

T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “ZOR ÇOCUK”
ALGILARI

Serap SARIÇELİK
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ahmet SABAN

Konya – 2018

T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “ZOR ÇOCUK”
ALGILARI

Serap SARIÇELİK
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ahmet SABAN

Konya – 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serap SARIÇELİK
	Numarası	168302031017
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin “Zor Çocuk” Algıları

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

07/11/2018

Serap SARIÇELİK



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Not: Mezuniyet Dilekçesi ve Tez Kabul Formunda Jüri üyelerinin oy birliği ile karar verilmesi halinde tüm jüri üyelerinin imzalarının bulunması gerekmektedir. Oy çokluğu durumunda ise; tezi reddeden jüri üyesinin imzalamasına gerek bulunmamaktadır.

Formlar **bilgisayar ortamında** sayfanın düzenine göre uygun ölçek kullanarak hazırlanması gerekmektedir. Sadece imza kısımları mavi tükenmez kalem kullanarak imzalanacaktır.

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serap SARIÇELİK
	Numarası	168302031017
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin “Zor Çocuk” Algıları

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Sınıf Öğretmenlerinin “Zor Çocuk” Algıları** başlıklı bu çalışma **07/11/2018** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ahmet SABAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ali ERSOY	

ÖNSÖZ

Türk eğitim sisteminde dikkat çeken hususların başında sınavlar ve beraberinde öğrencilerin akademik olarak değerlendirilmesi gelmektedir. Bu sistemde başarı, öğrencilerin belirli sınavlarda elde ettikleri puanlara göre sıralanması esasına dayanmaktadır. Öğretmenler de bu düzenin temel belirleyicilerindedir ve yarışa doğal olarak girip onun bir parçası haline gelirler. Ama ne var ki unutulmuş bir gerçek, öğrencilerin ilkokuldan eğitim sisteminin son noktasına kadar mizaçlarıyla şekillenen; duygularıyla, tavırlarıyla, olaylara karşı göstermiş oldukları tepkileriyle, hayal kırıklıkları ve coşkularıyla var olmaya çalışan bireyler olduklarıdır. Bu gerçek görmezden gelinmeye devam edildikçe öğrencileri olumsuz etkileyen her durum başarı seviyelerini de olumsuz etkileyecek ve ümit edilen hedeflere de ulaşamayacaktır.

Bu çalışma öncelikle öğrencilerin birer birey olduğu gerçeğine dikkat çekerek onların var olma süreçlerinde “tanınma” ve “anlaşılma” ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi için öğretmenlere bir kapı aralama vazifesi görmektedir. Akademik bilgiyi edinmek ve ona sahip çıkmak ancak pozitif bir psikoloji bütünlüğü içinde sağlanabilir. Bu sebeple öğretmenlere düşen sorumluluk anlayışı tekrar gözden geçirilmeli ve öncelikler sırasına bu gerçek oturtulmalıdır. Bu yönüyle bu çalışma, öğretmenlerin bakış açısındaki bu farkındalığı oluşturması ya da sağlamlaştıracak etkiyi sağlaması ümidi ile yürütülmüştür.

Tez yazma süreciyle birlikte yürüttüğüm sınıf öğretmenliği görevime ek olarak günlük hayatın tüm hızıyla devam etmesi sebebiyle desteğe ihtiyacım olduğu zamanlarda bana her daim olumlu tavırlarıyla karşılık veren kıymetli yakınlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle, eğitim-öğretimle ilgili konulara, tez danışmanlığına ve çocuklara karşı farklı yaklaşımı ve öz-duyarlılığı ile kalıp yargıları kıran ve tez konumu seçme ve sonrasındaki her aşamada desteğini benden esirgemeyen; bu tez çalışmasını daha anlamlı kılan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet SABAN’a; eleştiri ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Ali ERSOY’a ve Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ’ye; beni “zor çocuk” kavramı ile tanıştıran, sonrasında tezin her aşamasında değerli yorum ve

fikirlerini esirgemeyen ve tüm çocukların hayatını daha güzel yaşaması için uğraş veren değerli dostum Hakan YAMAN'a; bu süreçte benimle aynı evi paylaşıp eksiklerimi tamamlayan, kusurlarımı görmeyen ve sevgilerini benden esirgemeyen eşim Dr. Öğr. Üyesi Kerim SARIÇELİK ile kızım Ebrar SARIÇELİK'e sonsuz kere teşekkür ederim.

Serap SARIÇELİK



Öğrencinin	Adı Soyadı	Serap SARIÇELİK
	Numarası	168302031017
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin “Zor Çocuk” Algıları

ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin “zor çocuk” olgusuna yönelik algıları ve deneyimleri incelenmiştir. Zor çocuk; son yıllarda daha sık kullanılmaya başlanmış bir kavram olmakla beraber alan yazında “meydan okuyan çocuk”, “başa çıkılamayan çocuk”, “eğitimi zor olan çocuk” ve “farklı çocuk” gibi adlarla da anılmaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Bu desenle kişi ya da kişilerin bir olguya (örneğin, “zor çocuk” olgusuna) dair deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özü araştırılmaktadır. Çalışmadaki katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Konya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 60 sınıf öğretmeni (20’si merkez, 20’si dezavantajlı bölge ve 20’si de özel ilkokullarından) seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Katılımcılara dokuz adet açık-uçlu soru sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zor çocuk kavramına yönelik tam/güncel bir bilgiye sahip olmadıkları, fakat gözlem ve deneyimleri ışığında bazı zor çocuk özelliklerinin farkında oldukları görülmüştür. Bununla beraber zor çocuk tiplerini alan yazında var olanın dışında daha geniş bir çerçeveden

ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre, ilkokul düzeyinde zor çocuk olgusu ile ilgili yapılacak daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, zor çocuk, nitel araştırma



Öğrencinin	Adı Soyadı	Serap SARIÇELİK
	Numarası	168302031017
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
	Tezin İngilizce Adı	Perceptions of Primary Teachers about “Difficult Child”

SUMMARY

In this study, classroom teachers’ perceptions of and experiences with the “difficult child” phenomenon were examined. Although the concept of “difficult child” has been used more frequently in the literature, in recent years such concepts as “defiant child”, “uncontrollable child”, “a child difficult to be trained” and/or “different child” are also being mentioned. This study was carried out in the descriptive phenomenology pattern of qualitative research designs. With this design, the meaning, structure and essence of experiences regarding a phenomenon (such as “difficult child”) are investigated. In choosing of the participants, the maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling techniques has been used. 60 primary teachers (20 from central schools, 20 from disadvantaged area schools and 20 from private schools) working in the central districts of the city of Konya have been selected and included in the study. Data was collected by using the semi-structured interview technique. Nine open-ended questions have been asked to the participants. Data was analyzed by using the descriptive analysis technique. According the findings, it was seen that primary teachers do not have full/current information about the “difficult child” concept, but they are aware of some of the characteristics of difficult children in light of their observations and experiences. In

addition, it has been found out that primary teachers approach the idea of “difficult child” from a wider framework outside from the existing literature. According to the study, further research is needed on the “difficult child” phenomenon at primary school level.

Keywords: Primary teacher, difficult children, qualitative research

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	vii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	3
1.3. Çalışmanın Önemi.....	4
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Tarihi Süreçte Çocuk Kavramı.....	6
2.2. Eğitimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları	8
2.3. Mizaç, Karakter ve Kişilik İlişkisi	10
2.4. Zor Çocuk ve Mizaç İtibariyle Zor Çocuk	14
2.5. Zor Çocuk Tipleri.....	16
2.5.1. Aşırı Duyarlı Çocuk	17

2.5.2. İçedönük Çocuk.....	19
2.5.3. Asi/İsyankâr Çocuk	23
2.5.4. Dikkatsiz, Dikkati Dağınık, Aktif ve Agresif Çocuk	24
2.6. Sorun Çözme Becerisi ve Zor Çocuk.....	27
2.6.1. Problem (Sorun) ve Problem Çözme Becerisi	29
2.6.2. Sosyal Problemler ve Sosyal Beceri Eğitimi.....	31
2.7. Çocukta Ruh Sağlığı ve Pozitif Ruh Sağlığı	33
BÖLÜM 3	37
YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Deseni.....	37
3.2. Katılımcılar	38
3.3. Verilerin Toplanması	39
3.3.1. Hazırlık Süreci.....	41
3.3.2. Uygulama Süreci	42
3.4. Verilerin Analiz Edilmesi	43
3.5. Araştırmacı Olarak Rolüm	44
BÖLÜM 4	45
BULGULAR.....	45
4.1. “Zor Çocuk” Algısı	45
4.1.1. Akademik Durumlarına Dayalı Tanımlar.....	46

4.1.2. İletişim Problemlerine Dayalı Tanımlar	48
4.1.3. Kural Tanımama Durumuna Dayalı Tanımlar	49
4.1.4. Aile ve Çevre Etkisine Dayandırılan Tanımlar	51
4.1.5. Genel Özelliklerini Temel Alan Tanımlar.....	53
4.1.6. ‘Zor Çocuk’ Kavramını Reddeden Açıklamalar	55
4.2. Zor Çocukların Özellikleri	57
4.2.1. Aşırı Zeki Olan veya Öğrenme Güçlüğü Çeken Zor Çocuklar	58
4.2.2. Aşırı Aktif veya İçedönük/Durgun Olan Zor Çocuklar.....	59
4.2.3. Aileleri Tarafından Şımartılmış/İlgi Görmemiş Zor Çocuklar.....	61
4.2.4. Aşırı Agresif Olan Zor Çocuklar	62
4.2.5. Sorun Yaşayan/Çözemeyen Zor Çocuklar	62
4.2.6. Dikkati Dağınık ve Derse İlgisiz Olan Zor Çocuklar.....	62
4.3. Metaforik Olarak Zor Çocuk.....	64
4.4. Zor Çocukla İletişim	70
4.4.1. Öğrenci-Öğrenci İletişimi.....	71
4.4.2. Öğretmen-Öğrenci İletişimi	76
4.5. Zor Çocuğun Öğretmeni Olmak.....	77
4.6. Zor Çocuğa Ulaşma.....	84
4.7. Zor Çocuk ve Akademik Başarı.....	90
4.8. Zor Çocuğun Akademik Başarısı/Başarısızlığı.....	93

4.9. Zor Çocuk Deneyimlerinden Örnekler.....	97
4.9.1. Akademik Olarak Zayıf Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler.....	97
4.9.2. Zekâ Seviyesi Yüksek Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler	99
4.9.3. Aşırı Aktif Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler.....	99
4.9.4. İçedönük Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler	100
4.9.5. Aşırı Agresif Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler	102
BÖLÜM 5	107
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	107
5.1. Tartışma.....	107
5.2. Öneriler	112
KAYNAKÇA.....	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Mizacın 10 Temel Özelliği.....	13
Tablo 2.2. Kolay ve Zor Çocuk Özellikleri	15
Tablo 2.3. Normal Hareketlilik ile Aşırı Hareketlilik Arasındaki Farklar.....	26
Tablo 2.4. Gelişmemiş Beceriler/Çözülmemiş Sorunlar Ölçeği.....	32
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	38
Tablo 4.1. Zor Çocuk Algısına Sebep Olan Davranışlar ve Öne Çıkan Özellikler	57
Tablo 4.2. Zor Çocuğun Akademik Başarısından Sorumlu Olan Faktörler	94

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın problem durumu kısaca tanıtılmakta ve çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim, bir ülkenin geleceğini şekillendiren en önemli faktörlerden biridir. Bu faktörün elemanlarından biri öğretmen, diğeri ise öğrencidir. İkisinin ilişki ağı ve bu ilişkinin beraberinde getirdiği etkilerin, süreç içinde yaşanan değişkenlerin, problemlerin ve olası farklı birçok durumun üzerinde durulması gerekliliği her geçen gün kendini biraz daha fazla hissettirmektedir.

Eğitim ve çocuk, yüzyıllardır birbiriyle yakın ilişkisi kurulmuş ve çoğu zaman beraber kullanılmış iki önemli kavramdır. Günümüzde ise çocukları eğitimden, eğitimi de çocuklardan ayrı düşünmek adeta imkânsızdır. Olgunlaşmamış bireyler olarak tanımlanan çocukların eğitim-öğretim faaliyetleri sayesinde bilen, düşünen, gelişmiş ve olgunlaşmış bireyler olarak topluma kazandırılması çocukluk sürecinde aileye, devlete ve topluma düşen önemli bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetleri günümüzde genelde okul denilen kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Okulda, eğitim-öğretime katılan çocuklar, toplumda ve bireylerin oluşturduğu gruplarda öncelikli olarak kurallara uyma ve verilen görevleri yerine getirme gibi bazı davranış kalıplarını öğrenerek uyum sürecine katılmakta, böylelikle de eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline gelmektedirler.

Oysa bazı çocuklar için eğitim-öğretim sürecinin biraz daha zorlu geçtiği yadsınamaz bir gerçektir. Farklı yönleri ile öğretmenlerini zorlayan ve toplumun dayattığı normlara uymakta zorluklar yaşayan, bazen durumları itibarıyla yardım almayı reddeden ve bu yönüyle de diğer öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarını olumsuz bir biçimde etkileyen tutum ve davranışlara sahip olan bazı öğrenci tiplerine sıklıkla rastlanmaktadır.

Yıllarca istenmeyen öğrenci davranışları olarak açıklanan bu olgu, son yıllarda bu alandaki araştırmaların çoğalmasıyla birlikte farklı kavramlarla tanımlanmaya başlanmıştır. Nasıl ki bundan yıllar önce öğrenemeyen ya da tembel çocuklar gözüyle bakılan öğrencilerin durumları biyolojik açıdan kökenlerine inildikçe otizm, disleksi veya down sendromu gibi bir takım bireysel farklılıklar olarak açıklanmaya başlandıysa; şimdilerde de sınıfta yerinde duramayan, aşırı hareketli veya tam tersi sessizliği ve durgunluğu ile dikkat çeken, hatta asabi yönleri ile şiddet eğilimi gösteren birçok öğrenci sadece yaramaz ya da uyumsuz gibi vasıflarla değerlendirilmemektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Bildirisinin 29. maddesinin ilk bendi (<http://www.unicef.org/turkey>, erişim tarihi: 14/09/2017), taraf devletlerin çocuk eğitiminin, çocuğun hem kişiliği hem de zihinsel ve bedensel yetenekleri çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini öngörmektedir. Türkiye'de çocuk eğitimiyle ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalar (örneğin, Özdoğan, 2001; Şahin, 2013; Şendurur ve Barış, 2002; Tuğrul ve Duran, 2003) incelendiğinde ise eğitim sürecinde çocukların kişilik gelişimlerinin genellikle göz ardı edilmiş olduğu göze çarpmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na (<http://www.tdk.gov.tr>, erişim tarihi: 14/09/2017) göre kişilik, “Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet” anlamına gelmektedir. Selçuk ve Yılmaz'a (2016, s. 8) göre ise kişilik,

“Genel bir ifade ile mizacın zekâ, cinsiyet, genetik yapı, yaş, biyolojik özellikler, vb. gibi üzerinde etkide bulunamadığımız içsel/doğuştan gelen faktörlerle; aile, eğitim, sosyal çevre, yaşanılan olaylar, kültür, inanç, vb. gibi üzerinde kısmen etkide bulunabildiğimiz çevresel faktörlerin tamamıyla etkileşmesiyle oluşur. Mizacın yapısal statik/değişmez özellikleri üzerinden gelişen kişilik, dinamik/değişebilir bir yapıdadır.”

Buna göre, çocuğun beraberinde getirdiği mizaç özelliklerini tanımadan eğitim-öğretim sürecinin istenilen amaçlara yönelik olarak gerçekleştirilmesi düşünülemez. Ayrıca, mizaç son yıllarda daha sık dillendirilen bir kavram olmakla beraber türleri ve kişiler bazında hassasiyetle üstünde durulması gereken tipleri

vardır. Bazı mizaç tarzlarının/tiplerinin diğerlerinden daha zorlayıcı veya anlaşılmaz olduğu dile getirilmektedir.

Özellikle uluslararası düzeyde yapılan bazı klinik ve boylamsal çalışmalar (bkz. Thomas, Chess ve Birc, 1970) neticesinde ortaya konan bulgular, yıllardır problemlili, yaramaz, sorunlu, tembel, haylaz, vb. öğrenci profilini ve duygusal-davranışsal problemleri olan çocukları başka bir gözle görmemizi ve değerlendirmemizi zorunlu hale getirmektedir. Sınıf öğretmenleri aile, çevre ve zekâ faktörlerinin bireysel farklılıklardaki rolünü günümüze kadar objektif bir biçimde irdelemektedirler. Bunun yanında olumsuz öğrenci davranış ve tutumları adına yapılan değerlendirmelerde “mizaç” olgusuna pek değinilmediği görülmektedir. Hâlbuki son yıllarda yapılan araştırmalar (örneğin, Kansız ve Arkar, 2011; Tezer ve Arkar, 2013; Totan, Aysan ve Bektaş, 2010; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005), kişilik ve mizaç özelliklerinin bireylerde meydana getirdiği çok yönlü etkileri gözler önüne sermektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin “zor çocuk” algılarını incelemek ve zor çocuklarla ilgili deneyim ve uygulamalarını analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki dokuz soruya yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri “zor çocuk” kavramını nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin “zor çocuk” algısına neden olan davranışları ve öne çıkan özellikleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri “zor çocuk” hakkındaki algılarını hangi metaforlarla yansıtmaktadırlar?
4. Sosyal iletişim boyutunda “zor çocuk” algısı nasıldır?
5. “Zor çocuk” ile ilgili sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluklar nelerdir?

6. Hangi özellikteki bir sınıf öğretmeni zor çocuğa ulaşmada başarılı olur?

7. Zor çocuklar, akademik yönden nasıl (başarılı/başarısız) tanımlanmaktadır?

8. Zor çocuğun akademik başarısından/başarısızlığından kim, neden sorumludur?

9. Sınıf öğretmenlerinin zor çocuklarla ilişkili deneyim ve uygulamaları nelerdir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Günümüzde her sektörde bireysel farklılıkların önemi üzerinde durulmakta olup bu konuda özellikle eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bireyin kendi özünde hayatı anlamlandırıldığı, kişilik olarak şekillendiği en temel yer olan okullarda sürdürülen eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıkların “mizaç” bağlamında da fark edilmesi ve devamında bu farklılıklara yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi amaçlara ulaşmada önemli görülmektedir. Bireysel farklılıklar kategorisinde yer alan “zor çocuk” kavramından haberdar olmak, “zor çocuk” tiplerini tanımak ve onlara doğru bir biçimde yaklaşmak ebeveynler ve bilhassa sınıf öğretmenleri açısından zorunludur.

Bu çalışma, Türkiye’de zor çocuklar adına farkındalık uyandırmak ve bu konu hakkındaki bilgi açığını gidermek adına önem taşımaktadır. Bu çalışma ile zor çocuklar olgusuna sınıf öğretmenleri gözüyle çok yönlü bir bakış açısı sunularak Türkiye’de bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlanması umulmaktadır. Nitekim ulusal tezlere ilişkin alanyazın (<http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>, erişim tarihi: 13/05/2018) incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin zor çocuk olgusuna ilişkin bakış açılarını ve değerlendirmelerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bu çalışmanın bu konudaki araştırmalara öncülük edeceği umulmaktadır. Ulusal düzeydeki araştırma makalelerine ilişkin alanyazın (<http://www.ulakbim.gov.tr/yeniweb/ulakkesif/>, erişim tarihi: 13/05/2018) incelendiğinde ise sadece Saban ve Sarıçelik (2018) tarafından “anlatı analizi” deseniyle gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmada, (aynı

zamanda çalışmanın ikinci yazarı olan) bir sınıf öğretmeninin içedönük zor bir çocuğa ulaşma serüveni kendisinin aktardığı hikyeler aracılığıyla incelenmiştir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, tarihi süreçte genel olarak çocuk kavramı ele alınarak, zor çocukla ilgili alanyazındaki tartışmalar ve sınıflamalar incelenmiştir.

2.1. Tarihi Süreçte Çocuk Kavramı

Çocuk kavramını tarihi süreçte incelediğimizde her dönem için önümüze farklı tanımlar ve yaklaşımlar çıkmaktadır. Ortaçağ insanının çocuğa bakış açısı genel olarak şu şekilde özetlenebilir (Onur, 2005, s. 99-100):

“Batı’da ortaçağ (5. yy ile 15. yy) boyunca çocukluk, insan yaşamının kendine özgü bir dönemi olarak görülüyor; bebeklikten çıkan çocuğun minyatür bir yetişkin olduğu kabul ediliyordu. Çocuğun incinebilirliği bilinse bile ayrı ve farklı bir çocukluk olduğu görüşü yoktu. 16. yüzyılda Protestanlığın doğuşu ile birlikte çocuk anlayışı da değişmeye başladı. Çocuk yetiştirmenin etkili yolu olarak ana-babalara bedensel ceza uygulamaları tavsiye ediliyor; bununla birlikte sevgi ve sevecenliğin de eksik edilmemesi gerektiği belirtiliyordu.”

Rönesans’ı takip eden Aydınlanma Dönemi’nin düşünürleri ise yeni bir çocukluk algısının oluşmasında önemli rol oynamıştır. Örneğin, bu düşünürlerden “John Locke’un bakış açısına göre çocukluk kavramının en önemli yönü, çocuğun doğduğu anda zihninin boş bir levha; ‘tabula rasa’ olduğu iddiasıdır ve kişinin gelişimini sağlayan ise eğitimidir ve bu yetişkinlerin görevidir” (Özarlan, 2016, s. 68). Pedagojiye sunduğu yeni bakış açıları ile tanınan 17. yüzyıl düşünürlerinden Comenius (<http://ekampus.orav.org.tr>, erişim tarihi: 06/11/2016) ise “insanlığın anne rahminden mezara kadar olan yaşamını, doğanın tüm varlıklarını öğrenmenin temelini oluşturacak şekilde hizmet ettiği eğitimin temel unsurları olarak tanımlar. Ayrıca, tüm çocukların eğitim hakkı olduğunu vurgulayarak bunun önünde var olan bütün engellerin kaldırılması gerektiğini savunur.”

18. yüzyıl başları itibariyle natüralizm akımı ve bu akımın çocuğa bakış açısı hâkim olmaya başlamıştır. “Özellikle Jean Jacques Rousseau’nun temsil ettiği fikirler ışığında eğitimin hedefleri belirlenirken, evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır fikri yaygınlaşmıştır. İnsanın zenginleşip,

gelişmesi için en iyi dönem çocukluk dönemi (5-12 yaş arası) olarak düşünülmüştür. Ama bu dönemi de çocuğun kendi ihtiyaç duyduğu zamana odaklı başlatmak önemli görülmüştür” (Korkmaz ve Öktem, 2014, s. 176). Dikkat edildiğinde doğal bir varlık olarak ele alınan çocuk bu dönemde duyguları, ihtiyaçları ve merakları ile özele alınmaya ve araştırılmaya başlanmıştır.

Sanayi devrimi ise fabrikalarda çalışacak işçi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç, Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde genellikle alt sınıf olarak görülen ailelerin çocuklarından kapatılmış ve “çocuk işçiliği” kavramı doğmuştur. Diğer taraftan, sanayi devriminin ortaya çıkardığı nitelikli eleman ihtiyacı toplumsal eğitime başka bir gözle bakılmasına yol açmıştır. Örneğin:

“Teknolojik gelişmelerle birlikte insan emeğinin üretkenliğinin artması, fazla sayıda çocuğun işgücünden çıkarılmasına ve okul kayıtlarının çoğalmasına yol açmıştır. Bu tür değişimlerin bir sonucu olarak da, çocuğun ailesine olan bağımlılığının artması söz konusu olmuştur. Dolayısıyla buraya kadar olan süreçte, matbaanın, okur-yazarlığın, eğitimin, burjuvazinin ifadesi olan Romantizmin, kapitalizmin çocukluk anlayışını, çocukluğa bakış açısını genel çerçevede etkilediği ve Ortaçağ’dan kapitalist sürece değin bir değişim geçirdiği görülmektedir. Bu süreçte, çocukların yetişkinler gibi giydirilmesinden vazgeçilmiş ve çocukların yetişkinlerden farklı olarak oynayacakları oyunlar, çocuk oyuncakları ve çocuklar için yazılıp yayımlanan kitaplar ortaya çıkmıştır” (Sormaz ve Yüksel, 2012, s. 993).

19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başları, temel olarak çocuğun dünyasının keşfedilmesine başlandığı zamanlar olarak görülmektedir. Örneğin, “Piaget başta kendi çocukları olmak üzere birçok çocuğu kendi yöntemleri ile gözlemleyerek bilişsel ve sosyal açıdan değerlendirmeler yapıp varsayımlarda bulunmuştur” (Wadsworth, 2015, s. 1). “Piaget’e göre çocuk, kendi içinde çok ilgi çekici olsa da, bunun yanı sıra en az insanın çocuğu açıkladığı denli, hatta çoğunlukla ondan da fazla insanı açıklar, çünkü insan çocuğu çeşitli toplumsal aktarımlar aracılığıyla eğitse de, her yetişkin işe önce çocuk olmakla başlar ve bu durum tarih öncesi zamanlarda olduğu gibi bugün de geçerlidir” (Inhelder, 2016, s. 9).

1960’lı ve 1970’li yıllarda çocukluğun evrimiyle ilgilenen bir başka Avrupalı bilim insanı ünlü çocuk gelişimcisi ve psiko-tarihçi Erik Erikson’dur. “Erikson’un *Çocukluk ve Toplum* adlı kitabında ele aldığı psikososyal evreler hakkındaki

gelişimci model çocuğun ‘yalnız bir ayna gibi, yalnız bir yaratık gibi değil; aynı zamanda kültürün bir yaratıcısı ve bu anlamda başlı başına dinamik bir güç olarak’ algılanmasını sağlıyordu” (Tan, 1989, s. 84).

Türk eğitim tarihinde de çocuk ve çocuğun eğitimi adına çokça fikirler ortaya atılmıştır. Türk toplumunda çocuk ve çocuk sahibi olmak çok önemli görülmüştür. Çocuğun eğitilmesi ihtiyacı Farabi, İbn-i Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Mevlana Celaleddin Rumi gibi düşünürler tarafından sıkça dile getirilmiştir (Akyüz, 2012). Günümüze doğru gelindiğinde ise çocuğun eğitim-öğretim sürecinde sergilediği olumsuz/istenmeyen davranışları birçok eğitimcinin ilgi odağını oluşturduğu görülmektedir.

2.2. Eğitimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları

“Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir” (Ergün, 2015, s. 1). Eğitim, genel olarak bireylerin davranışları üzerine odaklanmaktadır. Davranışlar süreç içinde çoğunlukla amaçlar kapsamında belirleyici rol oynamaktadır. Bununla beraber bazı davranışlar ise eğitimde ulaşılmaya çalışılan amaçlara engel teşkil etmektedir. “Okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen/olumsuz davranış olarak nitelendirilebilir. Sorun davranışların genel toplumda %5-15 arasında değişen oranlarda görüldüğü tahmin edilmektedir. Ülkemizde okulda sorun davranışlar azımsanmayacak kadar sık görülmektedir. 1999’da yapılan bir çalışmada, davranış sorunlarının 18 yaşın altında erkeklerde %6-16, kızlarda %2-9 oranında olduğu tespit edilmiştir” (Esin ve Dursun, 2014 s. 2).

Sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde birçok istenmeyen davranışla karşı karşıya kalmaktadır. Bu istenmeyen davranışlar eğitim programının hedeflenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta ve öğretmenin motivasyonunu olumsuz olarak etkilemektedir. Her öğretmenin istenmeyen bu davranışlarla ilgili yaklaşımları ve yaşadığı problemlere getirdiği çözümler sahip olduğu bilgiler ışığında farklılaşmaktadır. Sınıftaki eğitim-öğretimi engelleyen her türlü davranış, *istenmeyen davranış*, *sorunlu davranış*, *problem davranış*, *olumsuz*

davranış, disiplin problemi gibi birbirine anlamca yakın kavramlarla adlandırılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının bu kavramlarla kodlanabilmesi için genel olarak aşağıdaki dört temel ölçüt öne sürülmektedir (Balay ve Sağlam, 2008, s. 5):

- Davranışın öğrencinin kendi ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- Davranışın öğrencinin kendisini ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- Davranışın okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
- Davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

İstenmeyen davranışların ortak özellikleri irdelendiğinde, kabul görülmeyen bu tip davranışların diğer çocukların ve öğretmenin ortak haklarını engellediği ve öğretim programındaki hedeflere ulaşmada engellere yol açtığı söylenebilir. Martin, Linfoot ve Stephenson (1999; akt., Uysal, Altun ve Akgün, 2010, s. 973) istenmeyen öğrenci davranışlarını dört alt gruba ayırmaktadır:

- İsteklerinin hemen karşılanmasını istemek, diğerlerinin etkinliğini engellemek, dikkat süresinin kısa olması;
- Sözel düzeltmelere itiraz etme, direnme, sınıf kurallarına uymama, öğretmenin yönergelerine uymama;
- Saldırganlık, diğerlerinin eşyalarına zarar vermek, öfkeli uygunsuz anlatımlar, zorbalık;
- Suça yönelik davranışlar.

Sınıfta istenmeyen davranışların birçok sebebi bulunmaktadır. Bunların bazıları sınıfın fiziksel şartlarından kaynaklanırken, bazıları da öğretmen tutumlarından veya ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarından kaynaklanabilmektedir. Ebeveynler bazen çocuklarının üzerinde gereken otoriteyi kurmakta ihmalkâr davranmaktadır. Buna bağlı olarak da karşımıza şımarık, kaygısız ve kuralları tanımayan çocuklar çıkmaktadır. Bazı durumlarda da bunun tam tersi olarak aşırı otorite ile çocuklarını baskı altına alan, evde katı kurallar silsilesi ile onları idare etmeye çalışan ebeveynlere tanık olunmaktadır. Çoğunlukla otorite boşluğu ya da aşırı otorite gibi olumsuz anne-baba tutumlarındaki yanlış ya da tutarsız uygulamalar, çocuğun okula ve sınıf içine taşıdığı problem davranışlar şeklinde kendini göstermektedir.

Bunların yanında, bir de tüm yönlendirme çabalarına karşı direnen, ne ricalarla, ne de baskıyla bir sonuca varılamayan, olumsuz algılanan çocuk tutumları da vardır. Yetişkinlerin bu tür çocukları kabullenmesi zor olsa da ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu durumda yapacakları tek şey, çocukların istedikleri gibi şekil verilebilecek nesnelere olmadığını kabullenmektir. Ebeveynler ve öğretmenler çocuk yaşantısının sınırlı bir kısmında çocuğa yoldaş olmakla beraber uygulayabilecekleri en uygun yaklaşım, onlara bu süreçte doğru rehber olmaları ve zorluklarla mücadele etme konusunda anlayışlı bir tutumla yardımcı olabilmeleridir. Öğretmenlerin özellikle iletişim kurarken zorluk yaşadıkları ve problemliler olarak algıladıkları bu tür öğrencilere rehberlik etme yolunda, önlerine çıkan en büyük sorun çocuğun içinde bulunduğu durumu tam olarak tanımlayamamalarıdır.

2.3. Mizaç, Karakter ve Kişilik İlişkisi

Bireylerin karşılaştıkları olaylara verdikleri tepkilerin temelinde genel olarak “mizaç” olgusu bulunmaktadır. Örneğin, Adler’e (1998, s. 22) göre,

“Çocuğun her davranışı yaşam ve kişiliğini bütünüyle açığa vurur adeta; dolayısıyla, göze görünmeyen bu arka planı bilmeksizin bir çocuğun davranışlarını kavramak olanaksızdır. Bu birlik ve bütünlüğün gelişimi, yani davranışlarla dışa vurumların eşgüdümüyle belli bir modelin oluşması, çocukluğun çok erken bir döneminde başlar. Belli durumlar karşısında bir birlik ve bütünlük içindeki bu tepki çeşidi çocuğun sadece karakterini oluşturmakla kalmaz, bütün davranışlarını bireyselleştirir ve başka çocukların davranışlarından ayırır.”

Mizaç ve kişilik kavramları geçmişten günümüze değin farklı biçimlerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin:

“Bunlardan en eskisi Sümerlere ait olan Gılgamış destanındaki cesaretli, kibirli ve asi yürekli tanımlamalarıdır. Hipokrat [ise] vücut sıvılarının renklerine göre mizaç yapılarını dört gruba ayırmış ve bu yaklaşım beşinci yüzyıldan 17. yüzyıla kadar genel kabul görmüştür. Vücut sıvılarından safranin kararması ile melankolik kişilerde kaygı ve depresyona eğilim, safranin sararması ile kolerik mizaçlıların iritabl ve aktif kişiler olması ilişkilendirilmiştir. Aşırı balgamlı (flegmatik) mizaca sahip olanların ağırkanlı, duygusuz ve soğukkanlı oldukları, iyimser (sanguine) kişilerde ise mizacın başlıca vücut sıvısı olarak kanla temsil edildiği ve bu kişilerin iyimser oldukları tanımlanmıştır. On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde kişiliğin bir bozukluk olarak görülebileceği ve bu bozuklukta karakter, yapı, mizaç ve kendiliğin önemli

olduğu, özellikle de duygulardaki sapmanın etkisi belirtilmiştir” (Taymur ve Türkçapar, 2012, s. 156).

Mizaç ve kişilik kavramları, araştırmacılar tarafından sıklıkla birbirinin yerine kullanılmasına karşın, bunlar birbirinden farklı kavramlardır. Yılmaz, Ünal, Gençer ve Aydemir’e (2014, s. 396) göre,

“Mizaç yapısı, genetik ve biyolojik temele dayanan tavır ve davranışları işaret eder... Kişilik ise; bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamla etkileşme biçimini tanımlayan düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüleri olarak tanımlanmaktadır. Mizacın biyolojik bir alt yapısı olduğu ve kişilik özelliklerini şekillendirdiği görüşü, güncel klinik çalışmalarla desteklenmiştir... Mizaç özelliklerinin yetişkinlikteki kişilik özellikleriyle ilişkisini konu alan çalışmalarında, çocukların 3 yaşındaki davranış stillerinin 26 yaşındaki kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.”

Kişiliğin tanımı ve özellikleri adına birçok çalışma ve gözlem yapılmıştır. Örneğin:

“Dile dayalı ilk kişilik özelliği çalışmaları İngiliz dilinde yapılmış ve elde edilen bulgular beş faktörlü bir kişilik yapısına işaret etmiştir. Bu model oluşturulurken, çok çeşitli dillerdeki kişilik özelliklerinin nasıl ifade edildiği ile ilgili çalışmalar yapılmış ve kişiliğin tanımı yapılırken bir takım özellikler belirli terimlerle ifade edilmiştir. Çeşitli çalışmalarla ortaya konan bu beş faktör, Norman (1963) tarafından ‘Dışadönüklük’, ‘Yumuşak başlılık’, ‘Öz-denetim’, ‘Duygusal dengelilik’ ve ‘Kültür’ olarak isimlendirilmiştir. McCrae ve Costa (1984) ise yaptıkları analizler sonucunda Norman’ın Dışadönüklük, Yumuşak başlılık, Öz-denetim, Duygusal dengelilik faktörleri ile uyumlu bir sonuç elde etmiş, beşinci faktör olan Kültür’ü de açık fikirlilik, orijinallik gibi özellikleri içeren ‘Deneyime açıklık’ boyutu olarak yorumlamışlardır” (Kaçar, 2014, ss. 30-31).

Mizaç, kişilik ve karakter ilişkisi adına, Doksat (2004, s. 40) şu görüşleri dile getirir: “Mizaç, büyük ölçüde biyolojik olarak önceden belirlenmiş, yaradılıştan gelen ve doğal kaynaklı gene o kişiye özgü psişik faaliyet ve davranışsal tepki verme tarzıdır. Karakter ise hususiyet özellik demektir ve kişiliği meydana getiren doğuştan getirilen mizaç özelliklerinin zemininde sonradan kazanılmış ama değişmeye de oldukça dirençli çeşitli özellikleri ifade eder.” Özdemir ve Acarkan (2014, s. 21) da mizacın kişiliğe ve karaktere olan etki boyutuna şu şekilde değinmiştir: “Mizaç, insanın bir nevi psikolojik genetiğidir. Bu yapının kendine has; algısı, algı önceliği,

değerlendirme tarzı, tanımlama tarzı, yönelim önceliği, motivasyonu, kaçındığı ve aradığı nitelikler vardır.” Selçuk ve Yılmaz (2016, ss. 7-9) ise mizacı şu şekilde açıklamıştır: “Mizaç, bireylerin en temel üç psikolojik işlevi olan eylemsel, duygusal ve bilişsel işleyiş ve organizasyonu şekillendiren en küçük yapı taşıdır. Mizaç özellikleri her bireyde belirli bir temel motivasyon-varoluşsal pozisyon/arayış etrafında bir araya gelir ve bu özelliklerin tutarlı ve uyumlu bir aradalığı bir mizaç tipini oluşturur.”

Bireyin tüm yaşantısında verdiği tüm tepkilere şekil veren ve bu yönüyle nasıl belirleyen mizaç sonrasında zamanla gelişen karakter ve mizaç ve karakter birlikteliğinde vücut bulan kişilik bazı durumlarda birbirine karıştırılmakta, hatta birbirinin yerine de kullanılmaktadır. “Mizaç ‘davranışsal stil’ olarak ya da davranışın ‘ne’ olduğundan çok ‘nasıl’ ve ‘ne kadar iyi’ olduğuna, bebek davranışlarının ‘etkin ve tepkisel niteliklerine’ ve bebeklik döneminde ‘ölçülebilir davranışlara’ ilişkin olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Mizaç, anne babalara ya da öğretmenlere verilen anketlerle ve çocukların davranışlarının doğrudan gözlemlenmesi yoluyla ölçülür” (Kauffman ve Landrum, 2015, s. 106).

Mizaç, “New York Üniversitesinden Alexander Thomas, Stella Chess ve Herbert Birch adlı hekimler tarafından yürütülen ‘New York Boylamsal Çalışması’ adlı bir proje kapsamında tanımlanmış ve araştırılmıştır. 1959’da başlayan ve 133 kişinin bebekliklerinden yetişkinlik dönemlerine kadar izlendiği bu projenin amacı, her çocuğun mizacını tanımlamak ve bu özellikleri çocuklar gelişirken ve çevreleriyle etkileşime girerken tekrar değerlendirmektir. Genellikle bir çocuğun mizacı, 18 aylıkken oldukça açık bir şekilde, üç yaşına geldiğinde ise açık bir şekilde görülebilmektedir; çocukluğunun ortalarında da mizaç sağlamlaşmakta ve kalıcı hale gelmektedir” (<http://www.childdevelopmentmedia.com>, erişim tarihi: 03/11/2016).

New York Boylamsal Çalışması (<http://www.childdevelopmentmedia.com>, erişim tarihi: 03/11/2016) kapsamında dokuz mizaç özelliği tanımlanmıştır. Stanley Turecki ise bu listeye bir özellik daha ekleyip sayıyı 10’a çıkarmıştır (bkz. Tablo 2.1) (Turecki ve Tonner, 2011, ss. 25-26). Turecki ve Tonner’e (2011, s. 63) göre, “Gelişme, çocuk ve çevresi arasında sürekli bir etkileşim sürecidir. Çocuk

büyüdükçe mizacı davranışlarını belirlemede daha az önemli olmaya başlar. Kişiliği giderek sadece mizacın değil tavırlarının, davranışlarının ardındaki maksatların ve gördüğü, tanımaya başladığı insanlar, yerler ve şeylerin onun üzerinde oluşturduğu etkinin bir ürünü olmaya başlar.”

Tablo 2.1. Mizacın 10 Temel Özelliği

Özellik	Tanım
1 Faaliyet seviyesi	Çocuk erken yaşlardan itibaren genelde ne kadar faal ya da yerinde duramaz halde?
2 Otokontrol	Çocuk kendini kontrol edebiliyor mu? Davranışlarında ne kadar dürtüsel?
3 Konsantrasyon	Çocuğun dikkati ne kadar kolay dağılabiliyor?
4 Tepkilerindeki yoğunluk	Çocuk mutluyken ya da mutsuzken ne kadar gürültü çıkarıyor? Kişiliği ne kadar baskın? Ne denli abartılı davranışlar sergiliyor?
5 Düzen	Uyku, iştah ve dışkılamada çocuğun davranışları ne kadar tahmin edilebilir?
6 Israr	Bir şeyle ilgilendiğinde çocuk bununla uzun süre oyalanıyor mu? Ne denli dediğim dedik ve dik başlı?
7 Duyu eşiği	Çocuk duyu uyaranlarına karşı nasıl tepki veriyor (gürültü, parlak ışıklar, renkler, kokular, ağrı, sıcak hava, tat, giysilerinin dokusu ve verdiği his)? Kolaylıkla aşırı uyarılıyor mu?
8 İlk tepki	Çocuğun yeniliklere karşı ilk tepkisi ne oluyor? Atılıyor mu, geri mi duruyor?
9 Uyum sağlama	Çocuk geçiş ve değişikliklerle nasıl baş ediyor?
10 Baskın ruh hali	Çocuğun temel karakter özellikleri ne? Neşeli mi, ciddi mi?

Kaynak: Turecki ve Tonner (2011, ss. 25-26)

Mizaç tek başına bir belirleyici olmamakla beraber kişiliğin oluşmasında son derece kritik bir faktördür. Bu faktöre ilişkin bilinçli bir farkındalık oluşması için öğretmenler tarafından iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Örneğin, Burger’in (2006, s. 35) aktardığına göre,

“Dunedin’de (Yeni Zelanda) yapılan bir araştırma için 1 Nisan 1972 ve 31 Mart 1973 yılları arasında doğmuş bebeklerin %91’inin üç yaşındayken karşılaştıkları olaylara karşı tepkileri ölçülmüştür. Araştırmacılar bu bebeklerde üç huy tarzına rastlamıştır. Uyumlu çocuklar özdenetim ve öz-güven özellikleri sergilemiş, yeni insanlara ve olaylara yaklaşımda fazla zorluk yaşamamıştır. Kontrolsüz çocukların atılgan, huzursuz olduğu ve dikkatlerinin kolay dağıldığı gözlenmiştir. Çekingen çocuklar ise korkak, sosyal etkinliklere katılmakta isteksiz ve yabancıların yanında huzursuz bir görüntü çizmişlerdir. Araştırmacılar ergenliğe ve erişkinliğe geçiş yılları gibi bazı önemli dönemeçlerde bu çocukların kişilik gelişimini ve davranışlarını incelemişlerdir. Uyumlu çocuklar sağlıklı ve iyi uyum göstermiş birer yetişkine dönüşmüş olsa da kontrolsüz ve çekingen çocukların yaşamları farklı biçimlerde gelişmiştir. İlkokul yıllarında ve ergenlikte, kontrolsüz çocuklar kavga etme, yalan söyleme, okulda ve evde kurallara karşı çıkma gibi sorunlar yaşamışlardır. Genç bireyler olduklarında, bu bireyler yasalara uymakta, iş bulmakta ve ilişki yürütmekte sorunlar yaşamıştır. Çekingen çocukların ise büyürken kaygı

duyma ve telaşlanma gibi sorunları olmuştur. Yetişkin olduklarında da fazla sosyal ilişkisi olmayan, depresyona yatkın kişiler olmuşlardır.”

Kontrolsüz ve çekingen çocukların yetişkin hayatlarına taşıdıkları bazı olumsuz tutum ve davranışları vardır. Bu olumsuz deneyimler öncelikle kendi hayatlarını, sonrasında da yakınlarında bulunan insanların hayatlarını zorlaştırmaktadır. İşte zor çocuk kavramı da bu döngü içinde anlaşılmaya çalışılmaktadır.

2.4. Zor Çocuk ve Mizaç İtibariyle Zor Çocuk

Araştırmanın konusunu oluşturan “zor çocuk” olgusu, genel olarak mizaç temelinde açıklanan bir kavramdır. Doğuştan itibaren herkes kendi mizaç özelliklerini de beraberinde getirir. Turecki ve Tonner’in (2011) vurguladığı 10 mizaç özelliği (*faaliyet seviyesi, otokontrol, konsantrasyon, tepkilerindeki yoğunluk, düzen, ısrar, duyu eşiği, ilk tepki, uyum sağlama, baskın ruh hali*) bireysel olarak herkeste mevcut olmakla beraber her insan tüm sosyal ilişkilerinde, günlük hayattaki faaliyetlerinde karşılaştıkları durumlara yönelik tepkilerinde bu mizaç özelliklerinin kendisinde var olan uzantısı ile karşılık verir. Bazı bireylerde adı geçen mizaç özellikleri daha dengesiz varolmaktadır ki ya olması gerektiğinden çok daha fazla ya da az bulunmaktadır. Bu durum da bireye farklı şekillerde problemler yaşatabilmektedir. İçinde bulunduğu çevrede davranışlarına anlam verilemeyen, doğuştan itibaren bazı mizaç özelliklerindeki aşırılık veya azlık ile problemler yaşayan çocuklara “zor çocuk” denilmektedir.

Biyoloji önemlidir, bireyin fizyolojik ve psikolojik yapısını etkiler, fakat başka olumlu belirleyiciler de gelişim sürecinde etkide bulunur. Öyle ki, yetiştirilme tarzı başlangıçtan itibaren çocukların kişiliğinin gelişmesinde etkili olur. Mizaç, bir çocuğun kişiliği, onun doğası ve yetiştiriliş tarzı arasındaki etkileşim içinde gelişir. Mizaçla beraber oluşan özellikler herkeste belli oranlarda görülen özelliklerdir. Çocuğu “zor” yapan bu özelliklerin seviyesinin doğal olarak fazlaca yükselmesi veya düşmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Yoleri’ye (2014, s. 224) göre, bu özellikler doğrultusunda üç mizaç türü belirlenmiştir: kolay mizaç, zor mizaç ve yavaş tepkili mizaç. Kısacası:

“Kolay mizaca sahip çocuklar uyumlu; yeni deneyimlere ve ortamlara kolayca geçiş yapabilen; düzenli yemek, uyku ve tuvalet alışkanlıkları olan çocuklardır. Çocukların yaklaşık 40%’i bu kategoridedir. Zor mizaca sahip çocuklar beslenme ve uyku alışkanlıkları düzensiz, yeni insanlar ve durumlara karşı korku dolu, çabuk sinirlenen çocuklardır. Çocukların yaklaşık 10%’u bu kategoridedir. Öte yandan yavaş tepkili mizaca sahip olan çocuklar yeni durumlara karşı çekingen, yeni ortamlara yavaş uyum sağlayabilen çocuklardır. Çocukların yaklaşık 15%’i bu kategoridedir. Geri kalan 35% ise bu kategorilerin birer kombinasyonudur.”

Newman vd. (1997; akt., Kaçar, 2014, s. 8) “Üç yaşında zor ve kontrolsüz mizaç özelliği olan çocukların yetişkinlikte antisosyal davranışlar gösterdiğini bulmuştur. Yapılan diğer boylamsal çalışmalarda zor mizaç ile antisosyal davranışlar arasında ilişki bulunmuş olmasına rağmen, aileye ilişkin faktörlerin aracı bir değişken olabileceği de öne sürülmüştür.” Turecki ve Toner (2011) tarafından hazırlanan gösterge çizelgesi (bkz. Tablo 2.2), kolay ve zor çocuk arasındaki farkları göstermektedir. Mizaç özelliklerinin kaçının gösterge çizelgesinin zor kısmına denk geldiği ve neticede ortaya çıkan davranışın anne-baba, öğretmen ve çevre için ne derece sorun oluşturduğuna bağlı olarak, karşımıza aşağıdaki özelliklerden biriyle tanımlanabilecek bir çocuk çıkar: (1) temelde kolay ama bazı zor özellikleri var, (2) zor, (3) çok zor, (4) başa çıkması olanaksız.

Tablo 2.2. Kolay ve Zor Çocuk Özellikleri

Özellik	Kolay çocuk	Zor çocuk
Faaliyet seviyesi	Az ile orta	Yüksek, “hiperaktif”
Otokontrol	Yeterli, sabırlı	Eksik, dürtüsel
Konsantrasyon	İyi, ilgilendiği işe odaklanıyor	Eksik, dikkati dağılabiliyor
Tepkilerindeki yoğunluk	Düşük, ılımlı, yumuşak başlı	Yüksek, gürültülü, baskın
Düzen	Düzenli, öngörülebilir	Düzensiz, öngörülemez
Israr	Kolaylıkla başka yöne çekilebilir	Yüksek, dik başlı, inatçı
Duyu eşiği	Yüksek, rahatsız olmaz	Düşük, fiziksel olarak hassas
İlk tepki	Yaklaşmak, yanına gitmek	Çekilmek, geri durmak
Uyum sağlama	İyi, esnek	Zayıf, katı
Baskın ruh hali	Olumlu, neşeli	Olumsuz, ciddi, sinirli

Kaynak: Turecki ve Toner (2011, s. 27)

Tablo 2.2, özellikle objektif bir gözlem sonucu ve aynı zamanda aile ile yapılan görüşmelerin işbirliği neticesinde öğretmenlerin zor bir çocukla ilgili karar verme sürecini kolaylaştıran bir kanıt oluşturabilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus ise bir çocuğun zor çocuk olma durumu zamanla gelişen değil, doğumuyla beraber var olan ve devam eden bir süreç olduğudur. Bu sebeple, sürecin iyi analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, Turecki ve

Tonner'e (2011, s. 42) göre aşağıdaki durumlar söz konusuysa, çocuk mizaç açısından zor değildir:

- Sorunlu davranış 'korkunç iki yaş' gibi, öngörülebilir ve geçici bir aşamayla ilgili ise,
- Davranış sorunları yakın zamanda ayrılık ya da boşanma, yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi, başka bir şehre taşınma, hastalık başlangıcı ya da okul ve akran sorunları gibi olaylara tepkisel olarak gelişmişse,
- Davranışı açık ve ciddi bir sakatlık ya da engelin sonucuysa.

Bu üç kritik yaşam deneyimi zor çocukların da yaşadığı birçok benzer problemleri gösteriyor olsa bile çocuğu zor olmaktan çıkarır ve travmatik bir sürecin geçici etkisini yaşayan bir birey haline getirir. Çünkü kritik dönemlere ait problem olarak algılanan olumsuz davranışlar, değinilen kritik zamanın geçmesi ile beraber normal seyrine dönmektedir. Hâlbuki zor çocuğu zor yapan sebep genel itibari ile mizaç olduğu için bir ömür boyu bireyle beraber yol almaktadır. Bu noktada okulların rehberlik servisleri ve bünyesinde bulunan psikolojik danışmanların etkin olmaları zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Ne yazık ki ülkemiz şartlarında her ilkokulda kadrolu bir rehber öğretmenin bulunmaması, özellikle sınıf öğretmenlerini karar verme aşamasında yalnız ve çoğu zaman kararsız bırakmaktadır.

2.5. Zor Çocuk Tipleri

Zor çocuk tipleri de mizaç tipleri gibi farklılıklar içermektedir. İnsanlar farkında olmadan mizaçlarının kendilerine yüklediği tarzda davranmaktadırlar. Zor çocuklar için de durum yaşadıkları ve yaşattıkları zorluklar dâhilinde tiplere ayrılmaktadır. Örneğin, Hans Eysenck (1967; akt., Özdemir ve Acarkan, 2014, s. 39) "kişilik yapılarını 'içedönüklük-dışadönüklük, nevroz ve psikotiklik' şeklinde '3 süper ayırıcı' temelinde farklılaştırmayı önermiş ve bu özelliklerin biyolojik temellerini tespit etmeye çalışmıştır." Greenspan ve Salmon (2013) ise yaptıkları araştırmalarda, çocuklarda her duyu sisteminin duyu algıları gerek alış gerekse bunlara yanıt verme şekillerinde farklılıklar saptamışlardır. Gözlemlerine göre, genel özellikleri ve tepkilerindeki ortak noktalar açısından beş tür zor çocuk tipinin

olduğunu belirtmişlerdir: (1) Aşırı duyarlı çocuk, (2) İçedönük çocuk, (3) Asi ve isyankar çocuk, (4) Dikkatsiz, dikkati dağınık çocuk, (5) Aktif, agresif çocuk.

Bu başlıkta, öncelikle bu beş zor çocuk tipinin (dördüncü ve beşinci tipler birlikte ele alınarak) genel özellikleri ve tavırları açısından hangi şekillerde karşımıza çıktıkları ve nasıl davrandıkları, avantajları ve dezavantajları konu edinilmiştir. Bu bölümün daha sonraki başlıklarında ise bu beş zor çocuk tipinin genel olarak göstermiş oldukları bazı özellikleri ve bu özelliklerin sosyal ilişkilerini, okul hayatlarını, profesyonel/iş yaşamlarını nasıl etkilediğine değinilerek daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

2.5.1. Aşırı Duyarlı Çocuk

Aşırı duyarlı çocuklar hakkında çok az şey bilinmektedir. Çünkü bu konuda ulaşılan akademik çalışmalar çok sınırlıdır. Genel olarak çok zeki olarak algılanan bu tip çocuklar yer yer aşırı tepkileri ile dikkatleri üzerlerine çekmekte ve duygusal olarak çok ilgi beklediklerine dair genel bir izlenim uyandırmaktadırlar. “Kazimierz Dabrowski ve Michael Piechowski’nin (1972) üzerinde çalışarak geliştirdikleri Aşırı Duyarlılık Kuramı’na göre; üstün zekâlı bireyler psikomotor, duyuşsal, zihinsel, imgesel ve duyuşsal alanlarda diğerlerinden çok daha yoğun duygular yaşamakta ve dolayısıyla bu duyguları farklı şekillerde dışa vurmaktadırlar. Dabrowski’ye göre kişiler farklı zihinsel yeteneklere sahip oldukları gibi farklı duygusal kapasitelere de sahiptirler” (<http://www.egitimpedia.com/turkiye>, erişim tarihi: 20/06/2018).

Akarsu’nun (2004, s. 73) aktardığına göre, Dabrowski (1972) bireylerin gelişim potansiyellerine bağlı olarak bazı alanlarda içeriden ya da dışarıdan gelebilecek uyarıcılara verdikleri tepkilerin yoğunluğunda farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Beş tür aşırı duyarlılık alanları şöyle özetlenebilir:

- Psikomotor aşırı duyarlılık yoğun ve hızlı hareket ihtiyacı, uzun süre aktif kalabilme, ani tepki verme, eylemde bulunmak için zorlama ve yerinde duramama gibi özelliklerde ifadesini bulur.
- Duyularla ilgili aşırı duyarlılık duyulardan haz alma, konfora ve lükse eğilim; dikkat çekme, güzel nesnelere karşı ilgi, güzel yazı yazma gibi özellikleri ve dokunma, tatma, koklama ve koklama duyularından hoşlanmayı içerir.

- İmgeleme (imaginational) gücüne yönelik aşırı duyarlılık zengin ve renkli bir hayal gücü, çağrışım ve bağlantı kurmada çeşitlilik, güçlü bir biçimde görselleştirme ve icat etme, yaratma becerisini beraberinde getirir. Canlı ve ayrıntılı rüyalar ve bilinmeyene duyulan korku, şiir yazma, öyküler uydurma, fanteziler kurma da bu gruba girer.
- Zihinsel (intellectual) aşırı duyarlılık soru sorma, bilgiye açlık, keşfetme merakı, kuramsal analiz ve sentez yapabilme, güçlü gözlem, bağımsız düşünme, sembolik düşünme ve bilginin ve gerçeğin peşinde koşma özelliklerini kapsar.
- Duyuşsal aşırı duyarlılık ilişkilerin yaşanma biçimi, insanlara, nesnelere, yerlere bağlanma; bireyin kendisi ile ilişkisi; güçlü duyuşsal bellek, ölüm kaygısı, şefkat ve sorumluluk duygusunu öne çıkarma; depresyon, güvenlik ihtiyacı, özeleştirme, utangaçlık ve başkalarının dertleri ile ilgilenme gibi özelliklerde ifadesini bulur.

Beş tür aşırı duyarlılık alanlarının belirgin özelliklerine ilişkin yapılan diğer açıklamalarda aşağıdaki bilgiler de verilmektedir (<http://www.nuketafat.com/>, erişim tarihi: 24/04/2018):

“Psikomotor alanda aşırı duyarlı çocuklar aşırı istekli ve enerjik görünüm sergilemekte, az dinlenerek birçok fiziksel aktiviteye yatkınlık göstermektedirler. Gerekenden fazla enerji ve sinirlilik yaşanabilmektedir. Duygusal gerilim tikleri, tırnak kemirmek gibi düşüncesizce yapılan hareketler görülebilir. Enerji fazlalığı gözlemlenebilir. Duyusal alanda aşırı duyarlı çocuklar; güzellik kavramına, hikâye, şiir ve film gibi edebi unsurlara, aşırı ilgilidir. Duyusal aşırı heyecanlanmanın diğer belirtileri dış görünüşe ve kıyafetlere belirgin ilgi, mücevherlere ve dekorasyona düşkünlük vs. gibidir. Beş duyu organlarını çok yoğun kullanırlar. Yemeğin hem görünüşü hem kokusu hem tadı hem de sıcaklığı vb. onlar için önemlidir. Hayal gücü bakımından aşırı duyarlı olanlar; espri yeteneğinde fantastik kurgularda oyun oynamada, sezgilerini kullanmada yüksek başarı gösterirler. Zihinsel aşırı duyarlılar; neden sonuç ilişkilerini analiz etmede, pазıl oyununda konsantre olmada yüksek başarı gösterirken en belirgin özelliklerinden bir de meraktır. Duygusal aşırı duyarlılar ise; başkalarına karşı aşırı duyarlılık gösterir, derin ve güçlü duyguları vardır. Geniş bir duygu yelpazesine sahiptir.”

Greenspan ve Salmon (2013, ss. 53-63) ise aşırı duyarlı çocukların genel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Aşırı duyarlı bir çocuk genellikle zeki, konuşkan, yaratıcı ve iç-görülü, diğerlerine ve onların duygularının frekansına girebilen biridir. Diğer insanlar için derin bir empati hissi ve şefkat sergileyebilir. O belki tomurcuklanmakta olan bir sanatkar ve yarının bir yazarıdır. Tüm bunlara karşın o, zaman zaman üzerinize asılan ve ağlamaklı, bazen de hükmeden ve ısrarlı gibi görünebilir.... Aşırı duyarlı okul çağı çocuğu, huysuz kendine dönük, ısrarla isteyen,

zaman zaman da bol bol öfke nöbetleri fişkırarak biri olarak gözlenebilir. Duyarlı çocuklar genellikle utanma ve aşağılanma hisselerine karşı ileri derecede dayanıksızdırlar. Birçok aşırı duyarlı çocuk her gün, tıpkı sanki kendileriyle dış dünya arasında bir engel varmış gibi hisseder. Onlar, hayatlarını kontrol etme hissi yerine, etraflarında olup bitenlerden etkilendiklerini anlarlar.”

Yapılan yüksek hassasiyet tanımları genelde bireylerin psikolojik özellikleri ve gelişimsel davranış sonuçları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu bakış açısından farklı olarak Turecki ve Tonner’ın (2011, s. 36) çalışmalarında yansıttığı mizaj özelliklerinden biri olan “düşük duyu eşiği” de yüksek hassasiyet olgusuna fiziksel olarak vurgu yapan örneklerle açıklanmıştır. Örneğin, “Çocuk duyu uyarılarına karşı nasıl tepki veriyor: gürültü, parlak ışıklar, renkler, kokular, ağrı, sıcak hava, tat, giysilerinin dokusu ve verdiği his? Kolaylıkla aşırı uyarılıyor mu?” gibi sorulara verilen cevaplar evet ise çocuğun duyu eşiği düşük anlamına gelmekle beraber bu zor bir mizaca sahip olduğunu da göstermektedir. “Duyu eşiği düşük çocuklar giysiler, tatlar, kokular ve ısı farklılıkları konusunda da hassas olabilirler” (Turecki ve Tonner 2011, s. 247).

2.5.2. İçedönük Çocuk

İçe kapanık, utangaç, suskun, sessiz özellikleri ile ailede, okulda, sınıf içinde ve toplumda dikkat çeken ve etiketlenen bireyler içedönük tipler olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Taşımış oldukları özelliklerle örtüşen bir iletişim modelleri mevcuttur ve genelde düşünceli halleri ve tepkisizlikleri ile dikkat çekerler. Bu konuda Jung’un yaptığı açıklamalar çağdaşları arasında ilgi görmüş ve her insanın farklı ve kendine has özelliklerle var olduğu gerçeği bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Jung’a (1943; akt., Fordham, 2015, s. 38) göre,

“Bir sınıf insan vardır ki önlerine çıkan bir duruma tepki gösterme anında, ilkin sessizce ‘hayır’ dercesine biraz geri çekilirler ve ancak ondan sonra tepki gösterebilirler. Bir başka sınıf daha vardır ki aynı durumda anında tepki göstererek ileriye çıkarlar ve davranışlarının açıkça doğru olduğundan emin görünürler. Bu yüzden birinci sınıfın belirgin özelliği, nesnelere karşı belirli bir olumsuz ilişki olurken, ikinci sınıfınki olumlu bir ilişkidir. Birinci sınıf içedönük davranış biçimini, ikinci ise dışadönük davranış biçimini temsil eder.”

20. yüzyılın gelişim psikologlarından biri olan Jerome Kagan (2004; akt., Cain, 2012, ss. 138-140) ise “çocukların duygusal ve bilişsel gelişimine yönelik yaptığı uzun vadeli çalışmada onları bebeklik dönemlerinden ergenliğe kadar izleyerek fizyolojilerini ve kişiliklerini kayıt altına almıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre bireyleri ‘yüksek tepkili’ ve ‘düşük tepkili’ olmak üzere sınıflandırmıştır. Yüksek tepkili çocuklar genel mizaç özellikleri ile içedönük tipteki bireylere karşılık gelmekteydiler ve genel özellikleri şunlardır: Yeni kişi, ortam ve durumlara duyarlılık, az konuşma, düşünerek hareket etme, problem çözme becerisi, konsantrasyon, içedönük sebat.”

Laney (2005, s. 29) içedönük çocukların fiziksel bağlantılarındaki özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

“İçedönükler bilinç dışı ve karmaşık bilgileri bir araya getirmek için daha uzun bir beyin yolağı kullanırlar. Bununla beraber edindikleri yeni verilere uygun daha duygusal ve entelektüel içerik dâhil etme becerisine sahiptirler. İçedönükler için bedenlerini hareket ettirmek daha zordur, çünkü sinir sisteminin bilinçli düşünce kısmına daha hâkimdirler. Genelde kısa süreli hafızadan çok uzun süreli hafızayı kullanırlar. Alışmadıkları durumlarda tereddütlü olmakta eğilimlidirler; acil durumlarda donup kalabilir ve kilitlenebilirler. İletişim halinde içedönükler, duygu ve düşüncelerini topladıktan, işledikten ve bunlar üzerinde bir sonuca vardıldıktan sonra konuşurlar. Oldukça iyi gözlemcidirler ve onları ilgilendiren şeye karşı çok yoğun konsantre olabilmektedirler.”

Greenspan ve Salmon (2013, ss. 134-135) ise içedönük tiplerin bazı özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

“İçedönük bir çocuk dıştan, sanki kendi düşünce ve fantezilerini dış dünyaya yeğliyor gibi görünürse de gerçek öyle değildir. Gerçek, onun fiziksel nedenlerden dolayı içe kolaylıkla dönebildiğidir. Uyarı çokluğundan tedirgin olan aşırı duyarlı bir çocuğun tersine, içedönük bir çocuğun çok uyarıcıya ihtiyacı vardır. Bu çocukların işitme duyusu normaldir; ama şu ana dek nedenleri bilinmeyen sebeplerden dolayı sese çabuklukla ve rahatlıkla bir yanıt vermez. Normale oranla dokunma duyuları daha az duyarlı olabilir.”

Loehken (2016, ss. 43-66) de içedönük bireylerin güçlü ve engel teşkil eden yönlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Güçlü yönleri; tedbirli olmak, öze inmek, konsantrasyon, iyi bir dinleyici olmak, sükûnet, dinginlik, analitik düşünme ve bağımsızlık, kararlılık, konuşmaktansa yazmak, empati gücü... Engelleri ise; korku, detaylara takılmak, aşırı uyarılma, edilgenlik, kaçış, gereksiz yere çok düşünen biri olma, kendini kandırma, saplantı, temastan kaçınma, çatışmadan kaçınma.”

Loehken (2016, ss. 21-22), ayrıca, dışadönük ve içedönük kişilik tipleri arasındaki farkı farklı metaforlar kullanarak şu şekilde izah etmektedir:

“Dışadönük biri enerjisini rüzgâr türbini gibi üretir, enerji oluşturmak için önce dışardan güç almalıdır. Daha sonra işleme katılarak dinamik bir şekilde dönmeye başlar. Buna karşın içedönükler pil gibidir: dinlenme halindeyken şarj olurlar, bunu yaparken dışarıdan bir rüzgâra gerek duymazlar ve bu aşamada herhangi bir faaliyette bulunmamayı tercih ederler. Dolayısıyla pile benzeyen içedönükler, kullandıkları enerjiyi yerine koymak için daha uzun bir süreye ihtiyaç duyarlar.”

Okul/sınıf ortamı içedönük çocuklar açısından katlanması zor bir ortam haline dönüşebilir. Örneğin, Laney (2005, ss. 198-199) içedönük bir çocuğun okuldaki çıkmazlarını şu şekilde açıklamaktadır:

“Okul tüm çocuklar için engellerle dolu bir yerdir. Ama içedönükler sınıf ortamında belli zorluklarla karşılaşır. Birincisi; dışarıda olmanın ve dışsal şeylere odaklanmanın enerjilerini tüketmesidir. Kendi rahat alanlarının dışındadırlar. Bu da ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını zorlaştırır. Tipik sınıflar gürültülüdür, dikkat dağıtıcı görsellerle doludur ve başkalarına çok yakın olmayı gerektirir. Duymak zordur, insanlar hızlı konuşur ve farklı aksanları vardır. Üstüne üstlük deşarj olunabilecek çok az zaman ve yer vardır. İkincisi, içedönükler bilgiyi işlemek, iletişim kurmak ve çalışmalarını hızlı bitirmek konusunda sıkıştırılırlar. Becerileri; hızlı çalışma, hazır olmadıkları görevleri üstlenme ve sürekli sınavlara göre ölçülür. Buna ek olarak sınıf önünde konuşmak, başkalarının standartlarını ve görüşlerini benimsemek, sözlerinin kesilmesine tahammül etmek, konudan konuya atlamak ve grup halinde çalışmak gibi çok gayret gerektiren şartlara zorlanırlar. Ayrıca içedönük çocuklar sınıfta küçük görülebilirler. Cevval çocuklar öğretmenlerin daha çok ilgisini çeker.”

İçedönüklerin özellikleri dikkate alındığında bu tip bireylerin yaşadığı sıkıntılardan biri olarak karşımıza çıkan “ayrılık kaygısı bozukluğu” içedönük zor çocuklarda sıklıkla görülen duygusal-davranışsal problemlerinden birisidir. Austin ve Sciarra’ya (2015, s. 134) göre,

“Ayrılık kaygısı bozukluğu semptomları çocuğun evden ve/veya bağlandığı nesnelere ayrı kalmayla ilgili aşırı korku veya kaygı duyma ve ebeveynlerinden ayrı kaldığı süre zarfında onların başına kötü bir şey geleceğine dair büyük bir endişe halidir. Çocukların büyük çoğunda ayrılık korkusu vardır; bu nedenle, normal ayrılık kaygısıyla bir rahatsızlık olarak ortaya çıkan ayrılık kaygısı arasında bir ayırım yapılması çok önemlidir. Ayırt edici tanı, semptomların tipi, şiddeti, süresi ve çocuğun işlevleri üzerindeki etkisine bağlı olarak yapılır.”

Özellikle birinci sınıfta, sınıf öğretmenlerinin sıklıkla karşılaşmış olduğu bu problem, öğrencinin içedönük bir birey olduğunun sinyalini veren en belirgin işaretlerden birisidir. Bu yönüyle anlaşılabilirliği ve farkına varılabilecek kadar bilgi sahibi olunması gerekir. İçedönük öğrencilerin sıklıkla yaşadığı diğer bir problem olan sosyal fobi ise “bireyi birçok sosyal ortamda bulunmaktan alıkoyan, yaşam kalitesini azaltan, kişilerarası ilişkiler kurmaktan uzaklaştıran önemli bir davranış bozukluğudur. Bu davranış bozukluğu, tanımadık insanlarla karşılaşma, başkalarının gözünün önünde olma, karşı cinsle veya bir topluluk önünde konuşma gibi sosyal durumlar içinde yer almaktan belirgin ve sürekli bir korku duyma olarak tanımlanmaktadır” (Demir, 2009, s. 102).

İçedönük öğrencilerin sessiz yapıları ile ilgili olarak Loehken’in (2016, s. 18) şu ifadesi çok anlamlıdır: “Paylaşılmış sessizlik tanışıklar arasında geçen bir sohbetin parçasıdır.” Dolayısıyla, içedönük bireyler sessiz ve az konuşan yapıları ile dikkat çekerler. İçedönük zor çocuk tipinde bu özellik fazlasıyla kendini gösterir. Paylaşılmış bir sessizlik taraflar arasında güven ve onay ihtiyacı gerektirir. Taraflardan biri güven duymaz ya da anlaşılmadığını hissederse iletişim son bulur. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin samimi olmaları çok önemlidir. Hangi tip adı altında olursa olsun bütün çocuklar samimiyetsiz paylaşımları kolayca sezecek kadar güçlü algılara sahiptir. Bu sebepten ötürü sınıf öğretmenlerinin beden dilini okuma konusunda da bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Selçuk ve Yılmaz (2016, s. 109) “Dokuz Tip Mizaç Modeli” adını verdikleri bir yaklaşımla her bireyin mizaç tipine uygun bir hayat gayesi taşıdığını ve buna uygun olarak bir arayış içinde bulunduğunu belirtmektedir. Dokuz Tip Mizaç Modelinden biri olan DTM5 Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin:

“Bu tipin; temel davranışsal görünümü: Asosyal, mesafeli, soğuk ve çekingen, gözlemci, çok düşünüp az eyleme geçen, az konuşan. Temel problemi: Sosyal çevreden izole olmaya eğilimli ve duygusallığa uzak olmak, paylaşmamak/cimrilik. Öne çıkan yeteneği: Objektif gözlem yapma, çok okuyup araştırma, bilgide derinleşme, soyutlama ve kavramsallaştırma. İlişkide olduğu kişilerden beklentisi: Yalnızlık ihtiyacına saygı gösterilmesi, sosyal ilişkilerde zorlanmamak, yaşamına müdahale edilmemesi, bilgide derinleşme ihtiyacının anlaşılması.”

İçedönük çocukların bugüne kadar görmezden gelinmiş bir öğrenci profili olduğu düşünülmektedir. Belki de bu tip öğrencilerin farkına varılmama sebebi, çok da sorun teşkil etmemeleri ve problemsiz algılanıyor oluşlarıdır. Greenspan ve Salmon’un (2013, s. 138) da vurguladığı gibi, “Maalesef içedönük çocukları farkında olmaksızın kendi kendilerine terk etmek kalplere üzüntü verecek kadar kolaylıkla yapılmaktadır.”

2.5.3. Asi/İsyankâr Çocuk

“Asi diğer adıyla isyankâr, dikbaşı ve başkaldırıcı anlamı taşımaktadır” (<http://www.tdk.gov.tr>, erişim tarihi: 14/09/2017). İnatçı, meydan okuyan, negatif, ters, kontrol eden, vb. sıfatlarla da “asi, isyankâr çocuklar” Greenspan ve Salmon (2013, s. 185) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Aşırı inatçı halleri, olumsuz duyguları taşıması, hayır kelimesini sıkça kullanması ve huysuz yönleri ile dikkat çekmekle beraber son derece zeki olup yüksek enerji ve ısrar sahibidirler. Olağanüstü organize ve metodik oldukları gibi, kasıtlı ve sebebe yönelik de tepki verebilirler. Çocuk büyüyünce, yalnızca önlerindeki ağaçları değil, ardındaki ormanları da görebilen yani olayları tümüyle hatta geleceğiyle imgeleyip soyut düşünmenin en mükemmel örneğini verebilirler. Ebeveynler ve öğretmenler için en önemli nokta, asi çocuğun bu çeşitli yetilerini işe yarar bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır.”

Turecki ve Tonner’in (2011) olumsuz ruh hali mizaç özelliği ile de vurguladığı bu tip çocuklar genelde asık suratlı ve aksidir. Memnun olduğunda bunu açıkça belli etmezler; “mutsuz” gözükürler. Dokuz Tip Mizaç Modeli’ne göre “cesur, atılgan, öfkeli olmaya çok meyilli; kendince gerektiğinde hemen kavgaya girişmeye hazır olan zayıflık ve korkaklıktan hoşlanmayan bu çocuklar sekizinci mizaç tipini temsil etmekle beraber güç göstermeye, kendini ispat etmeye, dediğini yapmaya ve yaptırmaya odaklı bir görünüm sergilerler” (Özdemir ve Acarkan, 2014, s. 187).

Genel olarak incelendiğinde her sınıfta öğretmenlerin karşısına çıkan kavgacı, gözü kara öğrencilerin ileride bu özellikleri olumlu bir tarafa yönlendirilmediği takdirde artan bir ivme ile sorunlarını bu şekilde çözmeye devam etmeleri ve sosyal ilişkilerinde problemler yaşamaları, hatta kendilerini suç teşkil edecek bazı durumların içinde bulmaları olağan görülmektedir. Bu sebeple de konu hakkında doğru değerlendirmelerin ve yönlendirmelerin yapılması, bilhassa da sınıf öğretmenleri tarafından çocuğa rehber olunması çok önemlidir.

2.5.4. Dikkatsiz, Dikkati Dağınık, Aktif ve Agresif Çocuk

Öztürk ve Başgül'ün (2015, s. 34) aktardığına göre, “Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu [DEHB] bilimsel olarak ilk defa George Frederic Still isimli bir çocuk doktoru tarafından tanımlandı. Bu çocuklar diğer çocuklara göre daha hareketliydi. Zihinsel yetilerinde sorun olmadığı halde akademik olarak öğrenmekte zorlanıyorlardı. Aynı zamanda ahlaki kuralları öğrenmekte de sorun yaşamaktaydılar. Bu üç belirti bugünkü DEHB'in ana belirtilerini oluşturmaktadır.”

Kauffman ve Landrum'a (2015, s. 180) göre,

“Günümüzde dikkati ve aktiviteyi düzenlemede şiddetli ve kronik problemler dikkat eksikliği ve hiperaktive bozukluğu (DEHB) olarak tanımlanmaktadır. Bir bireyin dikkatini kontrol etmede yetersizliği, ilgilenilen problemin temeli olarak hiperaktiviteyle yer değiştirmiştir. Bunda etkili olan düşünce ise, hiperaktivitenin genellikle - ancak her zaman değil - dikkat bozukluklarına eşlik etmesidir. DEHB, halen kesinlik kazanmamış ve tartışmaların olduğu bir terimdir. Dikkat problemlerine hiperaktivite ve ataklık eşlik eden çocuklarda davranış bozukluklarının görülme olasılığı, hiperaktivitenin eşlik etmediği dikkat bozukluklarının ve düzensizlik gösteren, organize olamayan çocuklara göre daha fazladır.”

Öncü ve Şenol (2002, s. 111) DEHB'in başlangıcının genellikle üç yaş civarında olmakla birlikte tanı koyma işleminin genellikle çocuğun öğrenme faaliyetini gerçekleştirirken gerekli olan dikkat süresi ve yoğunlaşmanın gerçekleştiği ilkökul yıllarına rastladığını belirtir. Onlara göre, “DEHB yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar, olguların tanımlamasına bağlı olarak farklı sonuçlarla karşımıza çıkmaktadır ve nedeni tam olarak bilinmemektedir. Bozukluğun ortaya çıkmasında organik ve sosyal nedenlerin var olduğu vurgulanmaktadır.”

Özmen'e (2010, s. 2) göre, DEHB olan öğrenciler sınıf ortamında genel olarak:

“Dikkat toplama yeteneğindeki sınırlılık, dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, yetersiz dürtü kontrolü, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, kurallara uymada güçlük gibi davranış problemleri gösterirler. Bu öğrenciler bir ya da birkaç uyarana aynı anda dikkat etme konusunda başarısızdırlar, elleri ayakları kıpır kıpırdır, oturmaları beklenen durumlarda sürekli ayaktadırlar ve sınıfta amaçsızca koşuşturup dururlar, bir işi sonuna kadar tamamlayamazlar, sürekli olarak diğer insanların sözünü keser, kendilerine bir soru sorulduğunda, soru tamamlanmadan yanıtını verirler.”

Turecki ve Tonner'in (2011, ss. 80-83) “çok hareketli, dürtüsel ve dikkati kolay dağılan çocuklar olarak gruplandığı bu tip çocukların gruplar halinde olunan vakitlerde sakin oturamamak, heyecanlanmak, dürtüsellik, kendini kaybetmek ve vurma, öğretmeni dinlemede, dikkatini vermekte, sırada durmakta ve söylenenleri yapmakta zorlanmak” gibi olumsuz özelliklerle tanımlanırlar. “DEHB, dikkat eksikliğinin öne çıktığı tip ya da hiperaktif–dürtüsel alt tip (aynı zamanda dikkat eksikliği olan ya da olmayan ancak davranış sorunları gösteren çocuklar) olarak sınıflandırılırlar. 1980'lerin sonlarında DEHB, resmi bir terim olarak DEB (dikkat eksikliği bozukluğu) teriminin yerini aldı.”

DEHB olan çocukların sosyal problemlerinin çeşitliliği yıllar önce Whalen ve Henker (1991; akt., Kaufmann ve Landrum, 2015, s. 180) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

“DEHB olan çocukların kişilerarası güçlüklerine yönelik iki farklı gerçek vardır. Birincisi, bu çocukların büyük çoğunluğunun günlük yaşamlarını etkileyen ciddi sosyal problemler yaşamaları ve çatışmalarla ve yüzleşmelerle çok sık karşılaşmalarıdır. İkincisi ise bu çocukların karşılıklı sosyal etkileşim örüntülerinin ve şekillerinin belirgin bir çeşitlilik ve yoğunluk göstermesidir. Birçok hiperaktif çocuk garip bir sosyal meşguliyet ve sakarlık bileşimi gösterirler ve sıklıkla başkalarıyla çocukça, istenmeyen şekilde ve beceriksizce iletişim kurarlar. Bu çocukların çok azı diğerlerine kıyasla daha az kişilerarası merak sergiler, başkalarına uzak dururlar ve zaman zaman çevreye ilgisizdirler. Bununla birlikte, diğer hiperaktif çocuklar yüksek derecede saldırganlırlar. Bu çocukların bazıları, önceden planlanmış, çeşitli araçlar kullanarak yapılan ve hatta zaman zaman düşmanca olan saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler. Bazıları için ise saldırganlık, sömürücü olmaktan daha çok patlayıcı, duygusal olarak çabuk alevlenmeyle ve engellenmeyle başa çıkmadaki güçlüklerle ilişkilidir.”

Zor çocuk tiplerini ele aldıkları “*Meydan Okuyan Çocuk*” adlı kitaplarında Greenspan ve Salmon, (2013, ss. 241-343) ise dikkatsiz çocuk tipi ile aktif-agresif çocuk tipini ayrı ayrı incelemişlerdir. Onlara göre,

“Dikkatsiz çocuk sanki hayatı boyunca bir yerlere seyreden bir gemiye benzer, hiçbir yerde yeterince zaman sarf edecek şekilde çıkarma yapmaz. Ebeveynleri onun hakkında ‘havai’ diye yakınırlar. Ayakkabılarını bağlamayı, okuldan eve ödevini getirmeyi ya da oyuncaklarını toplamayı unutur. Öğretmenleri onun verilen direktifleri izleyemediğini ve yoğunlaşmadığını işaretlerler. Dikkati dağınık bir çocuk, şeyleri tariflemek için gereken sözcükleri hatırlamakta güçlük çekebilir.... Dikkat bozuklukları olan çocukların çoğunda, ya sinir sisteminin birden fazla alanında bir bozukluk vardır ya da o alanın fonksiyonel yetenekleri, sistemin geri kalan kısımlarından daha gelişmiştir.”

Hiperaktivite; çocuğun hareketlerini kontrol etmesi gereken bir ortama (kreş, anaokulu ya da ilkokul gibi bir eğitim kurumuna) girene kadar çok fazla sorun oluşturmamaktadır. Öğretmenler, çocuğun akranlarından belirgin derecede farklı olan aşırı hareketlilik sergileyen davranışlarını gözlemlemesi sonucu bunu fark etmektedirler. Çocukların büyük çoğunluğu hareketli yapıları ile genel davranış kalıplarına sahiplerdir. Zor çocuk kategorisine giren aşırı hareketli/aktif, agresif ve dikkat eksikliği bulunan çocukların genel davranış özellikleri ise normalden şu yanları ile ayrılmaktadır (bkz. Tablo 2.3).

Tablo 2.3. Normal Hareketlilik ile Aşırı Hareketlilik Arasındaki Farklar

Normal Hareketlilik	Hiperaktivite/Aşırı Hareketlilik
Hareketlilikte davranış, uyumlu ve devamlı niteliktedir.	Davranış keyfi ve amaçsızdır.
Hareketlilik, belli bir amaca yöneliktir.	Çocuklar tepkilerini kontrol altına alamazlar ve kontrolsüz bir hareketlilik sergilerler.
Ortam sınırlayıcı ve dikkati yoğunlaştırmak gerekiyorsa, çocuğun hareketliliği azalır.	Ortam sınırlayıcı ve dikkati yoğunlaştırmak gerekiyorsa, çocuğun hareketliliği artar.
Kaygılı çocuklarda hareketlilik ortama yöneliktir. Stresli durumlarda hareketlilikleri artar.	Aşırı hareketli çocuklar heyecan verici ortamlarda sakinleşirken, normal durumlarda hareketlilik düzeyleri artar.

Kaynak: Özdoğan, Ak ve Soyutürk (2005, s. 12)

Özmen’e (2010, s. 4) göre, “Okul ve sınıf ortamında DEHB’li öğrencilerin davranışlarının yorumlanması konusundaki sorunların en önemli nedenlerinden birisi, DEHB’nin büyük ölçüde diğer davranış problemleri ile birlikte görülüyor olmasıdır. Yapılan çalışmalara göre, DEHB olan çocukların %50’sinde davranım

bozukluğu, özellikle saldırganlık ve karşı gelme davranışı görülmektedir. Bu davranışlarla, normal çocuklara oranla DEHB’li çocuklarda 10 kat daha fazla karşılaşılabilmektedir. Sosyal geri çekilme, korku ve depresyon %30-35 oranında görülür.”

Klinik görünüm ve belirtilerin özellikleri açısından DEHB üç alt grupta incelenmektedir. Öztürk ve Başgül (2015, s. 36) bu üç alt grubu şu şekilde özetler:

- Bileşik Tip DEHB: Dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerinden üçünün de var olduğu alt tiptir.
- Hiperaktivite ve dürtüsellikğin ön planda olduğu tip: Hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerinin dikkat eksikliği belirtilerine göre daha sık ve yoğun gözleendiği bu tipte genelde ders başarı sorunu yaşanmaz. Bu çocuklarda daha çok uyum ve davranış sorunları gözlemlenir.
- Dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tip: Hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri daha az gözlenir ya da gözlenmez. Dikkat sorunları nedeniyle bu gruptaki çocukların ders başarıları iyi değildir.

Dürtüsellik kavramı, son yıllarda sıkça kullanılmakta ve DEHB’in üç alt grubundan birisi olarak çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Örneğın, Özdemir, Selvi ve Aydın’ın (2012, s. 294) aktardığına göre,

“Eysenck (1964), dürtüsellik risk alma, plan yapmada yetersizlik ve zihnini çabuk toplayamama ile ilişkilendirmiştir. Patton vd. (1983) ise dürtüsellik hazırlıksız aniden hareket (motor aktivasyon), elindeki işe odaklanmadan (dikkat), plan yapmadan ve yeterince düşünmeden (plan eksikliği) şeklinde üç bölümde ele almayı uygun görmüşlerdir. Deneysel-davranışsal anlamda ise büyük ve gecikmiş ödüllere çok küçük ama doğrudan ödülleri seçme olarak tanımlanır. Dürtüsellik, sıklıkla istenmeyen sonuçlara ve uygun olmayan durumlara neden olan zamansız ifade edilmiş ve risk taşıyan yaygın bir eylem olarak da ifade edilebilir.”

2.6. Sorun Çözme Becerisi ve Zor Çocuk

Zor çocuk kavramı farklı bağlamlarda araştırılmış ve sonuçları ortaya konmuştur. Greene’e (2015, s. 14) göre, “Davranışsal açıdan zorlayıcı çocuklar, zorlayıcı olmamaları için gerekli becerilere sahip olmadıklarından dolayı zorlayıcıdır. Zorlayıcı çocuklar, çoğumuzun herkeste olduğunu varsaydığı bilişsel

esneklik, uyum sağlama, hayal kırıklığına tolerans gösterme ve sorun çözme becerilerine sahip değillerdir.”

Bilişsel Esneklik: Bilgiç ve Bilgin’in (2015, s. 40) aktardığına göre, bilişsel esneklik “bireyin yeni karşılaştığı durumlarda davranışta bulunmadan önce farklı davranışlarda da bulunabileceğinin farkında olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir durumla ilgili olası alternatiflerin farkında olan insanlar, sadece en doğru davranışı gösteren insanlara göre bilişsel olarak daha esnektirler.” Martin ve Anderson’a (1998; akt., Bilgin, 2017, s. 951) göre, “esnek olan birey kişilerarası ilişkilerde kendisini yeterli hisseder. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, atılgan, sorumluluk sahibi, ilgi gösteren ve yaşadıklarını anlamlandırabilen bireylerdir.” Örneğin, Asıcı ve İkiz (2015) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir araştırmada katılımcıların bilişsel esneklik ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Uyum Sağlama: Uyum, bireyin öncelikle kendisi sonrasında ise içinde bulunduğu çevre genel olarak toplum ile olumlu, dengeli ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilmesi becerisi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, “uyum dinamik bir süreçtir ve bireyin çevresinde yer alan değişikliklere karşı geliştirdiği tepkilerle sağlanır” (Geçtan, 1994, s. 14). “Ancak uyum, sadece toplumsal çevrenin beklentilerine uygun tutum ve davranış geliştirme şeklinde düşünülmemelidir. Çünkü bireyin birbiriyle iç içe geçmiş devamlı etkileşim halinde bulunan biyolojik, psikolojik ve toplumsal bir yaşamı vardır. Bireyin yaşamı tüm bunların düzenli bir ilişkiler sistemi içerisinde bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Bunlar arasındaki düzenli işleyiş uyum olarak ifade edilebilir” (Avcı, 2006, s. 45).

Hayal Kırıklığına Tolerans Gösterme: Hayal kırıklığı, “bireyin beklentilerinin boşa çıkması halinde ortaya çıkan bir duygudur. Gerçekleşmesi istenilen veya umulan bir şeyin gerçekleşmemesinden duyulan üzüntü, düş kırıklığı anlamını karşılar. Hayal kırıklığı pişmanlık duygusuna benzer ama aradaki fark hayal kırıklığının kişinin kendi davranışından ziyade, kendi kontrolü dışında gelişen bir

sonuçla ilgili olmasıdır” (<http://www.turkcebilgi.com>, erişim tarihi: 25/02/2018). Çocuklar için de bu tanım geçerlidir. Genel olarak değerlendirildiğinde çocukların hepsi zaman zaman farklı beklentilerinin gerçekleşmemesi sebebiyle hayal kırıklığı yaşar ve bu durum onlarda geçici bir üzüntü, moral bozukluğu, geri çekilme olarak kendini gösterir. Bu tepkilerin yoğunluğu ve süresi zor çocuklar için biraz daha fazladır.

Bilişsel esneklik, uyum sağlama ve hayal kırıklığına tolerans gösterme ile ilgili yapılan açıklamalar ele alındığında, bu kavramların her birinin birbiriyle sıkı ilişki içinde ve adeta birbirlerini tamamlar mahiyette olduğu söylenebilir. Bu yönüyle hayatta sosyal bir canlı olarak varlığını sürdüren çocukların en az hava, su ve gıda kadar bu üç beceri alanına sahip olması gerektiği de açıkça görülmektedir. Örneğin, Greene (2015, s. 27) farklı bakış açısı ile zor çocuk olgusuna açıklık getirmekte ve yıllarca yaptığı gözlemler, görüşmeler neticesinde bu tip çocuklardaki çözülemeyen sorunlar ve edinilmemiş sosyal beceriler ilişkisine şu şekilde dikkat çekmektedir:

“Bazı çocukların düşünme şekli o kadar düzensizdir ki çözmeye çalıştıkları sorunun ne olduğunu anlayamazlar bile. Bu çocuklar, olası çözümleri ve çözümlerin sonuçlarını değerlendirmekte de zorluk yaşamaktadır. Birçoğu o kadar tepkiseldir ki birden fazla çözüm bulmuş olsalar dahi akıllarına gelen ilk şeyi zaten yapmış bulunurlar. Kötü haber şu: çoğu zor çocuk için akıllarına gelen ilk çözüm yolu en kötü olanıdır. Bu davranışsal açıdan zorlayıcı bazı çocukların en kötü adımı atmak konusunda neden ün saldıgını açıklıyor. Buna ek olarak, aklına hiç çözüm yolu gelmeyen davranışsal açıdan zorlayıcı çocukların sayısı da pek az değildir.”

2.6.1. Problem (Sorun) ve Problem Çözme Becerisi

Problem, sadece matematik biliminin bir kavramı değildir. Bu kavram, sayılarla çözmek zorunda olduğumuz bir işlemi ifade ettiği gibi aynı zamanda sosyal hayat içinde sayısız karşılaşılan durumları da içine almaktadır. Doğumdan ölene dek sosyal bir ağın içinde varlığını sürdüren bireyler; aile, okul, çevre ve gruplar içinde daima problemlerle karşılaşmakta ve çözüm yolları arama çabasına girmektedirler. Kalaycı'ya (2001, s. 8) göre,

“Problem, Latince bir kavramdır. Arapçada ise mesele olarak kullanılmıştır. Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak ‘sor’ kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Problemler genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur. Bir diğer anlamıyla problem gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumudur. Onları problem haline getiren de zaten bu özellikleridir.”

Shure ve Spivack’e (1982; akt., Arı ve Yaban, 2012, s. 191) göre, kişilerarası problem çözme becerileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- alternatif çözümleri genelleme (örneğin, bir problem durumunda problemi çözebilecek farklı çözümleri genelleme becerisi),
- sosyal davranışların sonuçlarını düşünme (örneğin, kişinin hareketinin kendisi ve diğerleri üzerindeki etkisini dikkate alma becerisi),
- çözüm-sonuç çiftlerinin gelişimi (örneğin, problem çözmede sıralı basamaklar kullanma),
- sosyal-nedensel düşüncenin gelişimi (örneğin, birinin davranışlarının ve duygularının, diğer insanların davranış ve duygularıyla ilişkili olduğunu bilme),
- probleme duyarlı olma (belirli bir durumda ortaya çıkabilecek problem tiplerinin farkında olma) ve
- dinamik yönelim (örneğin, davranışların her zaman kolayca fark edilmeyen motivasyonları yansıtabileceğini kabul etme).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği üçüncü bölüm, rehberlik hizmetlerinin türleri ve rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen faaliyetler başlığı altında, Madde 6’da rehberlik hizmetleri alanlarına göre üçe ayrılır: a-Eğitsel Rehberlik; b-Mesleki rehberlik; c-Kişisel-sosyal rehberlik. “Kişisel-sosyal rehberlik: Bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve davranışsal gelişimini desteklemek amacıyla kendini tanıması; karar verme ve problem çözme gibi sosyal beceriler ile yaşam becerilerini geliştirmesi ve sorumluluk sahibi bir birey olarak hayatına devam edebilmesi için bireye ve ailesine sunulan hizmettir” (<http://www.resmigazete.gov.tr>, erişim tarihi: 10/02/2017). Rubin ve Krasnor’un (1992; akt., Arı ve Yaban, 2012, s. 200) çalışmasında, “Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi ve bu becerilerdeki değişimler geniş çapta bilişsel becerilerin ve işlemlerin gelişmesi ile ilişkili görünse de kişilerarası problem çözme becerilerinin bir işlev olarak gelişmesinde mizaç, bağlanma, depresyon, özsaygı,

içekapanıklık ve saldırganlık gibi diğer birçok faktörün de etkili olduğu” vurgulanmaktadır.

Dolayısıyla, kişisel-sosyal rehberlik tanımı ile orta çocukluk dönemi bir araya getirildiğinde ilkokulun ilk dört yılı aktif olarak rehberlik faaliyetlerinden sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin bu tanımda geçen tüm hedef ve davranışlara yönelik çalışmalarını sürdürmesi gerektiği öngörülmektedir. Birey olarak çocuk, karşılaştığı sorunlara yönelik problem çözümlerinde de sınıf öğretmenin rehberliği sayesinde doğru adım atmaya öğrenebilir. Fakat unutulmamalıdır ki, zor çocuklar problem çözme becerisine diğer çocuklar denginde sahip değildirler ve neticesinde olumsuz deneyimler ve durumlarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu sebeple sosyal ilişkilerinde de anlaşılmayan ve önyargıyla karşılaşan taraf olarak gitgide içinden sıyrılmadıkları bir çıkmaza girerler.

2.6.2. Sosyal Problemler ve Sosyal Beceri Eğitimi

Okulda ve sınıfta çocuğu zor duruma sokan ve iletişimsel olarak olumsuz bir ortam oluşmasına sebep olarak gösterilen problemler genel olarak sosyal problem niteliği taşımaktadır. Sosyal problem çözme; öğrenme, tecrübe, olgunlaşma ve başarının birlikte etkisi ile gelişir ve bireyin gelişimini ve uyumunu doğrudan etkiler. Sosyal problem çözme, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmeyi içermektedir. “Sosyal problem çözme ‘bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler’ olarak tanımlanmaktadır” (İman, 2013, ss. 479-480).

“Okul sadece bireyin bilgi donanımını sağlamakla kalmaz, çocuğun sosyalleşmesine büyük ölçüde yardımcı olan bir kurum niteliğini de taşır. Okulda çocuklar yaşar, çalışır, başarır, davranışlar geliştirir, becerilere sahip olur, yeteneklerini işletir ve mükemmelleştirir. Başkalarıyla ilişkiler kurar, hayatla nasıl savaşılabileceğini öğrenirler. Uzun zamanlar bu görevler aileye yüklenmiş ve hepsinin başarılması aileden beklenmiştir” (Akdemir, 1966, s. 114). “Yapılan araştırmalar, sosyal problem çözme becerilerinde etkin olamayan çocukların, akranları tarafından

reddedilme, sosyal yalıtılmışlık ve oyundan yarar sağlama ve diğerleriyle çalışma olanağından yoksun olma gibi olumsuz deneyimlere açık olduklarını göstermektedir’ (Arı ve Yaban, 2012, s. 191).

Greene’e göre, “Ebeveynler, öğretmenler ve bakıcılar yalnızca bir çocuğun davranışını değiştirmeye odaklanmışsa, bu davranışa neden olan sorunlar çözülmemiş olarak kalacaktır. Ancak, bunun yerine - işbirlikçi ve proaktif olarak - problemleri çözmeye odaklandığında, sorunlar çözülmekle kalmaz, bu sorunlarla bağlantılı olan zorlu davranışlar da azalır” (<http://www.livesinthebalance.com>, erişim tarihi: 11/02/2018). Bunun için Greene’in (2015, s. 24) “Gelişmemiş Beceriler/Çözülmemiş Sorunlar Ölçeği” (bkz. Tablo 2.4) ilk aşamada zor çocuğun durumunu ortaya koyması açısından sınıf öğretmenlerine yardımcı olabilir.

Tablo 2.4. Gelişmemiş Beceriler ve Çözülmemiş Sorunların Değerlendirilmesi Ölçeği

Gelişmemiş Beceriler	Çözülmemiş Sorunlar
Eylemler sırasında mantıksal sıralamayı veya belirtilen sırayı izlemekte zorlanma	
Zorlayıcı ya da yorucu görevlerde istikrar göstermekte zorlanma	
Bir düşünce şeklinden veya görevden bir diğerine geçişle baş etmekte zorlanma	
Zaman algısının yetersiz olması	
Odaklanmakta zorlanma	
Hareketlerinin olası sonuçlarını değerlendirmekte zorlanma	
Bir soruna birden fazla çözüm bulmakta zorlanma	
Endişeleri, ihtiyaçları veya düşünceleri kelimelerle anlatmakta zorlanma	
Söylenenleri anlamakta zorlanma	
Akılcı bir şekilde düşünmek için hayal kırıklıklarına verilen duygusal tepkiyi kontrol etmekte zorlanma	
Sorun çözme becerilerine belirgin ölçüde ket vuran ya da hayal kırıklığını arttıran kronik asabiyet ve/veya endişe	
Grileri görmekte zorlanma: sabit katı, siyah beyaz düşünme	
Kurallardan veya rutinden çıkmakta zorlanma	
Beklenmedik, belirsiz kesin olmayan veya yeni durumlarla baş etmekte zorlanma	
Orijinal fikirden veya çözümden başka bir noktaya ilerlemekte zorlanma	
Planda değişiklik yapılma gerektiğini gösteren duruma bağlı etmenleri göz önünde bulundurmakta zorlanma	
Esnek olmayan, yanlış yorumlamalar/kavramsal anlam sapmaları veya önyargılar	
Sosyal ipuçlarını doğru bir şekilde yorumlamakta zorlanma/sosyal ayrıntıları algılamakta başarısızlık	
Konuşma başlatmakta, gruplara katılmakta, insanlarla iletişim kurmakta zorlanma/temel sosyal becerilerden mahrum olma	
Uygun yollarla ilgi talep edememe	
Davranışlarının diğer insanları nasıl etkilediğini anlamakta zorlanma	
Empati yapmakta, diğer kişilerin bakış açılarını kabullenmekte zorlanma	
Diğer kişilerle karşılaşma veya diğerleri tarafından algılanma şeklinin önemini algılamakta zorlanma	
Duygusal motor zorluklar	

Kaynak: Greene (2015, s. 24)

Ancak unutulmamalıdır ki, “Gelişmemiş Becerilerin, Çözülmemiş Sorunların Değerlendirilmesi Ölçeği; bir kontrol listesinden ya da değerlendirme ölçeğindense görüşme ve gözlemlere yol gösterecek bir kılavuz olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Çocuklardaki belirli gelişmemiş becerileri ve çözülmemiş sorunları tanımlamak için kullanılmalıdır. Gelişmemiş becerilerden biri çocuğun durumuna uygunsa, ifadenin yanına bir işaret konur ve sonrasında söz konusu gelişmemiş beceriyle ilgili olarak çocuğun karşılamakta zorlandığı özel beklentileri açıklanır” (Greene, 2015, s. 248). Böylelikle zor çocuğun onu zor hale getiren yanlarına çok yönlü bir perspektiften daha objektif bir bakış açısı ile yaklaşmış olunmaktadır.

Gelişmemiş Becerilerin, Çözülmemiş Sorunların Değerlendirilmesi Ölçeği, hem ebeveyn hem de öğretmen gözlemleri sonucu iki taraflı olarak doldurulmakta ve davranışsal açıdan zorlayan durumların ortaya çıktığı kriz alanları tespit edilmektedir. Genel olarak kriz alanlarına ve sorun oluşturan durumlara yönelik değerlendirme öğrenciye empatik yaklaşma ve çözüm yolu sunmada etkin bir anahtar rolü görmektedir.

2.7. Çocukta Ruh Sağlığı ve Pozitif Ruh Sağlığı

“Sağlık; bireyin fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik durumunda olması, vücut esenliği, esenlik, sıhhat, afiyet şeklinde; ruh sağlığı ise, ruhsal yönden sağlıklı olma durumu olarak tanımlanmaktadır” (<http://www.tdk.gov.tr>, erişim tarihi: 14/09/2017). Görüldüğü üzere ikinci tanım birinci tanımı da kapsar mahiyettedir. Yörükoğlu (2016, s. 13), ruh sağlığını, “kişinin kendi kendisiyle ve çevresiyle sürekli bir denge ve uyum içinde olması” şeklinde açıklamaktadır.

Çocuklar için oluşturulan ruh sağlığı tanımının ve ölçütlerinin yetişkin bireylerinkinden bazı farklılıklar içerdiği görülmektedir. “Çocukta ruh sağlığı, sürekli değişen ve gelişen zihinsel, fiziksel ve sosyal yeterliliklere, kritik dönemlere ve bu kritik dönemlerdeki çevresel faktörlere göre ele alınmalıdır” (Seven, 2015, s. 2). Bu yönüyle çocukların ruh sağlığını değerlendirmek daha karmaşık bir sürecin tüm özelliklerini bilmek ile mümkündür. Foundation’a (1999; akt., Seven, 2015, s. 3) göre; duygusal olarak sağlıklı çocukların sahip olmaları gereken yeterlikler şunlardır:

“Psikolojik, duygusal, entelektüel ve ruhsal olarak gelişme; Kişilerarası ilişkiler başlatma ve geliştirmede yeterlilik; Yalnız kalma ve yalnızlıktan hoşlanma; Diğerlerinin farkında olma ve onları empatik olarak anlama; Oyun ve öğrenme; Doğru ve yanlış hissinin gelişmesi; Problem ve aksaklıkları çözme ve onlardan bir şeyler öğrenme.”

Genel olarak çocuğun ruh sağlığına onay veren yeterlikler incelendiğinde bu yeterlik şartları ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ikinci bölümünde rehberlik hizmetlerinin amaçlarının örtüştüğü görülmektedir. MADDE 4-(1) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik hizmetleri; kendini tanıyan, kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamlarını sürdürerek kendini gerçekleştirmelerini amaçlar.

Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin sınıftaki her çocuğun ruh sağlığından sorumlu olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Günümüzde öğretmenlere düşen öğrenci sayısı ve her öğrencinin de ayrı bir dünyası olduğu düşünülürse belki bahsi geçen sorumluluk çok ağır bir yük olarak değerlendirilebilir. Her yönüyle her öğrenciye ulaşmak ve yeterli ilgiyi göstermek de üstesinden gelinmesi zor bir görev olarak algılanabilir. Her şeye rağmen normal şartlarda aynı sınıfla (öğrenci grubuyla) dört yıl sınıf öğretmenliği görevini sürdürme fırsatı bulunan öğretmenler öğrencilerini daha çok gözleme, özelliklerini tespit etme ve daha iyi tanıma konusunda avantajlı durumdadırlar. Bu sebeptendir ki; bu avantajı da daha yerinde tespitler ve değerlendirmeler yapıp öğrencilere yönelik doğru yaklaşımlar sergilemek, onlara yardımcı olmak, bir anlamda çocukların ruh sağlığına yönelik hassas ve titiz olmak büyük önem arz etmektedir.

Kılıççı'ya (2006, s. 58-59) göre,

“Okul bireye arkadaşlarla birlikte olma olanaklarını sunarak onun oyun dünyasının kendisi olurken, gene ona zihinsel güçlerini akademik bir yolla kullanma olanakları sağlayarak onun için iş ve çalışma ortamı haline gelmektedir. Okulun bireye sunduğu bu iki yönlü olanaklar beraberinde bazı beklentileri de getirmektedir. Bu beklentiler her okul düzeyine göre gittikçe

karmaşıklıaşan gelişim görevlerine dönüşmektedir. Her gelişim görevinin başarıyla tamamlanması bireyi hem mutlu hem uyumlu yapmakta hem de ileride karşılaşıacağı ve başarması zorunlu olan yeni ve karmaşık gelişim görevleri için kendine güven ve umutla bakmasını sağlamakta, onu yeni başarılarla götürmekte, böylece kişiliğın sağlıklı bir biçimde gittikçe artan bir güce ulaşmasını gerçekleştirmektedir. Eğer okul, arkadaş ilişkileri, oyun becerileri ve okul başarısıyla ilgili gelişim görevlerinin başarılanması sırasında bireyin karşılaştığı sorunların çözümünde ona yardımcı olmazsa ve bu sorunları bireyin yardımsız çözmesini beklerse onu kişiliğının birçok zayıf ve güçsüz noktaları barındırır biçimde yapılaşmasında birinci etken olma sorumluluğundan kurtulamaz.”

Tam bu noktada “pozitif psikoloji” kavramı ile çocuk arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Son on yıldır insan psikolojisine çok başka bir açıdan yaklaşan ve sermaye yönetiminden, sanayiye, reklam sektöründen, eğitime farklı birçok alanda kullanılmaya müsait olan bu psikolojik yaklaşımı Martin Seligman 2004 yılında yaptığı konuşmada (https://www.ted.com/talks/martin_seligman, erişim tarihi: 21/06/2018) şöyle açıklamaktadır: “Pozitif psikoloji üzerine çalışmamızın üç amacı var. İlki, psikolojinin tıpkı insanın zayıf taraflarıyla olduğu kadar güçlü taraflarıyla da ilgilenmesi gerektiği. Hasarlı yanları iyileştirmeye çalıştığı kadar güçlü yanlarıyla da ilgilenmesi gerektiği ve bununla beraber hayatta en iyi şeylerle ilgilenmeli ve normal insanların hayatlarını tatmin olacakları hale getirmeye çalışmalı, aynı zamanda deha ve yüksek yetenek yetiştirmekle ilgilenmeli.”

Seligman ve Csikszentmihalyi’ye (2000; akt., Kardaş ve Yalçın, 2018, s. 2) göre,

“Pozitif psikolojinin konusu öznel düzeyde; geçmişe yönelik duygular olarak iyi oluş, hoşnutluk ve doyum; geleceğe yönelik duygular olarak umut ve iyimserlik ve şimdiki ana odaklı duygular olarak da akış ve mutluluk olarak sınıflandırılmaktadır. Bireysel düzeyde çalışma konuları bireylerin sevme, cesaret, kişilerarası ilişkiler, estetik duyarlılık, azim, affetme, özgünlük, maneviyat, yüksek yeteneklilik ve bilgelik gibi özellikleri; grup düzeyinde ise sorumluluk, fiziksel ve duygusal destek sunma, özgecilik, nezaket, ölçülülük, tolerans ve çalışma etiği gibi bireylerin daha iyi birer vatandaş olmalarına yardım eden erdemlerdir.”

Sınıf öğretmeni, eğitim-öğretim ortamını oluşturan sınıf ve daha geniş olarak okul sınırları içinde tüm öğrencilerin adına pozitif psikoloji sahibi bireylerin yetişmesine katkı sağlamalıdır. Söz konusu zor çocuklar olduğunda ise devamlı

olumsuz, hasarlı veya problemlı algılanan taraflarına yoğunlaşmak yerine onların güçlü yönleri üzerine odaklanıp hedef ve davranışları belirlerken bu güçlü yönleri daha fazla nasıl geliştirebileceği adına stratejiler belirlemelidir. Böyle bir sınıf ortamında kusurları ile varlığından söz edilen zor çocuklar yerine üstün yönleri ile öne çıkan, kendine güvenen her şeyden önce kendini tanıyan ve bu sebeple hayatını zorlaştıran özelliklerini olumlu yönde değiştirmeye çalışan, benlik saygısı yüksek bireyler olacağı ve bu oluşumun da tüm sınıf ortamına olumlu destek sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle ilgili süreçlere ilişkin bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 78) göre,

“Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar fenomenoloji için uygun bir araştırma zemini oluşturur.”

Fenomenolojide, kişi ya da kişilerin bir olguya dair deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özü araştırılır. Diğer bir deyişle, “insanların ilgili olguyu nasıl deneyimledikleri özenli ve derinlemesine olarak betimlenmeye çalışılır” (Patton, 2014, s. 104). Fenomenolojik araştırma, “iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlar, betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımlarıdır. Betimleyici fenomenoloji, epistemolojik bir bakış açısına sahiptir ve bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenir. Dolayısıyla, betimleyici fenomenolojide temel amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Yorumlayıcı fenomenoloji, betimleyici fenomenolojiden farklı olarak, insan deneyimlerine epistemolojik bakıştan çıkarak ontolojik olarak yaklaşır” (Ersoy, 2016, s. 59). Betimleyici fenomenoloji deseni kapsamında yürütülen bu çalışmanın olgusunu “zor çocuk” oluşturmaktadır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmadaki katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, “görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136). Patton’a (2014, s. 235) göre, “Farklı kesimlerden küçük bir örneklem seçerken, veri toplama ve analizi iki tip bulgu ile sonuçlanır: Bunlardan ilki, her bir durumun benzersiz olduğunu belgelemede kullanılacak yüksek kaliteli ve detaylı tanımlamalar ve ikincisi, farklı durumların kesiştiği yerde bulunan ve önemini farklılıklardan meydana gelmiş olmaktan alan ortak noktalarıdır.”

Tablo 3.1, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini sunmaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Merkez Okul (MO)			Dezavantajlı Bölge Okulu (DBO)			Özel Okul (ÖO)		
Katılımcı kodu	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Katılımcı kodu	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Katılımcı kodu	Cinsiyet	Mesleki deneyim
MO1	K	18	DBO1	E	15	ÖO1	K	2
MO2	E	41	DBO2	E	9	ÖO2	K	11
MO3	E	30	DBO3	E	14	ÖO3	K	39
MO4	E	39	DBO4	K	16	ÖO4	K	3
MO5	K	14	DBO5	E	22	ÖO5	K	11
MO6	K	31	DBO6	K	15	ÖO6	K	2
MO7	E	31	DBO7	K	13	ÖO7	K	2
MO8	K	20	DBO8	K	12	ÖO8	E	20
MO9	E	10	DBO9	E	15	ÖO9	E	43
MO10	E	30	DBO10	E	12	ÖO10	K	5
MO11	K	20	DBO11	K	11	ÖO11	E	35
MO12	E	21	DBO12	K	14	ÖO12	K	4
MO13	E	25	DBO13	E	26	ÖO13	E	13
MO14	E	27	DBO14	K	17	ÖO14	E	5
MO15	K	25	DBO15	K	17	ÖO15	E	5
MO16	K	8	DBO16	E	17	ÖO16	K	29
MO17	K	25	DBO17	K	22	ÖO17	E	37
MO18	E	1	DBO18	K	20	ÖO18	K	7
MO19	E	6	DBO19	K	16	ÖO19	E	22
MO20	E	21	DBO20	E	23	ÖO20	E	28

Tablo 3.1’de de görüldüğü üzere, bu çalışmada Konya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 60 sınıf öğretmeni maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olması açısından 20’si merkez, 20’si dezavantajlı bölge ve 20’si de özel ilkokullardan seçilerek görüşmelere dâhil edilmiştir. Katılımcıların 28’i kadın, 32’si erkektir; mesleki deneyimleri de iki yıldan 41 yıla kadar farklılıklar göstermektedir. Böylelikle yaş, cinsiyet, mesleki deneyim gibi demografik özelliklerin yanında birbirinden ayrı ortamlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin konuya farklı ve benzer yaklaşımları değerlendirilerek çalışmada sunulması amaçlanmıştır. Katılımcılar genel olarak isimlerinin açıklanmasını istemediğinden kodlama yapılmıştır. Örneğin, MO1: merkez okulu öğretmeni 1; DBO1: dezavantajlı bölge okulu öğretmeni 1; ÖO1: özel okul öğretmeni 1.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verilerin toplanması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama tekniği olmasının yanında bir kâğıda yazılmış, kurgulanmış cümlelerin ötesinde bireylerin söylemek isteyip söyleyemediklerini hem beden dilleri (jest ve mimikler, vb.) ile ifade edebilmeleri hem de araştırmacı tarafından cesaret edilerek görüşlerini dile getirmeleri adına fırsatlar sunmaktadır.

Patton’a (2014, s. 341) göre, “İnsanlarla, doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri bulmak için görüşme yaparız. Duyguları, düşünceleri ve niyetleri gözlemleyemeyiz. Bir gözlemcinin olmadığı durumları gözlemleyemeyiz. İnsanların yaşantılarını nasıl organize ettiklerini ve yaşantılarında gerçekleşen olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini gözlemleyemeyiz. Bu gibi şeyleri öğrenmek için insanlara sorular sormalıyız.” Bu bakış açısı araştırmacıyı görüşme tekniğini kullanmaya ve verileri detaylandırmaya teşvik etmiştir.

Stewart ve Cash (1985; akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 147-148) görüşmeyi, ““Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci’ olarak tanımlamıştır. Bu tanımda, süreç iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği; iki veya

daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimi; görüşmeye dâhil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç, görüşmeye dâhil bireylerden en az birinin belirli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu ifade eder.”

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere araştırmanın alt-amaçlarıyla ilişkili dokuz adet açık-uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular şunlardır:

- “Zor çocuk” kavramını nasıl tanımlarsınız?
- Sizce öğrencilerin “zor çocuk” algısına neden olan davranışları ve öne çıkan özellikleri nelerdir?
- “Zor çocuk” kavramını hangi metaforla açıklarsınız? Neden?
- Sosyal iletişim boyutunda “zor çocuk” nasıldır ve bu konudaki avantaj ve dezavantajlarından bahsedebilir misiniz?
- “Zor çocuk” ile ilgili sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluklar nelerdir?
- Hangi özellikteki bir sınıf öğretmeni zor çocuğa ulaşmada başarılı olur?
- Zor çocuklar akademik açıdan başarılı olabilirler mi? Nasıl?
- Zor çocuğun akademik başarısından/başarısızlığından kim sorumludur?
- “Zor çocuk” ile ilişkili deneyimlerinize dair örnekler verebilir misiniz?

Üçüncü soruyla, katılımcılardan “zor çocuk” hakkında metafor üretmeleri istenmiş ve bu yolla onların algılarında oluşturdukları bütün resimlere ilişkin daha net bir görüntü ortaya koyma amacı güdülmüştür. Patton’un (2014, s. 505) da belirttiği üzere “metafor, temel olarak bir nesne veya olayın belli özelliklerini açıklamaya yönelik bir araçtır.” Bu yönüyle “metafor, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşur. İşte metaforu bir zihinsel model olarak güçlü kılan durum da budur; yani, onun iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurarak belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak tanınmasıdır” (Saban, 2009, s. 282). Bu çalışmada da metaforun bir düşünme aracı olarak gücünden yararlanılmak istenmiştir.

3.3.1. Hazırlık Süreci

Veri toplama sürecinde görüşme tekniğine yönelik olarak öncelikle görüşmeleri kaydetmek adına bir ses kayıt cihazı edindim. Daha önceden adı geçen cihazı kullanma deneyimim olmadığı için deneme kayıtlar yapıp cihazı kullanım açısından tanımaya çalıştım. Görüşme yapılacak okulları önceden belirleyip Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Konya Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma iznine dair onay aldıktan sonra bu durumu izin verilen okulların idarecileri ile konuşup onları da bu süreç ve çalışmadan haberdar ettim. Özellikle gönüllülük esasına dayanan bir çalışma olması sebebiyle okul bünyesinde çalışan tüm sınıf öğretmenleri ile değil sadece gönüllü olarak bu konuda onay veren öğretmenlerle görüşme yapacağımı okul müdürü ve öğretmenlerle yapılan toplantılarda etraflıca açıkladım.

Yapılan bilgilendirme toplantıları neticesinde eğitim-öğretimi aksatmamak için okul müdürleri ile telefonla ve bazen de yüz yüze görüşerek, onay veren öğretmenler adına randevu sistemi kurarak müsait olan zamanlarda görüşmek üzere sözleştik. Bu süreçte çalışma iznini olan okullardan biri özel okul bir diğeri de devlet okulu olmak üzere iki okulla şartlar olumlu gelişmedi. Bahsi geçen okullardan biri olan A Özel Okulu bahçe kapısından dahi böyle bir izinle geçmeme ve açıklama yapmama izin vermedi. Bu okula üç kere gitmeme ve çalışma iznimi gösterip idareden yetkili biri ile görüşme isteğimi belirtmeme rağmen bu tip araştırmalara kapalı olduklarını, onay vermediklerini ve beni içeri kabul edemeyeceklerini beyan ettiler.

Bahsi geçen devlet okulunda ise süreç şu şekilde işledi: Okul idarecileri öncelikle bu çalışmaya olumlu baktıklarını ve çalışma için görüşme yapabileceğimi belirttiler. Sonrasında görüşmelerin kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağını öğrenince tüm öğretmenleri ile genel bir toplantı yapıp bu çalışmaya dâhil olmayı kabul etmediklerini belirttiler. Bu tip olumsuz yaklaşımlar, beni (çalışmanın geleceği adına) ümitsizliğe sevk ederken aynı zamanda da bilimsel araştırmalarda nitel çalışma desenlerine yönelik önyargının varlığını da göstermiş oldu. Empatik bir değerlendirme sürecinde aslında genel itibari ile kendi özel alanlarına girilmesini istemeyen, belki paylaşacağı her türlü bilginin kendine tehdit oluşturacağına inanan

bir öğretmen grubunun varlığının da haklı gerekçeleri olabilir. Bu sebepten dolayı görüşme öncesinde öğretmenlere özellikle amacımı ve araştırmadaki katkılarından sonraki zamanda isimlerinin gizli kalacağına yönelik teminata bulunarak onların daha rahat görüşmeleri kabul etmelerini sağlamaya çalıştım.

3.3.2. Uygulama Süreci

Görüşmeler için önceden sözleşilen saatlerde okullarda hazır bulundum. Görüşme şartlarını kabul edip çalışmaya katkı sağlayacak öğretmenler okul sınırları içinde bulunan uygun bir odada birebir olarak görüşmeye katıldılar. Araştırmacı kimliğim dışında tam zamanlı çalışan bir sınıf öğretmeni olarak görüşmeler adına bazı günler tüm bazı günler ise yarım gün olmak üzere idari izinler alarak görüşmeleri tamamladım. Görüşmelerden önce zamanın kısıtlı olması sebebiyle tanışmak için bir vaktim olmamakla beraber katılımcıların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmeleri adına tutulan kayıtların ve isimlerin gizli kalacağına dair sözümü yineleyerek kendimi ve mesleğimi tanıttım. Bunun yanında her görüşmenin başında yapılan çalışmanın amacı ve bu amaca yönelik katılımcının zihninde var olan algının çalışmanın bulguları açısından çok kıymetli olduğunu vurguladım.

Görüşme öncesinde genelde çok az katılımcı dışında çoğu tedirgin ve isteksizce katılım sağladı. Görüşmelerin yapıldığı tarihlerde menfur 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin hemen sonrasında gelişen siyasi olaylar (birçok öğretmenin öğretmenlik mesleğinden men edilmesi, olağanüstü hal durumu, vb.) onlarda bu endişeyi var eden yegâna sebepler olarak karşına çıkmaktaydı. İkinci sıkıntı görüşmelerin kısa tutulması adına devamlı uyarı almamdı. Ders saatlerinin çakışmasını önlemek ve herhangi bir aksaklığa meydan vermemek adına bu konudaki hassasiyeti de dikkate almak zorunda kaldım. Ortalama olarak 15 dk. ile 20 dk. arasında süren görüşme süreleri zarfında gergin ve endişeli başlayan görüşmeler sona doğru katılımcıların rahatlıkla kendilerini ifade ettikleri, ayrıca memnun kalarak teşekkür edip sonlandırdıkları sohbetlere dönüştü. Sınıf öğretmenlerinin geneli görüşmelerin sonlandırıldığı zamanlarda deneyimlerinin ve algılarının değer görmesinden ve dinlenmekten haz aldıklarını ifade ettiler. Bunun yanında bazı kayıtların yaptığım hatalar neticesinde silindiğini bilgisayara aktarırken fark etmem

ve boşa geçen zaman ve veri kaybım beni fazlasıyla üzse de zamanla daha doğru kayıtlar tutmaya alıştım.

Kayıt silinmesinin yanında bir başka problem de bazı öğretmenlerin söz verip, randevu oluşturup, randevu zamanlarında verdikleri sözü tutmayıp bu konudaki istikrarsızlıklarının devamı ve benim defalarca zamanımın boşa gitmesiydi. Gönüllü bir çalışma ve katılım sağlanmasının önemli olduğunu vurguladığım halde bu konuda bu şekilde anlaşmazlıkların varlığı süreçte beni hayal kırıklığına uğratan sebeplerden biri olmuştur.

Görüşmelerde dokuz adet açık-uçlu soru sordum. Bu dokuz soruya karşılık gelen cevapları daha ayrıntılı almak için görüşme sırasında farklı (ek veya sondaj) sorular yönelterek konu bütünlüğünü korumaya çalıştım. Görüşmeler sonrasında oluşturulan kayıtları bilgisayara yedekleyerek herhangi olumsuz bir duruma karşın önlem aldım. Tüm görüşmeler tamamlanınca, kayıtları dinleyerek tek tek Word dosyası haline getirdim. Araştırıldığı vakit, ses kayıtlarını Word dosyası haline getiren bazı programlar olmakla beraber tüm denemelerime rağmen bu dönüştürücülerden olumlu bir geri dönüt alamadım. Okul ortamlarında her ne kadar sessiz ve uygun bir ortamda görüşmeleri sürdürsem de çocuk ve ortamdaki kaynaklanan birçok farklı ses kaydının birebir dönüştürülmesini engellemiştir. Sesleri Word dosyasına elle dönüştürmemin, kayıtları detaylıca dinleyip analiz ederken daha anlamlı değerlendirmem hususunda avantajları olmuştur.

3.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel analiz, verileri bulgulara dönüştürme ve yorumlama işlemidir. Richardson (1998; akt., Patton, 2014, s. 432) “Nitel analizin ve bu analizin yazılmasının sadece dünyayı anlamlandırmaya değil aynı zamanda dünya ile olan ilişkilerimizi de adlandırmaya ve bu nedenle ilgili fenomene dair bir şeyler keşfederken kendimiz hakkında da bir şeyler keşfetmeye teşvik ettiğini” belirtir.

Bu kapsamda, öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir. Daha sonra, bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla

yorumlanmıştır. Araştırmanın iç inandırıcılığını arttırmak içinse katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Her alıntının sonunda, katılımcıların kod isimleri verilmiştir.

3.5. Araştırmacı Olarak Rolüm

Bir araştırmacı olarak çalıştığım fenomene (“zor çocuk”) yönelik üç yılı aşkın süredir alanyazın okumaları yaptığım için konu ile alakalı ön bilgilerim konuya daha detaylı bakmama olanak sağladı. Bu nedenle, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplarda yanlış veya eksik olarak gördüğüm durumlarda görüşme sonrasında bilgimi paylaşmak ihtiyacı duyduğum zamanlar da oldu. Fakat araştırmanın seçilen fenomen için “sınıf öğretmenleri algısındaki yerini” ortaya koymayı amaçlayan yanı, beni objektif bir bakış açısı ile nötr kalmaya teşvik etti. Bu sebeple, konuyla alakalı olarak sadece görüşme yapılan öğretmenlerin algısındaki gerçeklere odaklandım ve onların deneyim ve yaşantılarındaki bakış açılarının ortak ve farklı yönlerine ışık tutmaya çalıştım. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin ara ara verdikleri cevaplarda tereddüt yaşadıklarını ve çekindiklerini fark ettiğim zamanlarda “onların bakış açısının ve deneyimlerinin” araştırmanın bulguları ve sonuçları açısından çok önemli ve değerli olduğunu vurguladım. Böylelikle daha rahat ve samimi cevaplar verdiklerini gözlemledim. Her görüşmenin sonunda onlarla tanışmaktan büyük mutluluk duyduğumu ve çalışmaya katkıda buldukları için de teşekkür ettiğimi belirttim.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek, araştırmanın alt-soruları çerçevesinde dokuz tema altında sunulmuştur. Bu temalar şunlardır:

- “Zor çocuk” algısı
- Zor çocukların özellikleri
- Metaforik olarak zor çocuk
- Zor çocukla iletişim
- Zor çocuğun öğretmeni olmak
- Zor çocuğa ulaşma
- Zor çocuk ve akademik başarı
- Zor çocuğun akademik başarısı/başarısızlığı
- Zor çocuk deneyimlerinden örnekler

4.1. “Zor Çocuk” Algısı

Bu temayı ortaya çıkarmaya yönelik köprü oluşturacak iki ön bilgi sorusu ile görüşmeye başlanmıştır. Bunlar sırası ile “Zor Çocuk kavramını hiç duydunuz mu?” ve “Sizce zor çocuk var mıdır?” sorularıdır. Bu iki soru katılımcıların “zor çocuk” kavramına yönelik ön bilgilerini tartmaları adına fırsat sunmuş olup sonraki sorular için de bir zemin hazırlanmıştır.

Merkez okul statüsünde çalışan 20 sınıf öğretmeninden üçü “zor çocuk” kavramını duymadığını, fakat varlığını kendi gözlemlerine göre kabul ettiğini bir öğretmen ise (MO7) bu kavramı duyduğunu fakat bu tip çocuk varlığını kabul etmediğini belirtmiştir. Dezavantajlı bölge ilkokullarında çalışan 20 sınıf öğretmeninden yedisi “zor çocuk” kavramını daha önceden duymadığını fakat varlığını kabul ettiğini; özel okullarda çalışan 20 sınıf öğretmeninden sadece birisi (ÖO16) “zor çocuk” kavramını duymadığını buna mukabil varlığını kabul ettiğini, üç öğretmen ise (ÖO1, ÖO15, ÖO19) bu kavramı duyduğunu fakat kabul etmediğini

belirtmiştir. Orana bakıldığında özel okullardan dezavantajlı bölge okullarına doğru “zor çocuk” kavramından haberdar olmayan sınıf öğretmenlerinin sayısının arttığı görülmektedir. Özel okullarda verilen zorunlu seminer çalışmaları, ek konferanslara katılım ve psikolojik rehberlik ve danışma servisinin daha etkin faaliyet göstermesi bunda etkili olabilir.

Bu temaya yönelik altı alt-başlığa dayanan çeşitli tanımlar ortaya çıkmıştır. İlk beş alt-başlık tanım şeklinde kendine yer bulurken altıncı alt-başlık “zor çocuk” kavramını kabul etmeyen sınıf öğretmenlerinin açıklamalarını içermektedir. Çalışmanın bulguları sunulurken bu zıt bakış açısının zenginlik katacağı düşünülerek bulgulara eklenmiştir. Bu tanımlar şunlardır:

- Akademik durumlarına dayalı tanımlar
- İletişim problemlerine dayalı tanımlar
- Kural tanımama durumuna dayalı tanımlar
- Aile ve çevre etkisine dayandırılan tanımlar
- Genel özelliklerini temel alan tanımlar
- “Zor çocuk” kavramını reddeden açıklamalar

4.1.1. Akademik Durumlarına Dayalı Tanımlar

Her öğretmen sınıfında daha düzenli ders işleyebilmek adına öğrencilerin akademik seviyelerinin birbirine denk olmasını arzu eder. Bilgi açısından denk kabul edilen sınıfta öğretmenin hızını ayarlayıp hedefini tutturmasına daha kesin gözüyle bakılır. Fakat bu durum, seviye belirleme sınavlarına göre oluşturulan özel sınıflarda bile tam anlamıyla başarısız bir hedeftir. Normal şartlarda her öğrenci bazı konularda geri kalabilir veya belli konuları anlayamayabilir. Fakat bazen öğretmenler öyle öğrencilerle karşılaşır ki bu öğrenciler seviyenin bir hayli altında seyreden bir başarı grafiği sunarlar. Eskiden belki “tembel” kelimesi bu öğrencileri açıklamaya yetmekteydi. Şimdilerde ise “öğrenme güçlüğü” kavramı altında birçok farklı tanımlanmaktadır. Bunlar: disleksi, diskalkuli, disgrafi, disfazi, işitsel işleme bozukluğu, görsel işleme bozukluğu gibi tanılardır ve beyinin işlevsel farklılıklarının yansıması şeklinde karşımıza çıkarlar. Bununla birlikte down sendromu ve otizm gibi

rahatsızlık tanısı almayan, dünyayı algılamaları ve dünyaya etkileri tümüyle farklı olan bireyler olarak öğretmenlerin karşısına çıkan öğrenciler de vardır.

Çalışmada, aşağıdaki kod adları ile görüşleri belirtilen katılımcılar akademik olarak zayıf olan öğrencileri “zor çocuk” olarak kabul etme eğilimindedirler. Literatürde öğrenme problemleri yaşayan öğrenciler “zor çocuk” tanımına dâhil edilmeyenken çalışmanın bulgularında görülmektedirki bu durum öğretmenlerin algısında “zor çocuk” olarak karşılığını bulmaktadır. Örneğin:

“Öğrenme güçlüğü çeken çocuk zor çocuktur. Hani diğerlerinden bir tık alttaysa, çocuk zor çocuktur. Özel ilgi bekler. Daha önde öğreniyorsa, o çocuk da zor çocuktur. Eğer zekâsı bulunduğu yaş ve sınıf düzeyinin üzerinde ise o çocuk da zor çocuktur. Çünkü o çocuk, daha fazla bilgi, ilgi ister sizden. Sınıf ortamında ise genel ortalamaya yönelik eğitime devam edildiğinden o çocuk da zor çocuktur.” (MO5)

“Zor çocuk tanımına kaynaştırma öğrencilerini dâhil ediyorum. Daha çok öğrenme problemleri yaşayan çocuklardır zor çocuklar.” (MO9)

“Genel itibari ile diğer öğrencilerden farklı olarak güç öğrenen, farklı özellikler gösteren, onlara farklı eğitim-öğretim metot ve teknikleri uygulanması gereken öğrenci tipidir.” (DBO1)

“Başarılı ama ona hâkim olamamak. Onun sorularına cevap versem de tatmin olmuyor. Tekrar soruyor tekrar soruyor. Sınıfımda böyle bir öğrenci var. O zor bir çocuk.” (DBO7)

“Uygulamada zor çocuktan ziyade daha fazla üstüne eğilmesi gereken çocuklar vardır, bence zorlayan çocuk vardır. En basitinden öğrenme açlığı duymayan çocuktur zorlayan çocuk.” (DBO10)

“Zor çocuk benim eğitim-öğretimde sorun yaşadığım çocuktur bence. Geç ya da güç öğrenme gibi alışılmışın dışında bir öğrenme problemi oluyor bu çocukların.” (DBO12)

“Geç öğrenen, geç algılayan, bu sebeple bir konu üzerinde daha çok yol denenerek öğrenmesi sağlanan, bazen de çok zeki olup sınıftaki eğitim-öğretimin hızına yetişemeyen çocuklardır zor çocuk.” (ÖO7)

“Yavaş öğrenen, zor öğrenen çocuklar diyebiliriz onlara.” (ÖO9)

Verilen cevaplar göstermektedir ki akademik bakımdan zor olarak değerlendirilen çocuklar iki sınıfa ayrılmaktadır. Bunlardan ilki güç öğrenen

çocuklar, diğeri ise ileri seviyede zekâ seviyesine sahip olduğu düşünölen çocuklar. Genelde bu iki çocuk tipi de zor olarak görölmekte ve üzerinde daha fazla durulması gerektiği açıklanmaktadır. Bu özellikleri sebebi ile de zor olarak algılanmaktadırlar.

İleri zekâ seviyesine sahip çocuklar buldukları sınıf ortamlarında en az geç öğrenen çocuklar kadar zorlanmakta ve öğretmenlerini de zorlamaktadırlar. Bu tip çocukların ihtiyaç ve seviyelerine uygun karşılık verememek öğretmeni çıkmaza sokmakta ve başarısızlık hissi yaşatmaktadır. Ülkemizde hem geç öğrenen hem zekâ seviyesi normalin çok üstünde olan öğrenciler için uygun kurumların sayısı yeterli değildir. Bu öğrenciler, eğitim-öğretim kurumlarında kaynaştırma eğitime tabi tutulmakta ve öğretmenlerin uygun gördüğü programlar dâhilinde eğitim-öğretim içinde varlıklarını sürdürmektedirler. Bu sebeple beklentilerinin karşılanmadığı sınıflarda sıkılarak ilgileri başka yönle kayan bu tip çocuklar istenmeyen öğrenci davranışları sergileyebilmekte ve öğretmenlerin olumsuz tepkileri ile karşılaşabilmektedirler.

Güç öğrenen çocukların birçok sınıf öğretmeni tarafından problem teşkil eden öğrenciler olarak göröldüğü bilinen bir gerçektir. Öyle ki bu çalışmada verilen cevaplar dikkate alındığında bu yargının doğrulandığı görölmektedir. Öte yandan ileri seviyede zekâyaya sahip öğrencilerin de problemlere sebep olduğu ve öğretmenlerin onlara karşı kendilerini yetersiz hissettikleri gerçeği bu çalışmada ulaşılan ilginç tespitlerden biridir.

4.1.2. İletişim Problemlerine Dayalı Tanımlar

Çalışmada iletişim olgusu sınıf içinde öğretmen-öğrenci arasındaki en kilit noktalardan biri olarak belirlenmiştir. İletişim şekli her çocuk için farklı tarzlarda varolmaktadır. Genel olarak bireylerin iletişim tercihleri yaygın kanıyla aile ve çevreden öğrenilerek kazanılan özellikleri barındırır. Halbuki bu çalışmanın alanyazın kısmında desteklendiğı üzere mizaç gibi bir olgu (çocuğun doğumuyla beraber taşıdığı kişisel farklılıkları) da iletişim tarzını oluşturan yegâne etkenlerden biridir. Daha açık bir ifadeyle, kişinin mizacı onun iletişim tarzını da belirler. İletişim

tarzı ise başta aile içinde sonrasında da çevre ve okulda çocuğun kurduğu tüm ilişkilerin boyutunu şekillendirir. Örneğin:

“İkna edemediğimiz, işbirliği yapamadığımız kendini bizden soyutlayan çocuklardır onlar.” (MO19)

“Küçük bir tanımın içine sığabilecek bir kavram olduğuna inanmıyorum. Kişiden kişiye, çocuktan çocuğa farklı olan zor olma durumları vardır. Bence bunların içinde en zor olanı da içine kapanıklardır. Yaramazlık veya hiperaktive sorunlarından öte, en zor olan kendi kutusuna çekilmiş, kendi kabuğuna çekilmiş, içine kapanık çocuklardır.” (DBO16)

“Zor çocuk kendisine ulaşılması zor olan, her bağlamda bu yönde çaba gerektiren çocuktur. Onu kolaylıkla anlayamazsınız. Bazı çocukları kolaylıkla tanırırsınız fakat bu tip zor çocukları tanımak bir hayli zordur. Yıllarca bile beraber olduğunuz bir zor çocukla her şey yolunda ve istediğiniz gibi gitmeyebilir.” (DBO18)

“Diyalog kurmakta zorlanan çocuklardır.” (Ö03)

“Kendini kapatan, direnen, inatçı çocuklar diye biliyorum. Biraz daha asiler. Kendi dediklerini yaptırmak isterler, yani ulaşılamayan çocuklardır onlar.” (Ö05)

İletişim durumuna bağlı tanımlar, daha çok iletişimsizlik problemi ile ilişkilendirilmiştir. Diyalog kurmakta sıkıntı yaşayan, kendini kapatan, kolay kolay ikna olmayan, anlaşılması zor olan çocuklar olarak ifade edilen öğrenciler, öğretmenler için “zor” kategorisinde yer almaktadır. Belirli ders saatleri içine sığdırılmaya çalışılan bir öğretim programı, bunun yanında olması gerekenden daha kalabalık sınıflar ve kısa teneffüs araları kaliteli iletişim oluşturmak için harcanan zamanı daraltmaktadır. Bu durum, iletişime kapalı bir öğrenci ile sınıf öğretmenin arasında köprü kurulması için fazladan zamana ihtiyaç doğurur. Bu sebeple, öğretmenlerin zorlandıkları ve kendilerinin zorlanmalarına sebep olan bu öğrencilere “zor çocuk” olarak baktıkları görülmektedir.

4.1.3. Kural Tanımama Durumuna Dayalı Tanımlar

Kurallar, sınıf içinde eğitim-öğretim sürecinin gerektirdiği kazanımların kazanılmasında ve devamlılığının sağlanmasında önemli faktörlerdendir. Kurallar belirlendikten sonra sınıf üyelerine bildirilir ve her sınıf üyesinin bu kurallara uyması

beklenir. Fakat her zaman istenen olmaz ve kuralları reddeden öğrenciler var olabilir. İşte bu çalışmada da ortaya çıkan bir gerçek, kural tanımama ve kuralları reddetme özelliği gösteren öğrenciler “zor çocuk” tanımlamasına dahil edilmektedir. Örneğin:

“Bence zor çocuk hiçbir şey yaptıramadığımız bir çocuktur. Hiçbir şey yapmayan, yapmak istemeyen bir çocuktur. Kesinlikle komutlara uymayan ve ikna olmayan çocuktur.” (MO1)

“Sınıf içinde uyumsuz, genel okul kurallarına da uyumsuz, ortam içinde arkadaşları ile geçimsiz çocuklardır. Sınıf içinde sınıfın ahengini bozan bir halleri vardır.” (MO4)

“Zor çocuk kabullenmeyen çocuktur. Kuralları, nasihati, öğrenmeyi kabul etmiyorlar. Başının dikine giden, disiplinsiz yetişmiş çocuklardır.” (MO17)

“Zor çocuk genelde öğretmenin dikkatini dağıtmaya çalışan, sınıf ortamına çok fazla uyum sağlayamayan veya diğer arkadaşlarının dikkatini olumsuz yönleriyle çeken çocuklardır.” (MO18)

“Sınıf içerisinde uyum noktasında diğer çocuklardan daha farklı tepki ve davranışlar gösteriyorlar. Buradan yola çıkarak normal akranlarından daha farklı davranışlar sergiledikleri için biraz göze batan çocuklardır diyebiliriz.” (DBO4)

“Zor çocuk şöyle; sorun çıkaran çocuklar, ailede her istediği yapılan çocuklar, dışarıda yani toplu ortamlarda sıkıntı yaşarlar ve yaşatırlar ve zor çocuk kategorisine girerler. Ama ailenin içinde böyle değildirler. Toplu ortamlarda sıkıntı çıkarıyorsa çocuk zorlaşır. Yani sınıf ortamı gibi bir disiplin ortamına uymayan çocuklara zor çocuk olarak bakıyorum. Evin içinde zor çocuk olmaz bence, zaten her dedikleri yapıyor. Evin içinde sıkıntı yaşatan çocuklar aslında zor değildirler, anca nazlanıp şımarabiliyorlar. Sınıf ortamında sıkıntı yaratmayan çocuklar ise zor çocuk değildir. Çocukları okul gibi disipline edilmiş bir ortamda gözlemlemek gerekir. İşte okulda sorun çıkarıyorsa, sınıfta sorun çıkarıyorsa, arkadaşları ve öğretmeniyle sıkıntı yaşıyorsa, o zor çocuktur.” (DBO6)

“Toplumsal yapıda belli kurallara uymakta problem yaşayan, bunu bazen farkında olmadan bazen de bile bile yapan, inat uğruna, ailede gördüğü ilgiden veya tam tersi ilgisizlikten böyle davranan çocuklar.” (DBO14)

“Zor çocuk bana göre, etrafına uyum sağlayamayan, kuralları algılayamayan ve toplum içinde uyumsuzluğu ile dikkat çeken çocuktur.” (DBO17)

“Diğer öğrencilere göre daha hareketli, derse adaptasyonda ve kurallara uymakta sıkıntı yaşayan çocuklar zor çocuklardır.” (ÖO4)

“Davranış bozukluğu olan çocuklar zor çocuktur bana göre. Öğrenme anlamında zorluk yoktur, fakat hem davranış yönüyle hem de sosyal açıdan sıkıntılar yaşar ve yaşatırlar.” (ÖO14)

“Kendini ifade etmede zorlanan çocuklar da kendine aşırı güven duyan çocuklar da bana göre zor çocuktur. Bu anlamda sınıfın düzenini bozmada bu çocuklar ön plana çıkarlar. Sınıf içinde kurallara uymayan ve kuralları reddeden çocuklar, inatçı olan çocuklar, derste öğretmen otoritesine aykırı davranan çocuklar zor çocuklardır.” (ÖO18)

“Sınıf kurallarına uymayan, geneli zeki olan, her şeyi bildiğini zanneden, arkadaşlarından kendini üstün gören, ama birçok şeyi bilmediğini bildiğimiz çocuklardır.” (ÖO20)

Yukarıda cevapları paylaşılan sınıf öğretmenleri bu tip öğrencileri uyumsuz, göze batan ve ukalâ olarak betimlemişlerdir. Düzen bozucu bu tip öğrencilerin kurallara uymama sebepleri birbirinden farklı olmakla beraber bazı öğretmenler (MO17, DBO14, ÖO20) davranışlarının bilinçli olduğunu ifade ederken öfke duydukları anlaşılmaktadır. Öte yandan, bazı öğretmenler (DBO17, ÖO14) ise çocuğun davranışsal olarak bazı sorunlar yaşadığı ve bunun üzerinde durarak konuya açıklık getirmeye çalıştığı görülmektedir.

4.1.4. Aile ve Çevre Etkisine Dayandırılan Tanımlar

Aile eğitimi çocuğun davranışlarını ele alırken başvurulan en önemli kıstaslardan biri olarak görülmektedir ki “zor çocuk” kavramını bu yönüyle tanımlayan öğretmenler, bu konuya aşağıdaki şekillerde değinmişlerdir. Örneğin:

“Ben bu tip çocukları tanımlamak ve sınıflandırmaktan çok temel olarak düşündüğümde çocuklardan çok aileye yakın, sosyal çevresine yakın etkenlerden dolayı böyle davranışlar sergilediklerini düşünüyorum. Aile ve çevre kaynaklıdır bu çocukların zorlukları. Aile ve çevre kaynaklı korkular özellikle küçük yaşta baskı, fiziksel şiddet ve bunların getirdiği etkenlerden dolayı çocukların farklı davranışlar gösterdiğini düşünüyorum. Genellikle böyle ailelerden gelen çocuklarda zor çocuk denilen çocukların bir grup oluşturduğunu düşünüyorum.” (MO3)

“Beni zorlayan çocuk, öğrenme konusunda zorlayan çocuk ve aile bakımından da iletişim problemi çektiğim çocuklar zor çocuktur bence. Bu bölgede çok yaşıyorum bu olayı. Çocukların kendileriyle ilgili problemleri aileleriyle görüşmek istesem hiçbir şekilde iletişim kuramıyorum. Bu bakımdan zor.” (DBO8)

“Sınıf öğretmeni olarak çocuklarımızla ne kadar çok ilgilenirsek ilgilenelim, onlara her türlü yardım edersek edelim, bilgiler sunsak da yani bütün çabamıza rağmen aile desteği olmayınca bütün konular unutuluyor. Aile ilgilenmeyince evde öğrenme tamamlanamıyor. Tekrarlar, pekiştireçler hem davranış hem öğrenilen bilgiler açısından şart. Yani ben ailesi ilgisiz ve problemlı çocuklara zor çocuk derim.” (DBO9)

“Bence çevresel kaynaklardan dolayı zorlanan çocuk vardır. Çalıştığımız ortamlar hep dezavantajlı bölge okulları olduğu için buna yönelik bir tanımlama yapacağım. Benim sıkıntı çektiğim, zor çocuk olarak gördüğüm öğrencilerde genelde velilerden kaynaklanan sıkıntılarımız oluyor. Veli çok ilgisiz oluyor. Zaten okula öylesine gönderiyor çocuğunu. Sırf gelsin en azından bir okuma-yazma öğrensin, zorunlu eğitim kısmını tamamlasın şeklinde bakıyorlar. Zaten sonrasında göndermeyeceklerini düşündükleri için de pek ilgilenmiyorlar.” (DBO11)

“Davranışsal olarak çok uçlarda yaşayan öğrenciler var. Hem okul ortamında geçmiş yaşantılarından kaynaklanan ötekileştirilme hem de ailede olan baskılar, dinlenmeme gibi sebepler ile karşımıza gelen çocuklar.” (ÖO2)

“Zor çocuk bence aslında aileden gelen davranış problemleri yaşatan çocuktur.” (ÖO12)

“Aile tarafından şımartılmış, başına buyruk, kimseyi dinlemeyen, her istediğini yapmaya çalışan çocuktur.” (ÖO13)

Görüldüğü üzere öğretmenler, zor çocuktan öte “zor aile” yapısına dikkat çekmektedirler. Aileden sonra öğrencideki zorluğu ifade etmek için çevre faktörünün de önemli bir belirleyici olduğunu savunmaktadırlar. Literatürde, aile kaynaklı bir zor çocuk tanımı bulunmamaktadır. Çünkü zor çocuk doğumdan itibaren tüm davranışları etkileyen bir mizaç örüntüsünün sonucu olarak ele alınmaktadır. Bu bakış açısıyla, doğumdan itibaren beyinsel bazı fonksiyonlar sebebiyle karşılaştıkları problemleri çözemedikleri üzerinde durulmaktadır. Her iki durumda da doğumdan itibaren devam eden kişisel özellikler kendini göstermektedir. Özellikle ikiz kardeşlerde örneğini bularak desteklenen bu yargı, aynı zamanlarda aynı ebeveynlerle büyümüş ikiz kardeşlerden birinin zor çocuk olarak var olması şeklinde ispat edilmektedir. Buna rağmen çalışmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri aile ve çevrenin, davranışları olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyerek çocuğu zor bir tanıma dâhil edebileceğini ifade etmektedirler.

4.1.5. Genel Özelliklerini Temel Alan Tanımlar

Alışıl gelmiş bir çocuk olarak değil, standartların dışında, çizginin dışında olarak algılanan çocuklar zor olarak ele alınmaktadır. Çizginin dışında olmak bilinmeyene yakın olmak ve normal olana da uzak olmak anlamları taşır. Bu yönüyle, daha önceden tanışılmamış, yani karşılaşılmamış bir çocuk öğretmende zamanla sorunlara sebep olabilmekte ve zorlaşabilmektedir. Tabii ki insan daha önce tanımadığı bir varlığa karşı tedirginlik duyar. Doğal olarak öğretmen de bu duyguyu yaşar. Öğretmen bilinmeyene yönelik cevaplar ararsa ve öğrencisini tanımaya çalışırsa iki taraf arasında gelişen ilişki anlam kazanır ve bu çaba kolaylıklara doğru kapılar açmaya başlar. Öğrenci bu aşamada ne yapacağını bilmediğinden dolayı pasif durumdadır ve bir yardım elinin kendisine uzanmasını beklemektedir. Bu yardım eli öğretmenin onu tanıma ve anlama gayretidir. Eğer şanslıysa, hem tanınmak hem de kendini tanımak ve farkında olmak üzere bir yolculuğa başlar. Örneğin:

“Standartların dışında olan çocuklardır zor çocuklar.” (MO6)

“Zor çocuk tanımı zor ancak gerçek anlamda çocukta zor yok, uyumda zorluk çeken çocuklarımız var. Sınıftaki hedeflerimize ulaşmamızda zorluk yaşadığımız çocuklarımız var. Algılamada ve davranışta zorlanıyorlar. Uyum sağlamada zorlanıyorlar. Kuralların verilen sınırların içine uymadığı için zor algılanıyorlar. Çizginin dışındaki çocuklardır zor çocuklar.” (MO8)

“Zaman alıcı çocuklardır zor çocuklar. Eğitimi daha uzun süre alan çocuklardır.” (MO11)

“Çocuğu derse toparlayabilmek için bizi zorlayan çocuklar ya da arkadaşlarına zarar veren veya iletişim kuramayan çocuklardır. Farklıdır onlar.” (MO13)

“Geç ve güç öğrenen, agresif davranışları olan, sınıfın ve okulun kültürüne uyum sağlayamayan, ortamın düzenini bozmaya çalışan öğrencilerdir genelde.” (MO14)

“Davranışlarıyla, psikolojisiyle, algılamasıyla zor ve sınıfta, çevresinde hatta ailesinde kabulü zor olan çocuklardır. Zor çocuklar durgun zekâlı veya Asperger Sendromuna sahip olabiliyorlar. Ya da davranış ve dürtü bozukluğu olan bir çocuk zor çocuk olabiliyor. Zaman zaman zor çocuk tanımı ve özellikleri değişiyor ve farklılık gösteriyor. Mesela yerine göre görme engelli bir çocuk da zor çocuk olabiliyor çünkü öğretmen de sınıf içindeki diğer

öğrenciler de zorlanıyor. Bir ilgi ve anlayış gerektirir, sabır gerektirir. Farklı farklı zor çocuklar var.” (MO15)

“Hem öğrenme açısından güçlük çeken hem de davranış yönünden problem yaşayan çocuklar zor çocuktur. Bence en zoru özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencileri. Çünkü hem öğrenmeleri çok zor hem de olumsuz bir davranışı öğrenince onu unutmaları çok zor.” (MO16)

“Öğrenme güçlüğü çeken çocuk da zor çocuk kabul ediliyor. Okul hayatına girmeyi kabul etmeyen çocuk da zor çocuk kabul ediliyor.” (MO20)

“Yerinde duramayan, hareketli, sürekli hareket etmeye çalışan veyahut da dikkat eksikliği bulunan çocukları genelde zor çocuk olarak tanımlıyoruz.” (DBO2)

“Ben iki türe ayırarak açıklamak istiyorum. Bazı çocuklar aile ve çevre faktörüyle istenmedik davranışlar gösteriyorlar. Bazı çocuklar ise dışsal faktörler olmaksızın yaratılışından gelen özelliklerle olumsuz davranışlarda bulunabiliyorlar. Üzerine titrenmiş olsa da, elinden gelen yapılmış olsa da, her türlü imkan sağlanmış olsa da ve hatta onunla konuşulup dinlense de her şeye rağmen bir yerde hata mı yaptım dedirten davranışlarda bulunuyorlar. Bu tür çocuklar da bence zor çocuklardır.” (DBO15)

“Küçük bir tanımın içine sığabilecek bir kavram olduğuna inanmıyorum. Kişiden kişiye, çocuktan çocuğa farklı olabildiği gibi zor olma durumları var. Bence bunların içinde en zor olanı da içine kapanıklardır. Yaramazlık veya hiperaktif sorunlarından öte en zor olan acıması zor kendi kutusuna çekilmiş, kendi kabuğuna çekilmiş içine kapanık çocuklardır.” (DBO16)

“Zor çocuk deyince iki şey aklıma geliyor. Bir akademik başarı olarak bir de davranış olarak zor çocuklar var. Akademik başarısı düşük olan zor çocuklarla uğraşmak bir nevi zor oluyor. Çünkü bir insana sen ne kadar verirsen ver onun seviyesi bellidir. Onu adım adım ilerletmeye çalışıyorsun fakat davranış yönünden zor çocuklar bayağı bir zorluyor sınıfı da etkiliyor ve engelliyor. İşte bu iki kavrama giren çocuklar bence zor çocuk.” (DBO19)

“Diyalog kurmakta zorlanan ya da istediğiniz gibi olmayan hareketli demiyorum hiperaktif çocuklar zor çocuktur. Hareketli çocuk başkadır, hiperaktif çocuk başkadır. Hiperaktif çocuk kesinlikle yerinde duramaz, hareket halindedir, bir de bir konuya fazla odaklanamaz. Eğer hareketli çocuğu iyi motive ederseniz, on beş yirmi dakika odaklanabilirken hiperaktifte bu beş dakikayı bile bulamıyor. Her yönü ile de sınıfta problem teşkil ediyor.” (ÖO3)

“Akademik anlamda zor öğrenen, dikkatini veremeyen, geç algılayan, çabuk unutan ve bunların dışında hiperaktif olan, yerinde duramayan, hiçbir uyarıya kulak asmayan, kural

tanımayan çocuklara zor çocuk diyebilirim. Sınıfın huzurunu bozan ve ders işleyişin akışını bozan çocuklar da zor çocuktur.” (ÖO6)

“Zor çocuk öğretmenini farklı bir mücadeleye sokan çocuktur. Zor çocuk yaratılıştan gelen bazı özellikleri itibari ile farklılık arz eden çocuktur. Tabii ki ailesel gibi dış etkenler de etkili oluyor fakat dış etken kaynaklı olunca davranışsal olarak düzeltilebiliyor. Mizaç etkili zor çocuklarda.” (ÖO8)

Çalışmanın bu kısmında verilen cevaplardan bazıları zor çocuğu tüm zorlayan özellikleri ile ele alan bir bakış açısı ile tanımlamaktadır. Genel bir açıdan yansıtılan bu tanımlar önceki kısımlarda ele alınan tüm tanım özelliklerini içine alıp destekler mahiyettedir ve geniş bir perspektif sunar. Bazı tanımlamalarda ise mizaç olgusu bağlamında konuya açıklık getirilmektedir (DBO15, ÖO8). Çalışmaya katılan bu öğretmenlerin tanımlarında “mizaç” kavramına vurgu yapmaları zor çocukları bu yönleri ile farkında olma bilinçliliğini göstermeleri açısından dikkate değerdir.

4.1.6. “Zor Çocuk” Kavramını Reddeden Açıklamalar

Çalışmanın bu kısmı, çocuğa sadece çocuk gözüyle bakan bakış açısının ifadelerini içeriyor. Bu bakış açısına göre, çocuklar bireydir, bireysel farklılıklara sahiptir ve çocuk olmanın verdiği bazı hakları vardır. Zaman zaman zorlayan tarafları mevcuttur. Bu onları “zor çocuk” etiketine maruz bırakmamalı ve yaşattıkları olumsuz durumlar anlayışla karşılanmalıdır.

Bu bakış açısının tamamen çocuklar açısından ele alındığı ve öğretmenin çektiği sıkıntılar yönüyle değerlendirilmediği görülmektedir. Aslında çalışmanın özü, çocukları genel olarak değil tek tek ele alıp başta dikkat çeken, zorlayan yönleri ele alınarak tanınmaları adına bir fırsat sunmak ve neticesinde tek ve biricik olduklarının unutulmaması vurgusunun yapılmasına öncülük edebilmektir. Bu kısımda görüşleri aktarılan öğretmenler ise bu amacın gerekliliğini zaten önceden fark etmiş ve öğretmenlik anlayışlarında çocuğu sorgulanamaz bir yere oturtmuş görünmektedirler. Örneğin:

“Aslında zor çocuk yoktur, öğretmen ve veliler birlikte bu tip deyimleri ortaya atarlar. Şu var. Çocuk biraz hareketli olabilir. Geç öğrenen veya farklı yöntemlerle öğrenen olabilir. Veya zor çocuk deyince çoğu hareketli, sınıf düzenini bozan, laftan anlamayan çocuklar olduğu söylenir.

Ama zaten o çocuğun farkı da oradadır. Herkes o kurala uyarsa, o zaman orda bir şey olmuyor, çocuklar da rahat değildir demektir. Genel olarak bakıldığında her birey farklıdır. Kendine has bireysel özellikleri vardır. Bu nedenle elbette farklı davranacaklardır.” (MO7)

“Aslında zor çocuk yoktur. Belki çevreden, aileden dezavantajlı doğan çocuklar vardır. O da zor çocuk mu onu bilemiyorum. Anne-baba derken eğer anne ve babada problem yoksa yine bana göre zor çocuk yoktur. Düşüncem şu ki anne ve babada psikolojik ve fiziksel bir problem yoksa yine zor çocuk yoktur ama varsa çocuk bundan etkilenebilir.” (DBO5)

“Bana kalırsa zor çocuk yoktur. Çocukların hepsi birbirinden farklıdır. Bireysel farklılıklara önem veren biriyim. Bana göre bireysel farklılığı olan öğrenciler gökkuşağı gibi insanın içini rahatlatan ve bambaşka dünyalara götüren bir yol açıyor. Ben tek tip öğrenciyi sevmiyorum. Farklı farklı karakterler hoşuma gidiyor. Tabii ki zorlayan çocuk olur. Bazı özellikleri diğer arkadaşlarına göre daha uçlarda olan öğrenciler var. Fakat bunlar bizi işimizden soğutacak kadar mı? Hayır. Bir müddet sonra onlar da yola geliyorlar diye düşünüyorum ben. Sevmekle her zorluk aşılır bence.” (ÖO1)

“Her çocuğun bir damarı vardır. Onu yakalayınca o çocuk kolay olabiliyor. Öğretmen kendi tabularını yıkarsa, o çocuk aslında kolay geliyor. Tabuları yıkmak bana göre zorluk değil, özgürlüktür.” (ÖO15)

“Zor çocuk yok bence. Yetiştirdiği ortam ve çevreden yanlış davranışları öğrenip gelip, okulda kontrol edilemeyen çocuklar var.” (ÖO17)

“Zor çocuk kavramı aslında öğretmenlerin çıkardığı bir kavram bence. Zor çocuk diye bir şey yok. Eğitim sistemi, eğitim işini yapan okullar, okullarda bu işi yapan öğretmenler, öğretmenlerin kazanıma yönelik teknik ve yöntemleri, araç ve gereçleri, kullandıkları ölçme ve değerlendirme ölçekleri, öğrencinin zor ya da kolay oluşunu ortaya çıkarıyor. Eğer siz eğitim ortamını farklılaşmazsanız, eğer çocuğun yaşına göre anlayacağı dile göre yöntem ve teknikleri uygulamazsanız, çocuk sınıfta zor olur.” (ÖO19)

Bu tema altındaki “zor çocuk” tanımları dikkatlice incelendiğinde, aile ve çevre etkisi ile şımarıkça davranan öğrenciler tanımlanırken, bunun yanında farklı sebeplerle duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren öğrenciler ve kural tanımayan öğrenciler; öğrenme güçlüğü çeken, akademik yönden sınıfı geriden takip eden veya çok zeki olup sınıf öğretmenlerinin kendinde yetersizlik hissi uyandırdığı öğrenciler; hiperaktif olan, yerinde duramayan öğrenciler ve içedönük, iletişim kurulamayan öğrenciler de zor çocuk olarak tanımlanmıştır. Bu geniş yelpazeden bakış açısı,

öğrencileri önyargısız bir biçimde bireysel farklılıkları ile tanıma gayreti içinde olan sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumunu gözler önüne sermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bazıları kendini zorlanan, öğrenciyi de zorlayan taraf olarak değerlendirmektedir. MO7, MO8, MO15, DBO16, ÖO1, ÖO8, ÖO15 ve ÖO19 ise zor çocuğun zor olma sebebini bireyden bireye göre farklılık gösteren ve doğuştan gelen bazı özelliklere bağlayarak araştırmanın bağlamını oluşturan “mizaç” kavramına değinmektedir. Bu yönüyle farklı olarak kendilerini süreçte zorlanan tarafta görmeyip asıl zorlanan tarafın zor çocuk diye tabir edilen bireyler olduğunu ve görevlerinin ona rehberlik edip yükünü hafifletmeye çalışan rehber olarak devam etmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedirler.

4.2. Zor Çocukların Özellikleri

Bu temaya yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar dikkatlice incelendiğinde, tanımlarla paralellikler gösteren ve tanımları destekler nitelikte olan davranış kalıpları ve kişilik özellikleri ile karşılaşılmaktadır. Tablo 4.1, bu tema altındaki alıntılarda vurgulanan ve sorun oluşturan öğrenci özelliklerini listelemektedir.

Tablo 4.1. Zor Çocuk Algısına Sebep Olan Davranışlar ve Öne Çıkan Özellikler

Davranış ve özellikler	Davranış ve özellikler
Dikkat eksikliği/odaklanamama	Dağınıklık
Saldırganlık	Yaramazlık/haylazlık/şımarıklık
Hiperaktiflik/aşırı hareketlilik	Öğrenme güçlüğü
Akademik gerilik/öğrenme güçlüğü	Uyumsuzluk
Sosyal dışlanmışlık	Sorun çözememe
Kuralsızlık/kural tanımama	Konuşkanlık
Dikkat çekme eğilimi	Kendini ifade edememe
İçine kapanıklık	Sakinlik
İlgisizlik	Sorumsuzluk
Bencillik	İleri zekâlılık

Tablo 4.1'e göre, hiperaktiflik, saldırganlık, sosyal dışlanmışlık, kural tanımama durumu, dikkat çekme eğilimi, ilgisizlik, bencillik, dağınıklık, yaramazlık, haylazlık, şımarıklık, konuşkanlık, öğrenme güçlüğü, uyumsuzluk, sorumsuzluk genel olarak sınıf ortamlarında sorun oluşturan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber ileri zekâ, içine kapanıklık, sakinlik, sorun çözememe gibi özellikler daha nadir sorun olarak görülen ve dillendirilen özelliklerdir. Eskiden

çok zeki olarak adlandırılan çocuklar şimdi normal eğitim standartlarında eğitim-öğretim veren okullarda problemler yaşamakta ve yaşatmaktadır. Eskiden uslu diye tabir edilen içedönük (sakin) öğrenciler de günümüz dünyasında iletişim sıkıntıları yaşayıp öğretmenler açısından problemlere sebep olmaktadır. Ayrıca, *sorun çözme becerisi* yoksunluğunun da zor çocuk olma şartlarından biri olma durumunun sınıf öğretmenlerinin bazıları tarafından farkına varılmış ve dile getirilmiş olması çalışmanın dikkat çeken bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu tema altında betimlenen davranış kalıpları ve özellikler şu alt-başlıklar altında toplanabilir:

- Aşırı zeki olan veya öğrenme güçlüğü çeken zor çocuklar
- Aşırı aktif veya içedönük/durgun olan zor çocuklar
- Aileleri tarafından şımartılmış/ilgi görmemiş zor çocuklar
- Aşırı agresif zor çocuklar
- Sorun çözemeyen ve sorun yaşayan zor çocuklar
- Dikkati dağınık ve derse ilgisiz olan zor çocuklar

Aşağıda katılımcıların verdikleri cevaplar bu alt-başlıklar altında tasniflenerek aktarılmıştır. Böylelikle zor çocuğu oluşturan davranış kalıplarının ve beraberinde taşıdıkları kişilik özelliklerinin daha net ortaya konması ve anlaşılması amaçlanmıştır.

4.2.1. Aşırı Zeki Olan veya Öğrenme Güçlüğü Çeken Zor Çocuklar

Bu tip çocuklar iki alt kategoride yer almaktadır. Bunlardan ilki akademik olarak arkadaşlarını geriden takip eden ve öğrenme güçlüğü, vb. bir problemi olduğuna inanılan çocukların özellikleri, diğeri ise genel ortalamının üstünde bir zekâyâ sahip olduğuna inanılan çocukların özellikleridir. Sergiledikleri davranış kalıpları benzerlik göstermekle beraber genel olarak uyumsuzluk, hareketlilik, inatçılık, ilgisizlik gibi yönleri ile de dikkat çeken çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Örneğin:

“Genelde algıları kapalı gibi oluyorlar. Ne desem boş. Algı problemleri mevcut. Bir soruya karşılık cevap vermede zorlanıyorlar. İletişimde büyük problemleri var. Konuşma problemleri var. Ailede temel eğitim eksikliği var.” (MO1)

“Zekâsı ile dikkat çekenler var. Yaşam şekliyle dikkat çekenler var. Zekâ olarak zor çocuklar sınıfta muhakkak farklı düşünür. Ya sivridirler ya da fazlasıyla sessizdirler. Böyle çocuklar okuttum. Sivri olanlar adı üstünde sivriliyor, öğretmen de görüyor onları.” (MO6)

“Genelde bu çocuklar disiplin problemi oluşturuyor. Öğretmenlerin ders işlemesini zorlaştırıyor. Kendisi belki işlenen konuyu biliyor ya da bilmiyor olabilir. Her iki konumda da öğretmen için problem oluşturuyor. Bilmemesi derse ilgi ve alakasını önler. Biliyor oluşu da çocuğun sıkılmasına sebep olur. Bazı edindiği bilgiler yönüyle de diğer öğrencilerden farklılık gösteriyor. Bazıları da çok biliyor ve uyum problemi yaşıyor. Aşırı hareketli de olabilir, aşırı sakin olanları da vardır. İkisi de olabilir.” (DBO1)

“Geç ya da güç öğrenme gibi alışılmışın dışında bir öğrenme problemi oluyor bu çocukların. Bunun dışında davranışlarıyla problem oluşturan çocuklar var. Her teneffüste şikâyet getiren çocuklar var. Ya birinin kafasını gözünü yarmış. Ya biriyle problem yaşamış, kavga etmiş. Bu tip çocuklar zor çocuk benim için.” (DBO12)

“Hareketlilik, inatçılık, daha zeki fakat zekâsını nasıl kullanacağını bilmeyen, kuralları reddeden çocuklar.” (ÖO18)

“Zekâ seviyeleri yüksek, uyum problemi yaşıyorlar, garip davranışları var. Dersi dinlemez görünürler, başka işlerle meşguldürler. Fakat algıları açıktır.” (ÖO20)

4.2.2. Aşırı Aktif veya İçedönük/Durgun Olan Zor Çocuklar

Katılımcılar aşırı aktif ya da tam tersi içedönük davranışları ile dikkat çeken çocukları zor olarak betimlemişlerdir. Verilen cevaplardan, kontrol edilemeyen bir hareketliliğe sahip çocuğun da dışardan tüm etkilere kapalı bir içedönük çocuğun da zor çocuk olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Çok hareketliler fakat onlara ne yaptıklarını ve niçin yaptıklarını sorduğumuzda ‘hiç’ cevabını verirler.” (MO2)

“İçine kapanık, sadece kendine soru sorarsanız sesini duyabileceğiniz, burada mı değil mi farkına varamayacağınız çocuklar vardır. O çocuklar daha zordur. Daha gözden kaçmaması gereken çocuklardır. Kaybedilebilir. Öbürü bir şekilde varlığını ispat ediyor. Yaramazlıkla ispat ediyor ya da hareket ve davranışlarıyla ispat eder. Ama içe kapanık çocuk siliktir,

özellikle merkez okullardaki gibi kalabalık sınıflarda onları kaybetme durumu daha çok yaşanıyor. Bence asıl zor çocuk bu tip içedönük çocuklardır. Bunları tespit etmek çok zor. Çünkü kendini ifade ediş şekilleri siliktir.” (MO5)

“En basit çiçek olma ve sessizce ders dinleme hususunda asla bu çocuk kollarını bağlayıp arkasına yaslanıp öğretmeni dinlemez. İllaki dikkat çeker, ben buradayım der. Arkadaşını rahatsız eder ve ben buradayım der. Farklı olarak ayağa kalkar, tuvalete gitmek ister. Asla yerinde sakin duramaz. Hareketleri normalin çok üstünde. Bazıları da aşırı durgun oluyor zor çocukların.” (MO8)

“Aşırı aktif, hareketli ve öğrenme zorluğu çekiyorlar. Öncelikle sınıfın diğer öğrencileri tarafından dışlanıyorlar.” (MO9)

“Sınıftaki bütün öğrencilerin dikkatini topladığımız zaman, dikkatini çektiğimiz zaman o çocuğun bize katılmadığını görerek, başka bir eşyayla meşgul olduğunu görerek farkına varırım bu çocukların. Gruba uyum sağlamıyor, grubun dışında faaliyet yapıyor. Kurallara uyum sağlamazlar. Geç kalmalar, yerine oturmamalar, yerinde duramamalar, bir sebep bulup ayakta gezmeler, suluğu ile beslenme çantası ile oynamalar gibi. Onların hayatında bir şeylerle meşgul olması çok önemli.” (MO19)

“Üstün yetenekli çocuklar; öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ve ısrarla farklı sebeplerle okul kurallarına uymayan uyumsuz çocuklar da zor çocuk olarak gruplandırılabilir. Bu gruplar bir şekilde kendilerini belli ediyorlar. Ya hiperaktif özellikler gösteriyorlar ya sessiz kalıp okul kültürüne karşı geliyorlar. Ve bu size zor çocuk kavramını hatırlatıyor.” (MO20)

“Otistik olanlar, disleksi olanlar, hiperaktifler, kendi davranışsal bozuklukları veya aileden etkilenenler gösterdiği davranış bozuklukları ile zor çocuk olurlar. Genelde bunlar farklı sebeplerle de olsa kendilerini kapatıyorlar. Kimi içine dönük davranıyor kimi de aşırı hareketlerle aktif şekilde kendini kapatıyor. Yaramazlıkları göze çarpıyor.” (DBO16)

“Bence zor çocuk hareketliliğini kontrol edemeyen çocuktur. Bu hareketlilik içten geliyor, çocuk da bunu kontrol edemiyor. Şımarık çocuk zor çocuk değildir. O, yetiştirme tarzının sonucu oluyor. O, aldığı aile eğitiminin bir yansıması oluyor. Ama zor çocuk dediğimiz çocuk bu hareketleri içten gelen bir enerji ve dürtüyle gerçekleştiriyor. Aile ve öğretmen kaynaklı değil. Bunun yanında aşırı hareketliler ve lider vasıflı olmayı seviyorlar. Kendilerini ifade etmede zorlanmıyorlar. Kendilerini bir topluluk önünde ifade edebilecek güçteler ve kendilerine güveniyorlar. Çünkü pısrık değiller, enerjikler. O yüzden o noktada lider olabiliyorlar.” (ÖO4)

“Arkadaşlarıyla uyum problemi yaşıyorlar, buna mukabil dışlanıyorlar. Sınıfa adaptasyonları zor, uyumsuz oluyorlar. Çok hareketlileri var. Sınıfta ders esnasında sesler çıkartıp dersin huzurunu bozabiliyorlar. Dikkat dağıtıyorlar. Ders sürecindeki işleyişe uyum sağlayamıyorlar, bu sebeple ek çalışmalara ihtiyaç duyuyorlar. Teneffüslerde sıkıntı yaşayıp çokça şikâyet alıyorlar.” (ÖO10)

4.2.3. Aileleri Tarafından Şımartılmış/İlgi Görmemiş Zor Çocuklar

Katılımcıların ifadelerinden çıkan sonuçlardan biri, zor çocuklarda sıklıkla davranış problemlerine rastlandığıdır. Davranış problemlerine sebep olarak aile faktörü değerlendirilmiştir. Ailenin verdiği eğitimin yanlış ya da yetersiz olmasının çocuğu şımarık, kural tanımaz, sorumsuz ve sosyal ilişkilerde sorunlu bir hale getirdiği vurgulanmıştır. Örneğin:

“Aileden gelen bir etki olduğunu düşünüyorum, aile kaynaklıdır zor çocuk. Ailede bir eğitim sıkıntısı olabilir mesela. Anne-baba ayrı ya da babası hapiste olanlar, ebeveynleri yanında kalmayanlar örnek gösterilebilir. Bir sevgi eksikliği, sıkıntısı var bu çocukların. Yaramaz çocuk değil, sevgi alamamış çocuklar bunlar bence. Sevgi alamamış, yeterli doyuma ulaşamamış. Sınıfımda sıkıntı veren çocukların hepsinde bir anne-baba boşluğu var. Bu çocuklar ya içe atarak ya da fazlasıyla dışa vurarak tepki gösteriyorlar.” (DBO6)

“Toplumsal yapıda belli kurallara uymakta problem yaşayan, bunu bazen farkında olmadan bazen de bile bile yapan, inat uğruna, ailede gördüğü ilgiden veya tam tersi ilgisizlikten böyle davranan çocuklar. Zor çocuklar kurallara uyamayan, arkadaşları ile iyi iletişim kuramayan veya akranlarından farklı pencerelerden dünyaya bakan çocuklardır. Hayat görüşleri ve olaylara bakış açıları farklı olduğundan zor çocuk olarak nitelendiriliyorlar. Arkadaşları tarafından kötü etiketlere maruz kalıyorlar. Aslında yaşadıkları problemler karşısında nasıl davranmaları gerektiğini bilmiyorlar.” (DBO14)

“Saygısız çocuklar. Nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Ders dinlemiyor ve sınıfa hâkim olmaya çalışıyorlar.” (ÖO12)

“İlk öne çıkan özellikleri şımarıktırlar, sorumluluk duyguları gelişmemiştir. Görev verildiğinde zorlanıp problem yaşıyorlar.” (ÖO13)

4.2.4. Aşırı Agresif Olan Zor Çocuklar

Agresif, sinirli çocuklar da zor olarak ele alınmıştır ve bu çocukların diğer ilişkili özellikleri olarak uyumsuz, başına buyruk ve kavgacı yönlerine vurgu yapılmıştır. Örneğin:

“Uyumsuz, rahatsız edici davranır. Şiddet eğilimi vardır. Dersi dinlemesi gereken yerde dolanır. Evde ilgi göremediği için sürekli onunla ilgilenilsin ister ve ilgi çekmeye çalışır. Ya sınıfta bir huzursuzluk içindedir ya da bunu kavga ederek belli eder. Bu taraftan sorun yaşatanlar kolayca fark edilir.” (MO3)

“Başına buyruk, sıkılgan, gruplaşmalar oluşturup lider gibi davranıp kavgalara katılıyorlar. Agresif, hırçın ve şiddet eğilimi var. Hiperaktif bir yapıda. Engelleyemediği aşırı bir hareketliliği var ve bunun için ilaç kullananlar var.” (MO12)

“Genelde bu tip çocuklar şiddet eğilimi gösteriyorlar. Bir probleme dair öğrencimle konuştuğumda duruş olarak bana diyor ki ‘ben bunun çok ağırlığını evde görüyorum zaten, dayak yiyorum. Senin sözün bana etki etmez. Ne kadar konuşursan konuş.’ Alıştığı şiddet yönüyle gayretimiz boşa gidiyor ve istediğimiz hedeflere ulaşamadığımız çocuklar diyorum bunlara.” (DBO9)

4.2.5. Sorun Yaşayan/Çözemeyen Zor Çocuklar

Yaşıtlarının pratik olarak çözümler üretebildiği sosyal problemlere yönelik uygun çözüm yolları üretemeyen veya bulunduğu duruma yönelik ayak uydurmayan çocuklar zor çocuk olarak betimlenmiştir. Örneğin:

“Zor çocuk kendi içinde bir ortamdan istenen diğer ortama ya da bir davranıştan istenen diğer davranışa geçemiyor, geçmek istemiyor. Bu konuda uyum sağlayamıyor ve durumu itibari ile zor çocuk oluyor. Durum onun için de öğretmen için de zorlaşıyor.” (DBO3)

“Problemlerini kendileri çözemiyorlar. Devamlı huzursuzluk ve uyumsuzluk yaşıyorlar.” (Ö07)

4.2.6. Dikkati Dağınık ve Derse İlgisiz Olan Zor Çocuklar

Zor çocukların en çok dikkat çeken özelliklerinden biri de dikkat dağınıklığı ve beraberinde derse karşı ilgisizlik durumudur. Bu konuda verilen örneklerde dikkat dağınıklığının farklı sebeplerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin:

“Bu çocuklar standartlaşmış hareket etmeyi sevmez, belli normların dışında hareket ederler. Sınıf içinde aynı iş ve etkinlikleri yapmaktan sıkılırlar. Uyumsuz ve sıkılgan tarafları zorlayıcıdır. Dikkatleri, ilgileri çok dağınıktır. Açık sözlüdürler. Açıkça sıkıldıklarını dile getirmekten çekinmezler. Sırada uzun süre oturamazlar. Düşünce yapıları uzun süre aynı şekilde durmalarını engeller. Kalkmak isterler, sıkıldıklarını belli edecek hareketler yaparlar. Sınıfın da dikkatini dağıtırlar. Bence bu yapıları ile de bu çocuklar eğitilebilirler yalnızca çok sıkılmamaları şartı ile. Toplumları yöneten büyük zekâlar da bunlardan çıkar.” (MO10)

“Dikkat dağınıklıkları oluyor. İlgileri farklı yönde oluyor. Derslere karşı değil, daha çok dışarıda sürekli agresif tavırlar sergiliyorlar. Yaramaz oluyorlar. Onları kontrol etmek zor oluyor. Diğer çocukların ilgisini çeken şeyler onların ilgisini çekmiyor. Davranışlarıyla diğer çocukların dikkatini de dağıtıyorlar.” (DBO8)

“Dikkat dağınıklığı çok fazladır bu çocukların. Derse odaklanmakta zorluk yaşarlar. Düzensizlik ve istikrarsız davranışlar. Ters bakış açısıyla yaklaştığımızda, iyi davranış kalıplarına uyan çocukların önünde iyi modeller var. Ablası mesela iyi bir yerde okuyorsa, o çocuk zihninde eğitimle ilgili olumlu bir dönüt meydana gelir. Zor çocukların iyi örnekleri yok bence. Bu bölge tarım bölgesi. Babamın mesleğini yapacağım diyerek eğitim ve öğretime devamlılık açısından olumlu bakmıyor. Hedefleri yok.” (DBO10)

Bunların haricinde öğretmeni sınıfta yaşadığı çıkmazlarla çözümsüz bırakan, mizacı farklı görülen ve sürekli ‘ben varım’ demeye çalışan, ikna olmaları güç olan zor çocukların varlığı da göze çarpmaktadır. Örneğin:

“Zor çocuklara bildiğim bilimsel olarak, insani olarak, öğretmen olarak, ahlaki olarak tüm yolları sevgiyi, öfkeyi, her şeyi uygulamama karşın hiçbir çözüm üretemememin sebebi genleriyle getirdiği özelliklerdir kanaatimce. Başka bir sebebi yok bunun.” (MO4)

“Davranış açısından, diyalogları açısından, kural tanımaması açısından uyumsuzdurlar. Hiçbir şekilde sınır tanımama yönleri çok baskındır. Dikkat çekmeye ve ben varım demeye çalışıyorlar sürekli. İnatlaşmaları çok fazla. Olmayacak şeye olacak, olması gereken şeye de olmayacak tarzında tepkiler veriyorlar. Uyum sağlamıyorlar. Bazıları bu davranışları elinden gelmeden yapıyorlar, bazıları ise bilinçli bir şekilde yapıyorlar.” (DBO17)

“Kendi bildiklerinden şaşmazlar, inatçı değil ama ikna olmaları çok zor olan çocuklardır. Onlara yaşadığınız sorunlara yönelik bildik çözümler sunmanız işe yaramaz, daha sıra dışı yollar bularak onları ikna edebilirsiniz.” (DBO18)

“Onları tanımak için çabalamanıza gerek yok, çünkü onlar kendilerini hemen tanıtıyorlar. Kendilerini gösterirler. Zor çocuklar, veliler ile sohbet ederken de kendilerini belli ederler. Sınıfta bir misafir veli veya idareci ile konuşurken bu zor çocuklar çevrenizde ya dikkat çekmeye çalışıyorlardır ya da sizi dinlemeye çalışıyorlardır. Ayaktadırlar, rahat vermezler. Bu olay gibi birçok olayda kendilerini belli etmeyi başarırlar. Davranış olarak zor çocuklar oturdukları yerden devamlı arkaya bakarlar, arkaya oturtursanız da yana bakarlar. Her daim ilgi çekmeye çalışırlar. Başka öğrencilerin de dikkatini çekerler. Kendi akademik başarılarını etkiler bu hareketleri. Bunun yanında diğer öğrencilerin akademik başarılarını etkilemesin diye bakar, buna çözüm üretmeye çalışırız. Kendileriyle zaten özel çözümlerle ilgileniriz. Bir ders saatini dağıtmadan konuyu aktarmaya bakar, buna uğraşırız.” (DBO20)

“En çok karşılaştığım mevcut otoriteye karşı gelme ve direnme var. Onların bakış açısını anlıyorum ama mevcut sistem içinde çatışma yaşayabiliyorsunuz. Aile tutumlarının etkisi de var. Şu anda özgüven deyip yanlış tavırlar sınıf ortamında bizi zor duruma düşürebiliyor.” (Ö08)

4.3. Metaforik Olarak Zor Çocuk

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zihinlerindeki “zor çocuk” algısını daha belirgin hale getirmek ve netleştirebilmek adına onların her birinden “*Zor çocuk... gibidir. Çünkü...*” cümlesini tamamlaması istenmiştir. Bu yolla bu kavramla ilgili aşağıdaki 48 anlamlı metafora ulaşılmıştır. Bu metaforlar incelendiğinde, zor çocukların öğretmen-öğrenci ilişkisinde öne çıkan aşağıdaki beş temel özelliği göze çarpmaktadır. İlk olarak, zor çocuklar baş edilmesi güç bazı özellikleri ile sınıfta sorunlara sebep olmaktadır. Bu baş edilmesi güç özellikler, çalışmanın ikinci temasında yer alan açıklamalarda da açıkça ifade edilmiştir. *Çetin ceviz, kaya parçası, cıva, patlak teker, engelli arazide topaç, motoru problemlili araba, kurmalı saat, ahtapot, hasarlı mekanizma, stabilize yolda patinaj yapmak* metaforları bunlardan bazılarıdır. Örneğin:

“Cıvaya benzetiyorum çünkü döküldüğü zaman toplanması çok güç. Zor çocuk da böyledir.” (MO9)

“Motoru problemlili bir araba gibidirler. Onlarla yolculuk yapmak zor ve uzun gelir insana.” (MO15)

“Çetin bir ceviz gibidir zor çocuk, çünkü kırması güç ama içinden çok güzel bir şey çıkıyor.” (MO16)

“Kurulmuş saat olabilir. Devamlı dışardan bir kontrol ihtiyacı yaşar.” (DBO11)

“Patlak teker gibidirler, yol almak çok zordur.” (ÖO12)

“Stabilize yolda patinaj yapmak gibi bir şey. Yol almak çok zor.” (ÖO17)

Yukarıdaki metaforlara göre, sınıf öğretmenlerinin zor çocuk özelliği taşıyan öğrencileri tam anlamıyla çözemediği ve davranışlarının sebeplerini kestiremediği görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, zor çocukların bazı öğretmenlerin zihninde her daim gizemli bir yanlarının olduğu anlaşılmaktadır. Zor çocuklar, ilişkilerinde anlamsızca yapıldığı varsayılan davranış ve tepkileri sürdürmektedirler. Başta olumsuz gibi algılanan bu özellikler bazı sınıf öğretmenlerinin ilgisini çekmekte ve bir merak uyandırmaktadır. Merakın peşinden giden sınıf öğretmenleri, onları tanıdıkça taşların yerine oturduğunu ve güzel bir netice ile karşılaştıklarını belirtmektedir. Örneğin, *cam, kullanmayı bilmediğimiz bir elektronik eşya, sihirli kutu, ışığa çıkan uzun bir yol, şifreli bir çanta, gezegen, keşfedilmemiş uzay* metaforları gibi. Bazı sınıf öğretmenleri ise belirsizlik durumunun yaşattığı hissini onları rahatsız ettiğini ve olumsuz etkilediğini dile getirmektedir, *içimde çözemediğim bir sorumluluk* metaforunda vurgulandığı gibi.

“Hiç bilmediğiniz ama tanımak, kullanmak istediğimiz bir elektronik eşya olarak düşünüyorum. Kullanmam için onu keşfetmeliyim. Zor çocuklar da başarılı olabilir fakat keşfetmeliyiz. Mücadele şart, kafa yormalısınız ve sonunda kazanacaksınız.” (MO6)

“Keşfedilmemiş bir uzay gibiler, çünkü tam anlamıyla ne hissettiklerini ne yaşadıklarını bilemiyoruz. Sırları var bence ve bilim ilerledikçe sırları açığa çıkacaktır.” (MO12)

“Şifreli bir çanta gibidir ki şifresi çözülünce zorluk da ortadan kalkacaktır.” (DBO16)

“Keşfedilmesi gereken bir gezegen gibidir. Biricik ve tektir.” (ÖO8)

“Kumdan cam eşya yapımına benzetirim onları. Kuma zarif cam şeklini vermek zordur. İnce ince işlenmiş cam eşya gibi vaktinizi ve dikkatinizi ona vermeniz, o ince noktaları kaçırmamanız gerekir. Yoksa işinizi zorlaştırır. Ya da bir örgü düşünün, bir ilmek kaçınca o örgü boşa gider, şekli bozuk olur. Zor çocuğun davranışını değerlendirirken de onun o

davranışı neden yaptığını, niçin yaptığını ve karşılığında ne beklediğini bilmek gerekir. Özel bir çaba gerektiriyorlar.” (DBO18)

Zor çocuklar eğitimin amacı olan istendik davranışları kazanmakta engeller taşımaktadırlar. Örneğin, *rüzgâr, sağanak bir yağmur, bozuk bir beyaz eşya, ahtapot, hasarlı bir mekanizma, tesbih, çorakta açmaya çalışan çiçek* metaforlarında açıklandığı gibi.

“Rüzgâr olabilir, çünkü kontrol altında tutamıyorsun. Rüzgâr olduğu zaman kuvvetli bir rüzgârsa kendini bile zor tutarsın, kontrol edemezsin. Sınıfta da öğretmen aynen böyle zor bir duruma düşüyor.” (DBO4)

“Tespah yere atılınca karışık görünür. Onu yerden alıp elinde tutunca muntazam görünür. Çocuk da görüntüde zor görüyor olabilir fakat farklı öğreniyordur, yavaş algılıyordur ve sorunları vardır.” (DBO10)

“Çorakta açmaya çalışan bir çiçek olabilir, işi zordur çok zorlanır.” (DBO13)

“Kaya paçası ya da kaya derim çünkü şekil vermesi zordur bu çocuklara.” (DBO12)

“Hafif sertleşmiş bir oyun hamuru. Çünkü tam istediğimiz şekli almıyor ve biz öğretmenleri zorluyorlar.” (ÖO2)

“Ahtapot gibidir, çünkü sınıfta ve dışında kolları her yere uzanır ve rahatsız edici davranışlarda bulunur.” (ÖO7)

“Bozuk bir beyaz eşya. Onu kullanmak istersiniz fakat arızası izin vermez buna. Ancak o arızayı tamir etmeniz gerekir.” (MO14)

Zor çocuklar, ayrıca, hiperaktif davranışlar sergileyebilmektedirler; örneğin, *zıp zıp top ve top* metaforlarında olduğu gibi.

“Zıp zıp toplara benzetebilirim, yere bırakırsanız yere değer ve zıplamaya devam eder, hareketleri hiç bitmez.” (MO18)

“Top gibidirler, sahip olamadığınız ve elinizden her zaman kaçabilecek bir top.” (DBO20)

Zor çocuk özelliği gösteren öğrenciler iyi yönlendirildiği takdirde olumlu dönütlerle hayata değer katarak tutunabilmektedirler. Öğrencilerin devamlı eksik ve olumsuz özelliklerine yönelmek hem öğrencide hem öğretmenin kendisinde bir

bıkkınlık hissi yaratır. Sıkça tekrarlanan olumsuz özellikler, çocukların buna inanması ve inandığı çizgide varlıklarını sürdürmelerine sebep olmaktadır. Oysa öğretmenin iyi bir gözlem neticesinde, öğrencisinin olumlu özelliklerini tespit edip bu yönlerini ön plana çıkarıp değerlendirmesi uzun vadede öngörülen hedefler olarak karşımıza çıkar. Kendisinin olumlu özelliklerinin farkında olan çocuklar bu özelliklerinin olumlu taraflarından güç alıp geleceğe yönelik pozitif planlar ortaya koyabilir. Örneğin, *domates, işlenmemiş maden, format atılmamış bilgisayar, mucit, tespih, çiçek, ağaç, sağanak bir yağmur sonrası çıkan gökkuşağı, zekâ küpü, sihirli kutu, çamur, elmas* metaforlarında vurgulandığı gibi.

“Bu çocukları pazardan aldığım domateslere benzetirim. Şöyle ki; pazardan bir kasa domates alıyorsun ve eve getiriyorsun. Bir bakıyorsun çürümeye yönelmişler var, olgunlar var ve olmamışlar var. Çürümeye yönelenleri hemen doğruyorsun, salça yapıyorsun. Olgunları salataya kullanıyorsun, olmamışları da köşe de bekletiyorsun. Herkes bir olmuyor.” (MO2)

“Zekâ küpü. Çok karışık ama onu düzene getirmek, düzenlemek dış etkenlere bağlı. Hepsini bir araya getirince düzgün bir şey ortaya çıkar. Ya da bir araya getiremediğiniz parçayla anlamsız durabilir.” (MO7)

“Gökyüzünden inen sağanak bir yağmur fakat iletişim kurabilerseniz ardından gökkuşağı gibi renkli ve güzel bir şeyle karşılaşsınız. Özverili olmak gerekli.” (MO8)

“Sihirli kutu gibi, zor diye eline alıyorsun ama içinden çok güzel şeyler çıkıyor. Zor diye başlıyorsun, beni yoracak diyorsun ama tecrübe ile sana geri dönüyor.” (MO11)

“Güzeldir bu çocukları kazanmak. Elmas, kömürü yakarak elmas olur. Kömürü yakınca elmas ortaya çıkar, bu sebeple zorlar, zorlanır, eğer yakalanırsa hassas noktasından elmas gibi değerli ve güzel bir şey ortaya çıkar.” (MO13)

“İşlenmemiş maden veya yeni çıkmış, format atılmamış bilgisayar. Öğretmenin ve ebeveynlerinin yönlendirmesine ihtiyacı var.” (MO20)

“Mucit gibiler. Çünkü mucitler genelde farklı özelliklere sahip insanlardır. Bu tip çocukların da ilerde diğer insanlardan farklı beceriler gösterebileceğini tahmin ediyorum.” (DBO1)

“Çamura benzetiyorum. Zor çocuğa uygun bir şekilde yaklaşırsak ve onun dilini anlayıp onunla iletişim kurmayı başarırırsak o çamura çok güzel bir şekil verebiliriz. Yapamazsak da o çok mide bulandırıcı bir şey olarak ortada kalabilir. Onu şekillendirmeyi bilmeliyiz.” (ÖO4)

“Çiçek. İlgilenirsen çiçek açar ama ilgilenmezsen, su vermezsen, onun ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmezsen, kendi doğasına döner solar gider.” (ÖO5)

“Bir ağaç olabilir. Yaş iken eğilir, yalnız doğru yaklaşım yani yeterli, ilgi ve bakım şarttır. Tam tersi çocuğa karşı yönlendirme yanlış olursa, ağaç kurur ve işe yaramaz.” (ÖO14)

“Çiçeklere benzetirim. Eğer çiçeklere sevginizi, enerjinizi vermezseniz, onlara dokunmazsanız, büyümmez solarlar. Bu sebeple aradaki bağı sevgi ile kurmak gerekiyor.” (ÖO19)

“Hamur gibiler, ne şekil verirsen o şekli alır.” (ÖO16)

“Meyvesi olan ama göstermeyen bir ağaca benziyor. Onun meyvesini görebilmek çok meşakkatli bir süreç istiyor. Zaman vermeli ve ona iyi bakmalıyız.” (ÖO20)

Zor çocuklar iletişim problemleri ve içedönük özellikleri ile öğretmenlerin ilgisini çekmektedir. Zor çocuk olarak kabul gören içedönük tipler; utangaç, sessiz, ürkek, tepkilerindeki zayıflık, sosyal ilişkilerindeki başarısızlıklar ile dikkat çekmektedirler. Bunun yanında, uslu ve görevlere karşı sorumluluk duyguları mevcuttur. Bu özelliği vurgulayan metaforlardan anlaşılmaktadır ki, eğer öğretmenler bu tip çocuklara doğru ve sabırlı yaklaşırlarsa ileriye dönük olumlu dönütler alınabilmektedir. Örneğin, *kanarya kuşu*, *lale çiçeği*, *zor yetişen bir ağaç*, *meyvesini göstermeyen ağaç*, *ürkek kuş* metaforlarında olduğu gibi.

“Bir kanaryaya benzetebiliriz. Çekingen davranışlı, ürkek, pır pır uçan ve size alışıp güvenince yaklaşan bir kuş.” (MO3)

“Lale gibi çok narindirler. Koca bir yıl bekler ve öyle çıkar çiçekleri.” (MO5)

“Zor çocuk kapalı odalar gibi. Havası alınmamış, içi bilinmeyen, içeri güneş girmeyen. Ancak pencereler açılır ve ilgilenilirse yaşanılabilir o odada.” (MO10)

“Uzay aracı gibiler çünkü ulaşılmazlar.” (DBO2)

“Betona benzetirdim içine kapanık öğrencimi. Tepkisiz ve sessiz.” (DBO7)

“Kuş olabilir, ama elinizde tutmayı bilmezseniz her daim uçmayı ister ve elinizden kaçabilir.” (ÖO3)

“Zor yetişen, yıllarca boy atmayan, uzun bir müddet hiç tepki vermeyen ama bir anda boy atan bir ağaç olabilir. Çünkü zor çocuk da uzunca bir süre tepki vermez ta ki güven duyup açılana kadar.” (ÖO6)

Zor çocuklar, bazı zamanlar agresif tutumlar sergileyebilmektedirler. Her sınıfta genele nazaran daha kavgacı, sinirli ve bazen öfke nöbetleri geçiren öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bu tarz davranışların sebepleri bazen çevreden öğrenilir. Başta anne-baba, sonrasında akraba ve çevre tutumları çocuğa kötü örnek olmaktadır. Bu karşılaşılan sorunlarda, sosyal ilişkilerde ve daha birçok durumda kendini gösterir. Bazen de, çevre faktöründeki birçok olumlu örneğe rağmen çocuk mizacı gereği agresiftir. Sebebi ne olursa olsun bu tip davranış kalıpları hem yaşanan ana hem geleceğe yönelik risk faktörü taşır. Potansiyel suç teşkil eden şiddet eğilimi eğer çocuk yaşta üstünde durulmazsa ve önüne geçilmezse sadece çocuğun kendisine değil tüm topluma zarar veren bir durum halini alır. Bu sebeple risk taşıyan agresif zor çocukların farkında olmanın önemi büyüktür. Bazı sınıf öğretmenlerinin bu tip öğrencilerin farkında oldukları görülmektedir. Örneğin, *hemstür, yırtıcı hayvan, yıldırım* metaforlarında olduğu gibi.

“Yırtıcı hayvanlar gibiler çünkü devamlı başkalarına zarar veriyorlar.” (MO4)

“Yıldırıma benzetirim. Çok heybetlidir ama neticede doğaldır ve doğal bir yanı vardır. Doğanın bir parçasıdır.” (ÖO11)

“Yerinde duramayan bir hemstür olabilir. Arada bir ısırıyor, zarar veriyorlar ve çok hareketliler.” (DBO19)

Bazı zor çocuklar problem çözme becerisine sahip değildirler. Örneğin, *mum, kurmalı saat, ateşe giden pervane böceği, ilmeği kaçmış örgü, olgunlaşmamış meyve, hasarlı bir mekanizma* metaforlarında olduğu gibi.

“Muma benzetiyorum. Erir erir ve kendini yok eder. Eriyor ve kendine zarar veriyor. Aslında ışık veriyor fakat o ışığı görebilmek zor olan. O çocuklarda da bir ışık var ve o ışığı görebilmek ve hissedebilmek lazım. Çocuk fark edilmek için bir çaba gösteriyor ve beni fark et diyor. Yaramaz çocuklar da fark edilmek istiyor. Sanki fark edilirseler amaçlarına ulaşmış gibi hissediyorlar. Biz öğretmenler yaramazlıkları görmezden geliriz. Bu yaramazlıkları fark edersek amacına ulaştırmış oluruz diye. Aslında öyle değil. İçinde bir acı var, bir hayvani duygu var. O duygu çocuğu o duvardan bu duvara vuruyor. Çözemedikleri bir şeyler var.

Bazen de saldırı olarak kendini gösteriyor. İçindeki şeyi bir durultmak gerekiyor. Hissetmek, omuzundan tutup bir durdurmak lazım çocuğu. İçinde bir fırtına var, ifade edecek de kimseyi bulamıyorlar.” (DBO6)

“Kurulmuş saat olabilir. Devamlı dışardan bir kontrol ihtiyacı yaşar.” (DBO11)

“Ateşe giden pervane böcekleri gibidirler. Sürekli gitmeye çalıştığı şeyin zararının farkına varmaz.” (DBO17)

“Olgunlaşmamış bir meyvedir. Hiç bir şeye hazır değil gibidir. Problemlerini kendi çözemez.” (ÖO9)

“Belli bir mekanizma var. İşliyor güzelce. Fakat bu mekanizmada çözülebilecek bir hasar var. Zor çocuk da böyle, o hasar çözülmüce kolaylaşıyorlar.” (ÖO10)

Bu metaforların dışında bir çocuğu başka bir şeye benzetmeyi kabul etmeyen ve çocukların şahsına münhasır olup bambaşka bir dünyası olduğunu dile getiren sınıf öğretmenleri (MO17, DBO3, DBO5, DBO8, DBO9, ÖO1, ÖO18) bu soruya bir cevap vermemiştir. Bu sınıf öğretmenlerinin bu konu hakkındaki tutumu dikkate değer olduğundan burada paylaşılmıştır.

4.4. Zor Çocukla İletişim

Öğrenci sınıfta ve okul sınırları içinde öncelikle öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla, sonrasında iletişimde bulunduğu her bireyle sosyal bir etkileşim içine girer. Bireylerin sosyal iletişim ve etkileşimleri ne denli yeterli ve güçlü olursa kendini ifade etme becerisi, problem çözme yeteneği ve kendine güveni de sağlıklı gelişir. Sağlıklı bir sosyal gelişimin gelecekteki katkısı dengeli ilişkiler içinde bulunan bir yetişkin, bir aile ferdi ve bir vatandaş olarak kendini göstermektedir. Bu sebeple çocuğun birey olarak sosyal iletişiminin şekli ve niteliği takip edilmesi ve irdelenmesi gereken önemli durumlardan birisidir. Bu tema altında elde edilen görüşler, zor çocuğun okul sınırları içinde öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından değerlendirilmiştir.

4.4.1. Öğrenci-Öğrenci İletişimi

Sosyal iletişim boyutunda zor çocuk değerlendirmelerinde ilkin karşımıza, aşırı hareketli, agresif yönleri ile dikkat çeken; oyun gruplarına kolaylıkla dahil olabilen, arkadaşlık ilişkilerini başlatan fakat sürdürmeyen tipteki çocuklar çıkmaktadır. Tepkilerindeki aşırılık, kurallara uymadaki istikrarsızlık, şiddet eğilimi gibi özellikler, bir süre sonra arkadaşlarının tepkisini alıp dışlanmalarına sebep olmaktadır. Bu arada arkadaşları ve öğretmenleri tarafından bu şekilde tanınan, dillendirilen ve neticesinde ünü bu şekilde anılmaya başlanan çocuk olumsuz bir etiket edinir. Bu sebeple sosyal ilişki kurma fırsatı bulacağı alan daralır. Hatta MO5 ve DBO14'ün ifadelerinde de yerini bulan bu tipteki çocukların olumsuz ünleri okul dışında ailelere kadar duyulmakta ve karşılığını sosyal dışlanmışlık şeklinde bulmaktadır. Örneğin;

“İletişimi kopuk, arkadaş edinemiyorlar. Grup oyunlarında oyunu bozduklarından, saldırgan hareketlerinden dışlanıyor ve istenmiyorlar. Öğrenciler, düzeni bozanlara karşı çok tahammülsüzler.” (MO4)

“Tabii ki dezavantajları var. Fark edilebilen, mesela vuran kıran dediğim çocuklar sosyal ortamlara kolay kolay kabul edilmiyor. Çocuk çocuğu belki bir şekilde ortamına, oyununa alabiliyor ama aileler ‘o çocuk sana zarar veriyor bu sebeple o çocukla oturma’ diye yönlendirebiliyorlar. Ya da okula gelip öğretmene şikâyette bulunup çocuğunun yanına böyle bir öğrencinin oturmamasını isteyebiliyorlar. Aileler hatta gelip birebir bu tip çocuklarla kendileri konuşuyor. ‘Benim çocuğumla oturma ya da yanına yaklaşma, çocuğumu rahatsız ediyorsun’ gibi. İşin içine girmiş oluyorlar. Mahalledeki bakkal amca, çarşıdaki falanca teyze, hatta okulda çocuğun durumunu bilmeyen başka bir öğretmen. Bu sefer çocuk kalkan oluşturuyor ve iyice saldırgan, sinirli ve problemlili hale geliyor, kabul görmüyor.” (MO5)

“Bir gruba hitap etse de çoğunluk tarafından dışlanıyorlar. Kendi gibi arkadaşlar seçiyor kendisine. Birbirlerine benzediğinden kavga devam ediyor. Sağlıklı ilişkiler kuramıyorlar.” (MO6)

“Genel olarak kabul görmüyorlar çünkü zarar veren yanları ile rahatsız edici oluyorlar.” (MO14)

“İlkokul döneminde daha çok uyumsuzlar ve bu sebeple yalnız kalıyorlar. Ben buradayım beni gör diyorlar, dengeyi sağlayamıyorlar.” (MO16)

“Sıkıntı yaşıyorlar ve kabullenilmiyorlar. Beden eğitimi dersi ve grup çalışmalarına yönlendirerek iletişim yönüyle güçlü kılınabiliyorlar.” (MO17)

“Sınıfta doğal olarak uyarılara maruz kalıp deşifre oluyorlar. Kötü bir üne sahip oluyorlar. Aşırı davranışları da çabuk dışlanmalarına sebep oluyor. Aşırı agresif şiddet eğilimi gösterenler sevilmiyor. Bu yönüyle sağlıklı ilişki kurmak yönünden çok dezavantajlara sahipler.” (MO18)

“Bu çocukların sosyal iletişim durumları çok iyi değil, problemlidir. Kesinlikle sorun yaşıyorlar, özellikle arkadaş ilişkilerinde. Bir şekilde sınıf içinde öğretmen bu tip öğrencileri kontrol altında tutabiliyor zor da olsa ama dışarıda veya oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde sürekli sorun yaşıyorlar arkadaşlarıyla. Arkadaşları tarafından istenmiyorlar.” (DBO4)

“Arkadaşları tarafından olumsuz yargılanıyorlar. Onun özellikleri başka sınıflara kadar duyuluyor. Bu çocuk konuşmaz gibi. Doğasından gelen özellikleri var. Ve suçlanmış pozisyonuna düşüyor. Etiketlenmiş oluyorlar. Bu da onların durumunu daha da zorlaştırıyor.” (DBO7)

“Dezavantajları da avantajları da var zor çocukların. Değişebiliyor. Şiddet eğilimi gösterenler genelde içedönük olurlar, gözümüzün içine bakarlar bu öğretmen nasıldır diye tanımaya çalışırlar. Aynı şekilde arkadaşlarını da gözlemlerler. Davranışlarını ona göre ayarlayabiliyorlar. Bunun tam tersi fazlasıyla rahat olanlar da var. Dışarıda arkadaşları arasında rahat iletişim kurmakta başarılı oluyorlar. Onlar da grup içinde lider vasfı gösterebiliyorlar. İçedönük, dışa kapalı öğrencilerim de yalnız kalıyorlar.” (DBO9)

“Günümüz çocukları bizim çocukluğumuzu yaşadığımız gibi yaşamıyorlar çocukluklarını. Dezavantajları çok fazla bence çünkü toplum çok çabuk yüz çeviriyor onlardan. Dışlanma yaşıyorlar, maalesef çocuklar da kendi aralarında olsa birbirlerini çok çabuk harcıyorlar. Alay ediliyorlar. Avantaj olarak çok bariz farkına varılan zor çocuklar öğretmen gerekli yönlendirmeyi yaparsa pohpohlanıyor ve bir destek görüyorlar. Öğretmenin tavrı belirleyici oluyor.” (DBO14)

“Dezavantajları çok yoğun yaşıyorlar. Davranışları arkadaşlık ilişkilerini ve diğer insanlarla olan ilişkilerini olumsuz etkiliyor. İletişim kurmakta olumsuz bir döngü yaşıyorlar. Genel itibari ile insanlar onları anlamıyor. Çok az insan onların içinde bulunduğu durumu anlayabiliyor. Bu yönüyle yanlış anlaşılıp hor görülebiliyorlar. Olumsuz tepkiler görüyor ve üzüntü yaşayabiliyorlar.” (DBO15)

“Sosyal ilişkilerinde problemler yaşıyorlar. Dinlenme araları olan teneffüslerde de sıkıntı yaşamaktalar ve bunun neticesi dersteki içeriğe yansıyor. Zor çocuk dolayısıyla aileye yansıyor, aile bunu öğretmene taşıyor ve kısır döngü başlıyor.” (ÖO14)

“Dezavantajları vardır çokça. Mesela özgüveni yüksek bir çocuk farklı davranışlar sergiler ve ortalama grup psikolojisinde bu anlam bulmayabilir yani farklı görülüp dışlanabiliyorlar. Karşımıza özgüveni yüksek ama yalnız çocuklar olarak çıkıyorlar. Ya da zekâ seviyesi yüksek çocuklar da bu durumu yaşayabiliyorlar.” (ÖO18)

“Sosyal iletişim boyutunda devamlı dışlanıp kendi sınıfında yalnız kalan öğrencinin psikolojisi bozulur ve bu sebeple de devamlı dezavantaj yaşar.” (ÖO20)

Sosyal iletişim boyutunda olumsuz yaşantılar sergileyen ve dezavantajlar yaşayan bir başka grup olarak da içedönük tipteki zor çocukların ele alındığı görülmektedir. Bu tipteki çocuklar kendilerini ifade etme gücünden yoksun olduklarından yalnız, mutsuz ve sosyal iletişimde zayıf, asosyal olarak görülmektedirler. Sınıf arkadaşlarının gözünde sıkıcı olarak değerlendirilip oyunlara dâhil edilmemektedirler. Bu tipteki çocukların en belirgin özelliği, sosyal beceri eksikliğidir. Bu yönüyle oyunlara, arkadaş ortamlarına ve sosyal gruplara dâhil olma istekleri olsa bile bu konuda adım atmakta zorlanırlar. Dışarıdan onları anlayabilecek ve yardım edebilecek rehberlere ihtiyaç duymaktadırlar. Örneğin:

“Oyunlara katılmazlar. Her konuda isteksiz olurlar. Öneride bulunmazlar. İlişki kurmakta zorlanırlar. Aslında onlara doğru dokunuşlar yapılırsa değişebilirler ve kabul görebilirler.” (MO1)

“Bu çocuklar yalnızlık çekiyor. Çocuklar boşta. Parçalanmış bir aile çocuğu düşünün. Önünde kötü örnekler var. Sırf sosyal yönden kabul görmek için erken yaşta evlilik yapanları gördüm.” (MO2)

“Sessiz, içine kapanık olanlar arkadaşlarına karşı soğuk, mesafeli ve uzak.” (MO3)

“Sosyal olarak, farklılıkları dezavantaj oluşturuyor, ne diğerlerin ilgisini çekiyorlar ne de diğerleri onların ilgisini çekiyor.” (MO10)

“Kendini kapatan gruptaki çocukların kendini açması çok zor. Güvenmeleri gerekiyor ve buna yönelik çok zor güveniyorlar. Kolay kolay arkadaşlık kuramıyorlar ve yalnız kalıyorlar. Güven telkin edince öğretmene sarılıyorlar. Hareketli olan gruptaki çocukların abartılı davranışları var fakat daha çok arkadaş sahibi olabiliyorlar. Yalnız o aşırı hareketlerini biraz söndürmek gerekiyor.” (MO13)

“Sosyal iletişim yönleri zayıftır, dezavantajlıdır. Eğer üstün zekâyâ sahipse, bilgi beceri yönünden akranlarının önüne geçip ilgi çekebilir. Bu sebeple lider özelliği gösterebilir.” (DBO1)

“Sosyal iletişim boyutunda da çocuğun karşısındaki kişiyle diyalog kuramaması, göz göze gelememesi veyahut da anlatmak istediği bir şeyi tam anlamıyla anlatamaması olarak algılıyorum. Hareketli çocuklarda sosyalleşme daha çok görüldüğü için orda bir avantaj sağlayabilir, onlarda liderlik vasfı gibi bir durum ortaya çıkabilir.” (DBO2)

“Bu çocuklar kendini ifade edemiyorlar ve kendi başlarına kalıyorlar. Sınıf içinde kaybolan, yok gibi duran çocuklar zor çocuk olarak çıkıyor karşımıza. Ben hep şunu diyorum, çocuk kendini iyi ifade etsin yeterki, kendini anlatan çocukların her türlü yaramazlığını çekebiliyorum. Ama sessiz, sakın, hiç konuşmayan, oturduğu yerden kalkmayan ve parmak bile kaldırmayan çocuklar bence daha zor bana göre.” (DBO6)

“Tamamen iletişime kapalı olanlar vardır. Ne yaparsanız yapın sevinmezler, üzülmezler, bir tepki vermezler, yani duygularını ifade etmezler. Sağlıklı iletişim kuramazsınız bu tip çocuklarla. Çok uzun bir süreçtir onlara ulaşmak.” (ÖO6)

Bu tema altında dikkat çeken bir başka husus da zor çocukların bazılarının “liderlik” vasfı taşıma özelliği göstermesidir. Özellikle aşırı aktif ya da hiperaktif olarak görülen çocuklar, oyun kurmada, oyunlarda başarı göstermede, okulda bu vasıflarıyla öne çıkmaktadırlar. Dezavantaj gibi görünen hiperaktif yönlerini avantaja çevirmeyi başaran bu tipteki çocuklar eğer öğretmenleri ve çevreleri tarafından profesyonel olarak desteklenirse, bu durumu geleceğinde pozitif bir kazanıma dönüştürebilecekleri düşünülmektedir. Örneğin:

“Çocuğun özelliğine göre avantajları ve dezavantajları değişiyor. Bazıları çok haylaz oluyor. Aşırı hareketli ve spora yatkın oluyor. Böyle çocuklar derse gelince dikkati dağınık ve ilgisiz, sonucunda da başarısız olabiliyor. Genelinde bu çocuklarda liderlik vasfı gözlemliyorum. Yaramazlar fakat eğlenceli ve lider bir yanları mevcut.” (DBO10)

“Yırtıcıdırlar. Birçok çocuğun yapamadığı şeyi onlar rahatlıkla yapabiliyor. Mesela gidip çarşıda mendil satan, ayakkabı boyayan ve harçlığını çıkaran çocuklar var. Bu da bir avantaj oluşturuyor. Bu tartışmaya açık bir konu.” (DBO13)

“Dezavantajları da var avantajları da var fakat dezavantajları daha çok oluyor. Kendi içinde buldukları durumu avantaj haline getirebilmeleri için iyi bir yönlendirme gerekir, onları keşfetmek gerekir. Ben bu tip çocukların içinde gizli bir cevherin olduğuna inanıyorum. Zaten

bu gizli cevher ortaya çıkarıldığı zaman çocuğun büyük oranda sorunları çözülebilir. Tamamen avantaja dönüşebilir.” (DBO16)

“İçten gelerek, farkında olmadan yaşayarak bir zor çocukluk yaşıyorsa, öğrenci iletişim boyutunda da birçok sıkıntı yaşıyor. O çocuk dışarıdan yalnız bir görüntü veriyor. Ama diğer taraftan bilinçli bir şekilde zor çocuk olan öğrenci sizinle bir şekilde iletişim kurmanın yolunu buluyor. Arkadaşları içinde liderlik vasfını konuşturur. Oyunlara katılır. Enerjisini harcamak adına fırsatları yakalar.” (DBO17)

“Davranışları bozuk olanlar iletişimde zorlanmıyorlar. Kendilerini güzel hatta fazla ifade ediyorlar. Fakat akademik olarak geriden takip eden çocuklar iletişim kurmada da başarısızlar.” (DBO19)

“Aşırı hareketliler ve lider vasıflı olmayı seviyorlar. Kendilerini ifade etmede zorlanmıyorlar. Kendilerini bir topluluk önünde ifade edebilecek güçteler ve kendilerine güveniyorlar. Çünkü pısrık değıller, enerjikler. O yüzden o noktada lider olabiliyorlar. Zor çocuklar yaptıkları sonrasında karşısındaki insanın kırılıp kırılmayacağını düşünmüyorlar. İçinden geleni yapmakla rahatlıyor. Empati yetenekleri gelişmemiş ve bencil yanları var. Bu sebeple yanlış anlaşılmalara yaşıyorlar ve yalnız kaldıkları zamanlar oluyor.” (ÖO4)

Bu kategoriye ait cevaplar değerlendirildiğinde, sosyal iletişim boyutunda çoğunlukla iki ayrı zor çocuk tipinden bahsedildiği görülmektedir. Bunlardan ilki aşırı hareketli zor çocuk tipidir ve aktif, agresif çocuk tipini de beraberinde taşır. İkincisi ise içedönük çocuk tipidir. İçedönüklerin aksine, aşırı hareketli tipteki öğrencilerin sosyal olarak gruplara dâhil olabildiklerine, kolay ilişki kurabildiklerine, hatta oyunlarda lider olma vasıflarına değinilmiştir. Bununla beraber bazen agresif tutumlar sergileyebildiklerine, şiddet eğilimi gösterebildiklerine, bencillik, empatik yoksunluk ve çabuk sıkılabilirlik gibi özelliklerine de değinilerek bu özelliklerinin arkadaşlık kurmada ve arkadaşlıklarını devam ettirmede engeller taşıdığı belirtilmiştir. Aynı zamanda bazı sınıf öğretmenlerinin, bu tipteki öğrencilere sınıf ortamında ve sosyal çevrede fazlaca uyarıda bulunmaları, olumsuz yanlarından şikayetlerde bulunup hayıflanmaları da diğer sınıf arkadaşlarının bu öğrencilere antipatik bir gözle ve önyargılı bir biçimde yaklaşmalarına sebep olduğu açıklanmıştır. Bu önyargının haklı sebepleri olmakla beraber ünü okul sınırlarını aşan zor çocukların yaşadığı sıkıntılardan da bahsedilmiştir. Örneğin:

“Eğer öğretmen bilinçli değil ve onu mimlediyse diğer arkadaşları tarafından da mimlenir, her daim suçlanır ve dışlanır.” (ÖO5)

4.4.2. Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Katılımcıların açıklamalarına göre, “zor çocuk” olarak algılanan öğrencilerde görülen özellikler (aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği, ilgi çekme isteği, dağınıklık, haylazlık, konuşkanlık, vb.) öğretmenin eğitim-öğretim süreci içinde dikkatini dağıtmaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişimi açısından öğretmenin otoritesinin zorlandığı ve bunun da öğretmen-öğrenci arasındaki bağı olumsuz etkilediği, öğretmenlerin sabrının zorlandığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin hiperaktif-agresif öğrencilere yönelik genel olarak empatik bakış açısı ile yaklaştıkları fakat sosyal çevre içinde yaşadıkları dezavantajlara pek müdahale edemedikleri görülmektedir. Görüşmelerin yapıldığı sırada aşırı aktif öğrencilerini anlatan sınıf öğretmenlerinin yüzündeki ifade çok ılımlı, sevgi dolu ve aslında içten içe hayranlık duygusunu yansıtmaktaydı. Onca probleme, yaramazlığa ve çekilen çileye karşın sınıf öğretmenlerindeki bu yüz ifadesi aslında bu tip çocukların muzip, şirin ve masum haylazlar şeklinde algılandıklarını göstermektedir. İçedönük zor çocuklar içinse sınıf öğretmenleri genel olarak üzülmede ve onları yalnız görmekteydiler. Örneğin:

“Evet bazı içedönük çocuklar açısından avantajları da var, çünkü öğretmenler bu çocukları fark ettiğinde daha çok ilgileniyorlar.” (MO7)

“Zor çocukların büyük bir kısmı iletişim hemen kuruyorlar fakat arkadaşlarına da zarar veriyorlar. Hemen iletişim kuran sosyal gibi görünüyorlar fakat kurallara uyma becerileri yok. Bir kısmı da esas öğretmeni daha çok zorlayan içine kapalı olan zor çocuklar. İçine kapanır, öğretmenle bile iletişim kurmak istemez ama zamanla güven duygusu yerleşince içlerine ve sevgi verdiğin zaman, annesinden daha yakın olabiliyorlar öğretmenlerine.” (MO11)

“Kendi yaşlılarından ziyade büyükleri ile daha iyi anlaşıyorlar. İtaat etmeyi sevmedikleri gibi, iddialı tavırlarıyla dediğim dedik yapıları var. Özür dilemek yok, özür diletmek var onlarda. İlgi çekiciler aslında. Bu yönüyle iddialı bir yanları var.” (DBO18)

“Hırçınlar. Dezavantajları, çok fazla uyumsuzlar. Dışlanıyorlar. Biz öğretmenler genelde bu durumu oyun ve fiziki dersler saatlerinde ekarte etmeye çalışıyoruz. Biz bu tip çocukları beden eğitimi derslerinde kabul ettirebiliyoruz çünkü mesela çocuk çok iyi pas kapıyordu, bu sebeple

herkes onu kendi grubuna almaya çalışıyor. Burada da fırsat eğitimi karşımıza çıkıyor. Burada çocuk ben varım diyor.” (DBO20)

“Tabii ki zor çocuklar sosyal iletişim boyutunda dezavantaj yaşıyorlar. Uyumsuzlukları ile arkadaş edinmiyorlar. Herkes zor çocukta aşırı var olan tutumları kabul edemez, anlayamaz. Anlayamadığı zaman farklı yorumlayabilir ve çatışma ortamları doğabilir. Ya da çocuk kendini pasifize edebilir. Zor çocuklarla ilgili sınıf öğretmenin farkındalığı çok önemli. Diğer çocuklarla işbirliğine girmeli, üstü örtük yardım talep etmeli.” (ÖO10)

4.5. Zor Çocuğun Öğretmeni Olmak

Bu tema altında, sınıf öğretmenlerinin zor çocuklara yönelik sorumluluk anlayışı irdelenmiştir. Her öğretmenin resmi olarak sorumlu olduğu bir mevzuat mevcuttur. Buradaki fark bugüne kadar eğitim programlarında adı geçmeyen ve genel olarak da fazlaca dillendirilmeyen zor çocuklar adına sınıf öğretmenlerinin kendi anlayışları içinde, üstlerine düşen sorumlulukları ve çözüm önerilerini de ifade etmelerini sağlamaktır. Bu tema altında, üstünde en fazla durulan sorumluluk, zor çocuğu tanımak ve onu tanımanın beraberinde getirdiği avantajlar ile ilgilidir. Örneğin:

“Birinci sınıfta öğrenciyi alınca ben onların doğum günü, ev ortamı, yaşam şartlarından ziyade hangi hayvanı seversin, hangi takımı tutarsın gibi sorular sorarak onların iç dünyalarını ve farklı özelliklerini tanımaya çalışıyorum. Ve bu bilgileri de tüm süreçte kullanırım. Sınıf öğretmeni zor çocuğun dünyasını tanımalı.” (MO10)

“Her zor çocuğun bir kapısı vardır ve sınıf öğretmeni bu kapıyı hangi anahtarla açacağını bilmelidir. Onların da zaafı vardır. Sizin en çok sevdiğiniz yemek güveç diyelim, desem ki ben size Serap sana bir ay yemek yok. Sen boynunu bükersin değil mi? Peki bu bir zaaf mıdır? Evet, o zaman iyi amaçla bu tip çocukların zaafını kullanıp onları yönlendirebiliriz. Öğretmen sevgi ile çocuğun zaafını keşfederek ona olması gereken davranış kalıplarını empoze etmesi gerekiyor.” (MO2)

“Onların özelliklerini iyi bilmek lazım. İletişim yolunu öğrenip o yolu uygulamak lazım. Onların öğrenebileceği seviyeye inebilmek gerekir. Çocuğa yakın, samimi, sevecen davranıp onun sizi benimsemesini sağlamalısınız. O zaman daha olumlu gelişimler sağlanabiliyor.” (MO14)

“Davranış bozukluğu olan öğrencilerimiz oluyor burada, davranış bozukluklarının bir kısmı da doğuştan geliyor fakat törpülenebiliyor. Biraz öğretmen, biraz veliler çocuğun içinde yaşadığı aşırılıkların dengeye girmesini sağlayabiliyor. Veli toplantılarında velilere şunu derim, ‘Bana çocuğunuzun anladığı dili belirtin.’ Her çocuğun dili farklıdır, aynı dille konuşamazsınız. Mesela disiplinsiz bir ailenin çocuğu biraz daha disipline, aşırı disiplinli bir ailenin çocuğu da biraz daha özgürlüğe ihtiyaç duyar. Öğretmen dengeleyen bir beceriye sahip olmalıdır. Nabza göre şerbet vermelidir.” (MO17)

“Önce çocuğu çok iyi tanımalı öğretmen, sonra çocuğun durumuna yönelik anahtarları kullanıp iç dünyasını açmasına olanak sağlamalı.” (MO20)

“Sınıf öğretmenleri genel olarak tüm öğrencilerinin psikolojik özelliklerini gözlemleyip tahlil edip bunun sonucunda onlara bu özelliklerine göre davranması, planlarını bu yönde hazırlayıp uygulaması gerekir. Zor çocuk da diğer öğrencilerden farklı olduğu için öğretmenin ona karşı biraz daha itinalı gözlemler yapıp ona göre planını oluşturması gerekir. Tabii ki bu çok zordur. Sınıfın genel seviyesine uymayan çok başarılı ya da başarısız öğrenciler sınıf öğretmenleri için problem teşkil ederler. Çünkü biliyorsunuz sınıf içinde raporlu öğrenciler var. Şımarık öğrenciler var. Bir de bunun üstüne zor öğrencilerimizi plana eklemeliyiz dersek işimiz daha zor hale geliyor.” (DBO1)

“Zor çocukların durumunu değerlendirmek lazım. Hangi zorluğun içinde avantaj ve dezavantaj ortaya çıkıyor durumunu değerlendirmek lazım. Bir çocuk zor dediğimiz durumu yaşamaya ısrarla devam ettikçe bu durum belki ona ileriki dönemlerinde bir avantaj sağlayacak. Şöyle ki zor çocuğu sınıf öğretmeni özelde tutmak zorunda. Mesela inatçılık sana göre zor mudur? Bana göre zordur. Fakat inatçılık o çocuğun bireysel gelişimi için ileride çoğu şeye tepki ve karşı koyabilir. Bu da ona fayda gösterir. Bakış açılarına göre değişiyor. Sana dezavantaj olan bana avantaj olabiliyor. O zaman öğretmen bu durumu doğru değerlendirmek zorundadır.” (DBO3)

“Öğrenciyi çok iyi tanımalı bir öğretmem. Neleri seviyor nelerden hoşlanmıyor. Kendini en çok hangi derste ifade ediyor. Güçlü ve güçsüz yanları neler? Okulu seviyor mu ya da severek gelmesi için neler yapılabilir? Bunlar öğretmenin işini kolaylaştırır. Öğretmen bu soruların cevaplarını aramakla mükelleftir.” (DBO10)

“Sınıf öğretmenleri olarak, ‘Çocuğun ne yöne doğru ilgisi var, o çocuğu derse nasıl katabiliriz, illa ders de olması gerekmiyor, arkadaşlarıyla iletişim haline geçmesi için neler yapabiliriz?’ gibi sorulara cevap arayıp uygulamaya geçmeliyiz. İletişimi çok zayıf bir öğrenci bile yeni aldığı ayakkabıyı göstermek istiyor. Yani onunla bizim ilgimizi çekmek istiyor. Ben devamlı ilgimi canlı tuttuğumu hissetmeleri için ‘ooo yeni ayakkabı mı aldın, montun da çok güzelmiş!’ gibi sözler ederim öğrencilerime. Bir velimden duymuştum. Böyle bir öğrencimi es geçmişim.

Annesine şöyle demiş: ‘Öğretmenim benim montumu beğenmedi, fark etmedi bile.’ O kadar üzuldüm ki, ertesi gün telafi etmeye çalıştım ama demek istediğim çocuklar o kadar ufak şeylerden mutlu olup alınabiliyorlar ki, önemli olan onları etkileyebilecek şeyleri bulabilmek.” (DBO11)

“Sadece sınıf öğretmeni değil, tüm öğretmenler çocukları iyi bir şekilde tanımalı. Bu ne kadar mümkündür günümüzde bilemiyorum. Sınıf öğretmenleri bunu genelde şartları itibari ile sağlıyor fakat çocuklar büyüdükçe sıkıntıları, dertleri, vb. büyüyor yine ilgiye ihtiyaçları da devam ediyor. Keşke zincir devam ettirilebilse. Çocuğun aile şartlarını çok iyi bilmeli öğretmen.” (DBO13)

“Ağır bir akademik sorumluluğumuz yok sınıf öğretmeni olarak. Genel olarak temel bilgiler veriliyor. Bu sebeple akademik bilgiden ziyade bu çocuklara davranışsal olarak odaklanmalıyız. Ağaç yaş iken eğilir. Her çocuk kendi içinde bir âlem. Bu sebeple eldeki malzemeyi çok iyi tanımak gerekiyor. Sonra ona yönelik bir strateji oluşturmalıyız. Zor çocuğa yönelik tek bir yöntem olamaz, çünkü çok farklılar birbirlerinden. Neyse karşılaştığımız zor çocuğu zor yapan etmeni tespit edip ve sonrasında ona özel bir yol oluşturmalıyız.” (ÖO6)

“Sabırla zor çocuk gözlemlenmeli ve tanınmalı. Tanımadığımız birine karşı empati, sempati duyamayız. Ailesini de ve yaşam şartlarını da tanımalıyız. Ondan çok şey beklememeliyiz.” (ÖO7)

“Öğrencisinin dilini çözmeli. Bu tip çocukları arka plana atmamalı. Akademik yetersizliği olan öğrencimle bireysel çalışırım. Akademik yetersizliği olan çocuğu devamlı gözlemek gerekiyor. Sözleşme yaparım. Bu sözleşmelere uymadıklarında, bazı kısıtlamalarla onları etkilemeye çalışırım.” (ÖO10)

“İyi tanımalı ve aile ve diğer branş öğretmenleri ile görüşmeler yapıp çocuğun neye ilgi gösterdiğini tespit etmesi gerekiyor. Özel okullarda bu çok daha kolay. Bir çok derse branş öğretmenleri giriyor. Sınıf ortamında yapılan olumsuz davranışlara yönelik biraz zaman verilmeli. Öğretmen öğrencisini iyi tanıyıp aile ile işbirliği içinde yol haritası çizmelidir. Evdeki tutumlarla okuldaki tutumlar farklılık gösterirse boşa uğraşılmış olur.” (ÖO19)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin zor çocukların bazı problemler yaşadığı ve bu konuda çözümsüz kaldıkları gerçeğinin farkında oldukları görülmektedir. Bu farkındalık içinde problemin kaynağının tespit edilmemesi durumunda çözüme ulaşamayacaklarını düşünmektedirler. Bunun için önce öğrencinin yaşadığı problemin veya problemlerin farkına varılması ve bir yol haritası çıkarılması sorumluluğunu taşımaktadırlar. Örneğin:

“Öncelikle çocuğun asıl problemini tespit etmek ve konu hakkında araştırma yapıp hazırlanmak gerek. Sonra aile ile görüşmeler ve işbirliği. En önemlisi de korku ve kaygı ortamını azaltmak gerekir.” (MO3)

“Tekrarlayan olumsuz davranışları ne zaman yapıyor bunun tespit edilmesi ve öğrencinin tanınması şart. Küçük notlar almalı halleri ile ilgili. Aile ile görüşmeler yapılmalı. Çocuğun davranışlarının kaynağı belirlenip aile de haberdar edilmeli. Aile işbirliğine girerse işimiz kolay. Fakat tersi durumda ilerleme sağlanması zor.” (MO16)

“Öncelikle yaşadığı sorunların farkına varmak lazım. Mesela geç geldi ama niye geç geldi acaba, dersini yapmadı ama niye yapmadı acaba? İrdelemek gerekir. Ben meslek hayatımı iki döneme ayırıyorum. Anne olduktan sonraki ve önceki öğretmenlik dönemim. Anne olmadan önceki hatalarım çok daha fazla. Sonrasında ise öğretmenliğimi çok törpülemişim. En ufak bir şeyde kendi çocuklarım geliyor aklıma mesela. Önceden daha tahammülsüzken, şimdilerde olabilir gözüyle bakıyorum. Çocukları tanımak ve anlamak gerekiyor.” (DBO12)

“Öğretmen önce sorunu tespit etmeli ve bu sorunu nasıl çözeceğine yönelik aile ile rehberlik öğretmeni ile bir işbirliğine girişmeli. Sorun belirlenince taviz vermeden işbirliği yapan herkesin belirli bir doğrultuda ilerlemesi gerekiyor.” (ÖO17)

“Sınıf öğretmeni zor çocuğu doğru yönlendirmeli. Durumunu tespit ettikten sonra aile ile iletişim kurup durumu açıklamalı ve akabinde yapılması gereken ne varsa ortaklaşa hareket etmesi gerekir. Süreci devamlı takip etmelidir.” (ÖO18)

“Her birey tek ve biriciktir” gerçeğini özümseyen sınıf öğretmenleri sınıflarındaki öğrencileri tüm farklılıkları ile kabul etmektedirler. Bu kabul beraberinde koşulsuz bir sevgi sorumluluğunu da taşımaktadır. Sınıf öğretmenleri tüm öğrencilerini sevmenin en büyük görevleri olduğunu düşünmektedirler. Bundan payını alan zor çocuklar için de durum değişmemektedir. Örneğin:

“Çocuğu kabul etmek gerekiyor. Onlar boş levha değil ve bu da çocuğun zihinsel gelişimini o kadar çok olumlu yönde geliştirir. Çocuğu ne kadar çok izole edersek o etkileşim daha az olur, bu sebeple de gelişimini engellemiş oluruz. Olduğu halleri ile geliştirebilmek önemli aslında. İnsan beyni dünyaya geldiği zaman ona yetecek kadar donanımla geliyor. Ama bu nöronlar ne kadar çok uyararla karşılaşırsa nöronlar arasındaki bağlar da o kadar güçlenir ve bu da çocuğun zihinsel gelişimini o kadar çok olumlu yönde geliştirir. Çocuğu ne kadar çok izole edersek, o etkileşim daha az olur ve bu sebeple de gelişimini engellemiş oluruz.” (MO7)

“Bu zor, ilgisiz ve öğrenemiyor diye bir köşeye atmaya gerek yok. Her çocuk bir şekilde ilgi ile alaka ile öğrenebilir. Öğrenemeyecek seviyede ise de sınıftaki kabul ile bazı yönleri ve davranışları gelişir. Öğretmen şefkatli ve sevgi dolu olmalıdır. Zor bir çocuk devamlı takip edilmeli. Sadece dört yılda değil sonrasında da sistemsel olarak iletişimin, yönlendirmelerin devamının sağlanması gerekir.” (MO9)

“Bir öğretmen zor çocuk ile iyi iletişim kurarsa ve sınıf içinde diğer öğrencilerle de iyi iletişim kurmasını sağlarsa çocuğun hayatını kurtarabilir. Yalnız olumsuz yanları ile farklı olduğu hissettirilirse eğitim hayatı boyunca dışlanma olasılığı da var. Kendi de kendini dışlayabilir. Bu sebeple, olduğu gibi kabul edeceğiz ve diğer çocukların da onları olduğu gibi kabul etmesini sağlayacağız. Doğal davranışlarını bile bir hataymış, bir engelmış gibi değil de bir farklılık olarak algılanmalarını sağlayabiliriz.” (MO15)

“Çocuklar zorlarsa da sabretmeliyiz. İletişim problemi yaşadığım çok öğrencim oldu. Fakat bu onların zorluğu değil öğretmenliğimizin ilk dönemlerinin deneyimsizliği ve şimdiki dönemlerimizin de bıkkınlığı gibi geliyor bana. Bıkkınlık zor çocuğa veya zorlayan çocuğa ulaşmada bizi zorluyor. Öğretmen sabırlı olmalı ve çok yollar denemeli. Tüm yolları denemeden bir çocuğa zor çocuk denmez.” (DBO5)

“En önemlisi çocukla sevgi bağı kurmak. Çünkü sevgi bağı kurulunca sorunlar daha kolay çözülebiliyor. Çocuk kendini ve sorunlarını sana anlatabiliyor. Bazı olumsuz davranışlarda kendini frenleyebiliyor. Öğretmen çocuk gelişimi konusunda bilgili olmak zorundadır. Aile ile işbirliği yapılmalıdır.” (DBO15)

“Biz çocuklarımızı önyargısız bir biçimde ne olursa olsun, hangi sıfatta olursa olsun, çok başarılı ya da başarısız, zor ya da kolay olsun, sahiplenmek zorundayız. Onları kendi öğrencimiz gibi görürsek eğer gerçekten o zaman sahiplenmiş oluyoruz. Anahtar, koşulsuz sevgidir. Eğer seversek çocuk kapıyı bize açar. Açıldı mı çocuğun problemlerini görmeye başlarız. Bu problemleri gördükçe aileyi de işin içerisine dâhil edince çocuğa daha rahat ulaşabiliriz. Sevgi vermezsek, çocuk bizden soğur.” (ÖO2)

“Çocuğu korkutmadan, ürkütmeden sabırlı bir şekilde alışmasına, kendini ifade etmesine ve gelişmesine izin vermeliyiz. Sonra uyum kendiliğinden geliyor. Fakat şu varki, bundan olmaz deyip bir köşeye atılır ve unutulursa, bu çocuklar işte o zaman her yönden kaybederler.” (ÖO9)

Günümüz teknolojilerinin gelişimi göz önüne alındığında her geçen gün çocukların ilgisini çekmek daha da zorlaşmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin işini de zora sokmaktadır. Karşısında duran öğrenci zor çocuk ise zaten birçok özelliği ile derse uzak, sıkılgan, dikkat eksikliği had safhada bir görünüm sergiler. Bu

sebeple öğretmen özellikle zor çocuklara ulaşmak istiyorsa, sıra dışı olmaya çalışmalı ve bunu bir sorumluluk olarak algılamalıdır. Ders işleminde, eğitim-öğretim teknik ve metotlarında, hatta iletişim tarzında fark yaratma becerisi kazanması için de bu konuda kendini geliştirecek programlara dâhil olabilmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığının kurs ve seminerleri dışında öğretmenin farklı konularda kendini geliştirebileceği birçok etkinlik, kurs ve seminerler mevcuttur. Zamanın ve maddi imkânların el verdiği ölçüde bu çalışmalar değerlendirilebilir. Örneğin:

“Sınıf öğretmeni rehber öğretmeninden destek almalı. Veli-öğretmen-öğrenci üçgenini çok iyi kurmalı. Öğretmen sadece ders anlatıyorsa sözel olarak çocuklar hangisi olursa olsun çok sıkılır. Öğretmen beş duyuya ulaşması gerekiyor. Çocukların ilgisini çekebilmeli. Oyunlar oynamalı.” (MO5)

“Empati yapmak çok önemli. Çocuğu zor kılan sebebi bulmalı öğretmen. Sevgi dolu bir öğretmen olmalı. Öğrencilerini evladı gibi görmeli.” (MO8)

“Sabırlı olmalı ve farklı davranışları denemesi lazım. Diğer normal çocuklara uyguladığımız davranışlarla bu çocukları kazanmamız mümkün değil. Farklı taktikler denemeli. Çocuğun hoşlandığı ve hoşlanmadığı davranışları tespit etmeli, yani iyi bir gözlem yeteneğine de sahip olmalı.” (MO19)

“Öncelikle öğrenciyi kontrol altında tutması gerekiyor. Çünkü zor çocuk sadece kendini değil etrafındakileri de rahatsız etme potansiyeline sahiptir. Bunun yanında onlar rahatsız olunca öğretmen de ders işleyememe sorunu ile karşılaşacaktır. Bunun için gözetim altında bulundurulmaları ve ek etkinliklerle çocuğun gelişimine katkı sağlanması gerekmektedir.” (DBO2)

“Öncelikle bir sınıf öğretmeni sıkıntı yaşayan çocuğun zor çocuk olduğunu tespit edebilmelidir. Sınıf içinde farklı sorun yaşayan birçok öğrencimiz var. Birçoğunun sıkıntılarını görüp tanıyabiliyoruz. Öğretmenin ilk görevi de zor çocuğu keşfetmesidir. Keşfettikten sonra onu olduğu gibi kabul edebilmesi gerekir. Sonrasında bu çocuğa ulaşabileceği yolu öğrenmesi, bu konuda kendini eğitmesi gerekir. Bunun eğitimini bir şekilde almış olması lazım. Çünkü biz normal çocukları eğitmek için eğitim aldık. Ya da karşımıza çıkan çocukların büyük bir çoğunluğu da normal çocuklar. Biz öğretmenler zor çocukları çok iyi tanımıyoruz. Şımarıklıkla zor çocuğu karıştırmamak lazım. Bu aşamadan sonra eğer ben bu tip çocukların nasıl eğitilmesi gerektiğini öğrenmezsem o çocuklara haksızlık etmiş olurum.” (DBO17)

“Bu konuda kendini geliştirmeli, öğrencisinin ilgi alanına göre kaynaklar getirmeli. Mesela zekâ oyunları, bir müzik aleti, vb. olabilir. Ama bunun için de çevre çok önemli. Onlar için sosyal etkinliklerin fazla olduğu merkezler kurulmalı. Yoksa okul, sınıf öğretmeni yetersiz kalır. Sistemin bu açığı kapaması gerekir. Bu merkezlerde çalışanların da konular hakkında uzman olması gerekir.” (DBO18)

“Doğal olmalı sınıf öğretmeni, kaprisli olmamalı. Stres yapmamalı. Uzun vadeli düşünmeli. Bu bir süreç, sabırsız olmamalı ve bir probleme yönelik anında müdahale edebilmeli sınıf öğretmeni. Analitik düşünebilmeli. Gerekirse fırsat eğitimlerinden faydalanmasını bilmeli. Planda olmasa dahi cuk oturdu dediğiniz cinsten bir fırsat bulduğunuzda öğretilen bilgi ve davranış kalıpları diyebilirim. Mesela sınıfa bir misafir geldiğinde bir misafire nasıl davranılmalıdır sorusunu yanıtlarsınız yaşayarak.” (DBO20)

“Sınıfımda şu an raporlu olandan tutun bunun gibi resmi olarak çok farklı öğrencilerim var. Ve ben beni zorlayan çocuklarla alakalı problemlerimi çözebiliyorum. Zorlanan çocukla alakalı ise araştırmalar yapıp onları rehber öğretmene yönlendirme ve bu şekilde bilgi alışverişi yaparak durumu nasıl en güzel şekle dönüştürebilirimin gayretindeyim. Özellikle aileler ile konuşarak ‘size göre çocuğunuz nasıl?’ sorusunu onlara yönlendirerek çocuklar hakkında bilgi alıyoruz. Sonrasında bir ay içinde her türlü özelliklerini farkına varıyoruz. Varamadıklarımızı da bizden daha deneyimli öğretmenlerimiz sayesinde çözüyoruz.” (ÖO1)

“Sınıf öğretmenine düşen sorumluluklar çok fazladır. Ona devamlı sen zorsun, şöylesin, böylesin gibi olumsuz yüklemeler yaparsa sınıf öğretmeni o zaten kendini kapatıp daha kontrolsüz davranıyor. Sen dili değil ben dili kullanılmalı. Zor çocuk kafasındaki şeye ulaşmak istiyor. Evet, o istediklerine ulaşabilirsin ama öncelikle bu sorumluluklarımızı yapmamız lazım diyerek dengeyi kurabiliyoruz. Veli, aile, öğretmen iletişimini de iyi kurmalıyız.” (ÖO4)

“Zor çocuklarla ilgili sınıf öğretmenin farkındalığı çok önemli. Diğer çocuklarla işbirliğine girmeli, üstü örtük yardım talep etmeli. Tabii ki zor çocuğu rencide etmeyecek şekilde bazı problemler aşılabılır.” (ÖO8)

“Çok sabırlı olmalı. Kesinlikle şiddet kullanmamalı. Çocuğu küstürmemeli. Çocuğun yolundan giderek çocuğu dolaştırıp doğru yola ulaştırması gerekir. Bu tip çocuklarla özel çalışmalıdır.” (ÖO13)

Bu tema altında elde edilen veriler bize göstermektedir ki zor çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerine düşen görev ve sorumluluklar mevcuttur. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir. Sınıf öğretmeni:

- Öncelikle “zor çocuk” olgusu hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu konuda kendini geliştirmelidir.
- Öğrencisinin güçlü ve zayıf yönlerini, iletişim tarzını ve kişilik özelliklerini iyi tanımalı ve analiz etmelidir.
- Aile ve rehberlik servisiyle işbirliği yapmalıdır.
- Zor çocuğun ailesini iyi tanımalıdır.
- Zor çocuğa vakit ayırmalıdır.
- Olumlu bir iletişim dili kullanmalıdır.
- Empati kurma becerisine sahip olmalıdır.
- Zor çocuğun diğer öğrencilerle kaynaştırma çalışmalarını kontrollü bir şekilde sürdürmelidir.
- Zor çocuğun diğer öğrenciler tarafından etiketlenmesine izin vermemelidir.
- Çocuğun ilgi alanlarına yönelik zor çocuğa görevler vermelidir.
- Zor çocuğun dezavantaj oluşturan yönlerini avantaja çevirebilecek bir bakış açısıyla çocuğa yönelmelidir.
- Her çocuğun aşırı ve farklı yönlerini olduğu gibi kabul etmeli, onu kendi özellikleri üzerinden doğru davranmaya yöneltmelidir.
- Her çocuğu koşulsuz olarak kabul etmeli ve sevmelidir.

4.6. Zor Çocuğa Ulaşma

Her öğretmenin taşıdığı baskın özellikler vardır. Bu baskın özellikler öğretmenin iletişim yollarından ders işleme metotlarına kadar birçok yönden öğretmenlik tarzını şekillendirmiş olur. Bu tema altında elde edilen veriler zor çocuğa ulaşmada daha rahat olan veyahut daha hızlı iletişim kuran ‘nasıl bir öğretmen?’ betimlemesinin zihinlerde daha iyi canlanmasına olanak tanımaktadır. Bir önceki temayla benzer açıklamaların da yer aldığı bu tema öğretmenlerin zor çocuklara yönelik görev ve sorumluluklarına atıfta bulunurken net bazı kişilik özelliklerinin de bu tip öğrencilere ulaşmada belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Çalışmanın başında bir veya iki özellik ile cevap alınacağı düşünülse de görüşme sürecinde bu temayla ilgili sorulan soruya yönelik kapsamlı açıklamalar içeren cevaplara ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulguları göstermektedir ki; zor çocuğa ulaşmada en başarılı algılanan öğretmenler, çocuklara karşı koşulsuz sevgi gösteren, sevecen öğretmenlerdir. Çocuklar hakkındaki tutumlarımızı belirleyen faktörlerden birinin geleneksel disiplin yöntemleridir. Her ne kadar her çocuğun koşulsuz sevgiyi hak ettiği söylemi dillendirilse de geleneksel disiplin anlayışı iyi çocuk tanımını uslu, sevimli, görevlerini yerine getiren, söz dinleyen gibi birtakım kalıplaşmış özelliklere bağlar ve bu şartları taşıyan çocuklara sevgi ve saygı gösterir. Ancak bu koşullu bir sevgidir ve zor çocukların çoğu bu tip koşulları yerine getiremeyecek bazı engellere sahiptir. Tam bu noktada koşulsuz bir sevginin zor bir çocuk adına neleri değiştirebileceği gerçeği ile yüzleşmekteyiz. Koşullu sevgi çocuğun kendine verdiği değeri de bazı koşullara bağlamasına sebep olur. Bu koşulları yerine getiremediği her an, kendini değerlendirmesi de olumsuz olur ve zamanla kendini sevmeye, kabul etme hissiyatını kaybetme tehlikesi yaşar. Bu yönüyle bir sınıf öğretmenin koşulsuz bir sevgi ile ilişki kurduğu her çocuk derinde bu duyguyu içselleştirir, güven duygusu kazanır ve zamanla öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmaya başlar. Örneğin:

“Çocukları çok sevmeli, karşılıksız sevmeli ve empatik olarak onlar gibi düşünebilmeli.”
(MO2)

“İşini severek yapmalı ve çocukları da çok sevmelidir. En iyisini yapmalıyım diye bir sorumluluk taşınmalı. Önünde hayatlar ve veballer var. ‘Bu hayatlara şekil veriyorum’ diye düşünmeli. Geleceğin büyükleri, ebeveynleri olarak düşünmeliyiz çocukları.” (MO6)

“Mesleğini seven ve zor çocuk gibi düşünecek bir öğretmen olmalı. O çocuğu sevecek, beraber oynayacak, güven verecek, sabır gösterecek ve merhametli olacak.” (MO10)

“Şefkatli bir öğretmen, anne-baba sıcaklığı ile davranan ve çocuğun yüreğine inebilen bir öğretmen zor çocuğa ulaşır.” (MO14)

“Sevgi dolu ve sabırlı bir öğretmen. Aynı zamanda okuyan ve kendini geliştiren bir öğretmen.”
(MO16)

“Öğrenciye sevgiyle yaklaşan öğretmenin o çocuklar üzerinde daha çok tesirli olacağını düşünüyorum. Sevgi anahtardır diyorum.” (DBO1)

“Sevgi her sorunu çözer. Zor çocuklarda da sevilecek bir şeyler bulmalı. Başarma güdüsünü tattırabilmeli öğrencilerine. ‘Öğretmenim ben yapabildim mi, başarabildim mi?’ soruları ile

motive oluyor ve mutluluk yaşıyor. Okul ve sınıf ortamına yaklaşımı daha olumlu oluyor. Yani önce sevmeliyiz sonra başarı hazzını tattırmalıyız çocuğa ve son olarak kendimizi geliştirmeliyiz.” (DBO8)

“Öğretmen şefkatli olmalı, merhametli olmalı ve çocuğu sahiplenmeli. Şefkat ve ilgiyi belli dozlarda fırına koymalı ki çocuk öğretmenine güvenmeli ve her sıkıntısını ona anlatabilmeli.” (DBO13)

“Sevgi verebilmeli ve çocuğu ortamda kaynaştırabilmeli. ‘Herkes ne kadar değerli ve özelse sen de o kadar değerli ve özelsin’ gerçeğine inandırabilmeli öğretmen.” (ÖO2)

“Duygusal bağ kuran bir öğretmenin dokunamayacağı bir öğrenci yoktur. Öğrencinin ne istediğini bilen, ona bir anne-baba şefkati ile yaklaşan, onun ihtiyaçlarını bilen, zor anında yanında olan, bunu hissettiren bir öğretmen her öğrenciye ulaşır.” (ÖO19)

Üstünde en çok durulan ikinci öğretmen özelliği, derslerini farklı, ilgi çekici ve her tür öğrenme yoluna hitap eden tarzda mesleki donanıma sahip olarak işleyen bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel tek tip ders anlatım ve metotları bireysel farklılıkları ile sınıfları dolduran çocukların ancak bir kısmının ilgisini çekmektedir. Günümüz çocukları, öğretim programı kapsamında olmakla beraber bütün çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, hatta onları öğrenirken eğlendiren bir öğretmen tipine ihtiyaç duymaktadır ki bu gerçek zor çocuklar için de vazgeçilmezdir. Enerjisi yüksek ve derse hazır girmiş bir sınıf öğretmeni, merak uyandırıp öğrenme isteğini canlı tutabiliyorsa sınıf içinde genel olarak kendini gösteren yüksek enerji zor çocukları da etkiler. Duygular çoğunlukla bulaşıcı olur ve özellikle sınıf içinde derse katılıma önemli bir katkı sağlar. Örneğin:

“Öğretmen hareketli ve aktif olmalıdır. Çocuğu hem güldürecek hem öğretecek bir öğretmen olmalı.” (MO9)

“Oyunla ders yapabilen, sıkmayan ve eğlendiren bir sınıf öğretmeni olmalı. Müfredat onları karşılamıyor. Sıra dışı marjinal bir öğretmen. Sınıf ortamına katabilmeli çocuğu.” (MO12)

“Donanımlı olmalı. Mesleki donanımı olması, kendini iyi geliştirmesi hangi tip çocuk olursa olsun ek etkinlikler sunabilecek yeterlikte olması gerekir.” (DBO2)

“Akıl oyunlarını bilen öğretmenler bu konuda daha çok etkili olabiliyorlar. Çünkü çocuğu başka bir şeye yönlendiriyorlar. Çocuklar zihinleri yorgunken daha huzurlu oluyor. İçedönük öğrenciler için ise sadece sevgi dolu bir öğretmen olmalı.” (DBO7)

“Çok yaratıcı ve her şeye açık bir öğretmen olmalı. Bunun yanında sabırlı olması şart.” (ÖO14)

“Sıra dışı olmalı ve fark yaratmalı. Anne ve babasıyla aynı olmamalı öğretmen. Çocuğun kafasında farklı bir yere konmalısın ki o da seni hiç unutmasın ve senden etkilensin.” (ÖO15)

“Sabırlı bir öğretmen modeli” de üzerinde durulan bir diğer baskın öğretmen özelliği olarak açıklanmaktadır. Beklentilerinin bir an önce karşılanmasını isteyen bir sınıf öğretmeni zor çocuklar tarafından defalarca hayal kırıklığına uğrar ve psikolojik olarak rahatsız olur. Süreçte zor çocuklar için beklentilerin en aza indirilmesi ve gözlemlerin sabırla yapılmaya devam edilmesi her iki taraf için de daha olumlu dönütlerin alınmasına vesile olur. Örneğin:

“Sabır zor çocuğu açar.” (MO13)

“Sınırsız sabır ve sınırsız öğretme yeteneği olmalı.” (MO18)

“Sabırlı olmalı ve bıkkınlık duymayacak kadar işini sevmeli.” (DBO5)

“Sabır ve vicdan sahibi olmalıdır. Çocukları aynı annesi gibi sevmeli. Empati duyabilmeliler.” (DBO19)

“Sevgi, sabır. Dokunmak da çok önemli. Bir öğrencimize kızabilir, ceza verebiliriz ama o günün de sonunda eve küs gitmemeli. Ona dokunarak yanında olduğumuzu hissettirmeliyiz. Her yaptığımız hareketin sebebini onlara açıklamalıyız.” (DBO6)

“Sevgi ve sabır. İnanın onlara ulaşırsak her şey daha kolay oluyor.” (ÖO5)

“Çok sabırlı olmalı. Çocuğu sessizce gözlemeli. Sonra onunla arkadaş gibi olmalı. Sorun nerden kaynaklanıyor bunu bulmaya çalışmalı. Sebebi nedir bu hareketlerinin bunu ortaya çıkarmaya çalışmalı. Bu yaklaşım öğretmene zor çocuğun kapısını açar.” (ÖO6)

“Sabır ve özel ilgi göstermeli. Yaklaşımında çocuklara güven duymalı. Onların bazı şeyleri bizden daha iyi, farklı ve derin bildiklerini unutmamalıyız. Araştırmacı bir kişiliğe de sahip olmalı sınıf öğretmeni.” (ÖO9)

“Çocuğa değer verdiğini hissettirecek ve sabırlı olacak. Değer verip onure ettiğim ve kazandığım çok çocuklar oldu. Mesela ben o tip çocukları sınıf başkanı yapar görevlendiririm. Ara ara sınıf başkanlarını değiştirim. Yaramaz çocuklar çok başarılı olabiliyorlar.” (ÖO11)

“Çok sabırlı olmalı. Kesinlikle şiddet kullanmamalı. Çocuğu küstürmemeli. Çocuğun yolundan giderek çocuğu dolaştırıp doğru yola ulaştırması gerekir. Bu tip çocuklarla özel çalışmalıdır.” (ÖO13)

Bir sınıf öğretmeni öğrencisinin yaşadığı sıkıntıyı anlamazsa ve hatta bir nevi hissetmezse ona yeterince yardımda bulunamaz. Kendi yaşadıklarını tam açıklayamayan ve anlam verme yetisi de bulunmayan zor çocuklar için anlaşıldığını hissetme duygusu beraberinde güven, huzur, sevgi hislerini getirir. Bu da durumunu kolaylaştırır. Sınıf öğretmeni öncelikle zor çocuk hakkındaki bilgilere ulaşmaya istekli bir tutum sergilemelidir. Sonrasında konu hakkında edindiği tüm bilgileri birebir anlayabilmek adına empatik bir yaklaşım sergileyebilmelidir. Örneğin:

“Öğretmen, araştırmacı olmalı. Haberi olmadığı bir soruna yönelik yardımda bulunması güçtür.” (MO1)

“Bu tip çocuklar için bilgi sahibi olmalı. Bilmediğimiz şey bizi korkutur. Kitaplar, seminerler bize bilgi sağlar. Takip etmeliyiz çocuklar adına çıkan her yeni bilgiyi. Çözüm yolları arayan öğretmenler çözüm yolu bulur.” (ÖO3)

“Empati yapmak çok önemli. Çocuğu zor kılan sebebi bulmalı öğretmen. Sevgi dolu bir öğretmen olmalı.” (MO8)

“Yaramaz ve çocuk gibi bir öğretmen olmalı, yani onlar gibi olduğunu hissettirmeli.” (MO15)

“Onun dilinden konuşan ve onun bulunduğu çevrenin dilini iyi bilen bir sınıf öğretmeni zor çocukta başarılı olur.” (DBO20)

“Empati kurabilen, vicdan ve merhamet sahibi, Allah korkusu olan ve nihayetinde ılımlı bir öğretmen zor çocuklara yaklaşımda başarılı sonuçlar elde edebilir. Zor çocuk yine zor çocuk olur ama en azından onun mutsuzluğunu bir nebze alır öğretmen. Hiç olmazsa sınıfında okul saatleri içinde mutlu olur. Bu da azıcık da olsa hayatına yansır.” (DBO12)

Yukarıda açıklanan özellikler dışında aşağıda vurgulanan özellikler de (çocukla çocuk olabilme, iyi bir gözlemci olabilme, model olabilme, beden dilini iyi kullanabilme, vb.) sınıf öğretmenleri açısından önemli görülmektedir. Bahsi geçen

tüm özelliklerin yerinde ve dengeli bir şekilde kullanılmasının zor çocuklarla iletişimin kurulmasında ve sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesinde olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Örneğin:

“Kendine özgüveni fazla olmalı. Teoriye değil pratiğe dayalı bir çalışma sistemi olmalı. Öğrencilere sürekli tahtadan yazdırıp kitaptan okutan olmak yerine pratiğe dayalı çalışmalarla mesela bahçede sınıfın dışında oyunda var olan bir sınıf öğretmeni zor çocuğa ulaşmayı başarır. Çocuğa dokunmalı manevi olarak. Kendinin sevildiğini ve değerli görüldüğünü hissetmeli zor çocuk.” (MO3)

“İyi bir model olabilmeli. Kesinlikle her konuda tutarlı olması lazım. Ağzından çıkan her kelime çok önemli. Kendi ağzından çıkan önce kendi uygulamalı, sahip çıkmalı. O zaman sınıf içindeki uyum ve otorite de daha güçlü sağlanıyor. Eleştiriye açık olmalı ve kendini de her daim eleştirebilmeli.” (MO4)

“Sınıf öğretmeni beden dilini, bakışlarını ve suskunluğu çok iyi kullanabilmeli. Bazen bazı çocuklar bize susarak çok şey söylerler. Sessizliği okuyabilmek çok önemlidir. Bunun için de farkında olmak zorundadır sınıf öğretmeni. Sessiz duran gruptaki öğrencilerimizin daha çok yardıma ve desteğe ihtiyaçları var.” (MO20)

“Tatlı sert bir öğretmen modeli olmalı ve biraz da öğretmenlikten çıkıp daha esnek davranıp abla, abi gibi daha yakın bir model olabilirse belki zor çocuklarda daha etkili olabilir.” (DBO4)

“Duyarlılık. İllaki her çocukla aynı şekilde ilgilenemeyiz ama duyarlı olmak ve farkına varmak zorundayız. Bu duyarlılığı eşit dağıtmak zorundayız.” (DBO11)

“İyi bir gözlemci olmalı ve farkındalığı çok olmalı, duyarlı olmalı. Dışa vuruların sebeplerini sorgulamalı. Her duyusunu iki ile çarparak kullanmalı.” (DBO18)

“Zor çocuk öğretmeni neşeli, sabırlı ve hayata olumlu bakan bir öğretmen olmalı. Öğrencilerinin olumsuz yanlarından çok olumlu yönlerini görmeyi başarabilmesi gerekir.” (ÖO4)

“Fark edebilen, iyi gözlem yeteneği olan bir öğretmen. Çünkü her engelin altında yatan bir sebep vardır. Bu travmatik bir olay olabilir, bir yaşanmışlık ya da genetik. Her şey olabilir. Ciddi bir beyin ameliyatı olarak bakarım bu olaylara. Çok hassas, çok ince detaylara girilerek en ufak ayrıntı önemlidir. Bu sorun ortadan kaldırıldığı zaman öğrenme de kendiliğinden gerçekleşecektir. Sizin bir şey yapmanıza gerek yok.” (ÖO8)

“Derste disiplinli olmalı, teneffüse çıktığında çok sevgi dolu olarak bunu öğrencisine hissettirebilmeli.” (ÖO10)

“Güven vermeli, çocuğun dilini konuşmalı ve mimiklerini iyi kullanmalı.” (ÖO16)

“Çok iyi bir iletişim kurmalı. Çocuğun aklından geçenleri okuyabilmeli, onu tanıyabilmeli, onun dilinden cevap verebilmeli.” (ÖO20)

4.7. Zor Çocuk ve Akademik Başarı

Bu tema altında sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler genel olarak şu anlayışı vurgulamaktadır: “Her çocuğun zihinsel kapasitesi farklıdır ve bu yönüyle sınıf öğretmenleri her çocuktan aynı anlama düzeyini veya akademik ilerlemeyi beklememelidir. Sınıf öğretmeni, her öğrencisini onun kapasitesi dâhilinde gözlemleyip bu yönde bir değerlendirme yapmak durumundadır.” Görüşme yapılan 60 sınıf öğretmeninden sadece üçü zor çocukların taşıdığı bazı özellikler sebebiyle akademik yönden başarılı olamayacaklarını dile getirmişlerdir. Örneğin:

“Başarılı olmaları çok zor. Çünkü öğrenme istekleri yok. Onlara ulaşmak çok zor.” (MO1)

“Akademik ve sosyal yönden başarıya ulaşmaları çok zor.” (MO4)

“Akademik olarak dersi dinlemedikleri için konuları geriden takip ediyorlar. Geriden gelseler de alıyorlar konuyu fakat grup ilerlemiş oluyor ve o grubun seviyesini yakalayamıyorlar. Ömür boyu da bu devam edebiliyor. Bu durum da beraberinde başarısızlığı getiriyor.” (MO19)

Bazı sınıf öğretmenleri, zor çocuk olarak görülen öğrencilerin gerekli şartlar sağlanırsa akademik yönden başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Çalışmanın diğer bulgularında da yer alan zor çocukların taşıdığı özelliklerin oluşturduğu engellerin, onların akademik olarak normal bir aşama kaydetmesini zorladığı düşünülmektedir. Bu engeller ortadan kalkar veya azaltılırsa ya da avantajlı yönleri özele alınıp değerlendirilirse bu tip çocuklar için akademik yönden başarılı olmanın mümkün olduğu savunulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin veli-öğretmen işbirliği; öğrencinin iyi tanınması ve doğru yönlendirilmesi; ilgi ve yeteneklerinin fark edilip değerlendirilmesi; sabır gösterilmesi; davranış bozukluklarına yönelik çalışılması ve olumlu kazanımların sağlanması gibi koşulların gerçekleşmesi ile zor çocukların akademik yönden başarılı olabileceklerine inandıkları görülmektedir. Örneğin:

“Zor çocuklar hiç beklemediğiniz anda hiç beklemediğiniz bir başarı ile tabii ki bazı engelleri aşabilirlerse özellikle sınıf öğretmeni aile ile işbirliği yapar ve çocuğa özel yaklaşırsa, yakınlık gösterirse karşınıza çıkabilir.” (MO3)

“Veli-öğretmen-öğrenci üçgeni arasındaki iletişim eğer çok iyiye zor çocuk başarılı olabilir. Bu sağlanmazsa çok zor.” (MO5)

“Akademik olarak çevre şartlarına göre başarılı olabiliyorlar. İyi değerlendirilirse. Sosyal olarak farklılıkları dezavantaj oluşturuyor, ne diğerlerin ilgisini çekiyorlar ne de diğerleri onların ilgisini çekiyor.” (MO10)

“Onlara uyumlu bir ortam sağlanırsa başarılı olabilirler.” (MO12)

“Zor çocukların yetenekli olduğu bir alan vardır. Bu alanda yeteneğine yönelik eğitilirse başarılı olma yolu açılır. Onun ilgi ve gereksinimleri bu yöndedir çünkü.” (MO14)

“Aile ile işbirliğine gidilirse bu çocukların başarılı olma ihtimalleri var. Yoksa başarılı olmaları çok zor.” (MO16)

“Her canlı eğitilebilir. Zor da olsa sonuçta insan ve zor da olsa istenen şeyler onlara öğretilir. Bilişsel ve psikomotor gelişimleri dikkate alınarak planlar hazırlanıp ona göre uygulamalar yapılması lazım.” (DBO1)

“Aile ilgiliyse yani veli işbirliği yapabileceğimiz bir çocuksa belli bir başarıya ulaşılabilir. Çünkü zor çocukların temelinde aileden gelen bir durum var. Aileyle çatışmaları olan zor çocuklar var. Tamamen ailenin eğitimi ve tutumuyla alakalı. Temeli aile ve bence aileye inmek lazım.” (DBO4)

“Başarılı olabilirler, öncelikle sevildiklerini ve kabul gördüklerini hissetmeleri gerekir.” (DBO6)

“Çok fazla olmamakla beraber çok iyi tanıma fırsatı bulduğunuz ve doğru adımlar attığımız bazı zor öğrenciler başarılı olabiliyor.” (DBO9)

“Gerekli şartlar sağlanırsa özellikle öğrenci sayısı az olursa zor çocuklar başarılı olabilir. Mevcut müfredat ve şartlar da zor.” (DBO10)

“Zihinsel yetersizlik yaşayanların dışında kalanlar başarılı olup bazı yönleriyle değişebiliyorlar.” (DBO11)

“Evet olabilir. Nadir de olsa çiçek açabilir yani başarılı olabilir; kendi gayreti, çevrenin desteği ile nadiren başarılar görülebilir.” (DBO13)

“Gerekli şartlar elverirse mesela aile gibi sistem gibi başarılı olabilir.” (DBO18)

“Eğitim bir süreçtir. Aile, sosyal uyumundan sorumludur. Saç ayağından biridir aile. Öğrenci, yüzde 60 öğretmen yüzde 40 aile diyebilirim. Bu süreç olumlu değerlendirilirse başarı sağlanır.” (DBO20)

“Zor çocuklar akademik olarak başarılı olabilirler. Ben şuna inanıyorum, öğrenemeyen bir canlı yok sadece öğretim yöntemleri yanlış olabilir. Bir yunus balığının burnunda top dönebiliyorsa, halkadan atlayabiliyorsa, insana da her şey öğretilir.” (ÖO8)

“Zor çocuklar akademik olarak başarılı olabilir fakat bu çocukların davranış bozukluklarının olumlu müspete döndürülüp zihindeki şeyin de akademik olarak geliştirilmesi, tatmin edilmesi gerekiyor.” (ÖO14)

“Öğretmen tabularını yıkar, açısını değiştirir ve zor olanı seçerse tabii ki zor çocuk da kolaylaşır ve başarılı olma yolunda adımlar atar ve en sonunda başarılı olabilir.” (ÖO15)

Bazı sınıf öğretmenleri ise herhangi bir şart öne sürmeden zor çocukların akademik yönden başarılı olabileceklerini dile getirmektedirler. Örneğin:

“Tabii ki başarılı olabilirler hem sosyal hem de akademik yönden.” (MO2)

“Evet olabiliyorlar. Sosyal olarak güven, iletişim gibi yönleri güçlenebiliyor. Haftada 30 saat onlarla beraberiz ve gözlem yapıp tanınmalıyız onları.” (MO15)

“Evet başarılı olmalarında bir sıkıntı yok. Sosyal olarak uyumları da yüksek çünkü hareketli yanları ve lider vasıfları üstün.” (MO18)

“Bu çocuklar akademik olarak ve sosyal uyumda başarı sahibi olabiliyorlar.” (MO20)

“Zor çocuklar da hayatta başarılı olabilirler.” (DBO2)

“Evet olabilirler. Hatta sanatsal ve spor dallarında da başarılı olabilirler. Yani illaki akademik başarı olması şart değil. Doğru meslekte mesleki başarıları da olabilir.” (DBO16)

“Evet olabiliyorlar. Davranışları bozuk olan tipteki çocuklar akademik ve sosyal hayatlarında başarılı olabiliyor, davranışları düzelebiliyor. Zaman içinde problemleri yenip daha normal davranabiliyorlar. Şikâyet edilen davranışları çok azalıyor. Öğretmen çok etkili çocuk üstünde ama zor olmalarındaki en büyük etken ve sorumlu öğretmen olarak görmüyorum. Zor çocukların genelde ailelerinde bir problem var bence.” (DBO19)

“Akademik olarak her öğrenci gelişebilir. Önce akademik başarıdan çok insan olabilmeleri adına insan liderliği gösterebilmelidir.” (Ö01)

“Akademik olarak başarılı olabiliyorlar. Sosyal uyumda ciddi sıkıntılar yaşıyorlar.” (Ö02)

“Her normal öğrenci gibi onlar da başarılı olabilirler.” (Ö04)

“Her çocuk zihinsel bir problemi yoksa zor da olsa akademik olarak eğitime hazırdır, başarılı olabilir ve program çerçevesinde algılar.” (Ö09)

“Akademik olarak başarılı olabiliyorlar. Aslında zeki ve öğretmeni dinliyorlar ama siz onu dinlemiyor zannediyorsunuz. Aslında dinliyor ve karşına gelince yapıyor. Ama çabuk sıkılıyor. Tekrarlar onu sıkıyor. Sınıfta onun gibi düşünen başka bir öğrenci yoksa vay o sınıfın ve sınıf öğretmenin haline!” (Ö019)

Sınıf öğretmenleri, genel olarak, zor çocukların akademik ve sosyal uyum açısından başarılı olabileceğine inanmaktadırlar. Fakat bu süreçte aile desteği, öğretmen bakış açısı ve sistemin gerekli düzenlemeleri içermesini de şartlar olarak ileri sürülmektedirler. Zihinsel olarak öğrenme problemi yaşamayan ve kabul gören, sabırla üstüne düşülen ve aile desteğini almış zor çocukların başarı oranlarının arttığı katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Araştırmaya katılan sadece üç sınıf öğretmeni (MO1, MO4, MO19) zor çocukların hayatta sosyal uyum ve akademik yönden istikrarlı bir başarı sağlayamayacaklarını belirtmişlerdir.

4.8. Zor Çocuğun Akademik Başarısı/Başarısızlığı

Bu tema altında, sınıf öğretmenleri algısında zor çocuğun akademik başarısından veya başarısızlığından sorumlu tutulan birey ve merciler sorgulanmıştır. Katılımcıların görüşleri (1) *aile*, (2) *öğretmen*, (3) *kendisi*, (4) *okul yönetimi*, (5) *eğitim sistemi* ve (6) *toplum* faktörleri altında değerlendirilmiştir.

Tablo 4.2, merkez, dezavantajlı bölge ve özel okullardaki katılımcıların bu faktörler bağlamındaki değerlendirmelerini göstermektedir. Tablo 4.2’ye göre, araştırmaya katılan neredeyse bütün sınıf öğretmenleri (sekizi hariç) zor çocukların akademik gelişiminden sorumlu olarak aileyi görmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde, durum hakkında yapılan değerlendirmeler daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.2. Zor Çocuğun Akademik Başarisından Sorumlu Olan Faktörler

	Merkez Okul						Dezavantajlı Bölge Okulu						Özel Okul							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
MO1	√	√	---	√	---	√	DBO1	√	√	---	√	√	√	ÖO1	√	√	---	√	---	---
MO2	√	√	---	√	---	---	DBO2	√	---	---	---	---	---	ÖO2	√	√	---	√	---	√
MO3	√	√	---	---	---	√	DBO3	---	√	---	---	√	---	ÖO3	√	√	---	---	---	---
MO4	√	√	---	---	---	√	DBO4	√	√	---	---	---	√	ÖO4	√	√	---	---	---	---
MO5	√	√	---	√	---	√	DBO5	---	√	---	---	---	---	ÖO5	√	√	---	---	---	---
MO6	---	√	---	√	---	√	DBO6	√	√	---	---	---	---	ÖO6	√	√	---	---	---	---
MO7	√	√	---	---	√	√	DBO7	---	√	---	---	---	√	ÖO7	√	√	---	√	---	√
MO8	√	√	---	√	√	√	DBO8	√	√	---	---	---	---	ÖO8	√	√	---	√	√	√
MO9	√	√	---	---	---	√	DBO9	√	√	---	---	---	√	ÖO9	√	√	---	---	---	---
MO10	√	√	---	√	√	√	DBO10	√	√	---	√	---	√	ÖO10	√	√	---	√	---	---
MO11	√	√	---	---	---	---	DBO11	√	---	---	---	---	---	ÖO11	---	√	---	√	---	√
MO12	√	√	---	---	√	---	DBO12	√	√	√	---	---	√	ÖO12	√	√	---	---	---	---
MO13	√	√	---	---	---	---	DBO13	√	√	---	---	---	---	ÖO13	---	√	---	---	---	---
MO14	√	---	---	---	---	---	DBO14	√	√	---	√	√	√	ÖO14	√	---	---	---	---	---
MO15	√	√	---	---	---	---	DBO15	√	√	---	---	---	√	ÖO15	---	---	---	---	√	---
MO16	---	√	---	---	---	---	DBO16	√	√	---	√	√	√	ÖO16	√	√	---	---	---	√
MO17	√	√	---	√	√	√	DBO17	√	√	---	√	√	√	ÖO17	√	√	---	√	---	√
MO18	√	√	---	√	---	---	DBO18	√	√	---	---	√	---	ÖO18	√	√	---	---	---	---
MO19	√	√	---	---	---	---	DBO19	√	√	---	---	---	---	ÖO19	√	√	---	---	---	---
MO20	√	√	---	√	√	√	DBO20	√	√	---	√	---	---	ÖO20	√	√	---	√	---	---

Kodlar: 1=Aile, 2=Öğretmen, 3=Kendisi, 4=Okul yönetimi, 5=Eğitim sistemi, 6=Toplum

Örneğin:

“Birincisi aile çünkü aile suçlar ve dışarsa ki bu durum çok yaygındır olmaz, kabullenilmesi gerekiyor çocuğunu. İkincisi öğretmen. Üçüncüsü ise okul sorumlu ancak sorumluluğunu yerine getirmiyor.” (MO2)

“Birinci derecede aile, çevre sorumludur. Öğretmen fark eden ve yönlendiren tarafındadır işin.” (MO3)

“AÇEV ile baba destek programını uyguluyorum ki bu çocukların psikolojik durumlarını çok etkileyen bir unsur. 1996 yılında başlayan bu çalışma en son 2016 Kasım ayında bakanlık iptal etti okulda uygulanmasını. Biz destek olmak için okul dışında uyguluyoruz. Baba çocuk ilişkisinin önemine farkındalık yaratmak istiyoruz. Çocuk yetiştirirken pek çok yöntem ve tutum kullanıyoruz. Bir de farkında olmadan bazı şeyleri yapıyoruz tabii ki ya terbiye etmek adına ya da katkıda bulunmak adına. Bu yaptıklarımızın çoğu şiddet içeriyor, çocuğun gelişimini olumsuz etkiliyor veya ebeveyn ile çocuk arasında bazen köprü kurulamıyor. Bu yönleri ile aile ve sınıf ortamı ayrıca öğretmen tutumu çok önemli.” (M07)

“Zor çocukların temelinde aileden gelen bir durum var. Aileyle çatışmaları olan zor çocuklar var. Tamamen ailenin eğitimi ve tutumuyla alakalı. Temeli aile ve bence aileye inmek lazım. Öğretmen ve toplum da sorumlu. Fakat şu anki toplumumuz bencil bir toplum olduğundan sorumluluğu kabul etmiyor. Herkes kendi işine bakıyor.” (DBO4)

“Yaşadıkları aile içerisinde ki bu bölgede ayrılmış aile çocukları çok fazla, kavga gürültü içinde yaşayan çocuklar çok fazla. Kaçarak evlenmiş fakat sürekli kavga içinde olan çocuk sayısı çok fazla. Madde bağımlısı olan ebeveyn sahibi çocuk çok fazla. Tecavüz mağduru anne sahibi öğrenciler var. Yani doğumu ile beraber çocuk böyle ortamların içinde var olmaya başlıyor ve oradan itibaren başlıyor çocuğun problemleri. O zaman aile de temel faktör olarak karşımızda.” (DBO12)

“Önce aile sorumludur. Ailenin olumlu-olumsuz özellikleri ile kabul etmeleri gerekiyor. Biz öğretmenlerin elinde sihirli bir değnek yok. Evde düzelmeyeni biz okulda düzeltemeyiz. Aile ile öğretmen işbirliği içinde olmalı. Aman öğretmene söylemeyelim, aman iyi gösterelim sebebiyle çocuk hakkındaki gerçekler saklanırsa olay kötüye gidiyor. Anne-baba da çaresiz kalıyor bazı durumlarda. Ama sürekli olursa dışlanmış hisseder çocuk.” (ÖO5)

Zor çocuğun akademik başarısından sorumlu olarak “aile” faktörünü kabul etmeyen sınıf öğretmenlerinin açıklamaları ise şöyledir:

“Akademik olarak onu okutanlar, yani öğretmenler sorumludur. Aileler farkına varmaz. Farkına varabilmesi için çok bilinçli olması gerekir. Bizim ülkemizde aileler bu bilinçte değilken farkına varıp yönlendirebilsin.” (MO6)

“Sorumlu aile gibi görünse de aile sorumluluğu kabul etmiyorsa tek sorumlu öğretmendir. Çünkü öğretmen bilinçtir.” (MO16)

“Eğitim sistemi, öğretmen sorumludur. Bazı çocuklarda bazı beceriler zamanla kazanılabilir. Her çocuk yedi yaşında okumak ve yazmak zorunda değildir. Bazıları daha geç öğreniyor. Ama geç öğrenen çocuk matematikte daha üstün başarı gösterebilir. Fakat biz öğretmenler o çocuğu zor olarak tanımlıyoruz, okuma-yazma öğrenemedi diyoruz.” (DBO3)

“Tüm çocuklar bize emanet. Onların zor olduğunu ya da farklı yönlerini anlamayacak ailelere sahipse, öğretmen bilinci ve yaklaşımıyla sorumluluğu almak zorundadır.” (DBO5)

“Sosyal çevre sorumludur. Aileler bazen bilseler de çocuklarının durumunu ne yapacaklarını bilemezler. ‘Evde çok uslu hiç yaramazlık yapmaz’ deyip bana çocuğunu anlatan velilerim vardı. Okulda öğretmen durumun farkına varıp veliyi bilinçlendiriyor ve böylelikle başlamış oluyor sorumlulukları. Yani en önce öğretmen vardır.” (DBO7)

“Öğretmen çünkü zor çocuğu kolay hale getirme sorumluluğu ondadır.” (ÖO13)

Öğretmenlerin bile mesleki olarak çıkan yayınları ve içeriklerini takip etmede problemler yaşadığını varsayarsak ailelerin eğitim ve psikoloji konularına hâkim olması ve çocuklarını bu konuda değerlendirebilecek kapasiteye sahip olmaları çok zor görünmektedir. Buna dikkat çeken sınıf öğretmenleri bu konulara yönelik bilgi sahibi olup bunun da ötesinde sorunları tespit etme sorumluluğunun öğretmene ait olduğunu savunmaktadırlar. Bazı öğretmenler ise çevre ve sisteme atıfta bulunarak temel olarak tüm bireysel farklılığa hazır bir sistemin varlığının sorunların oluşmasını baştan önleyebileceğini önermektedirler. Örneğin:

“Bize yüklenen roller var. Bunun dışında kadın ve erkek olarak dünyaya geliyoruz fakat bulunduğumuz toplum öyle bir erkeklik babalık rolü ya da kadınlık annelik rolü yüklüyorki doğal akışımızdan saptırıyor. Bizden önce bizi yetiştiren toplum, aile ve biz öğretmenler sorumluyuz. Ama bir ülkenin eğitim politikası da çok önemli. Sistemimiz yok. Olmayan bir şeye yük atıyoruz. Sistem başarılı olursa bu çocuklar da başarılı olurlar.” (MO7)

Sistem konu hakkındaki düzenlemeleri içerir ve düzeni korur. Bu yönüyle her şeyden evvel eğitim sisteminin, farklılıkları ile sisteme dâhil olan her çocuk için kapsayıcı mevzuata sahip olması zorunludur. Sistem içinde kapsamlı ele alınan konular beraberinde yapılan çalışmalar zor çocuk kavramını duyurur ve farkına varılmasını sağlar. Bu sebeple, sistem temel kabul edilmekle beraber zamanla aile, öğretmen, çevre, toplum, okul ve hatta çocuğun kendisi de dâhil olmak üzere bilinçli bir bakış açısı doğar.

Bu tema altında elde edilen veriler açısından sevindirici olan durum ise sınıf öğretmenlerinin zor çocukların akademik başarısızlıkları ile ilgili sorumluluğu bu tip çocuklara yüklememesidir (DBO12 hariç, bkz. Tablo 4.2). Onlara göre, zor çocuklar içinde buldukları durumu idrak etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, bazen onlara daha sevecen ve empatik yaklaşma sürecinde öğretmenlere rehber olmakta ve yardım da etmektedir.

4.9. Zor Çocuk Deneyimlerinden Örnekler

Bu tema altında, katılımcıların zor çocuk hikâyelerinden (anıları ve deneyimlerinden) yola çıkılarak zor çocuk algıları incelenmiştir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zor çocuğun farkına varma ve ona ulaşma çabası ile zor çocukla ilgili yaşanan olumsuz durumlarla baş etme stratejileri sorgulanmıştır. Problem teşkil eden bir duruma dâhil olup çözüm yollarını uygulamak, o durum hakkında yorum yapmaktan çok daha zordur. Bu sebeple, bu temanın amaçlarından biri de teori ile gerçek yaşam arasındaki köprünün ne derece sağlam olup olmadığını irdelemek ve bunun yanında deneyimlerini paylaşan sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalanılmasına olanak sağlamaktır.

Katılımcıların anlatıları, “zor çocuk” algısına neden olan özellik ve davranış kalıplarından bazılarını içeren başlıklar altında sunulmuştur. Böylelikle ortak özellikleri kapsayan içerikler kapsamında deneyimlerin daha net ve kolay değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

4.9.1. Akademik Olarak Zayıf Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler

“Yıllar önce seksenli yıllarda Mustafa B. ve Raziye B., ikisi de şimdi iş sahibi oldular evlenip barklandılar. Yaptıkları işlemler şuydu. Her gün bir araba camı kırmak, kamyonların camını kırmak ve babası öderdi. Sonra orman yakarlardı. İki kardeş idiler. Komşunun tavuğuna, köpeğine zarar verirdiler. Bunlar geldiler sınıfıma. O zamanki idare dedi ki: ‘Aman hocam bunlara hiç seslenme, gelsinler gitsinler.’ Bense bunlar niye okuma yazma öğrenmesin, niye topluma kazandırılmasın diye düşünmeye başladım. Eşim de öğretmen. Gittik köyün bakkalna ve gazete kâğıdı getir bize dedim bir top. Beş kilo da un aldık. Mustafa ile Raziye’yi getirdik. ‘Bunları kese kâğıdı yapmasını size öğreteceğim, siz bunları bakkala satıp para kazanacaksınız.’ dedim. Şaşırdılar ve doğru mu dediler. Bakkala da gidip anlaşıp bu 25 kr. Mustafa’nın bu 25kr. da Raziye’nin diye verdim. Yaptık kese kâğıtlarını. Bakkala gittiler diğer gün oynaya oynaya geliyorlar. Hadi öğretmenim yapalım diye. Yok dedim, şunları öğrenelim öyle yapalım dedim. Öğrendiler sonra yaptılar kese kâğıdı. Para kazandılar. Bu böyle devam etti. Bizim anahtarımız oldu bu kazançları. Ve iki ay içinde okuma-yazmayı söktüler.” (MO2)

“Böyle bir öğrencim vardı birinci sınıfta, bütün çocuklar okuma yazmaya geçmişti fakat bu çocuk bir türlü öğrenemedi. Devamlı araştırdım ne yapılmalı diye. Özel ilgilendim. Fakat örneğin eve altmış ile gönderiyordum geri okula kırkla geliyordu. Sessiz, içine kapanık ve iletişim problemi yaşayan bir çocuktü. Ailesine gittim ve görüşme yaptım. Babası, abisinin de

böyle olduğunu ve çözüm olarak özel hoca tuttıklarını, yine de okuma-yazmayı öğrenemediğini bu sebeple yıldırdığını, varlığına, onu görmeye dayanamadığını bu sebeple yanından gitmesi adına şiddet uyguladığını, çocuğun da bu şekilde uzaklaştığını ve korktuğunu söyledi. Gördümki ailede bir yılgınlık vardı. Aynı zamanda şiddet vardı. Ben dedimki ‘bu çocuk ne yaparsa yapsın ona aferin iyi olmuş, güzel olmuş’ diye karşılık verin. Onlardan başka hiçbir şey beklemediğimi açıkladım. Çocuğun on beş gün sonra okuma-yazmaya geçtiğini söyleyebilirim. Korku ve baskı azalmıştı çünkü. Ben evi tanıdım. Problemin kaynağını, yansımaları tanıdım, öğrendim. Evdeki ortam bence hiçbir zaman tam anlamıyla düzelmedi, bu sebeple öğrencim de diğer öğrenciler gibi olmasa da en azından akademik olarak öğrenmeye başladı.” (MO3)

“Bir öğrencim üçüncü sınıfa gelmiş fakat halen okuma-yazma öğrenememiş. Benim öğrencim olduğunda baktımki farklı bir ilgi alanı var. Hayvanlara müthiş bir sevgi besliyor. Sınıfa bile bu hayvanları getirip sıra altında besliyordu. Gününün büyük bir bölümünü köpeği ve kuşlarıyla geçiriyor. Kullandığı cümleler de hep hayvanlarla ilgili. Hayvanlar hakkında bir soru sorunca bilebiliyor. Ben okuma-yazma öğretimimde kurduğum cümleleri hep bunlar üzerinden kurdum. Çocuğun dünyasına girecek anahtar hayvanlar ve bitkilerdi. Bu şekilde ilgilenmeye başladı okula karşı. Okuma-yazmaya geçmekle beraber uyumu da arttı.” (MO10)

“Benim zor bir öğrencim vardı? Sportif yönü çok ağır basıyordu. Ben de ona spor ile ulaştım. Çok hareketli aktif bir çocuktü. Akademik olarak başarısı sınıfın gerisindeydi. Anahtarım spor oldu. Bana güvendiği için ilişkimiz olumluymdu, arkadaşları ile de olumlu ilişkiler kurdu. Sadece enerjisini atabileceği bir aktiviteye ihtiyacı vardı ve bu da spordu. Ben de buna ağırlık vererek dengeyi sağlamaya çalıştım.” (MO14)

“Zr çocuğum okuma-yazmayı öğrenmedi. Bahsettiğim tüm kural tanımamazlık tavırlarını takınıyordu. İşbirliğine açık değildi. Bir gün bana küstü ve ‘ben yazmıyorum, sana küstüm’ dedi. Ben de düşündüm ve onun kendi silahı ile mücadele etmeye karar verdim. Ben de ona ‘Ben de sana küstüm. Bak ben senin için uğraşıyorum, ödül almanı da istiyorum annenden’ dedim. Öğrencim küstüğü zaman insanın yüzüne bakmaz ve kesinlikle cevap vermezdi. Aynı hareketleri ben de yaptım ve ona duyarsız ve sağır olmaya çalıştım. Onunla ilgilenmedim. Bir süre sonra yanıma yaklaştı ve bana seslenip istersem benim için yazabileceğini söyledi. Aslında barış dalı uzattı. Fakat biraz nazlandım, bu arada duygu ve düşüncelerimi anlattım. Beni iyice dinleyip sonrasında defteri açıp yazmaya başladı. ‘Devamlı senin için yazıyorum’ deyip benim tepkilerimi ölçtü. Ve o gün sonrası inadı kırıldı.” (MO19)

4.9.2. Zekâ Seviyesi Yüksek Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler

“Benim sınıfımda da bir zor çocuğum var. Zekâ seviyesi ölçülerek anladığımız hayli normalin üstünde. Denileni çok hızlı bir şekilde anlıyor, yalnız yazma becerisinde problemler yaşıyor. Yani benim için çok zorlayıcı oldu. Ailesi ile görüşmeler yaptım. Zekâsı ve algısı yönüyle ona yetemediğimi, sınıf ortalamasının çok üstünde bir kapasiteye sahip olduğunu ve bu sebeple daha özel bir eğitim kurumunda eğitim görmesinin onun yararına olacağını söyledim. Aile şu ana kadar bu sistemde bir okul bulamadı ya da ayarlayamadı. Sistem bu çocuklara karşın yetersiz kalıyor. Çocuk okula geliyor ve çok çabuk sıkılıyor, bunu belli ediyor. Yani ben onun diğer çocuklarla bütünlük içinde derse katılmasını istiyorum, katılmadığı zaman uyumsuzluğu had safhaya varıyor. Her daim başka şeylerle ilgileniyor, başına buyruk halleri var, mesela bir bakmışız açmış kâğıdı resim yapmaya çalışıyor. Ve çevresindeki birkaç çocuğu da kendine uyduruyor. Liderlik vasfı ile okulda ünlü oldu. Zekâ seviyesi yüksek çocuklar normal sınıflarda zor çocuk oluyor.” (MO12)

“Üst düzey zekâyâ sahip, zor mu zor bir öğrencim var. Çok bilgili, ifade ederken defalarca tekrar ederek belirtiyor. İzin istemeden konuşuyordu, düzeni bozan birçok hareketi mevcuttu. Ya da bazı karamsarlıkları vardı. Dolayısıyla bunları sınıfa yansıtıyordu. Ayrıca kendine zarar veriyordu. Sürekli onu takip etmem gerekiyordu. Kendini saatlerce tuvalete kapatmak gibi. Öfke kontrolü problemi vardı. Sırasını devirirdi sebepsiz yere. Garip sesler çıkarıyordu. Bu öğrenci beni oldukça zorladı. Bu öğrencim hem içine kapanıktı hem öfke doluydu, hırçındı, hem de çok zekiydi. Öncelikle bana kendini açması gerekiyordu. Birebir sohbetler ettim onunla ayrı ilgilendim. Mesela uzaya çok merakı vardı, bunu ona yönelik kullandım. Ona gizli minik hediyeler verdim. Bağımız kuvvetlenince bana ve istediğim şeylere yönelik daha ılımlı oldu ve sorunlar aşıldı.” (ÖO18)

4.9.3. Aşırı Aktif Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler

“Yıllar önce aşırı hareketli ve bu yönüyle hiperaktif bir öğrenci ile çalıştım. Ailesi ile görüştüm fakat onlar bu durumu kabul etmediler ve işbirliğine de kapattılar kendilerini. Sınıfa girdiğimde hiçbir zaman onu yerinde görmedim, hep başka çocukların tepesindeydi. Zarar veren davranışları, agresif tutumları da mevcuttu. Mesela böyle bizim gibi normal oturamazdı, dizlerinin üstünde arkaya dönük sürekli bir uğultu şeklinde ‘uuuuuu’ seslerini çıkarırdı. Bunun yanında da çok zekiydi. Dersleri dinlediğini hiç görmedim fakat bir kez duyduğu bir şeyi bile en zor haliyle kavrayabiliyordu. Sorunu dikkat eksikliği idi. Kendini toplayamazdı ve kurallara uyamazdı, biliyordumki tüm bu yaptıklarını istemeden, içinden gelen bir dürtü ile yapardı. Dürtü bozukluğu olan öğrencim de buna benzer özellikler gösterirdi. Bu öğrenciler davranışlarını kontrol edemezlerdi. Mesela tahtaya kaldırdığımda devamlı hoplardı. Yerinde sabit duramazdı. Sıraların arasında dolaşırdı ve garip sesler çıkarırdı. Ama bunları bilerek ve

isteyerek yapmazdı. Genelde öyle zamanlarda konuşurum ve daha sakin müsamahakâr olurum. Onların içinden geldiğinden baskı yapmıyor ve anlamaya çalışıyorum. Onları değiştirmek istemiyorum sadece içinde buldukları durumu kolaylaştırmayı ve sınıfı da dengede tutmaya çalışıyorum. Şımarıklık değil onların yaptığı. Onları anladıktan sonra uyumları artıyor ve zorlukları azalıyor.” (MO15)

“Bu yıl birinci sınıfları okutuyorum. Sınıfımda hem yaşı akranlarına göre küçük hem de aşırı hareketli bir öğrencim vardı. Çok da zeki idi. Kendi bile okuma-yazmaya geçecek kadar da zeki bir öğrenci. Sınıfımdaki tahta kalemleri devamlı bozuluyordu ve yok oluyordu, biliyordum ki zor çocuğum yapıyordu bunu. Ben de dört yeni kalem aldım ve ona emanet ettim. ‘Bunlar senin sorumluluğunda’ dedim. Üç gün dayanabildi ve her gün eve götürdü getirdi. En sonunda ‘öğretmenim bu tahta kalemlerine artık hiçbir şey olamayacak, senin dolabında durabilir’ dedi ve beni anladığımı anladım.” (DBO20)

“Bir öğrencimin zorluğunu yıllar geçse de unutamam. Ders esnasında sıraların üstünde koşuturan adeta düz duvara tırmanan ve ben ne dersem diyeyim dikkati dağınıkken beni duymayan bir öğrencim vardı. Bazen onun tutum ve davranışları beni çıldırtacak gibi olurdu. Ailesi son derece iyi eğitim almış, kıymetli insanlardı fakat oğulları böyleydi. Rehberlik servisi, psikiyatri ve aile ile birlikte işbirliği yaptık. Maalesef ilaç kullanmaya başladı. Ve neticesinde biraz daha durgunlaştı. Dersleri iyiydi aslında, sadece komutları duymayacak kadar dikkati dağınık ve hareketli zamanları oluyordu. İlaç kullanmaya başlayınca sanki yaşam enerjisi de zayıflamıştı. Bu durum içime çok dokunur.” (ÖO3)

“Kendini zor olarak gördüğüm öğrencim çok hareketli. Ders esnasında on dakikadan sonra kalkıp dolanma ihtiyacı hisseden ve yanındaki, sağındaki, solundaki ile sürekli olarak konuşma ihtiyacı olan bir öğrenci. Ben bu yönleri ile sorunlar yaşadığım için bence zor çocuk hareketliliğini kontrol edemeyen çocuktur. Bence içten geliyor, çocuk da bunu kontrol edemiyor. Aile ve öğretmen kaynaklı değil. Benim öğrencim okulda da evde de aşırı aktif. Ben kendi öğrencimin dilini öğrendim. Bu yıl ayrıldık ve o ortaokula geçiş yapacak. Peki diğer öğretmenleri onun dilini çözebilecekler mi? Uğraşacaklar mı onunla ya da uğraşılmaya değer bulacaklar mı?” (ÖO4)

4.9.4. İcedönük Zor Çocuklarla İlgili Deneyimler

“İçine kapanıklık bir öğrencim olmuştu. Hiç konuşmamıştı üçüncü sınıfa kadar. Sonra açıldı. Psikoloğa gitti ve aile ile ortak çalıştık. Doktorun yönlendirmelerine göre bir planda çalıştık. Mesela masaya çağırmak yoktu. Özellikle birebir göz teması kurulacaktı, hep kaş göz ifadesi ile anlaştık. İlk üç sene hep böyle geçmişti. Onu anlamaya çalışıyordum. Mesela soru soruyordum. Cevap vermek onun için çok zordu. İlk yıllar ben ona soru sorduğumda

arkadaşları onun yerine cevap veriyordu. ‘Öğretmenim o konuşmaz’ gibi. Bu durum da onu daha çok içine kapatıyordu. Zamanla arkadaşlarının bu tavrına bir çizgi çektik, daha sonra dördüncü sınıfta cevap vermeye başladı. Sosyal baskı onu yıllarca daha da pasifleştirmişti.” (DB07)

“Bir öğrencim vardı. Ailede sıkıntılar mevcuttu. İçine kapanık, sıkılgan ve mutsuz bir öğrenciydi. Bu çocukla görüşmeler yaptık. Rehber öğretmen devreye girdi. Sorunları açığa çıkı, bizim ile paylaştı. Yükü hafifledi kısmen de olsa öğrencimi kazandık. Çocuğun aile şartlarını çok iyi bilmeli öğretmen. Sınıf öğretmenleri bunu genelde şartları itibari ile sağlıyor fakat çocuklar büyüdükçe sıkıntıları dertleri, vb. büyüyor, yine ilgiye ihtiyaçları da devam ediyor. Keşke zincir devam ettirilebilse ve çocuğun durumu daha koordineli bir şekilde okuldan okula sınıf öğretmenlerinden sınıf öğretmenlerine iletilebilse.” (DBO13)

“İçine kapanık ikizlerim vardı sınıfta. Onları konuşturmak imkânsızdı. Soru sorulduğunda cevap vermezler. Sesli okuma yapmazlar okuma bildikleri halde. Biraz üsteleyince ağlamaya başlardı. Arkadaşları ile ilişkileri de çok zayıftı, diğer öğrencilerle de oynamazlardı. Sürekli birlikte oynarlardı ve kendi aralarında da sessiz bir iletişim vardı. Aileleri ile ortaklaşa hareket ettim. Onları sosyalleştirmeye çalıştım. Sınıftaki diğer arkadaşlarından yardım aldım. Sınıfım çok yardımcı ve anlayışlı oldu. En sonunda 23 Nisan’da şiir bile okuyabilecek rahatlığa eriştiler.” (DBO16)

“Bir öğrencim çok mu çok içine kapanık bir yapıda. Sırasında tüm gün sessizce oturur ve sanki ayrı bir dünyada, bizi hiç duymuyormuş gibi davranır. Diğer öğrencilerim de onu yokmuş gibi algılıyor. Ona ne sorsam yanıtız kalıyor. Çok zorlarsam ‘evet’ veya ‘hayır’ deyip geçiyor. Mutsuz, sanki büyük bir derdi var gibi. Ailesi evde daha rahat olduğunu ama genel yapısının sessiz olduğunu belirtti. Ona çözüm bulmakta zorlanıyorum. Hatta ben de onu unuttuğum zamanlar yaşıyorum.” (ÖO7)

“Evet, bir kız öğrencim vardı ve Türkçe, Matematik, Hayat bilgisi gibi dersler ona fazlasıyla gereksiz geliyordu. Kendi açısından mantıklı düşünüyordu. Teneffüslerde ağaçlarla, hayvanlarla konuşuyordu. Tek başına oynar, tek başına gezer, yalnız ve içedönük bir çocuktur. Kalbi mükemmeldi. Bu sistemi belki de şimdiden mantıksız bulmuştu. Samimi de bulmadığını hissediyordum. Özgürlük duygusu ağırdı fakat özgürlük bir yere kadardı ve hayatın gerçekleri vardı. Bunu ona çok zor anlattık, anlatırken zorlandım. Zamanla samimiyetime inandı. Ailesi ile ortak davrandık. Okuma-yazma konusunda hep zorlandı fakat matematik konusunda bir hayli geliştirdi kendini.” (ÖO15)

4.9.5. Aşırı Agresif Zor Çocuklarla İgili Deneyimler

“Yaşadığım bir zor çocuk örneği var. Bu çocuk önüne gelen herkese vuruyor herkesin canını acıtıyordu. Çok agresif ve sinirliydi. Ailecek de görüştüğüm bir ailenin çocuğu idi. Sorardım ona, ‘bak yavrum canını yakmışsın arkadaşının mutlu musun?’ Evet diye cevap verirdi. Anlatırdım durumun vahametini. Arkadaşlarının neresine denk gelirse tekme tokat can acıtır ve mutlu olduğunu belirtirdi. Bir gün annesi geldi ve ona dedimki ‘senin sıpan babasını özlüyor’. Babası il dışındaydı. Çocuğu çağırıp sordum: Çocuğum sen babanı çok mu özlüyorsun? ‘Evet’ dedi. Numarasını aldık, telefonla konuştuk babayla. Durumu anlattım, açıkladım. Çocuğun çözemediği sorun sana olan özlemi. Bunu ifade edemedikçe, daha da sinirli ve agresif davranıyor diye açıkladım. Ara ara görüşmeye başladılar. Çocuk huzurlandı, düzene girdi. Dördüncü sınıftan beşe girince annesi tarafından babasında beş gün kadar kaldı. Dönünce babasının vefasız ve ilgisizliğini fark etmiş olacakki umudunu kesti. Ve annesi ile çok huzurlu ve şu anda 11. sınıfa geçti.” (MO4)

“Birinci sınıfa kaydederken bir veli geldi ve ‘benim çocuğum çok yaramaz’ dedi. Ben de ‘yaramaz değil, eğer öyle olsaydı zaten bu çocuğu yapmazdınız’ dedim. Çocuğunuz hareketli veya başka özelliğinden dolayı böyle yapıyordur diye açıkladım. Çocukta şiddete eğilim ve devamlı çevresine zarar verme eğilimi vardı. Birinci sınıfa başlamadan önce dört tane anaokulu değiştirmiş. Anne beş tane sakinleştirici ilaç kullandığını belirtti. Bu ilaçları en azından bir hafta boyunca kullanmamasını istedim ve uyum süreci boyunca onu izledim. Gerçekten tam birine vuracak oluyordu göz göze gelince bu hareketten vazgeçiyordu. Zamanla kendini kontrol ettiği anlar arttı. İlaçlar konusunda doktor ile konuşması sonucunda önce beş ilaç ikiye indi. Sonra sadece gözetim yoluyla gözlemeye devam ettik öğrencimi. İlaçlar bire düştü ve bir buçuk yıl sonra iki günde bire düştü. Hareketliliği hiç kaybolmadı. Fakat çevreye ve diğer bireylere zarar verme tarafını kaybetmişti. Onun hareketli yönünü hiç yok etmeye çalışmadım. Ona mahsustu o özelliği. Kimse de böyle bir çabaya girişmemeli. Süreç içinde biraz daha kendime yakın bir yere oturttum, onla göz teması kurdum devamlı. Bakışlarım onun için çok önemliydi. Ailesi ile iletişimi hiç kesmedim. Ona güvendiğimi, yaramaz değil farklı olduğunu hissetmesini sağlamaya çalıştım. Çabam boşa çıkmadı. O daha kolay ve normal bir öğrenci oldu. Çocuğu kabul etmek gerekiyor. Onlar boş levha değil. Olduğu halleri ile geliştirebilmek önemli aslında.” (MO7)

“En yakın örneğimi vereyim. Sınıfımda var. Öğrencim her şeyden önce hayatının odağına ‘savaş’ kavramını yerleştirmiş. Hayatının merkezinde savaş var. Ne sorarsanız sorun çözüm yolu savaş ile ilişkilendiriyor. Yaptığı her çalışmada silah ve savaş öğeleri var. Hayatında istediği şey cesede sarılmak. Bu öğrencim sürekli telefon ve bilgisayar oyunlarıyla haşır neşir; on üç yaş üstü filmleri ile haşır neşir. Gerçekten çok zor bir çocuk. Ona sevgiyle yaklaştım. Kapılarını açmış olsa da aşamadığımız dağlar var aramızda. Aile de bu konuda destek

vermiyor. Aile okula çocuğu adına kötü eleştiriler duyarım diye gelmek istemiyor. Akademik anlamda başarılı, sınıfımın küçüğü üstelik. Yalnız bu çocuk o kadar ötekileştirilmişki, o kadar yalnız kalmışki bu çocuğu kimse dinlememiş. Ben kendini herkes gibi özel hissetmesi adına onu sınıf başkanı yaptım. Bu görevi çok da iyi başardı. Aslında bu görevle beraber daha kontrollü davranmaya başladı.” (ÖO2)

“Şimdi okuttuğum sınıfta bir öğrencim var. Çok zeki, test ile de ortaya çıktı zekâ seviyesinin yüksekliği. Anne-baba şiddet uyguluyor. Öğrencim de gücü yettiği arkadaşlarını dövüyor. Eğer gücü yetmiyorsa asi, isyankar ve aşırı agresif bir çocuk oluyor. Eğer öğretmen ile iletişimi kurabiliyorsa ki bizim özel okul olma hasebiyle farklı öğretmenler ile iletişime giriyor, öğrencim daha olumlu sakin davranıyor. Eğer öğretmenle iyi bir iletişim kuramadıysa öğrencim de tüm olumsuz yanları ile kendini gösteriyor ve şikâyet getiriyor. Öğrencimin kendini güvende hissetmesi çok önemli.” (ÖO5)

“Öğretmenliğe başladığımdan beri her dönem zor çocuklarım vardı. Eski okulumda fitratı itibariyle çok agresif sinirli bir öğrencim vardı. Aile de çok yanlış tutumlara sahipti. Hayat Bilgisi dersinde ‘arkadaşlığın bizim için ne anlama geldiği’ hakkında konuşuyorduk. Her öğrencim çocukça ve kendince bir şeyler söylemeye çalışıyor. Bu öğrencim kalktı dedi ki; ‘Arkadaşlık tetikçilik özelliği taşınmalı, vur dedim mi vurmamalı, öldür dedim mi öldürmeli.’ Zaten agresif, sinirli ve çatışma fikri içindeki öğrencimin ailesi de üst düzey bu tutumları destekleyen yanlış tavırlarla öğrencimi iyice zor hale getiriyordu. Ben iki ay boyunca hiç müdahale etmedim ve gözlemci oldum. Sadece tanımaya çalıştım. Her ders bir öğrenci, bir öğretmen onu şikâyete geliyordu. Bu çocuk yaşattığı problemler dolayısıyla dışlanmış, göz ardı edilmiş, hiçbir görev verilmemiş. Aile dediğim gibi cahilce destek tutumları ile çocuğun hatalı tüm davranışlarını yüceltmiş. Her anlamda sevgi haricinde her şeyi sunmuş. Bunun sonucunda ortaya agresif, zor, zorlayıcı bir çocuk ortaya çıkmış. Devamlı yaptığı her şeyde ki tuvalete gitmek olayında bile dikkat çekmeye çalışıyordu. Notlarımı aldım. Aileyi bu işin içine katmam gerekiyordu. Çünkü onlar da yanlış tutumlarını düzeltmeliydiler. Özellikle baba ile dış ortamda bir araya geldim ve bir öğretmen olarak çocuğunun okulda nasıl biri olduğunu anlattım ona. Eğer bana fırsat tanırrsa daha olumlu bir hayatı olabileceğini yok eğer bu konu onu alakadar etmiyorsa ağzımı bir daha açmayacağıma değindim. Böyle devam ederse hayata potansiyel bir suçlu yetiştiriyor olacağını belirttim. Eti senin kemiği benim olayına girdi. Fakat aileyi de bir şekilde eğitmeliydim. Ve çocukla yaptığım sohbetlerde ‘öğretmenim yapmasam da yaptırıyorlar, her şey de beni suçluyorlar’ diyerek üzüntüsünü dile getirdi bana. Bunu dertlenmeye başladığında hareketleri taraf değiştirmeye başladı. Çok yakışıklı bir çocuktü. 10 Kasım etkinliğinde Atatürk rolünü ona verdim. Okul da arkadaşları da ailesi de onu farklı tanımaya görmeye başladılar. Bana bir gün dedi ki ben pilot olacağım öğretmenim dedi. Sonuç olarak bir şeyler değişti. Hayatın bir yerinden tutmayı başardı. Şu an turizmcilik okuyor ve en azından yolunu çizdi.” (ÖO8)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere, bazı sınıf öğretmenleri zor çocukları doğasından gelen zor yönleri ile olduğu gibi kabul etmekte, onlarda olumlu değişiklikler yapmak üzere kendi planları dâhilinde çalışma ve etkinliklerinden ve beraberinde zor çocukta meydana gelen olumlu değişikliklerden bahsetmektedirler. Bazıları ise zor çocukların zor yanlarının onları yanlış anlaşılır kıldığını ve yalnız bıraktığını dile getirerek genelde bu tip çocuklara yönelik çözüm bulamadıklarından bahsetmektedirler.

Genel olarak sınıf öğretmenleri bu tip çocukları görmezden gelmediklerini ve onları akademik ve sosyal beceriler açısından diğer arkadaşlarına denk bir seviyeye taşımak için uğraş verdiklerini örnekleri ile açıklamaktadırlar. Bakış açısı merkez okul, dezavantajlı bölge okulu veya özel okul bünyesinde çalışan sınıf öğretmenleri arasında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Sadece dezavantajlı bölge okulları bünyesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin bu tip çalışmalarında rehber öğretmeninden bahsetmemiş olması dikkat çekicidir.

Bunların dışında iki sınıf öğretmeni kendilerinin de zor olarak görülen çocuklardan olduğunu belirterek olguya empatik yaklaşımları ile farklı boyut katmaktadırlar. Örneğin:

“Şahsi kanaatim bence zor çocuklar farklı ve sevimli çocuklardır. Ben de böyle farklı bir çocuktum. Hep farklı hareket etmek, farklı düşünmek ve özgür davranmak isterdim. İçimde bu dürtü beni olmadık işler yapmaya sürüklerdi. Sanırım kendi yapımdan kaynaklanıyordu bu. Kapalı ortamlar beni sıkardı. Doğal olarak sınıflar kapalı ortamlar ve ben de böyle bir çocukla karşılaşıncı onu anlayabiliyor ve ona hak veriyorum.” (MO10)

“Ben de zor bir çocuktum. Öğretmenlerimin yüzde doksaniyle ya küstüm ya aram bozuktu ya da beni sevmezlerdi. Ben de onları ve anlattıkları ne varsa. Çünkü bana samimi gelmiyorlardı. Aynı işkenceyi ben onlara yaşatmıyorum şu an. Derslerimde oyun artı samimiyete dayalı bir ortam oluşturuyorum ve beni seviyorlar. Bunun haricinde bir öğretmen öğrencilerini çok iyi tanıması gerekir. Mesela bir öğrencim var ve Mısır tarihi ile ilgileniyor. Bu konu hiç ilgimi çekmese dahi ben ilgileniyormuşum gibi bu konuda okuyorum, onunla konuşuyorum ve paylaşımda bulunuyorum. Öğretmen olarak onu dinlemem gerekiyor, onunla bir ortak nokta olmalı yoksa niye beni önemsesin ki.” (ÖO15)

Empatik bir bakış açısıyla bu iki öğretmen zor çocukların sadece farklı görülmesi gerektiğine ve onların farklı ilgilerine yönelik çalışmalarla öğretmenlerin kendilerini kabul ettirmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öte yandan, bazı öğretmenler (MO17, DBO13, DBO17, ÖO4) zor çocukların tüm yönleri ile tanınmasının onlarla iletişimde ve kazanımların sağlanmasında, hatta bu tip çocukların sosyal hayatlarında daha çok kabul görmelerinde ve normal davranışlara sahip olmalarında büyük bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla beraber kendilerini tedirgin eden bir husustan da bahsetmektedirler: “Kendi gözlem ve deneyimleri ile tanıdıkları öğrencilerin başka bir okula nakli ve sonrasında yeni bir öğretmene sahip olması durumunda ya da ilköğretim sonrasında devam ettikleri ortaöğretim kurumlarında durumlarını beyan edecek bir sistemin varlığının olmayışı.” Bu durum, sınıf öğretmenlerinin fazladan zaman ayırarak tanıdıkları öğrencilerin durumunu diğer ilişki içinde bulunacakları öğretmen ve kurumlara aktarabilecekleri bir platformdan yoksun bırakmaktadır. Örneğin:

“Ne rehber öğretmenin ne de diğer çözüm yollarının çare olamadığı bir öğrencim vardı. Bu çocuk, kuralları kesinlikle kabul etmedi. Sabırla, tatlı dille yaklaştık. Ders esnasında devamlı pencereden bakan, bağırarak, aklından geçenleri sesli sesli söyleyen, arkadaşlarına fiziksel temasta bulunan bir öğrenci. Tüm bilgi birikimimi ve deneyimleri denedim. Aile ile iletişim kurdum. Sebepleriyle her şeyi anlattım, pek etkili olmadı. Görevlendirmeler yaptım. Görevler ile biraz biraz törpüledi hareketleri. Düzelmeye başladık. İki yıl sonra farklı bir okula tayinim çıktı ve ayrıldım okuldan. Ve kimse bana durumu hakkında soru sormadı ve süreçte ne yaşadığımı bilemiyorum. Keşke eski öğrenci dosyaları olsaydı ve hakkındaki tüm öğrendiklerimi aktarabileceğim rahatça yazabileceğim devamlılığı sağlayabileceğim bir ortamım olurdu. Ben eski öğrenci dosyaları elime geçince çok mutlu olurum. Daha hazırlıklı başlıyorduk. Uyumumuz çok kolay gerçekleşiyordu. Şimdi öğrenciyi tanıma süreci uzuyor ve belki de o süreç kritik bir süreç.” (MO17)

“Fakat beni üzen bir durum varki bu çocuklar bir aşama sonrasında eğitime devam ettikleri kurumlarda kendini tanıyacak, anlayacak öğretmenler bulamayışları. Sınıf öğretmenleri onların her şeyi gibi. Tanıyan, kollayan, anlayan. Dersine bir iki saat giren branş öğretmenleri ise onları tanıyamaz ve hareketlerini olumsuz değerlendirebilirler. Az bir zaman geçirilen süreç gerekli rehberlik şartlarını taşıyor. Biz sınıf öğretmenleri eskiden her öğrenci için öğrenci dosyası oluşturur ve öğrencinin özel durumları için bilgileri el yazısıyla oraya aktarırdık. Bu dosya çocukla beraber dolanırdı. Şimdi ise e-okul platformu çok sığ bir tanıma fişi sunuyor. Özel durumları kaydedebileceğimiz bir kısım yok. Bir kopukluk var. Zincir kopuyor. Sarı

öğrenci dosyalarında çocuğun tüm özel durumları, yaşadığı travmalar ve her şey vardı. Milli Eğitimin kaybettiği bir değerdir sarı dosyalar. 4+4+4 sistemine geçilmeden önce ilk sekiz yılı genel olarak aynı okulda okuyan bir çocuk sınıf öğretmeni ile aynı binayı paylaştığından hem sınıf öğretmenin gözetimi altında olmaya devam ediyordu hem de herhangi özel bir durumu var ise bunlar branş öğretmenlerine sınıf öğretmenleri tarafından aktarılabilirdi. Şimdi ise bundan da mahrum dezavantaj yaşamaktalar çocuklar. Bizimle de iletişimleri devam ediyordu, şimdi bizden çıkınca bir boşluğun içine düşüyorlar. Sağa dönüyorlar kimse yok, sola dönüyorlar kimse yok. Özellikle dezavantajlı bölgelerde bu durum daha da zorlaşıyor.” (DBO17)

Bu alıntıdan da anlaşılmaktadır ki çocuğu tanımak ve ona yardım edebilmek için harcanan onca emek, zincirin devamının sistemde olması gerektiği gibi sağlanamaması sebebiyle istenen sonuca ulaşmamaktadır. Özellikle zor çocukların iletişim kurma ve kendilerini ifade etme becerisindeki noksanlıkları düşünülecek olursa bu tip öğrencileri gözlemlemek, tanımak ve doğru değerlendirmek uzun bir süreci kapsar. Sonrasında yaşanan bir okul değişikliği veya bir üst kuruma devam etme durumunda öğrenciye rehberlik eden öğretmenlerin değişmesi ile süreç başa sarmaktadır. Bu aşamada öğrenci bilgilerinin kaydedildiği e-okul sistemi yeterli bilgi girişine sahip değildir. Bu eğitim sistemi iletişim açısından büyük bir açığı bize göstermektedir ki dikkat edilmesi ve üstünde düşünülmesi gereken bir ayrıntı olduğu ortaya çıkmaktadır.

MO8 kodlu katılımcı ise ebeveyn eğitiminin ne denli önemli olduğunu özellikle katıldığı AÇEV etkinliklerinin katkılarıyla gözlemlediğini aktarmıştır. Sistemde amaç ve kazanımlara ulaşmada devamlılığın sağlanmasında en büyük etki ailenin de ortak koşulusudur. Fakat bundan kasıt bilinçli ve eğitilmiş aile çocuğuna olması gereken objektif bakış açısı ve destek duygusu ile yaklaşabilir. Bu yönüyle anne-baba eğitimlerinin var olması ve zenginleştirilerek devam ettirilmesi gerekliliği su yüzüne çıkmaktadır. Ancak bu bütünlük sağlanırsa zor çocuklar ve diğer çocuklar adına olumlu kazanımların daha sağlam kazanıldığı bir eğitim-öğretim sürecinden bahsedilebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları alanyazındaki tartışmaların ışığında yorumlanmakta ve gelecekteki uygulamalara/araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın bulguları birkaç önemli hususa dikkat çekmektedir. İlk olarak, literatürde kavramsal olarak açıklanan “zor çocuk” tanımlamaları ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “zor çocuk” algıları belirgin farklılıklar içermektedir. Örneğin, Greenspan ve Salmon (2013) zor çocukların zor olma sebeplerine genel olarak mizaç kökenli ve nörobilişsel bazı farklılıklar açısından yaklaşmakta ve onları belirli özelliklerine yönelik olarak *aşırı duyarlı ve içedönük; asi, meydan okuyan; dikkatsiz, dikkati dağınık; aktif, agresif ve problem çözemeyen* çocuklar gibi tiplere ayırmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ise sosyal çevre ve eğitimin etkisi ile şımarık olan çocukları, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları, otizm, down sendromu tanımlı çocukları ve engelli öğrencileri de zor çocuk tipleri arasında gördüklerine yönelik örneklendirmeler yapmaktadır.

Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin, zor çocuk özelliklerinin çoğunun genel olarak farkında oldukları görülmektedir. Fakat zorluk içeren öğrenci davranışlarının “mizaç” kökenine dayandığını ifade eden öğretmen sayısı sınırlıdır. Özellikle içedönük tipler ve dikkati dağınık, aşırı aktif tiplerin hemen farkına vardıklarını belirtmektedirler. Bulgularda *aşırı duyarlı çocuk* tipine yönelik örnek betimlemelere rastlanmamış olup bu konu hakkında fikri olan katılımcı bulunmamaktadır.

Günümüzde Türkiye’de de üzerinde durulmaya başlanan “mizaç” olgusu kişilerin davranışlarını yüzeysel bir bakış açısıyla görme eğilimini temelden sarsacak bir yaklaşım oluşturmaktadır. Her çocuk farklıdır ve artık bireysel farklılığın, sadece sosyal çevre ve eğitimin etkisiyle oluştuğunu kabul etmek bir yanlıdır. Bireyin

doğal olarak genetiğinde taşıdığı özellikler onun mizacını oluşturmakta ve hayatı boyunca atacağı her adımda onu kendine özgü bir şekilde farklılaştırmaktadır.

Evde, okulda ve sosyal olarak var oldukları ortamlarda yaşadıkları ve yaşattıkları olumsuz durumlarla dikkat çeken zor çocuklar bazen *farklı*, bazen *problemlili* ve *sorunlu* çoğu zaman da *şımarık* ve *yaramaz* gibi sıfatlarla etiketlenmektedir. Bununla beraber akranları ve çevresi tarafından anlaşılılmakta, hatta dışlanmaktadır. Erden (2011, ss. 17-18) “farklı çocukların varlığına 1980’li yıllardan beri dikkat çekilmeye başlandığını ve bu çocuklara değişik isimler verildiğini, mesela 1980 yılından sonra bir misyonu gerçekleştirmek için dünyaya geldiklerine inanılan ‘indigo’ çocukların sonrasında kristal çocuklar betimlemesi ile dile getirildiği 1990’lı yıllar sonrasında ise DEHB gibi bir takım tanımlarla ifade edildiğini” belirtmektedir. Son yıllarda ise farklılıkların avantajlara döndürülebileceğini savunan bir yaklaşımın imgesini taşıyan “nöroçeşitlilik” kavramı bize, bu tip çocukların problem olarak görülen özelliklerini tanımak ve olumlu yanlarına odaklanıp varoluş yolculukları sırasında onlara doğru rehberlik yapmak adına güç vermektedir.

“Nöroçeşitlilik, insanların beyin ve zihinlerinin sonsuz sayıda varyasyonlar içinde olduğunu ve insanlığın her bireyinde farklı bir nörobilişsel işlevselliğin geliştiğini öngörüyor. Böyle bir bakış açısı, geleneksel olarak hastalık ve özrürlük olarak tanımlana gelmiş otizm ve benzeri farklı gelişimsel süreçlerin bir hastalık olarak değil, bireysel farklılık olarak algılanmasını olanaklı kılıyor” (<http://cocukistanbul.com.tr/norocesitlilik-nedir>, erişim tarihi: 18/04/2018). “Nöroçeşitlilik, insan doğasının ve insan beyninin zenginliğini ve kompleksliğini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Nöroçeşitliliğin eğitimdeki çıkarımları muazzamdır. Genel ve özel eğitimdeki eğitimciler, insan çeşitliliği konusundaki anlayışla, tamamen yeni bir eğilimi kucaklama ve sınırların dışına çıkma fırsatına sahip. Şimdiye kadar beyin için en sık kullanılan metafor, onun bir bilgisayar veya benzer bir makine olduğuydu. Ancak insan beyni ne donanım ne de yazılım değildir; insani bir parça, mantık ve muhakeme kaynağıdır. Beyin üzerine çalıştıkça, beynin

bilgisayardan ziyade bir ekosistem gibi çalıştığını anlıyoruz” (Armstrong, 2017, s. 27).

Farklılıklara nöroçeşitlilik bağlamında yaklaşılması bu çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde de bahsedilen pozitif psikoloji kavramını da kucaklamaktadır. Diğer bir deyişle, bireylerin eksik, kusurlu ve olumsuz yanlarından ziyade olumlu özelliklerine ve katkı oluşturabilecek taraflarına odaklanıp enerjiyi bu yönde kullanmak ve toplumun genelinde pozitif ruh sağlığına katkıda bulunma gayreti içinde olmak. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin bilhassa kendini ifade etmede daha çok sıkıntı yaşayan zor çocukların olumsuz özelliklerinden ziyade güçlü yönlerini (akademik, sosyal ve yaratıcı düşünme açısından) bilmeleri ve bu yönlerine yönelik çocukların kendi bakış açılarında da farkındalık uyandırmaları çok önemlidir. Bunun için de öğrencileri tanımak ve tanımak adına da iyi gözlemlemek gerekmektedir.

Turecki ve Tonner (2011, ss. 34-35) “Beni en çok endişelendiren, bazı çocukların kendilerini nasıl gördüklerine dair bir sorundur. Kendilerinden hoşlanmıyor gibi davranırlar, ‘ben kötüyüm’ diyebilirler. Kendilerini aşağı görme başka şekillerde ortaya çıkabilir” endişesini dile getirmektedirler ve bu endişeyi şu temele dayandırmaktadırlar. “Zor bir mizaç gelecekteki sorunlar için bir risk faktörüdür ve önlenmeye çalışılan da tam olarak daha sonra ortaya çıkacak duygusal ve davranışsal sorunlardır.” Bu açıdan ebeveyn ve öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir ki maalesef ailelerin eğitim seviyelerindeki dengesizlikler çoğu zaman bu görevi öğretmenlerin sırtına yüklemektedir. Birey olarak benliğinden haberdar olan ve olduğu gibi kabul gören çocuk daha sağlam adımlarla ve bilinçli bir farkındalıkla kendi davranışlarını değerlendirebilir. Benlik kavramı Lawrence (1981; akt., Pişkin, 2006, s. 97) tarafından, “bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Patterson’a (1973; akt., Yeşilyaprak, 2010 ss. 72-73) göre, “hümanistik (insancıl) eğitimin ilkeleri arasında var olan iki maddeden biri; insanın davranışlarını, onun öznel gerçeği tayin eder ve ikincisi ise; insanın davranışlarını tayin eden en önemli gerçek, onun kendini algılayış biçimidir. Öznel gerçeğin merkezi benlik ve

ona ilişkin olan tasarımlar bütünüdür. Kişi kendini nasıl algılıyorsa öyle davranır. Bir kimsenin davranışlarının nedenini anlayabilmek veya yordayabilmek için onun benlik tasarımını bilmek ve olaylara onun algı çerçevesinden bakabilmek gerekir.” Bu pencereden bakınca öncelikle sınıf öğretmenlerinin her öğrenciyi kendi benliği ve özüyle tanıştıracak yetiye sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen farkına varmak, gözlemek, objektif bir şekilde değerlendirme yapmak ve öğrencisini tanımak görevlerini yerine getirmelidir. Sonrasında ise öğrencisini kendi gerçeği ile yüzleştirmek, bunu da son derece naif ve dikkatli bir şekilde başarmak zorundadır. Bu süreçte öğrencinin psikolojik ve sosyal olarak var olabilmesi için Cüceloğlu (2014, s. 93) altı tanıklık boyutundan bahseder. Bunlardan ilki “ait olma-birey olma dengesi, ikincisi önemsenme, üçüncüsü yargılanmadan olduğun gibi kabul edilme, dördüncüsü değerli görülme, beşincisi yapabileceğine, elinden iş çıkacağına güvenilme ve altıncısı da sevmeye layık görülme. Bunlar insanın varoluşunun en önemli tanıklık boyutlarıdır.” Bunun için sınıf öğretmenlerinin güçlü bir psikoloji bilgisi alt yapısına sahip olma ihtiyaçları bulunmaktadır.

Benliği oluşturan yegâne unsurlardan biri “mizaç”tır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle yaşanan problemlerin sebeplerinden birinin de “mizaç” temeline dayandığını bilmek, bu konuda yapılan çalışmalardan bilgi sahibi olma sorumluluğunu da öğretmene yüklemektedir. Bu konuda eğitimciler yıllardır üzerinde durulan “her birey farklıdır” olgusuyla bir kez daha fakat bu sefer farklı bir pencereden yüzleşmektedir. Çocukluk dönemi boyunca içinde bulunulan eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler birebir ilişki içinde bulunduğu her çocuğu ayrıntılı bir şekilde tanıma fırsatı bulamamaktadır. Dolayısıyla, “zor çocuk” olarak algılanan öğrencilerin tespit edilmesi ve öncelikli olarak aileleriyle iletişime geçip mizaç özellikleri ile ilgili bilgi alınması, zor çocuğa ulaşmada önemli bir basamak olacaktır. Aile-öğretmen arasındaki işbirliği önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler konu hakkında bilgi sahibi olur ve bir bilinç kazanırsa, zor çocuğa yönelik uygulanan tüm yöntemler hayatının her alanında daha etkili bir şekilde uygulanmış olur. Bu da bütüncül bir yaklaşımın tüm avantajlarını öğrencinin gelişimi için kullanıma açar. Öğretmenin, işini yaparken öğrencisi ile ilgili bu tip bir

anlayış geliştirmesi önemlidir. Bu bakış açısı için de başta sınıf öğretmenlerinin ve sonrasında tüm öğretmenlerin “zor çocuk” olgusuyla ilgili bilinç geliştirmesi gerekir.

Örneğin, bu çalışmanın en dikkat çeken bulgularından birisi, zor çocukların aslında genel olarak sorun çözme becerisine sahip olmadıkları, bu sebeple de sosyal beceriler geliştirmekte başarısız olduklarını ortaya koymasıdır. Zor çocuk ister dikkat eksikliği ve hiperaktife bozukluğu tanısında olsun isterse de içedönük ya da agresif olarak algılsın, yaşadığı sosyal ilişkilerde kendini rahatsız eden herhangi bir durumla karşılaştığında etraflıca düşünerek değil aklına ilk gelen çözüm fikrini uygulayarak karşılık vermekte ve bu rahatsız edici durumdan kurtulmaya çalışmaktadır. Dışardan anlamsız, kaba, aşırı veya kabul görmeyen herhangi bir şekilde görülen her tavrı onu antipatik, anlaşılmaz kılmakta ve insanların ona yaklaşıp güvenmesini de zorlaştırmaktadır. Belki bu sebeple zor çocukların kedilerini en iyi ifade edebildikleri yer aile ortamlarıdır. Çünkü yıllarca birlikte yaşadığı aile bireylerinin onları ve yaptıklarını yeterince tanıyacak kadar vakitleri olmaktadır. Bu yönüyle düşünülünce öğretmenlerin de öğrenciyi tanıma, onu doğru değerlendirme sorumluluğu doğmaktadır. Çünkü çocuğun birey olarak aile ortamından sora en çok vakit geçirdiği yer okul/sınıf ortamıdır.

Zor çocuk, davranışlarıyla hayata meydan okur ve çevresindekileri zorlar. Bu zorlu mücadele arttıkça başta ailesi olmak üzere zor çocuğun çevresindeki herkes yıpranır ve yorulur. Hâlbuki “zor olmak, anlaşılmamak, sinirli ve anlayışsız olmak, dikkatsiz olmak ya da iç dünyasına kapanıp duyarsızlaşmak” bir çocuğun bilinçli tercihi değildir. Aslında zor çocuğu oluşturan etmenler tespit edildiğinde, ortaya bir yol haritası da çıkmaktadır. Her tip zor çocuğun yaşadığı sıkıntıları hafifletebilmek adına kullanılacak farklı yollar vardır. Her zor çocuğun aşırı duyarlı olduğu ve sonrasında aşırı hassaslaştığı zamanları artıran ve güçleştiren sebepler ortadan kaldırılamasa bile bu yollar bilinip azaltılabilir. Bu çalışmanın vurgulamak istediği temel gerçeklerden biri de zor çocuklar tanındıkça, bilindikçe kolaylaşmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri de zor çocuk olarak gördükleri öğrencilere yönelik sabırlı olmanın ve süreçte anlayışın onlara empati ile yaklaşmanın ne denli önemli olduğunu defalarca vurgulamaktadırlar. Zor çocukları

iyi tanımak ve ilgilerine yönelik etkinliklerle onları okul ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ısındırmak sınıf öğretmenlerinin kullanabileceği fırsatlar olarak önümüze çıkmaktadır. Wadsworth'un (2015, s. 151) da belirttiği gibi: "Eğitimde ilgiyi kullanma ve kullanılır hale getirme önemlidir. İlgiler çocukların kişisel gelişimleri adına görev planlarının bir parçası olarak görülebilir. Çocukların ilgileri ve öğretmenlerin program hedefleri nadiren uyuşsa da yaratıcı özerk öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini takip etmelerini ve kendi hedeflerini tutturmalarını sağlarlar."

5.2. Öneriler

Zamanla farkında olunan, tanınan ve kendini de tanıyan ve olumlu iletişim ağı içinde kendini değerli olarak gören çocuk buna karşılık kabul görmek için olumsuz olan davranışlarını olumlu ve kabul görür davranışlara dönüştürme yolları arar ve çabalar. Kendine yönelik olumsuz bir etiketlemeye maruz bırakılmadığı için kendine saygısını yitirmez ve başkalarıyla olan ilişkilerinde de saygın davranır. Tüm yapılan çalışmalar ve tavsiyeler zor çocukları değiştirmek amacı taşımaz. Aksine onun kendi gerçeği ile var olma mücadelesinde sadece kendini ve çevresini yıpratın yönlerini dengeleme yolunda ona rehberlik eder. Yapılan boylamsal çalışmalar (örneğin, New York Boylamsal Çalışması, bkz. <http://www.childdevelopmentmedia.com>, erişim tarihi: 03/11/2016) da onların mizaç özelliklerinin hayatları boyunca onlarla beraber yol aldığını fakat zamanla daha dengeli bir şekilde eşlik ettiklerini göstermektedir.

Bu değerlendirmeler ışığında hem öğretmen hem öğrenci açısından yaşanan sorunların kökenine inilmesi şarttır. Bunun için öncelikle Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarına "çocuk gelişimi ve psikolojisi" ve "çocuk ve iletişim" konulu derslerin yoğun bir şekilde dönemlere yayılarak konulması gerekmektedir. Çünkü her okulun kadrolu bir rehber öğretmeni bulunmamaktadır. Örneğin, araştırmadaki katılımcıların görev yaptığı Konya ilinin merkez ilçelerinden biri olan Meram ilçesinde toplamda 74 adet ilkokul bulunmasına rağmen, sadece 31 ilkokulda kadrolu rehber öğretmen görev yapmaktadır (Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile bireysel görüşme, Haziran/2018). Öğrenciyle uzun süre ve birebir ilişki içinde bulunan sınıf öğretmeni öncelikle çocuğun gelişimi ve psikolojisi sonrasında ise çocukla iletişim

yolları adına etkin bir bilgi sahibi olmalı ve bu bilgiyi zamanla da deneyimleyip geliştirmelidir.

Çalışma bulgularından ortaya çıkan diğer bir husus, e-okul sistemi üzerinden sınıf öğretmeni tarafından doldurulan öğrenci bilgileri çocuğun psikolojisi adına bir veri sağlamadığıdır. Halbuki yaşadığı travmalar ve özel durumlar bununla beraber kişiliğine, mizacına yönelik bilgiler, vb. çocuğun eğitim-öğretim sürecindeki duraklarında sınıf, rehber ve branş öğretmenleri için önemli ipuçları taşımakta ve çocukları sil baştan tanımak yerine bu konuda harcanan süreyi ve emeği azaltmaktadır. Bunun için öğretmenlerden bazılarının değindiği sarı dosyaların zinciri oluşturmada ve bilgi transferinde çok olumlu etkileri olduğu ve e-okul sistemi içine dâhil edilmesinin muazzam olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. Sarı dosyalar eskiden olduğu gibi elle doldurulmasa bile dijital ortamda öğrenci bilgileri kısmına bu tip bir bilgilendirme sayfası eklenebilir.

Mizaç kavramının eğitim-öğretimdeki uzantıları açısından daha kapsamlı ele alındığı nitelikli çalışmalara ihtiyaç vardır. Örneğin, bu çalışmada zor çocuk tiplerinden aşırı duyarlı-hassas çocuk tipinin tanınmadığı veya farkına varılmadığı tespit edilmiş olup bu konuda detaylı ve ilgi çekici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Son olarak, ülkemizde zor çocuk ve tipleri ile ilgili sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların artırılması ve bu çalışmaların sınıf öğretmenleri tarafından okunması sağlanmalıdır. Bu da okullarda yapılacak seminer çalışmalarında bu tip çalışmalara yer verilmesi ile sağlanabilir. Ancak bu şekilde bulgular ve edinilen bilgiler paylaşılmış ve maksadına ulaşmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1998). *Çocuk eğitimi* (Çeviren: K. Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akarsu, F. (2004). *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi yayın dizisi: 1. seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akdemir, H. (1966). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(64), 188-202.
- Armstrong, T. (2017). *Zor çocuk, ideal öğretmen*. İstanbul: Tüzdev Yayınları.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 191-211.
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (Çeviren: M. Özekes). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(11), 1-24.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2015). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik* (Çeviren: İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Cain, S. (2012). *Sakinler de kazanır* (Çeviren: İ. Çetin). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2014). *Öğretmen olmak*. İstanbul: Final yayınları.
- Demir, G. Ö. (2009). Sosyal fobinin etiyojisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmalara genel bir bakış. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 4(1), 101-117.
- Doksat, M. K. (2004). Evrimsel psikiyatri: Psikiyatride yeni bir yaklaşım. *Birinci Basamak için Psikiyatri*, 3(1), 33-43.
- Erden, M. (2011). *Farklı çocuklar*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esin, İ. S. ve Dursun, O. B. (2014). Okullarda görülen sorun davranışlar ve okul ruh sağlığı uygulamaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Medical Journal*, 4(1), 1-9.
- Fordham, F. (2015). *Jung psikolojisinin ana hatları* (Çeviren: A. Yalçınar). İstanbul: Say Yayınevi.
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Greene, R. W. (2015). *Zor çocukları anlamak* (Çeviren: A. Dağlı). Ankara: Net Kitap.
- Greenspan, S. I. ve Salmon, J. (2013). *Meydan okuyan çocuk*. (Çev.: İ. Ersevrim). İstanbul: Özgür Yayınları.
- İman, E. D. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.

- Inhelder, B. (2016). *Çocuk psikolojisi: Jean Piaget* (Çeviren: O. Çetin). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Kaçar, S. (2014). Uyumsuz Kişilik Özellikleri Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kansız, M. ve Arkar, H. (2011). Mizaç ve karakter özelliklerinin evlilik doyumu üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 24-29.
- Kardaş, F. ve Yalçın, İ. (2018). Şükran: Ruh sağlığı alanında güncel bir kavram. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 1-18.
- Kauffman, J. M. ve Landrum, T. J. (2015). *Duyusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri* (Çeviren: S. Kaner). Ankara: Nobel.
- Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Korkmaz, M. ve Öktem, G. (2014). Rousseau'nun eğitim anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 174-186.
- Laney, M. O. (2005). *İçedönük çocuklar* (Çeviren: D. Dalgakıran). İstanbul: Doğan Kitap.
- Loehken, S. (2016). *İçedönüklerin sessiz gücü* (Çeviren: E. Aktaş). İstanbul: Paloma.
- Onur, B. (2005). Çocukluğun dünü ve bugünü. *Kebikeç İnsan Bilimleri için Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 99-111.
- Öncü, B. ve Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri*, 5, 111-119.
- Özarslan, A. D. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*. İstanbul: Resse Yayınları.

- Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 3-7.
- Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özdemir, L. K. ve Acarkan, İ. (2014). *Çocuklarda mizaç farklılıkları ve kişilik gelişimi*. İstanbul: Kurtuba Kitap.
- Özdemir, P. G., Selvi, P. ve Aydın, A. (2012). Dürtüsellik ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 293-314.
- Özmen, S. K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Öztürk, M. Ö. ve Başgül, Ş. S. (2015). *Çocuklarda dürtüsellik*. İstanbul: Hayykitap.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviren: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Pişkin, M. (2006). Özsaygıyı geliştirmek. İçinde, Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* (95-120). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252.
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E. D. (2016). *Rehber benim*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.
- Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncuğun endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 985-1008.

- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin yetenekleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekli Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 166-175.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71-88.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik, tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Tezer, N. ve Arkar, H. (2013). Sosyal ilişkilerde kişilik özellikleri etkili mi? Sosyal ağ, yalnızlık ve algılanan sosyal desteğin aracı etki olarak incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 46-52.
- Thomas, A., Chess, S. ve Birc, H. G. (1970). The origin of personality. *Scientific American*, 223(2), 102-109.
- Totan, T., Aysan, F. ve Bektaş, M. (2010). Öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-43.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu ve çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Turecki, S. ve Tonner, L. (2011). *Anne, baba ve eğitimciler için zor çocuk* (Çeviren: B. Büyükkal). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Uysal, H., Altun, S. A. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.

- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. D., Ünal, Ö., Gençer, A. G. ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 396-417.
- Yolcu, S. (2014). Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 221-237.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'in duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı* (Çeviren: M. Kandemir, A. Kaşkaya ve M. Palancı). Ankara: Pegem Akademi.

WEB SİTELERİ

(Metin içinde geçme sırasına göre listelenmiştir)

<http://www.unicef.org/turkey> (Erişim Tarihi: 14/09/2017)

<http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 14/09/2017)

<http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> (Erişim Tarihi: 13/05/2018)

<http://www.ulakbim.gov.tr/yeniweb/ulakkesif/> (Erişim Tarihi: 13/05/2018)

<http://ekampus.orav.org.tr> (Erişim Tarihi: 06/11/2016)

<http://www.childdevelopmentmedia.com> (Erişim Tarihi: 03/11/2016)

<http://www.egitimpedia.com> (Erişim Tarihi: 20/06/2018)

<http://www.nuketafat.com/> (Erişim Tarihi: 24/04/2018)

<http://www.turkcebilgi.com> (Erişim Tarihi: 25/02/2018)

<http://www.resmigazete.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10/02/2017)

<http://www.livesinthebalance.com> (Erişim Tarihi: 11/02/2018)

https://www.ted.com/talks/martin_seligman (Erişim Tarihi: 21/06/2018)

<http://cocukistanbul.com.tr/norocesitlilik-nedir> (Erişim Tarihi: 18/04/2018)