırlar. Araştırmaya katılan erkek öğrenciler fiziksel cezaya daha çok kendilerinin maruz kaldığını ifade ederken, kız öğrenciler de sınıfta problem davranışlar gösteren arkadaşlarına fiziksel ceza verildiği belirtmektedirler. Ayrıca fiziksel cezanın bütün öğrencilerin önünde verildiği, bunun yanı sıra sözel uyarı, azarlama, gözdağı verme, aşağılayıcı söz söyleme, eleştirme, yargılama, suçlama gibi olumsuz davranışların genellikle erkek öğrencilere uygulandığı da sınıf gözlemlerinde dikkat çeken durumlardır. Yine araştırmaya göre bütün öğretim kademelerinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilere eşit davranmamakta, cinsiyet, fiziksel görünüm, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve öğretmenin aileyle iletişimi, öğrenci başarısı gibi etkenler bu eşitsizliğe neden olabilmektedir. Öğretmenlerin derslerde daha çok uyardıkları ve eleştiri yaptıkları, övgü ve geri dönüte, onay ve kutlamaya çok fazla yer vermedikleri de bulgular arasındadır.

İlköğretim 1. kademedeki sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri istenmeyen davranışların tespitine yönelik genel tarama modelinde betimsel yöntemle yapılmış bir araştırmaya göre, öğretmenler istenmeyen davranış olarak gördükleri öğrenci davranışları, kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık içeren davranışlar iken ders çalışma becerisi ve alışkanlığı, sağa sola bakınmak ya da ders dışında bir şeyle ilgilenmek, yanındakiyle konuşmak gibi gelişim özelliklerinden kaynaklanan davranışlar kısmen problem davranış olarak tanımlanmaktadır. Sınıfta en sık görülen istenmeyen davranışlar, ödev yapmamak, ders esnasında bir şeyler yemek, ders dışı şeylerle uğraşmak gibi davranışlar iken, hırsızlık, arkadaşlarıyla küfürlü konuşmak ve arkadaşlarına kaba davranmak, yalan söylemek, izinsiz çanta karıştırmak gibi davranışları da öğretmenlerce en ciddi görülen problem davranışlardır. Yönetimi en zor öğrenci davranışları olarak da hırsızlık, öğretmen ve arkadaşlarının sözünü kesme, saldırgan tavırlar, yalan söyleme, şikâyetler ve izinsiz konuşma olarak görülmektedir (Sadık ve Türkoğlu, 2000).

Öğretmenlik mesleğinin hareket noktası ‘öğretme ve eğitime’ konusu, öğretmenlerin sorması gereken asıl sorunun ‘nasıl öğretebilirim’ olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu konuda öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya yönelik olarak oluşturulan kuramlar da öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Ancak bu kuramlar her zaman ve her durumda öğrenmeyi açıklamaya yetmediğinden, öğretmenlerin bu noktada kendilerine bir yol ve yöntem belirlemeleri ve bu yöntemleri geliştirme yolunda çaba göstermeleri gerekmektedir (Gelen ve Özer, 2008).

Denetim odağı gelişmiş öğretmen, kendinden kaynaklanan problemler olup olmadığını farkına varıp değiştirmek için uygun çözüm yollarına girişebilecek beceridedir. Bu da sınıf ortamında ya da eğitim öğretim faaliyetleri anlamında meydana gelebilecek olumsuzlukların zamanında giderilmesi açısından önemli bir faktördür. Öğretmenlerin kendilerindeki isteksizliği, yetersizliği ve tükenmişliği algılayıp gidermeye çalışmalarını sağlayabileceği gibi öğrencileri meydana gelebilecek olumsuzluklardan korumalarını aynı zamanda da daha nitelikli ve verimli bir eğitim vermelerini mümkün hale getirecektir (Tümekaya, 2000).

İlgili literatür taraması kuramsal ve uygulamalı araştırmanın ne olduğunu öğrenmemi sağlamıştır. Ancak amacım gereği kuramsal ve uygulamalı araştırmalar

yapmak yerine aksiyon araştırmasını tercih ettiğim gör÷lmektedir. Ayrıca literatür taraması aksiyon araştırmasının ne olduğu, hangi amaçla ve hangi ortamlarda yapıldığı konularında da fikir sahibi olmamda etkili olmuştur. Aksiyon araştırması yöntemini tercih etmemdeki en önemli sebeptir; öğretmen olarak eğitim öğretim sürecimi gözlemci bir bakış açısıyla incelemek ve geliştirmek istemiş olmamdır. Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntem ve metodolojisi, aksiyon araştırmasını tercih etmemdeki nedenler ile veri analiz sürecim detaylı olarak incelenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde kullanılan yöntem hakkındaki genel bilgilerden sonra araştırmacının rolü ve araştırma örnekleme, okul ve sınıf ortamının tanıtımı, okulda yürütülen çalışmanın uygulama aşamaları, veri toplama amacıyla yapılan çalışmalar (günlük tutma ve öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması) ve verilerin analizi hakkındaki açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Metodoloji (Yöntembilim)

Metodoloji; her hangi bir konuda yapılan (nitel ya da nicel) araştırmaya yön veren, araştırmanın amacını, izlenecek yol ve yöntemleri, kullanılacak metot ve tekniklerin nedenleri ile araştırılan konuya uygunluğunu gösteren, felsefi temeller, pratik açıklamalar ve süreçler bütünüdür. Araştırmada takip edilecek metodoloji, araştırmanın türüne, doğasına ve amacına göre farklılık gösterebilmektedir (Ekiz, 2003: 7). Özellikle sosyal bilimlerde yürütülmekte olan araştırmalarda nitel tekniklerin yaygınlaşmasıyla bu farklılıklarda artış gözlenmektedir. Araştırma teknikleri arasındaki nitel ve nicel ayrımın kaynağının ise sosyal bilimlerdeki farklı metodolojik yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar arasındaki farklılıklar olduğu düşünülmektedir (Kuş, 2003).

3.2. Metot (Yöntem)

Metot (yöntem) kelimesi sözlükte, bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem ve prosedür olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel araştırmalarda ise metot; araştırılan konuyla ilgili olarak açıklama yapma, yorumlama ve tahmin etmeyi sağlayacak verilerin elde edilmesinde izlenen yol, sonuca ulaşmak için takip edilen sistematik süreç ve yaklaşımın uygulama dönük açıklaması olarak ifade edilmektedir. Bilimsel bir araştırmanın gelişigüzel yürütülmediği, bir plan dahilinde sistematik olarak hareket

edildiğinin göstergesi olarak, elde edilen verilere nasıl ulaşıldığının mutlaka bilimsel bir metotla ifade edilmesi gerekmektedir (Balcı, 2001: 48; Ekiz, 2003: 7; 2009).

3.2.1. Araştırmada Kullanılan Yöntemlerin Felsefi Dayanakları

Araştırmalarda kullanılan yöntemlerin kökenleri, iki felsefi görüş olan pozitivism ve post pozitivizme dayanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı, post pozitivism, sübjektivizm (öznellik), idealizm ve rölativizm (görecelik) gibi paradigma kavramlarıyla nitelendirilirken; nicel araştırma yaklaşımı ise pozitivism, objektivizm (nesnellik) ve realizm (gerçekçilik) gibi paradigma kavramlarıyla belirtilmektedir. Pozitivism tarafından ileri sürülen temel varsayım insanların davranışlarını baz almakta; insan davranışlarının tahmin edilebileceğini ve doğru bir şekilde gözlenebileceğini ileri sürmektedir (Ekiz, 2009: 25). Pozitivist düşünce, akıl ve gözleme dayanan, nesnelliği ve indirgemeyi temel alan bir anlayışın ürünüdür. Pozitivizmde olgular, bu olguların çevrelendiği süreç ve etkenlerden bağımsız tutularak nesnelleştirilmiş ve sonrasında gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Diğer bir ifade ile pozitivistler gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli sayısallaştırmalarla tanımlanabilir ve anlaşılır hale getirilebileceğini savunmaktadırlar (Tierney ve Roads 1993'ten aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2008: 26).

Post pozitivism ise pek çok insan davranışının ve özelliğinin, doğrudan gözlenmeyeceği ve ölçülemeyeceği ilkesini temel almaktadır (Verma ve Mallick 1999'dan aktaran: Ekiz, 2009: 26). Post pozitivistler tek bir "doğru" nun olmadığını iddia ederler. Hatta büyük kuramların ve büyük söylemlerin, "tek doğru" ya da egemen düşünceye dayalı mantığından sıyrılarak yerini öznel merkezli ve çoğulcu bir anlayışa terk etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Post pozitivizme göre bilim, nesnel bilgi üretme süreci değildir ve bilimsel süreç dünyanın göreliliğini temel alan bir süreçtir. Ayrıca sosyal olguların, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar üretmek yerine, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılmasıyla anlaşılabilirliğini savunmaktadırlar. Post pozitivism ilkelerine göre çalışan bir araştırmacı elde ettiği sonuçları genelleştirebilmek adına, araştırmanın yapıldığı ortamın özelliklerini temel alarak benzer ortamlara ilişkin önermelerde bulunabilir, katı kurallar ve ilkeler ortaya koyan genellemeler yapmaktan ise kaçınır (Şimşek ve Yıldırım, 2009: 28-30).

Epistemolojik anlamda ise; pozitivist, akılcı ve modernist görüşler, bilginin keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığını öngören “esasi” bir bilgi tanıtımını savunurken, post pozitivist ve akıl ötesi paradigmlar bilginin keşfetme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu varsaymaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2009: 29).

3.2.1.1. Bilimsel Araştırmalarda Nicel (Objective, Pozitivist) Yaklaşım

Bilimsel yöntemlerle üretilen bilimde, insanların doğayı anlamaları ve anlaşılın doğayı kontrol etme düşüncesi yatmaktadır. Pozitif bilimin doğal dünyayı insanların kontrolüne vermesi gibi eğitim dünyasını da insanların kontrolüne vereceği; genel anlamda bütün insanlığın, özel olarak da bireysel toplumların ihtiyaçlarına yanıt vereceği şeklinde bir düşünce hakimdir. Nicel araştırma yaklaşımında, doğa bilimlerinin eğitimdeki kuram ve uygulamalar hakkında ileri sürdükleriyle, eğitim araştırmalarının amaç ve çalışma metotlarının ilişkili ve benzer olduğu düşüncesinden hareket edilmektedir. Nicel olarak yürütülen pek çok araştırmada, biyoloji ve doğa bilimlerinin yöntem ve metotlarından esinlenildiği, hatta pek çok durumda bu yöntem ve metotların taklit edildiği görülmektedir (Ekiz, 2003: 93-94; 2009: 100).

Felsefi dayanakları incelendiğinde, nicel araştırma yaklaşımının, pozitivism ve realizm paradigmlarına dayandığı görülmektedir. Nicel araştırmanın temelini oluşturan bu paradigmlardan pozitivist düşünce, gerçeği ‘tek’ olarak görürken, realist düşünce de gerçeğin gözlemciden bağımsız bir şekilde oluştuğu ve bu oluşumun objektif bir şekilde incelenebileceğini öne sürmektedir. Gerçek bilgilere, deney ve gözlemlerle ulaşılabilceğini savunan nicel araştırma, yaygın olarak gerçekler arası ilişkileri ortaya koymada istatistiksel yöntemleri kullanmaktadır. Araştırmaların hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezlerin test edilmesi prensibinden hareketle elde edilen bulguların, bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilebileceği ve ölçülebileceği düşüncesi hakimdir. Nicel araştırmalarda esas amaç bulgulardan yola çıkarak genellemelere ulaşmaktır ve insan davranışları, tabiat ve evrendeki kanunlardan yola çıkılarak değerlendirilir, ‘gerçek’ bireyden bağımsız olarak oluşturulur (Çepni, 2001: 15; Ekiz, 2003: 93).

Nicel araştırma yöntemi ve süreci, fen ve doğa bilimlerindeki araştırmalarda yaygın olarak takip edilirken; sosyal bilimlerdeki ve eğitimdeki araştırmalarda da,

araştırma düzeninin oluşturulması ve araştırmanın yürütülmesinde bilimsel yöntem olarak kullanılmaktadır (Ekiz, 2003). Ancak gittikçe artan bir şekilde sosyal bilimcilerin nitel araştırmalara yönelmekte oldukları ve bu süreçte “nesnellikten” ziyade “bakış açısını” ön plana çıkardıkları görülmektedir. Sosyal bilimlerde olay ve olguların, kendi ortamları içinde incelenmesi, araştırmacının bu olay ve olguları ayrıntılı bir biçimde, derinlemesine açıklaması ve yorumlaması gittikçe önem kazanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2009: 30).

3.2.1.2. Bilimsel Araştırmalarda Nitel (Subjective, Relativist) Yaklaşım

Algı ve olayların doğal ortamında gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleriyle gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasına yönelik nitel bir süresin izlenmesi “nitel araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmada, var olan bir kuramdan yola çıkılmaktan ziyade kuram oluşturma temel alınarak, sosyal olgular bağlı buldukları çevre dahilinde incelenmekte ve anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1998’den aktaran: Ekiz, 2009: 32; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 39).

Nitel araştırmaya temel teşkil eden varoluşçu düşünce, gerçeği ortaya çıkarmanın ancak insanların bu gerçekleri nasıl algıladıklarının incelenmesiyle mümkün olabileceği savunmaktadır. İnsan davranışları karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı insan davranışlarına dair olgular araştırılırken sınırları çizilmiş dar kapsamlı değişkenleri incelemek yerine nitel araştırmalarda, insan davranışlarının doğasını anlamaya ve keşfetmeye öncelik verilir. Nitel araştırmacılara göre gerçeklik bireyin dışında bir olgu değildir, aksine “gerçek” birey tarafından oluşturulur ve anlamlandırılır. İnsanların deneyimleri ve bu deneyimlerin nasıl yorumlandığı önemlidir (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 36-38).

Nitel araştırmalarda ölçümlerden, istatistiksel verilerden ve rakamsal ifadelerden ziyade keşfetme, anlama ve açıklamaları dile getiren kelimeler ve görüntüler daha ön plana çıkar. Kullanılan rakamsal ifadeler de yine istatistiksel değil matematikselidir. Nitel araştırma durağan değil süreçseldir, araştırmada sonuçlardan ziyade sürece odaklanılır (Ekiz, 2009: 32; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 55).

Araştırmalarda nitel yaklaşımın tercih edilme nedenleri ise şu şekillerde ifadelendirilmektedir;

Araştırmaya konu olan kişilerin sahip oldukları deneyimleri ve bu deneyimlerin doğasını sistematik olarak inceleyebilmek için,

Bu yaklařımla duygu, dūřünce ve hisleri daha iyi anlayabilmek için,

Birtakım kavramlar bir araya getirilerek ya da spekülasyon aracılığıyla oluşturulan kuramlara oranla bulgulardan elde edilecek kuramların gerçeği daha iyi yansıtacağı dūřünüldüęü için (Strauss ve Corbin 1998'den aktaran: Ekiz, 2009: 29).

3.2.1.3. Nitel ve Nicel Yöntemin Karşılaştırılması

Nicel ve nitel araştırma yaklaşımı arasındaki fark temelde, sosyal ve fen bilimlerindeki tartışmalardan kaynaklanmaktadır. Fen bilimleri ile sosyal bilimler, gerek doğası gerekse de inceleme alanları bakımından birbirinden farklılıklar göstermektedir. Sosyal bilimlerin doğası insanı incelemekken, fen bilimlerinin doğası genel olarak doğayı ve onun davranışlarını araştırmaktır. Bu sebepten ötürü fen bilimlerinin mantığıyla sosyal bilimlerdeki olgu ve olayları incelemek, sosyal dünyanın karmaşıklığını basite indirgemeye çalışmak olarak görülmektedir. Her iki yaklaşımın da temel amacı özünde "gerçeği" farklı şekillerde ortaya koymaktır (Ekiz, 2003: 125-126).

Pozitif bilimin bir yansıması olarak nicel araştırma gerçeğliği nesnel bir olgu olarak görürken, nitel yaklaşımda ise gerçeğlik birey tarafından oluşturulan, zaman ve kültüre bağlı bir olgudur. Nicel yaklaşımda gerçeğlik bireyin dışında ve bireyden bağımsız olarak vardır, bu sebeple araştırmacı araştırdığı olay ve olgulara karışmadan onları tanımlamaya, olay ve olgular arasındaki doğal işleyişi keşfetmeye çalışır. Nitel araştırmalarda ise araştırmaya dahil olan bireylerin görüş ve deneyimleri araştırmanın işleyişi açısından büyük önem taşımaktadır (Ekiz, 2009: 33; şimşek ve Yıldırım, 2008: 35,50).

Nicel ve nitel yaklaşımda tartışmalara konu olan boyutlar bir bütün olarak tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1 : Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması

NİCEL ARAŞTIRMA	NİTEL ARAŞTIRMA
Varsayım	
Gerçek nesnedir. Asıl olan yöntemdir. Değişkenler kesin sınırlarıyla saptanabilir ve bunlar arasındaki ilişkiler ölçülebilir Araştırmacı olay ve olgulara dışarıdan bakar, nesnel bir tavır geliştirir.	Gerçeklik oluşturulur. Asıl olan çalışılan durumdur. Değişkenler karmaşık ve iç içe geçmiştir ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmek zordur. Araştırmacı olay ve olguları yakından izler, katılımcı bir tavır geliştirir.
Amaç	
Genelleme Tahmin Nedensellik ilişkisini açıklama	Derinlemesine betimleme Yorumlama Aktörlerin bakış açılarını anlama
Yaklaşım	
Kuram ve denence ile başlar Deney, manipülasyon ve kontrol Standardize edilmiş veri toplama araçları kullanma Parçaların analizi Uzlaşma ve norm arayışı Verinin sayısal göstergelerle indirgenmesi	Kuram ve denence ile son bulur Kendi bütünlüğü içinde ve doğal Araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olması Örüntülerin (pattern) ortaya çıkarılması Çokluluk ve farklılık anlayışı Verinin derinliği ve zenginliği içinde betimlenmesi
Araştırmacı Rolü	
Olgu ve olguların dışında, yansız ve nesnel	Olay ve olgulara dahil, öznel bakış açısı olan ve empatik

Kaynak: Glesne ve Peksin, 1992'den aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2008: 49.

Nicel araştırmada, dikkatli, sistematik ve her aşaması önceden planlanmış bir araştırma deseni takip edilir. Önceden oluşturulmuş olan bu desenden, araştırmacının

herhangi bir aşamasında sapma, varılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Nitel yaklaşımda ise araştırılan sosyal olay, olgu veya konu üzerinde araştırma öncesi detaylı bir araştırma aracı oluşturmak yerine açık ve yapılandırılmamış bir stratejiyle hareket edilir ve araştırma süreç içerisinde şekillenir. Nitel araştırmalarda verilerin ya da bulguların sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesinde amaç, herhangi bir hipotezi desteklemek ya da çürütmek değil, tümevarım yoluyla kuram üretmeye çalışmaktır. Yani araştırmada önce veriler toplanır ve incelenir, daha sonra verilerden yola çıkılarak araştırılan sosyal olgu ya da durumu en iyi ifade edecek teori oluşturulur (Ekiz, 2009: 33; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 52).

Nitel araştırmalarda genelleme en önemli amaçlardan biriyken, nitel araştırmalarda genelleme bir amaç olarak görülmez. Nitel araştırma yönteminden yaygın olarak yararlanılan sosyal bilimlerde genelleme yapmak fen bilimlerine oranla daha zordur. Çünkü insanların duygu ve düşünceleriyle, duygu, düşünce ve davranışlarının altında yatan nedenler birbirinden farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırılan kişinin davranışları da pek çok durumda araştırma süreci tarafından etkilenebilir. Sosyal bilimlerde araştırılan etken ya da etkenleri kontrol etmek genellikle mümkün değilken, fen ve doğa bilimlerindeyse araştırma sırasında birçok etkeni kontrol altına almak olasıdır (Ekiz, 2009: 25-27; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 57).

Nitel araştırmacının asıl amacı ileriye yönelik bir tahminde bulunmak iken; nitel araştırmacıya göre ise ileriye yönelik bir tahminde bulunmanın ancak görece bir değeri ve anlamı vardır. Nitel araştırmacılara göre incelenen duruma egemen olan ilişkiler ağının, belirli bir sistematik yaklaşımla açıklanması ve yorumlanması daha önemlidir (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 58).

Nitel araştırmada yöntem ve ölçme ön plandadır. Sistematik bir yöntemle belirlenmiş değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeye çalışan araştırmacının, yöntemine uygun ve ölçüme olanak sağlayacak araçlara sahip olması gereklidir. Araştırma probleminin kendi doğal koşulları ve seyirleri içerisinde incelenmesi gerektiğini savunan nitel araştırmada ise asıl veri toplama araçlarından birisi araştırmacının kendisidir. Ayrıca verilerin sayısal olarak ifade edilmesi, diğer bir ifade ile “sayısallaştırılması” nitel araştırmanın önemli süreçlerinden biriyken, nitel yaklaşım sayısallaştırmanın tek başına

yeterli bir veri analizi ve sunum tekniği olmadığını iddia eder. Basit betimsel istatistiklerle birlikte yaygın olarak araştırmacının ve araştırmaya dahil edilen katılımcıların görüşlerini yansıtmaya, olay ve olguları kendi ortamları içinde tanımlamaya öncelik verir (şimşek ve Yıldırım, 2008: 60-64).

Bu araştırmada, araştırmanın doğası gereği nitel metodolojiden yararlanılmıştır. Araştırmamda nitel yaklaşımı tercih etmiş olmamda, öncelikli veri toplama aracımın “kendim” oluşu, araştırmamı doğal koşullar altında ve bir srec kapsamında gerçekleştirmek istemiş olmam, araştırılan kişilerin tavır ve tutumlarının araştırma süreci tarafından etkilenebileceğini düşünmem etkili olmuştur. Ayrıca nitel araştırmalarda doğrudan bir genelleme özelliği olmadığından, benim de bu araştırmamda genelleme kaygımın olmaması, araştırmamı nitel yaklaşımın öngördüğü srecleri, metot ve yöntemleri takip ederek gerçekleştirmemde etkilidir.

3.3. Araştırmada Kullanılacak Yöntemin Seçilmesi

Bu alışma, hem ğretmen olmam sebebiyle hem de bir araştırmacı olarak, eğitim-ğretim sürecimi değerlendirmek ve geliştirmek istediğim için nitel yöntemle aksiyon (eylem) araştırması olarak yrtlmştr. Bu sayede yürüttüğüm çalışma bana; araştırmacı kimliğimle, ğretmen kimliğimi ve uygulamalarımı inceleme, sorgulama ve değiştirme firsatı sunmuştur. Zihnimdeki bu değişim sürecini teknik hale getirerek yazıya dökmüş olmam ise, eğitim ğretim sürecimi somut olarak incelememi sağlamıştır. Bu yöntemi sememdeki önemli etkenlerden biri; bir ğretmen olarak benim de araştırmacılar tarafından yapılan pek çok araştırma sonuçlarını sınıfım için uygulayamadığımı, yeni strateji ve tekniklere ihtiyaç duyduğumu hissetmiş olmamdır. Aynı zamanda mesleki yaşantım içerisinde her okulun, her sınıfın ve her öğrencinin farklı bir yapısı olduğunun ve teorik çözüm yollarının her durumda aynı oranda geçerliğini korumadığının farkına varmam, bu sürece katkı yapmam gerektiğini düşünmemde etkili olmuştur. Araştırma sonuçlarını genellemek gibi bir amaç gtmemem de bu yöntemi seçmemde etkilidir.

Türkiye şartlarında çalışılması zor bir konu seçmiş olmakla birlikte keşfetme ve yeni şeyler ortaya koyma isteğim bu yolda beni teşvik edici unsurlardır. Türkiye şartlarında zor bir konu olduğunu iddia etmemdeki temel neden ülkemizde aksiyon araştırması

yönteminin henüz yeterince yaygınlaşmamış olması, bu sebeple de alan yazında yeterli kaynağın olmaması ve insanların bu yönetime yabancı olduğunu düşünmemdir. Araştırma sürecinin uzun bir dönemi kapsamaması, araştırmamı yürüttüğüm esnada atanma yoluyla il ve okul, aynı zamanda da sınıf değiştirmiş olmam gibi etkenler de araştırmamı zorlaştıran diğer unsurları oluşturmaktadır.

3.3.1. Aksiyon Araştırması

Yapılan çalışma nitel yöntemle yürütülen bir aksiyon (durum) araştırmasıdır. Terimsel olarak incelendiğinde aksiyon araştırması, iki önemli kavramı içermektedir: Aksiyon ve araştırma. Aksiyon, uygulama olup, uygulamayı yapacak kişinin asıl görevi ona verilen ya da onun için belirlenen bir takım aksiyonlarda bulunmasıdır. Araştırma ise hissedilen bir güçlük ile başlar. Bu güçlük insanları zihinsel ya da fiziksel, doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız eder ve bu güçlüğü ortadan kaldırılmasına ihtiyaç duyulur. Tanımlanan bu güçlük kuramsal ya da pratik olabilir. Araştırma daha genel tanımıyla “bilinmeyenlere uzanarak bilinenleri artırma çabalarının bütünüdür” diyebiliriz. Bir şeyi empoze etmekten ziyade onu tanımlamayı, sınamayı amaçlar (Ekiz, 2006). Karasar (2007)’a göre ise araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak veriler toplanması, çözümlenmesi (analiz), yorumlanarak değerlendirilmesi ve raporlaştırılması sürecini ifade eder. Araştırma bir aydınlanma bir arama, öğrenme sürecidir, karanlığa ışık tutar. İçinde bulunulan durumdan arzu edilen duruma geçebilmek için gerekli kararları almada zorunlu olan verilerin toplanıp değerlendirilmesini sağlar. Diğer bir tanıma göre de; bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir problemi çözmek ve mevcut verileri artırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışmalardır. Araştırma, insanda var olan merak, öğrenme isteği, ihtiyaç ve rahatsızlık veren duruma karşı olan ilgiden ortaya çıkar. Araştırma ile gerçekleştirilen arayışlar her zaman evrendeki ilk arayış değildir, başka araştırma konularının uzantısıdır ya da aynıdır. Bilindiği sanılan pek çok şeyin eksik ya da yanlış olabilme olasılığı yüzünden araştırılmış olanların araştırılması da bir gerekliliktir. Ayrıca araştırmayı yapacak kişinin araştırmacı olması gerekir, çünkü araştırma gelişigüzel bir olay değildir. Bu noktada öğretmenin kendisinin bir araştırmacı konumunda olduğunun bilincinde olması gerekmektedir (Ekiz, 2003; 2006; Özçelik, 1992).

Aksiyon araştırması; pratikte bir öğretmenin şahsi olarak kendi öğretimini geliştirmek için uygulamış olduğu eğitim öğretim faaliyetlerini, tutum ve davranışlarını mercekten geçirdiği bir araştırma türüdür (Carr ve Kemmis 1986'dan aktaran: Ekiz, 2006). Diğer bir tanımda ise, eğitim öğretim sürecinin özel bir anında ortaya çıkan her hangi bir problem durumunun uygulamada çözülebilmesi amacıyla geliştirilen yöntemler olduğu belirtilmektedir (Cohen ve Monion 1990'dan aktaran: Ekiz, 2006). Ekiz (2006)'e göre aksiyon araştırması; eğitim uygulamalarını geliştirmek amacıyla uygulamacılarca yürütülen, uygulamaları sistematik olarak anlama, değerlendirme ve değiştirme amacı olan bir çeşit araştırma ya da incelemedir. Uygulanmış araştırma olarak da bilinen aksiyon araştırmasının uygulamacıların kendi yaşantıları hakkında pratik kararlar vermelerine de yardımcı olduğu kabul edilir.

Diğer bir tanıma göreyse sonuçlarını hemen uygulama alanına koymak maksadıyla genelde pratikte yaşanan sorunları çözmek için yapılan araştırmalardır. Herhangi bir teorinin uygulamadaki görüntüsünü ele almaktan ziyade bir sınıf ya da okulda oldukça sınırlı bir sorunu ele alıp araştırılması ve ona çözüm üretilip uygulanması ve sürecin takip edilmesi söz konusudur. Aksiyon araştırmasıyla elde edilen veriler de araştırmanın yürütüldüğü mahalli koşullara ve araştırma kapsamına göre anlam kazanmaktadır. Sonuçların genellenmesi gibi bir amaç güdülmemektedir. Başlıca amaç uygulamayı geliştirmektir. Ayrıca bazı kesimlerde aksiyon araştırmalarının karmaşık sorunlar için basit düzeyde kaldığına ve bilimsel araştırma niteliğine sahip olamayacağına yönelik bir görüş de hakimdir. Ancak şu da bilinmelidir ki karmaşık teorik araştırmalarda önerilecek hipotezlerin savunulması da önceden yapılmış olan aksiyon araştırmalarından elde edilen bulgularla mümkün olabilmektedir. Yani ne oranda aksiyon araştırması olursa o oranda karmaşık teorik araştırmalara zemin hazırlanmış olur (Ekiz, 2006; Uysal, t.y.).

Eğer öğretmenin görevi etkili bir şekilde öğretim faaliyetlerini yerine getirmekse, öğretim uygulamaları ile ne yapacağı ve hangi davranışlarda bulunacağı başkaları tarafından belirlenmiştir. Ancak uygulamada karşılaşılan pek çok problem durumunda öğretmenin bu belirlenen davranışlara alternatifler üretmesi gerekmektedir. Hangi tutum ve davranışlar hangi durumlarda işlerlik göstermektedir? Aksiyon araştırmasının en belirgin özelliklerinden birisi de uygulamacı rolündeki öğretmenin, araştırma rolünü de üstlenmesini ve sürece aktif katılımını sağlamasıdır. Aktif katılım, uygulamacıların kendi

aktivitelerini ya da aksiyonlarını değiştirmek ve geliştirmek için bizzat araştırma sürecine girmeleridir. Ancak şu nokta kesinlik göstermektedir: Aksiyon ile araştırmanın birlikte yürütülerek pratiğin sistemli bir şekilde anlaşılması, geliştirilmesi ve hatta geliştirme sonucunda pratikte bir takım reformlara gidilmesi olarak düşünülebilir. Aksiyon araştırmasının temelinde araştırmacının gözlemleri ve davranışsal verileri vardır. Teknik olarak aksiyon araştırması nitel araştırma metodolojisi içerisinde değerlendirilebileceği ve uygulanabileceği gibi (Hitchcock ve Hughes, 1995) nicel araştırma içerisinde de görülebilir (McNiff, 1996). Yani veri toplamada kullanılan metot ve teknikleri kullanma boyutundan her iki metodolojinin yararlandıklarından yararlanmaktadır. Ancak daha öncede belirtildiği üzere felsefi olarak her iki metodolojiden farklı olup eleştirel kuram içerisinde görülmelidir (Ekiz, 2003; Ekiz, 2006; Özçelik, 1992).

Okullarda aksiyon araştırmasının kullanılmasının temel gerekliliğini problemlerin birebir sınıf ya da okul ortamında ele alınarak birinci elden çözüme kavuşturulması yönünde faaliyet gösterilmesine bağlayabiliriz. Eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi öncelikli olarak öğretmenlerin tutum ve davranışlarında ders içi ders dışı uygulamalarında değişim yoluna gitmesiyle mümkündür. Öğretmenler kendi sınıflarındaki eğitim öğretimle ilgili problem durumlarını araştırıp çözümlerini bulup uygulamaya koysa eğitim sistemimizdeki sorunlar bu derece fazla olmayacaktır (Çepni, 2001; Ekiz, 2003; 2006).

Aksiyon araştırmasının diğer araştırma türlerinden farkıysa; öğretmenlerin araştırmacı bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmesidir. Öğretmenler, bir girişimi kendilerinin başlatmış olmaları ve bu süreç içerisinde farklı kişilerle birlikte çalışmaları durumunda daha iyi öğrenmekte ve öğrendiklerini daha istekli olarak uygulamaktadırlar. Problemlerin gerçek uygulama ortamında tespit edilerek çözüme ulaştırılması süreci söz konusudur. Seçilen örneklem grubun küçük olmasından dolayı sonuçların genellenmesi değil, mevcut uygulamanın geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Geleneksel eğitim araştırmalarında ise araştırmacı uzman olup, araştırmalarını diğer insanlar üzerinde yürütür. Araştırmacı öncelikle test etmeyi amaçladığı hipotezini oluşturur ve deneysel çalışmalarını gerçekleştirir. Araştırmadaki temel düşünçesine göre araştırılan kişiler sadece birer veri sağlayıcı yani denektir ve yaratıcılıkları, düşünçeleri ile tahmin edilemez davranışları göz ardı edilir. Bu anlayışa göre okul üniversitelerde üretilen kuramsal bilgilerin ve tavsiyelerin uygulandığı yerdir. Öğretmenler de bu kuramsal bilgi ve

tavsiyelerin uygulayıcıları rolündedir, yani araştırma sürecine aktif katılımları söz konusu değildir. Ancak öğretmenlerin dışında gelişen bir süreç içerisinde üretilen bilgi ve teorilerin öğretmenlerce ne derece benimsenip uygulamaya aktarılacağı da ayrıca sorgulanmalıdır. Bireyler için başkaları tarafından organize edilen ve yürütülen değişim sürecini işleme koymak güçtür, bireyler böyle bir değişime direnç gösterebilmektedirler. Bunun yanı sıra aksiyon araştırmasının değişimi bireylerin kendilerinin gerçekleştirmelerine olanak tanınması sebebiyle bireylerin (araştırmacıların) oluşturulan değişim sürecine sahip çıkmaları beklenir (Ekiz, 2003; 2006; Uysal, t.y.).

Sosyal dünyada olanları yani daha özele indirirsek eğitim dünyasında meydana gelen gelişmeleri ve gerçekleri sistematik olarak anlamak ve onu geliştirmeye çalışmak aksiyon araştırmasının en önemli amaçlarından birisidir (Ekiz, 2009: 179). Araştırma yöntemi olarak aksiyon araştırmasını seçmemde de etken olan faktörler benzer şekilde değişim sürecinin kendim tarafından oluşturulması durumunda süreci uygulamama aktarabileceğime inanmış ve araştırmacı öğretmen olarak eğitim öğretim faaliyetlerim içerisinde aktif bir rolde olmak istemiş olmam, kendimi nasıl geliştirebilirim sorusuna yanıt aramamdır.

3.3.2. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın inandırıcılığını ve uygulanabilirliğini artıran temel ölçütlerdendir. Özellikle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, ulaşılan sonuçların sayısal verilere dayandırılmaması ve örneklem sayısının az olması, nicel araştırmalar kadar geçerlik ve güvenilirliğe yönelik tanım ve çalışmaların olmaması gibi etkenlerden ötürü eleştirilere maruz kalan bir konudur (Şimşek ve Şimşek, 2008: 255).

3.3.2.1. Araştırmanın Geçerliliği

Nitel yöntemle yürütülen aksiyon araştırmasında geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmanın temel aşamaları ve araştırma sürecindeki rolüm, araştırma yaklaşımım, veri toplama araçları ve analiz yöntemleriyle ilgili açıklamalar ile verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin tanımlanması konularına ayrıntılı ve açık şekilde yer verilmiştir. Bu şekilde aynı yöntemle yapılacak benzer araştırmalar için araştırmacılara

üstlenmeleri gereken roller ve izlemeleri gereken süreçler konularında bilgi verme ve yönlendirici olma düşüncesiyle hareket edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmamı yürüttüğüm sınıftaki öğrencilerimin bireysel özellikleri ve araştırmamın gerçekleştiği sosyal ortamı, ailelerin sosyal yapısını, veri toplama araçlarımdan olan günlükte tanımlamış olmam, bu tanımlamalara da veri analizlerimde yer vermem araştırmamın geçerliğini artıran diğer unsurlardır.

Günlük yoluyla elde edilen verilerle öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. İlgili literatürde bu tür gösterimlere betimleyici geçerlik denir. Ayrıca alıntılar üzerinde çeşitli yorumlamalarda bulunulmuştur. Bu da yorumlayıcı geçerliğe girmektedir (Ekiz, 2009).

Yaptığım araştırmanın dayandığı temel ilkeler gereği kendime ve araştırma sürecime eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmış olmam, verilerimi ve çıkarımlarımı sürekli sorgulamam da araştırmamın geçerliği açısından önem arz etmektedir. Bunların dışında yürüttüğüm araştırmanın nitel bir araştırma olması sebebiyle yansıtılan durum ve yapılan çıkarımların genellenebilirliği ancak benzer ortam ve durumlar için dolaylı yoldan mümkündür (Basse, 1999'dan aktaran: Ekiz, 2009). Yani genellemeler, ilke ve kurallar şeklinde olmaktan ziyade deneyim ve örnekler biçimindedir. Araştırma örnekleme, ortamı ve süreçleri açık ve ayrıntılı ortaya koymuş olmam da geçerliği artıran diğer unsurlardır.

3.3.2.2. Araştırmanın Güvenirliği

Nitel yöntemle gerçekleştirilen aksiyon araştırmasında, araştırılan durum ve olaylar hakkında bütüncül bir şekil oluşturmak ve elde edilen tüm bulgular, yapılan tüm çıkarımları teyit etmek, bu şekilde araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için, araştırmanın yürütüldüğü öğrencilere “yarı yapılandırılmış görüşme” uygulanmıştır. “Eğitim öğretim sürecim, öğrencilerle iletişimim, mesleki becerilerim” konularında günlükten yapılan çıkarım ve ortaya koyulan durumlarla öğrencilerin görüşleri kıyaslanmıştır. Benzer noktalar olduğu, kendimde eleştirdiğim ve beğendiğim bazı mesleki ve bireysel özelliklere, öğrencilerin de görüşme formunda değinmiş oldukları tespit edilmiştir.

Nitel araştırmanın dayandığı temel prensiplerden birisi, gerçeklerin kişiye, duruma, zamana ve ortama göre sürekli değişkenlik gösterdiği ve araştırmanın benzer koşullarda benzer gruplara tekrarlanması durumunda dahi aynı sonuçlara ulaşılmasının mümkün olmamasıdır. İnsan davranışlarına temel olan düşünceler karmaşık bir yapıya sahiptir ve sürekli değişim göstermektedir. Bu sebeple insan davranışlarını araştırmayı temel alan sosyal olaylarla ilgili araştırmaların aynen tekrarlanması mümkün olamamaktadır. Sonuç olarak araştırmanın tekrarlanabilirliği temel ilkesine dayanan dış güvenilirlik, nitel araştırmalar için farklı bir anlam kazanmakta ve nicel araştırmalardan farklı şekilde işlemektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 259).

Elde ettiğim ham verileri (günlük kayıtları ve öğrencilere uyguladığım yarı yapılandırılmış görüşme formları) uzman incelemesine sunmuş olmam da dış güvenilirlik açısından önemlidir.

Önemli bir konu da nitel araştırmalarda her araştırmacının olayları algılama ve aktarma, çıkarım yapma biçimlerinin birbirinden farklı olmasıdır. Aynı verilerden iki ayrı araştırmacının farklı çıkarımlar yaparak ayrı yorumlar getirmesi normal bir durumdur. Bu bakımdan, elde edilen verilerden aynı sonuçların çıkarılması prensibine dayanan iç güvenilirlik de nitel araştırmanın bilimselliği bakımından farklı ele alınmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 259).

Araştırmamda iç güvenilirliği sağlamak amacıyla günlük yoluyla ve öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, betimsel bir yaklaşımla doğrudan ya da sistematik analize tabi tutularak sunulmakta ve akabinde yorumlamalarıma yer verilmektedir. Ayrıca gözlemlerimi kayıt altına aldığım günlüğümdeki verileri, öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulayarak, öğrencilerin yazılı ifadeleriyle teyit etmiş olmam da inandırıcılık açısından önem arz etmektedir. Elde edilen verileri, yapılan çıkarımları ve sürecimi tez danışmanımla dönem dönem değerlendirme toplantısı yaparak incelemiş olmam; birlikte değerlendirmeler yapmış olmamız araştırmamın güvenilirliğini artıran diğer bir unsurdur.

3.4. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam Özellikleri

Nitel araştırmalarda durumsallaştırmanın önemli olduğu düşüncesinden hareketle bu araştırma kapsamında da durumsallaştırmalara yer verilmiştir (Ekiz, 2009).

3.4.1. Okul Ortamı ve Özellikleri

Araştırmanın yapıldığı okul, İstanbul ili Bağcılar ilçe merkezine bağlı bir mahallede yer alan, ikili öğretim yapılan bir okuldur. Okulda ilk kademede her sınıfın ortalama beşer şubesi vardır ve her sınıfta yaklaşık 40-50 öğrenci bulunmaktadır. Okulda 2 adet özel eğitim sınıfı ve 3 adet ana sınıfı mevcuttur. Kaynaştırma öğrencileri ise normal sınıflara devam etmektedir. Okul yerleşim birimleri içerisinde ve okulun öğrencileri de okul çevresinde ikamet etmektedir. Genel olarak ailelerin sosyo-ekonomik durumu orta ve düşük seviyededir.

Okulda 1 müdür, 1 müdür yardımcı ve 3 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 5 idareci, sözleşmeli- ücretli ve kadrolu toplam 55 öğretmen, 1 memur ve 4 hizmetli görev yapmaktadır. Okulda rehberlik hizmeti de verilmektedir. Okulun bir adet bilgisayar laboratuvarı ve bir adet konferans salonu bulunmaktadır. Okul ana bina ve ek bina olmak üzere 2 binadan oluşmaktadır ve her bina 3 katlıdır. Araştırmama temel olan süreçte sınıfım ek binadaki 3. katta yer almaktadır.

Araştırmamı yürüttüğüm dönemde 1. sınıflar 7 şubeden oluşmaktadır. Okulun ana binası deprem güçlendirme nedeniyle tadilata alındığı için ilk dönem bir kısım sınıflar ek binada, diğer sınıflar da farklı bir okulda taşınmalı eğitimle eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmektedirler. Ek binada 5 adet sınıfın bulunması sebebiyle 1. sınıflardan 2 şube sabahçı olurken 5 şubenin de öğlenci grup olmasına karar verildi. Benim okuttuğum sınıf da öğlenci grup içerisinde bulunmaktadır. Deprem tadilatı bitip ana bina hizmete girince de yine ek binada aynı sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerimi devam ettirdim.

3.4.2. Sınıf Ortamı ve Özellikleri

Araştırmamın devam ettiği süreç içerisinde 2 farklı ilde bulunan 3 farklı sınıfta öğretmenlik yaptım. Sürecin başladığı esnada Trabzon'da 5. sınıf okutmaktayken atama ile birlikte okulum ve sınıfım değişerek İstanbul'da 1. sınıf okutmaya başladım. Bir sonraki yıl tekrar farklı bir 1. sınıf okuttum. Sırasıyla okuttuğu bu sınıflardaki öğrenci sayıları, 33, 31 ve 41dir.

Trabzon'daki çalışmamı ve İstanbul'a ilk atandığım dönemde yürüttüğüm çalışmayı, araştırmamda bana yol gösterici olması bakımından pilot çalışma olarak değerlendirmeye aldım. Bu süreçlerde de tüm verilerimi kayıt altına almak koşuluyla somutlaştırdım ve veriler üzerinde çıkarımlarda bulunarak araştırmama ışık tutacak noktaları belirledim. Araştırmamın temelini oluşturan süreç olan 2009-2010 eğitim öğretim yılında 1/E sınıfını okuttum ve tüm eğitim-öğretim ile ilgili yaşantılarımızı günlük yoluyla kayıt altına aldım.

1/E sınıf mevcudu dönem başında 40 iken dönem içinde 1 kız öğrencinin okul değiştirerek sınıfımıza kayıt yaptırmasıyla 41 oldu. Öğrencilerimden 10 tanesi ilköğretim öncesinde anasınıfına gittiğini beyan etmektedirler. Sınıfımdaki öğrencilerin 24'ü kız ve 17'si erkek öğrencidir. Sene sonunda 3 öğrencimi başarısız sayarak sınıf tekrarı yapmasına karar verdim. Sınıfım başarı seviyesi olarak karma öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıfın öğrenci listesi rastgele oluşturulmuştur.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı öğretmen olarak ben, görev yaptığım okulunda hem öğretmen hem de gözlemci konumundaydım. Hafta içi her gün okula diğer öğretmenler gibi mesai saatleri dahilinde gitmekte ve okulda geçirdiğim süre zarfında okul birimleriyle ve öğrencilerle iletişim içerisinde bulunmakta, gerekli durumlarda öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla görüşmeler yapmakta, gözlemlerde bulunmakta ve düzenli olarak gözlemlerimi ve yaptığım çıkarımları günlük yoluyla kayıt altına almış bulunmaktaydım. Hem araştıran hem de araştırılan olarak, subjektif davranabilme durumuna karşı verilerimi danışmanıma da incelettim. Ayrıca yine zümre arkadaşlarımla eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen

faktörlerle ilgili olarak kendi sınıflarındaki durumlar hakkında fikir alışverişinde bulundum, benzerlik ve farklılıkları yönünden yapmış olduğum karşılaştırmalara günlüğümde yer verdim.

3.6. Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemi, araştırmacının kendisi ve öğrencileridir. Araştırmacı öğretmen konumundaki biri olarak, meslekte 4 yılımı doldurmuş bulunmaktayım. Bu dört yılın ilk yarım döneminde ücretli, sonraki iki yılında sözleşmeli ve 2008- 2009 Eğitim öğretim yılı 2.dönemi Mart ayından itibaren de kadrolu öğretmen olarak görev yapmaktayım. 4 yıllık eğitim fakültesi mezunuyum ve mezun olduğu üniversitede mezun olduktan 2 yıl sonra sınıf öğretmenliği ana bilim dalında yüksek lisans programına başladım. Öğretmenlik mesleğimi ve yüksek lisans programındaki derslerimi aynı anda yürütmekteyim.

3.7. Veri toplama araçları

Yürüttüğüm aksiyon araştırmasında verileri günlük ve yarı yapılandırılmış görüşme metoduyla elde ettim.

3.7.1. Günlük

Günlük uygulamanın değişik boyutlarını keşfetmeye yarayan bir araçtır. Kendini tanıma, tanıma ve başkalarını tanıtmada etkin bir adımdır. Araştırmacı öğretmen; uygulamalarının kendisi üzerindeki etkisinin ne olduğunu görmesi, kendini analiz edebilmesi için günlük tutması gerekmektedir. Öğretmenin günlük tutması, kendisini tanıması ve bir sonraki uygulamalarını şekillendirmesine yardımcı bir etkidir. Tutulacak günlük, araştırmacı öğretmenin sınıf içerisindeki ve dışındaki sistematik gözlemlerini, bu gözlemlere dayalı yorumlarını, yorumlara bağımlı ya da bağımsız olarak oluşturduğu hipotezleri, düşünsel ve davranışsal tepkilerini, açıklayıcı ifadeleri ve hatta öğretmenin hislerini not etmesini içerir. Günlükte araştırma ve inceleme süreci ilerlerken, adım adım yapılan işlemleri içeren notlara yer verilmektedir. Bu notlar öğretmenin neler yaptığını, ne tür veriler topladığını ve ne tür düşüncelere sahip olduğunu, ne tür sonuçlara ulaştığını

içermektedir. Bu sayede öğretmenin kendini ve uygulamasını, neyi neden yaptığını sorgulaması; eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünceden, eğitim öğretim uygulamalarının incelenmesinde faydalanılması sağlanmaktadır (Ekiz, 2006).

Günlük tutma, öğretmene deneyimlerinde hangi seviyeye geldiğini, hangi süreçlerden geçtiğini, profesyonel gelişim açısından uygulamasının sınırlı yönlerini göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda günlük tutma, araştırmayı yürüten kişiye (öğretmene) her gün sistematik olarak eğitim öğretim adına ne yaptığı üzerine düşünmesi, disipline olması, yaptığı uygulamaları gözden geçirip eksik ve yanlış yönlerini fark etmesi ve gerçekleştirdiği değişimleri takip edebilmesi imkanlarını da sağlamaktadır (Ekiz, 2006).

Günlük yoluyla elde ettiğim verilere, veri analizlerimde “Doküman 1” (Dok.1) adı altında yer vermekteyim.

3.7.2. Yarı yapılandırılmış görüşme metodu

Bu metot, araştırmacının önceden soruları hazırlar, ancak görüşme sırasında katılımcılara kısmi esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlemesine ve tartışılmasına izin verir. Bu tür bir görüşmede katılımcıların da araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003).

Öğrencilere uyguladığım yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön yüzünde nasıl bir öğretmen olduğumu düşündüklerini, olumlu ve olumsuz yönlerimle yazmalarını ve resimlemelerini, arka yüzünde de nasıl bir öğretmen olmamı istediklerini yazıp resimle ifade etmelerini istedim. Görüşme formlarından elde ettiğim verilerdeki kavramları kodlayıp günlükteki verilerle birlikte veri analiz sürecimde incelemeye ve kategorilendirmeye tabi tuttum. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde ettiğim verilere, veri analiz sürecimde “Doküman 2” (Dok.2) adı altında yer vermekteyim.

3.8. Yürütülen Araştırma ile İlgili Pilot Çalışma

Yaptığım aksiyon araştırmasının ilk basamağı olan pilot çalışmamın ilk 1 ayını Trabzon ili Araklı ilçesindeki bir ilköğretim okulunda, sonraki yaklaşık 3 aylık bölümünü de İstanbul ili Bağcılar ilçesinde, araştırmamı da yürütmüş olduğum ilköğretim okulunda

gerçekleştirdim. Trabzon 'da 5. sınıf okutmaktaydım ve sınıf mevcudum 33 idi. Buradaki sınıfımı, yüksek lisansa başlamış olmam sebebiyle 2008 Aralık ayında görevlendirme olarak okutmaya başladım. Ancak Trabzon'daki pilot çalışma sürecim 2008-2009 eğitim öğretim yılı 2. dönemi Şubat ayında günlük tutmaya başlamamla başlamakta, Mart ayında ise İstanbul'a tayin olmamla İstanbul'daki süreç başlamakta, eğitim öğretim yılı sonunda tamamlanmaktadır. İstanbul'daki pilot çalışma sürecimde 1.sınıf okuttum ve öğrenci sayım 31 idi. Atama ile okula benim de dahil olduğum 3 öğretmenin gelmesiyle, mevcut 1.sınıflardan 3 yeni 1. sınıf oluşturuldu. Benim okuttuğum 1/H sınıfı da bu yöntemle oluşturulmuş, başarı seviyesi düşük ve davranış bozukluğu olan öğrenci sayısı oranı fazla bir sınıftı. Bu bakımdan pilot çalışmamın İstanbul süreci oldukça problemlili ve sancılı bir süreç teşkil etmektedir. Bunda sınıfımın olumsuz özellikleri yanında sene ortasında gerçekleşmiş olan atama dolayısıyla okul, sınıf ve öğrenci değişimi, şehir değiştirme gibi etkenler, yeni bir şehirde kendi ayaklarım üzerinde durma çabası içerisinde olmam ve yeni ortama ayak uydurma çabalarımın da beni oldukça fazla etkilemiş olduğu görülmektedir. Pilot çalışma verileri tematik analize tabi tutularak incelenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

Pilot çalışması kapsamında elde edilen bazı temalar aşağıda sunulmaktadır:

İkilemler

Atamaların yapıldığı süreçte bulunduğum Muhittin Öztürk İlköğretim Okulu'nda yaşadığım ikilemleri, araştırma sürecinde tutmakta olduğum günlükte aşağıdaki ifadelerle dile getirmekteyim:

Kafamdaki belirsizlikler derslere odaklanmama engel teşkil ediyor. Artık kendimi bu okula ve sınıfa ait hissetmiyorum (Dok.1: 1).

Bu aralar kafam allak bullak, tercih zamanı malum (Dok.1: 3).

Ne yapacağıma karar veremiyorum ☹... Bir tarafta yüksek lisans bir tarafta kadro için puanımı son kez kullanabilecek olmam.... Ne zorum var ki sözleşmeli? İşte öyle değil. Sadece maaş aynı. Pek çok haktan mahrumuz. Önü tamamen kapalı. Bu ikilik neden? Neden şimdi düzen değiştirmek zorunda bırakılacağım ki şayet atanırsam. Öğrenciler peki ne olacak. Bu kadar soru işareti de bu ara zihnimi meşgul ediyor. Öğretmenin kafası rahat olacak (Dok.: 13).

“Öğretmenim, tayinim çıktı demeyin de ne dersiniz diyin” dediler.... E artık diyecek bir şey kalmıyordu ☹ diyemedim (Dok.1: 6).

Bu arada halen çocuklara demedim gideceğimi nasıl söyleyeceğimi de bilmiyorum. Onlara da yazık öğretmenlerinin gitmesinde hep kendilerini suçlu bulmuşlar. Hiçbir öğretmen bizi sevmiyor diye düşünüyorlar. Bundan önceki yıllarda giden öğretmenlerden bahsederken sarf ettikleri sözlerden anladım. Ben de onların arasına gireceğimi nereden bilebilirdim (Dok.1: 8).

Baştan almaktan, ortamlara alışma süreci yaşamaktan, sürekli okul ve öğrenci değiştirmekten çok çok çok yoruldum... Derse giresim yok... Öğretmenlik yapasım yok (Dok.1: 9).

Okuldaki son günüm ☹ öğrenciler de biliyor bunu. Onlar da çok üzgün. Onlar da benim gibi yorgun öğretmen değiştirmekten, her gelen öğretmene yeni baştan alışmaktan ve tam alışmışken onu kaybetmekten... Mektuplar yazmışlar bana, açıp okudum, o temiz kalplerinden dökülen her bir satır gözümde yaş oluyor da akıyor donup kalıyor öylece (Dok.1: 11).

Sanki dolandığım her okulda bir Hülya öğretmen bıraktım. Az kaldı o Hülya öğretmenlerden artık okul dolaşmak istemiyorum. Artık yetiştirdiğim öğrencilerin elimde büyüdüğünü görmek istiyorum (Dok.1: 11).

Pilot çalışmayı başlattığım dönem, kadrolu atama başvuru dönemine denk gelmektedir. Bu süreçte tercih yapıp yapmama konusundaki kararsızlığımın, bu konuda zihnimde yer eden soru işaretleri ve belirsizliklerin derslere odaklanmamı olumsuz etkilediği ve kendimi çalıştığım okula ve ortama ait hissetmediğimi dile getirdiğim görülmektedir. Ayrıca yine verilerden yola çıkarak mesleki anlamda en çok yakındığım durumlardan biri de okul ve öğrenci değişimine bağlı alışma ve uyum süreci yaşama durumunda kalmamdır.

Uyum Süreci

İstanbul’a kadrolu atamam gerçekleşip göreve başladıktan sonra yaşadığım uyum sürecini ise veri kaynaklarımdan günlükte aşağıdaki şekillerde ifadelendirmekteyim:

Gün ışıkları başka diyarlarda açmaya başladı üzerime. Artık Karadeniz sınırında bile değilim. İlk kez atanıyormuş, ilk kez öğretmen oluyormuş gibi hissediyordum

kendimi yalnız bir tek şey eksikti. Heyecan... O yoktu bende işte. Fitili alevleyen şey yoktu (Dok.1: 12).

Ama bir şey var ki benimseyemedim bu kenti... Sene içerisindeki 3.okulumdayım (Dok. 1: 12).

Bu kadar kötü seviyedeki öğrencinin sınıfıma düşmüş olması canımı acayip sıktı, okula gidesim gelmiyor (Dok.1: 13).

Çok farklı kültürlerin armonisi İstanbul... Lisansız kaldım buraya geleli. Daha klasik bir öğretmen oldum sanki. Sanki daha bir sinirliyim (Dok.1: 15).

Ama böyle seçilmiş özel bir sınıfla uğraşınca insanın sinirlerinin sağlam kalması da mümkün olmuyor maalesef ki (Dok.1: 16).

Bu kadar da olmaz, bu kadar başarısız öğrenci bir araya toplanamaz (Dok.1: 45).

Verdiğim reaksiyonlar gerçekten fazla. Yüksek gerilim hattı gibiyim bazen. İyi bir dinlenmeye ihtiyacım var (Dok.1: 46).

Bu duygusal bakış açım çok yoruyor beni (Dok.1: 24).

Nasıl ki verilen eğitimle günün şartlarını bilen, ayak uydurabilen bireyler yetiştirmemiz isteniyorsa kendileri de günün şartlarını bilerek öğretmenden beklenti içerisine girsinler (Dok.1: 26).

Başlı başına stres kaynağı bu şehir (Dok.1: 28).

Sınıfımda artık bir sınıf atmosferi oluşturduğumu düşünüyorum. Olacaklar daha iyi olacaklar (Dok.1: 32).

Yol olamayıp yolcu olduk. Bize gösterilen yollardan yürüdük sadece, sorgulamadan yargılamadan. Yazarsız bir romanın kahramanları gibiydik adeta. Çizilmiş ve biçilmiş rollerimiz vardı hayata dair ve onu yaşıyorduk, dışına çıkamıyorduk. Bir öğretmensin ve belli yapabileceklerin, yapamayacakların. Kendine biçtiğin görevler ve toplumun sana atfettiği rol (Dok.1: 34).

Evet, (öğrencilere) örnek olmak... Nasıl örnekleriz biz öğrencilerin gözünde acaba? Mustafa Kemal Atatürk'ün bir sözü çok hoşuma gider. Öğrencilerin nasihatten çok iyi örneklerle ihtiyacı vardır diye (Dok.1: 35).

Çok sevimli bir öğrencim olan Mehmet Emin yeni aldığı iki defteri bana doğum günü hediyesi olarak vermek istedi. O an çok mutlu oldum ve gözlerim doldu. Küçük bir çocuk için yeni bir defterin ne anlama geldiğini çok iyi bilirim. Yeni defterin kokusu bile bir başkadır. Demek ki çocuğun dünyasında o kadar güzel bir yerdeyim ki onları bana vermek istedi (Dok.1: 39).

Aslında kızdırıyorlar beni ama onların o kadar güzel ve temiz bir dünyaları var ki. O kadar kocaman yürekleri var ki.. Az önce kızıp azarlamış olmama rağmen az sonra koşup koluma yapışıyor. Hiç mi kin tutmaz insan öğretmenine? Tutmuyorlar işte.

Öyle masumca yüreklerinde var ediyorlar ki. Ama düşününce ben de onlara kin tutamıyorum, kızgınlığımı bir günden bir güne taşıyamıyorum(Dok.1: 43).

Uyum süreci kapsamında problem olarak nitelendirdiğim durumlar; mesleki anlamda heyecan eksikliği, yeni çevreye ve okul ortamına alışamama, yeni sınıftaki öğrencilerin davranış ve başarı profillerinin beklentimin altında olması şeklindedir. Ancak zaman ilerledikçe ortama ve öğrencilere alıştım, verilerde öğrenciler hakkında kullanmış olduğum olumlu ifadeler ve örnek durumlarla ortaya konmaktadır. Ayrıca uyum sürecinde yaşadığım sorunların, öğrencilere karşı sinirli bir tavır sergilememde de etkili olduğu ifade edilmektedir. Tüm bu tespitlerim, aksiyon araştırması sürecinde dikkate aldığım unsurlar arasında yer almaktadır.

Çıkarımlarım

Ayrıca pilot çalışmam meslektaşlarla, velilerle ve öğrencilerle iletişim konularında, “öğrenme-öğretme süreci”ni birebir etkileyen ve aksaklıklara yol açabilecek durumlar hakkında fikir sahibi olmamda etkili olmuştur. Aynı zamanda İstanbul’da 2009-2010 eğitim-öğretim yılında yürüttüğüm araştırmamda üzerinde durmam gereken odak noktalarını, kavram ve kategorileri tespit etmem açısından da bana kaynak oluşturmaktadır. Pilot çalışma sürecimde “yöntem ve teknik, ödev, ölçme ve değerlendirme” kavramlarını öğrenme-öğretme sürecinin alt dalları olarak incelemeye ve araştırmamın merkezine almaya karar verdim. Bu kararında etkili olan günlükteki verilerden birkaç örnek:

Yöntem ve Teknikler

Ne yararlıysa hangi düzeyde algılıyorsa öyle anlatıyorum. Hiç acele etmiyorum müfettişin dediği gibi ☺... Ne kadar üzerinde duruyorsan o kadar katılım artıyor (Dok.1: 33).

Hayat bilgisinde bol bol konuşturuyorum onları, hayal kurma etkinlikleri yaptırıyorum... Özellikle derse katılımı az olanları cesaretlendirmek için kaldırıyorum (Dok.1: 34).

Geldiğim günden beri metin defteri tutturdum. Yazdığım metinlere tarih attırıyorum ilerlemelerini görebilsinler diye. Defter düzenine de çok önem veriyorum (Dok1: 22).

Bugün değişik bir yöntem denedim ilk kez beyin fırtınası yaptırđım. Kısmen işe yaradı ama katılımı beğenmedim (Dok.1: 19).

23 Nisanın anlam ve öneminden konuşup padişahlıktaki durumu drama ile canlandırttım (Dok.1: 26).

(Müfettiş) öğretimde adım adımlık ilkesine uyarsak öğretmenler olarak daha başarılı olacağımızı söyledi (Dok.1: 29).

Bence okul öğrencileri öğrenmeden soğutuyor... Merak sayesinde en etkili öğrenmeler gerçekleşir. Öyleyse öğretmenin temel görevi öğrencide merak uyandırmak olmalıdır. Bir de bilgiyi sahiplenmesi sağlanmalı öğrencinin. Yani şöyle denebilir kişi kendine ait olanı değerli kılar ya bünyesinde, bu sağlanmalıdır (Dok.1: 49).

Ödevler

Evde çalışmayla desteklenmezse olacak iş değil... Çalışmıyorlar evde (Dok.1: 18).

Ödevleri daha sıkı kontrol etmeye başladım, konu yetiştirme çabasımdan vazgeçtim artık (Dok.1: 33).

Ölçme ve Değerlendirmeler

Off bu sınavlar, sıralamalar öğrenciler kadar öğretmenleri de etkisi altına almış. Her öğrencinin kapasitesi farklıdır alabildiği kadarını alır (Dok.1: 45).

Artık okullarda öncelikle öğretim önemli... Başarı grafikleri konuşuluyor. Bir kez de birinin bugün öğrencime şu davranışı da kazandırdım dediğini duymadım (Dok.1: 39).

Yine veriler ışığında öğrenme-öğretme sürecimi etkileyen bütün faktörlerin “birey olarak ben”im duygu, düşünce ve yargılarımla çok fazla ilişki içerisinde olduğunu fark ettim. Kişisel özelliklerimin, değer yargılarımla, mesleğe bakış açım, görev bilincim ve psikolojik durumumun, aldığım kararlar, yaptığım uygulamalar ve eğitim öğretim faaliyetlerimde oldukça etkili olduğunu verilerde şu şekilde dile getirmekteyim:

Öğretmenlikle ilgili ne biliyorsam başa sarmış gibiyim. Bildiklerimin bilemediklerim olduğunu gördüm (Dok.1: 17).

Eskiden beri bu böyle görev bilinci... Ama beni hayatımda en çok yıpratana da bu oldu. Kazandıran da kaybettiren de (Dok.1: 34).

Benim beklentilerim ne, öğrencilerimin beklentileri neydi benden? Beklentiler kişiye giden kapının anahtarı aslında. İletişimin anahtarı beklentileri anlamak (Dok.1: 49).

(Aksiyon araştırmasının) Karı oluyor mu evet oluyor en azından sürekli bir süreç değerlendirmesi yapmak durumunda oluyor insan. Hatalarını sorgulama ihtiyacı hissediyor. Daha bir araştırmacı gözle bakıyorsun sınıf atmosferine ve öğrenciye (Dok.1: 35).

Gerekirse tenefüslerinden bile çalışıyorum kimi zaman. Tabi onlarla birlikte kendimi de sıkıyorum. Ah bu mükemmeliyetçilik (Dok.1: 40).

Öğrencilik mi daha zor öğretmenlik mi deseler, öğretmenlik derim. Çok daha zor... Sorumlulukları yeter (Dok.1: 44).

Öğrenci abla der, veliler kızımızın der. Ben ailenin kızı olarak görülmek istemiyorum ki. Ben sadece öğretmen olarak görülmek istiyorum (Dok.1: 38).

Biraz simetri hastasıyım da. Ders anlatamıyorum o pano karşımda öyle karmakarışıkken (Dok.1: 39).

Başımın ağrıyor olması da bugün derslerde programın istediği gibi sadece yönlendirici görev almamda etken oldu. Çok aktif değildim bugün, öğrenciye kendin pişir, kendin ye dedim işin özü (Dok.1: 33).

Aynı dili konuşmak, aynı bayrağın dalgalandığı coğrafyada yaşıyor olmak yetmiyor bazen. Çok farklı kültürlerin armonisi İstanbul. Ne o benim dilimden anlıyor ne ben onun dilinden... Lisansız kaldım buraya geleli. Daha bir klasik öğretmen oldum sanki. Sanki daha bir sinirliyim. Disiplin disiplin diye sayıklayanlardanım (Dok.1: 15).

Ayrıca pilot çalışma verilerini incelemem sonucunda “donanım, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, program, velilerle ve meslektaşlarla iletişim ile öğrenci davranış yönetimi”nin de öğrenme-öğretme sürecimi etkileyen diğer önemli faktörler olduğunu fark ettim. Merkezde ele aldığım öğrenme-öğretme sürecimi etkilediğini düşündüğüm faktörlerin günlüğe yansımaları ise şu şekildedir:

Donanım

Teknik arızların çıkması da insanın teknolojiyi kullanma isteğini yok ediyor. Sözde sınıfımda son sistem tüm teknolojiler var ama kullanamıyorum (Dok.1: 36).

Sınıfta bilgisayar var, projeksiyon var ama neye yarar bir tek çizgi film bir tek slayt gösterisi izlemedim. Önceleri ses kartı yoktu, kasayı değiştirdiler, bu sefer de ses var görüntü yok. Sadece bugün yazdırdığım şeyleri bilgisayarda yazıp yansıttım. Oradan bakıp kitaplarındaki etkinlikleri tamamladılar. Vay be ne bilgisayar destekli eğitim ☺ (Dok.1: 44).

Öğrencilerdeki Bireysel Farklılıklar

Burası metropol, İstanbul kültür başkenti. Ama bu kültür başkenti sadece medeniyetler köprüsü değil insanlar arasındaki uçurumların da köprüsü (Dok.1: 26).

Program

Dersler yoğun bir koşturma içerisinde geçiyor. Ders programına uygun gitmiyorum açıkçası. Öğrencilere dersleri seçenek olarak sunuyorum. En çok oyu alan dersi işliyoruz (Dok.1: 42).

Bugün nihayet konuları bitirdim. Bundan sonra derlerde kendi hazırladığım etkinlikleri yaptıracağım. Dakikada okudukları kelime sayılarını ölçerim. Bol bol okuma yaptırırım. Tahtada soru çözdürürüm. Daha özgür hissediyorum şimdi kendimi. Aslında kitaplar hiç olmasa daha mı verimli olurdu öğretmenler ne... Takdir ve tasdik etmediğim şeyleri uyguluyor buluyorum bazen kendimi (Dok.1: 45).

Veli ve Meslektaşlarla İletişim

Öğrencilerim çok problemlidir. Aileler dersin ilgisiz. Sadece kızım bugün derste nasıldı demeye yetiniyorlar. Ya da benim kızımı/oğlumu öne oturt (Dok.1: 13).

Baksan ne ilgili veli dersin, ama aç çantasını ders programına uyan bir tane kitap bulamazsın (Dok.1: 13).

Aslında çocuğu bu şekilde veliye şikayet etmek, idareye göndermekle tehdit etmek eski klasik ceza yöntemleri. Ama artık yöntemsiz kaldım. Problemlerle çocuklarla uğraşa uğraşa yöntemsiz kaldım (Dok.1: 14).

Büyük şehirlerdeki veli trafiğini derlerdi de bu kadarına pes dedim (Dok.1: 16).

Eti sizin kemiği benim korkutun onu demez mi? Sinir oluyorum velilerin şu tutumuna. Döven bir öğretmen olsam gidip idareye şikayet ederler çocuklarımızı dövüyor diye. Dövmüyorum bu sefer gelip bana beni şikayet ediyorlar öğrenciler sizden korkmuyor diye (Dok.1: 23).

Bu öğretmen camiası bayılır meslektaşlarıyla kendini karşılaştırmaya, ben dahil ☺ (Dok.1: 50).

Öğrenci Davranış Yönetimi

Yeni neslin çocuklarında en önemli problem dinleme eksikliği. Dinlemeyi bilmiyorlar (Dok.1: 18).

Anladım ki benim öğrencilerimde (1/H sınıfı için) eksik olan esas unsur biz duygusu, birlik duygusu (Dok.1: 21).

Men cezası, oyundan men cezası verdim (Dok.1: 25).

Sabah rehberlikçiyle konuştum o benim sorunlu öğrenci Yusuf'un durumunu. Çocuğun hırsızlık bile yaptığını ve bunu inkar ettiğini söyledim. O da hırsızlığın iki sebebi olduğunu söyledi; birincisi aile durumu yoksa ikincisi de ben buradayım demek için, dikkat çekmek için. Ona görevler ver, onu oyala, onunla sevgi diliyle konuş, her çocuk sevgi dilinden anlar dedi (Dok.1: 18).

Evet, kitap cümleleriyle konuşmuştu benimle ama bir sözünü aldım, evet çocuklar sevgi dilini çok iyi tanıyorlardı, o dilden konuşunca bugün değilse bile bir gün anlayacaklardı beni. Bugün sesimi mümkün olduğunca düşük moda kullandım. Ondan mıdır bilinmez pek bunaltmadılar beni bugün (Dok.1: 18).

Bir şey dikkatimi çekti, eskisi kadar öğrencilerin yaramazlıkları beni rahatsız etmiyor. Biri hariç. Tabi ki Yusuf. Ona da bir şey diyemiyorum. Ama ne yapacağımı bilmiyorum. Barış'la kavga etmiş, yaralamış çocuğu (Dok.1: 26).

Bugün Yusuf okula gelmemişti. Sınıf öyle boş geldi ki bana ☺ cidden bir öğrencinin bile uyumsuzluğu öyle çok etkiliyor ki sınıf atmosferini... Çaresiz hissediyorum kendimi o çocuğun eğitiminde (Dok.1: 33).

Sınıfta artık bir sınıf atmosferi oluşturabildiğimi düşünüyorum (Dok.1: 32).

Etkileşimde bulunduğum insanlar davranışlarım üzerinde oldukça etkili oluyor. Sürekli çocuklarla etkileşimde olduğum için ben biraz zor büyüyeceğim. Belki de büyürsem onların dünyasını anlayamam böyle de bir risk var. Onların dünyasını anlayamazsam onlarla eksik iletişim kurarım (Dok.1: 43).

Gittikçe alışıyorum. Şunu anladım artık, problemsiz okul, problemsiz sınıf ve problemsiz öğrenci aramıyorum. Çünkü öyle bir yer, öyle bir imkan yok (Dok.1: 48).

Nihayet benim için özellikle yorucu ve hareketli bir seneyi geride bıraktık... Bahçeye çıktığımda öğrencilerimin genelinin elinde çiçekler vardı. O minicik elleriyle de ilk mektuplarını yazmışlardı bana. Çok güzel bir duyguydu birinci sınıf öğrencisinden mektup almak. Yeni diktiğiniz bir fidanın ilk meyvesi lezzetinde. Öylesi doğal ve tatlı (Dok.1: 50).

Öğrenme-öğretme sürecimi en çok etkilediğini düşündüğüm faktörleri belirlemede, verilerde sıklıkla dile getirilme durumu etkili olmuştur. Bu bağlamda verilerde “donanım, veliler, meslektaşlar, program, öğrenci bireysel farklılıkları ve davranış yönetimi” ile tüm bu faktörleri birebir etkileyen ve etkilenen konumundaki ‘ben’in durumunu sıklıkla dile getirmekte olduğum görülmektedir. Pilot çalışmayla elde edilen verilerin analizleri sonucunda da “Zihin Haritası 1”e son şekli verilmiştir. Bu veriler ışığında aksiyon araştırması yürütürken odaklanılacak ana temalar tespit edilmiştir.

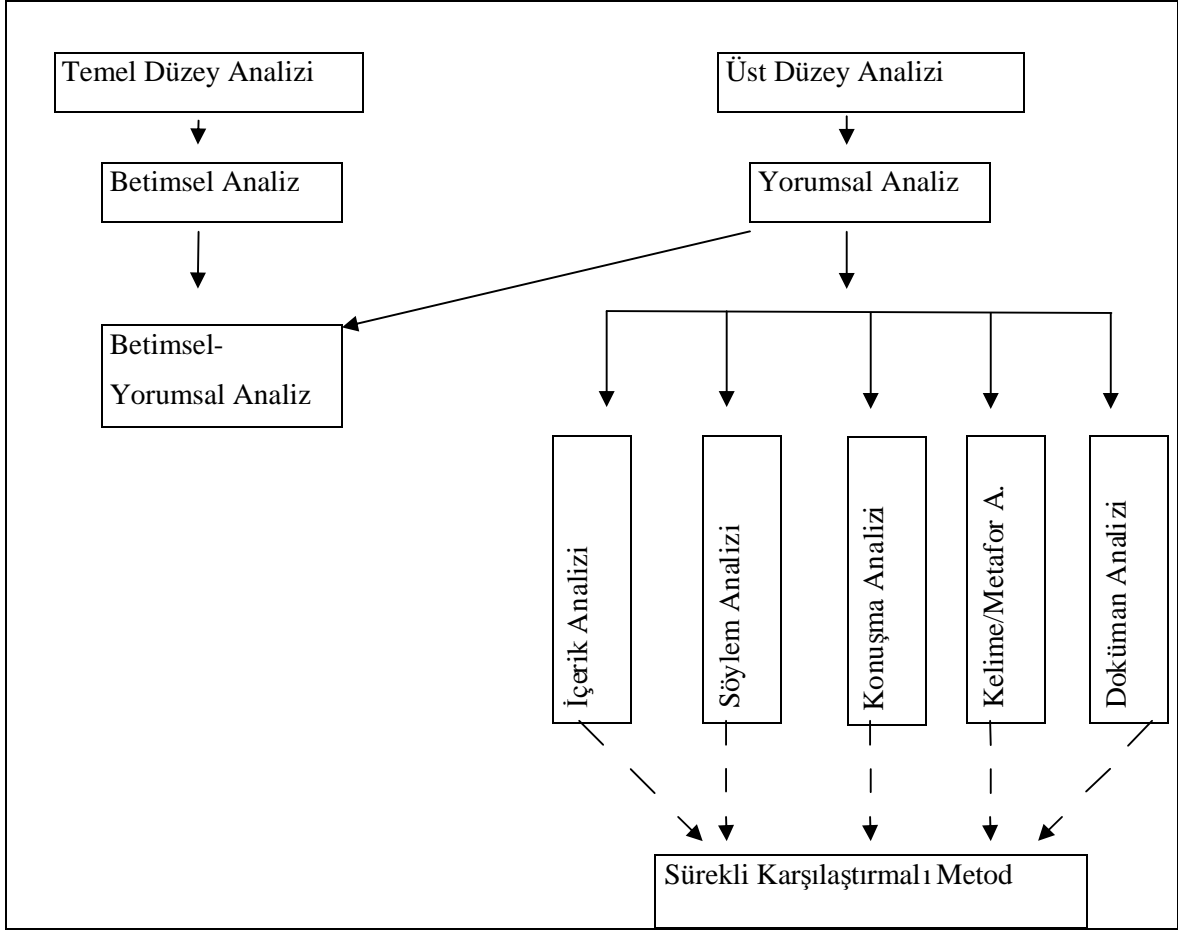
Zihin Haritası 1’de, “öğrenme-öğretme süreci” kapsamında yöntem ve teknik, ödev, ölçme ve değerlendirme araştırmamın merkezinde yer almaktadır. Birey olarak ben, donanım, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, program, veli ve meslektaşlarla iletişim, öğrenci davranış yönetimi de öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca “Zihin Haritası 1”de kavram ve kategoriler arasındaki ilişkilendirmeler tek boyutlu olarak ele alınmakta, bu esnada tüm kategorilerin doğrudan ve sadece öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili olduğu düşünülerek hareket edilmektedir.

3.9. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, nicel veri analizindeki gibi belli standartlara dayanmaması, hatta standartlaşmaya karşı olması nedeniyle, yürütölen araştırmaların türüne göre pek çok analiz modeline sahiptir. Bu durum kavramsal ve kuramsal karmaşaya sebep olabilmekte, veri analiz süreci oldukça zaman ve enerji gerektirebilmektedir. Nitel veri analizinde temeldeki amaç, araştırmacıların öznel bir şekilde yapılandırdıkları verilerin sistematik olarak anlamlı hale getirilmesi ve kavramsallaştırılmasıdır. Bu süreçte araştırmacının yaratıcılığını engellemek için, veri analizinde kesin sınırlarla çizilmiş belli standartlar yoktur. Bu sebeple araştırmacı, var olan veri analiz metotlarını gözden geçirerek, araştırmasının doğasına ve verilerinin niteliğine en uygun analiz modelini seçer ve seçtiğı analiz modelinden yola çıkarak verilerini inceler, analiz eder. Bu analiz sürecinde araştırmacı kendi çıkarımlarına ve yorumlamalarına da yer vererek analizini zenginleştirir. Nitel veri analizinde en önemli nokta, araştırmacının araştırmasını ne şekilde yürüttüğünü ve hangi adımları izlediğini açık bir şekilde ifadelendirmesidir (Ekiz, 2009: 73; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 221).

Nitel veri analizinde pek çok veri analiz metodu bulunmaktadır. Şekil 1’de düzeye göre nitel veri analizinin kavramsal çerçevesi gösterilmektedir:

Şekil 1: Düzeye Göre Nitel Veri Analizi Kavramsal Çerçeve



Kaynak: Ekiz, 2009: 75.

İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Akdeniz ve Tekbıyık, 2010). İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri en iyi şekilde ifade edebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu sebeple toplanan verilerin öncelikli olarak kavramsallaştırılması ve akabinde belirlenen kavramlardan yola çıkarak temaların düzenlenmesi, temalar arası ilişkilerin belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle verilerin tanımlanması ve barındırdığı gerçeklerin tespit edilmesi sağlanmakta, birbirlerine benzeyen veriler kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlamlandırılmakta ve yorumlanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 227).

İçerik analizinde kullanılan bazı kavramlar:

Tümevarımcı Analiz: Veri analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkilerden (temalar) yola çıkılarak önceden bilinmeyen olguların açığa çıkarılması ve önermelere ulaşılması ve bir kuram oluşturma sürecidir. Yani tümevarımcı yaklaşımın temelinde olmayan ya da bilinmeyen bir olgu ya da olayın ortaya çıkarılması ya da tespit edilmesi yatmaktadır.

Kodlama: Verilerin analiz edilerek, verileri en doğru niteleyecek şekilde isimlendirilmesi yani bir nevi veri etiketlerin oluşturulması sürecidir. Bu süreçte veriler bölümlere ayrılır ve incelenir, karşılaştırmalar ve ilişkilendirmeler yapılarak kavramsallaştırılır.

Kavram: İçerik analizinin temel analiz birimi olan kavramlar, veriler içerisinde yer alan, araştırmanın anlamlı bölümleridir. Yani kavramlar, yürütülen araştırma için veri etiketleridir de diyebiliriz.

Kategori (tema): Verilerin içerik analizine tabi tutulmasıyla elde edilen kavramların (kodlar) birbirleriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşturulan temalar yani üst başlıklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228).

İçerik analizinde takip edilen 4 aşama vardır: (1) verilerin kodlanması (2) temaların bulunması (3) kod ve temaların düzenlenmesi (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Araştırma elde edilen veriler, içerik analizi ile işleme tabi tutulmuş ve burada sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan ağırlıklı olarak yararlanılmıştır (Bkz. Şekil 1). Bu metot, incelenen veriler sürekli tümevarımcı bir yaklaşımla kategorilendirilmesi, kodlanması, sürekli karşılaştırmalar yapılması işlemlerini kapsamaktadır. Sürekli karşılaştırmalı veri analizini geliştirilmesi ve detaylı açıklamasının yapılmasıyla üç tür kodlama birimi ortaya çıkmaktadır. Bunlar; Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden yapılan çıkarımlara göre kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılmış olan kodlama şeklindedir (Strauss ve Corbin 1990'den aktaran: Ekiz, 2009).

Araştırmada elde edilen verileri kodlarken takip edilen yol “genel bir çerçeve içinde yapılmış olan kodlama” grubuna girmektedir. Bu tür kodlamada verilerin analizinden önce araştırmanın genel kavramsal yapısı oluşturulur ve tablolştırılır. Bu kavramsal yapıya göre kodlamalar yapılır. Eğer yeni kavramlar ortaya çıkarsa onlar da kod listesine dahil edilerek veri analiz sürecinde ele alınır. Gerekli durumlarda da eski kodlarda değişiklik yapılabilir, böylelikle önceden belirlenen kod listesi analizi yönlendirirken, tümevarımcı bir yaklaşımla analiz sürecinde kodlarda yeni oluşumlar ve değişiklikler sağlanmış olur. Bu tür kodlamada genel kategori, tema ve kavramlar önceden belirlenir. Bunların alt kategorisini oluşturan kodlar ile alternatif kodlar süreç içerisinde veriler incelenirken ortaya çıkar. Ayrıca yine sürekli karşılaştırmalı veri analizinde kodlama işlemi; açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama olarak alt basamaklara ayrılmaktadır. Açık kodlama aşaması; veriler içerisinde araştırmaya teşkil eden temel kavramlar, kavramların özellikleri ve boyutlarının tespit edildiği analitiksel süreçtir. Bu aşamada kategorilerde doygunluk oluncaya değin sürekli karşılaştırmalar yapılarak alt kategoriler oluşturulur ve bu kategoriler özellikler olarak adlandırılır. İkinci aşama olan eksen (ilintilendirme) kodlamasında ise kategoriler sistematik olarak geliştirilerek alt kategorilerle birleştirilir. Böylelikle araştırılan konu hakkında daha açık bir resim oluşturulmuş olur. Son aşama olan seçici kodlamada ise kuram birleştirilerek düzenlenir ve oluşturulmaya başlanır. Bu kodlamada temsili kavramların yapılandırılması ve verilerin azaltılması, temel ve soyut kategorinin oluşturulması söz konudur (Strauss ve Corbin 1990’dan aktaran: Ekiz, 2009: 90-94; Şimşek ve Yıldırım, 2008: 232).

Pilot çalışmada elde edilen veriler okunduktan sonra yol gösterici olması açısından araştırma problemime teşkil eden ana hatlar, kavram ve temalar belirlenerek zihin haritasında gösterilmiştir ve aksiyon araştırması bu genel çerçeve dahilinde yürütülmüştür (Zihin Haritası 1). Pilot çalışma kapsamında oluşturulan zihin haritasında “öğrenme-öğretme süreci” araştırmanın merkezinde ele alınırken; birey olarak ben, donanım, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, program, öğrenci davranış yönetimi, veli ve meslektaşlarla iletişim gibi faktörler de merkezde ele alınan öğrenme- öğretme sürecini etkileyen faktörler olarak kategorilendirilmiştir (Bkz. Ek 1).

Aksiyon araştırmasında veri toplama süreci tamamlandıktan sonra ise günlükten ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bütün veriler okunup incelenmiş ve

araştırma için önem arz eden kavramlar kodlanmış, kavramlardan yola çıkarak ana temalar kategorilendirilmiştir. Böylelikle verilerdeki araştırma bakımından önemli olan kısımlar seçilmiş ve özetlemiştir. Ancak bu esnada öncesinde oluşturulmuş olan kavramsal çerçevede (Zihin Haritası 1) bir kısım değişiklikler yapılmış ve sade hale getirilen verilerden yola çıkılarak yeni bir zihin haritası oluşturulmuştur (Zihin Haritası 2).

2. Zihin Haritası, verilerin analiz edildiği süreç içerisinde kategorilendirmede ve kodlarda değişiklikler yapmaya ve yeni kodlar oluşturmaya ihtiyaç duyulması sebebiyle oluşturulmuştur. Verileri, kategoriler ve temalar arası ilişkileri incelemeye, sorgulamaya başladıktan sonra uygulamamı etkileyen temel faktörlerin dışsal ve içsel kaynaklı olduğunu fark ettim. Burada dış faktörlerden kastım uygulamamı ve öğretmen olarak ‘ben’i dolaylı yoldan ve daha az etkilediğini düşündüğüm faktörlerdir. İç faktörlerden kastım ise uygulamamı ve öğretmen olarak “ben”i birebir, doğrudan ve daha fazla etkileyen faktörlerdir. Ayrıca bu dış ve iç kaynaklı faktörleri etkileyen ve onlardan etkilenen esas belirleyici faktörün öğretmen olarak, bir birey olarak “ben”in olduğunu gördüm. Araştırmanın asıl amacının “kendimi ve uygulamamı nasıl geliştirebilirim?” sorusunu temel almasından da yola çıkarak araştırmanın merkezine Zihin Haritası 2’deki gibi “birey olarak ben”i aldım (Bkz. Ek 2).

Veri analiz sürecinde oluşturmuş olduğum 2. Zihin Haritasında araştırmamın merkezinde “birey olarak ben” yer alırken, uygulamamı etkileyen dış faktörler kapsamında öğrenci davranış yönetimi ve alt kategorileri olarak iletişim eksiklikleri, motivasyon ve davranış bozuklukları; öğrencilerdeki bireysel farklılıklar; meslektaşlarla iletişim ve alt kategorileri olarak idareyle iletişim, öğretmenlerle iletişim; velilerle iletişim; donanım ve programı aldım. İç faktör olarak da, öğrenme-öğretme sürecini ve bu süreç içerisinde dahil ettiğim, öğrenme-öğretme sürecinin alt kategorileri olan yöntem teknikler, ödev ve ölçme değerlendirmeleri aldım. Ancak bu esnada 1.Zihin Haritasında da olduğu gibi ilişkilerin tek yönlü olduğunu düşünerek kategorilerimi oluşturdum.

Günlükten elde edilen verilerin kodlama işlemi tamamen bitince ve tez danışmanı ile yapılan inceleme sonrasında kavram ve temalar arasındaki ilişkiler tekrar sorgulanmış, kodlar ve kategoriler yeniden düzenlenerek araştırmanın temelini oluşturacak kavramsal çerçeveye son şekli verilmiştir.

Tez danışmanım ile yaptığım inceleme toplantısında dış ve iç faktörler arasında, dış ve iç faktörlerle merkezde ele aldığım “birey olarak ben” arasında ilişkilerin çift yönlü olduğu sonucuna ulaştım. Değişim ve gelişim sürecini başlatan, etkileyen ve etkilenen yegane unsur “birey olarak ben”in kategorilendirdiğim dış ve iç faktörlerden hem etkilendiğini hem de etkilediğini fark etmemle birlikte ilişkilendirmeleri karşılıklı hale getirerek tablolaştırdım, dış ve iç faktörler arasında bazı değişiklikler yaparak Zihin Haritası 3’ü oluşturdum. Ayrıca yine 2. Zihin Haritasında dış faktörler kapsamında ele aldığım öğrencilerdeki bireysel farklılıklar; davranış yönetimi ile alt kategorileri olan iletişim, motivasyon, istenmeyen davranışları verilerimden yola çıkarak uygulamamı fazlasıyla etkiliyor olduğunu düşünmem sebebiyle iç faktörler kapsamında incelemeye karar verdim. “Zihin Haritası 3” ile birlikte araştırma sürecimin tahmin ettiğimden daha karmaşık ve ilişkiler yumağı bir yapıya sahip olduğunu fark ettim. Verilerimi bu şekilde kavram haritalarıyla görselleştirerek araştırmama konu olan kavramların ve temaların birbirleriyle ilişkilerini belirginleştirmiş ve anlamlı hale getirmiş oldum.

Verilerimi analiz ederken, özgün formunda doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri sunmakla birlikte belirlediğim tema ve temalar arası ilişkileri saptamak ve bağlantılarını ortaya koymak amacıyla sistematik analizlere de yer verdim. Sistematik analizlerle veri analizimi ileri bir seviyeye taşıyarak okuyucuya yol gösterecek ve açıklayıcı olacak bir takım ek analizleri de içermesini sağladım. En son verilerin kodlanması ve tablolarla görselleştirilerek ilişkilerin ortaya konmasından sonra, bu ortaya çıkan kavramları ve ilişkileri yorumladım, karşılaştırmalar yaptım. Veri analiz sürecimde kendi yorumlarıma ve yaptığım çıkarımlara yer vererek aynı zamanda katılımcı ve öznel yönümü de ön plana çıkarmış oldum. Veri analizinde izlediğim adımlar Miles ve Huberman (1994)’ın ortaya koyduğu, verilerin işlenmesi, görsel hale getirilmesi, sonuç çıkarma ve teyit ettirme basamaklarıyla da benzerlik göstermektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 223).

Aksiyon araştırması esnasında takip ettiğim süreci adım adım ifade etmem gerekirse ;

1. Pilot çalışma verilerimi inceleyerek kavram ve kategorilerin belirlenmesi ve 1. Zihin Haritasının oluşturulması,

2. Verilerin 1. Zihin Haritasındaki kavram ve kategoriler çerçevesinde analiz edilmesi,

3. Elde edilen verilerin kodlanması esnasında kavram ve kategorilerin yeniden yapılandırılarak 2. Zihin Haritasının oluşturulması,

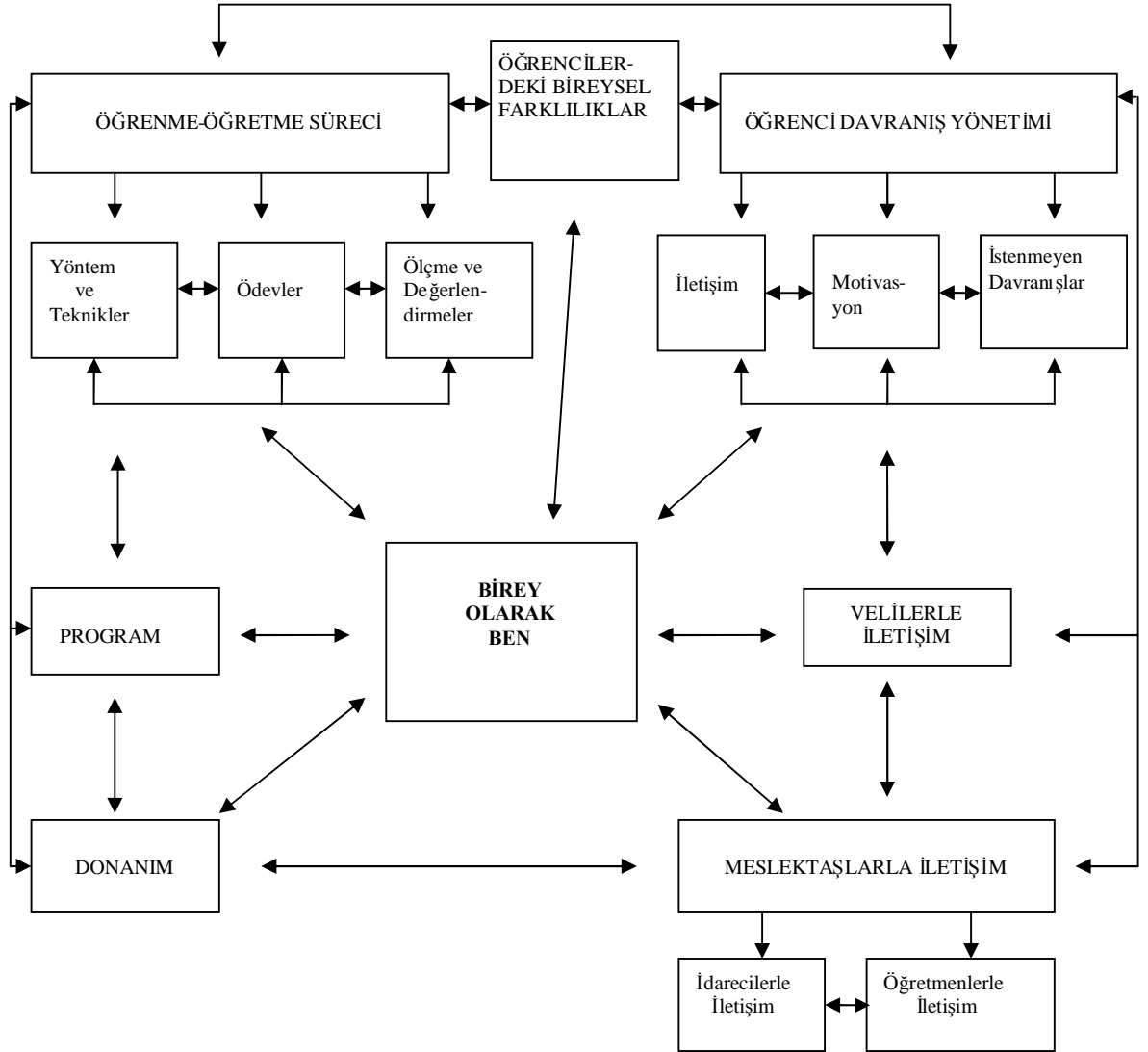
4. Kodlama sonuçlandırılıp 2. Zihin Haritasındaki kategoriler arası bağlantıların tekrar gözden geçirilmesi ile 3. Zihin Haritasının oluşturulması ve veri analizlerinin 3. Zihin Haritasına göre gerçekleştirilmesi şeklindedir.

Bir sonraki bölümde bulgular ve yorum kısmı incelenmektedir. Bu çalışmaya benzer çalışmalar daha önce yapılmadığı görüldüğünden doğrudan literatürle ilişkilendirmek yerine kendi içerisinde yorumlanmaktadır. Ayrıca araştırma, aksiyon araştırması olduğundan “kavramsallaştırma” (soyutlaştırma) oluşturma yerine öğretmen olarak geçirdiğim süreçler detaylandırılmaya çalışılmaktadır. Kavramsallaştırma oluşturma daha çok gömülü kuram için geçerlidir (Ekiz, 2009).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırma kapsamında tutulan günlüklerle öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan kategorilendirme ve kavramsal çerçevenin son hali “Zihin Haritası 3” ile aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:



Zihin Haritası 3'e göre ilişkilendirilen kavram ve kategorilere ait bulgular ve bulgulara yönelik yorumlamaların sunumu ise aşağıdaki genel çerçeveye göre yapılmıştır:

1. Dış Faktörler
 - 1.1. Program
 - 1.2. Donanım
 - 1.3. Meslektaşlarla İletişim
 - 1.3.1. İdarecilerle İletişim
 - 1.3.2. Öğretmenlerle İletişim
 - 1.4. Velilerle İletişim
2. İç Faktörler
 - 2.1 Öğrenme-Öğretme Süreci
 - 2.1.1. Yöntem ve Teknikler
 - 2.1.2. Ödevler
 - 2.1.3. Ölçme ve Değerlendirmeler
 - 2.2. Öğrenci Davranış Yönetimi
 - 2.2.1. İletişim
 - 2.2.2. Motivasyon
 - 2.2.3. İstenmeyen Davranışlar
 - 2.3. Öğrencilerdeki Bireysel Farklılıklar
3. Birey Olarak Ben
4. Öğrenci Görüşlerine Göre “Birey Olarak ve Öğretmen Olarak Ben”

Algıları

4.1. Dış Faktörler

Dış faktörler kapsamında incelenen program, okulun donanım imkânları, idareci, öğretmen ve öğrenci velileriyle iletişimin öğrenme-öğretme sürecindeki etkisine, verilere sıklıkla yansıyan durumlar baz alınarak yer verilmektedir. Ayrıca gündülden yapılan alıntılarla dile getirilen durumlar öğrenci görüşleriyle kıyaslanmakta ve yorumlanmaktadır.

4.1.1. Program

Program, okullarda öğretilmesi beklenen ders ya da konuların amaçlar, yönergeler ve ders gereçleriyle sıralı bir şekilde düzenlenmesi sonucu oluşturulan, eğitim öğretim sürecinin kılavuzudur. Programla, öğrencilere kazandırılması planlanan tüm hedef davranışlar ortaya konmakta ve öğrenim yaşantıları bu hedef davranışlara göre düzenlenmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008). Ayrıca daha genel bir çerçevede bakacak olursak kılavuz kitaplardan, yıllık ve günlük planlara, eğitim genel ve özel hedeflerinden, yıllık çalışma takvimine kadar her şey programın bir parçasıdır ve onunla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Bu kapsamda programı genel bir çerçevede değerlendirdiğim ve verilerimden çıkarımlarımı bu çerçevede dahilinde yaptığım görülmektedir.

Programla ilgili olarak en çok eleştirdiğim konulardan biri, sene başı zümrelerinin de birinci maddesi olan öğrenci sınav başarısı grafikleridir. Bu durumun eğitim öğretimin niteliğini değiştirdiği ve öğretim odaklı bir eğitim anlayışının hakim olmaya başladığı yönündeki düşüncem verilerde “*Rekabet, hırs, eğitim değil öğretim odaklı ders işleme (Dok.1: 56)*” şeklinde yer almaktadır. Ayrıca programın öngördüğü davranışların kazandırılmasına yönelik hazırlanan konuların ve etkinliklerin, ders ve çalışma kitaplarındaki işleniş şekli ve seviyesi hakkındaki düşüncelerim, eleştirilerim ve uygulamalarım aşağıdaki örnek durumlarla özetlenmektedir:

İkinci derste de çalışma kitabındaki kalan etkinlikleri yaptık. Hızlıca geçtim zaten kolaydılar (Dok.1: 138).

Kitaptaki etkinlikler sınıfın geneline basit gelmeye başladı, daha zorlarını da öğretmiş olduğum için. O sebeple evde göz atmalarını istiyorum sınıfta da birlikte çözüyoruz (Dok.1: 140).

İlk ders yine hayat bilgisi dersi. Sohbet havasında geçiyor genelde. (Kitaplardaki)etkinlikler basit geliyor öğrencilerime evde yapıyorlar zaten (Dok.1: 158).

Matematik dersinde de ders kitabındaki etkinlikleri yaptık. Bazı saçma sapan etkinlikler vardı eşlik kavramının kavratılmasıyla ilgili gereksiz gördüm çünkü basit bir konu eşlik ve eşitlik. Hemencecik de yaptılar zaten soruları (Dok.1: 161).

İlk ders Hayat Bilgisi. Konuları hızlı bir şekilde işledik. Çocukların seviyesine göre çok da basittiler. Senenin başından beri her ders mevsimler de mevsimler diyor (Dok.1: 175).

Verilerde ifade ettiğim durumlar, ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin, araştırmayı yürüttüğüm 1. sınıf öğrencilerinin genelinin seviyesinin altında olduğu ve bu sebeple kazanımlara ayrılan süreye uymayarak daha kısa zaman dilimlerinde kitaplardaki etkinlikleri bitirdiğimi ortaya koymaktadır. Bu durumu verilerde “*Hızlıca geçtim zaten kolaydılar*”, “*etkinlikler basit geliyor öğrencilerime evde yapıyorlar zaten*”, “*Hemencecik de yaptılar zaten soruları*” ve “*Çocukların seviyesine göre çok da basittiler*” şeklinde dile getirdiğim görülmektedir. Ayrıca ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerimin seviyesinin altında olduğunu düşünmemin dayandığı temel gerekçe, etkinliklerin sınıfın geneli (ortalama 30 öğrenci) tarafından bireysel olarak, kısa sürede, eksiksiz ve yanlışsız olarak tamamlanabilmesidir.

Programaya yönelik eleştirilerim ve diğer uygulamalarım verilerden yapılan alıntılara şu şekilde yansımaktadır:

Gerçi müfredata göre biraz daha ağır sordum ama herkes müfredattan daha ağır işliyor sonuçta bölgesel farklılıklar var aynı şekilde uygulayamaz kimse, kimi zorlaştıracak kimi kolaylaştıracak (Dok.1: 166).

Son temadayım artık. Bitsin kitap da daha verimli etkinlikler yapalım diye bekliyorum, dramadan tiyatrosuna (Dok.1: 168).

Normalde 1. sınıfların kazanımlarında eldeli toplama yok ama herkes anlatıyor. Sadece bizim okulda değil. Çarpma işlemini bile verenler varmış (Dok.1: 176).

Tekil ve çoğul kavramlarını verdim. Normalde müfredatta yok ama testlerin müfredatında olunca ben dahil diğer öğretmenler de veriyorlar (Dok.1,s.182).

Verilerin sistematik analiziyle programdaki kazanımlara öğrenme-öğretme sürecimde daha üst düzey bir seviyede yer verdiğim (eldesiz toplama ile birlikte eldeli toplama işlemini de anlatmak, onluk bozmayı gerektirmeyen basit düzeydeki çıkarma işlemlerini yanı sıra onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemlerini anlatmak gibi) tespit ettiğim bir durumdur. Ayrıca bunu dışında programda olmayan kazanımlara da eğitim öğretim uygulamalarımda yer verdiğim “*sınıfların kazanımlarında eldeli toplama yok ama*

herkes anlatıyor” “Normalde programda yok ama testlerin programında olunca ben dahil diğer öğretmenler de veriyorlar” şeklinde verilere yansımaktadır. Bu konudaki temel gerekçemi de 1. sınıf okutan gerek okuldaki gerekse farklı okullardaki öğretmenlerin benzer şekilde program dışı konulara yer vermiş olmaları şeklinde vurgulamakta olduğum görülmektedir. Ayrıca takip ettiğimiz kaynak yayınlardaki test soruları ve alıştırma etkinlikleri kapsamında program dışı konulardan sorular olması ve öğrenciler soruları çözemediğinde sorması da diğer bir gerekçe olarak öne sürülmektedir. Programı bir an önce bitirip, program dışı konulara öğrenme-öğretme sürecimde yer verme istediğim de *“Bitsin kitap da daha verimli etkinlikler yapalım diye bekliyorum, dramadan tiyatrosuna”* verilerde şeklinde belirtilmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak programın kapsamının araştırmamı yürüttüğüm sınıfın ihtiyaçlarına cevap veremediği, ihtiyaçlarını karşılayamadığı, özetle sınıfıma yetmediği şeklinde düşündüğüm çıkarılabilir. Bu eksikliği de kaynak kitaplarla ve ürettiğim farklı etkinliklerle giderme çabasında olduğum yine verilere yansıyan durumlardandır.

4.1.2. Donanım

İçinde bulunduğumuz çağ bilgi ya da öğrenme çağı olarak da nitelendirilmektedir. Bilim ve teknolojideki hızlı ilerleme ve gelişmeler, yaşam biçimlerimizi etkilemiş, değiştirmiş ve farklı ihtiyaçları listelerimize eklemiştir. Bilgi çağına adım atılmasını sağlayan bu gelişmeler, toplumları da bilgi toplumu olmaya zorlamıştır (Demiralay ve Karadeniz, t.y.). Eğitimin amaçlarından birisi belki de en önemlisi; toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden aktif şekilde yararlanmak bir gereklilik haline gelmiştir (Akkoyunlu, 1995; Koca, 2006; Şahin, 2009). Tüm bu sebeplerden ötürü okulun ve sınıfın sahip olduğu donanım imkanları, teknolojik olanaklar eğitim öğretimin niteliğinde belirleyici faktörler arasında yer almakta; eğitim öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi, görselleştirilmesi ve somutlaştırılması açılarından önem arz etmektedir. Sınıfta bulunan bilgisayar ve projeksiyondan özellikle derslere motivasyon, konu tekrarları ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde yararlandığım görülmektedir.

“En basiti sınıfımda bir bilgisayar ve projeksiyon var kurulu halde, çok büyük bir nimet bu bence (Dok.1: 161).” şeklindeki ifade bilgisayar ve projeksiyonun sınıfımda kurulu olmasının eğitim öğretim faaliyetlerim açısından benim için büyük önem arz ettiğinin açık bir göstergesidir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinden ders aktivitelerinde yararlanmalarını gerekli kılan bir boyut da yapılan araştırmalar gösteriyor ki; bilgisayarın temel becerilerin öğretilip pekiştirilmesinde ve kalıcılığın sağlanmasında; sorun çözme, model geliştirme, eleştirel düşünme, deney kurma, karar verme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir araçtır (Akkoyunlu, 1995; Coşkun ve Yavuz, 2008; Umay, 2004). Ayrıca bilişim teknolojilerinin eğitim öğretimi kolaylaştırıp zamandan tasarruf sağladığı, motivasyonu artırdığı da verilerden yola çıkılarak söylenebilir. Zaman eğitim öğretim etkinliklerinde önemli bir kavramdır. Kısıtlı zamanlarda eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bir tenefüs zili eğitim öğretim etkinliğinin en önemli noktasındayken ve belki de öğrenme en üst düzeydeyken dersi bölebilmektedir. Bu sebeple zamandan tasarruf sağlanması, zamanın etkin kullanımına fırsat vermesi öğretmenler için önemli bir konudur. Ayrıca eğitim öğretimi kolaylaştırması da öğretmenler için zaman kadar önemli bir durumdur. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin çok çalışmasından ziyade enerjisini etkili ve verimli kullanması önem arz etmektedir. Eğitim öğretimi kolaylaştırması yönüyle donanım imkanları, bir nevi öğretmenlerin enerjilerini etkili ve verimli kullanmalarına fırsat vermektedir.

“Ödevleri kontrol ederken sıkılmamaları için müzik açtım (Dok.1: 63).” şeklindeki ifade donanım imkanlarından motivasyon amaçlı yararlandığım görülmekteyken okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlandığıma yönelik bulgulardan bir kaçı da aşağıdaki şekildedir:

Yasemin hoca yeni hoparlörler getirmişti bize. Hazır E'yi de verdim bir de cdden dinletiyim dedim bu sefer de projeksiyon görmedi bilgisayarı, bilgisayarıcı Ayşegül hoca okuldaydı ayarlamasını yaptı. Neyse biraz gecikmeden sonra dinlettim. Hoşlarına gitti (Dok.1: 71).

Sonrasında slayttan izlettim gösterdim. Görseller de dikkatlerini çekti (Dok.1: 72).

Harflerin tanıtımını yaptıktan sonra slaytlarla görselleştirerek eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya çalıştığım görülmektedir. Donanım imkanları söz konusu olduğunda teknik sorunlar da kaçınılmaz olmaktadır. Örnek durumda olduğu gibi donanım

imkanlarından olan projeksiyondan, ses sisteminden, bilgisayardan, araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, başlamış bir ders etkinliğinin yarıda kalmasına, zamanın boşa gitmesine, öğrencilerin konuyu tam olarak anlayamamasına ve ilgilerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu tür durumlarda öğretmen farklı alternatif etkinlikler üretmek zorunda kalmaktadır. Aynı zamanda teknik sorunların sık yaşandığı sınıflarda öğretmenin derslerde bilişim teknolojilerinden yararlanma isteği azalabilmektedir.

Fotokopi makinesi bozuktu çekilemedi o yüzden de 3. kitabın okunmasını ödev verdim (Dok.1: 89).

Beden eğitimi dersine çıktık. Toplar yoktu spor odasının anahtarı olmadığı için. Kendi kendilerine oyun üretmeleri gerekti. Kötü oldu ama çoğu sıkıldı oturdu (Dok.1: 185).

Donanımla ilgili verilere yansıyan aksaklıklardan bir diğeri de fotokopi makinesinden kaynaklanan sorunlardır. Ödevlerin fotokopi çekilerek öğrencilere verilmesi nedeniyle fotokopi makinesinin bozulması durumunda ödevlendirmeye ilgili alternatifler üretmek zorunda kaldığımız, alternatif etkinlik üretecek kadar vakit kalmadığı durumlarda öğrenciyi ödevlendiremediğimiz görülmektedir. Ayrıca Beden Eğitimi derslerinde yaygın olarak topla oynanan oyunlar oynattığımız verilerde yer almaktadır. Örnek durumdaki gibi spor odasının anahtarının bulunamadığı ya da top sayısının öğrenci sayısına ve yapılacak etkinliğe/oynanacak oyuna yetersiz geldiği durumlarda öğrencilerin farklı oyunlar üretme yoluna gittiği fakat kısa sürede sıkılıp oturdukları gözlenmiştir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, donanım eksikliği ve donanımda meydana gelebilecek bir aksaklıkta eğitim öğretim etkinliklerinin ve sürecin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

4.1.3. Meslektaşlarla İletişim

Eğitim öğretim sürecimi etkileyen dış faktörlerden meslektaşlarla iletişim kapsamında idareci ve öğretmenler ile olan ilişkilerimi ve iletişimimi sorgulamaktayım.

4.1.3.1. İdarecilerle İletişim

Okulun yönetim birimi olan idarenin de dolaylı yoldan eğitim öğretim faaliyetlerimde etkili olduğunu düşünmem sebebiyle meslektaşlarla iletişim kapsamında dış faktör olarak incelemekteyim. İdareciler ile olan iletişimim ve eğitim öğretim uygulamalarındaki etkileri şu şekillerde verilere yansımaktadır:

Bugün okulda genel zümre toplantısı vardı. Müdüre hanımın otoritesini bu toplantıda daha iyi hissettim. Sadece ondan çekinen benim diye düşünüyordum ama öyle değilmiş.. Herkesin belli oranlarda çekindiğini fark ettim (Dok.1: 52).

O arada müdüre hanım dışarıdaymış Vefa'ya git beni yorma idareye ver kendini diyordum müdüre hanım geldi "hayırdır hocam" dedi. Böyle böyle, dedim. Pek ilgilenmedi durumla. Hani sınıftaki sorunlarla ilgilenecekti (Dok.1: 96).

Verilerin sistematik analizlerine dayanarak disiplinli bir okul yönetimi olduğu söylenebilir. Bu disiplin anlayışı öğrencilerin davranışlarının yönetiminde caydırıcı etkisiyle yararlı olsa da örnek durumda olduğu gibi bazı durumlarda idarenin öğrencilerin problem davranışlarıyla yeterince ilgili davranmadığı görülmektedir.

4.1.3.2. Öğretmenlerle İletişim

Araştırma sürecimde günlükten elde ettiğim verilerin analizi bana öğretmenlerle iletişim kategorisinde en çok zümre arkadaşlarımla iletişim içerisinde olduğumu göstermektedir. Gerek ortak kararlar almamız gereken toplantılar, gerek aldığımız bu kararların bağlayıcılığı sebebiyle ortak hareket etmemiz ve gerekse de ödevler konusundaki paylaşımlarımız zümre içerisindeki bu iletişimi sürekli kılan unsurlardır. Bu bahsi geçmekte olan gerekliliklerin ve görev paylaşımlarının yer aldığı verilerden yaptığım derlemeler şu şekildedir:

1.sınıf okutacak zümre arkadaşlarımızla boş bir sınıfta toplanıp yapıp edeceklerimizi konuştuk. Zümrede sıkıntılı arkadaş yok yani. Az çok ekip çalışması yapabileceğimizi düşünüyorum. Ödev ve pek çok konuda ortak hareket etme kararı aldık (Dok.1: 51).

Kafaları karışmasın diye (harflerin büyük ve küçük yazılışını) birlikte vermek daha mantıklı zümreyle de konuştuk onlar da bu fikirde (Dok.1: 72).

Zümre olarak da destek olduk aslında birbirimize ara ara atılsak da çatılsak da ne olursa olsun ödevler konusunda özellikle paralellik gösterdik (Dok.1: 111).

Bugün Meltem'in okuma bayramı vardı. Ona yardım etmek için erken gittik (Dok.1: 189).

Erkenden okuldaydım. Döndü hoca da geldi erkenden yardımcı oldu okuma bayramı hazırlıkları için (Dok.1: 189).

Arkadaş tam düzelmediğim için bahçe nöbetini yerime tutmayı teklif etti bana da koridorda oturarak nöbet tutmak kalıyordu sağ olsun çok düşünceli bir hareket seve seve kabul ettim (Dok.1: 101).

Bugün Murat hoca eldeli toplamayı vermişti. Hiç de öyle yeni bir şey anlatacım yoktu Murat hocaya söyledim o benim sınıfıma girdi eldeli toplama konusunu anlattı. Ben de onun sınıfında okuma yaptırdım (Dok.1: 176).

Verilerde örnek durumlarda olduğu gibi 1. sınıf zümresi olarak ödevler konusunda ortak hareket etme kararı aldığımız ve sene sonuna kadar genel olarak bu karara uygun hareket ettiğimiz görülmektedir. Ayrıca eğitim öğretim faaliyetlerinde de fikir alışverişinde bulunduğumuz (harflerin öğretiminde izlenen stratejiler, öğrenci davranış yönetimi, sosyal etkinlikler) ve birbirimize yardımcı olduğumuz da verilere yansımaktadır. Yardımcı olduğumuz bir diğer konular da nöbet görevleridir. Önemli bir işi olan ya da hasta olanın yerine nöbet tutarak birbirimize destek olduğumuz görülmektedir. Bunun yanı sıra yine zümre arkadaşlarıyla zaman zaman sınıf değişimi yaparak öğrencilerin de farklı öğretmenleri dinleme, farklı stratejilerle farklı şekillerde öğrenme şansı elde etmesini sağlamaya çalışmamız da genel anlamda iletişim kurabilen ve işbirliği yapabilen bir zümre olduğumuzun göstergesidir. Ancak bazı konularda fikir ayrılıklarına düştüğümüz, bireysel kararlar alıp şahsi hareket ettiğimiz durumlar da gözlenmiştir. Bu tür olumsuz durumların verilere yansması ise şu şekildedir:

Aslında biraz daha fikir alışverişinde bulunabilsek. Başta aynı gideceğiz demiştik ama öyle gitmiyoruz herkes kafasına göre takılıyor valla (Dok.1: 60).

Yarın tatil olduğu için iki fotokopi dağıttım. Birini almamış Enes hoca çıkışta bana kızıyor. Sanki ben bütün öğretmenlerin sorumluluğunu almak zorundayım... Her seferinde sınıf sınıf dolaşıp dağıtıyorum bu sefer de dedim kendileri alsın. Daha baştan bulaştırdılar (Dok.1: 69).

Çok canım sıkıldı işte şehir öğretmenlerinin de başlıca sıkıntısı bu ofis kültürü. Evet ofis kültürü var burada. Rekabet ve dedikodu (Dok.1: 83).

Geri kalmasınlar hem başka sınıflara verilmelerini istemiyorum öğrencilerimin. Sonra tip tip konuşuyorlar canımı sıkıyorlar (Dok.1: 100).

Enes hocaya velisinin biri konularda geri olduğunu zümrede konularda ileri olan sınıfların olduğunu söylemiş. Neden hep aynı seviyede gitmiyormuşuz. Dedim herkesin sınıfı, öğrenci seviyesi farklı yani, öğrenciler anladıysa, konum bittiyse durup neden bekleyeyim. Kimse de benim sınıfım beklemesin... Off zümre olmak zor (Dok.1: 152).

Ödevler konusunda gösterdiğimiz ortak hareket etme kararını konularda paralellik gösterme konusunda uygulayamadığımız verilerde görülmektedir. Önceleri konularda paralel gitme konusuna olumlu bakarken daha sonra herkesin kendi sınıfının seviyesine göre hareket etmesi gerektiği şeklinde düşünmeye başladığımı “*Herkesin sınıfı, öğrenci seviyesi farklı yani, öğrenciler anladıysa, konum bittiyse durup neden bekleyeyim. Kimse de benim sınıfım beklemesin.*” şeklinde ifade ettiğim görülmektedir. Ödevler konusunda bana fazla sorumluluk yüklenmesinden şikayetçi olduğum göze çarpan bir diğer unsurdur. Öğretmenler arasındaki dedikodu ve rekabet en sık dile getirdiğim şikayetler arasında yer almaktadır. Dedikodu ve karşılaştırmalar yüzünden öğrencilerimin başka sınıflarda derse girmesini dahi istemediğimi ifade etmem, bu konudaki hassasiyetimin bir göstergesidir.

4.1.4. Velilerle İletişim

Eğitim öğretim sürecinin önemli öğelerinden biri de velidir. Öğretmen-veli işbirliğinin sağlanması durumunda öğrenci başarı ve performansında pozitif yönde bir artış olur (Ertabak, 2008).

Araştırma sürecimde dış faktörler kapsamında ele aldığım öğrenci velileriyle iletişim, veli ile işbirliği içerisinde olmanın öğrenci başarısındaki ve motivasyonundaki önemli faktörlerden biri olduğunu düşünmem nedeniyle üzerinde önemle durduğum bir konudur. Aşağıda örnek bir durumla veli ilişkilerine bakış açım özetlenmektedir:

Hesabıma göre günde en fazla öğrenci başına ayırabileceğim süre 6 dk. Artık bu da gösteriyor ki belirleyici faktör olmaktan çıkmış durumdayım. Öğrenci başarısında bence belirleyici faktör artık aile (Dok.1: 66).

Verilerde sınıfımın mevcudunun fazla olması sebebiyle öğrenci başına düşen vaktimin kısıtlı olduğu, bu sebeple öğrencilerin eğitim öğretiminde velilere daha çok iş düştüğü ve velilerin daha çok sorumluluk alması gerektiği yönündeki düşüncelerime yer verilmektedir. Hatta öğrencilerin başarı seviyesinin belirlenmesinde belirleyici faktörün aile olduğunu ifade ederek kendi belirleyiciliğimi ikinci plana attığım görülmektedir. Yine verilerden yola çıkarak başarı seviyesini belirleyici olma noktasında kendimi ikinci derecede etkili görmemin nedeni, bütün öğrencilere aynı anda ve aynı şekilde eğitim verdiğimi yani ilgimi öğrencilere eşit dağıttığımı düşünmemdir. Oysa her öğrencinin ailesi farklıdır ve öğrenciye gösterdikleri ilgi de farklıdır. Bu sebeple öğrenci başarı seviyesinin belirlenmesinde diğer faktörlerle birlikte aile faktörünün belirleyiciliğinin, öğretmen olarak benim belirleyiciliğimden önce geldiği düşüncesindeyim. Nitekim Şama ve Tarım (2007)'ın yürüttüğü araştırmanın bulguları da düşüncemi doğrular niteliktedir. Araştırmaya göre öğretmenler, öğrenci başarısızlığında aile ilgisizliğinin birinci sırada yer aldığını ifade etmektedirler. Ayrıca Yangil ve arkadaşları (2004)'nın yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenler de velilerin eğitime olan ilgisizliğini mesleki gelişimleriyle ilgili sorunlarından birisi olarak görmektedirler.

Araştırma sürecimde 1. sınıf okutuyor olmam da velilerle sıkı işbirliği içerisinde olmamda etkilidir. Velilerin öğrencileri okula bırakmak ve öğrencileri okuldan almak amacıyla her gün, günde 2 kere okula geliyor olmaları da işbirliğini artıran diğer bir faktördür. Veli toplantılarına ihtiyaç duymadan yaklaşık olarak her gün öğrencilerin durumları hakkında tarafımdan bilgilendirildikleri ve kendilerinin öğrencinin evdeki çalışma performansı hakkında beni haberdar ettikleri görülmektedir. Yine 1. sınıf okutmamın özellikle eğitim öğretim yılının ilk dönemlerinde ödevler konusunda öğrencilerin yanı sıra velileri de bilgilendirmemi gerekli kıldığı görülmektedir. Bununla ilgili örnek durumlar aşağıdaki şekildedir:

Aileleri bu konuda iyice tembihledim. Evde bol bol kalem kullandırın çizdirin diye.

Küçük kasların iyice gelişmesi gerek (Dok.1: 60).

Çıkışta velilerle baya konuştum. Hafta sonu için dağıttığım ödevlere ne şekilde yardımcı olacaklarını anlattım (Dok.1: 61).

Ödevleri söylediğim sayıda okumuyorlarmış. Veliler de söylüyor ben de anlıyorum.

Sıkılıyorlarmış. Gerçekten evde okutulan çalıştırılan öğrenci kendini belli ediyor.

Mesela geçen hafta Melisa çok kötüydü sesleri birleştiremiyordu. Çok durdum

üzerine aileyi çok uyardım şimdi daha iyi. Takılsa da okuyor en azından (Dok.1: 99).

Velilere söyledim bol bol okuma yaptırırsınlar, icap ederse oturup birlikte okuma yapınlar (Dok.1: 147).

Özellikle okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak velilere bol bol okuma yazma alıştırmaları yaptırmaları hatta onlarla birlikte kitap okumaları (öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için) yönünde uyarılarda bulunduğum görülmektedir. Velinin ilgilenmesiyle öğrencide ilerleme kaydedildiğine “*Melisa çok kötüydü sesleri birleştiremiyordu.... Aileyi çok uyardım şimdi daha iyi*” ifadesi güzel bir örnek teşkil etmektedir. Velilerin ödevlere yönelik şikayetleri konusunda verilerin analiziyle derlediğim bir kaç örnek şu şekildedir:

Bir de bugün çıkışta velinin biri verdiğim ödevlerin fazlalığından şikayet etti. Sıkılıyorlarmış (Dok.1: .62).

Çıkışta velini biri Melisa'nın annesi bu çocuklar acaba birinci sınıftan sonra üniversiteye mi gidecekler, dedi. Ne demek istediğini anlamadım. Meğer kendince laf sokuyormuş. Dün verdiğim ödevi yanlış anlamış bir sayfaya yapılacak ödevi gitmiş 5 sayfaya yapmış kabahatlisi ben oldum.. Velilere yaranılmıyor cidden ödev versen verdi olur vermesen hiç ödev vermiyor. Dedim zaten ben her bir veliye göre davransam ben diye bir şey kalmaz. Ben hülya öğretmenim. Kendimce doğrularım var ve bunları sınıfta uyguluyorum. Kimsenin isteği birbirini tutmuyor çünkü (Dok.1: 66).

Örnek durumlarda olduğu gibi verilerin sistematik analizleri bana velilerin ödevlerle ilgili dile getirdikleri genel şikayetin çok ödev verdiğim yönünde olduğunu göstermektedir. Ancak örnek durumdaki gibi veliler nadiren de olsa yanlış anlayarak ödevleri fazla yaptırabilmektedir. “*Dün verdiğim ödevi yanlış anlamış bir sayfaya yapılacak ödevi gitmiş 5 sayfaya yapmış kabahatlisi ben oldum*” ifadesi bu konudaki şikayetimi dile getiren güzel bir örnektir. Burada velinin ödevi yanlış anlamış olması, öğretmen–veli ve veli-veli arasındaki iletişim eksikliğinin bir sonucudur. Ancak bu tür durumların nadiren görülmesi iletişim eksikliğinin ileri boyutta olmadığıın göstergesidir.

Velilerin öğrencinin eğitim öğretim durumuyla ilgili olmasının öğrencinin başarısındaki etkisini ise ilgisiz velilerin öğrencilerinin durumuyla ortaya koymaktayım. İlgisiz velilere, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarım, velilerin ilgisizliğinin öğrencilerin akademik başarı durumu üzerindeki etkisini açıklayan birkaç örnek:

Bu dördü özellikle çok kötü. Aileler dersin bir o kadar ilgisiz (Dok.1: 87).

Velilere öğrencilerin durumlarını kısaca özetledim yapmaları gerekenlere kısaca değindim. Berivan'ın annesi inatla evde okuyabildiğini söylüyordu yine. Ama okuyamıyor işte (Dok.1: 91).

Hele de şu lafa uyuz oluyorum veli soruyor kızım/oğlum nasıl yok okuyamıyor diyorum. Ama evde okuyordu diyorlar ya. Kimi kandıracaklarsa (Dok.1: 95).

Velisi tarafından okutulmayanlarla da doğru düzgün ilgilenmedim kağıtlarına not düştüm. Olacak iş değil bir de kötü ve kötü sayılabileceklerin velileri bunlar. Demek ki çocukların başarısızlığıyla velilerin ilgisizliği arasında doğrudan bir ilişki var ve doğru orantı var. Biri artınca diğeri de artmış demek ki (Dok.1: 103).

Bazen kızıyorum diyorum velisi ilgilenmeyenle ilgilenme bir ara uyguladım da baktım ama çocuğun ne günahı var. Çok duygusal ve fevri bir davranış gibi göründü gözüme sonrasında. Evet, ilgilenmeleri gerek ama bu davranışı onlara bu şekilde kazandırمام. Bilinç kazandırmak gerek işte bahanelerden arındırılmış bir bilinç (Dok.1: 110).

Çocukla evde ilgilenen yok ama buraya baksan 3 veli geliyorlar. Kimin gözünü boyayacaklarsa (Dok.1: 119).

Bazı öğrenciler çok canımı sıkıyor. Anneleri de ilgilenmiyor evde, hep burada iş başa düşüyor ben ilgileniyorum ama nereye kadar (Dok.1: 182).

Bugün Berivan'ın, Hacer'in ve Ertuğrul'un annesini uyardım ilk kez ne kadar ciddi olduğumu sezdiler çünkü kızarak değil durumu sadece izah ederek anlattım onlara ve iş açığa çıktı aynen dediğim gibi evde çalışma olayı yok annelerine sorarsan onlar çalışmak istemiyormuş çıkıp sokakta oynuyorlarmış iyi dedim seneye çalışırlar artık yapacak bir şey yok (Dok.1: 187).

Başarı durumu sınıf seviyesinin en alt grubunu oluşturan öğrencilerin velilerinin tamamının ilgisiz olması bana “Demek ki çocukların başarısızlığıyla velilerin ilgisizliği arasında doğrudan bir ilişki var ve doğru orantı var” şeklinde ifade ettiğim gibi veli ilgisizliğiyle öğrenci başarısızlığı arasında doğru orantı olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca ilgisiz ve benimle işbirliği içinde olmayan velilerin çocuklarıyla ilgilenmeme

şeklinde kararlara varıp uygulamalara gittiğim görülmektedir. Ancak bu şekilde bir yöntem izlememin duygusal ve fevri alınmış yanlış bir karar olduğunu ve “velilere bilinç kazandırmanın” daha etkili bir yöntem olabileceğini düşünerek kendimi eleştirmekte olduğum, farklı alternatif çözüm arayışlarına girdiğim verilere yansımaktadır. Verilere yansıyan bir diğer durum da bazı velilerin (göz boyamak amacıyla olduğu düşüncesindeyim) evde öğrenciyle ilgilenmemesine, öğrencinin ödev takibini yapmamasına rağmen sürekli öğrencinin durumunu sorduğu ancak yaptığım uyarıları dikkate almadığı şeklindedir. Velilerin gereksiz müdahaleleriyle öğretmen ve öğrencileri karşılaştırmalarına yönelik eleştirilerimi dile getiren birkaç örnek durumsa şu şekildedir:

Bizim de bu günler çok kritik günler. Öğrenci ve veli markajındayız her daim. Adım adım bakıyorlar ne yapıyoruz kendi öğretmenlerini başka öğretmenlerin tavırlarıyla karşılaştırıyorlar (Dok.1: 55).

Bugün de Ertuğrul’un annesi gelmiş, çocuğunun kulakları duymuyormuş ön sıralara alınmasını talep ediyor. Böyle talepler sık gelir velilerden onların söyledikleriyle değil söylemler doğrultusunda gözlemlerini yaparak gözlemlerin doğrultusunda yön vereceksin uygulamalarına. Genelde bu gözleri görmüyor kulakları duymuyor ön sıraya al muhabbetleri gerçek dışıdır (Dok.1: 73).

İyi öğretmen seçeceklerine iyi veli olsunlar (Dok.1: 74).

Çocuğunu başkasının çocuğuyla öğretmenini başka sınıfın öğretmeniyle kıyaslamayı bilir ama kendini başkalarının velisiyle kıyaslamaz (Dok.1: 87).

Bir de işlerime yok kurdele takmış yok almış yok şu ses yok şu ödev işlerime bir daha karışmamalarını söyleyeceğim. Bir de bariz takıldığım nokta öğretmenleri ve çocukları karşılaştırmayı bilirler ama veli olarak kendilerini karşılaştırmazlar buna da (veli toplantısında) değineceğim (Dok.1: 103).

Bir de Berat’ın anneannesi gelmiş derse gireceğim. Neyse öğrenci hakkında bilgi almak ister tamam. 5 dk ile ölmez kimse. Bir de demesin mi niye en arkada duvar kenarda. Siz bu kadar şımarttığınız için olmasın dedim. Sınıfta bile oturduğu yere kadar müdahale etmeye çalışıyorsunuz. Çocuk şımarık hep sizi arkasında hiss ediyor. Böyle olunca da takmıyor hiçbir şeyi... Sınıfıma müdahale edilmesinden hiç hoşlanmam diyip derse girmem gerektiğini belirterek sınıfa girdim (Dok.1: 108).

Bazen de düşünmüyor değilim aradaki mesafeyi artırmayı. Şimdilik böyle bir sorun yok ama bazen tavizler tavizleri doğuruyor(Dok.1: 155).

Verilerin analizleri dış faktörler kapsamında incelediğim veli faktörüyle ilgili olarak en sık eleştirdiğim konu, kendi çocuklarıyla diğer öğrencileri ve kendi sınıf öğretmenleriyle zümredeki diğer öğretmenleri kıyaslamalarıdır. Bu konudaki eleştirilerimi alıntılarda da görüldüğü gibi “İyi öğretmen seçeceklerine iyi veli olsunlar” ve “Çocuğunu başkasının çocuğuyla öğretmenini başka sınıfın öğretmeniyle kıyaslamayı bilir ama kendini başkalarının velisiyle kıyaslamaz” şeklindeki ifadelerle ortaya koymaktayım. Bunun yanı sıra velilerin en çok müdahalelerde buldukları konunun da “öğrencinin sırasını değiştirme” olduğu veri analizlerinden anlaşılmaktadır. Gözleri iyi görmüyor, kulakları duymuyor, boyu yetişmiyor arka sıradan tahtayı göremiyor, arkadaşıyla anlaşamıyor gibi şikayetlerle sıra değiştirme talebinde buldukları ve özellikle “size de yakın olsun” şeklinde de ifade ederek öğrencinin ön sıraya alınması yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu şekilde gelen taleplerin genelini ciddiye almadığım ve sınıfıma müdahale etmemeleri konusunda velileri uyardığım, ancak gerekli gördüğüm ve bahsedilen şikayet durumunun var olduğunu tespit ettiğim durumlarda sıra değişimi yaptığım da verilerden anlaşılmaktadır.

Velilerin gereksiz olarak gördüğüm müdahalelerini de verdiğim tavizlere dayandırmakta olduğum görülmektedir. Bu sebeple zaman zaman müdahaleleri önlemek amaçlı velilerle aramdaki mesafeyi artırma yönünde kararlar alıp uygulamalara gittiğim ve bu uygulamaların olumlu etkisini gördüğüm verilere yansıyan diğer bir durumdur.

Günlük yoluyla elde ettiğim verilerde, velilerin pek çok anlamda eğitim öğretim faaliyetlerimde bana destek oldukları yönünde bulgular mevcuttur. Bu durum verilerden yaptığım alıntılarla durum şu şekilde özetlenmektedir:

Dışarıda sıra olmuştu benimkiler. Sağ olsun anneleri sıraya koyuyor onları. Bana da gelip sıradan almak düşüyor (Dok.1: 70).

Velilerim ama ilgilidiler sağ olsunlar ben demeden geldiler çocukları ikna etmede sakinleştirmede aşı vurulurken tutmada cidden çok alakalıydılar. İşimi kolaylaştırdılar. Evet, ben her gün bir saat yaklaşık olarak velilerle konuşarak işimi artırıyorum ama aslında işimi azaltıyorum her alanda yardımcı oluyorlar bana (Dok.1: 76).

Perdelerimi kendileri gelip alıyor yıkıyor. Sıra örtülerini de aynı kendileri gelip alıp yıkıyor. En azından o teferruatlarla uğraşmıyorum (Dok.1: 92).

Furkan'ın annesi Seda Hanımla Sena'nın annesi Yasemin Hanım hazırlamışlardı kurdeleleri getirdiler sağ olsunlar(Dok.1: 92).

(Yerli malı haftası etkinlikleri) Sonrasında toparlamada da veliler yardımcı oldu. Tek başına olsam zaten altından kalkamazdım (Dok.1: 96).

Kıyafet paralarını velilere toplatmam gerçekten iyi fikir. Şurada 2 kişi kurs parası vermiş bana kim kaç para vermiş aklımda tutamıyorum (Dok.1: 175).

Alıntılarda da görüldüğü gibi velilerin eğitim öğretim faaliyetlerimde bana destek oldukları, işimi kolaylaştırdıkları konular genellikle öğrencileri sabahleyin dışarıda sıraya koyma, para toplanması gereken durumlarda parayı toplama (etkinlikler, kitaplığın zenginleştirilmesi için yeni kitaplar, kaynak yayımlar için vb) sınıfın perdelerini ve öğrencilerin sıra örtülerini yıkama, öğrenciler aşı vurulurken ilgilenme, yerli malı haftası okuma bayramı gibi etkinliklerde yardımcı olma şeklindedir.

Velilerin okulla iletişimini artırmak için de her gün velilerle konuşarak öğrencileri hakkında bilgilendirme yoluna gittiğim de ifade ettiğimi durumlardandır. Bu şekilde yaklaşık olarak her gün yapılan bu bilgilendirmeler sayesinde veli toplantısı yapmaya çok fazla ihtiyaç duymadığım görülmektedir. Nadiren yaptığım veli toplantılarının kapsamı da aşağıdaki örnek durumla özetlenmektedir:

Okula gider gitmez hemen toplantıya başladık. Değirmeyi düşündüğüm her şeye değindim not almıştım zaten ana başlıklarla. Velilere de tek tek çocukları hakkında bilgi verdim (Dok.1: 104).

Veli toplantılarının kapsamının öğrenciler hakkında velileri bilgilendirme ve belirlediğim ana başlıklar hakkında bilgilendirip fikir alışverişinde bulunma şeklinde olduğu görülmektedir. Genel olarak, velilerle iletişiminin ve veli faktörünün eğitim öğretim sürecimdeki yeri ve önemi hakkındaki düşüncelerime verilerde şu şekilde yer verdiğim görülmektedir:

Kursa gidip gitmemekte kararsız velilerimi ikna ile geçti günüm. İkna demeyelim de aslında laf anlatma diyelim. Velilerle aram iyi. Onları dinliyorum elimden geldiğince kırmıyorum gerçi yeri gelince de volümü artırıyorum.Otoriteyi baştan koyunca veliye de öğrenciye de sonrasında daha sağlıklı iletişim kurabiliyorsun.

Şimdilik iyi niyetimi kötüye kullandıkları durum pek yaşanmadı. Veliyle aran iyi olunca her şeyi de yaptırabiliyorsun. Veliye tepeden bakanlardan olmamaya çalışıyorum. Numaramı da verdim istediğiniz saatte istediğiniz konuda bilgi almak için arayabilirsiniz dedim. Hiç de rahatsız edilmedim. Duruşunu belli ettikten sonrası hikaye. Biraz eleştiriliyorum velilerle iletişimimin fazla olması dolayısıyla ama umrumda değil. İşime bile geliyor onlarla aramı iyi tutmak paraları genelde veliler topluyor bir de o işle uğraşmıyorum. Verdiğim ödevlerle ilgileniyorlar. En iyisini yapmaya çalışıyorlar (Dok.1: 128).

Velilerle genel olarak iletişimimin iyi olduğunu düşündüğümü, onlara istediklerimi yaptırabildiğimi ve bana pek çok konuda yardımcı olduklarını ifade ettiğim görülmektedir. Zaman zaman sınıf içi uygulamalarıma müdahalelerini engellemek amacıyla mesafeyi artırmış olsam da genel çerçevede bakıldığında sıkı bir diyalog içerisinde olduğum, neredeyse her gün öğrenciler ve ödevler hakkında bilgilendirdiğim okul dışında da irtibatı sağlayabilmek amacıyla telefon numaramı verdiğim verilerden anlaşılmaktadır.

Günlükte yer alan verilerden yapılan çıkarımlar doğrultusunda “velilerin eleştirdiğim tavırları, velilerin eleştirdiği tavırlarım, velilerin sürece olumlu katkıları ve velilerin gözüyle olumlu tavırlarım ana başlıkları altında sıklıkla dile getirilen konular tablolaştırılmıştır. Böylelikle bütün tutum ve davranışların bütünsel bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Velilerle olan iletişimimin tablolaştırılmış hali aşağıdaki şekildedir:

Tablo 2 : Velilerle İletişiminin Eğitim Öğretim Faaliyetlerime Yansımaları

Velilerin Eleştirdiği Tavırları	Velilerin Eleştirdiği Tavırlarım	Velilerin Eğitim Öğretim Sürecimdeki Olumlu Katkıları	Velilerin Olumlu Olarak Gördükleri Tavırlarım
Öğretmenleri karşılaştırma	Fazla ödev verme	Para toplama	Öğrencilerle aşırı ilgili olmak.
Öğrencileri karşılaştırma	Zaman zaman velilere karşı sesimi yükseltme	Sabahleyin öğrencileri sıraya koyma	Öğrenci durumları hakkında sık sık bilgilendirmek
“Sıra değişimi talebi” gibi gereksiz gördüğüm müdahalelerde bulunma	Sınıf içi uygulamalara müdahale ettirmeme	Düzenli olarak sınıfın perdelerin yıkanıp takılması ve örtülerin yıkanması sağlama	Ev davetlerine icabet etmek
Evde öğrenciyle ilgilenmeme ve ödev takibini yapmama	Zaman zaman öğrencilerin benden çekinmesine olacak şekilde sert konuşmam	Yerli Malı Haftası ve Okuma Bayramı gibi sosyal etkinliklerde görev almak ve yardımcı olmak	Telefon numarası verme yoluyla okul dışında da irtibatı canlı tutmak
Sık sık öğrencinin durumunu sorma.			

4.2. İçsel Faktörler

İçsel faktörler kapsamında; öğrenme-öğretme süreci, öğrenci davranış yönetimi, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar ve bu temalar arası ilişkiler incelenmektedir. Yine günlüğe ve öğrencilere uygulanan görüşme formlarına sıklıkla yansıyan durumlar göz önünde bulundurularak bulgulara yer verilmekte, yorum getirilmektedir.

4.2.1. Öğretme Öğrenme Süreci

Öğretme ve öğrenme süreci ana başlığı altında uyguladığım yöntem ve teknikleri, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla verdiğim ödevleri, ölçme ve değerlendirme çalışmalarımı irdelenmekteyim.

4.2.1.1. Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlik mesleğinin üç boyutu; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bunlardan öğretmenlik meslek bilgisi, bilginin aktarım yol ve yöntemlerini bilmek ve bildiğini en doğru şekilde aktarabilme becerisine sahip olmaktır. Bu anlamda derslerin işlenişinde takip ettiğim yol ve yöntemleri, eğitim öğretim faaliyetlerimi birebir etkilemesi bakımından içsel faktörler kapsamında incelemekteyim.

Verileri incelediğimde uyguladığım yöntem ve tekniklerin, dersler arasında farklılık göstermekte olduğunun farkına vardım. Bu sebeple uyguladığım yöntem ve teknikleri dersler bazında da incelemeye kadar verdim.

Bilgi aktarımında izlediğim yol ve yöntemlerin verilerime yansımaları şu şekildedir:

Güzel yazı defterine yapılması gereken şekli önce ben çizdim. Sonra ellerini tutarak onlara çizdirdim (Dok.1: 64).

Harfi önce karttan gösterdim sonra slayttan izlettim. Görseller de dikkatlerini çekti. Yazılış yönlerine de vurgu yaparak harfi kocaman tahtaya çizdim. Ellerinden tek tek tutarak defterlerine de yazdırdım (Dok.1: 72).

3 ile E karıştırılıyor. Hep olurmuş zaten. Tahtaya iki öğrenciyi kaldırdım. Birer ayağını kolunu ve başını kullanarak 3 yapturdum bir yöne doğru, sonra diğerine de E yapturdum aynı şekilde ama ters yöne doğru. Somutlaştırmak istedim ama yine de karıştırıyorlar. Bazı şeyler zamanla yerleşiyor (Dok.1: 73).

Öğrettiklerimi slaytla desteklemeyi de ihmal etmiyorum. Görsellik açısından duyarak öğrenmeleri açısından iyi oluyor slaytlar... Hoşlarına da gidiyor (Dok.1: 74).

Havada parmaklarıyla yazdırdım. Oyun hamuruyla yazdırdım. Oyun hamuruyla yazmayı seviyorlar. Sonra da ellerinden tutarak yazdırdım (Dok.1: 74).

Verilerden yola çıkılarak özellikle harf öğretiminde ağırlıklı olarak gösterip yaptırma ve somutlaştırmalardan yararlandığım ifade edilebilir. Slaytların da harf öğretiminde yararlandığım birincil kaynaklardan olduğu dikkat çekici bir unsurdur. Bu şekilde gözlerine ve kulaklarına da hitap ederek öğrenme sürecinde daha çok duyu organını aktif kılma yoluyla etkin ve kalıcı öğrenmelerini sağlamayı hedeflemekteyim. Öğrenme sürecine ne kadar çok duyu organı katılırsa öğrenmenin o kadar kalıcı olacağı bilinen bir

gerçektir (Yiğit, 2007). Benzer şekilde matematik dersinde de hedeflenen kazanımlara ulaşmak için göstererek yaptırma ve somutlaştırmalardan yararlandığım görülmektedir:

Matematik defteri kullanma alışkanlığını kazandırmak konusu sandığımdan daha zor olacak gibi görünüyor. Bir kare atla bir kare yaz diye melodileştirdim. Her dakika söylüyorum. Ama güzel yazı defterini güzel kullanmayanlar aynı özensizliği matematik defterine uygulamaktan da çekinmediler, tek tek bazılarının defterine tahtaya yazılanları yazmak zorunda kaldım. Tahtaya da güzel yazı defterine kullanmayı öğretirken 3 Aralık 4 çizgi çizmem gibi kareler çizdim. Hem de defter gibi mavi kareler. Üstüm başım hep tebeşir (Dok.1: 109).

Çıkarma işleminin mantığını ve toplama işleminin mantığını somut örnekler vererek ve abaküste göstererek anlattım (Dok.1: 112).

Abaküslerden ve sayı çubuklarını kullanarak birlik ve onluk kavramını açıkladım önce, onlara da yapturdum. Sonra tahtaya öğrenci kaldırarak tek tek bir birlik iki birlik üç birlik... On birlik yani on öğrenci kaldırdım tahtaya. Sonra bunlardan kol kola girmelerini istedim bu şekilde on tane birlik birleşerek bir tane onluk oluşturur diye açıkladım (Dok.1: 118).

Bıçakla böldük elmaları yarım ve çeyreğe beni bir sihirbazım dedim hokuz pokuz dedim ve böldüğüm elmayı elimde birleştirip bakın işte bütün oldu tekrar şimdi bir sihir daha yapacağım ve ikiye böleceğim dedim ve yarım yaptım sonrasında da aynı şekilde çeyrek (Dok.1: 150).

Eğitim öğretimde ne oranda çok duyu organına hitap edilirse o oranda etkin bir öğrenme gerçekleştiği, algılamının kolaylaştığı, ilginin ve derste canlılığın arttığı, kalıcılık ve zamandan tasarruf sağlandığı düşünülmektedir (Akpınar ve Turan, t.y.). Öğrencilerimin yaş itibarıyla (7 yaş) somut işlem döneminde olması ve daha çok duyu organına hitap edilmesi yoluyla daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceğine inanıyor olmam, derslerin işlenişinde somutlaştırma ve göstererek yaptırma tekniklerinden sıklıkla yararlanmamda etken teşkil etmektedir. Matematik ve Türkçe derslerine oranla daha yoruma dayalı bir ders olan Hayat Bilgisi dersinde ise ağırlıklı olarak soru cevap ve drama tekniklerini ve grup etkinliklerini kullanmakta olduğum verilerde görülmektedir:

Fikirlerini alıyorum konuşturuyorum. Konuşma becerilerinin de gelişmesi gerek (Dok.1: 74).

Hayat bilgisi dersinde drama etkinliği yaptırđım. Çocuklara farklı geldi ve çok eğlendiler. Benim de bazı rolleri göstermek için yapmam çok hoşlarına gitti (Dok.1: 78).

Öğrencilere yaptıkları kuklaları kullanarak canlandırma etkinliği yaptırđım. Çok eğlendiler. Bana sorarsan yaptıkları çok da bir şeye benzemiyordu ama işte böyle böyle öğrenecekler üretken olmayı (Dok.1: 120).

Hum hangi yöntem ve teknikleri kullandım dersek. Sanırım soru cevap gösteri tekniğini de uygulamalar da yaptırđım tabi ki ama ne olursa olsun 40 öğrencinin kırkını da bir derste aktif hale getiremiyorsun çünkü zaman kısıtlı ve öğrenci sayın çok. Burada da imdadına grup olarak yaptırabileceğın etkinlikler yetişiyor (Dok.1: 128).

İlk ders hayat bilgisi yaptık doğal afetlerden bahsettik resimleri yorumlattım. Haberlerden duyduklarından bahsettirdim gündemi ben oluşturdum onlar devam ettirdi bu şehir çocukları böyle konularda bitirim oluyor (Dok.1: 132).

Hayat bilgisinde de özellikle konusu uyarsa oyunlaştırma ve dramadan sıkça yararlanıyorum. Öğrencilerin de hoşuna gidiyor (Dok.1: 141).

Soru cevap tekniğinden yararlanarak öğrencilerdeki yorum gücünü geliştirmeyi, dramalarla eğlenerek öğrenmelerini ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmeyi, grup etkinlikleriyle ise tüm öğrencileri aktif hale getirmeyi ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktayım. Ayrıca yine derslerin işlenişinde yararlandığım diğer bir teknik de sosyal öğrenme modelidir.

Sınıfta iyi öğrencilerden bir kaçını kötülere takım koçu yaptım. Çalıştırmaları için koçlarınızla çalışın dedim. Diğerleri de zaten okuma yazma öğreniyorum kitabındaki “ü” sesiyle ilgili etkinlikleri çözmeye meşguldü. Yine bir düzen oturttum seslerin öğretiminde. Bu yeni ama diğeri başlangıç için iyiydi bu da ileri aşamalar için. Kitap etkinliklerine ağırlık vermiyorum artık onları sınıfta ve evde tamamlamalarını sağlamaya çalışıyorum. Ama kontrolleri de ihmal etmiyorum yazdıklarını beğenmediklerimi hemen değiştiriyorum (Dok.1: 98).

Sonraki derslerde de biraz dans çalıştırdım yıl sonu etkinliği için yani en azından hareketi gösterdim yavaş yavaş kavrarlar diye düşünüyorum. Eğilimli olanlar var zaten dansa bir ikisi algılasa diğerlerine öğretir. Bundan sonra öyle düşünüyorum yani birkaç kişiye öğreteceğim bırakacağım onlar da diğerlerine öğretecek eskiden

hep ben öğretiyordum çok yoruyor sosyal öğrenme imkanı da sağlamak açısından bu daha güzel bence (Dok.1: 155).

Sosyal öğrenme modelini derslerimin işlenişinde kullanarak bir anlamda kendi iş yükümü hafifletmekle birlikte aynı yaş grubunda olan ve aynı dili konuşan öğrencilerin birbirinden daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktaydım. Bu sayede de hem aralarındaki iletişimin artmasını, hem de öğreten konumundaki öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerini sağlamayı amaçlamaktaydım. Ayrıca zaman zaman öğrencilere seçme şansı tanıdığım ve ders esnasında istedikleri etkinlikleri yapmalarına izin verdiğim verilere şu şekilde yansımaktadır:

Bugün genel anlamda sınıfta zevkli ders işledik. Hep aynı şeyi yaptırınca slayt okuma olsun yazı yazma olsun vb. her ne tür etkinlik olursa olsun tüm gün yaptırınca çocuklar sıkılıyor. Bir taraftan ben tek tek kaldırıp ü sesiyle ilgili metni perdeden okutuyorum. Bir kısmı onu deftere yazmaya çalışıyor. Bir kısmı hikaye kitabından okuyor. Bir kısmı fotokopisinden. Bir kısmı da okuma yazma öğreniyorum kitabındaki etkinlikleri tamamlama çabasında. Bugün pek karışmadım. Sevdiği işe yoğunlaşınca insan en çok öğrenmez mi? Öğrensinler de nasıl öğrenirse öğrensinler bir de etkinlik tercih hakkı onlarda olunca üzerlerinde bir baskı hissetmediler ve severek yaptılar (Dok.1: 99).

İstedikleri etkinlikleri yapma ve istedikleri şekilde davranma şansı verdiğimde öğrencilerin üzerlerinde baskı hissetmemeleri sebebiyle yaptıkları işe daha iyi yoğunlaştıkları ve severek yaptıkları düşüncesine vardığım yine verilere yansımakta olan diğer bir durumdur. Konu tekrarları da derslerin pekiştirilmesinde ve kalıcı hale getirilmesinde yararlandığım bir teknik olarak göze çarpmaktadır.

Slaytlardan geçmiş seslere ve metinlere dönüş yaptım. Arada bir tekrar hatırlama babında iyi oluyor (Dok.1: 104).

Ayrıca şiir ve tekerleme ezberletip sınıfta koro halinde okutma, ritmik saymaları ezberletip birlikte sayma çalışmaları da tekrar çalışmaları kapsamında yer vermekte olduğum etkinliklerdir:

Son derste de ezberden ritmik saymaları ritimli yaptırdım onlara. Şimdiye kadar öğrenmiş oldukları tekerleme ve şarkıları ezberden söylettim. Ezber mantığını sevmem ama tekerleme ve şarkı ezberleme şiir ezberleme hafızayı güçlendiriyormuş (Dok.1: 124).

Yaramaz öğrencilerin fazla enerjilerini, ders etkinlikleri için kullanmalarını sağlamak amacıyla onlara süreç içerisinde aktif rol vermeye çalışmakta olduğum görülmektedir. Bu sayede hem derse katılımlarını sağlamayı, hem de ders esnasındaki ders dışı uğraşlarını engellemeyi hedeflemekteydim. Bu anlamda kısmen de olsa hedefime ulaştığım verilerde tarafımdan şu şekilde dile getirilmektedir:

Cin gibiler yaramazlıkta. Yaramazlığa harcadıkları enerjiyi ders için harcamalarını nasıl sağlarım? Daha çok görev ve sorumluluklar mı versem dersle ilgili, mesela fotokopileri dağıtma görevi, sıra örtülerini dağıtma görevi. Hatta kalkıp bir tahtayı silme görevi bile bazen öğrenciyi sürecin aktif üyesi yapmaya yeter (Dok.1: 106).

Şu yaramaz tayfasıyla ilgili planlarımı devreye soktum onlara dersi sevdirerek sürece katmaya çalışıyorum bugün için gürültü belli bir oranda devam etmekle birlikte sürece katıldıklarını söyleyebilirim. En azından gürültünün sebebi de birbirlerine soru sormak içindi dersle alakalı (Dok.1: 106).

Dikte çalışmaları konusunda ise öğrencilerin genelinin korkularının üzerine gitmelerini sağlayarak önce duyarsızlaşmalarını sonrasında da bol tekrarlar başarılarının artmasını ve nihayetinde dikte çalışmalarına severek katılmalarını sağladığımı görülmektedir:

İlk iki ders dikte çalışması yaptırdım çok yoruyorlar beni diktede ama artık ağırlık vermem gerek... Bazılarının yüzünde belli belirsiz bir korku ifadesi belirdi ben dikte yani bakmadan yazma çalışması diyince... Hem daha iyi kavriyorlar sesleri dikteyle. Yazıları da güzelleşir böylelikle (Dok.1: 105).

Bugün daha bir istekliydiler. Sanırım yazdıkça daha doğrusu yazabildikçe dikteyi çok sevecekler. Dünden bu güne bile fark ettiyse. Bir de yazıyorlar ya her kelimeyi getirip o defterlerini bana göstermekten duydukları mutluluğu her halde hiçbir şeyden duymuyorlardır. Aslında sinirleniyorum ama bir nebze de hoşuma gidiyor. İstek var demek ki. Övgü de yüreklendirici oluyor. Övgü dediğim de ok diyorum

sadece. Ama nasıl mutlu oluyorlar. E pekiştireçleri hep öyle ucundan ucundan gösteren biri olunca bu da doğal bir sonuç (Dok.1: 105).

İlk saat yine artık düzenimi oturttuğum gibi dikte çalışması yaptırdım. İyiye gidenler var ve artık dikteden korkmuyorlar en güzeli de bu hatta “oleyyy” diyorlar. İlginç acaba neden? Korkularını yendikleri için mutlu olmuş olabilirler ya da diktenin o kadar da korkulacak bir şey olmadığını görmüşlerdir (Dok.1: 106).

Yine ilk saat bakmadan yazma. Üzerine gide en azından korkularını yenmelerini sağladım. Şimdi bakmadan yazma yapacağız dediğimde yüzlerindeki o kaygılı ifade resmolmuyor. Alıştılar hatta “oley” diyorlar. Hızlandırdılar bile bakmadan yazmayı. Zaten bakmadan yazma yani dikte okumaya seslere anlam katmanın başlangıcıdır. Özümsemeleridir (Dok.1: 109).

İlk ders yine dikte çalışması yaptık. Dikte çalışmasının aktif ve anlamlı okumaya da katkı yaptığını bazı öğrencilerimin okumasının ilerlemesinden hissediyorum. Geneli artık bakmadan yazabiliyor diyebilirim. İşin mantığını kavradı gibiler (Dok.1: 135).

İlk ders dikte çalışmasıyla başladım, öğrenciler seviyor hem. Hem de bu sefer tahtaya da öğrencilere yazdırdım. Gerçi güzel yazamayanlara biraz kızdım. Yine de hevesleri kırılmadı birbirleriyle yarışıyorlardı kalkmak için. Geneli yazabiliyor (Dok.1: 138).

Öğrencilerin dikte çalışmalarına karşı bakış açılarının değişmesinde ve korktukları dikte çalışmalarına zamanla severek ve istekli katılıyor olmalarında, teşvik ve rekabetin de etkili olduğu verilerimden yola çıkarak ulaştığım sonuçlardandır.

Senenin başında takip etmekte olduğum somutlaştırma ve göstererek yaptırma tekniklerinden ilerleyen süreç içerisinde uzaklaşmaya başladığımı ve daha soyut ve üst düzey bir anlatım yöntemini tercih ettiğimi verileri sistemli bir şekilde irdelemem neticesinde fark ettim. Özellikle matematik derslerinde sayı çubukları ve abaküsleri kullanmak yerine zihinden ya da parmaklarını kullanarak işlem yaptırdığım da verilerle ortaya konmaktadır. Bu düşüncemde etkili olan olay ve durumlar, veri toplama kaynaklarından olan günlükten alınan örneklerle aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

Sıfırın etkisizliğini gösterdim ama açıkçası çok da aşırı basitleştirerek anlatmıyorum ya ben şuna inanıyorum çocukları hangi düzeyde alıştırırsan kendini ona göre ayarlıyor o düzeyde anlıyor. Yani biraz üst düzey anlatıyorum. Yani abaküs sayı boncuğu bunları evet başlarda kullanıyordum ama yok ya gereksiz geliyor şimdi çok

çok parmaklarını kullansınlar, kursta Emre mesela toplama işlemi gerektiren bir problem vardı bana öğretmenim çözemem ben dedi neden dedim abaküsüm yok dedi. Parmaklarını kullansana ne gerek var abaküse dedim aynı iş. Yani maddeye bağımlı matematik mantık anlayışı istemiyorum (Dok.1: 138).

Üst düzey anlatımın bir uzantısı olarak yararlandığım diğer yöntem ise “bilinçten habersiz bilince yerleştirme” diye tabir ettiğim, öğrencilerde önce merak duygusunun uyandırılmasına ve öğrencilerin konu üzerinde yoğunlaşmalarının sağlanmasına dayanan, bir nevi yaşamın içinden öğrenmeleri model alan bir yaklaşımdır. Hayatın içinde pek çok şeyi farkında olmadan öğreniyor olmamız ve en etkili öğrenmelerin merak duygusuyla beslenen durumlarda gerçekleşebildiği düşüncemden hareketle bu yöntemi eğitim öğretim faaliyetlerimde uygulamaya karar verdim.

Bazı şeylerin bilince bilinçten habersiz yerleştirilmesi daha etkin öğrenilmesini sağlıyor sanırım. Hatta bilincin öğrendiğini o süreci fark etmemesi bile gerekiyor diyebilirim. İşte bu bilinçten habersiz bilinçlendirme işini bu sene özellikle uyguluyorum sınıfta. Birinci bunun etkisini şu zümrelerimin en çok dalga geçtikleri mevzu geçen dönem; toplama işlemi işlediğim dönemlerdi ilk dönemin sonları tatil kitabı verecektik ben de alacak sınıflardandım. Almayacak olan sınıftaki hocalar o kitapta çıkarma işlemleri de var ama yapamazlar demişlerdi. Olsun demiştim merak ederler merak ettikleri için kafalarında soru işareti oluşur ve ailelerine sorarlar bu işlem ne diye, öylelikle öğrenirler ya da sormasalar bile en kötü ihtimalle o soruları görünce kafalarında mutlaka bir soru işareti oluşacaktı çözmeye uğraşacak çözemeyecek belki de vazgeçecektir ama dönüşte ben burada anlattığımda ise daha bir hevesle beni dinleyeceklerdir (Dok.1: 159).

Yapamadıkları zorlandıkları soruları sonrasında anlatıyorum o konuyu ve çok daha iyi kavriyorlar çünkü önce sorunla ve soruyla yüz yüze geliyorlar sonrasında çözüm yolunu öğrenmeye en azından daha açık hale geliyor (Dok.1: 159).

Ne kadar mühim bir konu anlatılırsa anlatılsın ne kadar güzel açıklanırsa açıklansın beynime girecek olan dikkatimin çekildiği merakımın uyandırıldığı kadardır. En çok bence insan merak ettiği şeyleri öğrenir bu yol da işte öğrencide en basit şekilde merak uyandırma yolu olabilir (Dok.1: 159).

Yaşamın içerisinde öğrenmeler gerçekleştirilmelerini istiyorum. Öyle değil mi öğrenme de karmaşık bir süreç değil mi her şeyi iç içe öğrenmiyor muyuz? Evet,

hayatta da pek çok şeyi farkında olmadan öğreniyoruz. Öğrenme zihinsel bir süreç dış faktörler uyarıcı etkenleri oluşturuyor işte (Dok.1: 172).

Bu uygulamam sonrasında öğrencilerimin zihinden problem çözmeye, olay ve durumlara yorum getirme ve daha soyut düşünebilme, kendini ifade edebilme, merak ettiği konuları irdeleme ve araştırma yapma becerilerinin geliştiği yine araştırma sürecimdeki gözlemlerimden ve verilerimden yaptığım bir çıkarımdır. Burada öğrenme öğretme sürecinde kendimi bir dış faktör olarak görmem ve sadece uyarıcı etkenleri oluşturma noktasında bir etkim olabileceğini ifade ediyor olmam, sistemin gerektirdiği öğretmen modeline ve eğitim anlayışına da (öğrenci merkezli eğitim) uygun düşen bir yaklaşımdır. Ayrıca merak duygusunun aktif hale getirilmesi noktasında da pek çok konuda olduğu gibi kendimden hareket ederek yola çıktığım verilere yansımaktadır. Bir birey olarak benim de merak duygumun yoğun olduğu durumlarda daha iyi öğrendiğimi, dikkatimi daha iyi yoğunlaştırdığımı ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğimi düşünüyorum olmam, öğrencilerde merak duygusunu uyandırmaya önem vermemde etkilidir.

Derslerin işlenişinde yararlandığım yöntem ve teknikler hakkında öğrenci görüşleri ise görüşme formlarına şu şekilde yansımaktadır:

“Öğretmenim bana ne yapacağımı öğretti” (Dok.2, Ö4), “ Bize şarkılar, şiirler, tekerlemeler öğretti o yüzden öğretmenimizi çok seviyorum”(Dok.2, Ö5), “Bizim anlayacağımız şekilde ders anlattı”(Dok.2, Ö9), “Bize iyi ders yaptırıyorsun”(Dok.2, Ö27) ve “Bize çok iyi ders anlatıyorsun, sizi dinlemeyi çok seviyorum”(Dok.2, Ö28).

4.2.1.2. Ödevler

Ödevler, ders esnasında ya da ders dışı zamanlarda öğrencilerin derslere hazırlanmalarını ya da derste öğrendiklerini pekiştirmelerini, genişletme ve tamamlamalarını hedefleyen çalışmalardır. Ödevler, öğrencilerin seviyesi, ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgileri, okul, aile ve çevre imkanları göz önünde bulundurularak hazırlandığında öğrencilere daha çok yarar sağlayacağı açıktır. Ödevler sınıf ödevleri, grup ödevleri ve ev ödevleri olarak verilebilmektedir. Sınıf ödevleri daha çok alıştırma niteliği taşımaktayken, grup ödevleriyle öğrencilerdeki iş birliği ve birlikte bir şeyler başarabilme

becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ev ödevleri ise öğrencinin konular için yaptığı hazırlıklar ve öğrenme yaşantılarını içermektedir. Sınıfta eğitim öğretime ayrılan sürenin kısıtlı olması, öğrenci sayılarının fazla olması gibi etkenler de ev ödevlerini, evdeki yapılacak ek çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Ayrıca yine ev ödevleri öğrencilerdeki sorumluluk ve bağımsızlık duygusunu, araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmesi açısından da önem arz etmektedir.

Araştırma verilerimi incelediğimde, sınıf ödevleri ve grup ödevlerine oranla ev ödevlerinden daha çok faydalandığımı fark ettim. Ev ödevlerini daha çok tercih etmemde sınıftaki öğrenci sayımın fazla oluşu ve sürenin kısıtlı olduğunu düşünüyor olmam etkili olmuştur. Ayrıca yine verilerden yola çıkarak ödevlerin türü ve niteliğinden çok takibi, kontrolü ve ödev yapma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili olduğumu söyleyebilirim. Nitekim konuyla ilgili olarak günlükten yaptığım alıntılarda kullanmış olduğum ifadeler de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

Bayram öncesi yaptırdığım etkinlikleri kontrol ettim. Daha şimdiden ödevini yapmayanlar var. Sorumsuzluklar ilk haftadan başlıyor. Aslında bunları sıkı tutmak gerekiyor (Dok.1: 60).

Bugün derste önce ödevleri kontrol ettim zaten olmuş öğrenci sayım 40 civarı. Bir derste neredeyse sadece ödevleri kontrol edip gerekli düzeltmeleri yaptım (Dok.1: 61).

İlk iki derste ancak ödev kontrolünü yaptım defterlerini imzaladım (Dok.1: 62).

İlk derste de yine ödev kontrolünü yaptım (Dok.1: 64).

3 tane öğrenci ödevini yapmamıştı bugün. Oranlarsak sayı az ama burası şirket değil ki. Her öğrenci bir bireydir ve önemlidir, o yüzden 3 bile olsa hoşuma gitmedi. Bir olsaydı da hoşuma gitmezdi. Çürük elma değil ki ayırayım bir kenara (Dok.1: 66).

Bugün ilk derste yine düzenli şekilde yaptığım gibi önce ödev kontrolü ve aynı anda da defterlerine yapacakları şekli çizme ve çizdirme etkinliğini yaptırdım (Dok.1: 69).

Velilerimin de ilgisiyle yaklaşık olarak hepsi neredeyse ödevini yapıyor. Abdülkadir ama ilk günden beri ödevini aksatıyor. Bu durum için velisiyle görüşeceğim. Ben diliyle konuşuyorum. Arkadaşlarından geri kalırsan, senin için çok üzülürüm, sen akıllı bir çocuksun çünkü diyorum (Dok.1: 71).

Ödev kontrolleri çok vaktimi alıyor ya. Gerçi zaman geçtikçe ödev kontrolü de hızlanıyor (Dok.1: 72).

Ödev kontrolüyle başladık güne yine. Geneli ödevini yapıyor. Sabit olarak yapmayanlar gözüme çarpmaya başladı. Uyarılarıma devam ediyorum. Asla boş vermeyeceğim onları . Hiç kimsenin ödevini bakmayacak olsam bile gidip onlarınkini bakıyorum. Baştan sıkı tutmam gerek (Dok.1: 73).

Araştırma verilerimi incelediğimde özellikle ödevlerin kontrolünde benimsediğim temel bir yargı da en başından itibaren düzenli şekilde ödev kontrolünün yapılması gerektiği yönündedir. “Baştan sıkı tutulması gerektiği” şeklindeki ifadeye verilerde sıklıkla yer veriyor olmam da bu düşüncemin bir göstergesidir. Yine bu düşünceden hareketle öğrencilerden, ödevlerini aksatmaları durumunda, yeni verdiğim ödevlerle birlikte eksik olan ödevin de yapılmasını istemekte olduğum ve kontrolünü yaptığım görülmektedir. Bu sayede de sorumluluklarından kaçamayacaklarını uygulamalı olarak görmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin tamamına yakınının ödevlerini yapıyor olduğunu verilerde belirtiyor olmam da amacıma büyük oranda ulaştığının bir kanıtıdır. Yine verilerde belirli birkaç öğrencinin ödevini sürekli aksatmasını, öğrencilerin yeterince sorumluluk duygusu taşıyor olması kadar velilerin ilgisiz tavrına da bağlamakta olduğum görülmektedir.

Ödev kontrollerini düzenli şekilde yaptığuma dair öğrenci görüşlerinden birkaç örnek şu şekildedir: “*Hep bizim ödevlerimizi kontrol edersin*” (Dok.2, Ö2), “*Her zaman ödevlerimizi kontrol ediyorsun*”(Dok.2, Ö30) ve “*Ödevlerimize baktın*” (Dok.2, Ö39).

Ödev kontrollerinin çok uzun zaman alması ve öğrenci sayısının fazlalığının kontrolleri ve takibi zorlaştırıyor olması, eğitim öğretim sürecimi olumsuz etkilemekte, ders süresini ödev kontrollerine ayırmamı gerektirmektedir. Ancak yine bu bağlamda zaman içerisinde pratik kazanmam neticesinde ödev kontrollerini hızlandırmam, daha kısa sürede tamamlıyor olmam verilerle ortaya konmaktadır. Bu durum bana pratik kazandıkça süreyi daha verimli ve etkili kullanabildiğimi göstermektedir.

Ödev kontrolleriyle başladık güne. Evde çalışmalarını önemli benim için. Özellikle velinin ne oranda ilgilendiğini kontrol etmem açısından da önemli (Dok.1: 74).

Her zamanki gibi ilk dersim ödev kontrolleri ve şimdilerde eklenen okutma ile geçiyor. Bir yandan ödevleri kontrol ederken bir yandan da verdiğim ödevi okutturuyorum (Dok.1: 76).

İlk derslere ödev kontrolüyle başlamıyorum bu günlerde verimli oldukları zamanı değerlendireyim diyorum. Ama son saate bırakınca da kontrolü yetiştiremiyorum. Kontrol etmedikçe de ödevleri yapası gelmiyor çocukların nasılsa bakmıyor diye. Ah bir de şunlara dış kontrolden bağımsız, sırf kendiler için ödev yapma psikolojisini yerleştirebilsem. Bu amaçla sözlü telkinlerde bulunuyorum ama ne kadar işler orası tartışılır (Dok.1: 78).

Ödevlerinde eksiklik olunca o ödevi geçmiyorum yeni ödevleriyle birlikte onu da tekrar ödev olarak veriyorum ona. Sorumluluklarından kurtulamayacağını uygulamalı olarak görmeli (Dok.1: 92).

Bu ara işin açıkçası gerek farklı yoğunluklar gerekse de sıklıkla ya da aceleden ödev kontrol işine çok vakit ayıramıyorum. Bu da çocuklardaki ödev yapma isteğini eminim ki azaltıyordur. Veliler de bunu bir iki kez dile getirdi (Dok.1: 139).

Ödev kontrolleri için daha çok ilk ders saatlerini tercih etmekte olduğum da yine günlükten yapmış olduğum alıntılara yansıyan bir durumdur. Ödev kontrolünü son ders saatlerine bıraktığımda yetiştiremediğimi ifade ederken, ödev kontrollerini yapmadığımda ise öğrencilerin ödev yapmak istemediklerini, bunu velilerinin de teyit ettiklerini yine verilerde belirtmekteyim.

Sınıfa girince önce ödev kontrolünü yaptım. Yine savaştıkları vardı. Tekrar yapmalarını söyledim. Araya tatil girince öğrenciler ödevlere yoğunlaşmakta sorun yaşıyorlar (Dok.1: 88).

Sanırım ödevleri daha eğlenceli hale getirmemiz gerekecek (Dok.1: 90).

Ödevler konusunda yaşadığım sorunlardan biri de tatil dönüşlerinde öğrencilerin derslere olduğu gibi ödevlere de yoğunlaşmada ve düzene koymada sorun yaşadıkları yönündedir. Ayrıca ödevlerin daha eğlenceli hale getirilmesi yönünde kendime yönelttiğim eleştiri, velilerin öğrencilerin ödevleri yaparken sıkıldıklarını dile getirmesinin bir sonucudur. Yine ödevler konusunda velilerin şikayet ettiği diğer bir nokta da ödevlerin fazlalığıdır. Bu durum, öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrenciler tarafından da dile getirilmektedir. “Çok ödev veriyorsun” (Dok.2,Ö9) şeklindeki ifade durumu açıklayıcı bir örnektir. Ödevlerin niteliği ve yoğunluğunu belirlememde bana fikir vermesi bakımından velilerin dilek ve şikayetleri benim için önem arz etmektedir.

Bugün çıkaşta velinin biri verdiğim ödevlerin fazlalığından şikayet etti. Sıkılıyorlarmış. Nasıl olacak dedim . Nasıl alışacak elleri. Mecbur yapacaklar. Bazılarının ödevlerini de aileleri yapıyormuş. Sanıyorlar ki anlamayacağım. O konuda da azarladım velileri tekrar. Böyle davranırsanız çocuğunuz bir şey öğrenemez dedim (Dok.1: 62).

Benim velilerden şikayetçi olduğum konunun da, öğrencilerin ödevlerine yardım etmekten ziyade ödevlerini kendilerinin yapmaları noktasında olduğu verilerden derlediğim alıntılarda görölmektedir.

Verilerde ödevlerin niteliğine yönelik elde etmiş olduğum bulgular, daha çok etkinlik ağırlıklı ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verdiğimi ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma kitaplarında ayrılan zaman dilimi içerisinde bitirilemeyen etkinlikleri de ödev olarak verdiğim yine verilerde tarafımdan ifade edilmektedir.

Çalışma kitabından etkinlikleri yaptık. Bir kısmını eve ödev verdim mesela kukla etkinliğini. Cuma gününe kadar yapılıp gelmesini istedim (Dok.1: 118).

Fotoğraf albümü oluşturmuşlardı bir kısmı, bir kısmı da yetiştirmediklerini söylüyordu. Yarına kadar süre verdim. Getirilen albümleri derste örnek olarak kullandık. Amacımızın geçmişten günümüze kadar nasıl bir değişim geçirdiğimizi canlı olarak görmeyi sağlamak olduğunu ifade ettim. Çocukların çok ilgisini çekti bu şekilde birbirlerinin bebeklik fotoğraflarını görmek. Nasıl bir değişim geçirdiklerini somut bir şekilde görmek (Dok.1: 144).

Dünden saat maketi yapma ödevi vermiştim o kadar güzel yapmışlardı ki hatta bir tanesi içerisine düzenek bile yerleştirmişti iine o kadar yani. İlk ders tabi ilk olarak sınıfta dolabın üzerine ve panoya astım (Dok.1: 145).

Verdiğim ödevlerden nitelik ve görsel açıdan beğendiklerimi sınıfta sergileyerek öğrencileri ödev yapmaya teşvik etmeyi ve rekabet duygusunu aktif tutmayı hedeflemekte olduğum verilerden yapmış olduğum alıntılarda da görölmektedir. Ödevleri sınıf panolarında sergilendike öğrencilerin ödev yapma heveslerinin arttığını ve teslim edilen ödevlerin nitelik ve görsel açıdan daha uygun hale geldiğini gözlemlemiş olmam da yaptığım uygulamanın etkisini ve işlerliğini göstermesi açısından benim için önem arz

etmektedir. Durumu örnekleyen bir öğrenci görüşü de “*Biz resim yapıyoruz sen asıyorsun. Seni seviyoruz*”(Dok.2, Ö40) şeklindedir.

4.2.1.3. Ölçme ve Değerlendirmeler

Eğitim bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Süreç sonunda davranışlarda istendik yönde davranış değişikliği olup olmadığının ortaya konması için de bir takım ölçme ve ölçüm verilerine göre değerlendirme yapılması gerekmektedir. Eğitimin her alanında gereklilik arz eden ölçme ve değerlendirme, eğitim sonucunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca uygulanan eğitim programının başarıya ulaşıp ulaşmadığının, takip edilen yol ve yöntemlerin işlerliğinin tespit edilmesi de ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla sağlanabilir (Özçelik, 1992; Tekin, 2009). Öğrenci başarılarını ölçmek, aynı zamanda uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarıya ulaşıp ulaşmadığını tespit etmek amacıyla yaptığım ölçme ve değerlendirme çalışmaları verilere şu şekilde yansımaktadır:

Off off çok sıktım kendimi rahat olmalıyım rahat bırakmalıyım çocukları (Dok.1: 86).

Artık 9 tane ses kaldı ve hızlı bir şekilde bitirilecekler. 2 hafta içerisinde sesler biter. Ama hala sesleri birleştiremeyenler var. Okumayı hala hızlandıramayanlar var bilmiyorum kaç vereceğim onlara ama çok iyi veremeyeceğim. Bir iki sınav yapacağım onları sonlara doğru en azından not verirken yardımcı olur. Detaylar bazen gözden kaçabiliyor. Ama sonlarda yapacağım okuma ve yazma sınavı matematik sözlüsü. Tabi defter notu da olacak Dok.1: 101).

Verileri incelediğimde, 1. sınıf okuttuğum için ilk dönem ile 2. dönem takip ettiğim ölçme ve değerlendirme kriterlerimin, yol ve yöntemlerimin farklılıklar gösterdiğini fark ettim. İlk dönem daha çok öğrencilerin sesleri tanıma ve birleştirme becerilerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmaktaydım. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılarını daha objektif bir şekilde değerlendirebilmek ve notlandırabilmek için dönem sonunda değerlendirme sınavları, matematik dersinden kazanımlara yönelik sözlü sınav yaptığım yine tarafımdan ifade edilmektedir. Defter kontrolüyle de defter düzeni ve yazı güzelliğini ölçmeyi amaçladığımı görülmektedir. Ayrıca ölçme ve

değerlendirme çalışmalarımın daha çok öğrencilerin düzeyini belirlemeye yönelik olduğu da verilerden çıkarılabilecek sonuçlardandır.

Yarın da sınav yapacağım bakalım neler yapabiliyorlar (Dok.1: 104).

Sınav yaptım ilk iki saatte. Çok sinirlendirdiler beni sınavda. Okuyamıyorlar yaa... Ağlattım zaten kızmalarımın aslıyı elifi ve melikeyi onlar da zaten bahane ararlar ağlamaya. Eyvah ki ne eyvah bunların ilerleyen zamanlardaki sınav psikolojilerini düşünemiyorum. İşin kötüsü aslıya bir şey demeden ağladı. Aslında melikeye de bir şey demedim. O ağladıktan sonra kızdım ona da elif de durduk yere kendi kendine soruları yapamayınca ağladı düşününce evet. Ben hepsine kızdım ama onlar ağladıktan sonra kızdım demek ki sebep benim kızmam değil. Soruları yapamayınca ağlıyorlar.... Bir de cümleler de ağırdı aslında. Evet, okuyabilenler vardı ama okuyamayanlar çoğunlukta idi belki zaman tamsam yavaş yavaş okurlardı ama o sinirle pek zaman da tanımadım. Hele de o çalışmadan gelenlere tahammül sınırum gittikçe azalıyor (Dok.1: 104).

Kavga gürültü şikayeti pek yoktu bugün. Zaten sınav iliklerine kadar etkiledi onları o streste pek bir şey yapamadılar. Şimdiden eğitim sisteminin gerçekleriyle tanışınlar bir şey olmaz (Dok.1: 104).

Verilerin ortaya koymakta olduğu diğer bir durum, ölçme ve değerlendirme çalışmalarını çok önemsemem ve bunu öğrencilere fazlasıyla yansıtmam neticesinde, öğrencilerde sınav korkusu ve sınav stresine sebebiyet vermiş olduğumu düşünmemdir. Eğitim sisteminde başarıların sınavla ölçülmesine taraftar olmadığımı belirtmekle birlikte sınavları çok önemsiyor ve ölçme ve değerlendirme çalışmalarında sınavlara sıkça yer veriyor olmam, inandıklarımın uyguladıklarımın çeliştiğini göstermesi açısından benim için önem arz etmektedir. Ne kadar eleştirsem de sınavları sistemin reddedilemez bir parçası olarak kabul ettiğim ve öğrencilerin sistemin sınav gerçeğiyle erken yaşta tanışmalarını sağlamayı amaçlamakta olduğum görülmektedir.

Sınav yapmıştım bunları Cuma günü sınav kağıtlarını da tatilde okudum. Sonuçları bir kâğıda yazdım kâğıtları da öğrencilere dağıttım. Baksın çocuklarının durumlarını görsünler diye. Düşük olanların da karnesine oradaki notları vereceğimi söyledim. Yani yüksek beklememelerini şimdiden söyledim. Hatta okumaya geçemeyenin de sınıf tekrarı yapmak zorunda kalacağını söyledim. Bilemiyorum 3 öğrencim halen sesleri birleştiremiyor (Dok.1: 105).

Notları da verdim bu akşam yarın akşam da son bir kez daha bakarım. Neyi kriter aldığıma gelince de yazma becerilerinden ziyade okuma becerilerini ama tabi 4 ile 5 arasında yazmayı da kriter aldım. 4 kişiye Türkçeyi bir verdim. Velilerine de söyledim. Matematiklerini de bir verdim. Bir şey yaptıkları yok. Boş boş gidip geliyorlar... Adil davrandığımı düşünüyorum not konusunda içimde bir şey kalmadı yani vicdanım rahat ve bol verdim notları hatta bence (Dok.1: 110).

Öğrencilerin sınav kâğıtlarını kısa sürede okuyup sonuçları listeledikten sonra, yanlışlarını görmeleri için tekrar öğrencilere dağıttığım görülmektedir. Ayrıca ilk dönem notlarını verirken, yazma becerilerine oranla okuma becerilerini daha çok dikkate aldığım, verilerden yapmış olduğum alıntıların ortaya koyduğu bir durumdur. 2. dönem ise daha üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalara gittiğim verilerde de görülmektedir:

Ezberle Atatürk şiirlerini ve tekerlemelerini okutturdum + ve — verdim. 10 civarında öğrenci ezberlemişti. Yarına tekrar ezberlemeleri ve — lerini + yapmaları için şanslarının olduğunu söyledim. Çıkışta velileri de bu konuda bilgilendirdim. Böyle şeyleri önemsiyorlar. Yani + ve — olayını (Dok.1,s.121).

Son saatte de ezberlerini okuttum. Şiir tekerleme... Listesini tutuyorum artı eksi veriyorum. Hafızlarını geliştirmek için şart napalım (Dok.1: 136).

Öğrencilerden ezberlemelerini istediğim şiir ve tekerlemeleri listeleyerek, + ve — vererek değerlendirdiğim görülmektedir. Ayrıca 2. dönem test sınavlarına ağırlık verdiğim ve öğrencilere sık sık test çözdürdüğüm, verilerden yaptığım alıntılarda da görülmektedir:

3 tane test sınavı uyguladım. Bir kere takıldım ya şu sınav başarısızlıklarına. Elleri ve gözleri alışın istedim sınavlara şık işaretlemeye. Konu bile işlemedim resmen iki gündür. Olmaz ama öğrendiklerini yansıtamadıktan sonra ne anlamı kaldı şu ana kadar anlattıklarımın. Aldırdığım testleri de hep sınıfta uygulayacağım artık (Dok.1: 148).

Bugün de hayat bilgisi testini uyguladım. Öğrenciler testlerde artık fena değiller yani eskisi gibi değiller. Mesela matematikten yaklaşık bir 10 kişi 100 aldı. Türkçeden de öyle. Alt gruptaki öğrenci sayısı azalıyor. Bu beni mutlu ediyor (Dok.1: 153).

Testleri de seviyorlar oyun gibi geliyor onlara eskiden sınav var desem moralleri bozluyordu ama şimdi sınav var diyince daha çok mutlu oluyorlar. Başarma hissi böyle bir şey olsa gerek (Dok.1: 178).

Öğrencilerin dikte çalışmalarında olduğu gibi başlangıçta test sınavlarından korktukları ve sınavlarda başarısız oldukları, bol bol test çözdürme yöntemiyle bu korkularını yenmelerini sağlamaya çalıştığım görülmektedir. Süreç içerisinde test sınavlarındaki net sayılarının arttığını ve başarıma hissinin güdüleyici etki yaptığını ifade ediyor olmam da uyguladığım yöntemin verimli sonuç verdiği bir göstergesidir.1. sınıfta sınavla değerlendirme yapılamayacağı için bu testleri daha çok öğrencilerin bir konu ya da ünite ile ilgili öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini tespit etmek amacıyla uygulamaktaydım. Ancak ders notlarını verirken, proje ve performans ödevleri ve sınıf içi derse, etkinliklere katılım, grup faaliyetlerinin yanı sıra test sınavlarındaki başarılarını da göz önünde bulundurmaktaydım. Bunun nedeni de sınıfların kalabalık olması sebebiyle her öğrencinin derse aktif katılımını sağlamanın güç olması, bazı öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan birtakım sebeplerle derslere aktif katılamaması, bildiği sorularda dahi çekimser kalmasıdır. Test sınavlarındaki başarılarıyla beni şaşırtan pek çok öğrencim, çekingenliklerinden dolayı derslere yerince aktif katılamamaktadırlar. Bu öğrencilerin sadece derse ve faaliyetlere katılım becerileriyle ölçülmesi durumunda yanlış bir değerlendirme yapmış olacağımı düşünmekteyim. Okuma becerilerini geliştirmek için izlediğim ölçme yöntemi de dakikada okudukları kelime sayılarını tablolaştırarak takibini yapmamdır. Okuma yarışları yapmam konusundaki öğrenci görüşü “Okuma yarışında çok eğlendik” (Dok.2, Ö29) şeklindedir.

Türkçede ise okuma yaptırdım. Tüm sınıfın dakikada okuduğu kelime sayısını baktım. 40 üzeri okuyan tan 23 kişi var. 7 kişi 30 ile 40 arası. 3 kişi 7,8 ve 9 okuyor kalanlar da 10 ile 30 arası. Sınıf seviyesi fena değil demek ki. Ben çok kötümserdim bu aralar sınıfım hakkında o kadar da kötü değillermiş okumada (Dok.1: 180).

Niyetim dakikada okudukları kelime sayılarını ölçmekti. Bu şekilde ölçtüğümde ellerinde okuma hızlarına yönelik somut veriler olduğunda daha düzgün ve programlı şekilde okuyorlar. En azından hangi noktada olduklarını onlar da görüyor ben de görüyorum. Yoksa benim için okuma hızından öncelikli olarak okuduğunu anlama becerisi geliyor (Dok.1: 184).

Okuma hızlarından ziyade okuduklarını anlama becerilerini geliştirmelerini önemsemekte olduğumu verilerde ifade etmekteyim. Ancak okuma hızlarının ölçümüne yönelik somut verilerin öğrencilerde düzenli ve programlı şekilde okumalarını sağladığını, hatta rekabet duygusu oluşturduğunu düşünmekte olduğum, verilerden yaptığım alıntılarda yer almaktadır. Oluşturduğum tablolar öğrencilere kendi okuma hızlarını göstermesi kadar benim de onların okuma hızlarını takip edebilmemde ve değerlendirmelerimi somut veriler üzerinden yapabilmemde etkilidir.

4.2.2. Öğrenci Davranış Yönetimi

Öğretmenler, öğrencilere istedik davranışları kazandırmada ve bu davranışların pekiştirilmesinde eğitimin ilk sorumlusu olarak görülmektedirler. Özellikle ilköğretim döneminde, okula dayalı eğitim öğretim faaliyetlerin başlangıcı olması sebebiyle, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı istedik davranışların kazandırılmasında daha önemli bir paya sahiptir (Şama ve Tarım, 2007). Öğretmenin etkili bir lider olması, öğrenciyle etkili iletişim kurabilmesine ve sınıfta düzen ortamını oluşturabilmesine bağlıdır (Başar, 2003: 73). Davranış yönetimi kategorisinde öğrencilerle iletişimimi, öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için neler yaptığımı ve öğrencilerdeki davranış bozukluklarını incelemekteyim.

4.2.2.1. İletişim

İletişim, insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1993). Sınıfta, öğretmen - öğrenci ve öğrenci - öğrenci arasında gerçekleşen çok yönlü bir iletişim ortamı mevcuttur. Bu sebeple yanlış anlamalar ve iletişimden kaynaklı uyumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca sözel iletişimin yanı sıra sözsüz iletişim de sınıf ortamında davranışları yönetme ve yönlendirmede etkili bir unsurdur. Sözel olmayan iletişim beden diliyle yürütülmektedir. Aynı ortamda birbirini algılayan kişiler hiç konuşmasalar da bakışlarıyla, duruşlarıyla, aralarındaki mesafeyle birbirlerine mesaj yollayarak sözsüz iletişim kurabilirler. Kişilerarası iletişimde, bireyin kendini doğru ifade edebilmesi ve karşısındakinin verdiği mesajı da doğru şekilde algılayabilmesi için uygun dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olması gerekmektedir (İpşir, 2002).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması da büyük oranda öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması ve olumlu sınıf ortamı oluşturabilmesine bağlıdır (İşpir, 2002). Bu bağlamda öğrencilerle kurduğum iletişim ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim, yürüttüğüm araştırmada irdelediğim konular arasındadır.

Öğrencilerin sosyalleşmeleri ve aralarındaki iletişimin artması amacıyla arkadaş ilişkilerine ve oyunlarına müdahale etme zorunluluğunu da üzerimde hissettiğim verilerden yaptığım alıntılara şu şekilde yansımaktadır:

Aslı yavaş yavaş alıştı bugün ama ikna ettim onu. Annesi de tüm gün koridorda bekledi. Annesiyle durumunu konuştuk, annesinin söylemlerinden çıkardığım ailede fazla üzerine düşülmüş okulda da aynı ilgiyi bekliyor. Arkadaşlarını da beğenmediğini ifade etmiş annesine. Zor bir çocuk. Tenefüste annesiyle konuşurken geldi yanıma oturdu. Git kızım bahçede arkadaşlarıyla oyna dedim. İlk başta istemedi. Sınıftaki büyük olan öğrenciyi çağırdım kızım aslıyla ilgilen çıkın bahçede oynayın dedim. O da onun kolundan tutunca bu sefer çıktı (Dok.1: 69).

Sosyal ortam çocuklar için önemli. Sanırım bunların dersleri kadar tenefüslerde arkadaş ilişkilerine de müdahale etmeliyim. Bunu onlara değişik oyunlar öğretmek yoluyla yapabilirim. Bence öğrencileri en iyi kaynaştırma yolu oyunlardır. Ama karma gruplar kurmak koşuluyla. Çünkü diğer türlü herkes samimi arkadaşıyla grup olur. Geçen gün mendil kapmaca oynatırken mendili hep kendi arkadaşlarına atmaları gibi (Dok.1: 69).

Sınıfta çok bağırtıyorlar beni (Dok.1: 72).

Veriler, öğrenciler arasındaki iletişimin artmasında oyunları bir araç olarak kullandığımı ortaya koymaktadır. Ayrıca oyunlarda özellikle farklı öğrencilerin kaynaşmasını ve aralarındaki iletişimin artmasını sağlamak amacıyla karma gruplar oluşturma metodunu denediğim görülmektedir. Öğrencilerin oyun öğretmem konusundaki görüşlerine bir örnek de “Bizlere oyun öğrettiniz, biz de tenefüslerde oynarız” (Dok.2, Ö40) şeklindedir.

Öğrencilere sıra olmayı öğretmeyle çok uğraştım oryantasyon eğitimi döneminde. Ses tonumu bile artık daha ciddi bir tona bürüdüm. Kuralları öğretiyorum yavaş yavaş... Ana sınıftan gelenler biraz daha aşına kurallara (Dok.1: 55).

Elleri ellerimde sürekli yazdırmak için. Bazısı elini yıkıyorsa da bazısı tuvalete gittikten sonra tüm uyarılarıma rağmen yıkamıyordur. Bazı öğrencilerin elleri cidden kirli oluyor. İsim vermeden bugün bütün sınıfı uyardım ellerini yıkamaları tırnaklarını kesmeleri konusunda (Dok.1: 65).

Bazı şeyler de söyleye söyleye yerleşir çocuğun kafasına. Mesela artık ben çıkmadan sınıftan çıkmamaları gerektiğini yerleştirdiğim gibi (Dok.1: 78).

Sınıfta düzenin sağlanmasında, öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları bilmeleri önemlidir. Bu amaçla sınıfta kuralların oluşturulması beklentilerin bilinir hale getirilmesinde etkili bir yöntemdir (Başaran, 1994). Kuralların benimsetilmesinde sıklıkla izlediğim yöntemin, sürekli tekrar ederek zihinlerinde yer etmelerini sağlamaya çalışmak olduğu verilerden çıkarılabilecek bir sonuçtur. Ben sınıftan çıkmadan çıkmamaları gerektiği kuralını bu yöntemle kafalarına yerleştirdiğimi ve kurala uyduklarını ifade etmem, izlediğim yöntemin olumlu sonuç verdiğini ortaya koyması açısından benim için önem arz etmektedir. Ayrıca veriler, ödevler konusunda göstermiş olduğum en başından sıkı tutma ve taviz vermeme yaklaşımını sınıf kurallarının benimsetilmesi noktasında da gösterdiğimi ortaya koymaktadır. Tutum ve davranışlarını değiştirmelerini istediğim konulardaki uyarılarımı isim vermeden sınıfın geneline yaptığım görülmektedir. Öğrencilerin rencide olacağını düşündüğüm durumlarda sınıfın genelini uyararak, aynı zamanda uyarı yaptığım konuda diğer öğrencilerin de duyarlı davranmasını amaçlamaktayım. Alıntıda verdiğim el yıkama davranışını kazandırmaya yönelik örnekte olduğu gibi, tuvaletten çıktıktan sonra ellerini yıkamadığını düşündüğüm öğrencilerle birlikte sınıfın genelini uyararak, bütün öğrencilerin duyarlı davranmasını sağlamaya çalışmaktayım. Verileri incelediğimde gözlemlerime dayanarak ulaştığım diğer bir sonuç da, ana sınıfından gelen öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına daha aşina oldukları ve okula daha kolay adapte olabildikleri yönündedir.

Öğrencilerle iletişimde izlediğim yaklaşım da verilerden yaptığım aşağıdaki alıntı özetlemektedir:

Şimdi bugün ben de kendimi biraz daha iyi hissediyordum. Ve çocuklara çok fazla sesimi yükseltmedim ve yüzüm gülüyordu şaka yapıyordum. Acaba bu yüzden mi çocuklar da etki tepki yarasına göre bağırıp çağırmadılar. Evet evet. Bu yöntemi denemeliyim. Daha çok güleriyüz daha çok espri ve daha sıcak bir ortam. Küçük

gürültüleri duymazdan geleceksin ki sen daha büyük gürültü çıkarma, bugün de pek bir infazcıyım kendime karşı. Ama öyle yüzünde gergin kızgın bir ifade olunca ister istemez çocuklar da etkileniyor. Yapabileceğini de yapamıyor. Ben her zaman derse öyle giriyorum anlamında değil hani normal kızılacak şeylere kızıyorum. Ama bugün onlara da kızmadım... Çok tepkisizdim. Şikayetlere pek kulak vermeyince ilk başlarda birkaç şikayet geldi ben duymazdan gelince gelmedi pek şikayet de. Demek ki neymiş dinledikçe daha çok şikayet geliyormuş. Ama bazı durumlarda da dinlemek gerek ya... Hak eden de ona göre muamelesini görmeli (Dok.1: 99).

Öğrencilere tepkisel davrandığımda öğrencilerle iletişimde ve sınıf yönetiminde daha çok problem yaşadığımı ifade ederken, küçük sorunları görmezden gelmem gerektiği noktasında da kendimi eleştirmekte olduğum görülmektedir. Öğrencilerden gelen şikayetlerin hepsini dinlemediğimi, böylelikle öğrencilerin birbirini şikayet etme davranışında azalma görüldüğünü de verilerle ortaya koymaktayım. Bazı şikayetlerinse önem arz edebileceğini bu sebeple şikayetin niteliğine bakılarak irdelenmesi gereken şikayetleri dinlediğimi de ifade etmekte olduğum görülmektedir.

2. dönem sınıfım bozuldu sanki. Kural tanımaz oldular. Başarı açısından ziyade davranış açısından. Çok mu yüz verdim onlara acaba. Çok mu arkadaş gibi davrandım diye düşünüyorum ama bu halimden sıkısı da olmazdı yani ne o diktatörlük rejimi mi uyguluyoruz sınıfta (Dok.1: 118).

Öğrencilerin 2. dönem davranışlarının bozulduğunu düşünmekte olduğum ve sebebi konusunda kendimi sorguladığım görülmektedir. Onlara arkadaş gibi davranmamın bu durumda etkisi olabileceği konusunda çelişki yaşadığım da alıntıdan çıkarılacak diğer bir durumdur.

Çocuk kalbi bir yerde kırmak da istemiyorum. Bazen doğru davranışın ne olduğunu kestirmek o kadar kolay olmuyor (Dok.1: 87).

Öğrencilerime bugün de fazla sesimi yükseltmedim. Sabır göstermeye çalışıyorum köklü değişiklikler için sabırlı ve dirençli uygulamalara ihtiyaç var bunu anladım. Bunca süreden sonra anlamış olsam da sonuç değil mi önemli olan (Dok.1: 153).

Öğrencilere karşı tutum ve tavırlarımı belirlemede zaman zaman zorluk yaşadığımı ve kararsız kaldığımı ‘*Bazen doğru davranışın ne olduğunu kestirmek o kadar kolay olmuyor*’ şeklindeki ifadeyle ortaya koymaktayım. Öğrencilerde meydana getirilmek istenen köklü değişiklerin temelinde sabır göstermem gerektiği noktasında da kendime telkinler verdiğim ve uygulamaya koymaya çalıştığım veriler görülmektedir. Süreç içerisinde sürekli kendimi sorguladığım ve yargıladığımın bir göstergesi olması açısından bu alıntı benim için önem arz etmektedir.

Araştırma yaparken okuduğum sınıf yönetimi ve sınıftaki disiplin sorunlarını azaltmaya yönelik alınacak önlemlerle ilgili bilgiler hoşuma gitti sınıfta uygulamaya karar verdim. Teorinin uygulamadaki uygularlığını bir deneyim dedik... Mesela hoşuma giden bir ifade olumlu davranışların gündeme getirilmesi üzerinde durulmasıyla öğrencilerin olumlu davranışları gösterme sıklığının artacağıdır. Ben de şimdi derse başlamadan önce hep çocuklar herkes kitaplarını çıkarın oğlum çıkar demiyor muyum tek tek mi uyarayım diye söylerdim yani hep kitaplarını açmayanlar üzerinde dururdum. Bu sefer öyle yapmadım. Aferin benim söyler söylemez kitaplarını çıkarıp konuyu açan öğrencilerime bakın ne güzel ne kadar da dersle ilgililer... Benzer ifadelerim de oldu yine. Gürültü konusunda da gün boyu aferin benim arkadaşlarını ve beni saygıyla dinleyen öğrencilerime dedikçe dinemeyenler de kendiliğinden düzeltiyorlardı kendilerini (Dok.1: 173).

Okuduğum kaynaklardaki iletişim ve sınıf yönetimiyle ilgili yöntemleri sınıfta uygulamaya çalıştığım görülmektedir. Olumlu ifadelerle, olumlu davranışların gündeme getirerek sınıfta olumlu davranış gösterme sıklığının artacağı yönündeki bir yöntemi uygulamaya koyduğum ve olumlu sonuç aldığım da verilerle ortaya konmaktadır. Öğrenci görüşleri açısından iletişim ele alındığında günlükten elde edilen verilerle paralel ifadeler olduğu görülmektedir. İşte öğrenci görüşlerine göre iletişim becerilerime birkaç örnek: “*Hoşgörülü bir öğretmensin*”(Dok.2, Ö13), “*Öğretmenim bize biraz kıızıyorsun*”(Dok.2, Ö12) ve “*Bizi hep dinlersin*”(Dok.2, Ö34).

4.2.2.2. Motivasyon

Motivasyon, içimizdeki güçlü istek olarak tanımlanmaktadır. Sınıf içerisinde motivasyon, öğrencileri öğrenmeye açık ve istekli hale getirme durumudur. Bütün

öğrenciler aynı şekilde öğrenmedikleri gibi aynı şekilde de motive edilemezler. Bazı öğrenciler başarıyla motive olurken bazıları da oyunlarla, bulmacalarla, bilmecelerle, değişik problemlerle ve farklı etkinliklerle motive olabilmektedirler (Erginbaş, 2009).

Öğrencilerimin eğitim öğretim sürecine daha istekli ve aktif katılımları için motivasyonlarını sağlamada izlediğim yaklaşımlar verilerden derlemiş olduğum alıntılara şu şekilde yansımıştır:

Gösterdiğim şekli yapabilenlere anında kaşemle defterine 'aferin'i basıyorum teşvik amaçlı. Ve teşvik oluyor da (Dok.1: 69).

(Vefa'nın) olumlu ifadelerle derse dikkatini çekmeye ödevlerini yapmasını sağlamaya çalışıyorum (Dok.1: 69).

Bazı velilerden aldığım duyumlara göre sırf o aferin kaşesi için bile ödev yapan varmış (Dok.1: 71).

Özetlerini de bakıyorum tabi kontrol yaparken özet defterlerini imzalıyorum. Sırf o saçma sapan gereksiz çizgi için bile özetini çıkaranlar var biliyorum (Dok.1: 138).

E harfi geçen isim bulma oyunu oynattım. Bilenlere birer yıldız verdim. Geneli bulabildi. Cdden de izlettim (Dok.1: 71).

Öğrencilere ödev yapma alışkanlığı kazandırmak ve motivasyonlarını artırmak amacıyla ödevlerini kontrol ederken imzaladığım ve 'aferin' yazılı kaşeyle kaşelediğim görülmektedir. Velilerin aferin kaşesi için ödev yapan öğrenciler olduğunu ifade etmesi ise doğru bir yaklaşım izlediğimi düşünmemde etkili olmuştur. Ayrıca 'sırf o saçma sapan gereksiz çizgi için bile özetini çıkaranlar var' derken de imzanın öğrencileri ödev yapmaya teşvik ettiğini düşündüğümden bahsetmekteyim. İlgisiz öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak amacıyla olumlu ifadeler kullandığım verilerde göze çarpan diğer bir unsurdur. Bu durumla ilgili öğrenci görüşlerine bir örnek de "Bize iyi davranır, tatlı sözler söyler"(Dok.2, Ö37) şeklindedir.

Çocuklar sıkılmıştır diye oyun oynattım, müziği açıyorum ayakta herkes dans ediyor, kapatınca oturuyorlar. Oturamayan ya da müzik yokken ayağa kalkan yanıyor... Tüm gün aralarda da müzik dinlettim. Daha iyi oluyor daha zevkli çalışıyor geneli (Dok.1: 71).

E tabi anasının kuzucukları okula bir anda alışamıyor. Oyunla eğlenerek yavaş yavaş (Dok.1: 73).

Son derste çocukların sıkıldığını anladım çocuklara ben de danslı oyun yaptırđım. Çok eğlendiler (Dok.1: 92).

Öğrencileri derslere motive etmede kullandığım diğer bir etkinlik türünün de oyunlar olduğunu verilerden yapmış olduğum alıntılarla ortaya konmaktayım. Eğitim öğretim faaliyetlerimi de zaman zaman müzik eşliğinde gerçekleştirdiğim görölmektedir. Buradaki amacım öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca yine verilerden yola çıkarak, drama tekniğini, öğrencilerin kendine güvenini artırmada ve derslere motivasyonunu sağlamada araç olarak kullandığım görölmektedir.

Drama etkinliğinde daha çok kendini ifade etme konusunda yetersiz ve kendine güvensiz tipleri kaldırıyorum, böylelikle alkışlanmış oluyorlar herkes onlara bakıyor ve başarıma hissini yaşıyorlar (Dok.1: 78).

Bol bol alkışlattırđım öğrencileri biraz daha cesaretleri gelmeye başladı. Özellikle Sude ve Efe'yi açmaya çalışıyorum. Kalkıyorlar istekli olarak tahtaya (Dok.1: 130).

Drama etkinliklerinde daha çok çekingen öğrencilere görev verdiğim ve onları alkışlatarak özgüvenlerinin artması, derslere daha aktif katılmaları yönünde teşvik etmeye çalıştığım görölmektedir. Drama etkinliklerinde görev alarak başarı duygusunu da tatmalarını amaçladığım verilerden çıkarılabilecek sonuçlardandır. “*Sen bize görevler verdin*” (Dok.2, Ö40) şeklindeki öğrenci görüşü de günlükten elde edilen verileri doğrular niteliktedir.

Araştırmamı yürüttüğüm öğrencilerimin somut işlemler döneminde olması sebebiyle, soyut ve uzak hedeflerdense, somut ve yakın hedeflerin daha motive edici olduğu yönündeki düşüncem, verilerden yapmış olduğum alıntılarda şu şekilde ifade edilmektedir:

Al işte somut hedefler kısa süreçli hedefler meslek sahibi olmak gibi uzak hedefler uzun vadede çok da teşvik edici olmuyor, sinemaya gitme fikri kurdele fikri gibi yakın hedefler daha teşvik edici ve gaza getirici (Dok.1: 91).

Bu aralar zaten kafaları bir de şu okumaya geçenlere kurdele takılması olayıyla bayağı meşgul. Kurdeleye bu kadar hevesli olmaları iyi aslında bu hevesle okumalarını geliştirirler (Dok.1: 92).

Bugün kurdele almamış olanları okutup kurdele taktım. Çocukların oturuşları yürüyüşleri bile değişti (Dok.1: 129).

Veriler, okumaya geçenleri yakalarına kurdele takarak ve sinemaya götürerek ödüllendireceğimi söyleyerek teşvik ettiğimi göstermektedir. Ancak “okumaya geçenlere kurdele takma” davranışını sözümde durarak göstermiş olmakla birlikte, öğrencileri sinemaya götürmediğim de verilerden anlaşılmaktadır. Okumaya geçenlere kurdele takma yoluyla motive etme girişiminin gözlemlerime göre başarıya ulaştığı ve ‘*çocukların duruşları, yürüyüşleri bile değişti*’ ifadesindeki şekliyle öğrencilerin özgüvenlerinin artmış olduğu görülmektedir.

(23 Nisan dans gösterisi) 2 buçuk dakikalık gösteri için nasıl da yorulduk ya ama işin tuhafı öğrencilerde açılma oldu bu etkinlikten sonra. Acayip kendilerine güvenleri geldi (Dok.1: 168).

Araştırmamı yürüttüğüm öğrencilerimin özgüvenlerini ve motivasyonlarını artıran diğer bir faktörün de ‘sosyal faaliyetler’ olduğu verilerden anlaşılmaktadır. 23 Nisan Dans Gösterisi, Okuma Bayramı Hazırlıkları ve Okuma Bayramı Etkinliğindeki performansları, etkinlik sonrasındaki tavır ve davranışlarındaki değişim, bu tür sosyal etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırdığı şeklinde düşünmemde etken teşkil etmektedir. Sosyal etkinlikler konusunda öğrenci görüşme formlarına yansıyan birkaç örnek;

“Bize etkinlikler yaptırдың (Dok.2, Ö9), “İyi bir öğretmen, bize her şey yaptırıyor”(Dok.2, Ö24), “Hep etkinlik yaptırarsınız”(Dok.2, Ö34), Bize bir sürü şey öğrettin” (Dok.2, Ö10) ve “Bize bir sürü dans öğretiyor” (Dok.2, Ö6) şeklindedir.

4.2.2.3. İstenmeyen Davranışlar

Bir öğretmen sınıfında pek çok yönde başarılı bir performans sergilese dahi sınıftaki düzen sağlanamamışsa o ortamda etkili bir eğitim öğretimin gerçekleşebileceğinden söz edemeyiz (Sadık, 2008). Bu açıdan öğrenci davranışlarını

yönetebilme, gerektiğinde kontrol altına alabilme sağlık bir eğitim öğretim ortamının temel gerekliliklerinden biridir. Evertson ve Emer (1982), Veenman (1984), Evertson ve Haris (1992), Tulley ve Chiu (1995), Veenmen ve Raemakers (1995) ve Merreet ve Wheldall (1998) tarafından yapılan araştırmalar da, iyi yönetilen sınıflarda öğrenci başarılarının arttığını ve eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesine engel olan öğrenci davranışlarının görülme sıklığının azaldığını ortaya koymaktadır (Sadık, 2008). Ayrıca istenmeyen davranışların yoğun yaşandığı sınıflarda öğretmenler, eğitim öğretim için harcayacağı süreyi bu davranışların kontrolüne harcanmakta ve bir nevi davranış bozuklukları eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmaktadır (Özyürek, 1996).

İç faktörler kapsamında incelenen araştırmanın alt kategorilerinden “istenmeyen davranışlar” bölümünde, sınıfta düzen ortamı sağlama ve öğrenci davranışlarını düzenlemede takip edilen yol ve yöntemler, yaşanan sorunlar ve çatışmalar incelenmektedir. Öğrencilerde gözlemlendiğim ve problem olarak nitelendirdiğim davranışlardan biri olan “ağlama davranışı ve bu davranışla baş etmede izlediğim strateji”yi aşağıdaki örnek durumlarla ortaya koymaktayım:

(Ağlayan öğrenciye) Seni sınıfıma almayacağım dedim. O zaman toparladı kendini baktı evdeki şımarıklıklar sökmüyor... Zaten bugün bayağı serttim bu konuda ağlayanı dışarıya çıkaracağım ve sınıfıma artık almayacağım, başka bir sınıfa gidecek dedim. Bazen tehdit işe yarıyor demek ki. Çünkü çoğu şımarıklıktan ağlıyor. Başka bir şey değil (Dok.1: 57).

Hala sınıfta ağlayan öğrenciler vardı. Biri biraz alıştıysa diğeri başlıyor. Niye ağlar bu çocuklar anlamıyorum ki (Dok.1: 60).

Bir kelimeyi yazamıyor dönüp ağlıyor ama ben hiç ilgilenmiyorum o zaman susuyorlar zaten Melike’yi öyle yola getirdim. Çok ağlayan söyleneni yapmayan inat bir kızdı hiç triplerine aldırmadım görmezden geldim ilgilenmedim. Şimdi öyle tek yok o halleri yani sınıfın iyi öğrencilerinden hatta (Dok.1: 107).

Örnek durumlarda görüldüğü gibi istenmeyen davranış olarak gördüğüm “ağlama” davranışıyla baş etmede izlediğim stratejiler sırasıyla uyarma ve azarlama, “sınıfa almayacağım ve başka sınıfa göndereceğim” diyerek tehdit etme, görmezden gelerek söndürmeye çalışma şeklindedir. Stratejilerden en çok işe yarayanın “davranışı görmezden gelerek söndürmeye çalışmak” olduğu, öğrencinin sonrasında davranışı devam ettirmediği

ve iyi öğrenciler arasına girdiği yönündeki ifadelerimle ortaya konmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencileri ağlamamaları konusunda uyararak ve azarlayarak da davranışa engel olduğumu ifade ettiğim görülmektedir. Öğrencileri sert şekilde uyarma ve azarlamamda, “ağlama” davranışının temelinde şımarıklığın yatıyor olduğunu düşünmemin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenci davranışlarını yönetmede karşılaştığım bir diğer sorun da parmak kaldırırken “öğretmenim” deme davranışıdır. Bu sorunun çözümüne yönelik düşüncelerimi ve sorgulamalarımı aşağıdaki örnek durumla özetlemekteyim:

Bir de parmak kaldırırken öğretmenim deme alışkanlığı. Daha ilk günden yapmamalarını söyledim. Acaba yapmayın dediğim için mi yapıyorlar, ben yapma dedikçe pekiştireç mi veriyorum? Görmezden mi gelmem gerekiyor. Görmezden gelirim de bak öğretmen bir şey demiyor diye yapmaya devam etmezler mi? Sürekli uyardıkça da öğretmenim diyerek parmak kaldıran sayısı artıyor (Dok.1: 60).

Öğrencilerin parmak kaldırırken “öğretmenim” deme davranışını önlemek için uygulamam gereken yöntemi belirlemede çelişki yaşadığım veri kaynaklarımdan olan günlükte sıklıkla dile getirmekte olduğum bir durumdur. Davranışı yok etmek için sözel uyarılarda bulunduğum, ancak bu şekilde olumsuz davranış üzerine dikkatleri çekerek, davranışın görülme sıklığını artırdığıma dair sorgulamalarıma da yine verilerde yer verdiğim görülmektedir. Davranışı görmezden gelmem durumundaysa, öğrencilerin ‘öğretmen nasılsa tepki göstermiyor’ şeklinde düşünerek, “öğretmenim” deme davranışını sürdürecekleri yönünde bir inanca sahip oluşum bu çelişkinin diğer bir kutbudur. Çelişki yaşadığım bir diğer durum da, ders esnasında öğrencilerin tuvalete gitmek için sık sık izin istemeleri davranışını önlemeye yönelik takınmam gereken tavrın belirlenmesi noktasındadır. Aşağıda bu durumu özetleyen örnek durumlara yer verilmektedir:

*Öğrencilerin şu tuvalete sık çıkma alışkanlığı nasıl aşılacak bilmiyorum. Olamı da gitmek istiyor gidene görünce olmayanı da. Ama artık izin vermiyorum (Dok.1: 64).
Ya aslında bu tuvalet işi sıkıntılı. Bir kez tutmaya ya da tenefüste gitmeye alışsalar.
Yavaş yavaş oturtuyorum sınıfımda ama böyle olunca da altına kaçırmalar artıyor (Dok.1: 66).*

Tenefüs vaktinde gitmelerini söyleyerek ve hiçbir öğrenciye izin vermeyerek davranışa engel olmaya çalıştığım görülmektedir. Ancak bu durumda da öğrencilerin altına

kaçırma davranışı gösterdiği verilerden anlaşılmaktadır. Uzun süreli tatil sonraları ödevlere yoğunlaşmada yaşadıkları problemleri kurallara uyma noktasında da yaşadıklarını ve sınıfta daha çok disiplin problemi yaşattıklarını aşağıdaki ifadeyle vurgulamaktayım:

Bugün tatil dönüşü olduğu için de öğrenciler çok yordu beni açıkçası. Hep böyle oluyor bu öğrenci milleti tatiller yaramıyor. Çok fazla nutuk çekmek zorunda kaldığım bir gün oldu yani. Dinlemiyorlar çok konuşuyorlar (Dok.1: 105).

“Dinleme” davranışı eğitim öğretim faaliyetlerimde önem verdiğim konulardan birisidir. Öğrenmenin yollarından birinin de “dinlemek” olduğuna sürekli vurgu yapıyor olmam, öğrencinin “Ben de dinlediğim için öğrendim” (Dok.2, Ö4) şeklindeki ifadesinde etkili bir unsurdur. Ayrıca davranış bozukluklarının temelinde yattığına inandığım faktörlerden biri de “dinleme eksikliği”dir. Bu konudaki düşüncelerim veri kaynaklarından günlüğe aşağıdaki şekilde yansımaktadır:

Sanırım onlar da artık pek korkmuyor benden. Kızıyorum o an susuyorlar ama sonrasında devam. Ashında hep diyorum yani bir sınıfta kırk öğrencinin 40 dk boyunca susması da çok doğal bir istek değil ama bizdeki de kafa almıyor kafam. Her ağızdan bir ses çıkarsa kim ne okuduğunu anlayabilir mi. Evet hep dediğim gibi yeni çağın asıl sorunu bence DİNLEME EKSİKLİĞİ (Dok.1: 108).

Sınıf yönetiminde karşılaştığım diğer istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerime örnek teşkil eden durumlarsa aşağıdaki şekillerdedir:

Biraz daha ısındım sınıfa ama şu sussun dediğimde konuşmamaları gerektiğini bir anlatabilsem onlara. Özellikle de bunu kızlar yapıyor. Gevezelik yapanların sırasını ayırmakla tehdit ettim en sonunda. Korkmuş göründüler bakalım. (Dok.1: 72).

Bugün sınıfta çok yaramazlık yaptılar. Tenefüste birbirlerine su atmışlar. Sınıf karışmış birbirine. Başrollerde Deniz hanım. Bu kızın yerini değiştirmeliyim acilen (Dok.1: 73).

Sıra değişiklikleri yaptım sınıfta bugün. Çok konuşanların yerlerini ayırdım (Dok.1: 108).

Vefa bugün yine azarı yedi benden. Halen küfür söyleme davranışını devam ettiriyormuş. Çektim köşeye bağırdım çağırdım (Dok.1: 64).

Bugün sınıfın kendini belli etmeye başlayan yaramazlarıyla tek tek bireysel olarak konuştum. Söz verdim, tokalaştım. Bakalım ne kadar etkili olacak. Hoşlarına gitti ama öğretmenin onları ciddiye alıp konuşması, tokalaşması. Gözümden kaçmadıklarının yaptıklarını ciddiye aldığımı farkına varmalarını istedim aslında. Toplu uyarılar arada kaynayıp gidiyor (Dok.1: 71).

Derste gürültü öğrenciler birbirini tanıdıkça artıyor. Sürekli ses tonumu yükseltmek zorunda kalıyorum (Dok.1: 67).

Tenefüs dönüşü kitaplarını açıp sıralarında oturup öğretmeni beklemeyi bilmiyorlar maalesef... İlk tenefüslerde güzellekle dedim ben gelince bir ders olsun oturmuş kitaplarınızı açmış beni bekliyor göreyim sizi diye. Son derste bir girdim hep ayaktalar, küstüm artık son çare olarak (Dok.1: 86).

Bunları kızgınlıktan yapmıyorum çözüm arıyorum çözüm. Öğrencinin davranışlarını normale çevirebilecek çözümler. Bir de söndürme yolunu deneyeceğim. Belki de Berat'ın yaramazlıkları sebebiyle sınıfta sürekli adının tarafımdan anılıyor olması dikkatini çekmiştir. İyi ya da kötü olmasına bakmaksızın bazı öğrenciler adının anılmasını seviyor. İyi anılmasını sağlayamıyorsa yani iyilerin enlerinde olamıyorsa yaramazların enlerine giriyor hemen (Dok.1: 116).

Bir de şu sınıftan içeri adım atar atmaz şikayet etmeleri yok mu? Engellemişim ama depresmiş yine bu dönem. Her kafadan bir ses çıkıyor. Sesimi iyice yükselttim. Hiç birinizin sesini duymak istemiyorum dedim. Genelleme yaptım aslında hatalı davranışım ama insanız robot değil kafam davul gibi oldu. Öyle bir andı ki o, o kadar sevdiğimi söylediğim öğrencilerimin tamamından o an nefret ediyordum... Zümremle konuştum onlar da benzer şeyi yaşıyormuş kimi daha fazla kimi daha az ama yaşıyormuş (Dok.1: 119).

Sınıfa yabancı bir etken girince şartlar değişiyor, bu onlar gibi bir çocuk dahi olsa (Dok.1: 158).

Alıntılarda görüldüğü gibi öğrencilerdeki dinleme eksikliğinden yakınmakla birlikte 41 öğrencinin 40 dakika boyunca susmasını istememin de abartılı bir beklenti olduğunu söyleyerek düşüncemi eleştirmekteyim. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders dışı eylemlerde bulunma ve ders esnasında arkadaşıyla konuşma ve gürültü yapma gibi davranışlarını kontrol etmeye yönelik sıralarının değiştireceğim yönünde uyarıda bulunduğum görülmektedir. Davranışı devam ettirmeleri durumunda da "Sıra değişiklikleri yaptım sınıfta bugün. Çok konuşanların yerlerini ayırdım." ifadesinde görüldüğü gibi, problem davranışları gösteren öğrencileri izole etmek amacıyla yerlerini değiştirdiğim,

böylelikle ders dışı eylemlerle ilgilenme, konuşma ve gürültü yapma davranışlarına engel olmaya çalıştığım verilere yansımaktadır. Yaygın olarak değindiğim problem davranışlardan biri de öğrencilerin birbirini şikayet etme davranışıdır. Bu istenmeyen davranışın çözümü noktasında tutumuma yönelik eleştirim, haklıyı haksızı ayırmadan tüm sınıfa “hiç birinizin sesini duymak istemiyorum” diyerek genelleme hatası yaptığım şeklindedir. Ayrıca sınıftaki problem davranışların, sınıfa yabancı bir kişinin (okul müdürü, farklı bir öğretmen, müfettiş, farklı sınıftan öğrenci vb) girmesiyle arttığı da tespit ettiğim durumlardan biridir.

İstenmeyen davranışlarla baş etmek için sık sık öğrencilere nasihatlerde bulunduğum ve değişik ceza yöntemlerine başvurduğum görülmektedir. Günlük yoluyla elde ettiğim verilerden yapmış olduğum içerik analizinden yola çıkarak öğrencilerin sırasını değiştirmenin yanı sıra verdiğim diğer cezaların; bireysel ve toplu olarak uyarma, azarlama, tenefüse çıkarmama, öğrenciyi yok sayma, öğrenciyle konuşmama, sevdiği bir eylemden mahrum bırakma şeklinde olduğu ifade edilebilir. Ağlama davranışıyla baş etmede etkili olduğunu düşündüğüm görmezden gelerek söndürme stratejisini problem davranışlar sergileyen bir öğrenciye de uygulama yönünde bir karara vardığım alıntı yaptığım örnek durumda yer almaktadır. Ancak sürecin devamında verilerin içerik analizi, görmezden gelme stratejisinin öğrencinin problem davranışlarını söndürmede etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu süreç bana farklı durum ve öğrenciler için, istenmeyen davranışlarıyla baş etme stratejilerinin etkililiğinin farklılık gösterebilmekte olduğunu düşündürmüştür. Durumdan duruma ve öğrenciden öğrenciye değişebilen etkili davranış yönetimi stratejisinin belirlenmesinin, öğretmenin becerisine bağlı olduğu da veriler ışığında ulaştığım sonuçlardandır.

Aşağıdaki örnek durumda arkadaşlarına şiddet uygulama, kavga etme, ders esnasında ders dışı eylemlerde bulunma gibi davranışları sıklıkla gösteren bir başka öğrencinin davranışlarını düzeltmeye yönelik çözümüm ve idarenin öne sürdüğüm çözüme yönelik tutum ve tavrı yer almaktadır:

Okula içim sıkıla sıkıla gittim. Aslında işin temelinde Emre konusunda çözümsüzlüğüm vardı bu sıkıntının bugün tüm kozlarımı oynayacağım diye geçirdim içimden. Emre'ye sınıfını değiştirmeyi düşündüğümü söyledim.....Önce itiraz etti bak

dedim buradaki arkadaşlarıyla sorun yaşıyorsun belki orada kavga etmeyeceksin o yüzden gitsen belki senin için daha iyi olacak dedim ikna olur gibi oldu....Sondasında Murat öğretmenin sınıfına gönderilmesi için idare ile konuştum, kabul etmediler.Murat hocanın sınıfında yeterince sorunlu öğrenci olduğunu söyledi Yasemin hanım öğrenciyi getir bir görelim dediler. Getirdim onlara bırakıp çıktım konuşmuşlar onunla. Geldiğinde ne dediler sana dedim. Bir daha yapmayacağıma söz verdim dedi. Her zamanki konular yani. Neyse başka sınıfa gitme mevzusu da kapanmış oldu (Dok.1: 135).

İstenmeyen davranışla baş etme bulduğum çözüm yolu, bu defa öğrencinin sınıfını değiştirme şeklindedir. Ancak idarenin öğrencinin sınıfını değiştirme yönündeki talebimi olumlu karşılamayarak öğrenciyi çağırıp onunla konuştuğu, aynı davranışları bir daha göstermeyeceğine dair söz aldığı görülmektedir. Verilerde, öğrencinin aynı istenmeyen davranışları ilerleyen süreç içerisinde de göstermeye devam ettiği yönündeki bulgular, idarenin tavrının etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Aşağıda bu durumla ilgili güzel bir örnek yer almaktadır:

Emre ile Berat bugün de çok yaramazlık yaptı. Hiçbir şey çözüm olmuyor onlara. Bilemiyorum bir an diyorum tamam düzeliyorlar ama dönüp tekrar aynı halini alıyorlar. Bugün de girmişler birbirlerine. Baktım üstü başı ter içinde ikisinin de.....Ailesine varıncaya kadar gittim konuştum evlerinde misafiri oldum. Yok ya sadece ve sadece şımarıklık yaptığı, dikkat çekmek istiyor kötü bile olsa dikkat çekme isteği sivrilme isteği (Dok.1: 156).

Ayrıca öğrencilerin “ağlama” davranışında olduğu gibi gürültü yapma, derste ders dışı eylemlerle ilgilenme ve kavga etme gibi pek çok istenmeyen davranışının temelinde şımarıklık ve dikkat çekme isteğinin yattığını düşündüğümü verilerde sıklıkla vurgulamaktayım. Örnek durum, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede uyguladığım bir diğer stratejinin de aileyle görüşme olduğunu ortaya koymaktadır. İstenmeyen davranışlarla baş etmede izlediğim diğer bir yöntem olan “görev ve sorumluluk verme”ye aşağıdaki durum güzel bir örnektir:

Berat başkan olalı biraz daha sorumluluk sahibi ve uslu bir öğrenci derslerde çünkü başkanlıkta yeterince efor harcıyor.. İyi oldu yani başkan olması her işi yüklüyorum (Dok.1: 172).

Öğrencinin istenmeyen ve dersin akışını bozan, arkadaşlarını rahatsız eden davranışlarına engel olmak amacıyla öğrenciyi sınıf başkanı yaparak görev ve sorumluluklarını arttırdığım görülmektedir. Bu sayede öğrencinin bütün enerjisini başkanlık görevini yerine getirirken harcadığı ve bu sebeple istenmeyen davranışları göstermeye enerjisi ve vakti kalmadığı yönündeki tespitime de bulgularda yer verilmektedir.

Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini istemekle birlikte aşırı güven duygusuyla aldıkları görev ve sorumlulukları önemsememeleri, yerine getirmemeleri ve disiplinsizce hareket etmeleri istenmeyen davranış olarak gördüğüm bir durumdur. Aşağıda bu konuyu özetleyecek örnek bir duruma yer verilmiştir:

Şevval'i danstan çıkardım tüm uyarılarına rağmen istediğim gibi yapmadı. Sanki zorla dans ettiriyorlardı ona. Her şeyi evde de dahil zorlamayla yapan bir kız. Hiç içinde istek ya da bir şeyi kaybederim korkusu yok. Aşırı kendine güveniyor bu yüzden savsaklıyor. Ana sınıfında benzer etkinliklerde hep başrolde olmuş. Danstan çıkarılmasına canı sıkıldı. İyi bir ders olur ona bu. Bir şey için gereken emeği ve çabayı göstermezse her an elinden kayıp gidebileceğini hissetsin (Dok.1: 169).

Örnek durumda, sosyal etkinliklerde de sınıf yönetiminde izlediğim taktikleri uyguladığım görülmektedir. Hatalara karşı hoşgörülü ve esnek olmadığım ve görevin ciddiye alınması, emek verilmesi konularında hassasiyet gösterdiğim bulguların ortaya koyduğu sonuçlardandır. Öğrencilerin arkadaşına şiddet uygulama, eşyalarını izinsiz alma, saçını çekme, ağır şakalar yapma gibi istenmeyen davranışlarda daha çok benim sınıfta olmadığım zamanlarda buldukları ve bu sürecin öğrenci ziliyle öğretmen zili arasındaki süreç olduğu verilere şu şekilde yansımaktadır:

Gelelim sınıf yönetimiyle ilgili sorunlara. Yani benim en büyük sorunsalıma. Aslında ben sınıftaykenden ziyade ben sınıfta olmadığım zamanlarda. Bugün mümkün olduğunca erken gelmeye çalıştım derslere tenefüslerimi çok uzatmadım. Derslerden de geç çıktım. Ama yine de bir şeyler olmadı değil sınıfta giriyorlar işte birbirlerine engel olamıyorum buna. Kavga gürültü beş gidiyor. Her sınıfta da aynı durum söz konusu yapılacak ne var bilemiyorum... Şu kavga gürültü işinde kendim bulacağım çözümü başka yol yok (Dok.1: 94).

Tenefüslerde hiç ellerini boş bırakmıyorum. Şunu yazın şunu okuyun (Dok.1: 99).

Bulgular, sınıfta bulunmadığım zaman meydana gelen istenmeyen davranışlara engel olmak için tenefüs vaktini çok uzatmayarak sınıfa erken gelme ve zil çalınca sınıfta oyalanarak sınıftan geç çıkma gibi çözüm yollarına başvurduğumu göstermektedir. Ancak yine de öğrencilerin kavga edecek vakti buldukları bulgulardan anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin benim sınıfta olmadığım zamanlarda istenmeyen davranışlarda bulunmamaları amacıyla ödevlendirme yoluna başvurduğum “*Tenefüslerde hiç ellerini boş bırakmıyorum. Şunu yazın şunu okuyun.*” ifadesinden de anlaşılmaktadır. Takip eden süreçteki bulgular da tenefüs saatlerinde oyalanacakları ödevlendirme ve görevlendirmenin en azından istenmeyen davranışların görülme sıklığını azalttığı yönündedir. “Zaman” açısından tespit ettiğim bir diğer sorun da, son saatlere doğru istenmeyen davranışlarda artış olduğu yönündedir. Durum günlükten elde ettiğim verilerden yansıyan örneklerde aşağıdaki şekilde dile getirilmektedir:

Öğrencilerde uzun zamandır fark ettiğim bir durum son saatlere doğru azıyorlar. Müdür yardımcısı Yasemin hocayla bu durumu paylaştım o da bu yılki birinci sınıf öğretmenlerinin çocuklarla çok ilgilendiğini biraz şımarttığımızı bundan kaynaklanıyor olabileceğini söyledi. Acaba? Öyleyse ama bu kadar kudurmak için niye son saati bekliyorlar ya da dikkatleri artık dağılıyor son saatlere doğru alma kapasiteleri doluyor dedi. O daha mümkün sanki. Eve gitme vakti yaklaşıyor bir de sabırsızlanıyor olabilirler (Dok.1: 91).

Dediğim gibi öğrencilerin son saatlere doğru azgınlaşması. Her derse girişimde bir sürü şikayete karşılaşmam. Bir sürü kavga gürültü. En çok sinirimi bozan şey de bu. Gittikçe bu tavırlarında artış gözlemliyorum maalesef... Offf offf (Dok.1: 93).

Ne yapabilirim? Son derslere doğru tenefüs aralarındaki bu kavga gürültüye engel olmak için ne yapabilirim? (Dok.1: 93)

Özellikle istenmeyen davranışların son saatlere doğru artmasının sebepleri noktasında sorgulamalarda bulunduğum, yaklaşımlarımı ve uygulamalarımı sorguladığım görülmektedir. Sebepler noktasındaki tespitlerim, son ders saatlerine doğru dikkatlerinin dağılmış olabileceği ve sıkılmış olabilecekleri, eve gidiş saatinin yaklaşmasından ötürü sabırsızlanıyor olabilecekleri yönündedir. Tutum ve davranışlarımın istenmeyen davranışların artışıında etkisi olabileceği yönündeki kendime yönelik eleştirilerim ve

sorgulamalarım da günlükte sıklıkla dile getirilmektedir. Ayrıca ğrenci davranışlarının yönetiminde ödül ve pekiştiren vererek, istenmeyen davranışlarla baş etme yönteminden nadiren yararlanmış olmam da kendimi eleştirdiğim ve sorguladığım bir diğer konu olmuştur. Ödül ve pekiştiren daha çok derslerde akademik başarısı yüksek olan öğrencilere verdiğim görülmektedir. Hedef olarak da okumaya geçme (kurdele takma), test sınavlarında en çok neti yapma, dakikada en çok kelimeyi okuma (kalem kitap gibi hediyelerle ödüllendirme, + ve yıldış verme) gibi akademik başarıya yönelik kazanımları gösterdiğim yine verilerden anlaşılmaktadır. rnek davranışlarından dolayı ödüllendirme ve pekiştiren vermeyle ilgili uygulamalarım nadiren ve genellikle alkışlatma, + verme şeklinde-dir. Bunlardan yola çıkılarak davranışları dllendirmemin, akademik başarıyı ödüllendirmeye oranla daha düşük seviyede olduğu sonucuna varılabilir.

Günlükten ve öğrencilere uygulanan görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi sonunda, sınıfta yaygın olarak karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri tablolaştırılarak bütünsel inceleme imkanı sunulmaktadır.

Tablo 3'deki şekliyle belirtilen kategoriler ve bu kategoriler içerisinde yer alan tutum ve davranışlarım aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3 : Sınıfta Karşılaştığım İstenmeyen Davranışlar ve Baş Etme Stratejilerim

Karşılaştığım İstenmeyen Davranışlar	Baş etme Stratejilerim
'ağlama' davranışı	Bireysel olarak uyarmak, azarlamak, görmezden gelmek, başka sınıfa göndermeyle tehdit etmek.
Parmak kaldırırken 'öğretmenim' deme davranışı	Sözel uyarılarda bulunmak, görmezden gelmek
Ders esnasında tuvalete gitmek için izin isteme davranışı	Tuvalete tenefüste gidilmesi yönünde karar alarak, hiçbir öğrenciye ders esnasında tuvalete gitmesi için izin vermemek.
Dersi dinlememe, ders esnasında arkadaşıyla konuşma, ders dışı eylemlerde ve dersin akışını bozacak davranışlarda bulunma	Sırasını değiştirmek, tek ayaküstü bekletmek, bireysel ve toplu uyarı yapmak, tenefüse çıkarmamak, öğrenciyi yok saymak, öğrenciyle konuşmamak, sevdiği bir şeyden mahrum bırakmak
Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışı	Bireysel ve toplu sözel uyarılarda bulunmak, nasihat etmek, azarlamak, öğrenciyle konuşmamak.
Aldığı görev ve sorumlulukları yerine getirmeme davranışı	Sözel uyarılarda bulunmak, sevdiği bir şeyden mahrum bırakmak
Arkadaşına şiddet uygulama ve kavga etme, gürültü yapma ve eşyalarını izinsiz alma davranışları,	Derse erken gelmek ve dersten geç çıkmak, tenefüslerde de ödevlendirmek, sözel uyarılarda bulunmak, daha fazla görev ve sorumluluk vermek, idare ve veli ile görüşmek, sevdiği bir şeyden mahrum bırakmak, öğrenciyle konuşmamak.

4.2.3. Öğrencilerdeki Bireysel Farklılıklar

Öğrencilerin öğrenmede izledikleri yol ve yöntemler farklı olduğu gibi öğrenme seviyeleri de farklılık göstermektedir. Her öğrencinin her konuyu aynı seviyede öğrenmesi beklenemez. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, eğitim öğretim faaliyetlerini zorlaştıran bir faktör olmasının yanı sıra sınıf içi uygulamaların ve ödevlendirmelerin de çeşitlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Karma şekilde oluşturulmuş olan ilköğretim

sınıflarında bireysel farklılıkların oluşması doğal bir sonuçtur. Araştırmamı yürüttüğüm sınıfın rastgele oluşturulması ve öğrenci mevcudumun fazla olması, sınıfta bireysel farklılıkların oluşmasında ve bu farklılıkların öğrenme- öğretme sürecini etkilemesinde önemli nedenlerdir.

Araştırmamı yürüttüğüm sınıfta öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunduğuna yönelik tespitlerim ve bunların eğitim öğretim faaliyetlerimi ne şekilde etkilemekte olduğu günlükten elde edilen verilere sıklıkla yansımaktadır. Bireysel farklılıkların beni ve dolayısıyla öğrenme- öğretme sürecimi etkilediği yönündeki tespitlerime yönelik bulgular şu şekildedir:

Vasat öğrenciden de verdiği karşılığını alamıyorsun ve sınıfında böyle öğrenci sayısı fazlaysa kendini yetersiz hissetmene sebep olabiliyorlar (Dok.1: 56)

Bazısı cidden çok zeki leb demeden leblebiyi anlıyor bazısına da davul zurnayla git, sivrisinek vızıltısı sanıyor. Kapasite farklılıkları inkar edilemez bir gerçek (Dok.1: 71).

Ne olursa olsun 1. Sınıf hep öğretmekle geçiyor yani bir şeyi öğrense yeni bir şeyler geliyor. İlk birkaç ay zordur demişlerdi evet gittikçe kolaylaşıyor bir yerde ama öğrenme ve algılama seviyelerindeki farklılıklar da daha çok gün yüzüne çıkmaya başlıyor aslında ayrıca bir çalışma yapmıyorum hiç biri için (Dok.1: 102).

Akademik anlamda onlardan (henüz okumaya geçemeyenlerden) yüksek bir başarı beklenmeyeceğini de gördüm. Bu saatten sonra hep sökseler bile kapasitelerinin durumunu sergilediler (Dok.1: 114).

Verilerde akademik başarı seviyesi olarak sınıfın gerisinde olan öğrencilerden istenilen oranda geri dönüt almanın daha zor olduğu ve bu şekilde öğrencilerden geri dönüt alamadığımda kendimi yetersiz hissettiğim örnek durumdaki ifadelerimden anlaşılmaktadır. Yine verilerde öğrencilerdeki bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerimde öğrencilerin “algılama süresi ve hızıyla” belirginleştiği ve etkisini hissettirdiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Ayrıca kazandırılması amaçlanan davranış sayısı arttıkça ve konular zorlaştıkça öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların daha çok hissedilerek eğitim öğretim faaliyetlerimi zorlaştırması yaşadığım bir durum olarak verilere yansımaktadır. Algılama kapasitesi düşük olduğuna inandığım öğrencilerden yüksek beklenti içerisine girmedim de verilerden anlaşılmaktadır.

Ana sınıfına gitmiş olmanın öğrenciler arasındaki algılama kapasitesinde etkisi olup olmadığına yönelik bulgulardan yansıyan örnek durumlar aşağıdaki şekildedir:

Ana sınıftan gelen öğrenciler çizgi çalışmalarında olsun, resim yapmada olsun diğerlerinden başarılılar (Dok.1: 62).

Ana sınıfına gitmiş olmak tabii ki önemli ama zeki bir öğrenci ana sınıfına gitmeden de kısa bir sürede başarıyı yakalayabilir. Sınıfta bunun örneklerini görebiliyorum. Aslı, Deniz, Şaban (Dok.1: 73).

Ana sınıfına giden öğrencilerin daha kolay okul ve sınıf kurallarına adapte olmaları gibi çizgi çalışmaları ve resim yapma gibi el becerilerine dayalı etkinliklerde de daha başarılı oldukları gözlemlerim arasındadır. Ancak ana sınıfına gitmenin gerekli olduğunu düşünüyor olmamın yanında, akademik başarılarının farklılığında doğrudan bir etkisi olmadığını düşünmekte olduğum görülmektedir. Bu şekilde düşünmemde araştırmamı yürüttüğüm öğrencilerin akademik başarı durumları etkili olmuştur. “Zeki” olarak nitelendirdiğim algılama seviyesi yüksek öğrencilerin ana sınıfına gitmemiş olsalar dahi kısa sürede anlatılanları kavradıkları ve sınıf seviyesinin üstüne çıktıkları, gözlemlerim ve yaptığım ölçme, değerlendirmeler sonucu tespit ettiğim bir durumdur. Öğrencilerin algılama süreleri ve seviyeleri arasındaki farklılık belirginleştikçe eğitim öğretim faaliyetlerimi yürütmemin zorlaştığı aşağıdaki verilerden yaptığım bir alıntıyla özetlenmektedir:

Bazı öğrencilerim bariz anlamda kendini belli etmeye başladı, iyi anlamdakiler de, kötü anlamdakiler de. Yazısıyla davranışıyla kolay algılamasıyla yaklaşık bir 10 öğrenci önde. Keza bir o kadarı da söyleneni yavaş algılaması, ödevlerini yapmaması, etrafa sataşmasıyla baya geride... Gün boyu bir ona bir buna koşturmaktan ayaklarımda derman kalmıyor (Dok.1: 67).

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek amacıyla seviye grupları yapmanın yararlı olup olmayacağı konusunda çelişkiye düştüğüm verilere şu şekilde yansımaktadır:

Sınıfta seviye grubu yapmak istemiyorum aslında ama gerekiyor buna kanaat getirdim. Ona göre ilgilenirim en azından, yapanlar yapar zaten. Yapamayanların

bazıları aralarda kaynayıp gidiyor. Aslında bir meslektaşım, başarıyla başarısız oturt o ona yardım eder demişti, ilk onu denerim. (Dok.1: 69).

İyi ki seviye grupları oluşturmamışım çocukların kendilerine yönelik algılarını olumsuz yönde etkilememişim. Yanındakilerden göre göre öğrendiler bir şeyler (Dok.1: 85).

Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların derslerin akışını ve öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilememesi amacıyla ilk uyguladığım çözüm yolunun başarılı öğrencilerle başarısı düşük bir arada oturarak birbirlerinden öğrenmelerini sağlamak olduğu görülmektedir. Uyguladığım çözüm yolunun temel gerekçesini “yanındakilerden göre göre öğrendiler bir şeyler” şeklindeki ifadeyle de ortaya koyduğum görülmektedir. Ayrıca öğrencileri seviye gruplarına ayırmayarak doğru bir davranış sergilediğimi düşündüğümü “iyi ki seviye grupları oluşturmamışım” şeklinde dile getirmekteyken, bu şekilde düşünmemin nedenini de “çocukların kendilerine yönelik algılarını olumsuz yönde etkilememişim” olarak belirtmekteyim. Araştırmamın takip eden sürecindeyse bu konudaki düşüncelerim aşağıdaki alıntılarda ifade edildiği gibi şekil değiştirmiştir:

Oturma düzeninde küçük bir oynama yapmam gerek sanırım çünkü yok olamayacak birkaç tanesi özel alaka gerektiriyor. Bakalım sonrasında nasıl bir gelişme görürüm ama yeterince bekledim ilerlemeleri için. Oturma düzenlerini en alt grup hariç düzenlemeyeceğim. Ama en alt grup biraz daha gözümün önünde olmalı rahat ilgilenmem için (Dok.1: 88).

Bu şekilde seviye grupları yapmam öğrenciler için aslında daha iyi oldu hiç de öğrencilerde kendilerinin başarısız olduklarını düşünme gibi bir durum sezmedim. Bu şekilde gruplandırınca daha rahat ilgilenmem gereken öğrencilerle ilgileniyorum. Ellerin tutup yazdırıyorum ara buldukça gidip okutuyorum. Hem de seviye grubu yapınca birbirlerini öğretmekten ve birbirlerinden öğrenmekten daha çok zevk aldıklarını düşünüyorum. Seviyeleri yakın olduğu için nerede takıldıklarını daha iyi anlıyorlar o yüzden de daha iyi anlatıyorlar birbirlerine (Dok.1: 89).

Bugün Zeynep’te sesleri birleştirmeye yönelik bir ışık gördüm çok mutlu oldum. Ablasına sıkı sıkı tembih ettim çalıştırması için onu. O da bu ara ilgileniyor onla ki bu kadar ilerleme kaydetti. Belki diğer öğrencilerin yanında küçük bir ilerleme olarak görünüyor ama onun için büyük gelişme. İyi ki seviye grubu yapmışım bu öğrencilerin gözümünden kaçmalarını engelledim. Hiç de öyle psikolojik olarak kötü etkilendiklerini söyleyemeyeceğim. Hatta daha mutlulular. Denemek lazım aslında

bazen korkuyorsun çocuklar kötü etkilenir diye. Nerden biliyorsun denedin mi diye sormazlar mı insana. Bak işte kötü etkilenmediler. Keşke daha önce ayırsaydım diye bile düşünmeye başlamadım değil (Dok.1: 94).

Durumu okumada daha kötü olanları son sıraya toplamaya çalıştım daha rahat ilgilenebilmek için (Dok.1: 108).

“En alt grup” olarak nitelendirdiğim sınıf seviyesinin çok gerisinde olan öğrencileri bir sıraya toplamak suretiyle onlarla özel olarak ilgilenebilmeyi amaçladığım görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendiler hakkındaki yargılarının olumsuz etkileneceği yönündeki endişelerimin gerçekleşmediği, öğrencilerin sıra değişiminden olumsuz etkilenmediği gözlemlerim arasındadır. Seviye grubuyla, birlikte oturan öğrencilerin seviyelerinin birbirine daha yakın olması sosyal öğrenmenin daha etkili gerçekleştiğini de öğrencilerle ilgili gözlemlerimden yola çıkarak ifade etmekte olduğum görülmektedir. Bu konudaki düşüncemi “Seviyeleri yakın olduğu için nerede takıldıklarını daha iyi anlıyorlar o yüzden de daha iyi anlatıyorlar birbirlerine” şeklinde belirtmekteyim.

Dikkate değer bir durum da öğrencilerin kendi içlerinde yaşadıkları bireysel farklılıklardır. Öğrencilerin derslerdeki başarı durumlarının paralellik gösterdiğine yönelik bulgular (Türkçe dersinde başarılı olan bir öğrencinin Matematik dersinde de başarılı olması gibi) şu şekilde yansımaktadır:

Matematik anlatmanın ilk aşaması sanırım Türkçeden daha zor ve karmaşık çünkü seviye farklılıkları daha fazla. Ama genelde okuma yazmada iyi olanlar matematikte de başarılı. Bu iş sanırım biraz da özveri işi. Biraz da kapasite (Dok.1: 112).

Öğrenciler genel olarak birlik ve onluk kavramını anlamış görünüyordular. Hiç ummadıklarım bile defterlerini kontrol ederken sorduğum sorulara doğru cevap veriyordu. Zor bir konu aslında birlik ve onluklar. Ama üstünde yeterince durunca kavriyorlar işte. Tabi anlamayan yine anlamıyor. Ya niye anlamıyor onlar. Nasıl bir olaydır bu. Okuma yazmada çok kötü olanlar matematik becerilerinde de çok kötü. Acaba okumayı öğrenemeyince yani okuma konusunda arkadaşlarına göre geri kalınca kendilerine olan inançlarını başarabileceklerine olan inançlarını mı kaybettiler. Başarısızlığı kabullendiler mi acaba. Ama öyle olduğunu sanmıyorum özellikle gidip anlatıyorum yok bakıyor yüzüme boş boş. Kafası çıkarmıyor ilişkilendirmeyi yapamıyor. Zaten o ilişkilendirmeyi yapabilse okumada da bu kadar geri kalmazdı sesleri birleştirme mantığını da kavradı (Dok.1: 119).

Eldeliyi anladılar da işte hala birkaçı var anlamayan. O değil de hala 2 ile 3ü toplayamayana ne demeli. Gerçekten de bazı şeyler tamamıyla kapasite zeka işi. Yok kafası almayan almıyor. Hepsinin öğretmeni benim sonuçta ön hazır oluşlarını da biliyorum (Dok.1: 180).

Yaygın olarak okuma- yazma becerisi ileri seviyede olan öğrencilerin matematik dersinde de başarı gösterdikleri şeklinde tespitlerde bulunduğum verilere yansımaktadır. Bu şekilde derslerdeki başarı seviyeleri arasında paralel bir durumun oluşmasına etken olabilecek durumları sorguladığımda iki faktör üzerine yoğunlaştığım görülmektedir. Bunlardan birincisi, kendine güvensizlik ve başarısızlığı kabullenme faktörüken ikincisi algılama seviyesinin düşüklüğüne bağlı olarak ilişkilendirme becerisinin yeterince gelişmemesi şeklinde belirtilmektedir. 2. faktörle ilgili düşüncemi verilerde “*zaten o ilişkilendirmeyi yapabilse okumada da bu kadar geri kalmazdı sesleri birleştirme mantığını da kavradı*” şeklinde ifade ettiğim görülmektedir. Ancak bunun zıddı şeklinde düşünmeme sebep olabilecek durumlar da mevcuttur. Türkçe dersinde sınıf seviyesinin altında olan bir öğrencinin Matematik dersinde göstermiş olduğu başarılı performans bu duruma güzel bir örnektir:

(Abdülkadir adlı bir öğrencim çizgi çalışmalarında ve resimde başarısız olmasıyla sınıfın seviye olarak gerisinde bir öğrenci olduğunu düşünmeme sebep olmuştu)... Ama bugün saydırma yaptırdım. Pek çok öğrenci sayamazken 20ye kadar saydı ve çok hevesli yaptı bunu... Sayısala meraklı demek ki (Dok.1: 62).

Bu iki farklı örnek, bireysel farklılıklara iki farklı perspektiften bakmamı sağlamasıyla mesleki gelişimim açısından benim için önem arz etmektedir. Ancak 1. örnekteki gibi akademik başarı seviyesinin dersler arasında paralellik gösterdiği durumların, 2. örnekteki duruma oranla daha yaygın şekilde görülmekte olduğu verilerimin sistematik analizi sonucunda ulaştığım bir sonuçtur. Bunların dışında akademik başarı seviyesi düşük öğrencilerin başarılarını artırma ve seviye farklılıklarını en aza indirmeye yönelik yapmış olduğum diğer uygulamalar aşağıdaki örnek durumlar ve ifadelerle özetlenmektedir:

Ya şu okuyamayanlara ne yapacağım birleştiremiyorlar sesleri. Sesleri birleştirebilenin er ya da geç okumaya geçeceği ama birleştiremeyenin sıkıntı

yaratabileceğini söyledi özel eğitim öğretmeni Ayten hoca. Üzerlerine daha çok düşeceğim. Daha çok okutacağım (Dok.1: 90).

Hepsini okutunca tespit ettiğim kadarıyla 4 öğrencim sesleri birleştiremiyor, bu dörtlüyü tahtaya kaldırıp özel olarak ilgilendim. Ama yok ne edersem ancak ezbere giderse okuyor başka türlü okuyamıyor. Off çok uğraştıracaklar beni (Dok.1: 91).

İyi öğrencileri de boşlamıyorum ki unutmazınlar hepten. Metinleri iyilere cümleleri ortalara heceleri kötüler grubundakileri kaldırarak onlara okutuyorum ama böyle bir gruplandırma yaptığımı onlara sezdirmiyorum. Hepsinin tahtaya kalkarak başarılı olma fırsatını yakalamasını sağlamaya çalışıyorum (Dok.1: 92).

Ertuğrul'a dünden erken gelmesini söylemişim. Biraz gecikmeli de olsa erken gittim okula biraz okuttum onu. Böyle her gün bir öğrenciyi erken çağıracağım yani problemlili 5 öğrenciyi 5 gün (Dok.1: 137).

Halen sınıfa turist gibi takılanlar yok değil. Ama her sınıfta var öyle bir grup bunun için yapabilecek hiçbir şey de yok. Zaman zaman basit konularda söz hakkı vererek derste aktif kılmaya ve katılımlarını sağlamaya çalışıyorum (Dok.1: 156).

Dün okuttuklarımdan geri olanları bir daha yanıma çağırıp okuttum (Dok.1: 165).

Öğrencilerin kötü olanlarını tahtaya kaldırıp basit heceler okuttum (Dok. 1: 84).

Seviye olarak geride olan öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiğim, diğer öğrencileri ödevlendirip okumada sıkıntı yaşayanları tek tek yanıma çağırıp okuttuğum, sene sonuna doğru okula erken çağırıp okuma yaptırdığım verilerde yansıttığım durumlardır. Ayrıca seviye farklılıklarına yönelik nasıl davranmam gerektiği yönünde okulun özel eğitim öğretmeniyle fikir alışverişinde bulunduğum da verilerde belirtilmektedir. Bu süreçte algılama ve akademik başarı seviyesi yüksek öğrencileri de boş bırakmadığım ek etkinlikler verdiğim görülmektedir. Derslerde söz hakkı verme, tahtaya kaldırma, basit etkinliklerde görev verme, pasif ve seviye olarak sınıfın gerisinde olan öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama ve kendilerine güvenlerini artırmada izlediğim stratejiler olduğu verilerle ortaya konmaktadır. Ayrıca okuma metinlerini ileri seviyedeki öğrencilere, cümleleri orta seviyedekilere, kelime ve heceleri de düşük seviyedeki öğrencilere okutuyor olmam, sınıf içi ders etkinliklerinde öğrenci seviyesine göre dağılım yaptığının bir göstergesidir.

4.1. Birey Olarak Ben

Aksiyon araştırması süreci boyunca kendimi, öğretmenliğimi, kişisel özelliklerimin mesleğime yansıyan olumlu ve olumsuz yönlerini, mesleğimi ne şekilde etkilediğini sürekli sorguladığım görülmektedir.

Burada hiç olmadığım bir karakter sergiliyorum. İçimden gelmiyor nedense. Belki de aradığımı bulamamışımdır mesleki anlamda. Bilemiyorum ama bildiğim bir şey var ki eski Hülya öğretmeni kaybetmek üzereyim.. Yeni Hülya öğretmen neye benzeyecek çok merak ediyorum (Dok.1: 52).

Yarın başlıyorum ilk kez öğretmen oluyormuş gibiyim... Öğrencilerim benim kadar heyecanlı değildir. Öğrencilik hayatımda bile bu kadar gergin, stresli ve heyecanlı hissetmedim kendimi (Dok1: 53).

Ben mesleğimi sadece okulda değil tüm hayatımda yaşıyorum ve bu bir abartı... Okulu okulda bırakabilirsem... Daha sağlıklı olacak sanırım. Evet, yeni hedefim bu. Bir muharebeden çıkmış gibi hissediyorum kendimi. Kendimle yaptığım bir muharebe.... Duygularımın dozunu azaltmam gerek. Çocuklarla muhatap oldukça çocuklaştım ya (Dok.1: 58).

Ama şunu hissediyorum benim öğrencilerim beni sevseler de benden çekiniyorlar (Dok.1: 66).

Yorgunum, her günkü gibi yorgunum. Hep ayaküstüyüm. Tenefüslerden de bir şey anlamıyorum. Bir çay içecek kadar bile tenefüs olmuyor ki. Eve zor attım kendimi (Dok.1: 70).

Sanırım ne kadar sıkı bir öğretmen olduğumu söylesem de özgürlükçüyüm yine de (Dok.1: 80).

Roller ve gerçek kimlikler. Hangisi kişinin kendisidir? Sanırım hepsinin armonisidir insan. Öğretmenlik kimliği de böyle, yeri ve zamanı gelince üzerine bir önlük gibi geçiriyorsun (Dok.1: 81).

Dışarıda yaşanan başka bir hayat bin bir türlü olumsuzluklarıyla, ya ben... Çok şey mi bekliyorum bu koca şehrin küçük insanlarından? Doğada her şey kendini gerçekleştirme çabasında, koza kelebeğe dönüşme serüveninde harcıyor enerjisini, arı bal yaparken, tomurcuk çiçek, çiçek meyve olurken ya da... Biz acaba kozaya vaktinden önce kelebek mi ol diyoruz yoksa ya da yavru arıya zorla bal mı yap diyoruz ?(Dok.1: 86)

Bu hafta yoğun geçti. Çok yoruldum. Aslında ben yordum kendimi bu da bir gerçek (Dok.1: 87).

Aslında görev bilinci güzel ama hiçbir şeyi abartmaya gerek yok (Dok.1: 89).

Ahh bu mükemmeliyetçilik (Dok.1: 90).

Burada geceyi gündüz gündüzü gece ettim farkındayım. Bu da sağlık yapımı ve verimliliğimi etkiliyor bunun da farkındayım (Dok.1: 95).

Paylaşımları da arttı böyle olunca kavgaları da arttı, gürültüleri de arttı... Şöyle bir düşünmek lazım ben nerde hata yaptım? E tabi öğretmenleri de benim gibi mükemmeli arayan bir mükemmeliyetçi olunca ne yaparlarsa yapsınlar daha iyisini bekliyorsa onlardan normal (Dok.1: 95).

Sevemedim bu şehri işte sevemedim. Ama öğrencilerimi seviyorum (Dok.1: 97).

Bu aralar yorgun ve keyifsizim. Tabi bu ruh halim de haliyle okula yansıyor. Eğitim öğretimden ziyade insan ilişkilerime. Her halükarda ders aktivitelerinde geri kalmam (Dok.1: 105).

Ait olmak evet, artık bu okula aidim ve bu duyguyu bana hissettiren de bu yılki öğrencilerim oldu, benim öğrencilerim. Ve okula artık nefretle bakmıyorum. Çünkü öğrencilerimi seviyorum, sınıfımı seviyorum. Çünkü onların seçilmeden bana geldiğini biliyorum, onlar benim ham maddelerimdi onları ben işliyorum (Dok.1: 116).

Verimli olmak beni mutlu ediyor (Dok.1: 136).

Bugün tutan yarın tutmuyor, buraya uyan başka bir sınıfa, birine uyan başka bir öğrenciye uymuyor... Bir gün çok iyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorsun ama diğer bir gün bakıyorsun ki inandığın değerlerin çok çok ötesindesin (Dok.1: 148).

Kendine ayırdığı vakti olmalı insanın (Dok.1: 154).

Kendimi de iyi hissetmediğim için aslında performansım da pek iyi değildi... Yorgunken ve uykusuzken verimli olunmuyor (Dok.1: 155).

Kendini güçlü hissettiğin kadar güçlüsün... Ben de bunu değiştirip kendini başarılı hissettiğin kadar başarılı, mesleğini sevdiğin kadar öğretmensin diyeyim. Yine yoğun ve stresli bir gündü. Kendimi çok yoruyorum. Aslında seviyorum bir şeyler üretmeyi ama mum gibi bu iş. Evet, etrafi aydınlatırsın ama kendin de erirsin. Maalesef sadece bu aralar öğretmenim sadece. Kendim yok Hülya yok. Hülya öğretmen var... En azından bu satırlarda konuşmuş oluyorum kendimle. Yoksa hiç mi hiç sesimi duyacak değilim (Dok.1: 164).

Bu nasıl bir meslek ya ne tam vicdan mesleği yani duygu mesleği ki eğer öyle davranırsanız yandınız ipin ucu kaçtı demektir ne de tam bir kafa yani mantık

mesleği öyle de davranırsanız daha çok zıtlasma yaşarsınız vs vs... Neyse her meslek de biraz böyle değil mi zaten ? (Dok.1: 171)

Kaç parça olayım ben de bu aralar hiçbir şeye yetişemiyor gibi hissediyorum kendimi. Sınıf düzenlemesi ödüller cezalar... Kurallar... Yapılacaklar yapılmayacaklar. Her şey kafamda bin bir türlü toparlayamıyorum (Dok.1: 174).

Neymiş sosyal etkinlikmiş. Bin pişman oldum. Bugün mesela ders işledim evet bunalttılar beni diğer türlü ama o kadar yorulmadım. Ders işlemek yormuyor sosyal etkinlikler acayip derecede yoruyor. Her tarafım ağrıyor eve geldiğimde (Dok.1: 179).

Bu günlerde sıkıldım bu işten. Hiçbir şey de yapasım yok. Yordu beni bir. Bir sene daha bir okutsam herhalde emekliliğimi isterim (Dok.1: 182).

Beklentilerim mi çok yüksek bilmiyorum (Dok.1: 183).

Ne desem? Çok yorgunummm... Enerjim de düşüktü... Dengesiz enerji kutuplarında geziniyorum bu kente geldim geleli (Dok.1: 184).

Günlükten elde ettiğim verilerde en çok yakındığım özelliklerimin “mükemmeliyetçilik” ve “duygusallık” olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik mesleki anlamda en ideale ulaşma çabası gibi görünse de bu öğrencilerden yüksek beklenti içerisine girmeme ve bu sebeple onlara çok yüklenmeme, en ufak başarısızlıklarında da aşırı yargılar bir tavır göstermeme, strese girmeme, zaman zaman meslekten soğumama, aslında çok basit şekilde çözülebilecek sorunları gözümde büyütmemeneden olmaktadır. Tüm bu stres ve aşırı beklentilerin dönem dönem karşılığını bulamamasının yarattığı hayal kırıkları, yine mükemmeliyetçilikten kaynaklı her şeyi kontrol altında tutma gayretim ve gereksiz yere her şeye koşturma çabamın bana yorgunluk olarak geri döndüğü verilerden alınan örnek durumlarda da görülmektedir. Günlükte en çok telaffuz ettiğim kelimelerden birisi de “yorgunum” kelimesidir. Ayrıca yine diğer bir durum da günlük hayatın içerisinde de bir öğretmen gibi davranma zorunluluğunu kendimde hissetmiş olmamdır. Yine bu duruma çözüm olarak da okulu okulda bırakma ilkesini benimseme yolunda kendime telkinler verdiğim görülmektedir.

Ayrıca yürüttüğüm çalışmanın bana kazandırdıklarını ve mesleki anlamdaki katkılarını da değerlendirerek, davranışlarımı bu sorgulamalar çerçevesinde şekillendirme çabası içerisinde hareket etmekte olduğum verilere şu şekilde yansımaktadır:

Şimdi (günlüğe) yazdıklarımı okuyorum da bazı şeyleri biraz abartıyor muyum ne? Çok fazla mesleğimi ciddiye aldığımı, çok fazla hayatımın merkezine aldığımı fark ettim bir an. Bence her öğretmen günlük tutmalı aslında çünkü bir öğretmen sıfatı altında neye benzediğini çok daha objektif olarak görebiliyor. Tıpkı bende olduğu gibi. Yazmamla okumam arasında geçen süre farkı o kadar az ki. Ama duygular ve ifade edişler arasındaki fark bir uçurum. İç içe girmiş zaman dilimleri içerisinde kendini ölçüp tartma (Dok.1: 57).

Uğraştıkça öğreneceğim. Evet, 3 yıllık öğretmenim ama hala öğreniyorum ve korkularımın üzerine gittikçe onları yeniyorum (Dok.1: 59).

Benim birilerine kendimi ispatlamak gibi bir çabam yok ki. Çünkü asla kimseye bir şey ispatlanmıyor, ben sadece öğrencimin yararını gözeterek ve vicdanımın sesini dinleyerek hareket etmeye çalışıyorum. Mutlaka yanlış uygulamalarımız var işte onları düzeltmek için zaten yüksek lisansta değil miyim? Amacım öğretmenlik uygulamalarımı daha ileri seviyeye götürmek değil mi? ... Hiçbir şey olmasa bile her akşam kendimle iç hesaplaşma yapmam çok şeyi değiştirdi bende. En azından mesleki anlamda pek çok yerde enerjimi ekonomik kullanmam gerektiğini, her şeyi koşturmaktansa öğrencileri görevlendirmem gerektiğini, onların sandığım kadar beceriksiz yaratıklar olmadıklarını görmemi sağladı. En azından onları çok sevdiğimi, hayatımın bir parçası haline getirmiş olduğumu ve öğretmenlikse söz konusu olan muhakemenin vicdanla bittiğini öğrendim. Kapının dışında kalan her şey (müfettiş, müdür vb.) anlarımızı kontrol edebiliyor sadece (Dok.1: 112).

Günlük tutuyorum okuyorum. Yanlışlarımı görüyorum. Düzeltmeye çalışıyorum. Zaten bence iyi bir öğretmen olmak için birinci şart da bu olmalı yetersizliklerini görmek ve kabul etmek (Dok.1: 116).

Ben şu an nerdeyim? Ortalarında bir yerdeyim. Düşüncemde yaratmak istediğim öğretmene kaç kilometrem var bilinmez ama bir yola girilmişse o yol kat edilecektir. Belki de daha önce çok azlarınca denenmiş bir yol, çünkü bizde bir ölçüt vardır atadın mı atadın, kadronu aldın mı aldın, evet sen öğretmensin artık, atama durumuna göre de zaten öğretmenliğinin niteliğine karar veriyorlar ya da yeni moda diyelim öğrencilerin sınav başarısına göre falan filan... Gel de yarış atı yetiştirme. Bazen durduruyorum kendimi, kızıyorum kendime. Sorguluyorum davranışlarımı... Bu şehir öldürmemeli bende ki Hülya öğretmeni, idealistliğimi. Duvarlarla örülür kentin duvarlarına mahkum olmamalı inanılan idealler (Dok.1: 148).

İnsanın kendini yenilemesi güzel bir şey aslında (Dok.1: 150).

Çağın gerektirdiği öğrenciyle öğretmen nitelikleri paralellik göstermektedir. Araştırmacı, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrenciler yetiştirmeyi ve düşünce gücü gelişmiş bir neslin mimarı olmayı amaçlayan bir öğretmenin; tüm bu becerileri kullanarak eğitim öğretim uygulamalarına eleştirel bir yaklaşımla bakabilmesi de gerekmektedir. Nitekim Bruner'in de ifade ettiği gibi öğrencilerin nitelikleriyle öğretmenlerin nitelikleri identiftir ve düşünme becerileri ancak ve ancak düşünme becerileri gelişmiş bireylerce kazandırılabilir. Eğitimde kalite ve başarı öğretmenin kalite ve başarısının yansımasıdır (Adıgüzel, 1999).

Aksiyon araştırması kapsamın tuttuğum günlüğün de bana kendimle yüzleşme fırsatı sunduğu, davranışlarımı sorgulamamı ve hatalarımı görmemi sağladığı, bu şekilde mesleki anlamda gelişimimde etkili olduğu da yine günlükte sıklıkla dile getirdiğim bir durumdur. Yine benim aksiyon araştırması kapsamında tuttuğum bu günlük tüm bunların yanı sıra kendimden ayrı olarak 'Hülya Öğretmeni' tanımama olanak sağlamıştır. Araştırma kapsamında tuttuğum günlük, bir birey olarak sahip olduğum özelliklerin mesleki performansındaki etkisini ve öğretmenlik etiketini ne şekilde taşıdığımı ifadelendiren ikinci bir dilim oldu. Beni "Hülya Öğretmen" ile tanıştırdı ve onunla diyaloga geçmemi, hatalarını ona söylememi, yol göstermemi sağladı.

"Birey Olarak Ben" kategorisinde; birey olarak ben ile müfredat programı, donanım, meslektaşlarla ve velilerle iletişim, öğrenme-öğretme süreci, öğrenci davranış yönetimi ve seviye farklılıkları arasındaki ilişkilendirmeler alt başlıklar halinde incelenmekte ve yorumlanmaktadır.

Birey Olarak Ben ve Program

Öğrenci, öğretmen ve program, eğitim-öğretim sürecinin üç temel bileşenidir. Bu üç temel bileşen arasındaki ilişki ne kadar sağlamsa ve bu öğeler birini ne kadar iyi tanırsa o derece nitelikli bir eğitim öğretimden söz etmek mümkün olabilir. Ancak şu da bir gerçek ki program içerik olarak ne kadar iyi düzenlenmiş olursa olsun onun etkiliğini belirleyecek olan programın uygulayıcısı rolündeki öğretmen faktörüdür. Program ne kadar iyi düzenlenmiş olursa olsun, öğrenci ne kadar almaya ve yönlendirilmeye açık olursa olsun verecek ve yönlendirecek olan yine öğretmendir. Yani öğretmenin özümseyemediği

bir programın işlerliğinden söz etmek mümkün görünmemektedir (Arslan ve Özpınar, 2008).

Eğitim öğretim faaliyetlerimi ve derslerin işlenişinde uygulayacağım yöntem ve teknikleri seçmemde etkili bir unsur olan program ile ilgili veriler aşağıdaki şekillerdedir:

Öğretmenlik iyi hamurdan iyi pasta yapmak değil ki. Her hamurdan olabileceği en iyi pastayı yapmak... Ama işte sistem bu yarışa zorluyor hem öğrenciyi hem de öğretmeni hem idareyi hem de veliyi.. Bu da işte beraberinde rekabeti, hırsı, eğitim odaklı değil öğretim odaklı ders işlemeyi getiriyor. Ve sonra artan suçlar, aranan suçlular (Dok.1: 56).

Biraz kılavuz kitaba baktım yarın ondaki çalışmalarını yaptırmayı düşünüyorum (Dok.1: 60).

Yine kılavuz kitabından incelediğim kadarıyla birkaç çizgi çalışması yaptırırım(Dok.1: 61).

Bugün ele'yi verdim. Ama biraz sıkıntılı oldu. Kılavuz kitapta ve öğrenci kitaplarında el-e olarak verilmiş heceletme. Ama böyle öğrenirse hecelemeyi yanlış öğrenmiş olurlar. O yüzden ben kılavuza uymadım e-le olarak verdim. Biraz zor okudular ama olsun. Yanlış öğrenmeleri düzeltmek daha zor oluyor. Şimdiden doğrusunu öğrensinler sonra bir de hecelemeyi öğretmek zorunda kalmayayım diye düşündüm. Yani kılavuza uymadım. E sonuçta aynısını uygulayacağız diye de bir şey yok (Dok.1: 74).

Tatil kitabı aldırıyorum öğrencilere çünkü tatilde unutmasınlar bir de ikinci dönem başlıyoruz testlere. Ey eyyy tam işte sistemin gerektirdi gibi öğrenci yetiştiriyoruz. Sınavlar dünyasına hoş geldiniz yavrularım öğrendiniz işte okuma yazmayı hoş geldiniz kalıp makinesine. Hoş geldiniz (Dok.1: 110).

Yarın ne yapacağım ile ilgili bir planım var mı aslında yok. Niye yok. Birinci sınıf okutmak zor mu diyorlar, değil aslında en kolayı plana programa bile gerek yok. Gelişine resmen ders işliyoruz. Bir plan program var ama daha çok kafamda bu plan. Yani zaten sınıftaki durum ve şartlar hiç planlara uymuyor ki 1. Sınıf başka bir alem. Hadi öğrencilerin canı sıkıldı beden eğitimi yap. Hadi resim yapalım konu öle gerektiriyorsa ne bileyim. Durumlara göre ders seç (Dok.1: 124).

Planlar ve hayat. Okul da hayat gibi ya hiç planlarına uymuyor insanın. Dün akşam ne güzel plan program yaptım hadi dedim plan yapmıyorum plansız programsız

gidiyorum genelde yapınca bir şey değişecek mi bir bakayım dedim. Yok ya ne gezer (Dok.1: 125).

Verilerden yola çıkarak; programa bağlı kalmakla birlikte sınıfımın durumu ve şartlara göre bazı değişik uygulamalara yer verdiğim, sadece kılavuz kitaba bağlı kalmadığım ifade edilebilir. Ayrıca yine verilerde plan ve programın kafamda şeklenmiş olduğunu belirtmem; yazıya dökmemekle birlikte yine kılavuz kitabın da rehberliğinde bir sonraki gün için yapacaklarımı düşündüğümü ve planladığımı göstermektedir. Bunların yanı sıra sınıftaki şartların ve eğitim öğretim durumunun plan ve programdan çok bağımsız şekilde gelişebileceğini, derslerin işlenişinde ders programındaki sırayı bile takip edemediğimi ifade etmemle ortaya koymaktayım. Verilere yansıyan diğer bir durumsa sınav odaklı öğrenci yetiştirme sistemine yönelik yapmış olduğum eleştirilerdir. Ancak eleştirmekle birlikte sistemin gerektirdiği şekilde davrandığım ve öğrencilere testler, sınavlar uyguladığım görülmektedir.

Birey Olarak Ben ve Donanım

Okulun sahip olduğu imkan ve olanaklar, sınıftaki araç gereç ve donanım, eğitim öğretim faaliyetlerimi yürütürken uyguladığım yöntem ve tekniklerden konulara ayırdığım süreye ve harcadığım emeğe kadar etkilemekte olduğu günlükten elden ettiğim verilere yansıyan bir durumdur. Verilerde donanımın eğitim öğretim yaşantılarımı ne şekilde etkilediğini şu şekilde dile getirmekteyim:

Bugün de o sesindeydik. Bol bol slayt izlettim kavramaları için (Dok.1: 77).

Slayttan sıkıldı çocuklar sanki eski ilgiyi göstermiyorlar. Tahtaya da yazsam bu sefer bazen yazdığım görünmüyor zaten yazayım derken bir sürü de vakit gidiyor. Bir de yazarken sınıfa sırtını döndüğün için konuşma ve gürültü de artıyor. Yine en karlısı o gibi görünüyor. Slaytlar en temizi (Dok.1: 78).

Okulda bugün k sesini verdim. Tüm gün slayttan izlettim. Çocukların midesi bulandı herhalde artık slayt görmekten ki kaçamak kaçamak okuma yazma öğreniyorum kitabındaki k sesi etkinliklerini yapıyorlardı tüm engellemelerime rağmen ☺ (Dok.1: 84).

Bugün tamamen slayttan ders işledim tüm gün slayt. Onlar da biraz sıkıldı ama (Dok.1: 90).

Bu aralar pek projeksiyon kullanmıyorum diyebilirim ki 2. Dönem başlayalı projeksiyonun varlığını unuttum sınıfta. Hep tahta hep tahta. Çocuklarda sıkılmıştır (Dok.1: 129).

Bir de evet renkli ders işlediğimi düşünüyorum ama daha renklisini de işleyebilirim. Buna imkanlarım da elverir. En basiti sınıfta bir bilgisayar ve projeksiyon var kurulu halde bu çok büyük bir nimet bence. Bir sürü de aslında slaytım var izletebilirim en basiti hayat bilgisi dersinde (Dok.1: 161).

Hayat bilgisinden sonra bir tane çizgi film izlettim Sindirella'yı ama çok farklı bir şekilde yapılmıştı filmi ve adeta sonuçlanmamıştı kapadım. Sonrasında hep birlikte ona son uydurduk. O da bizim için alternatif etkinlik oldu (Dok.1: 165).

Günlükten elde ettiğim veriler, eğitim öğretim faaliyetlerimi yürütmede en çok yararlandığım okul donanım elemanlarının bilgisayar ve projeksiyon olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca harflerin kavratılmasında ve pekiştirme çalışmalarında en yararlı alternatifin slaytlar olduğunu düşünmekte olduğum da verilerin ortaya koyduğu diğer bir durumdur. Yine de donanım ve imkanlardan yeterince yararlanmadığımı düşünmekte ve daha iyisini de yapabileceğimi ifade etmekte olduğum görülmektedir. Bu durum da mükemmeliyetçiliğimin kendime yönelik beklenti yüksekliği yönündeki bir tür yansımasıdır. Verilerde paralelliğiyle dikkat çeken bir unsur da sürekli slayt izletildiğinde ya da sürekli tahta kullanıldığında öğrencileri belli bir zamandan sonra sıkımaya başladığıdır. Yani süreklilik arz eden etkinlikler önceleri ilgilerini çekse bile belli bir süreden sonra öğrenciler için sıkıcı hale gelebilmektedir. Bu durum bana sürekli öğretmenin farklı yol ve yöntemler denemesi gerektiğini ve öğrencilerdeki merak duygusunu canlı tutması gerektiğini düşündürmesi açısından önem arz etmektedir. Önemli olan öğretmenin hangi donanım elemanlarını işe koşması ve nerede, nasıl, ne zaman bilişim teknolojilerinden yararlanması gerektiğini bilmesidir.

Birey Olarak Ben ve Meslektaşlarla İletişim

Okul atmosferinde eğitim öğretim faaliyetlerimi etkilediğini düşündüğüm bir diğer unsur da meslektaşlarla iletişimim ve mesleki diyaloglarımdır. Bu anlamda en çok irtibat içerisinde bulunduğum meslektaşlarımdan zümre arkadaşlarımdır. Verilerde de görülmektedir. Bu noktada en çok üzerinde durduğum konu da derslerin işlenişinde ve ödevlerde ortak hareket etmek, uygulanan yöntem teknikler ve sınıf yönetimi konularında

fikir alışverişinde bulunmaktır. Günlükten yaptığım alıntılar, meslektaşlarla iletişimimi aşağıdaki şekillerde örneklendirmektedir:

Aslında biraz daha fikir alışverişinde bulunabilsek. Başta aynı gideceğiz demiştik ama öyle gitmiyoruz herkes kafasına göre takılıyor (Dok.1: 60).

Etkinlik ve ödev konularında zümre arkadaşlarımızla ortak hareket ediyoruz. Aynı şekilde devam ediyoruz. Bu yönden iyi bir zümreyiz. Her şey ortak (Dok.1: 66).

Sabah öğretmenler odasında Şaban hocaya öğrencilere ses öğretmede takip ettiği yolu sordum... Benzer yolları takip ettiğimizi gördüm.(Dok.1: 88).

Güzel yazı defterinde matematiğin çok sağlıklı yapılamadığını gördüm. Öğlenci gruba dedim matematik defteri alduralım diye. Onlar 2. Dönemde dedi. Denedim bugün ama sayıların yönü belli değil yeri belli değil. Yarına defter istedim (Dok.1: 109).

Zümre olarak da destek olduk aslında birbirimize ara ara atılsak da çatılsak da ne olursa olsun ödevler konusunda özellikle paralellik gösterdik. İyi bir dönem çıkardık diyebilirim (Dok.1: 111).

Şaban hoca daha deneyimli olduğu için fikir alma babında sordum o da o öğrenciye yaramazlık yaptığı zaman teneffüse çıkmama cezası ver. Ya da sınıfta tek ayak üstünde beklet dedi. Evet, okulu ve dersleri önemseyen amacı olan öğrenciler için böyle cezalar oldukça caydırıcıdır. Ama okulu sallamayan nerde bir yaramazlık orda biten öğrenciler içinse bir tür oyundur. Hiç işe yarayacağını düşünmesem de uygulamaya karar verdim (Dok.1: 115).

Meslektaşlar arasındaki rekabeti ise “ofis kültürü” diye ifade ederek eleştirdiğim ve bu durumdan rahatsızlık duyduğumu, veri toplama araçlarımdan günlükte sıkça dile getirdiğim görülmektedir. Ayrıca rekabet duygusunun, zaman zaman beni ve eğitim öğretim faaliyetlerimi de birebir etkilemekte olduğu yine günlükte dile getirdiğim diğer bir durumdur. Rekabet kadar eleştirdiğim bir konunun da meslektaşlar arasındaki dedikodu olduğu görülmektedir.

Örnek durumlar aşağıdaki şekillerdedir:

(Öğrencilerim hakkında öğretmen arkadaşın biri arkamdan konuştuğu için) çok canım sıkıldı işte şehir öğretmenlerinin başlıca sıkıntısı bu ofis kültürü. Evet, ofis kültürü var burada. Rekabet ve dedikodu (Dok.1: 83).

Aslında itiraf etmek gerekirse hep kendimle yarıştığımı söylesem de sanırım diğer hocalardan geri kalırım korkusuyla zaman zaman çocuklara çok yükleniyor da olabilirim. Asma işte atın yükünü de eşeğe yüklersen o eşek çatlar ölür yani (Dok.1: 90).

Herkes bakarsın bir ağlarlar yok öyle de böyle sınıfım en berbat sınıf bende diye bir bakarsın senin sınıfını beğenmezler ben de bir şey anlamıyorum ki ama böyle polemiklere genelde girmiyorum sessiz kalmayı tercih ediyorum (Dok.1: 146).

Rekabet var yani zümre varsa rekabet var ben de yok aslında ama insanlar seni hesap etmeye başlayınca ister istemez sürükleniyorsun sen de o rekabet ortamına. Yani hiçbir şey olmasa millete laf vermemek için. Yok ya tümüyle sıkılmaya başladım sanki insan yetiştirmiyoruz. Ürün yetiştiriyoruz kim daha çok mahsul (Dok.1: 147).

Rekabet ortamının eğitim öğretim faaliyetlerinin kapsamını ve içeriğini etkilemekte olduğunu ve öğrenci seviye farklılıklarının dikkate alınmamasına neden olduğunu düşündüğüm görülmektedir. “Sanki insan yetiştirmiyoruz, ürün yetiştiriyoruz kim daha çok mahsul” ifadesinden yola çıkılarak; bu şekilde sonuç odaklı bir rekabet ortamında öğretim faaliyetlerinin ağırlık kazanacağı ve bu durumda eğitim faaliyetlerinin geri planda kalacağı şeklinde düşündüğüm ifade edilebilir.

Birey Olarak Ben ve Velilerle İletişim

Velilerle iletişimin, öğrencinin evdeki çalışma performansında ve başarısında etkili bir unsur olduğu düşüncesinde olduğum verilerde ifadelendirdiğim bir durumdur. Bu sebeple araştırma sürecimde öğrenci velileriyle diyaloguma önem vermekte, onlar için ulaşılmaz bir öğretmen olmaktan ziyade öğrenciyle ilgili her durumu konuşabilme fırsatı bulabilecekleri bir öğretmen profili çizmeye çalışmaktaydım. Genel anlamda öğrenci velileriyle büyük çaplı sorunlar yaşamamakla birlikte iletişim eksikliğinden kaynaklı bazı durumların ortaya çıktığı verilere şu şekilde yansımaktadır:

Çok kızgınım bu günlerde. Zümremle konuştuğumda onlar da anlatıyor öğrencilerinden velilerinden, kafayı yiyecek gibi oluyorum. Benim sorunlarım bana has sorunlar değilmiş oldukça genel sorunlarmış... Gelecek demek pek iyi gelmiyor. Ve veliler de ana babalıktan ziyade hukuka el atmışlar ancak hak arıyorlar. Ben anlıyorum ki bu okulu(üniversiteyi) boşuna okumuşum... Evlensem, çocuğum olsa, anne olsam işte

süper öğretmen olurdum. Öyle ya bütün anneler kalkmış bize işimizi öğretmeye ne demeye üniversite okudum ki... Bizim insanımızın en temel özelliği sanırım bilmediği konularda da bilmişlik taslamak. Off yaa... Sıkıldım çok sıkıldım buralardan gitmek istiyorum. Aslında bu mesleği de yapmak istemiyorum. Ama tembelliğimden değil,yorulduğumdan, bıktığımdan değil, üzerimdeki baskıdan, herkesin işime karışmasından., mesleğimi rahat icra edememekten. ...Bırakın, şu sınıfın dışında kalın bir parça da içeride öğretmen olayım... Böyle oluyorum kimi zaman (bunları düşünmekten) dersime, anlattığıma, öğrencime konsantre olamıyorum (Dok.1: 98).

Verilerden yola çıkarak, velilerle iletişimde yaşadığım sorunların, eğitim öğretim sürecime konsantre olmamda engel teşkil ettiği ve zaman zaman meslekten soğumama neden olduğu ifade edilebilir. En çok şikayet ettiğim diğer bir konunun da velilerdeki bilirkişi tavrı ve eğitim öğretimle ilgili uygulamalarıma müdahalelerin olduğu görülmektedir.

Birey Olarak Ben ve Süreç İlişkisi

Eğitim öğretim sürecimi birebir etkileyen ve ondan etkilenen “ben”in durumunu irdelediğimde, derslerin işlenişinde kullanılacak yöntem tekniği ve verilecek ödevleri seçmemde, ölçme değerlendirmeleri yapmamda müfredattan, kılavuzlardan, donanımdan daha öncelikli olarak “birey olarak ben”in durumu, düşünceleri ve kararlarının, tercihlerinin etkili olduğunu elde ettiğim veriler ışığında ifade edebilirim. Bu durumu günlükten aldığım örnek durumlar özetlemektedir:

Hep klasik öğretmen davranışlarını eleştirip dururuz ama dönüp davranışlarımızı sorguladığımızda pek çok izler görebiliriz. Olumlu ya da olumsuz. Doğru ya da yanlış, yerli ya da yersiz. Ama vardır o izler, neden vardır? Çünkü biz böyle yetiştik, klasik öğretmen modellerinin eserleriyiz bir yerde (Dok.1: 75).

Bugün de üstümde bir kırgınlık vardı hastalık yakamı bırakmadı gitti. Bu aralar pek havamda da değilim zaten. Yüksek lisans ödevleriyle de uğraşıyorum bu günlerde. Bu aralar okula pek de hazırlık yapmadan gidiyorum (Dok.1: 79).

Hasta ve uykusuzken ve de moralin bozukken yok ya okul cidden hiç çekilmiyor. Hiç verimli hissetmedim kendimi açıkçası (Dok.1: 102).

Öğrencilerin yerine koymaya çalışıyorum kendimi. Tabi herkes farklı şekillerde öğrenir ilkesinden hareketle onların hepsinin birer küçük Hülyacık olmasını beklemiyorum (Dok.1: 109).

Zevk alamıyorum artık derslerden, okuma yazma öğretmek daha çok zevk veriyordu. Çok sıkılıyorum şimdi (Dok.1: 127).

Hecelemeden okumalarını istiyorum şimdi de. Ben de beklentisi çok yüksek, hep bir şeyler bekleyen bir öğretmen oldum. Aslında kendimi biraz frenlemeliyim. Aldıkça öğrenci veresim geliyor ama okuldan da soğutmamak gerekir (Dok.1: 128).

Sanırım yorgunluk yaramıyor... Bünye kaldırmıyor, verimliliğim düşüyor. Kendimi geliştireceğim derken köreltiyor muyum ne?(Dok.1: 138)

Hayatı hızlandırılmış bir program gibi yaşayan ben bunu öğrencilere de yaşatmak zorunda değildim. Buna hakkım yoktu hem konularda da oldukça ilerde değil miyiz zaten? (Dok.1: 151).

Haftanın ilk günü ve ben kat nöbetçisiyim. Dans çalıştırmak için yine erken gittim. Çok sinirlendirdiler beni, ya şurada kalmış birkaç gün hala ritmi tutturamıyorlar deli oldum. Dedim ya illa vezir değil de rezil edecekler beni. Bazen diyorum aman boş ver bunlar birinci sınıf olur o kadar hata. Bazen de bu kadar emek verdik bari güzel bir şey ortaya çıksın diyorum. Çok mükemmeliyetçiyim. Ama diyorum ya hep beklentilerin yüksek olacak ki öğrenciler de o hedefe ulaşmak için çaba sarf edecekler (Dok.1: 166).

Artık zaten kitaplardan ders işleyişim de yok (Dok.1: 176).

Bugün biraz daha ciddi davrandım zaten istemesem de öyleydim. Enerjim yoktu nedense. Hatta sınıfımda derse giresim bile gelmedi nedense yine... Havanın tuhaflığı herhalde düşüp bayılacak gibiydim. Ders işleme performansımı da etkiledi açıkçası (Dok.1: 181).

Bendeki bıkkınlık çocuklara da yansımış onlar da bu ara her konuda pek bir isteksizler (Dok.1: 185).

Ter içinde kaldım, ders işlesem bu kadar yorulmazdım... Offf offff provalarda sinirden küp ettiler beni. Bilemiyorum nasıl yapacaklar... Bu sınıfla bir şey yapılmaz (Dok.1: 188).

Valla hiç umudum yok korodan biri bir telden çalıyor, diğeri başka bir telden... Şiirlerde hala şaşırıyorlar. Rollerde bile şaşırıyorlar. Hangi birini çalıştırayım (Dok.1: 188).

(Yıl sonu gösterisinden bir gün önce) çok yorgunum. Enerjimi tükettim stresten, yemekten kesildim. Bu kadar abartmaya da gerek yoktu ah bu mükemmeliyetçilik,

her işte en iyisini yakalamak zorunda mıyım sanki... Bakalım nasıl olacak ya rezil edecekler beni ya vezir (Dok.1: 189).

Günlük yoluyla elde ettiğim verilerde klasik öğretmen tutum ve davranışlarını eleştirmekle birlikte zaman zaman aynı davranışlar içerisinde bulunuyor olmamı eleştirel bir dille ifade etmekteyim. “Klasik öğretmen tutum ve davranışı” ile geleneksel yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru cevap vb.) kullanıldığı öğretmen merkezli bir eğitim öğretim anlayışının kastedilmekte olduğu yine verilerden anlaşılmaktadır. Gür (t.y.)’ün bu konuda yapmış olduğu araştırmanın bulguları oldukça manidardır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye’deki öğretmen adaylarının teoride aldıkları bilgileri uygulamada güçlük yaşadıkları ve daha çok öğretmen merkezli bir eğitim öğretim uyguladıkları, öğrenci gereksinimlerini göz ardı ettikleri görülmüştür.

Ayrıca günlükten elde ettiğim veriler; öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olduğumu ve bu beklenti çerçevesinde performans göstermeleri için onları zorladığımı, öğrencilerden ne kadar yüksek beklenti içerisinde olursam o derece hedefe ulaşmak için çaba sarf edeceklerine inandığımı göstermektedir. Ayrıca yine ders kitaplarını öğrencilerimin seviyesine oranla basit bulduğum ve bu sebeple kazanımlara programda belirtilenden daha az süre ayırdığım, dönem dönem derslere hazırlıksız gittiğim görülmektedir. Bunda psikolojik durumum, sağlıkla ilgili problemlerim ile sınıfıma ve anlatacağım konulara hakim olduğumu düşünüyor olmanın yarattığı özgüven duygusunun da etkili olduğu verilerden yola çıkılarak ifade edilebilir. Ayrıca “öğretmenin öğrencilerinden yüksek beklenti içerisinde olması onların performansını ve başarısını artırır” düşüncesinden hareketle ödevler konusunda da öğrencilerin sınırlarını zorlamakta olduğum diğer bir dikkatimi çeken unsurdur. Öğrencilere uyguladığım görüşme formlarının analizleri de öğrencileri ödevler konusunda zorladığım yönündeki düşüncemi ve günlükten elde ettiğim verileri doğrular niteliktedir. Öğrenci görüşlerinden birkaç örnek; “*Derslerimizi yapmadığımızda kızarsın*” (Dok.2, Ö40), “*Çok ödev veriyorsun*” (Dok.2, Ö9) ve “*Öğretmenim tatilde çok ödev veriyorsun. Biraz tatilde oynayabilsek*” (Dok.2, Ö33). Ancak bu şekilde davranmamda etken ‘yüksek beklentilerim’ sebebiyle öğrencilerimin yeterlilik duygusundan yoksun olduklarını ifade ederek, kendi savunduğum düşüncenin öğrenci üzerindeki olumsuz yansımaya dikkat çekmekte ve düşüncemi sorgulamaktayım. Öğrencilerin ödevlerini yapmadan gelmeleri ve velilerinin öğrencilerle

ilgilenmemeleri de motivasyonumu bozan, öğrenciyle iletişimi olumsuz etkileyen diğer bir unsurdur. Konuyla ilgili verilerden elde ettiğim birkaç örnek durum aşağıdaki şekildedir:

Resmen kağıdın yüzüne bakmadan gelmişler... Çok strese girdim nasıl çalışmazlar diye (Dok.1: 100).

Çalışmamaktan ve ilgisizlikten gerilediğini bildiğim için ahh bu vicdan rahat etmiyor işte. Yoksa benim ilgilenmem yeterli olmaz sadece. Bir şekilde kendinin de çalışmasını sağlamalıyım ailesinin de ilgilenmesini sağlamalıyım. Her yolu denedim kendimce ama halen bir çıkar yol bulamadım. Bırakmayla tehdit etmeye kadar her yol. Bazen diyorum akışına bırakmak gerek. Bazıları öyle olmadı mı mesela Recep. Bir anda başladı okumaya mesela Vefa. Ama Vefa'nın kafası da çalışıyor belli. Yaramazlığa da tabi (Dok.1: 179).

Off şunun da farkındayım ki ben çok şey bekliyorum onlardan. Ama şöyle bir düşüncem var ki ne kadar yüksek beklenti içerisinde olursam, sınırlarımı ne kadar zorlarsam o kadar güzel ürünler elde ederim. Yeterlilik duygusunu pek yaşayamıyor benim öğrencilerim. (Dok.1: 187).

Öğrenci başarılarını değerlendirme sürecinde de öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olmamın izleri görülmektedir. Yüksek beklenti içerisinde olunca ölçme ve değerlendirme kriterleri de o oranda yüksek olmakta, bu durum her hangi bir konudaki başarısızlıklarına göstereceğim tahammülü de azaltmaktadır. Yıl sonu okuma bayramı ise benim için sene boyunca yapmış olduğum çalışmaların somut bir göstergesi niteliğinde olması sebebiyle de önem arz etmektedir. Bu sebeple okuma bayramı etkinliklerine çok özen gösterdiğim ve yine bu etkinlikte de öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olduğum verilerle de ortaya konmaktadır. Ayrıca öğrencilerin gelişim raporlarını gelişigüzel doldurmadığım, işi ciddiye alışımla olumlu bir artışı olarak durumlarını yansıttıkları şekilde doldurulmasına gayret gösterdiğim de verilerden anlaşılmaktadır. Bu durum velilerin objektif olarak öğrencilerinin durumlarını görmelerini ve gerekli tedbirleri almalarını sağlaması açısından da önemlidir. Öğrencileri ölçme ve değerlendirme anlayışımın verilere yansması ise şu şekildedir:

Bir kısım iyi giden öğrencilerimde gerileme görüyorum. Canımı sıkıyorlar. Çok azarlıyorum. Çok zorluyorum bu ara çocukları... Hep pozitif ol, hep gülümse hep

mutluluk saç keşke onu yapabilse her öğretmen ama öğretmenler makine değiller ki biz de etten kemikteniz yani (Dok.1: 105).

Canım çok sıkkın çokkkkk. Bugün öğrencileri sınav yaptım. Yapabilecekleri sorularda bile çok basit hatalar yaptılar. Sınavlarda başarısız bir sınıfım mı olacak? O kadar emek veriyorum. Mesleki zevkim gitti. Biten bir mum gibi hissediyorum kendimi, biten ama bittikten sonra da hiçbir yeri aydınlatamadığını fark eden zavallı bir mum (Dok.1: 146).

Gelişim raporlarını bitirdim hiç de öyle kafadan vermedim notları hepsini düşünerek verdim. O yüzden zamanımı aldı. Yaptığım işi ciddiye almayı seviyorum. Çünkü öğretmenlik ciddi bir iştir (Dok.1: 157).

Şu öğrenme süreci ne kadar enteresan. Aslında bakınca ben şu aşamaya kadar çok bir şey yapmamış gibi hissediyorum kendimi. Gerçi çok da yorgun hissediyorum ama. Yine de düşününce daha Eylül ayında çizgi üzerinde çizgi yapamıyorlardı (Dok.1: 166).

Kötü okuyanları tek tek yanıma çağırdım okuttum. Ertuğrul beni deli ediyor ondan kötü durumdakiler bile geldi geçti onu o hala yerinde sayıyor hatta geri gidiyor. Olmaz böyle şey. Sabır taşım çatladı. Her gün diyorum tamam bu sefer kızmadan okut ama ne mümkün. Artık öğrenciye gıcık olmaya başladım nerdeyse. Mesela diğerlerine kızmadım çünkü az da olsa emek sarf ediyorlar bunu hissettim (Dok.1: 178).

Ve (okuma bayramı) programı başladı, çok gergindim çok emek verdik ya emek karşılığını bulmazsa (Dok.1: 189).

Hiç sandığım gibi olmadı. Koro çok güzel söyledi... Dansları ben yönetirdim ama bana gerek kalmadan kendi kendilerini yönettiler... Salsasından kolbastısına kadar çok güzeldiler anlatılmaz yaşanır benim bile ağzımı açık bıraktılar gözlerim doldu her etkinlikten sonra... Ben programın sonunda konuşmak için çıktığımda ise onlardan çok heyecanlandım. Sıra mimardaydı... Ama oraya çıkınca işler değişti. Ne diyeceğimi bilemedim. Ve aynen söylediklerim plansız programsız dilimden dökülen gerçek duygularım (itiraflarım) ‘ Sanırım ben öğrencilerim kadar cesaretli olamayacağım. Çok heyecanlandım buraya çıkınca öğrencilerime hata yaptıklarında kızırıyordum ama şimdi anladım ki burada olmak aşağıdan bakmak kadar kolay değilmiş’ (Dok.1: 190).

Bu kadarını beklemiyordum. Nasıl öğrenciler yetiştirmişim, nasıl özgüveni yüksek öğrenciler yetiştirmişim ya. Benden fazla o kadar yani. Boynuz kulağı geçti... Çok gururlandırdılar beni. Havalarda uçuyorum bugün. Boyundan büyük işler becermişti öğrencilerim (Dok.1: 190).

Yarın kurul var bakalım ne olacak öğrenciler bugün geldi bir kez daha okuttum. İstenilen seviyede ilerleme göremedim (Dok.1: 192).

Kurula bıraktıklarım kaldı. 3 öğrencim kaldı (Dok.1: 192).

Vicdanım akşamdan beri yedi bitirdi beni. Bence doğru bir karar vermiştim ama her şeye rağmen içim huzurlu değildi işte. Asıl sebebi de başka şubelerde de aynı seviyedeki hatta daha kötü durumdaki öğrencilerin geçirilmiş olmasıydı (Dok.1: 192).

Sadece benim gayretimle nereye kadar. En az onlar kadar ben de üzgünüm ama duygusal davransam da duygusal kararlar almamalıyım. İçim acıyor içim (Dok.1: 194).

İçim hala buruk bıraktığım öğrenciler için (Dok.1: 194).

Günlükten yaptığım alıntılarda, öğrencilerin öğretim hayatındaki başarılarını ve geleceklerini düşünerek onlar için en yararlı olan kararı almaya, bunun için öğrenci başarılarını değerlendirirken objektif olmaya çalıştığım görülmektedir. 3 tane öğrencim için de böyle bir karar sürecinin ürünü olarak sınıf tekrarı yapmaları yönünde oyumu kullandığım ifade edilmektedir. Verilerime yansıyan, dikkate değer bir unsur da, okuma bayramında öğrencilerin göstermiş oldukları performansın beklentilerimin çok üstünde olmasıyla değerlendirme kriterlerime etki etmesidir. Yine öğrencilerin göstermiş olduğu yüksek performans – ki bu durum okuldaki diğer öğretmenler, idare, veliler ve programı kayda alan görevliler tarafından da dile getirilmiştir- benim onlardan yüksek beklenti içerisinde oluşumla paralel olarak artış gösterdiği için, bana öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olunmasının olumlu yanlarının da olabileceğini, başarı ve performansı artırabileceğini düşünmemde etkili olmuştur.

Birey Olarak Ben ve Öğrenci Davranış Yönetimi İlişkisi

Öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler, öğretmenlik becerilerini etkileyen önemli bir unsurdur. Duygusal anlamda benimsenen bu özellikler eğitim öğretim faaliyetlerinde de etkisini gösterebilmektedir (Çapri ve diğerleri, 2007). Öğretme öğrenme sürecinde, öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olma durumum ve mükemmeliyetçiliğimin, öğrenci davranış yönetiminde de etkisini göstermekte olduğu günlük yoluyla elde ettiğim verilere şu şekilde yansımaktadır:

Ama bunlar benim gerçek anlamda ilk öğrencilerim... Onlar benim çocuklarım... Onlara her şeyi ben öğretmek zorundayım (Dok.1: 55).

Sıra olma konusunda bazı şikayetlerim var. Ben de ilginçim yani. Resmen dün bir bugün iki neler bekliyorum çocuklardan (Dok.1: 55).

Mükemmeliyetçilik, bende kazandırılacak davranışların hepsini bir anda öğretme isteği yaratmakta ve bu durum öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde girmeme neden olmaktadır. Okulun daha ilk haftasında düzgün sıra olmalarını bekliyor olmam da bu durumun açık bir göstergesidir.

Öğrenci davranışlarını yönetmede uyguladığım yöntem ve teknikleri, tutum ve davranışlarımı ve kararlarımı da sıkça sorgulamakta, okuduklarımla karşılaştırmakta ve çıkarımlar yapmakta olduğum veri analizlerinde görülmektedir. Öğrencilerdeki davranış bozukluklarını daha çok onlara bağırarak, onları azarlayarak gidermeye çalışmakla birlikte daha etkili, kalıcı çözümlerin arayışı içerisinde olduğum, kitaplardaki disiplini sağlama ve öğrencilerdeki davranış bozukluklarını gidermeye yönelik çözüm önerilerinin de işlerliğini sorguladığım yine günlüğümde yansıyan verilerde görülmektedir:

Keşke disiplin sorunları olmasa ve ben de bağırarak zorunda kalmayaydım. Ya da kökten çözebileceğim alternatif çözümler olsa. Kitaplardaki teorik bilgiler yetmiyor bazen (Dok.1: 69).

Hani görmezden gelme işe yarıyordu eyy kitaplar... Gerçi ben de biraz sabırsızım kitapların dediği görmezden gelme yönteminde sanırım uzun vadede etkisi gösteriyor ben de o sabır ne gezer (Dok.1: 148).

Tez için araştırma yaparken çok ilginç bir çalışmaya rastladım ve kendimi öğretmenliğimi baştan ayağa değerlendirdi bana. Olumlu öğretmen tavırları ve olumsuz öğretmen tavırlarından bahsediyordu baktım ki sanki bazı olumsuz öğretmen tavırları pek çok öğretmen gibi beni de yansıtıyormuş. Ben de mi bir parça sürüye katılmışım. Uyarı niteliğindeki cümlelerim bile çok benziyor. Kızdığımızda tehditler savurmamız... Yapılması gereken şeyse aslında o kadar da zor değilmiş. Onların duygularını anlamaya çalışmak davranışlarının altında yatan nedenlere inmek. Aslında ben de bunu istiyorum ama zaman zaman davranışlarımız aksini gösterse de (Dok.1: 161).

Dün okuduklarım uçup gittiler sanki zihnimden. İlk derslerde biraz uygulamaya çalıştım. Mesela parmak kaldırmadan konuşulduğunda sesleri duyuyorum ve

parmakları göremiyorum dedim etkili oldu. Sonra bir de ben diliyle konuştum. Arkadaşlarınızla uyumsuz davranışlarınız beni üzüyor dedim. Daha bir dinlediklerini sezdim. Sabırla ve sürekli uygulansa ve kısa vadede bir sonuç beklenmese aslında olabilir etkili ama işte insanoğlu ilk 3 saat uygulamakla beraber orada okuduklarımı son saatlere doğru nöbetin de verdiği yorgunlukla yine eskisi gibi tepkisel davranmaya başladım ama o sabrı göstereceğim ilk üç saat kadar sürse bile göstereceğim (Dok.1: 162).

Davranış yönetimi konusunda yazılı kaynaklardan edindiğim bilgileri de uzun vadeli uygulamalarıma aktaramadığım verilerde dile getirilmektedir. Bunu da karakter yapımdan kaynaklı durumlara ve sınıf atmosferinin özelliklerine bağlamakta olduğum görülmektedir.

Uykusuzluk ve yorgunluğun stres düzeyimi artırdığı ve bu durumun beni sınıf yönetiminde olumsuz etkilemekte olduğu günlük yoluyla elde ettiğim verilere sıklıkla yansımaktadır. Öğrencilere uyguladığım yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen veriler de günlükten elde edilen verilerle paralellik göstermektedir: “Biraz daha az kızarsanız daha iyi bir öğretmen olabilirsiniz” (Dok.2, Ö9), “Öğretmenim, bize bağırmanızı istiyorum”(Dok.2, Ö28) ve “Öğretmenim kızgın oluyor. Çok sakin olmasını istiyorum”(Dok.2, Ö14). Ayrıca öğrencilerin davranışlarını yönetmede zaman zaman sergilediğim tutarsızlıkların da öğrencilerdeki davranış bozukluklarının artmasına yol açtığı günlükte dile getirdiğim diğer bir unsurdur:

Uykusuzluk ve yorgunluk iyice stresli bir öğretmen yaptı beni. İtiraf etmeliyim ki biraz da olsun sınıfa yansıyor halim. İlk derslerde değil de özellikle son derslerde. Malum benim sınıfın son saatlerde biraz yaramazlık yapma huyu var. Gerçi çeşitli önlemlerle kontrol altına almaya çalışıyorum ama (Dok.1: 107).

Bazen çok tutarsız davrandığımı düşünüyorum öğrencilere karşı. Bazen bunu yaparsanız bunu yaparım size diyorum ve o yapmayın dediğim şeyi yaptıklarında da o cezayı görmüyorlar. Yani her zaman lafımda duramıyorum. Bazen bu da disiplin sorunları yaşamamda etkili oluyor. Unutuyor insan ya da o an o cezayı verme imkanı ya da zamanı olmuyor. Ama yapamayacağın şeyi dememeli (Dok.1: 104).

Sanırım ben çok yüz veriyorum. Her söylediklerini dinleyince böyle oluyor (birbirini şikayet etme durumu artıyor) sorunlarını kendi aralarında halletmeyi öğrenmeleri

için beden eğitim dersinde şikayet edeni sınıfa yollayacağım dedim, sonrasında şikayet gelmedi (Dok.1: 145).

Normal deftere geçenler var kafalarına göre... Böyle konularda müdahaleci değilim. Her şeyini kontrol etmeye çalışırsan o zaman da hep yanlış yapacağım korkusuyla yönlendirme bekliyor (Dok.1: 143).

Öğrenciler bugün çevremdeydi. Bugün çok kızmadım onlara çok azarlamadım... Garip bir sakinlik vardı üzerimde onlar da aşırı bir yaramazlık yapmadılar (Dok 1:149).

Bu öğretmenler de bir enteresan zaten, bir yıldır neredeyse hep 7 yaş grubuyla muhatap olduğum için sanırım ben de biraz çocuklaştım (Dok.1: 134).

Eve kendime de vakit ayırmak istiyorum. İçimdeki çocuk çıktı dışarı bana enerji verdi bir okuttuğum için onlarla birlikte çocuk oldum ama artık kendimi toplamalıyım. Çeki düzen vermeliyim kendime bir ara çok kaptırmıştım kendimi o esnada sınıftaki disiplin de bozuluyordu şimdi toparladım iyiler şimdi. Diyorum ya çark etmeyi de bilmeli (Dok.1: 180).

Bu ara kendimi biraz yargılayasım tuttu bugün. 1. sınıf okutmak yaramadı bana. İyice çocuklaştım sene başında böyle değildim ben yaramadı birler. Biraz daha toparlamalıyım kendimi. Evet, çocukla çocuk olursun da büyüklüğünü unutmadan ben büyüklüğümü de unuttum. Resmen bir okuttuğum belli oluyor. Okulda oynaya oynaya geziyorum. Bu kadarı da olmamalı özellikle şu sosyal etkinliklere hazırlarken ipin ucunu kaçırdık resmen. Yok, yok kendime çeki düzen vereceğim. Sınıfın kontrolünü bu şekilde kaybetmem işten bile değil ki fark ediyor da yani yok yaz geldi yok bilmem ne bunlar kadar benim bu tavrım da etkili. Artık danslarını kendileri yapsın ben kalkıp onlarla oynamayacağım (Dok.1: 181).

23 Nisan demişken ya ben o olayı ne kadar abartmışım kimse de bana bir şey demedi. Topu topu bir dans ya ne olacak memleket meselesi haline getirdim. Her konuda öyle. Yok, yok bu ara kendimi dinlemem iyi oldu (Dok.1: 182).

Öğrenci davranışlarının tavır ve davranışlarımdan etkilendiği, sınıftaki disiplin sorunlarının tepkisel tavırlarımla paralel olarak artış göstermekte olduğu, sinirli olduğumda ya da sesimi fazla yükselttiğimde, öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilendiği ve daha sık disiplin problemleriyle karşılaştığım verilerle ortaya konmaktadır. “Kızmamalısın, bizi üzmemelisin”(Dok.2, Ö30) şeklindeki öğrenci görüşü de psikolojik bakımdan etkilendiklerini doğrular niteliktedir. Yapılan araştırmalar sınıfta yaşanan pek çok disiplin olayının temelinde yanlış öğretmen davranış ve tutumlarının olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerine karşı olumsuz tavırlar sergileyen, öğrencilerine şans vermeyen, ödülünden çok ceza veren öğretmen kendi disiplin sorunlarını kendisi var etmektedir. Öğretmenin yetersizlikleri, özgüven eksikliği, tükenmişlik düzeyi, başarısızlık korkusu, çocuklardan hoşlanmaması ve bazı özel sorunları sınıf içerisinde disiplin sorunlarının oluşmasında etkili olabilmektedir (Balcı ve diğerleri, 2009; Cooper, 1998; Oral ve Şentürk, 2008; Temel, 2005; Tertemiz, 2001).

Ayrıca verilere göre, okuma bayramı kapsamında yaptığım dans ve tiyatro provalarında çocuklarla çocuk olmam da disiplin sorunlarımı artıran diğer bir unsurdur. Çocukların benim tavır ve davranışlarından etkilenmesi gibi benim de onların tavır ve davranışlarından etkilendiğim, 1. sınıf okutuyor olmam sebebiyle çocuklaştığımı sık sık dile getirmemle ilişkilendirilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin, davranışlarımdaki disiplin boşluklarından istifade ederek daha çok disiplin sorununa neden oldukları görüşündeyim. Bu durum bana öğrencinin gözündeki öğretmen profilinin yerini koruması gerektiğini düşündürmektedir. Tavır ve davranışlarım kadar öğretmen olarak kendime bakış açımın şekillenmesinde de öğrencilerin davranış yönetiminde göstermiş olduğum performans, belirleyici bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Bu durumla ilgili günlüğüme yansıyan güzel bir örnek:

Berbat bir gün. Çok kötü hissediyorum kendimi, hiçbir şey anlatmak yazmak söylemek istemiyorum. Çok çaresiz hissettim kendimi bugün ağlamak istiyorum ağlamak. Bütün mesleki kötü duyguları hissettim bugün. Kırılmışlık, yetersizlik, bezginlik, nefret çaresizlik, isteksizlik... Onlar çocuk ama bilemiyorum işte bu yetersizlik duygusu çözememek sorunları. (Beden Eğitim dersi bahçede işlenirken bir öğrencinin sınıftaki arkadaşlarının sıralarının üzerinde bıraktıkları ders ve okuma kitaplarını yırtıp parçalamasının ve olayın faili olan öğrencinin böyle bir davranışı beklemediğim bir öğrenci olmasının üzerimdeki etkileri)... Resmen kıskançlık yani, şok oldum kitapların halini görünce. Öğrencilerin genelinin dışarıda olması işime geldi eleye eleye sınıfta olanları buldum. Evin, Eda ve Hacer. Ama asıl şüphelendiklerimin hepsi dışarıdaydı. Üçünü de ayrı ayrı sorguladım diğer ikisi Eda'yı işaret ediyordu. Anlattıkları da mantıklıydı. Eda'ya iddiaları sordum. İnatla ben yapmadım diyordu... Suçunu itiraf ettirdim de içim rahatladı mı yok... Sebeplerine inilmesi gerekiyor böyle bir davranışın ancak dikkatleri Eda'nın üzerine çekmeden... Niye yapılır? İşin kötü tarafı hiç yüzü kızarmadan o kadar güzel inkar

ediyor ki... Düşününce belki de okuyabilenlere taktığım kurdele için yapmıştır (Dok.1: 122-123).

Bu arada kitap yırtma olayının üzerinde durmamış olmam olumlu sonuç verdi, o tür davranışları söndürdüm (Dok.1: 141).

Bunun dışında veriler, olumsuz durumlar karşısında gereğinden fazla tepki verdiğimi, moralimin bozulduğunu ve yetersizlik duygusu yaşadığımı göstermektedir. Günlükten yaptığım alıntıda sözü edilen olumsuz davranış akabindeyse uzun vadeli sebeplerini irdeleme yoluna gidip problem davranışı gündemde tutarak öğrencilerin tüm dikkatlerini olumsuz davranışa çekmekten ziyade olumsuz davranışı söndürme yoluna gittiğim görülmektedir. Davranış daha sonrasında tekrar edilmemiş, sınıfta bu öğrenciye karşı tavır alınmamış ve öğrenci dışlanmamıştır. Bu durum bana disiplin problemlerinin fazla üzerinde durmayarak söndürmeye çalışmamın kendi sınıfım adına işlerliği olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerle aramdaki iletişimin, nasıl bir öğretmen olduğuma yönelik algılarımı ve ders performansımı etkileyen bir unsur olduğu verilere şu şekilde yansımaktadır:

Bugün güzel bir yorgunluk var üzerimde. Ders açısından ve öğrenciyle iletişim açısından verimli bir gün geçirdiğimi düşünüyorum (Dok.1: 135).

Ama sizin öğretmen olarak anlar değil sadece onlarla paylaştığınız. Zamanı birlikte yoğuruyor, şekillendiriyorsunuz. Dış pencereden görüldüğünden daha farklı bağlar oluşuyor aranızda. Onların oradan bakarak idrak edemeyeceği kadar farklı bağlar ve iletişimler. Etiketlere aldırılmayı, kendi etiketini oluşturmayı ve öğretmenlik kariyerinin de bir markası olduğunu fark ettim. Öğretmenlik mesleğinin bu durağanlığından kurtulması da buna bağlı. Öğretmenlerin yaptığı işi markalaştırmasına (Dok.1: 113).

Anlamak bazen iyi bazen kötü 41 tane öğrenci ve 41 tane veli var hatta 82 tane bir de okulda her gün muhatap olduğun insanları da eklesen düşün kaç kişiyi anlayıp kaç kişi gibi düşünüp kaç şekilde davranacaksın (Dok.1: 171).

İletişimin anlamak ve anlaşılma ile başladığı, farklı karakterlerdeki öğrencilerin her birini her zaman tam olarak anlamanın mümkün olmadığı, bu sebeple iletişimden kaynaklı sorunların ortaya çıkabildiği verilerde dile getirilen bir durumdur. Ayrıca sınıf

atmosferinde öğretmen ile öğrenci arasında söz ile ifade edilemeyen dışarıdan anlaşılması zor farklı bir bağın olduğu ve bu bağın iletişimde etkili olduğu verilerden çıkarılabilecek diğer bir sonuçtur. Öğrencilerimse iletişim konusunda görüşme formlarında beni şu şekilde tanımlamaktadırlar: “Bizi seviyor”(Dok.2, Ö8), “Siz bizi dinliyorsunuz (Dok.2, Ö9), “Öğretmenim bana çok iyi davranıyor, beni çok seviyor”(Dok.2, Ö18). Onlarla daha çok vakit geçirmem ve daha çok ilgilenmemi istediklerini ise “Öğretmenim bizimle daha çok vakit geçirirsen daha iyi olur” (Dok.2, Ö38) şeklinde dile getirmektedirler. Günlükten ve görüşme formlarından elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrencilerimle aramdaki duygusal bağa bağlı olarak etkili bir iletişim ağının olduğu, onları sevdiğimin ve onlara değer verdiğimin farkında oldukları, birlikte vakit geçirmekten keyif aldığımız ifade edilebilir. Motivasyonun ve öğrenciyi teşvik etmenin önemineyse günlükte şu şekilde değinilmektedir:

Okulda verimli olduğumu hissettiğimde ya da güzel şeyler duyduğumda... Daha çok şey yapasım geliyor okul için... Yetişkin bir birey olarak ben bile övgü ile gaza gelip daha verimli oluyorsam benim öğrencilerim de neden ihtiyaç duymasın ki bir tutam övgüye ve sevgiye... Aslında etkili de oluyor, Mert can, Helin ve Abdülkadir'i bu sayede, teşvikle yani okumaya geçirdim. Diğer okumaya geçemeyenlere de dozunu biraz daha artırarak övgü enjekte edelim bakalım. (Dok.1: 76).

Verilerde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için olumlu ifadeler kullanılması gerektiği sonucuna kendimden yola çıkarak ulaştığım görülmektedir. İdarecilerden olumlu ifadeler duymuş olmamın beni motive etmesi, çalışma, başarılı ve üretken olma isteğimi artırmış olması, aynı şekilde öğrencilerin de olumlu ifadelerle başarılarının ve motivasyonlarının artacağını düşünmemi sağlamıştır. Olumlu ifadelerle, teşvik ederek okumaya geçirdiğim öğrencilerimin olduğunu ifade etmem aslında bu yöntemi kullanıyor olduğumu göstermektedir. Okumaya geçemeyen diğer öğrencileri de olumlu ifadeleri daha sık kullanarak motive edeceğimi ve okutmaya çalışacağımı ifade etmem de övgü ve teşviğin öğrenci başarısındaki etkisine inandığının bir göstergesidir.

Birey Olarak Ben ve Öğrencilerdeki Bireysel Farklılıklar Arasındaki İlişki

Pilot çalışmamın İstanbul’da geçen sürecinde okutmuş olduğum sınıfın başarı oranı düşük öğrencilerden oluşması, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar konusunda önyargılı

olmama sebep olmuştur. Ancak araştırmamı yürüttüğüm sırada okumakta olduğum sınıfın karma şekilde oluşturulmasının, sınıfımı daha kolay benimsememde etkili olduğu görülmektedir. Yine dönem başında yaşadığım belirsizlikler ve stresin kaynağının, okutacağım sınıf ve öğrencilerin özellikleri ile seviye farklılıkları olduğu günlükten elde ettiğim verilerde şu şekillerde dile getirilmektedir:

Okul deprem güçlendirmeye alındığı için ek binada toplandık... Müdüre hanım kimin kaçınıcı sınıf okutacağını haberini daha doğrusu müjdesini verdi. 1.sınıflar... "Hülya SANCAK". Çok güzel. Gelir gelmez ilk soğuk duşuma da girdim... Zor bir sene olacak (Dok.1: 51).

Bir sürü belirsizlikle başlıyorum seneye... Okutacağım sınıf mevcudu kaç? Öğrenci seviyesi nasıl? Velilerim ilgili mi? Geçen yılki sorunları tekrar yaşar mıyım? (Dok1: 53)

Veriler, okutacağım sınıfın ve şubenin okul idaresi tarafından belirlendiğini ve yeni eğitim öğretim dönemine (aynı zamanda araştırma sürecime) okutacağım sınıf ile ilgili soru işaretleriyle başlamış olduğumu göstermektedir. Dile getirdiğim bu durum öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının, üzerimde olumsuz bir etkisinin olduğunun açık bir göstergesidir.

4.4. Öğrenci Görüşlerine Göre “Birey Olarak ve Öğretmen Olarak Ben”

Algıları

Bu kategoride öğrencilere uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler ışığında dile getirilen kavram ve durumlar tablolaştırılarak yorumlanmaktadır. Ayrıca öğrenci görüşleriyle günlükten elde edilen bulgulardaki paralelliklere yer verilmektedir.

Araştırmam kapsamında 40 öğrenciye uygulamış olduğum görüşme formlarının analizi, öğrencilerin 29 tanesinin “İyi bir öğretmen (Dok.2, Ö.15)” ve “İyi bir öğretmensin (Dok.2, Ö.39)” şeklinde “iyi bir öğretmen” olduğum yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin “iyi” kavramına yükledikleri anlamların farklı olması gibi, “iyi bir öğretmen” olduğumu düşünmelerini de farklı sebeplere dayandırdıkları görülmektedir. Görüşme formlarıyla elde ettiğim verileri irdelediğimde bu sebepler aşağıdaki Tablo 4’teki şekliyle karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4 : Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerimin “Birey Olarak ve Öğretmen Olarak Ben” Algıları

İyi Bir Öğretmensiniz Çünkü;	f	Öğrenciler
Bize çok şey öğrettin / okuma yazma öğrettin.	1 2	Ö3,Ö4,Ö8,Ö10,Ö16,Ö18,Ö20,Ö23,Ö26,Ö29,Ö32Ö39
Bizim anlayacağımız şekilde anlatıyorsun. Sizi dinlemeyi seviyorum.	7	Ö9,Ö12,Ö27,Ö28,Ö30,Ö36,Ö38
Bize etkinlikler yaptırдың/ dans şiir tekerleme oyun öğrettin.	7	Ö5,Ö6,Ö9,Ö24,Ö34,Ö39,Ö40
Bize iyi davranıyorsun.	6	Ö3, Ö6,Ö7,Ö18,Ö37,Ö38
Ödevlerimizi kontrol ediyorsun.	4	Ö2,Ö30,Ö31,Ö39
Bizi / beni seviyorsun.	4	Ö8,Ö18,Ö35,Ö37
İyi kalplisin, hoşgörülüsün, iyiliğimizi istiyorsun.	4	Ö13,Ö15,Ö22,Ö26
Bizi dinliyorsun.	3	Ö9,Ö10,Ö34
Bizim için çaba gösteriyorsun.	2	Ö9,Ö11
Başarılı olmamızı istiyorsun.	2	Ö26,Ö33
Her zaman yanımızdasın.	1	Ö30
Tatlı sözler söylüyorsun.	1	Ö37
Görevler veriyorsun/etkinliklerimizi sergiliyorsun.	1	Ö40

Öğrenci görüşleri incelendiğinde 12 öğrenci, iyi bir öğretmen olduğum yönündeki görüşünü, onlara çok şey öğretmiş olduğum (okuma yazma gibi) düşüncesine dayandırmaktadırlar. Günlüğe yansıyan öğrenci görüşleriyle paralel ifadeler ise şu şekildedir; “Onlar benim çocuklarım... Onlara her şeyi ben öğretmek zorundayım (Dok.1: 55)”. “Kötü okuyanları tek tek yanıma çağırıp okuttum (Dok.1: 178)”. Etkinlikler yapmam, dans şiir, tekerleme, oyun öğretmiş olmam da 7 öğrencinin dile getirdiği iyi bir öğretmen olma yönündeki düşüncelerine kaynaklık eden nedenlerdir. Yaptırdığım etkinliklere günlükte de değinmiş olduğum görülmektedir; “Sosyal etkinlikler acayip derecede yoruyor (Dok.1: 178).” “(Okuma bayramında) koro çok güzel söyledi, dansları da ben yönetirdim ama gerek kalmadan kendi kendilerini yönettiler. Salsasından kolbastısına kadar çok güzeldiler (Dok.1: 190)” Ayrıca yine 7 öğrenci de öğrenci seviyesine inerek ders anlattığımı ifade etmekte, beni dinlemeyi sevdiğini dile

getirmektedirler. Günlükteki veriler de öğrenci görüşleriyle paralel doğrultudadır; “Öğrencilerin yerine koymaya çalışıyorum kendimi (Dok.1: 109) ve “Son derste öğrencilerin sıkıldığını anladım... danslı oyun yaptırđım. Çok eğlendiler (Dok.1: 92) Öğrencilere iyi davranıyor olmam, onları sevmem ve dinlemem, hoşgörölü olmam, onlar için çaba göstermem, başarılı olmalarını istemem, her zaman yanlarında olmam, tatlı sözler söylemem ve onlara görevler vermem gibi nedenler de öğrenci görüşlerine göre “iyi bir öğretmen” olmamda etken olan yönlerimdir. Bu yöndeki öğrenci görüşleri de günlüğe yansıyan ifadelerimle tutarlılık göstermektedir:

“Ben diliyle konuştum. Arkadaşlarınızla uyumsuz davranışlarınız beni üziyor dedim (Dok.1: 162)” “Çok mu arkadaş gibi davranıyorum diye düşünüyorum (Dok.1: 118)” “Bugün derste önce ödevleri kontrol ettim (Dok.1: 61)” “Sevemedim bu şehri işte sevemedim. Ama öğrencilerimi seviyorum (Dok.1: 97)”“Çünkü öğrencilerimi seviyorum.Sınıfımı seviyorum (Dok.1: 116)” “..Ben sadece öğrencilerimin yararını gözeterek ve vicdanımın sesini dinleyerek hareket etmeye çalışıyorum (Dok.1: 112)” “Her söylediklerini dinleyince böyle oluyor (Dok.1: 145)” “ Her öğrenci bir bireydir ve önemlidir (Dok.1: 66)” “Ellerinden tek tek tutarak defterlerine yazdırdım (Dok.1: 72).” “Çok yoruyorlar beni diktede ama ağırlık vermem gerek (Dok.1: 105)” “Alt gruptaki öğrenci sayısı azalıyor. Bu beni mutlu ediyor (Dok.1: 153)” ve “Övgü de yüreklendirici oluyor (Dok.1: 105).

Öğrencilerden 15 tanesi (Dok.2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö34, Ö35, Ö36, Ö39, Ö40) beni sevdiğini “Canım öğretmenim seni çok seviyorum. (Dok.2,Ö34)” ve “Seni dünyalar kadar severim (Dok.2, Ö35)” gibi ifadelerle dile getirirlerken, 2 tanesi ise annesi babası yerine koyduğunu “Sen benim hem annem hem de babamsın (Dok.2, Ö40)” ve “Bize anne babamız gibi davrandın (Dok.2, Ö39)” şeklinde ifade etmektedirler.

Ayrıca öğrencilerin daha iyi bir öğretmen olman yönünde değiştirmemi istedikleri tutum ve davranışlarına yönelik tablo da aşağıdaki gibidir:

Tablo 5: Öğrenci Görüşlerine Göre Daha İyi Bir Öğretmen Olmam İçin Değiştirmem Gereken Tutum ve Davranışlarım

Daha iyi bir öğretmen olursunuz eğer;	f	Öğrenciler
Bize daha az kızarsan.	20	Ö5,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö16,Ö19,Ö20,Ö24,25,Ö26,Ö27, Ö28,Ö30.Ö32,Ö35,Ö36,Ö37,Ö39,Ö40
Bize daha az ödev verirsən.	4	Ö9,Ö29,Ö33,Ö34
Bizimle daha çok vakit geçirirsən.	2	Ö17,Ö38

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında büyük oranda öğrencilerin daha iyi/başarılı bir öğretmen olmam için daha az kızmam gerektiğini ifade ediyor olmaları günlük yoluyla elde ettiğim verileri doğrulamaktadır. Günlükte de sık sık farklı sebeplerle öğrencilere kızarak bağırdığımı dile getirdiğim görülmektedir: “Çektim köşeye bağırdım, çağırdım (Dok.1: 64)”, “Sınıfta çok bağırtıyorlar beni (Dok.1: 72)”, “Çok kızgınım bu günlerde (Dok.1: 98) ve “Çok sinirlendirdiler beni (Dok.1: 104)” örneklerinde olduğu gibi.

Öğrenci görüşme formlarından elde edilen veriler incelendiğinde, günlükten elde edilen verilerle paralellik gösterdikleri görülmektedir. Bu durum, kendimi ve eğitim öğretim faaliyetlerimi değerlendirirken objektif bir yaklaşım içerisinde hareket ettiğimi göstermektedir. Öğrencilerin olumlu olarak nitelendirdikleri davranışlarımın ve olumsuz olarak gördükleri, değiştirmemi istedikleri yönlerimin yansımalarının günlükte yer alması, sınıf ortamında eğitim öğretim faaliyetleri adına yaşanan her tür duruma değinmiş olduğumun da bir göstergesidir. Ayrıca günlük yoluyla elde edilen verilerle öğrenci görüşlerinin paralellik göstermesi, öğrencilerin sandığımdan daha dikkatli olduğunu ve değerlendirmelerinde oldukça gerçekçi bir tutumla beni değerlendirdiklerini düşünmemeneden olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Göreve yeni başlayan bir öğretmen olarak, mesleki anlamda kendimi nasıl gerçekleştirebileceğimi; dıştan içe doğru bir yapı takip ederek eğitim öğretim faaliyetlerimi nasıl geliştirebileceğimi uygulama sürecinde tespit etmeyi amaçladığım aksiyon araştırmasıyla elde ettiğim bulgulara dayanarak vardığım sonuçlar ve geliştirdiğim öneriler aşağıdaki şekildedir.

Sonuçlar

Aksiyon araştırması kapsamında tuttuğum günlük, bana kendimle yüzleşme fırsatı sunarak, eğitim öğretim uygulamalarımı sorgulamamı ve hatalarımı görmemi sağlamasıyla benim açımdan mesleki anlamda önemli bir araçtır.

Yürüttüğüm bu araştırma ile kendimden ayrı olarak “Hülya Öğretmeni” tanıma fırsatı bulduğum ve bir birey olarak sahip olduğum özelliklerin mesleki performansındaki etkisini, öğretmenlik etiketini üzerimde ne şekilde taşıdığımı görmüş olduğum, araştırma ile ulaştığım sonuçlardandır.

Aksiyon araştırmasıyla elde ettiğim bulgularda öne çıkan kavramsal durumların mükemmeliyetçilik, duygusallık, yüksek beklenti, yorgunluk olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik öğrencilerden yüksek beklenti içerisine girmemde etken olarak; onlara çok yüklenmeme, başarısızlıklarına tahammül edemeyerek yargılayıcı bir tavır takınmama, strese girmeme, küçük sayılabilecek sorunları gözümde büyütmememe neden olabilmektedir.

Ayrıca beklenti oranında performans ve başarılarının artacağı, hedefe ulaşmak için daha çok çaba sarf edecekleri düşüncesinden hareketle; öğrencileri beklentilerime göre performans göstermeleri yönünde zorladığım ve her şeyi bir anda öğretmeye çalıştığım araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardandır. Okuma bayramındaki performanslarının

beğenilmiş olması ise bana öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olunmasının olumlu sonuçlar da doğurabileceğini düşündürmüştür.

Mesleğimi sadece okulda değil, tüm hayatıma yansıtarak yaşıyor olmamın da duygusal anlamda beni yoran bir durum olduğu araştırma verileriyle ortaya konulmaktadır. Bu duruma çözüm olarak ise “okulu okulda bırakma” yönünde bir uygulamayı benimsemiş yoluna gittiğim de verilerden anlaşılmaktadır.

Derslerin işlenişinde seçtiğim yöntem tekniklerden araç gereç, donanım elemanından ödevlere kadar pek çok şey, programdan olduğu kadar “birey” olarak benim de düşüncem, tutumum ve kişisel tercihlerimden de etkilenmektedir.

Programa bağlı kalmakla birlikte sınıfın durumu ve şartlara göre farklı uygulamalara da yer verdiğim, farklı kaynak kitaplardan da yararlandığımı görülmektedir. Bunun nedeni de programın, araştırmamı yürüttüğüm sınıfın ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığımı ve ders kitaplarının öğrencilerimin seviyesinin altında bir kapsama sahip olduğunu, yetersiz kaldığını düşünmemdir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde en çok yararlandığım okul donanım elemanının bilgisayar ve projeksiyon olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Özellikle harf öğretiminde ve konu tekrarlarında slaytlardan yararlandığımı ve olumlu etkisini gördüğüm yönünde görüş bildirdiğim görülmektedir. Ayrıca harf öğretiminde olduğu gibi matematikte de slaytlardan, somutlaştırmalardan ve gösterip yaptırma tekniğinden yararlandığımı saptanmıştır. Daha yoruma dayalı bir ders olan hayat bilgisi dersindeyse soru-cevap, drama ve grup etkinliklerinden yararlandığımı görülmektedir.

Okul ve sınıf donanımında meydana gelen teknik sorunların ve araç gereç eksikliğinin eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediği, ders etkinliğinin yarıda kalmasına, öğrencilerinin ilgilerinin dağılmasına ve konuyu anlamamalarına neden olduğu da araştırma verilerinden anlaşılan diğer bir durumdur.

Sosyal öğrenme modelinden ders etkinliklerimde yararlanarak birbirlerinden öğrenmelerini sağladığımı, kendi yükümü hafiflettiğim, aralarındaki iletişimin artmasını ve

bilgilerini pekiştirmelerini amaçladığım anlaşılmaktadır. Oyunları da öğrencilerin kaynaşmasında araç olarak kullandığım verilerle ortaya koyulmaktadır.

Ayrıca yine ilk döneme oranla ikinci dönem daha soyut ve üst düzey bir anlatım tercih ederek sayı çubukları ve abaküsten zihinden ve parmaklarını kullanarak işlem yapmaya geçtiğim görülmektedir. Yine yaşamın içinden öğrenmeleri model alan bir anlayışla “bilinçten habersiz bilince yerleştirme” diye tabir ettiğim merak uyandırma duygusuna dayanan bir yaklaşım benimsediğim görülmektedir. Hayatın içerisinde pek çok şeyi farkında olmadan öğreniyor olmamız ve en kalıcı öğrenmelerin merak duygusuyla beslenen durumlarda gerçekleştiği şeklindeki düşüncem bu yaklaşımı derslerin işlenişinde uygulamamda etkilidir.

Araştırma sürecindeki gözlemlerim, bu yaklaşımın öğrencilerin zihinden problem çözmeye, kendini ifade etme, araştırma ve yorum yapma becerilerini geliştirdiğini düşünmemi sağlamıştır. Merak duygusunun uyandırılması konusunda da pek çok konuda olduğu gibi kendi özelliklerimden hareket ederek yola çıktığım görülmektedir. Merak duygumun yoğun olduğu durumlarda dikkatimi daha iyi yoğunlaştırdığımı, araştırma yapma ihtiyacı hissettiğimi ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğimi düşünüyorum olmam öğrencilerde merak duygusu uyandırmaya önem vermemde etkili olmuştur.

Ayrıca süreklilik arz eden etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekse de belli bir süreden sonra öğrenciler için sıkıcı hale geldiği araştırma kapsamında gözlenmiştir. Bu durum bana öğretmenlerin sürekli farklı yol ve yöntemler denemesi ve böylelikle öğrencilerdeki merak duygusunu canlı tutması gerektiğini düşündürmüştür.

Klasik (geleneksel) öğretmen davranışlarını eleştirmekle birlikte “klasik öğretmen davranışı” olarak nitelendirdiğim davranışları eğitim öğretim uygulamalarımda zaman zaman göstermekte olduğum verilerden anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminde başarının sınavla ölçülmesine karşı olduğumu dile getirmeme rağmen sınavların başarı ölçümünde kullandığım araçlardan biri olması çelişkili bir sonuçtur. Ayrıca yine verilerde sınavları eğitim sisteminin reddedilemez bir parçası olarak kabul ettiğim için öğrencileri erken yaşlardan itibaren sınav sistemiyle tanıştırmaya çalıştığım görülmektedir. Diğer

değerlendirme kriterlerim de okuma ve yazma becerileri, defter düzeni, derslere ve etkinliklere katılım olarak verilere yansımaktadır.

Velilerde gözlemlediğim bir takım olumsuz tavırların öğretmenleri kıyaslama, öğrencileri kıyaslama, ödev takibi yapmama ya da öğrencinin ödevini kendisi yapma, öğrenciyle ilgilenmeme, sık sık öğrencinin durumunu sorma ve eğitim öğretim sürecine müdahale etmeye çalışma gibi şekillerde ortaya çıktığı görülmektedir. Velilerin “gereksiz” olarak nitelendirdiğim müdahalelerini verdiğim tavizlere bağladığım, bu nedenle bu şekilde müdahalelerde bulunan velilerle aramdaki mesafeyi artırma şeklinde bir uygulamaya gittiğim ve olumlu sonuç aldığımı dile getirdiğim de görülmektedir.

Araştırma ile elde edilen bulgular incelendiğinde, velilerle iletişimde yaşadığım sorunların eğitim öğretim sürecine konsantre olmamda engel teşkil ettiği ve meslekten soğumama neden olabildiği yönünde veriler olduğu görülmektedir. Veli iletişimi de öğrenci başarı ve performansında etkili önemli bir unsurdur ve veli ilgisi ile öğrenci başarısı doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Sınıfta alt grup olarak ifade ettiğim (başarısı düşük) öğrencilerin velilerinin ilgisiz olması, velilerin ilgisinin başarında birebir etkili olduğu yönündeki düşüncemi desteklemektedir.

Velilerle işbirliği içerisinde hareket etmem neticesinde pek çok velinin de eğitim öğretim sürecine bir takım olumlu katkılarının olmasını sağladığımı görülmektedir. Bu olumlu katkılar; sınıf ihtiyaçları için para toplama, öğrencileri sıraya koyma, sınıf örtü ve perdelerinin nöbetleşe düzenli olarak yıkanması ve Yerli Malı Haftası, Okuma Bayramı, 23 Nisan Çocuk Bayramı için yapılan sosyal etkinliklerde gönüllü görev alma şeklindedir.

Araştırma sürecinde elde ettiğim veriler, ödevlerin niteliği ve türünden çok takibi, kontrolü ve ödev yapma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili olduğumu işaret etmektedirler. Verdiğim ödevlerin niteliğine yönelik bulgular şu şekildedir; daha çok etkinlik ağırlıklı, yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verdiğim, çalışma kitaplarında ayrılan zaman diliminde bitmeyen etkinlikleri de ödev olarak verdiğim anlaşılmaktadır.

Ödevler düzenli şekilde kontrol edilmediğinde öğrencilerin ödev yapma isteklerinin azaldığı yönündeki düşüncem de öğrencilerin ve velilerin ifadeleriyle tutarlılık göstermektedir. Ancak velilerin ve öğrencilerin görüşlerinde ve benim uygulamalarımda tutarlılık gösteren diğer bir bulgu da çok ödev veriyor olduğuma yöneliktir.

Nitelikli ve görsel açıdan beğendiğim ödevleri sınıfta sergilememin öğrencileri ödev yapmaya teşvik ettiği yönündeki veriler de öğrenci görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Öğrenci sayısının fazlalığı ve sürenin kısıtlı oluşu nedeniyle sınıf ödevlerine oranla ev ödevlerinden daha çok yararlandığım görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ödevleri aksatmaları durumunda yeni verdiğim ödevlerle birlikte geçmiş ödevi de yaptırmanın öğrencilerin sorumluluklarından kaçamayacaklarını uygulamalı olarak görmelerini sağlamıştır. Bu sayede öğrencilerin ödevlerini daha az aksattığı, gözlemlerim neticesinde ulaştığım bir sonuçtur.

Tatil dönüşlerinde öğrencilerin derslere yoğunlaşmada yaşadıkları problemlerin ödevlere yoğunlaşmada da yaşandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin ödevleri yaparken sıkıldıkları yönündeki öğrenci ve veli görüşleri verdiğim ödevleri daha ilgi çekici ve eğlendirici hale getirmem gerektiğini düşünmemi sağlamıştır. Nitelikli ve görsel açıdan uygun ödevleri sınıf panolarında sergilemiş olmamın da öğrencileri teşvik ettiği, motivasyonu ve rekabeti artırdığı yine verilerle ortaya konulan sonuçlardandır.

Ayrıca araştırma süreci, öğretmenin öğrencilerin gözündeki ‘öğretmen’ profilini koruması gerektiği ve öğretmenlerin davranışlarındaki tutarsızlıkların öğrencilerdeki davranış bozukluklarını artıran etmenlerden olduğu şeklinde düşünmemde etkilidir.

Uykusuzluk ve yorgunluk gibi faktörlerin de stres düzeyimi artırarak sınıf yönetimimi olumsuz etkilediği verilerden anlaşılmaktadır. Bu durumun bana öğrenci davranışlarının, öğretmen davranışlarından etkilendiğini ve sınıftaki disiplin sorunlarının tepkisel tavırlarla paralel olarak artış gösterdiğini düşündürmektedir. Ödevlerin kontrolünde olduğu gibi sınıf kurallarının benimsetilmesinde de baştan sıkı tuttuğum ve taviz vermediğim görülmektedir. Ancak yine bu süreç bana köklü değişiklikler için sabır gerektiğini göstermiştir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede; uyarma, azarlama, bağırma, tehdit etme, görmezden gelerek söndürmeye çalışma, sıra değişikliği yapma, yazılı ve sözlü kaynaklardan çözümler arama yollarını denediğim görülmektedir. Bu yöntemler içerisinde en çok işe yarayanın “görmezden gelerek söndürmeye çalışma” olduğu yönünde görüş bildirdiğim verilerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okula uyum sürecinde gösterdikleri “ağlama” davranışıyla baş etmede uyguladığım görmezden gelme yönteminin, davranışı söndürmede etkili olduğu gözlemlerim neticesinde ulaştığım bir sonuçtur. Ancak yine aynı yöntemi farklı istenmeyen davranışlar ve farklı öğrenciler karşısında gösterdiğimde, aynı oranda etkisinin olmadığı da bana farklı durum ve öğrenciler için istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin farklılık gösterebileceğini düşündürmüştür.

Alanda yazılmış olan kaynakların önerilerini uzun vadeli hayata geçirme noktasında da sıkıntı yaşadığım görülmektedir. Bu durumu da kişisel özelliklerime ve sınıf özelliklerine bağlamakta olduğum anlaşılmaktadır.

Parmak kaldırırken “öğretmenim” deme, birbirlerini şikayet etme ve ders esnasında tuvalete gitmek için izin isteme davranışlarını söndürmede ise istediğim başarıya ulaşamadığım ve hangi yöntemi kullanmam gerektiği konusunda kararsız kaldığım görülmektedir. Ancak şikayet etme davranışında öğrencilerin şikayetlerini dinlemeyerek davranışta azalma gözlemlendiğim de görülmektedir. Ayrıca davranışın söndürülmesine yönelik olarak haklıyı haksızı ayırmadan “hiç birinizin sesini duymak istemiyorum” şeklinde genelleme hatası yapmış olmam, akran istismarını artırması yönüyle kendime yönelik eleştirdiğim davranışlarımdan biridir. Öğrencilerde tespit etmiş olduğum en büyük sorunu ise “dinleme eksikliği” olarak dile getirmekteyim. Öğrencilerle ilgili tespit ettiğim diğer bir istenmeyen durum da son ders saatlerine doğru istenmeyen davranışlarındaki artıştır.

Meslektaşlarla iletişimde sorun olarak ifade ettiğim kavramların “rekabet” ve “dedikodu” olduğu görülmektedir. Araştırma sürecim bana meslektaşlar arasındaki rekabetin, sonuç odaklı öğretim anlayışını artırdığını düşündürmüştür. Meslektaşlar içerisinde en çok zümre arkadaşlarıyla iletişimde bulunduğum, ödevler konusunda ortak hareket etme kararına bağlı kalmakla birlikte konuların işlenişinde aynı paralelliği

göstermediğimiz görülmektedir. Buna bağlı olarak veli şikayetlerine maruz kalmamız, zaman zaman zümre arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyen bir unsur olmuştur. Konularda paralel hareket edilememesini, sınıfların öğrenci seviyelerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olmasına, her öğretmenin kendi sınıfının düzeyine göre ilerlemesi gerektiğine bağladığım ve bu farklılığın olması gerektiğine inandığım verilerin ortaya koyduğu sonuçlardandır.

Sınıf atmosferinde öğrenciyle öğretmen arasında farklı bir bağın oluştuğu ve bu bağın sözsüz iletişimde etkili olduğu verilere yansımaktadır.

Öğrenci motivasyonunu artırmada olumlu ifadeler ve teşviğin önemli olduğu araştırma ile ortaya koyulmaktadır. Ödül ve olumlu pekiştireci daha çok akademik başarısı yüksek öğrencilere verdiğim ve davranışı başarıya oranla daha az ödüllendirdiğim görülmektedir. Dikte çalışmalarında ve testlerde korkularını yenmeleri ve başarılarını artırmaları için bol tekrar yaptırdığım, teşvik ve rekabetle sevmelerini sağlamaya çalıştığım görülmektedir.

Yine araştırma sürecinde ana sınıfına giden öğrencilerin okula adapte olmalarının kolaylaştığı ve el becerilerini kullanmalarına yönelik etkinliklerde daha başarılı olabildikleri gözlenmiştir. Ancak akademik başarıyla ilgili veriler, ana sınıfına gitmiş olmayla akademik başarının doğrudan alakalı olmadığını düşünmemde etkili olmuştur.

Bu çalışma, mesleki anlamda bakış açımı geliştirerek, sınıf içerisinde yaşanan olaylara ve durumlara, özellikle öğrencilerde gözlemediğim istenmeyen davranışlara daha farklı açıdan bakabilme yetisi kazanmamda etkili olmuştur. Araştırma öncesinde sadece öğrencileri eleştiren bir öğretmen olan ben, araştırma ile kendimi de eleştirebilme ve uygulamamı bu doğrultuda değiştirme fırsatı buldum. Çalışmam aynı zamanda geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak, daha modern ve çağın gerektirdiği öğretmen olma yolunda adımlar atmamda etkili oldu.

Çalışmamdan önce öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek sürecimi düzenler, öğrenci davranışlarını yönetmeye çalışırdım. İstenmeyen öğrenci davranışlarının altında yatan nedenlere inmez, öğrencileri anlamaya çalışmaktansa genellikle onların beni

anlamasını beklerdim. Yürüttüğüm çalışma, öğrencilerin her birinin farklı bir “birey” olduğunu, öğrenci olmaktan öte “çocuk” olduklarını, kendi iç dünyaları olduğunu ve sınıf dışında da onları etkileyen bir hayatları olduğunu fark etmemi sağladı. Ayrıca çalışmam; çocuklarla iletişim kurmanın da belli kuralları olduğunu, öğrencilerin öğretmenin samimiyetine güvenmesinin, öğretmenin sevmesinin ve benimsemesinin iletişimde önemli faktörler olduğunu görmemde de etkili oldu. Öğrencileri anlamaya çalışmak gerektiğini; yargılamadan sorgulamadan önce yetiştikleri ortamı ve şartları da göz önünde bulundurarak anlamak gerektiğini düşünmemi de sağladı.

Araştırma sürecinden önce kendimi sınıfta günlük hayattan yalıtılmış bir ortamda gibi hissederken, araştırma süreciyle birlikte aslında sınıf ortamının hayatın bir uzantısı hatta birebir kendisi olduğunu ve asıl meselenin “hayatı sınıf ortamına doğru şekilde taşıyabilmek” olduğunun bilincine vardım.

Her gün tuttuğum günlük, sistematik olarak öğrenme-öğretme sürecimi sorgulamamı sağlayarak, davranışlarımın ve uygulamalarımın sonuçlarını birebir görmemde etkili oldu. Ayrıca günlüğün; öğrencileri daha iyi tanımamda, gelişimsel süreçlerini takip etmemde ve öğrencileri daha objektif bir şekilde değerlendirmemde olumlu katkısı oldu. Öğrenme öğretme sürecimde etkili olan faktörleri irdelemem ve birey olarak ben ile bu faktörler arasındaki ilişkileri sorgulamam da süreçteki değişkenlerin etkililik düzeyini ve aralarındaki bağlantıları görmemi sağladı.

Öneriler

Eğitimde kalite günümüzün en önemli sorunlarından biridir. Bu sorunun çözümünde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Keza okuldaki öğretimin girdisi öğrenciyi öğretimin amaçlarına uygun ve çağın gereklerine uyum sağlayacak bir vatandaş olarak yetiştirmek gerekmektedir. Eğer öğretmen öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve donanıma, beceri ve davranışlara sahip değilse yetiştireceği öğrenci de bu anlamda eksik olacaktır. Eğitimin kalite ve başarısı, ancak öğretmenin kalite ve başarısıyla paralel şekilde artış gösterebilir (Adıgüzel, 1999; Arslan ve Özpınar, 2008; Gür, t.y.). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini meslek içersinde dahi yetiştirmeleri ve yenilemeleri, uygulamalarını irdelemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirdiğim öneriler, uygulamaya ve alanda yapılacak benzer araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki şekilde sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler:

Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konulan sonuçların elbette ki doğruluk payı vardır. Ancak bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması gibi sınıfların da birbirinden farklı bir kültürü ve yapısı vardır. Bir sınıfta işlerliği olan bir uygulama diğer bir sınıfta aynı oranda etkili olamayabilmektedir. Öğretmenin öncelikle sınıfını iyi tanması, öğrenci özelliklerini iyi analiz etmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerini, öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını bu doğrultuda düzenlemesi gerekmektedir.

Öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olunması, öğrencilerin performanslarını artırmada etkili olabilecektir. Ancak bu beklenti düzeyinin, öğrenci kapasitesiyle doğru orantılı olmasına dikkat edilmelidir. Bu noktada, bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı zeka alanlarına yönelik etkinliklere yer verilmesi durumunda beklentiler oranında performans grafiğinde artış gözlenebilecektir.

Öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulması ve etkinlikler düzenlenmesiyle, öğrencilerin kendilerine güvenleri artacak, ifade becerileri gelişecektir. Drama etkinlikleri ve sosyal faaliyetler bu noktada yararlı olabilir. Ancak eğitim öğretim yapılan sınıflardaki ortamın ve donanım imkanlarının, drama derslerinin kazandırması hedeflenen davranışlar için yetersiz olduğu düşüncesindeyim. Bu kapsamda okullarda drama sınıflarının oluşturulması öğrencilerin daha rahat bir ortamda kendilerini ifade etme şansı bulmaları açısından yararlı olabilir.

Öğrencilerde merak duygusunun uyandırılması, öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerinde etkili olabilecektir. Derslerin işlenişinde öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi, neyi neden öğrendiklerini fark etmeleri ve bilinçli öğrenmeler gerçekleştirmeleri açısından önemli olabilecek bir konudur.

Araştırma ve üretkenlik becerilerini geliştirici nitelikteki ödevler de öğrencilere farklı ufuklar açma noktasında yarar sağlayabilecektir. Bunun yanı sıra verilen ödevlerin ilgi çekici ve eğlendirici olması, çocukların ödevleri sıkılmadan yapmaları açısından yararlı olabilecektir. Düzenli ödev kontrolü, ödev yapma alışkanlığı ve bilincinin yerleşmesinde etkili olabilecektir.

Sürekli aynı türdeki etkinlikler öğrenciler için belli bir süreden sonra sıkıcı olabilmektedir. Derslerin işlenişinde farklı araç gereçlerin kullanılması ve yöntem tekniklerden yararlanması, derslerin daha ilgi çekici hale getirilmesinde etkili olabilecektir.

Veli faktörü öğrenci başarısının artırılmasında ve niteliklerinin yükseltilmesinde önemli bir unsurdur. Bu sebeple öğrenci velileriyle iletişim içerisinde olunması, ödevler konusunda bilgilendirilmesi, sık sık veli toplantıları yapılarak öğrenci durumu hakkında karşılıklı fikir alışverişinde bulunulması eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artıracaktır. Velilerle iletişimde dikkat edilmesi gereken bir konu da sınıf içi uygulamalara (sıra değişikliği yaptırma, sıra arkadaşını değiştirme talebinde bulunma vb) fazla müdahale etmelerine izin verilmemesi gerektiğidir. Bu konuda verilebilecek herhangi bir taviz, diğer velilerin de örnek göstermek suretiyle benzer taleplerle gelmelerine neden olabilecektir.

Öğrencilerle “ben” diliyle iletişim kurmak, olumlu davranışları överek teşvik edici bir tutum sergilemek ve ödüllendirmek, olumsuz davranışların görülme sıklığını azaltmak adına alınabilecek etkili bir yöntem olabilir. Ayrıca sınıf ve okul kurallarının kazandırılmasında ve problem davranışlarla baş etmede tutarlı bir tavır sergilemek, kuralları sürekli tekrar ederek hatırlatmak ve kontrolü sağlamak etkili olabilecek yöntemlerdendir.

Araştırmalara yönelik öneriler:

Bundan sonra yapılacak benzer araştırmalarda öğrencilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak araştırmaya konu olan her bir kategoride veri toplanabilecektir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde ettiğim verilerde bu kapsamda her kategoride bulgu olmamasından dolayı karşılaştırmalarımın eksik olduğunu düşünmekteyim.

Bu araştırmada sadece öğrenci görüşlerini yazılı doküman haline getirdim. Yapılacak çalışmalarda, meslektaş görüşleri ve veli görüşleri de görüşme formlarıyla kayıt altına alınarak günlükten elde edilen veriler birkaç kapsamda kıyaslanabilir.

Ayrıca ilişkiler ağı daha dar kapsamlı ele alınarak, daha derinlemesine çalışılabilir. Yani sadece eğitim öğretim sürecini etkileyen iç faktörler ya da sadece dış faktörler irdelenebilir, ilişkiler ağına daha detaylı bir şekilde değinilebilir.

Araştırmamı yürüttüğüm süreçte kadrolu atamamın gerçekteşmiş olması pilot çalışma ile araştırmanın farklı okul ve sınıflarda yürütülmesine neden olmuştur. Araştırmanın pilot çalışmasıyla araştırma aynı okul ve sınıf ortamında gerçekteştirilmesi durumunda araştırma ile ilgili kategoriler ve temaların daha net bir şekilde ortaya konulabileceği düşüncesindeyim.

Aksiyon araştırması, süreç ve emek isteyen bir araştırma türü. Bu türde bir araştırma yürütmek isteyen araştırmacının öncelikle amacını iyi belirlemesi ve bu süreci göze alması gerekmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Abdullah (1999), “Öğretmen Yetiştirilmede Mesleki (Pedagojik) Formasyonun Önemi”, **Köprü Dergisi**, 68, 75-87.
- Afonso, Margarida ve diğerleri (2005), “Teacher Training Processes and Teachers’ Competence a Sociological Study in the Primary School”, **Teaching and Teacher Education**, 21, 415–437.
- Akbaba, Sırrı ve Şahin, Mustafa (2010), “İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(1), 331-342.
- Akdeniz, Ali Rıza ve Tekbıyık, Ahmet (2010), “Bağlam Temelli ve Geleneksel Fizik Problemlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EMFED)**, 4(1), 123-140.
- Akkoyunlu, Buket (1995), “Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 105-109.
- Akpınar, Burhan ve Turan, Mehmet (t.y.), “İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Eğitiminde Materyal Kullanımı”,
http://www.google.com.tr/#hl=tr&source=hp&biw=1280&bih=606&q=%C4%B0L%K%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M+OKULLARINDA+FEN+B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0+E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE+MATERYAL+KULLANIMI*+Burhan+AKPINAR%2C+Mehmet+TURAN&aq=f&aqi=&aql=&oq=&fp=20bbc7c44bfd9679 (03. 02. 2011).
- Arslan, Selahattin ve Özpınar, İlnur (2008), “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)**, 2(1), 38-63.

- Arslan, Selahattin ve diğerkleri (2008), “Kuram ve Uygulama Arasında Bir Köprü: Öğretmenlerin Pratik Kuramları”, <http://matematikegitimcisi.blogspot.com/> (21. 12. 2010).
- Ayas, Alipaşa ve diğerkleri (1997), **Kimya Öğretimi**, Ankara: Yök/Dünya Bankası, MEGP Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Baki, Adnan (2008), **Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi**, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, Adnan ve Birgin, Osman (2009), “An Investigation of Primary School Teacher Proficiency Perceptions about Measurement and Assessment Methods: The Case of Turkey”, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1(1), 681-685.
- Balcı, Ali (2001), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Balcı, Ayşe ve diğerkleri (2009), “İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri”, **İlköğretim Online**, 8(3), 625-636. <http://ilkogretim-online.org.tr> (12. 08. 2010).
- Baloğlu, Nuri (1998), “İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Planlama Yeterlikleri Hakkında Müfettişlerin Görüşleri”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül 1998**, (731-738), Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler> (23.07.2010).
- Bassey, Michael (1999), **Case Study Research Educational Settings**, Buckingham Philadelphia: Open University Pres.
- Başar, Hüseyin (2003), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Anı Yayınları.
- Başaran, İbrahim Ethem (1994), **Eğitime Giriş**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baysal, Asuman ve Girgin, Günseli (2006), “Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği)” **Pamukkale Üniversitesi Dergisi**, 18. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/291531074_1-Z%C4%B0H%C4%B0NSEL%20ENGELL%C4%B0%20C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LERE%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20VEREN%20C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%20%E2%80%A6.pdf (09.10.2010).

- Berlinski, Samuel (2009), “The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance”, **Journal of Public Economics**, 93, 219–234.
- Bezemer, Jeff (2007), “‘They don’t Have That Feeling’ The Attribution of Linguistic Resources to Multilingual Students in a Primary School”, **Linguistics and Education**, 18, 65–78.
- Bloomer, Martin ve James, David (2003), “Educational Research in Educational Practice”, **Journal of Further and Higher Education**, 3(27), 247-256.
- Brown, Kimberly E. ve Medway, Frederic J. (2007), “School Climate and Teacher Beliefs in a School Effectively Serving Poor South Carolina (USA) African-American Students: A Case Study”, **Teaching and Teacher Education**, 23, 529-540.
- Cemaloğlu, Necati ve Kayabaşı, Yücel (2007), “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”, **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(2), 123-155.
- Chang, Susan ve diğeri (2009), “Experiences of Violence and Deficits in Academic Achievement Among Urban Primary School Children in Jamaica”, *Child Abuse & Neglect*, 33, 296-306.
- Christoulas, Kosmas ve diğeri (2004), “Classroom Furniture Dimensions and Anthropometric Measures in Primary School”, **Applied Ergonomics**, 35, 121–128.
- Clemente, Mariñ a ve Ramıñ rez, Elena (2007), “How Teachers Express Their Knowledge Through Narrative”, **Teaching and Teacher Education**, 24, 1244–1258.
- Cooper, Ryan (1998), “Kaleidoscope – Readings in Education”, (Çev. Sema Özkaya), **Houghton Mifflin Company**.
- Coşkun, A.Erdal ve Yavuz, Soner (2008), “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri”, **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 276-286.
- Cüceloğlu, Doğan (1993), **İnsan ve Davranışı**, 1. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çamurcu, Sevilay Nuhoğlu (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Yönelik Dağılım Düzeylerinin Tespit Edilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çapri, Burhan ve diğerleri (2007), “Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2), 191-215.

Çepni, Salih (2001), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Trabzon: Erol Ofset.

Çetin, Yılmaz (2002), **İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Disiplin Problemleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiçekdemir, Gökmen (2003), **İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya Yönelik Tutumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çokgezen, Murat ve Terzi, Nuray (2008), “Türkiye’de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?”, **Liberal Düşünce Dergisi**, 49.

http://mimoza.marmara.edu.tr/~mcokgez/Makaleler/cokgezen_terzi.pdf
(12.10.2010).

Deem, Rosemary ve Lucas, Lisa (2006), “Learning about Research: Exploring the Learning and Teaching/Research Relationship Amongst Educational Practitioners Studying in Higher Education”, **Teaching in Higher Education**, 1(11), 1-18.

Demiralay, Raziye ve Karadeniz, Şirin (t.y.), “İlköğretimde Yaşam Boyu İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi”,
<http://www.google.com.tr/#hl=tr&source=hp&biw=1280&bih=606&q=il%C3%B6%C4%9Fretimde+ya%C5%9Fam+boyu+%C3%B6%C4%9Frenme+i%C3%A7in+bilgi+okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1+becerilerinin+geli%C5%9Ftirilmesi&aq=f&aqi=&aql=&oq=&fp=20bbc7c44bfd9679> (13. 09.2010).

Demirel, Özcan (2005), **Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan ve Köksal, Necla (2008), “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 189-203.

Donmoyer, Robert (2006), “Take My Paradigm ... Please! The Legacy of Kuhn’s Construct in Educational Research”, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 1(19), 11-34.

- Ekiz, Durmuş (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**, 1.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, Durmuş (2006), **Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekiz, Durmuş (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, Münire ve Fidan, Nurettin (2001), **Eğitime Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, Münire (2005), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erginbaş, Şenol (2009), **Teknoloji Destekli Matematik Öğretiminin Sınıf Yönetiminin Öğrenci Özellikleri Açısından Etkililiği**, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erkens, Gijsbert ve diğerleri (2004), “Teachers’ Assessment of Students’ Research Skills”, **British Educational Research Journal**, 1(30), 93-116.
- Ertürk, Selahattin (1994), **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Ertabak, İbrahim (2008), “Öğretmeniyle İlişkim Çocuğum İçin Ne Kadar Önemli?”, **Anneyiz Biz Dergisi**, http://www.tavsiyedyorum.com/makale_1820.htm (10.03.2011).
- Everton, Tim ve diğerleri (2000), “Teachers’ Perspectives on Educational Research: Knowledge and Context”, **Journal of Education for Teaching**, 2(26), 167-182.
- Frankham, Jo ve Howes, Andy (2006), “Talk as Action in ‘Collaborative Action Research’: Making and Taking Apart Teacher/Researcher Relationships”, **British Educational Research Journal**, 4(32), 617-632.
- Gelen, İsmail ve Özer, Bayram (2008), “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(9), 39-55.
- Gür, Hülya (t.y.), “Matematik Öğretmen Adayının Aktif Öğrenme Metodunu Kullanarak, Matematik Öğretmeyi Öğrenmesi”, <http://akifaltundal.net/tur/content/view/326/345/> (15.12.2010).

- Gürsoy, Mustafa (2009), “Öğrencilerde Şiddet Eğilimi ve Şiddete Yönelik Öğretmen Algıları”, **KKTC Milli Eğitim Dergisi**, 3, 13-30.
- Hitchcock, Graham ve Hughes, David (1995), **Research and the Teacher: Qualitative Introduction to School-based Research**, Second Edition, London: Routledge.
- Irwin, Ó Elizabeth (1997), “11.Sınıf Kimya Öğrencileri Kendi Kendilerine Kitaplardan Ne Kadar Bilgi Okuyorlar ve İnceliyorlar?”, (Çev. Murat Gökdere), .
http://www.google.com.tr/#hl=tr&biw=1280&bih=606&q=%E2%80%9C11.S%C4%B1n%C4%B1f+Kimya+%C3%96%C4%9Frencileri+Kendi+Kendilerine+Kitaplardan+Ne+Kadar+Bilgi+Okuyorlar+ve+%C4%B0nceliyorlar%3F%E2%80%9D&oq=%E2%80%9C11.S%C4%B1n%C4%B1f+Kimya+%C3%96%C4%9Frencileri+Kendi+Kendilerine+Kitaplardan+Ne+Kadar+Bilgi+Okuyorlar+ve+%C4%B0nceliyorlar%3F%E2%80%9D&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=126273311264995101110101010101&fp=16b277c39645bb2a (21. 10.2010).
- İpek, Cemalettin ve Uçar, Rezzan (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Meb Hizmet içi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(1), 34-53.
- İspir, Duran (2002), “Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini”, **Milli Eğitim Dergisi**,
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/ispir.htm> (28.11.2010).
- Joram, Elana (2007), “Clashing Epistemologies: Aspiring Teachers’, Practicing Teachers’, and Professors’ Beliefs about Knowledge and Research in Education”, **Teaching and Teacher Education**, 23, 123–135.
- Kaçan, Gülbeyaz (2004), “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri”, **Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 5(1), 58-66.
- Karasar, Niyazi (2007), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 17.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Abdurrahman (2006), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 16, 155-168.

Kılıç, Efe Doğan ve Tanman, Serkan (2009), “İlköğretim Okullarında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği”, **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 9(2).

http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_391.pdf (10. 11.2010).

Koca, Meltem (2006), **Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modelin Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımlarının İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kuş, Elif (2003), **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, 1.Baskı, Ankara: Anı Yayın.

Lattu, Matti ve diğerleri (2003), “Concretising the Programming Task: A Case Study in a Secondary School”, **Computers & Education**, 40, 115–135.

Malgaş, Elif Esra (t.y.), “Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması”,

<http://www.google.com.tr/#q=%E2%80%9CEylem+Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1%C3%96%C4%9Fretmen+Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1&hl=tr&biw=1280&bih=606&sa=2&fp=16b277c39645bb2a> (04.05.2010).

McIntyre, Donald (2005), “Bridging the Gap Between Research and Practice”, **Cambridge Journal of Education**, 3(35), 357-382.

Mcniff, Jean (1996), **You and Your Action Research Project**, London-New York: Routledge.

Mooij, Jos (2008), “Primary Education, Teachers’ Professionalism and Social Class about Motivation and Demotivation of Government School Teachers in India”, **International Journal of Educational Development**, 28, 508–523.

Murray, Richard ve O’Brien, Liz (2007), “Forest School and its Impact on Young Children: Case Studies in Britain”, **Urban Forestry & Urban Greening**, 6, 249-265.

Needham, David (2001), **A Case Study of Case Studies: Producing Real World Learning with in The Business Classroom**, In: Seventh International Literacy and Education Research Network (LERN) Conference on Learning, University, Melbourne, 5-9 July 2000, Original ultiBASE Publication,

<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov01/needham1.htm> (09.05.2011).

- Oral, Behçet ve Şentürk, Hasan (2008), “Türkiye’de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(26), 1-26.
- Otacıoğlu, Sena Gürşen (2007), “Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak Araştırma Yöntemi Öğretmek: Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(2), 511-520.
- Özdemir, İzzet (2003), “Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Yöneticisinin Rolü”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 35, 448-465.
- Özçelik, Durmuş Ali (1992), **Ölçme ve Değerlendirme**, 1. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özyürek, Mehmet (1996), **Sınıfta Davranış Yönetimi 1**, 2.Baskı, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sadık, Fatma (2000), “İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(10), 1-23. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.10.10.86.pdf> (10.04.2011)
- Sadık, Fatma (2007), “İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 7(2), 232-251.
- Sadık, Fatma (2008), “İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 7(2), 232-251, <http://ilkogretim-online.org.tr> (12. 08.2010).
- Saito, Eisuke ve diğerleri (2008), “Problems on Primary School-based In-service Training in Vietnam: A Case Study of Bac Giang Province”, **International Journal of Educational Development**, 28, 89–103.
- Sarıtaş, Emel (1999), “ İlköğretim I. Devrede İşbirlikçi Öğrenim Yöntemi İle Geleneksel Öğrenim Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 87-93.
- Sela, Orly ve Smith, Kari (2005), “Action Research as a Bridge Between Pre-service Teacher Education and In-service Professional Development for Students and Teacher Educators”, **European Journal of Teacher Education**, 28(3), 293-310.

- Shumba, Almon (2002), "The Nature, Extent and Effects of Emotional Abuse on Primary School Pupils by Teachers in Zimbabwe", **Child Abuse & Neglect**, 26, 783-791.
- Smith, Colin A. (2002), "Supporting Teacher and School Development: Learning and Teaching Policies, Shared Living Theories and Teacher-Researcher Partnerships", **Teacher Development**, 2(6), 157-180.
- Sulak, Hacı ve Yazıcı, Ersen (2008), "Öğrenme Stilleri ile İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki", **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 217-236.
- Şahin, Çavuş (2007), "1979 ile 2006 Yılları Arası Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması", **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 2, 138-156.
- Şahin, İsmail (2009), "Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliliği", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21, 461-471. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2009/21/ISAHIN.PDF (20.01.2011).
- Şama, Erdoğan ve Tarım, Kürşat (2007), "Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(1), 135-154.
- Şimşek, Hasan ve Yıldırım, Ali (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6.Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Taiwo, A.A. ve Tyolo, J.B. (2002), "The Effect of Pre-school Education on Academic Performance in Primary School: A Case Study of Grade One Pupils in Botswana", **International Journal of Educational Development**, 22, 169-180.
- Tekin, Seher (2009), "Kimya Laboratuvarının Etkililiğinin Aksiyon Araştırması Yaklaşımıyla Geliştirilmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 16(2), 567-576.
- Temel, Ali (2005), "Okulda ve Sınıfta Disiplin", **Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu**, 27-28 Haziran, İstanbul.
- Tertemiz, Neşe (2001), "Sınıf Yönetimi ve Disiplin", Leyla Küçükahmet (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tümekaya, Songül (2000), “İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlik İlişkisi”, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15-16 Ekim 1998, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8.
<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler> (23. 07. 2010).
- Umay, Aysun (2004), “İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 176- 181.
- Uğur, Oruç Ali ve Yenel, Fatih (2007), **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, Şefik (t.y.), “Eğitim Araştırmalarında Yöntem”,
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/494/5808.pdf> (05.09.2010).
- Üstündağ ve diğerleri (2008), “İlköğretim 2. Sınıflarda Öğrenme- Öğretme Sürecinin Betimlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması”, **İlköğretim Online**, 7(2), 349-360,
<http://ilkogretim-online.org.tr> (02.11.2010).
- Valcke, Martin ve diğerleri (2007), “Primary School Children’s Safe and Unsafe Use of the Internet at Home and at School: An Exploratory Study”, **Computers in Human Behavior**, 23, 2838-2850.
- Wedin, Asa (2009), “Classroom Interaction: Potential or Problem? The Case of Karagwe”, **International Journal of Educational Development**,
doi:10.1016/j.ijedudev.2009.03.007.
- Whitehead, Jack (2000), “How Do I Improve My Practice? Creating and Legitimizing an Epistemology of Practice”, **Reflective Practice**, 1(1), 91-104.

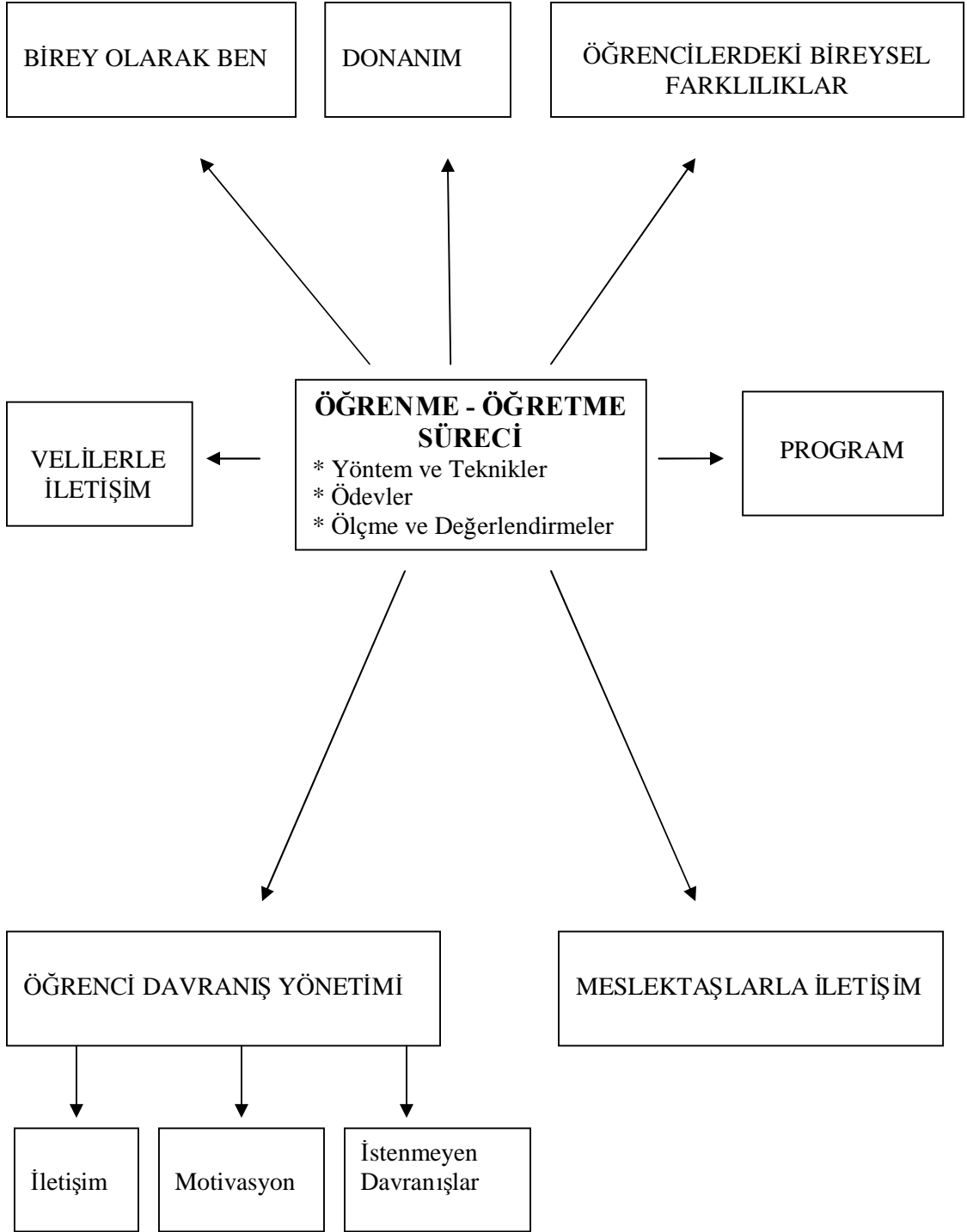
Yangil, M.Kürşad ve diğerleri (2004), “Kütahya İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüş, Beklenti ve Önerileri” .

<http://www.google.com.tr/#hl=tr&biw=1280&bih=606&q=K%C3%9CTAHYA+%C4%B0L%C4%B0NDE+G%C3%96REV+YAPAN+SINIF+%C3%96%C4%9ERTMENLER%C4%B0N%C4%B0N+MESLEK%C4%B0+GEL%C4%B0%C5%9E%C4%B0MLER%C4%B0YLE+%C4%B0LG%C4%B0L%C4%B0+G%C3%96R%C3%9C%C5%9E%2C+BEKLENT%C4%B0+VE+%C3%96NER%C4%B0LER%C4%B0&aq=f&aqi=&aql=&oq=&fp=20bbc7c44bfd9679> (03.11.2010).

Yiğit, Asuman (2007), **İlköğretim 2.Sınıf Seviyesinde Bilgisayar Destekli Eğitici Matematik Oyunlarının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

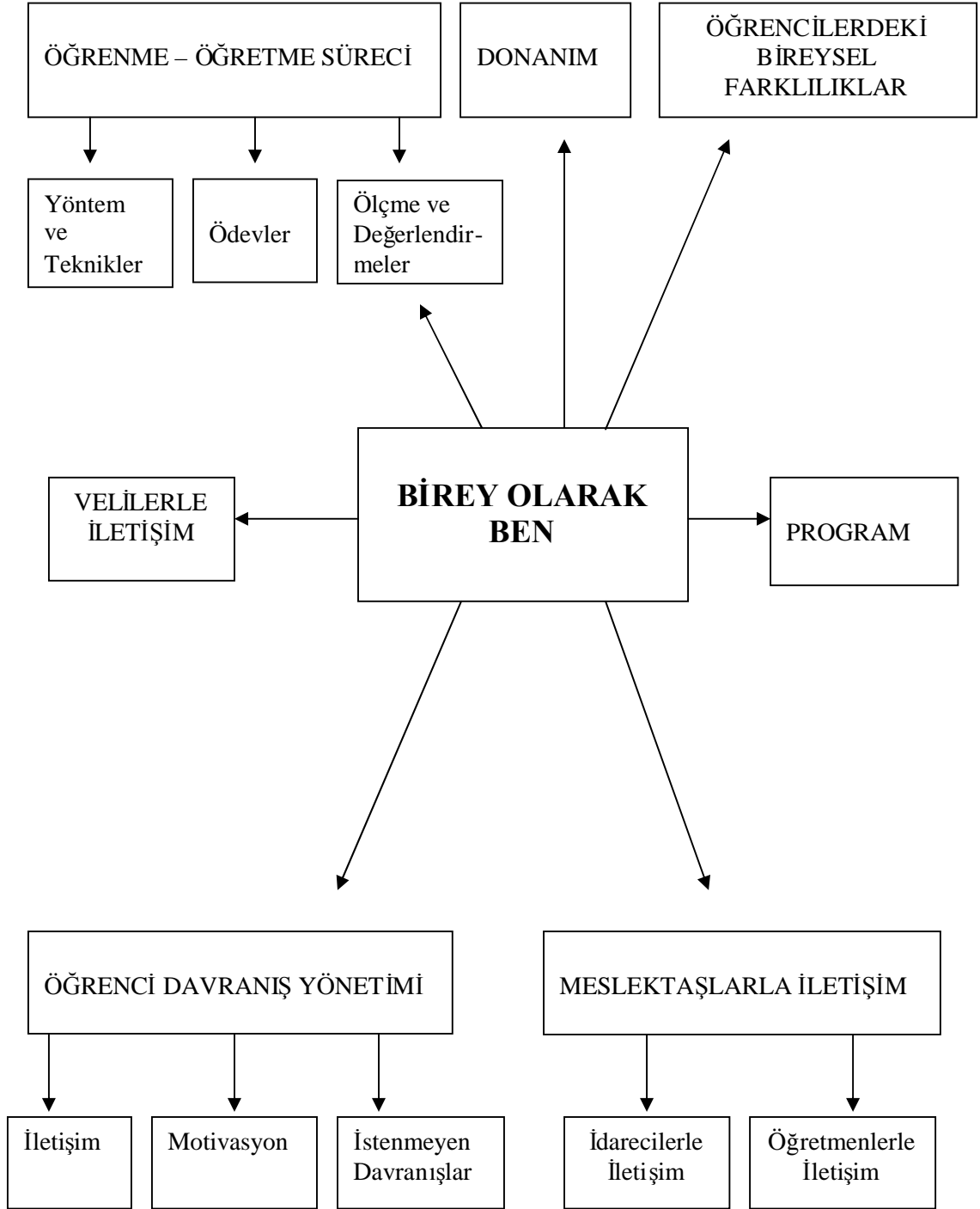
EKLER

EK 1



Zihin Haritası 1

EK 2



Zihin Haritası 2

EK 3

Şu anlık bir tane var öyle o da kız iyi zaten bana çok da ihtiyacı yok ama geri kalmasın diğerlerinden diye gelemsini istedim.

Resim kağıdı getirdim okula büyük boy. 4 tane niyetimde bugüne yaptırmak vardı o etkinliği ama vakit yetmedi yarına kaldı. O da şöyle. Sınıfı 4 grup yapacağım. 4 sıra baş tarafa çekeceğim. Sonra da öğrenciler seçtikleri birer renk boya alacaklar ellerine ve o kağıda grup olarak bir resim çizecekler. Ben de grup değerlendirme ölçeğiyle onları değerlendireceğim.

Yarına bunu yapmalıyım ne olursa olsun. Hem birlikte bir iş başarmanın keyfini hem paylaşımı öğrenirler.

26/02/2010 Cuma

Haftanın son günü. Kahvaltımı yaparak güne başladım. Sabah öğrencileri sıradan alırken kaanın annesi geldi. Emre oğlunu dövüyormuş ben çözüm bulamazsam idareye gidip söylemeyi düşünüyormuş. Dedim çocuğu sürekli uyarmaktan bir hal oldum. Havale geçirmiş diye davranışları biraz daha farklı ama ben size önce annesiyle konuşmayı tavsiye ederim. Annesine bu dediğinizi söyleyin. Oğlunu uyarın yoksa idareye vermeyi düşündüğünüzü söyleyin çünkü artık çözümsüz kaldım dedim.

Çıkışta da ermenin annesi geldi istiklal marşının okunmasından sonra. O da Emre'nin annesini şikayet ediyor. Bu yaştaki bir çocuğu idareye verecekmiş de falan da filan da. Her gün her tarafı mosmor geliyormuş. dedim kavgalara hiç karışmasa öyle gelmez karıştığı için öyle geliyor. Bizim yapmamız gereken çocuklarımızın hatalarının arkasında durmaktansa sorunların temelini inip çözmeye çalışmaktır sorunları olduğunu siz de biliyorsunuz havale geçirdiğini ve buna bağlı bazı davranış bozuklukları olduğunu siz söylediniz bana. O yüzden çözmeye çalışacağız birlikte. Diğer öğrencilerden de bu durumda olanlar için velileriyle aynı şekilde görüşeceğim. Kadın sorun çözmeden ziyade haklı çıkma davasında olduğu için beni dinlemiyordu bile. Haftanın son gününde ilaç gibi geldi valla. Kim demiş öğretmenlik kolay diye.

Bugün Türkçe de bol bol okuma ve okuduğunu anlama ve anlatmaya yönelik çalışma yaptık. Güzel özetler yapmaya başladılar. Okudukları kitapları hakkında özetleyenler güzel anlatıyorlar okuduklarını. Şaban özet konusunda ilerde diğerlerine göre. Hem okuduğu kitapları güzel özetliyor hem de sınıfta okunan metinleri okuma parçalarını anlayıp tahtaya kalkıp güzel anlatıyor.

Bol bol alkışlattırdım öğrencileri biraz daha cesaretleri gelmeye başladı. Özellikle sude ve efeyi açmaya çalışıyorum. Kalkıyorlar istekli olarak tahtaya tek sorun ses tonları çok düşük. artık okuma metinlerini evde çok sesli okumaları konusunda uyarılar yazıyorum ödevlerine. Gevezeliğe sıra gelince sesleri beni de aşıyor ama metin oku diyince ya da soruya cevap verirken kısacası dersle ilgili bir faaliyet içerisinde olunca seslerini ben bile zor duyuyorum. Bu sınıfın geneli için bir durum sude ve efenin sesi normalde de çıkmıyor. Velilerine de söyledim evde de sesli okuma yapmaları konusunda çalıştırılmaları hususunda.

Matematikte meltem hoca sınav hazırlamıştı onları öğrencilerime uyguladım. Meltem sınıfının sınavda başarılı olduğunu söylüyordu. Hilalse memnun değildi sonuçlardan. Ben sınav olarak yapmadım. Ben soruları derste birlikte çözdüm. Önce problemleri zihinde çözme işlemleri yaptırdım. Sonra tahtaya bazı soruları yazdım onlar da defterlerine yazdı birlikte soruları anlayıp özetledik ne verdiğini ve ne istediğini hissettirmeden buldurdum öğrencilerime. Tahtaya kaldırıp çözdürdüm.

EK 4

iyi bir "öğretmensin" bize razı ödev veriyorsun, seni dinliyorum.

Bize "büsünü" nasıl öğretti. Seni çok seviyorum. Bize "kızın" senin "kızı" bir yanın yok.

Ö10



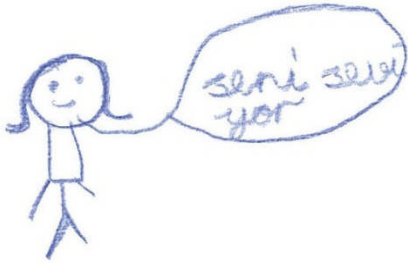
Hilmiye öğretmenim nasıl öğretmen?
iyi sinirli

Bizi öğretiyor

Bizi çok seviyor



Ö16



ÖZGEÇMİŞ

Hülya SANCAK, 26.11.1985 tarihinde Trabzon, Sürmene’de doğdu. Eğitimini sırasıyla 1995 yılında Aşağı Aksu İlkokulunda, 1998’de Sürmene Lisesi Ortaokul bölümünde ve 2002 Sürmene Hasan Sadri Yetmişbir Sürmene Anadolu Lisesinde tamamladı. 2002 yılında kazandığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü 2006 yılında bitirdi. Ortaokul ve lise döneminde il ve ilçe çapında düzenlenen çeşitli şiir ve kompozisyon yarışmalarında birincilikler kazandı. Ayrıca yerel bir gazetede 4 ay süreyle haftalık edebiyat köşesi hazırladı. 2007 yılı Şubat döneminde atandığı Trabzon ili Araklı ilçesinde 2 yıl sözleşmeli öğretmen olarak Taştepe Dereiçi İlköğretim Okulu, 25 Şubat İlköğretim Okulu, Kayaiçi İlköğretim Okulu ve Muhittin Öztürk-Saffet Çebi İlköğretim Okulunda görev yaptı. 2008 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 Şubat atamasında Kadrolu Öğretmen olarak İstanbul ili, Bağcılar ilçesinde bir ilköğretim okuluna atandı (Araştırma bu okulda yürütülmüş olduğundan, araştırmanın etiği gereği okul ismine yer verilmemiştir). Burada da yaklaşık 2 yıl görev yaptıktan sonra 2011 Ocak ayında Öğrenim özüünden dolayı Trabzon ili Akçaabat ilçesine atandı. Halen Akçaabat ili Söğütlü İlköğretim Okulu sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.