



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

[Doktora Tezi]

**İDEALİMİZDEKİ ÖĞRETİMİ GERÇEKLEŞTİREMEME DENEYİMİMİZİ  
ANLAMAK VE ANLATMAK: FENOMENOLOJİK, FENOMENOĞRAFİK VE  
HÜRİSTİK BİR ARAŞTIRMA**

Aslı ÖZASLAN  
ORCID: 0000-0001-6329-8797

Danışman  
Prof. Dr. Ömer BEYHAN  
ORCID: 0000-0002-3811-0307

Konya – 2024

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>iii</b>
TEZ ONAY SAYFASI .....	iv
<b>TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
1.GİRİŞ ve AMAÇ.....	1
1.1 Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Sınırlandırmalar.....	4
1.7. Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>6</b>
2. ALANYAZIN .....	6
2.1. Yeni Piyasa Düzeni .....	6
2.2. Rekabet ve Standartlaşma Eğilimi .....	6
2.3. Bilimsel Yönetim Anlayışı.....	7
2.4. Teknik Kontrol .....	8
2.5. Teknik Kontrolün Eğitime Uygulanışı.....	9
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>16</b>
3. YÖNTEM.....	16
3.1. Fenomenoloji.....	16
3.2. Fenomenografi .....	19
3.3. Hüristik Araştırma.....	24
3.4. Retorik.....	29
3.5.Araştırma Grubunun Oluşturulması ve Veri Toplama.....	29
Tablo 1.....	31
3.6. Analiz .....	32
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri.....	33
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>36</b>
4.BULGULAR .....	36
4.1. Hüristik Araştırma Bulguları.....	36

4.1.1. Engellendiğimi Hissediyorum.....	36
4.1.2. Motivasyonumu Kaybediyorum.....	40
4.1.3. Çaresiz Olduğumu Hissediyorum .....	44
4.1.4. Bireysel portreler.....	49
4.1.5. Yaratıcı Sentez .....	53
4.2.Fenomenolojik Araştırma Bulguları.....	55
4.2.1. Emek Vermenin Anlamsızlığı.....	56
4.2.2. Çaresizlik.....	60
4.2.3. Mutsuzluk.....	63
4.2.4. Öfke.....	65
4.2.5 Verimsizlik.....	66
4.3. Fenomenografik Araştırma Bulguları .....	67
4.3.1. Çaresiz Hissettiren Bir Deneyim.....	67
4.3.2. Kısıtlanmış Hissettiren Bir Deneyim .....	70
4.3.3. Verimsiz Hissettiren Bir Deneyim .....	71
4.3.4. Mutsuz Eden Bir Deneyim.....	72
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>75</b>
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Tartışma.....	75
5.2. Sonuç.....	100
5.3. Öneriler.....	102
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>117</b>
EK 1. Etik Kurul Kararı .....	117
EK 2. Konya İl Milli eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....	118
EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	119
EK 4. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	121
EK 5. Gönüllü Katılımcı Onay Formu .....	122

## TEŞEKKÜR

Doktora eğitimimin her aşamasında öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim, ondan öğrenmekten ve birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım, bana hep destek olan, yüreklendiren, yol gösteren, bilgi ve tecrübelerinin yanı sıra kişiliği, akademik disiplini, öğrencileri ile ilişkileri ile örnek alınası çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Ömer Beyhan'ın öğrencisi olmak yaşamımda çok önemli bir kırılma noktasıdır. Sizi tanımak benim için büyük şans. Çok teşekkür ederim sayın Hocam...

Araştırmam sürecinde tez izleme komitemde bulunan, beni hep motive eden, güler yüzlerini hiç esirgemeyen, desteklerini hep hissettiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Işıl Sönmez ve Doç. Dr. Nurtuğ Barışeri'ne,

Doktora eğitimimin en başından beri beni hep destekleyen, bilgisi ve deneyimleri ile hep yanımda olan, en büyük motivasyon kaynağım, biricik hayat arkadaşım, sevgili eşim Doç. Dr. Gökhan Özaslan'a, onlara yeterince vakit ayıramadığımda sızlanmayan, anlayış gösteren, benimle gurur duyduklarını söyleyerek güç veren canım kızlarım Derin ve Rüya'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aslı ÖZASLAN

Mayıs 2024

**TEZ ONAY SAYFASI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Aslı Özasan'ın "İdealimizdeki Öğretimi Gerçekleştirememeye Deneyimimizi Anlamak ve Anlatmak: Fenomenolojik, Fenomenografik ve Hüristik Bir Araştırma" başlıklı tezi tarafımızdan incelenmiş; amaç, kapsam ve kalite yönünden Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yer / Gün Ay Yıl

Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ömer BEYHAN Necmettin Erbakan Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ Necmettin Erbakan Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ Necmettin Erbakan Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Aziz TEKE Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	.....

Yukarıdaki tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../2024 tarih ve ...../.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.....

Enstitü Müdürü

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*İdealimizdeki Öğretimi Gerçekleştirememe Deneyimimizi Anlamak ve Anlatmak: Fenomenolojik, Fenomenografik ve Hüristik Bir Araştırma* başlıklı tez çalışmamın toplam **96** sayfalık kısmına ilişkin, 25/04/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%4** olarak belirlenmiştir

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
4. Önsöz hariç
5. İçindekiler hariç
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç
7. Materyal ve metot hariç
8. Kaynaklar hariç
9. Alıntılar dahil
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

06/06/2024

İmza

İmza

Aslı ÖZASLAN

Prof. Dr. Ömer BEYHAN

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ederek sunduğumu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanma durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yaptığımı ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklediğimi beyan ederim.

25/04/2024

Aslı ÖZASLAN



## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programı ve Öğretim  
[Doktora Tezi]

### İDEALİMİZDEKİ ÖĞRETİMİ GERÇEKLEŞTİREMEME DENEYİMİMİZİ ANLAMAK VE ANLATMAK: FENOMENOLOJİK, FENOMENOGRAFİK VE HÜRİSTİK BİR ARAŞTIRMA

Aslı ÖZASLAN

Konya-2024

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememelerini, deneyimleri üzerinden kavramsallaştırarak, bu fenomenin özünü ve kaç farklı şekilde algılandığını araştırmaktır. Öğretmenlerin eğitimleri ve yıllar içerisinde edindikleri deneyimlerle şekillenen, ideal buldukları ve uygulamak istedikleri öğretimi gerçekleştiremediklerini hissettikleri yaşantıları inceleyip, bu yaşantılar sonucu şekillenen anlayışları ortaya koymak istenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin çalışma koşullarının, bu koşulların onların öğretim sürecine etkilerinin ve anlayışlarına nasıl yön verdiğinin anlaşılacağı düşünülmüştür.

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada, fenomenoloji, fenomenografi ve hüristik desenler kullanılmıştır. Katılımcı grubu, idealindeki öğretimi gerçekleştiremediğini söyleyen, her branştan biri erkek, biri kadın, toplam yirmi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın 10 kişilik fenomenolojik çalışma grubu, kadın ve erkek öğretmen dengesi gözetilerek her branştan bir öğretmen ile; hüristik araştırma grubu da aynı şekilde 10 öğretmen ile oluşturulmuştur. Fenomenografi boyutunda ise her iki gruptaki toplam 20 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış, Microsoft Office dikte programı ile yazıya geçirilmiştir. Analizde ise MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır.

Hüristik araştırma grubundaki öğretmenlerin, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememe deneyimlerinde bazı faktörler öne çıkmaktadır. Bunlar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, derslik yetersizliği nedeniyle özel amaçlı sınıf veya atölye olması gereken alanların dersliğe dönüştürülmüş olması, okulun mali koşulları nedeniyle ders araç gereçlerindeki eksikler, öğrencilerin davranış sorunları ve okul idaresinin öğretim süreci üzerinde kısıtlayıcı tutumlar sergilemesi, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşük olması, velilerin öğretim sürecine müdahaleleri ve kimi zaman tehditkar olabilen tutumları, okul yöneticilerinin destekleyici davranmaması, öğretmenliğin itibarını yitirmiş bir meslek olarak görüldüğüne inanılması ve maaşlarının düşük olmasıdır. Bu koşullardaki deneyimleri, hüristik araştırma grubundaki öğretmenlerin, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememeyi, engellendiklerini hissetmeleri, motivasyonlarını kaybediyor olmaları ve çaresiz olduklarını hissetmeleri yönündeki algıları ile tanımlamalarına neden olmaktadır.

Araştırmanın fenomenolojik boyutunda katılımcı öğretmenler, meslektaşları ve okul idarecilerinden destek alamadıkları, velilerin öğretim sürecinde çocukları ile ilgili sorumluluklarını yeterince yerine getirmedikleri halde öğretmenlerin işlerine karıştıkları, yaptıkları iyi işler neticesinde yöneticilerinden takdir göremedikleri için emek vermenin anlamsız olduğuna inanmaktadırlar. Katılımcılar, disiplinsiz öğrenci davranışları, ders araç gereçlerindeki eksikler, kalabalık sınıf mevcutları, liselere giriş sınavı yüzünden okul idarecileriyle velilerin beklentileri nedeniyle çaresizlik içerisinde olduklarını düşünmektedir. Ayrıca, sınav odaklı sistem nedeniyle öğretmenler, öğretim sürecini öğrencilerin sınavlardan yüksek puan alabilecekleri şekilde yürütme konusunda kendilerini baskı altında hissettiğinden mutsuz olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin, karar alıcılar tarafından görülmediklerine, duyulmadıklarına, sadece hazırlanan programın uygulayıcıları olarak görüldüklerine olan inançları ise öfkeli hissetmelerine neden olmaktadır. Tüm bu koşullar ile şekillenen çalışma ortamında öğretmenlerin kendilerini verimsiz gördükleri anlaşılmıştır.

Araştırmanın fenomenografi boyutunda, araştırmaya katılan yirmi katılımcının, araştırmaya konu olan fenomeni, çaresiz hissettiren bir deneyim, kısıtlanmış hissettiren bir deneyim, verimsiz hissettiren bir deneyim ve mutsuz eden bir deneyim olarak gördükleri anlaşılmıştır.

Araştırma bulguları, okulların fiziki şartlar ve donanım yetersizliklerinin öğretim süreci üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması, öğretmen özerkliğinin artırılması için atılması gereken adımların planlanması, sınav sisteminin öğretim sürecine etkilerinin daha iyi anlaşılması ve gözden geçirilmesi, öğretmenlere mesleki bakımdan güçlük çektikleri konularda nitelikli hizmet içi etkinlikler planlanabilmesi için veri sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İdeal öğretim, öğretmenler, fenomenoloji, fenomenografi, hüristik.



## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Institute of Education  
Department of Educational Sciences  
Curriculum and Instruction Program  
[Doctoral Thesis]

### UNDERSTANDING AND DESCRIBING OUR EXPERIENCE OF NOT REALIZING OUR IDEAL TEACHING: A PHENOMENOLOGICAL, PHENOMENOGRAPHICAL AND HEURISTIC INQUIRY

Aslı ÖZASLAN

KONYA-2024

The aim of this study is to explore the nature of this phenomenon and how it is perceived in many different ways it is perceived by conceptualizing unfulfillment of teachers in realizing their ideal teaching through their experiences. By examining the conditions and experiences that lead teachers to believe that they cannot realize the teaching they consider ideal, the conditions that need to be improved and the practices and approaches that are harmful to the educational process due to the problems they cause in the classroom will be better understood and their impact on teachers and the teaching activities they carry out will be recognized.

This study is qualitative research. Phenomenological, phenomenographical and heuristic methods were used for the study. The phenomenological study group with 10 participants was formed with one teacher from each branch, taking care to have a balanced ratio of male and female teachers, and the heuristic research group was formed in the same way with 10 teachers. For the phenomenographical dimension, the data of 20 teachers from both groups were used. The data were collected through semi-structured interviews. The MAXQDA 2022 program was used for the analysis.

Overcrowded classrooms, the lack of teaching materials and classrooms, student behavior problems, and the restrictive attitude of the school administration, low motivations of students to learn, the interference of parents in teaching process, the lack of supportive behavior of the school administration and the fact that salaries are so low are the factors that prevent teachers from realizing their ideal teaching. Their experiences under these conditions have shown that the teachers in the heuristic research group perceived their nonfulfillment of realizing their ideal teaching as “I feel blocked”, “I lose motivation” and “I am in despair”.

The phenomenological dimension of the study revealed that the participant teachers believed that labor is pointless, felt helplessness, unhappiness, anger, and perceived inefficiency. Not receiving support from their colleagues, interference of parents, not receiving recognition for their good works, students’ undisciplined behaviors, lack of teaching materials, influence of school administrators’ and parents’ expectations on their work, feeling under pressure due to LGS exam, seen as just executors of the curriculum shaped all those perceptions.

In the phenomenographical dimension of the research, it was assumed that the twenty participants who took part in the research saw the phenomenon that was the subject of the research as an experience that makes them feel helpless, an experience that makes them feel restricted, an experience that makes them feel inefficient and an experience makes them feel unhappy.

The results of the research provided data for a better understanding of the impact of the physical conditions and inadequate equipment of schools on the teaching process, for planning measures to increase teacher autonomy, for a better understanding and review of the impact of the examination system on the teaching process, and for planning qualified in-service training for teachers in areas in which they are professionally involved.

**Keywords:** Ideal teaching, teachers, phenomenology, phenomenography, heuristic inquiry.

## BÖLÜM 1

### 1.GİRİŞ

2000 yılında İngilizce öğretmeni olarak kamuya ait bir lisede çalışmaya başladığımda öğretmenlik ile ilgili fazla bir fikrim yoktu. Annem sınıf öğretmeni olduğu için zaman zaman onun sınıfında geçirdiğim vakitlerde gördüklerim ile kendi öğrencilik deneyimlerim dışında öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğu ve nasıl yapılması gerektiği konusunda oldukça bilgisizdim. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olduğum ve lisans eğitimim sırasında öğretmenlik formasyonu almadığım için sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme konularına oldukça yabancıydım. Öğretmen olarak atandıktan sonra sekiz hafta boyunca görev yaptığım ildeki şube müdürleri ve müfettişlerden aldığım hizmet içi formasyon eğitiminin de mesleki açıdan faydasını gördüğümü söyleyemem.

Öğretmen olarak çalışmaya başladığım ilk günlerde üzerine en çok düşündüğüm konu, sınıf yönetimiydi. Öğrencilerimin dikkatini toplayabilmek, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların önüne geçebilmek ve zamanı doğru kullanabilmek, beni en çok uğraştıran ve bir an önce becerilerimi geliştirmek istediğim konulardı. Öğretim sürecini planlamak ve öğretim becerilerimi geliştirmek ise o günlerde benim için ikinci planda kalmıştı. Konuları, yıllar önce bana nasıl öğretildiyse o şekilde öğretmeye çalışıyordum.

Sınıf ve zaman yönetimi becerilerimi geliştirmem çok uzun sürmedi. Takip etmemiz istenen bir İngilizce dersi programı olduğundan neler öğretmem gerektiği üzerine de fazla düşünmem gerekmiyordu. Artık “Nasıl öğretmeliyim?” sorusu yeni gündemim olmuştu. O dönemde ders kitaplarıyla birlikte kullanılan öğretmen kılavuz kitapları henüz yoktu. Bu yeni soru ile benden daha kıdemli meslektaşlarımı, özellikle eğitim fakültesinden mezun olanları, daha fazla gözler, İngilizce öğretimi konusunda daha fazla okur olmuştum. Aradan geçen yirmi iki yılda öğrendiğim yöntemler ve kendi geliştirdiğim tekniklerin hiçbirinin tek başına yeterli olmadığını, koşulların, ihtiyaçların değiştiğini ve benim de bunlara göre uygulamalarımı güncellemem gerektiğini anladım. Çalıştığım okullar, öğrenciler değiştikçe içerisinde bulunduğum durumu iyi kavramam ve öğretebilmek için öğrencilerimin ihtiyaçlarını doğru anlayıp ona göre bir yol belirlemem gerektiğini anladım. Ancak bu süreçte, başlangıçta “Ne öğretmeliyim?” sorusu üzerine fazla kafa yormamın gerekmemesi bir kolaylık gibi gelirken, farklı eğitim ortamlarında tecrübe kazandıkça aslında bunun zaman zaman

benim bir öğretmen olarak potansiyelimi ortaya koymamı güçleştiren bir durum olduğunu hissetmeye başladım.

Birbirini izleyen beş yıl içerisinde turizmin insanların en önemli gelir kaynağı olduğu bir ilçedeki lisede ve ardından bir İç Anadolu kentindeki meslek lisesinde ders verirken aynı ders kitabını kullanıyor olmaktan memnun olmadığımı hatırlıyorum. Aynı öğretim programı ve aynı ders kitabı ne turistik bölgedeki öğrencilerimin ilgisini çekip öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmiş ne de meslek lisesindeki öğrencilerime hitap edebilmişti. O okullardaki öğrencilerim, kendilerine ders verdiğim dönemde yoğun bir biçimde üniversite sınavlarına hazırlanmadıklarından, onların ilgisini daha çok çekebilmek için derslerimin içeriğini esnetip değişiklikler yapmam okul yöneticileri ve öğrenci velileri tarafından olumsuz karşılanmamıştı. Ancak yine de öğrencilerimin İngilizceyi çok daha istekli öğrenmelerini, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin daha iyi gelişmesini sağlayacağını düşündüğüm pek çok etkinliği de yapamadım. Son on iki yıldır il merkezinde kamuya ait bir ortaokulda çalışıyorum. Hala, yıllar içerisinde şekillenen ideal eğitim anlayışıma uygun, mesleki becerilerimi daha yaratıcı biçimlerde kullanarak şekillendirmek istediğim bir öğretimi çeşitli nedenlerden gerçekleştiremediğim oluyor. Pek çok meslektaşımın da benzer bir sıkışmayı sıkça hissettiklerini öğretmenler odası sohbetlerimizde, toplantılarımızda, arkadaş konuşmalarında yıllardır duyuyorum.

### **1.1 Problem Durumu**

Bir öğretmenin idealindeki öğretimi gerçekleştirememesi net bir şekilde deneyimlenen bir fenomendir. Öğretmenlerin ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememelerini açıklamak için başvurulabilecek alan yazını incelediğimizde konu ile ilgili karşımıza çıkanlar, öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmen özerkliği, öğretmen güçlendirme ya da öğretmenlerin profesyonellik algılarındaki değişimler, yetkisizleştirme ve vasıfsızlaştırma ekseninde yürütülmüş araştırmalardır. Öğretmenlerin deneyimlemekte oldukları bu fenomeni, onların deneyimlerine dayalı olarak açıklayan ve bunu kuramsal çerçevelerin sınırlayıcılığı olmaksızın gerçekleştirmeye yönelik bir araştırmanın henüz yapılmadığı görülmektedir. Bu fenomenin eğitim araştırmalarına konu edilebilmesi için, ona ilişkin deneyimlerin ve anlayışların onu yaşayanların perspektifinden görülebilir hale getirilmesi, atılması gereken ilk adım olabilir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı öğrenci olan benim de aralarında bulunduğum, bir grup öğretmenin ifadelerine dayanarak “idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe” deneyiminin özünü ve önemini anlamak ve okuyuculara açıklamaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için, aşağıdaki dört boyutu içeren bir araştırma süreci yürüttüm.

(1) Fenomenolojik süreç: Bu süreç, araştırmanın “Katılımcı öğretmenler için idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe deneyiminin paylaşılan anlamı nedir?” sorusuna yanıt aradığım boyutudur. Bu kapsamda araştırmacı olarak kendi algılarımı askıya almak suretiyle geçici yargısızlığa ulaşma çabası göstererek ve katılımcıların, odaklandığımız fenomenin özüne ilişkin ortak anlamlarını, onların yansıtma öncesi deneyimlerine dayalı olarak ortaya koydum. Fenomenolojik süreci, 10 öğretmenden oluşan bir araştırma grubu ile yürüttüm.

(2) Fenomenografik süreç: Bu süreçte, “Katılımcı öğretmenler, idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe deneyimini kaç farklı şekilde anlamlandırmaktadırlar?” sorusuna yanıt aradım. Bu kapsamda, katılımcıların hem yansıtma öncesi deneyimlerine hem de kavramsallaştırmalarına dayalı olarak, araştırmaya konu olan fenomenin kaç farklı şekilde anlaşıldığını, betimleme kategorileri şeklinde ortaya koydum. Fenomenografik süreci, fenomenolojik ve hüristik süreçlerde yer alan öğretmenlerin tamamından elde ettiğim verilerle gerçekleştirdim.

(3) Hüristik süreç: Öğrenci araştırmacı olan kendim de bir katılımcı olarak dahil olduğum bu süreçte “Araştırmanın katılımcıları için idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe deneyiminin bireysel düzeyde özü ve önemi nedir?” sorusuna yanıt aradım. Bu kapsamda (fenomenolojik sürecin tam aksine) kendi algılarımı ve katılımcılarla olan etkileşimimi veriyi derinleştiren bir kaynak addederek, öncelikle, (kendimi de kapsayacak şekilde) tüm katılımcıların araştırmaya konu olan fenomene ilişkin deneyimlerimizin -bireysel düzeyde ve deneyimin bireysel bütünlüğünü koruyarak yansıtan- betimlemesini yaptım, ardından bu betimlemelerin yaratıcı bir sentezini ortaya koydum. Hüristik sürece, fenomenolojik süreçte yer almayan, farklı 10 katılımcıyı dahil ettim.

(4) Deneyimin kapsamlı tanımını şekillendirme süreci: Tüm bunların ardından, araştırmanın üç ayrı süreç kapsamında ortaya koyduğu bulgulara dayalı olarak “idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe” deneyiminin tasvirini ve katılımcıların eylemlerine etkisini ortaya koydum.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, “idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe” deneyiminin öğretmen algısından bağımsız ve kuramlarla sınırlandırılmış yorumlarına değil, öğretmenlerin söz konusu fenomene ilişkin kendi deneyimlerine ve kavramsallaştırmalarına odaklanmıştır. Bu niteliği sayesinde, araştırmanın Türkiye’deki eğitim uygulamalarının düzeyini yükseltmeye yönelik çabaya katkı sağlamasını bekliyorum. Bu doktora tezi çalışmasına yönelik ikinci bir beklentim ise şöyledir: Aşırı merkeziyetçi eğitim sistemlerinin öğretmenlere hareket alanı tanımayan doğasına işaret eden çok sayıda araştırma vardır. “İdealindeki öğretimi gerçekleştirilememe” deneyimini, bu deneyimin uç örneklerinin sergilendiği bir eğitim sisteminde ele almak, ilgili alan yazına, bu fenomenin geniş kapsamlı ve derinlemesine anlaşılması bakımından, ulusal düzeyin ötesinde, uluslararası düzeyde de önemli katkılar sağlayabilir.

### 1.4. Sayıtlar

Fenomenoloji, fenomenografi ve hüristik araştırma desenlerinin, öğretmenlerin idealindeki öğretimi gerçekleştirilememe deneyimlerine ilişkin bireysel ve ortak anlamlarını, kapsamlı ve derinlemesine anlayabilmek ve anlatabilmek için uygun ve yeterli desenler olduğu varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, il merkezinde yer alan kamuya ait ortaokullarda görev yapmakta olan ve idealindeki öğretimi gerçekleştirilemediğine inanan 20 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırmanın hüristik deseni gereği, sorumlu araştırmacı ve çalışma grubuna aldığı katılımcıların benzer koşullar altında çalışıyor olmaları uygun olduğundan, çalışma gruplarına ilkokullar, liseler, imam hatip ortaokulları ve özel okullarda çalışan öğretmenler dahil değildir.

### 1.6. Sınırlandırmalar

Sınırlandırmalar (delimitations), araştırma tasarımında kasıtlı olarak çizilen ve araştırmanın niteliğini korumak için dışına çıkılmaması gereken sınırlardır.

Bir öğretmenin ideal öğretimi gerçekleştirilememe algısını geliştirmesi, mesleğinde çalışma deneyimi kazanması ile mümkün olabilir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın bulgularını, kendi branşında en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, katılımcı öğretmenlerin algıları ile sınırlandırdım.

Bu araştırmayı, olanaklarım çerçevesinde, derinlik-genişlik dengesini gözeterek, 20 öğretmenin katılımı ile sınırladım. Araştırma gruplarında teknoloji ve tasarım dersi öğretmenleri dışında her branştan bir öğretmen bulunmaktadır. Grupları cinsiyet dengesini gözeterek oluşturdum.

### **1.7. Tanımlar**

Bu doktora tez çalışmasının doğru anlaşılabilmesi için yapmam gereken tanımlar şunlardır:

Fenomen: Algının nesnesi olabilen her şeydir.

İdeal öğretim: Katılımcının, branşı kapsamında sergilenmesi gereken en üst düzeyde öğretim performansına ilişkin kendi tasavvurudur.

Vasıfsızlaştırma: Çalışanların, kendi işleri üzerindeki kontrollerini kaybederek birtakım becerileri düzenli olarak kullanmamaları sonucunda bazı mesleki becerilerinin körelmesini deneyimlemeleridir.

Yüksek riskli sınav: Sonuçları öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve toplumu etkileyen kararların alınmasında kullanılan sınavlardır.

## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZIN

Eğitim sistemlerindeki standartlaşma eğiliminin öğretmenlerin çalışma yaşamlarını etkileyen koşullara zemin hazırladığı, ilgili alan yazında ele alınan bir konudur. Bu eğilimin yanlış olduğuna hükmetmek ya da mevcut koşullarda aksayan yönleri ve problemleri durumları görmezden gelmek yerine, öğretmenlerin günümüzdeki çalışma koşullarını iyi anlamak daha doğru olacaktır.

#### 2.1. Yeni Piyasa Düzeni

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin özerkliklerini kaybetmiş olmalarına, öğretmenlik mesleğine dair profesyonellik algısındaki değişimlere, yetkisizleştirilmelerine ve vasıfsızlaştırılmalarına zemin hazırlayan koşulların, 21. yüzyılın serbest piyasa ekonomisi ideallerinin hâkim olduğu bir sosyal yapıda geliştiği düşüncesi öne çıkmaktadır (Nunez, 2015). Çağımızda öğretmenler, farklı bir toplumsal yapı ile karşı karşıyadırlar. Artan standartlaşma ve hesap verebilirlik ölçütlerinin etkileri ile öğretmenler, işlerinin daha da standart hale gelerek yoğunlaştığı koşullarda çalışmaktadırlar (Ramirez,2018). Neo-liberal anlayışın etkisiyle şekillenen eğitim politikaları, devletlerin müşteri memnuniyeti ve piyasa beklentilerini temel alan hesap verebilirlik uygulamalarını işe koşmasıyla (Apple ve Jungck, 1990) öğretim hizmetlerine yön veren standart eğitim programları, merkezi otoriteler tarafından belirlenen öğretim materyalleri ve standart ölçme usullerinin eğitim sektöründeki hakimiyeti öğretmenleri köşeye sıkıştırmıştır (Ömür ve Bavlı, 2020).

20. yüzyılın son çeyreğinde, iktisadi gelişmelerin yanı sıra siyasi oluşumlar ve toplumsal örgütlenme biçimlerinde de etkili olan liberal ekonomik düzen ve serbest piyasa ekonomisinin, genişleyen tüketim toplumu ve hizmet sektörüne dayalı ekonominin de güçlenmesiyle yeni bir toplumsal dönüşümün yolunu açtığı düşünülmektedir (İnsel, 2004). Devletin piyasaya müdahalesini minimum düzeye indirdiği ve serbest piyasa ekonomisi anlayışının benimsendiği, hür teşebbüsün desteklendiği ve serbest dış ticaretin yaygınlaştığı bu yeni ekonomik politikalar 1980'lerden beri toplumun pek çok alanında etkili olsa da eğitim kurumlarındaki etkileri yakın dönemde araştırılmaya başlanmıştır (Lakes ve Carter, 2011).

#### 2.2. Rekabet ve Standartlaşma Eğilimi

Sözü edilen süreçte eğitimi, ekonominin ihtiyaçları çizgisinde şekillendirme yönündeki düzenlemeler pek çok ülkede görülmeye başlanmış, eğitim politikalarının endüstrinin iş gücü

ihtiyacı doğrultusunda oluşturulması da ülkelerin kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik stratejilerinin bir parçası olmuştur (Lundahl, 2006). Eğitimin, bireyleri vatandaş olarak yetiştirirken iş piyasasına nitelikli insan gücü sağlaması ve ülkenin kalkınmasına hizmet etmesi yadırganacak bir durum değil, aksine olağan ve istendik bir durumdur (Apple, 1982). Ancak diğer tarafta, üretimin arttığı, daha yüksek kârın hedeflendiği bu rekabetçi yeni düzenin getirdiği anlayışla gençler, yeterliklerini ve başarılarını doğrulayan belgeler peşinde koşar olmuş, bu durum aileleri çocuklarının eğitimi konusunda daha endişeli ve spekülasyonlara açık kılmıştır (Lakes ve Carter, 2011). Böyle bir ortamda daha iyi eğitim, güvenli bir eğitim ortamı ve hesap verebilirlik konusunda oluşan talepler, eğitim sürecinde standartlaşma eğilimini ortaya çıkarmıştır (Ramirez, 2018). Hem öğretim süreci hem de değerlendirme yöntemlerinde gelişen bu standartlaşma eğilimi eğitimi, öğrencilerin daha fazla kazanmak için daha fazla bilgi öğrenmeye zorlandıkları, birbirleri ile sürekli yarış içerisinde oldukları, ülkelerin değişen iş gücü taleplerini karşılayacak becerileri ve yeterlikleri kazanmaları gereken görev odaklı bir girişim haline getirmiştir (Apple ve Teitelbaum, 1986).

Bu dönemde, eğitimin, ülkeyi uluslararası piyasada daha rekabetçi olabileceği işgücünü yetiştirme misyonu olduğuna inanan anlayış, merkezi karar alıcılar tarafından belirlenmiş hazır öğretim materyalleri ile detaylıca planlanıp okullara reçete edilecek bir öğretim programı geliştirmiş; geliştirdiği bu programın okul ve öğretmenler tarafından en iyi şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirleyebileceği, davranışsal olarak tanımlanabilen becerileri ölçmeye dayalı standart sınavlar yaparak da kontrolü sağlayabileceğini düşünmüştür (Apple ve Jungck, 1990). Verimliliği artırmaya yönelik bu çaba, endüstriyel alanda daha yüksek kâr amacıyla çalışanlar üzerinde daha fazla kontrol mekanizması kuran Tayloryen yönetim modeline benzetilmektedir (Nunez, 2015). Maddi kaynakların tükenişini kolaylıkla görüp hissedebiliriz, ancak insanların beceriksizce, verimsiz çalışmaları ve yanlış yönlendirilmiş davranışları kısa sürede kolayca anlaşılabilir (Taylor, 1911/2003). Bu nedenle, milli verimliliği sağlamak için ihtiyaç duyulan şey, nitelikli insanlar yetiştirebilmek için sistemli çalışmadır. Taylor'a (1911/2003) göre insandan önce sistem gelmelidir.

### **2.3. Bilimsel Yönetim Anlayışı**

Taylor'un bu düşünce ile geliştirdiği bilimsel yönetim modeli, üretkenliği artırmak, verimsizliği azaltmak hem maliyeti hem de işin verimini kontrol altında tutabilmek için karmaşık yapıdaki bir işin, yönetim uzmanları tarafından incelenerek en basit bileşenlerine ayrılmasını gerektirir (Apple, 1982). Bunun gerekçesi, karmaşık yapıdaki işlerin pek çok

karar sürecini içermesi, bunun da işin kontrolünü güçleştirmesidir. Karmaşık bir yapıda olmayan, basit bileşenlere ayrılmış bir işin yapılması ise hızlı ve pratiktir (Apple ve Teitelbaum, 1986). İşleyiş kurallarının planlandığı yerde düzen vardır. Bu kurallara ve düzene uyum ise işin verimini yükseltir (Taylor, 1911/2003). Ayrıca daha basit işleri yapmak için daha az yetenekli çalışanlar gerekir ve düşük nitelikli çalışanlara daha düşük ücretler ödenir (Ingersoll, 2007). Tüm bu planlamalar ise çalışanlar değil, yöneticiler tarafından yapılır. Yani planlama ve kontrol mekanizmaları, iş ve işlem sürecinden ayrılmıştır (Güner, 2011). Çünkü planlama için farklı, işi yürütmek için farklı niteliklere sahip insanlara ihtiyaç vardır (Taylor, 1911/2003).

Çalışan ile organizasyon arasındaki etkileşimi olabildiğince düşük düzeyde tutarak, işi küçük birimlere bölme yoluyla standartlaşmayı hedefleyen bilimsel yönetim anlayışı, dört temel prensip ile özetlenebilir: 1) Merkezileştirilmiş bir planlama olmalıdır ve üretimin her aşaması için izlenecek bir plan bulunmalıdır. 2) Her iş sistematik olarak analiz edilmeli ve en basit birimlerine ayrılmalıdır. 3) İşlerin yapılmasında her çalışan detaylı olarak açıklamış kural ve talimatlara bağlı kalmalıdır. 4) Ücret ödemeleri çalışanların, merkezdeki yöneticilerin ve denetçilerin işlerin kendilerinden yapılmasını istediği şekilde yapılmasını sağlamak üzere tasarlanmış olmalıdır (Taylor, 1911/2003). İşlerin bölünmesi ve ardından üretim parçalarının birleştirilerek ortaya bütünü çıkarılması, çalışanlar arasında etkili bir organizasyonu gerekli kılmaktadır (Apple, 1982; Ramirez, 2018). Bu organizasyon ihtiyacı da beraberinde bürokrasi ve hiyerarşiyi getirerek kontrol mekanizmalarının önemini artırmıştır (Baumann, 1992).

#### **2.4. Teknik Kontrol**

Bilimsel yönetim anlayışı, merkezi örgütlenme ve bürokratik işleyiş eğitim programlarının standartlaştırılması için çalışılmasının yolunu açmış, bilimsel yönetim anlayışının bir parçası olarak çalışanların performanslarını yüksek düzeyde sürdürmelerini sağlamak için kontrol mekanizmalarını işe koşmak da kaçınılmaz olmuştur (Pratte ve Rury, 1988). Basit ve bürokratik kontrol mekanizmaları bir yana, Apple'ın (1982, 1986, 1990) eğitim uygulamalarında en yaygın olduğunu düşündüğü kontrol şekli, teknik kontroldür.

İş ekonomisti Richard Edwards tarafından kavramsallaştırılan teknik kontrol, kontrol mekanizmasının işin fiziksel yapısının içerisine gizlendiği, var olan, fakat daha az göze çarpan bir kontrol uygulamasıdır. Sanayi Devriminden sonra sayıca artan fabrikalarda, yapılan iş öncelikle işleyiş süreci tarafından kontrol edilmeye başlamıştır. Söz gelimi,

otomobil fabrikasında bir işçinin yaptığı iş, kendisinin üstü olan ustabaşından çok, üretim bandının tekdüze, tekrarlayan işlem sırası ve hızı tarafından kontrol edilir. Elbette ustabaşının varlığı, işçinin görev yerinde bulunmasını garanti eder ancak bunun dışındaki hemen her şey üretim bandının varlığına ve hızına bağlıdır. Ustabaşının altında çalışan işçilere yaklaşımı ya da işçilerin duyguları burada önemli değildir (Pratte ve Rury, 1988). Bir otomotiv işçisinin fabrikadaki çalışmasının temel sınırları, üretim sürecinin kendisi tarafından belirlenir. İşçi, işleyen makinenin bir parçası haline gelmiştir (Baumann, 1992).

## 2.5. Teknik Kontrolün Eğitime Uygulanışı

Benzer bir düzeneğin eğitim alanında da var olduğu, yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalarda giderek artan bir sıklıkla konu edilmektedir. Merkezi örgütlenme, standart eğitim programları ve buna göre şekillenmiş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki uygulamalarını belirlemesi nedeniyle, öğretmenlerin işi ve endüstride çalışan bir işçinin yaptığı iş arasında benzerlikler kurulmaktadır. İşin yapısı ile bütünleşik olan teknik kontrolün, eğitimde öğretmeni dışarıda bırakan (teacher proof) program geliştirme anlayışıyla geliştirilen standardize programlar ve program materyalleri vasıtasıyla uygulandığı düşünülmektedir (Apple, 1982; Apple ve Teitelbaum, 1986). Program materyalleri ile kastedilen, programa göre hazırlanmış ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları (Türkiye’de 2004-2018 yılları arasında kullanılmıştır), öğretmenlerin öğretim etkinliklerine yön verecek tüm basılı materyaller, içerik sıralaması ve içeriğe ayrılacak süreye ilişkin tavsiyeler, öğrenci çalışma etkinlik örnekleri, öğrenci ve öğretmenler için hazırlanan performans belirleme çizelgeleri ile ölçme-değerlendirme araçlarıdır. Teknik kontrolün baskın olduğu sistemlerde öğretmenler, ders programlarını, çalışacakları dersliği, öğretim işinin içeriğini kendileri belirlemezler. Bunların yanı sıra, eğitsel hedeflerin merkezi yönetimler tarafından belirlenmesi, standart testler ve yüksek riskli sınavlar gibi eğitim sürecinin niteliğine yön veren önemli konularda söz sahibi olmamaları nedeniyle öğretmenler, üretim bandında çalışan işçilere benzetilmektedir (Ball ve Nemser,1988; Gitlin, 2001; Ingersoll, 2007; Pratte ve Rury, 1988; Zeichner, 1985). Yine de kontrol ve hesap verebilirliğin sağlanması, öğretmenlerin hizmet niteliğini en üst düzeyde sürdürmelerini garanti altına alma amaçlı sürdürülen teknik kontrolün, program ve ona bağlı unsurlarla bütünleşik yapısı, basit kontrolün “yap, çünkü ben öyle istiyorum” şeklindeki dayatmasının aksine öğretmenler tarafından daha az hissedilmektedir (Apple, 1982, s:115).

### 2.5.1. Eğitim Programları

Kontrolün, merkezi eğitim programı ve diğer program materyalleri aracılığıyla yapılması, temel olarak bir ders kitabı belirleme politikası, program kılavuz rehberi ve standart ölçme prosedürleri ile sağlanır (Archbald ve Porter, 1994). Bu yaklaşımın temel amacı, öğretmenlere adım adım rehberlik ederek bireysel ya da kurumsal düzeyde başına buyruk davranmalarının önüne geçmek; okul ve öğretmenleri, öğrencilerin belirlenen başarı standartlarına erişmeleri konusunda hesap verebilir kılmaktır. Neyin, ne kadar sürede ve nasıl öğretileceğini oldukça detaylı biçimde anlatan bir metin, kullanılması önerilen öğretim materyalleri ile okullara gönderilerek uygulanması istenir. Öğretmenlere reçete edilen bu eğitim uygulamaları, onların çalışma performanslarını hep üst düzeyde sürdürmelerini ve tüm eğitim kurumları arasında senkronizasyonu sağlamayı amaçlamaktadır (Kauffman, 2005). Ancak bu durum, öğretmenlerin öğretimsel özgürlüklerini kısıtlayarak onların öğretim süreci üzerindeki kontrollerini kaybetmelerine neden olmaktadır (Apple, 1982). Öğretim sürecinin, merkezi yönetim tarafından adım adım planlanmış olması ve standart testlerle ölçülen yeterliklere odaklanması, öğretmenlerin başkalarının planlarını uygularken işlerine yabancılaşmalarına yol açmakta, neyi niçin yaptıklarını bilemez hale gelmelerine neden olmaktadır (Apple ve Jungck, 1990).

Bir öğretmen, öncelikle eğitim verdiği alan bilgisine, bu alandaki güncel gelişmelere hâkim olmalı ve bilgisiyyle öğrencilerini etkileyebilmelidir. Onların hayal güçlerini harekete geçirecek, merak duygularını canlı tutacak coşkuya sahip olmalı, heyecanını öğrencileriyle paylaşabilmeli ve onları, öğrendiklerini üretken bağlamlarda kullanmaları için yüreklendirici olmalıdır (Bates, 1992). Öğretmenin, heveslendirici, teşvik edici olduğu öğretme-öğrenme süreci ise yaratıcılığı destekleyen bir esneklik gerektirir (Archbald ve Porter, 1994). Ayrıca öğretmenlerin ders içi uygulamalarında esnek davranabilmeleri, öğrenci grubu içerisinde özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrenciler var ise, daha kapsayıcı bir öğretim süreci yürütebilmeleri için de gereklidir. Öğretmenlerden, bu tür öğrencilerin bulunduğu gruplarda öğretim hedefleri ile tutarlı olacak şekilde uyguladıkları programda düzenlemeler yapmaları beklenir. Ne var ki, merkezi sınavlar ve programın aksatılmadan takip edilmesi yönündeki idari ve sosyal beklentiler, çoğu zaman bu uygulamaların yapılmasını güçleştirmektedir (Gitlin, 2001). Öğretim sürecinde öngörülemez problemler de yaşanabilir. Mesleki yeterlik düzeyi yüksek bir öğretmen, koşulları analiz ederek süreci öğrencilerinin doğasına uygun ve onların faydasına olacak şekilde yeniden yapılandırarak yola devam edebilir, çünkü yaptığı iş

sabit bir prosedürü izleyen tamirciden farklıdır (Pratte ve Rury, 1988). Ancak öğretmenler, öğretim sürecini planlama ve yapılandırma boyutunda yetkisizleştirilmiş olduklarından ihtiyaç duydukları esneklikten yoksundurlar (Apple, 1982).

### 2.5.2. Ders Kitapları

Öğretmenlere söz hakkı tanınmayan bir diğer alan da ders kitaplarının seçimidir. Eğitimin merkezi yapılanma ile yürütüldüğü ülkelerde hem okullar içerisinde hem de okullar arasında tutarlılığı sağlamak ve öğretimin niteliğini daha iyi kontrol edebilmek için kitaplar merkezi karar alıcılar ya da yerel yönetimlerin ilgili komisyonları tarafından belirlenmektedir (Archbald ve Porter, 1994). Türkiye’de K12 düzeyindeki okullarda okutulacak ders kitapları Talim Terbiye Kurulunun ilgili komisyonları tarafından belirlenmekte ve okullara ücretsiz olarak gönderilmektedir. Kamuya ait okullarda, gönderilen bu kitaplar dışında başka kitaplar kullanılmasına izin verilmemektedir.

Ders kitapları, pek çok bilgiyi bir araya getirerek belirli bir sistematik içerisinde ilerlediklerinden öğretmen ve öğrencilere zaman kazandırması açısından kullanışlıdır. Diğer taraftan ders kitaplarının öğretim sürecini yönlendirici etkisi de vardır (Remillard, 2000). Merkezi sınavların yapılıyor olması, eğitim otoriteleri tarafından belirlenmiş ders kitaplarının adım adım takip edilmesi beklentisine yol açtığından, öğretmenlerin otonomilerini kaybetmelerinde neden olabilmekte (Gitlin, 2001) ve hareket alanlarını kısıtlamaktadır (Özoğlu vd., 2013). Özellikle yüksek riskli sınavların yapıldığı eğitim sistemlerinde, ders kitapları ve program çerçevesinde geliştirilmiş diğer basılı materyallere fazlaca güven duyulmaktadır (Ramirez, 2018). Öğrencilerin aileleri de çocuklarının başarısını riske atmamak için öğretmenlerden bu kitapları adım adım takip etmelerini ve uygulamalarını beklemektedir (Baumann, 1992; Güner, 2011; Gür, 2014). Hesap verebilirliğin sağlanabilmesi kapsamında yapılan bu uygulamalar, öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilmek için yaratıcılıklarını kullanmalarını engelleyerek motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır (Ingersoll, 2007; Wong, 2006). Ayrıca, ders kitapları ve diğer basılı materyallerin bolluğu, öğretmenlerin bu çeşitlilik olmadan derslerinin içeriğini etkili ve verimli biçimde yapılandırma becerisinden yoksun oldukları izlenimi yaratarak, onların mesleki uzmanlık imajına zarar verebilmektedir (Nunez, 2015).

Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri taktirde bir ya da birden fazla ders kitabını sadık biçimde kullanmalarında bir sakınca yoktur. Çünkü ders kitapları ve

öğretmen kılavuz kitapları, göreve yeni başlamış tecrübesiz öğretmenler için, pek çok olasılık içerisinde, öğrenmeyi en garantili şekilde gerçekleştirecek etkinlikleri bir araya getirip, kısa sürede planlama ve uygulama desteği sağlayarak zaman ve emek kaybını önleyebilir. Bu bakımdan tecrübesiz bir öğretmene meslektaşlarının sunabileceği destekten daha fazlasını sunabilir (Ball ve Nemser, 1998; Kauffman vd.,2002). Bu noktada ders kitaplarında sorunlu görülen durum, materyallerin niteliği değil, seçiminde çoğunlukla öğretmenlerin söz haklarının olmayışıdır (Apple, 1982; Apple ve Jungck, 1990). Sosniak ve Stodolsky (1993) ise konuya farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Onlara göre öğretmenler, ders kitabını kendileri seçmemiş olsalar da kitapta yer alan etkinliklerden iyi ve gerekli olduğunu düşündükleri çalışmaları yapıp, faydasız bulduklarını yapmayabilirler, bu bakımdan tüm sınırlılıklara rağmen günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlerin otonomilerini en fazla kullanabildikleri alan ders kitapları içeriğidir.

### **2.5.3. Yüksek Riskli Sınavlar**

Öğretmenlerin, öğretim uygulamalarını yüksek düzeyde etkileyen bir diğer faktör ise yüksek riskli sınavlar olarak görülmektedir. Öğrenme çıktılarını değerlendirmek, bir üst öğrenim kurumuna kabul koşullarını sağlamak gibi, sonuçları bireylerin yaşamlarında önemli kararların verilmesinde kullanılan, ayrıca eğitime dair kararların güncellenmesinde, eğitim politikalarının biçimlendirilmesinde etkili olan sınavlar yüksek riskli sınavlar olarak tanımlanmaktadır (Wong, 2006).

Eğitim politikalarını belirleyenlerin, sınıf içerisinde yapılan öğretime doğrudan müdahale imkanlarının sınırlı olması nedeniyle öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri konusunda hesap verebilir kılmak, öğrencilerin kazanmaları istenen bazı becerileri kazanıp kazanmadıklarından emin olmak veya performans standartlarını daha iyi belirleyebilmek için bu tür geniş ölçekli sınavların devlet denetiminde yüz yılı aşkısı süredir yapıldığı bilinmektedir (Madaus ve Russel, 2010). Bu sınavlar, karar alıcıların en etkili üretim yöntemlerini (öğretimin nasıl gerçekleştirileceği) belirlediği ve işçilerin de (öğretmenlerin) bu yöntemleri disiplinli bir şekilde uygulayıp uygulamadıklarını izleyebilmek için verimliliğin sayısal değerler ile ortaya koyulmasını gerekli gören Tayloryen yönetim anlayışının eğitime uyarlanmış halidir (Au, 2007).

Merkezi olarak uygulanan yüksek riskli sınavlar çoğunlukla öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların performansını değerlendirme amacıyla yapılmaktadır

(Minarechova, 2012). Oldukça geniş öğrenci kitlelerinin katılımı ile gerçekleştirilen bu sınavlar, eğitim politikalarını geliştirip izleyen kurumlara okulların performanslarına ilişkin kanıtlar sunarak öğretim faaliyetlerinin uzun süreyle izlenmesini mümkün kılmaktadır (Dulfer vd., 2012). Bazı ülkelerde, öğrencilerin aldıkları yüksek puanlar okula ün ve bir takım finansal avantajlar sağlarken, tersi bir durum okul ve öğretmenlerin yaptırımlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Amrein ve Berliner, 2002). Ayrıca okulların sınav performansları velilerin çocukları için okul seçiminde de belirleyici olmaktadır (Minarechova, 2012).

Türkiye’de ulusal düzeyde uygulanan yüksek riskli sınavların neredeyse tamamı düzey belirleme amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Sınav puanı ile öğrenci kabul eden liselere yerleşebilmek için öğrencilerin 8. sınıfta girdikleri Liselere Giriş Sınavı (LGS); üniversitede bir lisans bölümüne yerleşebilmek için girilen Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS); devlet memurluğuna atanabilmek için girilen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS); tıpta uzmanlık eğitimi yapabilmek için girilen Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS), yüksek riskli sınavlara örnek olarak sayılabilir. Ayrıca K12’nin farklı kademelerinde gerekli görüldüğü durumlarda öğrencilerin kazanım düzeylerini belirlemek için kimi zaman ulusal, kimi zaman yerel düzeyde kazanım değerlendirme veya izleme sınavları yapılabilmektedir. Bu sınavlar yüksek riskli sınav olmamalarına rağmen, düzey belirleme ya da girilecek yüksek riskli bir sınavın sonucunu yordayabileceği varsayımıyla veri sağladığı düşünülerek önemsenmektedir.

Yüksek riskli sınavların öğrencilerin geleceklerine yön verme potansiyeli nedeniyle öğretim uygulamaları üzerinde önemli etkileri vardır (Abrams vd., 2016; Amrein ve Berliner, 2002; Büyüköztürk, 2016; Çetin ve Ünsal, 2019; Dulfer vd., 2012; Marchant, 2004; Minarechova, 2012). Önceliğin bu sınavlardan yüksek puanlar almak olması, öğretim uygulamalarının buna göre şekillenmesine neden olmaktadır (Abrams vd., 2016). Öğretmenler sınav konularına ağırlık vererek, test tekniğine göre ders işlemektedir (Çetin ve Ünsal, 2019). Okul yöneticilerinin, öğrencilerin sınavlardan yüksek puanlar almaları yönündeki arzuları (Büyüköztürk, 2016) ve öğrenci velilerinin de aynı yöndeki beklentileri, öğretmenlerin bu sınavlar nedeniyle kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olmaktadır (Acar ve Buldur, 2021).

Böyle bir ortamda önceden belirlenmiş, sıralı, listeli kazanımları öğrencilerine öğretmekle yükümlü öğretmenlerin çalışma yaşamlarındaki esnekliklerinin sınırlandırıldığına (Ingersol, 2007), onlara neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceklerinin karar alıcılar ve uzmanlar

tarafından belirlenmesinin, öğretmenlerin mesleklerinin düşünsel boyutunu ellerinden alarak onları öğretim sürecinin uygulayıcıları konumuna düşürdüğüne (Ömür ve Bavlı, 2020) ve bu durumun zamanla öğretmenlerin vizyonlarının daralmasını beraberinde getirdiğine inanılmaktadır (Nunez, 2015).

Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarına yerleştiklerinde temelini kendi öğrencilik deneyimlerinden alan eğitsel inançlara sahiptirler. Onların mesleki uygulamalarını etkileyecek olan da sadece eğitimleri süresince öğrendikleri teoriler ve alan bilgileri değildir. Sahip oldukları algı, yorum, bilgi ve kazandıkları deneyimler onların öğretmenlik pratiklerini şekillendirir (Hollingsworth, 1989). Öğretmenlik farklı ve kimi zaman risk alarak, içsel vizyonun dış koşullar ile birleştiği bir deneyimdir. Ancak öğretmen, sahip olduğu bakış açısı, eğitime dair inançları ve hedefleri doğrultusunda bir öğretimi gerçekleştirmeyi tasarlasa da umulan ile gerçekleşen arasında boşluklar olabilir. Öğretmenin, gerçekleştirmeyi ümit ettiği öğretim ile gerçekleştirebildiği öğretim arasındaki farklılık moral bozucu olabilir ve bu durum öğretmenin, kendisinin yanı sıra öğrencilerinin de yeteneklerinden şüphe etmesine yol açabilir (James, 2002).

Bu araştırmanın temelinde biz öğretmenlerin, öğretimi pek çok boyutta tatmin edici biçimde gerçekleştiremediğimiz düşüncesi vardır. Oral'a (2013) göre öğretmenler, yapmakta oldukları işe büyük anlamlar yüklememekte, öğretim zaman içerisinde rutine binerek, sadece öğretmenin kendisi için değil, öğrencileri için de tekdüze ve sıkıcı bir deneyime dönüşmektedir. Okullara yönelik talepler, öğretmenlere tanınan haklar ve verilen görevler konusunda hızlı değişimlerin yaşandığı bu dönüşüm sürecinde, eğitim bağlamları gelişirken eğitim ve okullarının rolünün değişmesiyle öğretmenlerin işlev ve sorumlulukları da değişmiştir (Correa vd., 2013). Öğretimde standartlaşmayı hedefleyerek geliştirilmiş öğretim ve ölçme yöntemlerinin egemen olduğu bir ortamda öğretmenler, bilgi, algı ve deneyimleriyle şekillenen mesleki perspektiflerini, uygulamalarına ne derece yansıtılabilmektedir? Alan yazında, öğretmenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çok sayıda araştırma olsa da bu sorunlar öğretmen algısı ile ortaya konmamıştır. Ayrıca, bir öğretmenin idealindeki öğretimi gerçekleştirmesinin önündeki engeller ortaya konmuş fakat deneyimin kendisi araştırılmamıştır. Bu araştırma, idealindeki öğretimi gerçekleştiremediğine inanan ve bunu açıkça dile getiren öğretmenler ile yürütülmüş, deneyimledikleri bu fenomenin onlar için paylaşılan anlamı, idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi kaç farklı şekilde gördükleri ile onlar için bireysel düzeydeki özü ve önemini benim otobiyografik deneyimim ile ortaya

koymayı hedeflemiştir. Bu şekilde araştırma konusu fenomenin her yönü ile derinlemesine anlaşılmasını sağlayacağıma inanıyorum.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada “idealimizdeki öğretimi gerçekleştirememe” fenomeninin daha iyi anlaşılmasını sağlamaya yönelik olarak nitel araştırma metodolojisi kapsamında yer alan ve ortaya koyduğu perspektifler ile birbirini tamamlayarak araştırmanın amacını gerçekleştirmeye en uygun olduğunu dūřündüęüm 3 deseni kullandım. Bunlar fenomenoloji, fenomenografi ve hüristik araştırma desenleridir.

#### 3.1. Fenomenoloji

Fenomenoloji, çoğunlukla psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve eğitim alanlarında bireylerin ve grupların deneyimlerini araştırmak, bu deneyimlerin anlamını ve önemini ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma desendir (Moustakas, 1994). Fenomenoloji, temel olarak algı ve dūřünce gibi bilişsel süreçlerden somutlaşmış eylemlere kadar pek çok deneyim türünün yapısını inceler. Fenomenolojik araştırmaların amacı, belirli bir deneyimin, olayın veya fenomenin temel özelliklerinin zengin ve ayrıntılı biçimde tanımını yapmak ve bu deneyimlere yol açan temel yapıları veya kalıpları tanımlamaktır. Güçlü bir felsefi altyapısı olan fenomenolojinin Edmund Husserl tarafından geliştirilen “Betimsel Fenomenoloji” ve Martin Heidegger tarafından geliştirilen “Yorumlayıcı Fenomenoloji” olmak üzere iki farklı yaklaşımı bulunmaktadır. Ben bu araştırmada Husserl’in yaklaşımını esas aldım. Öğretmenlerin idealindeki öğretimi gerçekleştirememe deneyimlerinin ortak anlam yapılarını ortaya çıkarmaya çalıştım.

Fenomenolojik araştırmaların konusu, insanların bir fenomeni nasıl deneyimledikleridir. Tanımda geçen fenomen, deneyimlenen herhangi bir Şey olarak anlaşılmalıdır. Eğer fenomenler yeteri kadar dikkatli ve titizlikle incelenirler ise tanımlanabilen özlerden ve yapılardan oluştukları görülecektir. Fenomenolojik araştırmalar, bu öz ve yapılara ışık tutmak amacıyla yapılır (Finlay, 2019). Araştırmacı, katılımcıların araştırma konusuna ilişkin deneyimleri ile o deneyimin altında yatan yapıları belirler, var olanı, olduğu gibi görüp açıklayarak fenomenin değişmeyen özüne dair okuyuculara bilgi sunar (Moustakas, 1994). Bu özelliği ile fenomenolojik araştırmalar, bireylere ait deneyimlerin, bireysel farklılıklardan bağımsız olarak, değişmeyen özünü tematikleştirmesi bakımından dünyaya ilişkin bilgi ve kavrayışımıza hizmet eder (Giorgi, 1997).

Bir deneyimin temel yapılarını tanımlamaya ve anlamaya çalışırken özne (bir şeyi deneyimleyen kişi) ve nesnenin (deneyimlenen şey) ilişki kurma biçimini anlamak, fenomenolojinin felsefesine dair temel kavramları anlayabilmek açısından önemlidir. Fenomenoloji, bütüncül yaklaşımı ile özne ve nesneyi birbirinden bağımsız iki varlık olarak görmez (Giorgi, 1997). Fenomenolojiye göre, özne ve nesne birbirinden ayrı şeyler değil, aynı fenomenin ayrılmaz yönleridir. Özne, nesneye atıfta bulunmadan anlaşılabilir ve bunun tam tersi de geçerlidir. Bu, öznenin nesneyi deneyimleme biçiminin, nesnenin kendisi kadar önemli olduğu anlamına gelir (Smith, 2003). İnsan deneyimlerinde de özne ve nesne birbirine bağlı ve bağımlıdır. Fenomenolojide özne ve nesne ilişkisi kasıtlılık kavramı ile açıklanır.

Kasıtlılık (intentionality) kavramı, deneyimin yapısını inceleyen fenomenolojinin temel kavramlarından biridir. Kasıtlılık ya da bilincin yönelmişliği, bilincin her zaman doğrudan bir nesneye yönelik olması düşüncesidir. Nesnenin gerçekliği, kişinin o nesneye ilişkin bilinci ile ayrılmaz bir bütündür (Creswell, 2013). Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacılar, deneyimlerimizin nasıl yapılandırıldığını ve kasıtlı deneyimlerimizle çevremizdeki dünyayı nasıl anlamlandırdığımızı incelerken kasıtlılık yoluyla insan bilincinin ve deneyiminin doğasını ortaya koymaya çalışırlar. Bu kavram, her zihinsel durumun bir nesne ya da içeriğe bilinçli olarak yönlendirildiği anlamına gelir (Woodruff, 2018). Örneğin bir ağaç gördüğümüzde, deneyimimiz sadece zihinsel bir imge değildir, ağacın kendisine de yöneliktir. Ya da bir şey hakkında düşündüğümüzde düşünsel durumumuz, düşüncemizin nesnesine de yönlendirilir. Bu yönlendirilmişlik ve kasıtlılık, bilinçli deneyimin temel unsurudur (Giorgi, 1997). Tüm zihinsel durumlar doğası gereği kasıtlıdır. Bu bakımdan kasıtlılığın, bilincin özü olduğu söylenebilir (Moustakas, 1994).

Fenomenolojik yaklaşımda algı, bilginin birincil kaynağı kabul edilir. Algıladığımız şeyi deneyimlerken aynı zamanda bir bütün olarak kavrarız. Moustakas (1994), bireyin bir nesne veya fenomen algısının iki temel yönünü ifade eden kavramlara dikkatimizi çeker; bunlardan *noesis*, algı eyleminin kendisini, bireyin onu algılamak için bir nesne veya fenomenle aktif olarak ilgilenme şeklini ifade eder. Bireyin, dikkati, hafızası ve duyuşsal bilgilerinin yorumlanması gibi zihinsel süreçlerini ve algının genel deneyimini içerir. *Noema* ise, birey tarafından deneyimlendiği gibi, algılanan nesne veya fenomeni ifade eder. Bu, yalnızca nesnenin veya fenomenin fiziksel özelliklerini değil, aynı zamanda bireyin bu özelliklere ilişkin öznel yorumunu ve onunla sahip olabileceği duyuşsal ve entelektüel ilişkileri de içerir. Bu iki kavram, öznel deneyimin karmaşık, çok yönlü doğasını ve bireylerin

çevrelerindeki dünya ile etkileşim kurma ve anlam çıkarma yollarını tanımlamaya yardımcı olur (Finlay, 2009).

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı, deneysel anlamlara ulaşmak için fenomene ilişkin somut, yaşanmış deneyimlerin, taze, detaylı, zengin ve canlı tasvirinin peşindedir (Stolz, 2020). Bu deneyim tasvirleri, araştırmacının odağındaki fenomene ilişkin önyargılarının önüne geçmesi, konuya tamamen yargısız yaklaşabilmesi, alışlagelmiş düşünce kalıplarından kaçınabilmesi için gereklidir (Larsson ve Holmström, 2009). Araştırmacı, bir şeyin ne olduğunu kolayca söyleyen içseslerini kapatıp, tüm önyargı ve varsayımlarını bir kenara bırakıp, kalıplaşmış inanışlar ve genellemelerden uzaklaşp aşkın bir tazelik ve açıklık durumuna, sınırsız bir görmeye hazır olma haline ulaşmaya çalışmalıdır (Moustakas, 1994).

Fenomenin saf deneyimine odaklanmak için kişinin doğal tutumunun ve dünya hakkındaki varsayımlarının askıya alınması anlamına gelen *epoche*, fenomenolojinin kurucusu Husserl tarafından geliştirilmiş bir tekniktir (Beyer, 2022). *Epoche*, yargılamaktan kaçınmak, olayları algılamının günlük, sıradan yolundan kaçınmak veya uzak durmak anlamına gelen Yunanca bir kelimedir. *Epoche*, bir diğer adıyla “parantezleme” (bracketing), şeylere bakmanın yeni bir yolunu bulmayı öğrenebilmek için gereklidir (Moustakas, 1994). Bu teknik, araştırmacının dikkatini fenomenin ham, filtrelenmemiş deneyimine çevirme sürecini içerir. Parantezleme, araştırmacının deneyime ilişkin çalışmasına, önyargılar ve varsayımların kısıtlaması olmaksızın, titiz ve sistematik bir şekilde yaklaşarak, fenomenin öznel nitelikleri ile farklı bireyler tarafından deneyimlenme biçimlerini incelerken, fenomenin temel yapılarını keşfedebilmesini sağlar (Beyer, 2022). Dünyayı bir süre parantez içinde bırakarak, meşgul olduğu eyleme arınmış bir bilinçle bakmak araştırmacı için elbette kolay olmayacaktır. Ancak düşüncemizi yönlendiren şimdiki zaman seslerini, bugüne kadar zihnimizi dolduran toplumsal normlar, ebeveyn, öğretmen ya da hükümet söylemlerini susturmak, deneyimin kendisini olduğu gibi sunmasını ve bizim onu saf ve açık bir benlikle görüp anlamamamızı sağlar. Ancak bundan tüm bilgimizi ortadan kaldırmak, her şeyin gerçekliğini inkâr etmek ya da şüphe etmek anlaşılmalıdır. *Epoche*, her şeyin taze bir şekilde algılanmaya hazır olunduğu saf bir egoya doğru hareket ve dizginsiz bir duruştur (Moustakas, 1994). Ayrıca bu durum, araştırmacının fenomenle ilgili kişisel deneyimlerini belirleyip katılımcıların deneyimlerine odaklanabilmesi için kendi deneyimlerini ve yargılarını sürecin dışında tutabilmesi açısından da faydalıdır (Creswell, 2013).

Fenomenolojinin üç temel sürecinden biri olan parantezlemeden sonraki önemli aşama, fenomenolojik indirgemedir (phenomenological reduction). Bu kavram, her deneyimi kendi tekilliği ve kendi bütünlüğü içerisinde ele almak, bilinçli ve kasıtlı olarak dinlemek ile ilgilidir (Finlay, 2009). Araştırmacının, odağındaki deneyimi tekrar tekrar inceleyerek varacağı dokusal tanımlamalarla deneyimin bileşenleri netlik kazanacaktır; bu da deneyimin doğasının ve anlamının ortaya çıkarılması için çok önemli bir aşamadır. Çünkü tanımlar, bir fenomeni canlı tutar, varlığını aydınlatır ve altında yatan anlamları vurgular. Bu bakımdan araştırmacı, canlı ve doğru terimler kullanmalıdır (Moustakas, 1994).

Fenomenolojinin üçüncü temel aşaması, deneyimin yapısal özlerini kavramayı içeren yaratıcı çeşitlemedir (imaginative variation). Öz, bir bağlam için en değişmez anlamdır. Onsuz olmayacak, fenomenin maruz kalabileceği varyasyonları bir arada tutan ve sınırlayan sabit kimliktir (Giorgi, 1997). Bir önceki aşamada fenomenolojik indirgeme yolu ile elde edilen dokusal tanımlardan yapısal temalar türetmeyi sağlayan yaratıcı varyasyonun amacı, deneyimin yapısal tanımlarına, yaşanmakta olan şeyi açıklayan temel ve çökeltici faktörlere ulaşmaktır (Moustakas, 1994).

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı, deneyimin özüne ulaşmak için analizin temelini oluşturacak kapsamlı açıklamalarla tasvir edilen deneyimlere yönelir (Moustakas, 1994). Fenomenolojik analize, deneyimlerin sadece nesnel anlamları açısından değil, ne kadar sıra dışı ya da kişiye özgü olursa olsun, fenomeni deneyimleyen kişiler için sahip olduğu anlam bakımından başlanır. Yaklaşımın bütüncül doğası nedeniyle analize başlamadan önce tüm verinin dikkatlice okunması gerekir (Giorgi, 1997). Moustakas (1994), veri analizinde, önemli açıklamalar gibi nispeten daha dar kapsamlı analiz birimlerinden başlayıp daha geniş birimlere hareket ederek bunları temalar altında birleştirip analiz etmeyi önermektedir. Araştırmacı, katılımcıların neyi, nasıl deneyimlediklerinin detaylı biçimde betimlenmesine doğru giden sistematik bir süreç izlemelidir. Katılımcıların deneyimlerinin dokusal betimlemesini (ne deneyimliyor), yapısal betimlemesini (koşul, durum ve içerik bakımından fenomeni nasıl deneyimliyor) ve deneyime ilişkin genel bir öze ulaşmak için bunların hepsini birleştirdiği betimleyici bir yapı oluşturmalıdır. Araştırmanın son noktası, ulaşılan “öz”dür (Cresswell, 2013).

### **3.2. Fenomenografi**

Fenomenografi, insanları çevreleyen dünyanın çeşitli yönlerini ve fenomenlerini nasıl deneyimlediklerini, kavramsallaştırdıklarını, algıladıklarını ve anladıklarını niteliksel olarak

haritalamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Marton, 1988). Fenomenografinin odağı, insanların dünyayı nasıl gördükleridir (Osteraker, 2002). Svensson'ın (1994) tanımıyla, "çevremizdeki dünyanın kavramlarını tanımlamak" tır (s:13). Araştırmamın fenomenografi boyutunda, katılımcı öğretmenlerin, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememeyi kaç farklı şekilde anladıklarını ortaya koymaya çalıştım.

Bu araştırma deseni, düalist olmayan ontolojik özelliğiyle bir yanda gerçek, nesnel bir dünya, diğer yanda ise öznel bir dünya olmadığını savunur. İnsanlar tarafından çeşitli şekillerde deneyimlenen dünya, aynı anda hem objektif hem de sübjektiftir (Barnard vd.,1999). Aynı şekilde, bir fenomenin de düşünceden bağımsız olarak, tamamıyla objektif ya da tamamen öznel olduğu düşünülmemelidir. Bir deneyim, onu deneyimleyen kişi ile fenomen arasındaki içsel bir ilişki olarak görülmelidir. Kişi ile fenomen arasındaki ilişki farklılıklar gösterebilir ve bu farklılıkların bireysel düzede anlaşılması ile resmin bütününe ulaşılabilir (Svensson, 1994). Çünkü, farklı yollarla deneyimlenip anlaşılan, ancak birbiriyle ilişkili biçimlerin toplamı olan bir fenomen vardır (Barnard vd.,1999). Bu nedenle fenomenograflar dünya hakkında değil, insanların dünya hakkındaki kavrayışları hakkında açıklamalar yaparlar (Marton,1994).

Fenomenografinin en temel epistemolojik varsayımı, bilgi ve kavramların ilişkisel bir doğaya sahip olduğudur. Bu şu anlama gelmektedir: Bilgi, insan düşüncesi ve deneyimleri yoluyla yaratılır. Ancak bilgi, aynı zamanda birey dışındaki dünya ve gerçekliğe de dayanır. Bu nedenle kavramlar ve anlayışlar hem insan faaliyetlerine hem de bireyin dışındaki dünya veya gerçekliğe bağlıdır. Dolayısıyla bilginin sadece ampirik ya da rasyonel değil, aynı zamanda dış gerçekliğe ilişkin düşüncelerle yaratılmasından kaynaklanan ilişkisel doğası, fenomenografik araştırmaların epistemolojik temelini oluşturmaktadır (Svensson, 1994).

Fenomenografi, eğitim araştırmaları çerçevesinde geliştirilmiş, düşünme ve öğrenme ile ilgili belirli soruları cevaplamak için tasarlanmış bir araştırma desenidir. 1970'lerde İsveçli bir araştırma grubu tarafından, aynı öğrenme ortamında, aynı şeyin öğretildiği, aynı fırsatlara sahip öğrencilerin neden farklı sonuçlara ulaştıklarını daha iyi anlamak ve açıklamak amacıyla geliştirilmiştir (Marton, 1981). Kendisi de bu ekipteki araştırmacılardan biri olan Marton'a (1988) göre, bir fenomene ilişkin sonsuz sayıda algılama yoktur, sınırlı sayıda algılama vardır. Bu sınırlı sayıda algılamaların aydınlatılması, insanların dünyaya nasıl tepki verdiklerinin ortaya konması ve düşünme süreçlerinin anlaşılabilmesi açısından önemli görülmektedir. Fenomenografi, bireylerin ve grupların gerçekliğin belirli bir yönünü nasıl

anladıklarını, bunun onları için ne anlama geldiğini ve bu anlayışın eylemlerinin temellerini nasıl oluşturduğunu ortaya koyabilmek için geliştirilmiştir (Lamb vd., 2011).

Fenomenografik araştırmalar, kapsayıcı yasalar aramakla değil, düşünmenin içeriği ile ilgilidir (Barnard vd.,1999). Katılımcıların, araştırmaya konu olan fenomene dair düşüncelerinin karakteristiği, fenomene ilişkin belirli bir tutuma sahip katılımcıların sayısından daha önemlidir. Zaten fenomenografinin amacı, belirli bir algılamanın kaç kişi tarafından paylaşıldığını değil, fenomene ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini göstermektir. Burada araştırmacı, “nasıl” sorusunun yanıtını anlamaya çalışır. Algılamaların dile getirilme sıklığı ise frekans ve yüzdeler ile ifade edilmez. Her algılama eşit önem düzeyinde kabul edilir (Blomqvist ve Ziegert, 2011).

Fenomenografinin odağı betimlemedir (Svensson, 1997). Fenomenografik araştırmalarda fenomen, görüldüğü şekliyle ve bizim için yarattığı anlam ile betimlenir. Betimleme, birinci düzey ve ikinci düzey perspektif olarak kategorize edilir. Birinci düzey perspektif olarak da adlandırılan yapısal boyutta, betimlemenin odağı şeylerin kendisidir. “Ne” sorusuna yanıt aranır. İkinci düzey perspektif olan anlamlandırma (referential aspect) boyutunda ise fenomenin insanlara “nasıl” görüldüğü betimlenmeye çalışılır (Larsson ve Holmström, 2007). Fenomenografinin asıl ilgilendiği boyut, ikinci düzey perspektiftir (Marton, 1988). Ancak şunun da göz ardı edilmemesi gerekir ki algılanan gerçeklikle ilgili ifadeler ikinci düzey perspektif olarak adlandırılır ve bunların gerçeklik hakkındaki durumların yansıtıldığı birinci düzey perspektif ile tamamlayıcı bir ilişkisi vardır (Marton, 1981). Fenomenografik araştırma yapan araştırmacılar, katılımcıların hem yansıtma öncesi deneyimlerini hem de fenomene ilişkin kavramsal düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışırlar. Buna yönelik olarak gerçekliğin neye benzediğini, neden bu özelliklere sahip olduğunu veya kişilerin bu gerçekliği nasıl deneyimlediklerini ve gördüklerini sorabilirler (Osteraker, 2002). Fenomenografinin nihai amacı, bir grup insanın belirli bir fenomene yönelik farklı anlayışlarını betimlemektir (Marton, 1988).

Dünyayı anlama şeklimizde her zaman birtakım farklılıklar vardır ve bu farklılıklar deneyimlerimizden kaynaklanır (Barnard vd., 1999). Bizler, anlayışlarımızı (conceptions) yaşamımız boyunca sürüp giden deneyimlerimiz ve dünyayla olan ilişkilerimiz aracılığıyla sosyal olarak sürekli inşa ederiz (Lamb vd., 2011). Bu nedenle bir anlayışın gelişimindeki başlangıç noktasının hem deneyimlenen hem de düşünülen gerçeklikle ilişkili olduğu düşünölmelidir (Marton,1988). Burada sözü geçen anlayışın, sözlük anlamında olduğu gibi

basitçe “anlamak” ile ilgili olmadığı unutulmamalıdır. Anlayış, o şeyin, birey için ne ifade ettiği, dünyayı deneyimlemesi ve anlamlandırması ile ilgilidir. Anlayışlar, fenomenografik araştırmalarda betimlemenin temel birimidir. İnsanların belirli bir fenomene ilişkin anlayışlarını net bir biçimde ortaya koyabilmenin yolu da onu farklı algılama yolları ile ele almak, bu farklılıklardan yararlanmaktır. Çünkü çeşitlilik ayırt etmeyi sağlar (Marton ve Pong, 2005).

Daha önce de belirttiğim üzere, fenomenograflar kavramların ne ve nasılını ortaya çıkarmaya çalışır. Burada anlayış (conception), betimlemenin temel birimidir. Farklı düşünme biçimlerinin kategoriler şeklinde tanımlanması ve kategoriler ile kategorilerin organize olmuş sistemleri fenomenografik araştırmanın en önemli bileşenidir (Marton, 1988). Katılımcıların dile getirdikleri algılamalar, gerçekliğin soyutlamasıdır. Bunlar, katılımcıların nasıl düşündüklerine, görüşlerine ve deneyimleri doğrultusunda taşıdıkları inançlara bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Farklı algılamalar, araştırmada “betimleme kategorileri” şeklinde sunulurlar (Barnard vd., 1999). Bu kategoriler, her bir katılımcının fenomen ile ilgili ifadelerine dayanarak oluşturulur, katılımcıların fenomene ilişkin algılarının farklı şekillerde yapılanma biçimlerini temsil ederler (Blomqvist ve Ziegert, 2011) ve katılımcıların fenomeni nasıl farklı biçimlerde anladıklarını ortaya koymak için kullanılırlar (Larsson ve Hölmström, 2007).

Betimleme kategorileri, anlayışı oluşturan özne-nesne ilişkisini ele alması özelliği ile ilişkişel; araştırmaya dahil olan katılımcıların kendi deneyimlerine dayalı olması nedeniyle ampirik, içerik odaklı ve niteldir (Marton, 1988). Kimi zaman benzersiz, kimi zaman ise kolektif sesler ile oluşturulmuş kategoriler, belirli bir katılımcıya atfedilmediği gibi, anlayışlardaki frekans da raporlanmaz. Her bir ifade onu dile getiren katılımcı sayısına bakılmaksızın eşit derecede önemlidir, tek bir ifade bile, diğerleri bu anlayışı paylaşmasa da kendi başına bir kategori oluşturabilir (Osteraker, 2002).

Tüm bu farklı algılama yolları ya da anlayışlar, betimleme kategorileri şeklinde sunulup aralarındaki mantıksal ilişkiler analiz edildiğinde bir sonuç alanı (outcome space) ortaya konur (Marton ve Pong, 2005). Sonuç alanı, bir dizi betimleme kategorisinin aralarında herhangi bir ilişki olmaksızın sunulması şeklinde olabileceği gibi, kategorilerin hiyerarşik bir yapıyla ilişkilendirilmesi şeklinde de olabilir (Barnaard, 1999).

Marton'ın (1988) yaklaşımına göre, analizin ilk aşaması katılımcıların söylediklerini, sorulan sorular ile ilgili olma durumuna göre bir tür seçme sürecidir. Görüşmeler, kelimesi kelimesine yazıya geçirildikten sonra, sorulan soruların yanıtı olan ifadeler belirlenir ve işaretlenir. Kimi zaman katılımcıların ifadeleri, kullandıkları kelimeler, aslında anlatmaya çalıştığı şey ile tam olarak örtüşmeyebilir (Svensson,1997). Araştırmacı, görüşme esnasında katılımcının ses tonu, gülüşü, mimikleri, ima yollu şakaları, kimi zaman sessizliği ile anlatmaya çalıştığı şeye hâkim olmalıdır. Böylesi durumlarda araştırmacı, yorumlama yoluna giderek konu bağlamına uygun anlayışı ortaya çıkarmalıdır (Marton, 1988).

Bir anlayışı ortaya koymaya çalışırken, görüşmenin tamamında ya da bir kısmında söylenen her şey, anlayışı doğrudan tanımlamakla ilgili değildir. Bu nedenle görüşmeyi analitik bir yaklaşımla incelemek daha doğrudur (Svensson, 1994). Verinin bu şekilde ilk tasnifi, aynı zamanda fenomen ve verinin oldukça kapsamlı tanımının özetlenmesi işidir. Amaç, içerik ya da anlamın özet niteliğindeki bir ifadesine mümkün olduğunca yaklaşımdır. Böylelikle verinin bu tür kısımları, diğerlerinden soyutlanacak, anlamları açısından yoğunlaştırılacak ve kategoriler altında gruplanabilecektir (Svensson, 1994).

Görüşme kayıtlarının okunması ve sorulara yanıt olan ilgili ifadelerin belirlenmesi ile fenomenin odağımıza giren bölümleri ayrılmış, sınırları belirginleşmiştir. Sorulara yanıt olan kısımların belirlenip, bir araya getirilmelerinin ardından veri, katılımcıların algılarını daha net ve canlı ortaya koyan öne çıkan ifadeleri seçmek için yeniden okunur, incelenir. Araştırmaya konu olan fenomenin kapsamı burada daha da daraltılarak tüm görüşmelerden seçilen öne çıkan ifadeler katılımcıların söylediği haliyle, bağlamlarına göre gruplandırılır. Burada göz ardı edilmemesi gereken, bir katılımcının bir algıyı nadiren eksiksiz ve tüm yönleri ile ele alarak anlatacağıdır. Bu nedenle araştırmacı, katılımcı tarafından vurgulanan ifadeleri tüm bağlam, anlam ve bakış açısını göz önünde bulundurarak yorumlamalıdır. Tüm metni göz önünde bulundurmadan seçilmiş bir iki ifade ve bundan çıkarılan anlam, yetersiz veya yanıltıcı olacaktır (Barnard vd., 1999).

Oluşturulan tanım kategorileri ve beraberindeki öne çıkan ifadeler, analizin bir sonraki adımına temel olacak şekilde yeni bir veri havuzu oluştururlar. Burada araştırmacının ilgisi artık katılımcının kendisinden uzaklaşıp ortaya çıkan yeni anlamlar havuzuna, öne çıkan ifadelerin içerdiği anlama yönelmelidir. Marton (1988), bu gruplamalar yapılırken her öne çıkan ifadenin, önce alıntılandığı görüşme, sonra da dahil olduğu anlam havuzu bağlamında yorumlanması gerektiğine dikkat çeker. Bu süreçte öne çıkan ifade grupları, gerektiğince

yeniden düzenlenir. Alguların adım adım farklılaşması ise bu anlamlar havuzu içerisinde kendini gösterecektir.

Anlam kategorileri oluşmaya başladığında, hangi alıntılar dahil edileceği, hangilerinin dahil edilmeyeceğine karar verilir ve içerdiği öz (core) anlamlara göre tanımlanır. Burada her kategori, veri içerisinde alıntılar ile süslenerek daha canlı ve dramatik bir etki yaratılabilir. Kategoriler için yapılan tanımlar veri ile defalarca test edilir. Değişim gitgide azalarak nihayet anlamlar sistemi belirli bir temele oturarak stabil hale gelir. Bu süreç oldukça yoğun ve zaman alan bir süreçtir. Verinin defalarca tasnif edilmesini gerektirebilir (Marton, 1988).

Araştırma verisinin analizi tamamlandığında araştırmacı, tanım kategorileri ile betimlenen bir dizi anlayış ile baş başa kalmıştır. Bu noktada her bir anlayışın yapısal yönünü belirlemeye odaklanılır (Marton ve Pong, 2005). Burada her bir tanım kategorisi, bir sonuç alanı biçiminde, hepsinin birbiri ile ilişkili olduğu daha geniş bir bütünün bir bölümünü oluşturur (Marton, 1994). Göstermeye çalıştığımız ise araştırma konumuz olan fenomenin katılımcıların deneyimleri üzerinden nasıl farklı şekillerde algıladıklarını anlatarak okurun, katılımcıların onu nasıl gördüklerini anlamasını sağlamaktır.

### **3.3. Hüristik Araştırma**

Yunanca *heuriskein* (bulmak, keşfetmek) kelimesinden türeyen hüristik araştırma, araştırmacının öznel deneyimini ve sezgisini, bir deneyimi anlamanın aracı olarak kullanan nitel araştırma yaklaşımıdır (Moustakas, 1990). Bu araştırma deseni, araştırmacının bir fenomene ilişkin kendi deneyimini, araştırmaya dahil ettiği katılımcılarla (araştırma ortakları olarak tanımlanırlar) birlikte esnek bir araştırma çerçevesinde derinlemesine bir keşif yolculuğuna çıkması özelliğiyle diğer desenlerden ayrılmaktadır. Bir araştırmaya başladığımızda, araştırma süreci boyunca durmaksızın araştırdığımız fenomen ile ilgili ne ve nasıl hissettiğimizi değerlendiririz. Bir yandan, katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırken, onların deneyimlerinin kendi deneyimlerimizden farklı, benzer ya da aynı olan kısımlarını öğrenmeye, anlamaya çalışırız ve tüm bu bilgileri bir bütün olarak ortaya koyabilmek için yeniden kendimize döneriz (Sultan, 2018). Araştırmacının, araştırma ortakları ile bütünleşerek yürüttüğü hüristik araştırmanın hem kişisel hem de kolektif bir çaba ile ilerleyen bir süreci vardır.

Bu araştırma deseni, genellikle araştırmacının kişisel deneyimlerinin ve iç görülerinin, incelenen fenomen hakkında kıymetli bilgiler sağlayabileceği eğitim, psikoloji ve sosyal hizmetler gibi alanlarda kullanılır (Hiles, 2001). Hüristik araştırma esnek yapısı nedeniyle, gözlemlenmesi, ölçülmesi ve belgelenmesi zor veya müphem fenomenlerin araştırılması için ideal bir desendir (Moustakas, 1990). Moustakas'ın geliştirdiği bu araştırma deseni, tasarım, yöntem ve uygulamalara ilişkin ezberleri bozmuş, araştırma sürecini gerçek yaşam içerisinde bir zemine oturarak deneyimi paylaşılanlarla empatik diyaloglar vasıtası ile onların sesi olmuş, böylece araştırmacıları önceden belirlenmiş sabit süreçlere sıkışıp kalmaktan kurtarmıştır (Sultan, 2018).

Hüristik araştırmalar, önemli insan deneyimlerinin altında yatan anlamları bulmayı amaçlayan öz-araştırmalar olduğu kadar, başkalarıyla keşfetmeye yönelik yöntemler ve süreçler aracılığıyla diyaloglar kurarak bilimsel araştırmaya katılmanın bir yoludur. İçsel bir keşif arayışı, yoğun bir bilme arzusu ve araştırmacının kendi yaşadığı bir sorunun peşinden gitme isteği ile başlayan hüristik araştırma, araştırma konusu olan fenomenle ilgili olarak başkalarının deneyimiyle, kendi deneyimini birleştirerek buna ilişkin gerçeği keşfetme sürecidir (Moustakas, 1990). Bir ilhamdan kaynaklanan araştırma sorusu, fenomenolojik araştırma sürecinin esasları paralelinde, araştırmaya konu olan fenomeni deneyimleyen araştırmacının kendi kendine diyalogları ve kendini keşfetme sürecini de içerir (Moustakas, 1985). Keşif odaklı araştırma sürecinde izlenen yol kadar, yolculuğun kendisi de önemlidir (Sultan, 2018).

Hüristik araştırma deseni, bilgiyi fenomenoloji ve sosyal yapılandırmacılık perspektifinden ele alır. Araştırmacı, bilgiyi öznel olarak edinir ve bir etkileşim ağı çerçevesinde anlamlandırır. Bu etkileşim ağı, bireyin kendisi ile ilişkisi, başkaları ile ilişkisi ve dünya ile ilişkisinden oluşur. Bilgi, kişinin dünyadaki deneyimlerine bağlı olarak beliren ilgi alanları ve konular kapsamında kişisel ve içsel bir araştırma ile başlar ve bu bağlamdaki içsel ve dış etkileşimler ile olgunlaşarak ortaya çıkar (Sultan, 2020). Hüristik araştırmalarda sorumlu araştırmacı, katılımcılarına pasif araştırma özneleri olarak değil, aktif araştırma ortakları olarak yaklaşmalıdır (Sultan, 2018). Bu desen, ayırt edici bu yönüyle araştırmaya katılan araştırma ortaklarının kendi benzersiz gerçekliklerini nasıl inşa ettiklerini keşfetmenin bir yoludur (Leisure, 2007). Merleau Ponty'nin sözleri (akt. Sultan, 2018, s.59), desenin kişiler arası etkileşime verdiği önemi şöyle özetlemektedir: “Burada iki kişi tarafından paylaşılan bir oluşum var ve öteki, artık benden ötede var olan alanda basit bir davranıştan

ibaret değil. Ben de onun için basit bir davranış değilim. Birbirimiz için mükemmel bir karşılıklı içinde işbirlikçileriz. Bakış açılarımız birbirine değer, tek bir dünyada birlikte var oluruz.”

Hüristik araştırmanın hareket noktası, araştırmacının deneyimlemekte ya da araştırmakta olduğu şeyden kendisini tamamen dışlamasının mümkün olmadığı düşüncesidir. Bir araştırmacı, araştırmakta olduğu şeyin bir parçası değilmiş gibi yapamaz (Sultan, 2018). Ancak bu süreçte araştırmacı, araştırmanın inandırıcılığı ve güvenilirliği açısından rolünü net biçimde tanımlamalı, netleştirmeli, kendini araştırmanın içinde konumlandırmalıdır (Moustakas, 1990).

Hüristik araştırma süreci, araştırma sorusunun içine girmeyi, onunla bir olmayı ve onu yaşamayı gerektirir (Hiles, 2001). Araştırmacı, keşfedilecek fenomen ile tamamen bağ kurarak öğrenmeye istekli bir tavırla her an duyularını ve sezgilerini açık tutmalıdır (Moustakas, 1990). Bu esnada araştırma ortakları ile girdikleri etkileşimde yeni kavrayışları müşterek olarak yapılandırır. Bu süreçte araştırmacı, şeffaflığını muhafaza etmeli, ancak bunu yaparken önyargılarını, değerlerini, varsayımlarını açığa vurmamalıdır. Çünkü gerçek bilgi, kişinin başkaları ve dünya ile sıcak, yargılayıcı olmayan, empatik ve özgün etkileşimi ile paylaşılır (Sultan, 2018).

Hüristik araştırma deseninin fenomenolojik araştırma çizgisinde geliştiğini daha önce belirtmiştim. Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmacının araştırma konusuna ilişkin tüm değer, görüş, önyargı ve varsayımlarını askıya alması (epoche), bir bilimsel araştırmaya yerleşik fikirlerle başlama tuzağına düşülmemesi için önemli bir davranıştır. Ancak buradan, hüristik araştırmaların bu konuda zayıf olduğu yanılığına düşülmemelidir. Hüristik araştırmacı, kendisini araştırmasından soyutlamadan, kendi deneyimini sahiplenerek araştırma ortaklarının deneyimlerini, bildiklerini, düşündüklerini anlamaya çalışırken şeffaflığının sınırlarını genişletir, kendi deneyimini diğerlerinden ayrıcalıklı görmez (Sultan, 2020). Tek bir gerçeklik yoktur. Çoklu gerçeklikler vardır. Araştırmacının amacı, araştırma ekibinin her bir üyesinin perspektifinden, fenomenin temel doğasına, özüne doğru araştırma konusunun gerçekliğini ortaya çıkarmaktır (Sultan, 2018).

En derin anlam ve bilgi aktarımları bireylerin duyuları, algıları, inançları ve yargıları aracılığıyla gerçekleşir. Bir soru aydınlatılana kadar onunla sürekli yoğun biçimde uğraşmak ise tutkulu ve disiplinli bir adanmışlık gerektirir. Hüristik bir araştırma doğası gereği,

araştırmacının araştırma konusu ile özdeşleşmesini, araştırma sorusunun içine girmesini, onunla yaşamasını gerektirir (Moustakas, 1990). Ancak bunu başarabilmek için araştırmacı birtakım kavramlara aşina olmalıdır.

Hüristik araştırma yapan kişilerin, araştırma sorusu ile bütünleşebilmesi için kullanması gereken tekniklerden ilki öz diyalogdur. Öz diyalog, araştırmacının araştırılan konu hakkında kendi düşüncelerini ve duygularını keşfetmesi için kullanılan bir tekniktir. Araştırmacının kendisiyle içsel bir diyalog kurduğu, kendi deneyimini veya araştırma konusu olan fenomen üzerine derinlemesine düşündüğü bir süreci ifade eder. Bu, günlük tutmak ya da deneyimi gerçek zamanlı olarak anlatıp kaydetmek şeklinde farklı biçimlerde olabilir. Öz diyalog, araştırmacının yeni anlayışlar ve bakış açıları ortaya çıkarmak için önce var olan varsayımlarını, önyargılarını sorguladığı, kendi deneyim ve fikirleriyle daha derin ve eleştirel bir etkileşim içinde olduğu bir dönemdir (Sultan, 2018).

Hüristik araştırmalarda, araştırmacının araştırma yolculuğu açısından önemli olan bir diğer kavram da içe yerleşmedir (indwelling). İçe yerleşme, insan deneyiminin bazı yönlerine, yoğun bir dikkat ve konsantrasyon ile bakmaya hazır olma, daha derin ve daha geniş bir arayış için içe dönme anlamına gelir (Hiles, 2001).

Üçüncü önemli kavram olan odaklanma (focusing) ise, araştırmacının bir şeyi olduğu gibi görmek, iç görü ve farkındalığın sürekliliğini sağlamak için deneyimin üzerine sürekli düşündüğü bir iç görü halidir (Hiles, 2001). Odaklanma süreci boyunca araştırmacı, deneyimi oluşturan temel temaları belirleyebilir, düşünceleri birbirine bağlayan duyguları tanımlayabilir ve değerlendirebilir (Moustakas, 1990)

Herhangi bir insan deneyiminin doğasını ve özlerini anlamak, deneyime sahip olan kişinin içsel referans çerçevesine (internal frame of referance) de bağlıdır. Sadece deneyimleyen biri, algılar, duyular, duygular ve düşünceler aracılığıyla deneyimin gerçekçi bir tasvirini yapabilir. Bu deneyim ortaklığı, araştırmacının bir başkasını kendi deneyimini anlatmaya, keşfetmeye ve açıklamaya teşvik ettiği bir tür davet sayılabilir (Moustakas, 1990).

Yukarıdakilere ek olarak Sultan (2018), hüristik araştırmada sezginin önemine de vurgu yapmaktadır. Ona göre sezgi, açık ve örtük bilgi arasındaki köprüdür. Söze dökülmemiş fakat araştırmacının duyuları ile algıladığı semboller, imalar, deyişler veya imgelerle gün yüzüne çıkan bilgi de kıymetlidir. Sezgi ise kimi zaman şeylerin bütün olarak görülmesini sağlar. Araştırmacı sezgisi ile hem kendi deneyimlerini hem de araştırma

ortaklarının deneyimlerini iç gözlemsel ve yansıtıcı biçimde ortaya koyup birlikte dokuyarak daha derin bir kavrayış geliştirebilir (Moustakas, 1990). Ancak bunun için araştırmacının, araştırma ortakları ile incelediği deneyimin özüne, detaylı tanımlamasına ulaşmaya çalışırken geçeceği aşamalar hakkında bilgi sahibi olması yerinde olacaktır (Mihalache, 2019).

Araştırma, araştırmacıda ilgi uyandıran, onu çağıran, altında yatan anlamları açığa çıkarmak için tutku ve disiplinle çalışacağı bir problemin keşfi ve araştırma sorusunun ortaya çıkması ile başlar. Bu aşama, ilk katılım (initial engagement) olarak adlandırılır. İlk katılımı, dalma (immersion) takip eder. Dalma aşaması, araştırma sorusunun günün her anında araştırmacının zihninin bir köşesinde durduğu, soru ile ilgili olan hemen her şeyin araştırma için katkı sağlayabilecek bir bilgi veya veri olduğu bir süreçtir. Ancak artan bilgi, bir süreliğine zihinde karmaşa yaratabilir ve araştırmacıyı zorlayabilir. Araştırmacı, veriye gömüldüğü bu süreçte kaybolmuş ve hiç aydınlanmayacakmış gibi hissedebilir (Moustakas, 1990). Bu noktada Moustakas (1990) ve Sultan (2018), bir süre geri çekilerek düşüncelerin demlenmesine izin verilmesini önermektedir. Zamanla, genişleyen bilginin damıtılmaya başlandığı; sezginin, anlayışı yavaş yavaş netleştirdiği bu dönem, kuluçka (incubation) olarak adlandırılır. Kuluçka dönemi, arkasından gelecek aydınlanma (illumination) için gereklidir. Araştırma boyunca dalma ve kuluçka dönemleri döngüsel olarak tekrarlayabilir. Bilgi ve sezgi ile bir uyanışın gerçekleştiği aydınlanma (illumination) evresi, deneyimin iyice anlaşıldığı, öze ilişkin niteliklerinin ve temaların keşfedildiği aşamadır. Açıklama (explication) ise, aydınlanma ile bilinçte uyanan şeyin tam ve detaylı tasvirinin yapılması ile ilgilidir. Araştırmanın konusu olan deneyimin özlerinin ve anlamları netleşene kadar temalar açıklanır. Bu noktada, araştırmanın güvenilirliği için, varılan sonucun deneyimin anlamlarını ve özünü canlı ve doğru biçimde ortaya koyup koymadığını kontrol etmek amacıyla veriye tekrar dönülerek katılımcı teyidi alınır. Araştırma sürecinin son aşaması olan yaratıcı sentez (creative synthesis) ise bir raporlama sürecidir. Aylar boyunca konuya yoğunlaşmış olan araştırmacının, temaları ve öze ilişkin anlamları estetik bir sunumlar ortaya koyar. Araştırmacı bunu yaparken, deneyimin yapılarına ve anlamlarına ilişkin kişisel bilgisini ve tahayyülünü yansıtan orijinal bir anlatım ortaya koyar. Elindeki veriyi kullanarak bireysel ya da birleşik betimlemeler, örnek portreler, sanatsal anlatılar yapabilir.

### 3.4. Retorik

Bir nitel araştırma olan bu çalışmayı yürüten araştırmacı olarak, bizim dışımızda bir dünya olduğunu yadsımıyorum. Post pozitivist bir yönelimle, bu dünyayı ve ona ilişkin gerçekliği tamamen bilimsel yollarla keşfetmek bir araştırmacı, öğrenci olarak ilgimi çekiyor. Üçüncü tekil ya da çoğul şahıslar ve edilgen çatı ile görünüşte nesnel bir dil kullanarak, araştırmamın katılımcılarını ve araştırmacıları nesneleştirmenin araştırmamın geçerliğini artırmadığı görüşündeyim. Araştırmamın retoriği konusunda Mantzoukas'ın (2004) görüşleri ile uyumlu olarak, araştırmacıların araştırma raporlarında yer almasının kaçınılmaz olduğunu düşünüyorum. Sesim ve kimliğimle araştırma raporumda yer almamın, bulgularımın geçerliğine zarar vermeyeceğine inanıyorum. Birinci şahıs zamiri ve etken cümle yapısı ile yazarak, bu çalışmanın kendi kendine yapılmadığını, benim çalışmam olduğunu ve tüm sorumluluğunu üstlendiğimi belirtiyorum.

### 3.5. Araştırma Grubunun Oluşturulması ve Veri Toplama

Fenomenolojik, fenomenografik ve hüristik araştırmaların ortak özelliği, araştırma gruplarına dahil edilecek katılımcıların araştırmaya konu olan fenomeni bizzat yaşayan kişiler arasından seçilmesidir. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların belirlenmesi için karmaşık kıstaslar yoktur. Temel kriterler, aday katılımcının fenomeni bizzat deneyimlemiş olması (tanık olmuş olması yeterli değildir), bu konunun onun zihnini kurcalıyor, onu anlam vermeye ya da çözümler bulmaya sevk ediyor olması, uzun bir görüşmeye katılmaya gönüllü olması ve yapılacak bu görüşmenin kayıt altına alınmasına müsaade ediyor olmasıdır (Moustakas, 1994). Fenomenolojik araştırmalar için bu ölçütleri karşılayabilen 10-15 kişiden oluşan heterojen bir katılımcı grubu araştırmamın sağlıklı şekilde yürütülmesi için yeterlidir (Cresswell, 2013).

Araştırmacının kendisinin de araştırılan fenomeni doğrudan yaşamış olmasını gerektiren hüristik araştırma (Moustakas, 1990), kişinin içsel ve kişiler arası, bireysel ve kolektif deneyimlerinin iç içe geçtiği (Sultan, 2018) bir desendir. Bu bakımdan katılımcı araştırmacı ya da araştırma ortağı olarak anılan katılımcıların, araştırmacının deneyimlerine sahne olan koşullara benzer çevreden seçilmeleri uygundur. Araştırmacının, araştırma ortakları ile etkileşimleri sayesinde deneyiminin özünü kavramaya yönelik bu çabada, tıpkı fenomenolojik araştırmada olduğu gibi 10-15 kişiden oluşan bir araştırma grubu yeterlidir (Sultan, 2018).

Fenomenografik araştırmalarda ise amaç, araştırdığımız fenomene ilişkin olabildiğince çok sayıda algılama şekli ortaya çıkarmak olduğundan, katılımcıların mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip insanlar arasından seçilmesi, amacımıza daha iyi hizmet edecektir. Bir fenomenin tüm algılama biçimleri 20 katılımcı ile ortaya konabilmekte ve bu sayıdaki katılımcı ile yürütülen bir fenomenografik çalışmada algılama sayısı iki ile altı arasında çıkmaktadır (Larsson ve Holmström, 2007).

Araştırma gruplarındaki katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kamuya ait altı farklı ortaokulda çalışmakta olan, idealindeki ğretimi gerçekleştiremediğine inanan ve bunu açıkça dile getiren öğretmenlerdir. Bu ğretmenlere, araştırma konusunu aıkladığımda, araştırmaya katılmaya gönüllü oldular ve anlatacaklarının kayda alınmasına rıza göstererek araştırma gruplarına dahil olmayı kabul ettiler. Fenomenolojik ve hüristik araştırma gruplarına öğretmenleri dağıtırken branş ve cinsiyet dengesini gzettim.

Hem fenomenolojik hem de hüristik çalışma grubuna atanan katılımcıların fark alanları branşları ve cinsiyetleridir. Fenomenolojik araştırma grubu, her branştan bir ğretmen olacak şekilde beşi erkek, beşi kadın, toplam 10 öğretmenden oluşmaktadır. Hristik araştırma grubunu da aynı esaslara uygun şekilde belirledim. Ancak hüristik desen gereği, araştırmacının kendisinin de veri kaynağı olması nedeniyle, bu çalışma grubu benimle birlikte 11 kişiden oluşmaktadır. İki araştırma grubunda aynı branştan olan öğretmenlerin cinsiyetleri farklıdır. Katılımcılar ile ilk temasta kendilerine Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmış araştırma izni (Ek 2), bilgilendirilmiş onam formu (Ek 4) ve gönüllü katılım formunu (Ek 5) vererek imzalarını aldım. Bu formlar ekler bölümünde yer almaktadır. Görüşmelerden önce ise katılımcılara, konuya ilişkin düşüncelerini netleştirebilmeleri için araştırma sorularını ilettilim. Katılımcıların fark alanları Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1***Katılımcıların fark alanlarına dağılımı*

<i>Branş</i>	<i>Fenomenoloji</i>	<i>Hüristik</i>
<i>İngilizce</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kadın</i>
<i>Türkçe</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>
<i>Sosyal Bilgiler</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>
<i>Matematik</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kadın</i>
<i>Fen</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kadın</i>
<i>Din Kültürü</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kadın</i>
<i>Müzik</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>
<i>Beden Eğitimi</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>
<i>Bilişim Teknolojileri</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kadın</i>
<i>Görsel Sanatlar</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>

*Not. Fenomenografik analiz, Tablo 1’de görülen tüm katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.*

Araştırmamda katılımcılarımın odaklandığımız fenomene ilişkin anlayışlarını etkileyebileceğini tahmin ettiğim fark alanları, branş ve cinsiyetti. Tablo 1’de de görülebileceği üzere, aynı branştan öğretmenlerin aynı cinsiyetten olmamalarına dikkat ettim. Bu durumun tek istisnası, kendim de İngilizce öğretmeni olduğum için hüristik araştırma grubundadır.

Araştırmanın fenomenolojik, fenomenografik ve hüristik boyutlarının her biri için uygun olan veri toplama yöntemi, yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmelerdir (Marton, 1988; Moustakas, 1990, 1994). Her üç araştırma deseni de katılımcıların, odaklandığımız fenomene ilişkin deneyimlerinin zengin ve detaylı betimlemelerinin yapılmasını gerektirdiğinden, katılımcılarıma yöneltmek üzere betimleyici yanıtlar vermelerini gerektiren açık uçlu sorular hazırladım. Görüşme sorularını (Ek 3) fenomenin, yaşayan, zengin ve dokuları pek çok katmandan oluşan betimlemesini sağlayacak şekilde (Giorgi, 1997) yapılandırdım. Sorular, katılımcıların ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilemeyen deneyimlerini öne çıkarmaya ve bunun onlar için anlamını ortaya koymaya yönelikti (Barnard vd.,1999; Osteraker, 2002). Görüşmelerde katılımcılara yönelttiğim sorular, katılımcıların ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilemediklerini en yoğun hissettikleri yaşantılarını

betimlemelerini sağlayan ortak sorulardı. Sorular, katılımcıların araştırma konusu deneyimlerinin anlamını, onların perspektifinden ortaya koymayı hedefliyordu (Mihalache, 2019). Araştırmanın fenomenografik boyutu için ise, katılımcının konuyu nasıl gördüğünü ve anladığını (Bruce, 1994) ortaya koymaya yönelik sorular vardı.

Görüşmelere, katılımcının kendini rahat ve güvende hissetmesini sağlayacak kısa bir konuşma ile başladım. Görüşmeler, Moustakas'ın (1994) tavsiye ettiği şekilde, katılımcının deneyimine ve kendisi üzerindeki etkisine odaklanması, bunu detaylı biçimde tanımlamasıyla, etkileşimli bir şekilde gerçekleşti. Görüşmelerde, fikirlerin, duyguların, düşüncelerin ve görüntülerin ortaya çıkmasına ve doğal olarak ifade edilmesine izin veren, diyalog temelli ilerleyen süreç takip ederek, katılımcıların hikayelerini doğal bir kapanış noktasına kadar anlatmalarına fırsat verdim (Moustakas, 1990). Fenomenolojik araştırma grubunda, kendi deneyimlerim ve düşüncelerimi katılımcılar ile paylaşmadım. Hüristik araştırma grubunun katılımcılarıyla ise deneyimlerimizi, duygularımızı ve düşüncelerimizi birlikte gözden geçirdiğimiz, etkileşimli görüşmeler yaptım.

Görüşmeleri, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri (Ek 1 ve Ek 2) aldıktan sonra 2023 yılının mayıs ve haziran ayları içerisinde gerçekleştirdim. 20 görüşmeden 17'sini Zoom programını kullanılarak internet üzerinden, üçünü ise katılımcıların çalıştıkları okullarda yüz yüze yaptım. Tüm görüşmeleri katılımcıların izni ile kayıt altına aldım. Araştırmanın hüristik boyutu için, kendi deneyimlerim ve düşüncelerimi ise yazılı kayıtlar tutarak veri haline getirdim. Bunlara ek olarak, görüşmeler sürerken, önemli bulduğum hususlar ve detaylarla ilgili notlar tuttum.

### **3.6. Analiz**

Görüşmelerde aldığım görüntü ve ses kayıtlarını Microsoft 365 dikte programını kullanarak yazıya aktardım. Analizleri, MAXQDA 2022 nitel veri analizi programı kullanarak yaptım. Araştırmanın analizine hüristik araştırma grubunun verileri ile başladım. Analizi Moustakas'ın (1990) analiz yaklaşımını esas alarak yaptım. Veri toplama süreci tamamlandığında transkripsiyonlar ve görüşmeler esnasında tuttuğum notlardan oluşan veri kümesini her bir katılımcının hikayesini ortaya koyacak şekilde tasnif edip tekrarlayan okumalara başladım. Öne çıkan ifadeler ile katılımcıların algıları ve temalar netleşti. Katılımcı grubunu tipik olarak örnekleyen iki araştırma ortağının bireysel portreleri ve yaratıcı sentezin özgün ifadesi olan bir mektubu ile araştırma raporuna ekledim.

Araştırmanın fenomenolojik boyutunda da Moustakas'ın (1994) yaklaşımını esas aldım. Görüşme transkripsiyonlarını defalarca okuyarak, katılımcıların neyi, nasıl deneyimlediklerine odaklanarak deneyimlerinin detaylı tasvirine ulaştım. Fenomenin, deneyimleyen katılımcılar için taşıdığı anlamların ortaya çıkmasıyla temalar belirginleşti. Temaların netleşmesi ile idealimizdeki öğretimi gerçekleştirilemeyen deneyiminin katılımcılar için taşıdığı ortak anlamlar netlik kazanmış oldu.

İki araştırma grubundan elde edilen verilerin analizinde Marton'un (1988) önerdiği analiz adımlarını izledim. Görüşme kayıtlarının ilk okumalarında, deneyimin katılımcı için bütüncül anlamına odaklandım. Devamında ise katılımcının soruları yanıtladığı ifadeleri ve bunları içerisinde öne çıkan ifadeleri belirledim. Tüm görüşme kayıtlarında katılımcının ne yaşadığının ve araştırma konusu fenomeni nasıl gördüğünün yanıtlarını aradım. Ortaya çıkan tanım kategorileri katılımcıların ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilememeyi kaç farklı şekilde gördüklerini ortaya koymuş oldu.

### **3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

Nitel araştırmalar geçerlik açısından güçlü çalışmalardır çünkü, araştırmacının alanda uzun süre geçirmesi, katılımcılarla yakınlığı, onlarla birlikte çalışmanın avantajı ve yapılan yoğun, detaylı betimlemeler araştırmanın doğruluğunu artırmaktadır (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda iç geçerlik (inanılabilirlik), araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı, gerçekten orada olanları gösterip göstermediğine ilişkin niteliğidir (Merriam, 2015). Bir nitel araştırmacı, bulgularının iç geçerliğini artırmak için bazı teknikler kullanabilir. Bunlardan ilki, üçgenlemedir. Üçgenleme, veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması olabileceği gibi birden fazla araştırmacının aynı veri setini birbirlerinden bağımsız analiz ederek bulgularını karşılaştırmaları şeklinde de olabilir (Merriam, 2015). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için başvurulabilecek tekniklerden ikincisi uzman incelemesidir. Bu inceleme, araştırma sürecini takip eden, araştırma verilerini ve araştırmacının ulaştığı sonuçları kontrol ederek dönüt veren bir başka araştırmacı tarafından yapılır (Creswell, 2013). Araştırmanın iç geçerliği veya inanılabilirliğinin sağlanmasında yaygın olarak kullanılan bir diğer yöntem ise üye kontrolüdür. Katılımcı doğrulaması olarak da adlandırılan bu yöntem, ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında verilerin elde edildiği katılımcılara ulaşılarak onlardan geri bildirim istenmesini gerektirir. Araştırmacının, araştırmaya veri sağlayan katılımcılara, değerlendirmelerinin onların ifadelerini doğru

yansıtıp yansıtmadığını sorması, onların perspektiflerini yanlış anlama ve yorumlama ihtimalini bertaraf etmesi açısından oldukça önemlidir (Merriam, 2015).

Nitel bir araştırmanın dış geçerliği (aktarılabirlik) ise araştırmanın sonuçlarının daha geniş gruplara taşınabilme özelliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmanın katılımcı grubunun ve araştırma konusu deneyime sahne olan ortamın başka örneklerle karşılaştırılabilecek kadar detaylı tanımlanması; araştırma raporunda, örneklem ve ortamın genelleme konusundaki sınırlayıcılıklarının tartışılması; araştırma grubunda yer alan katılımcıların genelleme yapmayı mümkün kılacak şekilde çeşitlendirilmiş olması; araştırmada detaylı betimlemelere yer verilmesi; araştırma bulgularının başka ortamlarda test edilebilmesi için gerekli açıklamaların yapılması araştırmanın dış geçerliğini artıran önlemlerdir (Miles ve Huberman, 2016).

Bir nitel araştırmanın güvenilirliği ise yapılan araştırmada elde edilen bulguların, çalışmanın tekrarlanması durumunda tekrar elde edilip edilemeyeceği ile ilgilidir (Merriam, 2015). Araştırmanın iç güvenilirliği, analizin birden fazla araştırmacı tarafından yapılmasıyla (Creswell, 2013); verinin detaylı betimlemelerle sunulmasıyla, analiz sürecinde önceden tanımlanmış bir kavramsal çerçevenin esas alınmasıyla sağlanabilir (Miles ve Huberman, 2016).

Araştırmanın dış güvenilirliği, araştırmacının kendi konumunu netleştirerek açıkça tanımlanmasıyla; araştırma grubundaki katılımcıların ve araştırmaya konu olan ortamların detaylıca tanıtılmasıyla; veri toplama ve analiz süreçlerinde kullanılan kuramsal çerçevenin detaylı şekilde tanıtılması ve bu süreçlerin adım adım anlatılmasıyla sağlanabilir (Miles ve Huberman, 2016).

Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmeye yönelik uygulamalarımı net bir şekilde ifade etmek isterim. Araştırmamın iç geçerliğini artırabilmek için uzman incelemesi ve üye kontrolüne başvurduğum. Analizleri tamamlamamın ardından, uzman incelemesi için tez danışmanım, araştırma verilerimi analiz etmiş olduğum MAXQDA dosyasını inceledi ve analizimde herhangi bir hata görmedi. Uzman incelemesinin yanı sıra, üye kontrolü için her bir katılımcıma, kendisinin algı ve anlayışlarına ilişkin çıkarımlarımın doğru olup olmadığını değerlendirmesi için bulgularımı gönderdim ve gerekli görürse değişiklik yapabileceğini belirttim. Katılımcılarımın hiçbirinden böyle bir talep gelmedi, bulgularımın doğruluğunu onayladılar. Dış geçerliği yükseltmeye yönelik olarak, olası tüm anlayışları görmeye

yaklaşmak için katılımcıları branş ve cinsiyet bakımından çeşitlendirmiş olmamı, örneklem ve ortamın genelleme için sınırlılıklarını ve sınırlandırmalarını açıkça belirtmiş olmamı sayabilirim. Ayrıca, kullandığım desenlerin de gerektirdiği şekilde yapmış olduğum betimlemeler, okurların, bilgilerin dış dünyanın gerçekliği ile uyumlu olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olacaktır.

Veri toplama ve analiz yöntemlerimi detaylı şekilde raporlamış olmam, araştırma grubunda yer alan katılımcılar ve araştırmaya konu olan fenomene ilişkin deneyimlerin geçtiği ortamları katılımcılardan doğrudan alıntılara da yer vererek açıklamış olmam araştırmamın güvenilirliğini yükseltmek için başvurduğum yöntemlerdir.



## BÖLÜM 4

### 4.BULGULAR

#### 4.1. Hüristik Araştırma Bulguları

Araştırma ortaklarım ile yaptığım görüşmelerin sonucunda, idealimizdeki öğretimi gerçekleştirilmeme deneyimlerimizi incelediğimde, algılarımızın şekillenmesinde etkili olan yaşantıların bir bölümünün bizlerin kendimizi engellenmiş hissetmemize neden olduğunu, bir bölümünün ise motivasyonumuzu düşürdüğünü gördüm. Mevcut çalışma koşullarımız ve deneyimlerimiz değiştiremeyeceğimiz, aşamayacağımız şeyler olduğu düşüncesi ile çaresiz olduğumuzu hissetmemize yol açmaktadır. Bu yaşantıları, ilgili oldukları temalar altında açıkladım. Araştırma ortaklarımın, konuya ilişkin yaşantılarını, onların ifadeleri ile aktarmak, ortaya çıkan algıların daha iyi anlaşılması bakımından gereklidir.

##### 4.1.1. Engellendiğimi Hissediyorum

Araştırma ortaklarım, okulların fiziki yetersizlikleri ve okullarda öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklanan sorunlar dile getirdi. Bu kapsamda sıkça ifade edilen sorunların başında kalabalık sınıf mevcutları geliyordu. Bu durumun, hem öğretmenlerin öğrencilerinin derse aktif katılımları için onlara yeterince fırsat tanımalarına engel olduğunu hem de ders içi etkinliklerin seçimine yön verdiğini dinledim. Kalabalık sınıflarda sıra sayılarının fazla olması, sıkışık bir oturma düzenini beraberinde getirdiğinden, öğretmenlerin oturma düzeninde değişiklikler yaparak ders işlemlerini engellemektedir. Örneğin küme çalışmaları ya da oyun içeren etkinlikler derslik içinde yeterince alan kalmadığı için öğretmen tarafından yapılmak istense bile tercih edilmediğini öğrendim.

*Yani ben matematik adına her öğrencimin sorusuna cevap vermeliyim. Takıldığı bir yer varsa yardımcı olmalıyım birebir, anlamayan öğrencim kalmamalı ama burada sıkıntı çekiyorum çünkü sınıflar çok kalabalık (...)Kullanmak istediğim öğretim yöntemleri var ama ortam buna elvermiyor. Sıraları bu şekilde istemiyorum mesela. Ama sınıf çok kalabalık bir kere, zaten sığmamız mümkün değil. Grup etkinlikleri yaptırmak istiyorum, sınıfı beşe bölsem en az yedi grup oluşur. Ortam iyi değil, ışık yetersiz, havalandırma zaten tamamen yetersiz. Bir de ses vesaire sorun olacak. (H/Kadın/Matematik)*

Okullardaki öğrenci sayılarının fazla olması, derslik ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Araştırma ortaklarım, çalışmakta oldukları okullarda öğrenci sayılarının fazla

olması nedeniyle uygun olan tüm alanların dersliğe çevrildiğini aktardılar. Bu durumun, branşları gereği özel atölye veya dersliğe ihtiyaç duyan araştırma ortaklarımın ders işleme şekillerini bir hayli etkilediğini kendilerinden dinledim. Sınıf ortamında dersini işlemek zorunda kalan bu araştırma ortaklarım, sadece yapmak istedikleri çalışmaları değil, derslerinin kazanımları arasında yer alan en temel çalışmaları bile yaptırmakta güçlük çektiklerini, ya da yaptırmaktan vazgeçtiklerini anlattılar.

*Çalıştığım okulların birçoğunda resim atölyesi yoktu, bunda da yok. Yani okul idaresi de pek şey yapmıyor, yer yok diyor, haklı zaten, yer olsa orayı da sınıf yapacaklar. Sınıf mevcutları elliye yaklaştı. O da ayrı bir karşılaştığımız güçlük. Atölye olmaması büyük dezavantaj çünkü çocuk daha özgür bir ortam bulamıyor sınıfta. Sırada çalışmak zor oluyor, boya çalışmaları temizlik düzen açısından zor oluyor işte, çocuk döküyor, saçıyor, yerler, sınıf kirleniyor. Atölye olsa lavabosu olacak, çocuk da özgür bir ortam bulamıyor sınıfta. (H/Erkek/Görsel sanatlar)*

*Biz materyal ve saha problemi yaşıyoruz. Bazen üç sınıfın aynı anda dersi oluyor, 110-120 kişi oluyor bahçede. Kontrolü de çok zor oluyor. (H/Erkek/Beden eğitimi)*

Kurmuş olduğu sosyal bilgiler sınıfından vazgeçmek zorunda kalan bir araştırma ortağım duygularını şöyle dile getirdi:

*Çok hoş bir şeydi ama bir süre sonra Müdür Bey “Arkadaşlar, doğrusunuz, bu güzel bir uygulama ama bunu yapamıyoruz bu yüzden vazgeçelim” dedi. Okul mevcudunun çok kalabalık olması, şimdi dört bin öğrencinin olduğu bir okulda bunu sürdürmek çok zor, öğrenci sadece bizim ders için çantasıyla sınıftan taşınıp geliyor filan, kargaşa oluyordu, dersliğe de ihtiyaç var, istemesek de kabullenmek durumunda kaldık. (H/Erkek/Sosyal bilgiler)*

Araştırma ortaklarımın deneyimleri bana, ekonomik koşulların da ideallerindeki öğretimi gerçekleştirmenin önündeki engellerden biri olduğunu gösterdi. Araştırma ekibimdeki öğretmenler, çalıştıkları okullarda ihtiyaç duydukları ders araç gereçlerinin temin edilmesine, bozulanın, eksilenin düzenli olarak yerine konmasına yeterli kaynak ayrılmadığını belirttiler ve bu durumun ders içeriklerini etkilediğini ifade ettiler.

*Bizim okulumuzda laboratuvarımız var ama malzemeler, deney araç gereçlerinde ciddi sıkıntımız oluyor. Ben dersi dümdüz anlatmak istemiyorum. Ben mezun olurken*

*öğrencilere deneyler yaptıracağımı, öğrencilerimin eğlenerek öğreneceğini hayal ediyordum ama çalıştığım okullarda uygun şartları pek bulamadım. Şu anki okulumda da öğrencilerin oturacakları masalardan tut malzemelere kadar çok eksiklerimiz var. (H/Kadın/Fen bilimleri)*

Okulun maddi imkanlarının yetersiz olmasının gerekli ders araç gereçlerinin temini bakımından önemli bir engel olmasının yanı sıra öğrencilerin alım güçlerinin düşük olmasının da malzeme temininde sorun yaşanmasına yol açtığını görüşmelerimizde dinledim. Araştırma ortağı öğretmenlerin, velilerin alım gücünün düşük olması nedeniyle, derslerini daha verimli işleyebilmek, daha iyi öğretebilmek için gerekli gördükleri malzemeleri aldırmadıklarını hatta ödev vermekten bile kaçındıklarını öğrendim. Bu durum, özellikle uygulama gerektiren dersler için geçerlidir.

*İlk kurulduğunda yirmi idi bilgisayar sayımız, bozula eksile on beşe düştü. Çok eskidi ama bir şekilde işimizi görsün yeter diyoruz, idareye de bir şey diyemiyoruz. Almaları için imkân gerekiyor, her şey çok pahalı. (...) Bizim derslerimizde maddi güç de etkili, evinde bilgisayar olmayan öğrenciler var. Ödev konusunda sıkıntı yaşıyorum mesela, evde telefon var ama bilgisayar yok.... Suçlu gibi hissettim kendimi, işte böyle ödev vermese miydim diye düşündüm, çünkü o yapmak istediği halde yapamayanların boynu bükük kaldı. İmkanları olan çocuklar “Hocam ya niye ödev vermiyorsunuz?” diyor, “Sen istiyorsan yap getir, bakarız” diyorum, ama herkese vermek istemiyorum. Ama bizim branşta en önemli şey uygulama, öğrenci derste gösterdiğimi uygulamaya dökemeyince öğrenemiyor. (H/Kadın/Bilişim teknolojileri)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ideallerindeki öğretimi gerçekleştiremediklerini düşündükleri yaşantılarını anlatırken sıkça dile getirdikleri bir başka problem de istenmeyen öğrenci davranışlarıydı. Katılımcı öğretmenler, bu tür davranışların engellenmesi hususunda caydırıcı disiplin uygulamalarına ihtiyaç duyduklarını ifade ettiler.

*Öğrenci dersin düzenini bozuyor, çalışmasını düzgün yapmıyor, diğerlerine de olumsuz örnek oluyor. Şimdi ben çocuk dersin düzenini bozduğu için uyaramayacaksam, uyarınca suç olarsa ben ne yapayım o zaman? Sınıfın düzenini nasıl sağlayayım. Kızamam. Ne yapacağım o zaman? (H/Erkek/ Beden eğitimi)*

*Öğrenci profili çok değişti. Bizim bulunduğumuz çevre çok göçmen alıyor. İşsizlik sorunu da var. Derslerde sürekli sabote ediliyorsun. Dersini anlatamıyorsun.*

*Çocuğun hareketine karşı da duramıyorsun ceza da veremiyorsun. Ortaokullarda disiplin eksikliği var, nasıl olsa ceza verilmeyecek mentalitesi mahvediyor. (H/Kadın/İngilizce)*

Yukarıda saydığım, engel olarak algılanan tüm durumlara ek olarak, sınav odaklı eğitim anlayışının öğretim uygulamalarımız ve okul iklimi üzerinde etkili olduğunu ve idealimizdeki öğretimi gerçekleştirilmede kendimizi engellenmiş hissetmemize yol açan koşullar meydana getirdiğini konuştuk. Benim kişisel deneyimlerim de araştırma ortağımın anlattıklarına benzer niteliktedir. Bu nedenle “konuştuk” kelimesini kullandım.

*Farklı etkinlikler, farklı materyaller kullanarak dersimi işlemek istiyorum. Deyim ve atasözlerini mesela sessiz sinema oyunuyla anlatmak istiyorum ya da ne bileyim, eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli sözcüklerle top kurası etkinliği yapmak istiyorum, yaptım da mesela ama velilerden “Hocam bugün ders işlememişsiniz, oyun oynamışsınız” tepkileri geldi. Veliler de öğrenciler de bu şekilde sınava hazırlanamayacağını düşünüyorlar. (H/Erkek/Türkçe)*

Sınav odaklı eğitim anlayışının, aynı okulda görev yapan öğretmenlerin ortak bir yol belirlemesini engellediğini, meslektaşların iş birliği ile çalışmasının önüne geçtiğini araştırma ortaklarımdan dinledim, kendi çalışmakta olduğum okulda da yaşadım ve gözlemledim.

*Kendi branşımızdan arkadaşlar da diyor “Boş ver deneyi, ben teste ağırlık vereceğim.” Çok dönemler geçirdik SBS, TEOG zamanları. O zaman bile sekizlerde daha çok deney, etkinlik yapıyorduk. Son birkaç senedir yapınca huzursuz olmaya başladık, sanki vaktimiz boşa gidiyormuş gibi oldu. Çünkü üstümüzde idarenin, idareden daha fazla veli baskısı oluyor. Öğretmen olan bir velimden bile duydum, çocuğu yedide olan “Hocam hep etkinlik, hep deney yaptırıyorsunuz derse ne zaman geçeceksiniz? LGS var” diyen. (H/Kadın/Fen bilimleri)*

Araştırma ortakları derslerini işleme şekilleri konusunda kendilerini kısıtlayan tavır ve tutumlardan söz ettiler. Özellikle okul idarecilerinin, dersin sınıfın dışında işlenmesinden hoşlanmadıklarını ve buna müdahale ettiklerini veya açıkça yasakladıklarını belirttiler. Derslerini uygun gördükleri şekilde işlemelerine engel olunmasının özgürlüklerinin kısıtlandığını hissetmelerine yola açtığını anlattılar.

*Konularımızda hız konusu var. Ben çocukları bahçeye çıkardım, belli bir mesafede tek tek koşturuyorum, kronometreyle süre tutuyoruz, hızlarını hesaplıyoruz. Benim hızım şu diye geziyor, seviniyor filan. Oradan araba hızı hesaplamaya geçiyoruz. İdareden uyarı aldım, “Ne yapıyordunuz bahçede? Beden dersi mi bu?” diye. Dışarı çıkarmamızı istemiyorlar, mesela güneş tutulması oluyor bazen, onda bile şey yapıyorlar, sıcak bakmıyorlar. (H/ Kadın/Fen bilimleri)*

Okul yöneticilerinin, velilerin şikâyet edeceği korkusuyla da ders işlenişine müdahale ettikleri, katılımcıların dile getirdikleri bir başka durumdu. Okul idarecileri, şikâyet edilme endişesiyle defansif bir tutum benimseyerek, öğretmenlere kendi işlerinin içeriği ile ilgili kısıtlamalar getirmelerinin, öğretmenlerin kendilerini engellenmiş hissetmelerine neden olduğunu kendilerinden dinledim.

*Mesela çabukluk, çeviklik, esneklik çalışması yaptırılm istiyoruz, çocukların anlayacağı dilden de survivor diyoruz. Çocuklar çok hareketsizler, oturmaya odaklılar, özellikle kız çocukları. “Hocam ben rahatsızım, ben şöyleyim, böyleyim” diye kenara geçip oturmak istiyorlar, biliyorum hiçbir şeyleri de yok. Ben böyle bir derste herkesin aktif katılımını isterim, çünkü çok faydalı ama çocuğun istemediği hareketi yaptıramazsın diyorlar, etkimiz de yok yetkimiz de. (H/Erkek/Beden eğitimi)*

#### **4.1.2. Motivasyonumu Kaybediyorum**

İdealimizdeki öğretimi gerçekleştirebilmenin önündeki engelleri tamamen ortadan kaldırmak elimizde olmasa da çözüm üretmeye çalışmak, öğretim sürecindeki paydaşlarımıza yapmak istediklerimizi anlatmaktan vazgeçmemek, az da olsa ilerlemeye gönüllü olmak motivasyon gerektirir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerini incelediğimde, motivasyonları üzerinde öğrenci, veli, okul idaresi ve diğer meslektaşları ile ilişkilerinin etkili olduğunu gördüm.

İlk olarak, öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizlikleri, araştırma ortaklarını en fazla zorlayan ve motivasyonlarını azaltan faktör olarak öne çıktı.

*Çocuk, İngilizce öğrenmeyi gereksiz buluyor. İhtiyacı olmadığını düşünüyor, hayatını onun üzerine kurmamış, gerek görmüyor yani. Özellikle başarısı düşük sınıflarda, ne için yoruyorum kendimi bu kadar diyorum. Havanda suyu dövsen ses çıkarır, bunlarda o da yok. Bakıyor sadece. Bazısının o kadar da pervası yok; yatıyor. Yazılı*

*kağıtlarına bakıyorum, beni hiç duymamış bile. Çalışmak ne öğrenmek ne bilmiyor. Bu o kadar motivasyonumu düşürüyor ki”. (H/Kadın/İngilizce)*

*Hiçbir şey almak istemeyen, derste soru dahi sormayan, tepki vermeyen sınıflarım var. Çocuğun ödevinden bile haberi yok, velisi istiyor “Bize whats app’dan atın ödevi, kendisi takip etmiyor.” diye. Ben çırpınıyorum, çırpınıyorum ama olduğumuz yerde sayıyoruz. Sinirleniyorum, umutsuzluğa kapılıyorum. Bu da motivasyonumu düşürüyor yani. (H/Kadın/Matematik)*

Araştırma ortaklarının motivasyonlarının düşmesine neden olan bir diğer konunun, velilerin çocuklarının akademik süreçlerinde öğretmenlere yeterince destek olmamaları ve onların profesyonel görüşlerine itibar etmemeleri olduğunu gördüm.

*Velie derdimi anlatamıyorum ki. Çocuğunuzun şöyle çalışması gerekiyor, bunları yapması gerekiyor, biraz daha hareketlerine dikkat etmesi gerekiyor, çünkü sınıfın düzenini bozuyor dediğim zaman, bunu bir hakaret olarak algılayan veliler var. Yeni trend oldu bu, kimsenin sorumluluğundan haberi yok ama herkesin haklarından haberi var. (H/ Kadın /İngilizce)*

*Velilerin tutumu mesela, insanın motivasyonunu düşürüyor. Öğrencisiyle ilgilenmesi gereken veliler bize sorun yaşatıyorlar. Geçenlerde birinin çocuğu ödev yapmamış, ben ödevi çok vermişim diye gecenin bir vakti beni arıyor. Çocuğunun durumu ile ilgili görüşmeye gelmez ama sorun çıkarmaya her an hazır beklerler. (H/Kadın/Matematik)*

Velilerin bir bölümünün bitmek bilmeyen taleplerinin ve sınıf içi uygulamalara müdahale etmeye çalışmalarının araştırma ortağım öğretmenleri zaman zaman bezdirdiğini kendilerinden dinledim. Örneğin, çocuğu birlikte oturduğu her sıra arkadaşı ile sorun yaşadığı için sürekli yer değişikliği talep eden, ancak sorunun kaynağı kendi çocuğu olduğu halde çözüm odaklı davranmaya yanaşmayan; öğretmenin yapacağı bir etkinliğe çocuğunu seçmediği için hırçın ve tehditkâr davranan; derste kullanılacak kitaba müdahale eden, sınıftaki ders içi etkinliği kendince nedenlerden uygun bulmadığından sorun çıkararak velilere çalıştığımız okullarda sıkça rastlıyoruz. Sonuçları çoğu zaman öğretmen için yaptırım ile sonuçlanmasa da velilerin doğrudan okul idaresine ya da Cimer’e yaptıkları şikayetler de biz öğretmenler için can sıkıcı olabiliyor.

*23 Nisan töreninde okuttuğum bir parça için Cimer'e şikâyet etti veli. Hani var ya yıllarca söylediğimiz "Sanki her tarafta var bir düğün...", o parçadaki "bugün bir meclis kuruldu, sonra padişah kovuldu" sözlerinde sıkıntı varmış, şikâyet etti. İşleri güçleri yok saçma sapan şeylerle ilgili sürekli şikâyet ediyorlar, çoğundan da bir şey çıkmıyor ama insanın motivasyonu kırılıyor. (H/Erkek/Müzik)*

Öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizlikleri ile veli müdahalelerinin yanı sıra, okul idarecilerinin destekleyici davranmamalarının da araştırma ortaklarının ideallerindeki öğretimi gerçekleştirmek için çaba gösterme motivasyonlarını düşürdüğünü gördüm.

*Okul müdürüne diyorum ki "Hocam ilde üçüncü olduk. Türkiye finallerine kaldık." bana "Birinci olamadın" diyor. Türkiye'de ilk otuz ikiye kalmak kolay mı? "Hocam çalışmak istiyoruz, okulun imkanlarını kullansak daha iyi yerlere de geliriz, salonu şöyle de kullanabilir miyiz?" diyorum hala "Ya boş ver kullanmanıza gerek yok, birinci olamadınız" diyor. Ona göre senin başarının bir önemi yok, kendini akademik başarı olarak kanıtlamanın derdinde. (H/Erkek/Beden eğitimi)*

*Yüksek lisans ders gününe göre okuldaki ders programında bir günlük düzenleme istemiştim ama yapmamakta inat etti okul idaresi. Müdür, "Böyle bir şey yok, yapamam." deyip çıktı. Mevzuatta olduğunu biliyor aslında, gösterdim de "Ben yapmayacağım" dedi, kestirip attı. En son ilçeye gidip oradaki bir şube müdürüyle görüştim de onun vasıtası ile yapıldı düzenleme. Okula olan tutumumu, motivasyonumu tamamen etkiledi bu benim, gidip gelmek bile dert olmaya başladı bana. (H/Kadın/Matematik)*

Araştırmaya ortağı öğretmenler, meslektaşlarının destekleyici olmayan, yargılayıcı ve eleştirel tutumlarıyla karşılaştıklarında bunun onlar için motivasyonlarını düşüren bir durum olduğunu dile getirdiler. Hatta, aynı koşullarda çalıştıkları arkadaşlarının bu yaklaşımlarının onların sadece motivasyonlarını düşürmekle kalmayıp öfkelenirdiğini de ses tonlarında, jest ve mimiklerinde gördüm.

*Bunlar sosyal anlamda zayıf bir çevrenin çocukları, drama ile kendilerini daha rahat ifade edebilirler, özgüvenleri artar ama bunun arkadaşlar tarafından yadırganması, olumsuz bir durummuş gibi yansıtılması, hatta güldüler, benimle dalga geçtiler, benim şevkimi çok kırdı. Bu tavırlara çocuklar da maruz kaldılar işte "bugün yine çalışma mı yapacaksınız, sınava hazırlanmanızı etkilemiyor mu?" gibisinden. Farklı, fazladan bir*

*şey yaptığımızda öğretmen arkadaşlarınızın nazarında da sistemin dışına çıkmış oluyorsunuz. Yeni bir şey denerseniz suç işlemiş gibi oluyorsunuz. Hemen “Ne gereği var? Seni de görürüz birkaç yıl sonra” lar başlıyor. (H/Erkek/Türkçe)*

*Biz etkinliğimizi yaparken kaç tane sınıftan öğretmen arkadaşlar cama dizilmişler, ya gerçekten bakıyorlar, böyle gözlerini dikmiş. Sonra soranlar oldu “Bahçede ne yapıyordunuz?” diye ama böyle eleştirel, imalı falan öyle bir şekilde. “Sana ne?” demek istedim. Size ne kardeşim! Çünkü öyle bir sorgulayıcı tavırla soruyor ki, hani kendi çıkmamış, çıkarmamış çocukları, ben niye çıkmışım? Okul idaresi de buna sıcak bakmıyor çünkü. Çocukları öyle serbest saldım gibi zannediyor herhalde, ama ellerindeki mercekleri görmüyor mu? Ben başlarındayım zaten. Suçlayıcı bir şekilde soruyor, ben de açıklama yapıyorum deney yapıyorduk diye ama orada açıklama yapmak zorunda hissetmemem lazım çünkü işimi yapıyorum ben. (H/Kadın/Fen)*

Araştırma ortaklarının değindikleri bir başka konu da ekonomik olarak kendine yeter düzeyde olduklarını hissedememenin ve öyle görülmemenin kendilerini üzdüğü ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğidir.

*Para ile itibar karıştırılıyor maalesef, çocuk gelip rahatça soruyor “Hocam maaşlara zam oldu siz kaç para alıyorsunuz şimdi?” diye rahatça soruyor. Öteki gelip “Benim babam sanayide falanca yerde çalışıyor sizden çok alıyor” diyor. Toplumda öyle bir şey oluşmuş, dik durabilmemiz lazım böyle şeyler karşısında.” (H/Erkek/Müzik)*

Ayrıca, emeklerinin karşılığını yeterince alamadıklarını düşünmeleri, çalışma yaşamı dışında kendilerini besleyecek, geliştirecek, öğrencilerine daha iyi model olabilmelerini sağlayacağına inandıkları sosyal ve kültürel etkinliklere katılamamaları da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen bir başka faktör olarak kendini gösterdi.

*Normalde öğretmen dediğin tiyatroya, sinemaya ne bileyim konsere gider. Kendini geliştirmek için kurslara katılır. E bir tatil yapabilmemiz lazım motive olabilmek için. Öğretmen bunları yapmalı, yapabilmeli ama maaşlarımız da yeterli değil ki, bu ortada. Yıllardır gitmiyorum ben bunlara, bir sinema bileti olmuş bilmem ne kadar, tiyatro zaten daha bile fazla. Ev kirası, elektrik, doğalgaz, yol masrafı derken doğru düzgün geçinemiyoruz. Kısıyoruz haliyle, et yerken bile insan düşünüyor, kasaba giderken düşünüyor. Öğretmen arkadaşlara da bakıyorum işte geleyim, gideyim, zaten*

*maaşlar yetersiz, işte veliler bir yandan, aslında kimsenin öğrencilere öğretim yapayım gibi bir derdi yok, ben elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama emeğimin karşılığını da alamıyorum sonuçta. Öğrencilere model olarak yeterli değilim. (H/Kadın/Matematik)*

#### **4.1.3. Çaresiz Olduğumu Hissediyorum**

Araştırma ortaklarının aktardıkları yaşantılar ve kendi deneyimlerim birleştiğinde idealimizdeki öğretimi gerçekleştiremediğimizi düşündüğümüz durumlar karşısında öfke, üzüntü, hayal kırıklığı, bıkkınlık, yorgunluk, değersizlik ve eksiklik duygularının öne çıktığını gördüm.

İdealimizdeki öğretimi gerçekleştirmeye engel olan durumlardan okulların fiziki yetersizlikleri, öğrenci sayısı ve ekonomik güçlükler, araştırma ortaklarının daha fazla yorulmalarına neden olsa da bunu öfke ya da benzeri duygularla ifade etmediler. Bu noktada bir kabulleniş içerisindeydiler. Ancak öğretmenlerin hemen her gün karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların düzeltilmesi konusunda kendilerini yalnız ve yetkisiz hissetmelerinin, hayal kırıklığı, anlamsızlık hissi, mutsuzluk ve öfke duymalarına yol açtığını gördüm. Araştırma ortağım öğretmenler, benzer duyguları öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının düşük olduğu alanlarda da hissettiklerini ifade ettiler . Bu duygularını şöyle dile getirdiler:

*Yıllarım boşa geçiyor gibi hissediyorum. (H/Kadın/İngilizce)*

*Öfke duydum çok, yani çalışıyorum, emek ediyorum ama hepsi boşa gidiyor diye hissediyorum. (H/Kadın/DKVAB)*

*Ben bu boşa çalışıyorum duygusunu hemen her gün yaşıyorum. Her gün bu savaşı veriyorum. Bir hafta bitiyor, yeni bir hafta başlıyor, çabalarınızın boşa çıktığını görerek elinizden geldiğince sabredip bir şekilde ders anlatmaya odaklanıyorsunuz. (H/Erkek/Müzik)*

Araştırma grubundaki öğretmenlerin değindikleri bir diğer konu da öğrencilerini bekleyen LGS sınavının öğretim sürecine etkisidir. Sınav odaklı eğitim anlayışının öğretim sürecine etkileri farklı boyutlarda karşımıza çıkıyor. Öğretmenlerden, öğrencilerin sınavlardan yüksek puanlar almalarını sağlayacak, test odaklı şekilde tasarlanmış bir öğretim süreci yürütmelerinin beklendiğini gördüm. Bu durumun öğretmenleri, istemeseler, uygun

bulmasalar bile sınava göre öğretim yapmaya zorladığını araştırma ortaklarımdan dinledim. Bu noktada araştırmama katılan meslektaşlarımdan dinlediklerim ile kendi deneyimlerimi birleştirmek isterim. Okul idarecileri ve öğrenci velilerinin beklentilerinin yanı sıra ortaya çıkan rekabetçi atmosfer kendimizi öfkeli, bıkkın ve mutsuz hissetmemize yol açıyor. Ayrıca aynı durumun, okullarda meslektaşlarımızla ilişkilerimizi etkileyebildiğini de gördüm. Okullarda düzenli aralıklarla yapılan deneme sınavlarının sonuçlarının, puanların öğrenci ve şube bazında sıralanarak veliler ile de paylaşılması öğretmenler arasındaki rekabeti artırıyor. Bazı şubelerin sıralamada diğerlerinden geride kalmasının, o şubede ders veren öğretmenlerin hem okul idaresi hem veliler tarafından yeterince çalışmayan bir öğretmen olduğunun düşünülmesinden bazı araştırma ortaklarımdan endişe ettiğini dinledim. Kendi çalışmakta olduğum okulda da deneyimliyor, gözlemliyorum. Ayrıca bu durum 8. Sınıflarda ders veren öğretmenler için çok daha da önemlidir. Yıl sonunda her öğretmenin derse girdiği sınıfların LGS puan ortalamalarının okul idaresi tarafından değerlendirilecek olması öğretmenlerin ideallerindeki öğretim uygulamaları yerine sınava yönelik çalışmalara ağırlık vermelerine neden olmaktadır.

*Olması gerektiği gibi hiçbir zaman böyle tam öğretmişim gibi hissedemiyorum. Testler yapıyorum, sınav-ınav tamam yapıyorlar, güzel, ama gene de bir eksiklik var. Rutine bağlanmış hissediyorum ve bu bıkkınlık yaratıyor bende ama elimden de çok bir şey gelmiyor. Mesela sıvılarda basınçla ilgili bir proje yaptırırdım eskiden, işte çocuklar şehir maketi yaparlardı, su deposu yaparlar, borular döşerlerdi filan. Şehirde suyun dağılması, evlerimize suyun gelmesini uygulamalı öğrenirlerdi, çok güzel bir çalışmaydı. Birkaç yıldır istemiyorum çünkü veliler diyor “Ne gerek var, daha çok yeni nesil soru çözebilirler.” İdare diyor “Bunları sıkıştırmak lazım.” Vakit kaybı olarak görüyorlar bu tür şeyleri. Ben de artık neyse ne diyorum, bir test kitabı çözüp getirin diyorum. (H/Kadın/Fen bilimleri)*

*Aldığınız eğitim, yetiştirildiğiniz öğretmenlik perspektifi sahada yok. Öğretmenliğinize dair hayallerinizin, hedeflerinizin sahada bir karşılığı yok, veli açısından da yok, öğrenci açısından da meslektaşlarınız açısından da. Burada eliniz kolunuz bağlanmış hissediyorsunuz. Sizden beklenen iyi bir test uzmanı olmak. (H/Erkek/Türkçe)*

Kendi çalışmakta olduğum okulda, sınav etkisinin öğretmenler arasında rekabete yol açtığını rahatlıkla söyleyebilirim. Ders verdiği şubelerin sınav puanı ortalamalarının yüksek

olması, bir öğretmenin okul idaresi, diğer öğretmenler ve veliler tarafından başarılı ve iyi öğretmen olarak algılanması nedeniyle öğretmenler de öğrenciler gibi yarışıyorlar. Bu durum zaman zaman öğretmenler arasında anlaşmazlıklara neden oluyor. Bu konudaki kendi deneyimim şöyle: Okulumuzda her sınıf düzeyinde şubelerden dört tanesi İngilizce ağırlıklı ders görüyor. Bu sınıfların haftalık İngilizce ders saatleri on bir saate kadar çıkabiliyor. Bu sınıflardaki öğrenciler, en çok İngilizce öğretmenlerini gördükleri için, sınıfın rehber öğretmenlik görevi de İngilizce öğretmenine veriliyor. Benimle aynı kademenin İngilizce ağırlıklı sınıflarında ders veren üç İngilizce öğretmeni arkadaşımın ikisinin çocukları da benim sınıfımda öğrenci. Okulumuzda üç haftada bir, tüm sınıflara deneme sınavları yapılıyor. Bu sınavda ilk üçe giren öğrenciler madalya takılarak ödüllendiriliyor. Tüm sınav branşlarının öğretmenleri ders verdikleri sınıfların ortalama puanını yükseltmek için çalışıyor. Bense, dil öğretiminde sözlü ve yazılı iletişim becerisi geliştirmeyi test çözdürmekten daha önemli gördüğümünden, henüz beşinci sınıf olan öğrencilerim ile bol bol dinleme ve konuşma dersi, yaratıcı yazma etkinlikleri, drama etkinlikleri yaptırmayı uygun buldum. Önceleri, hem zümre arkadaşım hem velim olan öğretmenlerin eleştirilerini ve daha fazla test çözdürmem, sınav gerçeğini görmezden gelmemem yönündeki tavsiyelerini ise kulak ardı ettim. Deneme sınavlarının bazılarında bolca test çözüp, sayfalarca alıştırma yapmadığımız için küsur farkıyla komşu sınıfın gerisinde kalmamız meslektaşlarımız, bazı velilerim ve bu rekabet oyununu oynamaya çoktan hazır olan öğrencilerimin zihninde uygulamalarım konusunda soru işaretlerine yol açtı. Sık sık test çözdürmek, kitap alıştırmalarına ağırlık vermek benim için daha az yorucu olurdu ama ben tercih etmemiştim. Öğretmenin benim seçtiğim şekli daha zahmetli ancak çok daha zevkliydi. Sonuç olarak ben de oyunun dışında fazla kalamadım, konuşma derslerimden, drama çalışmalarımızdan tamamen vazgeçmedim ama ben de haftanın bazı günlerinde fotokopi odasında test çektirme sırasına girmeye başladım. Benim içerisinde bulunmak istemediğim bir arz-talep dengesi çoktan oluşmuştu. Bundan en çok öğrenciler zarar görse de çocuklar bunun farkında değiller. Onlar bu yarışın kendileri için faydalı olduğuna inandırılmışlar. İstesem de istemesem de ben de onaylamadığım bir sistemin içerisindeyim. Herkese tek başıma kafa tutamayacağımı biliyorum. Bu yüzden çaresiz olduğumu hissediyorum.

Araştırma ortaklarımızın bir bölümü, mecbur oldukları çalışma koşulları ve sınavlar nedeniyle sürdürdükleri öğretim uygulamaları neticesinde bir takım öğretmenlik becerilerini kayb ettiklerini belirttiler. Öğretmenler, engel olarak gördükleri tüm faktörler ve motivasyonlarını kaybetmelerine neden olan unsurların yanı sıra, kendilerinden beklenen

öğretmenlik niteliğinin görece düşük olması neticesinde bazı becerilerinin köreldiğini söylediler. Bu öğretmenlerden, özellikle sınav odaklı öğretim anlayışının hâkim olması neticesinde, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, özgün ders içerikleri tasarlama becerilerinin köreldiğini dinledim.

*Farklı farklı, çok güzel öğretim metotları öğrenmiştik üniversitede, materyaller hazırlıyorduk, ilk yıllarda daha hevesli oluyor insan, deniyor farklı şeyler ama tabii kullanmaya kullanmaya köreldi. Bir de akıllı tahtalar var artık, materyal de hazırlanmıyor pek, bu da aynı şekilde köreldi. (H/Kadın/Matematik)*

*Gittikçe tek tip bir öğretmen olmaya başladığımı hissediyorum. O bahsettiğim etkinlikler, mesela münazaralar, drama etkinlikleri, öğrencilerimle bunları yapmak beni de geliştiriyordu, daha sosyal, daha aktif oluyordum. Ama benden beklenen ve sürüklendiğim yol iyi bir test uzmanı olmak. Diğer taraflarım eksildi, farklı düşünme becerimin, daha yaratıcı ders ortamları oluşturabilme becerimin köreldiğini hissediyorum. (H/Erkek/Türkçe)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümünün mesleki körelme yaşamalarına karşın, bazılarının da yeni beceriler kazandıklarını gördüm. Çalışmakta olduğu okulda idealindeki öğretim uygulamalarını gerçekleştirememekten ve mevcut koşulların mesleki olarak kendilerini köreltmesinden rahatsızlık duyan öğretmenlerin, uluslararası proje çalışmaları yürütebilmek için çeşitli konularda kendilerini geliştirdiklerini, bakanlığın dijital materyal platformuna içerik ürettiklerini, ders içi uygulamalarının dışındaki alanlarda kullanabilecekleri beceriler edindiklerini gördüm. Bunları yapabilmek için İngilizce öğrendiklerini, proje çalışmaları ile ilgili hizmet içi faaliyetlere katıldıklarını, teknolojiyi daha iyi kullanabilmek için çeşitli bilgisayar programları öğrendiklerini, kısaca kendilerini geliştirdiklerini ifade ettiler.

*Dersime girer çıkarım, maaşımı alır geçer giderim ama bu beni kesmiyor. Eskiden çok iyi sporcuydum ama antrenörlüğü sonradan şey yaptım ben. Araştırdım, kurslara gittim, kendimi geliştirdim. Faydalı olmak istedim. Yetiştirdiğim çocuklar kulüplere gidiyor, özel okullardan burs alıyor, bu da insana çok keyif veriyor. (H/Erkek/Beden eğitimi)*

Araştırma grubundaki öğretmenlerden yeni beceriler geliştirenler, önceleri mesleki körelme hissederken böylesi çalışmalara girişmenin kendilerini daha mutlu, verimli

hissetmelerini sağladığını ve özgüvenlerini artırdığını belirttiler. Sadece ders verdikleri sınıflardaki öğrencilere değil, daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmanın ve anlamlı buldukları bir şekilde onlar için faydalı olacağına inandıkları çalışmalar yapmanın kendilerine mutluluk verdiğini ifade ettiler.

İdealimizdeki öğretimi gerçekleştirilememenin çaresizliği neticesinde, birbirimizden farklı tutumlar geliştirdiğimizi gördüm. Aramızdan bazıları çalışma ortamlarında yaşadıklarına rağmen karamsarlığa düşmemişlerdi. Ancak buradan, tüm güçleri ile ideal buldukları öğretim uygulamalarını gerçekleştirilmeye çabaladıkları, karşılaştıkları güçlükleri aşmaya çalıştıkları anlaşılmalıdır. Bu öğretmenler, bir öğretmen olarak potansiyellerini ortaya koyabilmelerinin önündeki engelleri kabullenmiş görünmektedirler; fakat mevcut performanslarından fayda sağlayarak gelişim gösteren öğrencileri, sayıları az olduğunda bile, onları mutlu etmektedir ve yapabildikleri kadarını yapmakla yetindiklerini anlıyorum. Bu noktada beklentilerini düşürmüş olmaları sürekli hayal kırıklığı yaşamalarının önüne geçmektedir.

*Bizi aşan siyasi ve sistemle ilgili şeyler var, bunlara çözüm bulma noktasında gücümüz olmadığından durumu kabullenip, kafamdakileri tam yapamam da öğrencilere ne kadar tesir edebilirim diye düşünüyorum, ben bunun davasını güdüyorum.....Kırk öğrencinin kırkına da nüfuz edeceğim diye bir iddiam yok, beşini, onunu, on beşini kurtarabiliyorsam benim için kazançtır deyip oradan yürüyorum. (H/Erkek/Sosyal bilgiler)*

*Beklentimi düşürdüm. Çocukların aşamayacağı şeyler de var, bizim de sistemde aşamadığımız şeyler de. Ne yapayım? Ben burada bir sınıfta bir tohumu yeşertsem o kârdır diyorum, ben buna odaklanıyorum motivasyonumun çok düşmemesi için. (H/Kadın/İngilizce)*

Araştırma ortaklarından bir bölümünün ise mevcut koşullar karşısında korunmacı bir öğretmen tutumu benimsediklerini gördüm. Bu durumun, okul idarecilerinin beklentileri, tutum ve yaklaşımlarının yanı sıra veliler ile sorun yaşama ihtimalinden kaçınmak istemelerinden kaynaklandığını anladım. Korunmacı tutum, öğretmenin uygun gördüğü şekilde ödevler vermeyi göze alamamak, derslik dışında öğretici etkinlikler yapmaktan vazgeçmek, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını uyarmaktan kaçınarak görmezden gelmek, ölçme- değerlendirmeyi kendi uygun gördüğü şekilde değil idare ve velilerin yüksek not

beklentisine göre yapmak, öğretim sürecini iyileştirmek için çabalamaktan vazgeçmek şeklinde kendini gösterdi.

Sonuç olarak, değiştiremeyeceğimiz fiziki koşullar ve kısıtlı ekonomik imkanlar, sistemin işleyişinden kaynaklanan kronikleşmiş bazı sorunlar bize oldukça dar bir hareket alanı bırakmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerini özgür hissetmediklerini, tekdüze ve yaratıcılıktan yoksun bir çalışma rutinine sıkıştıklarını hissettiklerini gördüm. Bir araştırma ortağımın (H/Erkek/Sosyal bilgiler) deyişiyle, devam eden “fabrikasyon usulü eğitim”, öğretmenlerin yaptıkları işe yaratıcılıklarını katmalarını güçleştirmekte, yaptıkları işe atfettikleri önemi azaltabilmekte ve tatminsiz hissetmelerine neden olmaktadır. Motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler ise ideallerindeki öğretimi gerçekleştirebilmek için daha fazla çaba göstermelerinin ve farklı çözüm yolları geliştirmelerinin önünü kesmektedir. Araştırmaya katılan meslektaşlarımdan aktardıkları deneyimler ile ortaya çıkan tabloda, idealimizdeki öğretimi gerçekleştirememenin ortak anlamı ‘çaresizlik’ olarak kendini göstermektedir. Çaresizlik hissi, tüm bu koşullar karşısında tek başına bir şey yapamayacağını bilmek, kendini güçsüz hissetmek, elinin kolunun bağlı olduğunu düşünmek, karar alıcıların yaşanan sorunlara kayıtsız olduklarına dair inanç ve özgür olamamak ile vurgulanmaktadır. Bu kısımda araştırma grubunu en tipik örnekleyen iki katılımcının bireysel portrelerine yer veriyorum.

#### 4.1.4. Bireysel portreler

**H/Erkek/Türkçe** (Anlatımın akıcılığını bozmamak için metin içerisinde kendisinden Ali Öğretmen kod adı ile bahsedeceğim. Bu isim katılımcının gerçek ismi değildir.)

Mesleğinde 16 yılı geride bırakmış, son yedi yıldır ise aynı okulda görev yapan araştırma ortağı Ali Öğretmen, kendi alanında yüksek lisansını tamamlamış, kendisini “yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarından hoşlanan, öğrencileri ile iç içe ve aktif olmayı seven” bir öğretmen olarak tanımlamaktadır. Ancak hem şu anda hem de geçmişte çalıştığı okullarda idealindeki öğretimi gerçekleştiremediğinden yakınmaktadır.

Ali Öğretmenin çalışmakta olduğu okul, oldukça kalabalık bir öğrenci nüfusuna sahip olsa da mali açıdan avantajlı ve il içerisinde adı iyi anılan, başarılı görülen bir okuldur. Bu başarı algısı ise, okuldaki hâkim öğretim anlayışının sınav odaklı olmasından, mezunlarının sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşme oranının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Zaten öğrenci sayısının fazla olmasının nedeni de bu ündür. Ali Öğretmen hem okul

idaresinin hem velilerin beklentileri ile şekillenen, yüksek riskli bir sınav olan LGS (Liselere Giriş Sınavı) ekseninde yapılan öğretim uygulamaları dışında, öğrenciler ile kısa film etkinlikleri, kitap ve film münazaraları, drama çalışmaları yapmaktan hoşlanmaktadır. Bunları parasal bir karşılığı olmadan, öğrencilerinin yararına olduğuna inandığından, okul idaresinden ve meslektaşlarından beklediği desteği göremese de yapmaya çalışmıştır. Bu şekilde hem öğrencilerinin bütünsel gelişimlerine destek olmak hem de kendi mesleki doyumunu artırmak istemektedir, ancak beklediği sonuçlara ulaşamamıştır.

Türkçe öğretmeni olan Ali'nin yürütmeyi planladığı kitap okuma, tartışma etkinliği için hazırladığı kitap listesinin öğrenci velileri tarafından kabul görmemesi, itham ve şikayetler onu başlamadan vazgeçmeye yöneltmiştir. Listedeki kitaplar, doğrudan siyasi, dini, ideolojik içerikli olmasa da velileri rahatsız etmiş; herkes, kendi görüşünden olmayan kitapların varlığından rahatsızlık duyarak tepki göstermiş, kendilerince uygun bulmadıkları yazarın kitabının listeden çıkarılması için okul idaresine baskı yapmaya başlamışlardır.

*Listede fantastik, tarihi, edebi kitaplar vardı. İçlerinde milliyetçi kesimin beğendiği yazarın kitaplarına da yer verdim, demokratik dünya görüşüne sahip yazarlar da vardı, muhafazakâr kesimin takip ettiği yazarlar da.*

*Benim orada gerçekleştirmek istediğim şey şuydu, hala da aynı şeyi savunuyorum, sadece sevdiğimiz, kendi görüşümüze uygun olan şeylere değil, karşı görüşe de ihtiyacımız var. Ne anlattığını anlamaya ihtiyacımız var, özellikle çocuklar bu anlayışla yetiştirilmeli, eleştiri yapabilmeli. Ben, çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmak istiyordum, sorgulamayı, önüne konan şeyi hem olumlu hem olumsuz yanları ile ortaya koyabilmeyi öğretmek istiyordum, ama olmadı. Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye kitabı vardı mesela listede, buna sol görüşlü veliler karşı çıktı. Aziz Nesin'in bir kitabı vardı, Damda Deli Var, çok güzel bir hiciv kitabıdır, buna da sağ kesimden veliler daha fazla, hatta aşırı tepki verdi. Yani, Hüseyin Nihal Atsız okurken de Zülfü Livaneli okurken de hoşuna gitmeyeniyi ortaya düzgünce koyabilmeli, karşıdakini de dinleyebilmelisin. Bunu yapmazsan, yapamazsan o yazarlardan nefret edemezsin, kitaplarından nefret edemezsin. Ama hayata geçiremedim. Çok büyük tepkiler aldım, suçlandım, şikâyet ile tehdit edildim. Okul müdürü de zaten muhafazakâr görüşlü biri, "Hocam, Aziz Nesin'i, Zülfü Livaneli'yi listeden çıkarıver konu kapansın" dedi. Çünkü daha büyük tepki o taraftan gelmişti. Ben de etkinliği iptal edeceğimi söyledim, çünkü daha başlamadan ortalık yangın yerine dönmüştü.*

Ali Öğretmen, bu yaşadıkları ile ilgili olarak çocuklar için üzülmediğini, fakat en çok da öfke duyduğunu aktarıyor. Ali'nin idealindeki öğretimi gerçekleştirmesinin önünde engel olarak gördüğü bir diğer önemli faktör ise liselere giriş sınavı. LGS sınavının okuldaki öğretim uygulamalarına etkisinden yakınan araştırma ortağı, test odaklı içeriklerin öğrencilerin bütünsel gelişimlerini destekleyecek uygulamaların önüne geçmesinden memnuniyetsizlik duyduğunu anlatıyor. Bu durumun, kendisini renksiz ve tek tip bir öğretmene dönüştürdüğünü, hatta bazı mesleki becerilerini körelttiğine inanıyor.

*Mesleğimle ilgili kendime bakışım da değişti, test uzmanı haline geldim, benden beklenen de bu. Ben öğretmenim, öğretmen sıfatının altında pek çok şey var ama bu sistemle beraber ben bunların belki yüzde doksanından vazgeçmiş oluyorum. Bu sistemin bana dayattığı öğretmenlik kalıbının içine sıkıştığımda “çok iyi öğretmen” oluyorum, daha özgürlükçü, kendi kafamdaki şeyleri yaptığımda ‘çalışmayan’ hatta dışlanan öğretmen olabiliyorum.*

Ali Öğretmen, idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi özgürlüğünün kısıtlanması olarak da görmektedir ve bunu pranga metaforu ile tanımlamaktadır.

*Çok güzel şeyler yapabilir, çok güzel yerlere gidebiliriz ama ayağımızda prangalar var. Aslında bu prangaların tamamı dış etkenlerden kaynaklı değil, biraz da bizden kaynaklı. Ben istersem o prangaları çıkarabilirim ama söylenenleri, o mahalle baskısını, yorumları kulak ardı edersem kırabilirim ama kırmıyorum. Bu da benim hatam.*

Buradan da anlaşılacağı gibi Ali Öğretmen de araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları gibi korunmacı bir tutum benimseyerek, kendisinden beklendiğini düşündüğü şekilde öğretmenlik yapmaktadır. Bu durumu da yangını söndürmeye tek başına gücü yetmeyen itfaiyeci benzetmesi ile açıklamaktadır.

*İtfaiyeci gibiyim, yangın var, hortumu elime alıyorum, arkadaşlar destek vermiyor “yanan yanmış” diyor; kendim bir şeyler yapayım diyorum ama su yok, yukarıdan bir destek verilmemiş, hazırlık yapılmamış.*

Araştırmaya katılan öğretmenler için de ideal buldukları öğretimi gerçekleştirememenin hissettirdiği çaresizliği şu sözleri ile özetlemektedir:

*Eliniz, kolunuz bağlanmış çaresiz hissediyorsunuz kendinizi. Yapmak istediğiniz şey sadece dört şıkka mahkûm kalmak değil, ama mahkûm kalmak zorundasınız, yapmazsanız kötü öğretmensiniz, boş işlerle uğraşan kötü öğretmensiniz. Bu olsa olsa çaresizliktir, çaresiz hissediyorum kendimi.*

**H/Erkek/Sosyal Bilgiler** (Anlatımın akıcılığını bozmamak için metin içerisinde katılımcıdan Ahmet Öğretmen kod adıyla söz edeceğim. Bu isim katılımcının gerçek adı değildir.)

Araştırma grubu içerisindeki çözüm odaklı grubu tipik olarak örnekleyen araştırma ortağı, 27 yıllık Sosyal Bilgiler öğretmeni Ahmet'tir. Ahmet Öğretmen, çalışmakta olduğu okulun fiziki koşullarının, kalabalık öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarına karşılık verememesinden yakınmaktadır. Geçmişte kısa süre uygulayabildikleri derslik sisteminden, artan öğrenci nüfusu nedeniyle yeni şube açabilmek için vazgeçilmiş olmasını anlayışla karşılarsa da bu durum onun ideal bulduğu öğrenci merkezli ve çoklu zekâ uygulamaları ile zenginleştirilmiş öğretim içeriklerini gerçekleştirmesini sonlandırmıştır. Ayrıca, çalıştığı okulda yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olması ve bu öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi konuşamamalarından kaynaklanan iletişim sorunları, kimi zaman zorlayıcı olabilmektedir. Ahmet Öğretmenin bu konuda anlattığı yaşantılardan, iletişim ve disiplin kökenli sorunların okul atmosferini olumsuz etkilediği ve çözümsüz olduklarına dair pekişen inancın öğretmenler arasında yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Ahmet Öğretmenin, idealindeki öğretimi gerçekleştiremediğini hissettiği yaşantıları içerisinde öne çıkan bir başka durum da meslektaş desteği alamamaktır. Okul içerisinde öğrencilerin faydasına olacağına inandığı, okulun kendi destek öğretim materyallerini geliştirmesi için önyak olduğu çalışma, okuldaki diğer öğretmenlerinin çoğunun bunun için çalışmaya gönülsüz olmaları nedeniyle hayata geçirilememiştir. Ahmet Öğretmen, benzer durumları bugüne kadar görev yaptığı farklı okullarda da yaşadığını belirtmektedir. Ahmet, sistem içerisindeki nitelikten yoksun uygulamalardan, siyaset ve bürokrasinin eğitimin sistemindeki olumsuz etkilerinden de söz etmektedir ve neredeyse diğer tüm katılımcıların dile getirdiği idealindeki öğretimi gerçekleştirmesinin önündeki engellerden ve motivasyonlarını kaybetmelerine neden olan durumlardan farklı yaşantılar dile getirmemektedir. Ancak bu durumlar karşısında geliştirdiği tutum ile mesleği ile ilgili bıkkınlık, öfke ve değersizlik hissetmeyen kesimi örneklemektedir. “Fabrikasyon usulü

eğitim” den memnun olmasa da mevcut koşulları çaresizce kabullenmiştir fakat kendi etki alanında yapabileceklerine odaklanmayı yeğlemektedir.

*Ben çoğu arkadaşım kadar umutsuz konuşmuyorum mesela, zamana yaymak lazım. Yapılanlar, çabalar birikecek birikecek, bir yerden sonra değişmeye başlayacak. Zamana bırakmak, fırsatlar oluştuğunda onları değerlendirmek lazım, ben bu kanaatteyim Hocam...Evet olumsuzluklar var, yanlışlıklar var, istediğimiz şeyler her zaman olmayacak ama belki biraz şartları kabullenmek gerek. Eksik çok, ama ayakta kalmaya, çalışmaya, üretmeye, artı değer oluşturmaya devam etmemiz gerekiyor.*

Devletin eğitim ve go politikaları neticesinde ortaya çıkan durum ve yaşanan sorunlar karşısında idealindeki ğretimi gerçekleştiremediğine inanan Ahmet ğretmen, çaresiz olduğunu hissetmektedir. Ancak daha önce de belirttiğim gibi küskün ve öfkeli bir tutum içerisinde değildir. Ahmet, potansiyelini sadece sınıf içerisinde ders vererek ortaya koyamadığını hissettiğinden pek çok hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmış ve edindiği yeni beceriler ile bakanlığın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) için dijital içerik üreten bir ekip içerisinde de çalışmaktadır. Öğretmen Ahmet, bu yolla sadece ders verdiği sınıflarda değil, ülke çapındaki milyonlarca öğrenciye de ulaşabildiği için mutludur. “Yıkılmadım, ayaktayım” diyen Ahmet için idealindeki ğretimi gerekleştirememek onu güçlendirmiş, yeni bakış açıları edinmesine, yeni beceriler kazanmasına zemin hazırlamıştır.

#### 4.1.5. Yaratıcı Sentez

Genç Meslektaşıma Mektup

Selam genç arkadaşım,

Bu mektubu sana yazan, mesleğinde neredeyse çeyrek asrı geride bırakmış bir ğretmen. Bu kadar zaman içerisinde köyde, ilçede, kent merkezinde, ilkokulda, ortaokulda, lisede, meslek lisesinde, dershanede çalıştım. Her birinde kıymetli deneyimler edindim. Sana seslenme nedenim, mesleğimizi yaparken bizi en çok zorlayan durumlar ile karşılaştığında, idealindeki ğretimi gerçekleştiremediğini düşündüğünde yalnız olmadığımı sana hatırlatmak.

Öncelikle, bizim işimizin çocuklarla olduğunu hep hatırında tutmanı isterim. Çünkü ocuklar zaman zaman zorlayıcı olabilirler. Gürültücü, hareketli, söz dinlemez ve haylaz halleri ile bizi yorup, kızdırabilirler. Karşılaştığımız bazı durumlarda nasıl davranacağımızı bilemeyebiliriz; bazen de ne yapsak işe yaramaz, veliler iş birliğine yanaşmayabilir ve ihtiyaç

duyduğumuz desteği alamayabiliriz. Böyle durumlarda kendimizi öfkeli ve çaresiz hissedebiliriz. Baş etmekte zorlandığımız çocukların ceza almalarını isteyebiliriz, yönetmeliklerde ise caydırıcı olabileceğine inandığımız cezaların olmadığını gördüğümüzde öfkemiz artabilir, kendimizi yalnız ve çok yorulmuş hissedebiliriz. Karşılaştığımız istenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle ders işleyişimiz sekteye uğradığında ise yorgunluğumuza konuyu yetiştirememeye kaygısı eklenir. Böylesi durumlar hepimizin başına gelir ve durumu en iyi yönetenler, bir çocuğun davranışını kişisel algılamayıp, sakin ve serinkanlı kalmayı, olaylara profesyonel yaklaşmayı başaranlar, “Onlar çocuk, ben ise bir yetişkinim. Bu sorunu duygularıma kapılmadan çözmeliyim” diyebilenlerdir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışları dışında bizleri en çok zorlayan bir diğer husus ise öğrenme motivasyonlarının düşük olması ve onlardan beklediğin performansı gösterememeleridir. Bu durum her zaman olmasa da çalıştığın okula, sınıflara öğrenci dağıtımında okul idaresinin benimsediği esaslara bağlı olarak yaşanabilir. Emeklerinin boşa gittiğini düşünebilir, havanda su dövdüğünü hissedebilirsin. Bıkkınlık ve yılgınlığa kapılabilirsin, çalışma motivasyonun azalabilir. Öyle zamanlarda her öğrencinin kendi potansiyeli olduğunu ve potansiyelinin izin vereceği ölçüde ilerlemesinin mümkün olduğunu, mesleğimizin sadece bilişsel kazanımları eksiksiz öğretmekten ibaret olmadığını kendine hatırlatmalısın. Öğrencilerin ile geçirdiğin her an onları pek çok farklı alanda geliştirmek için kıymetli bir fırsattır. Başarıdan çok erişim odaklı olmak seni yılgınlığa düşmekten koruyabilir.

Bir diğer konu çalışma koşullarıdır. Çalıştığın ortamda değiştirmeye gücünün yetmeyeceği koşullar karşına çıkabilir. Bunlar kısmen çalışma ortamının fiziki koşulları, kısmen ise karar süreçlerinde söz hakkının olmadığı uygulamalar ile ilgili olabilir. Her iki durumda da seni zorlayan durumları değiştirmek elinde olmayabilir. Yeni bir okul inşa edemezsin ya da ülkenin ölçme ve değerlendirme sistemini değiştiremezsin, hatta okutacağın kitaba bile karar veremezsin. Bu durumlar bazen kendini yetersiz, çaresiz hissetmene neden olabilir, elinden bir şey gelmediğini düşünüp yılgınlığa kapılabilirsin. Böyle durumlarda “ne yapalım ki koşullar böyle” deyip, çaba göstermeye devam etmek kendini daha iyi hissettirecektir. Hatta, bir gün geriye dönüp baktığında ilk hatırladığın şeyler şartları zorlayarak, yaratıcılığını kullanarak, çözüm üreterek ortaya çıkardıkların olabilir.

Değinmek istediğim bir başka husus da beklentiler üzerine. Malum, sınav odaklı bir eğitim sistemimiz var. Okul idaresi, veliler senden öğrencilerin girecekleri sınavlarda yüksek puanlar almalarını bekler, hatta sen de meslektaşların arasında tembel, ilgisiz, başarısız

görülmemek için öğrencilerinin girdikleri sınavlarda yüksek puanlar almalarını istersin. Küçük çocukların böyle yükler altında olduklarını görmek seni üzse de bunu eleştiriyor olsan da bu beklentileri görmezden gelmek güç olabilir. Bu durum derslerinin içeriğini şekillendirebilir. Kimi öğretmenler sınav adrenalinini severler, bu yüzden öğretim uygulamalarını sınavlara göre düzenlemekten hoşnut olurlar. Kimileri ise bu durumdan hoşlanmaz. Her iki durumdaki öğretmenler de stres altındadır. İlk grup sürekli bir yarış halindedir, ikinci grubun ise mesleki doyumu oldukça azdır. Eğer sınavlarda yer almayan bir dersin öğretmeni isen durum daha üzücü olabilir. Çünkü genellikle sınavlarda sorulmayan dersler veliler, öğrenciler hatta kimi zaman idareciler tarafından bile önemli ve gerekli görülmeyebilir. Bu durum bu derslerin öğretmenleri için yaralayıcı olabilir, değersizlik hissine yol açabilir.

Kıymetli meslektaşım, mesleğini icra ederken pek çok kez çaresiz olduğunu hissedebilirsin. Daha iyisini yapabileceğini bildiğin halde imkansızlıklar ya da değiştiremeyeceğin uygulamalar nedeniyle gerçekleştiremediğin şeyler olur, araştırmam esnasında bir katılımcım (H/Kadın/Fen bilgisi) bu durumu çok güzel betimlemişti “Eksik hissediyorum, böyle, sanki keki vermişim de üstünde kreması yok gibi.” Kimi zaman ise daha iyisi için çabalamak içinden gelmeyebilir. Bir tatilde tanıştığım yaşı benden hayli büyük emekli bir bankacı ne kadar stresli bir iş yaşamını geride bıraktığından ve bunun tetiklediği ciddi kalp rahatsızlığından söz ederken şöyle demişti: “Geriye dönüp baktığımda koca bir hiç var. Yıllarım boşa geçti.” Genç arkadaşım, bizim yıllarımız boşa geçmez, geriye dönüp baktığımızda gelişimine katkıda bulunduğumuz çok sayıda genç, iz bıraktığımız bir sürü yaşam görürüz. Bu yüzden güzel izler bırakmaya bakalım. Sağlıcakla kal.

#### **4.2.Fenomenolojik Araştırma Bulguları**

Hüristik araştırma grubunun veri analizinin ardından fenomenolojik araştırma grubundan elde ettiğim verinin analizine geçtim. Analiz için Moustakas'ın (1994) yaklaşımını esas aldım. Buna göre, görüşme kayıtlarının transkripsiyonlarını yaptıktan sonra her birini birkaç kez okuyup, her bir görüşmede katılımcının idealindeki öğretimi gerçekleştiremediğini hissettiği yaşantılarını tanımlayan açıklamalar ve fenomen ile doğrudan ilişkisi olan ifadeleri belirledim. Ardından, katılımcıların anlatımları ve öne çıkan ifadeler ile ortaya konan anlamları temalar altında topladım. Katılımcıların ifade ettikleri şekilde deneyimin kapsamlı ve detaylı tanımlarından yola çıkarak ortaya çıkan temalar yoluyla idealimizdeki öğretimi gerçekleştirememeye deneyiminin özünü ortaya koymaya çalıştım. Katılımcıların deneyimlerini

incelediğimde, idealimizdeki öğretimi gerçekleştirememeye deneyimi aşağıdaki temalar altında betimlenmektedir:

#### 4.2.1. Emek Vermenin Anlamsızlığı

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında, emeklerinin karşılığını bulmadığına, çabalarının boşa gittiğine dair yaygın bir inanış gördüm. Böyle hissetmelerine neden olan şeylerin başında, öğrencileri için faydalı olacağına inandıkları öğretim etkinliklerini hayata geçirmek için yeterli destek bulamadıklarını düşünmeleri gelmektedir. Katılımcılar, meslektaşlarından, okul idarecilerinden ve öğrenci velilerinden yeterince destek göremediklerine ve performanslarının olumlu geribildirimler ile değerlendirilmediğine inandıkları için çabalarının bir yere varmadığını düşünmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin deneyimlerinden, çalışma ortamlarında yalnız hissettiklerini anlıyorum. Bu yalnızlık, mesleki iş birliğinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okullarda, meslektaşları ile profesyonel ilişkilerinin zayıf olduğunu, yapılması gereken ortak sınavlar ile idare tarafından planlanmış bir etkinliği yürütmenin dışında yeni bir uygulama geliştirme, ortak hedefler belirleme ve süreci iyileştirmeye yönelik ortak çalışmalar gibi iş birlikleri yapılmadığını kendilerinden dinledim. Konfor alanından çıkmak istemeyen öğretmenler ile yeni, farklı şeyler denemek, uygulamak isteyenler arasında uyumsuzluk yaşandığını ifade ettiler. Katılımcılardan birinin (F/Erkek/Matematik) sözleri bu durumu tipik olarak özetlemektedir:

*Birkaç yıl önce ben yazılım üzerine ölçme değerlendirme çalıştım. Türkiye'nin en iyi yazılımcılarıyla beraber. Çok iyi işler, yazılımlar ortaya çıktı fakat kullanıcılarla buluşturmakta çok zorlandık. İnanılmaz derecede bir dirençle karşılaştık. Şu anki okulumda da kendi zümrelerimle yaşıyoruz, "Buna ne gerek var?" diyorlar. Halbuki bir dinlese, uygulamayı birkaç kez kullansa bugüne kadar yaptığı şeylerin ne kadar zaman aldığını fark edecek ama kesin bir önyargıyla bakıyorlar, öğrenmek istemiyorlar. Alışkanlıklarını değiştirmek istemiyorlar. (F/Erkek/Matematik)*

Benzer bir durumun, dersin bilişsel kazanımlarının yanı sıra sosyal faaliyetler alanlarında öğrencileri geliştirecek, iletişim ve uyum becerilerini artıracak etkinlikler planlayıp yürütmek söz konusu olduğunda da yaşandığını gördüm. Ortaklaşa çalışarak planlanıp geliştirilecek ders içi uygulamalar, sosyal etkinlikler ve projelerde meslektaş desteği hem iş yükünü azaltacak hem de çalışmanın etki alanını genişletecektir. Böylece daha fazla

şey yapılarak öğrenciler için daha fazla eğitsel fayda sağlanacağını düşünen katılımcılar, meslektaşlarının desteğinden yoksun olduklarını anlatırken şu ifadeleri kullandılar:

*Bilmiyorum da belki bizim çalıştığımız kurumlarda emeklilik yaşına gelen çok arkadaş var. Onların bakış açısı farklı oluyor. Hani, 20-25 yıl öncenin metotlarıyla gitmeye çalışıyorlar, o da tabii bu nesle uymuyor.... Mesela demokrasi kavramını nasıl anlatacağız çocuklara, kuru kuru tanımla olmaz ki. Seçme seçilme hakkını, ifade özgürlüğünü çocuklara uygulatmadan nasıl göstereceğiz. Ben ....'da çalışırken yapmıştık, öğrenci temsilciliği için çok güzel seçim kampanyası yürüttük, resim öğretmenleri de destek olmuştu. Çocuklara demokratik haklarını kullanmayı uygulamalı olarak öğrettik. Pankartlar hazırlatarak yürüyüş bile yaptırmıştık ama yok, bir daha görmedim. Yapılamıyor yani, idare gereksiz görüyor, şikâyetten korkuyor. Öğretmenlerin de eleştirilmesi gerekiyor, çünkü herkes mesleğinin hakkını vermiyor. Değişmeye kimsenin gönlü yok, herkes kolaya kaçıyor. Ben hiç düşünmeyeyim, yorulmayayım, başkası düşünsün, yapsın. Öğretmenlerin yüzde doksanında bu düşünce var. Saatimi doldurayım, günümü tamamlayayım. Bu bakış açısı değişsin artık. Böyle olmaz ki, böyle ilerleyemeyiz Hocam, herkes taşın altına elini koyacak. (F/Kadın/ Sosyal bilgiler)*

*Ben mesleki olarak bizim alanımızdaki öğretmenlerin biraz işin kolayına kaçtığını düşünüyorum. Okullarda yeni şube açmak için bilişim sınıfları kapatılıyor, bizim okulda da kapatılmış. Önce öğretmen direnecek, bilişim sınıfının kapatılmamasını savunacak. Burada savunmamışlar. Ya şu bahane değil, "Eskiydi". Önceki okulunda ben direndim, kapattırmadım. Ben ayrılırken bütün bilgisayarlar eski de olsa çalışıyordu, öyle devrettim gelen arkadaşına. Parça ekliyordum, güncelliyordum, çalışır halde tutuyordum. Ama burada dediğim gibi herkesin işine geliyor bazı şeyler. Ne gibi? Tamirat işte, aksaklıklarla uğraşmak zorundasınız. Bazı meslektaşlarımıza tabii zor gelebiliyor, ben bunun şeyini yaşadım. İlk defa bilişim sınıfı olmayan bir okulda çalışıyorum, dedim [alaycı bir şekilde] bu da iyiymiş ya! Klavye bozulmuyor, kasa bozulmuyor, işte ekran şöyle oldu, fare böyle oldu derdi yok. Ama mesleki tatmin açısından ben hiç tercih etmiyorum bunu. (F/ Erkek/Bilişim Teknolojileri)*

Katılımcı F/Erkek/Bilişim teknolojileri, bilişim sınıfı olmaksızın öğrencilerine temel Office programlarını ve ek olarak kodlama eğitimlerini ters yüz öğretim yöntemini kullanarak

öğretmeye çalışmaktadır. Anlattıkları, bu konuda ne kadar istekli ve gayretli olduğunu göstermektedir. Meslektaşlarının çabasını gereksiz görmesi karşısında ise “değerli yalnızlık” hissettiğini belirtmektedir.

Görüşme yaptığım öğretmenlerin değindikleri bir diğer konu da öğretim sürecinde velilerin desteğini yeterince alamamalarıdır. Söz konusu desteğin bir boyutu materyal teminidir. Katılımcılar velilerin, ders içeriğinin gerektirdiği materyali gereksiz görerek temin etmedikleri yaşıntılar anlattılar. Bu sorunu en çok öğrencilerin LGS sınavında sorumlu olmadıkları derslerin öğretmenleri yaşamaktadır. Bazı veliler, çocuğunun sınavda sorumlu olmayacağı bir ders için yapacağı çalışmayı önemsiz ve gereksiz bulabilmekte, bu ders için malzeme tedariki yapmaya yanaşmamakta ya da çocuğunun buna harcadığı zamanı vakit kaybı olarak görebilmektedirler. Kimi zaman ise velilerin inançları, öğretmenin çalışmasının önünde engel olabilmektedir.

*Bizim okul sosyoekonomik bakımdan iyi bir yerde, velilerin durumu iyi. Malzeme aldırđım, arduño dediğimiz, robotik kodlama için elektronik bir set. Fiyatı 200-250 lira filan. Yürüyen bir araba yaptıracaktım. Bir baktım, 35 kişilik bir sınıfta maksimum 10 kişi aldı, ben eminim hepsi alabilirdi. Veliler çok şey yapmadı, nasıl diyeyim, önemsemedi işte destek vermedi. (F/Erkek/ Bilişim teknolojileri)*

*Cemaat yurtlarında kalan öğrencilerimiz de çok bizim, onların boyaları olmuyor zaten, yurttta yasakmış... Mesela heykel, portre ve insan figürü çalışmak istemiyorlar günah diye. Eskiden uğraşır, anlatır, ikna etmeye çalışırdım artık öyle şeylerle uğraşmıyorum maalesef. “Peki, sen istediğini yap” deyip geçiyorum. (F/Kadın/Görsel sanatlar)*

*Çalışıyordum, annem “Bunu çalışacağına test çöz” diye kızdı diyor çocuk. (F/Kadın/Müzik)*

Araştırmaya katılan öğretmenler, velilerin öğretmenlerin işlerini yapma şekli ile ilgili bazı konulara sıkça müdahale etmeleri karşısında öfke duymaktadır. En sık karşılaştıkları müdahale konuları, öğrencilerin oturma düzeni, ödevlerin şekli, ödev miktarı, dersin işlenişinde yer verilen etkinlik ve uygulamalar ile ilgilidir. Öğretmenler, özellikle eğitimsiz velilerin kendilerine işlerini nasıl yapacakları konusunda akıl vermelerinden, ahkam kesmelerinden rahatsız olmaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerinden, bu sorunların sıkça yaşandığını dinledim. Söz konusu durumu kötüleştiren ise şikayetler veya şikâyet

tehditleridir. Buna karşın öğretmenler, ödev ve sorumlulukların aksatılması veya davranış problemleri gibi durumlarda, velilerin bir bölümünün hiçbir çaba göstermemesinden, çözüm odaklı bir tutuma yanaşmamalarından yakınmaktadır.

*Mesela sekizinci sınıflarda üstsüz ifadelerle toplama, çıkarma işlemi ile ilgili kazanımların eksik kaldığını tespit ettim. Bununla ilgili yirmi soruyla ödevlendirdim uygulamadan ve linki de gönderdim gruba. Takibini yapmaz mı veli? Yapmıyor, mesaja bakmıyor bile, bu sefer bire bir ulaşmak zorunda kalıyorum, o da çok zamanımı alıyor tabi, ya diyorum ben ne için, kim için uğraşıyorum ki? (F/ Erkek/ Matematik)*

F/Erkek/ İngilizce, [öfkeyle] “Çok şey biliyor velilerimiz. Çok şey biliyorlar! Ama hiçbir şey yapmıyorlar!” sözleriyle katılımcı öğretmenlerin mustarip oldukları durumu özetlemektedir.

Katılımcıların, boşa kürek çektiklerini hissetmeleri konusunda rahatsızlık dile getirdikleri bir başka konu da marifetin iltifata tabi olmadığını düşünmeleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirebildiklerini düşünmeseler de gösterdikleri çabanın fark edilmesini, değerli görülmesini beklemektedir. Çabalarının yöneticileri tarafından fark edilmemesi ise yılgınlığa neden olmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenlerin daha fazla emek vermenin anlamsız olduğu fikrine kapıldıklarını gördüm. Üç katılımcıdan yapacağım alıntı diğer katılımcıların da bu konudaki hislerini temsil niteliğindedir.

*Bir tebrik bekledim yani, “Hocam, elinize sağlık, güzel olmuş” demediği gibi başka hiçbir şey, öyle teşekkür filan duymadım. Bu da olumsuz etkiliyor tabi insanı. Verdiğimiz emeğin karşılığını zaten alamıyoruz, ne biliyim, böyle yöneticimizden de bir övgü göremeyince insan demoralize oluyor. Demiş olsaydı bir daha şevkle yeniden yapardım. (F/Kadın/ Beden eğitimi)*

*Ne Milli Eğitim müdürüm ne okul müdürüm gelip de “Teşekkür ederiz, iyi iş yaptın” falan yok. Ağzlarının ucuyla bile demediler, çok zoruma gitti açıkçası. Küçük de olsa bir teşekkür çok makbule geçerdi, daha istekli çalışırdım. (F/Erkek/DKVAB)*

*Elini taşın altına koyan olmuyor, sen koysan bile üst kademedede itibar bulmuyor. (F/Erkek/Matematik)*

Araştırmaya katılan öğretmenler, sarf ettikleri efor ile uyumlu bir ilerleme görememekten, çabalarının kıymetli bulunmamasından ve takdir edilmemesinden ötürü memnuniyetsizlik içerisindeyler. Emeklerinin gerekli ve önemli bulunmasını, ilerleme kaydettiklerini ve faydalı olduklarını hissedebilmek için önemsemektedirler. Tüm bunlara öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizlikleri de eklenebilmektedir. Özellikle LGS sınavında sorumlu olunmayan derslerin öğretmenleri, yoğunlukla sınav gölgesinde şekillenen beklentiler ve öğretim süreci nedeniyle arzu ettikleri sonuçları elde edememektedir. Sınav dersleri için bile benzer bir durum söz konusu olabilmektedir. Söz gelimi, öğrencilerini “test jenerasyonu” olarak tanımlayan katılımcı (F/Kadın/Türkçe), öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı, onların kelime dağarcıklarını ve kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeyi önemsemektedir. Ne var ki, bu yöndeki çalışmalarının öğrencilerine alışkın oldukları ders içi uygulamalardan farklı ve zorlayıcı gelmesinden, isteksizliklerinden yakınmaktadır. Bu durum “ben ne için uğraşıyorum, kim için çalışıyorum ki” hislerini güçlendirmektedir. Tüm etkenler bir araya geldiğinde katılımcılar, çabalarının boşa gittiğini, boşa kürek çektiklerini hissetmektedirler. Bu noktada katılımcıların emek vermenin anlamsız olduğu fikrine kapıldıklarını görüyorum. Bu tanım kategorisini oluşturan öğretmenlerin algılarını bir katılımcının metaforu çok güzel ortaya koymaktadır:

*Gençken inşaatta çalıştım ben, orada su çekmek için ince bir çukur kazan işçiler vardır, onlarda şunu görürdüm, bir yerden başlardı kazmaya, belli bir derinlikte kazarak giderlerdi. Bunlar belli bir yere kadar çok hırslı kazarlar, bir yere gelip de hala su borusunu bulamayınca artık kolları kalkmaz olur. Ben biraz onlara benzetmeye başladım kendimi, sanki boşuna kazma kürek sallayıp, boşuna yoruluyorum. Hevesim kalmadı, artık kazmaya devam edesim gelmiyor.*  
(F/Erkek/İngilizce)

#### 4.2.2. Çaresizlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerinde öne çıkan bir diğer tema da çaresizlik duygusudur. Çaresizlik temasını ortaya çıkaran unsurlardan biri, öğretmenlerin çalışma yaşamında kendilerini özgür hissetmemeleridir. Onlara göre, özgürlüklerini kısıtlayan faktörlerden biri öğretim programı ve sınav sistemidir. Katılımcılar, onlara göre programın tasarımında uygulamayı güçleştiren özellikler olmasına rağmen, adım adım izlemek zorunda olduklarını düşünmektedirler. Çünkü sınav sisteminin bunu gerekli kıldığına inanmaktadırlar. Sınav sisteminin hem kendileri hem de öğrencileri üzerinde oluşturduğu yükün onlara yeteri

kadar hareket alanı bırakmadığını ifade etmektedirler. Bir katılımcının sözleri bu durumu şöyle özetlemektedir:

*Hocam çok yoğun, aşırı yığılmış bir müfredat var. Müfredata uyuyoruz, yani akışında bir yol var, ben de o yolda yürümek zorundayım. O yol çizilmiş, çıksam müfredatı yetiştiremiyorum, sıkıntı yaşıyorum, çaresizim. Özgür değiliz, çocuklar da değil. Onlar küçücük mekanlara hapsolmuş durumdadır, hayatları zaten hep emir kipi, “Şu saatte yatacaksın, şu kadar test çözeceksin”, robot gibiler. Çocuklarda aşırı bir bıkkınlık var, onların dünyasını anlamıyor kimse. (F/Kadın/Sosyal Bilgiler)*

Katılımcıların, eli kolu bağlı, çaresiz hissetmelerine neden olan durumlardan bir diğeri sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin telaffuz ettikleri sınıf mevcutları 38 ile 56 arasında değişmektedir. Katılımcılar, sınıfların kalabalık olmasından ötürü sınıf yönetiminde güçlük çektiklerini belirttiler. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının dersin işleniş şekline de etkilediğini dile getirdiler. Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeteri kadar söz hakkı veremediklerini, derslerde hareketli veya esnek oturma düzeni gerektiren etkinlikler yapılamadığını anlattılar. Bu durum, katılımcıları öğretmen merkezli öğretim uygulamalarına yöneltmektedir. Öğretmenler, bu şekilde ders işlemekten hoşnut olmasalar da mevcut derslikler ve öğrenci mevcutları ile çözümsüz bir problem ile karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çaresiz olduklarını hissettikleri bir diğer alan da ekonomik şartlardır. Burada söz konusu olan, hem öğretmenlerin çalıştıkları okulların maddi koşulları hem de öğrenci velilerinin alım gücüdür. Öğretmenlerin dersleri için ihtiyaç duydukları materyallerin temininde kaynak sıkıntısı yaşadıklarını kendilerinden dinledim. Durumun net olarak anlaşılabilmesi için burada sözü katılımcılarıma bırakıyorum.

*Bizim laboratuvarın malzemeleri okul ilk açıldığı zamandan kalma, taa 1992'den. Yarısı yok olmuş, yarısı da kullanılmaz durumda. Burada ders işleyemeyiz dedim müdüre. “Hocam, paramız olursa, sıra ona gelince yaparız” dedi. 9 senedir hiçbir şey yapılmadı. (...) Her konu sonunda bir çalışma kâğıdı vermek istiyorum çocuklara, bir tarama yapmak istiyorum, bu sefer de kâğıt şeyi çıkıyor. Halbuki en azından fotokopimizi rahat çekebiliyoruz ama müdür kaynak ayıramıyor, sene başı belli bir meblağ öğrencilerden topluyor ama o da yeterli gelmiyor. Yani sistemden gelen hiçbir çözüm yok. (F/Erkek/Fen bilimleri)*

*Mesela küp, kesir kareleri, şekiller, geometri tahtaları, bunlar yok. Yani yüzyıllar önce kullanılan materyallere bile ulaşmak çok zor. Tahtaya çizmek zorunda kalıyorsun, diyelim küpü, küp budur diyorsun, çocuk dokunmadan anlamaya çalışıyor. Açılımlarının hepsini nasıl çizeceksin mesela, uzamsal yönden eksik kalıyor çocuklar. Maalesef materyal eksiklerimiz çok fazla. (F/Erkek/Matematik)*

*Ses sistemi, mikrofon senelerdir bozuk zaten, yapılmıyor bir türlü. 3 müzik öğretmeniyiz okulda, işte 19 Mayıs, 23 Nisan kutlamaları için kendimiz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz, korolar filan ama sonuçta çok güzel bir şey çıkmıyor ortaya. Öyle olunca zevkli de olmuyor ama yine de oldu, olmadı demiyoruz yapmaya çalışıyoruz. (F/Kadın/Müzik)*

Okulların mali sıkıntılarında kaynaklanan materyal eksikliklerine ek olarak katılımcılar, velilerin ekonomik şartlarını zorlamamak için gerekli araç gereç talebini asgaride tutma gayreti içerisinde olduklarını anlattılar. Bu kısıtlama hali de çaresizlik duygusunun gelişmesine neden olan faktörlerden biridir.

*Maddi zorlukları çok ciddi yaşıyoruz, inanılmaz arttı fiyatlar. Yapmak istediğim pek çok şeyi pahalı olduğu için yaptırabiliyorum. Alamıyorlar zaten, aldıkları boyalar da o kadar kalitesiz ki, boyamıyor. Elindeki malzeme güzel değilse güzel iş çıkmıyor, malzemesi güzel olanın elinde iş akar gider. Derler ya, alet işler el övünür diye. Çocuk da yılgınlık yaşıyor. Maalesef yapacak çok fazla şey yok, ben olabildiğince malzeme aldırabiliyorum. (F/Kadın/Görsel sanatlar)*

Öğretmenler zaman zaman disiplin sorunları yaşadıklarını belirttiler. Öğrencilerin birbirleri arasındaki uyumsuz, kaba, zorbaca davranışlarının sınıf içindeki sosyal ilişkileri etkilediği gibi ders esnasındaki istenmeyen öğrenci davranışları da sınıfın atmosferini bozduğunu, dikkatleri dağıttığını ve öğretmenin dersi işlemesini güçleştirdiğini dinledim. Öğretmenler, böyle durumlarda yaptırım güçleri olmadığından kendilerini çaresiz hissettiklerini dile getirdiler.

*Tabii öğretmen nasıl olsa halleder havası, öğretmen bir şekilde idare eder. Dersini işler, yani bir sorun karşısında çözümü yine öğretmene bırakıyor. Çünkü okul idaresinde de şöyle bir şey var, işte bizim okuldan atma yetkimiz yok. Ceza verme yetkimiz yok. Onun için kendiniz halletmeye çalışın sorunları. O konuda da haklılar tabii, ortaokullarda bir disiplin yönetmeliği yok.” (F/Erkek/Fen Bilimleri)*

*Mesela babası olmadığını adı gibi bildiği bir arkadaşının babasına göz göre göre küfretmesinin telafisini yapamam, toparlayamam bunu. Ben en çok bu durumlarda üzülüyorum. Sevginin saygının, birliğin, beraberliğin olmadığı bir sınıf ortamı beni çok zorluyor. Ben çünkü isterim ki benim bütün öğrencilerim böyle evladım gibi. Onlar da hepsi kardeş gibi büyüsün isterim. Sınıf ortamında huzur benim için çok önemli. (...) İncitmemek için elimizden geleni yapardık biz. Ama şimdi o kadar çoklar ki ve o kadar bu durumdan rahatsız değiller ki. Çok can yakıyorlar. Yani birbirine karşı sevgi, saygı duymayan bir öğrenci topluluğuna ben Türkçe öğretmeni olarak hangi iyi duyguyu öğretebilirim? Ahlâk, vefa, görgü, sevgi, saygı, dostluk benim işlediğim Türkçe dersinde yüzde doksan konular bunlar üzerine. Vatan millet sevgisi üzerine mesela, e çocuk kendini sevmiyor ki, arkadaşını sevmiyor ki. Nasıl öğreteyim? Neyi öğreteyim? Bilmediği bir duygu. Yani paylaşmak diyorum, arkadaşının elinden lokmayı almayı hak görüp bir de üstüne bana vermiyor diye dayak atan bir topluluğa ben mesela ne öğretebilirim? Bu durumlar beni çok çaresiz bırakıyor ve çok üzüyor. (F/Kadın/Türkçe)*

*Yani toplumun gözünde maalesef çok fazla değerimiz kalmadı açıkçası öyle söyleyeyim. Öyle olunca öğrencinin gözünde de kalmadı. Geri gelir mi? Çok ümidim yok ama inşallah gelir. Geri gelirse, toplum nezdinde biraz değerimiz olursa öğrenciler tarafında da o zaman ve söylediklerimizin bir anlamı olur diye düşünüyorum. “Senin görevin bu zaten, mecbur anlatacaksın” diye düşünen bir öğrenciden çok fazla istediğimizi alamayacağımızı düşünüyorum. (F/Erkek/ DKVAB)*

### **4.2.3. Mutsuzluk**

Bir katılımcı (F/Kadın/Sosyal bilgiler), idealindeki öğretimi gerçekleştirememek ile ilgili mutsuzluğunu, eğitim sisteminin sınav odaklı işleyişine ve durumun eğitimin paydaşlarının beklentilerini şekillendirmesine bağladı. Katılımcıların ifadelerinden, çalışmakta oldukları okullarda LGS sınavının öğretim süreci üzerindeki etkilerinin sadece son sınıfta değil, ortaokul öğrenimi boyunca görüldüğünü anladım. Görünen o ki bu okullarda, sınav puanıyla öğrenci alan liselere öğrenci yerleştirme yarışı ortaokul eğitiminin tamamına yayılmış. Sürekli tekrarlanan deneme sınavlarının rekabet ortamını kızıştırdığını, bu rekabetin öğretmenlere de yansıtıldığını, buna bağlı olarak öğretme pratikleri şekillendirdiğini katılımcılardan dinledim. Sürekli tekrarlanan bu sınavlar, velilere için çocuğunun akademik gelişimi hususunda takibi en pratik veriyi sağladığından, okul yöneticilerine ise öğretmenlerin performansları hakkında

fikir verdiğinden düzenli olarak yapıldıklarını ve bu okullarda gündem oluşturduğunu öğrendim.

*Ben mutlu değilim, umutlu da değilim. Öğrencilerde öğrenmeye karşı bir isteksizlik var. Onlar da mutlu değiller, yaşlarına göre ağır stres altındalar. Onları değerli gören bir sistemin içinde değiller. Bu sınav sistemi bence tüm toplumu hasta etmiş. Hastayız Hocam. Bu hastalığı herkes birbirine bulaştırıyor. İdaresi ayrı hasta, öğretmeni ayrı hasta, hele veliler daha travmatik. Yani, aslında ben bu değilim. Ama yüklenen bu sorumluluğu ben de sırtıma almak zorunda kalıyorum, o kamburu ben de taşımak zorunda kalıyorum. İndirmek istiyorum ama mecburum, indiremiyorum. Kendi adıma hiç mutlu değilim Hocam. (F/Kadın/ Sosyal bilgiler)*

Bir başka katılımcı ise, okullarda yükselen değerın sınav başarısı olmasına, davranış eğitiminin ikinci planda kalmasının kendisini mutsuz ettiğini ifade etti. Öğrencilerin hem birbirlerine karşı hoyrat tavırlarının hem de öğretmenlerine saygısız üsluplarının onu endişelendirdiğini ancak ne kadar çaba gösterse de öğrencilerine arzu ettiği davranışları kazandıramadığını anlattı.

*Çok üzücü Hocam, söylediklerimizin karşılık bulmaması, hayatlarında tatbik edilmiyor olması çok üzücü. Çocuklar sınav odaklı. Sınavda bana faydası olsun, başka bir şey umurunda olmaz mantığıyla gidiyorlar maalesef. Saygı diyoruz, merhametli olmayı anlatıyoruz. “Kul hakkına girmeyin. Cenabı Allah bana her tür günahınızla gelin, affederim ama kul hakkını affetmem” diyor. Bunların üzerinde hep duruyoruz, yaşamlarında uyguladıklarını görmek istiyoruz ama yok Hocam. Hep sınav odaklı olunca bu değerler pek önemli görülüyor. Bir de zaten meslek grubu olarak da toplumda artık pek değer görmüyoruz, öğrenci de hürmet etmiyor. Öyle olunca söylediklerimizi zaten karşılığını bulmuyor. (F/Erkek/DKVAB)*

Dersin özel amaçları için rahatça kullanabilecekleri mekân olmaması ve materyal eksikliği de araştırmaya katılan öğretmenlerin mutsuzluk ifade ettikleri bir diğer durumdur. Kendi kontrollerinde olmayan koşullar nedeniyle mesleki uygulamalarına yaratıcılıklarını yansıtamamanın ve potansiyellerini ortaya koyamamanın bu öğretmenler için mutsuzluk kaynağı olduğunu gördüm. Daha önemlisi, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşük olması, öğrenmeye isteksizlikleri de araştırmaya katılan öğretmenlerin mutsuzluk kaynağı olarak gördükleri bir durumdur.

*Okulda istediğini yapamayınca mutlu olmuyorsun. Mutlu değilim yani. Öğrenci de isteksiz. İnsanın ayakları geri geri gidiyor. Eski öğrenci kalitemiz yok yani. Bencil, saygıdan yoksun bir nesil. Bir şeyler veremiyorum, anlattığımı da geri alamıyorum. Çocuktan bir geri dönüş yok ki. Halbuki bir müzik sınıfım olsa, çalışan bir orgum. Orada çok güzel çalışmalar yapardık, çocuklar da daha istekli, daha şevkli olurdu. Mesela, düzenli çalıştırdığım bir koro olurdu. Şimdi nereyi boş bulursak iki saatte bir şeyler gösteriyorum, o da tabii çok şey olmuyor. Yetenekli, istekli çocuklara çalgı eğitimi verebilirdim ama bunların hiçbirini yapamıyoruz. Son 10 yıldır filan, hiç tadı yok. (F/Kadın/Müzik)*

*Eski okulumdayken o kadar neşeli, mutlu gidiyordum ki, işte çocuklarla yapacaklarımızı, anlatacaklarımızı önceden planlıyordum, hazırlıyordum. Çok güzel deneyler, etkinlikler yapıyorduk. Şimdi onu kaybettim bu okulda. Okula giderkenki hevesim kalmadı. İşte sınıfa gireceğim, kırk dakika ben anlatacağım, onlar bazen katılacak derse. Yani çok eskide kalmış bir eğitim şeklini devam ettiriyoruz maalesef. Nasıl hissettiğimi sormuştunuz, mutlu değilim. (F/Erkek/Fen bilimleri)*

#### 4.2.4. Öfke

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilememeye deneyimlerini incelediğimde ifade ettikleri öfkenin, çözüm paydaşı olabileceği bir problem karşısında pasif tutum sergileyen okul müdürleri ile öğretmeni sadece uygulayıcı olarak gören, onları duymayan politika belirleyicilere yönelik olduğunu gördüm. Görüş ve önerilerinin dikkate alınmaması, zaman zaman haksızlıklara tanık olmak, görülmemek ve duyulmamak hissi katılımcıları öfkelenmektedir.

*Bu politikaları belirleyenlere çok kızgınım. Daha ılımlı bir geçiş süreci olabilirdi, özellikle matematik camiası olarak biz çok yalnız kaldık, çok zorluk çektik. Hala da kendi çözümlerimizi üretmeye çalışıyoruz, onlar da yeterli olmuyor. Hani öfkemi de aktarabileceğim bir yer yok, ortada bir sorun var, çözmemiz lazım ama ulaşabileceğimiz bir yer yok. Okul idaresiyle konuşuyoruz “Hocam ne yapabiliriz? Öyle uygun görmüşler” deyip geçiyorlar. Bir yazı yazsanız, bunun böyle olamayacağını dile getirseniz diyoruz ama onların da farklı çekinceleri var kendilerince.*

Bir başka katılımcı ise LGS ile şekillenen öğretim uygulamaları ve oluşan okul atmosferi nedeniyle öfkeli olduğunu dile getirdi.

*Bu sistemin çıktıları mutlu çıkıyor Hocam. Bu kadar emeğin, çabanın sonucunda insan kazanmıyor, toplum kazanmıyor. Halbuki insan çok değerli Hocam. Ben her gün bu duyguyu yaşıyorum, çırpınıyorum ama çıkamıyorum. Bağırarak istiyorum ama kime neyi bağıracağım, öfkemi kime nasıl döksem, nasıl kussam bilmiyorum.*

#### 4.2.5 Verimsizlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerini incelediğimde, idealindeki öğretimi gerçekleştirememenin ortak anlamlarından biri de verimsizliktir. Katılımcılar, çalışma yaşamlarında gösterdikleri çabanın arzu ettikleri şekilde sonuçlanmamasının yarattığı hayal kırıklığı ve bıkkınlığı; kendi kontrollerinde olmayan koşullar nedeniyle yaşadıkları sorunlar karşısında hissettikleri çaresizliği; öfkeli ve mutsuz hissettikleri yaşantıları tanımlarken de öne çıkan ortak algı, çalışma yaşamlarında verimli olamadıklarına dair inançlarıdır. Katılımcılar mevcut koşullar nedeniyle öğrencilerine yeterince fayda sağlayamadıklarını düşünmektedir.

Okullarda, öğrenci sayısının fazla fakat dersliklerin yetersizliği nedeniyle kimi zaman zorlayıcı olabilen çalışma şartları; ekonomik koşullar ve materyal yetersizliğinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gelişim ve yenilik arayışlarının önünde engel olduğunu gördüm. Buna ek olarak, sınav odaklı anlayışın yarattığı okul atmosferinin yön verdiği öğretim uygulamaları nedeniyle araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerini kısıtlanmış hissediyorlardı. Eğitsel hedeflerin, konuları yetiştirmeye ve öğrencilerin sınavlardan yüksek puanlar almalarını sağlamaya indirgenmiş olması, katılımcı öğretmenler için öğretim sürecini renksiz ve tekdüze bir hale getirmişti. Bu durumun, öğretmenlerin günlük sınıf içi uygulamalarına yaratıcılıklarını yansıtmasına, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda hedefler belirleyerek çalışmalarına engel olduğunu anladım.

Araştırmaya katılan öğretmenler, meslektaşları ile ortak uygulamalar geliştirerek iş birliği yaptıkları taktirde daha verimli ve üretken çalışabileceklerine inandıkları halde çalışma ortamlarında böyle bir kültürün olmayışını bir dezavantaj olarak görüyordu. Ayrıca, öğrenci velileri ile ilişkilerinin şekli ve okul yöneticilerinden bekledikleri geribildirimleri alamamalarının da verimsiz çalıştıkları algılarını güçlendirdiği sonucuna vardım.

*Uğraşıyoruz, uğraşıyoruz, bir yere gelip tıkanıyoruz. Bu işi yapıyorum ama hakkını veremiyorum. Ne hissettim, açıkçası? Hiçbir işe yaramayan bir insan gibi hissettiğim zamanlar oldu. Böyle, bayağı üzülmediğim zamanlar oldu. (F/Kadın/Beden Eğitimi)*

### **4.3. Fenomenografik Araştırma Bulguları**

Araştırmanın fenomenografi boyutunu, fenomenolojik araştırma ve hüristik araştırma gruplarından topladığım veri ile yürüttüm. Önce hem veriye tekrar aşına olabilmek hem de katılımcının fenomene ilişkin genel anlayışlarını kavramak için ifadelere odaklanmaksızın yeniden ilk okumaları yaptım. Ardından katılımcıların somut deneyimlerinde “ne yaşıyor?” sorusunun yanıtına odaklanarak öne çıkan ifadeleri belirledim. Böylelikle ilk gruplar oluşmaya başladı. Sonrasında katılımcının yaşadıklarına dayanarak idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi nasıl anlamlandırdığına odaklandım. Her bir katılımcının ifade ettiği anlayış ya da anlayışların gruplanması ile kategoriler netleşti. Analiz sonucunda idealimizdeki öğretimi gerçekleştirememe deneyimine ilişkin dört anlayış ortaya çıktı, bu anlayışlar arasında hiyerarşik bir ilişki görmedim.

#### **4.3.1. Çaresiz Hissettiren Bir Deneyim**

Araştırma gruplarında yer alan katılımcılardan bu anlayışa sahip olanlar, idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi kendilerini çaresiz hissettiren bir deneyim olarak tanımladılar. Çaresizliğin, yoğun bir şekilde, mevcut koşullarda bireysel çabalarının yeterli olmadığı düşüncesi ile geliştiğini gördüm. Söz konusu koşullardan biri kalabalık sınıflarda ders vermek zorunda olmaktı. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin her birine derse etkin katılım için fırsat verememelerine, ödev kontrolünde güçlük çekmelerine, sınıf yönetiminde zorlanmalarına, sınıfta farklı etkinlikler için sıraların düzenini değiştirememelerine, hatta sınıf içinde rahatça yürüyebilecekleri yer kalmamasına neden oluyordu.

Çaresizlik anlayışının gelişmesinde etkili bir diğer etkenin ise katılımcıların çalıştıkları okulların fiziki koşullarının nitelikli öğretim için uygun olmaması ve materyal eksikleri olduğunu gördüm. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenci sayılarının fazla olmasının ortaya çıkardığı derslik ihtiyacı nedeniyle resim atölyesi, bilişim sınıfı, müzik odası gibi alanların sınıfa dönüştürülmesinin bu alanların öğretmenlerinin işlerini yapmalarını güçleştirdiğini kendilerinden dinledim. Ayrıca okulların mali yetersizlikleri nedeniyle materyal eksiklikleri hemen her branşın öğretmenleri tarafından dile getirildi.

*Bilişim sınıfımız küçük, mevcutlarımız da kalabalık olduğu için de zaten çoğu etkinliği istediğim gibi yaptırılmıyor. Zaten 15-16 tane çalışan bilgisayarımız var, herkes çalışan bilgisayarı kapmak istiyor. Bir tanesinin başına üç çocuk oturuyor mecburen. Bütün öğrencilere yetişmem zor oluyor. (H/Kadın/Bilişim teknolojileri)*

*Malzemelerin güncellenmesi lazım, çünkü bitiyor, bozuluyor ama işte yenilenmiyor. Çocuklara mikroskopla göstereyim dedim, önce soğan zarına bakacaktık, sonra kan hücrelerine, su bitkisine işte onların merak ettikleri şeylere. Olmadı, gösteremedim. Laboratuvarda dört mikroskop var, hiçbiri görüntü vermiyor. O kadar anlattım, tahtadan gösterdim, bu yüzyıldayız ama bu kadarcık şeyi yapamıyoruz. (H/Kadın/Fen bilimleri)*

Materyal temini sorununun bir diğer tarafında da öğrenci velileri olduğunu dinledim. Burada iki farklı sorun yaşanıyordu. İlki, öğretmenlerin öğrencilerin ailelerini ekonomik açıdan zorlamamak için araç gereç talep etmekten kaçınmalarıydı. Söz gelimi bir resim öğretmenin malzemeleri pahalı olduğu için tuval çalışması yaptırmaması ya da bilişim teknolojileri öğretmenin öğrencileri USB bellek almak zorunda bırakmamak için ödev vermekten kaçınması gibi. İkincisi ise velilerin gerekli görmedikleri bir uygulama için malzeme almaya yanaşmamalarıydı.

Çaresizlik anlayışının gelişmesinde etkili olan faktörlerden bir diğeri de LGS sınavının varlığından etkilenen okul atmosferi ve yine sınav etkisi ile şekillenen öğretim uygulamalarıydı. LGS sınavı girilmesi zorunlu bir sınav olmadığı halde araştırmaya katılan öğretmenler, çalışmakta oldukları okullarda bu sınava katılım oranlarının oldukça yüksek olduğunu söylediler. Sınav puanıyla öğrenci alan okullara daha fazla öğrenci yerleştirme isteği, sınav odaklı öğretim uygulamalarına ağırlık verilmesine neden olmaktaydı. Katılımcılar bu yöndeki yönetici ve veli beklentilerinin kendileri üzerinde baskı oluşturduğunu ifade ettiler. Öğrencilerin sınavlarda sorumlu olmadıkları dersler ise öğrenciler ve velileri tarafından gereksiz, önemsiz görülüyordu. Bu durum sadece sınav hazırlığı içerisinde olan 8. sınıflar için geçerli değildi. Sınav puanı odaklı olma halinin ortaokulun erken sınıflarında başladığını katılımcılardan dinledim.

*Yani ben istiyorum çocuk kendini bir şekilde İngilizce ifade etsin, bunun için çaba göstersiz. Ama yok. İletişim aracı değil, sınav sorusu olarak görüyor. Çünkü bir*

*yandan da LGS 'ye hazırlıyoruz sürekli kelime yığıyoruz çocuklara. Speaking hiç yapamadım mesela. (H/Kadın/İngilizce)*

*Biz ne kadar faydalı olmak istesek de mesleki doyumu yaşayamıyoruz. “Ne yapsak olmuyor” dediğimiz zamanlar çok oluyor. Sınava dayalı bir sistemde öğrenciler bizim derse ilgi, alaka, saygı göstermiyor. Veli toplantılarında da görüşmek isteyen veli pek çıkmıyor. (H/Erkek/Müzik)*

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin disiplinsiz, nahoş davranışları karşısında çözümsüz kaldıklarını belirterek, bu konuda ellerinden bir şey gelmediğini ifade ettiler. Öğretmenler, karşılaştıkları davranış bozuklukları karşısında ellerinde yaptırım gücü olmadığına inanıyor, bu durumun kendilerini zayıf ve çaresiz bıraktığını düşünüyorlardı.

*Bizim hiçbir etkimiz de yok, yetkimiz de. Çocuk dersin bütün düzenini bozuyor, 30 kişiyi rahatsız ediyor, uyarıyorsunuz, akşam annesi arıyor “Çocuğum çok mutsuz geldi” diye. Öğretmen olarak sınıfın düzenini sağlamaya çalışıyorsunuz, veli akşam şikâyet için arıyor. Çaresizsiniz, yapabileceğiniz bir şey var mı? Yok! (H/Erkek/Beden eğitimi)*

Katılımcıların sözünü ettiğim tüm bu koşullardan kaynaklanan çaresizlik algılarının öğrencilerin öğrenme konusundaki isteksizlikleriyle pekiştiği sonucuna ulaştım.

*Ben çırpınıyorum, çırpınıyorum ama olduğumuz yerde sayıyoruz. Çocuk almak istemiyor ki. (H/Kadın/Matematik)*

*Hiç motivasyonları yok, yani bir öğretmen dersini işlemek için öğrenciye rağmen bu kadar çabalar mı? Özellikle başarısı düşük sınıflara girdiğimde bir kendi çabama bakıyorum, bir onların isteksizliğine, iyilerle gideyim desem o da olmuyor. Ne yapacağımı bilemez haldeyim? (H/Kadın/İngilizce)*

Sonuç olarak, idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi çaresizlik olarak gören katılımcılardan H/Erkek/Türkçe duygularını şöyle ifade etti:

*Eğitim ortamında en çok yaşadığım, bir şeyleri değiştiremediğim, koşulları, anlayışları değiştiremediğim durumlar. Buna sebep olan şey aslında ana çatı olan eğitim sisteminin bizi getirdiği nokta ve bunu değiştirebilecek güçte değilim, öyle bir gücüm yok. En çok çaresizlik hissediyorum.*

### 4.3.2. Kısıtlanmış Hissettiren Bir Deneyim

Araştırma gruplarındaki katılımcıların bir bölümü idealindeki öğretimi gerçekleştirilememeyi kısıtlandığını hissetmek, özgür olmamak şeklinde tanımladılar. Bu anlayışa sahip katılımcılar kendilerini sınav odaklı anlayışın etkisi ile daha tekdüze ve renksiz bir öğretim süreci yürütmek zorunda hissediyordu. Çalıştıkları okullardaki rekabet, okul yöneticileri ile velilerin beklentileri nedeniyle, kendileri bu durumdan hoşnut olmasalar da sınav puanlarını yükseltme amaçlı öğretim uygulamalarına ağırlık vermek zorunda olduklarını düşünüyorlardı. Öğrencilerin sıkça tekrarlanan deneme sınavlarından aldıkları puanlar ve sıralamadaki yerleri ile şekillenen başarı algısının yarattığı okul atmosferinin öğretmenler üzerinde baskı yarattığı, bu durum da özgür olmadıklarını hissetmelerine neden olduğu sonucuna vardım.

*Öğretmenlik yaparken özgür olmayı seviyorum ben. O köy okulunda daha mutluydum, öğrencilere daha faydalı olduğumu hissediyordum. Şimdi burada, sınıftan çıkamazsın, deneylerini istediğin ortamda rahatça yapamazsın. Yap dediklerini yapacaksın, yapma dediklerini yapamazsın. Rutine bağladık, heyecan yok. İşte şu gün kitaptan işliyoruz, şu gün test çözüyoruz. Biraz daha özgürlüğüm olsa, kafamdan geçenleri rahat bir ortamda yapabilirsem çocuklara da çok daha güzel şeyler verebilirdim. (H/Kadın/Fen bilimleri)*

*Mesleğimle ilgili kendime bakışım da değişti, test uzmanı haline geldim, benden beklenen de bu. Ben öğretmenim, öğretmen sıfatının altında pek çok şey var ama bu sistemle beraber ben bunların belki yüzde doksanından vazgeçmiş oluyorum. Bu sistemin bana dayattığı öğretmenlik kalıbının içine sıkıştığımda “çok iyi öğretmen” oluyorum, daha özgürlükçü, kendi kafamdaki şeyleri yaptığımda “çalışmayan” hatta dışlanan öğretmen olabiliyorum. (H/Erkek/Türkçe)*

Bu anlayışa sahip katılımcıların kullandıkları metaforlar şu şekildedir:

*Çok güzel şeyler yapabilir, çok güzel yerlere gidebiliriz ama ayağımızda prangalar var. Aslında bu prangaların tamamı dış etkenlerden kaynaklı değil, biraz da bizden kaynaklı. Ben istersem o prangaları çıkarabilirim ama söylenenleri, o mahalle baskısını, yorumları kulak ardı edersem kırabilirim ama kırmıyorum. Bu da benim hatam. (H/Erkek/Türkçe)*

*Sanki yukarıda bir el var, siz bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz, öğrencilerinizle yeni bir şey üreteceksiniz, bir şey geliştireceksiniz, o el size “Dur! Haddini bil!” diyor.*

*Aslında çok güzel fırsatlar var ama Türkiye'nin bir de sınav gerçeği var. Öğrenci de veli de akademik başarıya bakıyor. Kimse kafasındakileri yapamıyor, yapmaya çalışsanız birisi o eli şöyle uzatıyor hemen. (H/Erkek/Sosyal bilgiler)*

*Nasıl anlatayım, sanki kollarıma ip bağlamışlar gibi, bir o tarafa çekiyorlar bir bu tarafa. Kukla gibi hissediyorum kendimi. Özgürlüğüm yok benim, hani ruhum çok özgürdür ama meslekte özgürlüğüm yok. (H/Kadın/Fen bilimleri)*

*Hapiste gibiyim, parmaklıklar arasında. Böyle bir kalıba sokmaya çalışıyorlar beni. Kısıtlanmışım, kapatılmışım. Çırpınarak bir şeyler yapmaya çalışıyorum. (F/Kadın/Görsel sanatlar)*

#### **4.3.3. Verimsiz Hissettiren Bir Deneyim**

Bu anlayışa sahip katılımcılar ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilememekten ötürü öğrencilerine yeterince faydalı olmadıklarına inanmaktaydılar. Potansiyellerini ortaya koyamadıkları, yeterince öğretilmedikleri düşüncesi ile hayal kırıklığı ve üzüntü içerisinde olduklarını belirttiler. Bu anlayışın oluşmasında etkili olan yaşantılardan biri, sınav dersi olmadığı için dersinin önemsiz ve gereksiz görülmesiydi.

*Şu beni çok üzüyor mesela Hocam, “LGS sınavında bize müzik çıkmayacak” diyor, kestirip atıyor çocuk. Biz bu dersi niye yapıyoruz, bilincinde değil. Biraz da bizim veliler de şey, sürekli işte çocuk matematik çözsün, fen çalışsın, diğer dersler önemli değil. O şeyde çocukları doldurdukları için bize de yapacak çok şey kalmıyor. (F/Kadın/Müzik)*

*Daha fazla öğrenciye nasıl ulaşabilirimin derdindeyim ama bu sistem bizim başarıya ulaşmamızı engelliyor. Herkes sınav odaklı düşünüyor. Her dersten de sınav oluyor ama ben şunu da duydum “Hocam bilişim dersi çok da önemli değil, haftalık ders saati az olduğu için ortalamaya çok etki etmiyor, onun yerine ben Türkçeye, matematiğe çalışıyorum” diyor. (F/Erkek/Bilişim teknolojileri)*

*Sizler daha fazla ciddiye alınıyorsunuz Hocam. Akademik branşlarda veli de öğrenci de daha böyle dikkatli olunması gerektiğini, ciddiye alması gerektiğini biliyor ama beden eğitiminde maalesef böyle değil. Bizim de bir müfredatımız var, kazandırmamız gereken şeyler var ama çocuklar ya bir kenarda oturmak istiyor ya da sadece serbestçe top oynamak istiyor. Benim şunu hissettiğim çok oldu, uğraşıyoruz,*

*uğraşyoruz ama bir yere gelip tıkanıyoruz, ilerleyemiyoruz. Bu işi yapıyorum ama hakkını veremiyorum. Ne hissettim, açıkçası? Hiçbir işe yaramayan bir insan gibi hissettiğim zamanlar çok oldu. Böyle, bayağı üzüldüğüm zamanlar oldu. (F/Kadın/Beden eğitimi)*

*Ben ne kadar faydalı olmak istesem de mesleki doyumu yaşayamıyorum. Faydasız hissediyorum, ne yapsak olmuyor dediğim zamanlar oluyor. Sınava dayalı bir sistemde öğrenciler bizim derse ilgi, alaka, saygı göstermiyorlar. (H/Erkek/Müzik)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini faydasız ve verimsiz hissetmelerinde etkili olan bir diğer durum da okulların fiziki koşullarının yetersiz oluşu ve materyal eksikleridir. Söz gelimi öğretmenler, okulda işlik, atölye, laboratuvar gibi alanların olmaması ya da niteliklerinin kötü olmasını ideallerindeki öğretimi gerçekleştirmelerinin önünde önemli bir engel olarak görüyorlardı.

*İmkânsızlık, atölyesizlik en büyük sorun. Vermek istediğim şeyleri yaptırıyorum, en basiti ebru yaptırıyorum. Ebruyu her çocuk bayılarak yapar ama atölyesiz imkânsız öğretmenim. Yere bir damla düşse çıkaramazsın, tekneyi sabit tutman gerekir, hareket ettiremezsin. Okul müdürümüz de aşırı titiz, tahtaların üstü tozlu mu diye kontrol eder her gün, o kadar titiz. (F/Kadın/Görsel sanatlar)*

*Müdür Bey para toplama konusunda sıkıntı yaşıyor. Halledemiyor bir türlü 9 senedir, kendisi de fen öğretmeni olmasına rağmen. Çocuklar çok istiyor laboratuvara gitmeyi ama uygun malzeme yok ki. Ya eski püskü, işe yaramıyor ya da yok. Ben götürüyorum arada, işte laboratuvara gelmememizin nedeni bu diyorum. Çok malzeme gerektirmeyen, sınıfta yapılabilecek olan etkinlikleri yapıyoruz. (F/Erkek/Fen bilimleri)*

#### **4.3.4. Mutsuz Eden Bir Deneyim**

Bu anlayışa sahip katılımcılar ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememeyi yaşamlarının bir boyutunda kendileri için mutsuzluk kaynağı olarak tanımladılar. Katılımcılar, mutsuzluk hissini temelinin, öğrencilerinin istekli, hevesli öğrenciler olmamalarından kaynaklandığını belirttiler. Araştırmaya katılan öğretmenler, kalabalık sınıflarda ders vermek zorunda olmaları, mekân ve materyal eksiklikleri, sınav odaklı eğitim anlayışının öğretim sürecini şekillendirmesi, meslektaşları ile uyum ve iş birliği içerisinde çalışamamaları, çalışma ortamlarında kendilerini sınırlayan uygulamalar olması ve veli beklentileri nedenleriyle

ideallerindeki öğretimi gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdi. Anlattıkları yaşantılarda dikkatimi çeken, mutsuzluk ifadelerinin olumsuz ve yetersiz koşullara değil, öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmalarına bağlanmasıydı.

*Hani küçük bir çocuk böcekle oynar, oynarken böcek ölür, çocuk böceğin kendisiyle oynamaya devam etmesini ister, oynamayınca çok üzülür ya, ben de kendimi öyle hissediyorum. Böcek oynamıyor, oynamasını çok istiyor çocuk ama ölmüş, çocuk uğraşıyor, çabalıyor ama oynatamıyor. Ben kendimi o çocuğa benzetiyorum. (H/Kadın/DKVAB)*

Bir katılımcı (F/Erkek/DKVAB), öğrencilerinin öğrenme konusundaki düşük motivasyonları karşısındaki çabasını “*Cansız varlıklara söz anlatmaya çalışmak*” olarak betimledi. F/Kadın/Türkçe, öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizliğini sınav odaklı eğitimin öğrencilerin öğrenme pratiklerini değiştirmiş olmasına bağladı. Sınav puanı odaklı anlayışın, öğrencileri ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorular çözerek çalışmaya alıştırdığını, onların sözlü ve yazılı anlatım becerilerini körelttiğine inandığını anlattı. Bu katılımcı, öğrencilerinin kelime dağarcıklarını, yazılı anlatım becerilerini geliştirecek çalışmalar yaptırmaya çalışsa da onların isteksizliğinin, istediği sonuca ulaşmasını engellediğini belirtti.

*Ben onlara kelimelerle güzel bir resim çizmeyi öğretmek istiyorum. İstiyorum ki konuşurken de yazarken de kelimelerle dans etsinler ama kelime dağarcıkları o kadar zayıf ki. Bence beni de yeterince anlamıyorlar. Bir kompozisyon bile yazdıramıyorum. İki paragraftan fazla yazamıyorlar, yazmak da istemiyorlar. O kadar basmakalıp ve sığ bir dünyaları var ki, ne yapsam işe yaramıyor. Çok kapalılar, öğrenmek istemiyorlar. Mesela şiir okutamıyorum. Şiir konuşamıyoruz, yorumlayamıyoruz. Böyle boş boş bakıyorlar yüzüme. O kadar hevesim kırılıyor ki, çok üzülüyorum. Yazma becerileri dersindeydik, sınıfa getirdiğim bir karikatür ile ilgili metin yazdıracaktım. Konu özgürlüktü. Ben hevesle anlattım, anlattım, ilham olsun onlara diye. Çocuk “Siz anlattınız o kadar da bizim aklımızda bir şey kalmadı” dedi ve itirazlar geldi, “Bize bir atasözü verin onu açıklayalım” diyorlar. Kolaya kaçıyorlar. Ben onların ufkunu açmak istediğimi anlatıyorum “İyi de Hocam amaç ne?” diye direnenler oldu. O kadar moralim bozuldu ki anlatamam, ağlamamak için zor tuttum kendimi. (F/Kadın/Türkçe)*

Katılımcı, bir öğretmenin meslek yaşamındaki en önemli oyun arkadaşları olan öğrencileri ile eğitsel hedeflerinin uyuşmamasını şu metaforla anlatmaktadır:

*Yola çok hevesli çıkıyorum, uzun yolu da göze almışım, yorgunluğu da ama vardığım yer viran olmuş. (F/Kadın/Türkçe)*

*“Ben mutlu değilim, umutlu da değilim. Öğrencilerde öğrenmeye karşı bir isteksizlik var. Onlar da mutlu değiller, yaşlarına göre ağır stres altındalar. Onları değerli gören bir sistemin içinde değiller”* diyen F/Kadın/Sosyal bilgiler, sınav odaklı sistemin hem öğrencileri hem öğretmenleri mutlu etmediğini her fırsatta vurgulamaktadır.

*Öyle güçlü yerleşmiş ki bu düzen, sen değiştirmek istesen de çocuk artık sana yanıt vermiyor. Çocuk değişmek istese veli yanıt vermiyor, sistem önünü kesiyor bir yerde. Umursamaz biri olsaydım, görmezden gelebilseydim daha mutlu biri olurum belki ama böyle hiç mutlu değilim. (F/Kadın/Sosyal bilgiler)*

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilememek ile ilgili algılarının ana başlıkları, çaresizlik, verimsizlik, mutsuzluk, öfke ve emek vermenin anlamsızlığıdır. Bu öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçları, kendi mesleki deneyimleri ve eğitim anlayışları ile şekillenen, ideal olduğunu düşündükleri öğretimi mevcut koşullar içerisinde gerçekleştirilememeyi, kendilerini çaresiz, kısıtlanmış, verimsiz hissettiren ve mutsuz eden bir deneyim olarak görmektedir. Bu algıları ve anlayışları oluşturan yaşantılarda öne çıkan faktörleri incelediğimde ise karşımıza, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasının getirdiği güçlükler, okulların imkânları ile ilgili sorunlar, ders araç gereçlerindeki eksikler, okul yöneticilerinin tutumu, öğrenci velilerinin desteğini yeterince alamamak, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşüklüğü, öğrencilerin disiplin sorunları ve LGS sınavı çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimleri birbirinden farklı olsa da saymış olduğum bu faktörlerin, onların algılarının oluşmasında önemli rol oynadığını gördüm.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri sorun kaynaklarından biri çalıştıkları okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda ders vermek, katılımcıların hem zaman yönetimi hem de sınıf yönetimi konularında zorlanmalarına neden olmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda yoklama yapmak ve ödev kontrolü gibi işler daha fazla zaman almaktadır. Ayrıca öğrencilerin her birine eşit şekilde söz hakkı tanımak mümkün olmamaktadır. Dahası, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle sınıf içerisindeki gürültü daha fazla olduğundan, bu durum ders esnasında rahatsız edici olabilmektedir.

Kalabalık sınıflarda eğitim öğretim yapılması, öğretim uygulamalarında güçlükler yaşanmasına neden olan bir durum olarak algılanmaktadır (Akıncı vd.,2015; Gündüz ve Can, 2011). Kalabalık sınıf mevcutları, sıklıkla konsantrasyon sorunlarına ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır (Özmat ve Senemoğlu, 2020). Deveci ve Aykaç'ta (2018), temel eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin araştırmaları inceledikleri meta-sentez çalışmasında, kalabalık sınıf mevcutlarının yaygın bir sorun olduğuna dikkat çekmektedir.

Sınıfların kalabalık olması ile ilgili kendi araştırmamın katılımcılarından dinlediğim diğer sorun ifadeleri, öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanıyamamaları ve kazanımları öğrenmede güçlük yaşayanlar olması durumunda, her birinin ihtiyacına yanıt vermek istedikleri halde buna zaman ayıramadıklarından gerçekleştiremedikleridir. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin kişisel özelliklerinin göz ardı edilmesinin nedenlerinden biridir (Kara, 2020). Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinden en üst düzeyde faydalanmalarının ve öğretmenleri ile sağlıklı bir etkileşim kurmalarının önünde engeldir. Sabancı ve Gök'ün (2015) çalışmasında da öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki zorluklardan sınıfların kalabalık olmasının, öğretmenleri öğrenci başına ayırabilecekleri zamanı kısıtlamalarına neden olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ile duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenci mevcutlarının yüksek olduğu sınıflarda ders vermek, öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinde tükenmişliğini artırmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Kalabalık sınıflar fiziksel bakımdan daha yorucudur. Araştırmacılara göre, öğretmenler böyle sınıflarda daha çok çalışmakta, daha fazla enerji harcamakta, duygusal olarak tükenmektedir; kalabalık nedeniyle öğrencilerle daha az ilgilenmek ise giderek duyarsızlaşmalarına, istediği verime ulaşamayınca da kendilerini daha başarısız görmelerine neden olmaktadır.

Öğrencilerin okula kaydedilmeleri öğretmenlerin iradeleri dışında gelişen bir durumdur. Hatta veliler, sahte olsa bile okul bölgesi içerisinde bir adreste ikamet ettiğine dair bir belge ile başvurduklarında okul idaresi öğrencinin kaydını yapmak zorundadır. Velilerin, çocukları için eğitim bölgesindeki imam hatip ortaokulları yerine diğer ortaokulları tercih etmeleri ve bazı okulların LGS sınavı başarısının daha yüksek olması bu okullara talebi artırmaktadır. Öğretmenlerin okula kaydedilen öğrenci sayısı hakkında söz hakkı yoktur. Ancak kalabalık sınıflarda ders vermenin güçlüklerini bizzat öğretmenler yaşamaktadır. Karar sürecine dahil olmadıkları ancak sonuçlarıyla baş etmek zorunda oldukları bu durum öğretmenlerin kendilerini hem engellenmiş hem de çaresiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretim uygulamalarında öğrencilerine arzu ettikleri faydayı sağlayamadıklarında verimsiz olduklarını düşünmektedirler.

Okullarda öğrenci sayısının fazla olması bir başka sorunu da beraberinde getirmektedir. Artan derslik ihtiyacı nedeniyle okul binası içinde uygun olan tüm alanlar dersliğe dönüştürülmektedir. Bu durum branş dersliklerinin kapatılmasına neden olmakta, müzik sınıfı, resim atölyesi, bilişim teknolojileri sınıfı için ayrılması gereken alanlar, fazladan

şube açarak sınıf mevcutlarını azaltma amacıyla dersliğe dönüştürülmektedir. Araştırmama katılan öğretmenler için mekân sorunu, çözümsüz görünen bir problem olarak algılandığından, çaresizlik algısını güçlendirmektedir. Derslik yetersizliği, temel eğitimin önemli sorunlarından biridir (Deveci ve Aykaç, 2018). Bu önemli sorun, sınıf mevcutlarının artmasına, branş derslikleri açılmamasına ve okulda ikili öğretim uygulanmasına yol açmaktadır. Bu durum ise eğitim öğretimi olumsuz etkilemektedir (Akbaba ve Turhan, 2016). Benim araştırmama katılan öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullarda da öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle ikili öğretim yapılmaktadır.

Okulda öğrenci sayısının fazla olması ve kalabalık sınıflar, dersliklerin daha işlevsel kullanılmasını engellemekte, dersliğin boyutları, kullanılan sıraların niteliği ve sayısı da dersin işlenişini etkileyebilmektedir. Sınıflarda sıra yerleşimini değiştirmeyi gerektiren çalışmalar, yeterince alan kalmaması nedeniyle yapılamamakta ya da yeni bir yerleşim düzeni zaman alacağı, aynı sınıfta ders veren öğretmenler ile anlaşmazlığa neden olabileceği için tercih edilmemektedir. Sınıf içerisindeki fiziki koşullar, ders içi etkinliklerin uygulanmasını güçleştirebilmektedir (Aslan, 2019). Bu sorunun, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarla sınırlı olmadığı aşikârdır.

Teknolojik donanımın yetersizliği ve mevcut teknolojinin eski ya da kullanılamaz halde olması, öğretmenlerin işlerinin aksamasına neden olmaktadır. Ders araç gereçlerinin sağlanması konusunda yeterli kurumsal destek bulunmadığından, öğretmenler kişisel çabalarıyla çözüm geliştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca, dersleri için gerekli araç gereçlerin temini konusunda sorun yaşamaları, öğretmenlerde strese neden olmaktadır (Sabancı ve Gök,2015).

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememeye deneyimlerinde, algılarını şekillendiren önemli unsurlardan bir başkası da materyal eksikleridir. Öğretmenler, öğretim faaliyetlerini yürütürken ihtiyaç duydukları materyallere ulaşmak ile ilgili sorun yaşamaktadır. Bu duruma kısmen, okulların mali durumları nedeniyle materyallerin temin edilememesi ve malzeme sürekliliğinin sağlanamaması; kısmen ise velilerin ekonomik koşullardan ötürü dersin gerektirdiği gereçleri alamamaları neden olmaktadır. Bu araştırmada, malzeme eksigi ile ilgili karşımıza çıkan diğer bir durum ise öğrenci velilerinin, ideolojik nedenlerle veya LGS sınavına hazırlanma amacına hizmet etmeyen etkinlikler için gereken malzemeleri almayı gerekli görmemeleridir.

Dersin özel amaçları için gereken ortam ve araç gereçlerin bulunmaması, öğrencilerin isteksiz olması, sınav başarısını artırmaya yönelik ders işleme baskısı, ailelerin bilinçsizliği gibi nedenler öğretmenlerin mesleki açıdan tükenmelerine neden olmaktadır (Erişti ve Tunca, 2012). Bu araştırmanın fenomenografi boyutunda, idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi mutsuz eden bir deneyim olarak algılayan öğretmenler, mutsuzluklarını öğrencilerinin öğrenme isteksizliğine bağlamaktadırlar.

Ders işlenişi esnasında sınıfların ihtiyaca göre düzenlemeye elverişli olmadığını ve ihtiyaç duyulan materyallerin bulunmadığını Ulusoy ve arkadaşları da (2017) belirtilmektedir. Öğretim sürecinde materyal eksikliği, Dağdelen ve Ünal'ın (2017), Demir ve arkadaşlarının (2011), Deveci ve Aykaç'ın (2018), Aslan'ın (2019), Akıncı ve arkadaşlarının (2015) araştırmalarında, dersin amaçlarına uygun işlenmesine engel olan bir sorun ifadesi olarak yer almaktadır. Ancak tüm bu çalışmalarda değinilen malzeme eksikliği sorunu, okulların koşulları ile ilgilidir. Daha önce değinmiş olduğum, öğrenci velilerinden kaynaklı malzeme temini sorununa bir başka araştırmada rastlamadım. Okulun veya velilerin mali yetersizlikleri nedeniyle öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan ders araç gereçlerinin temin edilememesi, araştırmaya katılan öğretmenlerde çaresizlik algısını güçlendiren koşullar arasındadır. Ancak velinin bir test kitabı yerine deney seti almayı gereksiz bulması ya da günah olduğunu düşündüğü için heykel yapılacak kili almaya yanaşmaması gibi durumlar söz konusu olduğunda öğretmenler emek vermenin anlamsız olduğunu düşünmeye başlamaktadır.

Araştırmama katılan öğretmenlerin veliler ile ilgili değindikleri bir başka konu da velilerin bir yandan baskı unsuru olmaları diğer yandan ise ilgisizlikleridir. Velilerin sınıf içerisindeki düzen ve işleyişe müdahaleleri, ders içi etkinlikler, ödevlerin şekli ve miktarı ile ilgili öğretmeni yönlendirmeye çalışmaları, şikayetler ve şikâyet tehditleri öğretmenler için bezdirici olabilmektedir. Bunların yanı sıra velinin öğrencisi ile yeterince ilgilenmemesi, öğretmenin geri bildirimlerini dikkate almaması, veli-öğretmen iş birliği gerektiren durumlarda buna yanaşmaması da öğretmenlerin memnun olmadıklarını ifade ettikleri konulardır. Her iki durum da öğretmenlerin boşuna çabaladıklarını hissetmelerine neden olmakta ve emek vermenin anlamsız olduğu anlayışına yol açmaktadır.

Sabancı ve Gök'ün (2015) araştırmasında, öğretmenlerin çalışma koşullarından okul-veli-çevre ilişkileri boyutunda, velilerin okulla olan ilişkilerinin beklenen nitelikte olmadığı belirtilmektedir. Söz konusu araştırmaya katılan öğretmenlere göre veliler, çocuklarının genel ihtiyaçları ve öğrenme durumları ile ilgili yeterince katkı sağlamamakta, öğretmenlerle veliler

arasında sağlıklı ilişki kurulamamaktadır. Veliler, öğretmenlere önyargılı, kırıncı ve baskıcı tutum sergileyebilmektedir. Ancak aynı araştırmada, okul yönetimi ve öğretmenlerin de veliler ile yeterince ilgilenmedikleri, ihtiyaç duyulduğunda akademik destek vermedikleri de belirtilmektedir. Veliler ile ilişkiler ve çevresel faktörler boyutunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları değerlendirildiğinde, okul aile ilişkisinin iki yönlü tatminkâr olmadığı, tarafların birbirlerinin beklentilerine karşılıkta yetersiz kaldığı, bu durumun öğretmenler için olumlu bir çalışma atmosferi yaratmadığı görülmektedir.

Deveci ve Aykaç'ın (2018) çalışmalarında, paydaş sorunları boyutunda en yüksek frekanslı sorun ifadesi veli ilgisizliğidir. Akıncı ve arkadaşlarının (2015) araştırmasında ise veli ilgisizliği, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen başlıca faktör olarak görülmektedir. Aynı araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir bölümü, velilerin yaptıkları işe müdahale etmelerinden dolayı işlerini yapamadıklarını belirtmiş, yarıdan fazlası zorlanmadıklarını ifade etmiştir.

Ünsal ve Görücü'nün (2023) araştırmasında anlaşılmıştır ki, velilerin fazla ilgili olması da ilgisiz olması da öğretmen motivasyonu üzerinde etkilidir. Velilerin aşırı ilgisi, öğretmenin işine karışması, ona akıl vermesi, öğretmene karşı suçlayıcı tutumlar sergilemesi, özel isteklerde bulunması gibi davranışlarla kendini göstermektedir. Velilerin ilgisizliği ise öğretmenler tarafından, öğrencisinin eğitim sürecine ilgisiz olma, çocuğuna sorumluluk aşılama ve öğrencinin beklentisini dikkate almama davranışları ile tanımlanmaktadır. Her iki durumun da öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü ifade edilmektedir. Araştırmada, öğrencisini izleyen, öğretmene değer veren, okul ile iş birliği yapan ve çalışmalara destek olan velilerin ise öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere duyuşsal yeterlikler kazandırmada yaşadıkları sorunlar en çok ailelerden kaynaklanmaktadır (Erişti ve Tunca, 2012). Öğretmenlere göre, velilerin çocuklarının eğitim yaşamları ile ilgili kendilerine düşen sorumlulukları göz ardı etmeleri önemli bir sorundur. Ayrıca velilerin bazı temel değerleri ve davranışları çocuklarına kazandırmamış olmaları öğretmenlerin öğretim sürecinde sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Aynı çalışmada velilerin, çocuklarının ülke düzeyinde yapılacak merkezi sınavda başarılı olacakları şekilde ders işlenmesi konusunda okula ve öğretmenlere baskı yapmaları; okul yönetimlerinin ise velilerin taleplerini göz önüne alarak öğretmenlerden sınav başarısı odaklı ders işlemelerini istemeleri bir başka sorun olarak ortaya konmaktadır. Öğrenci velileri

ve okul idarecilerinin, öğretmenlerden sınav odaklı ders işlemleri yönündeki beklentileri araştırmamın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin, sınav puanı ile öğrenci kabul eden okullara girebilmeleri, velilerinin, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin arzu ettikleri bir durumdur. Çok sayıda öğrencisinin yüksek puanlar alarak bu liselere kayıt hakkı kazanmaları okulun, yöneticilerinin ve öğretmenlerin başarılı olarak değerlendirilmelerini sağlamaktadır. Öğrencileri LGS sınavına daha iyi hazırlayabilmek ve öğrenme düzeylerini izleyebilmek için ise okullarda belirli aralıklarla deneme sınavları yapılmaktadır. Çoğu okulda düzenli aralıklarla tekrar eden bu sınavlar aynı zamanda, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri için LGS sınavının varlığını ve önemini hatırlatan adeta birer prova gibidir. Okul yöneticileri, veliler ve öğretmenler, öğrencilerin hazırlık niteliğindeki bu deneme sınavlarında gösterdikleri performansı LGS sınavının yordayıcısı olarak görme eğilimindedirler. Bu nedenle öğrenciler ve sınıflar arasında sürekli bir rekabet yaşanmaktadır. Sürekli sınava odaklı olma hali, öğretmenlerin ders saatleri içerisinde müfredat konularını zamanında tamamlayarak testler ile pekiştirme yapmaları şeklinde bir uygulamayı beraberinde getirmektedir. Dahası, katılımcı öğretmenlerin anlatılarından, öğrencilerin de bu ders işleme şekline alıştıklarını, bunun dışındaki uygulamalara şüpheyle yaklaşabildiklerini anlıyoruz. Katılımcılar aynı güvensiz ve tedirgin yaklaşımı veliler ve okul idarecilerinde de gördüklerini belirttiler.

Tepeden inme politikalar ve bu politikalar ile şekillenen eğitim ortamının, öğretmenlere işlerini yaparken yardımcı olmadığı ve öğretmenlere yüksek sınav puanları için yapılan baskının öğretim süreci üzerinde olumsuz etkileri olduğu açıktır (Barksdale Ladd, 2000). Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri, akademik başarıya fazla odaklanması ve sınav odaklı eğitim anlayışıdır. Okullar, öğrencileri sosyal, sportif ve kültürel alanlarda geliştirecek etkinliklere yeterince ağırlık vermemektedir (Kara, 2020). Test puanları neredeyse öğretimin nihai hedefi haline gelmiştir. Standart öğretim programını uygulamadığı düşünülüyor ise, öğrencilerinin sınavda yeterli performans gösteremediği durumda öğretmenler, doğrudan veya dolaylı olarak bundan sorumlu tutulmaktadır. Hal böyle olunca öğretmenler, öğrencileri için gerekli ve faydalı olduğunu düşündükleri fakat sınav kapsamı dışındaki bilgi ve becerilerin öğretimine zaman ayırmak yerine, sınav odaklı öğretim uygulamaları yapmaktadır. Böylesi bir uygulama öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Wong, 2006).

Sınav ve akademik başarı odaklı olma halinin yol açtığı bir başka durum da öğrencilere davranış ve duyuşsal yeterlikler kazandırmanın güçleşmiş olmasıdır. Öğretmenlerin müfredat yetiştirme çabası, başarının sınav puanları ile tanımlanması ve rekabet ortamı öğrencilerin bu alanlarda gelişmeleri için yapılabilecek çalışmalara daha az zaman ayrılmasına neden olabilmektedir. Söz konusu durum, bu araştırmada mutsuzluk temasında yer almaktadır. Erişti ve Tunca'nın (2012) araştırmasında, merkezi sınav ve haftalık ders saatinin yetersiz olması öğrencilere duyuşsal yeterliklerin kazandırılmasını olumsuz etkileyen başlıca faktörler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konuya ilişkin eleştirilerinin önemli bir kısmını, öğrencilerin ve velilerin sınav odaklı bir okul beklentisi içerisinde olmaları oluşturmaktadır. Yoğun kaygı içerisindeki öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşüklüğü, onlara duyuşsal yeterliklerin kazandırılmasını da güçleştirmektedir. Velilerin, öğrencilerin sınav başarısı elde etmeleri yönünde okul idarecilerine baskıları nedeniyle, öğretmenlerin öğrencilere istedik yönde tutum, davranış ve beceriler kazandıracak etkinlikler yapmak yerine, sınavlardan yüksek puanlar alabilmeleri için bilişsel kazanımlara ağırlık vererek ders işledikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğrencilerin yüksek riskli merkezi sınavlardan yüksek puanlar almaları için çalışmalarını yönünde baskı yaptıkları Abrams (2004) tarafından da belirtilmektedir. Merkezi seçme sınavları ile yüceltilen akademik başarı, eğitimi, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleme misyonundan uzaklaştırmıştır. Toplumda oluşan başarı algısı ile öğrenci, öğretmen, okul idarecileri, okul, ilçe ve illerin yarıştığı bir rekabet ortamı hâsıl olmuştur. Bu anlayış, okulun bütüncül etkisini önemsizleştirmiştir (Ural, 2016).

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin verimsizlik algısına sahip olmalarının nedenlerinden biri de branşlarının LGS sınavı kapsamı dışında olmasından dolayı önemsiz görülmesi ve ciddiye alınmamasıdır. Katılımcılar, bu bakış açısı nedeniyle öğrencilerine yeterince faydalı olamadıklarını düşünmektedirler. Çetin ve Ünsal'ın (2019) araştırmasında, merkezi sınavların öğretmenlerin imajının artırılmasında olumlu etkisi olduğunun görüldüğü belirtilmektedir. Ancak burada sınav kapsamındaki branşlar ve sınavlarda katsayı ağırlığı fazla olan derslerin öğretmenlerinin imajının toplum tarafından daha yüksek algılandığı belirtilmektedir. Okulların çoğunda resim, yabancı dil, beden eğitimi ve müzik gibi, yüksek riskli sınavlarda soru sorulmayan derslere ve araştırma projeleri ile saha gezileri gibi etkinliklere ayrılan süre azaltılmış ya da tamamen kaldırılmış; öğretmenler bunlar yerine okuma, matematik, yazma, fen bilgisi öğretimine daha fazla zaman ayırmaya başlamıştır (Blazer, 2011). Au (2011), öğretim uygulamalarında test edilen konuların baskın olduğu, test

edilmeyen konuların ise bir kenara itildiği ya da tamamen kapsam dışı bırakıldığı bu uygulamayı sıfır toplamlı program (zero-sum curriculum) olarak ifade etmektedir. Yani, her iki tarafın da kazanç ve kayıplarının birbirine denk olduğu durumu kastetmektedir. Au'ya göre bu durum, yüksek riskli testlerin ABD'deki sınıf uygulamaları üzerindeki tek etkisi değildir. Yüksek riskli testler ne öğretildiğinin yanı sıra bilginin nasıl öğretildiğini de etkilemektedir. Jones ve Egley'de (2007), öğretmenlerin yüksek riskli sınav sayılan FCAT (the Florida Comprehensive Assessment Tests) sınavına hazırlanmaya fazla zaman ayırmalarının, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Onlara göre, bu testler olmasaydı öğretmenler sınav hazırlıklarına ayırdıkları zamanı öğrencilerin hem sınav kapsamındaki derslerde hem sınavlarda sorumlu olmadıkları müzik, resim, sosyal bilimler, fen gibi alanlardaki bilgi ve becerilerini daha fazla geliştirmek için kullanabilirlerdi.

Sınav odaklı anlayış, öğretmenlerin ders içeriğini öğrencilerin sınavlardan yüksek puan alabilmeleri için şekillendirmelerine yol açmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, bu durumdan memnun olmadıklarını, sınav ve test odaklı ders işlemenin öğretim sürecini tekdüze ve yavan hale getirdiğini ifade etseler de sınavın varlığını yadsımamaktadırlar. Kendilerinden beklenen sınav hazırlığı performansını göz ardı edip arzu ettikleri, öğretim sürecini daha renkli ve zengin hale getirecek etkinliklerle ders işleyememektedirler. Öğretmenlerin, derslerini sınav ekseninde işledikleri, Abrams (2004), Luna ve Turner (2001), Çetin ve Ünsal'ın (2019) araştırmalarında da yer almaktadır. Sınavın ders içeriğine etkisi, dersi sınava göre şekillendirme, sınavda soru çıkmayan konulara daha az zaman ayırma ya da anlatmama, soru çıkacak konulara ise daha fazla ağırlık verme, daha önce çıkmış soruları çözmeye, soru çıkacak konulara daha çok zaman ayırma ve sınav tekniklerine zaman ayırma şeklinde olmaktadır. Aslında yüksek riskli sınavlara yönelik bir öğretim yapma gibi bir zorunluluk ve denetim söz konusu olmadığı halde, öğretmenler bunu bir zorunluluk gibi görmektedir (Güner, 2011). Öğretmenler yüksek riskli testlerde görülme olasılığı düşük olan konuları ders kapsamı dışında bırakabilmekte, dersin hedeflerini, konuların sırasını, testin içeriğine ve zamanlamasına göre değiştirebilmekte, testlerde çıkan konulara daha fazla vurgu yapmaktadırlar (Blazer, 2011). Clarke (2003), bu durumu müfredatın daraltılması olarak değerlendirmektedir. Düzyol ve arkadaşları da (2024), öğretmenlerin LGS sınavı ile değişen soru yapısı nedeniyle ders işleme şekillerini değiştirdiklerini, öğrencilerin beceri temelli soruları çözmeye ustalaşabilmeleri için derslerde bu tür soruların çözümüne ağırlık verdiklerini belirtmektedir. Jones ve Egley (2007), yüksek riskli bir sınav olan FCAT sınavının öğrencilerin öğrenme sürecinde engelleyici etkisi olduğunu, öğrencilerin

gelişimlerine uygun olmayan bir öğretime zorladığını, öğrencilerin yaratıcılıklarını baskılayarak onları bir kalıba soktuğunu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasına izin vermediğini belirtmektedir. Bu bulgular, benim araştırmama katılan katılımcıların ifadeleri ile tutarlıdır.

Sınavın öğretim süreci üzerindeki diğer bir etkisi de hem öğretmenlerin derslerini işlerken kullandıkları yöntemleri hem de öğrencilerin öğrenme pratiklerini etkilemesidir. Araştırmamın katılımcıları, veli ve okul yöneticilerinin kendilerinden yüksek sınav puanları beklentisini göz ardı edemediklerinden, bu durumdan hoşnut olmalar da sınav odaklı öğretim uyguladıklarını kabul etmektedir. Bu durum, ilgili literatür de incelediğim araştırmaların neredeyse tamamı ile uyumludur. Öğrenciler ise özellikle 7 ve 8. sınıflarda, oyun temelli ve karşılıklı etkileşimli faaliyetleri zaman kaybı olarak görebilmekte, bu şekilde sınava hazırlanamayacaklarını düşünerek katılım konusunda gönülsüz davranabilmektedir. Bu durum, sınav odaklı öğretimin ve velilerin yüksek sınav başarısı yönündeki beklentilerinin öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerde, zevksiz ve tekdüze öğretim yapmaktan dolayı mutsuzluğa, bu konuda anlaşıldıklarını hissetmedikleri için boşa kürek çektikleri duygusuna neden olabilmektedir.

Öğrencilerin yüksek riskli merkezi sınavlarda başarılı olmalarını sağlamak için öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissettikleri Barksdale-Ladd ve Thomas'ın (2000), Abrams'ın (2004), Jones ve Egley'in (2007) araştırmalarında da yer almaktadır. Jones ve Egley'in (2007) araştırmasına katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, kendilerini öğrencilerinin test puanlarının yükselmesini sağlamak için baskı altında hissettiklerini belirtmektedirler. Bu durum, onların öğretim uygulamalarına yansımaktadır. Kendilerini öğrencilerinin test çözme becerilerini geliştirmeye mecbur hissetmelerinin anlamlı öğrenmelere üstün gelmesinin, öğrencilerinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğine inanmaktadırlar. Yöneticileri tarafından öğretmenlere yapılan açıklamalar ve gönderilen notlar, diğer öğretmenler ile yapılan sınav konulu görüşmeler ve toplantılar, medyada konu ile ilgili yer alan içerikler daimî bir baskı ve strese neden olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencileri kendilerinden beklenen kriterler doğrultusunda testlere nasıl hazırladıklarını dört genel kategoride açıkladıkları belirtilmektedir. Bunlar, belirli becerileri hedefleyen sorularla ve beklenen test içeriği ile ilgili bilgilerin öğretilmesi, test formatını kullanarak sınıf içi uygulamalar yapılması, test çözme becerilerinin öğretilmesi ve test hazırlığının eğitimin günlük bir parçası haline getirilmesidir (Barksdale-Ladd ve Thomas, 2000). Au'ya (2011)

göre, yüksek riskli sınavların etkisi ile öğrenciler, daha düşük düşünme düzeyi gerektiren bilgileri giderek daha fazla ve genellikle testler bağlamında bölünmüş parçalar halinde öğrenmektedir. Bu şekilde yüksek riskli sınavlar, ABD okullarındaki öğretmenlerin öğretim uygulamalarında bilginin yapılandırılma şeklini de kısıtlamakta; buna ek olarak, öğretmenler testlerde yer alan içerik biçimlerine daha uygun öğretim stratejilerini benimsemektedir. Bu da öğretmenlerin, test sınıflarında daha öğretmen merkezli öğretim yöntemleri benimsedikleri anlamına gelmektedir. Çetin ve Ünsal'da (2019) öğretmenlerin merkezi sınavların öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri sınırladığını, yapmak istedikleri uygulamalar yerine anlatım ve test çözmeye ağırlık verdiklerini belirtmektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de etkilemekte, öğretmenler çoktan seçmeli sınavları tercih etmektedir. Uysal ve Aykaç'ın (2023) araştırmasında ise LGS sınavının öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimi ve kullanımına ilişkin tercihlerine etkisine ilişkin bulgularında, öğretmenlerin bazı yöntem ve teknikleri kullanmayı bıraktıkları, bazılarına ise daha çok ağırlık verdikleri, LGS paralelinde daha çok örnek soru çözdükleri ve dersi daha hızlı işledikleri, daha çok konu tekrarı yaptıkları yer almaktadır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin işlem becerisi ve test çözme tekniklerini geliştirmeye daha çok zaman ayırabilmek için kavram haritaları, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, rol oynama, problem çözme, altı şapka düşünme tekniği, iş birlikli öğrenme, yaratıcı drama gibi yöntemleri daha az veya hiç kullanmadıklarını, bunlar yerine daha geleneksel olan düz anlatım, soru cevap, tartışma gibi yöntemlerine ağırlık verdikleri belirtilmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin çoktan seçmeli sorulara ağırlık verdikleri ve LGS sınavının yapılmaya başlanmasıyla daha fazla deneme sınavı yapıldığı ifade edilmektedir.

Yüksek riskli sınavlar nedeniyle öğretmenler, öğretim stilini test formatına uyarlamakta, birbirinden izole bilgi ünitelerini tekrar etmektedirler. Disiplinler arası etkinliklere ve proje tabanlı çalışmalara ise çok az zaman kalmaktadır. Öğretmenler, öğrencileri yüksek riskli sınavlara hazırlamak için ezber ve daha geleneksel ders anlatım yöntemleri benimserken, daha yenilikçi öğretim stratejilerinden uzaklaştıkları görülmektedir (Blazer, 2011). Luna ve Turner'ın (2008) araştırmasında da test için öğretim diye adlandırılan öğretim uygulamalarının, düşünme, yaratıcılık, tartışma, projeler ve grup çalışmaları gibi değerli etkinliklere yer verilmesini engelleyen olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bunun, yaratıcılığa, derinliğe ve düşünceye zarar verdiği ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük bölümü merkezi sınav uygulamaları nedeniyle, kendi

görüşleri ile çelişen öğretim uygulamalarına yönelmektedir (Abrams, 2004). Ayrıca öğretmenler, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da merkezi sınavlar ile uyumlu hale getirerek değiştirmektedir (Clarke, 2003). Öğretmenler, merkezi sınavlar ile yürütülen değerlendirme politikasının onların performanslarını, test için öğretim yapmanın ise öğrencilerinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini, gereksiz kaygı ve strese neden olduğunu belirtmektedir. Ancak, öğrencilerini sınavlara hazırlamaktan başka ellerinden bir şey gelmediğini, bu konuda kendilerini güçsüz hissettiklerini ifade etmektedirler (Barksdale-Ladd ve Thomas, 2000). Tüm bu bulgular bu tezde yer alan öğretmen görüşleri ve bulgular ile uyumludur.

Buchanan (2007) ise öğrencileri MCT (Mississippi Curriculum Test) sınavına giren öğretmenler ile yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin ideal öğretim uygulamaları ve gerçek öğretim uygulamalarının hemen hemen aynı sıklıkla gerçekleştiğini ve aralarında anlamlı bir fark görülmediğini raporlamıştır. Hatta, daha fazla sayıda öğretmenin, öğrencilerinin MCT puanlarını yükseltmek için yapılandırıcı uygulamaları, davranışçı uygulamalara tercih ettiğini belirtmektedir. Buchanan'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerini eğitmek için ideal uygulamalarına daha fazla güvendikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, benim araştırmamın bulguları ile örtüşmemektedir.

Yüksek riskli sınavlar, bazı öğretmenleri ve bazı öğrencileri erişebilecekleri en performans düzeyine ulaşmaları için motive edebilir fakat öğrencilerin test performansını öncelikli tutmanın, sınav hazırlığına indirgenmiş bir öğretime yol açabileceği, öğrencileri için eğitim deneyiminin kapsamını sınırlayabileceği ve öğretmenlerin pedagojik becerilerini kısıtlayabileceği göz ardı edilmemelidir (Abrams, 2004). Ayrıca, öğretimsel yaratıcılığın azalması, sınav hazırlığına daha fazla zaman ayrılması, derinlik yerine genişliğe önem verilmesi, bazı öğrencilere uygun olmayan bir müfredat dizilimi ve hızı, yüksek riskli sınavların algılanan olumsuz etkileridir (Clarke, 2003). Benim araştırmama katılan öğretmenler, benzer eleştirilerde bulunmuşlar ve kendilerinden iyi birer sınav hazırlayıcısı olma beklentisinin, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirmelerinin önünde önemli bir engel olduğunu vurgulamışlardır.

Cimircz (2002), incelediği tüm araştırmalarda merkezi sınavlara tutarlı biçimde önem verildiği ve bu sınavların öğretmenlerin sözlerini ve eylemlerini etkilediğini gördüğünü belirtmektedir. Devlet tarafından zorunlu olarak uygulanana ve yüksek riskli sınavlar kategorisinde yer alan bu testler, müfredatın ve öğretimin kapsamını daraltması; kaygı, kafa

karişıklığı, korku, utanç ve güvensizliğe yol açabilmesi; öğretmenleri vasıfsızlaştırması ya da güçsüzlük algısına neden olması; öğretilenleri ve öğrenilenleri ölçmedeki yetersizliği, sınava hazırlık çalışmaları nedeniyle öğretime ayrılacak süredeki kayıplar nedenleriyle dezavantajlı görülmektedir. Benim araştırmamın bulguları, öğretimin kapsamını daraltması hem öğrenciler hem öğretmenlerde kaygı ve strese yol açması, öğretmenlerin kendilerini çaresiz ve verimsiz hissetmelerine neden olması noktalarında yukarıda sözü geçen çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bölümü, sınav odaklı öğretimin sonucunda bazı öğretimsel becerilerinin köreldiğini ifade etmektedirler. Bu da vasıfsızlaştırıldıkları düşüncesi ile örtüşmektedir.

Cizek (2001), yüksek riskli testlerin, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde baskı ve stres yaratması, müfredatı daraltması, sürekli kaygıya neden olması gibi sıkça dile getirilen eleştirilerin yanı sıra olumlu olarak değerlendirdiği sonuçlarına da dikkat çekmektedir. Bunlar, yüksek riskli sınavların olduğu bir ortamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla odaklanmaları, öğrettikleri konularda daha derinlemesine bilgi sahibi olmaları ve daha uygun sınıf değerlendirmeleri yapmak olduğunu ifade etmektedir. Eleştirilerin aksine, bu testlerin düşük seviyeli ve hatırlama düzeyindeki bilgileri değerlendirmedeğini, bilginin uygulanmasını ölçme eğiliminde olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Cizek (2001), testler nedeniyle öğrencilerin daha fazla bilgi öğrenmek zorunda kalmalarına yönelik eleştirileri, sınavların olumsuz bir sonucu olarak değerlendirmemek gerektiği görüşündedir. Clarke'da (2003) araştırmasında, okullar arasında senkronizasyon ve müfredat tutarlılığı ile problem çözme ve yazmaya verilen önemin artmış olmasının merkezi sınavların olumlu etkileri olarak algılandığını belirtmektedir. McMillan'ın (2000) araştırmasında ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüksek riskli merkezi sınavların sonuçlarını, sınıf içerisinde uyguladıkları öğretimi şekillendirmek, iyileştirmek için kullandıklarını belirtmektedir. Başka pek çok araştırmanın aksine, belirli konularda derinleşildiği ve üst bilişsel becerileri geliştiren uygulamalara, küçük grup etkinlikleri ve biçimlendirici değerlendirmeye daha fazla ağırlık verildiği ifade edilmektedir. Bu durumun ABD'de eyaletlerde uygulanan sınavların yapı, içerik ve sonuçlarının önemi bakımından Türkiye'deki sınavdan farklı olmasından kaynaklandığını düşünebiliriz. Bu çalışmada yüksek riskli bir sınav olan LGS sınavının, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğuna dair bir algı ile karşılaşmadım.

Yüksek riskli merkezi sınavlar, karar alıcıların belirlediği eğitim politikalarının öğretmenler tarafından ne derece verimli uygulandığını izlemenin bir yolu olarak görülse de

(Au, 2007) yüksek riskli sınavların, öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerinin, öğretmenlerin de etkili bir öğretim gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin anlaşılmasını sağlayan uygulamalar olduğu konusunda bir görüş birliği yoktur (Jones ve Egle, 2007). Ancak bu sınavlar, pek çok ülkede eğitim politikalarını geliştiren kurumların öğretim faaliyetlerini izlemesini mümkün kılarak veri sağlarken (Dulfer vd., 2012) Türkiye’de öğrencilerin akademik ilerlemesinde karar amaçlı yapılmaktadır. Örneğin ABD’de yüksek riskli sınavların uygulandığı eyaletlerde öğrenciler, sonbaharda okula başladıklarında sınavlara hazırlanmaya başlarlar ve ilkbaharda testler uygulanana kadar devam eder (Blazer, 2011). Türkiye’de ise sınav hazırlığı sadece sınava girilecek yıl ile sınırlı değildir. Sınav hazırlığına çok daha erken sınıflarda başlanır. Öğrenci velilerinin, çocuklarının yüksek sınav puanı ile öğrenci alan bir okula yerleşmeleri durumunda, yaşamının daha iyi bir yöne gideceği düşüncesi, okuldan sınav hazırlığına önem vermesini beklemelerine neden olmaktadır. Okul yönetimlerinin de öğretmenlerden aynı yöndeki beklentisi (Büyüköztürk, 2016) öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olmakta (Acar ve Buldur, 2021), öğretmenler sınav konularına ve test tekniğine ağırlık vererek ders işlemektedir (Çetin ve Ünsal, 2019). Böyle bir ortamda önceden belirlenmiş, sıralı, listeli kazanımları öğretmekle yükümlü öğretmenler çalışma yaşamlarında ihtiyaç duydukları esneklikten yoksundur (Ingersol, 2007). Neyi, ne zaman, nasıl öğreteceklerinin karar alıcılar tarafından belirlenmiş olması mesleklerinin düşünsel boyutunu ellerinden almıştır (Ömür ve Bavlı, 2020). Bu araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri için LGS sınavı, bu durumu daha belirgin hale getirmektedir. Sınav nedeniyle müfredatta en ufak bir değişiklik yapmayı göze alamamakta, tüm kazanımları eksiksiz öğretmeye çalışırken bunların dışına çıkacak zamanı bulamamaktadırlar. Farklı etkinlikler yapmayı denediklerinde ise kimi zaman veli tepkisi ile karşılaşmakta, kimi zaman ise öğrenciler istekli davranmamaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını veya farklı düşünme şekillerini kullanmalarını gerektiren içeriklerde çekimser, şüpheli ya da isteksiz davranmaları, sınav odaklı öğretim anlayışının onların öğrenme pratiklerini de etkilediğini düşündürmektedir. Araştırmanın katılımcılarının, kendilerini elleri kolları bağlı uygulayıcılar gibi görmeleri, Ömür ve Bavlı’nın (2020) görüşleri ile uyumludur. Bu durum çaresizlik algılarını şekillendiren unsurlardan biridir. Sınav hazırlıkları nedeniyle mesleki potansiyellerini yeterince ortaya koyamamak ve çalışma yaşamlarında ihtiyaç duydukları esnekliğe sahip olamamak ise verimsizlik algılarını güçlendiren unsurlardan biridir.

Öğretmenlerin çalışma koşulları, onlara tanımlanan yetkilerin artırılması, daha fazla hareket alanı tanınması ve çeşitlendirilmiş öğretim uygulamaları yürütebilmeleri için esneklik

sağlanarak iyileştirilebilir (Ingersoll, 2007). Fakat merkezîyetçi anlayış, öğretmenlerin öğrencilerinin gereksinimlerini göz önüne alarak öğretim ortamlarını düzenlemelerini, bu konuda sorumluluk almalarını engellemektedir.

Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim uygulamalarında birtakım kararları meslek profesyonelleri olarak alabilmeleri, eğitim uygulamalarının planlanması ve geliştirilmesinde söz sahibi olmaları konularındaki özerklikleri, üzerinde durulması gereken bir konudur. Özerklik, çalışanların görevlerine ilişkin davranışlarına karar verme yetkisine ve gerekli gördükleri durumlarda bu davranışları değiştirme yetkisine sahip olmaları; beklenti, hareket ve seçimlerinde harekete geçebilme arzusuna sahip olabilmeleri; işleri ile ilgili faaliyetleri başlatma, düzenleme ve gerekli gördüklerinde değiştirme kararı verebilme gücüne sahip olmaları ile ilgilidir. Kısaca, işleriyle ilgili sürdürdükleri faaliyetlerden sorumlu olmaları anlamına gelmektedir (Ertürk, 2021). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine kendi seçim ve kararlarını yansıtmaları olarak da tanımlanabilir (Öztürk, 2011).

Ancak özerkliğin sınırsız bir özgürlük ya da tamamen kısıtlanmış olmak gibi bir ya hep ya hiç kavramı olduğu düşünülmemelidir. Sorumluluk, öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olma, motivasyon, eleştirel düşünme ve bir dereceye kadar özgürlük, öğretmenlerin otonomi sahibi olmaları için gerekli unsurlardır (Ramos, 2006). Bu araştırmaya katılan öğretmenler, meslekleri ile ilgili yeterince yetki ve özgürlüğe sahip olmadıklarına inanmaktadırlar. Üzerlerindeki sınav baskısı nedeniyle müfredatı harfiyen uygulamak ve öğrencilerin test çözmeye ustalaşmalarını sağlamaya çalışmak, derslerini uygun gördükleri etkinliklerle ya da uygun gördükleri yerde işleyememek, sonuçları kendi çalışma yaşamlarını etkileyen uygulamalarla ilgili karar süreçlerine katılamamak, üst yönetim kademelerine seslerini duyuramamak, katılımcıların özerklik konusunda en sık dile getirdikleri problemlerdir. Buradan öğretmenlerin, işleri üzerinde fazla baskı ve kontrol olduğuna inandıklarını görüyorum. Bu inanç öğretmenlerin, yaptıkları işin ve sonuçlarının uğrunda çaba harcamaya değmeyeceğini hissetmelerine neden olabilir (Kauffman, 2005). Oysa, öğretmen özerkliğine önem verilen ülkelerde, eğitim programlarında yer verilen öğretim içerikleri daha genel hatlarla ve esnek biçimde tanımlanmakta, bu içeriklerin seçiminde öğretmenlere de söz hakkı tanınmaktadır (Ertürk, 2021).

Öğretmen özerkliği ana hatlarıyla üç grupta toplanabilir: öğretimin planlanması ve uygulanması, öğretmenlerin eğitim süreciyle ilgili kararlara ve okul yönetimine katılması, öğretmenlerin mesleki bakımından geliştirilmesi (Öztürk, 2011). Bu araştırmaya katılan

öğretmenler, eğitim programlarında eksik ya da uygulanmasında güçlük yaşanan hususları dile getirirler de planlama boyutuna doğrudan katılmaya dair bir beklenti içerisinde değildirler. Bunun sebebinin, öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli görmemeleri olduğu düşünülebilir. Ancak uygulamada düzenli olarak yaşanan aksaklıklara dair geribildirimlerde bulunabilmeyi arzu etmektedirler. Bu noktada, etkisiz uygulayıcılar olduklarını hissetmekten hoşnut olmadıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar, planlamada etkin rol alma beklentisi içinde olmasalar da uygulamada özgür olmak istemektedirler. Eğitim programlarında yer alan kazanımları öğrencilerine kazandırabilmek için daha fazla esnekliğe ihtiyaçları duyduklarını da ifade etmektedirler. Yakındıkları esneklik yoksunluğu, okul içerisindeki rekabetçi ortam ile veli beklentilerinin şekillendirdiği öğretim uygulamalarını sürdürmeye kendilerini mecbur hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Bir diğer neden de okul yöneticilerinin kısıtlayıcı tutumlarıdır. Söz gelimi, öğretmenin dersini okul bahçesinde bir etkinlik yaparak işlemesini idarecilerin olumlu karşılamadığı, müdahale ettiği, sınıfın dışına çıkılmamasını açıkça belirttikleri, bu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından dile getirilen bir konudur. Öğretim uygulamalarında ihtiyaç duydukları esneklikten yoksun olmak, öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmemelerine neden olmaktadır. Öğretmenleri kısıtlayan, onlara gereksiz işler yükleyen ve özerkliği desteklemeyen, çalışma ortamına sürekli müdahale eden kısıtlayıcı okul yöneticilerinin ve iş birliği gerektiren durumlarda umursamaz davranan meslektaşların olduğu okullarda öğretmenler, güçsüzlük ve yabancılaşma yaşayabilirler (Araşkal ve Gürbüz, 2021). Oysa, öğretmenlerin çalışma yaşamlarında yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri için iş birliğine yatkın, disiplinli çalışan, çevresinde olup bitenlere karşı ilgili, sorgulayan, hata yapmaktan korkmayan çalışanlar olması beklenmelidir. Okul yöneticilerinin de öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini destekleyerek bu eğilimlerini okul yararına olacak şekilde kullanabilecekleri planlamalar yapmaları gerekmektedir (Türkdoğan ve Özgenel, 2021). Bu araştırmaya katılan öğretmenler, böyle bir çalışma ortamı betimlememiştir. Katılımcılar, üzerlerindeki sınav baskısı, yoğun bir müfredatı yetiştirme çabası, veli beklentileri ve müdahaleleri, okul yöneticilerinin kısıtlayıcı tutumları nedeniyle özgür olmadıklarını ifade etmektedirler. Öztürk'e (2011) göre ise, eğitim sistemi içerisindeki kurallar ne kadar katı olursa olsun öğretmen neyi, nasıl, ne kadar öğreteceğine ve sınıf içi uygulamalarına kendisi karar verir. Eğitim otoritelerinin aldığı kararlar ve yaptıkları düzenlemeler, öğretmenin yorumlama biçimi ve isteğine bağlı olarak sınıfta yapılan öğretim uygulamalarına yansır. Öztürk'ün (2011) çalışması kuramsal bir çalışmadır. Bu tez çalışmasının bulguları, Öztürk'ün öğretmenlerin öğretim uygulamalarında özerk davranamamalarının nedenlerini açıklamaktadır.

Özaslan'ın (2015) araştırmasında, katılımcıların ortak görüşü, uzmanı oldukları alanda bazı mesleki tercihlerine karışılmamasıdır. Katılımcılar, kendi uygun gördükleri öğretim materyallerini kullanabilmeyi; gerekli gördükleri durumlarda öğrencilerine disiplin yaptırımları uygulayabilmeyi; gerekirse ders ya da sınıf tekrarı yaptırabilmeyi gerekli görmektedirler. Bu tez çalışmasının katılımcıları, derslerinde kullandıkları kitaplarda yetersiz ve niteliksiz buldukları kısımları eleştirseler de kullanacakları kitapları kendilerinin seçemiyor olmasını kanıksadıkları anlaşılmaktadır. Bakanlık tarafından ücretsiz olarak gönderilen ders kitapları haricinde kitap aldırılmasının ve kullanılmasının yasaklanmış olması, bu yasağı delenler ile ilgili yıllardır yapılan şikayetler ve açılan soruşturmalar, her öğretim yılı başında okullara bununla ilgili hatırlatıcı resmi yazı gönderilmesi de öğretmenlerin bu konuda bir kabulleniş içerisinde olduğunu düşündürmektedir. Özaslan'ın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik ihtiyacı duydukları alanlardan bir diğeri de ihtiyaç duyulduğunda öğrencilerine disiplin yaptırımları uygulayabilmektir. Öğretmenler etkili bir eğitim için huzurlu bir sınıf atmosferi gerektiğini belirtmektedirler, işlerini düzgün yapabilmek için daha fazla yaptırım yetkisine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Yazar burada, katılımcıların sert, keyfi ve hoyrat uygulamaları kastetmediklerine dikkat çekmektedir. Benim araştırmamın katılımcıları da aynı ihtiyacı dile getirmektedir. Öğrencilerin uygunsuz ve disiplinsiz davranışlarını öğretim sürecinde karşılaşılan engellerden olarak gören katılımcılar, ellerinde etkili yaptırım gücü olmamasını çaresizlik olarak değerlendirmektedir. Demir ve arkadaşları (2020), Suriye'den savaş nedeniyle gelen göç dalgasıyla sınıflarda artan yabancı öğrenci sayısının disiplin sorunlarını artırdığını belirtmektedir. Dil sorunu, kültürel farklılıklar ve ailelerin ilgisizliği, sorunların çözümünü güçleştirmektedir. Söz konusu araştırmaya katılan ortaokul yöneticilerinin tamamı, mevcut mevzuatın yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde yetersiz kaldığını belirtmiş, bu konuda güncelleme yapılması ihtiyacını vurgulamıştır. En sık karşılaşılan sorunlar, şiddet ve mala zarar verme davranışlarıdır. Öğretmenler, özellikle ortaokul düzeyinde, öğrencileri yıkıcı davranışlar sergilemekten caydıracak bir disiplin yönetmeliği olmamasının, kendilerinin elini kolunu bağladığını ve sorunları çözmeye yetersiz kaldıklarını belirtmektedirler. Bu durum ise kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olmaktadır. Özaslan'ın (2015) bir fenomenoloji çalışması olan araştırması, öğretmenlerin yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmamalarının, öğretmenin öğrencilerine yeterince faydalı olamaması ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır. Benim araştırmamın fenomenolojik boyutunda, öğretmenlerin ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilememeye deneyimleri içerisinde ortaya çıkan temalardan biri de özgür olmadıklarını hissetmeleridir. Diğer temalarla birleştiğinde ortaya çıkan verimsizlik algısı,

Özaslan'ın yeterince özerk olmadığını düşünen öğretmenlerin, öğrencilerine yeterince faydalı olmadıklarına dair algıları ile uyumludur.

Kılınç ve arkadaşları (2018), araştırmalarında, öğretmenlerin özerkliği nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarını incelemişler ve sonuç olarak, öğretmenlerin özerklik kavramını, öğretim süreçleri, öğretmenin kendini özgür hissetmesi ve okul iklimi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin özerkliği, öğrenci merkezli öğretim yapma, alan bilgisi, akademik başarıyı artırmak için çalışmalar yapma, okuldaki karar süreçlerine katılma, zümreler arasında yardımlaşma, okul yönetiminden destek alma, yüksek motivasyona sahip olma ve mesleki çalışmalarından doyum sağlama olarak anlamlandırdıkları ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaşlarla iş birliği ve okul çevresinin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler olduğunu göstermektedir.

Ramos (2006), eğitim otoriteleri ile etkinlik alanı öğretmenlerin eylemlerini düzenlemek olan hükümet kuruluşlarının özerkliği kısıtlayan unsurlar arasında olduğunu belirtmektedir. Bunlar hem kamu hem de özel eğitim kurumlarındaki uygulamalar, devlet tarafından zorunlu kılınmış testler ve baskılarla varlıklarını hissettirmektedirler. Ayrıca, müfredat, yönetici talepleri, meslektaşlarla koordine edilmesi gereken aktivitelerdeki farklılıklar ve velileri memnun etme ihtiyacı da özerkliğin kaybedilmesinde etkili olan diğer faktörlerdir. Tüm bunların etkisi ile öğretmenler her daim faal, çalışkan arılara dönüşmekte, ancak mesleki gelişim için çok kısıtlı zamanları kalmaktadır. Ramos'un (2006) özerkliğin kaybedilmesi ile ilgili faktörlere dair görüşleri, bu araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Okul çevresi konusunda, öğretmenlerin velilerden yeterince destek alamadıklarını, hatta onların yersiz olduğunu düşündükleri müdahalelerinden rahatsız olduklarını daha önce belirtmiştim. Okul idaresinin tutumu ve meslektaşlarla iş birliği konuları da bu araştırmada öğretmenlerin algılarını şekillendiren unsurlar arasındadır. Araştırmama katılan öğretmenlerin bir bölümü, meslektaşları ile uyum ve iş birliği içerisinde çalışmamaktan duydukları rahatsızlığı dile getirmektedirler. Söz konusu uyumsuzluğun, katılımcıların bir bölümü daha yenilikçi öğretim uygulamaları ve yeni teknolojiler kullanarak daha nitelikli bir öğretim süreci yürütmeyi arzularken, okuldaki meslektaşlarının eski yöntem ve tekniklerle öğretim yapmayı sürdürmek istemelerinden (Akıncı vd., 2015); öğretmenler arasında sosyal mesleki yönden zayıf bir ilişki olmasından (Sabancı ve Gök, 2015) kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tez çalışmasının katılımcılarının ifadelerini incelediğimde, söz konusu zayıf ilişkinin bazı öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilecek etkinlikleri planlayıp hayata

geçirmede isteksiz davranmaları ve böyle projeleri gerçekleştirmek için uğraşan öğretmenlere eleştirel yaklaşımlarından kaynaklandığını gördüm. Öğretmenlerin çalışma şartlarına bağlı algılarının, kurumsal düzeyde meslektaşlarla ilişkilerin geliştirilmesine dayalı bir çabanın olmaması nedeniyle olumsuz etkilendiği söylenebilir (Sabancı ve Gök, 2015). Pek çok öğretmen, okulda akran ilişkilerinden memnundur ancak çok azı bu ilişkilerin sınıf içerisinde yapılan öğretimi geliştirdiğini düşünmektedir. Genel olarak meslektaş iş birliğinin nadir olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, kıymetli ve yetenekli meslektaşlarını, sorulduğunda gösterebilir ancak iş birlikli çalışma genel olarak okullarda bir istihdam koşulu değildir. Pek çok okulda sıcak ilişkiler ve cana yakın bir çalışma ortamı olsa da çok az sayıda okul, öğretmenler için, öğrencilere olduğu kadar, eğitici ve profesyonel bir ortam sunmaktadır. Genel kanı, öğretmenler arasında iş birlikli çalışmanın nadir, sürdürülmesi zor ve istikrarsız olduğu yönündedir (Little, 1990).

Oysa özerklik, örgütsel destek ve okul ikliminden de etkilenmektedir. Okul yöneticileri, öğretmen özerkliğini desteklemeleri, mesleki bakımdan kendilerini geliştirmelerine imkân tanımları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğretimi geliştirme olanaklarını sağlamaları ve meslektaş iş birliğini desteklemelidir (Kılınç, 2018). Gündüz ve Can'ın (2011), araştırmasında da okul yöneticilerinin, öğretmenlerle yeterli düzeyde iletişim kuramamaları, öğretmenlerin gerçekleştirmek istedikleri çalışmalara sıcak bakmamaları ve öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarını desteklememeleri, ödül ve ceza verilmesinde adil davranılmaması, eğitim sistemindeki uygulamalara ilişkin öğretmenlerin algıladıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunlar, bu tez çalışmasının katılımcıları tarafından da dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, karşı karşıya oldukları güven sorunu ve hissettikleri güçsüzlük duygusuyla, güç ilişkilerinin önemli ölçüde değiştiği bir ortamda dehşet, umutsuzluk, pişmanlık ve öfke gibi duygular ifade etmektedir (Blackmore, 2009).

Diş ve Ayık'ın (2016), okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, yöneticilerin ödül gücünü kullanmaları, öğretmenlerin motivasyonları açısından önemli bulunmaktadır. Yöneticilerin genel olarak, görevlerini iyi yapan öğretmenlere teşekkür ettikleri ve onlara güvenen bir tutum sergiledikleri ifade edilmekte, başarılı işler yapan öğretmenlerin takdir edilmesinin diğer öğretmenler için örnek olacağı düşünülmektedir. Marifetin iltifata tabi olmasıyla, öğretmenlerin görevlerini daha şevkle yerine getireceklerine, böylelikle hem okulda olumlu

bir havanın oluşacağına hem de başarının artabileceğine inanılmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü de gösterdikleri eforun yöneticileri tarafından fark edilmemesi, görmezden gelinmesi, takdir edilmemesi karşısında çalışma motivasyonlarının azaldığını belirtmektedir. Bu durum, özellikle sınıf içi öğretimin dışında, fakat öğrencilere sosyal ve akademik alanlarda fayda sağlayacak ek çalışmalar yapmaları takdir ve övgü ile karşılanmadığında geçerli olmaktadır. Katılımcılar, bu ilgisizlik karşısında bu tür çalışmalarını tekrar yapmak istemediklerini söylemektedir. Katılımcılarda boşa kürek çektiği hissi uyandıran bu durum, verimsizlik algısını güçlendirmektedir.

Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) araştırması, üstlerinden takdir görme durumu ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinde daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bunun sebebinin, yaptıkları işlerin ve çabalarının takdir görmemesi, sarf ettikleri emeğin karşılığında ödül alamamanın şevklerini kırması, heyecanlarını törpülemesi ve çalışma azmini azaltması olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar, bu tezdeki bulgular ile uyumludur. Oysa okul müdürleri, tutum ve davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine dair algıları ve iş doyumları üzerinde ne kadar etkili olduğunu bilmelidirler. İnsanlar yaptıkları işten dolayı tebrik edilmekten hoşlanırlar. Bu kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi için önemlidir ve güçlü bir motivasyon faktörüdür (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Öğretmenlerin, öğretme işini prestijli, benlik saygısı kazandıran bir iş olarak görmelerini, iş yerinde özerk olduklarını hissetmelerini ve mesleki gelişim imkanlarına erişebileceklerini bilmelerini sağlamak, işlerini yaşamlarının daha merkezi bir yerine konumlandırmalarına yol açarak iş doyumlarını artıracaktır (Bogler, 2001). Ayrıca, okuldaki üstleri tarafından takdir görememenin dışında, mevcut ödül ve terfi sistemlerinin de ihtiyacı karşılayamadığı görülmektedir. Tür, çeşitlilik ve uygulama bakımından öğretmenlerde meslekleriyle bütünleşme duygusu uyandırmadığı, aksine moral bozukluğu ve motivasyon azalmasına neden olduğu düşünülmektedir (Sabancı ve Gök, 2015).

Araştırmaya katılan öğretmenler, ideallerindeki öğretimi gerçekleştirilemeyen deneyimlerini anlatırken işlerini yapmalarını güçleştiren faktörlere, motivasyonlarının düşmesine neden olan etkenlere ve sistem içerisindeki uygulamaların yol açtığı sorunları betimlemişlerdir. Ancak tüm bunlar bir yana, kendilerini çok üzen, mutsuzluk kaynağı olarak gördükleri durum, öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının düşük, öğrenmeye karşı isteksiz olmalarıdır. Becker ve arkadaşları (2015), öğretmenlerin öğrencilerin ders içerisindeki ilgi ve

davranışları ne kadar kendi hedeflerine odaklı olursa ve dersin işleyişi ne kadar kontrolleri altında devam ederse, o dersten o kadar keyif aldıklarını ve öfkelenmediklerini araştırma bulgularında belirtmektedir.

Arzuladığı şekilde öğretememek, öğrencilerinde öğrenmek, araştırmak için heves uyandıramamak, çocuklardaki doğal merak duygusunu ders kapsamında uyandırmakta güçlük yaşamak, araştırmaya katılan neredeyse tüm öğretmenlerin yakındıkları ve mutsuzluk ifade ettikleri bir sorundur. Çalışma gruplarındaki öğretmenlerin tamamının mesleki kıdemleri beş yıldan fazladır. Tecrübesiz öğretmenler olmadıkları halde, öğrenme motivasyonu düşüklüğünün önemli bir sorun olarak görülmesi şunları düşündürmektedir: İlki, öğretmenlerin mesleki kıdemleri fazla olsa da öğrencileri motive etme konusunda yeterli olmadıkları; ikincisi, öğretmenlerin çalışma yaşamlarındaki koşulların kendi motivasyonlarını düşürmesinden kaynaklanan isteksizlik ve bıkkınlık nedeniyle öğrencileri motive etme konusunda daha etkili çözümler bulmak için fazla çaba göstermemeleri, yani bu motivasyon düşüklüğünün bir kısır döngüye girmiş olmasıdır. Diğerleri ise sınav gölgesinde şekillenen bir eğitim ortamında öğrenme eyleminin, öğrenciler tarafından doğrudan not ve puanlarla ilişkilendirilerek stresli ve keyifsiz bir olgu olarak algılanmasıdır. Öyle ki, sınavlar öğrencilerin öğrenme pratiklerini etkilemiş, öğrenciler birkaç soru daha fazla yapmalarına hizmet etmeyecek ise öğretmenin yaptırdığı ders içi etkinliğine katılmada gönülsüz hale gelmişleridir. Erişti ve Tunca'nın (2012) araştırmasında da merkezi sınavların öğrenciler ve ailelerinin sınav odaklı öğretim yapan bir okul beklentisi içerisinde olmaları eleştirilen bir durumdur. Sözü geçen çalışmada da bu sınavlar nedeniyle öğrencilerin yaşadıkları yoğun kaygının, öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarının düşük olmasına neden olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu bulgu, benim gözlem ve katılımcılarımın anlatılarına dayalı yorumum ile uyumludur.

Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki ders stresi, ders yükü veya diğer psikolojik faktörler nedeniyle duygusal tükenme durumu, duyarsızlaşma eğilimleri ve düşük kişisel başarı hissi göstermeleri akademik tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır (Lin ve Huang, 2014). Öğrenciler, kendilerinden beklentilerin artması ve başarı baskıları nedeniyle kendilerini yoğun bir rekabet içerisinde hissedebilir ve bu durum onları duygusal olarak olumsuz etkileyebilir. Cengiz ve arkadaşlarının (2023) araştırması, öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stres düzeyleri ile motivasyonlarının, okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Özellikle akademik beklentilere ilişkin stres

düzeyindeki artışın, okul tükenmişliğini de artırdığı anlaşılmaktadır. Lin ve Huang'ın (2014) çalışmasında ise benlik stresi, kişiler arası stres, gelecek kaygısı ve akademik stresin, öğrencilerin okul tükenmişliğinin en güçlü yordayıcıları olduğu belirtilmektedir. Bu tez çalışmasında yer alan katılımcıların, öğrencilerin öğrenmeye yönelik düşük motivasyonları ile ilgili anlattıkları ve benzer ifadelerin her iki araştırma grubundaki öğretmenlerden de sıkça duyulmuş olması, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Ancak bu yorumlamaktan öte, araştırılması gereken bir konudur.

Ahmad'ın (2021) çalışması, öğrenme motivasyonunu düşüren başlıca üç faktörün, öğretmenlerin çok fazla ders anlatması, öğrencilerin sınıf içinde yapılan çalışmalarda zorluk çekmesi ve yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekmemesi olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin öğrencileri motive etmede ve motivasyonlarını düşürmede oldukça önemli bir rolü vardır. Ünsal ve Görücü'nün (2023) araştırmasında da öğretmen motivasyonu üzerinde en fazla etkili olan unsurun öğrencilerin ilgisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derse yönelik ilgisi, öğretmenlerin motivasyonlarını artırırken, ilgisizlikleri ise azaltmaktadır. Yani her iki tarafın tutumu da diğerinin motivasyonunu etkilemektedir. Ancak bu noktada öğretmenlerin kabul etmeleri ve zaman zaman kendilerine hatırlatmaları gereken bir gerçek vardır. Öğrencilerin dikkatleri sıklıkla dağılabilir ve motivasyonları azalabilir. Bu nedenle öğretmenler hayal kırıklığı yaşamak yerine beklentilerini daha gerçekçi bir düzeyde tutmalıdır. Bunun için öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda iş başı eğitimler verilebilir (Becker vd., 2015). Öğretmenler, öğrencileri öğretim etkinliklerinde daha aktif rol almalarını sağlayacak yeni teknikler ile öğrencilerin çalışmalarında başarılı olabileceklerini fark etmelerini sağlayabilir (Ahmad, 2021). Böylelikle öğrencilerin düşük motivasyonu ile öğretmenlerin yaşadığı mutsuzluk kısır döngüsü kırılabilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü, öğretmenlik mesleğinin itibar kaybına uğradığına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun kendilerini öğrenci ve veliler karşısında güçsüz bıraktığını düşünmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde saygınlığını giderek kaybettiği çok sayıda araştırmada değinilen bir konudur (Akıncı vd., 2015; Sabancı ve Gök, 2015; Deveci ve Aykaç, 2018; Erzen ve Epsaçan, 2018; Bozbayındır, 2019; Kara, 2020; Kantos, 2021; Pişkin ve Parlar, 2021). Kara (2020) ile Deveci ve Aykaç'ın eğitim sisteminin temel sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin saygınlık ve statü kaybı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu diğer çalışmalarda,

öğretmenlik mesleğinin yıllar içerisinde itibarına ilişkin algılar araştırılmış ve öğretmenlik mesleğinin saygınlık açısından nasıl görüldüğü araştırılmıştır.

Öğretmenler, maaşlarının güncel ihtiyacın gerisinde kalması, meslekte yükselme olanaklarının sınırlı olması, kendini geliştirme imkanlarının yetersizliği ve mesleki saygınlıklarının azalmasından olumsuz etkilenmektedir (Gündüz ve Can, 2011). Ayrıca düşük gelir düzeyi nedeniyle sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıma imkanları sınırlıdır (Sabancı ve Gök, 2015). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğine duyulan saygının giderek azaldığına inanmaktadır. Özellikle öğrencilerin eskiden olduğu gibi kendilerine saygı duymadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler, medyada yer alan içeriklerin de kasıtlı ya da kasıtsız mesleki itibarlarını düşürdüğüne inanmaktadır (Akıncı vd., 2015). Mesleğin statüsünü olumsuz etkileyen en önemli unsurlardan birinin maddi getirisinin düşük olması, yetersiz özlük hakları ve medyanın olumsuz mesajları olduğu; ek olarak, bazı öğretmenlerin mesleğe yakışmayan tutum ve davranışlar sergilemeleri; öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri ile toplumun bu meslekle bağdaştırdığı davranışların tam tersi yönünde davranmalarının da mesleğin statüsünü olumsuz etkilediği araştırma bulgularında yer almaktadır (Bozbayındır, 2019; Kantos, 2021). Pişkin ve Parlar (2021) ile Erzen ve Epsaçan'ın (2018) araştırmalarında da toplumda öğretmenlerin statüsünün düşük olmasının nedenlerinin başında maaşlarının düşük olması gösterilmektedir. Ayrıca, politika yapıcıların öğretmenlere verdikleri değer, onların üslup ve tavırlarının topluma yansımaları nedeniyle öğretmenlerin itibar kaybı yaşadığına inanıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki imajlarının olumsuz algılanmasında, öğretmen eğitiminin yetersizliği, öğretmenlerin iletişim becerilerindeki eksikler ve giyim kuşamları ile davranışlarının saygı uyandırmaması, velilerin öğretmenlere olumsuz yaklaşımı ve mevcut şikâyet hatları, öğrenciler üzerindeki etkilerini kaybetmiş olmaları, maaşlarının düşüklüğü, bol tatil yapan bir meslek grubu olarak görülmeleri etkili olmaktadır (Özdemir ve Orhan, 2019).

Ancak bu tez çalışmasının katılımcıları, öğretmenlerin gelir düzeylerinin düşük olmasına ve veliler tarafından yeterince saygın ve profesyonel bir meslek grubu olarak görülmemeye, bunun da öğrencilerin tutumlarına yansımalarına odaklanmıştır. Güncel maaşlarının kendilerini sosyal ve kültürel açıdan geliştirebilecekleri faaliyetlere katılmaları için yeterli olmadığını, alım gücünün düşük olması nedeniyle ancak zorunlu ihtiyaçlarını karşılayabilmenin kendilerini hem güçsüz hem de mutsuz hissetmelerine neden olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, sürekli şikâyet edilme tedirginliği yaşamalarının onları daha defansif

davranmaya yönelerek öğrenciler üzerindeki etkilerinin zayıflamasına neden olduğuna inanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini etkisiz ve yetkisiz görme eğilimindedirler.

İdealiindeki öğretimi gerçekleştiremediğine inanan ve bu durumdan hoşnut olmayan öğretmenlerin dahil olduğu bu çalışmada ortaya çıkan bir durum da öğretmenlerin bazı mesleki becerilerini kaybettiklerine inanmalarıdır. Karşılaştıkları engeller, koşulların yetersizliği, üzerlerinde hissettikleri baskı ve kendilerinden beklenen öğretmenlik şeklinin öğretim sürecini şekillendirmesi sonucunda katılımcılar, üniversitede okurken öğrendiği, mesleğinin ilk yıllarında uygulamak için çaba gösterdiği bazı öğretim yöntem ve tekniklerini artık unutmuş, bir zamanlar deneyim ve becerileriyle tasarladığı etkinlikleri uygulayamaz hale gelen bir öğretmene dönüştüklerini belirtmektedir. Sınav derslerinin öğretmenleri, mevcut öğretim ile ilgili süreçler ve fiziki koşulların kendilerini birer sınav hazırlayıcısı, test uzmanına dönüştürerek farklı etkinlikler planlama, yaratıcı içerikler oluşturma, örneğin bir laboratuvar düzenleyip onu yönetme gibi becerilerinin körelendiğini veya kaybolduğunu anlatmaktadır. Sanat branşlarının öğretmenleri ise ders saatlerinin yetersiz olması, okulda dersleri için özel derslik veya atölye olmaması, malzeme yetersizliği, ekonomik ya da ideolojik nedenlerle bazı çalışmalarını yaptıramadıklarından, derslerinin bir sınav dersi olmaması nedeniyle önemli ve gerekli görülmediği için kullanamadıkları becerilerini kaybettiklerinden ve körelen yeteneklerinden söz etmektedir.

Literatürde vasıfsızlaştırma (deskilling) olarak adlandırılan bu durum, ilk kez Michael Apple tarafından 1982’de gündeme getirilmiştir. Vasıfsızlaştırma, verimi ve kaliteyi artırmaya yönelik Tayloryen yönetim modelinin uygulanmasının, uzun vadede çalışanları noksan bırakan bir sonucu olarak görülmektedir. Kendi işlerinin kontrolünü kaybeden çalışanların yıllar içerisinde körelmesi, birtakım becerilerinin yavaş yavaş kaybolması olarak kendini gösteren bir durumdur. Vasıfsızlaştırma, zaman içerisinde üretim sürecinin bütünü kavramaya ilişkin becerileri, yönetim tarafından devralınan çalışanların, basit işleri sürekli tekrarlama döngüsünde yapmaya devam ederken, sürecin bütünselliğini kavrayarak yapabilecekleri işler konusundaki becerilerinin körelmesiyle gerçekleşir. Otonomisi olmayan bir çalışanın yaptığı basit bir işi kontrol etmek çok daha kolaydır (Apple, 1982). Bilimsel yönetim modelini uygulayan kapitalistler tarafından endüstride çalışan işçilerin vasıfsızlaştırılması ile eğitim sistemi içerisindeki karar mekanizmaları dışında bırakılan, planlanmış prosedürleri uygulayan öğretmenler arasında bir benzerlik görülerek

öğretmenlerin vasıfsızlaştırıldıkları öne sürülmüştür (Apple, 1982; Apple ve Tietelbaum, 1986).

Öğretmenler merkezi yönetim tarafından belirlenen program çerçevesinde kalıp, uzmanlar tarafından belirlenen sınırlı çeşitlilikteki öğretim materyallerini kullanarak öğretim faaliyetlerini sürdürmek ve devletin beklentilerini karşılamak zorundadır. Hesap verebilirliği sağlamaya yönelik bu türden örgütsel kontrol mekanizmalarının bir diğer etkisi de çalışanları işlerini daha iyi yapmak için ihtiyaç duydukları yaratıcılık ve esneklikten mahrum bırakarak motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır (Ingersoll, 2007). Ayrıca yüksek riskli sınavlar, öğretmenleri yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik etmek bir yana, üzerlerinde baskı oluşturarak yaratıcılıklarını köreltmekte, esnekliklerini kısıtlamakta ve öğretimin niteliğini düşürmektedir (Au, 2010). Sınavların öğretim gündemini bu denli meşgul ettiği eğitim ortamlarında öğretmenler, müfredatta özellikle vurgu yapılan, ağırlıklı öneme sahip, bilgi, değer ve tutumları sorgulamaksızın, alternatif geliştirmeksizin uygulamaktadır (Pratte ve Rury, 1988)

Bu araştırmanın katılımcıları da yoğun bir müfredatı yetiştirme çabası, önlerine çizilen yolu takip etme zorunluluğu, üzerlerindeki öğrenci sınav başarısını yükseltme baskısı nedenleriyle özgür olmadıklarını belirtmektedirler. İşlerini iyi yaptıklarını hissedebilmek için ihtiyaç duydukları yaratıcılık ve esneklikten yoksun olmayı, iplere bağlı bir kukla, hapiste olmak, mahkûm gibi hissetmek ve kendileri için hazırlanmış kalıbın içine girmek metaforları ile betimlemektedirler. Benzer şekilde Wong (2006), standart programlar ve merkezi sınavların tıpkı bir deli gömleği gibi öğretmenlerin elini kolunu bağlayarak eğitim sürecini, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlayıp yürütmekten alıkoyduğunu belirtmektedir. Sosniak ve Stodolsky'de (1993), yeterli özerkliğe sahip olmadıklarından öğretmenlerin kendilerini bir grup çocuğa belirli bir bağlam içerisinde, belirlenmiş bir yer, zaman ve sürede bilgi ve beceriler öğreten vücutlar olarak görmeye başladıklarını ifade etmektedir. Tüm bu ifadelerden öğretmenlerin özgür olmadıklarını hissettikleri ve işlerine yabancılaşmış oldukları anlaşılmaktadır. Vasıfsızlaştırma süreci işlediğinde öğretmenler, mesleki olarak güçlendirilmiş profesyoneller yerine, kendi işlerine yabancılaştırılmış uygulayıcılara dönüşmektedir (Giroux, 2010).

Öğretmenlere reçete edilmiş öğretim programının uygulanması, öğretim sürecinin o anın ihtiyaçları doğrultusunda ve öğrenci beklentisiyle yönlendirilip zenginleştirilmesini engellemektedir. Öğrencilerin, öğretim sürecinde karşılaşacakları aktiviteler adım adım

belirlendikçe; kurallar, süreçler ve çıktılar standart programlarla ve sınavlar etkisiyle standardize edildikçe öğretmenler isimsizleştirilip vasıfsızlaştırılmaktadır (Ingersoll, 2007). Tüm bunların yanı sıra, sistemlerin getirdiği standartlaşma, öğretmenler arasında mesleki konulardaki etkileşim ve iş birliğini azaltmaktadır. Belirli kazanımların ne zaman ve ne kadar sürede öğretileceğinin en başından belirlenmiş olması öğretmenleri sadece bireysel olarak programı yetiştirme çabasına sokmaktadır (Apple, 1982; Kauffman vd., 2002). Yoğun bir içerik ve müfredatı adım adım uygulama zorunluluğuyla yoğunlaştırılmış bir çalışma yaşamında insanlar, ellerindeki işi bir an evvel bitirmek için kestirme yollar bulurlar. Bir işi iyi yapma çabası yerini, bekleyen pek çok işi bir an evvel bitirmeye bırakır. Kısaca nicelik, nitelikten daha fazla önem kazanır. Zaman kıymetli olduğunda da çalışanlar arasındaki mesafe ve izolasyon artar (Apple ve Jungck, 1990). Bu tez çalışmasının bulgularında da meslektaşlar arası iş birliğinin yetersiz olması katılımcıların çalışma ortamında kendilerini yalnız hissetmelerine neden olduğu yer almaktadır. Hatta, çalışma anlayışları ve motivasyon düzeyleri farklı öğretmenler arasında yaşanan uyumsuzluk, bazı öğretmenlerin adalet duygusunu zedelemekte, eğer çalışma performansları okul yöneticileri tarafından takdir edilmiyorsa boşa kürek çektiği hissi uyandırmakta, meslektaşlarla iş birliği halinde daha verimli ve nitelikli işler yapılabilecek iken bu ortaklığın sağlanamaması verimsizlik algısını güçlendirmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümünün ise öğretim ortamında yaşadıkları sorunlar, karşılaştıkları engeller ve mesleki doyumlarının azalması nedeni ile potansiyelini ortaya koyduğunu hissetmek için yeni gelişim arayışlarına yönelmişlerdir. Yeni becerilerin kazanılması (reskilling) olarak kendini gösteren bu durumda, bir işin basit bileşenlere ayrılmasıyla ortaya pek çok farklı beceri sınıfı çıkar, farklı beceri ve uzmanlıklara sahip daha küçük teknik sınıfların yeni hüneler öğrenmeleri ve teknikler geliştirmeleri gerekir (Apple, 1982). Kısaca vasıfsızlaşma ve yeni beceriler kazanma birlikte ortaya çıkan durumlardır (Gitlin, 2001). Bu durumu okul ortamında örneklemek gerekirse, standart eğitim programları, öğretim ve değerlendirme prosedürleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve yüksek riskli sınavların öğretmenleri vasıfsızlaştırdığı düşünülmektedir. Diğer yandan hizmet içi eğitim çalıştayları, öğretmenlere özel yayınlar çıkarılması ve öğretmenlerin yönetim vizyonu kazanmaları suretiyle yeni beceriler edindikleri söylenebilir (Apple ve Teitelbaum, 1986). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden bir bölümünün yeni beceriler kazandıkları görülmektedir. Bilgisayar laboratuvarı olmayan bir okulda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenin bir You Tube kanalı açarak öğrencileri için içerik üretmesi, ters-yüz sınıf tekniğini araştırıp öğrenerek

uygulamasını, bir fen ve teknoloji öğretmenin İngilizcesini geliştirerek Erasmus+ projeleri yapması ve öğrencileri ile proje kapsamında yurt dışı seyahatlere gitmesi, bir İngilizce öğretmenin de proje çalışmaları ile farklı ülkelerde eğitimlere katılarak kendini mesleki ve kültürel açıdan geliştirmesi, bir sosyal bilgiler öğretmenin bakanlığın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) için içerik üretebilmek için teknoloji bilgisini geliştirmesi ve yüksek nitelikli eğitsel içerikler üretmesi yeni beceriler kazanılmasının örnekleridir. Bulgular, öğretmenlerin birtakım becerilerini kaybederken, yeni beceriler de kazanabildiklerini doğrulamaktadır.

Nieto (2003), “Öğretmenlerin yola devam etmelerini sağlayan nedir? (What keeps teachers going?)” adlı çalışmasında öğretmenlerin, bürokratik yapılanma, yüksek riskli sınavlar, sistemin sürekli değişmesi ve bu değişim kararlarında söz sahibi olmamak, okuldaki karar süreçlerine katılamamak, yeterince saygı görmemek, kamu nezdinde profesyonelliklerine güven duyulmaması ve itibar kaybına uğramış olmaktan yoğun bir öfke duyduklarını belirtmektedir. Bu araştırması, adaletsizlik, sistemin kendilerini desteklemediğini düşünmek ve mesleklerinin birey olarak gelişim fırsatları sunmaması nedenlerinden çaresizlik hissi içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Sistem tarafından görülmemek öğretmenleri öfkelerirse de yollarına devam etmelerini sağlayan şey, öğrencilerinin onları gördüğünü bilmektir.

## 5.2. Sonuç

Bugüne dek eğitimcilerin perspektifinden, eğitim politikaları, öğretim uygulamaları ve eğitim ile ilgili başka bağlamlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu tez çalışmasının içeriği ile ilintili konularda yapılmış araştırmalarda gördüklerim ve bu araştırma ile ulaştığım sonuç şudur: Öğretmenler, veliler ve okul yöneticilerinin onlardan yüksek beklentileri olduğunu düşünmekte ancak, bu beklentileri yerine getirebilmeleri için kendilerine yeterince destek verilmediğini düşünmektedirler. Bu nedenle hem nitelik hem de nicelik bakımından altından kalkmakta zorlandıkları yükümlülükler ile karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler. Araştırma grubundaki öğretmenler, mesleklerini benimsemelerine rağmen, örgüt ve çalışma şartları söz konusu olduğunda memnuniyetsizliklerini gösteren ifadeler kullanmaktadırlar. Öğretmenler, çalışma ortamlarındaki koşullardan ve meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmıyor olmaktan şikayetlerini dile getirmektedirler. Bu araştırmanın, fenomenoloji boyutunun verimsizlik algısının, öğretmenlerin mesleki uygulamalarda gösterdikleri çabanın arzu ettikleri gibi sonuçlanmaması, kendilerini kısıtlayan faktörler nedeniyle yaratıcı bir öğretim süreci dizayn edemediklerinden renksiz, tekdüze işleyen öğretim süreci ve kendi

kontrolleri dışındaki fiziki ve ekonomik koşulların çıkardığı güçlüklerle oluştuğunu gördüm. Araştırmanın fenomenoloji grubundaki öğretmenlerin, çalışma yaşamlarında kendilerini yeterince özgür hissetmemeleri, sınıflardaki kalabalık öğrenci mevcutları ve ekonomik şartlar nedeniyle gerekli ders araç gereçlerinin gereği gibi temin edilememesi nedenlerinden çaresiz oldukları algısına sahip oldukları sonucuna ulaştım. Öğrencilerinin öğrenmeye yönelik isteksizliği öğretmenlerin mutsuzluklarını; sadece birer uygulayıcı olarak görülmek, eğitim politikalarını belirleyenler tarafından görülmemek ve duyulmamak ise öfkeli olduklarını ifade ettikleri konulardır. LGS sınavının öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını etkilemiş olması, velilerden ve okul yönetiminden ihtiyaç duydukları desteği alamamak, velilerin müdahalelerinden duydukları rahatsızlık ve çabalarının değer görmediğini hissetmek, öğretmenlere daha fazla emek vermenin anlamsız olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmanın hüristik araştırma grubunda yer alan öğretmenler, idealindeki öğretimi gerçekleştirememeyi engellendiklerini hissettiren, motivasyonlarını kaybetmelerine neden olan ve çaresiz olduklarını hissettiren deneyimler olarak algılamaktadır. Fenomenografik analiz ise öğretmenlerin ideallerindeki öğretimi gerçekleştirememeyi, çaresiz, kısıtlanmış, verimsiz ve mutsuz eden bir deneyim olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Bu tez çalışmasında değinmek istediğim son husus, benimle idealindeki öğretimi gerçekleştirememeye deneyimlerini paylaşan öğretmenlerin bu deneyimlerine ilişkin algılarının eylemlerine nasıl yön verdiğidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü, korunmacı bir tutumla, okul yöneticileri ve veliler ile sorun yaşamamak için kendilerinden beklenenleri yerine getirmektedir. Bu öğretmenler, mesleklerini icra ederken bıkkınlık ve mutsuzluk ifadeleri dile getirmektedirler ve kayıtsız bir tutum içerisindedirler. Araştırma gruplarında yer alan diğer kesim ise, korunmacı tutum benimseyen grup ile aynı güçlükleri deneyimleseler de mesleki bıkkınlık, tükenmişlik yaşadıklarına işaret eden ifadeler dile getirmemektedir. Kimi zaman ümitsizliğe kapıldıklarını, üzüldüklerini ifade etseler de öğrencilerinin sadece bir bölümüne dahi faydalı olacaklarını bilmek, onların motivasyonlarını sürdürmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin tutumlarındaki bu farkın, geçmiş deneyimleri, aldıkları eğitimler ve tesadüfi öğrenmelerinden kaynaklandığını düşünüyorum.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1. Uygulama önerileri

Kalabalık bir sınıfta ders vermenin hem zaman yönetimi hem de sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin zorlanmalarına neden olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerini yakından tanıyamamakta, ders esnasında onlara yeterli ve eşit söz hakkı tanıyamamakta ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını gidermek için zaman ayıramamaktadır. Ayrıca kalabalık sınıf mevcutları öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları öğretim yöntemlerini de etkilediği görülmüştür. Derslik içerisinde yeterince alan kalmaması öğretmenlerin bazı öğretim uygulamaları ve etkinlikleri yapamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılması iyi olabilir.

Ortaokullara olan yoğun kayıt talebi nedeniyle okuldaki öğrenci sayısının arttığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların belirttiği üzere okul yöneticileri, özel amaçlı sınıfları dersliğe dönüştürerek sınıf mevcutlarını düşürmeye çalışmaktadır. Okullardaki resim atölyeleri, müzik sınıfları, bilişim teknolojileri sınıfları yeni şube açmak için dersliğe dönüştürülmektedir. Ancak bu dersler nitelikli işlenememekte, bu derslerin öğretmenleri hem zorlanmakta hem de motivasyonları olumsuz etkilenmektedir. Okulda özel amaçlı sınıf, atölye, işlik, gibi alanlar muhafaza edilmelidir.

Katılımcıların ifadeleri göstermektedir ki okullarda, özellikle fen laboratuvarlarında olması gereken araç gereçler bulunmamakta, eskiyen, bozulan, kırılan ve biten malzemeler yerine konamamaktadır. Benzer şekilde matematik dersi için gereken gereçler de mevcut olmamakta ya da yeterli sayıda bulunmamaktadır. Aynı durum, bilişim teknolojileri ve resim dersleri için de geçerlidir. Ders araç gereçlerinin temini ve sürekliliği sağlanamadığı için öğretmenlerin derslerini işlemekte zorlandıkları, bir kısmının bireysel çabaları ile bulmaya çalıştıkları çözümlerin de sürdürülebilir olmadığı anlaşılmaktadır. Daha nitelikli eğitim koşullarının sağlanabilmesi için bütçeden temel eğitimin materyal ihtiyacı için daha fazla kaynak ayrılmalı, ders araç gereçlerinin okullarda tam ve devamlı olarak bulunması sağlanmalıdır.

Araştırma verileri bana öğretmenlerin çalışma yaşamlarında kendilerini kısıtlanmış hissetmeden, mesleki yeterliklerine güven duyulduğunu hissederek, çalışma motivasyonları düşmeden işlerini yapabilmeleri için alınması gereken bir diğer önlemin de veliler ile ilişkilerinin düzenlenmesi olduğunu düşündürdü. Veliler ve öğretmenler arasında yeterince

sağlıklı bir iletişim ve ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Velilerin öğretim sürecine müdahaleleri de çocuklarının öğrencilik sorumlulukları hususunda öğretmenler ile iş birliği yapmamaları da araştırmaya katılan öğretmenlerin rahatsızlıklarını dile getirdikleri bir durumdur. Veli ve okul ilişkilerinin daha sağlıklı bir zemine oturtulması, velilerin öğretim sürecinin daha olumlu ilişkiler kurabilen paydaşları olabilmeleri için çalışmalar yapılması iyi olacaktır.

Velilerin okullardan beklentilerini, buna bağlı olarak öğretmenlerle ilişkilerini şekillendiren konulardan biri liselere giriş sınavıdır. Bu sınavın varlığı sadece veli-okul ilişkisini değil, tüm öğretim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretimin içeriğini ve niteliğini şekillendirmekle kalmayıp hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olmaktadır. Katılımcıları ifadelerinden velilerin, çocuklarının yüksek sınav puanları ile öğrenci kabul eden liseleri kazanmaları arzusu ile oluşan beklentilerinin, sınav dersi olan branşların öğretmenleri üzerinde baskıya neden olduğu, sınav dersi olmayan derslerin ise geri plana atılmasına, önemsiz görülmesine zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin bütünsel gelişimleri önünde bir engeldir. Sınava hazırlık sürecinde yaşanan rekabetin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri bir yana, okulların ayrıştırılması, aralarında nitelik farkları oluşturularak yaratılan eşitsizlik, ekonomik açıdan dezavantajlı olanların nitelikli eğitimden mahrum kalabilecek olması riski, imkanları olanların ise daha avantajlı konumda olması eğitimde eşitlik ilkesine aykırıdır. Mevcut sistem gözden geçirilerek, öğrencilerin yarıştırlarak ayrıştırılmadıkları, adil bir sistemde, eşit şartlarda her öğrencinin nitelikli eğitim alabileceği bir çözüm bulunmalıdır.

Öğretmen özerkliği, üzerinde durulması gereken bir başka önemli konudur. Öğretmenler, merkeziyetçi anlayış, sınavların üzerlerinde oluşturduğu baskı, veli beklentileri ve okul yöneticilerinin öğretim süreci üzerindeki kontrolcü yaklaşımı nedeniyle çalışma yaşamlarında özgür olmadıklarına, karar yetkilerinin oldukça sınırlı olduğuna inanmaktadır. Oysa öğretmenler, daha özerk olabilirler ise daha kararlı uygulamalara yönelebilir ve daha verimli çalışabilirler. Ayrıca aldıkları kararların sorumluluğunu taşıyacaklarından, öğretim sürecini iyileştirmeye yönelik daha istekli ve istikrarlı olabilirler. Öğretmenlere verilecek özerklik onları daha güçlü kılacak, daha verimli çalışmalarını da öğrenci başarısını artıracaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin yetki ve özgürlük alanları genişletilmeli, karar süreçlerine katılımları artırılmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sıkça mutsuzluk ifade ettikleri durum öğrencilerinin öğrenmeye karşı isteksiz oluşudur. Deneyimli öğretmenler olsalar da öğrencileri yeterince

motive edememek, öğrenme hedeflerine ulaşmayı da güçleştiren bir durumdur. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonlarını da olumsuz etkileyerek bir kısır döngü haline gelmektedir. Öğrencilerin merak duygusunu tekrar canlandırmak, onları soru sormaya ve araştırmaya teşvik etmek, araştırma, yorumlama, kendilerini yazılı ve sözlü ifade etme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlere motivasyon üzerine iyi planlanmış, nitelikli hizmet içi eğitimler verilerek bu kısır döngünün kırılmasına yönelik adımlar atılabilir.

Araştırma ortağı öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile ilgili sorun ifadeleri dile getirmektedirler. Öğrencilerin saygısız, saldırgan ve kuralları ihlal eden davranışları karşısında kendilerini yetkisiz hissettiklerini ve sorun çözmede etkisiz kaldıklarını dile getirerek etkili ve caydırıcı disiplin yönetmeliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Ancak hem çalışmakta olduğum okuldaki bireysel gözlemlerime hem de araştırma katılımcılarıyla yaptığım görüşmelerde dinlediklerimle edindiğim izlenim, disiplin konusunda sorun dile getiren öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kişisel algılayarak duygularını kontrol etmekte güçlük çektikleridir. Bir yetişkin, bir çocuğun şımarıkça davranışlarını kendi kişiliğine yönelik bir saldırı olarak almamalı, yaşanan sorun bir krize ya da öğretmenin küskünlüğüne dönüşmemelidir. Bu nedenle öğretmenlere öfke yönetimi konularında eğitimler verilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü, mesleki saygınlıklarını kaybetmiş olduklarına inanmaktadır. Öğretmenler uğradıkları itibar kaybının telafi edilerek toplum nezdinde saygınlıklarının artırılmasına ihtiyaç duymaktadır. Özellikle medyada, öğretmenler ile ilgili konularda kullanılan iletişim dili ve üslubun öğretmenlerin, veliler ve öğrencilerin gözünde saygınlıklarını yitirmelerine neden olacak durumlara yol açmasından kaçınılmalıdır.

### 5.3.2. Araştırma Önerileri

Araştırmada sıkça adı geçen başarı kavramı, üzerine düşünülmesi gereken bir konudur. Velilerin, okul yöneticilerinin öğrencilerden bekledikleri başarı, bu başarı beklentisinin öğretmenlerin öğretim sürecine etkisi ve öğrenciler üzerindeki etkisi çok boyutlu bir konudur. Ancak temelde açıklığa kavuşturulması gereken başarının ne olarak algılandığıdır. Başarının, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ve öğrenciler için kaç farklı şekilde algılandığına ilişkin fenomenografik bir çalışma bu alandaki bilgi eksikliğini kapatması bakımından faydalı olabilir.

Öğretmenlerin en yaygın mutsuzluk ifade ettikleri konu olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşük olması da araştırılması ve sorunun özünün doğru kavranabilmesi için

üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğrencileri için, öğrenmenin anlamına, değişmeyen özüne odaklanan fenomenolojik bir araştırma, motivasyon artırmaya yönelik çalışmalara önemli veri sağlayabilir.

Vasıfsızlaştırma (deskilling) ve yeni beceriler edinme (reskilling) konusu araştırmaya değer bir konudur. Araştırma verilerinde mevcut şartlarda öğretmenlerin, bazı mesleki becerilerini kaybederken diğer yandan yeni beceriler kazandıkları görülmektedir. Türk eğitim sistemi şartlarında öğretmenlerin en çok hangi becerilerinin köreldiği ve ne tür beceriler kazandıkları araştırılabilir. Ulaşılabilecek sonuçlar daha nitelikli ve ilgi çekici hizmet içi faaliyetler planlanması için veri sağlayacaktır.

Bu çalışma kendi deneyimime benzer koşullar sunabilmesi için kamuya ait ortaokullar ile sınırlıdır. Ancak diğer okul düzeylerinde ve özel sektöre ait okullarda bu konuda yapılacak araştırmalar da değerli bulgular ortaya koyabilir.

## KAYNAKLAR

- Abrams, L. M. (2004). *Teachers' views on high-stakes testing: Implications for the classroom*. Education Policy Research Unit, Arizona State University, EPSL-0401-104-EPRU
- Abrams, L. M., Pedulla, J.J. & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into practice*, 42(1), 18-29.
- Acar, M. ve Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Ahmad, C.V. (2021). What makes our students demotivated in learning? *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 1(2), 51-56.
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2018). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü-Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.
- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189- 1215.
- Amrein, A.L. & Berliner, D. C. (2002). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing* (Report No. AZ 85287-2411). Arizona State University Education Policy Research Unit.  
<https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/EPSSL-0211-125-EPRU.pdf>
- Apple, M. (1982). Curriculum and the labor process: the logic of the technical control. *Social Text*, 5(Spring), 108-125.
- Apple, M. & Jungck, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching technology and gender in classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227-252.
- Apple, M. & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 177-184.

- Araşkal, S. ve Gürbüz, A. (2021). Eğitim kurumlarında okul iklimi ve öğretmen yabancılaşmasının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 136-167. DOI: 10.29228/INESJOURNAL.51846
- Archbald, D.A. & Porter, A.C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1),21-39.
- Aslan, M. (2019). Zeka oyunları dersine giren öğretmenlerin derste yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(1), 56-73.
- Au, W. (2007). High- stakes testing and curriculum control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Au, W. (2010). The idiocy of policy: the anti-democratic curriculum of high stakes testing. *Critical Education*, 1(1), 2-16.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high- stakes testing and the standardization of the 21<sup>st</sup> century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ball, D.L. & Nemsler, S.F. (1988). Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 14(8), 401-423.
- Barksdale-Ladd, M.A. (2000). What's at stake in high-stakes testing. Teachers and parents speak out. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 384-397.
- Barnard, A., McCosker, H., Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226. DOI: 10.1177/104973299129121794
- Bates, R. (1992). Barely competent: Against the deskilling of the professions via the cult of competence. *Proceedings of Seminar of Competency and Professional Education, Faculty of Education, Deakin University*.
- Baumann, J.F. (1992). Basal reading programs and the deskilling of teachers: A critical examination of the argument. *Reading Research Quarterly*, 27(4), 390-398
- Beyer, C. (2022). "Edmund Husserl". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/husserl/>>.

- Blackmore, J. (2009). Measures of hope and despair: Emotionality, politics, and education. *Emotional Dimensions of Educational Administration and Leadership*, Routledge, pp.109-124. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30019581>
- Blazer, C. (2011). Unintended consequences of high-stakes testing. *Information Capsule*, Vol. 1008, 1-21.
- Blomqvist, M. & Ziegert, K. (2011). 'Family in the waiting room': A Swedish study of nurses' conceptions of family participation in acute psychiatric inpatient settings. *International Journal of Mental Health Nursing*, 20, 185-194. doi: 10.1111/j.1447-0349.2010.00714.x
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 2076-2104.
- Buchanan, J.A. (2007). *The impact of the high-stakes Mississippi curriculum test on teachers' instructional practices*. (A Doctor of Philosophy Dissertation) Mississippi State University, Mississippi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D.E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F. ve Dört Yol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63-75.
- Cimbricz, S. (2002). State-mandated testing and teachers' beliefs and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10(2), 1-21.
- Cizek, G.J. (2001). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(4), 19-27.

- Clarke, M., Shore, A. Rhoades, K., Abrams, L., Jing, M. & Jie, L. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from interviews with educators in low, medium, and high-stakes states*. National Board on Educational Testing and Public Policy, Boston College.
- Correa J.M., Martinez-Albelaiz A. & Gutierrez L.P. (2013). Between the real school and the ideal school: another step building a teacher identity. *Educational Review*, 66(4), 447-464. DOI: 10.1080/00131911.2013.800956
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Siyasal Kitabevi
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Dağdelen, S. ve Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510. doi.org/10.23891/efdyu.2017.19
- Demir, B.N., Özdemir, S. ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 311-335.
- Demir, S., Büyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.

- Dulfer, N., Polesel, J. & Rice, S. (2012). *The impacts of high- stakes testing on school students and their families*. Whitlam Institute within the University of Western Sydney
- Düzyol, A.P., Öztürk, Y., Doğan, B. ve Demir, Ç. (2024). Öğretmenlerin liselere geçiş sınavına ilişkin görüşleri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 151-163.
- Erişti, B. ve Tunca, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencilere duyuşsal yeterlikler kazandırma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 87-102.
- Ertürk, R. (2021). Öğretmen özerkliği kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) içinde* (ss.452-464). Diyarbakır. DOI: 10.14527/9786257228992.
- Erzen, Z. ve Epsaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice Methods*, 3(1), 6-25.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Giroux, H. (2010). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-379.
- Gitlin, A. (2001). Bounding teacher decision making: the threat of intensification. *Educational Policy*, 15(2), 227-257.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Güner, H. (2011). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gür, B.S. (2014). Deskillling of teachers: the case of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 887-904.

- Hiles, D. (2001). Heuristic inquiry and transpersonal research. *In annual meeting of the Center for Counselling and Psychotherapy Education, Vol. 25, 18-28.*
- Hollingsworth, J. (1989). "Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach." *American Educational Research Journal 26: 160–189.*
- Ingersoll, R. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership, 65(1), 20-25.*
- İnsel, A. (2004) *Neo-Liberalizm: Hegemonyanın Yeni Dili.* İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- James, P. (2002-2003). Between the ideal and the real: A reflective study of teaching art to young adults. *Arts and Learning Research Journal, 19 (1), 1-21.*
- Jones, B.D. & Egley, R.J. (2007). Learning to take tests or learning for understanding? Teachers' beliefs about test-based accountability. *The Educational Forum, 71 Spring, 232-248.*
- Kantos, Z.E. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, 682-703.*
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1650-1694.*
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumuna ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 3-14.*
- Kauffman, D. (2005). The effects of curriculum prescription on second-year elementary teachers' sense of support from language arts curriculum materials. *The American Educational Research Association.* Montreal. <http://www.gse.harvard.edu/~ngt>.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 9(18), 78-98.*
- Lakes, R.D. & Carter, P.A. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. *Educational Studies, 47, 107-110.* DOI: 10.1080/00131946.2011.556387

- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies Health and Well-being*, 2, 55-64. DOI: 10.1080/17482620601068105
- LeCompte, M.D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Leisure, T.M. (2007). *Female graduate students' experiences in a doctoral degree program: A heuristic Inquiry*. UMI Number: 3251343. (Doctoral dissertation, Capella University) 10.1080/00131857.2020.1724088
- Lin, S. & Huang, Y. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*. 15(1), 77-90.
- Little, J.W. (1990). *Teachers as colleagues*. Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. Ed: Ann Lieberman. The Falmer Press First published 1990. Taylor & Francis Group. ISBN 1-85000-672-5 ISBN 1-85000-673-3 phk
- Luna, C. & Turner, C.L. (2001). The impact of the MCAS: Teachers talk about high-stakes testing. *The English Journal*, 91(1), 79-87.
- Lundahl, L. (2006). Education politics and teachers: Sweden and some comparisons with Great Britain. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 38, 63-78.
- Madaus, G. & Russell, M. (2010). Paradoxes of high-stakes testing. *The Journal of Education*, 190(1/2), 21-30.
- Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 14(7), 994-1007.
- Marchant, G. J. (2004). *What is at stake with high stakes testing? A discussion of issues and research*. (Report No. IN 47306). Department of Educational Psychology, Ball State University Muncie. <https://www.researchgate.net/profile/GregoryMarchant/publication/287435827>
- Marton, F. (1981). Phenomenography- Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

- Marton, F. (1988). *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Sherman, R. R., Webb, R.B. (Ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, (s.140-160) Routledge Falmer.
- Marton, F. (1994). *Theoretical foundations of phenomenography*. Ballantyne, R., Bruce, C. (Ed.) *Proceedings of Phenomenography: Philosophy and Practice 7-9 November 1994*, 9-20.
- Marton, F., Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayınları
- Mihalache, G. (2019). Heuristic Inquiry: Differentiated from descriptive phenomenology and aligned with transpersonal research methods. *American Psychological Association*, 47(2), 136-157.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (2016), *Nitel Veri Analizi* (Çev. Ed. Sadegül Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi
- Minarechova, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristik Research Design Methodology and Applications*. Sage Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage publications.
- Moustakas, C. & Douglass, B.G. (1985). Heuristic inquiry: The internal search to know. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(3), 39-55.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teacher going*. Teachers Collage Press.
- Nunez, I. (2015). *Teacher Bashing and Teacher Deskillling*. He, M.F., Schultz, B.D., Schubert, W.D. (Ed.), *The SAGE Guide to Curriculum in Education* (s.174-182) Sage Publications.
- Oral, Ş.B. (2013). Exploring the ideal of teaching as consummatory experience. *Education and Culture*, 29(2). 133-158.
- Osteraker, M. (2002). *Phenomenography as a research method in management research*. European Academy of Management (EURAM).

- Ömür, Y.E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society, Supplement 1*, 117-137.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi ENAD*, 3(2), 25-39.
- Özdemir, T.Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 1-28.
- Pratte, R. & Rury, J.L. (1988). Professionalism autonomy and teachers. *Educational Policy*, 2(1), 71-89.
- Ramirez, A. (2018). Translated science textbooks in dual language programs: A comparative English -Spanish functional linguistic analyses. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 298-311. DOI: 10.1080/15235882.2018.1494061
- Ramos, R.C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Remillard, J.T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? Two- fourth grade teachers' use of a mathematics test. *The Elementary School Journal*, 100(4), 331-350.
- Sabancı, A. ve Gök, R. (2015). Devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 507-538.
- Smith, D.W. (2003). Pure logic, ontology, and phenomenology. *Revue Internationale De Philosophy*, 2, 21-44.
- Sosniak, L.A. & Stodolsky, S.S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 250-277.

- Stolz, S.A. (2020). Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077-1096.
- Sultan, N. (2018). *Heuristic Inquiry: Researching Human Experience Holistically*. Sage Publications.
- Sultan, N. (2020). Heuristic inquiry: Bridging humanistic research and counseling practice. *Journal of Humanistic Counseling*, 59, 158-172. DOI: 10.1002/johc.12142
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning: study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Svensson, L. (1994). Theoretical foundations of phenomenography. Ballantyne, R., Bruce, C. (Eds.) *Proceedings of Phenomenography: Philosophy and Practice* (pp.9-21), Brisbane Australia.
- Taylor, F.W. (2003) *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* (Çev. H. Bahadır Akın) Çizgi Kitabevi (1911).
- Türkdoğan, M. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213. DOI: 10.19160/ijer.815200
- Ulusoy, Ç.A., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294. doi: 10.16986/HUJE.2016018494
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24.
- Uysal, A. ve Aykaç, N. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7), 897-915. DOI:10.26677/TR1010.2023.1255
- Ünsal, S. ve Görücü, Y.D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 148-170.
- Wong, J.L.N. (2006). Control and professional development: Are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? *Educational Studies*, 32(1), 17-37.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Zeichner, K.M. (1985). *The deskilling of teachers and phenomenon of teacher stress*. Unpublished paper, University of Wisconsin-Madison.



**EKLER****EK 1. Etik Kurul Kararı**

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**BAŞKANLIĞI**  
**ETİK KURUL KARARI**

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih :10/02/2023</b> <b>Toplantı Sayısı:03</b> <b>Karar No :2023/62</b>
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	İdealimizdeki Öğretimi Gerçekleştirememe Deneyimimizi Anlamak ve Anlatmak: Fenomenolojik, Fenomenografik ve Hüristik Bir Araştırma
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Prof. Dr. Ömer BEYHAN
<b>Yardımcı Araştırmacı</b>	Lisansüstü Öğrenci Aslı ÖZASLAN
<b>Etik Kurul Kararı</b>	13009 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR  
10/02/2023

## EK 2. Konya İl Milli eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-72205216  
Konu : Araştırma İzni (Aslı ÖZASLAN)

14.03.2023

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 01/03/2023 tarihli ve E.48178250-315478 sayılı yazımız.  
c) 08/03/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aslı ÖZASLAN'ın "İdealimizdeki Öğretimi Gerçekleştirememeye Deneyimimizi Anlamak ve Anlatmak: Fenomenolojik, Fenomenografik ve Hüristik Bir Araştırma" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın. Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YIĞIT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılımcı Onam Formu (2 Sayfa)
- 3-Görüşme Formu (2 Sayfa)
- 4-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne  
Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Cad. No:4 42020 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

Bilgi için: Ali Naci İŞİK-1223

E-Posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6b67-eda3-321a-8269-5a0b koda ile teyit edilebilir.

### EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşmeye başlarken;

1. Araştırmacının kendini tanıtması
2. Katılımcının araştırma hakkında bilgilendirilmesi
3. Katılımcıya haklarından bahsedilmesi ve katılımcı onay formunun okunup imzalatılması
4. Katılımcı ile iletişim bilgilerinin paylaşılması
5. Sorulara geçmeden katılımcının soruları varsa cevaplanır

Fenomenoloji ve hüristik araştırma gruplarına aynı görüşme soruları sorulacaktır. İki görüşme süreci arasındaki tek fark, araştırmacı öğrencinin fenomenoloji grubundaki katılımcılarla görüşürken kendi algı ve duygularını dile getirmeyecek olması, buna karşılık hüristik araştırma grubuyla yapacağı görüşmelerde daha gayri resmi bir görüşme havası oluşturacak ve eğer katılımcılar kendisine bu konularda sorular soracak olurlarsa bunlara cevap verecek olmasıdır.

Fenomenografik analiz, fenomenolojik ve hüristik sorulardan elde edilen veriler ile gerçekleştirilecektir.

*\*Bu giriş, sadece hüristik görüşme yapılacak olan gruba yöneliktir:*

Lütfen bu görüşmemiz boyunca bana, benim bu konuda hissettiklerime ilişkin sorular sormaktan çekinmeyin. Ben bu görüşmeyi karşılıklı diyalog şeklinde götürmek istiyorum ve üzerinde konuşmakta olduğumuz bu konudaki kendi duygularımı saklamak niyetinde değilim.

#### SORULAR

1. Anlattıklarınızı doğru anlayabilmem için sizinle ilgili neler bilmem gerekir? Bana biraz kendinizden ve çalışmakta olduğunuz okulun koşullarından bahseder misiniz?
2. İdealinizdeki öğretimi gerçekleştiremediğinizi hissettiğiniz anlara bir örnek verebilir misiniz? Lütfen bu örneği anlatırken kendinizi o anı yeniden yaşıyor gibi hissedin ve o ana ilişkin mümkün olduğunca çok detay hatırlamaya çalışın.
3. Gözünüzün önüne gelen o anda neler oluyordu?

4. O anda yapmak isteyip de yapamadığınız şeyler neydi?
5. O anda gerçekleşmeyen isteğiniz / beklentiniz neydi?
6. Bunları yapamamanıza neden olan etmenler nelerdi?
7. Bu yaşadıklarınız o anda size neler düşündürdü?
8. Bu yaşadıklarınız o anda size neler hissettirdi?
9. Hissettiğiniz bu duyguların üzerinizdeki etkisi nasıl?
10. Bunun gibi başka örnekler de verebilir misiniz? Bu konuda ne kadar çok yaşantı anlatırsanız ve ne kadar detaylı anlatırsanız o kadar iyi olur.
11. Böyle duyguları hangi durumlarda, ne zaman yaşıyorsunuz?
12. Bu yaşadıklarınız hayatınızın genelini nasıl etkiliyor?
13. Bunun gibi başka örnekler de verebilir misiniz? Bu konuda ne kadar çok yaşantı anlatırsanız ve ne kadar detaylı anlatırsanız o kadar iyi olur.
14. Vermiş olduğunuz tüm bu örnekler üzerinden düşünecek olsanız, bir öğretmen olarak idealinizdeki öğretimi gerçekleştirememeyi genel hatlarıyla nasıl tanımlarsınız ya da gözünüzde nasıl canlandırırısınız?
15. Biraz önce bahsetmiş olduğunuz anları tekrar gözünüzün önüne getirerek, böylesi anlardaki halinize ilişkin benzetmeler yapabilir misiniz?
16. Bu olup bitenlerin ve hissettiklerinizin sizin için önemi nedir

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Ömer BEYHAN

Yardımcı Araştırmacı

NEU Doktora Öğrencisi

Aslı ÖZASLAN