



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL DERS ALMA
SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Betül Akdemir

Düzce
Aralık, 2018

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL DERS ALMA
SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Betül Akdemir

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

**Düzce
Aralık, 2018**

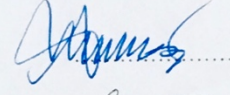
Ayşe Betül Akdemir
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Aralık, 2018

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL DERS ALMA
SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

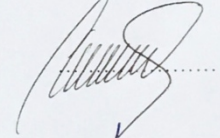
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ



Üye Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

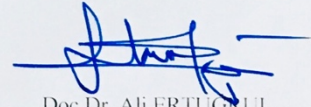


Üye Doç. Dr. Ali ARSLAN



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

11.12.2018



Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Dünya genelinde pek çok ülkede akademik başarıyı destekleyici eğitim uygulamalarının olduğu bilinmektedir. Bunlardan en yaygın olanı okul derslerine destek ve sınavlara hazırlıkta alternatif kabul edilen birebir özel derstir. Ülkemizde eğitimin her kademesinde yaygın olarak başvurulan ancak varlığı görmezden gelinen özel ders öğrenme yaşantılarının eğitim sistemimizdeki yeri ve yansımalarının fark edilmesi isteğiyle başladığım tezimin yeni çalışmalara katkı sağlamasını dilerim.

Eğitim bilimleri ile tanıştığım günden bu yana her ihtiyaç duyduğumda bana müzakere imkânı sunarak görüşleri ile yolumu aydınlatan Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ 'a öğretmen olmanın inceliklerini öğrenme yolculuğumdaki örnekliliği ve eşsiz katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca en büyük destekçim ve motivasyon kaynağım olan sevgili eşime, kızlarıma ve kardeşime teşekkür ederim. Dualarıyla beni güçlü kılan anneme ve babama sevgi ve hürmetlerimi sunarım.

Ayşe Betül AKDEMİR

Düzce, 2018

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL DERS ALMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

AKDEMİR, Ayşe Betül

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Aralık 2018, 213 Sayfa

Öğretimin hedeflere uygun biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından öğretim programları öğretmenlere rehberlik eden temel başvuru kaynağıdır. Araştırmanın amacı özel ders ihtiyacının nedenleri ile öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenlerin bireysel öğretim programı/öğretim planı oluşturma düzeylerini incelemektir.

Bu araştırma özel ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini belirlemeye yönelik nitel çalışmadır. Araştırma deseni olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde bulunan devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan farklı branşlardan 17 öğretmen, özel ve devlet okullarında/dan öğrenim gören ya da mezun durumunda 24 öğrenci ve 4 veli oluşturmaktadır. Çalışmada problemi daha geniş çerçevede araştırabilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada özel ders veren öğretmenlerin dersi planlı yürütme eğiliminde oldukları ancak yazılı bir metin ya da program oluşturmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı öğretmenlerin dersi plansız yürütmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin planlama becerilerini yetersiz olduğu düşünülebilir. Özel derste öğretmen, öğrenci ve velilerin planlama sürecine etkin

katılım sağlandığı ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin ve bireysel farklılıklarının planlama aşamasını şekillendiren temel faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel ders öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması, yönlendirme amaçlı ipuçlarının kullanılması, zorlanmanın sağlanması, hedefe yönelik çalışılması, ödev takibi, tekrar ve alıştırmalar ile güdülenmenin sağlandığı öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özel derste etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasının dersin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun biçimde planlanmasına; kullanılan kaynak ve materyallerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre belirlenmesine ve öğrencin öğrenme stillerine uygun yöntemlerinin kullanılmasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel derste süreç ve sonuç değerlendirme etkinliklerinin etkili biçimde kullanılmasının akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel derste velilerin süreç hakkında gerçekçi olmadıkları ya da süreci yeterince takip edemedikleri; aile baskısı ile özel ders almak durumunda kalan öğrencilerin kararsız ve çelişkili tutumlar ve davranışlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme öğretme süreçlerinde etkili iletişim, akademik başarı ve derse yönelik olumlu tutum temel hedeflerdir. Öğrenci, öğretmen ve veliler okul derslerinin desteklenmesi ve ulusal sınavlarda avantaj sağlaması amacıyla özel dersi zorunlu görmektedirler. Tüm bu bulgular bağlamında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını tamamlamak amacıyla özel derse yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özel öğretmen tercihinde öğretmenin, alan bilgisinin iyi olması olası; olumlu öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme-öğretme süreçlerini başarılı yönetme ve değerlendirme becerisine sahip olması; öğrenci ile etkili iletişim kurabilmesi; öğrencinin ihtiyaçlarına göre davranabilmesi; güvenilir olması; özel ders deneyiminin olması; öğrenciye psikolojik deste verebilmesi ve rehberlik yapabilmesi; bilinir olması; olumlu kişilik özelliklerine sahip olması tavsiye ediliyor olası; işinden keyif alması ve bunu öğrenciye yansıtmaması; öğrenciye karşı duyarsız olmaması, belirleyici

unsurları olduğu; bu unsurların ‘iyi öğretmen’ ya da ‘başarılı öğretmen’ olarak nitelendirilmeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özel öğretmenin başarılı öğrenciler yetiştiriyor olması, öğrencilerin bir kısmının kendini güvende hissetmesini sağladığı ve motivasyonunu arttırmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde geliştirmektedir. Bu bağlamda özel derste öğrenme yaşantılarını dışsal faktörlerin etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir kısmının ise bu durumdan etkilenmediği buna bağlı olarak akademik başarılarına etki etmediği görülmüştür. Bu gruptaki öğrenciler başarının istekli çalışmaya bağlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda özel derste öğrenmenin sorumluluğunu alan öğrencilerde öğrenme yaşantılarını içsel faktörlerin etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel Ders, Birebir Öğrenme, Öğretim Programı

ABSTRACT

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS PROCESS OF PRIVATE LESSON

AKDEMİR, Ayşe Betül

Graduate School, Department of Educational Science

Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

December 2018, 213 Pages

Curriculums are the main source of guidance for teachers in terms of planning, application and evaluation of teaching in accordance with the objectives. The purpose of this research is to examine the need of getting private lessons and analyze the steps of planning and execution of the program designed for the individual student by looking into the views of parents, students and teachers.

This research is a qualitative study that aims to determine how the planning, executing and evaluation processes of private lessons are carried out according to the views of teachers, students and parents. For the research a case study pattern was used. This research was carried out by the views of 17 different private/public school teachers (each teaching a different subject) in Düzce in the school year of 2017-2018 and 24 students that attend/graduated from private/public schools and 4 parents who pay for private lessons for their children. To investigate the problem in a broader context, maximum variety method (a sub-method for purposeful exemplification method) was used.

The research suggests that private tutors are keen on carrying out their lessons according to a plan, but they do not actually create a written text or program. But it is right to say that some tutors do not feel the need to create a plan at all. It might lead to the thought that some tutors aren't as qualified as others. The factors that shape the planning procedure are tutor's-student's-parents' active participation in the process and the state of readiness and personal differences that the student has.

According to the research, private lessons can regulate the student's daily personalized learning time, lead to more active participation in class, provide useful tips for guidance, create a certain pressure, ensure studying according to a certain goal, help with homework tracking and reviewing lessons with more practice questions. This way learning is more effective and permanent.

Having an effective learning environment depends on planning the lessons according to the adjustment of readiness of the student, usage of the sources and materials that are parallel to the student's needs and interests and lastly application of suitable teaching forms for that specific student.

It has been concluded that effective use of evaluation activities in the tutoring process has a positive effect on academic achievement. In the private lessons lesson, parents are not realistic about the process or cannot follow the process adequately; It was concluded that students who had to take private lessons with family pressure developed unstable and contradictory attitudes.

Effective communication, academic achievement and positive attitude towards the course are the main objectives of learning and teaching process. Students, teachers and parents see it as an obligation to get private tutoring to support school and to create and advantage for national examinations and thus students tend to get private lessons.

When it comes to selecting a good tutor, certain traits can be: having good knowledge of the subject; create a positive learning environment, have the ability to manage and evaluate learning-teaching processes successfully; communicate effectively with the student; to act according to the needs of the student; be reliable; provide psychological support to students and provide guidance; be known; to have positive personality traits; to enjoy his/her work and to reflect this to the student; not being insensitive to the student.

It boosts the students' motivation and the feeling of being safe when the tutor raises successful students. This way, students have a positive change in their academic success. In this context, it is possible to say that some external factors can affect the students however some students do not get affected and it leads to a change in their

academic success. This group of students claim that success comes with studying willingly. In this context, the students who take on the responsibility of getting private lessons get effected by internal factors.

Key words: Private Tutoring, One-on-one Learning, Curriculum.





Bilgem ve Berram 'a

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	9
2. LİTERATÜR	10
2.1. Öğretim Programı.....	10
2.2. Planlama ve Öğretim.....	12
2.2.1. Planlama Modelleri.....	13
2.2.2. Etkili Öğretimin Nitelikleri	14
2.2.3. Etkili Öğretmenin Nitelikleri	16
2.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri	21
2.3.1. Öğrenme Kuramları.....	22
2.3.2. Bireysel Farklılıklar	26
2.3.3. Öğrenme ve Düşünme Stilleri	28
2.3.4. Öğretme-Öğrenme Modelleri	32
2.3.4.1. Grupla Öğretme Modelleri	33

2.3.4.1.1. Okulda Öğrenme Modeli	33
2.3.4.1.2. Tam Öğrenme Modeli	34
2.3.4.1.3. Etkili Öğretim Modeli	35
2.3.4.2. Bireysel Öğretme Modelleri	36
2.3.4.2.1. Programlı Öğrenme	37
2.3.4.2.2. Bilgisayar Destekli Öğretim	37
2.3.4.2.3. Bireyselleştirilmiş Öğretim.....	38
2.3.5. Öğretme-Öğrenme İlkeleri.....	43
2.4. Öğretimde Çağdaş Yönelimler	45
2.4.1. Bilişsel Koçluk Temelli Öğretme Yaklaşımı	46
2.4.2. Alternatif Eğitim-Öğretimin Okulsuzlaştırılması.....	50
2.4.3. Ev Okulu (Homeschooling)	53
2.4.4. Özel Ders (Tutoring)	54
2.5. İlgili Araştırmalar	57
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	57
2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	70
3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırma Modeli	71
3.2. Çalışma Grubu	71
3.3. Verilerin Toplanması	74
3.3.1. Veri Toplama Aracı	74
3.3.2. Veri Toplama Süreci	75
3.4. Verilerin Analizi	76
3.4.1. Verilerin Hazırlanması ve Organizasyonu.....	76
3.4.2. Verilerin Kodlanması ve Temalaştırma.....	77
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	78
3.5.1. Geçerlik	78
3.5.1.1. İnanılrlık / Özgünlük	78
3.5.1.2. Aktarılabilirlik / Uygunluk	79
3.5.2. Güvenirlik	79
3.5.2.1. Nesnellik / Doğrulanabilirlik	79
3.5.2.2. Tutarlılık / Eylem Uyumluluğu	80

4. BULGULAR VE YORUM	81
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.1.1. Toplu Öğretim Hakkında Görüşler.....	81
4.1.2. Özel Ders Hakkında Görüşler.....	87
4.1.3. Özel Derse Almaya/Vermeye Etki Eden Faktörler.....	96
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
4.2.1. “İyi/Başarılı Öğretmen” Kavramı Hakkında Görüşler.....	101
4.2.2. Özel Öğretmenlerin Nitelikleri.....	110
4.2.3. Dersine Giren Öğretmeni Tercih Etme Durumu.....	117
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
4.3.1. Öğretmenlerin Özel Öğrenci Seçim Kriterleri.....	123
4.3.2. Dersine Giren Öğrenciye Özel Ders Verme Durumu.....	125
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.4.1. Özel Ders Süresinin Belirlenmesi.....	128
4.4.2. Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler.....	135
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	140
4.5.1. Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler.....	141
4.5.2. Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı.....	145
4.5.3. Özel Derste Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	148
4.5.4. Özel Derste Kullanılan Materyaller.....	154
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	159
4.6.1. Özel Ders Başarısına Karar Verme.....	159
4.6.2. Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği.....	162
4.6.3. Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar.....	169
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	174
5.1. Sonuçlar	174
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	174
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	177
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	178
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	179
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	181

5.2. Öneriler	183
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	183
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	183
KAYNAKLAR.....	184
EKLER.....	207
EK 1.Öğretmen Görüşme Soruları.....	207
EK 2. Öğrenci Görüşme Soruları.....	210
EK 3. Veli Görüşme Soruları	212



TABLULAR LİSTESİ

Tablo I. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo II. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo III. Çalışma Grubunda Yer Alan Velilere İlişkin Bilgiler.....	74
Tablo 1. Toplu Öğretim Hakkında Görüşler.....	81
Tablo 2. Özel Ders Hakkında Görüşler.....	87
Tablo 3. Özel Derse Almaya/Vermeye Etki Eden Faktörler.....	96
Tablo 4. İyi/Başarılı Öğretmen Kavramı Hakkında Görüşler.....	101
Tablo 5. Özel Öğretmenlerin Nitelikleri.....	110
Tablo 6. Dersine Giren Öğretmeni Tercih Etme Durumu.....	117
Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Öğrenci Seçim Kriterleri.....	123
Tablo 8. Dersine Giren Öğrenciye Özel Ders Verme Durumu.....	125
Tablo 9. Özel Ders Süresinin Belirlenmesi.....	129
Tablo 10. Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler.....	135
Tablo 11. Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler.....	141
Tablo 12. Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı.....	145
Tablo 13. Özel Derste Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	148
Tablo 14. Özel Derste Kullanılan Materyaller.....	154
Tablo 15. Özel Ders Başarısına Karar Verme.....	160
Tablo 16. Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği.....	162
Tablo 17. Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar.....	169

EKLER LİSTESİ

EK 1. Öğretmen Görüşme Soruları.....	207
EK 2. Öğrenci Görüşme Soruları.....	210
EK 3. Veli Görüşme Soruları.....	212



I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çağdaş dünya ile uyumlu, kültür mirasını koruyup sağlıklı bir biçimde sonraki nesillere aktarabilen güçlü toplumların oluşmasında temel etken eğitimidir. Bireyleri çağın gerektirdiği becerilerle donatmak ancak yenilikçi bir eğitim sistemi ile mümkün olabilir. Eğitimin felsefi yaklaşım ve psikolojik kuramlara göre birbirinden farklı şekillerde (Sönmez, 2004) tanımlanmasından hareketle farklı düşünce sistemine sahip eğitimcilerin ortaya koyduğu üç ortak nokta olduğu söylenebilir. Buna göre, eğitim bir süreçtir, bireyin mevcut haliyle yetersiz olduğu ve belli ölçütlere göre yeterli sayılacak bir hale getirilmesi gerektiği sayılıtsı kabul edilmiştir, değişimin gerçekleşmesine ihtiyaç vardır (Ertürk, 2013). Ertürk (2013) bu noktaları sentezleyerek eğitimi, 'bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci' olarak tanımlamaktadır.

Sönmez (2008) 'e göre eğitim, farklı şekillerde tanımlansa da temelde şu beş özelliğe sahiptir. Bunlar: Nesne (obje) olarak insanın alınması; nesnenin hâlihazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi; nesnenin istendik yönde değiştirilmesi; bu iş için çevrenin ayarlanması yani tutarlı, etkin araç-gereç, strateji, yöntem, teknik vb. uyarıcıların devreye sokulması; nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığının yoklanması; Kazandıysa hedeflerin, davranışların, çevre ayarlamasındaki araç-gereç, uyarıcılar, strateji, yöntem ve tekniklerin elde tutulması; kazanamadıysa, bunların ya onarılması ya yenilenmesi ya da atılması, eksiklerin tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi. Buna göre davranışların istendik yönde değiştirilme süreci programlar yoluyla yapılabilir.

Nasıl bir insan sorusuyla şekillenen eğitim felsefeleri, dönemin şartlarına ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermiş, ihtiyaç duyulan insan tipinin yetiştirilmesine rehberlik etmiştir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte demokrasi ve bireysel özgürlüklere vurgu yapan paradigma 21. yy'ın ihtiyaç duyduğu insan modelini belirlemede de temel olmuştur. Bilgiye sahip olmanın ötesinde bilgi edinmenin yollarını bilen, öz-düzenleme becerisine sahip etkin düşünen, bilgi ve teknoloji okuryazarlığına sahip üretken insan yetiştirme isteği eğitim anlayışını tamamen değiştirmiş bu bağlamda öğreneni merkeze alan (aktif kılan) yeni yöntem ve stratejiler geliştirilmiştir (Yeşil, 2016).

Öğretim üç temel unsur üzerine inşa edilebilir; öğrenci, öğretim programı ve öğretmen. Günümüz eğitim anlayışına göre öğrenci, öğrenme sorumluluğunu alan, bu çerçevede olgular hakkında soru soran, neden-sonuç ilişkilerini araştıran, çıkarımda bulunan, stratejik düşünce üreten ve düşüncesini doğru ifade edebilen, yeni durumlara göre yeni stratejiler geliştirebilen, problem çözme becerisine sahip aktif bireylerdir. 21. yy'ın ihtiyaç duyduğu insan istediği her yerde (zaman sınırlaması olmadan) bilgiye ulaşabilen, bu bilgilerden yola çıkarak sorunlarına diyalektik çözümler üretebilen bireylerdir (Yeşil, 2016; Güneş, 2014a). Buna göre eğitimde uygulanan yeni yöntem ve stratejilerin asıl amacı, öğrencilerin gözlem yeteneğini geliştirerek öğrendikleri ile çevresindeki olayları ilişkilendirebilmesini sağlamak böylece hayata kolay uyum sağlamalarını gerçekleştirmektir (Hırça, 2014).

Öğrencinin öğretim sürecinde temel öğelerden biri olması süreçlerin öğrenene göre tasarlanmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin pek çok özellik bakımından birbirinden farklı olması, yaklaşım, öğretim programı ve öğrenme ortamlarının bu farklılıklara uygun hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bilgiyi alma, işleme ve düzenleme sürecinde izlenen yöntem olarak tanımlanan öğrenme stillerinin farklılığından hareketle ilgi, ihtiyaç, bilgi düzeyi ve yeteneklerine uygun olarak tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrencinin, öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kendi hızında ilerlemesi sağlanmaktadır. Öğrenme kuramlarının esas amacı en iyi öğrenme ortamlarının tasarlanmasıdır. Bu bağlamda öğrenim tasarım modellerinin ortak noktası bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini merkeze alarak yeni öğrenme yaşantılarının tasarlanmasına olanak sağlanmasıdır denilebilir (Kışla ve Şahin, 2015).

Bireyselleştirilmiş öğrenme öğrencilerin öğrenme süreçlerinden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak üzere tasarlanmış bir öğrenim modelidir. Eğitimin bireyselleştirilebilmesi için ön koşul öğrencinin sosyokültürel altyapısının, ön-öğrenmelerinin, öğrenme stillerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının doğru biçimde tespit edilmesidir (Topkara ve Çelik, 2009; Kışla ve Şahin, 2015). Bireyselleştirilmiş öğrenmeyi toplulaştırılmış öğrenmeden ayıran en önemli özellik, öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmiş öğrenme yaşantılarının farklı yöntem ve stratejilerle desteklenmiş olmasıyla birlikte ‘öğrenciye göre’ öğretim programı düzenleme olanağı sağlamasıdır. Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları öğrenmenin sorumluluğunun öğrencide olması bakımında yapılandırıcı kurama; ön öğrenmeler bakımından bilgi şemaları ve ilişkilendirmeler yoluyla bilgiyi organize etmesi bakımından ise bilişsel öğrenme kuramına dayandığı söylenebilir (Teyfur ve Teyfur, 2012; Şentürk, 2010; Özerbaş, 2007).

Toplulaştırılmış öğrenme ile bireyselleştirilmiş öğrenmeyi karşılaştıran bazı çalışmaların sonuçlarına göre: Toplulaştırılmış öğrenmede bire-çok şeklinde tasarlanan öğretim bireyselleştirilmiş öğrenmede bire-bir ya da çoğa-bir olarak tasarlanmaktadır; Toplulaştırılmış öğrenmede, öğrenme ortamlarının tasarlanmasında kısıtlamalar varken, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarında kısıtlamalar minimize edilmiştir; Toplulaştırılmış öğrenmede içerik ortalama öğrenen düzeyine göre tasarlanırken, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarında içerik, materyal vb. şeyler öğrenenin özelliklerine, yeteneklerine, bilgi düzeyine göre tasarlanabilmektedir; Toplulaştırılmış öğrenmede öğretim programına öğretici karar verirken bireyselleştirilmiş öğrenmede öğrencinin ihtiyaç ve özellikleri gözetilir (Kışla ve Şahin, 2015).

Bireyin öğrenme sorumluluğunu aldığı üst düzey düşünme becerileri kapsamında bilişsel farklılık kavramı önemli bir yer tutar. Bir düşünme sistematığı olan bilişsel farkındalık öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, öğrenme basamaklarını planlama, öğrenme süreçlerini değerlendirme, gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir. Bilişsel farkındalık bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, onları denetlemesi ve yönlendirmesini nitelemesi bakımından diğer düşünme boyutlarını kapsamaktadır (Demir ve Doğanay, 2009; Ö. Demir, 2015).

Bilişsel koçluk yaklaşımı, bilişsel koç yani uzman öğretmen rehberliğinde öğrencinin bilişsel farkındalık becerilerini kazanması esasına dayanır. Yaklaşım, öğretmen ve öğrencinin ortak gayreti ile daha iyi öğrenme, öz değerlendirme ile gelişimlerini yönlendirebilme ve karşılıklı kontrol ortamını oluşturması bakımından yararlı bulunmaktadır. Bu yaklaşımda bir nevi özel ders ile bilişsel farkındalık konusunda uzman olan bir bireysel koçun kişiye çeşitli etkinlikler ve stratejilerle bu becerileri kazandırması söz konusudur. Öğretimin profesyonel bir faaliyet olduğu sayılısı ile bilişsel koçların öğrencileri daha becerikli, bilgili ve yetenekli olmaları yönünde geliştirdiği kabul edilmiştir. Öğrenende bilişsel farkındalık becerileri oluşturma sürecinde bilişsel koçların, öğretim sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme görüşmesinin öğretim programına yansımaları söz konusudur (Ö. Demir, 2015).

Öğretim programı, bireye kazandırılması düşünülen nitelikleri, bunların nasıl kazandırılacağını, kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl anlaşılacağını gösteren dokümanlardır (Kılıç, 2017). Öğretim programları aracılığıyla öğrencilere farklı düzeylerde bilgiler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. kazandırılmak hedeflenmektedir (Ertürk, 2013; Görgen, 2017). Eğitim ve özellikle planlı eğitim insanı istenilen şekilde yetiştirmek için bir araçtır (Ertürk, 2013). Öğrenciye kazandırılması planlanan istenilen özellikler olarak tanımlanan öğrenme hedefleri, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme sürecini ortaya koyması, ölçmelere kılavuzluk etmesi bakımından önemlidir (Demirel, 2015). Ertürk (2013) 'e göre hedef planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir. Gerçekte öğretim programının bütün boyutları, eğitimin esas amaçlarına ulaşmak için araçtır (Tyler, 2014). Programın göz ardı edilmesi, programdan uzaklaşmak ve dolayısıyla öğretim hedeflerinden uzaklaşmak anlamına gelmektedir (Kılıç, 2002).

Literatürde öğretim programı yerine, çoğu zaman eğitim programı kavramı kullanılmaktadır. Eğitim hem formal hem de informal olanı içermektedir. Bu durumda eğitim programı kavramı da formal ve informal eğitimi kapsamaktadır. Oysa informal eğitim amaçlı, planlı ve kasıtlı değildir. Bu durumda eğitim programı, öğretim programı anlamında kullanılmaktadır. Öğretim programı ile eğitimin planlı, amaçlı,

kasıtlı olan kısmının kastedildiği açıktır (Kılıç, 2002). Bu bağlamda araştırmamızda yaygın olan kullanımın aksine öğretim programı kavramı kullanımı tercih edilmiştir.

Öğretim programlarının uygulayıcısı ve sürecin yöneticisi durumunda olan öğretmenler, öğrenci başarısında belki de en önemli faktördür (Marzano, Pickering ve Pollock, 2008). Kendine özgü ilke ve uygulamaları ile profesyonel bir meslek olan öğretmenlik eğitimin kalitesini belirleyen temel unsur olması nedeni ile sistemin önemli bir ögesidir (Baki, 2016; Erdem, 2011). İstikrarlı ve başarılı bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi birtakım unsurların doğru biçimde bir araya getirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Eğitim eksikleri ve ihtiyaçlarının doğru belirlendiği çağdaş eğitim politikaları, yetkin ve motivasyonu yüksek öğretmenler, yenilikçi ve vizyon sahibi okul liderleri, teknolojik gelişmelerin entegrasyonu ve etkili kullanıldığı okul ortamları, fırsat eşitliği, 21.yy becerilerinin geliştirilmesi çağdaş ve etkili eğitimin temel faktörleridir. Her öğrencinin kendi hızında öğrenebilmesini sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması, matematik, fen ve teknik becerilerin gelişimine olanak sağlayan akademik bilgiler yanında kültürel birikime ve etiğe yönelik değerlerin aktarılmasının da sağlanması gerekmektedir (Levent ve Yazıcı, 2014).

Öğretmenler bilgi aktarmak yerine, bilginin üretilip yapılandırıldığı öğrenciye anlama, analiz etme ve problem çözme becerilerinin kazandırıldığı entelektüel, duygusal ve sosyal desteği sağlayabilecek becerilere sahip olmalıdır. 21.yy 'da istenilen hayal gücü, yaratıcılık, serbest teşebbüs, özgüven, özdenetim, motivasyon ve disiplin değerleri yüksek; herkes gibi olmayan, farklı düşünen, farklı davranan ve üreten bireylerdir (Şahin, 2004). Bireyin kendisini geliştiremediği özerkliğinin sınırlı olduğu ve ona başarısız deneyimler yaşatan uygulamalar bireylerin motivasyonunu düşürüp okula olan bağlılıklarını azaltabilirken (Yüksel, 2015); problem çözme ve yaratıcılık, sistematik ve hiyerarşik düşünme, değerlendirme ve karar verme, kişiler arası etkileşim, kendini yönetme ve bilişim teknolojilerini etkili kullanma becerileri geliştirilen öğrenciler akademik ve kariyer yaşamlarında çok daha başarılı bireyler olmaktadır (Kocabatmaz, 2011).

Günümüzde öğretmenler zamanın ihtiyaçlarına göre bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, alan bilgisine sahip, pedagojik yeterliği bulunan kişiler olarak yetiştirilmek durumundadır. Gelişmiş ülkeler, öğretmen eğitme işini eğitim

sisteminin temel problemi kabul ederek, bir devlet politikası şeklinde görmeyi başarmışlardır. Ülke geleceğinin emanet edildiği büyük bir genç nüfusa sahip olan Türkiye’de gençliğin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin seçiminde özen gösterilmesi gerektiği açıktır (Polat ve Arabacı, 2012).

Literatürde ‘gölge eğitim’ kurumları olarak nitelendirilen dershaneler Türk eğitim sisteminde öğrencilerin okul derslerine yardımcı olmak maksadıyla başvuru alan kurumlarken zamanla merkezi sınavlara hazırlığın ayrılmaz parçası haline dönüşmüştür. 2010 yılında gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla birlikte dersane talebinin azalacağı ve eğitimde yaşanan olumsuzlukların giderileceği gerekçesi ile özel dershanelerin kapatılma ve özel okullara dönüştürülme süreci başlamıştır (Özoğlu, 2011). Buna bağlı olarak liselere giriş ve üniversiteye hazırlık sınavlarında artan rekabet ve okullarda verilen eğitimin sınavlara dönük olmaması okul sistemi dışında ücretle ders alma ‘özel ders’ ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Özellikle bazı alanlarda özel ders almak bir ayrıcalık olarak görülmüştür. Ücretle ders alma ihtiyacı giderek kurumsallaşmış, bu ihtiyaç Türkiye’deki adıyla ‘özel öğretim kurumları’nın doğmasına sebep olmuştur (Şirin, 2014; Tansel, 2013). Gölge eğitim olarak adlandırılan bu kurumlar pek çok ülkede ekonomik ve teknolojik gelişmişlik düzeyine, eğitim sistemlerindeki farklılıklara ve sınavlardaki rekabet durumlarına göre kendine özgü nitelikler taşıyarak varlığını sürdürmektedir (Bray ve Kwo, 2014).

İngiltere, Almanya ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerde eğitim basamakları arasında etkin bir işleyişin bulunması, mesleki yönlendirmenin uzun bir sürece yayılması ve alternatif eğitim olanaklarının özellikle mesleki eğitimin başarıyla yürütülmesi gibi nedenlerle dersane ve benzeri kurumlar çok yaygın değildir. Ancak çocuklarının okulda yeterli eğitim alamadığını düşünen aileler birebir eğitimle bu açığı kapatmaya çalışmakta bu nedenle eğitim koçluğu (tutoring) uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Avustralya’da eğitim politikaları kapsamında ulusal başarı kriterleri gerisinde kalan öğrencilerin özel ders ile desteklenmeleri ulusal öğretim programına alınmış ve özel ders öğretim giderlerinin karşılanması için özel bir fon oluşturulmuştur (Uzmanözelders.net, 2017).

Güney Kore, Hong Kong, Yunanistan, Japonya ve Tayvan gibi ülkelerde merkezi sınavların getirdiği artan rekabet ortamı vb. nedenlerden dolayı özel ders

veren kurumlar oldukça yaygındır. ‘Gölge eğitim’ kurumları, geçiş sınavlarına hazırlanmanın yanında alternatif eğitim (koçluk sistemi) boyutuyla da Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri de dâhil olmak üzere pek çok ülkede yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunun nedenleri: Okulların eğitim kalitesi bakımından önemli farklılık göstermesi, öğretimde bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğrencilerin sosyal statüsü yüksek meslek sahibi olma istekleri, merkezi sınavlara dayalı yerleştirme sisteminin yarattığı rekabet ortamı, ‘başarının sırrının rekabeti tetikleyen çaba ve gayrette olduğu’na ilişkin inancın yaygınlığı, özel ders alan ve dershanelere giden öğrencilerin diğerleri üzerinde oluşturduğu etki, gelişmekte olan ülkelerde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ek kazanç için öğrencilerine okul zamanı dışında özel ders vermeleri, şeklinde özetlenebilir (Ünsal, 2016).

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretimin hedeflere uygun biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından öğretim programları öğretmenlere rehberlik eden temel başvuru kaynağıdır. Araştırmanın amacı özel ders ihtiyacının nedenleri ile öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenlerin bireysel öğretim programı/öğretim planı oluşturma düzeylerini incelemektir. Bu amaçla araştırmada; “Özel ders ihtiyacının nedenleri ile öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi konusunda öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?” problem cümlesine cevap aranacaktır. Araştırma problemine ilişkin alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin özel ders alma nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilerin öğretmen tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
3. Öğretmenler özel ders verecekleri öğrencileri nasıl belirlemektedirler?
4. Öğretmenler özel dersi nasıl planlamaktadırlar?
5. Öğretmenler özel ders öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl düzenlemektedirler?
6. Öğretmenler özel dersin amacına ulaşıp ulaşmadığını nasıl belirlemektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde pek çok ülkede akademik başarıyı destekleyici eğitim uygulamalarının olduğu bilinmektedir. Bunlardan en yaygın olanı okul derslerine

destek ve sınavlara hazırlıkta alternatif kabul edilen birebir özel derstir. Günden güne yaygınlaşan birebir ya da grup özel dersler öğretmenler, üniversite öğrencileri ve farklı mesleklerde alan bilgisine sahip kişiler tarafından verilebilmektedir.

Bu araştırma özel dersin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini belirlemeye yönelik nitel çalışmadır. Özel dersin okul derslerine alternatif mi yoksa okulu destekleyici işlevi mi olduğu hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvurularak bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma özel derse neden ihtiyaç duyulduğu, özel ders uygulamalarında mevcut öğretim programlarından nasıl ve ne kadar yararlandığı konusunda fikir vermesi açısından önemli görülmektedir. Özel dersin eğitim sistemimizdeki yeri ve yansımalarının hakkında alanda yapılan ilk çalışma olması bakımından alana katkı sağlayacağı, özel ders uygulamalarına dikkat çekeceği, yapılacak olan yeni çalışmalara fikir vereceği ve kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğrenci, veli görüşleri ve araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Bireye kazandırılması düşünülen nitelikleri; bunların nasıl kazandırılacağını, kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl anlaşılacağını gösteren dokümana denir (Kılıç, 2017).

Eğitim Koçu (Tutor): Öğretmen, özel ders veren öğretmen. Bir şube ya da öğretim dalında başkasını eğitmek için çalışan bir kişi, özellikle de bir eğitmen (Dictionary.com, 2017).

Özel Ders: Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebildikleri, kendi öğrenme sorumluluklarını ele almaya imkân veren, ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre öğrenme süreçleri ve içeriklerini şekillendirebilen öğrenme ortamlarını sunan yardımcı sistemlerdir (Kışla ve Şahin, 2015).

1.7. Kısaltmalar

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Öğrenci Seçme Yerleştirme Sınavı

TYT: Temel Yeterlilik Testi

YGS: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Öğretim Programı

Öğretim programı, program uzmanlarının dünya görüşleri, felsefi altyapıları, değer sistemleri ve eğitim yaklaşımları ile şekillenen üzerinde tam bir uzlaşımın olmadığı çeşitliliğe sahiptir. Program, dar anlamıyla okullarda öğretilen konular, geniş anlamıyla bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan tecrübeler olarak düşünüldüğünde eğitimcileri, öğrencileri ve toplumdaki diğer bireylerini etkileyen ve tüm boyutlarıyla eğitimin asıl amaçlarına ulaşmak için araçtır. Bu anlamda eğitimin işlevsel bir aracı olması bakımından dinamik bir yapıya sahiptir (Tyler, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2016; Wiles, 2016; Ellis, 2015).

Öğretim programlarıyla ilgili kararların başlangıç noktası ve müteakip tüm kararların dayanağı felsefedir. Felsefe programının amaçları, araçları ve sonuçlarının belirlenmesinde bir ölçüttür. Amaçlar, felsefi ifadenin dayandığı bir değer ifadesidir. Araçlar, felsefi seçimleri yansıtan süreç ve yöntemleri temsil eder. Sonuçlar ise öğrenilmesi önemsenen bilgiye ya da davranışa dair olgu, kavram ve ilkeleri ifade eder (Goodland, 1979; Akt.: Ornstein, 2016b: 3). Dewey (1916) bunu “belki de felsefe... eğitimin temel kuramı olarak açıklanabilir” ve “felsefenin görevi, okulların amaç ve yöntemlerine (iskelet) sağlamaktır” şeklinde ifade eder. Dewey’e göre “eğitim felsefesi ayrımların açık hale getirilmesi ve sınanmasında bir laboratuvardır” (Ornstein, 2016b). Bu bağlamda eğitim hedeflerini ‘gelişme’ ile eşanlamlı saymıştır. “Gelişme daha fazla gelişmeye doğru yönelir?” ilkesini benimseyen Dewey’ in eğitim hedefi daha fazla eğitimidir (Noddings, 2017).

Hopkins (1941), öğretim programlarıyla ilgili kararları belirlemede felsefenin önemini klasik ifadelerle şöyle açıklar: “Felsefe, geçmişte eğitim programları ve öğretim hakkında her önemli kararda devreye girmiştir; gelecekte de her önemli karara temel olmaya devam edecektir... bir öğretmenin okulda geçirdiği herhangi bir günde

felsefenin, eylemlerin hayati önem taşıyan bir parçası olmadığı anlar enderdir.” Bu ifadeler öğretim programı ile ilgili açık ya da gizli tüm kararların temelinde felsefenin önemini vurgulamaktadır (Akt.: Ornstein, 2016b: 3).

Sönmez (2008) 'e göre felsefenin eğitime katkıları şunlardır: Eğitim hedeflerinin belirlenmesinde tutarlılık sağlamak; eğitim sistemini iç tutarlılık bakımından doğru biçimde değerlendirmek; insana yüklenen anlamı belirlemek; yeni hedefler belirleme ve işe koşmada tutarlılık sağlamak; eğitim sisteminin temel aldığı felsefe doğrultusunda öğretmen ve yönetici yetiştirmek; sistemler arasında tutarlılığı sağlamak; insanın yaşama bakışının şekillenmesi ve davranışlarının buna göre biçim almasını sağlamak; kazandırılacak hedef davranışların dayandığı felsefe ile tutarlı eğitim durumlarını belirlemek; temel alınan felsefeye uygun sınaama durumlarını belirlemek; eğitim sisteminin temel aldığı felsefeye göre düzenlenip düzenlenmediğini değerlendirmek; eğitimin farklı disiplinlerle etkileşim içinde olmasını ve bu disiplinle arasındaki bilgi yöntemleri arasında bütünlüğü sağlamak.

İnsanın kendini değiştirme gücü, yani öğrenmesi belki de kendine ilişkin en etkileyici şeydir (Thorndike, 1931; Akt.: Gredler, 2017: 2). “Öğrenme nasıl olur?” ve “İnsan nasıl öğrenir?” gibi sorulara aranan yanıt psikolojiyi özellikle de öğrenme psikolojisini eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Bu bağlamda öğretim programları ile ilgili ikinci önemli disiplin psikolojidir (Ornstein ve Hunkins, 2016; Demirel, 2015).

Öğrenme psikolojisi en temelde, öğrenme süreci sonucunda bireyde değişebilecek özellikleri değişemeyeceklerden ayırmamızı olanaklı kılar (Tyler, 2014). Bu bağlamda psikoloji eğitim hedeflerinin neler olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemede bir süzgeç görevi görerek öğrenme-öğretme süreci ile ilgili alana önemli katkı sağlar (Ornstein ve Hunkins, 2016). Öğrenme hem birey hem de toplum açısından kritik öneme sahiptir. Çeşitli yetenek ve becerilerin kazanılması, bu bilgi ve birikimin gelecek nesillere aktarılması ve en önemlisi toplumun geleceğe ilerlemesi kaçınılmaz biçimde öğrenmeye bağlıdır (Gredler, 2017). Hedef davranışlar eğitim çıktılarıdır, öğrenme neticesinde oluşan sonuçlardır. Bu çıktılar, öğrenmedeki içsel koşullarla uyumlu olmadıkları sürece eğitimin amacı olarak değersizdirler (Tyler, 2014). Bu açıdan bakıldığında insan hayatı tesadüflere bırakılamaz (Kılıç, 2017: 448).

Hedefler belirlemek, amaçlar tasarlamak, planlar oluşturmak, kaynakları düzenlemek ve sonuçları izlemek üst düzey amaçlı davranışlardır ki insana hastır ve insanı diğer tüm canlılardan ayıran bir özelliktir (Gredler, 2017).

2.2. Planlama ve Öğretim

Öğretim amaçlı ve planlı bir eylemdir. Öğretimin planlı bir eylem olması öğretmenlerin öğrencileri için *hangi* hedefleri seçtikleri ile ilintilidir. Öğretimin amaçlılık yönü ise öğrenme hedeflerine ulaşmada öğretmenlerin öğrencilerine *nasıl* rehberlik edeceği ile ilgilidir. Öğrenme ortamları, etkinlikler ve deneyimler seçilmiş olan hedeflere uyumlu olmalı ve onlarla bütünleşebilmelidir (Anderson, 2014).

Klasik öğrenme dar anlamıyla öğrencinin öğrenmesini sağlayan dersin sunulması ve tekrar edilmesi gibi öğretmen etkinliklerini ifade eder. Buna göre öğretmen-öğrenci etkileşimi öncelikle gerekli yoldur. Keller'e göre öğrenmenin büyük bir kısmı öğretmen-öğrenci arasında çok az etkileşimle bile gerçekleşebilir. Skinner öğretmeye başlanmadan önce dersin hedeflerinin belirlenip sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Kazanımlara uygun -*Öğrenciler anlamak için ne yapar? Yaratıcı olmak için öğrenciler ne yapar?* vb.- sorularla hedeflerin davranışsal olarak da tanımlanması gerektiğini savunur. Skinner'e göre eğitim hedefleri davranışsal olarak belirlenemezse öğretmenler hedefledikleri şeyi başarıp başaramadıklarını bilemezler. Aynı zamanda, hedefler davranışsal alana kolayca aktarılamayacak biçimde seçilmişse öğrenme hedeflerinin ne düzeyde gerçekleştiğini bilmek imkansızlaşır (Olson ve Hergenahn, 2016). Bu yaklaşım bilişsel ve yapısalcı süreçler içermediği için davranışçı bir öğrenme yaklaşımıdır. Günümüzde eğitimde yaşanan paradigma değişikliği bu bakış açısını değiştirmiştir. Öğretmenlerin yaptığı her şeyin öğrenmeyi etkilediği, öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu ve öğretim etkinliklerinin, öğrencinin bilişsel süreçlerinin, yapılarının ve öğretim çevresinin özelliklerinin öğrenmeyi etkilemediği bilinmektedir (Oser ve Baeriswyl, 2001; Pintrich ve Schunk, 2002; Akt.: Schunk, 2014).

2.2.1. Planlama Modelleri

Davranışçı yaklaşımın yansıması olan *doğrusal planlama modelleri* öğrencinin hedeflerini belirleme, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini seçme, öğretimi düzenleme ve değerlendirme metotlarını belirleme gibi adımları içeren kuralcı bir yapıya sahiptir. Günümüzde bu planlama anlayışı esnetilerek yeni bir boyut kazanmıştır. Buna göre planlama, öğretmenlerin öğretime başlamadan önce hedeflerine nasıl ulaşacağı, öğrencilerin sunulan öğretim ve etkinlikleri nasıl kavrayacağı gibi aşamaların düzenlendiği, sürekliliği olan düşünsel bir süreç olarak tanımlanır. Bu süreç bilginin belleğe alınması, düzenlenmesi ve kodlanmasını içeren bilişsel bilgi işlem sürecinin yansıması olarak değerlendirilir (Gagne vd., 1993; Akt: Schunk, 2014). Burada öğretmenler öğrenme hedeflerini belirlemek yerine hangi etkinlikleri kullanacaklarına karar verirler. Böylelikle hedefler ve etkinlikler birleştirilir. Bu bir bakıma öğretimin araçları ile amaçlarının birleştirilmesi anlamına gelir. Öğretimin planlanmasında öğrenme hedeflerine nasıl ulaşılacağı kaygısı önemli yer tutar. Öğretimin etkili olup olmadığına bağlı olarak alternatif öğrenme stratejileri ile hedeflere ulaşmayı sağlayacak planlama öğretimin başarısı için önemlidir. Öğretmenler öğrencilerinin ilgi ve katılımının azaldığını fark ettikleri durumlarda alternatif yaklaşımlar kullanarak öğretim çeşitlendirmelidir (Bobbitt, 2017; Schunk, 2014).

Çoklu zekâ kuramına göre farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin etkin öğrenme yaşantıları kazanabilmeleri için öğrenme ortamlarının farklı yöntem ve stratejilerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmeler çoklu zekâyâ göre planlama yaparken dersin içeriğini öğrencilerin farklı zekâ yapılarını gelişimine imkân sağlayacak öğrenme kazanımlarını göz önünde bulundurmalıdırlar (Pritchard, 2015). Öğretmenler, koşulları ayarlama, güdülerini kontrol etme ve kılavuzlama için süreç sonundaki çıktıları önceden görmek zorundadır (Bobbitt, 2017).

Hogan vd. (2003), öğretmenlerin ders planı yazarak geçirecekleri zamanı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kaynaklar ortaya çıkarmaya ayırmalarını önerir. Tecrübeleri bakımından planlama becerileri değerlendirildiğinde acemi öğretmenlerin tüm sınıfa, tecrübeli öğretmenlerin ise öğrencilere odaklandığı görülmüştür. Acemiler kısa vadede hedeflere ulaşmayı planlarken tecrübeli öğretmenler her düzeyde -yıllık, ünite bazında ve günlük- plan hazırlarlar. Tecrübeli öğretmenlerde dikkat çekici bir

özellik daha az yazılı plan hazırlamalarıdır. Buna karşılık acemi öğretmenler dersi yazılı biçimde planlamaktadırlar (Akt: Schunk, 2014).

Gruplara ayırarak öğretme planlamada önemli bir rol oynar. Gruplar öğrenme ve güdülenmeyi farklı şekillerde etkilerler. Üç çeşit gruplama planlanabilir (Schunk, 2014). Bunlar; rekabetçi, işbirlikçi ve bireysel.

1. *Rekabetçi gruplarda* öğrenci hedefleri arasında ters ilişki gözlenir. Bir öğrenci hedefine ulaşırsa diğerlerinin ulaşma şansı azalacaktır. Bu gruplarda sosyal kıyaslamaya teşvik edici bir yapı vardır. Bu rekabet ortamı başarılı öğrenciyi olumlu güdülerken başarısız öğrenci üzerinde olumsuz güdülenmeye yol açabilmektedir.
2. *İşbirlikçi gruplarda* öğrencilerin hedefleri arasında doğrusal ilişki vardır. Bir öğrencinin hedefine ulaşabilmesi için diğerlerinin de hedeflerine ulaşması gerekir. Bu gruplarda grubun ortak başarısı söz konusudur. Dolayısıyla öğrenciler grubun başarısını paylaşırlar. Grubun başarısı performansı düşük olan öğrencilerin olumsuz belik algılarını hafifletirken, grubun başarısızlığı performansı yüksek öğrencilerin olumlu benlik algısını olumsuz etkilemektedir. Başarısı düşük öğrenciler özgüven kazanırken başarılı öğrencilerin öz yeterlilik duygusunu olumsuz etkilemektedir.
3. *Bireysel gruplarda* ise öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında ilişkisel bir bağ yoktur. Öğrenci geçmiş yaşantıları ile öz değerlendirme yaparak kendi gelişimini takip eder. Kendi gelişimlerini görmek öğrencilerin öz yeterlilik duygularını artırarak güdü ve öğrenmeyi destekler.

2.2.2. Etkili Öğretimin Nitelikleri

Örgün eğitimini oluşturan temel unsurlar; müfredat, öğretim, değerlendirmedir. Genellikle eğitim müfredat ve değerlendirmeye odaklı yürütülür. Öğretim ise içeriği aktarmanın bir yolu olarak görülür. Müfredatın ne kadar detaylı olduğu ya da testlerin ne kadar pahalı önemli değildir. Eğitimdeki dönüşümün gerçek anahtarı, eğitim kalitesidir. Eğitimde ilerlemenin göstergesi sınıf, fiziksel çevre ve diğer faktörlerin ötesinde öğrencileri güdülemekte, ilgilerini canlı tutabilmekte saklıdır ki bunu mükemmel öğretmenler yapar (Robinson, 2017).

Borich (2017), öğretimi olağanüstü yetenek gerektiren zor ve karmaşık bir iş olarak tanımlamaktadır. Palmer (2016) bu karmaşıklığı olası üç sebebe bağlar. Bunlardan *ilki*, öğretilen konular hayatın kendisi kadar geniş ve karmaşık olmasıdır. Bu sebeple onlar hakkındaki bilgimiz her zaman kusurlu ve kısımdır. *İkincisi*, öğretim verdiğimiz öğrenciler hayatın kendisinden daha geniş ve daha karmaşıktır. *Onları net bir bütün olarak görmek ve anınca akıllıca cevap vermek, Freud ve Solomon'un bir bileşimini gerektirir ki çok azımız bunu başarır*. Karmaşıklığa neden olan bu iki sebebi Palmer *sıradan* olarak nitelemektedir. O'na göre karmaşıklığın *üçüncü* ve en temel nedeni *kim olduğumuzu* öğretiyor olmamızdır. Bu bağlamda iyi bir öğretimin ortaya konabilmesi için öğretmenlerin düşünsel ruhsal ve duygusal açıdan derin bir perspektif geliştirmesi gerekmektedir. Jackson (1990)'a göre öğretmenlerin sınıftaki olaylara eş zamanlı tepkiler verirken önsezileri, sağduyuları ve içgörülerini; öğretim bilimi kadar belki öğretim biliminden çok daha fazla önemlidir (Akt.: Ornstein, 2016a: 69).

Öğrenme ortamları öğrencilerin gözlem ve tecrübeleri ile edindikleri görüşlerini ortaya koydukları ve bu görüşleri dikkate alındığı için mutlu oldukları yerler olmalıdır (Glasser, 2017). Öğretim, kurallı ve tahmin edilebilirliği yanında belli bir sınıra kadar sezgisel ve etkileşimli olarak planlanmalıdır (Ornstein, 2016a). Amaçlarla ilgili bilgisi olmayan, ancak iyi öğretimin, doğru materyallerin, öğretilmeye değer konuların neler olduğu, materyallerin nasıl sunulacağı ve konuların öğrencilerle beraber etkin biçimde nasıl geliştirileceği konularında sezgisi yüksek sanatçı öğretmenlerin eğitimi çok iyi şekilde yürüttüğüne şüphe yoktur. Ancak öğretimin planlanması ve sürekli gelişiminin sağlanması için ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi gerekmektedir (Tyler, 2014).

İyi öğretim; gözlemlerin, ölçümlerin objektifliği, dilin hassasiyeti ile duyguları dengeli biçimde içermelidir. Çoktan seçmeli sınavlara bağlanan başarı dolayısı ile ölçme değerlendirme sistemleri üzerindeki baskı, davranışçılığın hümanist psikolojiye rağmen tercih edilmesine sebep olmaktadır. Başka bir ifade ile Thorndike ve Watson'ın fikirleri Dewey' e galip gelmiştir (Ornstein, 2016a).

Öğretim planlanırken, öğrenciye sağlanacak öğrenme yaşantılarına karar verme sorunu ile karşılaşılır. “Öğrenme yaşantısı” terimi, derste işlenen içerik ya da öğretmenin yaptığı şeyler ile aynı anlamda değildir. Öğrenme yaşantısı, öğrenci ile

öğrencinin çevresindeki tepki verebileceği dışsal koşullar arasındaki etkileşime karşılık gelir. Öğrenme yaşantılar yoluyla gerçekleşir -hedef davranışlara ulaşılır- dolayısıyla öğrenci öğretmenin yaptığı şeyi değil kendi yaptığı şeyi öğrenir (Tyler, 2014). Tyler (2014), Öğrenme yaşantılarının seçiminde genel ilkeleri şu şekilde belirlemiştir:

1. Düşünme becerisini geliştiren öğrenme yaşantıları
2. Bilgi edinmeye yardımcı öğrenme yaşantıları
3. Sosyal tutum geliştirmeye yardımcı öğrenme yaşantıları
4. İlgi geliştirmeye yardımcı öğrenme yaşantıları

2.2.3. Etkili Öğretmenin Nitelikleri

Shulman (1986), öğretmenlerin etkili bir eğitim verebilmek için üç alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini söyler. Uzmanlığın gelişmesi bu alanlarda kazanılan yetkinliğe bağlıdır. *Alan bilgisi*; öğretilen alanın kavramlarına hâkim olmak. *Eğitsel alan bilgisi*; sahip olunan alan bilgisini çeşitli öğretim teknikleri kullanarak aktarabilme becerisi. *Eğitsel bilgi*; sınıfı yönetimi ve iletişim becerisi. Hogan vd. (2003) öğretmenlerin uzmanlaştıkça öğretmen merkezli sınıf ortamlarının öğrenci merkezli sınıflara dönüştüğünü ifade etmektedir (Akt.: Schunk, 2014).

Slavin (2017) iyi bir öğretmenin özelliklerini açıklarken, etkili öğretim için sahip olunması gereken alan bilgisinin ‘ayaklı bir kütüphane’ olma anlamına gelmediğini, günümüzde her tür bilgiye kolayca ulaşmanın mümkün olduğunu vurgular. Slavin’ e göre etkili öğretmen, sahip olduğu alan bilgisini etkin biçimde öğrencileriyle paylaşabilme kabiliyetine sahip olmalıdır.

Tomlinson (2014) öğretmeni, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için mesleğin araçlarını etkin biçimde kullanan bir sanatçı olarak niteler. Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış sınıf özelliklerini anlatırken etkili öğretmenin özelliklerini şöyle sıralar. Etkili öğretmen:

- Müfredat konularının başından değil, öğrencilerin bulunduğu yerden başlar.
- Müfredata uygun etkili öğretim unsurlarını belirler.

- Her öğrencinin kendine yol gösterecek bilgi ve becerileri edinmesi için bu öğretimde nasıl değişiklikler yapması gerektiğini planlar.
- Öğrencilere farklı öğrenme modelleri sunarak onları öğretime dahil eder.
- Öğrencilerin diğer öğrencilerle değil, kendileriyle yarışmasını sağlar.
- Öğrenmenin mümkün olduğunca hızlı ve verimli olmasını sağlamak amacıyla onlara özel yöntemler sunar.
- Öğrencilerin yüksek standartlara alışması gerektiğine inanır.
- Büyük bir titizlikle çalışarak düşük, orta ve ileri düzey öğrencilerin planladıklarından daha çok çalışmasını ve umduklarından daha başarılı olmasını sağlar. Öğrencilerin çalışma ile başarı arasındaki ilişkiyi yaşayarak öğrenmesini sağlar.
- Zamanı esnek biçimde kullanır.
- Öğrencilerini hiçbir zaman belirli bir kalıba sığdırmaya çalışmaz.
- Öğrencilerin okula birçok ortak yönle beraber kendilerini birey olarak diğerlerinden ayıran temel farklılıkları da getirdiğini kabul eder, bu fikri benimser ve planlarını buna göre yapar.

İyi bir öğretim onlarca karar vermeyi, planlamayı ve hazırlığı içerir (Slavin, 2017). Her öğretmenin kendine özgü bir mesleki gelişimi süreci vardır. Öğrenci performansları ve öğrenme çıktılarını değerlendirmesi ile oluşturulan bu süreç (Aseltine vd., 2015) öğrenme ortamlarının tasarlanmasında da başat rol üstlenir. Borich (2017), etkili bir öğretim de karar verici rol üstlenen öğretmenlerin ders planlama sürecindeki başlıca girdilerini şöyle belirlemiştir:

- Öğretim hedefleri bilgisi
- Öğrenen ihtiyaçları bilgisi
- Alan bilgisi
- Öğretim yöntemleri bilgisi
- Örtük bilgi (zaman içinde yaşantı ile keşfedilen ve neyin işe yaradığını gösteren bilgi)

Bu girdilere ilişkin bilgi elde edilebilecek kaynak ise şunlardır;

- Sınıflarda gözlem gibi uygulamalı yaşantılar
- Başarılı öğretmenlerin yaptıkları ile ilgili vaka çalışmaları
- Öğretimle ilgili düşünsel paradigmlar, kavramsal sistemler ve önemli fikirle hakkında mesleki literatürü okuma
- Konu ve nasıl öğretilceği hakkında araştırma yapma

Bir ders planı hazırlanmaya başlanmadan önce, derste istenen öğrenme çıktıları ve öğrenen çeşitliliği bakımından ne gibi koşulların sağlanması gerektiği belirlenmelidir. Öğretmenlerin sunduğu uygun öğrenme durumları öğrencilerde zihinsel süreçler sonunda istedik yaşantıların oluşması sağlamalıdır. Öğrenciye kazandırılması amaçlanan kavram, değer ve beceriler öğrencinin gelişmişlik düzeyine uygun olmalıdır (Tyler, 2014). Buna göre ders planı aşağıdaki basamaklara uygun biçimde hazırlanmalıdır.

1. Dikkat çekme
2. Öğreneni hedeften haberdar etme
3. Ön öğrenmelerin hatırlanmasını teşvik etme
4. İçeriği sunma
5. İstenen davranışı açığa çıkarma
6. Geribildirim sağlama
7. Ders çıktılarını değerlendirme

Borich (2017), araştırma verilerine dayanarak öğrencide istenen davranışın gelişmesini sağladığı gözlenen on etkili öğretmen davranışından söz eder. Bu davranışların beş tanesi otuz yıl boyunca yapılan araştırmalarca desteklenmiş ve anahtar davranışlar olarak adlandırılmışlardır. Diğer beş tanesi ise bazı araştırmalarca desteklendiği kaydedilmiş olan yardımcı davranışlardır. Etkili öğretime temel oluşturan anahtar davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Dersin anlaşılabilirliği
- Öğretimsel çeşitlilik
- Öğretmenin göreve uyumu
- Öğrenme sürecinde yer alma
- Öğrenci başarı oranı

Davranışçı yaklaşımın etkili olduğu öğretim modellerinde öğretmenlerden bilgiyi sunmaları ya da direk aktarmaları öğrencilerden ise sunulan bu bilgileri depolamaları ve istendiğinde geri çağırılmaları beklenmiştir. Değişen paradigmayla birlikte araştırmacılar, öğrenenlerin basit bir biçimde bilgiyi almadığı, yaşantıları yoluyla etkileşimde oldukları sosyal, kültürel, dilsel bağlamda etkin bir biçimde bilgiyi yapılandırdıklarını savunarak klasik görüşe karşı çıkmışlardır. Burada öğrenenler, öğrenmelerinin sorumluluğunu alan özne durumundadırlar. Etkili öğretmenler ise öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rehber ya da koç rolü üstlenirler. Öğretmenlerin öğretimin etkililiği ve kalıcılığını artırmak amacıyla anahtar davranışlara sahip olması çok önemlidir. Bununla birlikte bu beş anahtar davranış etkili bir biçimde uygulayabilmede yardımcı davranışlara ihtiyaç vardır. Etkili öğretime yardımcı davranışlar ise şunlardır (Borich, 2017):

- Öğrencilerin fikir ve desteklerinden faydalanmak
- Dersin içeriğini yapılandırmak
- Soru sormak
- Araştırma
- Öğretmen duygusu

Öğrencilerin davranışları önemsedikleri kişilerin beklentilerine bağlı değişiklik göstermektedir. Öğretmen beklentileri ve öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki sağladığı yönünde sonuçlar kaydetmektedir. Öğretmenler öğrencilerine olumlu davranış ve başarı beklentilerini hissettirilmelidir (Boynton ve Boynton, 2007). Eğitim öğrencilerin maruz bırakıldığı şeyler değil, onlara sağlanan yaşantılardır. Öğrenme öğrencinin etkin katılımıyla gerçekleşir (Tyler, 2014: 55). Etkin öğretmenlerin sahip oldukları ortak özellik bilinçlilik/amaçlılıktır. Bilinçli öğretmenler öğretim boyunca öğrencilerinden bekledikleri çıktılar ve o çıktılar üretmek için öğrencilerini nasıl güdüleyecekleri üzerinde düşünürler (Slavin, 2017).

Etkin öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini destekleyen, onları teşvik eden tutumlara sahiptir. Bu tutumları sayesinde öğrencinin problem çözme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirirler. Derslerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına, ön-

öğrenmelerine ve tecrübelerine uygun hale getirmek amacıyla farklı yöntem strateji ve materyaller kullanırlar. Böylelikle sınıftaki her öğrenciye anlamlı öğrenme yaşantıları sağlayacak şekilde öğretimi çeşitlendirirler. Öğrencide istedik öğrenmeye temel oluşturan bir tepkiyi oluşturma olasılığı öngörüsü ile öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirirler (Borich, 2017; Tyler, 2014; Glasser, 2017; Marzano, Marzano ve Pickering, 2008).

Farklı öğretim tarzları (Borich, 2017; Marzano, Pickering ve Pollock, 2008; Glasser, 2017):

1. *Keşfedici* öğretim tarzı; öğretmenler öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmasının ve öğrendiklerini gerçek durumlara uyarlayabilmelerinin önemini vurgularlar. Keşfedici bakışı J. Piaget ve H. Taba'nın öğretim yaklaşımında görülür.
2. *Bilgiç* öğretim tarzı; öğretmenler öğrencilerin konu içeriği öğrenmesini sağlamaya odaklanır ve öğrenciler konu üzerinde uzmanlaştıkça başarılı olduklarına inanmaya yatkındırlar. B. Bloom ve M. Adler'in doktrinleridir.
3. *Şefkatli* öğretim tarzı; öğretmenler genellikle öğretimde en önemli şeyin öğrencilerin gelişimini sağlamak için fırsatlar sunmak olduğunu savunurlar. Sınıf içi birliği oluşturulması başarı göstergesi kabul edilir. Nel Noddings ve Parker Palmer savunulmuştur.
4. *İlham verici* öğretim tarzı; öğretmenler ise eğitimi geleceği şekillendirmek için bir fırsat olarak görürler. Öğrencilerin bağımsız kararlar almasını sağlayacak ortamlar yaratırlar. Bu görüşün savunucuları Paulo Freire ve Maxine Greene'dir.

Kolb, Dewey, Piage ve Lewing'in kuramlarını birleştiren dört aşamalı öğretme döngüsünde öğretmen gelişimi aşamalarına da yer verilmiştir. Öğretmenler sözü edilen gelişim döngüsünce geliştikçe alternatif öğrenme ortamları planlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Scott, 2014; Pajak vd., 2016).

1. *Somut deneyim* (ne kadar iyi yapıyorum?) öğrenciler, öğretim programı, yöntemler ve materyaller ile ilintili somut veriler aşaması.

2. *Empatik yansıtma* (kendim ve öğrencilerim adına burada neler oluyor?) Öğrencilerin içsel deneyimlerinden bir öngörü kazanma aşaması.
3. *Anlamanın yapılandırılması* (bunlar ne anlama geliyor?) teorik ve etik sorunlara hazırlanma aşaması.
4. *Aktif deneyim* (daha iyi nasıl öğretebilirim?) sınıfta yaşanan problemlere uygun çözümler üretebilme aşamasıdır.

2.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Öğrenme tüm bireyleri kapsayan formal ya da informal biçimde gerçekleşen ve tüm yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Pritchard, 2015). Öğrenme pratikler ya da deneyimler sonucu var olan kapasitesin gelişmesi ve davranışların istenilen bir biçimde sürekli olmasını temsil eder. Öğrenmenin araştırılması bireylerin bilgi, beceri, strateji, inanç ve davranışlarını nasıl etkilediklerine ve değiştirdiklerine odaklanır. Öğrenmenin teorisyenler, araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından kabul edilmiş genel-geçer bir tanımı yoktur (Schunk, 2014; Pritchard, 2015). Bu bağlamda literatürde yer alan çok sayıda tanımlardan bazıları örnek olarak verilmiştir (Pritchard, 2015):

- Deneyim ya da yaşantı sonucu oluşan davranış değişikliği
- Bilgi edinimi
- Çalışma yoluyla elde edilen bilgi
- Çalışma, öğretme, öğretim ya da deneyim yoluyla bilgi edinimi ya da beceri kazanımı
- Davranışın değiştiği, şekillendiği ya da kontrol edildiği bilgi edinim süreci
- Anlamanın çeşitli kaynaklardan deneyim edinmeye dayanarak yapılandırıldığı bireysel süreç

Öğrenme davranışta ya da davranış kalıplarında deneyim yoluyla elde edilen davranış değişiklikleridir. Öğrenmenin oluşmasında *birinci ölçüt* davranışta ya da davranış kapasitesinde meydana gelen bir değişimdir. İnsanlar farklı bir şeyler yapabilecekleri beceriye ulaştıklarında öğrenirler. Buna göre öğrenme yeni hareketler geliştirmeyi ya da mevcut olanı geliştirmeyi içerir. *İkinci ölçüt* uzun süre kalıcı davranış (ya da davranış kapasitesi) değişikliğidir. Öğrenmede kalıcılığı sağlamak

pekiştireçlere bağlıdır. Aksi halde unutma olabilir. *Üçüncü ölçüt* ise öğrenme pratik ve diğer deneyim şekilleriyle gerçekleşir. (Gözlem ile) insanlar hedeflenen şekilde davranmaya önceden hazırlanmış olabilirler ancak belirli davranışların gelişimi çevreye bağlıdır (Terry, 2013; Schunk, 2014).

Öğrenme ve öğretme iki farklı işlev iki farklı süreç içerir. Öğretme sürecini yürüten kişi ile öğrenmenin olduğu kişinin iki farklı birey olması, iki farklı süreç ve iki farklı işlevin uyum içinde işlenmesini gerektirir. Bu üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin verimli biçimde sürdürülebilmesi öğrenen ve öğretene arasında özel bir ilişki, özel bir bağ ve etkili bir iletişim kurulması ile mümkün olabilir (Gordon, 2017).

2.3.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenmeye dair bilimsel araştırmaların ilk örnekleri Plato ve Aristo gibi erken dönem filozoflara dayanır. Bilginin nasıl elde edildiğini sorgulayan felsefi disiplinler *akılcılık* ve *deneycilik* erken dönemlerden itibaren bilimsel araştırmaların felsefi altyapısını oluşturmuştur. Öğrenmenin psikolojik temellerinin araştırılması ise 19.yy'ın sonlarında başlayabilmiştir. Titchener, Dewey ve James'in temellerini attığı *yapısalcılık* ve *işlevsellik* 20.yy başlarında önde gelen iki düşünce ekolüdür. Ancak bu akımlar psikolojiye geniş çapta uygulanamamıştır (Schunk, 2014).

Öğrenme başarılı ya da başarısız olarak ifade edilebilecek deneyimlerden kaynaklanan davranışlarda gözlemlenen kalıcı değişimlerdir (Erözkan, 2015). Bu değişimlerin hangi şartlar altında oluşacağı öğrenme kuramları ile açıklanır (Senemoğlu, 2018; Gredler, 2017). Kuramlar çevresel gözlemleri anlamlı kılma çabası içinde çerçeveler sunarlar. Araştırma ve eğitim pratikleri arasında bir köprü ve araştırma bulgularını eğitim uygulamalarına öneri olarak aktarmak için araç görevi görürler (Schunk, 2014).

Bir kuram yalnızca öğrenmeye dair belirli özellikleri ya da bilişsel gelişim ile öğrenmeye yol açan etmenleri tanımlayabilir. Bu bağlamda kuramların rolü felsefeden farklıdır. Felsefe genel bir değerler sistemi kurarak bilgi ve gerçeğin doğası gibi soyut

konularla ilgilenirken kuramlar gözlemlenebilir değişimleri ortaya koyarlar (Senemoğlu, 2018; Gredler, 2017; Erözkan, 2015).

Öğrenme kuramları ve eğitim uygulamaları çoğu zaman ayrı olarak düşünülmesine rağmen birbirlerini tamamlamaları gereken iki unsurdur. Birbirinden ayrı düşünöldüğünde her ikisi de öğretim ve öğrenmeyi tam olarak sağlayamaz. Teori tek başına durumsal faktörlerin önemini yakalayamayabilir. Teoriden yoksun bir uygulama ise durumlara özeldir. Öğretim ve öğrenme bilgisini organize etmek için genel bir çerçeve sunmaktan yoksundur. Teori ve uygulama birbirlerinin gelişmesine yardımcı olurken öğretimin planlanması, değerlendirilmesi ve sınıf ortamında karşılaşılabilecek sorunlar hakkında bilgi verirler (Schunk, 2014).

Öğrenme kuramlarının genel fonksiyonları şunlardır (Gredler, 2017):

- Araştırma çerçevesi görevi üstlenme
- Bilgi unsurlarına yönelik düzenli bir çerçeve sunma
- Karmaşık olayların doğasını açıklama
- Önceki deneyimleri yeniden düzenleme
- Olaylara faydalı açıklamalar sağlama

Özel fonksiyonları şunlardır (Gredler, 2017):

- Öğretimi planlamada rehber olma
- Mevcut ürünleri sınıfın kullanımı ve mevcut uygulama konusunda değerlendirme
- Sınıf öğretiminde problemleri teşhis etme
- Kuramlarla ilgili yapılan araştırmaları değerlendirme

Öğrenme kuramları tarihsel olarak üç grupta sınıflandırılırlar. En eski sınıflandırma olan *davranışçılık*, öğrenenin davranışına ve öğrenme esnasında davranışta meydana gelen değişime odaklanan hayvan ve insanların öğrenmelerine ilişkin bir teoridir (Woollard, 2010; Akt.: Pritchard, 2015:7). Davranışçı teoriler, öğrenmede pekiştireç ve ödöller kullanarak koşullanma ya da biçimlendirme üzerine odaklanırlar (Alkaya, 2015; Pritchard, 2015). Pavlov, Skinner ve Thorndike gibi

geleneksel psikolojiyi temsil eden davranışçılar Aristo, Descartes, Lock ve Rousseau'nun öğrenmenin doğası ile ilgili felsefi görüşlerini temel almış; şartlanma davranışı ve istendik tepkiyi yaratmak amacıyla çevreyi değiştirmenin gerekliliğini savunmuşlardır (Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2016; Deniz, 2015; Erözkan, 2015; Güneş, 2014b). Buna göre öğrenme bireyin gözlenebilir davranışlarıyla belirlenebilmektedir. Zihinsel süreç ve anlama dikkate alınmamaktadır (Pritchard, 2015). Skinner'e göre *zihinle ilgilenmek yararsızdır. Çünkü öğrencinin kafasından geçenler görülmez.* Bu görüşün benimsendiği davranışçı öğretim ortamlarında öğrencinin istekleri, amaçları, öğrenme teknikleri, düşünme biçimleri, bilgileri seçme ve yapılandırma durumları dikkate alınmaz (Güneş, 2014b).

Glaser (1993)' e göre *...günümüzde okullarda uygulanan psikolojik kuramların çoğu, daha önceki davranışçı yaklaşımları yansıtmaktadır. Hedef davranışlar ya da davranış oluşturma kavramları günümüzde eğitimin her aşamasında, temel eğitimde olsun, özel eğitimde olsun temel becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır* (Akt.: Demirel, 2015: 27). Davranışı anlamlı kılan niyetlere gönderme olmadan insanların yaptıklarının bir açıklamasını vermenin mümkün olmadığı önemli noktalar (Pring, 2013). Günümüzde davranışçı kuramcılar bilişsel süreçlerin, uyarı-tepki ilişkilerinden daha karmaşık olduğunu kabul edecek esnekliğe sahiptirler. Bunun sonucu olarak öğretim programlarında, öğrenme ile davranışçılığı bütünleştirerek öğrencilerin ihtiyaçları ve davranışları birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Başarılı öğrenme çıktıları için gerekli olan öğrenme koşulları parçalar halinde istendik davranış geliştirmeye yönelik öğretmen davranışlarıyla birlikte özenli bir şekilde planlanmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2016; Demirel, 2015).

Marzano, Pickering ve Pollock (2008)'un geliştirdiği öğrenci başarısını artıran araştırmaya dayalı stratejilerde de davranışçı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Strateji incelendiğinde davranışçı etkiler gözlenen şu işlem basamaklarına ulaşılabilir:

1. Benzerlik ve farklılıkları belirleme
2. Özet çıkarma ve not tutma
3. Çabayı destekleme ve takdir etme
4. Ev ödevi ve alıştırma
5. Dile dayalı olmayan temsiller

6. İşbirliğine dayalı öğrenme
7. Hedef belirleme ve geribildirim verme
8. Varsayım üretme ve sınama
9. İpuçları, sorular ve ön örgütleyiciler

Diğer kuram öğreneni çevresiyle tümüyle etkileşim halinde gören *bilişsel gelişim kuramı*dır. İnsanlar zihinlerindeki bilgiyi nasıl düzenler? Bilgiyi nasıl depolar? Bilgiyi depodan geri çağırıp sonuçlara nasıl ulaşır? gibi sorularla bilginin nasıl düzenlendiği, örgütlendiği ve anlamlandırıldığı ile ilgilenir. Bilişsel teoriler, öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim dönemleri ve çoklu zekâ türlerinin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılığa vurgu yaparlar. Bu kurama göre bilişsel süreçte öğrencinin; uyarılara karşı pasif bir alıcı değil onları özümseme ve aktif davranışlara dönüştürebilme, öğrenmenin sorumluluğunu taşıma ve uyarıların anlamlarını keşfetme, verilen bilgiler arasından uygun olanları seçme ve işleme, bilgiyi diğer bilgilerle ilişkilendirerek yeni anlamlar kazandırma becerilere sahip olması beklenir (Ornstein ve Hunkins, 2016; Deniz, 2015; Demirel, 2015).

Son kuram ise öğreneni sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişim bakımından bir bütün olarak ele alan *fenomenolojik (hümanistik) yaklaşımdır*. Hümanist psikologlara göre bireyin kendine ait benlik algısı öğrenme biçimini ve zihinsel performansını etkilemektedir. Bireyin deneyimleri önceliklidir, insanın seçimleri, yaratıcılığı ve kendini gerçekleştirme tercih edilir, bireyin saygınlığı en yüksek değere sahiptir (Demirel, 2015; Alkaya, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2016). Fenomenolojik öğrenme yaklaşımı öğrencilerin ihtiyaçları tutumları ve duyguları üzerine odaklanarak alternatif öğrenme yolları sunar (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu yaklaşım içinde en önemli yeri Gestalt kuramı alır. Kurama göre birey bütünü parçalara ayırarak değil bütünlük içinde algılar. Öğrenme sorunun temeline ilişkindir, bütününe göre açıklanmalıdır. Gestalt psikolojisinin eğitime yaptığı en önemli katkı içgörüselle problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmesidir (Demirel, 2015: 33).

Bireysel özgürlükleri merkeze alan hümanistik psikoloji öğrenme kuramını davranışçıların katılığında ve bilişsel süreçlerin aşırı vurgulanmasından kurtarmıştır. Bireysel ihtiyaçların farklılığına vurgu yapan yaklaşım her bir birey için farklı program hazırlanmalı görüşüne sahiptir. Günümüz öğretim programları öğreneni merkeze alan,

öğretmen- öğrenci ilişkilerini düzenleyen bir karaktere sahip olmasına karşın hümanist yaklaşımdan eklektik bir biçimde alternatif eğitim durumları planlamada yararlanılabilir. Bu bağlamda oluşturulan programlar ile eleştirel düşünen, yaratıcı, üretken, dinamik bir toplum hedefine ulaşılabilir (Demirel, 2015).

Bireylerin öğrendiği ya da anladığı şeylerden fazlasını şekillendirdiğini savunan felsefi düşünce sistemi/bilgi kuramı olan yapılandırmacıya göre öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri yaratır. Yapılandırmacı yaklaşım bilgi ve becerilerin kazandırılması ve düzeltilmesinde kişilerin ve durumların etkileşimini öne çıkarır. Buna göre bireysel ve sosyal etkinlikler bilginin yapılandırılmasında önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme; bilgiyi ve düşünme sürecini geliştirme; geçmiş yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme şekilde özetlenebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım öğretim programları, hedefler, öğrenme yaşantıları, sınav durumları, öğretmen ve öğrenenin rolü üzerinde etkili olmuştur (Schunk, 2014; Korkmaz vd., 2008; Şaşan, 2002; Yurdakul, 2015; Teyfur ve Teyfur, 2012; Şentürk, 2010; Özerbaş, 2007).

2.3.2. Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar insanları birbirinden ayıran istikrarlı ve tutarlı yollardır (Santrock, 2018). Bireysel öğrenmede farklı yaklaşımların tercih edilmesi insanların farklı uyarıcılara farklı tepkiler vermeleri ve farklı algılamaları düşüncesine dayanır (Pritchard, 2015). Işık miktarı, sert-yumuşak koltuk, gürültülü-sessiz çevre, bireysel ya da akran çalışması vb. tercihler bireysel farklılıklara dayanır. Bu farklılıklar öğrenme ortamının her öğrenci için çok önemli olduğunun göstergesidir (Slavin, 2017).

Davranışçı ve bilişsel teoriler öğrenciler arasındaki ve çevredeki farkların öğrenmeyi etkilediğinde hemfikirdirler. Ancak davranışçı teoriler öğrenci farklılıklarını daha az önemserken; çevrenin rolünü, özellikle uyarıcının nasıl düzenlendiği, sunulduğu ve tepkilerin nasıl pekiştirildiğini önemserler. Bilişsel teoriler ise çevresel farklılıkların öğrenme üzerinde etkisini kabul etmekle birlikte öğrencinin bilgiyi

işleme yolları -neyi, ne zaman, nasıl öğrendikleri gibi- ve düşünce süreçlerini öğrenmeyi etkileyen temel faktörler olarak görürler (Schunk, 2014).

Bilişsel teorilere göre bireysel farklılıklara neden olan unsurlardan ilki *zekâ*dır. Her insan benzersizdir (Terry, 2013) ve insan bir zekânın hizmet ettiği iradedir. Zekâ, edimi görme ve gördüğünü karşılaştırma (Rancière, 2017: 58), soyut düşünme, problem çözme ve öğrenme yeteneğidir (Slavin, 2017). Zekâ farklı şekillerde tanımlanan bir kavram olmakla birlikte; problemleri çözme, deneyimlere uyum sağlama ve deneyimlerden öğrenme şeklidir. Buna göre zekâ beceri demektir ve insanların bilinçli davranışlarının incelenmesi yoluyla ölçülebilmektedir (Santrock, 2018).

Gardner çoklu zekâ kuramında her bir bireyin birçok zihinsel alanı içine alan çeşitli zekâ türlerine sahip olduğunu savunur (Pritchard, 2015; Bümen, 2015; Slavin, 2017). Kuram kavramların zekâ türlerine göre çeşitli şekillerde öğretilmesi temeline dayanır. Çoklu zekâ kuramına göre eğitimcileri ilgilendiren en önemli nokta bir alanda iyi ya da kötü performansın hiçbir şekilde diğer alanlar için genellenemeyeceğidir. Geleneksel öğrenme ortamlarında sözel ve matematiksel becerilere öncelik verilmekte ve öğrenciler buna göre başarılı ya da başarısız kabul edilmektedir. Oysa bunlar zekâ türlerinden yalnızca ikisidir (Slavin, 2017).

Bireysel farklılıklara neden olan unsurlardan ikincisi *Motivasyondur*. Motivasyon hedefe odaklı davranışı teşvik eder ve sürekli kılar. Bu anlamda öğrenmenin önemli unsurlarındandır. Bireylerde öğrenmenin iki ortak özelliğinden söz edilebilir. Bunlardan ilki bilgi ve bireyin geliştirdiği becerileridir ki bunlar öğrenmenin bir fonksiyonu olarak gelişir. Diğeri ise öğrenmenin dikkat, algı, tekrar, düzenleme, ayrıntılandırma, depolama ve hatırlama gibi bilişsel strateji ve süreçlerin kullanılmasıdır. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımı, bilgiyi işleme, yapılandırma ve geri çağırma basamaklarında motivasyonun tartışılmaz bir etkisi vardır (Schunk, 2014). Rogers (1969)'ın *Öğrenme Özgürlüğü* kitabında motivasyonla savunduğu ilgili düşünceler şöyledir (Akt.: Schunk, 2014: 464):

Öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesinin gerektiği nosyonu beni çok rahatsız eder. Genç insan, özünde yüksek derecede motivasyona sahiptir zaten.

Yaşadığı çevrede onun için pek çok zorluklar mevcuttur. O meraklıdır, keşfetme arzusundadır, bilmek ister, problem çözmeye hırslıdır. Çoğu zaman eğitimle ilgili acı gerçek şudur ki, belli zaman eğitim sistemi içinde kalan çocuğun özünde var olan bu motivasyon söner. Bu bağlamda öğrencinin var olan motivasyonunu canlı tutmak bazı önemli ilkelere bağlanmıştır (Schunk, 2014):

1. Öğrencilere koşulsuz saygı göstermek
2. Öğrencileri eylemlerinden ayrı tutmak
3. Öğrencilere seçenekler ve fırsatlar sağlayarak kişisel gelişimleri için onları cesaretlendirmek
4. Kaynaklar sağlayarak ve cesaretlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırmak.

Bireysel farklılıklara neden olan unsurlardan üçüncü unsur ise *kişilik-mizaç*tır. Kişilik bireyin tutarlı ve özgün olmasını sağlayan, süreklilik gösteren nitelikler örüntüsüdür (McGraw-Hill, 2016). Bu nitelikler dışadönüklük düzeyi, duygusal istikrarlılık, yeni deneyimlere açık olma, dürtüsellik ya da dürüstlük gibi görece tutarlı ve kararlı özelliklere dayanarak tanımlanır (McCrae ve DeCosta, 1986; Akt.: Terry, 2013: 646). Bireyin kendine has düşünme, hissetme ve harekete geçme biçimi gibi kişilik özelliklerinde meydana gelen bir değişiklik öğrenmeyi etkileyen davranış ve bilişlerle ilişkilendirildiği takdirde kişilik öğrenme ile ilişkili hale gelir (Terry, 2013).

2.3.3. Öğrenme ve Düşünme Stilleri

Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde farklı motivasyon düzeylerine sahiptirler ve öğrenmeye karşı farklı tutumlar geliştirirler. Her öğrencinin anlamlı öğrenme yaşantıları geliştirebilmesi amacıyla öğretmenler farklı stratejiler kullanma gereksinimi duyarlar. Stil, düşünme şeklidir (Sternberg, 2009). Öğrenme stilleri (öğrencilerin bilgiyi alma ve işlemede farklı özelliklere sahip olması), öğrenme yaklaşımları, zihinsel gelişim düzeyleri (bilgiye yönelik tutumlar) her öğrencide farklılık gösteren özelliklerdir (Yetim, 2017).

Ornstein ve Hunkins (2016) 'e göre insanların farklı zekâ türleri ve düşünme stillerine sahip oldukları kabul edildiğinde onların belirli düşünme biçimlerini ve öğrenme yöntemlerini tercih ettikleri düşünmek mümkün olmaktadır. İnsanlar

stillerden oluşan bir profile sahiptir. Yetenek bakımından hemen her insan benzer olmasına rağmen stiller bakımından çok farklılık gösterebilmektedir (Sternberg, 2009; Zhang ve Sternberg, 2011; Akt.: Santrock, 2018). Bazıları bir konuyu okuyarak bazıları dinleyerek daha iyi öğrenirler. Bir başkası ise görsel materyallerle daha iyi öğrenme yaşantıları edinebilir. Literatürde yer alan öğrenme ve bilişsel stillere ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir (Pritchard, 2015: 5-6).

Öğrenme stillerine ilişkin tanımlar şunlardır:

- Bireyin öğrenirken izlediği yoldur.
- Bir öğrenme şekli/yöntemi -düşünme, bilginin işlenmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesinde izlenen en iyi yol ya da bu süreçte bireyin tercih ettiği yol ya da yollardır.
- Bireyin bir takım bilgi ve becerileri edinirken tercih ettiği yollardır.
- Öğrenmeye ilişkin alışkanlıklar, stratejiler ya da düzenli zihinsel davranışlardır. -Özellikle de bir bireyin sergilediği planlanmış eğitsel öğrenmeye ilişkin olanlar.-

Bilişsel stillere ilişkin tanımlar şunlardır:

- Düşüncenin zihinsel şemalarına dayanan problem çözmeye ilişkin belirli bir yaklaşımdır.
- Belirli bir bireye mahsus bilişsel işlem özellikleridir.
- Bireyin öğrenme aktivitelerine ve problem çözmeye ilişkin sahip olduğu tipik bir yaklaşımdır.
- Bireylerde alışık olduğu şekilde problem çözme esnasında kullandıkları stratejiler ya da sergiledikleri sıradan zihinsel davranışlardır.

Öğrenme stillerini keşfetmelerine ve öğrenme potansiyellerini geliştirecek fırsatlar yakalamalarına imkân verilen öğrenciler kendi öğrenme biçimlerinin farkında olarak öğrenmenin sorumluluğunu alacaklardır. Öğrenme stilleri değişmez değildir. Farklı bağlamlarda farklı stiller geliştirilebilir ya da farklı stiller arasında tercih yapılabilir. Herhangi bir stili benimseme konusundaki yetersizliğin öğrenme

kapasitemizi engelleme potansiyeli vardır. Öğrenme stilleri ile ilgili farklı modellemelerden bazıları aşağıda verilmiştir (Pritchard, 2015; Sternberg, 2009):

Honey-Mumfort modeli

1. *Eylemci (aktivist)*: Yapararak, deneyimleyerek öğrenen bireyler
2. *Yansıtmacı*: Geçmiş deneyimleri ve farklı bakış açılarını kapsayacak biçimde bütüncül yaklaşımda öğrenen bireyler
3. *Kuramcı (teorist)*: Var olan bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirerek belli bir yapı içinde öğrenen bireyler
4. *Pragmatist (faydacı)*: Yeni bilgiler eğer işe yarıyorsa kullanmayı tercih eden, yenilikleri harmanlayabilen, problem çözme becerisi gelişmiş bireyler

Myers-Briggs modeli

1. *Dışsal*: Bir şeyleri demekten mutlu olanlar ve insanların yaşantılarına odaklanan bireyler
2. *İçsel*: Bir şeyleri enine boyuna düşünmeleri ve fikirlerin dünyasına odaklanmaları muhtemel olan bireyler
3. *Duyusal*: Pratik olma ve ayrıntıya odaklanmaya eğilimli olan bireyler
4. *Sezgisel*: Hayal gücü yüksek olan, kavram ve anlama odaklanan bireyler
5. *Düşünsel*: Şüpheli olanlar ve kararlarını mantık ve kurallara dayanarak veren bireyler
6. *Duygusal*: Kararlarını kişisel ve daha insancıl düşüncelere dayanarak verenler.
7. *Yargısal*: Gündemi belirleyen ve takip edenler ve bütünlüğün peşinde olan bireyler
8. *Algısal*: değişen şartlara adapte olan ve daha fazlası bilinene kadar süreci sonlandırmayan bireyler

Kolb modeli

Kolb'a göre insanlar olaylara, bireysel farklılıklara, çevresel koşullara ve eğitime bağlı olarak öğrenme tercihlerini geliştirirler. Farklılık gösteren bu tarzlar iyi ya da kötü olarak nitelenemez. Önemli olan bireyler arasındaki farklılığın var olduğunu kabul etmektir. Kolb modeli deneyimler yolu ile elde edilen bilginin çeşitli

şekillerde yansıtılmasını, bu yolla anlayışlar ve genellemelere ulaşmasını ve bu anlayışları yaşantılarında uygulayarak sürekli etkin öğrenen ve problem çözen bir bireyi resmeder. Dewey, Piaget, Lewin in öğrenme kuramlarından eklettik yapı oluşturan Kolb öğrenmenin döngüsel olduğunu, somut deneyimler içerdiğini, bilginin ikonik ve sembolik yollarla temsil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Kolb, bireylerin öğrenme tercihlerini iki boyut üzerinden yapabileceği üzerine temellendirmiş buna bağlı dört aşamalı öğrenme döngüsü tasarlamıştır. Kuramın aşamaları aşağıdaki gibi açıklanabilir. Öğrenme tercihleri şunlardır (Scott, 2014; Pajak vd. 2016):

1. *Somut yaşantı* modu ya da *soyut kavramsallaştırma* (öğrenenin bilgiyi nasıl kavradığına ilişkin boyut)
2. *Aktif yaşantı* modu ya da *yansıtıcı gözlem* modu (öğrenenin bilgiyi nasıl içselleştirdiğine ilişkin boyut)

Öğrenme tercihlerine dayanarak geliştirilen dört genel öğrenme stili şunlardır:

Tip1. Değiştiren (somut yansıtıcı): Öğrenmelerinde *Neden?* sorusunu soran, yeni bilgiyi yaşantıları ve ilgileriyle ilişkilendirebilen, bilgi toplayarak öğrenmeyi tercih eden; hayal gücü kuvvetli ve duyarlı bireylerdir.

Tip 2. Özümseyen (soyut, yansıtıcı): Öğrenmelerinde *Ne?* sorusunu soran, organize edilmiş ve mantıklı bir şekilde sunulan bilgiyi daha rahat öğrenen, derin düşünebilmek için zaman ihtiyaç duyan bireylerdir.

Tip 3. Ayırıştırıcı (soyut, aktif): Öğrenmelerinde *Nasıl?* sorusunu soran, iyi tanımlanmış görevlere aktif katılım sağlayan, başarısız olma korkusundan uzak deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih eden bireylerdir.

Tip 4. Yerleştiren (somut aktif): Öğrenmelerinde *...olursa ne olur?* sorusunu soran, problem çözme becerisine sahip, insan odaklı yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih eden bireylerdir.

Gardner ve Hatch (1990) öğretmenler için *insanların ayırt edici güçlü yönlerinin fark edilmesi ve bu güçlü yönlerin katılım ve Kolb'un öğrenme boyutları temelinde kullanılmasının yararlı olabileceği* sonucuna varmışlardır (Akt. Pritchard,

2015:56). Bu süreci çoklu zekâ kuramı perspektifinden tanımlamışlar ve bu yolla öğrenme stilleri ve çoklu zekâ kuramı arasında çok sayıda ortak nokta bulmuşlardır. McCarthy (1982) ise uzunca bir süre Kolb'un çalışmalarının öğretme ve öğrenme anlayışı ile ilişkilendirilmesinin gerekliliğini savunmuştur (1982; 1990; Akt.: Pajak vd. 2016: 106).

1970'lerden bu yana öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalar dikkat çekicidir. Günümüzde hala öğrenme stillerinin dikkate alınmasının gerekliliğini gösteren kesin bir kanıt yoktur. Bu konuda ileri sürülen düşüncelerin bir kısmı öğrenme stillerinin farkında olarak ya da olmayarak tercih edildiğini gösterirken diğerleri ise mit olarak değerlendirmektedir. Öğrenme stillerinin kavranmasını kolaylaştıracak kategoriler şunlardır (Ornstein ve Hunkins, 2016):

1. Bilginin en iyi nasıl algılanacağı (görsel ya da işitsel olarak)
2. Tercih edilen bilgi türü (duyusal, sezgisel)
3. Düzenlenen bilgiyi nasıl ele aldığı (tümevarım ve tümdengelimci)
4. Bilginin nasıl işlendiği (aktif ya da yansıtıcı)
5. Bireyin nasıl anladığı (sıralı ya da bütünsel olarak)

Öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almada kolaylaştırıcı etki sağlayabilir. Bu bağlamda bireysel farklılıklara bağlı düşünme ve öğrenme stratejilerinin öğretim programlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması yararlı olabilir (Ornstein ve Hunkins, 2016; Yetim, 2017).

2.3.4. Öğretme-Öğrenme Modelleri

Öğretme “öğrenmeyi sağlama faaliyeti” olarak tanımlanır. Öğrenme üzerine yapılan çalışmaların ve oluşturulan kuramların aksine öğretme ile ilgili kuram oluşturma çabaları yetersizdir. Gage (1963) 'e göre farklı öğrenme durumları için farklı öğretme kuramları geliştirilmelidir (Akt. Senemoğlu, 2018: 428). Ancak öğretme kuramlarının yeterince geliştirilmediği durumlarda kuram geliştirmenin bir basamağını oluşturan öğretme modelleri kullanılmaktadır (De Cecco, 1968; Akt.: Senemoğlu, 2018: 428).

Öğretme modelleri, etkili ve verimli bir öğrenme yaşantısı oluşturmak amacıyla öğrenme düzeyini etkileyen değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklar. Öğrenme modellerinin temel değişkenleri şunlardır (Senemoğlu, 2018):

1. Öğrencinin öğrenme birimine giriş nitelikleri,
2. Öğrenme-öğretme süreci özellikleri
3. Öğrenme ürünleri

Öğrenme modelleri bireysel öğretim modelleri ve grupla öğretim modeli olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Araştırmamızla ilişkilendirilmesi bağlamında grupla öğretim modelleri; okulda öğretim modeli, tam öğrenme modeli ve etkili öğretim modeli ile; bireysel öğretim modelleri ise programlı öğrenme, bilgisayar destekli öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim ile sınırlandırılmıştır.

2.3.4.1. Grupla Öğretim Modelleri

Doğrudan öğretim, geleneksel ve toplu şekilde yapılan öğretim olarak görülebilir. Aynı sınıfta bulunan öğrencilerden fiziksel, bilişsel ve sosyal farklılıklara rağmen öğrenme-öğretim sürecinde aynı öğrenme çıktıların beklenmesi toplu öğretimin eleştirilmesine neden olmaktadır. Yeterliği ve kendi hızında ilerlemeyi yok sayan, sadece kronolojik yaşa göre oluşturulmuş geleneksel sınıflarda (Şahin, 2014) bireyselleştirilmiş öğretimde temel alınan öğrencilerin ihtiyaçların ve amaçlarının belirlenmesi, önöğrenme seviyeleri, öğrenme stillerinin bilinmesi vb. gibi öğretimi kolaylaştıracak unsurlar göz ardı edilebilmektedir. Bu öğrenme ortamlarında grupta bulunan öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve öğrenme stilleri dikkate alınmadığı grupta pek çok öğrencinin başarılı olmadığı öğrenme çıktıları oluşmaktadır. Grupla öğretim modelinde grup içinde öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak öğrenme koşulları önerilmektedir. Grupla öğretim modellerinden temel olan iki yöntem Carroll'ın okulda öğrenme modeli ve Bloom'un tam öğrenme modeli ya da diğer adıyla okulda öğrenme kuramıdır (Senemoğlu, 2018).

2.3.4.1.1. Okulda Öğrenme Modeli

Carroll'ın 1963 yılında yayımladığı "Okulda Öğrenme Modeli" adlı makalede savunduğu görüşler modelin temelli oluşturur. Öğrenciler bir konuyu öğrenmedeki

yetenekleri bakımından farklı oldukları halde hepsine aynı tarz ve miktarda öğretim sunulursa öğrenme düzeylerinde farklılıklar olacaktır (Schunk, 2014). Modele göre ‘‘hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır’’ her öğrenci ihtiyaç duyduğu süre ve öğrenme ortamı sunulduğunda belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşacaktır (Senemoğlu, 2018). Bu durumda yetenek ve başarı arasındaki olumlu ilişki yok olacaktır çünkü tüm çocuklar yetenekleri ne olursa olsun tam öğrenmiş olacaktırlar (Schunk, 2014). Carroll’ın modelinin beş ögesi vardır. Öğeler şu şekilde açıklanabilir (Sönmez, 2015; Senemoğlu, 2018; Akınoğlu, 2017):

1. *Yetenek*: Bir öğrenme birimini en iyi öğrenme koşullarında öğrenmek için gereken zaman miktarı olarak tanımlanabilir.
2. *Öğretimden yararlanma yeteneği*: Öğrencinin bir öğrenme birimini öğrenmeye hazır oluşudur. Bu durum yeni bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önkoşul öğrenmeyi gerekli kılar.
3. *Sebat*: öğrencinin öğrenmeye istekli olarak harcadığı zamandır.
4. *Fırsat*: Öğrenme için verilen zamandır.
5. *Öğretimin niteliği*: yeteneğe bağlı olan sürenin dışında ek zaman gerektirmeyecek öğretim hizmetini tanımlamaktadır.

2.3.4.1.2. Tam Öğrenme Modeli

Bloom’un okulda öğrenme adını verdiği bu kuramda okul ortamı gibi toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkların nedenleri incelenmekte ve toplu öğretimin yapıldığı ortamlarda bireysel farklılıkların öğrenci, okul ve toplum yararına en aza indirilmesini sağlayacak öneriler sunmaktadır. Bu öneriler öğrenciye ek zaman ve öğrenme ortamı sağlandığında istendik davranış değişikliği gelişeceği üzerine temellenmiştir. Bloom’a göre öğrenme düzeyi farklılıklarında doğuştan getirilen özelliklerden daha çok sunulan öğrenme-öğretme ortamına ve çevresel faktörlere bağlıdır. Okulda öğrenmeyi etkileyen faktörler, zekâ, öğretmenin kişilik özellikleri, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu gibi doğuştan getirdiği etkenler ile öğrencinin ön öğrenmeleri, ilgi, tutum, başaracağına olan inancı, öğretim hizmetinin niteliği gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili etkenler olarak sayılabilir. Okulun kontrolünde olan bu etkenlerin göz önüne alındığı ve iyileşmenin sağlandığı öğrenme ortamları öğrenci

başarısını artırıcı etkiye sahiptir. Tam öğrenme modelinin üç değişkeni şunlardır (Senemoğlu, 2018; K. Demir, 2015; Akıncıoğlu, 2017; Khan, 2018):

1. *Öğrenci nitelikleri*, bilişsel giriş davranışlar ve duyuşsal giriş davranışlar,
2. *Öğretim*, sunulan öğrenme ortamının niteliği
3. *Öğrenme ürünleri*, öğrenme düzeyi ve çeşidi, öğrenme hızı ile duyuşsal ürünlerdir.

Öğrencilerin yeni bir konuyu öğrenebilmeleri için ön öğrenmelerinin tam olması; öğrencinin öğrenemeye sebat göstermesi, öğrenme yaşantılarının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gibi faktörlerin kontrol altına alan bir öğretiminin yürütülmesi olumlu öğrenme çıktılarını ulaştıran özelliğe sahiptir. Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci düzeylerine göre hazırlanması, kazandırılması hedeflenen davranışların önceden belirlenmiş olması planlı programlı bir işleyiş sağlamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin sürekli değerlendirilmesi öğrenme eksiklerinin erken belirlenip giderilmesini sağlayan olumlu sonuçlardır. Bununla birlikte modelin birtakım sınırlılıkları da vardır. Tam öğrenme modeli tüm öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmeleri sağlamayı hedeflediğinden zaman alıcıdır. Bu durum da yavaş öğrenen öğrenciler hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenme yaşantılarında olumsuz etki yaratabilmektedir. Ayrıca ileri düzey öğrenmeleri olan öğrencilere uygulanması planlanan etkinliklerin, bilişsel giriş davranışı ve değerlendirme testlerinin hazırlanması uzmanlık gerektirmesi modelin sınırlılıklarını oluşturmaktadır (K. Demir, 2015).

2.3.4.1.3. Etkili Öğretim Modeli

Slavin, Carroll'ın okulda öğrenme modelini temel alarak öğretmen tarafından değiştirilebilir özelliklere odaklanmış ve bu bağlamda öğrenme başarısını artıracak yeni bir model geliştirmiştir. Etkili öğretim modeli olarak adlandırılan bu modelde temel öğelerin özellikleri şunlardır (Senemoğlu, 2018):

1. *Öğretimin niteliği*, öğrencinin öğreneceği konuya ilgi duymasını, anlamlandırmasını ve kolay hatırlanmasını sağlayacak öğrenme yaşantılarının

sağlanmasıdır. Başka bir ifade ile duyuşsal özellik bilgi ya da becerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak formda sunulmasıdır.

2. *Öğretim düzeyini uygun hale getirme*, bilgi, beceri, öğrenme hızı, güdülenmişlik düzeyleri birbirinden farklı olan öğrencilerin aynı ortamda öğrenmelerini sağlayacak biçimde zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sunulmasını gerektirir. Farklı materyaller ve öğretime çeşitlilik katacak farklı strateji-yöntemler kullanarak toplu sınıflarda öğrenmeyi bireyselleştirmenin yollarının aranmasıdır.
3. *Teşvik etme*, öğrencinin öğrenilecek konuya ilgi duyması ve yoğunlaşabilmesi için güdülenmesi gereklidir. Güdülenme öğretim etkinliğini artırıcı etkiye sahiptir.
4. *Zaman*, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar öğrenme yaşantılarının süresini etkilemektedir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu ek süre daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.

2.3.4.2. Bireysel Öğretim Modelleri

Davranışçı öğrenme kuramcılarına göre grupla öğretim öğrenmenin gerçekleşmesinde gerekli olan şartları tam olarak sağlayamayacağından bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları gereklidir (Senemoğlu, 2018). Davranışçı kuramcılar özellikle de Skinner'e göre grupla öğretim, öğrenmenin doğasına aykırıdır. Skinner öğrenmeyi etkin kılmayı üç ilkeye bağlar. İlkeler şunlardır (Olson ve Hergenhahn, 2016):

1. Öğrenilecek bilgi küçük adımlar halinde sunulmalı,
2. Öğrenenlere öğrendikleri bilginin doğruluğu ile ilgili geri bildirim hemen verilmeli,
3. Öğrenenler kendi hızlarında ilerlemeleri sağlanmalı.

Bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesi, öğrenmeyi yaşamsal bir beceri haline getirmesi, hayat boyu öğrenme yetisine sahip olabilmesi için öğretim materyallerini kendi tecrübeleriyle deneyimlemeli ve öğrenme yaşantıları geliştirebilmelidir. Öğrenciye öğrenme sürecinde gerekli pekiştireçler anında verilmeli ve öğrenme sonuçlarına göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu bağlamda Skinner

öğretmenleri “davranış geliştiren mühendisler” olarak tanımlar (Olson ve Hergenhahn, 2016; Senemoğlu, 2018).

2.3.4.2.1. Programlı Öğrenme

Pressey tarafından önerilmiş olan yöntem Skinner tarafından geliştirilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Programlı öğrenmede edimsel koşullanma ilkeleri kullanılır. Programlı öğrenmede temel ilke pekiştireçtir. Buna göre pekiştireç öğrenmede önemli bir etkidir. İstendik davranışlar ne kadar kısa sürede pekiştirilirlirse o kadar kalıcı olurlar. Öğrenenler basit davranışlardan aşamalı olarak pekiştireçler yoluyla karmaşık davranışlar edinebilirler. Programlı öğrenmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Senemoğlu, 2018):

1. *Küçük Adımlar:* Öğrenilecek konular küçük birimlere ayrılarak sıralı biçimde öğretilir.
2. *Açık Tepki:* Öğrencinin gösterdiği tepki/davranış doğru ise pekiştirilir. Yanlış ise gerekli düzeltme yapılır.
3. *Anında Dönüt:* Öğrenci tepkiyi/davranışı gösterir göstermez doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında geribildirim yapılmasıdır.
4. *Kendi Hızıyla İlerleme:* Öğrenci bir tam bir konuyu tam olarak öğrendiğinde diğer konuya geçmesidir.

Programlı öğretim ne kadar etkilidir? sorusuna cevap arayan Schramm (1964), programlı öğrenme ile ilgili 165 çalışmayı incelemiştir. Programlı öğrenme ile daha geleneksel öğrenme yöntemlerini karşılaştıran 36 çalışmadan 17 tanesi, programlı öğrenmenin daha etkili olduğunu, 18 tanesi iki öğrenme şeklinin eşit derecede etkili olduğunu, 1 tane çalışma ise geleneksel yöntemlerin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar programlı öğrenmenin denendiği alanlarda daha etkili olduğunu göstermektedir (Akt.: Olson ve Hergenhahn, 2016).

2.3.4.2.2. Bilgisayar Destekli Öğretim

Öğrenenlerin programlı öğrenme materyalleri ve bu yöntem için tasarlanmış bilgisayar programları kullanarak gerçekleşen bir yöntemdir. Öğrenci öğrenmelerini takip edip kendi kendini değerlendirebilmektedir. Bilgisayar destekli öğretimde

yapılandırılmış bir öğretim programı kullanılır. Bu programlar öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlayacak esnekliğe sahiptir. Öğrenciye anında dönüt verdiği için öğrencinin öğrenmelerini performansını takip etmesini sağlar. Bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştıran çalışma sonuçları genellikle başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Senemoğlu, 2018).

Bilgisayar destekli öğrenme anında geribildirim sağlaması, dikkat artırıcı, heyecan verici görseller sunması ve oyun ortamı yaratması bakımından geleneksel yöntemlerin yapamayacağı şekilde öğrencileri motive edebilmektedir (Olson ve Hergenahn, 2016). En önemli özelliği ise öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı etkinlikler sunmasıdır (Şahan, 2015).

2.3.4.2.3. Bireyselleştirilmiş Öğretim

Bireyselleştirilmiş öğretim ilk olarak 1911 yılında Parkhurst tarafında hazırlanan *Dalton Planı* ile tanınmıştır. Öğrencinin kendi ilgi alanları, ihtiyaç ve yeteneklerine göre öğretim programını düzenleyebildiği planda öğrenci programı ile rehber programlar kaynaştırmaya gidilmiştir (Tochon, 2013; The Dalton School, 2018). Öğrencilere bağımsızlık ve başarıya duygusu kazandıran, sosyal becerileri ve sorumluluk duygusunu geliştiren (The Dalton Plan, 2018) bu yaklaşımda öğretmen öğrenciye ihtiyaç duyduğu anlarda yardımcı olan bir rehber konumundadır (Kışla ve Şahin, 2015). Dalton Planı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen spesifik ilkeler şöyle sıralanabilir (Parkhurst,1922):

1. Öğrencilere bütüncül yaklaşımla (entelektüel, sosyal, duygusal, estetik, fiziksel ve ruhsal) değer vermek.
2. Öğrencileri toplumsal sorumluluk alabilmeye teşvik etmek, demokrasi, saygı, dürüstlük, merhamet ve adalet değerlerini edindirmek.
3. Sorgulayıcı öğrenme, doğrudan deneyim ve iş birliği yoluyla entelektüel bağımsızlık ve risk alma becerileri kazandırmak.
4. Disiplinler arası bir müfredatta sanat, bilim, beşerî bilimler ve fiziksel gelişim gibi tüm disiplinlere değer vermek.

Bir diğer kuram Washburne tarafından hazırlanan *Winnetka Planı*dır. Bu planda geleneksel sınıflarda yapılan eğitim eleştirilmiş, öğretimin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre esnekleştirilmesi savunulmuştur (Kışla ve Şahin, 2015).

Carroll'un *okulda öğrenme modeli*'ni temel alan Keller'ın *bireyselleştirilmiş öğretim sistemi* diğer adı ile *Keller Planı* ve Bloom'un *tam öğrenme modeli (okulda öğrenme kuramı)* iki önemli bireyselleştirilmiş öğretim kuramıdır Keller her bireyin farklı öğrenme hızına sahip olduğunu vurguladığı kuramında öğretimi dört basamakta planlar (Senemoğlu, 2018; Kışla ve Şahin, 2015). Bu basamaklar şu şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2015):

1. Derste işlenecek materyali ya da konuyu belirleme,
2. Konuyu ya da materyali kendi içinde bütünlüğü olan birimlere bölme,
3. Öğrencinin, verilen her birimi başarıma derecesini belirlemek üzere değerlendirme yöntemlerini belirleme,
4. Bir öğrenme biriminden diğerine öğrencinin kendi hızında ilerlemesine fırsat verme.

Bloom'un *Okulda öğrenme kuramında* ise okulda öğrenmeyi en çok etkileyen az sayıda faktörü belirlemek ve bu faktörleri kontrol altına alarak hatalardan arınık bir öğretim düzeni oluşturman üzere geliştirilmiştir. Buna göre öğrenme çıktılarını etkileyen üç temel faktör şu şekildedir (Senemoğlu, 2015):

1. Öğrencinin yeni kazanımlar elde edebilmesi için gerekli ön öğrenmelere sahip olması,
2. Öğrencinin öğrenmeye istekli ve gayretli olması,
3. Öğretimin öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine uygun biçimde tasarlanmış anlamlı yeterli ve etkili olması.

Bireylerin farklı ve güçlü yönlerinin olduğu ve öğretimin sunulma biçiminin öğrenmeyi olumlu/olumsuz etkilediğı bilinmektedir. Öğretim yaklaşımında esneklik ve çeşitlilikle, farklı yollarla öğrenen bireylere etkili öğrenme imkânları sunulmalıdır (Pritchard, 2015). Bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları öğrencinin ihtiyaçları, amaçları, ön öğrenmeleri, öğrenme stilleri göz önüne alınarak planlanır (Kışla ve

Şahin, 2015). Bireyselleştirilmiş öğretimi tercih eden öğretmen bu adımları temel olarak öğretimi detaylandırmak durumundadır. Bu bağlamda alınması gereken kararlar öğretimin planlanmasını şekillendirecektir. Aşağıdaki sorular dersin planlanması ve detaylandırılmasında yol gösterici olabilir:

- Dersin içeriği ne olmalıdır?
- İçerik kaç öğrenme biriminden oluşmalıdır?
- Her bir birimin kapsamı ne olmalıdır?
- Her bir birim nasıl değerlendirilmelidir?
- Öğrencilerden hangi düzeylerde yeterlilik beklenmelidir?
- Öğrenciye her bir öğrenme birimi ya da dersin tamamını ne kadar sürede tamamlayacağı hakkında sınır konmalı mıdır?
- Zaman çizelgesinde isteğe bağlı tartışma oturumlarına yer verilmeli midir?
- Öğrencilerin başarısız oldukları sınavlar için yeni fırsat verilmeli midir?
- Öğretim süreci boyunca başarılı olan öğrencilere ödül verilmeli midir?

Gardner *çoklu zekâ kuramı*, bireylerin farklı öğrenme yolları ve bilgi işle süreçlerine sahip olduğu savunmaktadır. Etkin bir öğretim ortamı sunmak isteyen öğretmenler materyalleri ve öğrenme etkinliklerini mümkün olduğunca çoklu zekâ çeşidinin kullanımına uygun şekilde planlamalıdır. Böylelikle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin güçlü yönlerini destekleyerek öğrenmeyi kalıcı hale getirebilirler. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincine varmaları ve öz değerlendirme yapabilmeleri konusunda da desteklenmiş olurlar. Özellikle öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmalarında yöntem önemli bir özelliğe sahiptir (Pritchard, 2015; Kışla ve Şahin, 2015; Polat, 2013; Robinson, 2017). Bireyselleştirilmiş öğretim ortamlarının sahip olması gereken özellikler şu şekilde olmalıdır (Şahin, 2014):

- Pedagojik alt yapısının olması
- Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması
- Öğrenen merkezli bir yaklaşım sergilenmesi
- İşbirliğine olanak sağlaması
- Kabul görmüş standartlara göre tasarlanması

- Zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış içerik sunması
- Öğrenen motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olması

Sayılan olumlu özelliklerin yanında bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının sınırlılıkları da mevcuttur. Sınırlılıklar şu şekilde özetlenebilir (Kışla ve Şahin, 2015):

- Bireyselleştirilmiş öğretim ortamların yüksek maliyetler gerektirebilir.
- Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları geliştirmek oldukça zor bir süreçtir.
- Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının tasarlanmasında teknoloji uzmanları ile alan uzmanları uyum içinde çalışmalıdır.
- Maliyetin yüksek olması ve sürecin zorlukları nedeniyle bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oldukça azdır.
- Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları genellikle bir konu alanı için tasarlanmaktadır.

Bireyselleştirilmiş öğretimin ortaya çıkışı 20.yy başları sayılmasına rağmen Türk eğitim tarihi özellikle de Osmanlı Devleti'nde eğitim öğretim faaliyetleri incelendiğinde medreselerden ahi ocaklarına, askeri eğitimden yönetici eğitimine kadar her kademedede öğrencilerin kabiliyetlerine göre eğitim aldıkları ve bireysel hızlarında ilerlemelerine imkân sağlandığı bilinmektedir. Özellikle yönetici eğitiminde Şehzadegan ve Enderun Mektebi devre damgasını vuran eğitim kurumlarıdır (Ödemiş, 2014; Gündüz, 2017; Akkutay, 1984; Oğuz, 2008; Yoluk, 2010; Kırpık, 2010).

Baudier 'in *“Türk milletinin başarılarına şaşmamak lazım. Çünkü onlar elit kadroları nasıl yetiştireceklerini, gençleri nasıl disipline edeceklerini biliyorlar. Onları mükemmel insanlar haline getirirken, kabiliyetlerine göre taltif etmesini biliyorlar”* (1624, Miller 1931: 69; Akt.: Akkutay, 1984: 158) sözleri ile ifade ettiği öğretim yaklaşımı bireyin yeteneklerini, bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana çıkararak modern yöntemlerden yüzyıllarca önce Enderun Mektebi'nde başarıyla uygulanmıştır (Ödemiş, 2014). Osmanlı Devleti'nde bireyselleştirilmiş öğretime ilişkin eğitim kurumları şu şekilde açıklanabilir:

Şehzadegan Mektebi. Devleti yönetmeye aday olan şehzadelerin iyi bir eğitim alması şüphesiz ki devletin geleceği açısından çok önemlidir. Başarılı tüm hükümdarların kendilerine rehberlik eden başarılı hocalarının olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nde şehzadeler gerek idari ve askeri gerekse ilim ve sanat konularında en üst düzeyde eğitim alıyorlardı. Şehzadeler beş-altı yaşlarından itibaren Lala adı verilen özel eğitimcileri gözetiminde birebir eğitilerek devlet işlerinin teorik ve pratik esaslarını öğreniyorlardı (Akkutay, 1984; Oğuz, 2008; Yoluk, 2010; Kırpık, 2010).

Enderun Mektebi. Osmanlı devletinde Enderun Mekteplerinin özel bir yeri vardır. Kuruluş amacı en iyileri yetiştirmek olan Enderun klasik medrese anlayışının çok ötesinde bilim, sanat ve edebiyatın en iyi şekilde öğretildiği okullardır (Oğuz, 2008; Ödemiş, 2014). Devletin yönetici kadrolarının yetiştirildiği Osmanlılara has eğitim mekanlarından biri (Gündüz, 2017) olan okullarda kabiliyetleri yönetme ve destekleme bağlamında günümüz eğitimine örnek olabilecek uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Başlangıcı 14. yy'a kadar uzanan Enderun Mektebi'nde bireyselleştirilmiş eğitim yapılmakta ve öğrenciler ilgi ve becerileri doğrultusunda eğitim almaktaydı. 20. yy başlarında Dewey'in "*demokratik eğitim modeli*" olarak tanımladığı çağdaş eğitim yaklaşımlarından yüzlerce yıl önce, Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde bu eğitim anlayışına göre hareket ettiği görülmektedir (Ödemiş, 2014).

Enderun Mektebi devletin merkez ve tahta teşkilatına, askeri ve mülki personel yetiştirmek üzere Türk-İslam kaideleri gözetilerek liyakat, kültür ve disiplini esas alan bir eğitim merkezidir (Gündüz, 2017; Ortaylı, 2008; Baltacı, 2005). Öğrenciler Enderun'a gelinceye kadar ciddi hazırlık evresinden geçmekte idiler (Akkutay, 1984; Gündüz, 2017). Hazırlık okullarındaki öğrenciler ilgi ve kabiliyetlerine göre askerlik ve savaş hünerleri, dil ve edebiyat, el sanatları vb. alanlarda gelişme imkânı buluyordu. İleri düzeyde eğitim alamayacak olanlar ordunun ve sarayın farklı kademelerinde göreve alınıyorlardı (Akkutay, 1984). Enderun Mektebi'ne girmeye hak kazanan öğrenciler farklı gruplara ve odalara ayrılarak eğitim ve hizmete başlıyorlardı. Öğrencileri gayretli çalışmaya yöneltmek için en iyi yol onları üzerinde çalışmak istedikleri alanda konu seçebilme sahip kılabilmektir. İç oğlanların kabiliyetleri ve

eğilimleri dikkatle incelenirdi. Genellikle dersler tercihe dayanırdı ve öğrenciden tek istenen konu üzerinde derinlemesine çalışılmasıydı (Gündüz, 2017). Buna göre saray içinde ve devletin dış hizmetlerinde ilerleyip yükselebilmek büyük ölçüde kabiliyete dayanıyordu (İşpirli, 1995). Bu bağlamda öğretimin başından sonuna kadar ilgiye kabiliyete ve bireysel farklılıklara öncelik tanınıyordu. Üst düzey aşamada da tutum aynıydı. Bedeni ruhi ve dini gelişme günlük hayatın gereklerine uygun olurdu (Akkutay, 1984). Enderun'daki elitler eğitimi modeli büyük ölçüde Eski Yunan'da filozofların yetiştirilmesine benzer. Her ikisinde de sıkı bir eleyicilik söz konusudur (Akkutay, 1984; Gündüz, 2017). Enderun'da verilen eğitimi belki de en iyi özetleyen Busbecq (1913)'in "*Türkler sultan hariç herkesi kabiliyeti ile değerlendirmişlerdir*" (Akt.: Akkutay, 1984: 137) sözüdür.

Medreseler. Osmanlı medreselerinde eğitim-öğretim metoduna ilişkin kaynaklarda farklı bilgilerin yer alması ve net bir bilgiye ulaşılamamasına rağmen belli ilim dallarında ihtisaslaşmış müderrislerin rehberliğinde öğrenci seviyesine göre eğitim-öğretim faaliyetinin yürütüldüğü, kitap geçmeni esas alındığı, derslerin tekrar ve münakaşa (cedel) yöntemi ile işlendiği, öğrenilen bilginin cami ve mescitlerde uygulamaya dönüştürüldüğü bilinmektedir (Baltacı, 2005; Akkutay, 1984).

Ahi Ocakları. Osmanlı Devleti mesleki eğitim sisteminde Ahi teşkilatı önemli yer tutar. Ahi ocaklarında insanı bir bütün olarak ele alan ve tüm yönlerinin geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim metodunu uygulayarak yüzyıllar boyunca örnek bireylerin yetişmesini sağlamıştır. Ocaklarda yetişecek bireylerin bedeni, ruhi ve kültürel birikimi; beceri, yetenek ve zekâ bakımında farklılıkları dikkate alınarak mesleki ve insani değerleri kazanmaları sağlanmıştır (Kart, 2017; Akkutay, 1984).

2.3.5. Öğretme-Öğrenme İlkeleri

Araştırmalar öğretimin karmaşık ve entelektüel bir süreç olduğu ve üst bilişsel seviyeye sahip öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini daha etkin planlayabildiklerini göstermektedir (Pajak vd., 2016). Bu yeterliliğe sahip öğretmenlerin okuma eleştirme ve yeni bilgi üretme alışkanlığı edinen, hazır düşünme kalıpları kullanmak yerine kendilerine özgü düşünme stratejileri geliştiren (Beydoğan, 2003) problem çözme becerisi kazanmış, iş birliğine açık ve daha başarılı öğrenciler

yetiştirdikleri görülmektedir (Technology and Innovation in Education, 2017). Tyler (2017)'a göre öğrenme yaşantılarının seçiminde geçerli olan genel ilkelerin şunlardır:

1. Öğrenciye hedef davranışa ulaştıracak, uygulamaya dönük yaşantılar sağlanmalıdır.
2. Öğrenme yaşantısının öğrencinin yapacağı etkinlikten tatmin olacak şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü yaşantı tatmin edici değilse ya da öğrencinin hoşuna gitmiyorsa istendik öğrenme büyük olasılıkla gerçekleşemez.
3. 'Öğretmen öğrencinin bulunduğu yerden başlamalıdır' ilkesi gereği istendik davranışın öğrencinin yapabileceği şeyler olmasıdır.
4. Aynı hedef davranışa ulaşmak için kullanılacak birçok yaşantının var olmasıdır. Bu durum öğretmenin, öğretimi planlarken çok sayıda yaratıcı fikri uygulama olasılığına sahip olduğu anlamına gelir. İstendik hedef davranışlara ulaşıldığından emin olmak için öğretim programında sınırlı sayıda ya da önceden belirlenmiş öğrenme yaşantılarının kullanılması zorunlu değildir.
5. Aynı öğrenme yaşantılarının genellikle birden çok sonuç doğuracaktır.

Alışılmış kalıpların dışına çıkarak öğretimi farklılaştırmak (Tomlinson, 2007), etkili ve kalıcı öğrenme yaşantıları kazandırmak amacıyla öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere rehberlik eden ilkeler aşağıda verilmiştir (Pala, 2017):

1. Konu alan bilgisi
2. Pedagojik bilgi ve beceri
3. Öğretmen deneyimi
4. Sağlıklı öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimi
5. Yüksek beklenti
6. İş birliği ortamı
7. Hazırbulunmuşluk
8. Öğretim etkinliklerini öğrenci ilgilerine dayandırma
9. Motivasyon
10. Dersin hedeflerinden haberdar etme
11. Aktif katılım
12. Öğrenci sorumluluğu

13. Anlamalı materyal
14. Dönüt
15. Ekonomiklik
16. Fazla duyu organına hitap etme
17. Zengin konu içeriği
18. Özel iletişimde güvenlik
19. Teknoloji kullanımı
20. Anlamalı tekrar
21. İpuçları
22. Pekiştireçler
23. Aşamalılık
24. Mantık
25. Uygulama fırsatları
26. Değerlendirme

2.4. Öğretimde Çağdaş Yönelimler

Eğitimde standartlara dayalı yaklaşım, tüm öğrenciler için yüksek beklentilere yönelik hedefler belirlemiştir. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında karşılaşılan bu sorun, akademik içeriklerin öğretilme biçiminin genellikle engelleyici olmasıdır. Düşünmeden ezber yoluyla bilgi aktarımı öğrencinin doğuştan sahip olduğu merak duygusuna ket vurur niteliktedir (Wagner, 2016). Oysa öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri (Pajak vd., 2016), inançları, öğrenmeye karşı tutumları ve seçimlerinin farklılıkları öğretim için önemli bir değere sahiptir (Demir ve Doğanay, 2009).

Wagner (2016) bütün öğrencilerin kariyer, sürekli eğitim ve yurttaşlık bakımından ihtiyaç duydukları becerileri şöyle tanımlamaktadır:

1. Eleştirel düşünme ve sorun çözme
2. İlişki ve iletişim ağlarında işbirliği ve etkileyerek öncülük etmek
3. Ataklık, çevreye ve koşullara uyum
4. İnisiyatif ve girişimcilik
5. Bilgiye erişme ve onu analiz etme

6. Etkili sözlü ve yazılı iletişim
7. Merak ve hayal gücü

Bunlara ek olarak *azim* (denemeye, hesaplanmış risklere girmeye ve başarısızlığı göğüslemeye hazır ve istekli olmak) ve *tasarımcı düşünce*'yi (eleştirel düşünceye ek olarak) yeni beceriler olarak listede yerini almıştır.

21. yüzyılda ne bildiğimizden çok bildiğimizle ne yapabildiğimiz önem kazanmaktadır. Yeni sorunlara çözüm üretebilmek, yeni bilgiler yaratmaya ilgili ve yetenekli olmak tüm öğrencilerin kazanması beklenen en önemli beceridir. Özgün ve yaratıcı (Wagner, 2016) öğretmenler hedeflenen kazanımları elde etmek için bireysel farklılıkları analiz ederek alternatif yolların kullanılması gerektiğinin bilincindedirler (Pajak vd., 2016). Mükemmelliğe erişmek için öğrencilere eğitimde eşitlik sunan sınıflar yaratmak amacı olan öğretmenler şu yedi ilkeye odaklanmalıdırlar (Tomlinson ve Javius, 2016):

1. Bireysel farklılıkların normal değil aynı zamanda istenen bir şey olduğunu kabul etme,
2. Gelişmiş bir zihniyet oluşturma,
3. Öğrencilerin kültürlerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve bakış açılarını anlamaya çalışma,
4. Özenli öğrenme ortamları için bir temel oluşturma,
5. Öğrencilerin sınıfa programın farklı seviyelerinden başlamış olduklarını ve farklı hızlarda ilerlediklerini anlama,
6. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan esnek sınıf uygulamaları ve usulleri oluşturma
7. Analitik bir uygulayıcı olma.

Araştırmamızla ilişkilendirilmesi bağlamında eğitimde çağdaş yönelimler; bilişsel koçluk temelli öğretme yaklaşımı, alternatif eğitim, ev okulu (homeschooling) ve özel ders (tutoring) ile sınırlandırılmıştır.

2.4.1. Bilişsel Koçluk Temelli Öğretme Yaklaşımı

Costa ve Garmston tarafından tasarlanan bilişsel koçluk, bilişsel farkındalığın unsurlarını etkin biçime kullanan devam niteliğinde bir yaklaşımdır. Bilişsel koçluk

düşünmeyi ve yeni bir durumlara uygun yeni düşüncelerin üretilme becerisi (Asıcı ve İkiz, 2015) olarak bilinen *bilişsel esnekliği* merkeze alarak geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bireyi olduğu yerden olmak istediği yere taşıyan kişiye ise bilişsel koç denir (Ö. Demir, 2015; Duman, 2013).

Öğrenme öz düzenleme becerisidir. Bu bağlamda bilişsel farkındalık bir düşünce sistematiğidir. Başka bir ifade ile öğrenmeyi öğreten bir yaklaşımdır. Bireyin bilişsel olarak nasıl ilerlediği gözlemlemesi, neyi neden yaptığının farkında olması, öğrenme süreçlerini planlayabilmesi ve problem çözebilmeye becerisinin gelişmesi anlamına gelir (Ö. Demir, 2015; Kaya ve Demir, 2014; Demir ve Bal, 2011; Duman, 2013).

Bilişsel farkındalık öğretiminde kullanılan yaklaşımlar şunlardır (Ö. Demir, 2015; Demirel, 2012):

1. Doğrudan öğretim (direct instruction),
2. Rehberli öğrenme desteğiyle öğretim (scaffolded instruction),
3. Uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretim (cognitive coaching),
4. Kubaşık öğretim teknikleri ile öğretim (cooperative learning)

Bilişsel koçluğun amacı hem bireysel olarak hem de bir grup üyesi olarak ergin bilişsel kapasiteye sahip, öz-yönetimli kişiler yetiştirmektir. Bhave (2008), iyi bir eğitim görünmez olandır ve görünür oldukça mükemmellikten uzaklaşır demektedir. Öğretmenin görünmez yetenekleri öğretimsel kararların altında yatan düşünme süreçleri, üstün öğretim üretir. Bilişsel koçluk, öğrenciyi geliştirirken aynı zamanda öğretmenlerin bilişsel süreçlerini zenginleştiren ve geliştiren, araştırmaya dayalı bir modeldir (Technology and Innovation in Education, 2017).

Bilişsel koçluk bir problem durumu boyunca bireysel düşünmeye yardım eden analiz, sentez ve sadeleştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bilişsel koç, bireyin zihinsel süreçlerinin farkına varmasına, bilişsel düzeyi hakkında özgüven, özsaygı geliştirmesine yardımcı olan uzman kişidir. Bireyin kendini kabul etme, problemlerin farkına varma ve bunları çözebilecek yeterliliğe ulaşmasında yol gösterici

konumundadır. Bu bağlamda koç ile öğrenen arasında karşılıklı dayanışma ve güven ilişkisi kurulması gerekmektedir (Duman, 2013; Ö. Demir, 2015).

Costa (2016) her öğrencinin ustaca düşünmesini sağlayabilmek, yaratıcı düşünme yetisini geliştirmek amacıyla öğretim programlarının şekillendirilmesini sağlayacak beş tema sunar. Düşünmeyi destekleyen öğretim programlarını biçimlendirme, düzenleme ve değerlendirme için gerekli olan temalar şunlardır:

1. *Düşünmeyi öğrenme*: Düşünme eğilimi ve kapasitesi ile doğan insan düşünme becerisine sahip olmasına rağmen derin ve incelikli düşünme için bir rehber/koça ihtiyaç duyar.
2. *Öğrenmeyi düşünme*: Hayal gücünü zorlayan, kendi öğrenmelerini değerlendiren, farklı varsayımları sorgulayan ve düşüncelere saygılı bireyler yetiştirmek için zihnin disipline edilmesidir.
3. *Birlikte düşünme*: Anlam verme sadece bireysel bir işlem değil çift taraflı bir süreçtir. Birey grubun düşüncelerini etkilerken grupta bireyin düşüncelerini etkiler. Her öğrenci problemi kendi bakış açısına göre algılar ve değerlendirir. Bu ise ben merkezciliktir ve sorgulayıcılığa ket vurur. İşbirliği, bireysel çabayı aşan bir anlamda kendi düşüncesini askıya alan bir çaba gerektirir. Ki bu zihinsel bir çaba gerektirir.
4. *Kendi düşüncelerimiz hakkında düşünme*: Bireyin kendi düşünceleri ile ilgili yüksek bir bilincin gelişmesidir. Bireyin düşünmeyi öğrenmesi ile başlayan süreç; nasıl düşündüğünü, nasıl tepkiler verdiğini fark etmesidir denilebilir. Bu ise üstbilgi kapasitesinin en verili halde kullanmak demektir.
5. *Büyük düşünme*: Problem çözerken barışçıl, eşitlikçi ve düşünce çeşitliliğine saygılı ve diyaloga açık, sınırlı kaynaklarla daha kapsamlı üretebilme becerisi gelişmiş vizyon sahibi bireylerin hedeflenmesidir.

Bilişsel koçluk için belirlenmiş bir formül ya da öğretim şeması yoktur. Bireysel gelişimin sürekli olduğu düşünüldüğünde bilişsel koçluk yaklaşımının ilkelerinin şunlar olduğu söylenebilir (Costa ve Garmson, 1994; Akt.: Uzat, 1998: 10; Akt. Ö. Demir, 2015: 76):

1. Düşünme ve anlayış davranışları oluşturur.
2. Öğrenme sürekli yeni karar vermeyi gerektirir.
3. Yeni şeyler öğrenmek düşüncede değişime ve eski bilgi ile ilişkilendirmeye ihtiyaç duyar.
4. Bilişsel gelişme süreklilik arz eder.

Costa ve Kallick (2000) bilişsel koçun öğrencileri ‘düşündürücü olmaya götüren bir arabulucu’ olarak görev yaptığını savunmuşlar; ‘düşündürücü olmayı’ ise ‘nerede olduğunu anlamak için yapılan zihinsel dolaşma’ olarak açıklamışlardır. Araştırmada bilişsel koçun öğrencileri düşündürücü bir konuma getirmeye arabuluculuk ederek yedi özelliğin öğrencide oluşmasında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Akt.: Kaya ve Demir, 2014: 69). Bu yedi özellik sırasıyla;

1. Öğrencilerin duyu organları, bilişsel ve duygusal kaynaklardan hissedilen bilgiyi resmetmeleri,
2. Öğrencilerin bilgiyi önceki öğrenmelerine bağlamaları,
3. Öğrencilerden elde edilen sonuçlarla, beklenen sonuçların karşılaştırılması,
4. Öğrencileri sebepsel faktörler arasında bağlantı kurup olası etkileri araştırması
5. Araştırarak, sentez yaparak ve değerlendirerek bilgiyi işlemeleri,
6. Öğrenmeyi öğrencileri ortamın dışında uygulamaları,
7. Düşünmeyi düşünmek ve düşündürücü süreçlerle ilgilenmeleridir.

Bireysel koçluk uygulamaları öğretmenlerin entelektüel kapasitelerin geliştirip öğrencilerine daha başarılı olacakları öğrenme ortamları sunmalarını sağlar. Koç desteği olmadan akademik başarının düşük olduğu pek çok araştırma ile ortaya koyulmuştur. Koçluk sistemi ekip çalışması sayıldığından işbirlikli öğrenmenin olumlu öğrenme ortamları bu uygulamalarda da görülür. Amaca yönelik etkinlikler, öğrenciye özel yöntem ve stratejiler kullanılması ile öğretimde istenen başarının kazanılması sağlanmış olur (Ö. Demir, 2015). Bilişsel koçluğun temelinde yatan güven ve düşüncenin inşası bireyin bilişsel esnekliğin kazanılmasını sağlar. Böylece karşı karşıya kalınan problem durumlarında çözüm üretmeye istekli, alternatif çözüm yollarını ve seçeneklerin farkında olan öz-yeterlik ya da esnek olma yeteneğine sahip bireyler kazanılmış olur (Asıcı ve İkiz, 2015).

2.4.2. Alternatif Eğitim-Öğretimin Okulsuzlaştırılması

Ne kadar çok başkalarının dikte ettiği hayatı yaşıyorsak o kadar yaşamıyoruz demektir. Tercih yapmak hayatın özüdür.

...Her seçim keyifli ve özgürleştiricidir.

G. Llewellyn

1960’lardan günümüze *radikal romantikler (yeni ilerlemeciler)* mevcut eğitim kurumlarını şiddetle eleştirmektedirler. Edgar Freidenberg, John Holt, Paul Goodman ve A. S. Neill gibi erken dönem radikaller okul sistemini, zorunlu eğitimi, yetişkin otoritesini ve okul kurallarını reddetmişlerdir. Ivan Illich, Henry Giroux ve Peter McLaren gibi ikinci kuşak radikaller ise eleştiri şiddetini daha da artırarak okulları ve içinde bulunduğu ortamları küçümsemiş ve öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ruhsal olarak mahsur kaldıkları yerler olarak nitelemişlerdir. Okulların farklılıklara tahammül edilemeyen bu sebeple uyum aldatmacası ile öğrencileri sınırlayan bir yapısı olduğunu savunmuşlardır. Radikallere göre okullar (Ornstein ve Hunkins, 2016):

- Sınıf farklarının devam ettiği çeşitli şekillerde öğrencilerin sınıflandırıldığı
- Birkaç faydası fakat fazlasıyla zararı olan üretim ve tüketim kültürünü sürdüren fazlasıyla ayırım yapılan yerlerdir.

Tolstoy’un Avrupa eğitim sistemine eleştirisi “uyurgezerlerin herkesten iyi öğrenmesini sağlayarak” çocukları yozlaştırdığı şeklindedir (Moulin, 2018). Illich ise okulların kaldırılmasını savunur ve bunu özgürleşme için zorunlu görür. Illich (2018), okul yerine küçük öğrenme ağları önermiştir. Bunları şu şekilde sınıflamıştır:

1. *Öğrenenlere açık olan öğrenme yerleri;* kurumlar, kütüphaneler, müzeler, resim galerileri gibi
2. *Akran eşleştirme;* belirli öğrenme etkinliklerine katılmak isteyen öğrencileri bir araya getirme
3. *Beceri değişimi;* belirli becerilerde iyi olan ve diğerlerine öğretmek isteyenler ile öğrenmek isteyenler arasında etkileşim

4. *Geniş çapta eğitimciler; öğrenciler ve ailelerine önerilerde bulunan danışmanlar, entelektüel kişi ya da yöneticiler*

Tolstoy (2008), okulu çocukların bedenlerini ruhlarından ayıran, onları annelerinden koparan, mutsuzlaştıran ve monotonlaştıran yerler olarak görmektedir. Çocukların doğuştan sahip oldukları hayal gücü, yaratıcılık gibi önemli yeteneklerine ezberci ve sıradan eğitim sebebiyle ket vurulmaktadır. O bunu “skolastik ruh hali” olarak adlandırır.

Tolstoy’a göre “ne öğreteceğini” bilmek sorunu felsefi bir sorun gibi nitelendirilmekte ise de aslında, felsefenin çözebileceği bir şey değildir. Geçmişten bugüne yanlış olduğu kanıtlanmış farklı felsefi düşüncelerin ‘gerçekliklerine’ dayalı geliştirilen öğretim programlarının sorunlu olduğunu görüşündedir. O öğretim programlarının öğrenciler ve toplumun kendisiyle ortaklaşa oluşturulabileceği bu bağlamda öğrencilerin ne öğrenecekleri konusunda tam bir özgürlük içinde seçme haklarının olması gerektiğini görüşünü savunmuştur. Tolstoy’a göre öğretim programının yapısında felsefeye dayalı epistemik güvencelerin olmaması belirsizliği kabul etmektir ki bu yanlış temel alan bir öğretim programı oluşturmaktan daha iyidir. Eğitimcinin epistemik belirsizliğinin öğrencilere geçmesi durumunda öğretim programı yeni neslin ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılabilir (Moulin, 2018).

Gatto (2018), okulu genç zihinleri denek olarak kullanan bir laboratuvar ve toplumun ihtiyaç duyduğu alışkanlıkların ve davranış kalıplarının üretildiği imalathane olarak tanımlar. Ona göre zorunlu eğitim kazara faydalı olabilir çünkü asıl amaç bireyi uşağa dönüştürmektir. Okullar çocuklara işçi ve tüketici olmayı, itaat etmeyi, kalıp yargılara sahip bireyler olmayı öğretirler. Oysa lider ve maceracı kişiler olarak yetişmeleri, eleştirel ve bağımsız düşünebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda ailelerden çocuklarına tarihten edebiyata felsefeden ilahiyata pek çok konuda ciddi kaynaklar sunmalarını, kendilerine ait dünya yaratmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmalarını ve kendi başlarına kalmalarını sağlayarak zamanlarını mutlu geçirmeyi öğrenmeleri öğretmelerini öğütler.

Kant (2017) insanı, eğitime ihtiyacı olan yegâne varlık olarak tanımlar. Ona göre insanın doğal yetenekleri kendiliğinden gelişemeyecektir. Gelişim ancak

eğitimle mümkündür ve her türlü eğitim bir sanattır. Eğitim ihtiyacı toplumsal inanışların ve düzenlemelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Illich, 2008a). Eğitim bireylere entelektüel özgüven kazandıracak ve onları bağımsız düşünen bireyler haline getirecek nitelikte olmalıdır. Öğrenmenin asıl amacı özgürlüktür (Bhave, 2008). Hümanist bir eğitimci, öğretimine öğrencilere eleştirel düşünmenin alıştırmalarını yapmakla başlamalıdır (Freire, 2017). Oysa uygulanan klasik eğitim bir insanın değerini kendi gibi kılma eğilimidir (Tolstoy, 2008). Okullar büyüme ve öğrenme isteğini bilgilendirme saplantısına kanalize ederek bizzat suiistimalde bulunurlar (Illich, 2008b: 48).

Okul, öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından analiz edildiğinde ilişkinin temelini *anlatı* oluşturur. Anlatan bir öğretmen, sabırla dinleyen öğrenciler... öğretmen gerçekliği durağan biçimde aktarırken öğrenci varoluşsal deneyime tamamen yabancı bir dinleme eylemi içindedir. *O halde anlatıcı eğitimin başlıca özelliği kelimelerin tınısıdır, dönüştürücülüğü değil.* Öte yandan özgürlükçü eğitimin varoluş nedeni uzlaşma eğilimidir. Eğitim alışmalarına öğretmen öğrenci ilişkisini çözümlenmekle başlanmalıdır; *çelişkinin kutupları öyle uzlaştırılmalıdır ki, her iki tarafta aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır* (Freire, 2017).

Holt (2008), yaşama hakkının yanında en temel insani hak aklını ve düşüncelerini kontrol edebilme hakkı olduğunu savunur. Bu ise bireyin kendi deneyimleriyle dünyasını keşfetmesi yaparak-yaşayarak öğrenmesi ve anlamlı bir hayat oluşturması demektir. Bu ise kendisi hakkında görüş ve fikir oluşturmalarını sağlayan bir dünya aracılığıyla yapılır (Freire, 2017).

Zorunlu eğitime hayır! kitabında Baker (2013), kurallara itaat etmenin egemen olduğu bir ortamda, eğitimin insanı aptallaştırdığını ve zorunlu eğitimin insanı bilgilenmekten alıkoyan korkunç bir kuvvet olduğunu savunur. Ona göre öğrenmenin tek koşulu özgürlüktür. Özgürlükse okulsuzlaşmaktır. Okulsuzlaştırma okulu ve onun otoriter yapısını tamamıyla reddetme anlamı taşır. Bu bakımdan okulun eve taşınması anlamından oldukça farklıdır. Okulsuzlaştırmanın hedefi özgür, eleştirel bilince sahip, toplumsal dönüşüm misyonu olan insanların sınırsız gelişimini sağlamaktır (Lyn-Piluso vd., 2008).

2.4.3. Ev Okulu (Homeschooling)

Günümüzde okulların işlevlerini yeterince yerine getirmediği hatta bireye faydasından çok zarar verdiği düşüncesi alternatif arayışları beraberinde getirmiştir. Illich' e göre kişisel gelişimlerini değerlendirmek için başkalarının saptadığı ölçülere kendilerini mahkûm eden insanlar bir süre sonra bu ölçülerin altında kalıp ezilmekten kurtulamazlar (Bacer, 2013). Kitlesele kamu eğitimin en önemli sorunu dil, din, kültür, ideoloji vb. tüm farklılıkları uzlaştırması gerektiğidir. Farklı düşüncelere sahip bireyler kamu eğitiminden tam bir memnuniyet sağlayamayabilir (Martin-Chang vd., 2011). Okullarda demokrasinin yerleşmesi, ahlaki değerler ve yurttaşlık bilgilerinin verilmesi kimilerince yeterli görülmeverek gerilimlere yol açabilmektedir (Miller, 2006). Bobbitt (2017) 'e göre eğitim yaşantıları gerçek hayatta gerçekleştikleri yerlerde olmalıdır. Bu yerler çoğunlukla okul değildir.

Evde eğitim, sıradanlaşmış, güven vermeyen ve farklı toplumsal beklentileri karşılamayan (Aslanargun, 2007) okul yapılarının çoğalması ile kamu eğitiminden ve genel olarak okullardan memnun olmayan aileler için bir alternatif olarak gelişmiştir. Araştırmalara göre ailelerin ev okulunu tercih etme sebepleri sosyal, ailevi, akademik, dini, özgürlüğe önem verme, felsefi düşünce farklılığı, eğitim merkezlerine uzaklık, özel eğitim ihtiyacı ve okullara olan güvensizlik olarak belirtilmektedir (Cooper ve Sureau, 2007; Green, 2007; Taşdemir ve Bulut, 2015; Şad ve Akdağ, 2010; Tösten ve Elçiçek, 2013; Memduhoğlu vd., 2015; Akdağ, 2006; Gökçe, 2012; Taşdan ve Demir, 2010).

Ev okulu (homeschool) ya da evde eğitim (homeschooling, home education) uygulamalarında öğrenme ve öğretme belli ölçülerde planlı etkinliklerdir. Öğrenme etkinlikleri genellikle evlerde ve ebeveynler tarafından verilmektedir. Bazı derslerde özel öğretmenlerden ya da grupla öğretimden de yararlanıldığı bilinmektedir (Huerta ve Gonzalez, 2004). Ev okulu uygulamalarında aile çocuğun tüm eğitim sorumluluğunu üstlenmek durumundadır. Bazı aileler eğitimi tamamen üstlenirken bazıları okulla iş birliği şeklinde yürütürler. Ev okulu en esnek ve en farklı öğretim uygulamasıdır. Uygulanış biçimi bakımından farklılıklar göstermesi eğitimi çocuk ve ailesine özgü kılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar evde eğitim gören çocukların

kendilerini devlet okulunda eğitim gören çocuklardan daha fazla işbirliğine dayalı, iddialı, empatik ve kendi kendini kontrol eden bireyler olduğunu ve sosyal becerilerinin olağanüstü olduğunu ortaya koymaktadır (Medlin, 2006). Bu bağlamda evde eğitim yirminci yüzyılın en önemli ailevi, sosyal ve eğitsel olaylarından biri olarak görülmektedir (Medlin, 2013; Taşdemir ve Bulut, 2015; Akdağ, 2006; Gökçe, 2012; Peker, Taş, 2017).

2.4.4. Özel Ders (Tutoring)

Literatürde gölge eğitim olarak adlandırılan özel ders sistemi örgün eğitime paralel olarak, örgün eğitim müfredatını kullanarak işlemektedir. Dünya genelinde bir fenomen haline gelen sistem Japonya, Kore, Singapur, Çin, Hindistan, Sri Lanka, Bangladeş, ABD ve pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede büyüyen bir olgudur. Özel ders sisteminin bu kadar yaygın olmasının belli başlı nedenleri şöyle sıralanabilir (Pallegedara ve Mottaleb, 2018; Tsiplakides, 2018; Zhang ve Bray, 2018; Bray, 2007; Tan, 2017; Bray ve Kwo, 2014; Bray ve Lykins, 2012):

- Ülkelerin eğitim kalitesinin düşük olması,
- Kalifiye öğretmen sayısının yetersiz olması,
- Okul notlarını yükseltme ya da performansı artırma isteği
- Öğretmen maaşlarının yetersizliği,
- Özel ders veren kar odaklı şirketlerin gelişmesi,
- İyi okullara ve üniversitelere giriş sınavlarında zorlu rekabet şartları.

Gölge eğitim bağlamında özel ders üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapmaktadır. Buna bağlı olarak yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının avantajlı duruma gelmesi eleştirilere neden olmaktadır (Tsiplakides, 2018; Zhang ve Bray, 2018). Özel ders dünya çapında son on yılda hızla yayılan mevcut bir olgudur. İngiltere’de yapılan araştırmalar ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin yüzde yirmi beşinin özel ders aldığını göstermektedir. Yunanistan’da ise özellikle üniversiteye adaylarının rekabetçi giriş sınavlarında avantaj elde etmek tıp, hukuk gibi prestijli yüksek öğretim alabilmek tercih ettiği bilinmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde de aileler sıkça özel ders tercih etmektedirler (Tsiplakides, 2018).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireysel ya da küçük gruplarla planlanan özel dersler öğrencilerin akademik başarılarında oldukça olumlu etki yaratır. Özel ders öğretimi öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için de oldukça yararlı görülmektedir. Özellikle matematik dersi -konu alanı ve kapsamının iyi tanımlanmış olması bakımından- büyük etkiye sahiptir. Geleneksel öğretime kıyasla belirli konu alanı ihtiyacına göre belirlenen küçük öğrenci grupları ile öğretimin daha etkili olduğu ve öğrencileri gereksiz tekrardan ya da ortalama altında kalmaktan kurtarıcı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Walberg, 2016).

Çin eğitim sisteminde öğrenci başarısını artıran faktörlerden birinin öğrenci ilgilerine göre oluşturulmuş küçük gruplarla eğitim olduğu söylenebilir (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Çin (Şangay)'da öğrencilerin yüzde sekseni okul dışında özel etüt merkezlerinde yoğun programlı özel dersler almaktadırlar. Bu merkezlerin amacı merkezi sınavlara hazırlık, okul derslerini desteklemek, okul sonrası zamanı değerlendirmek, küçük gruplarla belli konulara yoğunlaşmak olarak sayılabilir (Hui, 2005; Akt.: Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Güney Kore eğitim sisteminde özel ders ve etüt merkezlerinin ağırlıklı etkisi görülür. Rekabetçi öğrenme ortamı ve ulusal merkezi sınavlarda yüksek başarı beklentisi ailelerin özel ders/dershane tercihlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Turnbull, 2007; Akt.: Bakioğlu ve Baltacı, 2016).

Japon eğitim sisteminde uygulanan iyi tanımlanmış konu alanı ve öğrenci grupları ile özel ders uygulamaları, yüksek akademik başarı düzeyini açıklamaktadır. (Japonya da) öğretim programı açık, özenli ve ulusal olarak aynıdır. Ortaokullarda özellikle zayıf öğrenciler daha çok ve uzun çalışırlar. Merkezi sınavlardaki rekabet ortamı okul dışında etüt merkezlerinin tercih edilme sebeplerinden biridir (Walberg, 2016).

Doğu Asya ülkelerinin matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında yapılan uluslararası sınavlarda elde ettikleri oldukça yüksek başarılar, yenilikçi ve girişimci bireyleri yetiştirmedeki önemli eksiklikleri maskeleymektedir. En iyi işleyen eğitim sistemlerinden biri olarak kabul edilen Çin (Şangay)'in PISA puanları bir dünya lideri olduğunun kanıtı sayılmıştır. Tüm dünyadaki bu yansımaya karşın Çin bu başarıyı

kutlamaya değer bulmadığına dair haberler ulusal medyada yer almaktadır. Singapur'da da durum benzer şekildedir. Tüm bu başarıya rağmen uzak doğu neden yaratıcı insanlar yetiştiremiyor? sorusu ile karşı karşıyadır. Bu ve benzeri sorular Asya ülkelerinde eğitimde yaratıcılık ve girişimcilik üzerine tartışmaları başlatmıştır (Zhao, 2016).

2010 Girişimcilik Gözlemi (Global Entrepreneurship Monitor-GEM) raporuna göre yenilik odaklı gelişmiş 22 ülke arasında Kore ve Japonya 19. ve 20. sırada yer almıştır. Sınav sonuçları (PISA) ile GEM raporları arasındaki bu çelişki Singapur ve Çin'de de benzer özellikler göstermiştir. Birleşik Arap Emirlikleri, ABD, İspanya gibi PISA' da daha düşük düzeyde olan ülkeler; PISA matematik puanında ilk altı sırada yer alan Japonya, Singapur, Kore, Tayvan gibi ülkeleri girişimcilikte geride bırakmıştır (Zhao, 2016).

Girişimcilik ekonomik gelişme ve başarı ile doğrudan orantılıdır. Dünyanın daha yaratıcı, yenilikçi, üretici ve girişimci bireylere ihtiyacı olduğu düşünüldüğünde 21.yy sorunları ile baş edebilen, sürdürülebilir kalkınmayı inşa eden (Zhao, 2016) gençlerin yetiştirilmesinde kazandırılması gereken temel nitelikler şu şekilde belirlenmiştir (Wagner, 2016):

- İyi soru sorma alışkanlığı ve daha derinlemesine anlama isteği olarak merak
- Farklı bakış açısına sahip uzmanları dinlemek ve onlardan yeni şeyler öğrenmek
- İlişkilendirme yapabilen ve bütüncül düşünce biçimi
- Eylem ve deney yapmaya yönelik eğilim

Finlandiya eğitim sistemine bakıldığında ise öğrenme odaklı eğitim dikkat çekicidir. Zorunlu eğitim süresi boyunca tüm öğrenciler aynı eğitimi almaktadır. Öğretimde tam bir fırsat eşitliği söz konusudur. Bu sebeple özel ders uygulamaları Uzakdoğu ülkelerinden farklılık gösterir. Özel ihtiyaç sahibi çocuklar eğitimi ve telafi eğitimi olarak adlandırılan özel derslerde akademik başarısı düşük ya da özel gereksinim duyan öğrenciler hazırlanan bireysel öğretim programları ile desteklenirler. Bireysel farklılıklar bağlamında verilen bu destekler özgüveni yüksek öğrencilerin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Eğitime bu denli önem verilmesi

ülkenin bilim teknoloji ve girişimcilik alanlarında ön sıralarda yer almasının temelini oluşturmaktadır. İyi yapılandırılmış bir eğitim sistemi üzerine inşa edilen bilim ve teknolojik çalışmalar '*milli inovasyon konsepti*' temelinde yürütülür. Bu ise bilgi temelli toplumun oluşmasını sağlayan temel etkidir (Bakioğlu ve Elverici, 2016; Ballı ve İnke, 2017; Negiz, 2011; Koçak vd., 2017; Petrov, 2017).

Almanya, Avusturya ve Belçika gibi gelişmiş Avrupa ülkelerinde sınıf seviyesinin gerisinde kalan öğrencilere uzmanların tavsiyesi ve aile talebine bağlı olarak özel ders imkânı sunulmaktadır. Ailenin ekonomik durumuna göre belediyelerce finanse edilen dersler öğrenci ihtiyacı bitinceye kadar devam edebilmektedir (Schuelerhilfe.at, 2018; VCLB Leuven.be, 2018; Elterngeld.de, 2018). Ayrıca bu ülkelerde çocuklarına okul dışında destek aldirmek isteyen aileler için özel ders veren kurumlar bulunmaktadır (Haus der Generationen-Schwaz, 2018). İngiltere, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde de özel dersanelere benzer kurumlara da rastlanmaktadır. Ancak bunlar uzak doğu ülkelerinde olduğu kadar yaygın değildir (Baştürk ve Doğan, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Özel ders dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de oldukça yaygın bir eğitim uygulamasıdır. Literatür incelendiğinde özel derse ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak eğitimde fırsat eşitliği, eğitim sistemlerinin yarattığı rekabet ortamı ve eğitim maliyeti üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmada eğitim sistemimizde özel derse neden ihtiyaç duyulduğu ve özel ders süreçlerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Pallegedara ve Mottaleb (2018) tarafından Bangladeş İstatistik Bürosu 2000-2005-2010 hanehalkı gelir harcamaları istatistik verilerine dayanarak yürütülen çalışmada ailelerin özel ders alma tercihlerinin ve özel ders hizmetlerine yaptıkları harcamalara odaklanılmıştır. Çalışma sadece ilkokulda en az bir çocuğu olan 13500'den fazla aileden alınan bilgiler analiz edilmiştir Bangladeşli ailelerin özel ders alma tercihlerinin ve özel ders hizmetlerine yaptıkları harcamaları araştıran çalışmada

ekonomik düzeye bağlı olarak özel ders alma olasılığının arttığı, sosyo-ekonomik koşullara bağlı olarak kentlerde kırsallara oranla daha fazla tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada özel dersane hizmetleri biçimindeki özel ek eğitim, sadece gelişmiş ũlkelerde değil, gelişmekte olan ekonomilerde de büyüyen bir olgu olduğu vurgusu yapılmaktadır. Buna göre özel ders hizmetleri Güney Asya'daki haneler arasında yaygındır. Güney Asya'daki özel derslerin yaygınlığı, genel olarak kaliteli bir eğitim sisteminin olmayışı ve öğretmenlerin özellikle İngilizce ve matematikte yeterlilik eksikliği gibi çeşitli faktörlere bağlanabilmektedir. Çalışmanın bulguları, özel eğitim hizmetlerini alma isteğinin zamanla genişlediğini açıkça göstermektedir. Yüksek satın alma gücüne sahip olan ailelerin özel derslere daha fazla para harcadığını ve Bangladeş'teki özel eğitime eşitersiz erişimin önemini vurguladığını göstermektedir. Bu ise özel ders talebinin sosyal eşitersizlikleri arttırabildiğinin göstergesi olarak görölmüştür.

Tsiplakides (2018) tarafından Yunanistan' da okul dışı desteğin nedenleri ve eğitim sisteminin İngilizce dilini öğretme üzerindeki etkisi ve bu bağlamda sosyal sınıf arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada incelenen konuyla ilgili olarak ortaya çıkan boyut ve ilişkileri incelemek için bir anket araştırması; öğrencilerin tutum ve inançlarına ilişkin derinlemesine veriler elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yunanistan' da okul dışı desteğin nedenleri ve eğitim sisteminin İngilizce dilini öğretme üzerindeki etkisi ve bu bağlamda sosyal sınıf arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada ũst ve orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin organize dil kurslarından ziyade, en pahalı bire bir özel derslere katılma eğiliminde olduklarını; buna karşılık, işçi sınıfı ailelerden gelen öğrencilerin ise daha az maliyetli düzenlenmiş dil kurslarına katıldıklarını göstermiştir. Bu, daha yüksek sosyoekonomik altyapılardan gelen öğrencilerin, özel derslerin daha etkili formlarının maliyetini karşılayamayan işçi sınıfı öğrencilerine yönelik bir avantaj sağladığını göstermektedir. Araştırmada neden İngilizce dersinde özel ek derse başvurduklarına ilişkin olarak, iki ana nedene ulaşılmıştır. Birincisi, Yunan eğitim sisteminin İngilizce eğitiminde verimsiz olmasının aileleri devlet okulunun dışında alternatif eğitim aramak zorunda bıraktığı sonucudur. Araştırmacılar bunun sosyal sınıf eşitersizliğinin sürdürüldüğü ve yeniden üretildiği bir yol olduğuna inanmaktadır. İkincisi ise Yunan

toplumunda yabancı dil bilmenin gelecekteki mesleki başarı için temel olarak kabul etmesidir.

Zhang ve Bray (2018), Shangay’ da öğretmenlerin ders verme nedenleri, özel dersler, öğretmenlik ve okullaşma arasındaki ilişkiler, ebeveynlik ve daha büyük toplum üzerindeki etkilere odaklandıkları çalışmalarında nicel ve nitel araştırmanın güçlü yönlerinden yararlanmak amacıyla anket ve görüşme yöntemini kullanmışlardır. Araştırmacılar 3-9. sınıflardaki öğrencilerden anket yoluyla; öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle görüşme yoluyla ver toplamışlardır. Ankette üç aşamalı tabakalı bir örneklem kullanılmıştır. Shangay’ da yürüttükleri çalışmanın sonuçları Çin (Shangay), sıkı denetimli hükümet politikalarına rağmen rekabetçi sınavlarda avantajlı olmak amacıyla gölge eğitim bağlamında satın alınan eğitim hizmetinin, düşük gelirli ailelere mensup öğrenciler açısından rekabette dezavantajlara yol açtığını göstermektedir. Çalışmada eğitimde fırsat eşitliği vurgusu yapılmaktadır. Özellikle Şangay’a odaklan çalışmada dünyanın diğer bölgelerinde de özel derse önemli bir ilgi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel ders tercihinin temelinde giriş sınavlarındaki rekabet ortamında avantajlı duruma geçme isteği vurgusu ön plana çıkmaktadır.

Hajar (2018), İngiltere’de özel derslerin niteliği ve kapsamı hakkındaki nicel araştırmalar yaygın olmasına rağmen öğrencilerin özel derslere katılımlarını değerlendirme konusundaki görüşleri konusunda çok sınırlı kanıtlar bulunduğu nitel çalışmaya gereklilik duymuştur. Mevcut çalışma üç ilköğretim okulundan altı öğrencinin özel ders alma konusundaki algılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımcıların, gramer okulu giriş sınavını geçmelerine yardımcı olacak güçlü bir araç olarak algılayarak önyargı yönelimini gösterdiklerini ve dolayısıyla ebeveynlerinin beklentilerini yitirmelerini önlediğini göstermektedir. Ancak, bazı katılımcılar kademeli olarak, ders alma avantajlarının, iyileştirilmiş sınav sonuçlarına ilişkin somut faydalarla sınırlı olmadığını fark etmişlerdir. Özel ders ayrıca, öğrencilerin kendilerine olan saygısını ve öğrenmeye olan ilgilerini artırarak ve başkalarıyla sosyalleşirken daha emin olmalarını sağlayarak, kendilerine arzu edilen olası kendi imgelerini elde etmelerini sağlamıştır. Katılımcılar, sadece verimli eğitimin almanın yanında ebeveynleri ve kendileri üzerinde baskı yaratan rekabette ortamında avantajlı duruma geçtiklerini düşünmektedirler.

Ghosh ve Bray (2018) tarafından Hindistan'da özel ek ders taleplerine sınavların etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada müfredat yükünün büyük ölçüde şekillendirici olduğunu kabul edilerek Bengaluru kentindeki 8, 9 ve 10. sınıflarda biri diğerinden daha ağır algılanan müfredat yüküne sahip iki kurul seçilmiştir. Karma yöntemle yapılan çalışmada 8, 9 ve 10. sınıflardaki 687 ğrenci ile anket ve 51 ğrenci ile yüz yüze -yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak verilere ulaşılmıştır. Hindistan'da özel ek ders taleplerine sınavların etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada sınavların yüksek rekabet oluşturduğu bu nedenle özel derslere yatırım yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca yaygın olarak gölge eğitimi olarak bilinen ve pek çok ğrenci tarafından akademik başarıyı artırmak amacıyla tercih özel ek derslerin küresel bir fenomen haline geldiği ve dünya çapında hızla artmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre özel ders öğrencilerin akademik performansını artırabilmektedir ancak aynı zamanda öğrencilerin çalışma yüklerini artırarak ve boş zamanlarını tkietmektedir. Toplumsal düzeyde ise özel derslere yoksullardan ziyade zenginlerin daha kolay erişilebilmesi eşitsizlikleri alevlendirebilmektedir. Araştırmacılar Hindistan'da çok yüksek ders ücretlerine rağmen özel ders oranlarının yüksek olduğu buna karşın konunun en az araştırılan ülkelerden biri olduğu üzerinde durmaktadırlar.

Pearce, Power ve Taylor (2018), gölge eğitiminin kapsamı ve önemi konusundaki araştırmalarında Galler'deki 1000'den fazla anahtar evre 2, 3 ve 4 ğrenci ve ebeveynlerinin 200'den fazla ulusal bir araştırmasından elde edilen verilerle ilgili araştırma tabanına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Gölge eğitiminin kapsamı ve önemi konusundaki araştırmalarında Galler'de özel ders vermenin sıklığının hem İngiltere'deki gibi olmadığını göstermektedir. Bireyler açısından, alışkanlık örüntüleri benzerdir; özel eğitim, büyük ölçüde daha eğitimli ve avantajlı ebeveynler tarafından yapılan bir yatırımdır. Bununla birlikte, Galler eğitim sisteminin ayırt edici özelliklerini ve önceliklerini yansıtan kurumsal ve ulusal düzeyde ilginç farklılıklar vardır. Bu bulgular, özel ders vermenin büyüyen fenomenini, bireysel bir karar kadar sistem etkisi olarak incelemenin önemini vurgulamaktadır. Araştırma bulguları, Galler'deki özel ders verme oranının İngiltere'ye göre daha düşük olmasına karşın, ebeveyn özelliklerinin de benzer olduğunu göstermektedir. Ebeveynler, düşük başarı düzeyi ve motivasyonu dengelemek için İngilizce, Fen ve Matematik gibi derslerde ek

ders tercih etmektedirler. Özel ders vermenin büyüyen olgusunu, bireysel bir karar kadar sistem etkisi olarak incelemenin önemini altını çizmektedir.

Tan (2017), Singapur eğitim sistemi içinde özel ek ders ve parentokrazi arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Çalışma yöntemi açıklayıcı örnek olay incelemesidir. Singapur'daki özel ders çalışmasının her yerde bulunabilmesinin ve karşılanabilir olmasının parentokraziyi çocuklarına rekabet avantajı sağlamak isteyen ebeveynlerin çoğunluğu tarafından benimsendiğini öne sürmektedir. Ebeveynler arasında, daha yüksek gelir düzeyine sahip, daha eğitilmiş ebeveynler hem akademik hem de akademik olmayan zenginleşme sınıfları için daha fazla ödeme yaparak daha proaktif bir müdahaleci ebeveynlik biçimini benimsemektedir. Çalışmada bu durumun ayrıcalıklı ekonomik şartlara sahip çocukların daha fazla eğitim kaynağına ve fırsatlara sahip olması nedeniyle Singapur'daki eğitim eşitsizliklerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ha ve Park (2017), Kore'de uygulanan okul sonrası programların ve özel derslerin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada 63 ortaokuldan 4051 öğrenciden ve 49 genel liseden 3361 öğrenciden veri toplanmıştır. Tüm öğrenciler ortaokul ya da lise birinci sınıfında (7. sınıf ya da 11. sınıf), okullar da Gyeonggi Eyaletinden tabakalı örnekleme kullanılarak seçilmiştir, böylece aynı alandaki tüm ortaokulları temsil edilmiştir. Kore'de uygulanan okul sonrası programların ve özel derslerin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, okul sonrası programların ve özel derslerin, Kore ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarındaki artışlara katkıda bulunduğunu göstermiştir. Okul sonrası programların ya da özel derslere katılmanın etkilerinin büyüklüğünün eğitim seviyesine göre farklı olduğu bulunmuştur; Orta okullarda özel dersler, akademik başarı üzerinde okul sonrası programlara göre daha yüksek bir etkiye sahipken, okul sonrası programlar lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde özel derse göre daha büyük bir etkisi olmuştur. Ayrıca, ortaöğretimde okul sonrası programlara katılım ile özel ders katılımı arasında hiçbir etkileşim etkisinin olmadığı, ancak liselerde olumsuz bir etkileşim etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Okul sonrası programların ve özel derslerin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları

üzerindeki olumlu etkilerinin sadece kentsel alanlarda anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chan ve Mongkolhutthi (2017), Taylandlı ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersi özel öğretmen seçimini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında verilerin toplanması ve veri analizi sürecinde ortaya çıkabilecek yanlış sonuçlardan kaçınmak için nicel yöntem kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Taylandlı ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersi özel öğretmen seçimini etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin İngilizce özel ders öğretmenlerine, üniversiteye giriş sınavında başarılı olmalarına yardımcı olacağına inandıkları için daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada ortaokul öğrencilerinin üniversite kabul şartları nedeniyle çok fazla baskı altında olduğu; bu baskının onları, ebeveynlerinin parası da dahil olmak üzere, zamanlarını ve enerjilerini, özel eğitmenlere yatırım yapmaya yönlendirdiği; bu durumun öğrencilerde fiziksel ve psikolojik yorgunluğuna yol açtığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma elde edilen bulgular öğrencilerin ağır rekabet ortamından dolayı yaşlarına uygun gelişimsel görevler ve sağlıklı tutumlar oluşturma, akranlarıyla birlikte olmayı öğrenme, vicdani, ahlaki ve değerleri geliştirici etkinliklere daha az zaman ayırmak durumunda kaldıklarını göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu ise Tayland'daki okul çocuklarının eşitsizliğidir. Buna göre, zengin ailelerden gelen öğrenciler maddi olarak sınırlı olanlardan daha fazla ve üstün bir eğitim kalitesi elde edebilmektedirler. Bu eşitsizlik, maddi olarak dezavantajlı öğrenci gruplarının ekonomik statüleri yüzünden hayal kırıklığına uğrayarak ve özel derslere erişimi olanların kıskanç olmalarına yol açabilmektedir.

Liu ve Bray (2017), Çin'de yoğunlaşan ve genişleyen özel ders taleplerinin nedenlerini belirlemeye yönelik kapsamlı çalışmalarında öğrencilerin özel derse katılımları ile hangi faktörler ilişkilidir? Ve özel ders alma kararından sonra hangi faktörler özel harcamaları şekillendirir? Sorularına cevap aranmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada veri toplama aracı ankettir. Çin'de yoğunlaşan ve genişleyen özel ders taleplerinin nedenlerini belirlemeye yönelik kapsamlı çalışmalarında elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şöyledir; öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyleri ile ilgili beklentilerinin, özel ders alma olasılığı üzerinde

anlamlı bir pozitif etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik başarılarından memnun olmayan öğrencilerin özel derslerden yardım alma olasılıkları daha yüksektir. Özel derse daha az talep olmasına rağmen, akademik başarılarından zaten memnun olan öğrenciler, ders almaya karar verdiyse, özel ders için daha fazla harcama yapmaktadırlar.

Cole (2017), Sri-Lanka'daki ilkokul öğrencilerinin özel ders çalışmalarının akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Sri-Lanka'daki ilkokul öğrencilerinin özel ders çalışmalarının akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışma sonuçlarına göre okula bir tamamlayıcısı olarak özel ders akademik başarıya olumlu etkilerinin yanında bir takım olumsuz etkilerine sahip olabilmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınav hazırlığı konusuna diğer, daha geniş eğitim hedeflerinin dışlanmasına odaklanması; öğretmenlerin okul dersleri boyunca daha az öğretmelerine; aşırı çalışan öğrencilerde yorgunluğa neden olabilmektedir. Ekonomik açıdan özel ders masraflarını karşılayabilen aileler avantaj sağlarken sosyal eşitsizliklerin artmasını sağlayan bir araç olabilmektedir. Bununla birlikte, özel ders çalışmasının sınav puanlarını yükseltmede ne kadar etkili olduğunu bilmeden, özel ders çalışmasının katmanlaşmaya ne ölçüde neden olduğu ya da nesiller arası aktarım ya da eğitim kaynaklarının eşit olmayan dağılımı ve öğretmen kalitesi gibi diğer dinamiklerin daha önemli nedensel faktörler olup olmadığı net değildir.

Huang (2017), çalışmada Tayvanlı ergen öğrenciler arasında kendi kendine İngilizce öğrenme motivasyonunun örgün okullarda sadece İngilizce eğitimi alan öğrenciler ile özel dersleri olan öğrenciler arasında nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Tayvan'da ki devlet liselerinde yaşları 11 ila 16 arasında değişen toplam 1.698 genç İngilizce ders alan öğrenci tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tayvanlı ergen öğrenciler arasında kendi kendine İngilizce öğrenme motivasyonunun örgün okullarda sadece İngilizce eğitimi alan öğrenciler ile özel dersleri olan öğrenciler arasında nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Çalışma sonuçları özel ders olan ve olmayan öğrencilerin farklı motivasyon özellikleri, ergen öğrencilerin kendileri ile ilgili motivasyonlarında özel ders çalışmasının rol oynadığını göstermektedir. Sonuçlar ek derse sahip öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çok daha güçlü bir niyeti olduğunu ve ana akımda

sadece İngilizce eğitimi alanlarla karşılaştırıldığında daha yüksek bir İngilizce öğrenme davranışı sergilediklerini göstermiştir. Regresyon analizleri, özel derse sahip olan ve olmayanların motivasyonel profilleri ile öz-kavramsallaştırmaları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmış, kendilerine, öğrenmeye yönelik tutumlara ve öğrenme deneyimlerine dayanarak, her iki grup için öğrenme motivasyonunun önemli belirleyicileri olmuştur.

Bray (2017), makalesinde okul ve tamamlayıcı eğitimin karşılaştırmalı analizine ilişkin çıkarımlarla bulmaktadır. Buna göre sosyal eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik yürütülen çabalara rağmen potansiyel olarak, ek eğitim, eğitimde eşitsizliğe yol açmaktadır. Uluslararası kuruluşlar, hükümetler ve sosyal reformcular erişim ve sonraki fırsatların eşitlenmesini savunsalar da aileler giderek artan mobil ve küreselleşmiş bir ortamda şiddetli rekabeti kabul ederek, kendilerini başkalarından ayırmanın yollarını aramaktadırlar. Bu bağlamda aileler avantaj sağlamak için daha az düzenlenmiş ek sektöre yönelmektedirler. Sonuç olarak sosyal eşitsizliklerin bir sektörde azalması ya da ortadan kaldırılması, bir diğerinde ortaya çıktığı göstermektedir. Bray makalesinde tamamlayıcı eğitimin genişletilmesi ve kurumsallaşmasının, 21. yüzyılın en önemli eğitim fenomeni olarak kitle eğitimi gasp etmeyi değerlendirmesi yapmaktadır.

Sieverding, Krafft ve Elbadawy (2017), Mısır eğitim sisteminde gölge eğitim bağlamında özel ders taleplerinin araştırmışlardır. Çalışma karma-yöntem analizine dayanmaktadır. Nicel verilere ulaşmak için kullanılan ankette, gençlik ve hanehalkı özellikleri hakkında veriler toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre mevcut öğrenciler için okul koşulları ve tüm gençler için eğitim deneyimleri hakkında geriye dönük bilgi ile ilgili soruları içeren ayrıntılı sorular yöneltilmiştir. Tüm gençlere, okula gittikleri her okulda özel ders, özel grup dersi ve okul içi grup dersi alıp almadıkları, Mevcut okul yılı içinde öğrencilere kaç konudan özel derslere katıldıkları, derslerin maliyeti, öğretmenin normal sınıf öğretmeni olup olmadığı sorulmuş ve eğer öyleyse, neden öğretmenleri ile derslere katıldıkları sorulmuştur. Ayrıca çalışmada tanımlayıcı analizde dikkate alınan farklı özellikler arasında, daha önce eğitim, eğitim çıktıları, özel dersler ve diğer takviyelerle ilgili talep ve Mısır'daki eğitimdeki eşitsizlik ile bağlantılı olanlara yer

verilmiştir. Araştırmada erkek ve kadın gençlerde farklı yatırımlar olması durumunda cinsiyete göre sonuçlarda farklılıklar göz önünde bulundurulmuş, Kentin kentsel, gayri resmi kentsel konutları (gecekondu mahalleleri) ya da kırsal olarak kategorize edilen ikamet yeri, Mısır'ın ana coğrafi bölgeleriyle birlikte incelenmiştir. Bunlara ek olarak, derse katılımı öngörmede arka plan özelliklerinin net etkilerini incelemek cinsiyet, ikamet, baba ve annelerin eğitimi, babanın çalışma durumu gibi değişkenler kullanılmıştır. Çalışma verilerine göre Mısırdaki özel ders talebi oldukça yüksektir ve yaygınlaşmaktadır. Mısır'da okul seviyesine, öğrenci geçmişine ve okul türüne göre değişen çok sayıda özel ders vardır. Eğitim sisteminin rekabetçi sınavlara dayanması bu ilgiyi artırmaktadır. Genel ortaöğretimde, özel okullarda da dahil olmak üzere öğrenciler çok sayıda derste çok yüksek seviyede talep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar özellikle sınav yıllarında artan bu talebi öğretmen ve yönetici yozlaşması, devlet okullarındaki düşük eğitim seviyelerinin önemli bir sonucu olarak görmektedir. Bu nedenle, okul kalitesi kaygıları ve sorunlu öğretmen teşvikleri, özel dersleri en az ödeyebilecek öğrenciler üzerinde en fazla baskıyı yaratabilir. Sınıf dinamiklerinin bu yönleri, fırsatların eğitim eşitsizliğini daha da güçlendirmeye hizmet edebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Melese ve Abebe (2017), Etiyopya'nın ilköğretim okullarında özel ders talebi ve nedenlerini araştırdıkları çalışmalarında kesitsel bir araştırma yöntemini kullanmışlardır. Veriler ilköğretim okulu öğrencileri, 370 öğretmen ve 26 okul müdüründen toplanmıştır. Buna göre, basit rastlantısal örnekleme tekniği kullanılarak örnek bölge olarak dört bölge (ikisi gelişmekte olan bölgelerden iki, ikisi de gelişmekte olan bölgelerden) ve bir şehir idaresi seçilmiştir. Etiyopya bağlamında özel öğretmenler, aynı okuldaki öğrencilerin ve diğer öğretmenlerin ana öğretmenleridir. Öğretmenlerin kendi öğrencilerine özel ders veriyor olmalarını araştırmacılar öğretmen maaşlarının yetersiz şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerin ek derse katılmasında ebeveynleri ve arkadaşları itici güç konumundadır. Özellikle ulusal sınavlara katılacak öğrenciler arasında oldukça yaygın talep gözlenmiştir. Öğrencilerin ek özel ders ihtiyaç duymasının temel nedeni, akademik puanlarını iyileştirmektir.

Zhang ve Bray (2017), Şanghay'da Çin eğitim sisteminde “mikro-neoliberalizm” i inceledikleri çalışmalarında karma yöntem kullanmışlardır. Devlet okulu ve özel ek dersler arasındaki sınırların bulanıklaştırılmasına odaklanarak, birey, aile ve kurumsal düzeylerde özelleştirme ve pazarlanma ve bu süreçlerin bazı boyutları, kasıtlı makro düzeydeki politikalardan okullaşmanın kontrolünü merkezileştirmek, performansı arttırmak ve özel eğitimi güçlendirmekle sonuçlanmıştır. Diğer boyutlar, ebeveynlerin okul seçimini yönlendirmek ve okullar arasındaki eşitsizlikleri azaltmak için hükümet çabalarına karşı çıkan bireylerin, ailelerin ve kurumların piyasa davranışlarından kaynaklanmıştır. Eğitim politikaları sadece okullarda değil, aynı zamanda genel olarak gözden kaçan gölge sektöründe de geçerlidir. Araştırmacılar çalışmanın Şangay'a odaklanmasına rağmen Çin'in diğer bölgeleri için ve gölge eğitimi küresel bir fenomen olarak genişlediğinden, diğer birçok ülkeyle de ilgili olduğu yargısına ulaşmışlardır.

Hamid, Khan ve Islam (2017), Bangladeş'teki öğrencilerin özel İngilizce öğretmeni (PT-E) algılarının gerekliliği ve temel eğitime yardımı, PT-E katılımındaki akran baskısı ve PT-E pratiğinin etikliği ve hükümet müdahalesi açısından görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın verileri, Bangladeş'te PT-E üzerinde daha büyük bir projede veri toplama için temel araç olan bir anket araştırmasından alınmıştır. Anket dokuz sivil toplum okulunda farklı kesimlerinden öğrenci temsilini sağlamak için, üç bölgeden okullarda 675 10.sınıf öğrencisine dağıtılmış ve 577 öğrenci yanıt vermiş, yanıt oranı %84 olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kırsal kesimde İngilizce özel ders talebi daha popülerdir çünkü okullarda öğretim daha zayıftır. Bu durum merkezi sınavlarda başarısızlığa neden olmaktadır. İngilizce eğitimindeki öğretmenlerin yetersizliği (düşük kalitesi) bu eğitim başarısızlığının ardındaki temel faktör gibi görünmektedir. Araştırmacılar çalışmada sunulan eğitim dinamikleri, politika yapıcılar ve okul yetkilileri arasında, İngilizce öğretim etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını, öğrencilerin ihtiyaçları, tercihleri ve endişeleriyle uyumlu hale getirmek için müfredat ve metodolojik gözden geçirmeyi göz önünde bulundurmak için bir aciliyet duygusu çağrısında bulunmaktadır.

Kim (2017), çalışmasında Güney Koreli öğrencilerin ilkokuldan liseye İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonundaki farklılıkları incelemiş ve özel eğitim

deneyimlerinin İngilizce öğrenmelerine olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma verilerini elde etmek amacıyla 7.957 öğrenciye anket uygulanmıştır. Kesitsel araştırma sonuçları, EFL öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarının, okul notlarına ve seviyelerine bağlı olarak farklı düzeylerde medyanlar sunduğunu ortaya koymuştur; Buna göre ilkokuldan lise seviyelerine düşüş eğilimi gösterdi bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, aynı dönemde, öğrencilerin İngilizceyi öğrenmenin önemine dair algıları düşüş eğilimi içinde değildir. Özel eğitim deneyimi olan öğrenciler, özel eğitim deneyimi olmayanlardan, özellikle araçsal, içsel ve bütünleştirici motivasyonlardan daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olma eğilimindedirler.

Sriprakash, Proctor ve Hu (2016), ebeveynlerin Avustralya'nın en büyük şehri olan Sidney 'deki ilkokul çocukları için özel ders hizmetleri kullanımı araştırılmıştır. Bulgular ücretli eğitimin, çoğu zaman karakterize edildiği gibi, belirli göçmen topluluklar arasında yaygın bir "kültürel" uygulama değil, eğitim avantajını güvenceye almak için nasıl çağdaş bir pedagojik strateji olduğunu göstermektedir. Pedagojiye analitik odaklanmanın, ev-okul ilişkileri üzerine araştırmalarda sınıf, kültür ve rekabet konularına bağlanmasına yardımcı olabileceğini ve bu konuların ortaya çıkardığı gerginliklere yanıt vermek için verimli bir yol sunabileceğini öngörmektedirler.

Addi-Racah ve Dana (2015), İsrail'de sosyolojik ve okul kalitesine bağlı olarak, okulda özel ders yoğunluğu ile ilişkili okul özelliklerini incelemiştir. Özel ders dünya çapında bir fenomen haline geldiğine vurgu yapan çalışmada İsrail'de de ilkokul öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin özel derse katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma verileri 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından toplanan 389 İsrail okulunun rastgele örneklenmiştir. Sonuçlar, yüksek sosyo-ekonomik statü sahibi okullarında yüksek özel ders yoğunluğu olduğu ve bu okulların lise başarıları ile karakterize edildiğini göstermiştir. Düşük sosyo-ekonomik statüsü olan okullar ise düşük okul başarıları ile karakterize edilmiştir. Özel ders yüksek ve düşük sosyo-ekonomik statü okulları arasındaki sosyal farklılığı artıran bir faktör gibi görünmektedir. Bu çalışmadaki bulgular, İsrail'deki özel derslerin, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine beşinci ve altıncı sınıflar kadar erken dönemde yatırım yapmaya başladıklarını göstermektedir. Bu nedenle, okuldaki öğrencilerin yaklaşık üçte birinin özel ders alması göz ardı edilebilir bir olgu değildir. Ayrıca, bulgular özel

dersin okul yapısal bir özelliği olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, ilköğretim okulları arasında öğrencilerin özel ders aldıkları ölçüde bir varyasyon tespit edilmiştir. İsrail'deki eğitim sisteminin sosyal olarak ayrılmış yapısı nedeniyle, elde edilen bulguların, özel dersin belirli bir okul ortamında yoğunlaşan sosyal avantajlı gruplar için ek bir mekanizma olduğu ve bunun sosyal eşitsizliğe yol açacağı sonucuna ulaşımlardır.

Jung (2015), özel derslerin önemli etkilere sahip küresel bir eğitim fenomeni olarak öğrenme ve pedagojiye olan etkisinin farkına varmaları gerekli hale geldiği vurgusunu yaptığı çalışmasında Hong Kong'da orta öğretim seviyesinde İngilizce özel ders alan 14 Çinli öğrencinin öğrenme deneyimi ve yansımaları incelenmiştir. Her katılımcı bir arka plan anketi uygulanmış ve bire bir yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Analiz katılımcıların İngilizce özel derse karşı kararsız ve çelişkili tutumlarını ortaya koymuştur. İngilizce özel dersin ikincil eğitim için vazgeçilmez olduğunu düşüncelerine rağmen, İngilizcenin küresel bir iletişim dili olarak kullanılması yerine sınav becerilerine aşırı odaklanması nedeniyle İngilizce yeterliliklerini arttırmanın etkili bir yolu olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, değerlendirme ve yarışmaların öğrenilmesinin geçerli olduğu bağlamsal koşullara referansla yorumlanmıştır.

Brehm, W.C., Silova, I. (2014), Kamboçya'da eğitim sisteminde özel ders talebini inceledikleri çalışmada veri toplama aracı olarak belge analizi, sınıf gözlemleri, akademik başarı ve özel öğretmenlik ve devlet okulu öğrencileri arasındaki katılım, ebeveynler ve öğrenciler ile odak grupları ve öğretmenler, öğrenciler ve onların ebeveynleri ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanmışlardır. Kamboçya'da kamu ve özel eğitim arzı arasındaki bulanık çizgiler, modern eğitim yapılarının uluslararası normlar, geleneksel ilkeler, post-kolonyal miraslar ve çatışma sonrası patolojilerle aynı zamanda gelişmesine izin veren karmaşık bir sistemi yansıttığı eleştirisine yer yerilmiştir. Ayrıca Kamboçya'daki özel derslerin sadece okul derslerini telafi, yüksek rekabet için seçilmediği ancak zaman zaman tüm bu özellikleri ve daha fazlasını bir arada yansıtabilir özellikte olduğunu göstermektedir. Ulusal müfredat içeriği ve “yeni dünya düzeni” nin (ve onun ekonomik liberalleşme, özelleştirme ve pazarlamanın beraberindeki politikaları) ekonomik, yapısal ve politik

dönüşümleri için bir alan sağlayan eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dongre ve Tewary (2014), gelişmekte olan birçok ülkede örgün okul sistemi dışında özel derslere yönelik yaygın ve önemli özel harcamalara rağmen, öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri hakkında çok fazla şey bilinmediği görüşündedirler. Araştırmacılara göre böyle bir etkinin tahmin edilmesindeki temel zorluk, çocuğu özel derse göndermek için verilen kararın, öğrenme çıktılarıyla da ilişkili olan gözlemlenmemiş değişkenler ile ilişkili olmasıdır. Çalışmalarında Hindistan'ın kırsal kesimlerinde büyük bir hane araştırması anketi ve gözlemlenmemiş değişkenlerin etkisini kontrol etmek için sabit etki tahminini kullanılmıştır. Özel eğitimin ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu ve anlamlı etkisini bulmayı amaçladıkları çalışmada 1-8. sınıflar üzerinde yoğunlaşmıştır. Özel dersler neden öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir? sorusuna cevap arayan çalışmada bir açıklama eğitime devam edenlerin ders çalışmak için daha fazla zaman harcadıklarıdır. Verilerinin analizi, ücretli öğrenime katılanların çalışmaya ortalama 9 saat harcadığını göstermektedir. Diğer bir açıklama, öğretmenlerin çocuğun zayıflığını tanımlamak için bazı çabalar göstermesi ve okullarda gerçekleşmeyecek şekilde öğretme yapabilmesi açısından düzeltici öğretim olabilir. Bu durum aynı zamanda özel eğitimin etkisinin neden göreceli olarak dezavantajlı öğrenciler için daha yüksek olduğunu açıklayabilir.

Hof (2014), araştırmasında özel derslerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi üzerine alternatif bir görüş sunmaktadır. Çalışma Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından yürütülen PISA 2009 verileri kullanılmıştır. 2000 yılından bu yana her üç yılda bir, PISA zorunlu eğitimin sonunda 15 yaşındaki öğrencilerin performansını ölçmüştür. Matematik, fen ve performanstaki performanslar incelenmiştir. 2009 yılında PISA okumaya odaklanmıştır. Çalışmasında İsviçre'de özel ders uygulamalarının iki türü olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan ilki özel olarak ücretli bir eğitmen tarafından evlerde verilen derslerdir. Düzenlenmemiş piyasa nedeniyle, öğretmenlerin nitelikleri ne tanımlanmış ne de incelenmiştir. Bu nedenle, kalite hakkında hiçbir bilgi mevcut değildir. İkinci özel ders türü, profesyonel öğretmenlerin ya da öğrencilerin bir sınıf ortamında öğretmenlik yaptığı kar odaklı

okul benzeri kuruluşlardır. Araştırmanın amacı özel derslerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi üzerine alternatif bir görüş sunmaktır. Araştırma sonuçları özel ders çalışmasının, öğrencilerin okumadaki akademik başarılarında kayda değer gelişmeler sağladığını göstermektedir.

Camara, Coseani ve Gertel, (2014), Arjantin’de yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler tarafından özel ders talebini araştırmışlardır. Çalışma, belirli bir aşamada özel dersin talep ve arzına odaklanmış, liseden üniversiteye geçişi işaret etmiştir. Arjantin Yüksek Öğretim Sisteminin kurumsal organizasyonu, bu tür bir çalışmaya özellikle ilgi çekici bir ortam sağlamıştır. Bu ülkede, diplomaları olan her lise mezunu, başka kısıtlama olmaksızın Üniversitede sunulan rakip kariyerlerden herhangi birine başvurabilir. Ek olarak, çoğu üniversitede, özellikle de devlet üniversitelerinde, giriş sınavı testlerinin yapılmasına yardımcı olmak için kariyere özgü ücretsiz eğitim kursları verilmektedir. Bu fırsat eşitliği güvencesi bağlamında: Özel dersin gelişmesine neden olan nedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Özel ders almaya yönelik teşvikler arasında, öğrenciler derslerin içeriği ve sınav testlerinde sorulan soruların zorlayıcılığı sayılmıştır. Ancak, özel derslere devam eden çoğu öğrencilerin hem özel hem de üniversite derslerine aynı anda katıldığı görülmektedir. Özel derse devam eden öğrencilerin sadece %28’i bu aracı üniversite dersinin yerine kullanmıştır. Araştırma, özel eğitimi talep edenlerin göze çarpan özellikleri arasında, göçmen öğrencilerin özel derse devam etme olasılığının yüksek olması dikkat çekicidir. Ebeveynlerin eğitimi herhangi bir farklılık göstermese de eğitim kurumunun yönetim türü, özel eğitim alma şansına bağlı olarak önemli farklılıklara işaret etmektedir. Son olarak, öğrencilerin okuldaki davranışlarındaki farklılıkların varlığını değerlendirmek için düzeltme etkileri modellenmiştir. Özel derslere katılma şansı Sağlık Bilimleri alanında oldukça yüksek, İktisat Bilimlerinde orta ila yüksek ve Hukuk fakültesine göre dış hekimliğinde oldukça yüksektir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili literatür taramasında yurtdışında yapılan çalışmalara ulaşamamıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma sürecine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma özel ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini nasıl gerçekleştiğini öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda belirlemeye yönelik nitel çalışmadır. Nitel araştırma yöntemi, yorumlayıcı ve post modern bilim felsefelerini temel alan bir yaklaşıma sahiptir. Yöntem olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkiler olmadığı ve bilgisini her defasında yeniden yapılandırıldığı temeline dayanır. Bu bağlamda olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkiler yoktur (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenler sahiptir (Creswell, 2017a: 183). Nitel araştırma olguya öğrenilmiş bilgilerinden farklı yaklaşmasını ve nicel araştırmalarda benimsenen bakış açısından farklı şekilde düşünülmesini gerektirir (Creswell, 2017b).

Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir ya da sınırlı sayıdaki durumu yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma isteği ile yürütülen araştırmalardır (Yin, 2017; Christensen vd., 2015). Yin durum çalışması desenini “...Çağcıl bir olgu konusunda kendi gerçekliği bağlamında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır.” şeklinde tanımlamaktadır (Yin, 2017: 4).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde bulunan 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan farklı branşlardan 17 öğretmen ile özel ve devlet okullarında/dan öğrenim gören ya da mezun durumunda 24 öğrenci ve çocuklarına özel ders aldirmiş olan 4 veli oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler seçilirken branşların merkezi yerleştirme sınavlardaki ağırlığına, MEB ders saati çizelgesine ve öğrencilerin özel ders tercihlerine bakılmıştır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve çalıştığı kurum bakımından eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci seçimlerinde ise cinsiyet, okuduğu okul türü, sınıf seviyesi ve alanları dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada öğretmen, öğrenci, veli görüşleri bağlamında problemi daha geniş çerçevede araştırabilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışma amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır. Belli özellikleri olan ve belli kriterlere sahip bir ya da daha fazla özel durumda çalışmak istenildiğinde tercih edilen yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durum, olgu ve olayın keşfedilmesinde ve açıklanmasında tercih edilmektedir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmadaki amaç ise genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo I 'de sunulmuştur.

Tablo I. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kod	Branş	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Kıdem Yılı	Çalıştığı Kurum	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
ÖM1	Matematik	E	Eğitim Fak.	4	Devlet	27/03/2018	17.41
ÖM2		E	Fen Fakültesi	18	Devlet	30/03/2018	26.55
ÖM3		K	Fen-Edebiyat	25	Özel	30/03/2018	19.25
ÖM4		K	Fen-Edebiyat	24	Özel	24/03/2018	24.43
ÖM5		K	Fen-Edebiyat	10	Özel	11/04/2018	46.46
ÖM6		E	Fen-Edebiyat	11	Devlet	31/05/2018	23.25
ÖF1	Fizik	K	Fen-Edebiyat	25	Devlet	02/04/2018	27.12
ÖF2		E	Fen-Edebiyat	22	Özel	28/03/2018	35.20
ÖK1	Kimya	K	Fen-Edebiyat	35	Özel	03/02/2018	34.57
ÖK2		K	Fen-Edebiyat	22	Devlet	23/05/2018	21.04
ÖB1	Biyoloji	K	Fen-Edebiyat	7	Özel	24/03/2018	17.18
ÖB2		K	Fen-Edebiyat	5	Özel	04/06/2018	21.21
Öİ1	İngilizce	K	Eğitim Fak.	5	Özel	18/04/2018	19.05
Öİ2		K	Eğitim Fak.	15	Özel	14/04/2018	23.04

Tablo I 'den devam

Öİ3		E	Eğitim Fak.	8	Devlet	18/04/2018	21.51
Öİ4		K	Eğitim Fak.	10	Devlet	31/05/2018	13.24
ÖC1	Coğrafya	E	Eğitim Fak.	11	Özel	24/04/2018	11.41

Tablo I 'de çalışma grubunda bulunan 17 öğretmene ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Buna göre Tablo 'da öğretmenlere araştırmacı tarafından verilen kodlar, öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri, mezun oldukları okul, kıdem yılları, çalıştıkları kurum türü ile görüşme tarihi ve görüşme sürelerine yer verilmiştir. Kodlar öğretmenlerin branşlarına göre belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo II 'de sunulmuştur.

Tablo II. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Alan	Sınıf Seviyesi	Görüşme Yöntemi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Ö1	K	Özel	S	12	Y	17/05/2018	7.49
Ö2	E	Özel	S	12	Y	21/05/2018	7.65
Ö3	K	Özel	S	12	Y	23/05/2018	11.55
Ö4	K	Özel	S	12	Y	17/05/2018	5.18
Ö5	K	Özel	S	12	Y	17/05/2018	5.51
Ö6	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	8.39
Ö7	K	Özel	EA	12	Y	23/05/2018	9.37
Ö8	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	7.50
Ö9	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	8.56
Ö10	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	7.28
Ö11	K	Devlet	EA	12	T	24/05/2018	11.21
Ö12	E	Devlet	EA	12	T	23/05/2018	8.24
Ö13	E	Özel	S	12	T	17/05/2018	15.56
Ö14	E	Özel	S	Mezun	Y	09/06/2018	22.48
Ö15	E	Özel	S	Mezun	Y	08/06/2018	14.52
Ö16	E	Özel	S	Mezun	Y	09/06/2018	13.17
Ö17	K	Özel	S	Mezun	Y	09/06/2018	17.22
Ö18	E	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	9.22
Ö19	E	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	10.26
Ö20	K	Özel	S	Mezun	Y	17/05/2018	17.56
Ö21	K	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	9.27
Ö22	K	Özel	S	Mezun	Y	25/05/2018	12.06
Ö23	E	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	9.54
Ö24	K	Devlet	S	Mezun	T	23/05/2018	12.00

Görüşme Yöntemi Y: yüz yüze T: Telefon

Tablo II 'de çalışma grubunda bulunan 24 öğrenciye ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Buna göre Tablo 'da öğrencilere araştırmacı tarafından verilen kodlar, cinsiyet, okul türü, alan, sınıf seviyesi, görüşme yöntemi, görüşme tarihi ve görüşme süresi yer almaktadır.

Çalışma grubunda yer alan velilere ilişkin bilgiler Tablo III 'de sunulmuştur

Tablo III. Çalışma Grubunda Yer Alan Velilere İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
V1	E	19/05/2018	13.18
V2	K	22/05/2018	17.58
V3	K	23/05/2018	9.43
V4	K	09/06/2018	16.40

Tablo III 'de çalışma grubunda bulunan 4 veliye ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre tabloda velilere araştırmacı tarafından verilen kodlar, cinsiyet, görüşme tarihi ve görüşme süresi yer almıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme düşünceleri, görüşleri ve deneyimleri öğrenmede sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Arıkan, 2018). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin en belirgin özelliği göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında ise alternatif çıkarımlar yapma imkânı tanınmasıdır (Glesne, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı için araştırma kapsamına ilişkin başlıkların listesini, varsayılan kavramları ve sorguların sırasını sunan bir görüşme rehberi niteliğindedir. Ancak genellikle ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin akışına göre şekillenmektedir. Görüşülen kişinin düşüncelerini aktarmaya devam etmesini sağlayabilmek için planlanmamış sorular da sorulabilir (Robson, 2017).

Görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce öğretim programları, öğrenci merkezli eğitim, etkili öğrenme-öğretme yöntemleri,

özel eğitim kurumları, gölge eğitim bağlamında dersane ve özel ders konularında yapılan araştırmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri etraflıca incelenmiştir. Bu bilgiler ışığında görüşmede daha geniş ve derinlemesine bakış açısı geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırma problemine yönelik yapılan literatür taraması bağlamında hazırlanan görüşme formu oluşturma basamakları şu şekildedir:

1. Öğretmen görüşme formunda 10, öğrenci görüşme formunda 9 soru, veli görüşme formunda ise 8 soru belirlenmiştir.
2. Hazırlanan görüşme soruları uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve düzenlenmiştir.
3. Sorular bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli ile ön görüşme yapılarak denenmiştir.
4. Deneme görüşmesi uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmen görüşme formunda 5, öğrenci görüşme formunda 4 soru revize edilerek; öğretmen görüşme formu 8 soru, öğrenci görüşme formu 8 soru veli görüşme formu 9 soru şeklinde yeniden düzenlenmiştir.
5. Revize edilen sorular bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli ile görüşülerek tekrar denenmiştir.
6. Deneme görüşmesi uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre öğretmen görüşme sorularından 3, öğrenci görüşme sorularından 4, veli görüşme sorularından 1 tanesi sonda sorularla desteklenmiştir.
7. Görüşme formları üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak önerilen düzeltmelerle son halini almıştır (EK1, EK2, EK3).

3.3.2 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağı olan katılımcılar belirlendikten hemen sonra görüşme randevuları planlanmıştır. Görüşmeler planlandığı gün ve saatlerde düzenli olarak yürütülmüştür. Katılımcılara görüşmeye başlamadan önce çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Etik kurallar gereği görüşmede elde edilen verilerin başka çalışmalarda kullanılmayacağı ve gizli tutulacağı açıklanmıştır. Görüşmeler samimi bir ortamda geçmiş ve katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 03.02.2018 ile 04.06.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen görüşmeleri en kısa 11.41 dk ve en uzun 46.36 dk sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sınava yönelik programları ve okul ders saatlerinin yoğunluğu sebebiyle randevulaşmakta bazı güçlük yaşanmıştır. Bu sebeple 15.05.2018 ile 09.05.2018 tarihleri arasında 16 öğrenci ile yüz yüze ve 8 öğrenci ile telefonla görüşme yapılmıştır. Öğrenci görüşmeleri en kısa 5.18 dk ve en uzun 22.48 dk sürmüştür. Veli görüşmeleri ise 19.05.2018 ile 09.06.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veli görüşmeleri en kısa 9.43 dk ve en uzun 17.58 dk sürmüştür. Ayrıca süreç boyunca araştırmacı tarafından günlük tutularak görüşme sürecine dair gözlemler ve sohbetler arasında geçen nüanslar kayıt altına alınmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi genel olarak üç aşamada gerçekleşir. Birinci aşama verilerin hazırlanması ve organizasyonu ikinci aşama verilerin kodlanması ve kodların bir araya getirilmesi ile temalara indirgenmesi ve son aşamada veriyi şekiller, tablolar ya da bir tartışma halinde sunmayı içerir (Creswell, 2018). Dokümanlar araştırmalarda önemli veri kaynaklarıdır. İçerik (doküman) analizi bir olayın belli bir zamandaki durumu ya da zaman içinde uğradığı değişimleri açıklamaya yöneliktir. İçerik analizi çalışma alanına bilgi sağlama ve belirli sosyal olayları açıklama işlevi ile çalışmanın amacına hizmet eder. İçerik analizinde veri kaynağı olarak kayıtlar, raporlar, basılı forumlar, mektuplar, günlükler vb. kullanılabilir (Best ve Kahn, 2017).

3.4.1. Verilerin Hazırlanması ve Organizasyonu

Ses kayıtlarını çözümleme. Görüşme ses kayıtları dinlenerek veriler yazılı hale getirilmiştir. Öğretmen ses kayıtlarının çözümlenmesi ile 162 sayfa, öğrenci ses kayıtlarının çözümlenmesi ile 116 sayfa ve veli ses kayıtlarının çözümlenmesi 20 sayfa doküman elde edilmiştir.

Okuma ve hatırlatıcı notlar alma. Ses kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilen dokümanlar birkaç kez okunarak görüşler ile ilgili notlar çıkarılmıştır. Görüşmeler sırasında gözlemlenen tutum ve davranışlar ile ilgili hatırlatma notları ve anahtar kavramlar belirlenmiştir. Böylelikle veriler organize edilmeye çalışılmıştır.

3.4.2. Verilerin Kodlanması ve Temalaştırma

Ön kodlama (Birinci kodlama). Ses kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilen metinler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sürecinde görüşmelerden elde edilen veriler ayrı ayrı ele alınmış ve birbirinden bağımsız kodlanmışlardır. Metinler küçük bilgi kategorilerine ayrılarak geçici kodlara ulaşılmıştır. Bu süreçte kavramsallaştırmaya gidilmemiştir.

Yeniden kodlama (İkinci kodlama). Birinci kodlama yapıldıktan sonra araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla çalışmaya üç ay ara verilmiştir. Süreç sonunda görüşmelere ait veriler ayrı ayrı ele alınarak tekrar kodlanmıştır.

Kodlar arası uyum. Birinci ve ikinci kodlama sonucu elde edilen veriler eşleştirilerek kodlar arası uyum sağlanıp sağlanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kodlar arası uyum yüzdesi hesaplamada Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{(\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı})} \times 100$$

Ön kodlama ve yeniden kodlama güvenilirliği için hem kodlayıcının kendi içindeki görüş birliği hem de kodlayıcılar arası görüş birliği kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak %90 aralığında olmalıdır (Miles ve Huberman, 2016: 64). Bu çalışmada kodlar arası uyum yüzdesi; öğretmenle için %92.2, öğrenciler için %85.39, veliler için ise %93.18 olarak belirlenmiştir.

Temalaştırma ve tema kod uyumu. Kodlar arası uyum saptandıktan sonra ortak fikirler içeren kodlar bir araya getirilerek anlam-bütün ilişkisi içinde temalar oluşturulmuştur. Kodlardan anlamlı temalar üretme sürecinde yansıtıcı düşünme ve boz-yap analiz tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan temaların anlam ve bağlam bütünlüğü çözümlene metinlerinden kontrol edilerek sarmal bir süreç izlenmiştir. Analizin çeşitli aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verileri sunma ve görselleştirme. Araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar araştırma alt problemlerine göre tasnif edilerek tablolar hazırlanmıştır. Analizin bu aşamasında oluşturulan tablolar ve ulaşılan

bulguların uyumu görüşme kayıtlarına dönülerek tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Tablolara yorumlar ve doğrudan alıntılarla eklemek suretiyle bulgular ve yorum bölümü hazırlanmıştır.

Sonuçları ortaya koyma ve doğrulama. Analiz sürecinde elde edilen temalar akla yatkın bir biçimde kümelenecek zıtlıklar ve benzerlikler bakımında karşılaştırılmıştır. Parça-bütün ilişkisi bağlamında kodlar arası ilişkiler gözden geçirilmiş ve ortak noktalar bulunmaya çalışılmıştır. Son olarak veriler arası mantıksal bir düzende kuramsal tutarlılık oluşturulmuştur. Veri analizinin son aşamasında ulaşılan bulgular araştırma alt problemleri bağlamında yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

3.5.1. Geçerlik

3.5.1.1. İnanırlık / Özgünlük

Patton' a göre “Bir değerlendirme raporunun inanırlığını denemenin nihai yolu karar vericilerin ve bilgiyi kullananların rapora verdikleri yanıtlardır” (Miles ve Huberman, 2016: 280). Araştırmada inanırlığı sağlamak amacıyla aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

Uzun süreli etkileşim. Görüşmeler sonunda elde edilen ses kayıtlarının çözümlenmesi; çözümlene ile elde edilen dokümanların okunması ve notların çıkarılması; görüşmeler ve sohbet arası gözlem ve nüanslara ilişkin tutulan notların gözden geçirilmesi; çözümlenen dokümanların ayrı ayrı kodlaması; üç ay ara verilerek dokümanların ikinci kez ayrı ayrı kodlaması; güvenirlilik hesaplaması yoluyla kodlar arası uyum oranlarının belirlenmesi; ulaşılan kodların analizi ile alt temalara ve ana temalara ulaşılması; ortak fikir içeren kodların yansıtıcı düşünme ve yapboz tekniği kullanılarak anlam-bağlam ilişkisi içinde tema-kod uyumunun tekrar tekrar metinler üzerinden kontrolünün sağlanması; temaların alt problemlere göre organize edilerek anlamlı bütünler oluşturacak şekilde bir araya getirilmesi ve tablolaştırılarak sunuma hazırlanması; bulgular arasında akla yatkın biçimde zıtlık-benzerlik mantıksal örgüsü kurularak sonuçların doğrulanması aşamalarında araştırma bulguları ile uzun süreli

etkileşim sağlanmıştır. Çalışmanın her aşamasında bulgular sarmal biçimde ve tekrar tekrar kontrol edilerek özgünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

Derin odaklı veri toplama. Katılımcıların konu hakkında derinlemesine görüş bildirmelerini sağlamaya yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Konunun akışına göre sorular sonda sorularla desteklenerek farklılaştırılmıştır. Böylelikle derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

Çeşitleme. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerde brans, cinsiyet, kıdem, çalışılan kurum türü; öğrencilerde cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, alan tercihi; velilerde ise cinsiyet gibi değişkenler belirlenerek çeşitlilik sağlanmıştır.

Uzman incelemesi. Araştırma süreci boyunca her aşama tez danışmanının incelemesine sunulmuş uygun görüldüğü şekilde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.5.1.2. Aktarılabilirlik / Uygunluk

Bir çalışmanın sonuçlarının ne dereceye kadar genellenebilir ve bir durumdan başka bir duruma aktarılabilir olduğunun belirlenmesi gereklidir (Miles ve Huberman, 2016). Araştırma bulgularını, okuyucuların kendi ortam ve potansiyellerine uygun biçimde aktarabilmelerini sağlamak amacıyla zengin veri kaynağı oluşturulmuştur. Bu veri kaynağının analizi ile ulaşılan temalar mantıksal bir perspektifle bütünlük içinde sunulmuştur.

3.5.2. Güvenirlilik

3.5.2.1. Nesnellik / Doğrulanabilirlik

Sonuçlarının göreceli tarafsızlık ve onaylanmayan araştırmacı yanlılıklarından sıyrılarak araştırmanın özne ve konusuna dayanmasının sağlanması nesnellığın temelini oluşturmaktadır (Miles ve Huberman, 2016).

Çalışmanın yöntem, süreç ve sonuç bakımında altyapısal bütünlük içinde olması sağlanmıştır. Çalışmanın yöntem ve sürecine ilişkin etraflıca kayıt tutulmuştur. Kodlamalar arası uyum sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarında nesnellığı sağlayabilmek

amacıyla sonuçlar özetlenen veriler/temalar ile açıkça ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı objektif bakış açısı ile kişisel varsayım, değer ve yanlılıklarından sıyrılmaya çalışmıştır. Çalışma verileri her aşaması tekrar analiz edilebilecek biçimde muhafaza edilmiştir.

3.5.2.2. Tutarlılık / Eylem Uyumluluğu

Nitel araştırmaya konu olan olay ve olguların ortama/olaya bağlı olarak geliştikleri varsayımından hareketle tekrar edilebilirliğinin mümkün olmadığı kabul edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlayabilmek adına olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı biçimde yansıtabilen bir yaklaşım benimsenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada çalışılan konuya yönelik derinlikli bakış açısı geliştirmeyi sağlayan ve birbiri ile uyumlu sorular kullanılmıştır. Elde edilen veriler anlam bütünlüğü gözetilerek kodlanmıştır. Alt problemlere göre tasnif edilen temalar mantıksal tutarlılık çerçevesinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen, öğrenci, veli görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğrencilerin özel ders alma nedenleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Birinci alt probleme ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular *Toplu Öğretim Hakkında Görüşler, Özel Ders Hakkında Görüşler* ve *Özel Ders Almaya/Vermeye Etki Eden Faktörler* olmak üzere üç temel başlık altında toplanmış, her bir başlık kendi içinde tema, alt tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Tablo altlarında, tabloda yer alan bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmiş, ayrıca bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1.1. Toplu Öğretimle İlgili Görüşler

Toplu öğretime ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Toplu Öğretimle İlgili Görüşler

ÖĞRETİM	ETKEN	KOD	
Toplu Öğretimin Beklentileri Karşılama	İletişim	Öğrenci grup içinde kendini ifade edemiyor	
	Öğretmen	Her öğrenciye ulaşmak zor oluyor	
	Tutumu	Dikkati çabuk dağılıyor hoca iyi olmayınca pes ediyor	
	Derse Yönelik Tutum		Matematiği çok kötü, yetersiz, hiç sevmiyor
			Matematiğe karşı korkuları var, yapamıyor
			Sayısalı anlamıyor, netleri çok düşük geliyor
	Öğrenme Yaşantıları	Öğrenme	Anlamadığı şeyleri sormaya çekiniyor
			Rahat davranıyor dersi derste dinlemiyor
			Sınıf ortamında yavaş ilerleniyor
			Seviyeye uygun anlatılmıyor, verim alınmıyor
		Soru üzerinden anlatılıyor, ders yeterli gelmiyor	
		Öğretim yöntemi her öğrenciye hitap etmiyor	

Tablo 1 'den devam

Öğrenme Ortamı	Ortalamaya göre anlatılıyor
	Kimin anlayıp anlamadığını seçilemiyor
	Bilen söylüyor bilmeyen araya kaynıyor
	Öğrenci topluluk içinde rahat hissetmiyor, stres oluyor
	Öğrenci ortama uyum sağlıyor
	Arkadaşlarına ayak uyduramıyor
	Müfredatı yetişmek için hızlı gidiliyor
	Bazı konular gözden çıkarılabiliyor
	Okulda kopuk olma durumu daha fazla oluyor
	Okul ortamı çok düzenli olmuyor
Ders saatleri kısıtlı, yeterli olmuyor	
Sınıf Mevcudu ve Dağıtıcılar	Sınıf ortamında karmaşa oluyor, ders dinlenemiyor
	Sınıf mevcudu kalabalık olunca verim düşüyor
	Arkadaş ortamı en büyük olumsuz etken olabiliyor
	Gürültü, soru soru, ders uzuyor, konu bitmiyor
	Dersi bölenler, ciddiye almayanlar oluyor
	Öğrenci dağılıyor, anlayamıyor, öğrenme isteği kalmıyor
Sınıf kalabalık olunca öğretmen yoruluyor	
Özel Okul	Özel okul beklentiyi karşılamıyor, dersler verimli olmuyor
	Nota rahat ulaşıyor, ilgisizlik oluyor, başarılı olunamıyor
Rahat Hissetme	Sınıfta daha rahat, daha mutlu oluyor
	Birebir olduğunda rahat olamıyor
	Arkadaşları ile olduğunda daha relaks, daha iyi oluyor
	Arkadaş ile çalışma daha çok aklında kalıyor
Motivasyon	Okul ortamında isteyince her şeyi öğreniliyor

Tablo 1 'de toplu öğrenme yaşantılarına ilişkin **Toplu Öğretimin Beklentileri Karşılammaması** temasına ulaşılmıştır. Tema kapsamında dokuz alt tema bulunmaktadır. Bunlar; *İletişim, Öğretmen Tutumu, Derse Yönelik Tutum, Öğrenme Yaşantıları, Öğrenme Ortamı, Sınıf Mevcudu ve Dağıtıcılar, Özel Okul, Rahat Hissetme* ve *Motivasyon* 'dur. Tablo 'da yer alan bulgulara göre, arkadaş ortamında *Rahat Hissetme* alt teması dışında, genel anlamda katılımcıların toplu öğretimden memnun olmadıkları, toplu öğretimin akademik ve sosyal anlamda beklentileri karşılamadığı söylenebilir. Rahat Hissetme alt temasını oluşturan kodlar incelendiğinde bazı öğrencilerin arkadaş ortamında kendilerini daha iyi hissettiği ve birlikte çalışmalarının öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi olduğunu görülmektedir. Buna göre toplu öğretimde akran eğitiminin öğrenmeye olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Toplu Öğretimin Beklentileri Karşılammaması temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

İletişim alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hocaların okulda ders anlatışlarında, hocaları eksik gördüğüm yerlerde veya kendimi yetersiz gördüğüm yerlerde, hani ‘anlamıyorum’ dediğim veya hocaya ulaşamadığım öyle konularda özel derse başvuruyordum. Daha verimli olması için hani birebir dersin... O yüzden özel ders alıyordum (Ö14).”

“Okuldaki öğretmenle aralarındaki iletişimin eksik olmasından olabilir ya da o öğretmenin öğretim yöntemi çocuğa hitap etmiyordur. Farklı yöntemler denemesi gerekiyordur (Ö14).”

Öğretmen Tutumu alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Sınıflar genellikle çok kalabalık otuz beş öğrenci var öğretmen konuyu anlatıp onun sorusunu cevaplayana kadar imkânsız bir şey yani her birine ulaşamıyorsunuz (ÖF1).”

“Eğer öğrenci, dersindeki öğretmeninden, okuldaki öğretmeninden yaklaşım konusunda ya da anlatma konusunda, teknik konusunda istediğini göremiyorsa başka bir eşleşmeye de ihtiyaç duyabiliyor (Öİ2).”

Derse Yönelik Tutum alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ben hiç çalışmamıştım geçen sene, hani bu sene çalışmam gerekiyor yani o yüzden özel ders aldım. Matematiğim çok kötüydü hiç sevmiyordum. Nefret ediyordum yani. Hiç böyle yapacam edecem gibi bir şeylerim yoktu. Özel ders alırken bile umudum yoktu (Ö10).”

Öğrenme Yaşantıları alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sonuçta bir tek benimle ilgileniyor, benim anlamamı önemsiyor. Ama sınıfta o şekilde değil, birisi saçma sapan bir soru soruyor ona cevap vermek zorunda kalıyor

...Müfredata yetişmeye çalıştıkları için hızlı gitmek zorundalar, bazı konuları gözden çıkarma ihtimali oluyor (Ö9).”

“Sınıfta zaten ortalama biraz daha düşük olduğu için hoca en basit, en kökten başlayarak anlatıyordu; bu defa ben sıkılıyordum. Zaten dersin yirmi dakikası basit olarak gittiği için daha sonrasında da sıkılıp dinlemiyordum, o biraz zor geliyordu. Ama özel derste hoca seviyemi bildiği için şunları şunları direkt nokta vuruyor, oradan devam ettiği için dersin geri kalanında sıkılmıyorum (Ö17).”

“Öğretmen sınıfta topluma göre ortalama bir şey anlatmak durumunda. Ne yüksekte anlatabiliyor ne çok aşağı seviyelere inebiliyor. Ortalama bir şey anlatmak durumunda oluyor. Ama özele geldiği zaman, biraz daha çocuğa göre hareket ettiğinden dolayı daha etkili olabiliyor (ÖC1).”

“... Derste yeteri kadar verimli olmadığı için daha çok verim alsın diye bir de çocuğum istediği için daha çok (V2).”

Öğrenme Ortamı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Özel derste daha bilgili, daha seri, daha böyle nasıl diyim; hani küçük noktaları ufak tefek özellikleri öyle alıp alıp yapıyorlar yani. Ama dershanede anlatıyor anlatıyor hani çok alttan alıyor çünkü kademeler farklı... Böyle olunca yani çok uzatıyorlar konuları. Ben özel derste işlemiş oluyorum, okulda daha hızlı öğrenmiş oluyorum (Ö23).”

“Bence okulda biraz daha öğrenci sayısı fazla olmasından dolayı herkese yönelik anlatıyor ama özel derste sadece senin seviyeni bildiği için ona göre anlatıyor. Bence genel olarak fark bu (Ö19).”

Sınıf Mevcudu ve Dağıtıcılar alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Altyapım düşüktü benim, ders alma ihtiyacı gerçekten duyuyordum. Okulda, sınıf ortamında pek dinleyemiyordum ben, dikkatimi veremiyordum (Ö6).”

“Şimdi biz okulda eğitim görüyorduk ama ben okuldaki arkadaşlarıma tam ayak uyduramadığım için özel ders alma ihtiyacı duydum (Ö16).”

“Bireysel ders aldığım zaman daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Grup çalışmalarında çok çabuk etkileniyorum ve çok çabuk dağılıyorum. Arkadaş ortamına kendimi çok kaptırıyorum, okulda özellikle dersane gibi ortamlarda etütlerde falan pek verim alamıyorum. Bireyselde küçüklüğümden beri gelen bir şey bu, çok verimli oluyor, daha iyi oluyor. İstedığimi sorabiliyorum, çok rahat olabiliyorum yani (Ö2).”

“Sınıf arkadaşları... Dikkatin daha toplu oluyor tabi etrafta birileri olmayınca. Bir kere bütün ilgi sende oluyor. Daha böyle anlayamadığın yerleri söyleyebiliyorsun. Şurayı anlamadım diyebiliyorsun. Çünkü zaman sana işliyor, yani diğerlerinin hakkından yemiş olmuyorsun. Öyle bir fark var bence. (Sınıfta) Bir konuyu anlamadım deyip iki kere sorabiliyorum, üçüncüde soramıyorum. Çok çekiniyorum hani iki kere tamam ama üçüncüde sıkıntı oluyor anlamazsam (Ö21).”

“Okulda kopuk olma durumum daha fazla oluyordu benim, ortama çok ayak uyduruyordum. En ufak bir şeyde kafam dağıldığı zaman... Gidiyordu o zaman, toplaması çok daha zor oluyordu. ...Öğretmen senin koptuğun anda tutup tekrar hani oraya getiriyor, birebir derste böyle; özel derste benim en çok sevdiğim şey o. Bırakmıyorlar, eksik olduğun yerin üzerine gidiyorlar, o benim için çok önemli (Ö20).”

“...Biraz daha konuşkandı bizim sınıf, pek dikkatim dağılıyordu benim. Konuyu kaçırınca hepten kaçırıyordum, moralim bozuluyordu. Ama özel derste böyle bir şeyim yok. Bir tıkırtıdan dikkatim dağılsa bile rahatlıkla söyleyebiliyorum, okulda biraz daha çekiniyorum açıkçası (Ö12).”

“Okul yetmiyordu, yani kalabalık olduğumuz için zorluk oluyordu (Ö3).”

“Çok fazla kalabalık sınıflar, bir de ders saatleri yeterli olmuyor. Birbirleriyle bir yarış ortamı, hırs var. Bunu öğretmenler mi yapıyor, veliler mi yapıyor orayı çözemedim ama haliyle oluyor. Çünkü orada okula gittiğinde okuldakilerle yarışıyor, üniversite sınavına girdiğinde bu sefer Türkiye genelinde yarışmış oluyor. Her

halükârda ortaokuldan başladığı için bu yarış olayı, bu çocuklarda bu şekilde gidiyor (V4).”

Özel Okul alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Çocuk lisede başarılı olamadı, özel okula gittiği halde başarılı olamadı. Başarılı olamayınca dershaneye gitmesi gerekiyordu. Dershanede de aynı başarıyı elde edemeyeceğini, başarı oranının yükselmeyeceğini düşünerek özel ders aldırдық (V1).”

“...Çocuklarımızı özel okula göndermektense devlet okuluna göndermek bana kalsa daha mantıklı. Anlamadığı veya anladığı dersten ders aldirtmak benim için daha olumlu. Çocuk daha verimli ve birebir konuyu anlıyor, bana daha mantıklı geliyor özel ders. Çocuk için verimli geliyor (V2).”

Rahat Hissetme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sınıfta daha rahatım aslında, tek kişi değilim ya bir sürü arkadaşlarım var. Yani nasıl desem o anda dinlemek zorunda kalıyorum aslında, çünkü bana soruyor ya sadece o yüzden... Okulda arkadaşlarım yanımda olduğu için belli şeylerden aklımda kalıyor onlarla çalışmamızdan... (Ö8).”

“...Mizaç olarak rahat bir insan olduğum için fark etmiyor yani, ben sınıftayken de dersi durdurup soru sormaktan çekinmiyordum özel derste de. Ama tabii ki birebir daha bir rahat hissettiriyor insanı, hele ki hoca daha samimi bir insansa (Ö15).”

Motivasyon alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bir kere sınıf ortamı çok kalabalık olunca hoca yoruluyor, ki sınıfta herkes zaten ders dinlemez. Bence hani hocanın motivesini de artıran böyle öğrenci tipi derse katılan, onunla muhabbet eden, ona eşlik eden öğrencidir. Bence aradaki fark bu, oradaki motive ile özel dersteki ortam çok farklı (Ö24).”

“...Özel deste hoca biraz daha ilgilenabiliyor, diğer türlü yirmi kişiyle aynı sınıfta oluyorsunuz. Hocanın tek tek ilgilenmesi biraz daha zor oluyor. Ama iyi dinlerseniz, başka şeye odaklanmazsanız çok da fark olmuyor (Ö18).”

“Okul ortamında istenince her şeyi öğrenirsin, ama istenmeyince ortamın da istenecek bir ortam olmadığı için pek de şey gelmiyor okul bana öyle (Ö10).”

4.1.2.Özel Ders Hakkında Görüşler

Özel derse ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Ders Hakkında Görüşler

ÖZEL DERS	ETKEN	KOD
İletişim		Birebir görüşülüyor
		Birebir ilgileniliyor
		Öğretmen-öğrenci arasında daha iyi diyalog geliyor
		Öğrenci kendini rahat ifade edebiliyor, daha mutlu oluyor
		Öğretmen-öğrenci iletişimi çok güzel oluyor
		Öğretmen-öğrenci ile direkt göz teması kurarak konuşuyor
Yaklaşım		Öğrenciye daha farklı yaklaşıyor
		Öğrenciye daha fazla eğiliyor
		Öğrenciye rahat ulaşabiliyor
		Öğrenci/öğretmen daha yakından tanınıyor
		Öğretmen daha yakın hissediliyor
		Öğretmen sıkıcı değil, daha eğlenceli oluyor
		Öğretmen daha fazla seviliyor
		Öğretmen çalışmaya teşvik ediyor
Derse Yönelik Tutum	Başarıya İnanma	Öğrencinin başarılı olacağı düşünülüyor
		Öğrencinin konuyu kesinlikle anlayacağına inanılıyor
		Öğretmenlere çok güveniliyor
		Öğrenme/öğretme ve hayata geçirme amaç ediniliyor
		Birebir daha rahat, verimli ve avantajlı görülüyor
Akademik Başarı	Verimlilik	Birebirde kesinlikle verim alınacağına inanılıyor
		Daha etkili eğitim sağlıyor
		Öğrencinin sorularına nokta atışı yapıyor
		Önemli noktalar vurgulanıyor, üzerinde duruluyor
		Anladığından emin olduğunda geçiliyor
		Öğrenci seviyesinde anlatıldığından eksikler tamamlanabiliyor
		Kısa sürede kolay öğreniliyor
		Daha sistemli gidiliyor
		Farklı bakış açısı görülüyor daha faydalı oluyor
	Orta ve istekli öğrencilerde etkili oluyor	
Kalıcılık		Öğretmek ilerleniyor

Tablo 2 'den devam

		Konu daha detaylı anlatılıyor, daha iyi kavratılıyor
		Pekiştirerek anlatılıyor daha derinden derine
		Soru çözümlerinde çok kısa ve çok pratik yollar öğretiliyor
		Sorunun nasıl çözüldüğünü pekiştirerek öğretiliyor
		Günlük hayattan örnekler veriliyor daha çok akılda kalıyor
		Kesinlikle tekrar ve soru çözümü yapılıyor
	Aktif Katılım	Öğrencinin örneklere kattığı pek çok şey oluyor
		Öğrenci sürekli konuşturuluyor
	Öğrenmeyi Zevkli Kılma	Çok daha eğlenceli oluyor
		Seviyeye göre anlatıldığı için öğrenci sıkılmıyor
	Rekabet	Daha ileri daha iyi isteği öğrenci hırslı oluyor
	Derslere	Konu eksiklerini kısa zamanda tamamlanıyor
	Takviye	Dil becerileri geliştiriliyor
		Anlamadığı onlar tekrar anlatılıyor
		Altyapısı zayıf öğrenci takviyeye ihtiyaç duyuyor
		Öğretmene ulaşamadığı konularda başvuruluyor
		Yazılılara destek, hazırlık oluyor
	Sınavlara Hazırlık	Sınava hazırlıkta zorlandıığında ihtiyaç duyuluyor
		Çalışmaktan kaçan öğrenci sınav telaşı yaşadığında alınıyor
		Sınava çalışmaya geç başlandığında açıklar kapatılıyor
		Sınav netlerini artırıyor
		Sınava yönelik püf noktalarını öğretiliyor
		Sınavda matematik önemli görülüyor
	Zorunluluk	Dinlemek zorunda kalıyor
		Anlamak zorunda hissediyor
		Sorumluluk hissediyor
	Amaca Yönelik	Özel dersler daha çok üniversite sınavına yönelik seçiliyor
		Yerinde zamanında ve nota atış yapıldığında çok iyi oluyor
Öğrenme Ortamı	Rahat Odaklanabilme	Rahat odaklanılabiliyor
		Dikkati dağıldığı an fark edilebiliyor
	Rahat Soru Sorabilme	Daha fazla soru çözülüyor net bir şekilde öğreniliyor
		Çekinmeden, rahatça istenilen her soru sorulabiliyor
		Daha çok soruluyor daha kolay anlaşılıyor
	Baskı Hissetmeme	Daha samimi öğrenme ortamı oluyor
		Daha verimli çalışma ortamı oluyor
		Çok katı kuralların olmadığı öğrenme ortamı oluyor
		Soru sorduğumda dinleyen birçok insan değil bir insan oluyor
		Ev ortamının rahatlığı tercih ediliyor daha iyi hissediliyor
		Yumuşak bir ortam oluyor
	Güdülenme	Öğrenci tek başına bırakıldığı zaman dinlemiyor, anlamıyor
		Psikolojik olarak motive edici oluyor
	Öğretimi İlgili ve İhtiyaca Göre Düzenleme	Öğrencinin hızına uygun ilerleniyor
		Öğrencinin yapısına göre farklı çalışılıyor
		Öğrencinin ihtiyacına yönelik çalışılıyor
		Öğrencinin anlayabileceği şekilde anlatılıyor
		Tüm vakit bir öğrenciyi kullanılıyor
		Öğrencinin anlaması, öğrenmesi önemseniyor

Tablo 2 'den devam

Anlık Dönüt ve Değerlendirme	Takip ediliyor adım adım bir şeyler öğretiliyor
	Sağlıklı değerlendirme yapılabiliyor
	Eksiklere anında müdahale edilebiliyor
	Ne yetiştirildiği daha net görülüyor
	Anladığından emin olunuyor
Veli Beklentisi	Öğrencinin ve ailesinin hedefleri büyük oluyor
	Öğrenci istemiyor veli baskısı oluyor
	Veliler eğitime yatırım yapmak istiyor
	Aileler sınav sürecinde duyarlı oluyor
Uzman Tavsiyesi	Dikkat eksikliği problemi olduğunda psikolog öneriyor

Tablo 2 'de yedi tema ve bunların kapsadığı on altı alt tema bulunmaktadır. Temalar; **İletişim, Yaklaşım, Derse Yönelik Tutum, Akademik Başarı, Öğrenme Ortamı, Veli Beklentisi ve Uzman Tavsiyesi** 'dir. Derse Yönelik Tutum teması *Başarıya İnanma* alt temasından; Akademik Başarı teması *Verimlilik, Kalıcılık, Aktif Katılım, Öğrenmeyi Zevkli Kılma, Rekabet, Derslere Takviye, Sınavlara Hazırlık, Zorunluluk, Amaca Yönelik* olmak üzere dokuz alt temadan; Öğrenme Ortamı teması *Rahat Odaklanabilme, Rahat Soru Sorabilme, Baskı Hissetmeme, Güdülenme, Öğretimi İlgi ve İhtiyaca Göre Düzenleme, Anlık Dönüt ve Değerlendirme* olmak üzere altı alt temadan oluşmaktadır. Tablo 'da yer bulgulara göre öğrencilerin, seviyelerine uygun rahat bir öğrenme ortamı sunduğu ve öğrenmelerine ilişkin anlık dönüt alabildikleri için özel ders almayı tercih ettikleri, böylelikle sınavların yarattığı rekabet ortamında avantajlı duruma geçmek istedikleri, bu bağlamda özel dersin öğretime yönelik beklentileri tatmin ettiği, öğrencilerin zorunluluk olarak görmedikleri müddetçe, bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklediği ve onları güdülediği söylenebilir.

İletişim temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“Çocukla daha rahat iletişim kurabilmen, çocuğun istediği soruyu sorabilmesi, beni kendine daha yakın hissetmesi... (ÖF1).”

“İlk başta öğretmenler farklı olduğu için tabi ki anlatış farkı oluyor. Yani trigonometri her yerde trigonometri yani... Pek fark sezemedim. Dediğim gibi bir tek

ortamın soğukluğu veya sıcaklığı. Özel öğretmen ders veriyor, ben onları çözüyorum. Derste kontrol ediyordu aynı şekilde okuldaki öğretmenimiz de öyle (Ö12).”

“Tabi ki var ama bu öğretmenden öğretmene de değişiyor. Bazı öğretmenler var; sadece konuyu anlatıp geçiyor, sadece anlatmak için, anlattım demek için anlatıyor. Bazıları da bir konuyu iki üç derste anlatıyor, gerçekten öğrenebildiğimizden emin olmak için uğraşiyor. Özel derste böyle anlayabildiğime emin olduğum an geçiyor konuyu (Ö11).”

Yaklaşım temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“Tabi en başta birebir olarak görüşüyorsunuz çocukla, daha farklı yaklaşıyorsunuz. Çocuğu daha farklı tanıyorsunuz, ona daha fazla eğiliyorsunuz. Anlamadıklarını daha çok görebiliyorsunuz. Çocuk bazen toplu haldeyken bir şeyleri soramıyor size ama birebir olduğunuz zaman daha rahat soruyor, anlamadığı şeyleri tekrar anlattırabiliyor (ÖM2).”

“Hoca anlatsa bile bende dikkat dağınıklığı vardı o yüzden anlamıyordum. Bir kısmını anlıyordum, bir yerden sonra kopuyordum. Özel derste birebir olduğu için sürekli hoca uyarıyordu. Dokunuyordu yani bir yerden sonra zorla da olsa anlıyordum o yüzden (Ö17).”

“Galiba örnekler, gerçek hayattan örnekler çok daha kolaylaştırıyor. Çünkü, hani kâğıt üstünde ve dokunabileceğim bir şey olmadığı için en azından hayatta görüyorum. İşte onu ona adapte edebiliyorum, o yüzden daha kolay oluyor (Ö15).”

“Birebirde hoca direkt sana yönelik anlattığı için eksiklerini daha güzel bir şekilde tamamlayabiliyorsun. Ama sınıfta sorarken çekiniyorum az da olsa. Anlamadığım yerleri öğrenemiyorum. Öğretmen özel bir şey yapmıyor ama daha pekiştirerek anlatıyor. Soru çözümlerinde daha çok kısa yollara, daha pratik yollara yöneltiyor (Ö4).”

Derse Yönelik Tutum temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları aşağıda sunulmuştur.

Başarıya İnanma alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sınıf ortamından dolayı ses falan oluyor, ben çok etkilenen birisiyim sesten. Sınıfta anlamadığım bir konuyu kesinlikle özel derste anlarım. Çünkü hem birebirsın hem de hoca direkt seninle göz teması kurarak konuşuyor. Göz teması çok önemlidir benim için (Ö1)”

“Birebir olması, daha verimli geçiyor özel ders. Daha ilgili oluyor öğretmen, verim yüksek oluyor (Ö2).”

Akademik Başarı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Verimlilik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Birebir eğitim daha etkili oluyor. Öğrenciyle göz teması kuruyorsun, diyalogun daha iyi oluyor, anladığından daha emin oluyorsun, daha verimli geçiyor. Belki de öğrenciye göre özellik değişiyor ama daha kısa sürede daha kolay öğreniyor (ÖB2).”

“Çocuk birebir ders alıyor, yani istediğini istediği şekilde sorup net bir şekilde öğrenebiliyor. Özel ders daha verimli bence, çocuk anlamadığı konuları direkt öğretmene sorup cevaplarını alabiliyor, onu kendinde verimli görüyor. O yüzden özel ders aldırma gereği duydum, yani daha verimli olduğunu düşünüyorum (V2).”

Kalıcılık alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aslına bakarsanız çok fark yok, dikkat aşamasında sorun yaşıyorum. Sonuçta okuldaki hoca da aynı şeyi anlatıyor, o da. Ama o başka formüllerle de anlatabiliyor tabi. Daha fazla aklımda kalabilecek şekilde belirli formüller veriyor. Mesela; hani dilimizde kullandığımız şeylerden örnekler veriyor, günlük hayattan örnekler veriyor, daha çok aklımda kalmış oluyor yani (Ö8).”

“Yani bence pekiştirmek açısından önemli olabilir. Sınıfta da biraz işliyorsun ama tam oturmuyor. Özel derste daha çok pekiştiriyorsun. Üzerine bir şeyler katıyor ama daha detay oluyor (Ö5).”

Aktif Katılım alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Genelde örneği kurarken öğrenciden destek alırım; “Bir sayı ver, kaç olsun, ne yapalım?” Onu, o örneği kurmaya ittiririm. Çünkü soru yazabilen adam, soru da çözebilen adamdır (ÖM3).”

“Sürekli beni konuşturuyordu. Mesela; kendisi yazıyor, kendisi not alıyor ama sürekli o soruların cevaplarını ben veriyordum sürekli. Kesinlikle kendisi yapmıyor, öğreterek ilerlediği için (Ö9).”

Öğrenmeyi Zevkli Kılma alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Birebir ilgileniyorlar, yani ben özel ders hocalarıma daha çok güveniyorum, hepsine. Birebir olması özelde çok daha etkili oluyor, çok daha eğlenceli oluyor (Ö23).”

Rekabet alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“İki temel unsur var; biri çok zayıf olması öğrencinin ve tamamen desteklenmeye ihtiyacının olması, diğer unsur da daha iyi olması. İşte rekabetinde olduğu bir sistem ya, sınav ortamında daha ileri geçmek yani “dersle aldığımınla yetinmeyim ben” gibi... bence en temel özellik bu (Öİ2).”

“Benim çocuğum biraz fazla hırslı. Sürekli “herkes ders çalışıyor, ek ders alıyor, ben alamıyorum” falan dediği için, biz ona o yüzden özel ders başladık (V3).”

Derslere Takviye alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ne amaçla özel ders aldığı olayı çok değiştiriyor, çoğu zaman konuşmalarını geliştirmek adına, kimi zaman yazılılara destek takviye yapıyor olması amacıyla. Kimisi sınavlara hazırlanıyor, bunun için desteğe ihtiyacı oluyor. O yüzden özel derse yönelim daha farklı oluyor (Öİ1).”

“Matematikte biraz eksik olduğumu düşündüm. Eksik olduğum konulardan almak istedim (Ö1).”

Sınavlara Hazırlık alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Eksik olduğumu düşündüğüm konuları tamamlamak için... (Ö5).”

“Anadolu lisesindeyim ama sınava hazırlanırken artık biraz daha zorlandığım için ders alma kararı aldım (Ö7).”

Zorunluluk alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Şimdi okulda tamam hocalar ödev veriyor, ilgileniyor ama... bir kaçamağın buluyorduk, yapmıyorduk okulda. Ama orada birebirsın, baş başasın, geldiğin zaman göstermek zorundasın ödevi. Böyle bir sorumluluk hissettim ve işte ödevleri yaptım, biraz daha belki ders çalıştım (Ö15).”

Amaca Yönelik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Özel dersler daha çok üniversite sınavına yönelik oluyor. Belli seçeceği alana yönelik dersleri seçiyor. Okul derslerindeyse bir bütünlük var, yani pek çok alana ait ders var. Bu yüzden özel derslerde sadece üniversitede gideceği alanla alakalı dersler... Özel derste birebir eğitimle daha çok hoca tarafından ilgilenilecektir, bu vesileyle daha verimli olacağını düşünüyoruz (V1).”

Öğrenme Ortamı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Rahat Odaklanabilme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Özel derste çocuğa birebir ders anlattığımız için çocuğun ilgisi dağılmıyor, dersi daha kolay algılıyor. Sınıflardaki derslerde ilgi daha çabuk dağılıyor, ilgi dağıldığı için de herkesin odaklanıp dersi anlaması biraz daha zor olabiliyor (ÖK2).”

Rahat Soru Sorabilme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Birebir olması, öğrencinin birebirde çok daha rahat istediği şeyi sorabilmesi. Bazen öğrenciler anlamadıkları şeyleri sormaya çekiniyorlar ama baş başa kaldığında öğrenci her türlü anlamadığı şeyi rahatlıkla sorabiliyor (ÖM3).”

“Anlamadığım bir yerde benim daha çok soru sorup, onu anlayabilmem daha kolay oluyor bence... (Ö22).”

“Sınıfta işleyişi çok fazla kişiye anlattığından dolayı ...hepsi birden şurayı anlamadım derse çok fazla zaman gidiyor, hoca anlatmaya başladığı zaman kimse “hani bilmiyorum da yapamadım, bunu sorayım, şunu sorayım da” diyemiyor. Zaten hemen geçmek istiyor öğretmen ama özel derste sorabiliyorsun, sen sormasan bile zaten soru geliyor buluyor yani seni (Ö21).”

Baskı Hissetmeme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Tabi ki özel derste çok katı kurallı davranmamak lazım (ÖF1).”

“...Sınıf ortamında çocuk istediği gibi rahat olmayıp konu ile alakalı aklına takılan bir şeyi arkadaşlarından çekince duyduğundan soramayabiliyor, özel derste böyle bir ortam yok. Birebir biraz daha samimi bir ortam olduğu için öğrenci kendisini biraz daha rahat hissediyor (ÖC1).”

“Özel derste daha rahat hissediyordum. Çünkü etrafımda soru sorduğumda dinleyen birçok insan değil de bir insan oluyordu. ...O yüzden özel ders daha iyiydi. Sadece hoca bana odaklı cevap verdiği için anlamadığım yeri daha iyi oluyordu (Ö17).”

“Özel derste daha iyiyim daha rahat hissediyorum. Topluda arkadaşlarımla beraber olduğum için amaç öğrenmeden çıkabiliyor bazen. Ben burada özel ders aldığımda sadece amacım öğrenmek ve hayata geçirebilmek. Bunun farkına vardığım için özel dersi daha çok tercih ediyorum. Ama okul ortamı da tabi ki daha çekici geliyor. Sonuçta arkadaş ortamı var, kalabalıksın, farklı oluyor. Burada birebir sadece öğretmenle bir iletişim var ama amaç öğrenmek olunca bence özel ders (Ö20).”

“Ben ev ortamını tercih ederim, ev ortamında her türlü daha rahat çalışırım. Sınıf ortamı benim için sadece dikkat dağınıklığı yani (Ö6).”

Güdülenme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okulda öğretmen anlatıyor ama bizimkinin kafa orada değil hani dinlemiyor, anlamıyor. Onunla oturacaksın, küçüklüğünden beri, lisedeyken bile üniversite

sınavına hazırlanırken bile ben hep başında olduğum zamanlar bir şeyler yapıyor... Tek başına bırakıldığı zaman olmuyor (V4)."

Öğretimi İlgi ve İhtiyaca Göre Düzenleme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"Öğretmen sınıf genelinde ortalama bir hızda giderken, birebir derste doğal olarak öğrencinin moduna uygun hareket etmek zorunda (ÖM3)."

"Okuldaki eksiklerimi daha iyi tamamladığımı düşünmüyordum. Özel, tek başıma bir öğretmenden yardım almak daha düzgün daha sistemli olacağını düşündüm daha iyi ilgilenildiği için (Ö22)."

"Birebir takip istiyor ders çalışırken, benim birebir daha çok ortaya çıkıyor potansiyelim. Öyle olunca daha çok yansıyor sınavlarıma ama dershanede pek bir şey yapamıyorum. Arkadaşlık ortamı olsun, ders ortamı olsun (Ö23)."

Anlık Dönüt ve Değerlendirme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"Birebir olması, müdahaleyi çok hızlı gerçekleştirme imkânı sağladığı için yani daha yerinde bireye yönelik cevaplar. Toplu olunca çocuklar soru sormak istemiyor. Birbirleri ile dalga geçebiliyorlar ya da önemsemiyor. Ama birebirde kaçıışı yok, illa anlamak zorunda hissediyor kendini. Bir de maddi külfeti daha fazla hissediyor, bir sorumluluk oluyor onda. Yani daha verimli oluyor o yüzden (ÖB1)."

"Öğrencinin istediği zaman, istediği yere saplama yapabilmesi ve ders içinde normalde dikkati dağılan öğrencinin sizinle birebir olduğunda, dikkatinin dağıldığı anda çocuğu fark etmeniz ve onu toparlamak için çaba göstermeniz birebir dersi biraz daha değerli kılabılır (ÖM4)."

Veli Beklentisi temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

"Biraz velilerin olaya bakışı ile alakalı yani; "şimdi çocuğuma yatırım yapayım, en kıymetli varlığıma, en iyi yatırım eğitimle olur" diye düşünüyor hani,

imkân varsa yapılmalıdır diye düşünüyorum. Özellikle de hem maddi imkân var hem de çocukta bir potansiyel varsa kesinlikle yapılmalıdır (ÖF2).”

“Biraz annemlerin baskısı yüzünden oluyor. Okulda tam yeterli olmayan şeyler yüzünden anlayabileceğimi düşünerek, ailem daha çok gerekli görüyor (Ö4).”

Uzman Tavsiyesi temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“Hiperaktivite ve dikkat eksikliği bizim görüştüğümüz doktorlar, hocalar ve psikolog yaşam koçu da geçen sene biz yaşam koçluğu da aldırık, birebir -birinin anlatmasıyla- daha iyi olacağını hep söylemişlerdi (V4).”

4.1.3. Özel Ders Almaya/Vermeye Etki Eden Faktörler

Özel ders almaya/vermeye ilişkin verilerin analizi ile elde edilen bulgular Tablo 3 'te sunulmuştur.

Tablo 3. Özel Ders Almaya/Vermeye Etki Eden Faktörler

ÖZEL DERS	ETKEN	KOD
Gereklilik	Olmalı	Abartılmadan olmalı Dershanede odaklanılamıyorsa olmalı Talep ediliyorsa olmalı
	Olmamalı	Bir kaçış yolu arıyor keşke olmasa
Öğrenci İhtiyaçları	Olumlu Etki	Öğretmen ne yetiştirdiğini görüyor
		Öğrenci özelde daha iyi anladığını fark ediyor
		Öğrenci özelde alacağını biliyor onun için rahat oluyor
		Öğrencinin derse olan ilgisi daha fazla artıyor
Öğretmen İhtiyaçları	Olumsuz Etki	Sınıfta dağınık dinleyen özelde daha dikkatli oluyor
		Verimli oluyor
		Özel ders almak artık bir şey değil tembelliğe alışıyor
		Öğretmenler neden özel ders vermeye ihtiyaç duyuyor
Sistemsel Problemler	Maddi Olanaklar	Özel ders öğretmene maddi olarak kazandırmıyor
		Öğrenci başarısızlığı öğretmen başarısızlığı sayılıyor
Sistemsel Problemler	Performans	Öğretmen birebirde çok yüksek performans sergiliyor
		Öğrenci başarısızlığı öğretmen başarısızlığı sayılıyor
	Eğitim Sistemi	Özel dersi eğitim sisteminin bir eksiği
		Sınav Sistemi
Sistemsel Problemler	Fiziki Şartlar	Rekabet tetikliyor
		Sınıflar kalabalık
		Ders saatleri yetersiz
Sistemsel Problemler	Öğretim Programı	Müfredat öğretmen kontrolü olmadan belirleniyor
		Yıllık plana uymak gerekiyor

Tablo 3 'ten devam

	Öğretmen	Milli Eğitim vasat öğretmen olmaya zorluyor
Etik Problemler		Özel ders sektörü kayıt dışı ekonomiye sebep oluyor
		Öğretmenlerin baskı altına alınmaması gerekiyor

Tablo 3 'te **Gereklilik, Öğrenci İhtiyaçları, Öğretmen İhtiyaçları, Sistemsel Problemler** ve **Etik Problemler** olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Gereklilik teması *Olmalı, Olmamalı* alt temalarını; Öğrenci İhtiyaçları teması *Olumlu Etki, Olumsuz Etki* alt temalarını; Öğretmen İhtiyaçları teması *Maddi Olanaklar, Performans* alt temalarını; Sistemsel Problemler teması *Eğitim Sistemi, Sınav Sistemi, Fiziki Şartlar, Öğretim Programı, Öğretmen* alt temalarını kapsamaktadır. Tablo 'da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin özel dersi eksiklikler ve ihtiyaçlar bağlamında gerekli gördüğü söylenebilir. Etik bir problem olarak nitelendirilen özel ders verme tercihinde öğretmenlerin baskı altına alınmaması gerektiği görüşü dikkat çekicidir.

Gereklilik temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Olmalı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Özel ders olmalı, ben de kendi çocuğuma özel ders aldırıyorum. Bu çocuğun kötü olduğu anlamına gelmiyor, hep bir tık ötesi daha fazla ne verebilirler... (ÖM2).”

“Özel ders olmalı ama abartmadan olmalı. Böyle birebir, her dersten özel ders aldirarak çocuğu nereye kadar götürebilirsiniz. Ben ona karşıyım ya dershaneye gitsin ama dershanede odaklanamıyorsa o zaman dershaneye hiç gitmesin sadece özel ders alsın. Ya da birkaç dersten özel ders alsın. O yönde destekliyorum. Ama onun dışında sürekli ders almayı desteklemiyorum (ÖK2).”

Olmamalı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Keşke olmasa. Çünkü neden, demek ki okulda öğrencilere istenilen ortam sağlanmıyor ya da sağlanılamıyor. Bunun sadece öğretmenden kaynaklandığını düşünmüyorum. Sınıfın fiziki koşulları da buna bağlı. Eğitim sisteminden tutun da içerik, hedef, kazanımlar bunlarda iyi değil ki bir şekilde öğrenci burada bocalıyor.

Böylece bir özel derse başvuruyor. O da bir kaçış yolu arıyor yani temennim olmaması (ÖB2).”

Öğrenci İhtiyaçları temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Olumlu Etki alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Net görülüyor ne yetiştirdiniz daha net görüyorsunuz (ÖF1).”

“...Arz-talep meselesi özel ders ama ...çok büyük sorumluluk (ÖM5).”

Olumsuz Etki alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Öğrencileri özel dersle beraber tembelliğe de alıştırıyoruz yani o kendisi araştırıp yapabileceği şeyleri biz ona tekrar hazır sunumda bulunuyoruz. Bende bunun pek iyi bir şey olduğunu düşünmüyorum. Ki yapı olarak da genelde ben özel derste de çocuğa yaptırma telaşına giderim. Hani benim çözdüğüm, benim anlattığım her şey gidecek unutacak ama insan kendi yaptığını unutmaz. Onun için uğraşıyorum (ÖM3).”

Öğretmen İhtiyaçları temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Maddi Olanaklar alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Öğretmenler “neden özel ders vermeye ihtiyaç duyarlar?” bence önemli olan nokta bu. Öğretmenlerin hiçbir şekilde bu ülkede hak ettiklerini aldıklarını düşünmüyorum, maddi olarak. Hani çoğu zaman etik de bakılmıyor işte vergisi yok vs. yok aslında, havadan para kazanıyorsunuz ama buna neden ihtiyaç duyuyorsunuz, bu çok önemli (Öİ2).”

Performans alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmenler birebirde, tamam tabi ki çok yüksek performans sergilemeli, bunun zaten bilincindeyiz ama öğrencinin kafasını açıp bilgiyi koyamıyoruz yani. Dolayısıyla her şey öğretmenden beklenmemeli özel derste (ÖB2).”

“...O bir iki saat geliyor ama sizin de öncesinde iki saat çalışmış olmanız gerekiyor ...Sınav koçu gibi hissediyorum “şöyle çalış, böyle çalış, şunu yap” takip etmeye çalışıyorum (ÖM5).”

Sistemsal Problemler temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Sistemi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Çocuk derste, ben ders anlatırken bir bakıyorum resmimi çizmiş. O çocuğun resme gitmesi lazım ama orada fizik öğrenmeye çalışıyor. Yani meslek liselerine değer verilmeli, önem verilmeli, Türkiye'nin en büyük meselesi. Ailelerin bilinçlendirilmesi lazım... (ÖF1).”

“Okulda anlattığımız, gösterdiğimiz şeylerle sınavda sorulan şeyler çok farklı. Biz burada, evet çocuğu on soruluk bir sınava tabi tutuyoruz diğer taraftan yüz altmış soruluk bir teste tabii tutuyoruz. Burada bir tezatlık var aslında. Öğrenci bocalıyor ister istemez ve özel derse yöneliyor. Sistem otomatik olarak buna zorluyor zaten. Dershanelerin de kapatılması ve merdiven altı dediğimiz özel dersin de artmasına sebep oldu (ÖM6).”

Sınav Sistemi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sınav sistemi bunu tetikliyor. Mesela; bazen ilkokuldan da özel ders alan öğrencilerin olduğunu görünce aslında sınavın tek tetikleyicisi olmadığını görmüş oldum. Hiç sınav atmosferi olmayan öğrencinin dahi konuyu daha iyi öğrenmek, kendini geliştirmek adına özel ders aldığına şahit oldum (ÖM1).”

Fiziki Şartlar alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yani sınıflar on beş kişi olsa Türkiye'nin bilimsel çalışmalarındaki başarısı diğer başarıları alıp başını gidecek. Şimdi ben iki saat fizik dersi ile dokuz da on da ne yapabilirim? Giriyorsunuz konu başlığını veriyorsunuz, üç dört soru çözüyorsunuz, bitti. Çocuğa bakmıyorsunuz bile iki gün sonra yolda karşılaşıyorsunuz çocuk diyor ki “siz benim öğretmenimsiniz” diyor, hatırlamıyorsunuz (ÖF1).”

Öğretim Programı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Müfredat programlarımızı biz belirleyemediğimiz için milli eğitim sene başında bize gönderiyor. Onu işte yaklaşık sekiz aylık bir sürede bitirmemiz gerekiyor. Ama yeterli olmayabiliyor bu süre. Bazı konular çok hızlı geçilebiliyor. Mesela ben, eylülde bütün öğrencileri yüzde yüz başarıya götürebileceğimi düşünüyorum ama bu hazirana kadar sınıftaki başarı toplamda yüzde altmışa kadar düşüyor. Bu da benim yıllık plana uymam gerektiğinden dolayı da olabiliyor (Öİ4).”

“Müfredat yoğun, çok yoğun, hafifletilmesi lazım (ÖF1).”

Öğretmen alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sistemde bir tıkanıklık var ki insanlar başka çıkış yolu arıyorlar. Ne kadar iyi öğretmen olursanız olun, milli eğitim camiası insanı vasat bir öğretmen olmaya zorluyor (ÖM5).”

“...Şu anda ziraat mühendisi olup okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerimiz var ya da işte yıllarca sınıf öğretmenliği yapıp, ardından tekrar kendi alanına dönen öğretmenlerimiz var. Bunların eksiklikleri olabiliyor. Çocuklar ihtiyaç duyuyor özel derse, eksik konuları tamamlamak için ders alma ihtiyacı duyuyorlar. Kendi çocuğum için bile olsa tercih ederim ki bence olmalı (Öİ4).”

Etik Problemler temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Öğretmenlerin baskı altına alınmaması, neticede bu da eğitim için yapılmış bir şey. Her ne kadar ücreti mukabilinde olduğu için insanların gözünde netliği kuşkulu olduğunu düşünsem de ama bu konuda da öğretmenlerin baskı altına alınmaması gerektiğini düşünüyorum. İşte “Çok özel ders veriyorsun” ya da “Çok az ders veriyorsun” ya da “Niye özel ders vermiyorsun?” şeklindeki ithamlar hoş değil (ÖM1).”

“Özel ders sektörünün biraz kayıt dışı ekonomiye sebep olduğunu düşünüyorum, yani bu kadar büyük olmaması gerektiğini düşünüyorum bir de (ÖM5)”

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğrencilerin öğretmen tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. İkinci alt probleme ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular *İyi/Başarılı Öğretmen Kavramı Hakkında Görüşler, Özel Öğretmenlerin Nitelikleri ve Dersine Giren Öğretmeni Tercih Etme Durumu* olmak üzere üç temel başlık altında toplanmış, her bir başlık kendi içinde tema, alt tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Tablo altlarında, tabloda yer alan bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmiş, ayrıca tabloda yer alan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.2.1. “İyi/Başarılı Öğretmen” Kavramı Hakkında Görüşler

“İyi/Başarılı Öğretmen” kavramına ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4 ’te sunulmuştur.

Tablo 4. “İyi/Başarılı Öğretmen” Kavramı Hakkında Görüşler

NİTELİK	ETKEN	KOD
Mesleki Bilgi	Alan Bilgisi	Alanında uzman olan
		İşin pratiğini çözebilen
		Alana bilgisine hâkim olan
	Pedagojik Alan Bilgisi	Anlattığı şeyi net olarak ifade eden
		Değişik yöntemleri güzel aktaran
		Öğrenci seviyesine inen
		Öğrenci farklılığını gözeten
		Bilgiyi nasıl aktaracağını bilen
		Öğrenmeye sevk eden, yönlendiren, ilham veren
	Öğretim Programı Bilgisi	Anlatım tarzı ile çocuğun ilgisini çekebilen
Kazanımları verebilen		
Mesleki Beceri	Öğretimi Planlama	Değişik tasarılar değişik ortamlar sunan
		Kaynakları etkili bir şekilde kullanan
	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Sakin öğrenme ortamı oluşturan
		Öğrenciyi sınıfta sıcak tutan
		Dikte eden değil yol gösteren
		Sınav koçu gibi takip eden
		Dersine zamanında giren
		Sıkmadan anlaşılır şekilde anlatan
		Anlattığı konuya hâkim olan
		Sorulara hemen odaklanan soruları hızlı çözen
Bir şeyler öğretme çabası olan		
Matematik öğretmeni olup fizik de konuşabilen		
İyi anlatan		

Tablo 4 'ten devam

	Öğrenme Öğretme Süreçlerini Yönetme	Başarılı öğrenciler yetiştiren
		Öğrenciyi tam ve donanımlı hale getiren
		Çok iyi öğrencilerle yoğrulan
		Üniversiteye hazırlayabilen
		Basit düzeyden anlatabilen
		Formülsüz öğreten
		Sınıfta en az yüzde elli başarı yakalayan
		Öğrenciyi bir noktadan bir noktaya taşıyan
		Düşünme tarzını güzel kanalize eden
		Çocuğun eksikğine yoğunlaşan
		Öğrencisinin eksikliğini bilen
	Öğrenciye Göre Materyal Kullanabilme	Öğrenciyi geliştirecek materyalleri olan
		Kaynakları çok iyi bilen
		Kaynakları değerlendirebilen
	Öğretimi Değerlendirme	Öğrencinin öğrenip öğrenmediğini gören
		Öğrencisini takip eden
		Ödevlendiren takip eden
Tutum-Değer	Milli ve Manevi Değerlere Sahip Olma	Milli manevi değerleri aşlayan
		Değerler eğitimi veren
		Karakteri, sınıf duruşu, kıyafeti ile örnek olan
	Olumlu Yaklaşım Sahibi Olma	Kuralları olan
		Dersinde mutlu ve öğrenciye bunu yansıtan
		Dersi eğlenceli kılan
		Yumuşak otorite kurabilen
		Öğrencisini iyi tanıyan ona göre yaklaşan
		Öğrenci sıkıldığında anlayan
		Dersten dışlamak yerine kucaklayan
		Öğrenciyi seven, kıymet veren, ilgilenen
		Öğrenciyi nasıl memnun edebileceğini bilen
		Öğrenciye yaklaşımında başarılı olan
		Empati kurabilen
		Öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bilen
		İlgisini gösteren
		Gördüğü anda tanıyabilen
		Anlayışlı olan
		Cana yakın olan
		Esprili olan
		Arkadaş olan
		Veliyi çok iyi tanıyan
		Öğrenciye karşı saygılı konuşan
	Rehberlik Becerisine Sahip Olma	Çok çok hırslı olmayan
		Öğrenciyi yönlendirebilecek olan
		Öğrencinin psikolojisinden anlayan
		Hatalarında daha çok yardımcı olan
		Öğrencinin stres yapmasını engelleyen
		Öğrenciyi rahatlatan

Tablo 4 'ten devam

	Öğrencinin kişiliğiyle de ilgilenen
	Öğrenciyi anlamayan onu dinlemeyen
	Çalışmaya sevk eden
İletişim Becerisine Sahip Olma	İyi iletişim kurabilen
	Öğrenciye ulaşabilen
	Öğrenciyi anlayabilen
	Öğrencisini tanıyabilen
	Göz temasını iyi kurabilen
	Kendini iyi ifade edebilen
	Kendini çok iyi tanıyan
	Öğrencinin dilinden anlayan
	Öğrenci ile sohbeti iyi olan
	Biraz agresif olan
Kişisel ve Mesleki Gelişime Önem Verme	Yeni kaynaklarla kendini zenginleştiren
	Eksilerini kapatmaya çalışan
	Öğrenmeye devam eden
	Genel kültürü olan
	İşini ciddiye alan ve önemseyen
	Dersine âşık olan
	Gerçekten isteyerek öğrettiğini hissettiren
	Sorumluluk sahibi olan
	Kişiliğine dikkat eden
	İyi okulda çalışan

Tablo 4 'te **Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum-Değer** olmak üzere üç tema ve bunları oluşturan on dört alt tema bulunmaktadır. Mesleki Bilgi teması *Alan Bilgisi ve Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretim Programı Bilgisi* alt temalarını; Mesleki Beceri teması *Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğrenme Öğretme Süreçlerini Yönetme, Öğrenciye Göre Şekillenme, Öğrenciye Göre Materyal Kullanabilme ve Öğretimi Değerlendirme* alt temalarını; Tutum-Değer teması ise *Milli ve Manevi Değerlere Sahip Olma, Olumlu Yaklaşım Sahibi Olma, Rehberlik Becerisine Sahip Olma, İletişim Becerisine Sahip Olma, Kişisel ve Mesleki Gelişime Önem Verme* alt temalarını kapsamaktadır. Tablo 'ya göre öğretmenlerin 'iyi/başarılı' olarak nitelenebilmelerinin, öğretmenlik alan bilgisine ve pedagojik yeterliliğe sahip olmalarına; sahip oldukları bilgiyi etkili biçimde kullanabilmelerine; etkili iletişim kurabilmelerine; olumlu yaklaşım ve tutumlara sahip olmalarına; mesleki ve kişilik özelliklerine özen göstermelerine bağlı olduğu söylenebilir.

Mesleki Bilgi temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Alan Bilgisi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Alandaki bilgisi çok iyi olması lazım. Öğrenciden herhangi bir soru geldiğinde ya da veliden, çok net çok ikna edici cevaplar verebilmek lazım. Bu da bilginize dayanıyor (Öİ2).”

Pedagojik Alan Bilgisi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Her şeyden önce o seviyeye inen yani öğrenciyi anlayan, bu ders bazında değil sadece. Yani ders anlatmak, sadece önünüzdeki şeyleri ona aktarmaktır. Ama onu aktarırken nasıl aktardığınız önemlidir (ÖM2).”

“Öğrenciye ulaşabilen, konusunu çok üst düzeyden değil de basit düzeyden ama anlatabilen öğretmendir (ÖK2).”

Öğretim Programı Bilgisi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Müfredattaki kazanımları verebiliyorsa, öğretmen öğrenciye bir şeyleri yani sınıf geneli olarak öğrencileri bir noktadan bir noktaya taşıyabiliyorsa iyi öğretmendir (İÖ3).”

Mesleki Beceri temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğretimi Planlama alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Değişik tasarılar, değişik ortamlar sunabiliyorsa. Öğretmen değişik yöntemleri güzel aktarabiliyorsa, bence iyi bir öğretmendir (ÖM5).”

Öğrenme Ortamları Oluşturma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...İyi öğretmen çok böyle dikte eden değil de bence çocuklara nasıl öğrenmeleri gerektiğini düzgün bir biçimde anlatan, yön gösteren biri olmalı. Bunu

da nasıl yapabilir? Bir kere işini çok severek. Çocuğa onu şevkle anlattığınız zaman sizin işinize değer verdiğinizi gördüğünde, sevmediği bir ders bile olsa bir süre sonra ikna olabiliyor ve sizi ciddiye almaya başlıyor. Biraz ilham olmanız lazım, bazen onları tamamen kendi haline bırakıp onlara problem verip onu çözmelerini isteyip gözleyen olmanız lazım. Uzaktan ufak dokunan, hani “bunu böyle yaparsan iyi olur” gibi. Hani böyle dikte eden, elinde tebeşir en iyi ben anlatırım değil. Bence çağımızda bu modelin değiştiğini düşünüyorum. Kendi alanında çok iyi bilgisi olması, ama daha çok öğrenmeye sevk eden, o şevki veren, yönlendiren, işte ilham veren kişi gibi görüyorum (Öİ2)”

“Dersine zamanında giren, etkili bir şekilde kaynaklarını kullanabilen ve öğrenciyi de sınıfta sıcak tutabilen iyi bir öğretmendir diye düşünüyorum (ÖM6).”

“Benim şimdiye kadar anladığım iyi öğretmen, çok bol not veren öğretmen; başarılı öğretmen de üniversiteye hazırlayabilen öğretmen (ÖF1).”

“...Sınıfta otorite olayını, ama yumuşak otorite, çünkü elektrikli ortamda ders kesinlikle olmuyor. ...Sakin bir ortam artı olayları kendim nasıl anlıyorsam öğrenciye de o şekilde... nasıl düşünüyorsa orada bir uyum sağlanıyor genel olarak gidiş öğrencinin kafasına da yattıyor. O zaman çok problem çıkmıyor (ÖF2).”

Öğrenme Öğretme Süreçlerini Yönetme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“İyi öğretmen anlattığı şeyi karşısındaki insana tam olarak, net olarak ifade edebilir. Aslında iyi öğretmen bilgiyi çok bilen öğretmen değil, karşısındaki insanı bilgi olarak tam donanımlı hale getirebilen öğretmendir (ÖM4).”

“Kendi bildiğini ne kadar öğrenciye geçirebiliyorsa, gerçek hayattan örnek vererek olsun... öyle yani, daha iyi öğretmen olur (Ö18).”

“İyi öğretmen öğrenciyi sıkmadan, öğrencinin anlayabileceği şekilde anlatan... (Ö6).”

“Hocanın konuşması da bence çok etkili, önemli. Nasıl anlattığı, bilgisi tabi ki önemli ama, karşısındakine nasıl aktardığı da önemli benim için (Ö7).”

“Bir kere düzgün anlatması gerekiyor. Göz temasını iyi kurması gerekiyor. Konuyu karşı tarafa geçirmesi gerekiyor. Gerek ses tonuyla olsun gerek anlatma biçimiyle olsun, iyi öğretmen bence böyledir. Konusuna hâkim olan öğretmendir ...bana göre biraz agresif olmalı, bana karşı agresif olacak (Ö13).”

“...Çok iyi öğrencilerle yoğrularak böyle, onlar sizin ufkunuzu genişletiyorlar. O da çok büyük bir avantaj çünkü düşünmediğiniz şeyleri düşünmenizi tetikliyorlar sanki, yelpazenizi genişletiyor (ÖB1).”

Öğrenciye Göre Şekillenme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrencisinin eksikliğini bilen öğretmendir. Konularla alakalı bilgisi olması gerekir, iyi anlatabilmesi gerekir. Hani bilgi sadece yetmiyor iyi de anlatabilmesi lazım. İyi anlatabilsin, öğrencisinin eksikliğini bilsin... (Ö16).”

“...O öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki ile alakalı öğrenciyi anlamalı, onu dinlemeli. Hani onun kapasitesine göre bir anda bir şeyi yüklememeli, onu dinledikten sonra ona göre yavaş yavaş, ne kadar anlayabiliyorsa ona göre vermeli (V3).”

Öğrenciye Göre Materyal Kullanabilme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Alanında uzman olan, alana hâkim, işin pratiğini çözebilen, bu konuda öğrenciyi geliştirecek elinde materyalleri olabilen, öğrenciyi yönlendirebilecek olan, kaynakları çok iyi bilen, kaynakları değerlendirebilen öğretmen başarılı öğretmendir (VI).”

Öğretimi Değerlendirme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrencisini tanıyabilen öğretmendir. Öğrencisinin... eksiklerini bilerek eksiklerini kapatarak neye ihtiyacı olduğunu takip ederek... öğrencisini takip eden öğretmen iyi öğretmendir yani (ÖM1).”

“Anlattığını anlıyorsam iyidir. Anlamıyorsam benim için iyi değildir. Ya da beni ödevlendiriyorsa benim için daha büyük artıdır. Çünkü ben ödevle biraz daha ilerleten biri olduğum için öyle diyelim (Ö4).”

“Önemseyen öğretmen her zaman iyi bir öğretmen olma konusunda bir adım öndedir bence. Öğrenip öğrenmediklerini görmek, bunu hissetmek, bunun üzerine eksiklerini kapatmak üzere çalışmalar yapan kişi her zaman daha iyi bir öğretmendir diye düşünüyorum (Öİ1).”

Tutum-Değer temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Milli-Manevi Değerlere Sahip Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Sadece konuyu anlatan değil aslında öğrenciye değerler eğitimi de verebilir. Sınıf duruşu, kıyafeti... örnek aldığı, onun için iyi bir öğretmendir (ÖM6).”

“Sadece akademik anlamda değil, başarı anlamında değil, bence çocuklara biraz da şu devirde hani onların karakterini oturtmak, milli-manevi duyguları onlara aşılayabilmekte önemli (Öİ3).”

Olumlu Yaklaşım Sahibi Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin sadece derslerine bakmamalı, kişiliğiyle de ilgilenmeli diye düşünüyorum. Her açıdan ilgilenmeli yani. Nasıl desem, derste anlatıp anlatıp teneffüste yüzüne bakmayınca zaten o derse ilgim kalmıyor benim. Her açıdan ilgilenmesi gerekiyor bence (Ö8).”

“...İnsan seçen öğretmen bile tanıdım ben. Ama hani ne bileyim öğretmenler kişiliğine dikkat etmeli, sevdirmeli kendini. İşte cana yakın olması gerekiyor. Sonuçta bizim bir ailemiz var ama burası da bizim ailemiz sayılır. Okul ama aile yani. Öğretmenler hep sorumluluk sahibi. Çok önemli bu sorumluluk sahibi olmak, biraz zor ama öğretmenler de bunu başarması gerekiyor (Ö10).”

“Bana göre yakından ilgilenmesi, böyle anlatıp geçeyim havasında değil de gerçekten bir şeyler öğretme çabası... O çabayı benim görebilmem lazım (Öİ1).”

“Bence iyi öğretmen bir kere hem öğrenciye saygısı olması gerek hem kendine. Bir de dersi bence kontrol altında tutması gerekiyor (Ö24).”

Rehberlik Becerisine Sahip Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dertlerimi anlayabilecek bir insan olması lazım ilk önce ...Ben hocayı sevmezsem anlamıyorum dersi. Bana kendini sevdirmesi lazım, benimle iyi irtibat kurması lazım, sadece ders değil (Ö7).”

“İyi öğretmen bence öğrencisini iyi tanıyan öğretmendir. Dersten daha çok öğrencisini tanıyıp ona göre yaklaşan öğretmendir. Yani öğretmenimden benim halimden anlamasını bekliyorum. Yani o gün hastaysam ona göre davranmasını veya nasıl anlatsam, bana bakınca bir derdimin olup olmamasını... Aramızda tabi ki de sıcaklığın olması gerek, samimi bir ortam. Okuldaki öğretmenlerin ...öyle bir şansı olmuyor. ...Ama özel öğretmenler öyle olmuyor daha samimi bir ortam oluyor. Ben daha rahat öğreniyorum (Ö12).”

“İyi öğretmen öğrenciyi rahatlatmalıdır. Her konuda stres yapmasını engellemelidir. Bir de konuyu iyi anlatmalıdır. Bu çok klasik ama iyi anlatırsa, iyi öğretmendir (Ö21).”

“...Benim için çocuğumun psikolojisi daha önemli, her zaman bunu söyledim. Çocuk başarısız olabilir ama mutlu olur, kendini ifade eder. Herkes üniversite mezunu olacak işte herkes bununla para kazanacak diye bir şey yok. Karşıdaki öğretmen benim çocuğumu sevip, benim çocuğuma kıymet verip, onunla ilgilenip, hani onun eksikine yoğunlaşırsa o benim için iyi öğretmendir (V3).”

İletişim Becerisine Sahip Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bence başarılı öğretmen çok çok hırslı öğretmen değildir. Hırslı öğretmen çok başarılı demek anlamına gelmiyor. Bence öğretmen çocukla arkadaş gibi olacak. Çocuğu ilk önce nasıl memnun edebileceğini anlayacak. ...O yüzden iletişim iyi

olacak. Sadece ders değil. Tabi ki ders önemli, anlatım tarzı önemli, çocuğun ilgi odağını toplaması önemli. Ama bence sadece ders anlatmakla değil (V2).”

“Bir kere konuyu çok iyi bilmesi gerekir. Öğrenciyi çok iyi tanınması gerekiyor, veliyi çok iyi tanınması gerekiyor, kendini çok iyi tanınması gerekiyor. ...İletişim çok iyi olması gerekiyor. Mesela öğretmen çok iyi olabilir, öğrenci de çok iyi olabilir ama iletişim kötüyse sonuç sıfır (ÖK2).”

“İyi öğretmen bence ilgisini gösterendir, ilgisini belli edendir. Bana gerçekten isteyerek bir şeyler öğrettiğini düşünürsem iyi olur, bende daha anlarım yani (Ö5).”

“İletişim çok önemli. Hocanın ne anlattığını anlamadıktan sonra hocanın derecesi, yani çok çok çok iyi bir matematikçi de olsa, benimle iletişimi iyi değilse anlayamayız bir türlü (Ö7).”

“İyi öğretmen, öğrencinin dilinden anlayandır. Gördüğü anda tanıyabilir, böyle umursamaz değil... (Ö9).”

“İyi öğretmen öncelikle iyi iletişim kurabilen öğretmendir bence. Öğrenciyi anlayabilen, aynı zamanda empati kurabilen, onun ruh halini anlayıp ona göre şekillenebilen, eksik olduğu konuları öğrenciyle konuştuğu zaman anlayabilen ve hatalarında daha yardımcı olan öğretmen bence iyi öğretmendir (Ö20).”

Kişisel ve Mesleki Gelişime Önem Verme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“İyi öğretmen, öğrenmeye devam eden öğretmendir. Sevilen öğretmen mi, iyi öğretmen mi diye bakarsanız ben her zaman iyi öğretmenden taraftayım. O bilgiyi aramaya devam eder, bildiğini paylaşmaya devam eder (ÖM3).”

“İyi öğretmen dersine aşık öğretmendir. Öğrenciyle iyi sohbeti olmalı, anlayışlı olmalı (Ö1).”

“Eğer iyi bir okulda çalışıyorsa, hala o okuldaysa iyi bir öğretmen olduğunu gösterir. Soruları hızlı çözmesi, sorulara hemen, iyi, odaklanması da çok önemli (Ö3).”

4.2.2. Özel Öğretmenlerin Nitelikleri

Özel öğretmenlerin niteliklerine ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 5 'te sunulmuştur.

Tablo 5. Özel Öğretmenlerin Nitelikleri

NİTELİK	ETKEN	KOD
Mesleki Bilgi	Alan Bilgisi	Bilgili olması
		Konuya çok hâkim olması
		İyi bir öğretmen olması
	Pedagojik Alan Bilgisi	Basitleştirerek anlatması
		Basit en can alıcı biçimde anlatması
		Soru çözerken etkili yöntemler kullanması
		Anladığı gibi anlatması
		Çalıştırma yöntemlerinin farklılaşması
		Herkesin temeline farklı şekilde inmesi
Mesleki Beceri	Olumlu Öğrenme Ortamları Oluşturma	Dersini eğlenceli anlatması
		Öğrenci sıkıldığında ara verebilmesi
		Daha sağlam gidilmesi
		Öğrenci ile ilgilenmesi, sıkılmaması
		Öğrencinin seviyesine inebilmesi
		Daha samimi daha rahat ortam sunması
	Öğrenme Öğretme Süreçlerini Başarılı Yönetme	Derse öğrencinin ihtiyacı kadar devam edilmesi
		Daha programlı daha verimli olması
		Hızlı soru çözmeyi öğretmesi
	Öğretimi Değerlendirme Deneyim	Öğrenciye göre şekillenmesi
		Ödev vermesi, takip etmesi, ilgilenmesi
		Alanda tecrübeli, yetkin, uzman, başarılı olması
		Öğrencilerinin başarılı olması
Tutum-Değer	Öğrenciye Yaklaşım	Diğer ailelerin de tercih etmesi
		Yüksek moral motivasyon sağlaması
		Yumuşak olması
		Korkmaması rahat soru sorabilmesi
		Öğrenciyle ilgili olması
		Mimik tarzı, konuşma üslubu, anlatışı
		Mizacı, sempatik ve eğlenceli olması
	Öğrenci ile Etkili İletişim	Öğrencilerle iyi iletişim kurması
		Disiplinli öğretmen olarak görülmesi
		Göz teması kurabilmesi
		İhtiyaç duyulduğunda aranabilmesi
		Öğrenci psikolojisinde anlaması
		Sevilen bir öğretmen olması
		Öğrencinin kendisine çok yakın hissetmesi
		Öğrencinin sorunu olduğunda paylaşabilmesi
		Rehberlik yapabilmesi
		Öğrencinin hem sevmesi hem anlayabilmesi

Tablo 5 'ten devam

Kişisel ve Mesleki Gelişim		Eğlenceli mizaç ve espri kabiliyeti olması
		İşini çok severek yapması
		Vizyon sahibi olması
		Objektif olması
		Okuldaki duruşu, kişiliği ile örnek olması
		Dürüst olması
		Genç olması
		Kıyafetine özen göstermesi
		Akademik geçmişi
		Çalıştığı okul
		Yüksek lisans yapması
		Nerelerde çalıştığı
		Öğretmenlik yılı
		Mesleki Bilinirlik
Yoğun programı olması		
Tanıyor olma	Öğrencileri tarafından anlatılışı	
	Okulda öğretmeni olması	
	Abinin/Ablanın öğretmeni olması	
Referans	Komşu olması	
	Tanıdık olması	
Güvenilirlik	Çevrenin tavsiyesi	
	Arkadaşın tavsiyesi	
Diğer		
		Güvenilir olması
Öğretmen Başarısı	Başarımı Etkiler	Ofisinin olması
		Öğretmenin neden seçildiğini hatırlatması
		İyi bir öğretmen olduğunu düşündürmesi
		Öğrenciyi iyi yerlere getireceğinin düşünülmesi
		Başarılı olacakmış hissi vermesi
		Motive edici olması
		İyi hissettirmesi
		Güzel etki yaratması
	Daha güvende/emin ellerde hissettirmesi	
	Başarımı Etkilemez	Biraz stres yaratabilmesi
Ne kadar istekle çalışıldığının önemli olması		
		Öğretmenden ne almak istendiği önemli olması
		Öğretmen başarısının öğrenciye bağlı olması

Tablo 5 'te **Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum-Değer, Mesleki Bilinirlik, Diğer** ve **Öğretmen Başarısı** olmak üzere altı tema bulunmaktadır. Mesleki Bilgi teması *Alan Bilgisi* ve *Pedagojik Alan Bilgisi* alt temalarını; Mesleki Beceri teması *Olumlu Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğrenme Öğretme Süreçlerini Başarılı Yönetme, Öğretimi Değerlendirme* ve *Deneyim* alt temalarını; Tutum-Değer teması

Öğrenciye Yaklaşım, Öğrenci ile Etkili İletişim, Kişisel ve Mesleki Gelişim alt temalarını; Mesleki Bilinirlik teması *Tanınır Olma, Tanıyor Olma, Referans ve Güvenilirlik* alt temalarını; Öğretmen Başarısı teması ise *Başarımı Etkiler ve Başarımı Etkilemez* alt temalarını kapsamaktadır. Tablo 'da ulaşılan bulgular ile *İyi/Başarılı Öğretmen* kavramına ilişkin bulguların benzerliği göz önüne alındığında, özel öğretmen seçiminde iyi/başarılı olarak nitelendirilen öğretmenlerin tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenin güvenilir ve tanınır olması da tercihi etkileyen diğer faktörlerdir.

Mesleki Bilgi temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Alan Bilgisi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“İyi iletişim kurduğumu, bu çok önemli tabi, bunun dışında bilgi açısından da iyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü o konuda biraz iddialıyım, çok emek sarf ettim çünkü bu iş için (ÖM2).”

“Bizim tanıdıkta zaten. Biraz bilinmesi, matematik bilgisi, bitirdiği yer ya da öğrenciler tarafından nasıl bir öğretmen olduğu, öğrenciler tarafından söyleniyor yani, biliniyor yani genelde. Bilinen tanınan öğretmen olması (Ö18).”

“Tanıdık olması, ikinci olarak da bilgili olması (Ö23)”

Pedagojik Alan Bilgisi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...‘Öğretmenim sizden ders aldığım zaman daha iyi anlayabiliyorum’ diyen öğrencilerim var. Tabi ki şey de var, bulunduğum okulun konumundan dolayı ders isteği olabiliyor (ÖM6).”

“Soru çözerken, onu da anlatmadaki ayrıntı işte, oraya odaklanma, yani bir de soru çözme de. Tabi çok önemli soru çözerken ki yöntemler. Yani en basit bir şekilde, öyle can alıcı biçimde sergilemek gerekiyor. ...yani bu soru çözme olsun, soru çözümedeki beceri diyelim, ya da konuları onların da kafasına yatacak şekilde bir mantık şeyinde götürmek diye düşünüyorum (ÖF2).”

Mesleki Beceri temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Olumlu Öğrenme Ortamları Oluşturma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hızlı soru çözerim. Hızlı soru çözmeyi öğrettiğim için, yani ben üniversiteye hazırlıkta zamanla yarışılması gerektiğini bildiğim için, mesela öğrenciyi bu noktada saldırganlaştırabiliyorum (ÖM3)”

“Hocanın bende uyandırdığı bu mimik tarzları, konuşma üslubu, anlatışı benim anlamama göre mi, anlıyor muyum ona göre seçtim (Ö24).”

Öğrenme Öğretme Süreçlerini Başarılı Yönetme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“‘Beni neden tercih ediyorlar?’ yani sanırım branşımda verimli olduğumu düşünüyorlar. Konular çok karmaşık mesela onu çok basitten anlatmayı seviyorum. O anlamda ben kendimi başarılı buluyorum (ÖB1).”

“Öğretmenlik yılları, başarıları, yetiştirdikleri öğrenciler onlara çok dikkat ettim bu sene. Onun dışında sınava çalıştırma yöntemleri benim için çok önemliydi. Pratikleri mesela hem konuyu anlatıp hem pratiğini de aynı zamanda gösterebilecek öğretmenler olmalarını tercih ettim. Bir de iletişim kurabileceğim öğretmenler olduğu için (Ö20).”

Öğretimi Değerlendirme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bir ‘bu öğretmen iyi bir öğretmendir’, iki ‘ben buna çocuğumu gönderirsem işte ödevini kontrol eder, söz geçirir, benim geçiremediğim sözü o geçirir’ (ÖK1).”

Deneyim alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmenlerin bu alanda yetkinliğine, uzmanlığına, başarısına, bir önceki dönemde öğrencilere vermiş oldukları dersler ve ailelerin, öğrencilerin bu konudaki öğretmenleri seçme nedenlerine dikkat ettik (V1).”

Tutum-Değer temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciye Yaklaşım alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Beni kendilerine çok yakın hissettiklerini düşünüyorum. Arkadaş gibi davranabilirken aynı zamanda inanılmaz bir otoritem var (ÖM4).”

“Biraz yumuşağım, öğrenciyle iletişimim iyi. Benden korkmadıklarını düşünüyorum, muhtemelen ondan tercih ediyorlar (ÖK2).”

“...Soğukkanlıları hiç tercih etmiyorum. Daha çok sevdiğimi, bazılarını sevsem de olmuyordu anlamıyordum. Hem sevdiğimi hem anladığımı seçiyordum, sadece anladığımı değil yani (Ö17).”

“İlk başta mizacına, cümle kurma şekline, yani bir de ders hakkındaki bilgisine... (Ö12).”

Öğrenci ile Etkili İletişim alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Bana gelen çocuklar akli başında çocuklardır. Düzce 'de ben kuralları olan sert öğretmen olarak algılandım hep ama çok büyük başarılar elde ettik (ÖF1).”

“Beni tercih etmelerinin en büyük sebebi beni çok sevdikleri için, kesinlikle onlarla iyi iletişim kurduğum için, onlara sempatik geldiğim için, benim için ilk sırada olan bu. İkinci sırada dersi daha eğlenceli anlattığım için (ÖB2).”

“Aslında biri önermişti bana da hem tanıdık birisiydi. Akraba gibi, genç olması, hem sıkıntılarımı anlatabiliyordum, beni dinliyordu. Rehberlikte yapıyordu, eğlenceli oluyordu (Ö10).”

“Sadece ders olayına dikkat etmedim. Çocuğuma karşı nasıl verimli olur... Mesela çocuğa sadece ders değil de psikolojisine bile inebiliyor (V2).”

Kişisel ve Mesleki Gelişim alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Objektifim mesela, öğrenci iyi ise gerçekten iyi olduğunu veliye ve öğrenciye dile getiriyorum. Ama zayıf olduğunu düşündüğüm ya da yolunda gitmediğini düşündüğüm bir şey varsa bunu da dile getiriyorum (Öİ2).”

“Öğretmenin deneyimine, yeni öğretmen mi yoksa daha önce bir geçmişi var mı, ders verdiği öğrencilere bakarım. Ondan sonra, çok bakılmaz ama bazı veliler dikkat ediyorlar, hangi okuldan mezun, benim için çok önemli değil, bilgisi daha önemli (Ö14).”

Mesleki Bilinirlik temasına ilişkin doğrudan alıntıların bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Tanınır Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Genellikle kaç öğrenciye gittiğiyle ilgileniliyor. Eğer yoğun bir programı varsa iyi bir öğretmen olduğunu anlarım (Ö3).”

“Herkes tarafından methi çok duyulmuş bir hocaydı (V4).”

Tanyor Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Abim iki sene boyunca benim hocamdan ders almıştı. Çok iyi anlattığını düşünürdüm. İyi bir öğretmen olduğu için seçtim. Düzce'nin çoğu zaten tanınmış bir hoca olduğu için... (Ö1).”

“Beni bilen hocalardan almayı tercih ettim (Ö16).”

Referans alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ben pek dikkat etmedim açıkçası. Çevrenin tavsiyesiyle ‘bu hoca iyi’ gibi. ...Sonra öğretmenlerim tavsiyede bulundu, arkadaşlarımdan aldığı kişilerden... (Ö5).”

“Öncelikle, hani özel derste tanıdık bir çevre genellikle etkili oldu benim bu zamana kadar (ÖM1).”

“Bir kere akademik geçmişe bakıyorlar, okuldaki öğrencilerimle diyaloguma bakıyorlar, öğrencilerimin başarılarına bakıyorlar. Bu da çok önemli bence, öğrenci

ile iletişimime kesinlikle dikkat ettiklerini düşünüyorum. Tabi bir de referans olma durumu var (İÖ1).”

Güvenilirlik temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Geçmişine yani, şimdiye kadar en basiti hangi üniversiteden mezun olduğuna, sonra mezun ettiği öğrencilere dikkat ettik, bir de aile dostumuzdu. Ayrıca güvenilir olması, hepsi bizim için önemli (V3).”

Diğer temasına ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

“Benim hocamın kendisine ait bir ofis gibi bir odası yani ders anlatabileceği bir yer vardı. Hocamız yüksek lisans yapıyordu kendisi matematik öğretmeniydi onu da dikkate aldık (Ö7).”

Öğretmen Başarısı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Başarımı Etkiler alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Çok iyi etkiliyordu, bunu kendimden biliyorum. O hoca ile başladıktan sonra çok daha iyiydim, çünkü çalışmaya sevk ediyordu beni (Ö3).”

“Beni çok iyi etkiliyor çünkü onunda başarılı öğretmen olduğunu düşünüyorum. Beni de daha iyi yerlere getirebileceğini düşünüyorum, iyi hissettiriyor (Ö6).”

“...Başarılı olacaktım gibi bir his veriyor bana hani. İnsanla alakalı aslında çalışmazsan hiç olmaz, ama bence etkili yani o da (Ö8).”

“Aslında bir yandan çok güzel. Kendimi daha güvende hissediyorum, emin ellerde hissediyorum. Bir yandan da stresli. Yani sende artık o kulvardasın ve yarıştığın öğrencilerle aynı şeyle hazırlanıyorsun. Rakibini biliyorsun gibi bir şey oluyor (Ö20).”

Başarımı Etkilemez alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hoca istediği kadar iyi olsun, ben çalışmazsam yine çok bir faydası olmayacağını bildiğim için çok da psikolojimi etkilemedi (Ö18).”

“Daha çok bende değil de öğretmende etki yaratır bence. İyi öğrenciler yetiştiriyorsun. Sen yetiştiriyorsun... (Ö10).”

4.2.3. Dersine Giren Öğretmeni Tercih Etme Durumu

Dersine giren öğretmenden özel ders alma/almama tercihinin ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6. Dersine Giren Öğretmeni Tercih Etme Durumu

TERCİH	ETKEN	KOD
Memnun Olmama	Öğretim Tarzını Beğenmeme	Dışardaki öğretmenin daha iyi olduğunu düşünme
		Okuldaki öğretmenden anlayamama
		Faydalı/yararlı olacağına inanmama
	İletişim Eksikliği	Öğretmenle iletişim sıkıntı çekme
		Dinleyememe, derse kendini verememe
		Diğer öğretmenlerin daha farklı anlattığını düşünme
Farklı Bakış Açısı İsteme	Öğretmen ile sadece okulda görüşmek isteme	
	Farklı öğretmen dinlemenin yararlı olduğunu düşünme	
	Aynı öğretmene ücret ödemek istememe	
Memnun Olma	Bilgisine Güvenme	Alanında yetkin/uzman ve başarılı olduğunu düşünme
		Çok tecrübeli öğretmen olduğunu düşünme
		Alanına çok hâkim olduğunu düşünme
	Öğretim Tarzını Beğenme	Anlayabildiği şekilde anlattığını düşünme
		Öğretmenin öğretme çabasını görme
		Öğretmenin anlatış tarzını sevme
	Etkili İletişim	Başka öğretmenle iletişim sorunu çekmek istememe
		Motive edici olduğunu düşünme
		İletişimin iyi olduğunu düşünme
	Yaklaşım	Özelde daha çok üzerinde durduğunu düşünme
		Derste ve özelde aynı ilgiye sahip olduğunu düşünme
		Özelde daha yakın, sınıfta öyle olmadığını düşünme
Özel derste doğrudan ilgi ve sevgi olduğu düşünme		
Özel Ders Tecrübesi	Her öğretmenin birebirde başarılı olmadığını düşünme	
	Bu işin uzmanı olduğunu düşünme	
Tanyor Olma		Okuldan biliyor olma, iyi öğretmen olduğunu düşünme
		Öğrencinin okuldaki durumunu biliyor olma
		Öğrenciyi tanyor ve netlerini takip ediyor olma
		Yakınların ders alması, iyi/başarılı olduğunu düşünme
Diğer	Özel Ders Vermeme	Ders verse idiler onlardan almak isteme
	Zaman	Dönem sonu yaklaşması, sınava hazır girmek isteme
	Etüt	Okuldaki öğretmenden etüt dışında ders almama

Tablo 6 'dan devam

Öğretmen Davranışı	Fark yok	Sadece sınıfta ortam sıkıntısı olduğunu düşünme
		İsteyen herkes alabildiği için fark olmadığını düşünme
		Öğretmenin ayrı davranacak bir insan olmadığını düşünme
		Okulda ders aldığını belli etmeme
	Farklı	Anlatışta, örneklerde farklılık olduğunu düşünme
		Özelde daha detaylı anlatıldığını düşünme
		Öğrenci ile daha fazla ilgilenildiğini düşünme

Tablo 6 'da **Memnun Olmama, Memnun Olma, Diğer ve Öğretmen Davranışı** olmak üzere dört tema yer almaktadır. Memnun Olmama teması *Öğretim Tarzını Beğenmeme, İletişim Eksikliği ve Farklı Bakış Açısı İsteme* alt temalarından; Memnun Olma teması *Bilgisine Güvenme, Öğretim Tarzını Beğenme, Etkili İletişim, Yaklaşım, Özel Ders Tecrübesi ve Tanıyor Olma* alt temalarından; Diğer teması *Özel Ders Vermeme ve Zaman, Etüt* alt temalarından; Öğretmen Davranışı teması *Fark Yok ve Farklı* alt temalarından oluşmaktadır. Tablo 'da yer alan bulgulara göre dersine giren öğretmenden özel ders alma konusunda farklı eğilimler olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin tutum, davranış ve bilgisinden memnun olma/olmama durumlarının özel öğretmen tercihini etkilediği söylenebilir.

Memnun Olmama temasına ilişkin doğrudan alıntıların bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğretim Tarzını Beğenmeme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Zaten okulda bana bir yararı olmuyor. Dışarda buna bir gereksinim duyuyorsan, dışardan bir hoca ile başlarım yani demek ki bana faydası olmuyor (Ö8).”

“Okulumdan almadım çünkü okuldaki öğretmenlerimle sadece okulda görüşmek istiyorum. Çünkü bu okulda bazı öğrencilere şey gibi geliyor ‘hani zaten bu hocadan özel ders alıyor.’ Hele bir de sınıfta sorduğu sorulara cevap verirseniz diğer öğrencilerin kafasında bir algı oluşturuyor. ‘Zaten onunla aranız iyi’ falan diye. Ben böyle düşünmüyorum (Ö3).”

“Okulda dersine giren öğretmenlerden hiçbir zaman aldırmadım. Çünkü onun pek faydalı olacağına inanmıyorum. Öğretmenlerde zaten onu tercih etmiyorlar. Hiçbir zaman, hani dersine giren öğretmen ders verme taraftarı değil. Ben de ona çok sıcak bakmıyorum. Çünkü o da bir etki olacakmış gibi; çocuğa ders veriyor, iyi not alıyor. Diyelim ki; bir sınava girdi çocuk, o öğretmen ders verse ‘Acaba o konu ile ilgili, sınavla ilgili bir şey dedi mi, anlattı mı?’ gibi şaibede kalabileceği için hiç öyle düşüncem olmadı yani (V2).”

İletişim Eksikliği alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dışardan bir öğretmeninden ders aldım. Okuldan da daha önce almıştım da, o zaman dokuzuncu sınıfa gidiyordum. Yani dışardaki öğretmen daha iyi. Okulda şimdi istesem hoca konu anlatır ki özel olarak. İşte tavsiye olarak, bir de iyi bir öğretmen olduğunu söylüyorlardı o yüzden. Okuldaki öğretmenler zaten bildiğim öğretmenler (Ö6).”

Farklı Bakış Açısı İsteme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Farklı anlatış biçimleri, tarzları daha da ufkumu açıyor yani. Daha çok gelişmemi sağlıyor. Bir de o hoca ile tanışıyorsunuz, o hoca ile bir sınırınız var. Ama özel öğretmenle öyle olmuyor, daha samimi yani (Ö12).”

“Benim farklı bir düzeyde, daha farklı şekillere, daha farklı görsellere ihtiyacım olduğu için başka hocalara daha çok ihtiyacım var (Ö10).”

“...Çünkü farklı öğretmenleri dinlemesi her zaman daha farklıdır. Çünkü sınavda veya yazılılarda hangi tür soru çıkacağı bilinmediği için farklı farklı dinlemesi her zaman daha avantajlıdır bence (V3).”

Memnun Olma temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Bilgisine Güvenme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmenlerle iletişimim çok iyiydi. Çok seviyordum hem de anlatım sistemlerini çok seviyordum. Alanlarına çok hâkim olduklarını düşündüğüm için, sınav

sistemine göre öğrenmem gereken yolda öğrettikleri için çok seviyordum. Onun için tercih ettim (Ö20).”

“Alanlarında yetkin ve uzman oldukları, özel ders tecrübeleri olduğu için bu işin bölgedeki en kompetan, en iyi hocaları oldukları için (V1).”

Öğretim Tarzını Beğenme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Cidden çok seviyordum öğretmenimi ve anlatış tarzı beni etkiledi zaten. Böyle diğerlerinden farklı kılan bir şey var yani hocayı (Ö9).”

Etkili İletişim alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sınıf ortamının daha farklı olduğunu, sınıf ortamında öğrencinin tabii birçok öğrenci olduğu için, hocanın kendisi ile fazla ilgilenemediğini, ama özel derste birebir, daha çok ilgilendiğini daha çok yakınlık gösterdiğini hem sevgi açısından hem ilgi açısından özel derste doğrudan daha çok ilgi ve sevginin öğrenciye yönelik olduğunun farkındayız (V1).”

Yaklaşım alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Böyle arkadaş gibi sürekli motive edici. Gerçekten çabaladıklarını görüyordum. ...Yani o açıdan şanslıydık kendi öğretmenleri olması ve hocalarımızın da iyi olması şanslıydık (V4).”

Özel Ders Tecrübesi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Gerçekten yerinde, zamanında ve tam böyle nokta atış yaparsanız çok iyi. Sırf para kazanmak için çok özel ders verenler var. ...Doğru kişiyle olursa çok güzel. Bir de birkaç kişi diyorsa ‘bu hoca süper’ o kişi ile gerçekten de başarılı oluyorsunuz. Bilmediğimiz bir insanla da bir macera değil bizim çocuklarımızın hayatı. Bilindik, tanındık ve birçok kişinin gösterdiği insanla olmak yani ondan ders almak daha iyi, mantıklı diye düşünüyorum (V4).”

Tanıyor Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“İletişim sorunu çekmemek için bence en önemlisi, yeni tanışma gibi bir durum olmaması için. Daha rahat bir iletişim kurmak için ...iyi tanıdığım, bildiğim birinden almayı tercih ettim (Ö19).”

“Ailem, genelde ben hiç öğretmenlerimle tanışmam. Derse giderken tanışıyorum yani o kadar. Ailem tercih ediyor genelde (Ö13).”

“Aslında şöyle; benim, biz iki kardeşiz, abim de o hocadan ders almıştı. O biraz çalışkandı... daha faydalı olduğunu düşündüler... (Ö15).”

Diğer temasına ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

Özel Ders Vermeme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okuldaki öğretmenler öğrencilere ders vermiyorlar. Biz de başka bir öğretmenden aldık ama verseler de onlardan almak isterdim yani. Her hocanın ders anlatışı farklı olur, okulla kursu aynı anda yönetsek bile bazı hocalar daha farklı anlatıyor. Bir hoca olmuş olsaydı mesela aynı işleyiş aynı olurdu, yani o açıdan güzel olurdu (Ö7).”

Zaman alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Şöyle ki ben alırken dönemin sonlarına yaklaşıyorduk. Dönemin sonlarında sınava daha hazır girmek için. Bir de yapamadığımı düşündüğüm için daha böyle ‘sınava hazır gireyim’ düşüncesiyle aldım. Sonra baktım yapabiliyorum bıraktım ondan sonra da. Olay bence öğrencide bitiyor (Ö21).”

Etüt alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dershaneden birebir etüt alıyoruz birer saat. O şekilde özel ders aldım. Bir daha alma gereği duymadım. Daha iyisini, benim için daha uygun olanını tercih ettim (Ö11).”

Öğretmen Davranışı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Fark Yok alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bence o kadar fark yok. Anlamadığım yer üzerinde sadece özel olarak aldığında daha çok üzerinde duruyor mesela. Biz üzerine sorular ve deneme çözdüğümüz için özel dersin etkisi daha iyi olmuş olabilir (Ö22).”

“Konuları hep aynı anlatıyordu tabi. Okulda ne anlatıyorsa özelde de aynısını anlatıyordu da özelde biraz daha açarak, detaylandırarak anlatıyordu. Bence genel olarak ikisinde de aynıydı, pek fark yoktu (Ö19).”

Farklı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Samimi, daha yakın oluyor özelde. Mesela sınıftaki ortamda öyle olmuyor çünkü öğrenci öğretmen ilişkisi diye bir şey olduğu için. ...Sınıfta bir örneği çözersek çok kişi anlamayabiliyor. O yüzden onun üstünde yoğunlaşıyor. ...Sınıf mevcudu kalabalık olunca bence verim düşüyor. İkincisi bence hocanın ders anlatması da çok önemli, verimli olması önemli. Sonra sınıf ortamında o atmosferi sağlaması önemli, sınıfa hâkim olması önemli (Ö23).”

“Biraz daha sınıf ortamında farklı, özel derste farklı. Özel ders ortamında daha da üzerine düşüyor senin. Ama sınıf ortamında öyle değil. Sınıf ortamında da bir konuya geldiğimizde kaldırıp sorabiliyor, ‘Biz seninle bunu işlemiştik, yapabilir misin?’ gibi cesaretlendirmeye çalışıyor bir yandan da (Ö13).”

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenler özel ders verecekleri öğrencileri nasıl belirlemektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır. Üçüncü alt probleme ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular *Öğretmenlerin Özel Öğrenci Seçim Kriterleri, Dersine Giren Öğrenciye Özel Ders Verme Durumu* olmak üzere iki temel başlık altında toplanmış, her bir başlık kendi içinde tema, alt tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Tablo altlarında, tabloda yer alan bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmiş ayrıca tabloda yer alan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Özel Öğrenci Seçim Kriterleri

Öğretmenlerin özel öğrenci tercihinine ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 7 'de sunulmuştur.

Tablo 7. Özel Öğrenci Tercihi Hakkında Öğretmen Görüşleri

KRİTER	ETKEN	KOD
Öğrenciye Bağlı	Başarı	Algısı yüksek
		Başarılı
		İyi bir profile sahip
	İsteklilik	İstekli ve kararlı
		Hedefi olan gayretli
		İdeali olan
		Programa uyum sağlayan
	Tutum	Saygılı
		Düzenli
		Disiplinli
Aklı başında		
Öğretmene Bağlı	Verimlilik	Faydalı/verimli olunacağı düşünülen
	Alternatif	Keyif alınan yaş gruplarından
Veliye Bağlı		Dersine girilmeyen
		Saat sınırlaması olmayan
Kriter Belirlememe		Aile zorlaması olmayan
		İhtiyaç duyan her öğrenciye ders veren

Tablo 7 'de **Öğrenciye Bağlı**, **Öğretmene Bağlı**, **Veliye Bağlı** ve **Kriter Belirlememe** olmak üzere dört tema bulunmaktadır. Öğrenciye Bağlı teması üç alt temadan oluşmuştur. Bunlar *Başarı*, *İsteklilik* ve *Tutum* 'dur. Öğretmene Bağlı teması ise *Verimlilik* ve *Alternatif* alt temalarını içermektedir. Tablo 'daki bulgulara göre öğretmenler öğrenme öğretme süreci sonunda verim alabilecekleri ve başarılı olabileceklerini düşündükleri; başarılı, istekli, olumlu tutum ve davranışlara sahip öğrencilere ders vermeyi tercih ettikleri ayrıca öğretmenlerin saat sınırlaması ve aile baskısını öğrenci seçiminde kriter olarak belirledikleri söylenebilir.

Öğrenciye Bağlı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Başarı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Eksikleri olmalı ki eksikleri var ki özel derse ihtiyaç duyuyor. Ama istekli ve algısı bir tık daha yüksek olabilecek öğrencilerle çalışmak tabii ki tercihim olur (Öİ1).”

İsteklilik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aslında tek kriterim bu. Başarılı ya da başarısız olması değil. Zaten başarılıysa da başarısızsa da hep bir aktarma niyetiyle gidiyorsunuz, bir üste taşımak hedefi var ama anlama gayreti içinde olması benim için önemli (ÖB1).”

“Şimdi benim şansım diyeyim, genelde sorunsuz öğrenciler denk geliyor. Böyle okuma odaklı, yani hedefi olan öğrenciler denk geliyor. Demek ki o yüzden çok da problem olmuyor (ÖF2).”

“Özel ders için konuşursak, korkunç seçiciyim. Böyle bir yerlere kafayı takmış, ideali olan öğrenci istiyorum ben. İlk görüşmede ‘nereyi istiyorsun çocuğum?’ ‘İşte, puan gelsin ona göre karar vereceğim’ diyen öğrencileri otomatik olarak eliyorum. ‘Ben işte şu fakülteyi istiyorum’ diyen öğrenciler... çünkü hedefi olan adamla omuz omuza yürümek çok daha kolay olur (ÖM3).”

Tutum alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bir kere düzenli olması lazım, disiplinli olması lazım, verdiğim o emeğin karşılığını alması lazım. Onun bana ne verdiği önemli değil, benim ona ne verdiğim önemli (ÖF1).”

“Özellikle saygılı olmasına dikkat ediyorum. Saygısız öğrenciyi hiçbir şekilde kabul etmiyorum. Onun dışında her şey tolere edilebilir (ÖB2).”

Öğretmene Bağlı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Verimlilik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenciyi seçerken, aslında önce onlar beni seçiyorlar. Sonrasında ders başladıktan sonra hedefi olan çocukla devam etmeyi tercih ediyorum. Ama hedefi

olmayan, zorla gelen çocukla bir süre sonra bitirmem gerekiyor. Çünkü o artık sadece ailenin zoruyla geldiği için ona verebileceğim bir şey olmuyor (ÖK2)."

"Özel derste, yani özel çalıştığımda, verimli olabileceğim. Öğrencinin seviyesi çok düşük ve onu toparlayamayacağım... (Öİ4)."

Alternatif alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"Daha çok tecrübemin olduğu ve gerçekten keyif aldığım yaş gruplarını seçmeye çalışıyorum (Öİ2)."

Veliye Bağlı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

"Kesinlikle özel ders almaya çocuğun da karar vermiş olması gerekiyor. Aile zorlaması ile böyle bir şey olduğunu fark ettiğimde sonlandırırım (ÖM1)."

Kriter Belirlememe temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

"Hiç önemli değil öğrenci benim için öğrencidir, ben öğrenci seçmem. Dolayısıyla buna ihtiyaç duyan herkese ücretli ya da ücretsiz kesinlikle ders yaparım ve öğrenciyi mutlaka belirli yere getirmenin peşindeyim (ÖM4)."

4.3.2. Dersine Giren Öğrenciye Özel Ders Verme Durumu

Dersine giren öğrenciye özel ders vermeye ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 8 'de sunulmuştur.

Tablo 8. Dersine Giren Öğrenciye Özel Ders Verme Durumu

TERCİH	ETKEN	KOD
Öğrencisine Özel Ders Vermeme	Etik Bulmama	Dışarıdan hoş görünmüyor
		Önyargı oluyor
		Öğrenciler arasında haksızlık oluyor
	Okulda	Okulda verebilmek gerekiyor
	Öğretebiliyor	Sınıfta öğretileniyorsa özelde de öğretileniyor
Öğrencisine Özel Ders Verme	Olma	Derste etkili olunamadıysa etütlere çağırılıyor
	Saygı	Öğrenci ile yüzgöz olunuyor
	Sakinca	Herhangi bir sakınca görmüyor
	Görmeme	Yanlışlık görmüyor adil olacağını düşünüyor
	Yakınlarına	Ailesi dışında ders vermiyor
		Çok nadir aile dostum olan kişilere veriyor

Tablo 8 'den devam

	İsteğe Bağlı	Israr edildiğinde mecbur kalıyor
		Tamamen okul dışı sınava yönelik çalıştırıyor
		Etik olup olmadığından tereddüt etmesine rağmen veriyor
Kararsız		Kesinlikle verilmeli ya da verilmemeli diyemiyor
Öğrencide		Okulda 'hoca takip ediyor' diye düşünülüyor
Beklenti		Öğretmene bağlı, öğretmen şımartabiliyor
Oluşma		Disiplinli olduğunda fark olmuyor
Durumu		Farklı davranış bekleyenlere hiç taviz vermiyor
		Beklenti oluyor ama karşılık bulmuyor

Tablo 8 'de **Öğrencisine Özel Ders Vermeme, Öğrencisine Özel Ders Verme, Kararsız, Öğrencide Beklenti Oluşma Durumu** temaları dersine giren öğrenciye ders verme durumunu belirlemektedir. Buna göre Öğrencisine Özel Ders Vermeme temasının oluşmasında belirleyici olan üç alt tema *Etik Bulmama, Okulda Öğretebiliyor Olma, Saygı* 'dır. Öğrencisine Özel Ders Verme temasının oluşmasında belirleyici üç alt tema ise *Sakinca Görmeme, Yakınlarına, İsteğe Bağlı* 'dır. Tablo 'ya göre öğretmenlerin kendi öğrencilerine ders verme konusunda farklı eğilimde oldukları, önyargıların bu eğilimleri şekillendirdiği söylenebilir. Bu kararın verilmesinde öğrencisine ders vermeme eğiliminde olan öğretmenlerin, bu durumu etik bulmamaları, okulda öğretebilmeleri gerektiğini savunmaları ve öğrenci saygısının zedeleneceğini düşünmeleri etkiliyken; öğrencisine özel ders verme eğiliminde olan öğretmenlerin öğrencilerine özel ders vermede sakınca görmemeleri ya da sadece yakınlarına özel ders vermeleri, bazı öğretmenlerin ise veli ve öğrenci ısrarlarına kayıtsız kalamamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencisine Özel Ders Vermeme temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Etik Bulmama alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bence verilmemeli çünkü etik olmadığı söyleniyor ki öyle bence de. Aile özel ders aldırıldığı için kendi öğretmeninden farklı bir beklentiye girebiliyor. Aynı şekilde öğrenci de. Hakkaniyet açısından öğretmen hak adalet kısmında bir hata yapmazsa sorun yok ama yaparsa ki yapabilir de ailenin beklentisinden, çocuğun beklentisinden dolayı o zaman sıkıntılı. Bence diğer çocuklara haksızlık oluyor (Öİ4).”

“Birkaç kişi oldu ama etik bulmuyorum, birçok öğretmenin de geri çevirdiğini biliyorum, nasıl oluyor ben okulda vermeliyim zaten... (ÖM5).”

Okulda Öğretebiliyor Olma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Dersime giren öğrenciye özel ders verilmez. Ben bunu etik olarak aykırı buluyorum, kendi dersimi öğretemiyorsam eğer sınıfta özelden de öğretme şansım yoktur (ÖM3).”

Saygı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yüz göz olunur. Bir de haksızlık olur, diğer öğrencilerin hakkını yemiş olurum. Yani ona bir lokma farklı davransam Allah bana sorar onu. Bu yüzden vermiyorum hiçbir zaman da vermedim (ÖF1).”

Öğrencisine Özel Ders Verme temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Sakinca Görmeme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Disiplinli olduğum için sınıftaki tutumum ile özel derste tutumum arasında çok fark yok zaten. Genelde iyi öğrenciler ders aldığı için hep alma yönünde, derste de özel derste de almasını biliyor diyim. Zaten o öğrenciler derste aktif oluyor (ÖF2).”

Yakınlarına alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Kendi kızlarıma verdim, ikisinin de dersine ben burada girdim. Onun dışında dersine girdiğim ama o yılın konuları ile ilgili ders verdiğim olmadı. Sadece üniversite hazırlık kursu verdim (ÖK2).”

İsteğe Bağlı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Özel ders talep eden öğrenciye etüte gel diyordum mesela. Dersi tamamlama açısından güzel oluyor, o daha adil uygulama oluyor. İlla o gelmek istiyorsa orada aileler devreye giriyor ama çok da tercih etmiyorum (ÖM5).”

Kararsız temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı şöyledir:

“Kesinlikle verilmeli ya da kesinlikle verilmemeli diyemiyorum. Çünkü reddettiğim öğrencilerim çok da oldu, defalarca gelmek istediğini söylediler. Öğrenci de istiyorsa bunu, yani veriyorum. Bir yerde mecbur kalıyorum çünkü ‘ben böyle anlıyorum hocam’ diyor, ‘birebirde anlıyorum’ diyor (ÖB2).”

Öğrencide Beklenti Oluşma Durumu temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı şöyledir:

“...Veliye etik olmaz diyorum. ...Çocuk zaten haftada sekiz-on saat benimle eğer siz hala özel ders istiyorsanız bence çocuğunuza benimle bunu yaptırmamalısınız. Yani gidin, ona başka şekilde dokunabilecek başka birini seçin. Belki tamamen farklı bir şey uygulayacak. Benden bir şeyler alacak ondan da farklı bir şeyler alacak, ikinci olarak bunu söylüyorum. Üçüncü olarak da not -aşında öğretmenin canını sıkıyor-yani ders verdiğiniz çocuğun sanki sizin dersinizden hep en iyi notu alması lazım, hani her veliye de bu açıdan güvenmiyorum (Öİ2).”

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmenler özel dersi nasıl planlamaktadırlar?” sorusuna cevap aranmıştır. Dördüncü alt probleme ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular *Özel Ders Süresinin Belirlenmesi, Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler* olmak üzere iki temel başlık altında toplanmış, her bir başlık kendi içinde tema, alt tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Tablo altlarında, tabloda yer alan bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmiş, ayrıca tabloda yer alan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.4.1. Özel Ders Süresinin Belirlenmesi

Özel ders süresinin belirlenmesine ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 9 'da sunulmuştur.

Tablo 9. Özel Ders Süresinin Belirlenmesi

SÜRE	ETKEN	KOD	
Ders Sürenin Belirlenmesi	Öğrenci	Öğrenci dersi ne için alıyor	
		Öğrencinin alış gücü etkiliyor	
		Öğrencinin seviyesi etkiliyor	
	Veli	Ailenin maddi durumu etkiliyor Aile neden özel dersi tercih ediyor	
Yayılmış Özel Ders	Öğretmen	Öğretmen karar veriyor	
	Veli-Öğretmen	Söz hakkının yarısı öğretmende, ortak karar veriliyor	
	Sürecin Öğrenmeye Etkisi	Öğrencinin İhtiyacı	Rezonans etkisi, uzun süren daha etkili oluyor
			Uyum sağlandysa uzun vadeli çok faydalı oluyor
Tekrar edilmesi ödevlerin dönmesi için zaman gerekiyor			
Konu eksigi varsa ya da temeli yoksa süre gerekiyor			
Uzun süreli derste birikim oluyor, daha verimli oluyor			
Uzun süreli almak daha mantıklı, ders daha etkili oluyor			
Konu daha iyi anlaşılıyor, test çözülüyor, stres olmuyor			
Dersine göre değişir ama uzun süreli daha faydalı oluyor			
Uzun vadede ihtiyaç olduğu kadar sürüyor			
Çocuğu bıktırana kadar sürüyor			
Bilginin hazmedilmesi için süre gerekiyor			
Her çocuğun kapasitesi bir değil zaman gerekiyor			
Sıkıştırılmış Özel Ders	Sıkıştırılmış Dersin Olumsuzlukları	Ödeme Gücü	
		Ailenin ekonomik gücüne bağlı değişiyor	
		Sıkıştırılmış günü kurtarmak anlamına geliyor	
		Paket program yapılmıyor	
		Sıkıştırılmış ders olmaz mili eğitim desteği olur	
		Sıkıştırılmış dersin dezavantajları oluyor	
		Kısa süreli dersin kalıcı olmuyor	
Sıkıştırılmış ders etkili olmuyor			
Sıkıştırılmış Özel Ders	Konuya Yönelik	Nokta atış yani eksik konu varsa sıkıştırılmış olabiliyor	
		İhtiyaca göre hap programlar yapılıyor	
		İstenilen tek konu ise olabiliyor	
Diğer	Okula Yönelik	Sınavlara hazırlıkta sıkıştırmak zorunda kalınıyor	
		Kısa süreli kalıcılık açısından daha iyi oluyor	
		Geniş zamana bırakmak rahatlatıyor	
Diğer	Kısa süreli	Alabiliyorsa sıkıştırılmış alamıyorsa zamana yayılıyor	

Tablo 9 'da yer alan tema ve alt temalara göre **Ders Sürenin Belirlenmesinde Öğrenci, Veli, Öğretmen ve Veli-Öğretmen**' nin tutum ve tercihlerinin etken olduğu görülmektedir. **Yayılmış Özel Ders** temasını açıklamada *Sürecin Öğrenmeye Etkisi, Öğrencinin İhtiyacı ve Ödeme Gücü, Sıkıştırılmış Dersin Olumsuzlukları* belirleyici unsurlardır. **Sıkıştırılmış Özel Ders** temasında ise *Konuya Yönelik, Okula Yönelik ve Kalıcılık* etken olarak belirlenen alt temalar olmuştur. Bunların dışında tabloda *Diğer* teması bulunmaktadır. Tablo 'da yer alan bulgulara göre özel ders süresinin

belirlenmesinde paydaşların kararlarının etkili olduğu görülmektedir. Özel dersin zamana yayılmasında (uzun süreli ders tercihinde) sürenin öğrenme üzerindeki etkisi, öğrencinin ihtiyacı, sıkıştırılmış özel dersin dezavantajlı olduğunun düşünülmesi ve velilerin ödeme gücünün belirleyici olduğu görülmektedir. Sıkıştırılmış özel dersin ise konuya ya da okul sınavlarına yönelik eksiklerin kapatılması amacıyla tercih edildiği söylenebilir.

Ders Süresinin Belirlenmesi temasına ilişkin doğrudan alıntıların bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Kişiyeye göre değişir, o öğrenciyeye göre değişir, ...bizim milli eğitimin yanlışı zaten herkes aynı değildir, alış gücü aynı olamaz. ...Konu vardır bazı öğrenciyeye bir derste bitirirsin konu vardır bazı öğrenciyeye üç derste bitiremezsin beş ders devam ettirmek zorundasındır (ÖM3).”

“İlk derste anlaşılmıyor ama ikinci derste aşağı yukarı anlıyorsunuz. ‘Bu öğrenci kapasitesi ne, nereye kadar götürebilirim?’ anlayabiliyorsunuz. Ama bazen çok farklı da oluyor (ÖK1).”

Veli alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ailenin maddi durumu burada ön planda oluyor. Yani onlar bir şekilde hissettiriyor, söylüyorlar. Yani ondan sonra eski adıyla YGS-LYS hazırlanmak için en azından son sene, senenin başından -eylünden her hafta hazıranaya kadar- ders alması iyi olur (ÖF2).”

“Şimdi ona tek başıma karar vermedim hiçbir zaman. Tamamıyla velinin, öğrencinin bu konuda ki talebi. Öncelikle veli talebi... (ÖM1).”

“Ben süre öneririm, aile kabul ederse eder, etmezse kendisi bilir. Yani ailenin talep ettiği sürede neler yapabileceğimi anlatırım. Aileye açık ve net istedikleri daha çoksa ‘talebi karşılamak için süre lazım’ derim. Bunu aile kabul ediyorsa ‘evet’ der, etmiyorsa ettiği süre içerisinde verebileceklerimi söyler, öyle başlarım (ÖM4).”

Öğretmen alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Tabi dersin ne kadar süreceğine ben karar veririm. Mesela ilk dersler çocuğu tanımak açısından, ne kadar dayanabileceği, nasıl bir mola, neler yapılacağı... Uzun vadede sınava hazırlanacaksa ve eksik konular varsa... (MÖ5).”

Veli-Öğretmen alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Bana gelen öğrenci kitlesi beni tanıyarak geldiği için söz hakkının yarısının da bende olduğunu biliyorlar. Çokta beni yönlendirme durumu olmuyor. Genelde özel derste ben yönlendiriyorum (ÖB2).”

Yayılmış Özel Ders temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Sürecin Öğrenmeye Etkisi alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Zamana yayılmış özel dersler. Çünkü şöyle bir şey sıkıştırmış bir şey değil. Bir şeyler üst üste attığınız zaman çocuğun çözmek için vakti kalmıyor... (ÖM2).”

“...Paket programım yok benim. Yani öğrenme dediğiniz şey belli bir olgunluğa gitmeli, süreç lazım... (ÖM4).”

“Sürece yayılmışı tercih ederim. Çünkü konuyu anlattıktan sonra o çocuğun tekrar etmesi ve ödevlerini çözüp bana geri gelmesi gerekiyor ki benim anlattığım ders bir işe yaramış olsun. Yoksa okulda da aynı dersleri dinliyor. Üzerine bir şey koymadıktan sonra faydalı olmuyor (ÖK2).”

“Uzun süren daha etkili oluyor. Rezonans etkisi oluyor, şiddet artıyor. Ben onu tercih ediyorum (ÖF1).”

“Bence uzun süreye yayılmış daha verimli, daha etkili diye düşünüyorum. Sonuçta bu bir işse, bunun hazmedilmesi için bir süre gerekiyor. Bilgi hazım isteyen bir şey (ÖB1).”

“Uzun süreli ders almak bence daha verimli. Çünkü sıkıştırılmış programda işin içine biraz stres giriyor. Ondan sonra birikmiş oluyor. Hem stres hem o zamana kadar birikmiş bir kafa karışıklığı oluyor konu ile alakalı (Ö20).”

“Bence uzun süreli dersler daha etkili. Çünkü çalışma evresi olsun, öğretmeni anlama evresi olsun, her konuda zaman gerekir. Bir kere hocaya bir temel atıyorsun, hocayı tanıyorsun, anlıyorsun konuları... (Ö1).”

“Tabi ki de uzun süreli daha iyi olur, konuları daha iyi anlarsın. Test çözersen, pekiştirirsen konuları sınava daha hazırlıklı girebilirsin, stres olmaz hem (Ö12).”

“Uzun süreli ders almak bence daha verimli, birikim oluyor... (Ö13).”

“Yayılmış. Sıkıştırılmış olduğunda diyelim ki son anda bunun eskiden nasıl diyim, mesela en basit bir matematik işleminde bir konuyu anlamamışsa onun üstüne koyduğunda o zaten onu anlamamış oluyor. Sıkıştırılmışta da ne olacak anlamadığı konuyu ne arada tekrar pekiştirecek. Ama yaygın olursa her zaman daha avantajlı. Zamanla sıra sıra gitmek, kademe kademe gitmek iyidir (V3).”

Öğrencinin İhtiyacı alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin özel dersi ne için aldığına bağlı. Mesela, okul için eksiklerini tamamlamak istiyorsa ne kadar konu eksigi var ona göre, ayrıca aile ne istiyor. Bu kadar saat, ailenin maddi gücüne de bakıyor bu. Eğer sınava hazırlıksa uzun süreli oluyor (Öİ4).”

“Çocuğun ihtiyacına göre, eğer ihtiyacı bütün konuya kadar bitene kadar. Ama bütün bir yılı kapsıyorsa o zaman ona göre devam ediyoruz. Bazı veliler sürece müdahale ediyorlar ama çoğunlukla etmiyorlar. İhtiyaç bitene kadar devam ediyor (ÖK2).”

“Uzun süreli daha iyi oluyor, çünkü süreci bilerek ilerliyorsun. Eksiklerin farkında oluyorsun ve gitmek istediğimiz nokta, eğer belli bir amacımız varsa, öğrencinin halihazırdaki bilgisi ne durumda ne katabilirim. Bunu birlikte izleyerek de devam etmek, tekrarlarla, alıştırmalarla daha sağlıklı bir şekilde ilerlemek, uzun süreli öğretimde daha güzel oluyor (Öİ1).”

“Kesinlikle zamana yayılacak, çocuk kaldırmıyor... Biz bunu bir seneye yaydık yani iki döneme yaydık. Birden ağır olduğu zaman her çocuğun kapasitesi bir değil, kaldırmıyor (V4).”

Ödeme Gücü alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu şöyle bir şey aslında, ekonomi ile de alakalı... öğrenciyi bir göreceğim, zaman içerisinde evet arttırılması gerekiyorsa bunu veliye bildireceğim. Yoksa, gerekmiyorsa haftada değil iki haftada yapacağım. Yani normalde en güzeli haftada bir sefer, bir ders saati yapmak. Ara sınıflar için öyle. Belki üniversiteye hazırlanan öğrenci için haftada iki gün çünkü matematik ve geometri olarak devam ettiğimiz oluyor (ÖM6).”

“Tabi ki uzun süreli tercih ediyorum ama bu öğrencinin de o anki gücüne bağlı. Daha kısa sürede almak istiyorsa bunu ona anlatıyorum, bu dersin süresi budur aslında... (ÖB2).”

“...Aile çocukla beraber bir planlama yapıyor. Biraz bütçeye göre bir planlama oluyor. Diyor ki haftada iki saat coğrafya dersi alacak, iki saati kendine yeterli görüyor veya bütçesi ona yetiyor bilmiyorum artık (ÖC1).”

Sıkıştırılmış Dersin Olumsuzlukları alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hangi öğrenci ile başlarsam başlayayım ilk ders çok çekingen oluyor... yani öğretmenle birebir oturuyor onun çekinceleri, utangaçlık oluyor, birkaç dersten sonra çocuk kendini bulabiliyor bu noktada. Hani sıkıştırılmış olduktan sonra bir de böyle bir dezavantajla da hareket etmiş olacaksınız. Kesinlikle bir zamanın olması gerekiyor. Üç ay, dört ay belki ama kesinlikle sıkıştırılmış değil (ÖM1).”

“Yok sıkıştırılmış olmaz. O zaman onun adı özel ders olmaz, milli eğitim desteği olur (ÖM3).”

Sıkıştırılmış Özel Ders temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Konuya Yönelik alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“İstediği bir tek konudur ‘bir ay içerisinde şu kadar konuya ihtiyacım var’ okey o zaman. Onun dışında hayır (ÖM4).”

“...Ara sınıflarda ihtiyaç hâsıl olduğunda hap programlar. Öyle yaptıklarım da oldu, yazılıdan yüksek not aldırduğım, orada sonlandırdığımız şeyler de oldu (ÖM5).”

Okula Yönelik alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Kısa süreli ve hızlandırılmış olunca genelde bunlar yazılı hazırlığı, işte ne bileyim bir ödevi oluyor onun yapılması şeklinde oluyor ve çok verimli ve kalıcı olduğunu düşünmüyorum (Öİ1).”

“Eğer okul dönemindeki eksikleri tamamlamaya yönelikse sıkıştırılmış faydalı oluyor, hemen okuldaki dersler faydası oluyor. Onun dışında yıl sonunda bir sınava hazırlıksa o zaman yayılmış özel ders daha faydalı oluyor (Öİ4).”

“Bazen sıkıştırıyorum. Sınav çalışıyorsa sıkıştırmak zorunda yapacak bir şey yok... (ÖM5).”

Kalıcılık alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Belki kısa süreli almak daha iyi olabilir. Geniş zamana bırakırsak daha rahatlayabiliriz ya da kısa sürede konuları belirleyerek ona daha odaklanarak belki daha iyi olabilir (Ö5).”

“Ben kısa süreli diyorum ya çünkü uzadıkça her şeyi öğreniyorsun ve o neydi o neydi oluyor. Bir süre sonra unutmaya başlıyorsun, kısa süreli hepsi bir anda oluyor daha verimli bence (Ö21).”

“Kısa süreli bence daha faydalı olur çünkü hem bilgi daha kalıcı oluyor sınav öncesi olunca. Hani hatırlamak daha iyi oluyor bence kalıcılığı açısından (Ö24).”

Diğer temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“Süreç, kanaatime göre öğrencinin durumuna göre, öğrencinin kapasitesine göre, öğrencinin alımına göre, öğrencini zekâsı, öğrencinin bu konudaki kendisini alacağı ve geliştireceği duruma göre değişir. Öğrenci bu konuda eğer alabiliyorsa sıkıştırılmış, alamıyorsa ister istemez zamana yayarak bu işi, eğitim sürecini, planlamak önemli (V1).”

“Biyolojide kısa süreli de ders alsan hani biraz da sayısalın sözel dersi olduğu için açığı kapatabilirsin. Ama mesela matematikte sadece on ikinci sınıfta ders almayla bütün konuları bitiremiyorsun. Bu yüzden hani matematikte daha uzun, fizikte daha uzun ama biyoloji gibi biraz daha sözel ağırlıklı derslerde daha kısa süreli dersler alınca verimli olabilir tabi ki (Ö14).”

4.4.2. Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler

Özel dersi planlamaya etki eden faktörlere ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 10 'da sunulmuştur.

Tablo 10. Özel Dersi Planlamaya Etki Eden Faktörler

PLANLAMA	ETKEN	KOD		
Planlı	Derse Yönelik	Öğrencinin İlgisi ve İhtiyaç Durumu	Öğrencinin ihtiyacına göre planlama yapılıyor Kafada bir plan var ancak öğrenciye göre şekilleniyor Seviyeye göre en temelden planlı ve düzenli gidiliyor Eksikler sınanarak alt yapısı belirleniyor	
		Veli Beklentisi	Öğrenci ve veli taleplerine göre planlanıyor Kısa ve uzun vadede hedefler veli beklentileri etkiliyor Velinin neden özel ders istediğine göre değişiyor	
		Hazırlanılan Sınav-Kademe	Ara sınıflarda müfredata paralel gidiliyor Ara sınıflarda anlamadığı konular planlanıyor Üniversiteye hazırlıkta TYT planlanıyor	
		Çalışılacak Konu	Bazı paket konulara göre planlanıyor	
	Sürece Yönelik	Öğretmen Görüşü	Öğretmen	Hazırbulunuşluk ve öğretmenin görüşü etkiliyor
			Öğretmen	İlk derste program anlatılıyor Bir plan/bir takvim hazırlanıyor, düzene giriliyor Planlı olunca daha iyi ilerleniyor Sene başında yani yola girerken her şey belirleniyor En baştan başlanıyor sırayla konulardan gidiliyor Altyapıyı güçlendirmeye yönelik plan yapılıyor Öğretmenin işine karışmak uygun görülüyor
		Öğretmen-Öğrenci	Öğretmen	Hangi konulardan başlanacağı görüşülüyor Program öğrenci ile beraber belirleniyor Hangi hafta hangi konu yapılacağı planlanıyor

Tablo 10 'dan devam

		Öğretmen-Veli	Öğretmenle planlama konusunda konuşuluyor
Plansız	Derse Yönelik		Plana katı katıya bağlı olunmuyor
			Planlama yönü zayıf olabiliyor
	Sürece Yönelik	Öğretmen	Dersin ne kadar süreceği hakkında bilgilendirmiyor
			Yeterince zaman olduğu için gerek görülüyor
		Öğrenci	Öğrenci bıkmıyor, bırakabiliyor
			Anlaşılmayan konu üzerinde gidiliyor

Tablo 10 'da yer alan bulgulara göre **Planlı** temasında Derse Yönelik Öğrencinin İlgi ve İhtiyaç Durumu, Veli Beklentisi, Hazırlanılan Sınav-Kademe, Çalışılacak Konu ve Öğretmen Görüşü alt temaları belirleyici iken Sürece Yönelik Öğretmen, Öğretmen-Öğrenci, Öğretmen-Veli alt temaları belirleyici etkenlerdir. **Plansız** temasında ise Sürece Yönelik Öğretmen ve Öğrenci alt temaları belirleyici olduğu görülmektedir. Tablo 'ya göre özel dersin planlı ve plansız yürütülebildiği görülmektedir. Dersin planlanmasında öğrencinin ilgi ve ihtiyaç durumu, hazırlanılan sınav, öğrencinin hangi kademe de olduğu, veli beklentisi belirleyici olduğu söylenebilir. Plansız yürütülmesinde ise öğretmenlerin plana katı katıya bağlı olmamaları ya da planlama yönlerinin zayıf olması ile öğrenci talepleri etkili olduğu söylenebilir.

Planlı temasında *Derse Yönelik* ve *Sürece Yönelik* alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğrencinin İlgi ve İhtiyaç Durumu alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“En eksik olduğu konulardan, en temel konulardan başlıyorum. Tabi onun durumuna ve şekline göre de değişiyor (ÖM4).”

“Önce seviyesinden başlıyorum... Karma testler hazırlıyorum... Testteki durumuna göre seviyesini anlıyorum, ona göre düzeyini belirliyorum, çalışmaya oradan başlıyorum. Eksiklerine neler katabilirim bunları bir planlamam gerekiyor. Çünkü ona göre başlangıç yapıyorum (ÖC1).”

Veli Beklentisi alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Velinin neden özel ders istediğine göre değişiyor... (Öİ2).”

“Velinin ilgisi ya da çalışılacak konu ile... ilgili değişiyor. En son verdiğim özel derste haftalık planı, ne kadar ünite işleyeceğimi, kelime çalışması yapacağımı, hepsini velilerle paylaştım... Bu konuda planı öğrenciler daha çok takip ediyorlar, ailelerden ziyade (Öİ4).”

“...Bazı veliler sürece müdahale ediyorlar ama çoğunlukla ihtiyaç bitene kadar devam ediyor (ÖK2).”

Hazırlanılan Sınav-Kademe alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ara sınıf olması ya da üniversite hazırlık olması bunda etkilidir nereden başlayacağımızda. Eğer ara sınıf gelmişse müfredata paralel olarak dersi konu anlatımı ve soru çözümü olarak devam ederim. Ama üniversite hazırlıkta en temelden tabi ki bu okuluna da bağlı, çocuğun durumuna da bağlı (ÖM6).”

“İhtiyaca göre, mesela şu anda bir öğrenciye özel ders veriyorum Cambridge sınavlarına hazırlanmak üzere bana geldi. O yüzden öncelikle sınavın ne olduğunu inceledim. Nelerden sorumlu, ne yapması gerekiyor ve özel dersin başında ona bir diagnostic test dediğimiz durumunu ölçen şu anda neredeyiz, nereye gitmeliyiz şeklinde bir durum değerlendirmesi yapıp öğrencinin ihtiyaçlarına göre ekstra bir çalışma haftalık olarak planlayarak ilerliyorum (Öİ1).”

Çalışılacak Konu alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okuldaki konuların gölgesinde kalmayı tercih ediyorum, arkadan gelmeyi tercih ediyorum... (ÖM1).”

Öğretmen Görüşü alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yanlış anlamayacakları takdirde öğretmenleri ile iletişime geçmeye gayret ediyorum... Öğrencilerimden dışarıdan ders alan çocuklar oluyor. Rica ediyorum ‘öğretmeni bana yönlendirirseniz, paylaşalım eksikliği bileyim. Nereden başlayacağımı bileyim’... (Öİ2).”

Öğretmen alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Derse ilk gittiğimde anlatmıştı programı. Yapmam, yapmamam gerekenleri anlattı. Birde LYS-YGS hangi aralığa ağırlık vereceğinden bir plan oluşturduk, o şekilde gittik (Ö19).”

“Plan yaptık ama benim dirayetime bağlıydı birazcık, o yüzden bazı şeyler yetişmiyordu ama yapmıştık yani. ‘Bu konuyu bu hafta yapamaz’ ya da ‘üç gün sürecek o konu, o zaman bitecek’ diye yapıyorduk. Ama benim dirayetime bağlıydı işte bazen yetişmiyordu (Ö17).”

“Benim alacağım süre zaten belli olduğu için, zaten sınava kadardı hani bu belliydi konularda, geri kalan LYS sorularıydı. Derste bir daha ki ders ne yapacağımızı konuşuyorduk, konuları o şekilde sıralandırıyorduk (Ö22).”

“Yani bir plan yaptık evet kaç konu olduğuna dair. ‘Yaklaşık iki ay sürer’ dedi, öncesinde konuşmuştuk saatini falan öyle oldu (Ö24).”

“Yani hiç öyle bir konuşma yapmadım. Onlara güvendim hani diyorum ya çok titiz ve idealist bir insan olmadığım için ben onlara bıraktım (V4).”

Öğretmen-Öğrenci alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Konu dağılımlarını konuştuk hala da konuşuyoruz. Süreç içinde de konuşuyoruz. Yani önce mesela kimya dersinde nerelerden başlayıp nasıl bitireceğimizi hangi kitapları eriteceğimize kadar konuştuk, hangi sırayla. Mesela şu an hiçbir sorun yok, tümü planladığımız gibi gidiyor. Fizik dersinde özellikle çok eksik hissettiğim konulardan başlayıp tamamlayıp gittik. Matematik dersinde de hocanın bir planı vardı. Önce ilk oturum konularını bitirdik. Üstüne sadece ağır matematik kaldı, şimdi de onları eritiyoruz (Ö20).”

“Okul kapanınca hoca beni çağırırdı işte ‘Seni bu sene bu günler bu günler alacağım, bu günlerde, şu saatlerde ders işleyeceğiz, günlük şu kadar soru çözeceksin, şunları şunları tekrar edeceksin’ yani bir yola girerken her şeyi belirliydi (Ö14).”

“Başlangıçta planladık zaten. Bir sene içinde dört senenin konusunu sığdırmamız imkânsız olduğu için ‘nereden başlayalım, hangilerini yapalım hangilerini bırakalım’ o şekilde bir konuşmamız oldu tabi (Ö9).”

“Öğretmeni ‘ben çocuğuma ders aldıracağım’ diye aradım. O kendi programını anlatıyor zaten ‘işte şu konudan başlayacağım, şuraya kadar gideceğim’. Çocuğum da zaten onun bilincinde olduğu için öğretmenle ikisi gayet planlı gidiyorlar. Bana çok çok detaylı detaylı açıklama değil de ben de öğretmene güvendiğim için, gayet iyi bir şekilde gidiyor. İletişim daha çok çocukla sağlanıyor (V2).”

“Ben hiç karışmadım, hayır ben hiç o konulara dahil olmadım. Çünkü o kişi bu işin profesyoneli olduğu için zaten kızımda artık küçük bir ilkokul veya orta okul çağına olmadığı için, onlar bilinçli olduğu için ikisi kendi aralarında hallettiler (V3).”

Öğretmen-Veli alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Evet, çağırıp konuştular. Benim derecemi de anlattı, ne derecede olduğumu, hangi kitaplardan çözmemiz gerektiğini... Biz derse başlamadan önce bir ders yapmıştık, o derste mesela en basit sorularla zor sorulara sormuştu çözüp çözemediğime bakarak benim derecemi ölçtü (Ö7).”

“Öğretmenlerle tabi bu konuda konuştuk. Öğretmenler öncelikle öğrencinin seviyesini ve bu seviyeye uygun başlangıç olacağını söylediler ve bu yüzden öğretmenler önce seviyesine baktılar. Seviyesine göre bu şekilde bir eğitim süreci başladı (V1).”

Plansız temasında *Derse Yönelik* ve *Sürece Yönelik* alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları aşağıda sunulmuştur.

Derse Yönelik alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bende o plan olayları biraz zayıf, öz eleştiri olarak söyleyeyim, ama düzgün bir plan da olsa zayıf da olsa en nihayeti burada bir ders işleniyor (ÖF2).”

“Kafamda bir plan olabiliyor ama çocuğun buna verdiği tepkiye dayanarak ‘biz haftaya da köklü sayılar yapamaz’ diye çocuğa geri dönüt veriyorum. Yapamadığını gördüğüm zaman, plandan sapıp onun ihtiyacına göre hareket ediyorum, yani plana katı katıya bağlı değilim ama kafamda bir şablon oluyor (ÖM1).”

Öğretmen alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yeterince zaman olduğu için öyle bir şeye gerek yoktu (Ö5).”

“Biz genelde bir derste bir konu bitiriyorduk. Öyle ilerliyorduk yani sarkma olmuyordu (Ö21).”

Öğrenci alt temasını oluşturan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Pek bir plan yapmadık ama sanırım benden kaynaklanan olaylardan dolayı. Ben bazen sevmediğim zaman, işte çok bırakabiliyorum. Hocayı o yüzden bir iki kere değiştirdim. Onun dışında öyle bir hesap yaparak girdiğim olmadı (Ö15).”

“Yok hayır hayır, bu benim isteğime bağlı. Hani ben hangi konuyu anlamadıysam o konu üzerinde gidiyorduk (Ö3).”

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmenler özel ders öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl düzenlemektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır. Beşinci alt probleme ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular *Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler*, *Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı*, *Özel Ders Öğrenme-Öğretme Süreçleri* ve *Özel derste Kullanılan Materyaller* olmak üzere dört temel başlık altında toplanmış, her bir başlık kendi içinde tema, alt tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Tablo altlarında, tabloda yer alan bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmiş, ayrıca tabloda yer alan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.5.1. Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler

Özel ders öğrenme yaşantılarına etki eden faktörlere ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 11 'de sunulmuştur.

Tablo 11. Özel Ders Öğrenme Yaşantılarına Etki Eden Faktörler

YAŞANTILAR	ETKEN	KOD
Hazırbulunuşluk	Soru ile Sınama	Birkaç soru soruluyor
		Bir iki problem çözülüyor
		Farklı konulardan sorular soruluyor
	Deneme ile Sınama	Karma testler hazırlanıyor
		Orta seviye bir test yapılıyor
		Konu taraması yapılıyor
	Görüş Alma	Öğretmeni ile iletişime geçiliyor
		Öğretmen Gözlemi
	Ders Sürecinde	Ders içinde verdiği cevaplara bakılıyor
		Deneme sonuçları takip ediliyor
		Kaynakları ve defterleri taranıyor
		Notları takip ediliyor
		Gözlemleniyor
	Öğrenci Katılımı	Ödevleri kontrol ediliyor
Sorduğu sorulara bakılıyor		
Diğer	Tanınyorsa zaten biliniyor	
	Hiçbir soru sormadan anlaşılabilir	
	İstenilen/belirlenen kriterlere bakılıyor	
Kullanma	Kademeli	Seviyesine göre kademeli ilerleniyor
		Kolay anlayabileceği konudan zora gidiliyor
	Temelden	Durumuna ve şekline göre de değişiyor
		Öğrencinin düzeyine göre başlanıyor
Okul Düzeyi	Veli Talebi	Eksik olduğu en temel konulardan başlanıyor
		Öğrencinin zayıf olduğu yerden başlanıyor
		Okulun sistemine/seviyesine göre değişiyor
		Veli beklentisi ve hedeflere göre şekilleniyor

Tablo 11 'e göre öğrenme yaşantılarını düzenlemede **Hazırbulunuşluk**, **Okul Düzeyi** ve **Veli Talebi**' nin belirleyici etkenler olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda Hazırbulunuşluk teması *Belirleme* ve *Kullanma* alt temalarından oluşmaktadır. Belirleme alt teması *Derse Girişte*, *Ders Sürecinde* alt temalarını kapsamaktadır. Derse Girişte alt teması *Soru ile Sınama*, *Deneme ile Sınama*, *Görüş Alma* olarak belirlenirken, Ders Sürecinde alt teması *Öğretmen Gözlemi* ve *Öğrenci Katılımı* olarak belirlenmektedir. Kullanma alt teması ise *Kademeli* ve *Temelden* alt temalarını kapsamaktadır. Tablo 'da özel ders öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde

öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri temel etken olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler hazırbulunuşluk seviyesini derse girişte sınavla ve ders sürecinde gözlemle belirlemektedirler. Belirlenen düzeye göre öğretimi temelden ve kademeli olarak belirlemektedirler. Ayrıca okul düzeyi ve veli beklentilerinin de öğretimin planlanmasında belirleyici faktörler olduğu söylenebilir.

Hazırbulunuşluk temasını oluşturan *Belirleme* ve *Kullanma* alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Derse Girişte alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Soru ile Sınama alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Anlıyorsunuz zaten, bir iki problem çözünce seviyesini anlıyorsunuz. Çok kolay onu belirlemek (ÖF1).”

“...Birebirde direkt sorular soruyorum. Eğer beni tatmin ediyorsa konuya başlıyorum, tatmin etmiyorsa biraz daha geriden alıyorum (ÖB2).”

“İlk geldiği zaman sorduğum sorulara verdiği cevabı seviyeyi belirliyor zaten (ÖK2).”

Deneme ile Sınama alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Karma testler hazırlıyorum bunun için. Çocukla oturuyorum bir test çözdürüyorum, testteki durumuna göre seviyesini anlıyorum ona göre düzeyini belirliyorum, çalışmaya oradan başlıyorum. Eksiklerine neler katabilirim bunları bir planlamam gerekiyor çünkü ona göre başlangıç yapıyorum (ÖC1).”

“İngilizcedeki çok farklı konulardan sorular oluşturuyorum, çalışma kâğıdı oluşturuyorum. Onları cevaplayınca öğrencinin kelime bilgisinde mi eksikliği var, dilbilgisi olarak mı ya da İngilizce ile Türkçe arasındaki kuralları mı karıştırıyor bu şekilde bunu kavrayabiliyorum yani (Öİ4).”

Görüş Alma alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Öğretmeni bana yönlendirirseniz paylaşalım eksikliği gediği bileyim nerden başlayacağımı bileyim... (Öİ2).”

Ders Sürecinde alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Gözlemi alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Tanıyorsam zaten biliyor oluyorum ama tanımadığım biriye ders akışında verdiği cevaplara göre belirliyorum. Bu şekilde ya da deneme sonuçlarını takip ederek de olabilir, o şekilde de oluyor (ÖB1).”

“...Eğer bir azimle gelmişse, bir sınava hazırlanıyorsa eksiklerini söylüyor zaten. Mesela ne yaparım en sık, test kitabı oluyor illaki kaynaklarına şöyle bir göz gezdirip boş bıraktığı sorulara bakmak bile çocuğun nerde tıkanıp olduğunu görmeyi sağlıyor (ÖM5).”

Öğrenci Katılımı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Az çok belli ediyor zaten, bunu genellikle gözlemleyerek yapıyorum. Verdiğim ödevler, bana sorduğu sorular bunlar benim için hep bir ölçüt (ÖM2).”

“Hangi konusu zayıfsa ben ona şey yapıyorum. Derse geldiğimde de bir öğrenci ‘benim şu konum zayıf’ diyorsa o konuyu anlatıyoruz (ÖF2).”

Diğer alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yirmi dört yıllık öğretmenim, ben aslında bir çocuğa hiçbir şey sormadan da ne olduğunu anlayabilirim. İlk dönemlerde evet ufak tefek sorularla bunu hallediyordum. Ama artık sorduğum iki üç soru bana çocuğun zaten ciğerini döküyor, gerçekten. Onun için test yapmak yerine kendi istediğim kriterleri çocukta görüp göremediklerimi anlatmayı daha çok tercih ediyorum. Çünkü test içerir içermez o soruları, onunla uğraşmak yerine net kendim onu tespit ediyorum (ÖM4).”

Kademeli alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Konu taraması yapıyorum. Hangi konularda eksikleri var, hangi konuya hâkim değil ilk önce ona bakıyorum. Bunu yaptıktan, hakimiyet kurduktan sonra onunla işte kademeli sorularla konu anlatılıyor arkasından konu ile ilgili ana örnekler yapılıyor arkasından kademeli geçiş yani hafif, orta ve üst düzey sorular olmak üzere o şekilde yönlendiriyorum (ÖM3).”

“En kolay anlayabileceği konuları öne koyuyorum. Gittikçe zorlaşan konuları seçiyorum çünkü anlayabildiğinin farkına vardıkça zor konulara da daha özgüvenli yaklaşabiliyor öğrenci (Öİ4).”

Temelden alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretime, öğrencinin düzeyine göre başlıyoruz ama genellikle temelden başlıyoruz. İhtiyaç olarak geldiyse bana mutlaka altta bir eksiklikler var o yüzden gelmiştir. Önce o eksiklikleri giderip sonrasında derse başlıyoruz (ÖK2).”

Okul Düzeyi temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Ara sınıf olması ya da üniversite hazırlık olması bunda etkilidir (ÖM6).”

“Planlamaya önce eksiklerinden başlıyorum. Mesela ara sınıf öğrencisi mi, on ikinci sınıf öğrencisi mi? On ikinci sınıf öğrencisi ise eksiklerine yönelik bir takviye mi yapmalıyız yoksa hani hepsine yönelik mi, dokuzdan itibaren mi, ona karar vermeye çalışıyorum. Ara sınıf ise şöyle okuldaki hocası anlattıktan sonra aralıklarla... Okuldaki hıza göre tekrar ve yazılıya yönelik bir çalışma oluyor (ÖB1).”

Veli Talebi temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Kısa vadede hedefler uzun vadede hedefler... artık hani velilerin de beklentisi neyse ‘hocam şu aralıklarda çalışalım’ ya da ‘biz sadece sınava hazırlık istiyoruz’ bazen de ‘hocam bu konu var, sadece çocuğumuzun bunda eksikliği var’ diyerek. Tabi bir öncesini, sonrasını tartmamız gerekiyor... (Öİ3).”

4.5.2. Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı

Özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarında farklılık olup olmadığına yönelik verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 12 'de sunulmuştur.

Tablo 12. Özel Ders ve Toplu Öğrenme Yaşantılarının Farklılığı

DERS İŞLENİŞİ	ETKEN	KOD
Farklı	Öğrenci	Öğrenciye göre ayrıntılı ya da yüzeysel oluyor Anında müdahale edebiliyor
	Dağıtıcılar	Sınıf yönetimi ile meşgul olmak çok zaman alıyor Özel derste konuya ve öğretime odaklanılabiliyor Özel derste öğrenci dikkatini daha rahat topluyor
	Örnekler	Örnekler zenginleşiyor daha fazla soru çözülüyor ÖSYM tarzında sorular çözülüyor Günlük hayattan örnekler veriliyor
	Öğrenme Ortamı	Özel derste daha pratik gidiyor Öğretmen-öğrenci ilişki çok farklı oluyor Ortamın soğukluğu ya da sıcaklığı farklılaşıyor
Kısmen Farklı		Sadece hız farkı oluyor, verilen örnekler aynı oluyor Fazladan birkaç örnek soru çözülmüş oluyor Dikkat aşamasında sorun yaşanabiliyor İyi dinlendiğinde çok da fark olmuyor Öğretmenden öğretmene değişiyor
	Fark Değil	İkisinde de aynı şey anlatılıyor

Tablo 12' de özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarına ilişkin **Farklı**, **Kısmen Farklı** ve **Farklı Değil** temaları yer almaktadır. **Farklı** teması *Öğrenci*, *Dağıtıcılar*, *Örnekler* ve *Öğrenme Ortamı* olmak üzere üç alt temayı kapsamaktadır. Tablo 'da yer alan bulgulara göre özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarının çeşitli etkiler bağlamında farklı olduğu söylenebilir. Farklılığın sebepleri arasında toplu öğrenmede öğrenci düzeylerinin farklı olması ve ortalamaya göre ders anlatılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile fazla zaman harcamaları, konuya ilişkin örneklerin çeşitlendirilememesi sayılabilir. Özel ders ve toplu öğrenmede farklılıklara ilişkin ulaşılan üç temada da toplu öğrenme ortamının öğrenci üzerinde olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Farklı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Genel sorular yöneltiyorum sınıfa. Aldığım cevaplara göre ortalama bilgiler veriyorum çünkü kafaları karışıyor, yani hepsi algılayamıyor onun için çok fazla detaya inemiyorum. Çok fazla yüzeysel anlattığım zaman, anlaması gereken öğrenciler de anlayamıyor... Ortalama bir şey vermem gerekiyor ama özel derse geldiğim zaman çocukla birebir olduğunda ona göre hareket ettiğim için gerekli yerde detaya giriyorum, gerektiğinde yüzeysel geçiyorum. Yani bu yönüyle aslında birebir eğitim etkili bir eğitim sistemi. Özel dersin de en büyük artısı burada çıkıyor zaten, birebir çocuk rahat, ben rahatım. Seviyesine göre hareket edebiliyorum ortaya iyi bir sonuç çıkabiliyor (ÖC1).”

“Çok çok farklılıklar var çünkü şöyle, sınıfta otuz kişiye hitap ediyorsunuz ve öyle bir şey bulmalısınız ki öyle bir yol izlemelisiniz ki en iyi çocuk da yararlanmalı bundan en kötü çocuk da faydalanmalı. Bu dengeyi çok iyi kurmanız gerekiyor. Birebir çalıştığınızda ise seviyesini biliyorsunuzdur çocuğunuzun ona göre davranırsınız, ona göre sorular çözersiniz, ona göre işleyişinizi yürütürsünüz. Yani o açıdan baktığımızda çok büyük farklılıklar gösteriyor (ÖM2).”

Dağıtıcılar alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Çocuğa ulaşmak biraz daha kolay. Derste çok fazla dikkat dağıtıcı etmen var; sınıf atmosferi, arkadaşının -çok basit- ayağa kalkması bile birbirine bir şey söylemesi bile dikkatini dağıtabiliyor. Bizde o süre içinde konuyu anlatmaya devam ettiğimiz için öğrenci bir noktada kopabiliyor ama şimdi özel derste böyle bir imkânı yok. Birebir kendi odasında çalıştığımız için çocuğun dikkatini dağıtacak bir şey olmadığı için öğrenci daha fazla konsantre olabiliyor... (Öİ3).”

Örnekler alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Belki bir fazla veya birkaç fazla örnek soru çözmüş oluyoruz. Özel dersin belki faydası o oluyor (ÖM6).”

“Sınıfta hoca beş tane soru çözebiliyorsa biz derste on beş tane... Birebir olduğumuz için çok daha fazla soru çözebiliyorduk. Bu sayede çok daha fazla soru tarzı görebiliyordum (Ö7).”

Öğrenme Ortamı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okul ortamında istenince her şeyi öğrenirsin ama istenmeyince... Ortam da istenecek bir ortam olmadığı için pek de şey gelmiyor okul bana öyle (Ö10).”

“...Sınıfta bir öğrenci ile konuşurken sen bazı şeyleri anlamıyorsun ve arkadaşların onların yanında da ‘ben bunu anlamadım’ diyemiyorsun. Bu da seni biraz üzüyor, özel derste bu olmamış oluyor (Ö3).”

Kısmen Farklı temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı şunlardır:

“Aslında hem var hem yok gibi şöyle; ...yetiştirmem gerekiyor diye hızlı geçmem gereken ya da hemen çabuk toparlamam gereken şeyler olabiliyor. Özel derste hiç bu baskıyı hissetmiyorsunuz, aile de bir süre kısıtlaması yapmıyorsa her detayı aklınıza geldiği gibi rahatlıkla çocuğun anlama süresine uygun bir şekilde verebiliyorsunuz. Ama toplu eğitimde mesela bir soruyu anlamadığında, çocuk baskı altında hissediyor. Üç kerede anlamıyor ama dördüncüde de anlamadığı halde soramayabiliyor (ÖB1).”

“Bence çok yok özel derste biraz daha hızlı gidiyoruz, daha pratik gidiyoruz. ...Sınıf dersinde biri konuşuyor, biri saçıyla oynuyor, saçını başını düzeltiyor konu yayılıyor. Özel derste de böyle bir durum yok. Özel derste de gidiyorsun gidiyorsun gidiyorsun ama o konunun işlenişinin hızlı olmasının bir nedeni kafada kalan soruları soran öğrencilerin olmaması (ÖM4).”

“Aslında ben çok farklı işlemiyorum. Biraz İngilizcenin de diğer derslerden anlatım tekniği olarak ayrıldığı noktalar var. Tabi öğrencinin ihtiyacına da bağlı ama derstekinden çok farklı bir şey yapmıyorum. Ama orada avantaj öğrenci ile birebir her soruya onun cevap vermesi, arkadaşlarının bölmemesi... Aslında fırsatı daha fazla, imkânı daha fazla oluyor (Öİ2).”

Farklı Değil temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı şunlardır:

“Hiç fark yok. Yani ben orada da tahtada da aynı örneklerle girerim ama diyorum ya ondan sonra çocuğun şahsına göre hareket etmeye başlıyorsunuz. Fark bu oluyor yani... (ÖM3).”

“Benim işleyişimde aslında fark yok. Yani sadece öğrenci sınıftakinden daha fazla benimle iletişim kuruyor, daha fazla zaman ayırmış oluyorum öğrenciye (Öİ4).”

4.5.3. Özel Ders Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Özel ders öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 13 'te sunulmuştur.

Tablo 13. Özel Ders Öğrenme-Öğretme Süreçleri

KALICILIK	ETKEN	KOD
Öğretimin Bireyselleştirilmesi		Öğrencinin nasıl öğrendiği durumu çok etkiliyor
		Nasıl verimli oluyorsa o şekilde çalışılıyor
		İhtiyaca göre tamam ya da devam ediliyor
Derse Aktif Katılımın Sağlanması		Örneği kurarken öğrenciden destek alıyor
		Öğrencinin bakış açısı ile götürmeye çalışıyor
		Sorular beraber okunuyor, düşünmesi sağlıyor
		Soruyu çözdürmeye çalışıyor
		Ucu açık düşündürücü sorular soruyor
Yönlendirme	İpucu Vererek Yönlendirme	Bilgiyi şablonlayarak ilerliyor, ezber olmuyor
		İlk sorularda destekliyor
		Biraz müdahale edip öncülük ediyor
	Yönlendirme Yapmayan	Öğrenciyi kendi haline bırakmıyor
		Birlikte çözmeye çalışıyor
		Soruları genelde kendisi çözmeyi tercih ediyor
İhtiyaca göre Yönlendirme	Önce öğrenci çözüyor, müdahale etmiyor	
	Bazen destekliyor bazen de öğrenciye bırakıyor	
Öğrencinin Zorlanması		Yerine göre ufak hatırlatmalar yapıyor
		Anlamadığını hissederse biraz daha sıkıyor
Ödev		Kaynaklar bitirdikçe bir tık üstünü öneriyor
		Soruyla baş başa kalmasını sağlıyor
Tekrar ve Alıştırma		Dersin takibiyle alakalı ödevlerde geri dönüş istiyor
		Öğrenci ne kadar gayretli ise başarı daha fazla oluyor
		Öğrencinin dersi tekrar etmesi gerekiyor
Hedefe Yönelik Öğretim Ücreti		Dersten sonra soru çözülmesi gerekiyor
		On ikinci sınıflarda bir yıl kalması yetiyor
Not Tutma	Öğretmen	Ücrete dayanması etkiliyor
		Öğrenci sadece takip ediyor
		Öğrenci sadece soru çözüyor
		Öğretmen notları öğrencide kalıyor
	Öğrenci	Öğretmen yazarak anlatıyor
		Öğrenci not tutuyor
Öğretmen- Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci nasıl öğrendiği çok etkiliyor
	Öğretmen	Çok nadir konuya göre not tutması gereken yerler oluyor
Soru Üzerinden Anlatma		Soru çözümü ya da deneme üzerinden anlatılıyor
		Direkt kitaba geçiliyor

Tablo 13 'te özel ders öğrenme yaşantılarına yönelik yedi tema bulunmaktadır. Buna göre **Öğretimin Bireyselleştirilmesi, Derse Aktif Katılımın Sağlanması, Yönlendirme, Öğrencinin Zorlanması, Ödev, Tekrar ve Alıştırma, Hedefe Yönelik, Öğretim Ücreti, Not Tutma ve Soru üzerinden Anlatma** kalıcılığa etken olarak kabul edilmektedir. Yönlendirme teması üç alt temayı kapsamaktadır. Bunlar *İpucu Vererek Yönlendirme, Yönlendirme Yapmayan ve İhtiyaca Göre Yönlendirme* 'dir. Not Tutma teması ise *Öğretmen, Öğrenci, Öğretmen-Öğrenci* olmak üzere iki alt temayı kapsamaktadır. Tablo 'da yer alan bulgulara göre Özel ders öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda, seviyesine uygun ve aşamalı olarak düzenlendiği, kalıcılığı sağlamak amacıyla ödev tekrar ve alıştırma etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin derse aktif katılımının sağlandığı söylenebilir.

Öğretimin Bireyselleştirilmesi temasını ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

“...Birebir çalıştığınızda ise seviyesini biliyorsunuzdur çocuğunuzun ona göre davranırsınız ona göre sorular çözersiniz ona göre işleyişinizi yürütürsünüz... (ÖM2).”

“Özelde işlerken çocuğun eksiklerine göre başlıyorsunuz, konuyu işliyorsunuz. Sınıfta genele göre konu anlatıyorsunuz. Sınıfta işte dağıtıcılar çok fazla oluyor; ilgi dağılabiliyor, konu daha uzun sürüyor, uzayınca çocuklar sıkılabiliyor... (ÖK2).”

“Öğrenciye göre olması. Anında müdahale edebiliyorsun yani kaçacak yeri yok çocuğun. Biraz da iyi konuşturabiliyorsanız öğrenciyi, yani güzel sorular sorabiliyorsanız, anlarsınız yani nerede takıldığını (ÖM5).”

“Sadece birebir eğitim olduğu için ...Göz temasını çok iyi kuruyorsun daha kısa sürede dönütler, düzeltmeler yapabiliyorsun. Öğrencinin nerede, neyi anladığını daha iyi anlıyorsun (ÖB2).”

Derse Aktif Katılımın Sağlanması temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Noktalı virgüller çok önemli, ucu boş cümleler çok önemli. ‘Böyle böyle denir ama bir düşün bakalım’ diyorum. Boş bırakıyorum ilgili öğrenci onu düşünüyor, düşündüğü zaman alıcı oluyor. Ondan sonra gelip de yanlış bilgisini düzelttiği zaman o bilgiyi bir daha unutmuyor. Bir de şablonlamak lazım bilgiyi... (ÖM4).”

“...Konuyu anlatmadan önce çocuğun kafasında konu ile ilgili bir şey oluşturmak ‘İşte bu nedir?’ bir resim gösterirsiniz ‘Bu resimde ne görüyorsun, hadi bakalım biraz konuşalım’ bildikleri üzerinden giderek, işte diyorum ya genel bir şeyden başlayıp onu özele indirgeme bunun çok işe yaradığını düşünüyorum. Çıkarım yaptırmayı seviyorum... Çıkarım yaptırmak, genelden özele gitmek bana daha mantıklı geliyor (Öİ2).”

Yönlendirme temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları aşağıda sunulmuştur.

İpucu Vererek Yönlendirme alt temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“İpuçları veriyorum. Scaffolding denen bir şey var bizim alanda öğrenciyi cevaba götürme yöntemi ...Öğrenciden direkt cevabı beklemek gerilmesine sebep oluyor psikolojik olarak, ...Başında bekleyip ya da gözünün içine bakıp cevabı vermesini beklemek doğru olmuyor ama bu yöntemle ona cevap verme sürecinde yardımcı oluyoruz (Öİ1).”

“...Sadece yönlendirme bazında asla cevabı söylediğim olmadı diyebilirim. Yani tamamıyla onu ipuçları kullanarak cevaba yönlendirdiğim zamanlar oluyor... (ÖM1).”

Yönlendirme Yapmayan alt temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“İşte orda da biraz zayıflığım var. Zaman fazla olmadığı için biraz müdahale edip kendim, yani öncülük etme durumu söz konusu oluyor. Zaman probleminden de biraz kaynaklanıyor ...biraz müdahaleci bir durumum söz konusu (ÖF2).”

İhtiyaca Göre Yönlendirme alt temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Bazen ipuçları ile destekliyorum, evet. Bazen kendi çabalarına bırakıyorum ya da bazen de ‘bu testi birlikte çözeceğiz, ben çözeceğim, sen takip edeceksin’ bu şekilde gidiyor (ÖB2).”

Öğrencinin Zorlanması temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“...Birkaç ders içerisinde az çok seviyesini görüyorum. İşte kaynaklarımı ona göre seçiyorum... Herkese farklı bir kaynak öneriyorum. Mesela bir tanesini bitirdiğimde bir tık üstünü öneriyorum, aldırıyorum, bu farklılıklar gösteriyor hep (ÖM2).”

“Hem derste hem özel derste, aslında yaptığım şey benim kendi alanımda, yani ben buna çok inanıyorum, özel ders verirken de çocuklarla sürekli İngilizce konuşuyorum... ‘Öğretmenim ben sizi anlamıyorum’ diyor ben de şey diyorum ‘bir süre sonra anlamaya başlayacaksınız, kendini bana teslim et’... (Öİ2).”

Ödev temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“...Soruyu öğrenciye bırakıyorum. Ben çözerken ‘Tamam anlıyorum’ diyor. Ama kendisi kalemi eline aldığı anda yapamıyor, bir şekilde kendisinin karşı karşıya gelmesi gerekiyor soruyla (ÖF1).”

“En fazla kelime çalışması yapıyorum. Kelime bildiklerinde kendilerine güvenleri artıyor daha fazla soruya cevap veriyorlar. Çok fazla çalışma kâğıdı veriyorum, ödev de veriyorum yapmaları için. Mutlaka kontrol ediyorum, sonrasında eksiklerinin üzerinden geçiyoruz hatalı yaptığı yerlerin (Öİ4).”

Tekrar ve Alıştırma temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Öğrencinin dersi tekrar etmesi gerekiyor. Bunu yapan öğrenciler başarıya muhakkak ulaşıyor. Hani genel olarak tabii ki görülen dersin derste anlaşılması... o da mutlaka problemlerle olur. Yine anlama seviyesine göre ama dersten sonra soru

çözmek çok önemli. Öğrencinin sıcağı sıcağına soru çözmesi, soruyla baş başa kalması gerekiyor (ÖF2)."

"Eğer şartlar uygunsa tekrar yapıyorum. Yani bu tekrarı illa özel ders içinde yapmak zorunda değilim çünkü o biraz ekstraya girdiği için kendim de yapabilirim. Özel ders süresi bittikten sonra da yapabilirim ya da aileden bu takviyeyi isteyebilirim ama extra. Mesela karşılaşıyoruz, soruyorum 'Çalıştın mı?' diye. Belki çocuk da orada kendini daha sorumluluk sahibi hissettiği için dediğim durumdan dolayı daha özen gösteriyor (ÖB1)."

Hedefe Yönelik temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

"...Grafiksel olarak kafasında kalan öğrenciye grafiksel olarak bir mevzuyu anlatırsınız ve o kafada kalır. Yazdığınız zaman bol örnekle anlayan öğrenciye bol örnekle anlatırsınız kafasında kalır ya da ucu açık sorularla düşündürürsünüz. Çok kalıcı olmasındansa şu anda on ikinci sınıflarla bir yıl kalması bizim öncelikli hedefimiz... (ÖM4)."

Öğretim Ücreti temasını ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

"Biraz takibiyle alakalı bir şey ...Belki de ücrete dayanması çünkü karşılığında hem veli takip ediyor hem öğrenci bilinçli oluyor bu konuda. Ve öğretmen de onu ister istemez bireysel olarak takip ediyor (ÖM6)."

"Bir dinlemiyor, iki dinlemiyor, üçüncü de 'ben bunu yapmak zorundayım, annem ve babama maddi bir külfeti de var bunun' diyor. Yani para verilmeyen şeyin hiç değeri olmuyor (ÖF1)."

Not Tutma temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"Özel ders esnasında ben yazıyorum, ona yazdırmıyorum ...Ne kadar az sürede ne kadar çok bilgi aktarımı sağlayacağım, dolayısıyla o yazma işi bende (ÖM3)."

“...Öğrencinin tam anlamıyla dinlemek istediğini düşünüyorum. Sınıf ortamında ‘Yetişemiyoruz’ tarzında şikâyet çok oluyor. Birebire geldiğinde madem bunu eyleyelim de bu sorunu ortadan kaldıralım. Bunun daha çok dikkatini çektiğini düşünüyorum. Çünkü ben kâğıdı kendim kullandığımda işte şekiller çiziyorum, altını çiziyorum, oklar falan çıkarıyorum, biraz görselliğe özen gösteriyorum o da daha iyi dinliyor. Yine kâğıdı tabi ona veriyorum ...O istediği gibi tekrar eder, düzeltme yapar ya da tekrar bir kâğıda geçer. Böylece bilgi kalıcı hale gelmiş olur (ÖB2).”

“Notu ben tutarım çocuklara veririm... Yani o hazır notlar hep onların ellerindedir yani (ÖM4).”

“...Öğrencinin nasıl öğrendiği durumu da çok etkili, bazıları yazmayı hiç sevmiyorlar... (ÖB1).”

“Kitap üzerinden önce bir konuyu anlatıyordu sonra soru üzerinden deftere yazıyorduk. O yazıyordu bana çözdürüyordu ya da kendi çözüyordu sonra ben çözüyordum (Ö11).”

“Kendisi not tutuyor, ben dinliyorum. Öğrenmemi iyi etkiliyor tabi ki eve gidince hocanın tuttuğu notları deftere yazıp tekrar ediyorum. Daha iyi öğrenmiş oluyorum (Ö1).”

“Konu işleyerek gittiğimiz için sürekli yazarak işliyorduk zaten. Hoca soruları yazıyordu, biz beraber cevaplıyorduk konuşarak sonra yazıya geçiriyordu (Ö7).”

Öğrenci alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenci not tutuyor, ben not tutmuyorum hiç (Öİ3).”

“Ben kendim not alıyordum çünkü bir tek defterime bakardım ...Ben istiyordum bunu daha çok aklımda kalıyordu... (Ö15).”

Öğretmen-Öğrenci alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Not tutması nadir söylediğim bir durum ama ben not alıyorum (ÖM1).”

“Hocam da not tutuyor, ben de. Soru yazıyordu soru yazdığında onu çözmekle uğraşıyordum, ben kendim soru çözüyordum (Ö3).”

“Hoca gösteriyordu sonra bana çözdürüyordu. Hocayı dinlemek zorundaydım zaten sonrasında bana örnek yaptıracağını biliyordum. Yapamazsam kalacağım öyle, sorumluluk yani (Ö6).”

Soru Üzerinden Anlatma temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Ben yazmadım hiç ...Konuya başlarken hoca ilk girişini anlatırdı kısaca ...kitaba geçerdik ...hoca soruları seçerdi ...direkt soru üstünden geçerdik yani hep kitap üstündeki soruları gösterirdi (Ö17).”

4.5.4. Özel Derste Kullanılan Materyaller

Özel derste kullanılan materyallere ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 14 'te sunulmuştur.

Tablo14. Özel Derste Kullanılan Materyaller

TERCİH	ETKEN	KOD	
Hazır Kaynak Kullanma	Öğrenci	Basamak basamak ilerleyeceği kaynaklar	
	Düzeğine	Başarısına, ilgi ve ihtiyacına göre kaynaklar	
	Yönelik	Yaşına uygun kaynaklar	
	Zorlayıcılık	Seviyesinin bir tık üstü kaynaklar	
	Çeşitlilik	Farklı soru türleri olan kaynaklar	
	Okuldan Farklı	Sınava	Yeni sınav sistemine uygun ÖSYM'ye yakın kaynaklar
		Yönelik	Sınavlarda çıkmış soruları içeren kaynaklar
			Başarı sağlayacak kaynaklar
		Konuya	Farklı örneklerin olduğu kaynaklar
		Yönelik	Soru bankası şeklinde kaynaklar
		Etkiye	Konunun belkemiği soruları içeren kaynaklar
	Okulla Aynı	Yönelik	Faydasını gördüğü kaynaklar
			Kabul görmüş kaynaklar
Diğer		Okuldaki kaynaklarla ilgilenmiyor	
		Özelde ne ise okulda da aynı kaynaklar öneriliyor	
		MEB'in kitapları kullanılıyor	
		Öğrencinin kitapları sıraya konuluyor	

Tablo 14 'ten devam

Hazır Kaynak ve Kendi Dokümanlarını Kullanma	Farklı soru tiplerinden derleme yapıyor
	Özel örnekler ve kitaplar kullanılıyor
	Öğretmenin yazdığı geleneksel sorular kullanılıyor
	Hazır kaynaklar yeterli olmadığı durumlarda hazırlıyor
	Konuya göre ekstra sorular hazırlanıyor
Kaynak Kullanmama	Çalışma kağıtları hazırlanıyor
	Görseller kullanılıyor şekil üzerinden anlatılıyor
	Zihnindeki sorular kullanılıyor
Kaynak Önerilmiyor	Kaynağa bağlı kalmayı sevmiyor
	Kaynak seçimi öğrenciye bırakılıyor
	Öğrencide olan kaynaklardan ödev veriyor

Tablo 14 'te **Hazır Kaynak Kullanma**, **Hazır Kaynak ve Kendi Dokümanlarını Kullanma**, **Kaynak Kullanmama** ve **Kaynak Önerilmiyor** olmak üzere dört tema bulunmaktadır. **Hazır Kaynak Kullanma** teması *Okuldan Farklı* ve *Okulla Aynı* alt temalarından oluşmaktadır. *Okuldan Farklı* alt teması; *Öğrenci Düzeyine Yönelik*, *Zorlayıcılık*, *Çeşitlilik*, *Sınava Yönelik*, *Konuya Yönelik*, *Etkiye Yönelik* ve *Diğer* olmak üzere yedi alt temayı kapsamaktadır. Tablo 'ya göre özel derste kullanılan materyallerin öğrenci seviyesi temel alınarak dersin amacına ve hedeflerine uygun, etkiyi artırmaya yönelik seçildiği söylenebilir. Ayrıca hazır kaynakların yeterli olmadığı durumlarda öğretmenlerin kendi materyallerini hazırladıkları da görülmektedir.

Hazır Kaynak Kullanma temasını oluşturan *Okuldan Farklı* ve *Okulla Aynı* alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Okuldan Farklı alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Düzeyine Yönelik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Her şeyden önce öğrenci merkezli olacak. Kaynak onların anlayacağı düzeyde olmak zorunda. Önce temel sorular, bunları algılamak zorunda (ÖM2).”

“Öğrencinin ihtiyacı; gramer mi tamamlıyoruz, reading mi tamamlıyoruz, speaking mi tamamlıyoruz. Tamamen bu ihtiyaca göre belirliyorum. Kendim

kullandığım daha önceden faydasını gördüğüm kaynakları seçiyorum... Otantik daha doğru, doğal, dili doğal kullanan kaynaklar, o tür kaynaklar kullanıyorum (Öİ2)."

"Biraz daha basit kaynaklardan başlayıp bir üst seviyeye çıktığım öğrencim var. Böylece özgüveni çok fazla geliyor (ÖM6)."

"Aynı değil bana göre, kitap seçiyor zaten en başta benim seviyeme uygun (Ö8)."

"Çok fazla fark var; bir kere okulda kullanılanlar biraz daha kolay gibi yani, ama hocanın kullandığı birazcık daha zor ...En zoruna alıştırtıyor ki kolayı gördüğümüz zaman hemen yapabilelim (Öİ3)."

"...Evet kesinlikle, tabi ki tamamen bu ihtiyaca göre (Öİ1)."

"Kaynak seçimini daha çok bana göre, yani önce benim seviyemi ölçtü 'Bu kaynak senin için daha uygun' dedi. 'En azından bundan başlayalım ilerleyen zamanlarda daha yükseltiriz' ... seviyeye göre seçiyorlar daha çok (Öİ1)."

Zorlayıcılık alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"...Genellikle bir tık üstünde biraz daha onu zorlayacak şekilde biraz okula paralel bir kitap veriyorum (Öİ2)."

Çeşitlilik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"Soru tiplerinde farklılık olmuyor, öğrenciye göre şekillendiriyoruz tabi... (ÖM6)."

"Okul öğretmenlerim pek müfredatın dışına çıkamadıkları için çok fazla soru, farklı farklı yayınlar göremiyorduk. Tabi ki arada fark var (Ö7)."

Sınava Yönelik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

"Aslında sınav sorularına biraz pencere açan kaynakları tercih ediyorum, bunlar zor, kolay, kademe kademe... Zor olanları kendim ders içerisinde"

çözdürüyorum biraz daha kolayları kendine çözdürüyorum, öğrencinin kendine güveni gelsin diye. Çünkü bize bilgi kadar güven de lazım sınavda (ÖM4).”

“...Genelde soru tarzları farklı. Özel ders aldığım hoca ÖSYM tarzında örnekler veriyor (Ö1).”

“...Özel derste daha farklı kaynaklar kullanıyorlar. Daha net ‘Sen bunu bunu yapabilirsin, bu kaynağa geçebilirsin’ diye ve genelde daha zor kaynaklardan eritme yaptık. Ben bu sene çok ağır kaynaklardan bitirdim. Yani zoru görüp kolayı daha rahat yapma sistemini de kullanıyorlar (Ö20).”

Konuya Yönelik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aslında özel bir kaynağım yok, konuya göre ve çocuğun düzeyine göre belirliyorum. Okulda kullandıklarımdan farklılık göstermiyor. Kendim soru hazırlamıyorum. Genellikle o doğaçlama soruyu basit ilk soruları yazarken evet kafadan soru yazıyorsun da genelde kaynaktan (ÖK2).”

“Ya seviyeye göre veriyordu zaten özel derste. Benim anlamadığım bir konuyu direkt bana anlatabiliyor, o yüzden çok etkili oluyor... (Ö10).”

Etkiye Yönelik alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Akademik başarısına göre belirliyorum ...Herkes tarafından kabul olmuş kaynaklar (ÖB2).”

“Hocam okulumun verdikleri ile gitmek istiyordu... Kendi beğendiği kaynaklardan da soru çözüyordük... (Ö3).”

“Özel ders içinde konuyu kendisi anlattı. ...Kitap ve denemeyi söyledi, bildiği güzel yayınları incelediğini söyledi, kitapları beğendiğini ve diğer arkadaşlara da bunları aldırıldığını söyledi... (Ö22).”

Diğer alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okuldaki kaynaklarla pek ilgilenmiyorum da... Kolaydan kendim yapıyordum, hocayla da diğer kitaptan gidiyorduk, gururlandırıyordu (Ö6).”

Okulla Aynı alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“İlk önce Milli Eğitim ...Ben de onun paralelinde sorular hazırlandığını düşünüyorum (ÖF1).”

“Ben aynı kaynakları kullanmayı tercih ediyordum. Sonuçta öğretmenim okuldaki kaynaktan daha fazla soru soruyordu (Ö12).”

“Kullandığı dokümanlarla okuldakiler arasında benim gördüğüm bir fark yoktu (Ö14).”

“...Aynı kaynakları kullanıyorsunuz tabi ki ...Belli bir kaynak takıntım yok ...İlk önce çocuğun evindeki kitapları öğreniyorum ...Çoğunlukla kaynakları tanıdığım için elindeki kaynakları bir sıraya koyuyorum... (ÖM3).”

Hazır Kaynak ve Kendi Dokümanlarını Kullanma temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“...Karma bir şey yapıyorum ders öncesi. Birkaç kaynaktan derlediğim farklı soru tipleri oluyor, onları koyarım yanıma. Bazen çocuğa aldırduğum kaynak üzerinden ilerlerim bazen de soruları atlarım (ÖM5).”

“...Direkt nokta atışı yaptığım konu açıkları oluyor. Hani ona eğer kaynaklarda yeterli değinilmediğini görüyorsam ben kendim hazırlıyorum soruları. O şekilde açık kapatıyorum (ÖM1).”

Kaynak Kullanmama temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“...Genellikle kaynak olarak konu anlatım tercih etmiyorum. Zaten konu anlatım olarak kullandığım kağıtlar var, çalışma kağıtları var. Kendim hazırlıyorum, çocuğun yanında hazırlıyorum. Yani branşım gereği şekil üzerinden anlatıyorum. Şekilleri çocukla beraber çiziyorum, şekil üzerinde gösteriyorum. Ekstra bu kaynaklardan falan kullanmama gerek kalmıyor (ÖC1).”

“Konuyu kendim anlatmayı seviyorum, bir kaynağa bağlı kalmayı sevmiyorum... Çıkmış sınav soruları ya da soru bankalarından çok fazla önüme gelen soruları zihnime şema etmiş durumdayım. Konu geldikçe ‘Bak şunlar şunlar soruluyor, bunlar çok önemli, bunlarla ilgili çıkmış soru var’ diye söylüyorum (ÖB1).”

Kaynak Önerilmiyor temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okulda kaynak önermiyorum hiç. Şunu söylüyorum ‘herkes kendine göre bir kaynak almalı’ benim önereceğim kaynak bazen çok düşük düzeyde olan bir çocuk için çok ağır gelebilir ya da düşük düzeyde önerdiğimde iyi çocuk için çok hafif kalabiliyor (ÖM2).”

“Öğretmenim kaynak kullanmıyordu, kendisi hazırlayıp getiriyordu. Onun için de zaten aynı şeyleri anlatıyordu ama örnekleri farklılaştırarak... Aynı konu ağırlığı, aynı konu anlatış şekli sadece örnekleri farklıydı (Ö16).”

“Çocuk belirliyor, ‘Onu çözerim, bunu çözerim hocam, şunu anlamadım’ diye... (ÖF1).”

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğretmenler özel dersin amacına ulaşım ulaşmadığını nasıl belirlemektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır. Altıncı alt probleme ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, *Özel Ders Başarısına Karar Verme*, *Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği* ve *Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar* olmak üzere üç temel başlık altında toplanmış, her bir başlık kendi içinde tema, alt tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Tablo altlarında, tabloda yer alan bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmiş, ayrıca tabloda yer alan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.6.1. Özel Ders Başarısına Karar Verme

Özel ders başarısını belirlemeye ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 15 ’te sunulmuştur.

Tablo 15. Özel Ders Başarısına Karar Verme

DERS BAŞARISI	NASIL	KOD	
Belirleyen	Süreç Değerlendirme	Sorduğu sorular	
		Sorulara verdiği cevaplar	
		Yazdığı parçalar, testler, quizler	
		İngilizce konuşmaya verdiği dönütler	
		Ödev, çalışma kağıtları ve alıştırmalardaki dönütler	
		Ne kadar söz hakkı alıyor ne kadar hızlı cevaplıyor	
	Sonuç Değerlendirme	Deneme Sonuçları	Deneme sınavında aldığı puanlar
		Ders Notları	Okuldaki testlerde aldığı puanlar
		Öğretmen Görüşü	Yazılıları baz alıyor
		Veli Görüşü	Öğretmen kendisi sınav hazırlıyor
			Konu hedefi koyuyor
			Okul öğretmeni ile görüşüyor
			Özel öğretmen bilgi veriyor
			Velilerle irtibat sürüyor
Belirlemeyen		Zayıf nokta olarak görüyor, değerlendiremiyor	

Tablo 15 'te özel ders başarısına yönelik **Belirleyen** ve **Belirlemeyen** olmak üzere iki tema bulunmaktadır. **Belirleyen** teması *Süreç Değerlendirme* ve *Sonuç Değerlendirme* olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Bunlardan Sonuç Değerlendirme alt teması *Deneme Sonuçları*, *Ders Notları*, *Öğretmen Görüşü*, *Veli Görüşü* alt temalarını kapsamaktadır. Tablo 'ya göre özel ders başarısına karar vermede iki yöntem izlenmektedir. Süreç değerlendirmede öğrencinin ders içinde verdiği dönütler temel alınırken sonuç değerlendirmede deneme ve yazılı sonuçları ile öğretmen ve veli dönütleri temel alındığı söylenebilir.

Belirleyen temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Süreç Değerlendirme alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin verdiği yanıtlardan ...Ne kadar söz hakkı alıyor, ...hızına bakıyorum, öğrencinin cevap verme hızına. Takılıyorsa, duraklıyorsa işte önceki sayfalara dönüyor ya da kitabını karıştırma ihtiyacı duyuyorsa tam olarak öğrenme gerçekleşmemiş oluyor (Öİ4).”

“Genellikle bir önceki konunun sorularıyla olur ...ne yapmıştık ne anlamıştık ne öğrenmiştik bunları bir gözden geçiririz. Eğer ki çocuğun takıldığı yerler varsa

oralari tekrar etmeden, tekrar üstünden geçmeden yeni konuya geçmiyorum. Başarıya ulaşıp ulaşamadığımızı soru cevapla alabiliyoruz. Denemelerini takip ediyorum mutlaka, denemeleri takip etmesem ne kadar ilerlediğimizi göremeyiz (ÖC1).”

Sonuç Değerlendirme alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları aşağıda sunulmuştur.

Deneme Sonuçları alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu çocuklar deneme sınavına giriyorlar, sonuçlara mutlaka harfiyen bakarım. ‘Anladım’ demek bir olgunluktur. ‘Anladım’ demişse yapacak. Dolayısıyla anladım diyen öğrencinin anladım dediği soruyu mutlaka çözmesini istiyorum. ...yükselmeyi net görmem lazım. Veli ile konuştuğum zaman ‘Evet hocam işte eskiden yirmi yaparken şimdi yirmi sekiz yapmış’ diyen veliler duymak istiyorum (ÖM4).”

“Bunun en iyi yolu deneme sınavlarını takip etmektir... bizim için önemli olan şey bu yaptıklarımız değil yapamadıklarımız... En iyi ölçütlerden biri budur. Neyi yapamadık, şunu yapamadık... Onunla ilgili o zaman ne yapacaksın; çalışma yapacaksın, test çözeceksin, geriye dönüp hemen bakacaksın, konu tekrarı yapacaksın, işlediğin bir konu ile ilgili bir soru yapamıyorsa orada küçük bir aksaklık vardır onu hemen tamir etmek gerekir (ÖM2).”

“...Öğrencinin deneme sınavındaki puanlarına göre öğrenebiliyoruz. Öğrencinin deneme sınavlarında almış olduğu puan başarılı olup olmadığını ortaya koyuyor zaten (V1).”

Ders Notları alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aslında okuldaki ders notlarıyla. Ben aslında daha çok okuldaki notlarıyla bağdaştırdım her zaman. Çünkü deneme nedir; psikolojik. Yapabilmiş, yapamamış. Bir yeri ağrımıştır yapamamıştır. Sınav farklıdır, sınav bir de klasikse zaten o çocuğun anlayıp anlamadığını anlıyorum (V3).”

Öğretmen Görüşü alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Hocaları ile görüşmeler. Öğretmenlerin bu konuda bizimle paylaşmış oldukları bilgiler var. Öğretmenler bu konuda bir rapor gibi bilgi veriyorlar (V1).”

“Okuldaki öğretmenleri ile diyaloga geçiyorum, ayriyeten okuldaki testlerinden de belli oluyor, zaten sonuçlardan dolayı (V2).”

Veli Görüşü alt temasına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Daha çok veli ile veli geri dönüşleriyle. Velilerle irtibatımız sürüyor zaten ya da öğrenci aynı okuldaysa öğretmeni ile görüşerek oradan takip ediyorum ...Konuyu sadece anlattığımız zaman çocuk anladığını düşünüyor ama bunun üzerine siz değerlendirme sorularını verdiğiniz zaman o konuda anlamadığı şeyleri de keşfediyor ve nereye yönelmesi gerektiğini biliyor, nerede eksik olduğunu biliyor. ...Özde siz istediğiniz kaynaktan istediğiniz soruları bir araya getirip çok güzel bir değerlendirme yapabiliyorsunuz (ÖK2).”

Belirlemeyen temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İşte zayıf noktam orası yani onu biraz iyi değerlendiremiyoruz gibi geliyor bana ...biraz maliyete bakıyor ...doğal olarak itici oluyor ...kendim test alıp bütün öğrencilere sınav uygulanabilir ...ona sözel olarak söylüyorum yani ara ara ‘bunları ne yapacaksınız, tekrar edeceksiniz’ ...Elimizden geldiğince birlikte bol soru çözmeye çalışıyoruz bunu derste yapmaya çalışıyoruz geri kalanı da biraz öğrenciye kalıyor sorumlu öğrenci onu çok güzel yerine getiriyor (ÖF2).”

4.6.2. Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği

Özel ders alan öğrencilerde oluşan değişikliklere ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 16 ’da sunulmuştur.

Tablo 16. Özel Ders Alan Öğrencilerde Tutum ve Davranış Değişikliği

TUTUM/DAVRANIŞ	ETKEN	KOD
Değişim Gözleniyor	Ders	Konulara daha iyi çalışılıyor daha verimli oluyor
	Bilişsel Alan Başarısı	Derse hâkim olmaya başlıyor
		Derste daha aktif oluyor
		Anlamadığı her konuyu anlıyor

Tablo 16 'dan devam

		Temeli sağlamlaştırıyor
		Aslında çokta zor olmadığını fark ediyor
		İlgiliyse olumlu dönütler alınıyor
	Sınav Başarısı	Denemelerde netleri yükseliyor
		Daha yüksek notlar alıyor
		Sorularını daha rahat çözüyor
	Ders Çalışmayı Öğrenme	Planlı çalışıyor, ödev yapıyor, çok soru soruyor
		Her soruya çözüm yolu aramayı öğreniyor
		Ders çalışma stili değişiyor
		Dersin üstünde daha çok durmayı sağlıyor
		Derse daha çok odaklanmayı sağlıyor
		Daha çok ders çalışmaya sebep oluyor
		Bilmediği çok şey olduğunu fark ediyor
		Konu çalışmıyor çok soru çözüyor
	Sevgi	Anladıkça, soruları çözebildikçe daha mutlu oluyor
		Heyecanı görünüyor yüzü gülüyor
		Kazandığını hissediyor ve dersi daha çok seviyor
	İlgi	İlgisi artıyor
		Formüller eğlenceli gelmeye başlıyor
		Derse daha çok katılıyor, iyi hissediyor
		Çalışma isteği artıyor
	Sorumluluk	Aile emek sarf ediyor buna uygun çalışıyor
		Dersi istemese bile istemeye başlıyor
		Öğretmenini üzmemek için çalışıyor
	Özgüven	Yüksek net yaptığında kendini daha iyi hissediyor
		Daha çok huzurlu daha çok güvenli hissediyor
		Korkularını/önyargılarını kırıyor
		Sınav endişesi azalıyor
		Kendini daha güçlü hissediyor
		Öğretmeni ile rahat konuşmaya başlıyor
	Hırs	Daha çok ders çalışıyor, hırs yapıyor
Değişim Gözlenmiyor		Aileler istiyorsa yine aynı yerde kalabiliyor
		Yapamayacağım deyip bırakıyor
		Derse karşı önyargıları devam ediyor
		Çok etkili olmadığını düşünüyor
		Artı bir şey olarak görmüyor
Özel Öğretmenini Tavsiye Etme	Tavsiye Ederim	Çünkü püf noktaları soru üzerinden veriliyor
		Çünkü iyi geldiğini düşünüyor
		Çalışacaksa, hocanın uyguladığı programa uyacaksa
		Dersler yeterli görülüyorsa tavsiye ediyor
	Tavsiye Etmem	Öğrenci istemedikten sonra işe yaramıyor
		Öğrenci çalışıyorsa kendisi de yapabiliyor
Özel Dersi Tavsiye Etme	Tavsiye Ederim	İmkânı ve şartları uygunsa tavsiye ediyor
	Tavsiye Etmem	Faydalı/gerekli olduğunu düşünmüyor

Tablo 16 'da Tutum ve davranışlara ilişkin **Değişim Gözleniyor** ve **Değişim Gözlenmiyor, Özel Öğretmeni Tavsiye Etme** ve **Özel Dersi Tavsiye Etme** olmak üzere dört tema bulunmaktadır. Değişim Gözleniyor teması *Bilişsel Alan* ve *Duyuşsal Alan* alt temalarına ayrılmıştır. Bilişsel Alan alt teması *Ders Başarısı*, *Sınav Başarısı*, *Ders Çalışmayı Öğrenme* alt temalarını; Duyuşsal Alan alt teması ise *Sevgi*, *İlgi*, *Sorumluluk*, *Özgüven* ve *Hırs* alt temalarını kapsamaktadır. Özel Öğretmeni Tavsiye Etme ve Özel Öğretmeni Tavsiye Etme temaları *Tavsiye Ederim* ve *Tavsiye Etmem* alt temalarından oluşmaktadır. Tablo 'da yer alan bulgulara göre Özel dersin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı görülmektedir. Kendi isteği dışında -aile baskısı ile- özel ders alan öğrencilerde olumlu değişim görülmemektedir. Tablo 'ya göre öğrencilerin özel dersi ve öğretmeni tavsiye durumlarında da farklı yaklaşımlar sergilendiği söylenebilir. Özel dersten verim alan öğrencilerin dersi ve öğretmeni tavsiye etme eğiliminde oldukları, özel dersten verim alamayan öğrencilerin ise dersi ve öğretmeni tavsiye etmeme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Değişim Gözleniyor teması oluşturan *Bilişsel Alan* ve *Duyuşsal Alan* alt temalarına ilişkin doğrudan alıntılardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Ders Başarısı alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Dersleri daha iyi anladığımı, konuları daha bir bütünlük içinde öğrenmeye başladığımı, soruları daha rahat çözdüğümü, üzerindeki soruya bakış açısı korku, endişe, sınav endişesinin daha azaldığını görebiliyorsunuz (V1).”

“Kendini daha başarılı hissettiği için o konuda sınıfta da aynı şekilde derse katılmaya başlıyor ...çünkü artık kendine güveni geliyor, bir şeyler biliyor, söyleyeceği şeyler var, çekinmiyor. İşin doğrusunu öğreniyor, rahatlıkla söyleyebiliyor... (ÖC1).”

“...Ne olursa olsun en kötü halimde bile gitsem o konuyu oradan anlayıp çıkıyordum (Ö9).”

Sınav Başarısı alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Sınavlarında yüksek not alabiliyor, özgüven geliyor. Dersi istemese bile istemeye başlıyor. Çalışma isteği artıyor çünkü bir şeyleri anladığının farkına varıyor yani dersi sevmeye başlıyor diyebilirim (V2).”

“Bir kere temelim oldu benim. Temelim zayıftı, en başından beri ciddi bir temel aldım. Ondan sonra normal bir şekilde anladım her şeyi, iyi oldu benim için. Deneme sınavlarında falan yapabildiğimi hissettim. Diğer arkadaşlarımdan yüksek net yaptığımda kendimi iyi hissediyordum (Ö6).”

“Özel derse gitmeseydim sanırım sınavlarımdan, matematiğimin bu dereceye geleceğini düşünmüyordum yani matematik derecemi yükseltti (Ö7).”

Ders Çalışmayı Öğrenme alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Özel ders almam; ders çalışmamı değiştirdi, stilimi değiştirdi, sınava uygun biçimde çalışmayı öğretti, soru eleme tipi, deneme soru eritme sonra sorularda turlama sistemini öğrendim (Ö2).”

“...Okulda dersleri iyi olan öğrenciler varsa onlarla ilgilenirler, dersleri iyi olmayan öğrenci varsa ‘O zekidir, yapar,’ diye düşünmezler. Ama bu özel dersin avantajı hoca bana bir plan, bir takvim hazırladığında, bu takvime uyduğumda zaten bir düzene giriyorum. Ben de o başarılı öğrencilerin yani o potanın içerisine giriyorum. Özel dersin böyle bir avantajı oluyor benim için (Ö14).”

Sevgi alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Bunu velilerden aldığım tepkiye dair cevaplayayım; ‘Kesinlikle matematiği daha çok sevdiğini görebiliyoruz’ veya ‘Çocuğun kendine güveni geldi matematikte’ gibi ifadeleri çok duydum... Kendini artık daha güçlü hissediyor öğrenci... Psikolojik bir etkisi olduğunu düşünüyorum açıkçası, ‘Ben özel ders alıyorum, bu hocayla çalışıyorum, artık yapabilirim’ diye düşünüyor ama bu ne kadar yanıltıcı ya da ne kadar doğruyu yansıtıyor onun hakkında bir şey diyemiyorum (ÖM1).”

“...Velilerden, öğrencilerden gelen geri dönütler ‘Hocam çok ilerleme oldu sayenizde’...İyi olan bir şekilde o motivasyonunu kaybetmiyor, genelde olumlu

dönütler oldu. Hem başarı anlamında hem böyle yaklaşım anlamında... Çocuk aslında ders yapabiliyor ama öğretmeni sevmiyor ya da ürküyor. Siz ona sevdiren karakter oluyorsunuz, bu sefer okula da yansımış olabiliyor (Öİ2).”

“Matematiği sevmemi sağladı. Her soruya karşı çözüm yolu aramayı buldum. Eskiden sorunun güzelliğine, görünüşüne bakardım. Zor görünüyorsa çözmezdim ama artık öyle yapmıyorum (Ö1).”

İlgi alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Netlerim arttı, ilgim arttı yani bilmediğim çok şey olduğunu öğrendim (Ö21).”

“Pek seveceğimi sanmıyordum. Matematik için böyle hani yaptıkça, formüllere baktıkça çok eğlenceli gelmeye başladı (Ö10).”

Sorumluluk alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Daha çok derse odaklanmamı sağladı ve bana verdiği ödevleri falan kontrol edeceğimi biliyordum. Onun gibi iyi bir öğretmeni üzmemek için açıkçası ödev konusunda olsun, ders çalışma konusunda olsun kendimi yoruyordum, iyi oldu... Okula gittiğim zaman hani o dersten önceden hazırlanmış gibi oluyordum. Bu kendi okul öğretmenlerime de çok iyi yansıyor ‘aa sen cidden çalışıyorsun’ falan diyorlardı (Ö3).”

“Daha sorumluluk sahibi oldum. Daha doğrusu hocaya karşı da bir sorumluluğum olduğu için çalışmak zorunda kalıyorum... (Ö8).”

“...Üç sene çalışmadığımdan dolayı ilgilenmiyordum, hiç kitap açmamıştım... Sonra işte ailem hoca tuttu, biraz da biz asılınca artık sevmek zorunda olmaya başladım. Öyle ders çalıştım (Ö16).”

Özgüven alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Daha mutlu özel ders aldığı zaman. Çünkü anlatıldığı zaman çok güzel anlıyor ve kendine özgüveni geliyor. Ama şimdi o sınıfta hoca anlattı anlattı hiçbir şey

çıkmadı 'başaramam, yapamam, anlamıyorum' diye üzülüyor bu sefer ister istemez (V4)."

"Tabi ki özgüven olarak kendinden emin bir şekilde olduğu aşikâr. Yani 'ben özel ders alıyorum' mantığı var olduğu sürece evet artı bir duygudur zaten. Ha bunu tabi ki gizlerler genelde de açıklamazlar ama öğrenci ders öncesi ve ders sonrası büyük bir farklılık gösterir (ÖM6)."

"İlk başta yoktu, içine kapanık, pasif... çok fazla karışmazdı ama sonradan baktım güzel güzel cevaplar vermeye başladı. Hani hocası ile konuşurken çok rahat konuşmaya başladı, önceden çekinen çocuk sonra baktık rahat oldu (V3)."

"Özgüvenim yerine oturdu adım adım. Çekindiğim konuların üstüne gitmeyi öğretti, baş edebiliyorum. Stres yapmamayı öğretti. Sorularla uğraşmayı, takıldığım yerde geriye dönüp tarayabilmeyi... Beni biraz cesaretlendirdi (Ö20)."

Hırs alt temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

"Daha çok ders çalışmama sebep oldu diyebilirim. Hırs yapmamı sağladı. Hocamın beni motive etmesiyle daha çok hırs yaptım gibi (Ö1)."

Değişim Gözlenmiyor temasına ilişkin doğrudan alıntılardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

"Öğrencinin ilgi ya da ilgisizliğine bağlı. İlgi duyuyorsa başarı artıyor, ilgisizlik devam ediyorsa aileler sırf okul başarısı için istiyorsa yine aynı yerde kalabiliyor (Öİ4)."

"...Bir çocuk özel ders alıyorsa ve aile buna bir maddiyat ayırdıysa bu başarıdaki ve dersteki ilgiyi görmezse aile bunu keser. Devam etmez ki öyleleri de oluyor. 'Ben başaramayacam hocam' diyor kesiyor. Ama bazıları 'Çok sevdim hocam, sayenizde fizik dersini' diyor devam ediyor (ÖF1)."

"Pek bir değişiklik yaptığını söyleyemem. Sadece şöyle bir şey olabilir ben ders almasaydım şu zamana kadar biraz daha boşlardım, biraz daha alt seviyede"

olabilirdim. Fiziğe karşı önyargım vardı, hala var... Sıkıntının hocada olmadığını biliyorum, kendimde olduğunu bildiğim için bir şey değişmiyor (Ö4).”

“Bende değişiklik olmadı açıkçası. Ne bileyim yani hiç artı bir şey olarak da görmüyorum. Herkes alıyor ya gayet normal bir şeymiş gibi... Çevremdeki herkes özel ders aldığı için öyle ayrı bir şey görmüyorum kendimde (Ö5).”

Özel Öğretmeni Tavsiye Etme temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Tavsiye Ederim alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“İstediğin kadar hoca iyi olsun ya da sana çok iyi ders anlatsın, sen almak istemedikten sonra bir işe yaramıyor. Tabi bunu alabilecek durumda olan arkadaşlarıma tavsiye ediyorum. Hani ders çalışacak, dersine düzenli, hocanın uyguladığı programa uyacak bir insansa eğer öneririm. Yoksa o programa uymayacak bir insansa zaten boşuna babasının parasını, annesinin parasını çöpe atmasına gerek yok (Ö14).”

“Ediyorum tabi onlara da çok memnun kalıyor. Hatta onlar da başkalarına tavsiye ediyorlar. Öğretmenin öğrenci sayısı gayet iyi yani sevilen bir öğretmen (V2).”

Tavsiye Etmem alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Aslında tavsiye etmem. Çünkü, ne biliyim öğrenci çalışıyorsa bence yapabilir. O yüzden pek özel hocaya ihtiyaç duymaz. Ya belki de okulda da, mesela şu an gittiği okulda da, herhangi bir hocasına sorsa istediği sorusunu cevap alabilir bence rahatlıkla (Ö15).”

Özel Dersi Tavsiye Etme temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Tavsiye Ederim alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Evet tavsiye diyorum. Çünkü aslında kişiden kişiye göre değişebilir bu ama bence özel dersten verim almayacak öğrenci tipi çok azdır. Çünkü sana göre öğretmen

şekilleniyor süreç boyunca, her öğrenciye göre farklı bir şey, benim gördüğüm o. Benim gittiğim hiçbir öğretmen hepimize aynı şeyi uygulamıyor. Soru kaynaklarından konu anlatım tarzına kadar herkesin temeline daha farklı şekilde iniyor (Ö20).”

“Özel ders bence önemli pahalı olmasına rağmen. Aile için büyük külfet aslında, her ailenin de kaldırabileceği bir durum değil açıkçası. Ama özel dersin daha faydalı ve iyi olduğu kanaatindeyim. Dershane ile bu verimi almak mümkün değil (V1).”

“Özel dersi öneriyorum, öğrenci istiyorsa. Ortam gerçekten çok önemli. Bir hengamenin içine düştüyse o zaman özel ders almak zorundasın, eğer durumun varsa. Öğrencinin üstünde bir baskı oluşturuyor. Veliyi de eğitmek lazım, öğrenciden çok veliyi eğitmek lazım. Burada velilerin de öğrencilere yaklaşımları dediğim gibi çok önemli, eğitim sisteminden sonra ...düzelteceğimiz en büyük sorun bence veliler (Ö14).”

Tavsiye Etmem alt temasına ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

“Özel dersin faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu tamamen bende bitiyor. İhtiyaç duyduğumda bir hocayla görüşürdüm fakat bu kadar uzun süreyle bu kadar özel ders denecek kadar bir seviyede ders almazdım yani. Çocukları böyle şeylere itip duruyorlar yani (Ö15).”

“Bence özel ders çok da şart değil, kendi başıma hallettim. MEB’in kitabını aldım, çalıştım (Ö21).”

4.6.3. Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar

Özel derste karşılaşılan olumsuzluklara ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Özel Derste Karşılaşılan Olumsuzluklar

TECRÜBE	ETKEN	KOD
Olumsuzlukla Karşılaşma	Verim Alamama	Öğrencinin sınavda çok kötü yapması
		Yetemediğini düşündüren öğrenciler olması
	Uyum	Öğrencinin durup dururken ağlamaya başlaması
	Sağlayamama	Öğrencinin dersi ciddiye almaması

Tablo 17 'den devam

Veli Tutumu	Velinin dersi yönlendirmeye çalışması Velinin programa uymaması, sözünde durmaması Öğretmeni haklı buldukları için aile ile tartışılması
Öğretmen Tutumu	Öğretmenin soğuk ve otoriter olması
Bilgi Eksikliği	Öğretmenin bazı konuları bilmemesi
Yöntem	Ara vermeden ders anlatmanın öğrenciyi yorması
Anlatış Tarzı	Öğretmenin anlatış tarzının beğenilmemesi Öğretmenin anlattığı şeylerin anlaşılmasız
Ders Ücreti	Emeğin karşılığının zamanında alınmaması
Cezalandırma	Dersi dinlemeyen öğrencinin derse alınmaması
Olumsuzlukla Karşılaşmama	Karşılıklı sabredilmesi Ders verilecek öğrencilerin seçilmesi Öğretmenlerden memnun olunması Karşılıklı diyalogun iyi olması Şakalar dışında kötü bir şey yaşanmaması
Dersi Sonlandırma	Verimli olunamadığının düşünülmesi Uyum sağlayıp sağlayamaması

Tablo 17 'de **Olumsuzlukla Karşılaşma**, **Olumsuzlukla Karşılaşmama** ve **Dersi Sonlandırma** temaları ile Olumsuzlukla Karşılaşma temasına ait *Verim Alamama*, *Uyum Sağlayamama*, *Veli Tutumu*, *Öğretmen Tutumu*, *Bilgi Eksikliği*, *Yöntem*, *Anlatış Tarzı*, *Ders Ücreti*, *Cezalandırma* alt temaları yer almaktadır. Tablo 'da yer alan bulgular özel derste yaşanan olumsuzlukların verim alamama, uyum sağlayamama, ailelerin olumsuz tavırları vb. durumlara bağlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte verim alamama ve uyum problemleri dersi sonlandırma nedeni sayılmıştır.

Olumsuzlukla Karşılaşma temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Verim Alamama alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Verim alamadığım öğrencinin velisi ile mutlaka ilk bir ay içerisinde görüşürüm. Mesela bir şey vardı, bir keresinde çocuğun bir tanesinde hiçbir şekilde verim alamıyorum, babasını aradım olmuyor. Kesinlikle olmuyor açık net. ‘Hocam olsun’ dedi, ‘Sizin yanınızda ya, dursun. Yani hiç olmazsa adresi belli’ böyle diyen veliler de var. Enteresan bir şey (ÖM4).”

Uyum Sağlayamama alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Çok nadir, çok hatırlayamadım ama uyum sağlayamamakla kaynaklı muhtemelen son dönemlerde değil de belki ilk dönemlere olmuştur. Şimdi bu iş tecrübe, belli şeyleri yaşayıp daha sonra onlarla ilgili önlemler alıyoruz. İşte ilk dönemler de belki böyle sorunlar yaşamış olabilirim, belki. Ama son dönemlerde yok, olmadı. Çünkü ona göre tedbir alıyorum (ÖM2).”

Veli Tutumu alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Öğrenci ile değil veli ile yaşadım ...Anne ders boyunca yanımda oturuyordu ...Hiç başıma gelmemiş bir şey, bütün ders yanımda oturuyordu kadın. Beraber dersi dinliyordu ve yönlendirme yapıyordu ki ders devam etmedi zaten. Bir süre sonra bu tarzı ve ödeme şekli yüzünden dersi kesme kararı aldım (ÖM3).”

“Hocanın anlatış tarzından bir de üslubundan dolayı sinirlendiğim olmuştu yani. Dersten çıkınca aileme karşı hani tartıştığım olmuştu. Sanki sorun bende, genelde öğretmeni haklı buldukları için ailemle tartıştığım olmuştu o yüzden (Ö17).”

Öğretmen Tutumu alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“Bir tane hocayı hiç sevmedim. ...Ne biliyim böyle çok biliyormuşçasına falan hareketleri vardı, böyle biraz soğuktu, birde otoriter bir adamdı. Ben böyle fazla kuralcı insanları sevemiyorum. Böyle biraz hani rahatlığımdan da kaynaklanıyor. Onunda rahat olmasını isterim (Ö15).”

Bilgi Eksikliği alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“...Eski matematik hocam bazı konuları bilemeyebiliyordu ...Dershane öğretmeniymi, mesela o YGS kısmını yapıyormuş eskiden, bende ona bir LYS konusu sorunca soruyu şey yapabiliyor yani bazen öyle şeylere denk gelinebiliyor. Onun için hani bazı hocalar bazı şeyleri bilemeyebilir. Canımı sıkıncı öyle bir olumsuz yani olabiliyor (Ö16).”

Yöntem alt temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bazıları şunlardır:

“...İki saat araka arkaya ders anlatıyordum. Gerçi bu anlatmayla alakalı bir şey değil, yöntemle alakalı. Benim sonradan hata olarak gördüğüm bir şey. İki saati arka arkaya yapıyordum, fazla uzun geldiğini fark ettim sonrasında vazgeçtim ondan. Çünkü ben de çok zorlandım (ÖB1).”

Anlatış Tarzı alt temasına ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

“Sekizinci sınıftayken bir matematik dersi almıştım. Anlattığı şeyleri anlamıyordum ve bu beni daha da olumsuz yönde etkiliyordu. Mesela iki soru yapıyorsam hiç yapamaz hale geldim. Hocadan da kaynaklanıyor birazcık. Anlayabileceğim şekilde anlatmıyordu bana (Ö13).”

Ders Ücreti alt temasına ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

“Bir tane var, hiç unutmuyorum yani. İlkokul öğrencisiydi öğrenci çok zayıf aile profilleri de biraz böyle paralı ama okumamış. Biraz böyle hafif mafyavari... Hiç istemedim aslında ama ‘O çocuğu bir tek sen çekip çevirirsin’ dediler... ‘Kurallı, disiplinli bir öğretmenmişsin, bunu düzelt’ tamam dedim. Madem bir faydam olabilirse... Çocuğun bir şeylere karşılık verdiğini gördüm ama maddi olarak çok sıkıntı çektim... Emeğimin karşılığını ne zamanında alabildim ne konuştuğumuz gibi alabildim (Öİ2).”

Cezalandırma alt temasına ilişkin doğrudan alıntıların bazıları şunlardır:

“Benden kaynaklı birkaç şey var; benim özel ders hocam genelde ödev veriyordu ben pek dinlemediğim için birkaç kez ceza mahiyetinde gelmemişti, bir iki hafta istememişti beni. ‘Gelme’ dedi ‘Ödevlerini yapana kadar’ (Ö19).”

Olumsuzlukla Karşılaşmama temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“Hiç yok. Çünkü ben öğrencilerimi seçiyorum. Genelde dediğim gibi saygı faktörü çok önemli benim için onun dışında ne yapmış olursa olsun tolere edebilirim (ÖB2).”

“Şakalar dışında -bazı ödevlerde eksikler olduğunda bazen- kötü bir şey yaşamadım (Ö20).”

“Şu ana kadar hocalarla alakalı bir olumsuz tecrübemiz olmadı. Hocaların çalışmalarında başarılı, etkin ve özverili çalıştıklarının farkındayız. Yani gayretleriyle bu işi bir yere götürmeye çalışıyorlar. Öğrenci de çalıştıkça, bu işi başardıkça öğretmenlerde bu işi sevmeye ve daha ilgili olmaya başladılar (V1).”

Dersi Sonlandırma temasına ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“İlk derste anlıyorsunuz o uyumu sağlayıp sağlayamadığınızı. Artık ilk derste onu şey yapabiliyorum ama eğer programları aksatıyorlarsa birkaç saat sonra ‘bunu yapmıyorsun, bunu yapmıyorsan olmaz, yürümez’ (ÖM2).”

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada toplu öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği, bu bağlamda öğrencilerin derse aktif katılmadıkları, derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının azaldığı, derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirdikleri, öğretmenleri ile olumlu iletişim kuramadıkları, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin sınıf ortamının psikolojik ve sosyal etkilerinden dolayı baskı hissettikleri, soru sormaya çekindikleri dolayısıyla öğrenmelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşıırken; bazı öğrencilerin ise arkadaşlarının olduğu öğrenme ortamlarında kendilerini daha rahat hissettikleri ve bu durumun öğrenmelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin özel derste seviyelerine uygun ders aldıkları için başarılı olacaklarına inandıkları, öğretmenleri ile etkili ve samimi iletişim kurabildikleri bu bağlamda derse aktif katıldıkları ve rahat soru sorabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin özel ders öğrenme ortamlarının öğrenmeyi zevkli hale getirdiği ve kalıcılığı arttırdığını düşündükleri; bazı öğrencilerin ise özel derste anlık dönüt vermek durumunda olmalarından ve ailelerine/öğretmenlerine karşı sorumluluk hissetmelerinden dolayı öğrenmeyi zorunluluk olarak algıladıkları ve baskı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okulun, veli ve öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerini karşılayamadığı, derslerin desteklenmesi ve merkezi sınavlarda avantaj sağlanması

bağlamında özel dersin zorunluluk olarak görüldüğü ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını tamamlamak amacıyla özel derse yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin de özel dersi eksiklikler ve ihtiyaçlar bağlamında gerekli gördükleri ancak etik bir problem olarak algılanmasından dolayı baskı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2013)'a göre öğretimin başarısız olmasındaki etkenler; sınıfların kalabalık olması, ders saatlerinin yetersiz olması, ders kitaplarının öğrenci ilgisini çekecek biçimde tasarlanmaması, öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmeleri, eğitim politikalarının tutarsız ve değişken olması, öğretmen yeterliliklerinin zayıf olması, veli ve çevrenin olumsuz etkileri, kültürel faktörler ve iletişimdir. Liu ve Bray (2017), çalışmalarında öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyleri ilgili beklentilerinin, özel ders alma üzerinde anlamlı bir pozitif etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre akademik başarılarından memnun olmayan öğrencilerin özel ders alma olasılıkları daha yüksektir. Tan (2017), özel dersin çocuklarına sınavlarda rekabet avantajı sağlamak isteyen ebeveynlerin çoğunluğu tarafından benimsendiğini öne sürmüştür. Hajar (2018), özel dersi, okul giriş sınavını geçmelerine yardımcı olacak güçlü bir araç olarak algıladıklarını vurguladığı çalışmada, özel ders alan öğrencilerin öz-saygılarının ve öğrenmeye olan ilgilerinin artırarak sosyalleşmelerine katkı sağladığını böylelikle sadece verimli eğitimin almanın yanında ebeveynleri ve kendileri üzerinde baskı yaratan rekabette ortamında avantajlı duruma geçtiklerini savunmaktadır. Pallegedara ve Mottaleb (2018) Güney Asya'da özel derslerin yaygın olma sebebini genel olarak kaliteli bir eğitim sisteminin olmayışı ve öğretmenlerin yetersizlikleri gibi faktörlere bağlı olabileceği; Tsiplakides (2018) Yunan eğitim sisteminin İngilizce eğitiminde verimsiz olmasının aileleri devlet okulunun dışında alternatif eğitim aramak zorunda bıraktığı; Chan ve Mongkolhutthi (2017) Taylandlı ortaokul öğrencilerinin ağır rekabet ortamından dolayı yaşlarına uygun gelişimsel görevler ve sağlıklı tutumlar oluşturma, akranlarıyla birlikte olmayı öğrenme, vicdani, ahlaki ve değerleri geliştirici etkinliklere daha az zaman ayırmak durumunda kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile çalışmamızda ulaşılan sonuçlar arasında uyum olduğu gözlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin “iyi/başarılı” olarak nitelenebilmelerinin öğretmenlik alan bilgisi, öğretim programı bilgisi ve pedagojik yeterliliğe sahip olmalarına, sahip oldukları mesleki bilgi ve becerileri etkili biçimde kullanabilmelerine, etkili iletişim kurabilmelerine, olumlu tutum ve yaklaşıma sahip olmalarına, mesleki ve kişilik özelliklerine özen göstermelerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada “iyi/başarılı öğretmen” algısının özel öğretmen tercihini de etkilediği, bu bağlamda kavrama ilişkin niteliklerin özel öğretmen nitelikleri ile neredeyse aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu niteliklere ek olarak özel öğretmen tercihinde, öğretmenin özel ders tecrübesinin olması, bilinir ve güvenilir olması aranan diğer niteliklerdir. Araştırmada ayrıca özel öğretmenlerin ‘başarılı öğrenciler yetiştiriyor olmasının’ öğrenciler üzerinde farklı etkilere yol açtığı görülmüştür. Bu durumun bazı öğrencilerde kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği; bazı öğrencilerde ise akademik başarılarının kendi çalışmalarına ve isteklerine/gayretlerine bağlı olduğu düşündükleri için olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin dersine giren öğretmenden özel ders alma konusunda farklı eğilimde oldukları, öğretmenlerinde memnun olma/olmama durumunun tercihte belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dersine giren öğretmenin öğretim tarzını beğenmeyen, iletişimini eksik bulan ve farklı bakış açısı görmek isteyen öğrenciler kendi öğretmenlerinden özel ders almayı tercih etmemektedir. Dersine giren öğretmenin bilgisine ve özel ders tecrübesine güvenen, öğretim tarzını, iletişim ve yaklaşımını beğenen öğrenciler ise kendi öğretmenlerinden ders almayı tercih etmektedirler.

Chan ve Mongkolhutthi (2017), Taylandlı ortaokul öğrencilerinin İngilizce özel ders öğretmenlerine, üniversiteye giriş sınavında başarılı olmalarına yardımcı olacağına inandıkları için daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Akey (2006), öğrenci tutum, davranış ve akademik başarı ile okul ilişkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde oluşturdukları güven duygusunun

öğrencileri olumlu etkilediği, öğretmenlerin yüksek akademik başarı beklentisinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre okulların öğrencilerin başarı duygularını desteklemeye yönelik yapılandırılması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlilikleri kazanması bağlamında eğitim fakültelerinde uygulamanın önemine vurgu yapan Kılıç (2006) öğretmen adaylarının, öğretmenlik yeterliklerini uygulama okullarında gözlemler ve kısa süreli uygulamalarla pekiştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu sonuçların çalışmamızda ulaştığımız sonuçlara uyumlu olduğu görülmüştür.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin özel ders verecekleri öğrencilerde; başarılı, istekli, gayretli, kararlı, algısı yüksek, saygılı, düzenli, disiplinli, uyumlu gibi olumlu tutum ve davranışlar arama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler verimli olabileceklerini düşündükleri öğrencileri ve yaş gruplarını tercih etmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin dersine giren öğrencilere özel ders verme konusunda farklı eğilimde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bazı öğretmenlerin; kendi öğrencisine özel ders vermeyi etik bulmadıkları, bu durumun öğrenciler arasında adaletsizliğe sebep olacağı, okulda öğretebilmeleri gerektiğini - okulda etkili olunamadı ise özelde de etkili olunamayacağını- gibi inançlara sahip olmalarından dolayı kendi öğrencilerine özel ders vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğretmenler kendi öğrencilerine özel ders verme durumunda öğrenci ve velilerde beklenti oluşabileceği ve öğrencinin öğretmene saygısını kaybedeceği inancına sahiptirler. Bazı öğretmenler ise kendi öğrencilerine özel ders verme konusunda herhangi bir sakınca görmedikleri, ders verme durumunda öğrencilere karşı adil olunacağı, veli-öğrenci taleplerini reddetmenin uygun olmayacağı gibi inançlara sahip olmalarından dolayı kendi öğrencilerine özel ders verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı ve Durmuşçelebi (2014) 'nin öğretmen görüşlerine göre ideal öğrenci tipi'ni araştırdıkları çalışmada akademik anlamda; sorgulayan, meraklı, araştırmacı, derse hazırlıklı gelen, sorumluluk sahibi, hedefi olan öğrenci olarak belirlemiştir.

Ayrıca öğrencilerin milli ve manevi değerlere sahip, arkadaş ilişkilerinde saygı, sevgi çerçevesinde hoşgörülü ve seviyeli iletişim kurabilen, paylaşımcı olmaları da ideal öğrenciden beklenen özellikler olarak sayılmıştır. Arık ve ark. (1991) 'nın çalışmalarına göre ideal bir lise öğrencisinde bulunması gereken özellikler; araştırmacı, öğrenen, çalışkan, dürüst, saygılı, terbiyeli, gayretli, azimli, insanları seven, sorumluluk sahibi, irdeleyici tutuma sahip olmalarıdır. Akgül (2015)' ün çalışmasına göre ideal ilkökul öğrencisinde bulunması gereken akademik özellikler; öğrenmeye istekli olma, meraklı olma, ön çalışma yapma, öğrendikleriyle yetinmeme, öğrendikleri üzerine düşünme, öğrendikleri üzerinden çıkarımlar yapma, problem çözme becerisine sahip olma, çalışkan olma, ödevlerini yapma, çalışma disiplinine sahip olma, soru sorma ve sorgulama becerisi ve veli tarafından desteklenmedir. Öğrencide bulunması gereken kişisel özellikleri ise dürüst olma, saygılı olma, hoşgörülü olma, milli ve manevi değerlere sahip olma, sorumluluk sahibi olma, temiz olma, empati becerisine sahip olma, kendi özelliklerinin farkında olma, lider olma, özgüven sahibi olma, paylaşımcı olma, yardımsever olma, hatalarının farkında olma, hayvanları ve doğayı sevme, şiddetten uzak olma, teşekkür edebilme, özür dileyebilme, kendi gereksinimlerin karşılayabilme, yaptığı işlerde titiz olma ve kurallara uymadır. Araştırmalarda ulaşılan sonuçların araştırmamızda ulaşılan sonuçları desteklediği görülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada özel ders süresinin belirlenmesinde sürecin öğrenmeye etkisi, öğrencinin ihtiyacı/seviyesi, ailenin ödeme gücü belirleyici faktörler olmakla birlikte yayılmış özel dersin daha etkili olduğu; ancak bireysel farklılıklar ve öğrenci/veli talepleri doğrultusunda belirli konuya yönelik ya da okula takviye amaçlı sıkıştırılmış özel derse başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre özel ders veren öğretmenlerin dersi planlı yürütme eğiliminde oldukları ancak yazılı bir metin ya da plan oluşturmadıkları görülmüştür. Özel derste öğretmenler planlamaya öğrenci seviyesi/ilgi ve ihtiyaç durumunu belirleyerek başlamaktadırlar. Bununla birlikte veli beklentileri, hazırlanılan sınav ya da konunun özellikleri, okul öğretmenin görüşü planlama sürecini etkileyen diğer faktörlerdir. Ancak bazı veliler özel öğretmene duydukları

güven sebebiyle sürece müdahale etmemektedirler. Bunun yanında araştırmada bazı öğretmenlerin plana sıkı sıkıya bağlı kalamama sebebiyle dersi plansız yürütmeyi tercih ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar bağlamında özel derste öğretmen, öğrenci ve velilerin planlama sürecinde etkili olduğu, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin ve bireysel farklılıklarının planlama aşamasının temel faktörleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2010), öğrenci merkezli eğitimde neyi ne kadar öğreneceği, ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağı konularında öğrencilerin sürece katılımının sağlanması, eğitimin planlama uygulama ve değerlendirme aşamaları buna göre şekillendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşün araştırmada ulaşılan sonuçları desteklediği görülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre özel ders öğrenme yaşantıları hazırbulunuşluk düzeyine göre temelden ve kademeli olarak planlanmaktadır. Buna göre birebir öğrenme yaşantılarının etkili biçimde düzenlenmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile devam ettikleri okul seviyesi belirleyicidir. Öğretmenler, öğrenci seviyesini derse girişte ve ders sürecinde, sınav ve gözlem yolu ile ayrıca öğretmen görüşü alınarak belirlenmektedirler. Veli taleplerinin de planlama sürecinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada özel ders ve toplu öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde belirgin farklılıklar bulunduğu, bu farklılığı oluşturan en önemli etkenin özel dersin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin birebir ve toplu öğrenme ortamlarında dersi farklı işlemedikleri ancak toplu öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi, kullanılan örneklerin farklılaştırılmaması ve sınıf ortamında oluşan dikkat dağıtıcı faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel ders öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması, yönlendirme amaçlı ipuçları kullanılması, hedefe yönelik çalışılması, ödev takibi, tekrar ve alıştırma ile

güdülenmenin sağlanması öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel derste öğretmenlerin zamanı etkin kullanmak ve bıkkınlığa sebep olmamak amacıyla yazarak anlatmayı tercih ettikleri; öğrenci yazarak öğrenme yönünde ünsiyet sahibi değilse, öğrencinin not tutmasını zaman kaybı ve gereksiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin özel derste, okulda kullandıkları kaynaklardan farklı kaynak ve materyal kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre verimliliği artırmak amacıyla öğrenci seviyesine uygun, aşamalı, zorlayıcı ve çeşitliliği sağlayıcı kaynaklar tercih edilmektedir. Öğretmenlerin kaynak kullanma tercihleri öğrenciye yönelik, sınava yönelik, konuya yönelik, etkiye yönelik olma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler hazır kaynakları yeterli görmedikleri durumlarda kendi hazırladıkları materyalleri de kullanabilmektedirler.

Yukarıda ulaşılan sonuçlar bağlamında toplu öğrenme ortamında öğretmenlerin süreç ve sınıf yönetimi ile ilgili önemli eksikliklerinin olduğu; özel derste etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasının dersin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun biçimde planlanmasına, kullanılan kaynak ve materyallerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre belirlenmesine ve öğrencinin öğrenme stillerine uygun yöntemlerinin kullanılmasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplu öğretimde etkili öğrenme ortamlarının oluşturulamaması konusunda öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yeterince benimsemedikleri ve uygulamadıkları söylenebilir. Bu bağlamda Kılıç ve Saruhan (2006) öğrenci merkezli eğitimin uygulamaya dönük, belli davranışları göstermeye yönelik düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Erdem (2018), çalışmasında öğrenci merkezli eğitim süreci sonunda öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, sözel ve sosyal becerilerinin geliştiği, öğrenme ortamlarının daha özgür ve olumlu olduğu, velilerin sürece katılımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin bu öğrenme ortamlarında saygının azaldığı ve disiplin sorunları yaşandığı, öğrenci merkezli eğitimi uygulamanın zorluğu ve her branşa uygulanabilir bulmadıkları gerekçesi ile uygulamadıklarını belirtmektedir. Bozpolat (2009), öğretmenlerin eğitim öğretim

sürecinde karşılaştıkları sorunları önem sırasına göre üç başlıkta toplamıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin görev ve sorumluluklarını (ev ödevi ve ders tekrarı yapmama, derse hazırlıksız gelme, kurallara uymama vb.) yerine getirmemeleri, ikinci aile ve çevre faktörler, üçüncüsünün ise öğrencilerde dikkat ve ilgi eksikliği ve öğrenmeye karşı isteksizliktir. Ghosh ve Bray (2018) özel dersin öğrencilerin akademik başarılarını artırabildiği söylemektedir. Huang (2017) ise özel ders alan ve almayan öğrencilerin farklı motivasyon özellikleri sergilediğini; öğrencilerin kendileri ile ilgili motivasyonlarında özel ders çalışmasının etkili rol oynadığı; özel ders alan öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çok daha güçlü öğrenme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar toplu öğretimde yaşanan sınıf yönetimi ve olumsuz öğrenme ortamları sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada özel öğretmenlerin dersin amacına ulaşip ulaşmadığını değerlendirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler özel dersin başarısını belirlemeye yönelik süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenlerin ise değerlendirme yönlerinin zayıf olduğu gerekçesiyle ders başarısını belirlemeye yönelik çalışma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel dersin başarıya ulaşip ulaşmadığı konusunda veliler deneme sınavı sonuçları ve ders notlarını takip ederek ayrıca öğretmen ile görüşerek sürece dahil olmaktadır.

Araştırmada özel derste süreç ve sonuç değerlendirme etkinliklerinin etkili biçimde kullanılması ve belirlenen eksikliklere göre derse yön verilmesinin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel ders alan öğrencilerin tutum ve davranışlarında, bilişsel ve duyuşsal alanda, olumlu davranış değişikliği geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kendi istekleri dışında aile baskısı ile özel ders alan öğrencilerde olumlu tutum ve davranış değişikliği gelişmemektedir. Veliler, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin aksine, çocuklarının derse yönelik tutum ve davranışlarında olumlu değişim yaşadıkları inancına sahiptirler. Bu sonuçlar bağlamında velilerin çocuklarında gözlenen değişim hakkında gerçekçi olmadıkları ya da süreci yeterince takip

edemedikleri; aile baskısı ile özel ders almak durumunda kalan öğrencilerin, kararsız ve çelişkili tutum ve davranışlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel ders alan öğrencilerin öğretmenlerini ve özel dersi tavsiye etme konusunda farklı yaklaşımlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel dersten verim alan ve öğretmeni ile uyum sağlayan öğrenciler dersi ve özel öğretmeni tavsiye ederken; kendi istekleri dışında aile baskısı ile özel ders alan öğrenciler özel dersi ve özel öğretmeni tavsiye etmeme eğilimindedirler.

Araştırmada özel dersten verim alamama, uyum sağlayamama, anlatım tarzını ya da yöntemi beğenmeme, öğretmeni sevmeme vb. nedenlerle olumsuzluk yaşandığı ve bu olumsuzlukların dersi sonlandırma nedeni sayıldığı sonucuna ulaşılmıştır; özel derste olumsuzluk yaşanmamasının ise doğru öğretmen/öğrenci seçimine ve süreç içinde sabırlı olmaya ve iletişim becerilerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde özel derste değerlendirme etkinliklerine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle toplu öğrenmeye yönelik sonuçlarımızla benzerlik gösteren araştırmalara yer verilmiştir. Buna göre, Çetin (2010), öğretmenlerin (toplular eğitimde) hedeflenen amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek amacıyla öğrenci başarı durumlarını izleme ve eksikleri tamamlama şeklinde ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ancak kadrolu ve mesleğinde tecrübeli öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecini sağlıklı bir biçimde yürütemediği sonucuna ulaşmıştır. Ozan (2017), biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarını anlamlı şekilde artırdığını, öz-düzenleme becerisi kazandırdığını, belirlemiştir. İnci (2015), veli ve öğretmenlere ilişkin iki farklı görüş ileri sürmüştür. Buna göre veliler çocuklarının öğrenme yaşantılarına ilişkin bilgiyi çocukları ile konuşarak ayrıca defter ve kitaplarını inceleyerek elde ettiklerini; öğretmenler ise süreçle ilgili bilginin velilere kendileri tarafından verildiğini belirtmişlerdir. Bu duruma göre toplu eğitimde öğretmen ve veliler arasında iletişimle ilgili sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Özel derse ihtiyaç duyulmasına neden olan faktörleri iyileştirmeye yönelik tedbirler alınarak okulun eğitsel, sosyal ve kültürel beklentileri karşılaması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yıllık planları sınıf ve öğrenci düzeylerine uygun biçimde hazırlamaları sağlanmalı, sınıfın ilerisinde ya da gerisinde olan öğrencilere yönelik uygun düzenlemeler yapılmalıdır.
- Özel ders öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin bireysel farklılıkları bağlamında etkililiği dikkate alınarak benzer süreç ve etkinliklerin sınıf ortamında da oluşturulmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Özel ders ortamında görülen olumlu öğretmen-öğrenci iletişiminin sınıf ortamında da oluşturulmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri etkin biçimde kazanabilecekleri demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması ve etkili sınıf yönetimi becerileri kazandırılması bağlamında öğretmen eğitimine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında etkililiği artırmak amacıyla öğretmen, öğrenci ve aile işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik tedbirler alınmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Eğitimin farklı kademelerinde özel ders ihtiyacı ve uygulamalarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okullarda düzenlenen yetiştirme kurslarının etkileri, ihtiyacı ve beklentileri karşılama düzeyleri yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Özel ders alan öğrencilerin ders yoğunluğu ve duygu durumlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Addi-Raccah, A., Dana O. (2015). Private Tutoring Intensity in Schools: A Comparison Between High and Low Socio-economic Schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25:3, 183-203.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif Eğitim Modelleri. *Zil ve Tenefüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Akey T. (2006). School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. *MDRC building knowledge to improve social policy*.
- Akgül, İ. (2015). Sınıf Öğretmenlerine Göre İdeal İlkokul Öğrencisi Nasıl Olmalıdır? -Esenler İlçesi Örneği-. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 18.
- Akinoğlu, O. (2017). Öğretim Kuram ve Modelleri (Editör: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 141-194.
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Menzi Ç., Dağhan, N.G., (2016). Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 7(4), 312-330.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Alkaya, Y. (2015). İnsancıl Hümanistik Yaklaşım ve Öğrenme (Editör: Engin Deniz). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları, 335-369.
- Anderson, L.W. (2014). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi, 3-32.
- Arık, A., Arkonaç, S. A., Yilmazer, N., Cinan, S. (1991). Bir Grup Lise Öğretmeninin İdeal Öğrenci ile İlgili Algıları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 17-23.
- Arıkan, A. (2018). *Etnografin El Kitabı* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aseltine, J. M., Faryniarz J. O., Rigazio-DiGilio, A. (2015). *Öğrenme İçin Denetim* (Çev. Sevilay Şahin ve Betül Balkar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Asıcı, E., İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik (A Pathway to Happiness: Cognitive Flexibility). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Avcı, Ö.Y., Durmuşçelebi, M. (2014). Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Öğrenci Tipi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 6.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu Eğitime Hayır* (Çev. Ayşegül Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baki, A., Baki, B. B. (2016). Türkiye ve Almanya'nın Ortaokul Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 7(1), 229-258.
- Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2016). Güney Kore Eğitim Sistemi (Editör: Ayşen Bakioğlu). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları, 43-84.
- Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2016). Finlandiya Eğitim Sistemi (Editör: Ayşen Bakioğlu). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları, 89-124.
- Bakioğlu, A., Özcan, M. (2016). Çin (Şanghay) Eğitim Sistemi (Editör: Ayşen Bakioğlu). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları, 1-40.
- Ballı, A.G., İnke, H. (2017) PISA Anketi 2015 Sonuçlarından Yola Çıkararak Türkiye'de Eğitimin Son 20 Yıl İçin Bir Değerlendirme. *V. Anadolu International Conference in Economist*, 2017, Eskişehir.

- Baltacı, C. (2005). *XV-XVI Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri-1* (2.Baskı). İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Best, J. W., Kahn, J. K. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Çeviri Editörü: Onur Köksal). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2).
- Beydoğan, H. Ö., (2003). Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Gelişmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-167.
- Brehm, W.C., Silova, I. (2014). Hidden Privatization of Public Education in Cambodia: Equity Implications of Private Tutoring. *Journal for Educational Research*, 6(1), 94-116.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim Programı* (Çev. M. Emir Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi.
- Bhave, V. (2008). Özsel Olan ve İma Edilen (Editör: Matt Hern). *Alternatif Eğitim - Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 35-44.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama* (Çeviri Editörü: Bahaddin Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boynton, M., Boynton C. (2007). *Eğitimciler İçin Disiplin Sorunlarını Önleme ve Çözme Rehberi* (Çev.: Tülin Büyükalkan). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- Bozpolat, E. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas Merkez İlçe Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bray, M., (2007). The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners. *2nd ed. UNESCO International Institute for Educational Planning*, Paris.

- Bray, M. (2017). Schooling and its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 61,3.
- Bray, M., Kwo, O. (2014). *Regulating Private Tutoring for Public Good -Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Comparative Education Research Centre (CERC). Hong Kong, China.
- Bray, M., Lykins, C., 2012. Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia. Asian Development Bank, Mandaluyong City and Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Bümen, N. T. (2015). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitimi (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara Pegem Akademi Yayınları, 1-38.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıççakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camara, F., Coseani, G., Gertel, H. (2014). Private Tutoring: A Necessary Supplement to Admission in Higher Education?. *Investigaciones de Economía de la Educación* 9.
- Chan, C., Mongkolhutti, P. (2017). The Factors Effecting Students Choice in Studying English at Private Tutoring Schools: A Case Of Thai Upper-Secondary School Students. *Journal of Nusantara Studies*, 2(2), 44-52.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B, Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (Çeviri Editörü: Ahmet Alpay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cole, R. (2017). Estimating the Impact of Private Tutoring on Academic Performance: Primary Students in Sri Lanka. *Education Economics*, 25(2), 142-157.
- Cooper, B. S., Sureau, J. (2007). The Politics of Homeschooling: New Developments, New Challenges. *Educational Policy*, 21(1), 110-131.

- Costa, A. L. (2016). Düşünmeyi Destekleyen Eğitim Programları (Çeviri Editörü: Nilay T. Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 205- 210.
- Costa, A. Garmson, R. (1994). *Cognitive Coaching*. <http://cognitivecoaching.com/>.
- Costa, A. Garmson, R. (2002). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Christopher-Gordon Publisher, Inc MA: Norwood.
- Costa, L. A., Kallick, B. (2000). *Getting in to the Habit of Reflection*. *Educational Leadership*, 57(7), 60-62.
- Creswell, J. W. (2017a). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017b). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri* (Çev. Hasan Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çetin, A. (2010). *Ölçme Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar ve Kars İli I. Kademe İlköğretim Okullarında Uygulama Düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Dictionary.com. <http://www.dictionary.com/browse/tutoring> (erişim: 29.12.2017).
- Demir, K. (2015). Tam Öğrenme Modeli (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 199-217.
- Demir, Ö. (2015). Bilişsel Koçluk Temelli Öğretme Yaklaşımı (Editör: Gülay Ekici). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme Öğretme Yaklaşımları-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 61-98.

- Demir, Ö., Bal, A.P. (2011). Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37).
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirer, D. K. (2011). *Eğitimde Paradigma Değişimi: Gölge Eğitim*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Kalkınma İktisadı ve İktisadi Büyüme Bilim Dalı, İstanbul.
- Deniz, E. (2015). Eğitim Psikolojisinin İçeriği (Editör: Engin Deniz). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları, 3-22.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, NY: Macmillan, 383-384.
- Dongre, A., Tewary V. (2014). Impact of Private Tutoring on Learning Levels: Evidence from India. *AI Working Paper Series*.
- Duman, A. O. (2013). *Bilişsel Koçluk Yönteminin Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Niğde.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. (Çeviri Editörü: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Elterngeld.de, (2018). <https://www.elterngeld.de/kostenlose-nachhilfe-fuer-sozial-benachteiligte-schueler/> (erişim: 09.10.2018).
- Erdem, A.R. (2011). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarının Felsefesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.

- Erdem, B. (2018). Orta Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erözkan, A. (2015). Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme. (Editör: Engin Deniz). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları, 235-268.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde 'Program' Geliştirme* (6. Basım). Ankara: Edge Akademi.
- Eskicumalı, A. (2015). Eğitimin Temel Kavramları. (Editörler: Selahattin Turan, Yüksel Özden). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1-22.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattapoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning* (2nd ed.). NewYork: Harper Collins.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı* (Çev. Mehmet Ali Özkan). İstanbul: Edam Yayınları.
- Generationen-Schwaz, (2018).
<https://www.hausdergenerationen.at/index.php?page=schuelerhort> (erişim: 09.10.2018).
- Ghosh, P., Bray, M. (2018) Credentialism and Demand for Private Supplementary Tutoring: A comparative Study of Students Following Two Examination Boards in India, *International Journal of Comparative Education and Development*, 20(1), 33-50.
- Glaser, R. (1984). *Education and Thinking: The Role of Knowledge*. American Psychologist.
- Glasser, W. (2017). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodland, J. I. (1979). *What schools are for*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Gordon, T. (2017). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev. Sermin Karakale). İstanbul: Profil Kitap.
- Green, C. L. (2007). Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.
- Gökçe, A. (2012). Eğitimde Radikal Düşünürler ve Görüşleri -Eğitimde Farklı Arayışlar. *ResearchGate*, 4(1), 134-148.
- Görgeç, İ. (2017). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. (Editör: Hasan Şeker). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gredler, M. E. (2017). *Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya*. (Çeviri Editörü: Özgül Polat). Ankara: Anı Yayınevi.
- Gündüz, M. (2017). Osmanlı'da Seçkin Eğitimi, Enderun Mektebi ve bazı Araştırmalar. *Yedikıta*, 105.
- Güneş, F. (2014a). Çeşitli Öğretim Teknikleri (Editör: Firdevs Güneş). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 375-377.
- Güneş, F. (2014b). Yaklaşım ve Modeller (Editör: Firdevs Güneş). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 23-38.
- Ha, Y., Park, H.J (2017). Can After-school Programs and Private Tutoring Help Improve Students' Achievement? Revisiting the Effects in Korean Secondary Schools. *Asia Pacific Education*, 18, 65-79.
- Hajar, A. (2018). Exploring Year 6 Pupils' Perceptions of Private Tutoring: Evidence From Three Mainstream Schools in England, *Oxford Review of Education*.

- Hamid, M.O., Khan, A., Islam M.M. (2017). The spread of Private tutoring in English in Developing Societies: Exploring Students' Perceptions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
- Hırça, N. (2014). Öğretim Stratejileri-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme. (Editör Firdevs Güneş). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 78-84.
- Hogan, T., Rabinowits, M., Craven, J. A., III. (2003). Representation in Teaching: Inferences from Research of Expert and Novice Teacher. *Educational Psychologist*, 38, 235-247.
- Hof, S. (2014). Does Private Tutoring Work? The Effectiveness of Private Tutoring: a Nonparametric Bounds Analysis. *Education Economics*, 22(4), 347-366.
- Holt, J. (2008). Eğitim Yerine! (Editör: Matt Hern). *Alternatif Eğitim -Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. Kalkedon Yayınları, 51-56.
- Huang, H.T. (2017). Private English Tutoring and Adolescents' Motivation to Learn English as a Foreign Language: A Self System Perspective. *Taiwan Journal of TESOL*. 14(1), 1-36.
- Huerta, L. A., Gonzalez, M. F. (2004). Cyber and HomeSchool Charter Schools: How States are Defining New Forms of Public Schooling. *National Education Policy Center School of Education*, University of Colorado.
- Hui, L. (2005). Chinese Cultural Schema of Education, Implications for Communication between Chinese Student and Australian Educators. Edith Cowan University. *Issues in Educational Research*, 15(1).
- Isenberg, E. J. (2007). What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82:2-3, 387-409, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01619560701312996?needAccess=true> (erişim: 05.03.2018).

- Illich, I. (2008a). *Alternatif Eğitim -Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (Çev. Eylem Korkmaz). İstanbul: Kalkedon Yayınları, 9-13.
- Illich, I. (2008b). Toplumunu Okulsuzlaştırmak (Çev. Eylem Korkmaz). *Alternatif Eğitim -Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 45-50.
- Illich, I. (2018). *Okulsuz Toplum* (Çev. Mehmet Özyay). İstanbul: Şule Yayınları.
- İnci, Ş. (2015). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Tasarlanan İlköğretim Programlarında Velilerin Rollerini Yerine Getirme Düzeyi (Ankara İli-Polatlı İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşpirli, M. (1985). *Enderun*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 11, 185-187.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*, (2. Baskı). New York: Teachers College Press.
- Kant, I. (2017). *Eğitim Üzerine* (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Kaplan, H. (2013). *Genel Liselerde İngilizce Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Antalya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2).
- Kart, M. (2017). *Değerler Eğitiminde Bir Model Olarak Ahilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaya, T. (2015). ABD’de Ev Okulu Uygulamasının Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu Üzerine Bir Değerlendirme, *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 79-98.

- Kaya, H. İ., Demir, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin Bilişsel Koçluk Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2).
- Khan, S. (2018). *Dünya Okulu* (Çev. Cem Akaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered Micro Teaching in Teacher Education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, A. (2017). Öğretimin Planları (Editör: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 448-488.
- Kılıç, A. ve Saruhan H. (2006). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417.
- Kılıç, A., Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırpık, C. (2010). II. Meşrutiyetten Sonra Şehzade Eğitiminde Değişim. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 99-30.
- Kışla, T., Şahin, M. (2015). Kişiselleştirilmiş (Kişiye Özgü) Öğrenme Öğretme Yaklaşımı. (Editör: Gülay Ekici). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme Öğretme Yaklaşımları-II*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 171-209.
- Kim, T.Y. (2017). EFL learning Motivation and Influence of Private Education: Cross-grade Survey Results. *English Teaching*, 72(3), 25-46.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koçak, O., Kavi, E., Es, M. (2017). Bilgi Toplumu Perspektifinde Refah Devleti: Finlandiya Modeli. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13).
- Levent, F., Yazıcı, E., (2014). Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 211-143.
- Liu, J., Bray, M (2017). Determinants of Demand for Private Supplementary Tutoring in China: Findings from a National Survey. *Education Economics*, 25(2), 205–218.
- Lybyer A. E. (1913). *The Government of the Ottoman Empire in the time of Suleiman the Magnificent*. Cambridge.
- Lyn-Piluso, G., Lyn-Piluso, G., Clarke, D. (2008). Genel Kaniya Meydan Okumak: Aileler Ne Yapabilir? (Editör: Matt Hern). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, 91-102.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N., Meuse, R. E. (2011). The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence From Homeschooled and Traditionally Schooled Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(3), 195-202.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D.J. (2008). *Etkili Sınıf Yöntemi Stratejileri* (Çev. Sibel Sakacı). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- Marzano, R. J., Pickering, D.J, Pollock, J.E. (2008). *Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri* (Çev. Sibel Sakacı). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- McCarthy. B. (1982). Improving Staff Development Through CBAM and 4Mat. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.
- McCarthy. B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to School. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.

- McCrae, R. R., Costa, P.T. (1986). *Clinical Assesment can Benefit from Recent Advences in Personality Psychology*. *American Psychologist*, 41,171-181.
- McGraw-Hill (2016). *Aklımın Aklı: Psikoloji* (Çeviri Editörleri: Mithat Durak, Emre Ş. Durak, Ufuk Kocatepe). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Medlin, R.G., (2006). Homeschooled Children’s Social Skills. *Home School ResearcherVolume*, 17(1), 1-8.
- Medlin, R.G., (2013). Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Stetson University*. <https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf> (erişim: 14.4.2018).
- Melese, W., Abese M. (2017). Demand and Supply of Supplementary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 629 – 640.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., Alav, Ö. (2015). Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69-87.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çeviri Editörleri: Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, B. (1931). *Beyond the Sublime Porte the Gand Sesaglio of Stambaul*. New Haven.
- Miller, R. (2006). Kamu Eğitiminde Alternatif Okullar ve Demokrasi (Çev. Eylem Korkmaz). *Siyahi Kültür Dergisi*, 8, 116-119.
- Moulin, D. (2018). *Eğitici Tolstoy* (Çev. Özlem Akçay). Ankara: Hece Yayınları.
- Negiz, M. (2011). Finlandiya’nın İnovasyon Sistemi. <https://works.bepress.com/muhammet-negiz/18/download/> (erişim:16.03.2018)

- Noddings, N. (2017). *Eğitim Felsefesi* (Çev. Raşit Çelik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oğuz, M. (2008). *Osmanlı Devleti'nin Yükselme Döneminde Enderun Saray Okulunun Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olson, M. H., Hergenhahn, B.R. (2016). *Öğrenmenin Kuramları* (Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F.P. (2016). *Eğitim Programı Temeller İlkeler ve Sorunlar* (Çeviri Editörü: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ornstein, A. C. (2016a). Öğretimde Hassas Meseleler (Çeviri Editörü: Nilay T. Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 68-86.
- Ornstein, A. C. (2016b). Eğitim Programları ile İlgili Kararların Temeli Olarak Felsefe. (Editör: A.C. Ornstein, E.F. Pajak, S.B. Orstein). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2-9.
- Ortaylı, İ. (2008). *Osmanlı Sarayında Hayat*. İstanbul: Yitik Hazine Yayınları.
- Oser, F. K., Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of the Research on Teaching* (4th ed., pp. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ödemiş, S. (2014), Enderun Mektebi Ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3).

- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özger, R. (2012). *Eğitime Alternatif Felsefi Yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Kütahya.
- Özoğlu, M. (2011). Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek. *Seta Analiz*, 36, 16-18.
- Özyürek, M. (2010). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımı* (4. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pajak, E. F., Stotko, E., Mascı, F. (2016). (Göreve) Yeni Başlayan Öğretmenlerin Farklı (Öğretim) Tarzlarına İtibar Etmek (Çeviri Editörü: Nilay Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık, 103-110.
- Pala, A. (2017). Öğrenme ve Öğretimin ilkeleri (Editör. Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 79-117.
- Pallegedara, A., Mottaleb, K.A. (2018). Patterns and Determinants of Private Tutoring: *The Case of Bangladesh Households*. *International Journal of Educational Development*. 59,43-50.
- Palmer, P. (2016). Öğretmenin Kalbi (Çeviri Editörü: Nilay T. Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 53-67.
- Parkhurst, H. (1922). *Education On The Dalton Plan*, EP Dutton (e-kitap) <https://archive.org/stream/educationontheda028244mbp#page/n167/mode/2up> (erişim: 08.03.2018).

- Pearce, S., Power, S., Taylor, C. (2018). Private Tutoring in Wales: Patterns of Private Investment and Public Provision, *Research Papers in Education*, 33:1, 113-126.
- Peker, E. A., Taş, E. (2017). Evde Eğitim Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Evde fen Eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-173.
- Petrov, G. (2017). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde* (Çev. Sabri Gürses). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Polat, M., Arabacı, İ.B. (2012). Türkiye’de Eğitim Fakültelerine öğrenci alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Polat, E. (2013). *Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler İçin Web Destekli Uyarlanabilir Öğretim Sistemi Tasarımı*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Pring, R. (2013). *Eğitim Araştırmaları Felsefesi* (Çev. Dinçay Köksal). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme Yolları* (Çeviri Editörleri: Mustafa Çevikbaş; Seher Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rancière, J. (2017). *Cahil Hoca -Zihinsel Özgürleşme Üzerine Beş Ders* (Çev. Savaş Kılıç). İstanbul: Metis Yayınları.
- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı Öğrenciler* (Çev. Dilek Boyraz). İstanbul: Sola Yayınları.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırmaları* (Çeviri Editörleri: Şakir Çımkır, Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile* (Çev. Yaşar Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Santrock, J.W. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (Çeviri Editörü: Diğdem Müge Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (25. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Schunk, D.H. (2014). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schramm, W. (1964). *The Research on Programmed Instruction: An Annotated Bibliography*. Washington, DC: US Office of Education (OE-34034).
- Schuelerhilfe, (2018). <https://www.schuelerhilfe.at/> (erişim: 09.10.2018).
- Scott, D. (2014). *Eğitim Araştırma ve Politikalarının Eleştirel Değerlendirilmesi* (Çeviri Editörü: Ahmet Aybay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sieverding, M., Krafft C., Elbadawy A. (2017). The Teacher Does Not Explain in Class”: An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt, *GLO Discussion Paper*, No. 135.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama* (Çeviri Editörü: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli Eğitim* (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi* (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (18. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sriprakash, A., Proctor, H., Hu B. (2016). Visible Pedagogic work: Parenting, Private Tutoring and Educational Advantage in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 426–441.
- Sřastný, V. (2017). Private Tutoring Lessons Supply: Insights from Online Advertising in the Czech Republic, *A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 561-579.
- Steinberg, L. (2009). Adolescent Development and Juvenile Justice. Annual Review of Clinical Psychology, Vol. 5. Polo Alto, CA: Annual Reviews.
- Sternberg, R. J. (2009). *Düşünme Stilleri* (Çev. Esin Gürsoy). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- Şad, B. M., Akdağ M. (2010). Evde Eğitim, *Milli Eğitim*, 188, 19-31.
- Şahan, H. H. (2015). İnternet Tabanlı Öğrenme (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 238-250.
- Şahin, A. E, (2014). Öğrenci İzleme Sistemi Sonuçları Temelinde Öğretimin Farklılaştırılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 23, 21-30.
- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ ve Hümanist Eğitim, *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Şahin, M., Kışla, T. (2013). Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 81-91.
- Şahin, M. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış YL Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğretim. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.

- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. *Eğitime Bakış*, 6(17) 58-62.
- Şirin, H. (2000). Eğitim Sisteminde özel Dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 387.
- Tan, C. (2017). Private Supplementary Tutoring and Parentocracy in Singapore. *Interchange*, 48, 315–329.
- Tansel, A. (2013). Türkiye’de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler ve Dershanelerin Geleceği. *ERC Working Papers in Economics*, 13(10).
- Taşdemir, M. ve Bulut, A. S. (2015). Ev Okulu Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Kuram ve Özel Eğitimde Uygulama, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 138-157.
- Taşdan, M., Demir, Ö. (2010). Alternatif Bir Eğitim Olarak Ev Okulu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9 (18), 81-99.
- Teknoloji & Innovation in Education, Cognitive Coaching. <https://www.tie.net/cognitive-coaching/> (erişim: 10.03.2017).
- Terry, W. S. (2013). *Öğrenme ve Bellek* (Çeviri Editörü: Banu Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teyfur, M., Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-82.
- The Dalton School, <https://www.dalton.org/page/about/the-dalton-plan> (erişim: 09.03.2018).
- The Dalton Plan, https://is.muni.cz/el/1441/jaro2013/SZ1012a/um/39738265/The_Dalton_Plan.pdf (erişim: 08.03.2018).

- Thorndike, E. L. (1931). *Human Learning*. New York: Century.
- Tochon, V. F. (2013). Derin Türkçe Öğreniminde Proje Temelli Müfredat Tasarlanması. (Challenges Of Designing A Curriculum For Deep Turkish Learning). https://www.researchgate.net/profile/Francois_Tochon2 (erişim: 07.03.2018)
- Tolstoy, L. (2008). Eğitim Üzerine (Editör: Matt Hern). *Alternatif Eğitim -Hayatımızın Okullandırılması*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 27-34.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim* (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- Tomlinson, C. A., Javius, E. L. (2016). Mükemmellik İçin Öğretimi İyileştirmek (Çeviri Editörü: Nilay T. Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 197-203.
- Topkara, E. Z., Çelik, H. (2009). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*. 5(2), 289-297.
- Tösten, R., Elçiçek, Z. (2013). Alternatif Okullar Kapsamında Ev Okullarının Durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 37-49.
- Tsiplakdes, L. (2018). Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93.
- Tuncel Z. A. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik (Editör: Remzi Y Kıncal). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Grafiker Yayınları, 27-42.
- Turnbull, J. (2007). The Korean Educational System and its Consequences for Adults. <http://thegrandnarrative.com/the-korean-education-system->
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretiminin Temel İlkeleri*. (Çev. M. Emin Rüzgar ve Berna Arslan). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Uzat, S. (1998). *Runing Head: Cognitive Coaching, Cognitive Coaching and Celf-reflection: Looking in the Mirror while Looking through the Window* (Unpublished ph. dissertation). New Orleans: Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association.
- Uzman Özel Ders Bürosu. *Dünyada Özel Ders Uygulamaları* <http://uzmanozelders.net/dunyada-ozel-ders-uygulamalari.php> (erişim:20.12.2017).
- Ünsal, H. K. (2016). *Gölge Eğitim Bağlamında Özel Dershane Hizmetlerinin Üniversiteye Giriş Sürecindeki Rolü ve Üniversite Adayı Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi: Antalya Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- VCLB Leuven, (2018). <http://www.vclbleuven.be/flyers/flyerCLBjuni2011duits.pdf> (erişim: 09.10.2018).
- Wagner, T. (2016). *Yenilikçiler Yaratmak -Dünyayı Değiştirecek Gençler Yetiştirmek* (Çev. Aytül Özer). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Walberg, H. J. (2016). Üretken Öğretmenler: Bilgi temelini Belirleme (Çeviri Editörü: Nilay T. Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 87-102.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim Program Liderliği*. (Çeviri Editörü: Bahattin Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Witt, M. (2015). Dinamiklere Öncülük Etmek: Eğitimde Sıra Dışı Liderler, *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32).
- Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Behaviourism*. Londen: Routledge
- Yeşil, R. (2016). 21.Yüzyıl Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Uygulamalar (Editör: remzi Y Kıncal). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Grafiker yayınları, 267-271.

- Yetim, H. (2017). Öğrenme Stilleri (Editör: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 195-260.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. (2011). Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (Çeviren: İlhan Günbayı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yoluk, M.E. (2010). *XVIII. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yung, K. W. (2015). Learning English in the Shadows: Understanding Chinese Learners' Experiences of Private Tutoring. *Tesol Quarterly* 49(4).
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 39-65.
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Dönüşüm: 21.yy Öğretmenini yetiştirme, *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32).
- Zhang, W., Bray, M. (2018). Equalising Schooling, Unequalising Private Supplementary Tutoring: Access and Tracking Through Shadow Education in China, *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-238.
- Zhang, W., Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: Public-Private Interactions at the Confluence of Mainstream and Shadow Education. *Journal of Education Policy*, 32(1), 63-81.

Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2011). Learning in Cross-Cultural Perspective. In T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.). New York: Elsevier.

Zhao, Y. (2016). Yenilik ve Yaratıcılıkta Sınıfta Kalmak (Çeviri Editörü: Nilay T. Bümen). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,189-196.



EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Soruları

Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi

Tarih:/...../2018

Saat /.....

Değerli

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ danışmanlığında ‘Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi’ başlıklı tez çalışmasını yürütüyorum. Bu araştırma kapsamında özel ders veren öğretmenlerle görüşme yapıyorum. Araştırmama katılım sağladığınız için teşekkür ederim. Görüşmede verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

İzin verirseniz zamanı iyi değerlendirmek ve veri kaybına yaşamamak amacıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum.

Ayşe Betül AKDEMİR

Sorular

1. Sizce özel dersi okul derslerinden ayıran özellikler nelerdir?
 - Sadece devlet okullarına değil özel okul ve dershanelere giden öğrencilerinde özel ders almalarını nasıl açıklarınız?

2. 'İyi öğretmen' ya da 'başarılı öğretmen' kavramlarını nasıl tanımlarsınız?
 - Sizce iyi öğretmen hangi özelliklere sahip olmalı?
 - Öğrencilerinizin sizi tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?
 - Öğrencilerinizi seçerken siz nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. Bir öğrenci ile çalışmaya karar verdiğinizde öğretime nereden başlarsınız?
 - Dersi nasıl planlıyorsunuz?
 - Öğrenci seviyesini nasıl belirliyorsunuz?
 - Dersin ne kadar süreceğine (kaç hafta/kaç ders saati) karar vermenizde neler etkili oluyor?
 - Öğrencinin kaç saat ders alması gerektiğine nasıl karar veriyorsunuz?
 - Sıkıştırılmış özel ders mi uzun sürece yayılmış özel ders mi daha verimli? Tercihinizi neye göre belirliyorsunuz?
 - Öğrencinin hedefleri dersin planlanma sürecinde ne kadar etkili oluyor?
 - Eğer aile süre belirlemede bir sınırlamaya giderse dersin planlanması üzerinde nasıl bir etkisi oluyor?
4. Bir konunun özel derste işlenişi ile sınıfta işlenişi arasındaki farklar nelerdir?
 - Bir konuyu özel derste nasıl işlediğinizi örnek üzerinden anlatabilir misiniz?
 - Konunun ne kadar sürede işleneceği (yani ders saati) nasıl belirleniyor?
 - Öğrenmenin etkili ve kalıcı olmasını nasıl sağlıyorsunuz?
 - Öğrenciye göre neler farklılaştırılıyor?
 - Aynı konuyu okulda nasıl işliyorsunuz?
 - Bir konunun her öğrenciye aynı şekilde anlatılması öğrenmeyi nasıl etkiler?
5. Özel derste kullandığınız kaynakları neye göre belirliyorsunuz?
 - Farklı öğrencilere farklı kaynaklar kullandığınız oluyor mu? Neden?
 - Kendi hazırladığınız soruları mı yoksa hazır kaynakları mı kullanmayı tercih ediyorsunuz?
 - Derste öğrenciniz için kaynak niteliğinde notlar dokümanlar hazırlıyor musunuz?

- Hangi konuya ne kadar ağırlık vereceğinizi neye göre belirliyorsunuz? Dersin kazanımlarının etkisi nedir?
 - Kullandığınız kaynaklar okulda kullandığınız kaynaklardan farklı mı? Farklı ise sebepleri nelerdir?
6. Öğrencilerinizin süreç içinde ilerleyip ilerlemediğini, zayıf ve güçlü yönlerini ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sizce değerlendirme etkinliklerinin öğrenme-öğretme sürecine etkileri nelerdir?
 - Öğrenciler soru çözerken ipuçları ile destek oluyor musunuz yoksa tamamen kendi çabalarına mı bırakıyorsunuz?
 - Öğrencilerinizin özel derse başlamadan önceki başarı ve özgüven düzeyleri ile derslerden sonraki başarı ve özgüven düzeylerini karşılaştırabilir misiniz?
7. Okulda ders verdiğiniz bir öğrencinize özel ders verdiğiniz oldu mu?
- Öğrencinizin derse yaklaşımını her iki duruma göre değerlendirebilir misiniz?
 - Fark varsa eğer bunun nedenleri nelerdir?
8. Özel ders ile ilgili olumsuz bir tecrübeniz var mı?
9. Özel ders ile ilgili eklemek istediğiniz farklı bir şeyler var mı?

EK 2. Öğrenci Görüşme Soruları

Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi

Tarih:/...../2018

Saat /.....

Değerli

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ danışmanlığında ‘Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi’ başlıklı tez çalışmasını yürütüyorum. Bu araştırma kapsamında özel ders alan öğrencilerle görüşme yapıyorum. Araştırmama katılım sağladığınız için teşekkür ederim. Görüşmede verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

İzin verirseniz zamanı iyi değerlendirmek ve veri kaybına yaşamamak amacıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum.

Ayşe Betül AKDEMİR

1. Hangi derslerden özel ders alıyorsun?
 - Neden özel ders alıyorsun?
 - Özel dersi okulda aldığın dersten ayıran özellikler nelerdir?
 - Ne kadar süre ders almak istiyorsun?
 - Öğretmenle ne kadar süre ders alman gerektiği ve nasıl ders işleneceği konusunda neler konuştunuz?
 - Uzun süreli ders almak mı sınavlar öncesi kısa süreli dersler almak mı sence daha verimli oluyor? Neden?
2. Özel ders aldığın öğretmeni seçerken nelere dikkat ettin?

- Öğretmen seçimini nasıl yaptınız?
- Öğretmene nasıl ulaştınız?
 - Bir tanıdık tavsiyesi mi okuldan ya da dershaneden tanıyor olmak mı? Ya da internet üzerinden mi?
 - Sana sorulduğunda öğretmenini ve özel dersi arkadaşlarına tavsiye ediyor musun? Neden?
- 3. Sence ‘*iyi öğretmen*’ hangi özellikleri taşımalı?
 - Öğretmenin sınavlarda başarılı öğrenciler yetiştiriyor olduğunu bilmek seni nasıl etkiliyor?
- 4. Özel ders alman sende ne gibi değişikliklere neden oldu?
 - Bu derslerin okula/sınavlara yansması nasıl oldu? Ders almadan önceki ve sonraki durumu karşılaştırabilir misin?
 - Derslere karşı tutumun üzerindeki etkisini (örnek üzerinden) anlatabilir misin?
- 5. Sence bir konunun sınıfta işlenişi ile özelde işlenişi arasındaki farklar nelerdir?
 - Öğrenmeni neler kolaylaştırıyor?
 - Hangi ortamda kendini daha rahat hissediyorsun? Neden?
- 6. Özel ders senin amacına ulaşmana nasıl hizmet ediyor? Ne gibi faydaları var? Niçin?
- 7. Okulda ya da dershanede dersine gelen bir öğretmenden özel ders aldın mı?
 - Neden aynı öğretmeni tercih ettin?
 - Öğretmenin özelde ders işleyişi ile sınıfta ders işleyişi arasındaki farklar nelerdir?
 - Sence bu farkların sebepleri neler olabilir?
 - Sınıfta ve özelde aynı öğretmen olmasına rağmen okulda neden verim alamadığını düşünüyorsun? Nedenlerini açıklar mısın?
- 8. Özel ders ile ilgili olumsuz bir tecrüben var mı?
- 9. Özel ders ile ilgili eklemek istediğin bir şeyler var mı?

EK 3. Veli Görüşme Soruları

Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi

Tarih:/...../2018

Saat /.....

Değerli

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ danışmanlığında ‘Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi’ başlıklı tez çalışmasını yürütüyorum. Bu araştırma kapsamında çocuklarına özel ders aldırın velilerle görüşme yapıyorum. Araştırmama katılım sağladığınız için teşekkür ederim. Görüşmede verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

İzin verirseniz zamanı iyi değerlendirmek ve veri kaybına yaşamamak amacıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum.

Ayşe Betül AKDEMİR

Sorular

1. Çocuğunuza neden özel ders aldırma ihtiyacı duydunuz?
2. Sizce özel dersi okul derslerinden ayıran özellikler nelerdir?
3. Özel ders aldırma istediğiniz öğretmeni seçerken nelere dikkat ettiniz?
 - Öğretmene nasıl ulaştınız?
 - Size sorulduğunda öğretmeni ve özel dersi tavsiye ediyor musun? Neden?
4. ‘İyi öğretmen’ ya da ‘başarılı öğretmen’ kavramlarını nasıl tanımlarsınız?

5. Çocuğunuza özel ders aldirmaya karar verdiginizde dersin nasıl planlanacağı, eğitime hangi seviyeden ve nasıl başlanacağı ve ne kadar süreceği konusunda öğretmenle görüşmeniz oldu mu? Bu konuda yeterince bilgilendirildiniz mi?
 - Sıkıştırılmış özel ders mi uzun sürece yayılmış özel ders mi aldirmayı tercih edersiniz? Neden?
6. Çocuğunuzun süreç içinde ilerleyip ilerlemediğini nasıl takip ediyorsunuz?
7. Özel ders almaya başladığında bu yana çocuğunuzda ne gibi değişiklikler oldu? Ders çalışma kendine güven artmasını sağladı mı?
 - Sınavlara hazırlık dışında ara sınıflarda da ders aldirdiniz mi?
 - Özel dersi ve öğretmeninizi sizde yakınlarınıza tavsiye eder misiniz? Neden?
8. Çocuğunuzun okulda/dershanede dersine giren öğretmenlerden özel ders aldirdiğiniz oldu mu?
 - Aynı öğretmen tercih etme nedenleriniz nelerdir?
 - Sizce öğretmenin sınıftaki ders anlatışı/tutumu ile özeldeki ders anlatışı/tutumu arasındaki farklar nelerdir?
9. Özel ders aldirdiğiniz öğretmenlerle ilgili olumsuz bir tecrübeniz var mı?
10. Özel ders ile ilgili eklemek istediğiniz farklı bir şeyler var mı?

