



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FEN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE BOŞANMIŞ
EBEVEYNLERE SAHİP OLMANIN ÖĞRENCİLERİN FEN
ÖĞRENİMLERİNE OLAN ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Evrin KAYA
0000-0002-7103-4983**

BURSA, 2022



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE BOŞANMIŞ
EBEVEYNLERE SAHİP OLMANIN ÖĞRENCİLERİN FEN
ÖĞRENİMLERİNE OLAN ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Evrin KAYA
0000-0002-7103-4983

Danışman
Prof. Dr. Ahmet KILINÇ

Bursa, 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Evrin KAYA

14/01/2022



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 13/01/2022

Tez Başlığı / Konusu: Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 118 sayfalık kısmına ilişkin, 13/01/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %2 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

13/01/2022

Adı Soyadı: Evrim KAYA
Öğrenci No: 801851019
Anabilim Dalı: Matematik ve Fen Bilimleri
Programı: Fen Bilimleri Eğitimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
13/01/2022
Prof. Dr. Ahmet KILINÇ

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Evrin KAYA	Prof. Dr. Ahmet KILINÇ

Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı'nda 801851019 numara ile kayıtlı Evrim KAYA'nın hazırladığı “Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 03/02/2022 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Ahmet KILINÇ

Üye

Doç. Dr. Nermin BULUNUZ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Barış EROĞLU

Önsöz

İyi bir toplum inşası psikolojik ve zihinsel olarak bireylerin iyi yetişmesiyle mümkündür. Ancak her çocuk kendi seçimi olmayan hayatlarında yaşatları ile eşit koşullara sahip olamayabiliyor. Bu eşitsizliklerin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları önleyebilmek daha donanımlı bireylerin yetişmesini mümkün kılabilir. Bunu için çocukların karşılaştıkları olumsuzlukları ve savunma mekanizmalarını daha iyi bilmeye ihtiyacımız var. Boşanmış ebeveynlere sahip ailelerden gelen kimi çocuk da bu durumdaki çocuklardan biri olabilir. Öyle ki araştırma öncesinden başlayıp araştırma süresince devam eden gözlemlerimde boşanmış ebeveynlere sahip çocukların Fen öğrenim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar fark edilebilir düzeydeydi. Dolayısıyla bu çalışma bir eğitimcinin bu çocukları yakından tanıma ve anlama çabasıdır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, usta-çırak ilişkisi ile yürüttüğümüz danışmanlık sürecinde deneyim ve bilgisi ile bana sürekli rehberlik eden değerli hocam Prof. Dr. Ahmet KILINÇ'a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmamı yürüttüğüm okulun değerli idaresine ve öğretmenlerine destekleri için teşekkür ederim. Tezime önemli katkıları için Gülsüm TUNCER, Seval BOYACIOĞLU, Merve ARICA, Dr. Öğr. Üyesi Özlem KARAKOÇ TOPAL ve Hülya Sevim KILIÇ'a çok teşekkür ederim. Süreç boyunca moral-motivasyon olarak her zaman yanımda olan Semra DEMİRCİ'ye, üstesinden gelebileceğim konusunda beni ikna ederek bu yola teşvik eden ve çalışkanlığını örnek aldığım Leyla AYVERDİ'ye sonsuz teşekkürler.

Buradan sevgili yeğenlerim Beren ve Beste TAŞKIN'a çalışmanın önemini hatırlatmak isterim. Zamanı geldiğinde engellerinizi aşmak için ihtiyacınız olan şey yılmadan çalışmak olacaktır. Bu çalışmamı sevgili annem Elif KAYA ve babam Kazım KAYA'ya adıyorum. Bana kattığınız değerler için çok teşekkürler.

Evrin KAYA

Özet

Yazar : Evrim KAYA

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Fen Ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Bilim Dalı :Fen Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xv + 136

Mezuniyet Tarihi : .../.../2022

Tez : Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri

Danışmanı : Prof.Dr. Ahmet KILINÇ

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE BOŞANMIŞ EBEVEYNLERE SAHİP OLMANIN ÖĞRENCİLERİN FEN ÖĞRENİMLERİNE OLAN ETKİLERİ

Ebeveyni boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları dezavantajlı durumları tespit etmek öğrenme ortamından gerektiği gibi faydalanabilmeleri açısından önemlidir. Bu amaçla yapılan çalışmada boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkileri zümre ve okul kültürünün muhtemel şekillendirici etkisi ile birlikte ortaya çıkarılmıştır. Kültürel yansımalar içeren araştırmada etnografik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Bursa ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örneklem ile seçilen iki Fen Bilimleri öğretmeni ve araştırmacının kendisidir. Katılımcı öğretmenlerin seçiminde uzun süre aynı ortamda öğretmenler ile paylaşılan iş ortaklığı deneyiminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları; boşanmış ebeveynlere sahip

öğrencilerin Fen öğrenim süreçleri için ebeveynlerinden yeterli desteği alamadıklarını ve Fen öğrenim süreçleri ile ilgili (1) hedeflerinden uzaklaştıklarını, beklentilerinin farklılaştığını ve Fen öğrenim sürecine yükledikleri değerin azaldığını, (2) içsel motivasyonlarını kaybettikleri için daha fazla dışsal motive edicilere ihtiyaç duyduklarını, (3) öz yeterliliklerinin farkında olmadıklarını ve yapabileceklerine dair inançlarının azaldığını, (4) odaklanmada yaşadıkları sorunlar nedeniyle Fen kavramlarını yapılandırmakta zorluk çektiklerini ve sıklıkla kavram yanlışlarına sahip olduklarını, (5) soru-cevap-dönüt etkileşimlerine katılmak istemediklerini ve (6) derslere katılımı sürekli aksattıklarını ve ders içi etkin katılım düzeylerinin genellikle düşük olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Boşanma, Boşanmanın Fen öğrenimine etkileri, Dezavantaj, Zümre ve Okul kültürü

Abstract

Author : Evrim KAYA

University : Uludag University

Field : Science and Mathematics Education

Branch : Science Education

Degree Awarded : Postgraduate

Page Number : xv + 136

Degree Date : .../.../2022

Thesis : The Effects of a Divorced Family Background on Science Learning of The Students
According to Science Teachers

Supervisor : Prof.Dr. Ahmet KILINÇ

THE EFFECTS OF A DIVORCED FAMILY BACKGROUND ON SCIENCE LEARNING OF THE STUDENTS ACCORDING TO SCIENCE TEACHERS

It is important to identify the disadvantageous situations encountered by children, whose parents have divorced, in the process of learning science so that these children could get proper benefit from the learning environment. In this study therefore, the effects of having divorced families on learning Science have been uncovered together with the possible effects of science teachers and school culture. In this study which contains cultural elements, ethnographic research method has been applied. The research has been carried out in a middle school in Bursa, affiliated to Ministry of Education. The sample of the research is two Science teachers, chosen through purposive sampling, and the researcher himself. For the determination of participative teachers, the experience of sharing the same school environment for a long time has been taken into consideration. Observation and semi-structured interview (SSI) were applied to collect data in this research. The collected data has been analyzed through content analysis. The findings revealed that the students with divorced

parents (1) could not get enough support from their parents and were drifted apart from their Science learning purposes, their expectations changed, and the value they placed on Science learning process decreased, (2) they needed more external motivation because they lost their internal motivation, (3) they did not realize their self-efficacy and their faith in capability to be successful decreased, (4) they had difficulty in structuring Science concepts and had misconceptions because of their concentration problems, (5) they did not want to take part in question-answer-feedback activities, (6) they did not attend the classes properly, and their in-class participations were generally low.

Key words: Disadvantage, Divorce, Group Science Teachers and School culture, The effects of divorce on science learning

İçindekiler

Sayfa No

Önsöz.....	v
Özet	vi
Abstract	viii
İçindekiler.....	x
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xiv
Kısaltmalar	xv
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	4
1.3. Amaç.....	5
1.4. Önem	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
2. Bölüm: Literatür (Alan Yazın).....	8
2.1. Öğrenme Durumlarını Etkileyen Faktörler.....	8
2.1.1. Klasik koşullanma kuramı	10
2.1.2. Edimsel koşullanma kuramı.....	11

2.1.3. Sosyal öğrenme kuramı.....	11
2.1.4. Gestalt kuramı	13
2.1.5. Bilgiyi işleme kuramı.....	13
2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Boşanmalar	14
2.2.1. Boşanmaların sebepleri	15
2.3. Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri	17
2.4. Boşanmanın Eğitim ve Öğretim Sürecine Etkileri	22
2.5. Alan ve Fen Eğitiminde Boşanmanın Etkileri	26
3. Bölüm: Yöntem	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Araştırmacının Rolü	32
3.3. Çalışma Grubu ve Katılımcılar	34
3.4. Veri Toplama Araçları.....	38
3.4.1. Gözlem	38
3.4.2. Yarı yapılandırılmış görüşme.....	40
3.5. Veri Toplama Süreci.....	41
3.6. Veri Analizi	43
3.7. Geçerlilik ve Güvenirlilik	47
4. Bölüm: Bulgular	49
4.1. Ebeveynlik Durumu.....	50
4.2. Boşanmanın BAGÇ Üzerindeki Yansımaları	60
4.3. Boşanmanın BAGÇ’nin Okul Yaşantılarına Etkileri	64

4.4. Okul Kùltürü.....	72
4.5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Boşanma ve BAGÇ hakkındaki Yaklaşımları	78
4.6. BAGÇ'nin Fen Bilimleri Öğrenme Faaliyetleri	87
4.6.1 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki hedef, değeri ve beklentileri.....	90
4.6.2 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki içsel ve dışsal motivasyonları	94
4.6.3 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki öz yeterlilikleri	97
4.6.4 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki kavramsal öğrenmeleri	99
4.6.5 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki soru-cevap-dönüt faaliyetleri	100
4.6.6 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki derse katılımları	103
5. Bölüm: Tartışma ve Öneriler.....	107
5.1. Tartışma	107
5.2. Öneriler	117
Kaynakça	119
EKLER	126
Ek 1	127
Ek 2	129
Ek 3	134
ÖZGEÇMİŞ	135

Tablolar Listesi

Tablo

Sayfa No

1. Katılımcı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin demografik özellikleri 37
2. Katılımcı öğretmenlerin ebeveynlik durumlarına göre gözlemlerini paylaştıkları öğrenciler..... 38
3. Katılımcı öğretmenlerin örneklerinde kullandıkları öğrencilerin demografik özellikleri 38
4. Analiz Sürecinde Oluşturulan Kod ve Alt Kodlar..... 44

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa No

1. Analiz sürecinde oluşturulan temalar 46
2. Boşanmanın çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecine etkisi 49



Kısaltmalar

akt. :Aktaran

Arş. : Araştırmacı

BAGÇ :Boşanmış Ailelerden Gelen Çocuklar

FÖ :Fen Bilimleri Öğretmeni

HPA :Hipotalamik-Pitüiter-Adrenal

LGS :Liselere Geçiş Sistemi

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

OECD :Organisation for Economic Co-operation and Development

Ö :Öğrenci

PISA :Programme for International Student Assessment

ŞÖK :Şube Öğretmenler Kurulu

TÜİK :Türkiye İstatistik Kurumu

vb. :Ve benzeri

1. Bölüm

Giriş

Birkaç yüzyıldır yaşanan sanayileşme ve teknolojiadaki gelişmeler bireyleri, aileleri ve dolayısıyla toplumları etkilemektedir (Duman, 2018; Kıncal, 2002). Bu değişim, bireylerin ego tatmin ihtiyacını arttırmış, ideal insan karakterini etkilemiştir. Böylece insanı ‘özveriden uzak birey’ şeklinde yeniden biçimlendirmiştir. Bu da aile yapısını ve işleyişini etkilemiştir (Kıncal, 2002). Bireyin karakteri ve aile işleyişinin değişimden etkilenmesi ile birlikte toplumlar geleneksel değerlerle yenilikler arasına sıkışmış, bu da aile temellerini sarsmıştır. Bunun sonucu olarak yeni boşanma sebepleri ortaya çıkmış ve boşanma oranları artmıştır (Duman, 2018; Kıral, 2018; Yıldırım, 2004; Yörükoğlu, 2016).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019a) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2020c) verileri incelendiğinde Dünya’da ve Türkiye’de boşanma oranlarının arttığı görülmektedir. OCED (2019a) verilerine göre 1970 ile 2017 yılları arasındaki periyotta birçok OCED ülkesindeki kaba boşanma hızları artmış; hatta bu artış Belçika, Yunanistan, İsrail, Lüksemburg, Kore, Norveç, Hollanda, Portekiz ve Slovakya Cumhuriyeti gibi ülkelerde iki katından fazla olmuştur. Türkiye’de ise 2010 yılında 1,62 olan kaba boşanma hızı 2019 yılında 1,90’a yükselmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de 2001’de 91 994 olan boşanma sayısı 2010’da 118 568’e ve 2019’da 156 587’e ulaşmıştır (TÜİK, 2020c, Evlenme Sayısı, Kaba Evlenme Hızı, Boşanma Sayısı ve Kaba Boşanma Hızı Tablosu).

1.1. Problem Durumu

Dünya’da ve Türkiye’de artan boşanma oranları toplumsal bir sorun haline gelmiştir (Amato, 2000; Duman, 2018; Yıldırım, 2004). Bu toplumsal sorundan en çok etkilenenler ise çocuklardır (Öngider, 2013; Yörükoğlu, 2016). Çünkü çocuk için aile, “sevgi”, “güven” ve “bağlılık” gibi ruhsal bütünlüğün gelişmesinde, ilk alışkanlıkların kazanılması ve ahlaki

kişiliğin oluşmasında etkilidir (Kıncal, 2002, s. 12,14). Öte yandan boşanma sürecinde anne ve çocuk arasında kurulan sevgi bağı zarar görebilmektedir (Yörükoğlu, 2016).

Aile bütünlüğünün boşanma ile bozulması sonucunda ailevi ihtiyaçlarından mahrum kalan çocuk yoğun bir duygusal süreç geçirmektedir (Öngider, 2013). Bu durum çocuğun tek başına altından kalkamayacağı biyolojik ve psikolojik olmak üzere (birbirini tetikleyen) birçok soruna yol açmaktadır (Davidson, O'Hara & Beck, 2014; Yörükoğlu, 2016).

Boşanmanın yol açtığı bu sorunların etkileri boşanmanın şekline, ebeveynlerin tutumlarına ve çocuğun uyum sürecine bağlı olarak kısa süreli ya da kalıcı olabilmektedir (Amato, 2000; Yörükoğlu, 2016).

Boşanmanın yarattığı etki ile ebeveyn desteğini yeteri kadar alamayan çocuk, yaşadığı problemleri okula yansıtabilmektedir (Ellington, 2003). Bu durum çocuğun eğitim durumlarını ve sonuçlarını etkilemektedir (Battle & Smiley, 2018; Brand, Moore, Song & Xie, 2019; Shinoda, 2001). Boşanmadan etkilenen çocuğun eğitim-öğretim süreçlerine yansıyan bazı sorunları şu şekilde sıralanabilir: Ders başarısının düşmesi, eğitim-öğretim süreçlerini aksatması ya da tamamlayamaması, derse katılım göstermemesi, başarı algısının düşük olması, okulda disiplin problemleri yaşaması ve görev-sorumluluklarını yerine getirmemesidir (Brand ve diğerleri, 2019; Ellington, 2003; Öngider, 2013; Şentürk, 2006; Shinoda, 2001). Alan bazında yürütülen bazı çalışmalarda boşanma ile dezavantajlı duruma düşen bu çocukların Matematik öz yeterlilikleri ve beklentilerinin düştüğü, Matematik-Fen kariyer ilgilerinin azaldığı ve Matematik-Fen-Okuma başarılarının olumsuz etkilendiği görülmüştür (Pong, 1997; Smith & Hausafus, 1998; Turner, Steward & Lapan, 2004).

Amato (2000), evliliklerin büyük kısmı boşanma ile son bulduğu sürece boşanmanın çocuklar açısından etkilerini takip etme, inceleme ve anlama gerekliliğinin devam edeceğini vurgulamıştır. Bu açıdan toplumsal sorun olarak boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerinin

sosyolojik ve psikolojik bir varlık olan birey temelinde nitel yaklaşımlar boyutunda irdelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bernardi ve Boertien'e (2017) göre farklı ülkeler, farklı kültürler, sosyal yapıdaki diğer farklılıklar ve seçilen terminoloji boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerini araştıran çalışma verilerini farklılaştırabilmektedir. Boşanmanın etkilerini çok daha önceleri yaşayan toplumlar, hissedilen problem üzerine literatüre oldukça katkıda bulunmuşlardır. Ancak kültürel farklılıklardan dolayı bu literatür verileri Ülkemizdeki sorunun anlaşılması ve etkin müdahale çözümleri üretilebilmesi için tek başına yeterli görünmemektedir. Problemin doğasının daha iyi anlaşılabilmesi için Ülkemizde de boşanmanın çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmaların çeşitlendirilip çoğaltılması gerekmektedir.

Butler (1988), boşanmanın etkilerini okula taşıyan ve eğitim durumlarına yansıtan ebeveyni boşanmış çocukların boşanmaya uyumlarında okul ve öğretmenlerin etkin bir rolü olduğunu belirtmektedir. Etkin bir rol üstlenebilmek için ise bu süreçteki çocukların zihinsel, ruhsal ve ahlaki gelişimini anlamak, bu çocuklara nasıl destek olunacağı konusunda yeterli donanımına sahip olunması gerekmektedir. Çünkü sosyal desteğin boşanmış ailelerden gelen çocukların boşanmaya uyumlarını arttırdığı tespit edilmiştir (Arifoğlu, Şanlı Richard, Razi & Öz, 2010). Bu konuda okul ve öğretmenlerin ihtiyacı ise referans alabilecekleri yeterli bir literatür olacaktır. Örneğin Fen öğretmeni olarak ne zaman (Fen dersleri esnasında gözlemlediğim) sorunlu ve tutarsız öğrenci davranışlarının kaynağını anlamak için öğretmenler odasında bu durumu paylaştım o öğrencilerin ebeveynlerinin ya boşanmış ya da boşanma sürecinde olan ailelerden geldiğini öğreniyordum. Ancak bu gibi tespitler birçok öğretmen için neden-sonuç ilişkileri açısından sınırlı bir bilgi kümesi sunmaktadır. Bu açıdan boşanmadan etkilenen çocukların karşılaştıkları sorunları alan ve branş derslerine ne şekilde yansıttıkları, derslerde ne gibi sorunlar yaşadıkları, boşanma öncesi ve sonrasında branşa

yaklaşım ve tutumlarındaki farklılaşmaların neler olduğu konusunda literatürde bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Oluşumundan bu yana kainat yasalarını anlama, doğayı keşfetme, tabiattaki süreçleri ve bu süreçlerin birbirine etkisini bilme arzusu tüm dünyadaki bilimsel gelişimin kaynağını oluşturmaktadır. Fen okuryazarı olmanın öneminin anlaşıldığı böyle bir zamanda Fen Bilimleri kazanımları bilimsel süreçlerin anlaşılması için gereklidir (Hastürk, 2017). Bu yüzden boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerinin Fen branşındaki süreçlere yansımalarının anlaşılması önemlidir. Nitekim Dewey (1899/2019) eğitimde temel amacın öğretilecek kavramları öğrencilere psikolojize etmek olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada boşanmış ailelerden gelen çocukları alan ve branş bazında anlamak ve literatürdeki boşluğa katkıda bulunmak için Fen bilimleri branşı seçilerek şu araştırma sorusu yöneltilmiştir: “Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkilerinin doğası nasıldır?”

1.2. Araştırma Soruları

“Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkilerinin doğası nasıldır?” şeklindeki araştırma sorusuna yanıtlar bulmak için aşağıdaki alt sorular oluşturulmuştur:

- 1- Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecindeki hedef, değer ve beklentileri nasıldır?
- 2- Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecindeki içsel ve dışsal motivasyonları nasıldır?
- 3- Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecindeki öz yeterlilikleri nasıldır?

- 4- Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen bilimleri dersinde kavramsal öğrenmeleri nasıldır?
- 5- Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecinde arkadaşları ve öğretmenleri ile yaptıkları soru-cevap-dönüt faaliyetleri nasıldır?
- 6- Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecinde derse katılımları nasıldır?

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkilerinin doğasını ortaya çıkarmaktır.

1.4. Önem

Boşanmanın, çocuklar üzerindeki etkilerinin ve sonuçlarının bilinmesi önleyici ve müdahale edici faaliyetlerin planlanması için önemlidir. Bu açıdan okul yönetimi ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması çocukların boşanmaya uyumlarında katkı sağlayabilir. Nitekim eğitimcilerin ebeveyni boşanmış öğrenciler ile etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için daha donanımlı olmaları gerekmektedir (Butler, 1988; Ellington, 2003).

Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözlemlerinin derinlemesine incelemesini içeren çalışma, boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen derslerindeki sorunlarının anlaşılmasında literatüre alan bazında bir bakış açısı sağlayabilir. Bu birikim, uygulamada Fen Bilimleri öğretmenlerinin, boşanma ile hayatlarının bir bölümünde dezavantajlı duruma düşen bu çocuklara karşı nasıl bir öğretim yapmaları gerektiği ile ilgili kafalarındaki soru işaretlerini belli oranda giderebilir. Böylece sorunların kaynaklarını daha kolay fark edebilen öğretmen, boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen öğrenimlerinde karşılaşılabilecekleri problemlere

etkili müdahalelerde bulunabilir. Bu müdahaleler öğrenme sürecinde dezavantajlı olan bu çocukların öğrenme ortamından diğer öğrenciler kadar faydalanmasına olanak sağlayabilir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma nitel özellikte bir durum çalışması olduğu için herhangi bir varsayım barındırmamaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Yaşanan pandemi süreci araştırmanın sınırlılıklarından birisidir. Pandemi, araştırma sürecini sekteye uğratmış ve araştırmanın sürekliliğini olumsuz etkilemiştir. Bu sebeple araştırma yönteminde değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur. Öğrencilerin hem beden hem de ruhsal sağlığı göz önüne alındığından öğrenci görüşmelerinin veri toplama sürecinden çıkarılması gerekmiştir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığını benimsenen nitel araştırma yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırma verileri belirli bir bakış açısı, yer ve zamanla ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Aile: ‘Aile, çocukların beslenip bakıldığı ve eğitildiği bir ortamdır. Aile, çocuğun kişilik özelliklerini, yeteneklerini geliştirebilecekleri ve birçok öğrenmenin gerçekleştiği bir çevredir (Yörükoğlu, 2016, s. 125)’.

Tam Aile (Aile Bütünlüğü): ‘Anne baba ve çocuklardan oluşan, üyeleri arasında karşılıklı sevgi, saygı, dayanışma ve birbirlerine ait olma duygusu bulunan bir topluluktur. Böyle bir aile, çocuğun duygusal, sosyal ve ahlaki gelişiminde temel etmendir (Akyüz, 1978, s. 2)’.

Boşanma: ‘Evlenmenin yasal olarak sona erdirilmesidir. Yani, erkek ile kadının, yeni bir evlenme yapacak şekilde hukuki bir kararla evliliklerini tamamen sona erdirmeleridir (TÜİK, 2012, s. Açıklama-X)’.

Kaba Boşanma Hızı: ‘Belli bir yıl içinde her bin nüfus başına düşen boşanma sayısıdır (TÜİK, 2012, s. Açıklama-X)’.

Fen Öğretimi: ‘Öğretmenlerin feni öğretirken; olayları araştırma, fikirleri inceleme, yararlı ve üretken sorular sorabilme, doğal ve teknolojik dünya ile ilgili akla uygun ve yararlı açıklamalar geliştirebilme, doğal ve teknolojik deneyimlerini genişletebilme, bilimsel bilginin nasıl elde edildiğini açıklayabilme gibi konularda öğrencilere yardımcı olmasıdır (Köseoğlu & Kavak, 2001, s. 140)’.

Fen Öğrenimi: ‘Çağın gereği araştırma yaparak ve bilimsel metodu kullanarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretebilme, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilme, yaşamın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilme, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilme gibi fen bilimlerindeki bilimsel süreç becerileri kazanma sürecidir (Tan & Temiz, 2003, s. 90)’.

Fen Okuryazarlığı: ‘PISA, fen okuryazarlığını öğrencilerin bilimle ilgili konularla meşgul olma ve bilimsel olgular üzerinde düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Fen okuryazarlığı; olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama yeterliliklerini gerektirmektedir (OECD, 2019b, s. 99)’.

2. Bölüm

Literatür (Alan Yazın)

Literatür, öğrencinin öğrenme durumlarını etkileyen faktörler, Dünya’da ve Türkiye’de boşanmalar, boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri, boşanmanın eğitim ve öğretim sürecine etkileri, alan ve Fen eğitiminde boşanmanın etkileri alt başlıkları ile aşağıdaki bölümde verilmiştir.

2.1. Öğrenme Durumlarını Etkileyen Faktörler

Sosyolojik açıdan eğitim, bireylerin içinde bulunduğu toplumdan etkilenecek, toplum kültürünü kazanmaları, benimsemeleri ve bu kültürü geliştirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik açıdan eğitim, bireyin iç potansiyelinin farkına vararak bu potansiyeli geliştirilmesi için uygun çevre koşullarının hazırlanması şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim bilimleri açısından eğitim, bireylerin çevreyle etkileşimleri sonucu kendi yaşantıları ile edindikleri deneyimlerin davranışlarında meydana getirdiği değişiklik olarak tarif edilmektedir (Kıncal, 2002). Öğretim ise “eğitimin içerik boyutunu kapsayan” daha programlı ve kontrollü yürütülen bir süreç olarak görülmektedir (Güneş, 2015, s. 9).

Canlılar, hayatta kalmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için değişen çevre koşullarına uyum göstermek zorundadırlar. Bireyin çevresi ile olan etkileşimi davranışlarında izsel değişiklikler yaratabilmektedir. Bu mücadeledeki yaşantıları sonucunda kazanılan davranışlar, bireyin öğrenmelerini oluşturmaktadır. Canlı için hayati önem taşıyan öğrenmeler en basitinden en karmaşığa kadar birçok canlı davranışlarında gözlemlenmektedir (Ulusoy, 2004a). Öğrenmeyi; Özden (2020, s. 14) “insanların çevreleri ile etkileşimleri sonucunda edindikleri bilgi, beceri, tutum ve değerlerin insanda düşünsel, duyuşsal ve davranışsal değişimler yaratması”, Senemoğlu (2000, s. 94) ise “yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim” olarak tanımlamışlardır. Yazar ve Karataş (2020, s. 5) birçok öğrenme tanımını analiz ederek bir davranış

değişikliğinin öğrenme kabul edilebilmesi için “bireyde değişimin olması, bu değişimin bireyin davranışlarında belirli bir süre kalıcılık göstermesi ve bir yaşantı durumu sonucunda oluşması” gerektiğini belirtmiştir.

Ulusoy (2004a), öğrenmeyi etkileyen faktörleri “öğrenenle, öğrenme yöntemleriyle, öğrenilecek malzemenin türü ve öğrenme ortamıyla” ilgili faktörler olarak sınıflandırılmıştır (s.143). “Öğrenmeyi etkileyen faktörler”i sınıflayan İkiz (2015), “öğrenen ile ilgili faktörler” içerisinde “çevresel faktörler”i öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birisi olarak sınıflamıştır. Bununla birlikte çevrenin, öğrenen ile ilgili diğer faktörlerden olan öğrencinin zeka ve kişilik gelişimi üzerinde de etkisi olduğu belirtilmiştir. İkiz (2015), öğrenmeyi etkileyen öğrenen ile ilgili diğer faktörleri “türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, zeka, cinsiyet, yaş, kişilik, sosyoekonomik düzey, kültür, dikkat, algı, güdülenme, ideal uyarılmışlık hali, kaygı ve transfer” olarak sıralamıştır (s. 191-192).

Piaget’ye (1926/2005) göre konuşmaya başlayan çocuk ile yetişkin arasındaki etkileşim çocukta yetişkin etkisiyle iç içe geçen düşünceleri ve çocuğun sosyalleşmesini etkilemektedir. Bu süreç çocuğun entelektüel geçmişini ve birikimini etkilemektedir. Piaget (1926/2005, s. 27) bunu “yetişkin etkisi” olarak tanımlamaktadır.

Birey davranışlarının büyük bir kısmının oluşumunda sosyal çevrenin etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun doğuştan getirdiği “sosyal varlık” özelliğini ilk olarak ortaya koyduğu ve geliştirdiği ortam ailedir. Bu açıdan çocuk üzerinde büyük bir etkisi olan aile okul öncesinden başlayan önemli bir “çevre” ve “ideal bir eğitim ortamı” olarak görülmektedir (Kıncal, 2002, s.12-14). Aile, çocuğun psikomotor, bilişsel ve psikolojik gelişim ihtiyaçlarının karşılandığı çocukların kişilik özelliklerini, yeteneklerini geliştirebilecekleri ve birçok öğrenmenin gerçekleştiği bir çevre olarak görülmektedir (Şentür, 2006; Yörükoğlu, 2016). Anne ve babanın yaklaşımları ve tavırları ile oluşturdukları aile ortamının çocuklar üzerinde önemli etkileri olmaktadır (Güngör, 2004).

Öğrenme yaklaşımları ile kuramlar hangi durumda ve ortamlarda öğrenmenin gerçekleştiğini açıklamaya çalışmaktadır (Ulusoy, 2004a). Bu sebeple öğrenme yaklaşımlarının bakış açısı ile oluşturulan kuramların incelenmesi öğrenme durumlarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte çevrenin ve ailenin öğrenme durumuna etkisini fark etmek daha mümkün olacaktır.

2.1.1. Klasik koşullanma kuramı. Klasik koşullanma kuramına göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör koşullu uyarıcıların bireyde oluşturduğu duygu ve inançlardır (Koç, 2004a).

Bu kuram, öğrenmeyi başlangıçta nötr olan çevresel uyarıcıların bireyin doğuştan gelen tepkilerini oluşturan koşulsuz uyarıcılar ile bitişmesi ve bireyde davranış değişikliğinin meydana gelmesi şeklinde açıklamaktadır (Çelen, 1999). Bireyin içinde bulunduğu ortamdaki uyarıcıların bitişiklik ve pekiştireç etkisi, pasif durumdaki bireyde hoş a giden olumlu ya da olumsuz (korku, kaygı vb.) duyguların oluşmasına sebep olabilmektedir (Erözkan, 2015). Koşulsuz uyarıcının haber vericisi olan koşullu uyarıcı benzerlikleri bireyde uyarıcı genellemelerine yol açabilmektedir (Çelen, 1999). Bu uyarıcı genellemeleri ise koşullu öğrenmelerin ortamlar arasında taşınmasına etki edebilmektedir (Koç, 2004a).

Aile, okul çağı öncesinde doğuştan getirilen temel gereksinimlerin karşılandığı ve birçok koşullu uyarıcı barındıran bir çevre olarak düşünüldüğünde çocuk bu ortamda çeşitli klasik koşul öğrenmeler edinmiş olabilir (Çelen, 1999). Bu öğrenmeler genelleme, pekiştirme ve kendiliğinden geri gelme gibi klasik koşullanma süreçleri ile ders içi öğrenmeleri etkileyebilmektedir (Erözkan, 2015, s.248).

Olumsuz koşullanmalara sebep olabilecek boşanma ve sonucunda oluşan aile ortamı çocukta olumsuz duygusal tepkilerin oluşmasına, bunları sınıf içi öğrenme ortamlarına taşınmasına yol açabilmektedir (Koç, 2004a).

2.1.2. Edimsel koşullanma kuramı. Edimsel koşullanma kuramında birey, ihtiyaçlarını karşılamak için bilinçli faaliyetler göstermektedir. Bu bilinçli deneme yanılgıların sonuçları davranışların şekillenmesini etkilemektedir (Koç, 2004b). Yani bireylerin amaçlı tepkileri pekiştirme ve ceza ile biçimlenmekte ve böylelikle öğrenmeler gerçekleşmektedir. Bu biçimlenmede aile ve öğretmenlerin rolü ile öğrenme ortamlarındaki uyarıcı kontrolünün önemi vurgulanmıştır. Cezaların yeni davranışların öğrenilmesinde etkili olmadığı ve uzun süreli kullanılmasının bireyde psikolojik sorunlar oluşturabileceği belirtilmiştir. (Çelen, 1999; Erözkan, 2015)

Edimsel koşullanma, öğrenme basamaklarının belirli ilkeler doğrultusunda daha küçük adımlara bölünerek kazandırılmasına dayanan “programlı öğretim yöntemi” ile eğitim sürecine uyarlanmıştır (Çelen, 1999). Bu yöntemde uygun ipuçları ve pekiştirmeler kullanılmaktadır. Böylece öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri sağlanmaktadır (Erözkan, 2015). Öğrenmeyi bireysel bir süreç olarak gören kuram, ipucu ve pekiştireçlerin bireye özgü ve ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de öğrencinin davranışlarının yakından takip edilmesi ve öğrencinin iyi tanınmasının gerekli olduğu açıklanmıştır (Koç, 2004b).

Etki-tepki sürecinin sonuçlarının öğrenmeleri şekillendirdiği düşünüldüğünde ailelerin ve öğretmenlerin öğrenme ortamındaki uyarıcı kontrolü önem kazanmaktadır (Çelen, 1999).

2.1.3. Sosyal öğrenme kuramı. Sosyal öğrenme kuramına göre birey çevreyi gözlemleyerek birçok bilgiyi edinebilmektedir (Koç, 2004c). Karmaşık öğrenmelerin kazanılmasında gözlem yolunun davranışçı yaklaşım metotlarına göre daha hızlı ve avantajlı olduğu savunulmuştur (Aydın, 2015; Çelen, 1999).

Sosyal öğrenmeye göre elde edilen bilgiler davranışa hemen dönüşmeyebilir. Bir süre zihinde depolanan bilgi ihtiyaç duyulduğunda davranışa dönüşebilmektedir (Aydın, 2015). Pekiştireçlerin, öğrenmelerin gerçekleşmesindeki etkisinden ziyade gözlem yolu ile edinilen

öğrenmelerin davranışa dönüşmesinde etkili olduğunu belirtilmektedir. Bu özelliği ile davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar arasına konumlanan sosyal öğrenme, modelin gözlemcinin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Aydın, 2015; Çelen, 1999; Koç, 2004c). Davranışların sözlerden daha etkili olduğunu belirten Koç (2004c), bu açıdan ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklar için iyi birer model olmalarının önemini vurgulamıştır.

Anne-baba ve öğretmenlerin çocukların sorumluluk alabilecekleri, korkmadan çeşitli yaşantıları deneyimleyebilecekleri ortamları hazırlamaları, destekleyici sözel iknalar kullanmaları ve beklentileri dengeleyerek çocukta olumlu psikolojik durum oluşturmaları çocuklarda öz yeterliliğin gelişmesini sağlayacağı belirtilmiştir (Aydın, 2015). Öz yeterliliği yüksek öğrencilerin zorluklar karşısında daha mücadeleci ve kararlı, başarı algılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Aydın, 2015; Çelen, 1999; Koç, 2004c). Öz yeterliliği yüksek öğrenci kendi öğrenmelerini takip ederek öz düzenlemesini yapabilmektedir. Öz düzenlemelerini yapan öğrenci için çevresinde gözlemlediği bireylerin davranışları ve davranışlarının sonuçları ile aile en önemli ölçütleri oluşturmaktadır (Koç, 2004c). Bu yüzden sosyal öğrenme, öğrenme süreçlerinde birey, davranış ve çevrenin birbirini etkilediği bir model ortaya koymuştur (Çelen, 1999).

Çocuk, boşanma sonucunda önemli rol ve modelleri gözlemlediği, sosyal öğrenmelerinin sık sık pekiştirildiği aile bütünlüğünden mahrum kalmaktadır. Aynı zamanda çocuk, boşanma ile aile desteğini de belirli ölçüde kaybedebilmektedir. Çalışmalar aile bütünlüğü içerisinde yaşayan çocukların, tek ebeveyni ile yaşayan çocuklara göre ebeveynlerinden daha fazla destek ve pekiştirme algıladıklarını göstermektedir (Turner ve diğerleri, 2004). Aile desteğini kaybeden çocuğun öz yeterliliği ve akademik başarısı düşmekte, kariyer ilgisi azalmaktadır (Pong, 1997; Smith & Hausafus, 1998; Turner ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte çocuk zorluklar karşısındaki mücadeleci ruhunu kaybedebilmekte ve başarısızlık duygusu yaşayabilmektedir (Altunbulak, 2011).

2.1.4. Gestalt kuramı. Gestalt kuramında birey, uyarıcılar yoluyla kendisine ulaşan bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurarak bütünsel algılara ulaşmaya çalışmaktadır (Ünver, 2004b). Bu süreçte etkin olan birey “algılama yasaları (pragnanz yasası)” çerçevesinde bellekte yarım kalmış örüntüleri tamamlayarak bilişsel dengeye ulaşma çabasıdır (Çelik, 2015, s. 274). Uyarıcı ve pekiştirecin bireyde davranış üretmenin ötesinde zihindeki örüntülerin oluşumunu sağladığını belirterek davranışçılardan farklı bir bakış açısı geliştirmişlerdir (Ünver, 2004b).

Bu yaklaşımda öğrenme süreci bir problem durumuyla başlamaktadır. Birey geçmiş yaşantılarının bellekte bıraktığı izleri de kullanarak sorunun çözümüne düşünsel çözümler üretmektedir (Çelik, 2015). Bu süreçte çözüm ne kadar iyi ise o denli bellekte iz bırakan bir öğrenme gerçekleşmektedir. Aynı zaman da bu durum problemin çözümü esnasında öğrenilen ilkelerin ve bilgilerin benzer durumlarda hatırlanmasını ve aktırılmasını da kolaylaştırmaktadır (Çelen, 1999).

Bu süreç her çocukta farklılık gösterebilmektedir (Çelen, 1999). Fiziksel ve psikolojik çevre bunun en temel sebebi olarak görülmektedir. Sınıf içerisinde aynı fiziksel şartlar sağlansa dahi “kültür, inanç, ilgi ve tutum” gibi psikolojik çevrelerinin farklı olması çocukların algılamalarını farklılaştırabilmektedir (Çelik, 2015, s. 280,281). Öğrenmelerin bellekteki izleri de bu durumdan etkilenmektedir. Bu etki çocukların davranışlarına ve üretici düşünme süreçlerine yansımaktadır. Bireyin psikolojik durumları “huzur, açlık, para, statü, sorun” gibi yaşam alanını oluşturan olumlu ve olumsuz durumlardan etkilenebilmektedir (Ünver, 2004b, s. 253). Bu yüzden psikolojik çevrenin öğrenme üzerindeki etkisini önemseyen yaklaşım öğrenme ihtimalini arttırmak için çocuğun fiziksel çevresi kadar psikolojik çevresinin de iyi düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Çelen, 1999).

2.1.5. Bilgiyi işleme kuramı. Bilgi işleme kuramı öğrenmeyi; çevre uyarıcılarından zihne ulaştırılan bilginin bilişsel süreçlerden geçirilerek “işlenmesi, depolanması ve

gerektiğinde geri getirilerek” kullanılması olarak açıklamaktadır. Bu kuramda bilginin uzun süreli belleğe kaydedilebilmesi ve gerektiğinde kullanılmak üzere çağrılabilmesi etkili öğrenmenin göstergesi kabul edilmektedir (Koçak, 2015, s. 294,296). Kuramda bellekler arasında bilginin aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçler öğrenme için önemli görülmektedir. Bu süreçte duygusal kayıttan kısa süreli belleğe bilginin transferinde “dikkat” ve “algı” süreçleri yer almaktadır. Süreci başlatan ve çocuğun bilişini yönlendirme gücü olan dikkat, etkili öğrenmenin kilit noktası olarak görülmektedir. Algı ise dikkat süreci ile işleme alınan bilginin yorumlanarak kısa süreli belleğe iletilmesinde önemli rol üstlenmektedir (Subaşı, 2004, s. 269,270). Süreç için önem atfedilen algı bireyin içsel süreçlerinden, geçmiş yaşantılarından ve beklentilerinden etkilenmektedir (Koçak, 2015).

İyi bir öğretmen için bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan kodlama süreçleri “etkinlik, örgütleme, eklemleme ve bellek destekleyici ipuçları” önemli işlemler arasında yer almaktadır (Subaşı, 2004, s. 272-274). Kuramda etkili öğrenme ve öğrenilenin geri getirilerek tepkinin üretilmesini sağlayan “yürütücü kontrol” bütün bilişsel süreçleri kontrol eden modelin önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Yürütücü kontrolün iyi işlemesi ise “biyolojik süreçler, yaşantı ve güdüsel süreçler”e bağlı görülmektedir (Koçak, 2015, s. 300,306).

Ulusoy’a (2004b) göre çevre kaynaklı belirsizlikler, karmaşalar güdülemeyi etkilemektedir. Yürütücü kontrolün uzun süreli bellekten daha kolay bilgiyi geri çağırarak tepkiye dönüştürebilmesi için bilginin görsel ve sözel olarak kodlanmasının önemi belirtilmiştir. Bununla birlikte trajik ve etkili yaşantılar daha kolay hatırlanırken gerekli duyulan bilgilerin geri getirilmesini zorlaştırabilmektedir.

2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Boşanmalar

TÜİK (2012) boşanmayı “*Evlenmenin yasal olarak sona erdirilmesidir. Yani, erkek ile kadının, yeni bir evlenme yapacak şekilde hukuki bir kararla evliliklerini tamamen sona*

erdirmeleridir.” şeklinde tanımlamıştır. Kaba boşanma hızını ise “ *Belli bir yıl içinde her bin nüfus başına düşen boşanma sayısıdır.*” şeklinde tanımlamıştır (TÜİK, 2012, s. Açıklama-X).

Yıldırım (2004), 1992’den 2000’e kadar olan boşanma istatistik verilerini yorumladığı çalışmasında Dünya ve Türkiye’deki boşanma oranlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Amato’nun (2000) çalışması da bütün Dünya’da boşanma oranlarının arttığını göstermektedir. OECD ülkelerindeki boşanma oranları ülkelere göre büyük farklılıklar gösterse de 1970’lerden bu yana genel olarak artış göstermiştir. Öyle ki bu artış bazı ülkelerde iki katından daha fazla olmuştur. OECD’nin Philipov and Dorbritz (2003) kaynağına dayanarak aktardığı verilere göre 1995’den 2017’ye 33 OECD ülkesinden 18’inde kaba boşanma oranları artmıştır (OECD, 2019a). Avrupa ülkelerinde de binde oranındaki (kaba boşanma hızı) boşanma oranlarının yıllara göre değişiklik gösterse de bu oranların yüksek olduğu görülmektedir (Kıral 2018). OECD’nin 2019a’daki verilerinde Rusya ve ABD’deki boşanma oranlarının da (binde oranında) OECD ortalamalarının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Ellington (2003) çalışmasında boşanma üzerine birçok araştırmanın yayımlandığı ABD’de boşanmaların arttığını vurgulamıştır.

TÜİK’in 26 Şubat 2020’de yayınladığı “Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2019”a göre Türkiye’deki “kaba boşanma hızı” diğer Avrupa ülkelerinden düşük olmasına rağmen kendi içinde artan bir grafik izlemektedir. TÜİK (2020c) verileri incelendiğinde Türkiye’de 2001’den 2019’a kadar “kaba boşanma hızı” bazı yıllar düşse de genel olarak artmıştır. Boşanma sayısında da bazı yıllar küçük azalmalar olsa da 2001’den 2019’a ciddi bir farkın olduğu ve boşanma oranlarının arttığı görülmektedir. TÜİK’in (2020c) verdiği sayılara göre Türkiye’de 2001’de 91 994 olan boşanma sayısı 2019’da 156 587’ye ulaşmıştır.

2.2.1. Boşanmaların sebepleri. Duman (2018) boşanmalardaki artışın genel sebebini toplumların geleneksel yapılarının hızla değişmesi şeklinde yorumlamıştır. Yıldırım’a (2004) göre toplumların geleneksel değerler ile çağın getirdiği yenilikler arasında sıkışması aile

temellerini sarsmakta ve boşanma sebeplerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Birkaç yüzyıldır yaşanan “batılılaşma” sürecinin toplum ve fertler üzerindeki değişim ve etkilerinin sonucunda yeni boşanma sebeplerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Duman, 2018). Değişen toplum yapısına paralel olarak aile yapısının da etkilendiği ve değiştiği tespitlerine ulaşılmaktadır (Yörükoğlu, 2016).

Yıldırım’ın (2004) elde ettiği bulguların yorumlarına bakıldığında kalkınmış bölgelerdeki boşanma oranları kalkınmamış bölgelere oranla daha yüksektir. OECD verileri de gelişmiş ülkelerdeki boşanma oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir (OECD, 2019a). TÜİK (2020a) “İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasına Göre Boşanmalar” tablosu incelendiğinde sanayinin yoğun olduğu kalkınmış bölgelerdeki boşanma sayılarının geleneksel toplum yapısının etkin olduğu bölgelere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler toplumsal yapıdaki değişimin boşanmaya etkisini desteklemektedir.

Bu değişikliğin bir parçası da kanunlardaki kaçınılmaz değişimler olmuştur. Yıldırım (2004) bu değişiklikleri boşanmayı kolaylaştıran ve arttıran değişkenler arasında göstermektedir. Belçika ve Estonya gibi ülkelerde boşanma sayılarındaki artışın sebebi boşanma yasalarındaki kolaylaştırıcı değişiklikler olarak gösterilmektedir (OECD, 2019a). Bununla birlikte Avrupa’da boşanmayı engelleyici hükümet politikaları ile boşanma oranları dengelenmeye çalışılmaktadır. Buna bağlı olarak Kıral (2018) Türkiye’de boşanmayı engelleyici politikaların eksikliğinden dolayı boşanma oranlarının artacağını öngörmektedir.

TÜİK’in boşanma istatistikleri incelendiğinde Türkiye’nin boşanma sebepleri içerisinde büyük bir fark ile ilk sırada “geçimsizlik” yer almaktadır. Bu sebebi takiben “bilinmeyen sebepler, diğer, terk, zina, cürüm ve halsiyetsizlik, akıl hastalığı ile cana kast ve pek fena muamele” sıralanmaktadır (TÜİK, 2020b). Boşanma sebepleri arasında en net ortaya çıkan sebep “şiddetli geçimsizlik” gibi görünse de bu sebebin altında “sevgi, saygı yoksunluğu, maddi menfaat çıkarları, ekonomik sıkıntılar, işsizlik, sosyal hayattaki

düzensizlik ve aşırı alkol kullanma” gibi alt faktörlerin yer aldığı belirtilmiştir (Yıldırım, 2004, s. 76).

Boşanmayı toplumsal bir sorun olarak değerlendiren Duman (2018), yeni boşanma sebeplerinin ortaya çıkması ile birlikte boşanmanın gelecekte önemli bir sorun teşkil edeceğini varsaymaktadır.

2.3. Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri

“Aile, çocukların beslenip bakıldığı ve eğitildiği bir ortamdır.” (Yörükoğlu, 2016, s.125). Çocuğun psikomotor, bilişsel ve psikolojik gelişim ihtiyaçlarının karşılandığı aile ortamı çocuklar açısından önemli bir yer teşkil etmektedir (Şentürk, 2006). Anne baba arasındaki ilişkinin uyumlu olduğu sağlıklı bir aile ortamında çocuğun gelişimi de sağlıklı olmaktadır. Sağlıklı bir ortamda çocuğun ruhsal ihtiyaçlarının karşılanması için en önemli ihtiyaçlardan olan sevginin anne ve çocuk ilişkisi içerisinde aktarılması oldukça önemlidir (Yörükoğlu, 2016).

TÜİK’in “Evlenme ve Boşanma İstatistikleri”ni paylaştığı haber bültenindeki istatistik tablolarına ilk defa “Velayete verilen çocuk sayısı ile annenin ve babanın velayetine verilen çocuk oranı” eklenmiştir. Bu tablodaki istatistiklere göre boşanmalardan etkilenen çocuk sayısı 2010’da 96 366 iken 2019’da 140 858 olmuştur. Tablodaki veriler son on yılda boşanmalardan etkilenen toplam 1 097 673 çocuk oluşunu gösteriyor (TÜİK, 2020a). Bu da boşanmanın etkilerine maruz kalan çocuk sayısının ne denli çok olduğunu göstermektedir. Yörükoğlu (2016) da değişen toplum yapısına paralel olarak aile yapısının değişmesiyle birlikte üvey anne babaya sahip çocuk sayısının arttığını vurgulamıştır.

Amato’nun (2000) meta-analiz çalışmasında boşanmanın yetişkin ve çocuklar üzerindeki etkilerinin farklılaşabileceği görülmektedir. Farklı ülkeler ve kültürler, sosyal yapıdaki diğer farklılıklar, seçilen terminoloji ve çalışmalarda metodolojik seçimler bu durumu etkileyebilmektedir. Bu sebeple ebeveyn ayrılıklarının çocuklar üzerindeki etkileri

konusunda yapılan araştırmalarda birbirinden farklı veriler ortaya koyan çalışmalar vardır (Bernardi & Boertien, 2017). Örneğin; boşanma ile ilgili bazı literatür çalışmaları, çatışmanın yoğun yaşandığı evliliklerin sona ermesinin yetişkinler ve çocuklar açısından daha iyi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşmışlardır (Amato, 2000). Boşanmayı, anne-babası boşanmış ve boşanmakta olan çocukları karşılaştırarak irdeleyen Demir Tek (2019) ise anne-babası boşanmış çocukların uyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu veriyi boşanma sonucunda çocuğun hayatındaki belirsizliklerin netleşmesi ve düzene girmesi şeklinde yorumlamıştır. Bu uyumun çocuklarda belirli düzeylerde kaygıyı azaltacak etkiyi yaratacağı belirtilmiştir (Amato, 2000; Demir Tek, 2019; Yörükoğlu, 2016). Boşanma, ocuklar için istenen bir durum olmasa da hangi açıdan ele alındığı ve nasıl değerlendirildiğı önemlidir. Bunun için aile durumunun net olarak anlaşılması önemlidir (Butler, 1988).

Amato'nun (2000) meta-analiz çalışmasında literatürün genel olarak boşanma ile ilgili yetişkin ve çocukların hayatını dengesizliğe sürükleyen olumsuz sonuçları olduğu görölmektedir. Öngider'in (2013) boşanmanın çocuklar üzerine etkisini incelediğı çalışması boşanmış ailelerin çocuklarında görölen davranış bozukluklarının, aile bütünlüğü devam eden çocuklara kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveyn ayrılığını aile dengesini bozan unsurlar arasında değerlendiren Yörükoğlu (2016), boşanmanın çocukta ebeveynlerin tutumlarına göre geçici veya kalıcı ruhsal sorunlar yaratabileceğini belirtmiştir. Bu süreçte anne ya da babanın çocukları ile iletişiminin kopması, ekonomik sıkıntılar, duygusal gerginlikler, eski eşler arasında devam eden anlaşmazlıklar gibi çocukların hayatlarındaki olumsuz durumların sayısı arttığı tespit edilmiştir. Boşanma sonucunda oluşan bu olumsuz yaşam koşulları çocukların refah düzeyini düşürmektedir (Amato, 2000).

Anne-babaları boşanmış çocukların, aile bütünlüğü devam eden çocuklara göre okul, sağlık, meslek, gelecek, toplum, aile ve kişisel konulardaki problem algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne-babası boşanmış çocukların, aile bütünlüğü devam eden

çocuklara kıyasla daha olumsuz duygular yaşadıkları ve benlik algılarının düşük olduğu belirtilmiştir (Altunbulak, 2011). Ayrılık sonrası ebeveynlerini görme sıklığının azalması çocuklarda benlik saygısını olumsuz etkilemektedir (Çelikoğlu, 1997; Şentürk 2006). Çocuk için çok değerli olan anne ve baba ilişkisinin boşanma ile son bulması çocuğun birçok olumsuz duyguyla mücadele etmesine sebep olmaktadır. Bu zor duygularla baş etmeye çalışan çocuklar da olumsuz ve depresif davranışlar gösterebilmektedirler (Öngider, 2013). Yörükoğlu (2016, s. 287,288) bu durumda çocuklarda “ sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, okuldan kaçma, çalma, başkaldırma ve kuralları çiğneme gibi davranışsal bozukluklar” ve “korku, kuruntu, saplantılı düşünceler, kekemelik, tik, uyku bozukluğu, güvensizlik ve çekingenlik gibi duygusal bozukluklar” görülebileceğini ifade etmiştir.

Sosyalleşmenin temellerinin atıldığı aile ortamının bozulması ile sosyal etkileşimden mahrum kalan çocuk iletişim kurmak ve iletişimi sürdürmekte zorlanmaktadır. Bu durum çocuğun belirli bir grup içerisinde yer almama, işbirlikçi davranamama, yardım istememe, diğer insanların duygu ve düşüncelerini önemsememe ve toplum tarafından kabul görmeyen davranışlar sergileme gibi bazı sosyal problemler yaşamasına yol açmaktadır (Şentürk, 2006, s. 194-208). Okul dönemi çocuğu bu durumdan utanabilmekte bu yüzden anne-babasının boşandığını gizleme davranışı sergileyebilmektedir (Yörükoğlu, 2016). Ebeveyni boşanmış ya da aile ortamı parçalanmış çocukların hayattan keyif almadıkları, mutlu olamadıkları, kendilerini birçok eğlenceden mahrum bıraktıkları; bununla birlikte özellikle anneleri ile yaşayanların haklarını aramak için büyük oranda “kaba kuvvet”e başvurmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir (Şentürk, 2006, 213).

Ellington (2003, s. 93) çalışmasında çocukların "Babam, annem çok kızıyor." gibi ifadeler kullandıklarını ve özellikle çocukların boşanma sonrasında anne-babasının davranışlarından duygusal olarak etkilendiklerini tespit etmiştir. Boşanma sonrası

ebeveynlerin duygusal gelgitlerinin arasında kalan çocuğun bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmüştür (Yörükoğlu, 2016). Çocuklarla yapılan problem belirleme çalışmasında çocukların “gece uyuyamama, iki evde birden yaşama, iki kişi arasında kalma, ekonomik zorluklar, suçluluk, öfke, ebeveynleri tarafından sevilme, arkadaş edineme, bazı işlerin ve problemlerin üstesinden gelememe” gibi kaygılar yaşadıkları belirlenmiştir (Ellington, 2003, s. 93).

Boşanmayı ebeveynlerin çatışma durumları açısından değerlendiren Davidson ve diğerleri (2014) ebeveynlerin yüksek çatışmalı ilişkilerinin etkisini, karşılıklı etkileşim içerisindeki biyolojik ve psikolojik boyutlar açısından modellemiştir. Bu modelde kötü ebeveynlik uygulamaları ve çatışmalar çocuklarda duygusal güvenliğini etkilemekte ve çocukların stres düzeyini arttırmaktadır. Sempatik sinir sistemi ve beynin hipotalamus bölgesinin bağlantılı olduğu hipofiz ve böbrek üstü bezlerinin oluşturduğu yapı (hipotalamik-pitüiter-adrenal [HPA]) çocuktaki olumsuz duygulardan etkilenerek aktif çalışmakta ve çocuğun biyolojik yapısını etkilemektedir. Bu biyolojik faaliyetler çocuktaki uyku düzenini bozmakta ve daha az uyumasına sebep olmaktadır (Davidson ve diğerleri, 2014; Ellington, 2003; Yörükoğlu, 2016). Çocuğun psikolojik durumu olumsuz etkilenmekte ve çocukta davranış bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Öngider, 2013; Şentürk, 2006; Yörükoğlu, 2016). Böylelikle psikolojik olumsuzluklar ile biyolojik etki birbirini tetikleyerek yüksek kaygı ve strese yol açmaktadır. Bu durum çocukların uyumunu zorlaştırmaktadır. Yüksek çatışmaların görüldüğü ebeveyn boşanmaları azınlık bir kısım çocukta kalıcı, sürekli birbirini tetikleyen psikolojik ve biyolojik hasarlara sebep olabilmektedir (Amato, 2000; Davidson ve diğerleri, 2014).

Demir Tek (2019, s.170) anne-babası boşanmış ve bu sürece uyum sağlayamayan çocukların “çatışma, kaygı ve depresyon düzeyleri”nin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yetişkin ve çocukların boşanmaya uyum hızlarının boşanmanın sonuçlarını etkilediği

görülmektedir (Amato, 2000). Boşanmaya uyumları açısından kız çocukların erkek çocuklarına göre, boşanma sonrası ayrı yaşadığı ebeveyn ile görüşme sıklığı fazla olan çocukların az olanlara göre ve kardeş sayısı fazla olan çocukların az olan ya da hiç kardeşi olmayanlara göre boşanmaya uyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Demir Tek, 2019). Ayrıca Arifoğlu ve diğerleri (2010) benlik saygısı ve sosyal desteği yüksek olan çocukların boşanmaya uyumlarının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Small ve Nicholi (1982) ABD banliyösündeki bir ilkokulda mezuniyet gösterisinin provaları esnasında fenalaşan 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında kitle histerisi etkilerini tespit etmiştir. Birbirinden etkilenen öğrencilerin büyük bir kısmında mide bulantısı, nefes darlığı ya da bayılma vakalarının görüldüğü kaydedilmiştir. Yapılan testlerde hiçbir fiziksel hastalık göstergesine rastlanmamış bu grupta, fenalaşan öğrencilerin büyük bir kısmının anne-babası boşanmış ya da aile fertlerinden birini kaybetmiş çocuklar olduğu tespit edilmiştir. Small ve Nicholi (1982) bu tespiti dayanarak ebeveyni boşanmış çocukların kitle histerisi vakalarından daha kolay etkilendiğini belirtmiştir.

Yörükoğlu (2016) anne ve çocuk ayrılıklarının çocukta olumsuz etkiler yaratabileceğini ve bu etkilerin çocuğun gelişimini yavaşlatabileceğini; ayrıca çocukta gelişim çağı sorunlarının oluşabileceğini belirtmiştir. Boşanmanın okul öncesi dönemi çocukları ve okul çağı çocuklarındaki etkileri farklı olabilmektedir. Boşanmaların büyük bir oranının çocuğun karakterinin oluştuğu ilk yıllarda gerçekleştiğini ve boşanmayı anlamlandıramayan çocuğun kendisini sorumlu tutabileceği belirtilmiştir (Şentürk, 2006; TÜİK, 2020a; Yörükoğlu, 2016). Bunun yanında okul çağı çocuğunun ders başarılarının düştüğü görülmektedir (Öngider, 2013). Boşanmadan olumsuz etkilenen çocukta “içe kapanıklılık ve psikoz gibi ruhsal bozukluklar” ve “ parmak emme, gece işemeleri, dışkı kaçırmaları gibi alışkanlık bozuklukları” görülebileceği aktarılmıştır (Yörükoğlu, 2016, s. 287-288).

Boşanmalarda yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki ebeveyn profiline sahip çocukların ebeveynlerin ayrılması ile bu olanaklara ulaşması zorlaşabilir ve bu çocuklar daha büyük bir ayrılık cezasına maruz kalabilirler (Bernardi & Boertien, 2017).

Boşanma ve boşanma sonrasında çocukların destek almadan çözemeyeceği uyumsuzluklar ve sorunlar yaşayabileceği, bu yüzden de süreçte en derinden etkilenenlerin yine çocuklar olduğu belirtilmiştir (Altunbulak, 2011; Amato, 2000; Demir Tek, 2019; Şentürk, 2006; Yörükoğlu, 2016).

2.4. Boşanmanın Eğitim ve Öğretim Sürecine Etkileri

Aile, çocukların kişilik özelliklerini, yeteneklerini geliştirebilecekleri ve birçok öğrenmenin gerçekleştiği bir çevre olarak görülmektedir (Yörükoğlu, 2016). Çevresel faktörlerden biri olan aile, aynı zamanda öğrenme süreçlerini etkileyen bir unsurdur (İkiz, 2015). Ebeveyn ayrılığı ya da anne babanın boşanması ile bozulan aile dengesi çocukları olumsuz etkilemekte ve eğitim süreçlerini aksatabilmektedir (Yörükoğlu, 2016). Çocuklar, boşanmanın olumsuz birçok etkisini yaşayabilmekte ve bu etkileri okula taşıyabilmektedir (Ellington, 2003).

Davidson ve diğerleri (2014) boşanma sürecindeki kötü ebeveyn uygulamalarının çocuktaki stres düzeyini arttırdığını belirtmişlerdir. Çocukta oluşan bu yüksek stresin biyolojik olarak çocuktaki HPA aktivesini etkileyebileceğini açıklamışlardır. Hatungil (2008) çalışmasında HPA ile beyindeki öğrenmeden sorumlu hipokampus arasında bir ilişki kurmaktadır. Buna göre; öğrenmede temel olan hipokampustaki sinirsel iletim faaliyetleridir. Bu da uzun süreli belleğin sinaptik iletim gücü ile ilişkilidir. HPA aktivitesindeki değişimler iletim gücünü etkileyen optimal kortizol düzeyinin değişmesine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bu değişim çocuğun öğrenme hızını ve bilişsel faaliyetlerini biyolojik olarak etkileyebilmektedir. Bu ilişki çocuğun öğrenme süreçlerinin ebeveyn boşanmalarından biyolojik olarak nasıl etkilenebileceğini göstermektedir.

Birçok çalışma, boşanmaların aile gelir düzeyini düşürdüğünü ve bu sosyoekonomik değişimin çocukların öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Altunbulak, 2011; Battle & Smiley, 2018; Bernardi & Boertien, 2016; İkiz, 2015). Battle ve Smiley (2018) tarafından yapılan araştırmada Amerika’da 10. sınıfta okuyan Latin kökenli öğrencilerden oluşan örnekleme ebeveyn boşanması ile olumsuz etkilenen aile sosyoekonomik yapısının hem erkek hem de kız öğrenciler açısından anlamlı bir şekilde eğitim durumlarını etkilediği tespit edilmiştir. İkiz’in (2015, s. 201), çevresel faktörler içerisinde gösterdiği ailenin “sosyoekonomik statü”sünün çocukların temel gereksinimlerini karşılaması açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Temel gereksinimleri karşılanmış çocuğun öğrenme faaliyetlerinde bulunması öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. İkiz (2015, s. 201) bu durumu sosyoekonomik statüsü iyi olan ailelerin; çocukları ile daha fazla iletişim kurmaları, çocuklarının eğitim ve öğrenme süreçlerine daha fazla katılmaları, çocuklarının öğrenmeleri için okul dışı ortamlarda çocuklarına zengin deneyim ortamları sunmaları ve sergiledikleri tutumlar ile çocukların “otokontrol, özerklik, sorumluluk ve cesaret” duygularını geliştirmeleri ile açıklamaktadır. Pong (1997) tek ebeveynli aileler ve üvey ailelerden gelen çocukların yoğun olduğu okulların bu ailelerin sosyoekonomik düzeylerinden etkilendiğini belirtmiştir. Ekonomik düzeyleri etkilenen bu okullarda hedeflere ulaşmadaki beklenti, disiplinsizlik gibi eğitimin diğer standartlarının da düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu okulların akademik başarıları da bu durumdan etkilenmekte ve başarı düzeyleri düşmektedir.

Altunbulak (2011) 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde çocuklarla yürüttüğü çalışmasında ebeveyni boşanmış çocukların okul başarılarının aile bütünlüğü devam eden çocuklara kıyasla daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu kıyasın özellikle 6. ve 7. sınıf düzeyinde daha anlamlı sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Öngider (2013) çocukların ders başarısındaki düşüşü, boşanma etkilerinin gözlemlendiği önemli bir değişim olarak değerlendirmektedir. Şentürk’ün (2006) karne sonuçlarını analiz ederek elde ettiği verilerde ailesi boşanmış çocukların okul

başarılarının düştüğü görülmüştür. Brand ve diğerleri (2019) liseyi tamamlama, üniversiteye devam etme ve üniversiteyi bitirme ölçütlerine göre boşanmanın çocukların eğitim sonuçlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Okul başarıları düşen, boşanmadan olumsuz etkilenen bu çocukların liseyi tamamlama, üniversiteye devam etme ve üniversiteyi bitirme oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Altunbulak (2011, s. 5); 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde çocuklarla yaptığı çalışmasında ebeveynleri boşanmış çocukların okul başarılarının “anne-babanın eğitim düzeyleri”, “ailenin gelir düzeyi”, “boşanma sonrası yeni evlilik” ve “erkek çocuklar için ayrı yaşayan ebeveynleri ile görüşmesi” gibi değişkenlerden de etkilendiğini belirlemiştir.

Çocukların kendileri hakkındaki başarı algılarını inceleyen Şentürk (2006) ebeveyni boşanmış ya da ailesi parçalanmış çocukların başarı algılarının, anne-babası ile yaşayan çocuklara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu çocukların dersleri zor buldukları, başarısızlık kaygısı yaşadıkları; ayrıca aile bütünlüğü devam eden çocuklara kıyasla daha olumsuz duygular yaşadıkları ve benlik algılarının düşük olduğu belirtilmiştir (Altunbulak, 2011). Bir takım sosyal problemler yaşayan bu çocuklar, aile bütünlüğü devam eden çocuklara göre daha fazla içine kapanıklar ve bu da anne babası boşanmış çocukların yalnızlaşmalarına sebep olmaktadır. Ebeveyni boşanmış ya da ailesi parçalanmış çocukların yaşadıkları bu yalnızlık psikolojisinin sebebi de düşük benlik saygısı olarak görülmektedir (Şentürk, 2006).

Ellington (2003) çalışmasında son dönemlerde ABD’de artan boşanmaların ve boşanmış aile çocuklarının yaşantılarının okula yansımaları ile boşanmanın etkilerini azaltmak ve çocukları desteklemek için okulların yaptığı çalışmaları incelemiştir. Çalışmasında okul dışı saatlerde ebeveyni boşanmış çocuklardan oluşturduğu akran destek gruplarında JoAnne Pedro-Carroll'un “Boşanma Çocuklarına Müdahale Programı”nı uygulamıştır (s. 16). On bir hafta süren farklı yaş gruplarındaki sekiz çocuk üzerinde yapılan

boşanma müdahale programı sonunda çocuklara, öğretmenlere ve velilere sorular sorularak veriler elde edilmiştir. Bu müdahale programına göre çocuklarla yaptığı problem belirleme çalışmasında anne-babası boşanmış çocukların “ödevlerini yapamama, bu süreçte ailelerinin kendilerine zaman ayıramama ve öğrenme süreçleri ile ilgilenememe, okuldaki sorunlarının eskisine oranla daha fazla olması, arkadaşları ile iyi geçinememe” gibi okulda yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir (s. 93).

Shinoda (2001) Likert tipi ölçme aracı ile yaptığı gözlemlerinde ilköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerini sınıf içi davranış kriterleri açısından değerlendirmiştir. Boşanmış ailelerden gelen öğrenciler ile aile bütünlüğü devam eden öğrencilerin davranışsal farklılıklarını gözlemleyerek boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Shinoda (2001, s. 35) çalışmasında boşanmış ailelerden gelen öğrencilerin; sınıf kurallarına uyma, derse katılım, verilen görevleri yerine getirme, arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim gibi sınıf içi davranış sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Bazı çocukların boşanmanın olumsuz etkileri ile mücadele edemediğini ve davranış problemleri sergilemediklerini bazılarının ise baş etmekte zorluk yaşadığını ve ciddi davranış problemleri sergilediklerini belirtmiştir. Shinoda (2001) boşanmanın öğrenciler üzerindeki farklı etkilerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgu yaparak açıklamıştır.

Öğretmenler, Ellington (2003, s. 90) ile gözlemlerini paylaştıkları görüşmelerde ebeveyni ayrılmış çocukların okulda diğer çocuklara göre “üzüntü, ağlama, öfke, saldırganlık, çizim yapma, korku” gibi daha yoğun duygusal davranışlar sergilediklerini, daha düşük sınıf düzeylerinde öğretmenlerine aşırı bağlanma yaşadıklarını, bazen de yoğun kaygılar ile beklenmedik davranışlarda bulunabildiklerini belirtmişlerdir. Raynish (2007) boşanmanın çocukları etkilediği ve çocuklar üzerindeki olumsuz sonuçları konusunda öğretmen görüşlerinin literatürdeki sonuçlar ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin bu süreçte öğrenme faaliyetlerine etkin

katılımının düştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin davranışsal ve duygusal olarak da değiştiklerini ifade etmişlerdir. Shinoda (2001, s. 38) ise öğretmenlerle yaptığı görüşmelerden boşanmış ailelerden gelen öğrenciler ile aile bütünlüğü devam eden öğrenciler arasında “sorumluluk almada, ödevlerini zamanında teslim etmede, sınıf içi görevlerindeki zihinsel odaklanmalarında, öfke kontrolünde, daha fazla konuşma ve ilgiye isteklilik göstermede” davranışsal farklılıkların olduğunu verilendirmiştir.

2.5. Alan ve Fen Eğitiminde Boşanmanın Etkileri

Çocukların eğitim-öğretim süreçlerindeki en önemli destekçileri aileleridir (Yörükoğlu, 2016). Boşanma süreci ile anne-babanın desteğini belli oranda kaybeden çocukların öğrenmeleri kötü yönde etkilenmektedir (Ellington, 2003). Boşanan ebeveynlerin, çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine katılımları ve desteklerinin azalması sonucu çocukların Fen ve Matematik kazanımlarının da olumsuz etkilendiği görülmektedir (Pong, 1997; Smith & Hausafus, 1998; Turner ve diğerleri, 2004).

Pong (1997) çalışmasında anne babası boşandığı için tek ebeveyni ya da üvey aileleri ile yaşayan öğrenciler ve kontrol grubu olarak belirlediği aile bütünlüğü korunan aileler ile yaşayan 8. sınıf öğrencilerini Matematik ve Okuma başarıları bakımından karşılaştırmıştır. Bu çalışmada “ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ebeveynlerin okul durumları hakkında çocukları ile iletişim kurmaları, velilerin çocuklarının eğitimi konusunda birbirleri ile etkileşimleri, cinsiyet ve bazı demografik değişkenler” kontrol edilmiştir. Aile yapısı dışındaki değişkenler göz ardı edilerek yapılan karşılaştırmada tek ebeveyni ve üvey ailesi ile yaşayan çocukların Matematik ve Okuma başarılarının aile bütünlüğü korunan ailelerde yaşayan öğrencilerin başarısından düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu karşılaştırma tek ebeveyni ve üvey ailesi ile yaşayan çocuklar arasında yapıldığında tek ebeveynli ailelerin çocuklarının Matematik ve Okuma başarı puanlarının görece daha da düşük olduğu görülmüştür. Bunun sebebi üvey ailelerin gelir düzeylerinin aile bütünlüğü korunmuş

ailelerinki kadar iyi olmasına bağlanmıştır. Aile yapısının yanına diğer değişkenler de eklendiğinde aile bütünlüğünün bozulması ya da üvey ailede yaşamanın öğrencilerin Matematik ve Okuma başarı puanlarına olumsuz etkisi azalmıştır. Özellikle velilerin çocukları ile okul sorunları hakkında konuşmaları çocuklarının Matematik ve Okuma başarısını önemli düzeyde arttırdığı belirlenmiştir. Tek ebeveynli aileler ve üvey ailelerin, çocuklarının okul süreçlerine katılımları bakımından benzerlik gösterdiği bu açıdan aile bütünlüğü korunan ailelerden farklılaştıkları görülmüştür. Ebeveyn katılımının düştüğü tek ebeveynli ve üvey ailelerde çocukların Matematik ve Okuma başarılarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir (Pong, 1997).

Turner ve diğerleri (2004) çalışmalarında değişken olarak belirledikleri “aile yapısı, anne desteği, baba desteği ve cinsiyet”in ergenlik dönemindeki çocukların Matematik öz yeterliliklerine ve Matematik sonuç beklentilerine ve dolaylı olarak Matematik ve Fen kariyer ilgi alanlarına etkisini araştırmıştır. Çalışma bölgedeki benzer sosyoekonomik düzeydeki mahallerden iki devlet okulunda standart Matematik müfredatı işleyen yedi farklı altıncı sınıf ile yürütülmüştür. Öğrencilerin %77,4’ü aile bütünlüğü devam eden biyolojik anne babası ile %22,6’sı ise anne ve babası boşanmış tek ebeveyni ile yaşayan çocuklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışma verileri ile sosyal bilişsel kariyer modeli oluşturularak veriler analiz edilmiştir. Turner ve diğerlerinin (2004) analiz ettikleri verilere göre aile yapısının Matematik sonuç beklentisi üzerinde etkisi olmasa da aile bütünlüğü korunmuş ailelerden gelen 6. sınıf öğrencilerinin daha yüksek Matematik öz yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte algılanan anne ve baba desteği de öğrencilerin Matematik öz yeterliliklerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Aile yapısının, anne-baba desteğinin çocuklardaki içsel süreçleri ve algı sürecini etkileyerek Matematik öz yeterliliğini arttırdığı belirtilmiştir. Oluşturulan modelde Matematik öz yeterliliğinin, Matematik sonuç algısını ve her ikisinin birlikte öğrencilerin Matematik-Fen kariyer ilgilerini etkilediği gösterilmiştir. Sadece,

algılanan anne desteği ile Matematik sonuç beklentisi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bu da annenin, çocuğun Matematik-Fen kariyeri ilgi alanlarına etkisinin önemini göstermektedir. Bu sonuçlar aile bütünlüğü içerisinde yaşayan çocukların tek ebeveyni ile yaşayan çocuklara göre Matematik ve Fen kariyerlerini sürdürme yönünde ebeveynlerinden daha fazla destek ve pekiştirme algıladıkları çıkarımına ulaştırmaktadır (Turner ve diğerleri, 2004).

Smith ve Hausafus (1998) çocukların Matematik ve Fen disiplinlerine karşı ilgi ve merakının temellerinin aile ortamında atıldığını belirtmişlerdir. Etnik azınlık durumundaki sekizinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden gördükleri destek ve Fen-Matematik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ebeveyn olarak anneler ile yürütülen çalışmada annenin Fen ve Matematik öğrenmeleri ve gelecek kariyer planları hakkında çocuğu ile konuşması, okul toplantılarına katılması, çocuklarını okul dışı etkinliklere katılıma teşvik etmesi, birlikte Fen-Matematik ile ilgili müze ve sergileri ziyaret etmeleri, kütüphanelerden faydalanmaları gibi destekleri öğrencinin öğrenmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Ebeveynin bu şekilde çocuğun merak, ilgi ve dikkatini desteklemesi Fen-Matematik başarılarını olumlu etkileyerek yükselttiği tespit edilmiştir. Dolayısı ile ebeveyn katılımının, ebeveynlik tarzının ve ebeveyn beklentisinin öğrencilerin eğitimini etkilediği genellemesine ulaşılmıştır. Örneğin; iyi takip edilen erkek öğrencilerin başarılarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Smith & Hausafus, 1998). Çalışmada aile yapısının öğrencilerin Fen ve Matematik başarıları puanlarına yansıdığı belirtilmiştir. Boşanmış ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak aile yapısı öğrencilerin okul çalışmalarına engel teşkil etmese de ebeveyn desteğinin öğrencilerin öğrenmelerine katkısının önemli olduğu vurgulanmıştır (Smith & Hausafus, 1998).

Alan ve Fen branşı bazında yürütülen bu çalışmalara bakıldığında okul dışı ortam olarak ailenin okulu destelemesi ve çocuğu yönlendirmesi; çocuğun öğrenmelerine, akademik

başarısına dolayısıyla alan ve Fen branş sonuçlarına olumlu yansımaktadır. Ailenin bu etkisinin herhangi bir şekilde ya da boşanma sonucu azalması ise bu durumu olumsuz yönde değiştirebileceği anlaşılmaktadır (Kıncal, 2002,s. 177).



3. Bölüm

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Paradigmalar bilginin doğasına ulaşmaya dair temel felsefeleri ortaya koymaktadır. Gerçekliğe ve doğruya bakış açısı ise bilginin doğasına olan inançları etkilemektedir. Bu epistemolojik inanç da araştırma yöntemlerinin seçimini etkilemektedir. Dolayısıyla yürütülen çalışmalar belirli kuramsal çerçeve içinde hayat bulmakta ve o kuramın bakış açısını taşımaktadır (Glesne, 2015).

Yorumlamacı paradigma gerçeğin akıl ve düşünceden bağımsız olamayacağını belirtmektedir. Bu paradigma gerçekliğin sürekli değişen sosyal çevrede var olabileceğini savunmaktadırlar. Yorumlamacı paradigmaya göre bilmenin önemi, insanların nesneleri, olayları, davranışları, algıları nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıklarıdır (Glesne, 2015, s. 11). Bu yüzden önemli olan insanın, kendi yaşantısını ve etkileşim içinde olduklarını nasıl anlamlandırdığıdır (Creswell, 2013, s. 25). Bu sebeple bir topluluğun birden fazla üyesinin algısal çerçevesini anlamak topluluğun kültürel örüntüsünü yorumlamayı sağlayabilir (Glesne, 2015). Araştırmanın temel amacı, anlamların çok boyutluluğu sebebi ile katılımcıların bakış açısından olayları irdelemek olmalıdır. Araştırmacı ise araştırmadaki konumunu betimleyerek elde edilen bilgilerin kendi deneyim süzgecinden geçirirken ne kadar etkilenmiş olabileceğini okuyucuya aksettirerek verileri yorumlamaktadır (Creswell, 2013; Çepni, 2018).

Yorumlamacı yaklaşım çalışmalarında kullanılan yöntemler genellikle nitel olarak isimlendirilmektedir (Creswell, 2013; Çepni, 2018; Glesne, 2015). Nitel araştırmalarda yaklaşım, sosyal olguları kendi gerçek ortamlarında araştırarak anlamaya çalışmak ve elde edilen verileri bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. Nitel çalışmalarda sosyal olgular değişken ve dinamik süreçler olarak görülmektedir. Nitel araştırmanın önemli katkılarından biri de araştırılan konuyu, ilgili kişilerin bakış açısı ile görebilmeyi sağlamasıdır (Yıldırım,

1999, s. 10). Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak insan davranışlarındaki nedenleri derinlemesine anlayıp yorumlayabilmek ve analitik örüntülere ulaşabilmek için nitel araştırmalara başvurulmaktadır (Glesne, 2015; Yıldırım, 1999).

Bu çalışmanın amacı boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkilerini sebepleri ile birlikte anlayarak yorumlayabilmek ve belirli bir perspektif ortaya koyabilmektir. Dolayısıyla yürütülen çalışmada, araştırmanın amacı ve araştırma sorusunun doğasına uygun olduğu düşünülen nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Köken olarak Yunancadan gelen etnografya, “Bir insan veya kültürel grubu tanımlamak” demektir (Glesne, 2015, s. 23). Etnografik araştırma, doğal olarak meydana gelen olaylara erişerek ilgili sosyal aktörleri ve bu aktörlerin olaylara yükledikleri anlamları gözlemleyip işiterek bunların sistematik yazılı açıklamalarını üretmektir (Giazitzoglu & Payne, 2018). Uzun süreli katılımcı gözlemler ile bir grup ya da kültür hakkında derinlemesine tanımlamalar yapabilmek ve davranışların altında yatan bağlamları anlamlandırabilmek için etnografya kullanılabilir (Glesne, 2015; Hammersley, 2018). Etnografik araştırmada kullanılan katımcı gözlem tekniği davranışların neden ve nasıl yapıldığının doğru bir şekilde belgelendirilmesini sağlayacaktır. Bu gözlemler, insanların kendi davranışları ve çevreleri hakkında farkında olmadıkları gerçekleri ortaya çıkarabilir (Hammersley, 2018). Bu yüzden etnografik araştırma yöntemi özellikle okullarda ve sınıflarda araştırma için uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir (Çepni, 2018; Glesne, 2015; Herrmann, 1989).

Bu çalışmada ebeveyni boşanmış ailelerden gelen çocukların Fen öğrenim sürecinde neler yaşadıklarını keşfedebilmek, davranışlarının altındaki manaları anlayabilmek ve bu grubun Fen eğitim öğretim faaliyetlerini betimleyebilmek için etnografik araştırma yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmacının ortamın doğal bir üyesi olması

dışarıdan birine göre katılımcı gözlemde daha fazla olayı görmesini, duymasını ve öğrenmesini sağlayabilir. Etnografik araştırmalar için hem grubun bir üyesi hem de araştırmacı olmak büyük bir avantaj olarak değerlendirilmektedir (Herrmann, 1989).

3.2. Araştırmacının Rolü

Glesne (2015), yorumlamacı araştırma yaklaşımlarında araştırmaya yansıtılan önceden belirlenmiş araştırmacı özelliklerinin olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (1999), nitel araştırmalarda araştırmacı öznelliğine vurgu yaparak araştırmacının bunun farkında olarak bulguları ortaya koyması gerektiğini açıklamaktadır. Hammersley (2018) ise etnografik çalışmalarda araştırmacının olgulara yüklediği anlamların önemine vurgu yapmaktadır. Çalışmada benimsenen araştırma modelinin doğası gereği araştırmacının süreçteki rolünü tanımlaması önemli görülmektedir. Bu yansımalar okuyucunun çalışmayı araştırmacının bakış açısıyla anlamasını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda bu bakış açısı Glesne'nin (2015) de belirttiği gibi sosyal olguya farklı bir boyut kazandıracaktır.

Araştırmacının araştırma sürecinde taşıdığı iki temel kimliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki araştırmacı rolüdür. Araştırmacı bu rolü ile ortamın doğal katılımcısı olarak gözlem ve formal-informal görüşmeler ile veri toplamıştır. Elde ettiği verileri analiz ederek araştırma bulgularına dönüştürmüştür.

Araştırmacının taşıdığı ikinci kimliği ise araştırma yaptığı kurumdaki Fen Bilimleri Öğretmeni sıfatıdır. Bu rolü Herrmann'ın (1989) belirttiği gibi içeriden biri olmanın avantajını getirmiştir. Araştırmacı çalışmasını yürüttüğü okuldaki öğretmenlik görevini üç yıldır sürdürmektedir. Böylelikle araştırmacı görev yaptığı Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir okulda araştırmacı öğretmen rolünü üstlenerek "Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri"ni araştırmıştır.

Araştırmacı, boşanmanın çocukların baş etmesi zor birtakım sorunları beraberinde getirdiğini düşünmektedir. Araştırmacı açısından boşanmanın etkileri yetişkinlerden daha çok çocuklar için bir sorun olarak algılanmaktadır. Çünkü bu durum çocukların yapılandıkları hassas dünyalarına zararlar verebilmektedir. Belki de bu durum bazı çocuklarda hep bir karanlık bölge ve bir eksiklik olarak kalacaktır. Araştırmacı bu düşüncesini çevresinde kötü giden evliliklerin çocuklar için devam etmesi yönünde desteklenmesinde görmektedir. Bu anlayış iyi çocuk yetiştirmenin ancak anne ve babanın bulunduğu aile ortamında mümkün olabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Boşanmış ebeveynlerin aile büyükleri tarafından çocuklar hatırına bir araya getirilmeye çalışması gibi sosyal davranışlar bu anlayışı destekleyen nitelikteki örneklerdir.

Boşanmayı kötü bir sosyal davranış olarak gören geleneksel toplum anlayışının hızla değişmesi sorunun çığ gibi büyümesine sebep olmaktadır. Bu değişim fertleri birlikte yaşama sorumluluğundan uzaklaştırarak daha keyfiyetçi bireysel yaşamlara sürükleyebilmektedir. Ebeveynlerin tercihlerini etkileyen bu toplumsal değişim ile artan boşanmalar, çocuklar üzerinde kaygı yaratan etkiler oluşturmaktadır. Kimi zaman da bu durumdan etkilenen çocukların sorunları fark edilmez hale gelebilmektedir.

Araştırmacının öğretmen kimliğinin yansıtıcı özelliği ise aile yapılarına yansıyan bu değişimin mağduru öğrencilerin eğitim-öğretim ortamının olanaklarından yaşlıları ile aynı ölçüde faydalanabilmesini sağlamaktır. Bu faydayı Fen Bilimleri dersinin öğrenilmesi ve kazanımların eldesi için de sağlayabilmektir. Bunun için bu öğrencileri daha iyi tanımak ve ihtiyaçlarını anlamak gerekmektedir.

Bu aşamada Glesne'nin (2015, s. 80) önemini vurguladığı “öğrenen olarak araştırmacı” rolünün katkısı benimsenmiştir. Araştırmacının bu yaklaşımı, Glesne'nin (2015, s. 55-57) nitel araştırmalar için bahsettiği “arka bahçe” sınırlılıklarından kurtulmasını sağlamıştır. Çünkü bu araştırmanın verileri katılımcı öğretmenler ile birlikte okul ve zümre

kültürüne rehberlik edebilecek ortak bilgi olarak değerlendirilmiştir. Bu tutum araştırma ortamında olumlu karşılanmış ve araştırmacının daha sağlıklı veri toplamasına olanak sunmuştur.

Herrmann (1989) etnografik çalışmalarda kurumun bir üyesi olarak öğretmen araştırmalarının önemini, öğretmenin deneyimsel ve içsel bilgisi sayesinde sahip olduğu kaygıları dışarıdan bir araştırmacının muhtemel kaygılarına göre daha pragmatik olması, şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırmada da sürecin tamamına bu pragmatik anlayış yansıtılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Etnografik araştırmalar uzun süreli ve kalıtmacı olarak veri toplamayı vaat etmeyi gerektirmektedir (Hammersley, 2018). Birtakım sınırlılık ve zorluklarına karşın okul ortamının kabul görmüş doğal üyesi olarak hem öğretmen hem de araştırmacı rolünün sağlayacağı avantajlar belirtilmiştir (Glesne, 2015; Herrmann, 1989). Araştırmacı daha uzun zaman harcayabilme ve doğal sürecinde veri toplayabilmenin katkısını düşünerek kendi görev yaptığı okulu çalışma alanı belirlemiştir. Bu seçim etnografyanın doğasına uygun olarak araştırma alanındaki iletişimlerin samimi ve kendiliğinden kurulmasını sağlamıştır.

Araştırmacının görev yaptığı okul, Bursa ilinde MEB'e bağlı bir okuldur. Okulun sosyoekonomik veli profili çoğunlukla işçi, esnaf ve az sayıda memur ebeveynlerden oluşmaktadır. Ailelerde ise çoğunlukla kadınlar ev hanımı, erkekler ise çalışan konumundadır. Görece kadın ve erkeğin aynı anda çalışan olduğu aile sayısı ise oldukça azdır. Bu sebeple çocukların eğitim süreci ve bu sürecin takibini daha çok anneler üstlenmektedir. Bu durumu veli toplantılarındaki kadın sayısının çokluğu da desteklemektedir.

Okulun sahip olduğu fiziki şartlarda 60 metrekarelik sınıflarda ortalama 26 öğrenci öğrenim görmektedir. Her sınıfta çalışır durumda akıllı tahtalar bulunmaktadır. Üç katlı binada fiziki anlamdaki en büyük sınırlılık sosyal etkinlik alanlarının yetersiz olmasıdır. Bu

durumun en önemli sebeplerinden biri binalar arasına sıkışmış olan okulun bahçe kapasitesinin oldukça yetersiz kalmasıdır.

Okulda, Matematik ve Türkçe gibi bazı branş dallarında öğretmen sayısının yetersiz olması sebebi ile ücretli öğretmenlerle takviye edilen kadrolar sürekli değişkenlik göstermektedir. Fen branşında ise son 5 yıldır süreklilik arz eden öğretmen kadrosu korunmuştur. Bu durum eğitim-öğretimin sürekliliği için önemlidir.

Araştırmacı bu okuldaki boşanmış ya da boşanma sürecinde ebeveynlere sahip olan öğrencileri okul sınırları içerisinde ve özellikle Fen dersinde gözlemlemiştir. Gözlemleyeceği öğrencileri daha çok dersine girdiği sınıflarda problemini hissettiği öğrencileri şube rehber öğretmenlerine sorarak ya da öğrenci tanıma fişlerine bakarak tespit etmiştir. Öğrenciler öğretmenin araştırmacı kimliğini bilmedikleri için doğal davranışları etkileyecek bir durum oluşmamıştır. Bu öğrencilere ait gözlemler şahıs verileri olarak kullanılmamış, bunun için gerekli özen gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda büyük örneklem grupları seçilerek genellemelere ulaşma gayesi güdülmemektedir. Bu yüzden araştırmacıların kendilerini daha derin ve zengin bilgilere ulaştıracak amaçlı seçimler yapabileceği belirtilmiştir (Patton, 2018). Bu seçimlerde araştırmacıların alanyazını ve kendi deneyimlerini kullanarak seçim ölçütlerini belirleyebilecekleri açıklanmıştır. Eğitimi bir sosyal olgu olarak tarif eden Yıldırım (1999, s. 15), eğitim araştırmacılarının “öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve okuldaki diğer çalışanlar”dan güvenilir ve geçerli verileri toplayabileceklerini belirtmiştir. Bununla birlikte sınırlı bir gözlem alanında uzun süreli yürütülecek çalışmalarda az sayıda kişiyle derinlemesine çalışılabileceğine vurgu yapılmıştır (Glesne, 2015).

Bu çalışmada da alanyazının örneklem seçim yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örneklem ile seçilen iki adet Fen Bilimleri öğretmeni ve araştırmacının kendisi olarak belirlenmiştir. Bu seçimde araştırmacı ve öğretmenlerin uzun süre aynı

ortamda paylaştıkları iş ortaklığı deneyimi kullanılmıştır. Öğretmenler arasındaki etkin iletişim ve katılımcı öğretmenlerin dikkatli birer gözlemci olmaları –araştırmacı bunu bazı dikkat isteyen yaşantılarla gözlemlemiştir- diğer seçim sebepleridir. Öğretmenlerin gönüllü katılımları önemsenmiştir. Böylece her bir öğretmenin kendi sınıflarında ya da geçmişlerinde karşılaştıkları boşanmış ebeveyne sahip öğrenciler ile ilgili deneyimleri ortaya konulmuş ve bu deneyimlerin şekillenmesinde zümre ve okul kültürünün muhtemel şekillendirici etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.



Tablo 1

Katılımcı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin demografik özellikleri

	Katılımcı Öğretmenler		
	*FÖ1	FÖ2	Arş.
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Erkek
Meslekteki yılı	11	11	9
Mezun olduğunuz okullar	İlkokul, ortaokul, lise: Kocaeli'nin Gölcük ilçesi; Üniversite: Giresun Eğitim Fakültesi	İlkokul, ortaokul, lise: Yozgat'ın Boğazlıyan ilçesinde; Üniversite: Bursa'da Uludağ Üniversitesi(Biyoloji)	İlkokul: Balıkesir'in Balya ilçesine bağlı Koyuneri Köyü; Ortaokul ve lise: Balıkesir'in Gönen ilçesi; Üniversite: Çanakkale 18 Mart Ünv.
Görev yaptığı yerler	Adapazarı ve Bursa	Mezun olduktan sonra 8-9 ay kadar Yozgat'ta ücretli öğretmenlik sonra sırası ile Erzurum ve Bursa	Diyarbakır ve Bursa
Aldığı hizmet içi eğitimler	Afet eğitimi	Afet eğitimi, Eba destek (Fatih Projesi), ilk yardım, Fen Bilimleri'ne uyum semineri	Ölçme ve Değerlendirmede Farkındalık, Arduino Uygulamaları, STEM, Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık

**Fen Bilimleri Öğretmeni (FÖ)*

Tablo 2

Katılımcı öğretmenlerin ebeveynlik durumlarına göre gözlemlerini paylaştıkları öğrenciler

Katılımcılar	Ebeveynlik durumu	
	Boşanmış	Boşanma sürecinde
FÖ1	*Ö1,Ö2	Ö3,Ö4
FÖ2	Ö5,Ö6	Ö7
Arş.	Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö13

*Öğrenci (Ö)

Tablo 3

Katılımcı öğretmenlerin örneklerinde kullandıkları öğrencilerin demografik özellikleri

Özellikler	Değişkenler	Gözlemlenen Öğrenciler
Cinsiyet	Kız	Ö1,Ö6,Ö8,Ö12,Ö13
	Erkek	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11
Sınıf düzeyi	5. sınıf	Ö1,Ö3,Ö10
	6. sınıf	Ö5,Ö6,Ö7
	7. sınıf	Ö9,Ö13
	8. sınıf	Ö2,Ö4,Ö8,Ö11,Ö12
Birlikte yaşadığı kişi	Anne	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13
	Baba	Ö8,Ö9,Ö12
Fen dersindeki başarısı	Düşük	Ö1,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Orta	Ö2,Ö6,Ö13
	İyi	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8
Öğretmenin dersine girdiği süre	1 yıl	Ö1,Ö4,Ö10
	2 yıl	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12
	3 yıl	Ö9,Ö13

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler toplama aracı olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

3.4.1. Gözlem. Creswell'e (2013) göre gözlem, nitel çalışmalarda kullanılan temel veri toplama araçlarından biridir. Gözlem; belirlenen bir mekanda kimin, neyin, ne zaman ve

ne kadar gözlemleneceğini belirleyerek beş duyu organı ile veri toplama; toplanan verilerin alan notları şeklinde sistematik olarak kaydedilme süreci olarak tarif edilmektedir.

Patton’a (2018) göre gözlemin amacı olaylara gözlenen açısından bakarak gözlenenleri betimlemektir. Aynı zamanda Patton (2018) veri toplama açısından gözlemin avantajlarını: “İnsanların etkileşim kurdukları bağlamaları anlayarak bütüncül bakış açısı sağlaması, araştırmacıya birincil kaynaklardan deneyim elde ederek keşif ve tümevarım imkanı sunması, mülakat ile ortaya çıkarılamamış farkında olunmayan alışkanlıkların, söylenemeyen hassas bilgilerin tespitini sağlaması ve araştırmacının bilgileri daha iyi yorumlamasında kişisel verileri kullanma imkanı sunması” şekilde sıralamıştır.

Hammersley (2018), etnografik araştırma yöntemlerinde veri toplama sürecindeki uzun süreli ve doğal ortamında yürütülen katılımcı gözlemlerin önemini vurgulamıştır. Bunun nedenini gözlemler ile elde edilen verilerin görüşmelerde elde edilen verilere göre daha geçerli ve doğru yorumlanabilir olmasına bağlamıştır. Bu çalışmada da gözlem verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verileri doğrulamak (çeşitlemek) için kullanılmıştır.

Glesne (2015), katılımcı gözlemin gözlemciye sağladığı “güvenilir kişi” itibarının katılımcıların sözleri ve davranışları arasındaki uyumun, davranış örüntülerinin ve beklenmedik deneyimlerin ilk elden keşfedilmesine imkan sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, ortamın doğal bir üyesi olmanın avantajını kullanarak katılımlı gözlemi birincil kaynaktan bilgi toplamak için kullanmıştır. Gözlem yoluyla ile boşanmış ebeveynlere sahip öğrencilerin Fen öğrenimi sürecindeki davranış örüntülerini anlamaya çalışmıştır.

Bu çalışmada sürecin ilk aşamasında araştırma süresince odaklanması gereken noktaların belirlenmesi için ön gözlemler yapılmıştır. Bu ön gözlemlerle tespit edilen temalar çerçevesinde ve bir Fen Eğitimsi tarafından da gözden geçirilmiş olan Katılımcı Gözlem Formu hazırlanmıştır. Çalışma süresince Katılımcı Gözlem Formu’na göre yapılan gözlemler ile ilgili notlar tutulmuştur.

3.4.2. Yarı yapılandırılmış görüşme. Görüşme, genel tabiri ile gözlenemeyenlerin ortaya çıkarılması için en az iki kişi arasında meydana gelen amaçlı etkileşimdir (Glesne, 2015; Patton, 2018). Çepni (2018, s. 179) görüşme tekniği ile veri toplamayı, önceden belirlenen bir amaç doğrultusunda belirli bir konuda katılımcıların “duygu, düşünce ve inançlarını” ortaya çıkarmak için yürütülen soru sorma ve bu soruların cevaplanması ile oluşan sözlü iletişim olarak tarif etmiştir.

Yorumlamacı yaklaşımın benimsendiği nitel araştırma yöntemlerinde ve etnografik yöntemde görüşmeler, katılımcı gözlem ve diğer tekniklerle birlikte temel veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Glesne, 2015; Hammersley, 2018).

Patton (2018), bir gözlemcinin her şeyi gözlemlemesinin mümkün olmadığına değinmektedir. Yıldırım (1999) veri toplanan çevrenin parçası olan bireylerin önemli birer bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmeler ile katılımcıların bakış açısına ulaşmak ve algılarının neler olduğunu anlamak mümkün olacaktır. Bu araştırmacıya daha derin ve ayrıntılı bilgi edinmenin yanında yapacağı analizlerin temelini oluşturma imkanı da sunacaktır (Patton, 2018; Yıldırım, 1999). Bu gerekçeler ışığında çalışmada görüşme verilerine de ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zamanda elde edilen görüşme bilgileri veri çeşitliliğini sağlamak için kullanılmıştır. Bu çeşitleme araştırmada veri tutarlılığını sağlamıştır.

Glesne (2015,s. 143), öğretmenlerle “konu odaklı görüşme”lerin yapılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada boşanmış ebeveyne sahip öğrenciler ile ilgili deneyimleri ve bu deneyimlerin şekillenmesinde zümre ve okul kültürünün muhtemel şekillendirici etkisini ortaya çıkarmak için seçilen iki katılımcı Fen Bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Patton (2018), araştırma sürecinin doğal ortamında kendiliğinden ortaya çıkan etkileşimler ile görüşmelerin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Glesne (2015), etnografyanın

doğası gereği informal görüşmelerin gerçekleşebileceğini, olay yerinde ve zamanında soruların sorulabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen odasındaki sohbetler esnasında öğretmenlerle, okul içi etkileşimlerde boşanmış ebeveyne sahip öğrencilerle ve veli ziyaretleri esnasında velilerle informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Etik açıdan elde edilen bu informal veriler küme verileri olarak kullanılmıştır. Herhangi bir şahsi veriyi açığa çıkarmayan küme verilerden, çalışmanın geliştirilmesinde ve derinleştirilmesinde fiktirseller dayanaklar olarak yararlanılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Creswell (2013) veri toplamayı, araştırma sorularına cevap bulmak için yürütülen birbiri ile bağlantılı faaliyetler olarak tarif etmiştir. Bu çalışmada katılımcı gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, informal görüşmeler ile yüz yüze öğretimin kesintiye uğradığı pandemi sürecinde dijital ortam mesajları ve uzaktan eğitim araçları veri toplama faaliyetleri olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı görev yaptığı okulda dersine girdiği sınıflardaki öğrencilerin farklı davranışlarından ve öğretmenler odasındaki doğal sohbetlerden boşanmış ebeveynlere sahip çocukların problemlerini hissetmiş, 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk döneminde ön gözlemler yaparak araştırmaya başlamıştır. Yapılan ön gözlemlerde boşanmış ebeveynlere sahip çocukların problemleri hakkında daha fazla bilgi edinebilmek için farklı davranışları ile dikkat çeken ayrı sınıflarda biri kız diğeri erkek iki öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler Fen dersinde ve ders dışında gözlemlenmiştir. Öğretmenler odasındaki doğal sohbetlerde konu bahis edilerek informal veriler toplanmıştır. Bu veriler ile etik kurallar çerçevesinde ön gözlem raporu hazırlanmıştır.

Yapılan ön gözlemler araştırma probleminin netleştirilmesi, varsayımların ortaya çıkarılması ve sınanması için kullanılmıştır. Bu süreç aynı zamanda çalışma aşamalarının planlanmasına ve katılımcıların seçimine karar vermede katkı sağlamıştır. Ön gözlemler ile

araştırma alt problemlerini oluşturan çerçeve temalara ulaşılmıştır. Bu temalar yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasına kaynak oluşturmuştur. Aynı zamanda araştırmacının gözlemlerine yön vermiştir.

Pandemi ile araştırma ortamında yürütülen katılımcı gözlemler zaman zaman kesintilere uğramıştır. Bu durum araştırmanın amacı, görüşme yapılacak katılımcı seçimi ve araştırma yönteminde bazı değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Glesne (2015) nitel araştırmalarda öngörülemeyen aksaklıkların yaşanabileceğini, nitel araştırmaların bu gibi durumlarda gerekli esnekleri sağladığını belirtmiştir. Böylece boşanmış ebeveynlere sahip çocukların Fen öğretmenlerinin gözünden incelenmesine ve öğretmenlerin bu öğrencilere yaklaşımları ile oluşturdukları okul kültürünün ortaya çıkarılmasına karar verilmiştir. Görüşmelerin yapılacağı katılımcılar öğrenciler ve veliler yerine Fen Bilimleri öğretmenleri olarak değiştirilmiştir. Araştırma yöntemi ise durum çalışmasından araştırmanın doğasına en uygun olan etnografik araştırma yöntemine evrilmiştir.

Eğitim-öğretimde aksamaların yaşandığı pandemi sürecinde araştırmacı kendi katılımcı gözlem verilerini oluşturabilmek için uzaktan eğitim teknolojileri ile yürütülen dersler ve dijital iletişim araçlarını veri toplama amaçlı kullanmıştır. Aynı zamanda bu süreçte katılımcı öğretmenler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmayı dışarıdan takip eden Fen eğitimi uzmanı ile formundaki sorular üzerine görüş alışverişi yapılmış ve görüşme formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu kapsam geçerliliğinin incelenmesi için alanında deneyimli iki Fen Bilimleri öğretmeni ve alan uzmanı bir Fen Eğitimcisine elektronik posta ile gönderilmiştir. Yapılan dönütler Fen eğitimi uzmanı ile birlikte değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Araştırmacı, görüşme yapacağı öğretmenlerle görüşmeler öncesi informal sohbetler gerçekleştirmiştir. Bu sohbetlerde araştırmanın amacı aktarılmış, bazı örnekler üzerinden

gözlemler paylaşılmış ve görüşmelerin nasıl yürütüleceği planlanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin görüşme stresi azaltılmaya ve problem durumuna uygun örnekler için hafızaları canlandırılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Üç oturuma bölünerek yürütülen görüşmelerin her bir oturumunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun A, C ve D bölümleri ayrı ayrı görüşülmüştür. Oturumlar iki öğretmenle paralel olarak yürütülmüş; böylece oturumlar arasında bağlar kurulmuş, bir oturumda elde edilen veri ve analizler diğer oturuma tecrübe ve kaynaklık etmiştir. İki Fen Bilimleri öğretmeni ile toplamda 6 oturum ve yaklaşık 140 dakika görüşme yapılmıştır. Not dökümleri için görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler esnasında alınan notlar öğretmenler ile paylaşılarak verilerin teyidi sağlanmıştır.

Araştırmacı yüz yüze derslerin yapıldığı zamanlarda gözlem formu çerçevesinde katılımcı gözlemci olarak gözlemlerini sürdürmüştür. Gözlem esnasında alan notları tutmanın zorluğunu yaşamıştır. Bu durum Herrmann'ın (1989) belirttiği öğretmen/araştırmacı rollerinin sınırlılıklarına uymaktadır. Bu yüzden derslerin bitiminde ya da günün sonunda örnekler hatırlanarak veriler not alınmıştır. Gözlem aracı aynı zaman da katılımcı öğretmenlerin verdiği örneklerin teyidi için de kullanılmıştır. Öğrenciler ile ders dışı gerçekleştirilen informal görüşme ve gözlemler ile katılımcı öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen veri uyumu kontrol edilmiştir. Böylece veri tutarlılığı ve bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6. Veri Analizi

Veri analizi, araştırmadan neler anlaşıldığını ortaya koyabilmek için verilerin düzenlenmesi ve işlenmesidir. Bu düzenlemeler esnasında tanımlar, karşılaştırmalar, açıklamalar yapılabilir ve veriler arasında bağlantılar kurulabilir (Glesne, 2015). Araştırmada elde edilen bilgilerdeki örüntülere ulaşmak için tematik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bunun için kod, kategori ve temalar oluşturularak anlamlı bütünlere ulaşılmaya çalışılmış ve tümevarımsal bir yol izlenmiştir (Patton, 2018).

Araştırma sürecinde elde edilen görüşme ve gözlem verilerinin not dökümü yapılmıştır. Yoğun bir veri yığını oluşturan not dökümleri ile daha kolay çalışmak ve veriler arasındaki hızlı geçişler ile veri kontrolünü sağlamak için MAXQDA 20.4.0 yazılımı kullanılmıştır. Bu aşamada Creswell (2013) de analiz sürecinde bilgisayar programlarının avantajlarından bahsetmektedir. Yazılıma aktarılan not dökümleri ilk olarak bir bütün olarak dikkatlice okunmuş, okuma esnasında hatırlatıcı notları alınmış ve gereksiz veriler ayıklanmıştır. Sonraki okumalarda saha verilerinin yalın haline ulaşmak için mümkün olduğunca alıntı (in vivo) kodlar kullanılarak kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulmuş çok sayıdaki kod, benzerliklerine göre aynı kod adı altında toplanarak sayıca indirgenmiştir. Elde edilen kodlar arasındaki anlamsal bütünlükler gözetilerek kodlar arası ilişkiler kurulmuştur. Bu ilişkiler çerçevesinde kodlar belirli kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Bu sayede kod ve alt kodlardan oluşan bir örüntüye ulaşılmıştır (Tablo 4). Sonraki aşamada kodlar kuramsal çerçeveyi oluşturacak biçimde bir araya getirilerek Şekil 1’deki temalar oluşturulmuştur.

Tablo 4

Analiz Sürecinde Oluşturulan Kod ve Alt Kodlar

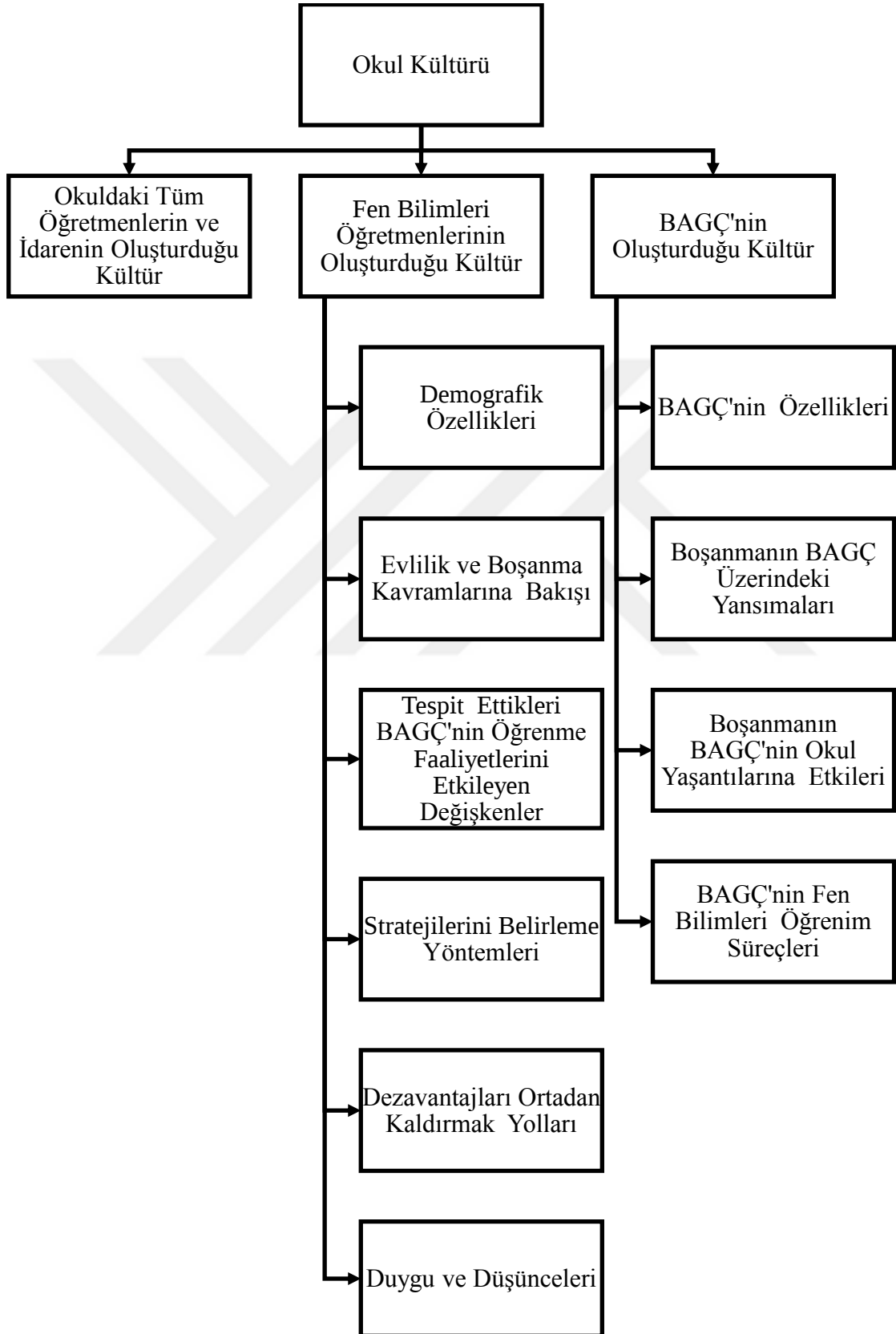
Kodlar	Alt kodlar
Boşanmanın *BAGÇ üzerine yansımaları	Kafa karışıklığı Olumlu da olabilir Huzursuzluk Düzeninin bozulması Adaptasyon sorunları
Boşanmanın BAGÇ’nin okul yaşantılarına etkileri	Bahane ve ebeveynlerin ayrı olmasını kullanma Arkadaşları ile uyum/problem Kurallara uymama/tepki gösterme Başarısızlık algısı İçine kapanma/dışa vurma eğilimi Kendini derslere veremem/adapte olamam Kendini tamamen derslere verme
Öğrencilerin Fen Bilimleri Öğrenme faaliyetleri	Hedef/ değer/beklentiler Motivasyon/motivasyonun düşmesi Öz yeterlilik/özgüven Kavramsal öğrenme Soru-cevap-dönüt

	Derse katılım/ kısa cevaplar verme Düşünsel ve zihinsel faaliyetleri Dikkat Ders başarısı /başarının düşmesi İlgi/ilginin azalması Tutarlı olmayan davranışlar sergileme Dersleri aksatma Sorumlulukları yerine getirme/aksatma
Öğretmenlerinin tespit ettikleri BAGÇ'nin öğrenme faaliyetlerini etkileyen değişkenler	Sosyoekonomik durum Klasik koşullanma öğrenmeler Boşanma sonrası düzenin nasıl değiştiği Ebeveynler arası iletişim Kullandığı ilaçlar Mahkeme sürecinin yaklaşması Sınavların yaklaşması Bireysel farklılıklar Ebeveyn yaklaşımı / ilgisizliği
Öğretmenlerin stratejilerini belirleme yolları	Kendi çocukluk yaşantılarını düşünme Ebeveyn iletişiminde edindiği bilgiler ışığında Eş ile konuşma Şube Öğretmenler Kurulundaki bilgi ve tavsiyelere göre hareket etme Diğer öğretmen yöntemlerini gözlemleme Farklı yöntemleri deneyimle Kendi ev halini düşünme
Dezavantajları kaldırmak için yapılanlar ve öğretmenlerin yaklaşımları	İletişim Motive etmek Derste aktif tutmak Hassas olmak/anlayışlı davranmak Başarısızlık algısını önlemek Çocuğun ihtiyacına göre hareket etmek İlgilendiğini belli etmek Bazı şeyleri görmezden gelmek
Okul kültürü	Not yükseltme Şube Öğretmenler Kurul toplantılarında BAGÇ hakkında konuşmak Kendini belli etmeyen öğrencilerin gözden kaçması Öğretmenlerin uyarılması Diğer çocuklara göre daha fazla müsamaha Öğretmenlerin duyarlı davranması Öğretmenler arası iletişim Gözlemlerini sorgulama ve doğrulama Öğrenci verilerini paylaşma Okulda bilgilendirme eksikliği Öğretmenlerin kendi stratejilerini geliştirmeleri

*Boşanmış Ailelerden Gelen Çocuklar (BAGÇ)

Şekil 1

Analiz sürecinde oluşturulan temalar



3.7. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmaların önceden belirlenmiş açık ve net standartları bulunmamaktadır. Çünkü sosyal olgular yaşandığı ortama, zamana ve psikolojik etkilere bağlı olarak değişebilmektedir. Bu sebeple nitel araştırmaların “genellenebilir” olması beklenmemektedir (Yıldırım, 1999). Bu alışma da araştırmanın yapıldığı zaman, ortam ve gözlemlenen örneklerle sınırlıdır. Ancak bu alanda çalışacaklar için bir bakış açısı sunabilir.

Nitel araştırmaların kalitesini arttırmanın bir dizi tekniği bulunmaktadır. Bu tür araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik ölçütlerinin yerine “inandırıcılık”, “aktarabilirlik” ve “güvenilebilirlik” gibi ölçütlerden faydalanılmaktadır. Bu ölçütler bir araya getirilerek araştırmanın doğruluk ve kesinliği arttırılmaya çalışılmaktadır (Glesne, 2015).

Patton (2018), yorumlamacı yaklaşımların güvenilebilir olabilmesi için araştırmanın sistematik olarak yürütölmesi, bakış açılarının aslına uygun değerlendirilmesini ve betimlemelerde adil olunması gerektiğini ifade etmiştir. Creswell (2013) ise bunun alan notlarının kayıpsız, detaylı bir şekilde yazıya aktarılması ve bağımsız kodlayıcılar arasındaki uyum ile sağlanabileceğini aktarmaktadır.

Araştırmacı güvenilebilirliği sağlamak için bilimsel çalışma süreçlerini takip etmiştir. Sürecin yürütölmesi Fen eğitiminde uzman olan bir profesör tarafından takip edilmiş ve her bir adım için yeteri kadar süre ayrılarak gerekli titizlik gösterilmiştir. Araştırma süreçleri, yöntemi, veri toplama araçları ve araştırma ortamı detaylı bir şekilde paylaşılmıştır. Araştırmacı rolü ile bakış açısı yansıtılmıştır. Araştırma süresince farklı bakış açlarına saygı önemslenmiş ve farklı bakış açıları araştırmaya olduğu gibi aktarılmıştır. Araştırma verilerinin detaylı not dökümünden sonra araştırmacı tarafından yapılan veri analizleri Fen eğitiminde uzman olan bir profesör tarafından gözden geçirilerek dış denetim sağlanmıştır. Creswell (2013) bu süreçte dış denetimin öneminden bahsetmektedir.

Çalışmada inandırıcılık ve aktarabilirliği arttırmak için Creswell'in (2013) özetlediği “uzun süreli katılım ve sürekli gözlem”, “üçgenleme (çeşitleme)”, “dış denetim”, “üye kontrolü (katılımcı onayı)” ve “zengin ve ayrıntılı betimleme”den faydalanılmıştır.

Araştırmacı ortamın doğal bir üye olduğu için uyum sağlama ve kabul görme sorunları yaşamamıştır. Bu durum Herrmann'ın (1989) da bahsettiği gibi araştırmacıya tüm gün veri toplama ve sürekli gözlem imkanı sunmuştur. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk döneminde ön gözlemler ile başlamış olup pandemi sürecinin aksaklıkları ile birlikte 2020-2021 eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam etmiştir.

Katılımcı gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, informal görüşmeler ve dijital ortam iletişimi ile toplanan dokümanlar veri çeşitlemesi için kullanılmıştır. Böylece toplanan verilerin birbirini destekleyip desteklemediği kontrol edilmiştir.

Dış denetim olarak Fen eğitiminde uzman olan bir profesör tarafından çalışma dışarıdan kontrol edilmiştir. Fen eğitimi uzmanının sergilediği sorgulayıcı yaklaşım araştırmacının farklı bakış açıları geliştirmesine ve aynı zamanda araştırmacı nesnelliğine katkıda bulunmuştur.

Üye kontrolünü sağlamak için yarı yapılandırılmış olarak yürütülen görüşmeler esnasında katılımcıların ifadeleri sık sık yorumlanarak ulaşılan sonuçlar tekrarlanmış ve katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşmeler sonrasında katılımcılar ile yapılan görüşmelerin not dökümleri kendileri ile paylaşılarak görüşleri alınmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler herhangi bir kısıtlamaya gidilmeden ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır.

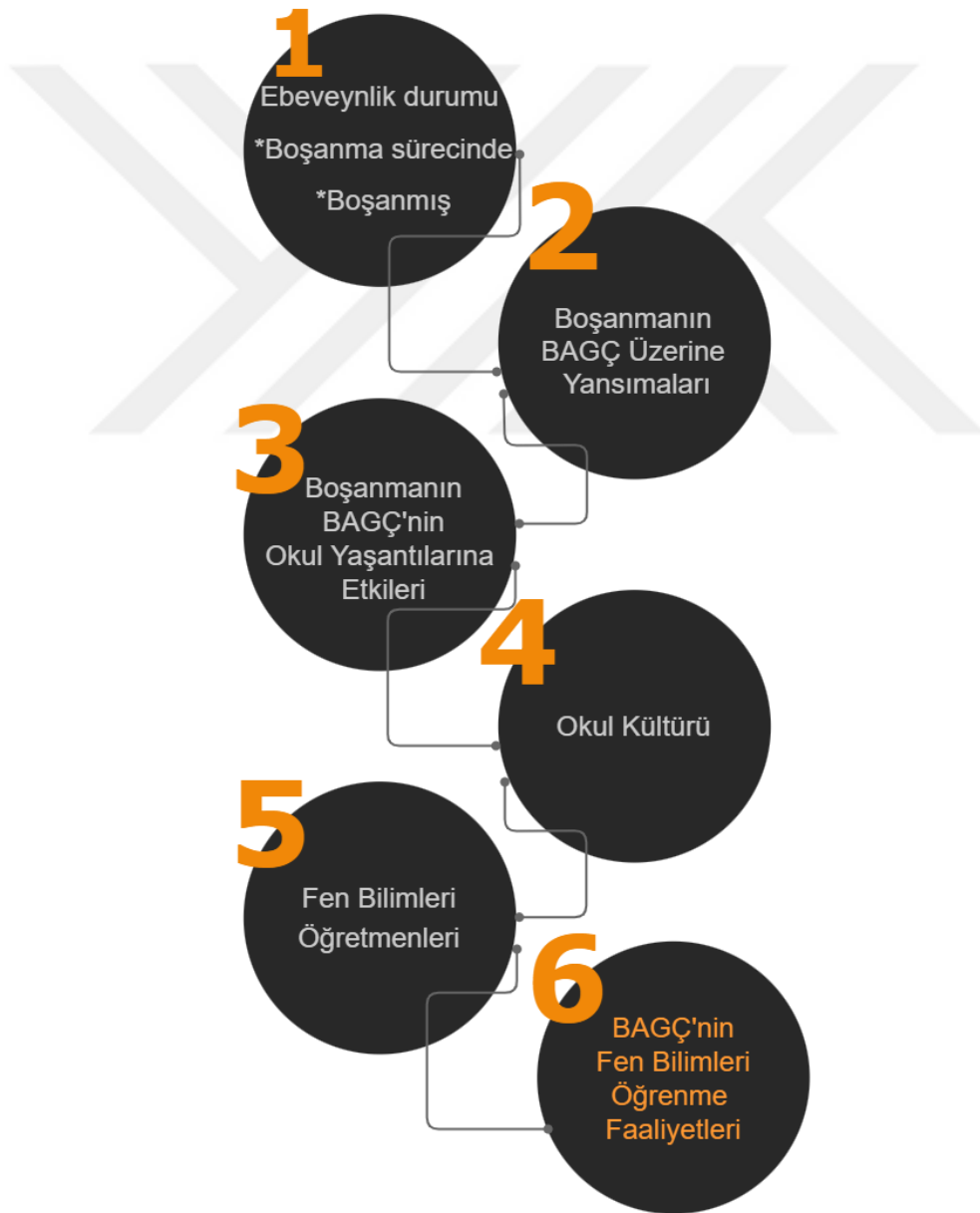
4. Bölüm

Bulgular

Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkisine dair elde edilen bulgular Şekil 2'deki gibi modellenmiştir.

Şekil 2

Boşanmanın çocukların Fen bilimleri öğrenim sürecine etkisi



4.1. Ebeveynlik Durumu

Boşanmış ve boşanma sürecindeki ebeveynlik durumlarına göre çocukların Fen öğrenim süreçlerine baktığımızda bazı farklılıklar vardı. Ebeveyni boşanmış olan çocukları sınıf içerisinde fark etmek daha zordu. Bununla birlikte ebeveynleri boşanma sürecinde olan çocukların Fen öğrenim süreçlerindeki farklılıkları daha açık görülebiliyordu. FÖ2 bununla ilgili “*Ebeveyni boşanmış ve boşanma sürecini uzun süre önce yaşayıp atlatanlar bu duruma uyum göstermiş olabiliyorlar; o yüzden bilmiyor olsam bu öğrencileri sınıftaki diğer öğrencilerden ayırt etmek zor. Ebeveyni boşanma sürecinde olan öğrenciler bu durumu kabullenmeye çalışırken bunu daha fazla belli ediyorlar.*” demiştir. Özellikle anne-babasının boşanmasına kısmi olarak uyum gösteren çocuklar uzun bir süre gözden kaçabiliyordu. Boşanmanın etkilerini bulduğumuz okul kültürüne dahil olmadan önce atlatmış ve geçmişini bilmediğimiz öğrencilerde fark edebilmek daha da güçtü. FÖ2 bunun sebebini “*Çocukların okula geldiklerinde anne-babaları boşanmış oldukları için boşanma öncesinde nasıl olduklarını bilmiyorum, böyle bir gözleme sahip değilim.*” şeklinde açıklamıştı. Öğretmen Ö6 ile ilgili paylaştığı örnekte “*Öğrenme konusunda bir sıkıntısı yok. Ama çekingen, söz alıp sorulara cevap vermiyor.*” demişti. Öğretmen, söz almada çekingen davranmanın aynı zamanda bir karakter özelliği de olabileceğini ve aile bütünlüğü devam eden çocuklarda da görülebileceğini düşünüyordu. Bu düşüncesini aile bütünlüğü olan bir ortamda büyümesine rağmen çocukken kendisinin de sessiz ve çekingen olduğunu belirterek desteklemişti. Kendi halindeki bu çocuklar özellikle sınıf kültürü içerisinde daha da görünmez olabiliyorlardı. Belirli bir hedef ve beklenti ile Liselere Geçiş Sistemi’ne (LGS) hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin bulunduğu ve sınavların yaklaştığı zaman dilimlerindeki sınıf ortamı hariç, Fen Bilimleri derslerindeki sınıf kültürü öğrencilerin genellikle soru sormadıkları, anlamadıkları yerleri ifade etmedikleri ve 20’nin üzerinde sınıf mevcudunun olduğu bir ortam ise bu gizlenmişlik daha da fazla oluyordu. FÖ2 ile görüşmemizde “*Bazı konuları*

anlamadıklarını anlıyorum. Sınıfın genelinde de olabiliyor. Bunu dile getirmiyorlar. Soru sorduğumda cevabını bilmiyorum demiyorlar.” diyerek bu çocukların böyle bir sınıftaki fulü görüntüsünü tarif etmişti. Ebeveyni boşanmış olan öğrencilerin ders esnasında oldukça pasif olduğunu düşünen FÖ2, bu öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki değişim ve gelişimlerini takip etmenin oldukça zor olduğunu düşünüyordu. Anne-babası boşanmış olan Ö11 ile ilgili gözlem notlarına “...soru sorma alışkanlığı ya da sıklığı olarak diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında genel profil içerisinde olduğu...” ifadesini düşmüştüm. Bazı örneklerde ise aynı okul kültürü içerisindeyken çocuğun ebeveynleri boşanabiliyordu. Böyle durumlar okul kültürünün hafızasında bir yerlere mutlaka kaydediliyordu. Anne-babası boşanmış olan bu öğrencinin dersine sonradan giren Fen Bilimleri öğretmeni o öğrenciyi tanımasa da okul kültürünün hafızasından yararlanıyordu. Bu etkileşimler yoğun olarak öğretmenler odasındaki sohbetlerde gerçekleşiyordu. Boşanma sürecine tanık olunmasa da boşanma öncesi öğrenim durumlarına dair fikir sahibi olmak öğrencinin Fen derslerindeki gözlemlerini daha anlamlı ve yorumlanabilir kılıyordu. Örneğin FÖ1’in 7. ve 8. sınıfta Fen derslerine girdiği Ö2 ile ilgili “7. sınıfta 80 90 civarında olan ders notları 8. sınıfta 60-70 civarına geriledi. Gerilediğini diğer öğretmenler de farkındaydı. Herkes boşanmadan sonra böyle olduğunu düşünüyordu. (Boşanma öncesine denk gelen süreci kast ederek) 5. ve 6. sınıfta çok daha iyiymiş.” demişti. Buna karşın FÖ2, Ö6’nın Fen Bilimleri öğrenme faaliyetlerindeki farklılıklarını ortaya koyarken bunun bir karakter özelliği mi, yoksa boşanma sonrası değişen davranışları mı olduğunu net olarak ortaya koyamıyordu. Bunun gerekçesini ise “Öğrenci okula geldiğinde anne-babası boşanmış olduğu için çocuğun boşanma öncesinde nasıl olduğunu bilemiyorum ve boşanma öncesi çocuğa dair bir gözleme sahip değilim.” şeklinde açıklamıştı. Öğretmenler, Fen öğrenme süreçlerindeki yaşantılarından oldukça iyi bildikleri öğrencilerinin davranışlarında ebeveynlerinin boşanma sürecinde fark edilebilir değişikliklere tanık oluyorlardı. Fen öğrenme süreçlerinde birlikte olduğumuz öğrencilerin karakterlerini yansıtan

sınıf içindeki tavırlarına dair yeterli fikre sahip oluyorduk. Alışılmış ders içi öğrenci faaliyetleri öğrenci ile ilgili genel çerçeve özelliklerin belirlenmesinde yeterli oluyordu. Bu özellikler genellikle çok büyük farklılıklar göstermezdi. Ancak boşanma sürecinde öğrencinin davranışlarında sismografin iğnesi gibi ani sapmalar meydana geldiği için öğretmen bu sarsıntıyı fark edebiliyordu. Ö13 ile ilgili gözlemlerimde de bu durum dikkatimi çekti. Gözlemimi yazarken “*Öğrencinin geçmiş öğrenme süreçleri düşünüldüğünde bilgilerini yapılandırmak için üst düzey çaba gösteren bir öğrenci olduğu söylenemezdi. Öğrencinin her zaman öğrenme eksiklikleri olmuştu. Ancak bu süreç bir boş vermişlik göstergesi gibiydi. Hiç bu kadar boş vermiş bir tavır sergilediğini görmemiştim.*” şeklinde not düşmüştüm. FÖ1 ise Ö3’e dair gözlemini şöyle aktardı: “*Geçen gün derste konu ile ilgili hiçbir düşüncesi yoktu. Ben normalde alışmıştım öğrencinin sürekli konuşmasına, söz hakkı istemesine, bir şeyler anlatmasına. Ders boyunca hiç sesi çıkmadı. Birkaç kere ben söz hakkı verdim. O zaman da kısa cevaplar verdi.*” Öğrencinin alışıldan farklı davranması dikkat çekmişti. Bunun üzerine veliyi arayan öğretmen ebeveynlerin boşanma sürecinde olduğunu öğrenmişti. Böylece öğrencideki değişiklik ve nedenini “*O yüzden bu aralar biraz sessizleşti.*” şeklinde teyit etmişti. FÖ2 de Ö2 ile ilgili benzer bir paylaşım yaptı. FÖ2 “*Boşanma sürecinde olan öğrencimde bunu net bir şekilde gözlemleyebiliyordum. Çünkü o kendini ifade eden bir çocuktur.*” dediği öğrencisinin kendi içine kapanarak durağanlaştığını belirtmişti. Sonuçta ebeveynleri boşanma sürecine giren öğrencilerin bu süreçten daha çok etkilendiklerini görebiliyorduk. Bu aynı zamanda zümre olarak genel kanaatimizdi. FÖ1 bunun nedenini “*Boşanma sürecindeki çocuklar genelde iki türlü davranıyorlar: “Ya tamamen içlerine kapanıyorlar ya da tamamen dışa vuruyorlar kendilerini.*” ifadesindeki gibi uç noktalara taşınan davranışlarla açıklıyordu. Sonuçta bu süreç öğrenci için büyük bir sarsıntıdır. Ebeveynler boşanma kararı aldıklarında ve boşanma sürecini başlattıklarında çocuklar da ister istemez bu girdabın içine giriyorlardı. Bu süreci yaşayan çocuklar özellikle mahkeme öncesi

ve sonrası birkaç ay boyunca süreçten yoğun bir şekilde etkileniyordu. FÖ1, Ö3'den bahsederken *“Ebeveynler dönem başında aslında evleri ayırmışlardır; ama bu çocuğa çok yansımadi. Şu anda tam mahkeme süreci yaklaştığı için çocukta değişiklikler var.”* demişti. Ö13 ile ilgili gözlemlerimde ise bunu net bir şekilde fark etmiştim. Ö13'ün mahkeme öncesi ve sonrasındaki süreçte Fen dersine olan ilgi ve dikkatinin çoğu zaman düşük olduğunu gördüm. Fen derslerindeki soru-cevap-dönüt etkileşiminde zorlanmasından öğrencimin evdeki çalışmalarına odaklanmakta da sorunlar yaşadığını hissediyordum. Cesareti sarsılmış ve özgüveni düşmüştü. Artık derslere gönüllü katılım göstermiyordu. FÖ1'in tespitindeki gibi *“içine kapanma”* eğilimindeydi. Ö13'ün bu süreçteki durumunu tarif ederken notlarımda *“...bir boş vermişlik göstergesi gibiydi. Hiç bu kadar boş vermiş bir tavır sergilediğini görmemiştim.”* diyerek fark edilebilir değişimini ortaya koymuştum. Mahkeme öncesi süreçte veli ile geçen bir sohbette çocuğun annesine kurduğu *“Anne ben şimdi kimi seçmeliyim? Seni de babamı da çok seviyorum. İkinizin de yanında olmak istiyorum.”* cümleleri her şeyin özetiydi. Bu cümleler kendi dünyasının kutsal değerlerini yitirmek üzere olan bir çocuğun çığılığı gibiydi. O yüzden öğrencinin Fen derslerindeki gözle görülür değişimini çocuğun içsel süreçlerinde yaşadığı bocalamanın yansıması olarak değerlendirmiştim. FÖ1'in de Ö3 ile ilgili benzer bir gözlemi vardı. FÖ1, çalışkan ve gayretli olduğunu öğrendiği ve kendi derslerinde sürekli söz alarak aktif katılım gösteren Ö3'ün derslerde aniden sessizleştiğini fark etmişti. Bu değişimi fark ederek veliyi arayan öğretmen, ebeveynlerin boşanma için açtıkları davalarının yaklaştığını ve evleri ayırma sürecinde olduklarını öğrenmişti. FÖ1 Ö3'deki değişimi mahkeme sürecinin yaklaşması ile ilişkilendirerek şöyle yorumlamıştı:

Anne çocuğun şahitlik yapmayacağını söylemişti; ama sanırım o kendini yapmak zorunda gibi hissediyor. Bence bu durum biraz kafasını karıştırıyor. Çocuk kafasında bunu büyüttmüş olabilir. “Şahit olursam ya bana sorarlarsa, anneni mi seçeceksin babanı mı seçeceksin.” gibi düşüncelerle böyle bir ikilemde kalabileceğini düşünüyor

olabilir. Çocuk şu anda zaten hangi tarafta kalacağım ne yapacağım gibi ikilemde hissediyor kendini.

Mahkeme sürecinin yaklaşması ile birlikte ebeveynlerin yeni bir yaşam düzeni tesis etme çabaları çocuk için değişimin somut göstergesiydi. Bu değişim artık üzerinde düşünülmesi gereken bir olguya ve yeni kararların alınacağı bir sürece dönüşüyordu. Mahkeme sürecinin öncesi ve sonrasında meydana gelen değişime ciddi bir uyum çabası içerisinde giren çocuk odak noktası farklı birçok zihinsel faaliyet içerisinde giriyordu. Zihinsel dengesizlikler yaşıyor, kendisini baskı altında hissediyor, yoğun duygu ve düşünceler içerisinde kendisini içinden çıkılmaz bir bilinmezlik sarmalında buluyordu. FÖ1'in deyimi ile *“Çocukların o dönemde en çok istedikleri şey denge ve huzur”* bir nevi bozuluyordu. FÖ1'in mahkeme süreci ile birlikte Fen derslerindeki dikkatini fazlası ile kaybettiğini belirttiği 8. sınıf öğrencisi Ö4'ün *evdeki ortamın kendisini etkilediğinden* bahsetmesi süreci çarpıcı bir şekilde özetliyordu.

Ebeveynlik durumlarının değişmesi, ebeveynlerin boşanması ya da boşanma sürecine girmesi, çocuğun sahip olduğu sosyoekonomik durum, yaşam düzeni, ebeveynler arası iletişim ve ebeveynlerin çocuğa yaklaşımı/ilgisi gibi koşulları yeniden şekilleniyordu. Ebeveynlik durumlarının öğrencinin Fen öğrenme faaliyetlerine nasıl yansıtacağı bu koşulların nasıl değiştiği ile ilintiliydi.

Ö10, pandemi etkisi ile geçen 2020-2021 eğitim-öğretim süreci boyunca uzaktan eğitim derslerinde neredeyse hiç görmediğim bir öğrenciydi. İlk iletişimimizi birinci dönemin sonunda dijital mesajlaşma sistemi ile ödev ve çalışmalarını paylaşması ile kurmuştuk. Bu iletişimimizde öğrencinin annesi ile yaşadığını ve maddi durumları iyi olmadığından internet erişiminin olmadığını öğrendim. Dersleri TV'den takip ediyordu. Bu durumun asıl sebebi annenin düzensiz gelirinin boşanma sonrası ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayamamasıydı. Geçim kaygısını yoğun bir şekilde yaşayan öğrenci bir mesajında *“Derslerime çalışarak başarılı bir öğrenci olmak, ileride iyi bir işe sahip olarak anneme bakmak istiyorum.”*

şeklinde bir ifade kullanmıştı. Sosyoekonomik durumu boşanma ile olumsuz yönde değişen öğrenci için eğitimde fırsat eşitsizliği ortaya çıkmıştı. Yaşlıları ile aynı olanaklara sahip olmayan öğrenci dezavantajlı duruma düşmüş ve dolayısıyla Fen öğrenme süreçlerinden yeteri kadar yararlanma fırsatı bulamamıştı. Ancak boşanma sonrası sosyoekonomik durumun kötü yönde değişmesi öğrencilerin Fen öğrenmeleri ve başarısı üzerinde tek bir etken gibi görünmüyordu. Ö6, boşanma sonrası annesi ile yaşıyordu, FÖ2 çocuk ve annenin içinde bulundukları ekonomik durumu şöyle tarif etmişti: *“Hatta maddi durumları da kötü. Tablet yardımı almıştı okuldan.”* Geçim kaynaklarını annenin gündelik gittiği temizlik işleri oluşturuyordu. FÖ2, aynı zamanda Ö6’nın Fen derslerindeki durumunu anlatırken *“Kız öğrencim iyidir. Derslerde başarılı ve bir soru sorduğumda hep doğru biliyor.”* ifadelerini de kullanmıştı. FÖ2 sosyoekonomik düzeyi iyi olmadığı halde Ö6’nın Fen kazanımlarını edinmede yeterli olduğunu düşünüyordu.

FÖ2 görüşmemiz esnasında ebeveynleri boşanmış olan Ö5 ve Ö6 örneklerini sık sık analitik olarak karşılaştırıyor ve farklılıkların ardıl sebeplerini ortaya koymaya çalışıyordu. FÖ2, Ö5’in Fen öğrenim süreçlerindeki durumunu *“Onun ders başarısı biraz düşük. Söz veririm O da cevap vermeye çalışıyor; ama çoğuna yanlış cevap veriyor.”* şeklinde ifade etmişti. Öğretmen, Ö5 ve Ö6’nın Fen öğrenim süreçleri ve başarılarındaki farkı karşılaştırırken cinsiyet farklılığı ve sosyoekonomik düzey gibi ardıllara değinmiş; ancak çocukların boşanma sonrası değişen düzenlerine özellikle vurgu yapmıştı. Boşanma sonrası değişen düzenin, iki öğrencinin Fen öğrenimindeki farklarının oluşmasında asıl etken olduğunu düşünüyordu. FÖ2 çocukların boşanma sonrası düzenlerinin nasıl değiştiği ve etkisinden şöyle bahsetmişti:

Kız öğrenci (Ö6) annesi ile birlikte yaşıyor. Belki arada babasıyla da görüşüyor. Ama sonuçta yalnız ikisi kalıyorlar evde. Erkek öğrencimin (Ö5) aile yapısında üvey baba ve üvey kardeş var. Ayrıca bu çocuk başlangıçta farklı bir şehirde, babasıyla birlikte

yaşıyormuş. Annesinin yanına sonradan gelmiş. Ama kız öğrenci annesi babası ayrıldığından beri annesi ile yaşıyor. Bunlar etkili olabilir. Çocuk sonuçta hem şehir hem de ev değiştiriyor. Yeni bir süreç onun için. İkisinin de düzeni bozuluyor. Ama bir tanesi annesi ile yaşadığı evde kalıyor. Diğeri düzenini komple değiştiriyor. Baktığım zaman o çocuk daha çok etkilenmiş gibi.

Öğrencim Ö12 ile ilgili gözlemlerimden, boşanma sonrası çocukların düzenleri ne kadar az değişirse bunun çocuk için o kadar olumlu olacağı düşüncesine ulaşmıştım. Ö12, Fen dersi başarısı yüksek olmayan, soru-cevap-dönüt sürecinde sıklıkla farklı şeylerden bahseden ve Fen öğrenme süreçlerinde sorun yaşadığını düşündüğüm bir öğrencimdi. Ö12, anne-babası ayrıldıktan sonra küçük kardeşi ile birlikte babaannesinde yaşamaya başlamıştı. Sınıf öğretmenini ile görüşmemde boşanma sonrasında öğrencinin düzeninin kökten ve çok karmaşık bir şekilde değiştiğini öğrenmiştim. Şaşkınlığımı notlarım şu duygu ve düşüncelerle aktarmıştım: “Edindiğim bu bilgilerden sonra ne kadar kaotik bir yaşam... Bir çocuk için daha da zor olmalıydı. Fen dersine yaklaşımını bu doğrultuda değerlendirmekte fayda var.” FÖ1 ise boşanma sonrası evlerini ayıran ebeveynlerinin her ikisinde de kalacak şekilde bir yaşam düzeni kuran çocuklarda ödev ve sorumluluklarını sürekli aksatma davranışı sergilediklerini gözlemlemişti. Ö2 ile gözlemlerini şöyle aktarıyordu:

Annesinde kalıyordu; ama hafta sonları babasına gidiyordu. Öyle olunca tabii işine geldiği gibi bazen kullanıyordu. Ödev veriyorum mesela. Ödevin nerede diye sorduğumda: “Ben babam da kalmıştım. Babam da bıraktım. Ben anneme gitmiştim. Dün bir şey yaptık. Annem de kaldı; ama ben babamdan geldim.” gibi sürekli ikisini kullanma durumu vardı.

Ebeveynlik durumunun değişmesi ile birlikte çocukların alışması gereken bir diğer husus da ebeveynler arasındaki değişen iletişimdi. Ebeveynler arası iletişimin yeni şekli anne-baba davranışlarını ve dolayısıyla ebeveynlerin çocuğa yaklaşımını ya da ilgisini etkiliyordu.

Ebeveynler arasındaki etkileşim çocukla olan bağa ve iletişim diline yansıyor. FÖ1, çocuklar için denge ve huzurun önemli olduğu bu dönemde bunun sağlanamamasını *“Ebeveyni boşanmış çocuklarda iki farklı ortam var. Anne farklı bir şey söylüyor, belki baba ya gittiğinde baba farklı bir şey söylüyor. Çocuk bu sefer o dengeyi kuramıyor.”* şeklinde ifade ederek ebeveyn iletişiminin önemine vurgu yapmıştı. FÖ1, ebeveynlerin iletişiminin çocukları nasıl etkilediğini kendi aile ortamından örnekle şöyle anlatmıştı:

Çocuk bir şey yapmaya başlıyor, anneden ve babadan farklı tepki alıyor. Biz kendi evimizde çocuğumuza davranırken “Ben bunu demiştim, sen de devam ettir.” şeklinde de sürekli konuşuyoruz. Ama bu çocuklar aynı ev içinde olmadıklarından böyle bir şey yok. Ebeveynler arasında böyle bir iletişimin olduğunu da zannetmiyorum. Çünkü bu süreci yaşayan çocuklar gitgide daha çok sessizleşiyorlar. Kopukluk oluyor arkadaşlarından da okuldan da. Daha da içlerine kapanıyorlar. Bence ebeveynler daha çok görüşüp konuşsa çocuk hakkında bu şekilde olmaz diye düşünüyorum.

Ebeveynlerin iletişimlerdeki aksaklıklar anne-baba yaklaşımlarına da yansıyor. FÖ1, Ö1 örneğinde bununla ilgili şunları söylemişti:

Boşanma süreci tamamlanmış olan 5. sınıftaki öğrencim tamamen boş vermiş durumda zaten. Belki sürekli evde anne baba başında yani birlikte olsalar... Annesi şu anda “Biz ayırırız zaten, kızım mutlu olsun.” diye bazı şeylerini görmezden geliyor olabilir. Evde birlikte olsalar belki daha farklı davranır. Baba: “Çalış, derse katıl.” der.

FÖ2, Ö7 örneğinden bahsederken ebeveynlerin boşanma sürecine girdikten sonra evlerini ayırdıklarını söylemişti. Evlerini ayıran anne ve baba arasındaki iletişimin kopması babanın çocukla olan iletişimini etkilemişti. FÖ2 bu durumu şu ifadelerle aktarmıştı:

Bu süreçte babası hiç aramamış, ilgilenmemiş. Annesi bunların onu etkilediğini söyledi. Bahsettiğim erkek çocuk. Erkek çocuklar babalarına daha düşkündür.

Babasının bu ilgisizliği karşısında bu süreçler psikolojisini derinden etkilemiş ki nöbet geçiriyor. Ekonomik anlamda bir sıkıntıları olmadığını gözlemliyorum. Çünkü çocuğun her şeyi var: bilgisayar, telefon, tablet... Ama maalesef babası ilgisiz. Bu süreç epilepsiyi tetiklemiş olabilir.

Epilepsi nöbetlerinin bu süreçle birlikte yeni ortaya çıktığını belirttiği Ö7'nin birkaç hafta derslere katılamadığını belirtmişti. Fen derslerinde aktif olan öğrenci öğretmenin deyiimi ile “Kullandığı ilaçlardan olabilir, daha durağan ve hareketsiz.”di. Babanın bu ilgisizliği annenin çocuğa olan yaklaşımına farklı bir şekilde yansımıştı. FÖ2 bu durumu şöyle anlatıyor:

Annesi de sürekli farklı olduğunu söylüyor. Annesi çocuğuna çok fazla anlam yüklemiş bir kadın. Her lafında “Çocuğum çok zeki, o yüzden dersten geri kalsın istemiyorum.” diyordu. Belki annesinin başarı anlamında çok baskısı olabilir. Çok şey bekliyor olabilir ondan. Çünkü sürekli öyle. Toplantıda herkesin içinde çocuğu ile ilgili yine aynı şeyleri tekrar etti.

Annenin bu tutumu araştırmacı olarak bana *telaflı* savunma mekanizmasını hatırlatmıştı. Bu durum anne davranışlarına FÖ2'nin deyiimi ile “Annesi de çok ilgili ve çocuğun derslerden geri kalmasını istemiyor.” şeklinde yansımıştı. Ancak Ö7'nin Fen başarısını yapılan kazanım değerlendirme sınavındaki durumuna göre değerlendirdiğimde Fen başarısı yüksek olan öğrencilerin gerisinde kalmıştı. Derslerine giren FÖ2'ye göre Fen kazanımları yeterli görünüyor, bunun için evde çalışıyordu; ancak eski başarısının gerisinde kalmıştı. Bunun sebebinin epilepsi tedavisi için kullandığı ilaçlar olduğunu biliyorduk. Çünkü öğrencide dikkat bozukluğu, unutma ve daha çok uyuma gibi etkiler gözlemleniyordu. Öğrenci bu durumunu bir nöbetim esnasında doğaçlama gelişen sohbetimiz esnasında dillendirmişti. Sınıfları dolaştığım esnada ev ödevi için verilen Fen çalışma kağıdını okulda doldurduğunu

görünce Ö7'ye *'niçin ödevini okulda yaptığını'* sordum. Söylemekten imtina edencesine mırıltıyla *'evde ödevlerini yapmayı unuttuğunu'* söyledi.

Dersine girdiğim Ö11'in anne ve babasının boşanma sonrası çekişmeli bir ilişkileri vardı. Boşanmanın etkileri ebeveynlik ilişkilerine yansıyor ve ebeveynler arası iletişimi olumsuz etkiliyordu. Anne bir yıldır eşinden ayrı olmasına rağmen eşinden yana sıkıtlar yaşadığını söylüyordu. Babanın çocuğu hoşuna giden şeylerle kandırarak çocuğun sürekli aklını çeldiğini ve bu şekilde kendisi ile uğraştığını düşünüyordu. Ebeveyn durumlarındaki bu değişim çocukta büyük bir dengesizlik oluşturmuştu. Çünkü Ö11 Fen derslerinde bazen ders dinleyen, bazen uyuyan; bazen kurallara uyumlu ve bazen ise arkadaşları ile sohbet ederek vakit geçirmek isteyen tavırları ile tutarsız davranıyordu. Çatışmalı iki ebeveyn arasında kalan Ö11, işine ve kolayına geleni yapma yönünde bir adaptasyon geliştirmişti. Şube rehber öğretmeni de *Ö11'in anne-babasının durumunu çıkarıcı bir şekilde kullandığını* belirterek değerlendirmemi desteklemişti. Hastalık bahanesi ile velisini okula çağırıp sürekli okuldan erken çıkma davranışı sergiliyordu. Velinin tavırlarındaki bu tavizkar tutumlar Ö11'in otokontrol geliştirmesinin önündeki bir engeldi aynı zamanda. FÖ1 bu süreçteki çocukların davranışlarını şöyle değerlendiriyordu: *"Çocuklar her an açık arama durumundalar, hemen kendilerine iyi geleni bulmaya çalışıyorlar. Yani kendi çıkarlarına göre davranmaya çalışıyorlar. Her çocuk o açığı bulduğunda da sonuna kadar kullanıyor."* Yani çocuğun geliştirdiği bu çıkarıcı davranış tipi psikolojik dengesini koruyan doğal bir davranış örüntüsü de olabilir.

Ebeveynlik durumunun değişmesi ebeveynlerin çocuğun öğrenim süreçlerine olan duyarlılıklarına da yansıyor. Bazı örneklerde ebeveynlerin bu süreçte çocuklarının Fen öğrenme süreçlerindeki durumuna ilgisiz kaldıklarını gördük. FÖ1, Ö2 örneği ile bu süreci ve değerlendirmesini şöyle paylaştı: *"Bu örnekteki çocuğun ailesini hiç görmedim. Toplantılarda da görmedim. Bu çocuk başarılıymış. Başarısı sonradan düşmüş, yani boşanma*

sürecinden sonra. Aile bizi bilgilendirseydi, daha fazla okulda olsaydı, çocuk onları daha çok görseydi bence daha iyi olabilirdi.” FÖ1, iki yıl dersine girdiği Ö2’nin Fen ders notlarının 80-90 seviyelerinden 60-70 seviyelerine gerilediğini belirtmişti.

4.2. Boşanmanın BAGÇ Üzerindeki Yansımaları

Ebeveynlik durumları değişen çocukların alışması gereken yeni durumlar ortaya çıkıyordu. Boşanma sonrası oluşan yeni düzen, ebeveynlerinin yeni iletişim şekli ve boşanma sürecindeki ebeveynlerin ayrılma durumu ile mahkeme süreci özellikle uyum göstermesi gereken süreçler oluyordu. Her şeyden önce bu çocuklar boşanma sonrası tek bir ebeveyni ile yaşamaya başlıyorlardı. Ö9 ve Ö12 gibi babaanne ile yaşayanlar da vardı. Kimisi Ö5 gibi ev, mahalle, okul hatta şehir değiştiriyor ya da zaten yeni değişen düzenlerini birkaç sene içerisinde birlikte yaşayacağı ebeveynin değişmesi ile yeniden değiştirmesi gerekebiliyordu. Boşanma sonrası kardeşleri ile birlikte babalarının yanında yaşayan Ö8 gibi kız çocukları ise yeni rollerine alışmaya çalışıyorlardı. Boşanmış ebeveynlerinin çatışmalı iletişimlerinin arasında kalanlar da Ö4 ve Ö11 gibi bu duruma uyum göstermeye çalışıyorlardı. Bir de Ö3 ve Ö13 gibi mahkeme süreci yaklaştıkça çaresizlik içinde hayatlarına yeni bir yön verecek sürecin duygusal baskısına alışmaya çalışanlar vardı. FÖ2 bu süreci kısaca “*Çocuğun düzeni bozuluyor.*” diyerek özetlemişti. Esasen düzeni bozulan BAGÇ ciddi bir adaptasyon sorunu yaşıyordu. Bu süreçte bocalayan BAGÇ’nin kafası karışıyor ve huzursuzluğu arttırıyordu. FÖ1’e göre ise bu süreçte öğrenciler dengesizlik yaşıyorlar, ikilemde hissediyorlar, boş vermiş davranıyorlar ve kafaları çok karışıyor. FÖ1 ebeveynlerin boşanması ve ebeveynler arası iletişimin sekteye uğraması ile oluşan iki farklı ortamda çocukların dengeyi kurmasının ve huzur bulmasının zor olduğunu düşünüyordu. FÖ1 BAGÇ’nin durumunu şöyle özetliyordu:

Ev ortamında o huzur yok. Huzur olsa zaten ayrılık olmaz. Huzursuzluk olan bir ortamda da çocuk ister istemez o yaşlarda kendine yoruyor bazı şeyleri. Kendisi ile

sorunlar yaşamaya başlıyor. Çocuğun aklı böyle bir durumda ailesinde ve evdeki huzursuzlukta kalacaktır. Genelde kafa karışıklığı oluyor. Çocuğun bu süreçte okula adapte olamayacağını düşünüyorum.

Bazı örnekler boşanmanın BAGÇ üzerindeki yansımalarını net bir şekilde görmemizi sağlıyordu. Örneğin; öğrencilerimden Ö11, çekişmeli ebeveyn ilişkisinin ortasında kalmış olmanın dengesizliğini yansıtıyordu. Okul çıkışlarında sık sık habersizce babasına gidiyor ve anne bu durumdan oldukça rahatsızlık duyuyordu. Ö11'in bu davranışının altında yatan asıl sebep muhtemelen babası ile geçirdiği zamandan keyif duymasıydı. Genellikle - babasında kaldığını düşündüğüm zamanlarda- sabah saatlerindeki Fen derslerine uykusuz gelir ve sınıfta uyurdu. Yani Ö11 iki ebeveyn arasında bocalıyordu. Diğer bir örnekte Fen derslerine girdiğim Ö8'in şube rehber öğretmeninden edindiğim bilgiye göre öğrenci anne ve babasının boşanmasına tepki olarak boşanmadan sonraki bir yıl okula gelmemiştir. Bu yüzden sınıfta her zaman arkadaşlarından yaşça büyük olmasının ağırlığını hissettiremeye çalışan bir duruşu vardı. Kendisini sınıf arkadaşlarından ayırmaya ve bunu belli etmeye çalışan davranışlar sergiliyordu. Öğretmenlerine karşı iyi bir öğrenci görüntüsü verme için cevaplarını bildiğini düşündüren safiyane sorular sorarak onlarla iletişime geçmeye çalışıyordu. Bu davranışının altında anlaşılma ve arkadaşlarından farklı olduğunu ortaya koymaya çabası yatıyordu. Ancak Ö8 sık sık okula gelmeyerek dersleri aksatıyordu. Bu davranışı iyi bir öğrenci görüntüsü vermek isteyen biri için alışkanlık olma tezatlığı taşıyordu. Kısacası boşanma sonrası sorumluluklarının değiştiğini düşünen Ö8 rol karmaşası yaşıyordu ve ciddi uyum sorunları gösteriyordu. FÖ1 ebeveynleri boşanma sürecine girmesi ile okul değiştiren Ö3'ün sınıf içi durumunu tarif ederken başlarda uyumlu olduğunu söylüyordu. Ancak ilerleyen haftalarda yaşanan sorunları şöyle sıralamıştı: *"Şu anda arkadaşlarıyla sorunları var. Arkadaşlarına karşı çok ters davranıyor."* ve *"Bu aralar kurallara uymama durumu çok fazla."* Halbuki öğretmen ve anne arasında geçen görüşmelerde anne Ö3'ün geldiği okulda *"...uyumlu bir*

çocuk olduğundan bahsetmişti.” FÖ1 çocuktaki bu değişimi evleri ayıran ebeveynlerin yakın zamanda görülecek mahkemelerine bağlıyordu. FÖ1 bu durumu şöyle yorumlamıştı: “- *Şahit olursam ya bana sorarlarsa, anneni mi seçeceksin babanı mı seçeceksin?- gibi düşüncelerle böyle bir ikilemde kalabileceğini düşünüyor olabilir. Anne çocuğun şahitlik yapmayacağını söylemişti; ama sanırım o kendini yapmak zorunda hissediyor. Bence bu durum biraz kafasını karıştırıyor.*” Ebeveynleri boşanma sürecinde olan diğer bir örnekte ise çaresizlik içinde annesine “*Ben şimdi kimi seçmeliyim?*” diye soran ve “*İkinizin de yanında olmak istiyorum.*” diyerek yaşadığı huzursuzluğu hissettiren Ö13, mahkeme sürecinin yaklaşması ile ciddi bir bocalama yaşamıştı. Öyle ki söz hakkı O’na yöneltildiğinde “*Soru neydi öğretmenim?*” gibi ifadeleri sık kullanacak kadar Fen derslerindeki öğrenim süreçlerinden uzaklaşmıştı. Mahkemeden sonraki zamanlara gelen bir dersimizde de yöneltilen bir sorunun cevabı için iyi bir başlangıç yapmasına karşın sonra “*Kafam karıştı. Bilemiyorum.*” diyerek iletişimi kesmişti. FÖ1, Ö4 ile ilgili örneğinde şunları paylaşmıştı: “*Onda da sınava yakın bir zamanda boşanma süreci gerçekleşti. Tam o sırada çocuklar nerede kalacak olayı olmuştu? Derste sürekli dalıp gidiyordu. O aralar biraz bocaladı.*” Ö4, bu süreçte yaşadığı huzursuzluğu öğretmeni ile paylaşırken “*Evdeki ortamın onu etkilediğinden bahsetti.*”

BAGÇ’nin yaşadığı uyum sorunlarını Fen öğrenim süreçlerinde sergiledikleri tutarlı olmayan davranışlarında gözlemliyorduk. Ö1 dönem başında ailesine kitap aldırması, FÖ1’e “*Ben ders çalışmak istiyorum, kitap aldırırım*” demişti. Ancak sonrasında çalıştığına dair hiçbir emare göstermemiş, kitaptan sorular sormamıştı. FÖ1 öğrencinin Fen öğrenim sürecine dair bir heyecanla ilk konularda biraz çalıştığını, fakat sonrasında bu davranışını devam ettirmediğini belirtmişti. Ödevlerini de yapmıyordu. FÖ1 başlangıçtaki isteğini gayretine yansıtmayan öğrencinin sonraki süreçlerinde *tamamen boş vermiş durumda* olduğuna vurgu yaparak tutarsızlığını ortaya koymuştu. FÖ1 öğrencisi Ö2 ile biraz ilgilenip konuştuğu zamanlarda Fen derslerine parmak kaldırarak katılım gösterdiğini; ancak bir hafta sonra

öğrencinin tekrar eski haline döndüğünü ve derslere katılmadığını belirtmişti. FÖ1 Ö3 davranışındaki değişimi ise şöyle anlatmıştı:

Ben normalde alışmıştım öğrencinin sürekli konuşmasına, söz hakkı istemesine, bir şeyler anlatmasına. Derste ders boyunca hiç sesi çıkmadı. Önceden canlı derslerde bağlantısı koptuğu zaman bana mutlaka yazardı. Çıktıktan sonra hemen söylerdi. Geçen gün derse yine gelmedi. Bu sefer hiçbir şey yazmadı. Dersten erken çıktı 10 dakika kadar hiçbir şey de yazmadı.

FÖ2 zeki ve hırslı olarak tasvir ettiği Ö7 ile ilgili “...derslerde mutlaka konuşurdu, her şeye bir cevabı vardı, arkadaşlarına laf atar derste atıştırlardı. O atışmaları yok. Onları gözlemlemiyordum. Hayret ediyordum, nasıl yapmıyor! O anlamda durgunluk var.” demişti. Yine aynı öğrenci ile ilgili şunları da eklemişti: “Eskiden kötü yazıyordu. Geçen birkaç derstir “Benim yazım düzeldi.” deyip durduk yere yazılarını göstermeye başladı.” Derslerine girdiğim Ö8 her zaman ilgili ve iyi bir öğrenci gibi görünmeye çalışırdı. Ancak çoğunlukla bu çizmeye çalıştığı görüntüye tezat davranışlar sergiliyordu. Sınıflarında düzenli bir döngüye göre herkesin her yerde oturduğu bir oturma planı olmasına rağmen O’nu Fen derslerinde sürekli arka sıralarda görüyordum. Kendilerini sınıftan soyutladıkları, sık ve düzenli iletişim kurdukları grupları (klik grup) ile zaman zaman sınıfın arkalarında toplanarak kendi aralarında kısa ve sessiz konuşmalar ile eğlenirlerdi. Dikkatlerini derse yönlendirmelerini istediğimde kendilerine biraz çeki düzen verirler sonra yine fırsat kollarlardı. Fen derslerinde bazen de Matematik dersine çalıştığını görürdüm.

Ö11 ve Ö12 sorumluluk almada kimi zaman isteklilik gösteren öğrencilerdi. Ancak aldıkları sorumlulukları çoğunlukla aksatıyor ve zamanında yerine getirmiyorlardı. Öğrencilerin bu yaklaşımları pek tutarlı görünmüyordu. Örneğin; Ö12 Fen Bilimleri dersinden kendi isteği ile bir proje ödevi almıştı. Proje sürecinin nasıl gittiğini izleyebilmek için çalışması hakkında sorular yönelttiğimde ‘yapıyorum’ izlenimi oluşturmaya çalışıyordu;

ancak yeteri kadar çalışmadığı ve elinde somut bir şeylerin olmadığı anlaşıyordu. Öyle ki yaklaşık dört ay öncesinden verilen projenin son teslim tarihinden önce getirilmemesi, proje hazırlama basamaklarına uyulmaması ve özensiz olması proje almak için gösterdiği isteklilikle uyuşmayan tutarsız bir davranıştı. Benzer bir davranışı okulda yürütülen geri dönüşüm projesinde gönüllü olup sorumluluklarını yerine getirmediğinde de göstermişti. Ö12'nin sınıf içinde de benzer davranışları vardı. Kendisi konuşurken sınıf arkadaşlarının onu dinlenmesini bekliyor; ancak kendi sırası geçtiğinde başkasını dinlemiyordu. Öyle ki bazen öğretmene sorduğu sorunun cevabını dinlemek yerine, sanki o soruyu soran o değilmişçesine ilgisiz davranıyor ve verilen cevapla alakadar olmuyordu. Ö10, pandemi sürecinde interneti olmadığı mazereti ile uzaktan öğretime hiç katılmamış; ama dönem sonlarında ödevlerini yaptığını gösteren fotoğraflar atmış ve çalıştığını belirtmişti. Yüz yüze öğretim sürecinde bu durumun hiç de böyle olmadığına; öğrencinin sık sık okulu aksattığına, Fen derslerine çalışmadığına, dersleri aktif dinlemediğine ve çoğu zaman ders esnasında derse ait araç gereçleri hazır bulundurmadığına tanık oldum. Bu ilgisizlik başta sergilenen tavırla uyuşmuyordu.

FÖ2'nin boşanmanın BAGÇ üzerinde olumlu yansımaları olabileceği şeklinde farklı bir görüşü daha vardı. Bu bakış açısını şu şekilde özetlemişti:

Evde sürekli kavga, gürültü patırtı varsa boşanma süreci bence olumlu etkileyebilir.

Tabi ilk etapta bu da olumsuz etkiler, sonrasında olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.

Çocuğun kavgalı gürültülü bir evde olmaktansa ailelerin boşanması daha diye. Bu süreçte çocuk destek alsa, pedagog eşliğinde herkes bilinçli olsa çocuk daha da az etkilenir.

4.3. Boşanmanın BAGÇ'nin Okul Yaşantılarına Etkileri

İncelediğimiz örneklerde bu süreçteki öğrencilerin çoğunlukla içine kapanma eğiliminde olduklarını gördük. Bu eğilimi özellikle öğrencilerin Fen öğrenim süreçlerine

katılım ve katılıma istekli oluştaki değişimlerinden anlıyorduk. Çünkü bu öğrenciler ders katılım sürecinde alışılmışın dışında pasif davranıyorlardı. Bu etki boşanmanın BAGÇ'nin okul yaşantılarına en net etkisiydi. Bunun dışında çok az örnekte ise bu davranışa zıtlık oluşturacak şekilde dışa vurum eğilimi (telafi etme) gözlemlemiştik. FÖ1 bu gözlemi şöyle özetlemişti: *“Genelde bu çocuklar iki türlü davranıyorlar, ya tamamen içlerine kapanıyorlar ya da tamamen dışa vuruyorlar kendilerini.”*

İçine kapanan BAGÇ derslerde giderek sessizleşiyor ve derslere katılım göstermek istemiyordu. FÖ1 de *“Bu süreci yaşayan çocuklar gitgide daha çok sessizleşiyorlar. Kopukluk oluyor, arkadaşlarından da okuldan da. Daha da içlerine kapanıyorlar.”* demişti. BAGÇ derslerde artık söz almıyor, soru-cevap sürecinde -bilmiyorum, anlamadım gibi ifadeler kullanarak ya da kısa cevaplar vererek kendi kabuklarına çekiliyorlardı. Kısacası FÖ1'in tabiri ile *“Yani derste konuşmak istemiyordu. Aslında konuşalım, bir an önce bitsin istiyordu.”* Örneğin; Fen derslerine sürekli söz alarak katılım gösteren Ö3 için şöyle demişti: *“Derste ders boyunca hiç sesi çıkmadı. Birkaç kere ben söz hakkı verdim. O zaman da kısa cevaplar verdi.”* Normalde soru sorduğunda mutlaka eklemek istediği birkaç cümlesi olan Ö3, ebeveynlerinin mahkeme süreci yaklaştığında öğretmenin sorduğu sorulara *“Evet /Hayır, Var/Yok”* şeklinde kısa cevaplar verir olmuştu. Benzer şekilde FÖ2 *“Boşanma sürecinden önce çocuğumuz daha çok konuşan, her konuda fikri olan bir çocuktı.”* diye tarif ettiği Ö7 için şu cümleyi eklemişti: *“Bir aydır derslerde daha sessizdi. Şimdi kendi iç dünyasına dönmüş gibi.”* FÖ2, *“...başarılı bir soru sorduğumda hep doğru biliyor.”* dediği Ö6'yı Fen derslerinde durumunu şöyle aktarmıştı: *“...çekingen, söz alıp cevap vermiyor. Kendini göstermek isteyen bir çocuk değil. Pasif kalıyordu.”* Ö9 ve Ö10 ile ilgili gözlemlerim de benzer şekildeydi. Ö9 ve Ö10 benzer karakter özelliklerine sahipler: ikisi de sessiz, konuşurken çekingen ve biraz içlerine kapalı çocuklardır. Ö9 Fen derslerinde parmak kaldırmaktan imtina ederdi. Söz verildiğinde tüm cesaretlendirme çabalarım rağmen çoğu

zaman konuşmak istemezdi. 5. sınıfta tek bir söz bile etmez, utangaç mimiklerini kullanarak konuşmaya direnç gösterirdi. Böyle durumlarda çok da üstelemezdim. Alışacağını ve zamanla konuşmak isteyeceği cesareti kendinde bulacağını düşünürdüm. 6. sınıfta bir istasyon çalışmasında grup içinde çok aktif davranmadığını gözlemledim. Arkadaşları da Ö9'un bu genel tutumunu rahatlıkla dile getiriyorlar, konuşmadığını belirtiyorlardı. Aynı zamanda şube rehber öğretmenini olarak diğer branş öğretmenlerinin geri dönütlerinden çıkardığım genel kanı da buydu. 7. sınıfta pandemi sürecine denk gelen uzaktan yürüttüğümüz derslerimizde söz hakkı kendisine yöneltildiğinde mikrofonu açmıyor, katılım göstermek istemiyordu. 8. sınıfta ise hala kendi arzusu ile derse katılım göstermese de konuşma sırası kendisine geldiğinde en azından eskisi kadar direnç göstermiyordu. Yine de Fen derslerine katılımdaki çekimserliği devam etti. Ö10'un karakter özelliğini anne ve çocukla gerçekleşen bir görüşmede anne dile getirmiş, *içine kapanık ve utangaç bir çocuk* olduğunu belirtmişti. Ö10 derslerde de oldukça pasif davranıyor, konuşması için söz verildiğinde de bakışlarını kaçırıyordu. Kitap ve defter gibi ders araçlarını çoğu zaman getirmiyor ya da çantasından çıkarmıyordu. Bunun yerine dersleri çoğunlukla önündeki bazı araç gereçlerle uğraşarak geçiriyordu.

Bazı örneklerimizin *dışa vurum eğiliminde* olduğunu gördük. FÖ1 bu durumu şöyle yorumluyordu: *"Bazı öğrenciler bu süreci dersle telafi etmeye çalışıyorlar; ama bunun da sayısı çok azdır."* Ö4 ile ilgili örneğini şöyle aktarmıştı: *"...tamamen kendini derslere verdi. Annesinden öğrendiğim kadarıyla sabah beşte kalkıp okula gelene kadar (07.30) ders çalışıyormuş. Sanırım evdeki ortamdan uzaklaşmak için eve gittikten hemen sonra tekrar ders çalışmaya başlıyormuş. Kafasını meşgul etmek için sürekli soru çözüyordu."* Ö8 de sınıflarında oluşturdukları klik grubun ablası gibi davranıyordu. Aynı zamanda cevaplarını bildiği soruları öğretmenlerine sorarak iletişime geçmeye çalışıyordu. Ö8 düz yazı ve şiirler yazıyor ve bu yazılarında içinde bulunduğu durumu kelimelere yansıtıyordu. Örneğin bir yazısında *çaresizlik* kavramını birçok kez tekrarlayarak vurguladığını görmüştüm.

Boşanmanın okul yaşantısına yansıyan etkisi BAGÇ'nin içine kapanma eğilimi, bu çocukların kendilerini derse verememeleri ve başarısızlık algıları ile ilişkili görünüyordu. Dolayısıyla BAGÇ'nin kendini derslere verememesi ve başarısızlık algısı da boşanmanın okul yaşantılarına etkilerini oluşturuyordu. FÖ1, *“Çocuğun akli böyle bir durumda ailesinde ve evdeki huzursuzlukta kalacaktır. Bu durumda okul yaşantısı da etkilenecek, derse kendini çok fazla veremeyecektir.”* demişti. Örneğin; Ö13 Fen derslerinde kendisine yöneltilen sorulara *“Soru neydi öğretmenim?”* gibi ifadeleri sık kullanır olmuştu. FÖ1’de benzer bir durumu Ö3 ile yaşadığını şöyle aktarmıştı: *“Dikkati düştü. Tekrarlatıyor mesela bazen. Soruyu ikinci kez sormamı istiyor. Soruyu sorduğumda “Ne demiştiniz?” diyor.”* Gözlemlerim arasına Ö13’ün evdeki çalışmalarına odaklanamadığını not düşmüştüm. Çünkü Fen kavramlarını yapılandırmakta güçlük çekiyordu. Bu yargıya ulaşmamı sağlayacak birçok örnek vardı. Ancak bazı örnekler bu durumu daha açık ortaya koyuyordu. Bu açıklık öğrencilerin kolay öğrendikleri bilgi düzeyindeki kazanımlarda daha net görünüyordu. Ö13’ün böyle durumlarda da zorlandığına tanık oldum. Örneğin; *“Saf Madde ve Karışımlar”* ünitesi işlenirken oluşan soru-cevap etkileşiminde Ö13’ün *“elektron”* kavramını yapılandıramadığını fark ettim. Ö13’ün *“elektron”*u *“proton”* kavramı ile karıştırmasına şaşırın sınıf, Ö13’ün yanlısını düzeltmek için hep birlikte tepkisel bir tavır sergilemişti. Bu tür sınıfın doğal ortamında geçirilen yaşantılar aynı zamanda öğrencide başarısızlık algısını pekiştiriyordu. Örneğin; bazı soru-cevap etkileşimlerimizde Ö13 *“Sanırım ben anlayamadım.”*, *“Bilemiyorum.”* gibi özgüvenden yoksun ifadeler kullanmıştı. FÖ1, ebeveynleri evlerini ayırmak üzere olan Ö4 için *“Derste sürekli dalıp gidiyordu. Normalde dikkati çok yerinde bir öğrenciydi. O dönem dikkat dağınıklığı vardı sınıftayken...”* demişti. Derslere kendini veremeyen bu öğrenciler derslerde genellikle ders dışı faaliyetlerle uğraşıyorlardı. Örneğin; Ö11 ve Ö13 ders kitap ve defterlerine çizimler yapıyorlardı. Ö13’ün bu durumunu notlarıma şöyle kaydetmiştim: *“Ders anında Ö13 ve anne-babası boşanmış başka bir öğrencimin ders kitaplarına bir şeyler*

çizdiklerini fark ettim. O kadar meşgul görünüyorlardı ki tüm dikkatleri yaptıkları çizimlerdeydi.” Bazıları Ö10 gibi masasındaki araç gereçlerle meşgul oluyordu. Bazıları ise arkadaşları ile konuşmak için arka sıralara geçiyordu. Dersi dinlemek ve anlamak için zihinsel bir çaba içerisine girmiyorlardı. Ö11 kendisine yöneltilen sorulara açık bir dille “*Dinlemedim.*” diye cevap verebiliyordu. Düşler dünyasında dolaştığını düşündüğüm Ö12’nin, soru-cevap-dönüt etkileşimindeki verdiği cevapların bazen konuyla hiçbir ilgisi olmayabiliyordu. Dönüt verildiğinde ses ve mimikleri ile şaşırma ünlemi gösterip düşündükten sonra bazen geçiştirmek için bir cevap veriyor bazen de bilmediğini belirterek oturuyordu. Benzer şekilde FÖ2, Ö5 için “*Öğrencim bilmese de cevabını ya da şikkını rastgele söylüyor.*” demişti. Dolayısıyla kendilerini derse veremeyen BAGÇ soru-cevap-dönüt etkileşimlerinde FÖ1’in deyimi ile *kavramlara pek hakim görünmüyordu*. Süreçte içine kapanarak öğrenme faaliyetlerinde pasif kalan BAGÇ, eksik öğrenmelere sahip oluyordu. Bu durum öğrencilerin başarısız deneyimler yaşamasına sebep oluyor ve böylece başarısızlık algısı pekişiyordu. Başarısızlık algısı yaşayan bu çocuklar soru-cevap etkileşimlerine çoğunlukla kendi arzuları ile katılım göstermiyorlardı.

Özellikle ebeveynleri boşanmış BAGÇ’de okula yansıyan diğer bir etki ise ebeveynlerinin *ayrılığını bahane etme* eğilimi göstermeleriydi. Böylelikle öğrenci okul ve derslere gelmeyerek, geç gelerek ya da çeşitli gerekçelerle okulu erken terk ederek öğrenme süreçlerini sık sık aksatıyordu. Aynı zamanda ev çalışmaları için verilen ödevleri yapmıyorlar, gönüllü oldukları projelerde gerekli özeni gösterip sorumluluklarını yerine getirmiyorlardı. Sınıf içi etkileşimler, Fen dersi konu ve kazanım eksiklikleri okul dışı saatlerde öğrenme süreçlerine yeterli zamanın ayrılmadığını gösteriyordu. BAGÇ’nin bu davranışlarını sürekli kılan olumsuz pekiştirme sağlayan *ayrılık bahaneleri* vardı. Özellikle *ebeveynlerinin ayrı olmasını kullanarak* öğretmenlerine çok masumane bir gerekçe sunabiliyorlardı. Böylece öğretmen ve velilerin tepkisel davranışlarından kurtulan öğrenci, davranışını sürekli hale

getiriyordu. Örneğin; Ö11 ile ilgili gözlemlerime *sürekli hastalık bahanesi ile velisini okula çağırıp okuldan erken çıkma eğilimi* gösterdiğini yazmıştım. Ö11'in bu durumunu şube rehber öğretmeni ile görüştüğümde *anne-babasının ayrı olma durumunu çıkarıcı bir şekilde kullandığını* belirtmişti. Benzer şekilde Ö8 de sık sık okula gelememesini ya da sabah erken olan Fen derslerine katılamamasını evde bir takım uğraşları olduğunu düşündüren sözlerle savuşturuyordu. Ö8 bu davranışını oldukça sıradanlaştırmış görünüyordu. Bununla birlikte çoğu zaman ödevlerini yapmayan Ö11'in Fen ödevini okulda yaptığına tanık olduğum bir anda bu durumdan hiç çekinmemiş olması dikkatimi çekmişti. Dahası “*Evde yapamadım, arkadaşlarımdan bakarak yapıyorum.*” şeklindeki ifadesi ile oldukça rahat davranmıştı. Öğrencinin bu rahatlığını *normal bir öğrenci davranışı olarak değerlendiremediğimi* not düşmüştüm. FÖ1 de Ö2'yi şöyle anlatmıştı:

Ödevlerini yapıyormuş gibi gözüküyordu. Ödevin nerede diye sorduğumda: “Ben babam da kalmıştım. Babam da bıraktım. Ben anneme gitmiştim. Dün bir şey yaptık, annem de kaldı; ama ben babamdan geldim. Ben başladım, yapıyordum, ama yarıda kaldı.” gibi sürekli ikisini kullanma durumu vardı. Bu çocuklarda sürekli bu şekilde bahaneler oluyor zaten. İki tarafa sığınma gibi durumları var.

FÖ1 ebeveyni boşanmış öğrencilerin *ayrılığı bahane etme* eğiliminin altında yatan sebebi ebeveynler arasındaki iletişimin kopmasına bağlıyordu. Böylelikle çocuk üzerindeki ebeveyn kontrolü aksıyordu. FÖ1'in tabiri ile “*Çocuk bir şey yapmaya başlıyor, anneden ve babadan farklı tepki alıyor.*” ya da ebeveynler “*Biz ayrıyız deyip bazı şeylerini görmezden geliyorlar.*”dı. FÖ1 çocuklar “*Bunu fark ettiği anda daha fazla kullanmaya başlıyor.*” demişti. FÖ1, Ö1'in pandemi sürecinde okulun tehlike olduğunu bahane ederek derslere katılmadığını; ancak dışarıda dolaştığına tanık olmuştu. Bu öğrencisi için ebeveynleri “*Evde birlikte olsalar belki daha farklı davranır.*” demişti. FÖ2 sorumluluklarını sık sık aksatan Ö5 için “*Çocuğun başında bir baba figürü demek ki daha önemli.*” diyerek ebeveyn kontrolüne

dikkat çekmişti. FÖ2 buna ek olarak öğrencilerin bu davranışlarını genellemelerinin diğer bir sebebini şöyle açıklıyordu: *“Zaten yeni nesil öğretmenler de çok kızmıyor, bir şey yapmıyor. Bir yaptırım yok.” diye düşünüyorlar.*” FÖ1’in ödevlerini yapmayan Ö2 ile ilgili *“Ben ‘tamam’ dedim ve hiç uzatmadım konuyu, konuşmadım daha da. Ertesi hafta ödevlerin yarısı geldi. Ondan sonraki haftalarda hiç gelmemeye başladı. Artık bir bahanem de var diyordu. Tepkimizi ölçüyorlar her konuda.”* şeklindeki ifadeleri FÖ2’yi destekler nitelikteydi. Kendi örneklerimde de FÖ2’nin bahsettiği gibi müsamaha odaklı öğretmen davranışlarının öğrencilerde *ayrılığı bahane etme* davranışlarını şiddetlendirdiğine tanık oluyordum.

Arkadaşları ile uyum ve arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı problemler de BAGÇ’nin okul yaşamına yansıyan etkilerdendi. Örneğin; Ö9’u teneffüslerde çoğunlukla yalnız görüyordum. Çoğunlukla arkadaşları ile fazla sosyal etkileşimi yoktu. FÖ2 de benzer bir gözleme sahip olduğu Ö7 için *“Önceden sürekli takıldığı bir arkadaşı vardı. Şimdi daha çok yalnız görüyorum. Kantine kendi inip çıkıyor.”* demişti. Bazı BAGÇ ise arkadaşları tarafından tepki gören davranışlar sergiliyor ve bu davranışlarında arkadaşlık ilişkilerini zedeleyecek şekilde ısrarcı ve inatçı oluyorlardı. Örneğin; arkadaşları Ö12’nin ders esnasında söz alarak yaptığı konuşmaları ve sorduğu soruları yersiz ve alakasız bularak tepki gösteriyorlardı. Arkadaşları Ö12’nin bu davranışı ile ders akışını bozduğu ve kendini ön plana çıkarma çabasında olduğunu düşünüyorlardı. Böyle zamanlarda Ö12 arkadaşlarına asabi sözler savuruyor ve iletişimin sonunda çoğunlukla umursamaz davranıyordu. Bazı davranışlar ise daha uç noktalara taşınabiliyordu. Keza Ö12 grup çalışmaları esnasında *biten çalışmalarını bir anda sinir krizi geçirerek parçalayarak bozmuştu.* Bu olay arkadaşlarının kendisine daha katı bir duruş sergilemesine sebep olmuştu. İletişim için bazen çaba gösterse de hem cinsleri tarafından gruplarına dahil edilmek istenmiyordu. Bu yüzden biraz yalnız kalıyordu. Bir diğer örnekte Ö11 arkadaşları ile ilişkilerinde zaman zaman sert bir dil kullanmakta ve arkadaşlarına karşı asi tavırlar sergilemekteydi. Bazen daha da ileri giden bu tavırlar

arkadaşlarını incitecek boyuta, şiddet düzeyine ulaşabiliyordu. Öyle ki bir kız arkadaşının canını yakarak ağlamasına sebep olduğu davranışından sonra *bunun bir şaka* olduğunu söylemesi arkadaş ilişkilerinde davranışlarının ölçüsünü tartamadığını gösteriyordu. FÖ1 de “*Maske takmama olayı başlı başına bir probleme dönüştü. Gözlüklerim buhar oluyor deyip maskeyi indirmeyi tercih ediyor. Sınıfta öksürüyor, hapşıyor. Arkadaşları sinir oldukça daha fazla yapmaya başladı bu aralar.*” dediği Ö3’ün arkadaşlarıyla sorunlar yaşadığını belirtmişti.

Bozulan aile düzeniyle birlikte BAGÇ’nin okul yaşamına yansıyan önemli diğer bir etki de bu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymayarak uzun vadede disiplin bozucu davranışlar sergilemeleriydi. Örneğin; Ö8 sınıflarında düzenli bir döngüye göre herkesin her yerde oturduğu bir oturma planı olmasına rağmen Fen derslerinde sürekli arka sıralarda oturuyordu. Sınıfın geneli bu kurala uyarken Ö8 ve klik grubu arka sıralarda kümeleniyorlardı. Bu konuda katı bir tutum takınmamı fırsat olarak kullanmakla birlikte bu davranış ile önceden belirlenen sınıf içi oturma düzenine riayet etmiyordu. Diğer bir örneğimde bir teneffüs saatinin başlangıcında elinde süpürge ve kürekle Ö11’i görünce *ne yaptığını* sordum. O da *cezalı olduğunu* söyledi. Bu ifadeleri öyle memnun bir edayla sırtarak sarf etmişti ki bu haliyle eğleniyormuşçasına bir havası vardı. Ö11’in yaygınlaştırdığı disiplin bozucu davranışları vardı. Ancak daha da ilginç olanı bunları oldukça bilinçli sergilemekle birlikte sıradanlaştırmasıydı. FÖ1 Ö3 ile yaşananları şöyle anlatmıştı: “*Ben onlara “Bina içerisinde yemek yemeyin ya da yiyeceğiniz zaman pencere kenarında yiyebilirsiniz.” dedim. O “Yemeği hemen ağzıma atıyorum zaten.” deyip oturduğu yerde yiyor. Bu aralar kurallara uymama durumu çok fazla. Kurallara tepki gösteriyor.*” Ancak bu davranışlardan bazıları aşırılık içerebiliyordu. Örneğin; Ö12 bir dersin sınavı öncesinde öğretmenler odasına girerek ders öğretmeninin dolabını kurcalamış ve o an orada bulunan, “*ne yaptığını soran*” öğretmenlere “*...öğretmenim tarafından gönderildim ve öğretmenim dosyasını istedi.*” cevabı

ile yalan söylemişti. Sonrasında Ö12'nin bunu sınav sorularına bakmak için yaptığı ortaya çıkmıştı.

4.4. Okul Kültürü

BAGÇ ile ilgili okul kültüründe ortaya çıkan en önemli unsur *iletişim*di. Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK) toplantılarında BAGÇ hakkında konuşuluyor, şube rehber öğretmeni ya da BAGÇ hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler öğrencinin dersine giren diğer öğretmenleri dikkat edilmesi gereken hususlarda uyarıyorlardı. FÖ2 ŞÖK'de geçen BAGÇ ile ilgili iletişimi şöyle aktarmıştı:

ŞÖK toplantılarında konuşuyorduk. ŞÖK toplantılarında çocukların anne babalarının ayrı olduğu bildiriliyor. Özellikle bazı öğretmenler çocuklarla ilgili daha fazla bilgi sahibi ve bunları paylaşıyorlar. Mesela çocukta dersle ilgili dikkat çekici değişiklikler varsa çocukla ilgili konuşmalar geçiyor. “Onun annesi babası ayrı..., anne çalışıyor..., anneannesi ile kalıyor...” gibi konuşmalar. “Bu yüzden başarısız veya bu yüzden agresif” şeklinde öğretmenler uyarılıyor. Özellikle şube rehber öğretmenleri bu gibi durumları paylaşırlar. Belki şube rehber öğretmenleri “Bu öğrencilere biraz daha hoşgörülü davranalım.” diyebiliyor. Mesela ben sınıfımdaki boşanma sürecindeki bir öğrencinin “epilepsi” teşhisi konulduğunu, dikkat edilmesini ve strese girmemesi konusunu tüm öğretmenlere söyledim.

Bu tür toplantılar bütün öğretmenlerin aynı anda bilgilendirilmesi açısından önemli görünüyordu. Aksi takdirde farklı saatlerde dersleri olan öğretmenlere ulaşmak, iletişime geçmek ve BAGÇ hakkında bilgilendirmek oldukça zor oluyordu. Özellikle de araştırmanın yürütüldüğü okul gibi ikili eğitim yapan okullarda bazı öğretmenler birbirlerini hiç görmüyorlar ya da sınırlı zamanlarda denk geliyorlardı. FÖ1 bu durumda yaşanan sıkıntıyı şöyle özetlemişti:

Ben bu durumu bildiğim için ona anlayışlı davranıyorum; ama başka bir öğretmen geldiğinde bu konuyu bilmediği için ona farklı davranabilir. Bu sefer çocuk daha da fazla içine kapanıyor, daha da sessizleşiyor. Çocuğun dersine birçok öğretmen giriyor. Gördüklerime söylüyorum. Diğerlerinin haberi olmuyor. İkili eğitimden ve branş öğretmeni olmamızdan kaynaklı ben mesela sabahtan geliyorum, diğer öğretmen arkadaşımın öğleden sonra dersi oluyor. Onu göremiyorum, gördüğümde de belki geç oluyor. Çocukla ilgili olumsuz bir şey yaşamış oluyorlar.

Ancak BAGÇ'deki dinamik değişimleri takip etmek ve bu konuda branş öğretmenleri ile dönem başlarında yapılan ŞÖK'lerde bir araya gelmek yeterli görünmüyordu. FÖ1 bu konuyu şöyle dile getirmişti: *"Belki de çocuklar hakkında daha sık toplanabiliriz. Sene başındaki şube öğretmenler kurulu toplantılarında değil de daha sık toplanarak bunu konuşmak gerekiyor belki de."* FÖ1 bu ifadesi ile bir yandan sistematik olarak yürütülen iletişimin önemine vurgu yaparken bir yandan da okul kültürü içerisinde BAGÇ'ler için yürütülen böyle bir alışkanlığın oluşmadığına dikkat çekiyordu. Araştırma sürecinde yaşanan pandemi, dijital ortamda mesajlaşma guruplarının oluşmasına yol açmıştı. Bu dijital mesajlaşma ortamı öğretmenler arasındaki iletişimde zaman ve mekan sınırlılığını ortadan kaldırmıştı. Böylelikle öğrenciler hakkındaki gelişmeler tüm öğretmenlere anlık olarak iletilebilir hale gelmişti. Ancak bu veri akışının tek yönlü olma ve yüzeysel bilgi içerme gibi bir sınırlılığı vardı. Yine de okul kültürünün bir parçası olmuş ve iletişime boyut kazandırmıştı. Bununla birlikte BAGÇ ile ilgili konuların en çok konuşulduğu yer ise öğretmenler odasıydı. Burası aynı zamanda okul kültürünün sirayet ettiği yerd. Dinamik bir iletişimin olduğu öğretmenler odasında öğretmenler BAGÇ ile ilgili değişimleri ve tespitlerini birbirlerine aktarıyorlar, BAGÇ'nin ailevi yapıları ve yeni düzenleri hakkında sahip oldukları bilgileri paylaşıyorlar, gözlemledikleri olumsuzları dile getiriyorlar ve bazı hassas durumlara karşı birbirlerini uyarıyorlardı. Örneğin; öğretmenler odasında bir öğretmen anne-babası

boşanmış bir öğrencinin konu içeriğinde geçen “anne-baba-aile” ifadelerinden çok etkilendiğini ve ağladığını anlatmıştı. Böylece o öğrencinin bu duruma ne kadar hassas olduğunu öğrenmiştik. FÖ1 de öğretmenler odasındaki iletişime dair şunları söylemişti:

Öğretmenler odasında bunları birbirimizle genelde konuşuyoruz. “Çocuğun durumu budur”, “aile boşanma sürecinde” ya da “anne babanın ayrı olduğunu çocuğun hangi ebeveyniyle kaldığını” mutlaka söylüyoruz. Yeni öğrenmişsek soruyoruz: “Bir davranış değişikliği fark ettiniz mi?” ya da “Şu öğrenci son günlerde şöyle...” dediğimizde diğer arkadaşlar “Onun ailesinde sorunlar var.” diyorlar.

Öğretmenler odasındaki sohbetlerin iki tane önemli bilgi kaynağı vardı. Bir tanesi şube rehber öğretmenleriydi. Diğer ise okulun bulunduğu mahallede uzun yıllar yaşadığı için velileri tanıyan ve uzun süreler aynı okulda çalışan öğretmenlerdi. Şube rehber öğretmenleri sene başında dağıttıkları öğrenci tanıma fişleri ve veliler ile iletişimlerinden sınıftaki BAGÇ’ye dair kayda değer bilgilere sahip oluyorlardı. Daha derin bilgilere ise uzun süredir okulda görev yapan ve veliyi tanıyan öğretmenlerden edinmek mümkündü. FÖ2 de bu öğretmenler için “Özellikle bazı öğretmenler çocuklarla ilgili daha fazla bilgi sahibiler ve bunları paylaşıyorlar.” ifadesini kullanmıştı. Ö8, Ö11 ve Ö12’nin aile yapılarına dair detayları bu öğretmenlerle sohbetlerimizde edinmiştim. Mesela; Ö8’in ebeveynlerinin boşanmalarından sonra okula bir yıl gelmediğini öğrenmiştim. Öğretmen, öğrenci ve aileyi o kadar iyi tanıyordu ki; öğrencinin ebeveynlerine tepki olarak bu davranışı sergilediğini belirtmişti. Dahası araştırma probleminin ortaya çıkış noktası bu iletişimlerde edindiğim bilgilerdi. Ne zaman (Fen dersleri esnasında gözlemlediğim) sorunlu ve tutarsız öğrenci davranışlarının kaynağını anlamak için öğretmenler odasında bu durumu paylaşırsam o öğrencilerin ebeveynlerinin ya boşanmış ya da boşanma sürecinde olan ailelerden geldiğini öğreniyordum.

Okul kültürü içinde bazı BAGÇ'ler fark edilmediği için gözden kaçıyordu.

Ebeveynleri uzun süre önce boşanmış ve bu duruma uyum göstermiş öğrencileri sınıftaki diğer öğrencilerden ayırt etmenin zor olduğunu düşünen FÖ2, gözden kaçan bu öğrenciler için şöyle demişti: *“Dikkat çekmeyen öğrenciler gözden kaçabiliyor. Kendini belli edenler kadar ilgilenilmiyor sanırım. Mesela bazı öğrencileri biri size söylemese anlayamayabilirsiniz. Çünkü sınıfta sessiz sakin kendi halinde çok öğrenci var.”* FÖ1 de *“...başka bir öğretmen geldiğinde bu konuyu bilmediği için ona farklı davranabilir.”* demiş ve BAGÇ'nin gözden kaçabildiğini belirtmişti. Okul kültürü içinde BAGÇ'nin gözden kaçması okulda bu konuda sistemli bir çalışmanın olmadığını da gösteriyordu. Öyle ki okul kültürü içinde BAGÇ ile ilgili farkındalık çok yüksek görünmüyordu. Katılımcı öğretmenler bu öğrencilerdeki bazı davranışların ve kendi yaklaşımlarının ayırımına görüşmelerimiz esnasında varmışlardı. Bazı sohbetlerimizde, bu öğrencileri artık daha dikkatli gözlemlediklerini söylüyorlardı. Çünkü okulda bu konuda bilgilendirme eksikliği vardı ve öğretmenler bu öğrencilere nasıl yaklaşımlar sergileyecekleri konusunda yönlendirilmiyor ya da bu konuda herhangi bir eğitim almıyorlardı. FÖ1'in 7. ve 8. sınıfta Fen derslerine girdiği Ö2 ile ilgili *“7. sınıfta 80 90 civarında olan ders notları 8. sınıfta 60-70 civarına geriledi. Gerilediğinin diğer öğretmenler de farkındaydı. Herkes boşanmadan sonra böyle olduğunu düşünüyordu. (Boşanma öncesine denk gelen süreci kast ederek) 5. ve 6. sınıfta çok daha iyiymiş.”* demişti. Bu anlatımda farkında olmanın müdahale için yeterli olmadığı dikkatimi çekmişti. Bu tip durumlarda öğrencilerin dezavantajlarını giderme konusunda okul kültüründe eksiklerin olduğunu ve eyleme geçmede yetersiz kalındığını düşünüyordum. Bunun temelinde dezavantajları giderme konusunda yapılması gerekenler ve müdahale programlarının bilinmiyor olması vardı. FÖ2 bu konuda oluşmuş okul kültürünü şöyle dile getiriyordu: *“Nasıl yaklaşılması ile ilgili bilgilendirme yapılmıyor. Bu konularda hiç seminer almıyoruz. Öncesinde hiç bilgilendirilmiyoruz. Mesela ben bu süreci kendim öğrendim. Okul idaresi tarafından da*

bilgilendirilmemiz lazım. Buna yönelik olarak okullarda eğitimler verilebilir. Kendimi yeterli görmüyorum.” FÖ1 de konuyla ilgili benzer bir cümleyi şöyle kurmuştu: “Bu konuda çok fazla bilgilendirme yapılmıyor. Çocuklara nasıl davranılması gerektiği aktarılmıyor.”

Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin BAGÇ’ye yaklaşımlarında kendi stratejilerini belirlemelerine yol açmıştı. FÖ1 *“Herkesin kendi yöntemi var. Bazısı tamamen görmezden geliyor, bazısı daha fazla ilgilenmeye çalışıyor, bazısı da hiç dokunmamayı tercih ediyor.”* demişti. Görüşmelerimizde zümre olarak kendi çözüm stratejilerimizi geliştirme çabasında olduğumuzu fark ettim. FÖ2 süreci kendi öğrendiğini belirtiyordu. FÖ1 de kendi yöntemini şöyle aktarıyordu: *“Bazı şeyleri görmezden geliyorsun, daha çok hal hatır soruyorsun, çocukla daha çok ilgilendiğini belli etmeye çalışıyorsun. Böylelikle kendi yöntemimi oluşturmaya çalışıyorum. Ben çocuğun ihtiyacına göre hareket etmeye çalışıyorum.”*

Örneğin; Fen dersi ile ilgili anımsanması gereken hususlarda hatırlamalar yapması ve bunlarla ilgili notlar alması için Ö11 ile ‘akıl defteri’ adını verdiğimiz bir sorumluluk uygulaması deniyordum. Bu görevin yansımalarını merak ediyordum. Öğrencinin derse olan ilgisini arttırmasını ve ders ile ilgili diğer sorumluluklarını pekiştirmesini bekliyordum. Bununla birlikte öğretmenler BAGÇ için duyarlı davranışlar sergiliyorlardı. FÖ2 bir öğretmenin sergilediği duyarlılığı şöyle örneklemişti: *“Bir öğretmenin yapılmayan ödevler konusunda sınıfa yaptığı genel uyarıyı kişisel algılayarak öğretmenin kendine kızdığını düşünen öğrencinin durumunu öğretmeni ile paylaştım. Öğretmen hiç gücenmeden öğrenciyi arayabileceğini ve durumu izah edebileceğini belirtti. Öğrencinin stres ve kaygı yaşamaması için öğretmen öğrenciyi arayıp durumu açıklayarak rahatlattı.”* FÖ2 kendisi de benzer bir davranışı Ö7’nin annesinin kaygısını azaltmak için göstermişti. Ö7’ye epilepsi teşhisi konulduktan ve ilaç tedavisine başlanmasından sonra anne çocuğunu okula gönderme konusunda kaygılar yaşıyordu. Öğretmen öğrencinin okula geldiği gün dersteki fotoğrafını çekerek anneye yollamıştı. Gayet iyi olduğunu belirterek anneyi rahatlatmıştı. Sonrasında

öğrenci yüz yüze derslere sürekli katılım göstermişti. FÖ1 sınıfta anne-baba kelimelerini kullanmamaya özen gösteriyordu. Bunun nedenini şöyle açıklıyordu: *“Ne de olsa annesi babası olmayan çocuklar da var. Herkesin durumu aynı değil. O yüzden ben “Annenize babanıza götürün.” demem. “Evde size bakmaktan kim yükümlü ise o halletsin” derim.”*

Bazen bu duyarlı yaklaşımlar BAGÇ’ye karşı daha fazla müsamahaya dönüşüyordu. Örneğin; Ö8 birkaç kere izin alarak Fen derslerinde başka derslerin ödevlerini yapmış ya da eksik olduğunu söylediği Matematik dersine çalışmıştı. Ama bir süre sonra bu davranışını sonraki Fen derslerine de genellemişti. Bu konuda kendisini uyarmama rağmen davranışı sürdürmesini genellikle görmezden geliyordum. FÖ1, Ö3 ‘ün ebeveynlerinin mahkeme süreci yaklaşırken ödevlerini aksattığını; ancak kendisini baskı altında hissetmemesi için ödevler konusunda öğrenciyi çok da zorlamadığını bahsetmişti. FÖ1 genel tutumunu şu şekilde anlatıyordu: *“Toleranslı davranıyorum. “Ödevimi unuttum.” dediğinde -Ben sana güveniyorum. Bir dahaki hafta yaparsın ya da yap yarın göster- diyorum.”* FÖ2 de *“Ödev konusunda da diğer çocuklara göre daha fazla müsamaha gösteriyoruz.”* diyordu. BAGÇ ve diğer öğrenciler arasında *“Okulumuzda keskin bir ayırım yok.”* diyen FÖ2 iyi niyetle sergilenen hoşgörölü yaklaşımların BAGÇ için bazen avantaja dönüşebildiğini düşünüyordu.

Bu durum kimi zaman diğer öğrencilere göre BAGÇ’ye daha fazla hoşgörölü davranmak ya da özellikle not yükselmek şeklinde olabiliyordu. Bu konuda FÖ2: *“...dezavantajlı olduklarını düşünmüyorum. Hatta avantajlı olduklarını düşünüyorum. Not konusunda avantajlı olduklarını düşünüyorum. Anne-babası ayrı olan çocukların notlarının yükseltilmesinin idareler tarafından desteklediğini düşünüyorum.”* BAGÇ’nin notlarının yükseltilmesi ve bunun desteklenmesi aynı zamanda bu öğrencilerin başarılarının düştüğü algısının okul kültürüne yansımasydı. Bu yaklaşım BAGÇ’nin yaşayacağı başarısızlık algısını önlemeye yönelik bir çaba gibi duruyordu. Ancak incelediğimiz örneklerde bu yaklaşımın çocukların başarılarının düşmesine engel olmaya yetmediğini gördük.

4.5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Boşanma ve BAGÇ hakkındaki Yaklaşımları

Katılımcı Fen Bilimleri Öğretmeni arkadaşlarımla evlilik ve boşanma kavramları üzerine de konuştuk. Böylelikle bu konudaki bakış açımızı yansıttık ki incelediğimiz BAGÇ örneklerine bu bakış açımızın ne kadarı yansıdığı önemliydi. Bu kavramlara bakış açılarını ortaya koyarlarken boşanmış ya da boşanma aşamasına gelmiş olan akrabaları ya da yakın arkadaşlarından edindikleri bilgileri argüman olarak kullanıyorlardı. Bazı açıklamaların da ise kendi aileler ile ilgili değerlendirmelerini referans alıyorlardı.

FÖ2, evlilik ve boşanma kavramlarını toplumsal baskının birey üzerinde oluşturduğu baskı çerçevesinde değerlendiriyordu ve şöyle diyordu: *“Biriyle birlikte zaman geçiriyorsun. İster istemez toplumsal baskı illaki evliliğe götürüyor. Bir de “O da evlenmiş şu da evlenmiş ben de evleneyim.” diyorsunuz. Aynı şey çocuk için de geçerli. Sonra çocuk sahibi oluyorsun. Yani toplumsal baskının etkisinde kalıyoruz.”* Yine aynı etkiden kaynaklı boşanma için ise şunları söylemişti: *“Evlenmek kolay, boşanma zor gibi sanki. Karar verme açısından evliliğe daha çabuk karar veriyorsun ama boşanmaya karar vermek kolay değil, daha zor. -O ne diyecek bu ne diyecek- diye takıyor insan.”* Bu cümlelerine evliliklerini sonlandırmaya yaklaşan arkadaşlarından edindiği bilgiyi şöyle eklemişti: *“Ama belki gerçekten boşanmayı düşünen bir kişi bunları takmıyor olabilir. Arkadaşlarım da gerçekten boşanmayı düşünenlerin bunları takmadığını söylüyorlar.”* FÖ1 ise bu kavramlara uyum-uyumsuzluk çerçevesinden bakıyordu ve bakış açısını şöyle dile getiriyordu: *“Evlilik iki kişi birbiri ile uyumlu olduğu sürece güzel bir şey. Eğer çiftler arasında uyumsuzluk varsa, anlaşıyorlarsa, bir şeyler farklı ise ve iki taraf da kendini düzeltmeye çalışmıyorsa evliliğin zorlanması taraftarı değilim. Bence boşanmalılar, ayrılmalılar.”* Kendi açımdan değerlendirdiğim de ise evlilik ve boşanma kavramlarının insanın doğal güdülerini toplumsal düzene sokan sözleşmeler olduğunu düşünüyordum. Görüşmelerimizde evliliğin devamı için ebeveynler arasında *saygı* ve *hoşgörü* iki kavramın gerekliliği ortaya çıkmıştı. FÖ1 bu süreçte

ebeveynler arasındaki iletişimi ön plana çıkararak şöyle demişti: “...iki taraf birbirine saygı göstermeli, hatalarını söyleyip düzeltmeye çalışmalı ve genel olarak eşlerin birbirlerine karşı seslerini yükseltmemelidir.” FÖ2 ise çiftlerin birbirine hoş görülmesi davranabileceğinden ve evlilikte bunun önemli olduğundan bahsetmişti. FÖ2 yaşanmış boşanma örneklerinden yola çıkarak bir örneği için; “...aynı bölgenin insanları. Hatta çok uzun süredir birbirlerini tanıyan insanlar. Ancak çiftlerden bir tanesinde yaş farkı çok fazlaydı.” demiş ve diğer örneği için ise çiftlerin statülerinin yüksek olmasına rağmen boşanma sebeplerinin şiddete dayalı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çiftlerin statülerinin yüksek olması, birbirlerini uzun süredir tanıyor olmaları ve aynı kültüre sahip olmaları evliliğin devamını sağlamıyordu. FÖ2 boşanmanın diğer sebeplerini sosyal sınıfsal bir ayrımla şöyle açıklamıştı: “Boşanmalar ünlüler arasında daha çok fikir ayrılıkları ile yaşanıyor. Ama bizde öyle değil. Aldatma olabilir, dayak, çok uç fikir ayrılıkları, şiddetli geçimsizlik gibi sebeplerden ya da maddi ve kıskançlık olabilir.” Bununla birlikte zümre olarak genel kanaatimiz evlilikteki sorunlar çok büyük ve çözülemeyecek boyutlara ulaşmışsa boşanmanın çocuk açısından olumlu olacağı yönündeydi. FÖ1 bunu şöyle açıklıyordu: “Zaten çocuk daha fazla etkileniyor. Ev ortamında o huzur yok. Huzur olsa zaten ayrılık olmaz. Huzursuzluk olan bir ortamda da çocuk ister istemez o yaşlarda kendine yoruyor bazı şeyleri. Kendisi ile sorunlar yaşamaya başlıyor.” FÖ2 ise düşüncelerini “...evde sürekli kavga, gürültü patırtı varsa boşanma süreci bence olumlu etkileyebilir. Tabi ilk etapta bu da olumsuz etkiler sonrasında olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Çocuğun kavgalı gürültülü bir evde olmaktansa ailelerin boşanması daha iyi.” diyerek dile getirmişti.

Neticede ebeveynlerin boşanmış olması ya da boşanma sürecine girmeleri hangi koşulda olduğuna bakılmaksızın çocuklar üzerinde bir etki yarattığını görüyorduk. Kimisi bu süreçten çok, kimisi daha az da olsa etkileniyordu. Dolayısıyla zümre olarak boşanmanın getirdiği olumsuzluklardan çocukların daha az etkilenmeleri ve bu yüzden Fen öğrenim

sürecinde karşı karşıya kalabilecekleri dezavantajlı durumları önleyebilmek için birtakım yaklaşımlar benimsemiştik. *İletişim, motive edici dil kullanmak, derste aktif tutmak, hassas ve anlayışlı davranmak, çocukların ihtiyaçlarına göre hareket etmek ve başarısızlık algısını önlemek* bu yaklaşımlardandı. İletişime, BAGÇ'nin Fen öğrenim süreçlerinde yaşadığı dezavantajları kaldırmak için her aşamada ve sık sık başvuruyorduk. Özellikle BAGÇ ile sohbetler edip onları anlamaya ve rahatlatmaya çalışıyorduk. FÖ1 *"Çocukla sürekli konuşmak gerekiyor."* diyor ve ekliyordu *"Ara sıra soruyorum çocuğa: "Nasılsın?" diye. Zaten "Nasılsın?" deyince o yaştaki çocuk direkt dökülmeye başlıyor. Anlatmak istedikleri her şeyi anlatıyorlar."* Bununla birlikte veli ile kurulan iletişim çocuğun düzenini ve okul dışı hallerini anlamamıza olanak sağlıyordu. Böylelikle biz de veliyi bu süreçte bilgilendirerek destek oluyorduk. FÖ2, derslerin uzaktan yürütüldüğü dönemlerde çocuğunun epilepsi teşhisinden dolayı derslere katılamadığı için kaygılanan ve üzülen anneye neler yapabilecekleri konusunda rehberlik etmişti. FÖ1 örneklerimizi konuşurken *"Bir tanesinin annesi beni arayıp bilgilendirdi. Birinin annesi ile sürekli konuştuk."* demişti. FÖ1 bu süreçte velilerle iletişimin önemini Ö2 örneği ile şöyle paylaşıyordu: *"Bu örnekteki çocuğun ailesini hiç görmedim. Toplantılarda da görmedim. Bu çocuk başarılıymış. Başarısı sonradan düşmüş, yani boşanma sürecinden sonra. Aile bizi bilgilendirseydi, daha fazla okulda olsaydı, çocuk onları daha çok görseydi bence daha iyi olabilirdi."* Bu örnek aynı zamanda bize boşanma sonrası bazı ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim süreçleri ile yeteri kadar ilgilenmediklerini gösteriyordu. Bu noktada iletişim için öğretmene daha fazla rol düşüyordu. Ayrıca BAGÇ hakkındaki verileri toplamak ya da gelişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirerek FÖ1'in tabiri ile *öğretmenlerin çocuklarla yaşayabilecekleri olumsuzlukları önlemek için diğer öğretmenlerle iletişim kuruyorduk.* Dezavantajlı durumları önlemeye yönelik en çok benimsediğimiz yaklaşım BAGÇ'yi *derste aktif tutmaktı.* FÖ2 bu tutumu *"Elimden geldiği kadarıyla bu öğrencileri her derste dersime katmaya, söz hakkı vermeye ve derste aktif*

tutmaya çalışıyorum.” şeklinde dile getirmişti. Bu şekilde öğrencilerin ders içi motivasyonlarını yüksek tutmak ve derse olan ilgilerinin devam etmesini istiyorduk. Ancak bazı durumlarda öğretmen duyguları da devreye girebiliyordu. Örneğin; FÖ2 Ö5 için *“Hiç kaldırmadığım öğrencilerim oluyor ama bu öğrencilere karşı insanda bir acıma duygusu oluşuyor. Onları mutlaka derse katmaya çalışıyorum.”* Ö7 için ise *“İyi ve zeki bir öğrenci. Kaybolsun istemiyorum tabi.”* demişti. Böyle bir yaklaşımı benimsememizdeki diğer bir amacımız süreçte içine kapanan bu öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerini önlemektir. Öğrencileri soru-cevap-dönüt etkileşimine dâhil etmek onları derste aktif tutmak için en sık başvurduğumuz yöntemdir. Bu etkileşimde öğrencilerin cesaretini arttırmak için *motive edici bir dil* kullanıyorduk. FÖ1 bununla ilgili *“Sen cevap verirsin, sen yaparsın”* diyerek onu konuşmaya teşvik etmeye çalışıyorum. Bazen *“Sen bunu bilirsin”* gibi ifadelerle motive etmeye çalışıyorum ya da ben kendim yönlendiriyorum. Bulmasına yardımcı olmaya çalışıyorum.” demişti. Bazen de ipucu veriyor ve cevaba ulaşması için daha geniş zaman tanıyorduk. Cevaplayamadığı ya da cevaplamakta zorlandığı sorularda cesaretlerini arttırarak bir şans daha veriyorduk. Böylece olumsuz yaşantıları ve derse karşı oluşabilecek koşullanmaları engelleyerek öğrencinin yaşayabileceği başarısızlık algısının önüne geçmeye çalışıyorduk. *Çözünme hızını* etkileyen değişkenlerle ilgili bir soruyu yönelttiğim Ö13 önce gülümseyerek *“Sanırım ben anlayamadım.”* deyip kendini çekti. Bunun üzerine ipucu vererek öğrenciyi cesaretlendirdim. Düşünmesi için zaman verdim. Bunun sonucunda öğrencinin soruyu doğru cevaplayabildiğini gördüm. Ö13 ile benzer tecrübeyi yaygın kullanılan bazı elementlerin kullanım alanları ile ilgili soruda da yaşadık. Bu kez öğrenciyi cevabı bulabileceği kaynağa -ders kitabına- yönlendirmiş ve yeterli zaman tanıdıktan sonra cevabı bulabildiğine tanık olmuştum. Bazen soru-cevap-dönüt etkileşiminde öğrenciye soruyu doğru cevapladığını hissettirmek de derse katılımı sağlayacak cesareti verebiliyordu. Ders içi etkileşimlerde böyle anlar da oluyordu. Bir canlı ders esnasında *“düz aynada cismin*

görüntüsünün aynaya olan uzaklığının hesaplanması”nı isteyen bir soruda öğrencilerin cevaplarını yalnız öğretmenin görebileceği sohbet alanında topladım. Doğru cevaplayan öğrenciler arasından yapılan seçimle Ö13’ün cevabı açıklamasını istedim. Bu dönütüm öğrencide soruyu doğru cevaplandırıldığını düşündürmüştü. Ö13 dönütün sağlamış olduğu özgüven ile soruyu doğru kavramlarla açıklamayı başardı. BAGÇ’yi derslerde aktif tutmak için başvurduğumuz diğer bir yöntem ise dersleri etkinlik temelli işlemektir. FÖ2, Ö5 ile yaşadığı tecrübeyi şöyle aktarmıştı: *“Omurgalı, omurgasız seçtikleri bir hayvan olmuşlardı. O etkinlikte bütün sınıf eğlenmişti, o öğrencim de çok eğlenmişti. Öğrencim oyun, drama gibi derslerde daha iyi sanki.”* Bu noktada FÖ2 yaşadığı sınırlılığı ve öz eleştirisini paylaşarak konuya farklı bir boyut daha eklemiş ve şöyle demişti:

Deney, drama ve etkinlik yapabilme konusunda kendimi yeterli görüyorum; ama daha sık yapabilirsem daha iyi olur. Müfredat yetiştirme adına böyle bir ödün veriyoruz. 5. sınıfların müfredatında sıkıntı yok. İlerleyen sınıf düzeylerinde daha yoğun oluyor. Alt sınıflarda dersleri daha çok etkinlikle yapabiliyoruz. Üst sınıflara geçtikçe özellikle 8. sınıflarda deney, etkinlik yapamıyorum, yaptırıyorum.

FÖ2 *“Belki tüm dersleri böyle bol etkinlikle yapsak onların hoşuna gidebilir.”* tavsiyesinde bulunmuştu. FÖ1 de bu konudaki önerisini şöyle dile getirmişti: *“Fen Bilimleri dersi daha çok yaparak-yaşayarak öğrenmeye açık. Aileleri ile daha çok vakit geçirip paylaşımda bulunabilir, ortak bir şeyler yapabilirler. Bu konuda yönlendirebiliriz mesela. Etkinlikleri onlara göre ayarlayıp “Şunu evde yapabilirsiniz birlikte” diyebiliriz. Ailece yapılabilir etkinlikler planlanabilir.”* Dezavantajlı durumları önleyebilmek için benimsediğimiz diğer bir tutum da BAGÇ’ye karşı *hassas olmak ve anlayışlı davranmaktır*. FÖ1 empatik bir yaklaşılma şöyle demişti: *“Çocuk şu anda zaten hangi tarafta kalacağım?, ne yapacağım? gibi ikilemde hissediyor kendini. Ben bu durumu bildiğim için ona anlayışlı davranıyorum.”* Empati kurmak ve düşünceli olmak hassas olabilmenin temel kuralı gibi görünüyordu. Çünkü bu tür

davranışlarımızın başında ve sonunda hep empati içerikli cümleler kullanıyorduk. Örneğin; FÖ1 Ö3'ün söz hakkı almak istemediğinde O'nu zorlamadığını şu şekilde açıklıyordu: *“O anda kendi dünyasında kaybolup gitmiş olabilir, bu yüzden kendisini kötü hissetmesin diye aslında.”* Ö3'ü ödevini yapmadığı zamanlarda *“Tam o süreçte (boşanma sürecinde) olduğu için aslında. Baskı altında hissetmesin kendisini diye.”* zorlamamaya çalışıyordu. FÖ1 annesi babası olmayan çocukların duygusal olarak kendilerini kötü hissetmemeleri için *“...seçtiğim kelimelerde daha çok dikkat ediyorum. Sınıfta “anne-baba” kelimelerini kullanmam.”* demişti. Bazen de FÖ1 atacağı adımları önceden düşünüyor ve tartıyordu. Ö3'ün sınıf içi kurallara uymaması ve arkadaşları ile yaşadığı problemlerden sonra FÖ1 *“Ne yapabilirim diye düşünüyorum. Anneyi arasam durumu anlatsam, ama bu sefer de çocuk: öğretmenim beni zaten çok az görüyor ve şikâyet ediyor diye düşünür mü? Ondan da çekiniyorum.”* demişti. FÖ2 kullandığı ilaçlardan dolayı daha durağan ve hareketsiz olduğunu belirttiği Ö7'yi kendi haline bırakıp, onun derslerde pasif kalmasını ve sınıf içinde kaybolup gitmesini istemiyordu. Bu yüzden *“O iletişim kurmuyorsa, ben onunla iletişim kuruyorum”* diyordu. Yine bu öğrencinin velisi ile okula geldiği ilk günlerde sık sık iletişim kurarak velinin kaygılarını azaltmış ve öğrencinin okula devamını sağlamıştı. Bazen bu empatik yaklaşım öğretmeni duygusal olarak da etkiliyordu. Bunu birçok gözlemimde notlarıma yansıtmıştım. Ö13'ün çaresizlik içinde anne-babası arasında seçim yapmak zorunda hissetmesi ve bunu anlatmak için annesi ile paylaştığı cümleyi duyduğumda, bunun yürek burktuğunu belirtmiştim. Ebeveynlerinin boşanması ile birlikte Ö12'nin yaşamında meydana gelen değişimlerin çok karmaşık olduğunu düşünmüştüm. Bu durumun hissettirdiklerini *“Bir çocuk için daha da zor olmalı”* şeklinde not düşmüş ve *“Fen dersine yaklaşımını bu doğrultuda değerlendirmekte fayda var.”* diye belirtmiştim. Benzer şekilde FÖ2 başka bir şehirden babasından ayrıлып gelmiş, ailevi şartları değişmiş olan Ö5 için *“Öğrencime ilk geldiğinde daha çok üzül müştüm.”* diye belirtmişti. Bu yüzden öğrencinin sınıf içindeki uyumunu

arttırmak için *“Mutlaka ders içinde bir kere de olsa söz verip konuşturmaya çalışıyorum.”* demişti. BAGÇ’ye karşı *hassas ve anlayışlı* tutumlarımız verilen sorumlulukların aksatılması ve ders içi kurallara uyulmaması gibi durumlarda kimi zaman *toleransa* dönüşebiliyordu. Bu hoşgörüyü bazen *görmezden gelerek* bazen de *üsteleyici tavırlardan uzak durarak* sergiliyorduk. FÖ1 bu tutumu şöyle dile getirmişti: *“Toleranslı davranıyorum. “Ödevimi unuttum.” dediğinde “Ben sana güveniyorum. Bir dahaki hafta yaparsın ya da yap yarın göster.” diyorum.”* Fen derslerinde başka dersleri çalışan ya da klik grubuyla sohbet eden Ö8’e dikkatini derse yönlendirmesini istediğimde kendisine biraz çeki düzen verir, sonra yine fırsat kollardı. Bazen yerlerini değiştirsem de çoğunlukla kendi hallerine bırakıyor ve ders içi farklı uğraşlarını *görmezden* geliyordum. Ö9 ise söz verildiğinde tüm cesaretlendirme çabalarımın rağmen çoğu zaman konuşmak istemez ve utangaç mimikleri ile konuşmaya direnç gösterirdi. Böyle durumlarda çok da üstelemezdim. Alışacağını ve zamanla konuşmak isteyeceği cesareti kendinde bulacağını düşünürdüm. FÖ1, Ö2 ile yaşadıklarını şöyle anlatmıştı: *“Ödevini yaptın mı?” dedim. “Babamdaydım hafta sonu, kitaplarım orada kaldı.” dedi. Ben “tamam” dedim ve hiç uzatmadım konuyu, konuşmadım daha da.”* FÖ1 Ö3 için de *“Bu aralar ödevlerini göndermediğinde çok zorlamamaya çalışıyorum.”* demişti. Hassas tutumlarımıza şekil veren ise BAGÇ’nin ihtiyaçlarındaki farklılıklar oluyordu. Bunun için gözlemlerimiz ve okul kültüründe edindiğimiz bilgilerden faydalanıyorduk. Böylece *çocukların ihtiyacına uygun hareket etmeye* çalışıyorduk. FÖ1 bunu şöyle açıklıyordu: *“Mesela öğrencinin konuşma ihtiyacı var, derste ona daha çok söz hakkı veriyorum. Ama öğrenci sessiz kalmak istediği bir dönemde ise onu kaldırmıyorum. Bireysel ihtiyaçlara cevap vermeye çalışıyorum diyebiliriz. Her çocuk süreci farklı yaşıyor ne de olsa.”* FÖ1 çocukların ihtiyaçlarına göre nasıl hareket ettiğine şöyle devam ediyordu: *“Bazı şeyleri görmezden geliyorsun, daha çok hal hatır soruyorsun, çocukla daha çok ilgilendiğini belli etmeye çalışıyorsun.”* FÖ1 Ö4 ile ilgili örneğinde; ebeveynlerinin boşanma sürecinde Ö4’ün biraz

bocaladığını, bu süreçte onunla özel olarak konuştuğunu ve “*Süreç hakkında ne hissediyorsun, ne düşünüyorsun?*” diye sorduğunu anlatmıştı. FÖ2 etkinlik tabanlı derslerden hoşlandığını belirttiği Ö5 için derslerinde daha fazla etkinliğe yer verebileceğini söylüyordu. FÖ2’nin ifadeleri aynı zamanda bize öğrenci merkezli yaklaşımların BAGÇ’nin Fen öğrenim süreçlerindeki ihtiyaçlarına daha fazla karşılık verebildiğini gösteriyordu.

BAGÇ’ye karşı davranış ve tutumlarımızı ya da dezavantajlı durumları önlemeye yönelik yaklaşımlarımızı belirlemek için kullandığımız stratejilerimiz vardı. Stratejilerimiz “Nasıl?” sorusuna cevap bulmamıza yardımcı oluyor ve yaklaşımlarımıza ışık tutuyordu. Bu stratejilerden en çok yararlandığımız *farklı yöntemleri denemek ve sonuçlarını gözlemlemektir*. FÖ1 farklı yöntemler denemesini “*Böylelikle kendi yöntemimi oluşturmaya çalışıyorum.*” diyerek açıklamıştı. FÖ2 etkinlik tabanlı işlenen derslerde Ö5’in de çok eğlendiğini ve derse katılımının arttığını belirtiyordu. Ö11 ile denediğimiz akıl defteri sorumluluk çalışmasının öğrenci üzerindeki yansımalarını merak etmiştim. Başlarda sorumluluğun etkisi ile derslere daha ilgiliydi. Ancak sonra şunu fark ettim: Fen dersini iyi takip ettiği görüntüsü sergilediği zamanlarda dahi dikkati düşüktü. Bu deneme ile öğrenci ile ilgili bazı şeyleri daha net gözlemleme ve anlama şansım olmuştu. Bu aşamada bazen *diğer öğretmenlerin yöntemlerini* gözlemlemek de, deneyimlemek istediğimiz yöntemlere referans olabiliyordu. Çünkü herkesin kendi yöntemi vardı ve bunların sonuçlarını gözlemleyebiliyorduk. Böylece strateji belirlemede işimize yarıyordu. Diğer bir strateji ise *kendi çocukluk yaşantılarını* ya da *kendi ev halini düşünmeydi*. Böylelikle empatik bir yaklaşım sergiliyor ve BAGÇ’yi daha iyi anlayabiliyorduk. Örneğin; FÖ2 Ö6’nın derslerdeki çekingenliğini değerlendirirken kendi çocukluğunda öğretmenin sorduğu soruya yanlış cevap verdiğini ve öğretmenin ona çok kızdığını hatırlamıştı. Öğretmenin bu tutumundan dolayı konuyu öğrenemediğini belirtmişti. Ö6’nın da böyle bir yaşantıya sahip olabileceğini “*Geçmişten kalan böyle bir çekingenlik olabilir.*” ifadesi ile değerlendiriyordu. FÖ2’nin bu yaşantısı ve oluşturduğu düşünce Ö6’ya

karşı davranışlarını şekillendiriyor ve hassasiyete dönüştürüyordu. Bu hassasiyetini *“Biz öyle tepki vermiyoruz, soruları açıklayarak yardımcı olmaya çalışıyoruz.”* ifadeleri ile dile getirmişti. Bununla birlikte FÖ1 stratejilerini belirlerken çoğunlukla ev haline; çocuğa yaklaşımlarına ve çocuğunun verdiği tepkilere bakıyordu. Bunu *“Anne olunca kendi ev halini düşünüp çocuğa ona göre yaklaşmaya çalışıyorsun.”* şeklinde ifade ediyordu. FÖ1 bazı durumları ise *eşi ile konuşuyordu*. Ö7 ile ilgili neler yapabileceğini düşündüğü zamanları *“Evde eşim ile konuştum. Anlattım durumu. Ne yapabilirim diye düşünüyorum.”* şeklinde anlatmıştı. Yeri geldiğinde *BAGÇ hakkında bilgi edinmeyi* de önemli bir strateji olarak kullanıyorduk. ŞÖK ve şube rehber öğretmenlerinden edindiğimiz bilgi ve tavsiyeler doğrultusunda hareket etmeye çalışıyorduk. *Ebeveyn iletişimlerinde* edindiğimiz bilgiler ise en önemlisiydi. Ö13’ün Fen öğrenim süreçlerindeki ani değişiminin kaynağını, annesi ailevi süreçlerindeki değişimi aktardığında daha iyi kavrayabilmiştim. Benzer şekilde FÖ1 de Ö7’deki değişimleri fark edince veliyi aramış ve durumu sormuştu. Öğrendikleri *“Bununla ilgili “Ne ve nasıl değişimler yapabilirim?” diye düşündüm.”* diyen öğretmenin çocuk lehine tutum ve davranış geliştirmesine katkı sağlamıştı. Veliyle iletişimin kurulamadığı zamanlarda dezavantajları önleyebilmek adına stratejiler geliştirmek pek de mümkün görünmüyordu. Çünkü FÖ1 Fen başarısının yavaş yavaş düştüğünü belirttiği Ö2 için *“Aile bizi bilgilendirseydi... Daha iyi olabilirdi.”* demişti. Ayrıca bireysel ihtiyaçlara cevap vermeye çalıştığını belirten FÖ1 *“Her çocuk süreci farklı yaşıyor ne de olsa. Evdeki sürece hakim olup çocukla ilgili “Nasıl davranıyorlar, tutarsızlıklar var mı?” aslında bunları bilsek her şeyde daha rahat olacağız.”* diye eklemişti. Öyle ki FÖ2, Ö7’nin ebeveyni ile görüşüp epilepsi nöbeti geçirdiğini öğrenmeseydi kaygı içerisindeki aileye rehber olamaz ve gerekli hassasiyeti gösteremezdi. Öğretmen bu konuda Ö7’nin dersine diğer öğretmenleri de uyarak öğrenciyi eğitim-öğretim sürecine kazanmayı başarmıştı.

Öğretmenlerle pandemi sürecini de değerlendirdik. Süreç iletişim ve gözlemlerimize sınırlılıklar getirmişti. Bu durum geliştirdiğimiz yaklaşım ve stratejilerin önünde bir engel teşkil etmişti. FÖ1 süreci şöyle değerlendiriyordu:

Uzaktan eğitim problem yarattı. Mesela yüz yüze eğitim yaptığımız öğrencimiz de böyle değildi. Gözlemliyorduk her şeyi ya da gidiyordum “Nasılsın, iyi misin?” diye soruyordum. Morali bozuk olduğunda “Hayırdır bir şey mi oldu?” diye çocukla konuşabiliyorduk. Ama şimdi öyle bir durum yok.

Öğrencileri yeteri kadar takip edemediklerini belirten öğretmen şöyle devam etmişti: *“Bu uzaktan eğitim sürecinde habersiziz onlardan ve ne yaptıklarından. Bu süreçten (pandemi) dolayı da bu çocukları tamamen kaybediyoruz.”* FÖ2 süreci şu cümlelerle ifade ediyordu:

“Uzaktan eğitim sürecinde 5. sınıfların hiç birinin aile yapısına ait bir bilgin yok. Belki de bilsem çok daha güzel olabilir. Uzaktan eğitim yaptığımız tüm sınıf ve öğrencilerin geçmişlerine dair, ebeveynleri boşanmış mı yoksa boşanma sürecinde mi, bilmiyorum.”

Benzer şekilde Ö13’e dair merak ettiğim; ancak *“Uzaktan eğitimin sınırlılığından dolayı gözlemleme şansı bulamadım.”* diye not düştüğüm yaşantılarım olmuştu.

4.6. BAGÇ’nin Fen Bilimleri Öğrenme Faaliyetleri

İncelediğimiz örneklerde BAGÇ’nin Fen öğrenme faaliyetlerini belirli düzeylerde etkileyen ve birbirinden farklılaştıran birtakım değişkenler vardı. Bu aşamada öğrenci ihtiyaçlarının da farklılaştıklarını tespit ettik. Bu değişkenlerin Fen öğrenim süreçlerine yansımalarını fark edebiliyorduk. Böylelikle benzer örneklerimizde dahi farklılaşmalara tanık oluyorduk. Bu değişkenlerden dikkatimizi en çok çekenler *bireysel farklılıklar, mahkeme sürecinin yaklaşması ile ebeveynler arası iletişim ve ebeveynlerin çocuklarına süreçteki yaklaşımlarıydı. Ayrıca boşanma sonrası sosyoekonomik durumun ve kurulu düzenin nasıl değiştiği, öğrenim süreçlerinde edinilen koşulların, sınavların yaklaşması ve kullanılan ilaçlar* diğer tespit ettiklerimizdi. Gözlemlediğimiz örneklerimizde bireysel farklılıklardan

cinsiyet ve yaş faktörü ön plana çıkıyordu. FÖ2, Ö5 ve Ö6 örnekleri için *“İkisi de boşanmış aile çocukları ama çok farklılar. Biri erkek biri kız. Bu da çok etkili bence. Erkek çocuğun başında bir baba figürü demek ki daha önemli burada. Bu yorumu da yapabiliriz.”* demişti. Bu öğrencileri Fen öğrenim süreçleri bakımından ise şöyle karşılaştırmıştı: *“...erkek öğrencimde Fen dersi ile ilgili motivasyon, ilgi, dikkat ve öz yeterlilik çok minimum, yok gibi. “Öğrensem de olur öğrenmesem de olur.” havalarında. Kız öğrencim dikkatlidir, öz yeterliliği de var; ama ilgili görünmüyor.”* Diğer taraftan yaş faktörü açısından Ö8 sınıfındaki yaşlılarından büyük olmasının avantajını yaşıyordu. Bu durum arkadaşlık ilişkilerine yansıyor, liderlik vasfı gösteriyordu. Aynı zamanda Fen kavramlarını daha kolay anlıyor ve kavrayabiliyordu. Ö11 ise *kalıtım ve çaprazlama* kazanımına diğer Fen kazanımlarına göre daha fazla ilgi göstermiş ve sorular sorarak derse katılmıştı. Bu süreçte öğrencinin çekişmeli iki ebeveyn ilişkisi arasında kaldığını ve kimlik arayışı içerisinde olduğunu fark ettim. Ergenlik döneminin bu karakteristik kritiğini baskın bir şekilde yaşadığını görüyordum. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki Ö13’ün de ebeveynlerinin boşanma sürecini çok daha yoğun duygularla geçirdiğine tanık oluyordum. *Mahkeme süreci yaklaşan* örneklerdeki öğrencilerimizin diğer örneklerimizden fark edilebilir şekilde ayrıldığını gördük. Kafası karışan bu öğrenciler Fen derslerinde ciddi bir dikkat sorunu yaşıyordu. Bu süreçten etkilenen özgüvenlerinin düşmesi ile birlikte başarı grafikleri de düşüyordu. Örneğin; Ö13 yapılan sıralama sınavlarında okul sıralamasında genelde %20’lik dilimdeyken bu süreçte %50’lere kadar gerilemişti. Fen sorularına verdiği doğru cevap yüzdesi %65’lerden %25’lere düşmüştü. Derslere katılım göstermek istemeyen bu öğrenciler her zamankinden daha sessizlerdi. Bu gözlemlenebilir değişimleri Ö3, Ö7 ve Ö13’te fark etmiştik. *Ebeveynler arası iletişimin* nasıl devam ettiği *ebeveynlerin çocuklarına olan yaklaşımına* yansıyor. FÖ1 ebeveynler arası iletişimin etkisini *“Bu süreci yaşayan çocuklar gitgide daha çok sessizleşiyorlar. Kopukluk oluyor arkadaşlarından da okuldan da. Daha da içlerine kapanıyorlar. Bence ebeveynler*

*daha çok görüşüp konuşsa çocuk hakkında bu şekilde olmaz diye düşünüyorum.” ifadeleri ile dile getirmişti. Örneğin; Ö11’in ebeveynlerinin bozulan iletişimi çocuklarına karşı tavizkar bir tutuma dönüşmüştü. Bu tutum öğrencide otokontrolün gelişmesini engelliyordu. Bunun sonucunda arkadaşları ile etkileşimde şaka içerikli davranışlarının sınırlarını bilemiyor, arkadaşlarına zarar veriyordu. Sık sık okulu ve Fen derslerini aksatıyordu. Bu yüzden Fen öğrenim ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmiyor ve bu konuda oldukça duyarsız davranıyordu. Bu gözlem verisi iki yıl boyunca değişmedi ve bazı noktalarda daha da derinleşen sorunlara dönüştü. FÖ1, Ö1 örneğinden bahsederken ebeveynin benzer tutumunu için “Biz ayırırız zaten, kızım mutlu olsun.” diye bazı şeylerini görmezden geliyor olabilir. Evde birlikte olsalar belki daha farklı davranır.” demişti. Bazen de ebeveynlerin iletişiminin kopması çocuklara ebeveyn ilgisizliği olarak yansıyor. FÖ1, Ö1’in velisinin öğrencinin öğrenme süreçlerini hiç takip etmediğini belirtiyordu. Bu sebeple Ö1 dersleri çoğunlukla aksatıyor ve ödevlerini yapmıyordu. FÖ2, Ö7 için “Babasının bu ilgisizliği karşısında bu süreçler psikolojisini derinden etkilemiş ki nöbet geçiriyor.” demişti. Bu sebeple Ö7 bu süreçte uzunca bir süre derslere katılamamıştı. Öğrencinin zihinsel faaliyetleri etkilenmişti. Öğrenci bir sohbetimizde ödevlerini evde yapmayı *unuttuğunu* söylemişti. Buna karşın Ö13 ebeveynlerinin boşanma sürecini çok sıkıntılı ve yoğun duygularla geçirdiği halde ebeveynler arası sağlıklı iletişimin etkisi ile boşanmadan dokuz ay sonra kendini toparlamış görünüyordu. Derslerde daha aktif ve istekliydi. Bununla birlikte ders başarısı da yükselmişti. Ö7 ise geçen dokuz aya rağmen kendini toparlayabilmiş değildi. Yapılan sıralama sınavlarındaki yüzdeler dilimi ve Fen başarısında kayda değer bir ilerleme görünmüyordu. *Kullandığı ilaçların* etkisi ile unutkanlığı devam ediyordu. Fen ödevlerini sık sık unutuyor ve bazen de uyuyakaldığı için dersleri kaçıyordu. FÖ1, Ö3’deki kısa süreli toparlanmayı *sınavların yaklaşmasına* bağlıyordu. FÖ1 öğrencinin artık devamsızlık yapmadığını ve ödevlerini yaptığını söylüyordu. Bununla birlikte *öğrenim süreçlerinde edinilen koşullar* BAGÇ’nin Fen*

öğrenim süreçlerindeki tutumlarını ve dolayısıyla öğrenmelerini farklı şekillerde etkiliyordu.

Örneğin; Ö13'te bu süreci şöyle gözlemlemiştin: *“Cevap verilemeyen sorular ve yanlış kavramsal ifadelerinin arkadaşları tarafından sürekli düzeltilmesi bir süre sonra öğrencide arkadaşlarına karşı mağduriyet hissi yaratmıştı. Bu durumun sürekli tekrarlanması öğrencinin özgüvenini düşürmüştü ve kalkan parmak sayılarının azalmasına sebep olmuştu.”*

FÖ2 Ö6'nın derslere aktif katılım göstermemesinin altında yatan sebebi *“Belki eskiden “Bilemiyorum, yapamayacağım.” dediğinde tepki görmüştür.”* düşüncesi ile açıklıyordu. Ö11 bunu sürekli hastalık bahanesi ile velisini okula çağırıp okuldan erken çıkma eğilimine dönüştürmüştü. Bazı öğrencilerde ise öğretmen hoşgörüsünü ödevlerin yapılmamasına veya ders içi istenmeyen davranışlara genelleyebiliyordu. *Boşanma sonrası sosyoekonomik değişim*, öğrenme süreçlerindeki farklılaşmaya etkisi bakımından diğer değişkenlerden sonra geliyordu. Çünkü Ö6'nın boşanma sonrası sahip olduğu ekonomik düzey çok iyi değildi. Hatta yardımlarla destekleniyorlardı. Ancak FÖ2 Ö6'nın dersleri dinlediğini, ödevlerini yaptığını, sorulara daha isabetli cevaplar verdiğini ve evde çalıştığını belirtmişti. Yüksek bir performansa sahip olmasa da öğrencinin Fen öğrenim süreçlerindeki çabası istekli ve olumlu görünüyordu. *Sosyoekonomik değişimin* etkisi kimi zaman eğitim-öğretim olanaklarına ulaşmayı engelleyebilecek mağduriyet düzeyine varabiliyordu. Böyle durumlarda dezavantaj yaratıyor ve BAGÇ'nin Fen kazanımlarında farklılıklar oluşturuyordu. Örneğin; pandemi sürecinde Ö10'nun internet erişimine sahip olmaması Fen öğrenme süreçlerine düzenli katılımına engel olmuştu. Bu da öğrencinin kazanımlarını olumsuz etkilemişti. Yüz yüze eğitim-öğretimin devam ettiği süreçlerde Ö10'nun Fen kazanımlarındaki eksiklerinin çok fazla olduğunu ve derse olan ilgisinin de bir o kadar düştüğünü net bir şekilde görebiliyorum.

4.6.1 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki hedef, değer ve beklentileri.

Ebeveynlik durumlarının değişim sürecinde BAGÇ'nin içine kapanması ve kendini derslere verememesi bu öğrencileri Fen öğrenim süreçlerindeki hedeflerinden uzaklaştırıyor ve

beklentilerini soyutluyordu. Beklentileri daha çok aile yapısındaki değişim üzerine odaklanan öğrencinin Fen öğrenme sürecine yüklediği değer azalıyordu. BAGÇ'nin Fen öğrenim süreçlerindeki hedef, değer ve beklentilerindeki değişim ebeveynler arası iletişimden ve bireysel farklılıklardan önemli ölçüde etkileniyordu. Bununla birlikte hedef, değer ve beklentiler BAGÇ'nin Fen dersine gösterdiği ilgi ile yakından ilişkili görünüyordu.

Öğrencilerin Fen öğrenim süreçlerine karşı ne düzeyde ilgili oldukları ise sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdiklerinden, ders içi katılıma istekli olup olmamalarından, öğrenme süreçlerindeki davranışlarının tutarlılığından, kavramsal öğrenmeleri için sarf ettikleri çabalarından ve soru-cevap-dönüt sürecine katılımlarındaki istekliliklerinden anlaşıyordu. FÖ2 bu öğrencilerin “*Öğrensem de olur öğrenmesem de olur. havalarında.*” olduklarını belirtmişti. Bu süreci yaşayan BAGÇ'nin genel olarak *boş vermişlik* içerisinde olduklarını görüyorduk. Bu yüzden bu öğrencilerin Fen derslerini aksattığına, ödevlerini yapmadığına ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmediğine tanık oluyorduk. Ö1, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11 ve Ö12'nin Fen derslerini çeşitli bahanelerle sürekli aksattıklarını tespit etmiştik. Genel olarak ev ödevlerini yapmayan ve bir keresinde Fen ödevlerini okulda yaparken gördüğüm Ö11'in bu durum karşısında hiç çekinmeden “*Evde yapamadım, arkadaşlarımdan bakarak yapıyorum.*” gibi ifadelerle oldukça rahat davranmasını normal bir öğrenci davranışı olarak değerlendirememiştim. Bu görüntü aynı zamanda öğrencinin kendi Fen öğrenme sürecine verdiği değer ve beklentilerinin ne kadar düşük olduğunu yansıtıyordu. Ö11 grup çalışmalarında pasif davranarak, görev paylaşımındaki sorumluluklarını aksatarak ve bu konuda herhangi bir mazereti olmaksızın oldukça rahat davranarak yine benzer bir mesaj veriyordu. Ö12'nin *çözünme hızına etki eden faktörleri* test edeceği proje çalışmasını süreç içerisinde yaptım demesi; ancak son hafta teslim etmesi ve projenin aceleyle hazırlanmış olması dikkat çekiciydi. Çalışmanın giriş, amaç, gelişme ve sonuç aşamaları tasarlanmamış ve sunum dilinde argo kelimeler kullanılmıştı. Verdiğim düzeltmeden sonra önemle üzerinde

durulan birkaç yer değiştirilmişti; ancak genel olarak gerekli özenin gösterilmediğini ve sunum diline yine dikkat edilmediğini gözlemlemiştim. Proje çalışmasını kendi isteği ile alan Ö12'nin bu yaklaşımı bir beklenti içinde olduğunu; ancak hedef ve değerden yoksun olduğunu düşündürmüştü. FÖ2 Ö5'in sorulan sorulara sürekli öylesine cevaplar verdiğini belirtiyordu. FÖ2 öğrencinin bu davranışının altındaki düşüncenin *“Bana sıra geldi, yaptım geçti. Sıra benden geçsin kurtulayım.”* olduğunu belirtiyordu. Zihinsel çaba göstermeyen Ö5, soru-cevap-dönüt etkileşiminde mantıklı cevaplar vermiyor ve Fen kavramlarına hakim görünmüyordu. Öyle ki Ö5 evde de Fen öğrenme çabasına girmiyor ve ödevlerini çoğunlukla yapmıyordu. FÖ2 veliyle görüşmesinden *“Derslerine çalışmıyor. Aslında annesi bu konuda ilgili. Ödevlerini yapmasını ve ders çalışmasını istiyor. Annesi evde bilgisayar oyununu çok oynadığını...”* aktarmıştı. FÖ1 ise Ö3'ün ders içi katılımı yüksek bir öğrenci olduğunu, ancak ebeveynlerinin boşanma sürecinde neredeyse hiç katılım göstermek istemediğini vurgulamıştı. Dolayısıyla BAGÇ'nin süreçteki hedef, değer ve beklentileri değişiyordu. Neticede bu durum Fen öğrenim süreçlerindeki çabalarına ciddi bir şekilde yansıyor. Öğrenmek ve başarılı olmak gibi hedefleri de yoktu. Ebeveynler arasındaki iletişimin devam ettiği örneklerde öğrencilerin bir süre sonra tekrar Fen öğrenme çabası içerisine girdiğine ve başarılı olmayı arzuladığına da tanık oluyorduk. Örneğin; ebeveynlerinin boşanma sürecinde derse neredeyse hiç katılım gösterme arzusunda olamayan Ö13, *çözünme hızına etki eden faktörlerden tanecik boyutunu* ders içi yaşantılarına ve soru-cevap-dönüt etkileşimine rağmen yapılandıramamıştı. Dahası böyle bir hedefi olduğundan da şüpheliydim. Yapılan kazanım değerlendirme sınavında bu kazanıma dair çıkan üç soruya da yanlış cevap vermesi beklenti ve çabalarının düzeyini gösteriyordu. Ancak ebeveynler arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde devam ettirildiğini bildiğim öğrencinin yaklaşık dokuz ay sonra Fen derslerinde öğrenme arzusunda olduğunu görüyordum. Soru-cevap-dönüt etkileşimine gönüllü katılımı ve yeni öğrendiği kavramları yapılandırmış olması gözden kaçmıyordu.

BAGÇ'nin beklentilerini hareketlendiren bazı Fen kazanımları vardı. *Uzay ve canlılar* ile ilgili bilgiler hayal ufuklarını destekliyordu. *Kalıtım* ise meraklarını uyandırıyor. Bu tür kazanımlara daha çok değer veriyor ve ilgileniyorlardı. Ö12 ile ilgili notlarıma şöyle yazmışım: “*Özellikle Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde derse yoğun bir katılım gösterdi, merak ettiklerini sordu. Bu derslerimde bahsettiğim bir uygulamayı (Uluslararası Uzay İstasyonu Takip) kullanıp uygulamayla elde ettiği birkaç fotoğrafı arkadaşları ile paylaşarak katılım gösterdi.*” Ö11 için de benzer bir gözlem yapmışım: “*Özellikle Güneş Sistemi ve Ötesi ile Canlılarda Üreme-Büyüme-Gelişme Ünitelerinde daha katılımcı davrandığını gözlemlemiştim.*” Ö11 aynı zamanda kalıtım konusunda çaprazlamanın olasılıklarını incelerken parmak kaldırarak ve sorular sorarak bu kazanımla ilgilenmişti. FÖ2 ise Ö7 ilgili şöyle demişti: “*Fen Bilimlerinde daha çok "Uzay" gibi konulara ilgili.*” Ö7 ile sohbetimizde “*Uzay, ışık ve ses gibi Fizik konularının daha çok ilgisini çektiğini bu sebeple bu konulardan daha çok keyif aldığını belirtti.*” Ö10 ise *Canlılar Dünyası* ünitesinde canlıların sınıflandırılmasına uygun olarak küflenmiş ekmek, peynir, meyve; omurgalı ve memeli kedi, köpek; omurgasız canlılar ve bitkinin kısımlarını fotoğraflayıp elektronik ortamda yollamıştı. Buna karşın bilgi düzeyine dayalı daha soyut kavramların olduğu *Madde ve Yapısı, Hücre ve Bölünmeler* gibi ünitelerde katılım ve söz alma davranışlarında istekli olmadıklarını gözlemlemişim.

BAGÇ devinimlerini işe koşabilecekleri etkinliklerin yapıldığı dersleri daha çok seviyorlardı. Öyle ki bu derslere katılım göstermede genelde istekli davranıyorlardı. Ö12 için notlarımda etkinlik temelli derslerde ve laboratuvar derslerinde daha etkin olduğu hatta bu davranışında ısrarcı ve arkadaşları ile rekabetçi olduğunu yazmışım. Çünkü Ö12'nin laboratuvar çalışmalarında malzemeye dokunma ve görev almada istekli olduğunu gözlemlemişim. FÖ2 Ö5 için “*Öğrencim oyun, drama gibi derslerde daha iyi sanki.*” demişti. Buna ek olarak Ö5'in etkinlik temelli derslerden daha çok keyif aldığını ve böyle

derslerde aktif olduğunu belirtmişti. FÖ2 Ö5 ile ilgili bir yaşantısını şöyle aktarmıştı: *“Geçen yıl canlılar ünitesinde herkese maske yaptırmıştım. Omurgalı, omurgasız seçtikleri bir hayvan olmuşlardı. O etkinlikte bütün sınıf eğlenmişti, o öğrencim de çok eğlenmişti.”* FÖ2’de öğrencinin beklentisine dair oluşan kanaat şöyleydi: *“Belki tüm dersleri böyle bol etkinliklerle yapsak onun da hoşuna gidebilir.”* FÖ1 ise öğrencilerin bu beklentilerine yönelik *“Fen Bilimleri dersi daha çok yaparak yaşayarak öğrenmeye açık. Ailece yapılabilir etkinlikler planlanabilir.”* demişti. Dolayısıyla bu öğrencilerin Fen öğrenim süreçlerindeki beklentilerinin onları daha aktif kılabilecek ve devinimlerini kullanabilecekleri yaşantıları sunmak olduğunu düşünüyorduk.

4.6.2 BAGÇ’nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki içsel ve dışsal motivasyonları.

Hedef-değer-beklenti ve motivasyon arasında derse gösterilen ilgi aracılığıyla kurulan dolaylı bir ilişki vardı. Dolayısıyla Fen öğrenim sürecindeki hedeflerinden uzaklaşan BAGÇ daha az motive görünüyordu. FÖ1, Ö3’ün motivasyonu için *“Motivasyonu düşük. Şu aralar bayağı düştü. Derslere karşı olan ilgisi de düştü.”* demişti. Halbuki Ö3 ebeveynlerinin boşanma sürecinden önce FÖ1’in deyimi ile *“Çok ilgili, araştırmayı çok seviyor, okumayı çok seviyor, farklı şeyler öğrenmeye çok açık bir öğrencidir. O yüzden de biz hangi konuyu işleyecek isek öncesinde kısa bir araştırma mutlaka yapıyor.”* dediği bir öğrenciydi. FÖ2, ebeveynlerin boşanma sürecine girmeden önceki zamanlarda Ö7’nin farklı kaynaklardan edindiği bilgileri ders esnasında arkadaşları ile paylaştığını ve bundan keyif alan bir öğrenci olduğunu belirtmişti. Öğretmen öğrencinin bu süreçteki isteksizliğini ise *“Ben artık ona söz veriyorum. O istemiyordu.”* diyerek dile getirmişti. Motivasyonun düşük olması soru-cevap-dönüt etkileşimine dikkat sorunu olarak yansıyor. Bu da BAGÇ’nin derse katılım istekliliğini olumsuz etkiliyordu. Özellikle ebeveynlerinin boşanma sürecinde içsel süreçlerinde derin çalkantılar yaşayan öğrencilerin içsel motivasyonları gözle görülebilir seviyede düşüyordu. İçsel motivasyondaki bu düşüş BAGÇ’nin Fen öğrenim sürecindeki mücadele şevkine de

yansıyordu. Örneğin; bu dönemde Ö13 derse hiç katılım gösterme arzusunda değildi. Söz verdiğimde konuşuyordu. Konuştuğu zamanlarda da çoğunlukla söylediklerinin doğru olmadığını düşünüp konuşmayı sonlandırmak istiyordu. Kısacası kendinden emin görünmüyordu. Bu durum derste söz almasına, konuşmasına ve sezinlediğim kadarıyla evdeki çalışma düzenine yansımıştı. Öğrenci ders içi öğrenmelerinde ve evdeki çalışmalarında odaklanma sorunları yaşıyordu. Katılımcı öğretmenler de kendi örneklerinde benzer gözlemlere sahipti. Dahası BAGÇ genel olarak dışsal motive edicilere ihtiyaç duyuyordu. FÖ1 bu durumu Ö2 ile ilgili örneğinde şöyle aktarmıştı: *“Mesela konuştuk, ertesi gün dersimiz var. Çocuk o derste parmak kaldırıyor, derse katılıyor. Ama ondan sonraki hafta çocuk yine eski haline dönüyor. Daha fazla ilgi bekliyor aslında bu çocuklar. Sürekli onlarla ilgilenilsin istiyorlar.”* Bu öğrencilerde dışsal motivasyonun sürekli olması gerekiyordu. FÖ1 bunu Ö2 örneğini devam ettirerek şöyle açıklıyordu: *“İlgilenildiğini hissettiğinde direkt dersle ilgiliymiş gibi gözüküyor, sonrasında tekrar bitiyordu. Sürekli inişli çıkışlı.”* Bu noktada ebeveynlerin çocuklarının Fen öğrenme süreçleri ile ilgilenmeleri öğretmen çabalarının desteklenmesi açısından önemli görünüyordu. Keza Ö2’nin velisi ile bu işbirliğinin kurulamamış olması ve dışsal motivasyonun okulla sınırlı kalması sonucu Ö2 süreçte Fen öğrenimine karşı ilgisini devam ettirememişti. FÖ1, Ö2’nin vardığı neticeyi *“Tamamen bıraktı.”* şeklinde özetliyordu. FÖ1 benzer durumu Ö1 içinde anlatmıştı: *“Dönem başında bir ara ailesine kitap aldırılmış. O zaman konuştuk onunla. “Ben ders çalışmak istiyorum, kitap aldırıldım.” dedi. Ama ondan sonra o kitaptan bana ne bir soru geldi ne de başka bir şey geldi. Hiçbir şey sormadı, etmedi.”* ve şöyle devam etmişti: *“Bu çocuk kitap aldı, onu takip etmek zorundasın. O kitabı çözecek sürekli, belki öğretmenine soru soracak, çalışacak. Ama bu ailelerde bence bu çok fazla yok.”* Bu örnekte de yine ebeveynlerin süreci desteklemede yetersiz kaldığını görüyorduk. BAGÇ’nin ders içi Fen öğrenim süreçlerinde sürekli cesaretlendirilmesi gerekiyordu. Bunu Ö13’te açık bir şekilde gözlemlemiştim.

Başlangıçta derse katılım göstermeyen ve soru-cevap-dönüt etkileşimine katılmak istemeyen öğrenci, ipucu ve dönütlerin etkisi ile kimi zaman derse katılıyor ve doğru cevaplara ulaşabiliyordu. Örneğin; *çözünme hızını etkileyen değişkenleri* incelendiğimiz dersimizde “*tanecik boyutu değişkeni*” ile ilgili sorulan soru için parmak kaldırmıştı. Söz hakkı verdiğimde soruya verdiği cevap alakasızdı. Bir ipucuyla dönüt verdim. Cevabını yenileyip düzeltme davranışı göstermek istemedi. Gülerek “*Sanırım ben anlayamadım.*” deyip kendini çekti. Bunun üzerine tekrar ipucu vererek öğrenciyi cesaretlendirdim. Düşünmesi için biraz zaman verdim. Bunun sonucunda öğrencinin soruyu doğru cevaplayabildiğini gördüm. FÖ1 de ders içinde BAGÇ’nin motivasyonunu arttırmak için pozitif beklentilerini paylaşıyor ve “*sen cevap verirsin, sen yaparsın*” gibi teşvik edici cümleler kuruyordu. Bazı ödüllendirmeler de motive edici olabiliyordu. FÖ1’in kitap ödülü Ö3’ü harekete geçirmiş ve motive etmişti. Böylece Ö3, öğretmenin verdiği sorumluluğu yerine getirmişti. Ayrıca etkinlik içerikli Fen dersleri de öğrencilerde dışsal motive edici etki yaratıyordu. Öğrenciler bu dersleri ayırt ediyor ve katılımda isteklilik gösterebiliyorlardı. Örneğin; Ö11 aktif olabileceği durumları seçiyor ve o derslerde katılım konusunda istekli davranıyordu. Bu dersler de genellikle öğrenci faaliyetlerini içeren dersler oluyordu. Sınavlar yaklaşınca derse olan ilginin artması da notun dışsal motivasyona etkisini yansıtıyordu. Örneğin; FÖ1 Ö3’ün sınavların yaklaştığı dönemde tekrar dersle ilgilenmeye başladığını belirtmişti. Daha da ilginç aile bütünlüğü devam ederken elde edilen öğrenmeler boşanmadan sonra motive edici etkiye dönüşüyordu. Örneğin; Ö11 *Canlılarda Üreme-Büyüme-Gelişme* ünitesinde *Çiçekli Bitkilerde Üreme-Büyüme-Gelişme* kazanımına dair sorulan sorulara cevap vermekte gönüllü ve istekli davranarak sık sık parmak kaldırmıştı. Kazanıma uygun dönütler vermişti. Fakat istekli davrandığı bu ünite bir yıl önce gördüğü ve müfredat değişikliği ile tekrar karşılaştığı konu ve kazanımları içermekteydi. Bu da anne-babanın birlikte olduğu döneme denk geliyordu.

4.6.3 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki öz yeterlilikleri. Öz yeterlilik; koşullu öğrenmelerden, ebeveyn ilgisinden ve en önemlisi de bireysel farklılıklardan etkileniyordu. Bazen sınıfın doğal ortamında yaşananlar, yoğun duygular içerisindeki BAGÇ'yi çok kolay etkileyebiliyor ve yapabilme yeteneğine olan inancını azaltıyordu. Cevap verilemeyen sorular ve yanlış kavramsal ifadelerin arkadaşları tarafından sürekli düzeltilmesi bir süre sonra öğrencide arkadaşlarına karşı mağduriyet hissi yarattığını fark etmiştim. Bu durumun sürekli tekrarlması öğrencinin özgüvenini düşürmekte ve kalkan parmak sayılarının azalmasına sebep olmaktaydı. Bu süreç Ö13'te kendini çok net gösteriyordu. Ö13'ün bilgi düzeyindeki bir soruda *proton* ve *elektron* kavramlarını karıştırması üzerine sınıfın hep bir ağızdan refleks bir davranışla soruyu cevaplamasından sonra Ö13 birkaç Fen dersi boyunca derse katılım göstermek istememişti. Söz hakkı verildiğinde ise *anlayamadım*, *kafam karıştı*, *bilemiyorum* gibi ifadelerle öz yeterliliğindeki düşük inancını ortaya koymuştu. Bununla birlikte FÖ2, annesinin dersleri ile ilgili dediği Ö7 için "*Ben o konuda yoktum. Anlamadım. Yapamam.*" dediğini hiç duymadım." demişti. Ancak bireysel farklılıklar sonucu oluşan düşünsel-zihinsel faaliyetler ve başarısızlık algısı BAGÇ'nin Fen öğrenim süreçlerindeki öz yeterliliklerinde önemli farklılıklar oluşturmuyordu. Bu öğrencilerin çok azı (Ö3,Ö4 ve Ö7) öz yeterliliklerinin farkında ve kendine güveniyordu. FÖ1, derslerinde başarılı olduğunu belirttiği Ö4'ün sınıf içerisindeki halini şöyle anlatmıştı: "*Çocuk direkt ayrılıyor zaten herkesten. Duruşu, bakışı ile öğrencinin kendine güveni çok fazlaydı. O yüzden sınıftaki arkadaşlarını da küçümser gibi "Bunu mu soruyorsunuz, bunu mu anlamadınız."* gibi davranışları da çok fazlaydı." Bazıları (Ö8 ve Ö12) ise sahip oldukları yeterliliklerinin tam olarak farkında olmadan yüksek öz yeterlilik gösteriyordu. Bu grup öğrenciler aynı zamanda ders esnasında çok da tutarlı olmayan davranışlar sergiliyorlardı. Fen derslerinde genellikle başka derslerin ödevleri ve Matematik dersi ile ilgilenen Ö8 Fen dersinde iyi olduğunu düşünüyordu. Ö8, sorduğum sorulara her zaman isabetli cevaplar veremiyordu. Eksikleri

olduğunu düşündüğüm öğrenciye “*Fen derslerini niçin böyle değerlendirdiğini?*” sorduğumda “*Bunları biliyorum.*” diye karşılık verirdi. LGS’de bekleneni verememiş olması da bu konudaki farkındalığının ne kadar düşük olduğunun yansımasıydı. Diğer örneklerimizin ise öz yeterlilikleri genel olarak düşüktü. Örneğin; 6. sınıfta Fen dersinde *Işık* ünitesi için düzenlenen bir istasyon çalışmasında Ö9’un istasyondaki materyalleri kullanmakta pasif kaldığını daha çok yapan arkadaşlarını izlediğini gözlemledim. Gruplar beşer öğrenciden oluştuğu için fırsat eşitliği için uygun olduğunu düşünüyordum. Grupları dolaşıp yaptıklarını inceliyor, sorular soruyordum. Ö9, soruyu direkt kendisine yöneltmediğim takdirde girişimde bulunmuyordu. Başka bir örnekte ise “*Işığın Madde ile Etkileşimi*” ünitesinde bir önceki derste işlenen *aynalarda görüntü özelliklerinden tümsek aynanın görüntü özelliklerini* tartışılırken Ö13’ün de fikri olduğunu ve ifadesinin doğru olduğunu fark ettim. Ancak söz alıp konuşmamıştı. Yerinde oldukça kısık bir sesle ifadesini dillendirmişti. Bu ifadeyi kendisine yakın olmasam duymayabilirdim. Çünkü konuşması neredeyse kendi kendine mırıldanmaktan ibaretti. Yine yaklaşık aynı zamanlara denk gelen *aynalarda görüntü oluşumuna* dair bağımlı ve bağımsız değişken sorusunu cevaplarken iyi bir başlangıç yapmış doğru kavramları seçmişti. Ama sonrasında “*Kelimeler yetmiyor. İfade edemiyorum. Kafam karıştı. Bilemiyorum.*” diye mazeretlerini hızlıca sıralayarak iletişimi kesmişti. Bu örnekler bana Ö13’ün özgüveni hakkında net bir fikir vermişti.

BAGÇ, daha çok hatırlama gerektiren ve mantıksal bağlantıların az olduğu kazanımlarda yeterlilik gösteriyorlardı. Kendisine yöneltilen sorulara büyük rahatlıkla “*bilmiyorum, dinlemedim*” şeklinde cevaplar vererek karşılıksız bırakan Ö11’in özellikle *Güneş Sistemi ve Ötesi* ile *Canlılarda Üreme-Büyüme-Gelişme* ünitelerinde daha yüksek öz yeterlilik göstererek katılımcı olduğunu gözlenmişim. FÖ2, Ö6’nın *Vücudumuzdaki Sistemler* ünitesinde gayet iyi olduğunu soru-cevap-dönüt etkileşimine katılıp doğru cevaplar verdiğini belirmişti. Ancak buna karışın *Sabit Süratli Hareket* kazanımında zorlanmıştı. FÖ2, Ö6’nın

bu durumunu “*Daha çok ezberlenecek konularda daha iyi sanki.*” Sözleri ile değerlendirmişti.

4.6.4 BAGÇ.nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki kavramsal öğrenmeleri.

BAGÇ’nin kendini derslere veremeyerek hedeflerinden uzaklaşması Fen öğrenim sürecindeki kavramsal öğrenmelerine de yansıyor. Bunun yanı sıra BAGÇ’nin kavramsal öğrenmeleri ile zihinsel faaliyetleri arasında doğrudan bir ilişki kuruluyordu. Çünkü zihinsel faaliyetleri açısından öğrenme çabası içerisinde olmayan BAGÇ’nin dikkati de bundan etkileniyordu. Dolayısıyla bu öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri Fen öğrenim sürecindeki başarılarına yansıyor. Ebeveynlerinin boşanma sürecinde zihinsel meşguliyetini tamamen derslere veren Ö4’ün dışındaki BAGÇ’nin Fen başarısı olağan düzeyinden gerilemiş ya da zaten düşüktü. Mahkeme sürecinin yaklaşması ve bireysel farklılıklardan cinsiyet, kavramsal öğrenmeleri etkileyen değişkenler olarak öne çıkıyordu. Özellikle Ö13’ün mahkeme sürecinin öncesi ve sonrasında işlenen kazanımların kavramlarını yapılandırmakta zorluk çektiğini ve kavram yanlışları yaşadığını gözlemlemiştim. Ö13’ün kazanım değerlendirme sınavında bu döneme denk gelen konulardan “*Kuvvet ve Enerji*” ünitesinden çıkan dört tane kazanımından hiçbirini yapamaması, on tane “*Saf Madde ve Karışımlar*” kazanımından sadece iki tane doğrusunun olması yaşadığı sıkıntıyı yansıtıyordu. Yine aynı döneme denk gelen “*Işığın Madde ile Etkileşimi*” ünitesinde “*ışığın soğurulması*” kavramını uzun süre yapılandıramamış soru-cevap etkileşimlerinde zorlanmıştı. Ö2’nin biyoloji kavramlarına yeteri kadar hakim olmadığını belirten FÖ1, kavramsal öğrenmede cinsiyetin rolüne şöyle değiniyordu: “*Klasik, erkek çocuk ‘basit makine’ işlerken oradaki aletler ilgisini çekiyor. Ama daha sözel bir konu olduğunda (solunum gibi) daha az dinliyor, daha az parmak kaldırıyor. Kavramlara pek hakim görünmüyor.*” FÖ2 ise kız öğrencisi Ö6’nın *Sistemler* gibi canlılar hakkında ve hatırlamaya dönük öğrenmelerde kavramlara daha hakim görüldüğünü belirtmişti. BAGÇ Fen ile ilgili kavramsal öğrenmelerinde sıklıkla kavram yanlışları yaşıyordu. Kavramları yapılandırmakta

güçlük çekiyor ve bazen de Fen dersindeki kavramsal öğrenmeleri için herhangi bir çaba sarf etmiyordu. Bu yüzden de bu öğrencilerin soru-cevap-dönüt etkileşimine katılımda ve Fen dersinde konuşulanları anlamakta güçlük çektikleri fark ediliyordu. Örneğin; *Işık* ünitesi için düzenlenen istasyon çalışmasında Ö9, bireysel cevaplarını yazdığı kağıtta “*Ay Tutulması Ay’ın hangi evresinde gerçekleşir?*” sorusuna “*son dördün*” cevabını vermişti. “*Tam gölge ışığın hangi özelliğinden dolayı oluşur?*” sorusuna “*saydam oldukları için*” cevabını vererek madde ve ışığın özelliklerini karıştırmıştı. Ö9, ayrıca “*Gölgeyi boyamak için seçtiğiniz renk neyi temsil etmektedir?*” ve “*Ekran ve cismi sabit tutarak cismin gölge boyutunu değiştirmek için ne yapılmalıdır?*” sorularına anlamadığını belirtmişti. Ö13, karışımlara ait olan “*maddeler kendi özelliklerini kaybetmeden bir araya gelir*” ifadesinin bileşiklere ait bir özellik olduğunu belirtmişti. “*Bohr atom modeline göre çekirdeğin etrafında belirli yörüngelerde dolanan tanecik hangisidir?*” sorusuna “*proton*” cevabını vermişti. Çözünme hızını etkileyen değişkenler ile ilgili birçok ders içi yaşantı ve soru-cevap, dönüt-düzeltilme faaliyetlerine rağmen eksik öğrenilen “*tanecik boyutu*” kavramı öğrenci tarafından uzun süre yapılandırılmamış ve bu süreçte yapılandırabilmek için çaba sarf etmemişti. FÖ2 Ö5’in kavram öğrenmelerinin yeterli olmadığını şöyle anlatmıştı: “*Cevap vermeye çalışıyor; ama çoğuna yanlış cevap veriyor. Boşluk doldurma da bile alakasız bir kelime seçebiliyor. Alıyor bir kelime yerine koyuyor oradan.*” Kavramsal öğrenmeleri yeterli olmayan bazı BAGÇ, FÖ2’nin örneğindeki gibi kavramlar arasındaki ilişkileri seçemiyorlardı. Ö12 ile ilgili notlarıma bunu “*Bazen sorulan soruları anlamadan cevaplandırıyordu.*” diye yazmıştım. Özellikle bu öğrenciler birden çok mantıksal bağıntı içeren (sürat, enerji, basınç vb.) ve gözlemleyemediği doğa olaylarını açıklayan (atom, hücre bölünmesi vb.) kavramları öğrenmekte ve yapılandırmakta güçlük çekiyordu.

4.6.5 BAGÇ’nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki soru-cevap-dönüt faaliyetleri.

BAGÇ’nin soru-cevap-dönüt etkileşimine katılımı, boşanmanın çocuğa yansıyan içine

kapanma ve öğrenme süreçlerine yansıyan *başarısızlık algısı* ile yakından ilişkiliydi. Bu süreçte içine kapanıp sessizleşen öğrenci Fen derslerindeki soru-cevap-dönüt etkileşimine gönüllü katılım göstermiyordu. Aynı zamanda Fen öğrenim sürecindeki *dikkat* eksikliği de etkileşime olumsuz olarak yansıyor. Dolayısıyla dikkat çekerek iletişimi başlatan çoğunlukla öğretmen oluyordu. FÖ2 bu öğrencilerin bazı konuları anlamadıklarını; ancak bunu dile getirmediklerini belirtiyordu. O yüzden genellikle kendilerine soru yöneltildiğinde konuşuyorlardı. Soru yöneltildiğinde ise kavramları ne ölçüde öğrendiklerine göre bazen rast gele, bazen evet/hayır gibi kısa ve bazen de anlamadım/bilmiyorum gibi kaçamak cevaplar veriyorlardı. Örneğin; FÖ2 Ö5'in sorulan sorulara bilmese de “...cevabını ya da şıkkını rastgele söylüyor.” demişti. Ö12, bazen sorulan soruları anlamadan cevaplandırıyordu. Zihinsel kurguları ile bildiği birkaç bilgiyi birleştirip cevap vermiş olmak için cevaplandırmaya çalışıyordu. Verdiği cevapların bazen konuyla hiçbir ilgisi olmayabiliyordu. Dönüt verildiğinde ses ve mimikleri ile şaşırma ünlemi gösterip düşündükten sonra bazen geçiştirmek amacı ile bir cevap veriyor bazen de bilmediğini belirterek oturuyordu. İpuçlarını kimi zaman değerlendiriyor, yorum yapıyor; kimi zamansa hiçbir yoruma ulaşamıyordu. FÖ1 ise Ö3'ün soru-cevap etkileşimindeki değişimine dair gözlemini şöyle aktarmıştı:

Normalde ona bir şey sorduğum da sorular “Evet” ya da “Hayır” şeklindeki sorular olsa bile mutlaka kendi eklemek istediği bir cümlesi olurdu. Aslında cümleyi hemen bitirmezdi. Bu sefer sorduğum sorulara “Evet /Hayır, Var/Yok “şeklinde kısa ve net cevaplar verdi. Yani derste konuşmak istemiyordu. Aslında ‘konuşalım bir an önce bitsin’ istiyordu.

Ö11 ile ilgili gözlem notlarıma şunları yazmıştım: “Sorulara ilgisiz davranıyor. Kendisine yöneltilen sorulara büyük rahatlıkla “Bilmiyorum” ve “dinlemedim” şeklinde dönütler vererek karşılıksız bırakıyor. Böylelikle ardından gelecek sorulara da kapıyı kapatıyor.”

Ders esnasında odağını kaybeden bazı öğrenciler ise “Soru neydi?” gibi ifadeler kullanarak

dikkatlerinin Fen öğrenim sürecinde olmadığını belli ediyorlardı. Özellikle Ö3, Ö7 ve Ö13 örneklerimizde bu durumu sık sık dile getirmiştik. Çok ender de olsa bazen öğrenciler soru-cevap etkileşimine gönüllü katılım gösterebiliyor ve iletişimi başlatan taraf da olabiliyorlardı. Bu özellikle hayal güçlerini tetikleyen ve merak uyandıran konularda oluyordu. Ancak bu davranışları tutarlı bir şekilde devam eden davranışlar değildi. Ö12'nin özellikle *Güneş Sistemi ve Ötesi* ünitesinde derse yoğun bir katılım gösterdiğini ve merak ettiklerini sorduğunu gözlemlemiştim. *Işığın Madde ile Etkileşimi* ünitesinin yaşamla ilişkili kısımlarında dikkatini çeken yaşama dönük olayların açıklamaları ile ilgili sorular sormuştu. Buna karşın Ö12, *Kuvvet ve Enerji* ünitesinde soru sorma istekliliği göstermemişti. Ö12'nin sorduğu soruların büyük bir kısmını (uzay istasyonundaki astronotların yaşamlarına dair detaylar gibi) merak ettiği -kazanım dışı- Fen ile ilişkili *genel kültür* içeriği oluşturuyordu. Ö11 de *Çiçekli Bitkilerde Üreme-Büyüme-Gelişme* konusunda sorulan sorulara cevap vermekte gönüllü ve istekli davranarak sık sık parmak kaldırmıştı. Kazanıma uygun dönütler vermişti. Bununla birlikte Ö11 *Kalıtım* konusunda merak ettiği ve anlamadığı bazı yerleri sorarak soru-cevap-dönüt etkileşimini başlattığı da olmuştu. Ö11'in bu etkileşimini kimlik arayışına yormuştum. Ancak bu öğrencilerin istikrarlı bir davranış sergilemediğini de gözlemlemiştim. Ö12'nin dönem başındaki ve dönem ortalarındaki soru-cevap-dönüt katılımı farklı düzeylerdeydi. Başlangıçta sorulan sorulara kendini ispatlamak ister edaları ile (doğru ya da yanlış) sık sık cevaplandırırken, sonraları bu davranış sönmüştü. Bazen de öğretmene sorduğu sorunun cevabını dinlemek yerine (oturduğunda) sanki soruyu soran o değilmişçesine ilgisiz davranıyor ve verilen cevapla alakadar olmuyordu. Bununla birlikte kazanımlara uygun cevap ve dönütler verdiği zamanlar da olmuştu. Böyle zamanlarda dersi daha iyi dinlediğini ve öğrenme sürecindeki dikkatini fark edebiliyordum. BAGÇ'nin yoğun dikkat eksikliği yaşadığı dönemlerde kazanımlar üzerinde ne kadar durulduğu ya da vurgulandığı fark etmiyordu. Böyle zamanlarda soru-cevap etkileşiminde küçük bir ipucu ve cesaretlendirme

önemli bir işlev görüyordu. Ö13'e *yaygın kullanılan bazı elementlerin kullanım alanlarının* örneklendiği kazanım sonrası "*Diş dolgusunda ve termometrede kullanılan elementi*" sormuştum. Öğrenci "*Cevabını bilmiyorum.*" diyerek kaçmak istemişti. Bunun üzerine öğrenciyi cevabı bulabileceği kaynağa -ders kitabına- yönlendirmiştum. Yeterli zaman tanıdıktan sonra kaynakta cevabı bularak soruyu cevaplayabilmişti. Ebeveynlerinin boşanma kararı almasından sonra Ö13'ün derslere odaklanma sorunu yaşadığı, bu süreçte buna benzer birçok ders içi yaşantımız olmuştu. Aksi takdirde sınıfın doğal ortamında yaşananlar; arkadaş tepkileri ya da cevapları ve sürekli yanlış cevaplama ya da cevap verememe öğrencide başarısızlık algısı oluşturarak BAGÇ'i soru-cevap etkileşimlerine katılımdan uzaklaştırıyordu. Böyle bir etkileşimde Ö13'ün *elektron* kavramında yaşadığı yanlış ve bunun üzerine sınıfın verdiği tepki sonrası öğrenci soru-cevap-dönüt etkileşimlerine birkaç ders boyunca katılım göstermek istememişti. Dolayısıyla bu etkileşimde sınıfın bir elemanı olan diğer öğrenciler (BAGÇ'nin arkadaşları) ve onların yaklaşımları BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki soru-cevap-dönüt faaliyetlerini etkileyen önemli bir faktör oluyordu. Örneğin; Ö12'nin bu süreçteki arkadaşları ile etkileşimi dikkate değerdı. Ö12'nin soru-cevap etkileşiminde arkadaşları ile yaşadığı en büyük sıkıntı kendisi konuşurken dinlenmesini beklemek; ancak kendi sırası geçtiğinde arkadaşlarını dinlememesiydi. Ö12'nün ders içindeki sorularını gereksiz bulan bazı akranları bazen tepki gösteriyorlardı. Çünkü arkadaşları Ö12'nin ders akışını bozduğu ve kendini ön plana çıkarma çabası içinde olduğunu düşünüyorlardı.

4.6.6 BAGÇ'nin Fen bilimleri öğrenim sürecindeki derse katılımları. BAGÇ'nin Fen öğrenim süreçlerine katılımının iki boyutu vardı. Bir tanesi Fen dersindeki devamlılıkları, diğeri ise ders içi Fen öğrenme süreçlerine etkin katılım düzeyiydi.

BAGÇ'nin Fen dersindeki devamlılıkları sürekli aksıyordu. Ö1, sıklıkla derslere gelmiyor ve çelişkili gerekçeler sunuyordu. Ö3, ebeveynlerinin boşanma sürecinde derslere geç katılır olmuştu. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimlerde ise dersten erken çıkıyordu.

Ö7'ye babanın evi terk etmesinden bir süre sonra epilepsi teşhisi konulmuştu. Hastalığı ve kullanmış olduğu ilaçların etkisi ile iki hafta uzaktan eğitim ile yapılan Fen derslerine katılamamıştı. Annenin yaşadığı kaygı sebebi ile yüz yüze derslerde de bir süre bulunamamıştı. Ö8, evdeki sorumlulukları sebebi ile dersleri sıklıkla aksatıyor ve özellikle sabah derslerine katılmıyordu. Ö10'un da Fen dersinde devamlılığı yoktu. Bu konuda konuşmuyor ve hiçbir gerekçe sunmuyordu. Ö11 ise hastalık gerekçesini ya da ebeveyn zaafalarını kullanarak Fen dersindeki devamlılığını sekteye uğratiyordu.

BAGÇ'nin derse olan ilgisi, Fen öğrenme süreçlerine etkin katılım düzeyini önemli ölçüde etkiliyordu. Bazen derste yapılan etkinlik bazen de konunun öğrencide uyandırdığı merak BAGÇ için motive edici olabiliyordu. Böyle derslerde daha ilgili ve katılımcı olabiliyorlardı. Ayrıca BAGÇ'nin öz yeterliliği de derse olan ilgisine ve dolayısıyla ders içi katılımına yansıyabiliyordu. Ancak çoğunlukla BAGÇ'nin Fen öğrenme süreçlerine etkin katılım düzeyi düşüktü. Sonuçta içine kapana bu öğrenciler çoğunlukla derse katılım göstermek istemiyorlardı. Örneğin; Ö11 daha aktif olabileceği durumları seçiyor ve o derslerde katılım konusunda istekli davranıyordu. Bu dersler genellikle öğrenci faaliyetlerini içeren dersler oluyordu. Katılımının zayıf olduğu derslerde çoğunlukla arkadaşları ile etkileşim halinde oluyordu. Bazen arkadaşları ile kurduğu ders dışı iletişim ağını daha da genişletebiliyordu. Böyle durumlarda dersi ve öğrenme faaliyetlerini asla umursamadığı mesajını veriyordu. Bununla birlikte özellikle ebeveynlerinin birinde kaldığı günün sabahına denk gelen derslerde genelde uyukluyordu. Ancak derse katıldığı zamanlarda gayet etkili cümleler kuruyor, söz alma nizamını bozmuyor ve hatta bazen “Öğretmenim!” diye dikkat çekerek katılım düzeyini arttırmaya çalışıyordu. Ö11 özellikle *Güneş Sistemi ve Ötesi* ile ebeveynlerinin bir arada bulunduğu dönemde öğrendiği ve Fen Bilimleri öğretim programının güncellenmesi ile tekrar karşılaştığı *Canlılarda Üreme-Büyüme-Gelişme* ünitelerinde etkin katılım göstermişti. Öyle ki *tohumun çimlenmesini* ile ilgili bir sunum hazırlayarak bunu

sınıfla paylaşmıştı. Üstelik bu çalışmayı yapma fikri tamamen kendisine aitti. Öte yandan Ö11 laboratuvar etkinliklerine aynı ilgi ve isteklilikle katılım göstermiyordu. Tam aksine Ö12 ise laboratuvar çalışmalarında malzemeye dokunma ve görev almada istekliydi. Bazı durumlarda bu isteğini baskın bir şekilde sözlü ya da devinimsel olarak ortaya koyarak arkadaşlarının arasından sıyrılmaya çalışıyordu. Ö12 proje ve etkinliklere katılımda ne kadar istekli görünse de sorumluluklarını yerine getirme konusunda o kadar tutarlı davranmıyordu. Bu tutumu arkadaşlarının ders katılımlarına da zarar veriyordu. Örneğin; grup çalışmasında grubun bitmek üzere olan çalışmasını bir anlık sinir krizi ile bozması arkadaşlarının çabalarını sonuçsuz bırakmıştı. Ö12 gönüllü katıldığı proje ve grup çalışmalarında da yeteri kadar katılımcı davranmamış ve sorumluluklarını aksatmıştı. Aynı tutarsızlığı söz alma davranışında da sergiliyordu. Ne söyleyeceğini bilmeseydi de tamamen konuşma arzusu ile söz alma eylemini reflekse dönüştürmüştü. Çünkü bu davranışı birkaç kez görmezden gelindiğinde dersle ilgisini kesip sıra arkadaşı ile sohbe başlıyordu. Ö11 de benzer şekilde grup çalışmalarında pasif davranmakta, görev paylaşımındaki sorumluluklarını yerine getirmemekteydi. Bu konuda herhangi bir mazeret belirtmemesi ve açık sözlülüğü ise tipik bir öğrenci davranışı değildi. Ö9 da *Işık* ünitesi için düzenlenen istasyon çalışmasında, istasyondaki materyalleri kullanmakta pasif davranmış ve yapan arkadaşlarını izlemeyi tercih etmişti. Çalışmada çekilen fotoğraflarda da öğrencinin malzemeye dokunduğu görünmüyordu.

BAGÇ genellikle ders içi Fen öğrenim süreçlerine etkin katılım göstermek istemiyor; çekingen ve pasif bir tutum sergiliyordu. Örneğin; FÖ1 Ö3'ün işlenecek konu öncesinde mutlaka kısa bir araştırma yaparak derste arkadaşları ile paylaşan bir öğrenci olduğunu belirtmişti. Ebeveynlerinin mahkeme sürecinin yaklaştığı süreçte Ö3 derslere artık katılım göstermiyordu. FÖ1 Ö3'ün o halini “*Geçen gün derste konu ile ilgili hiçbir düşüncesi yoktu. Ders boyunca hiç sesi çıkmadı.*” diye tarif etmiş ve kendisine yöneltilen sorulara yaklaşımının “*Konuşalım, bir an önce bitsin.*” edasında olduğunu söylemişti. FÖ2, Ö5 ve Ö6 için yaptığı

değerlendirmede “*Bu çocuklar pasifler, ben söz vermediğim takdirde konuşmuyorlar.*”

demişti. Ayrıca Fen öğrenmelerinde bir sıkıntı olmadığını düşündüğü Ö6’nın derse katılımı yeteri kadar ilgili olmadığını ve çekingen davrandığını belirtmişti. FÖ2 Ö7’nin aile bütünlüğü devam ettiği dönemlerde okuduğu dergi, izlediği belgesellerden konularla ilgili kısımları ders esnasında paylaştığını söylemişti. Ancak FÖ2 ebeveynlik durumunun değiştiği süreçte Ö7’nin sınıf içindeki halini “*Kullandığı ilaçlardan olabilir, daha durağan ve hareketsiz.*” şeklinde tarif etmişti. Ö8 genellikle sınıfın arka sıralarında oturur; kitap okur, bazen Matematik dersine çalışır ya da arkadaşları ile konuşurdu. Ender olarak Fen dersine katılım gösterirdi. Bu ender katılımı özellikle kazanıma dair soru ve örnekleri incelerken gösteriyordu. Böyle zamanlarda soruları inceleyerek cevap vermeye çalışırdı. Ö9 Fen derslerinde parmak kaldırmaktan imtina ederdi. Çok fazla içine dönük ve çekingendi. Ders içi etkinliklerde de katılımcı davranmıyordu. Öyle ki üç yıllık eğitim-öğretim süresince Ö9’un Fen öğrenim süreçlerine gönüllü katılımına şahit olmamıştım. Şaşırtıcı olan ise verdiğim bir görev olmadığı halde derslerin uzaktan yürütüldüğü zamanlarda Ö9’un *bunları kendi isteğimle yaptım, kendime bunları ödev verdim ve ben ödevlerimi yaptım* gibi ifadelerle yaptıklarını fotoğraf olarak paylaşması olmuştu. Bu davranış, öğrencinin sınıf ortamında kendini ifade etmekten çekindiğini ve derse katılım göstermede sıkıntı yaşadığını düşündürmüştü. Ebeveynlerinin mahkeme sürecine yakın Ö13’ün ağzını bıçak açmıyordu. Dikkatini toparlayamayan öğrenci düşümsel ve zihinsel faaliyetler açısından da Fen öğrenim süreçlerinden çok uzaktı. Bu sebeple süreçte Fen derslerine neredeyse hiç etkin bir katılım göstermemişti. Böyle zamanlarda genellikle sırasının üzerindeki eşyaları ile oyalanır, defterine karalamalar yapar ya da kafasını sıraya koyardı.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerde böyle bir aile geçmişine sahip olmanın Fen bilimleri öğrenimlerine olan etkileri Fen Bilimleri öğretmenlerinin gözünden aktarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin bakış açısı, BAGÇ etrafında oluşan okul kültürü içerisinde ele alınmıştır.

BAGÇ ile ilgili okul kültüründe ortaya çıkan en önemli unsur *iletişimdi*. Bunun için ŞÖK'ler, öğretmenler odası ve dijital mesajlaşma ortamları kullanılıyordu. İkili eğitim ise sağlıklı iletişimin önündeki engellerden biriydi. Ancak bu süreçte önemli olanın sistematik yürütülen bir iletişim olduğu ortaya çıkmıştır. ŞÖK'ler bu açıdan önemliydi, ama yeterli değildi. Öyle ki iletişim öğretmenler arasında farkındalığı sağlıyordu; ama sistemli olmayan bir iletişim müdahale için yeterli görünmüyordu. Çünkü bazı örneklerimizde (en net Ö2'de) boşanmanın öğrencilerin öğrenmelerine olumsuz etkisi fark edilmişti. Ancak öğrencilerin öğrenmelerine yansıyan bu olumsuz gidişat engellenememişti. Bu tip durumlarda öğrencilerin dezavantajlarını giderme konusunda okul kültüründe eksiklerin olduğu ve eyleme geçmede yetersiz kaldığı görünüyordu. Bunun temelinde ise BAGÇ'nin dezavantajlarını giderme konusunda yapılması gerekenler ve müdahale programlarının bilinmiyor olması vardı. Bu konuda okul kültüründe oluşmuş en dikkat çekici yaklaşım ise BAGÇ'ye karşı *hoşgörülmü* *olmaktı*. Dezavantajları önlemek adına benimsenen bu hoşgörü yaklaşımı bazen diğer öğrencilere göre BAGÇ'ye daha hoşgörülmü davranmak ya da not yükselmek gibi avantajlara da dönüşebiliyordu. Hoşgörünün avantaja dönüştüğü zamanlarda Fen öğrenimleri de bundan olumsuz etkilenebiliyordu. Çünkü bu avantajlar öğrencinin derse katılmama ve çalışmama gibi bazı istenmeyen davranışlarını pekiştirebiliyor ve Fen öğrenme süreçlerine ket vurabiliyordu. Bu yaklaşım BAGÇ'nin yaşayacağı başarısızlık algısını önlemeye yönelik bir

çaba gibi duruyordu. Ancak incelediğimiz örneklerde bu yaklaşımın çocukların başarılarının düşmesine engel olmadığı görünüyordu. Literatürde öğrenme ortamlarındaki uyarıcı kontrolünün önemi vurgulanmıştır (Çelen, 1999; Erözkan, 2015). Çelen (1999) etki-tepki sürecinin sonuçlarının öğrenmeleri şekillendirebileceğini belirtmiştir. Bu yüzden öğrenci davranışlarının yakından takip ederek ve öğrenciyi iyi tanıyarak bireye özgü ve ihtiyaçlarına uygun ipucu ve pekiştireçlerin kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Koç, 2004b). Bu ise okul kültüründe sistemli yürütülen iletişim ve çalışmayla mümkün görünüyordu.

Boşanmanın etkisi ile çocukların Fen öğrenim sürecinde karşı karşıya kalabilecekleri dezavantajlı durumları önleyebilmek için zümre olarak benimsediğimiz okul kültürü içerisinde ortaya çıkan yaklaşımlarımız şunlardı: *iletişim, motive edici dil kullanmak, derste aktif tutmak, hassas ve anlayışlı davranmak, çocukların ihtiyaçlarına göre hareket etmek ve başarısızlık algısını önlemek*. İncelediğimiz örneklerden yola çıkarak ebeveynlerin boşanmış olması ya da boşanma sürecine girmeleri hangi koşulda olduğuna bakılmaksızın çocukların Fen öğrenim süreçlerini olumsuz etkilediğini fark etmiştik. Amato (2000) da meta-analiz çalışmasında literatürün genel olarak boşanmanın çocukların hayatını dengesizliğe sürükleyen olumsuz sonuçlara yol açtığını belirtmiştir. Yörükoğlu'na (2016) göre ise boşanma çocukta geçici veya kalıcı ruhsal sorunlar yaratabilmektedir. Ancak bu noktada zümre olarak ortaya koyduğumuz en belirgin sonuç *ebeveyni boşanmış* olan çocukları sınıf içerisinde fark etmenin daha zor olmasıydı. Bununla birlikte *ebeveynleri boşanma sürecinde* olan çocukların Fen öğrenim süreçlerindeki değişimleri daha açık görülebiliyordu. Bu fark ebeveynleri boşanma sürecindeki öğrencilerin hayatlarında meydana gelen hızlı değişime uyumda zorluk yaşamasının neticesi olarak yorumlanabilirdi. Çünkü bu öğrenciler gözle görülür bir rol karmaşası ve huzursuzluk yaşıyorlar, aynı zamanda fark edilebilir düzeyde tutarlı olmayan davranışlar sergiliyorlardı. Nitekim Yörükoğlu (2016) da ebeveyn ayrılığını aile dengesini

bozan bir unsur olarak tarif etmiş ve Öngider (2013) bu çocuklarda davranış bozukluklarını ortaya koymuştur.

Boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerinin okul yaşantısına yansımaları Fen Bilimleri öğrenimlerini de etkiliyordu. Çünkü Fen öğrenim süreçlerini gözlemlediğimiz öğrencilerin *sosyoekonomik durum, yaşam düzeni, ebeveynler arası iletişim ve ebeveynlerin çocuğa yaklaşımı/ilgisi* gibi olası bazı koşulları değişmişti. Yörükoğlu (2016) da bu süreçte çocukların hayatlarında anne ya da babanın çocukları ile iletişiminin kopması, ekonomik sıkıntılar, eski eşler arasında devam eden anlaşmazlıklar gibi olumsuzlukların yaşanabileceğini belirtmiştir. Sosyoekonomik seviyedeki düşüş bu çocukların eğitim olanaklarına ulaşmasını zorlaştırabilmekte ve öğrenme durumlarına olumsuz yansıyabilmektedir (Battle ve Smiley, 2018; Bernardi ve Boertien, 2017). Aynı zamanda eski eşler arasındaki anlaşmazlıklar çocukları olumsuz etkileyebilmekte ve çocuklar ebeveynlerin duygusal gelgitlerinin arasında kalabilmektedir (Amato, 2000). Ayrıca Ellington'ın (2003) çalışmasında anne-babası boşanmış çocuklar bu süreçte ailelerinin kendilerine zaman ayırmadıklarından ve öğrenme süreçleri ile ilgilenmediklerinden bahsetmişlerdir. Ebeveynlik durumlarının öğrencinin Fen öğrenme faaliyetlerine nasıl yansıyacağı bu koşulların ne şekilde değiştiğine bağlı görünüyordu. Çünkü bu süreçten kimisi çok kimisi ise daha az etkileniyordu. Literatür de boşanma ile oluşabilecek koşulların çocukların boşanmaya uyum hızını etkileyebileceğini belirtilmiştir. Bununla birlikte bazı çocukların boşanmanın olumsuz etkileri ile mücadele edebildiği bazılarının ise baş etmekte zorlandığı ortaya koyulmuştur (Amato, 2000; Demir Tek; Shinoda, 2001). Sürecin öğrencinin okul yaşantılarına muhtemel yansımalarını *içine kapanma eğilimi, derslere kendini verememe, başarısızlık algısı, ebeveynlerinin ayrılığını bahane etme ve arkadaşları ile uyum problemleri* olarak tespit ettik. Bu tespitlerimiz literatürün bu çocukların aile bütünlüğü devam eden çocuklara göre daha fazla içine kapandığı, başarı algılarının düştüğü ve arkadaşları ile iyi geçinemediği verileri ile

uyuşmaktaydı (Altunbulak, 2011; Ellington, 2003; Şentürk, 2006). Boşanmanın okul yaşantısına yansımalarının BAGÇ'nin Fen öğrenimine olası genel etkileri ise şunlardı: *İçine kapanma eğilimi*, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde pasif kalmasına ve eksik öğrenmelere sebep oluyordu. Bu durum ise öğrencilerin başarısız deneyimler yaşamasına yol açıyordu. *Derslere kendini veremeyen* öğrenciler derslerde genellikle dikkat problemi yaşıyorlar ve ders dışı faaliyetlerle uğraşıyorlardı. Dersi dinlemek ve anlamak için zihinsel bir çaba içerisine girmiyorlardı. *Başarısızlık algısı* yaşayan öğrenciler öz güven sorunu yaşıyorlar ve soru-cevap etkileşimlerine çoğunlukla kendi arzuları ile katılım göstermiyorlardı. Böylece dönüt-düzeltilme alamayan öğrenci yanlış öğrenmeleri ve kavram yanılgılarının farkına varmıyordu. *Ebeveynlerinin ayrılığını bahane eden* öğrenciler Fen derslerine gelmeyerek ya da geç gelerek ve çeşitli gerekçelerle dersi erken terk ederek Fen öğrenme süreçlerini sıklıkla aksatıyorlardı. Aynı zamanda ev ödevlerinde, grup çalışmalarında ve katıldıkları projelerde sorumluluklarını yerine getirmiyorlardı. *Arkadaşları ile uyum problemleri* yaşayan öğrenciler ders esnasındaki olumsuz etkileşimler ile Fen öğrenimlerine karşı istenmedik koşullanmalar ediniyorlardı. *Bireysel farklılıklar (yaş ve cinsiyet), mahkeme sürecinin yaklaşması, öğrenim süreçlerinde edinilen koşullanmalar, sınavların yaklaşması ve kullanılan ilaçlar* boşanmanın etkilerini benzer örneklerimizde farklılaştıran ve BAGÇ'nin Fen öğrenme faaliyetlerini belirli düzeylerde etkileyen diğer değişkenlerdi. Yaş ve cinsiyete göre boşanmanın etkileri değişebiliyordu. Ergenlik ve kimlik arayışı öğrencinin ilgilerini şekillendirebiliyor ya da boşanmanın etkilerini daha yoğun yaşanmasına yol açabiliyordu. Bazı erkek öğrencilerde baba faktörü boşanmada önemli bir cinsiyet etkeni olarak öne çıkıyordu. Cinsiyete göre uyum süreçleri de değişkenlik gösteriyordu. Kızların uyumları daha yüksek görünüyordu. Altunbulak (2011) ve Demir Tek (2019) de cinsiyete göre boşanmanın etkilerinin değişebileceğini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla BAGÇ'nin Fen öğrenme süreçlerinde *bireysel farklılıklar* Fen kazanımlarına ilgiyi ve Fen kavramlarını öğrenme düzeyini etkiliyor ve

birbirinden farklılaştırıyordu. Benzer şekilde Shinoda (2001) da boşanmanın öğrenciler üzerindeki farklı etkilerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgu yaparak açıklamıştır.

Mahkeme sürecinin yaklaşması, çocukları yoğun bir şekilde etkiliyordu. Bu süreçte Fen dersine olan ilgi ve dikkat genellikle düşüyordu. BAGÇ Fen derslerindeki soru-cevap-dönüt etkileşimlerinde zorlanıyorlardı. Bu etkileşimlerinden öğrencilerin evdeki çalışmalarına odaklanmakta da sorunlar yaşadığı hissediliyordu. Özgüvenleri düşüyordu. Dolayısıyla bu süreçte öğrenciler derslere gönüllü katılım göstermiyorlardı. *Öğrenim süreçlerinde edinilen koşullanmalar* ise BAGÇ'nin Fen derslerindeki tutumlarına yansıyor. Dolayısıyla Fen öğrenim süreçlerindeki hedef, değer ve beklentileri etkileniyordu. Çocuğun yoğun duygulara sahip olduğu boşanma süreci çok kolay ders içi istenmedik koşullanmaların oluşmasına sebep olabiliyordu. Koç (2004a) boşanma sonucunda oluşan aile ortamında çocukların istenmeyen koşullanmalar edinerek olumsuz duygusal tepkiler geliştirebileceğini, bunun da sınıf içi öğrenmelerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu durum da öğrencilerin içsel motivasyonlarını, öz yeterliliklerini ve ders içi katılımlarını olumsuz etkileyebiliyordu.

Sınavların yaklaşması, dışsal motive edici olarak geçici olarak bazı öğrencilerin Fen dersindeki etkinliklerini ve öğrenme çabalarını olumlu yönde etkiliyordu. Böyle zamanlarda BAGÇ'nin Fen öğrenimlerindeki hedeflerinin daha yüksek not ve başarı olduğu görülüyordu. Altunbulak'ın (2011) 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde çocuklarla yürüttüğü ebeveyni boşanmış çocukların okul başarılarının daha düşük olduğunu tespit ettiği çalışmasında 6 ve 7. sınıf düzeyinde daha anlamlı sonuçlar elde etmesi sınavların bu etkisini yansıtmıştır. Ancak boş vermişlik yaşayan BAGÇ'de sınavların böyle bir etki yarattığını gözlemleyememiştik.

Kullanılan ilaçlar, epilepsi teşhisi konulan sadece Ö7'de gözlemlediğimiz bir etkiydi. Bu özelliği ile benzer örneklerimizden farklılaşıyordu. İlaçlar öğrencide uyku ve unutkanlık yapıyordu. Fen derslerindeki dikkatini kaybetmişti. Fen derslerinde eskisine nazaran oldukça pasifti. Ev çalışmaları sekteye uğramıştı. Dolayısıyla öğrencinin Fen öğrenim süreçleri bu

durumdan olumsuz etkilenmişti. Davidson ve diğerleri (2014) ve Hatungil (2008) ebeveyn boşanmaları ile çocukta oluşan yüksek stresin biyolojik olarak çocuktaki HPA (hipotalamik-pitüiter-adrenal) aktivesini etkileyebileceğini bunun da çocuğun öğrenme hızını ve bilişsel faaliyetlerine etki edebileceğini açıklamışlardır.

Ebeveynlik durumlarının değişmesi BAGÇ'nin süreçteki *hedef, değer ve beklentilerini* etkiliyordu. Bu etkinin düzeyi ebeveynler arası iletişime ve bireysel farklılıklara önemli ölçüde bağlıydı. Bu öğrenciler Fen öğrenim süreçlerindeki *hedeflerinden* uzaklaşıyor ve *beklentileri* farklılaşıyordu. Beklentileri daha çok aile yapısındaki değişim üzerine odaklanan öğrencinin Fen öğrenme sürecine yüklediği *değer* ise azalıyordu. Genel olarak *boş vermişlik* tutumları ile Fen bilgisi öğrenmek ve Fen dersinde başarılı olmak gibi hedefleri de yoktu. Çünkü Smith ve Hausafus'a (1998) göre çocukların Matematik ve Fen disiplinlerine karşı ilgi ve merakın temelleri aile ortamında atılıyordu. Turner ve diğerleri (2004) algılanan anne desteği ile Matematik sonuç beklentisi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmışlardır. Dolayısıyla Turner ve diğerlerine (2004) göre aile bütünlüğü bozulan çocuklar Matematik ve Fen kariyerlerini sürdürmek için ebeveynlerinden yeterli destek ve pekiştirme alamıyorlardı. Bu durum Fen öğrenim süreçlerindeki çabalarına yansıyor. Fen dersine daha az ilgi gösteren bu öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmiyorlar, ders içi katılımında pasif kalıyorlar, soru-cevap-dönüt sürecine kendi istekleri ile katılmıyorlar ve kavramsal öğrenmeleri için çaba sarf etmiyorlardı. Ancak ebeveynler arasındaki iletişimin devam ettiği örneklerde öğrenciler bir süre sonra tekrar Fen öğrenme çabası içerisine girebiliyor ve başarılı olmayı arzulayabiliyordu. Smith ve Hausafus (1998) aile yapısı değişse de ebeveyn katılımının, ebeveynlik tarzının ve ebeveyn beklentisinin Fen-Matematik başarılarını olumlu etkileyebileceğini tespit etmiştir. BAGÇ'nin beklentilerini hareketlendiren bazı Fen kazanımları vardı. Örneklerimizde bu kazanımların öne çıktığı bazı üniteler şöyleydi: *Güneş Sistemi ve Ötesi, Kalıtım ve Canlılar Dünyası*. BAGÇ, psikomotor becerilerini kullanabileceği

etkinliklerin yapıldığı dersleri daha çok seviyor ve değer yüklüyordu. Aynı zamanda bu şekilde işlenen Fen derslerine katılımda genellikle isteklilik gösteriyorlardı.

Fen öğrenim sürecindeki hedeflerinden uzaklaşan BAGÇ'nin *içsel motivasyonu* da azalıyordu. *İçsel motivasyonu* boşanmadan olumsuz etkilenen BAGÇ Fen öğrenim sürecindeki mücadele azmini kaybediyor ve kolay pes ediyordu. Bilgi işleme kuramına göre etkili öğrenmeyi sağlayan yürütücü kontrol de güdüsel süreçlerden etkilenmektedir (Koçak, 2015). Altunbulak (2011) bu çocukların dersleri zor bulduklarını belirtmiştir. Bazen çalışma istekliliklerine dair küçük parıltılar gösterebilirler de o kıvılcım daha oracık da sönüyordu. Dolayısıyla *içsel motivasyonun* düşük olması öğrencilerin dikkatlerine, ders içi katılımlarına ve evdeki çalışmalarına olumsuz yansıyor. Çünkü bu öğrencilerin Fen öğrenme çabaları süreklilik göstermiyordu. Bu yüzden BAGÇ genel olarak *dışsal motive edicilere* ihtiyaç duyuyordu. Shinoda (2001) bu çocukların ilgiye isteklilik gösterdiklerini belirtmiştir. Dahası *dışsal motivasyonun* sürekli olması gerekiyordu. Bu noktada öğretmen çabalarının desteklenmesi açısından ebeveynlerin çocuklarının Fen öğrenme süreçleri ile ilgilenmeleri önemli görünüyordu. Literatür de boşanmış ebeveynlerin, çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine katılım ve desteklerinin Fen ve Matematik kazanımlarına olumlu etkisine değinmiştir (Pong, 1997; Smith & Hausafus, 1998; Turner ve diğerleri, 2004).

Öz yeterlilik; koşullu öğrenmelerden, ebeveyn ilgisinden ve en önemlisi de bireysel farklılıklardan etkileniyordu. Sosyal öğrenme; öğrenme süreçlerinde birey, davranış ve çevrenin birbiri ile etkileşiminin öz yeterlilik gelişimi üzerindeki etkisine değinmiştir (Çelen, 1999). Turner ve diğerleri (2004) çalışmalarında “aile yapısı, anne desteği, baba desteği ve cinsiyet” değişkenlerinin çocukların Matematik öz yeterliliklerine etkisini gözlemlemişlerdir. Bazen sınıfın doğal ortamında yaşananlar, yoğun duygular içerisindeki BAGÇ'yi çok kolay etkileyebiliyor ve yapabilme yeteneğine olan inancını olumsuz etkileyebiliyordu. Altunbulak (2011) bu çocukların aile bütünlüğü devam eden çocuklara kıyasla daha olumsuz duygular

yaşadıkları ve benlik algılarının düşüğünü tespit etmiştir. Cevap verilemeyen sorular ve yanlış kavramsal ifadelerin arkadaşları tarafından sürekli düzeltilmesi bir süre sonra öğrencide arkadaşlarına karşı mağduriyet hissi yaratabiliyordu. Bu durumun sürekli tekrarlanması öğrencinin özgüvenini sarsıyor ve kalkan parmak sayısının azalmasına sebep oluyordu. Daha da önemlisi hassas ve içsel motivasyonu düşük bu öğrencilerde bu tip koşullanmalar çok kolay oluşuyordu. Turner ve diğerleri (2004) ise çalışmalarında boşanma sonucu anne-baba desteği azalan çocuklarda Matematik öz yeterliliğin çocukların içsel ve algı süreçlerinden etkilendiği yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Buna karşın BAGÇ, *Güneş Sistemi ve Ötesi*, *Canlılarda Üreme-Büyüme-Gelişme* ve *Vücudumuzdaki Sistemler* gibi daha çok hatırlama gerektiren ve mantıksal bağlantıların az olduğu kazanımları içeren ünitelerde yeterlilik gösterebiliyordu. *Öz yeterlilik* bakımından boşanmış ailelerden gelen öğrencilerde üç grup oluşmuştu. İlki *öz yeterlilik*lerinin farkında olanlardı. Bu gruptaki az sayıda örneğimiz *öz yeterlilik*lerine uygun hareket ediyorlardı. Diğer bir grup ise sahip oldukları yeterliliklerinin tam olarak farkında olmadan yüksek *öz yeterlilik* gösterenlerdi. Bu gruptaki örnekler neyi yapıp yapamayacaklarının farkında görünmüyorlardı. Aynı zamanda bu gruptaki öğrenciler ders esnasında çok da tutarlı olmayan davranışlar sergiliyorlardı. Son grup ise *öz yeterlilikleri* genel olarak düşük olanlardı. Bu grup öğrenciler yapabileceklerine dair bir inançları oldukça az olduğu için Fen öğrenim süreçlerinde pasif kalmayı tercih ediyorlardı. Sınıf içi deneyimlerde ise seyirci kalmayı yeğliyorlardı. Turner ve diğerleri (2004) de aile bütünlüğü bozulmuş ailelerden gelen öğrencilerin daha düşük Matematik öz yeterliliğe sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

BAGÇ'nin *kavramsal öğrenmeleri* ile zihinsel faaliyetlerinden önemli ölçüde etkileniyordu. Gestalt kuramına göre sınıf içerisinde aynı fiziksel şartlar sağlansa dahi psikolojik çevrelerinin farklı olması çocukların algılamalarını farklılaştırabilmektedir (Çelik, 2015). Zihinsel meşguliyetleri değişen bu öğrenciler Fen öğrenimleri için yeteri kadar zihinsel

çaba göstermiyorlardı. Shinoda (2001) bu öğrencilerin zihinsel odaklanmalarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Böylece dikkati de düşen BAGÇ Fen kavramlarını yapılandırmakta zorluk çekiyor ve sıklıkla kavram yanlışları yaşıyordu. Kavramlar arası ilişkileri kuramıyorlardı. Bilgi işleme kuramı da algı ve dikkatin öğrencinin içsel süreçlerinden, geçmiş yaşantılarından ve beklentilerinden etkilenebileceğini belirtmektedir (Koçak, 2015; Subaşı, 2004). Fen okur yazarlığı düşük olan ya da ilgileri azalan bu öğrenciler ders içi konuşmalarda kavramlara yeteri kadar hakim görünmüyorlardı. Dolayısıyla bu eksiklik BAGÇ'nin Fen başarılarına olumsuz olarak yansıyor. Pong (1997) da aile bütünlüğü bozulmuş ailelerde yaşayan öğrencilerin Matematik ve Okuma başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada mahkeme sürecinin yaklaşması ve bireysel farklılıklardan cinsiyet kavramsal öğrenmeleri etkileyen değişkenler olarak ortaya çıkmıştı. Bazı örneklerde öğrenciler mahkeme sürecinin öncesi ve sonrasında işlenen kazanımların kavramlarını yapılandırmakta zorluk çekmiş ve yapılandırabilmek için ise gerekli çabayı göstermemişlerdi. Dolayısıyla bu öğrenciler kavram yanlışlarını düzeltememiş ve aynı yanlışları devam ettirmişlerdi.

İçine kapanıp sessizleşen BAGÇ Fen derslerinde *soru-cevap-dönüt* etkileşimlerine katılmak istemiyordu. Shinoda (2001) bu çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşime geçmede sınıf içi davranış sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Anlamadıkları noktaları çoğunlukla dile getirip sormuyorlardı. Dolayısıyla dikkat çekerek iletişimi başlatan genelde öğretmen oluyordu. Soru yöneltildiğinde ise kavramları ne ölçüde öğrendiklerine göre bazen rast gele, bazen evet/hayır gibi kısa ve bazen de anlamadım/bilmiyorum gibi kaçamak cevaplar verebiliyorlardı. Verdikleri cevapların bazen konuyla hiçbir ilgisi olmayabiliyordu. Bilgi işleme kuramına göre trajik yaşantılar görsel ve sözel kodlanmaları etkileyerek bilgilerin geri getirilmesini zorlaştırabilmektedir (Ulusoy, 2004b). Ender de olsa bazen öğrenciler soru-cevap etkileşimine gönüllü katılım gösterebiliyor ve iletişimi başlatan taraf da olabiliyorlardı. Bu daha çok Fen ile ilgili *genel kültür* içeriklerinde, hayal güçlerini tetikleyen ve merak

uyandıran konularda yaşıyordu. Dolayısıyla tutarlı bir şekilde devam ettirdikleri bir davranış değildi. Bu öğrenciler soru-cevap etkileşimlerinde çoğunlukla küçük ipuçlarına ve cesaretlendirmelere ihtiyaç duyuyorlardı. Sosyal öğrenme; öğrenme süreçlerinde destekleyici sözel iknaların önemi ve işlevinden bahsetmektedir (Aydın, 2015).

BAGÇ'nin *Fen öğrenim süreçlerine katılımının* birinci boyutu olan *Fen dersindeki devamlılığı*, öğrencilerin derslere sıklıkla gelmemesi, derslere geç gelmesi ya da çeşitli gerekçelerle okuldan ayrılması ile sürekli aksıyordu. Yörükoğlu (2016) boşanma ile bozulan aile dengesinin çocukları olumsuz etkilediğine ve çocukların eğitim süreçlerini aksatabildiğine değinmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerde okuldan kaçma eğilimlerinin görülebileceğini belirtmiştir. Bu tutum özellikle bazı örneklerde alışkanlığa dönüşmüş bir davranıştı. Fen öğrenim süreçlerine katılımın ikinci boyutu *etkin katılım düzeyi* de bu öğrencilerde genellikle düşüktü. Raynish'in (2007) çalışmasındaki öğretmen görüşlerinin çoğu öğrencilerin bu süreçte öğrenme faaliyetlerine etkin katılımının düştüğü yönündedir. Çünkü içine kapanan bu öğrenciler çoğunlukla derse katılım göstermek istemiyorlardı. Öz yeterliliğin eksik olmasının da etkisiyle bazıları katılımda çekingenlik gösterebiliyorlardı. Yörükoğlu (2016) kitabında ebeveyni boşanmış çocuklarda çekingenlik gibi duygusal bozukluklar görülebileceğini ifade etmiştir. Fen dersine katılımları düşük olduğu böyle zamanlarda genellikle arkadaşları ile iletişim içinde oluyorlar, arka sıralarda oturuyorlar, diğer derslerin ödevleri ile uğraşıyorlar, sıralarının üzerindeki eşyaları ile oyalanıyorlar ve defterlerine karalamalar yapıyorlardı. Bazen Fen dersi ve öğrenme faaliyetlerini asla umursamadığı mesajını veriyorlar ve kafalarını sıraya koyarak dersle ilgilenmiyorlardı. Bazı örneklerimizin grup çalışmalarında da oldukça pasif davrandıklarını tespit etmiştik. Ancak derste yapılan etkinlikler ya da Fen kazanımının öğrencide uyandırdığı merak gibi bazı durumlar BAGÇ için ilgi çekici ve motive edici olabiliyordu. Böyle derslerde daha ilgili ve katılımcı olabiliyorlardı. Ayrıca proje ve etkinliklere katılımda istekli görünüyorlardı. Ancak

tezat bir şekilde sorumluluklarını yerine getirme konusunda bir o kadar tutarlı davranmıyorlardı. Shinoda (2001) bu çocukların sorumluluk almada ve ödevlerini zamanında teslim etmede sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Öyle ki bu yaklaşımları ile arkadaşlarının ders katılımlarına da zarar verebiliyorlardı. Şentürk (2006) de bu öğrencilerin işbirlikçi davranmadığı ve diğer insanların duygu ve düşüncelerini önemsemediği için bazı sosyal problemler yaşadıklarını tespit etmiştir.

5.2. Öneriler

Öneri 1. Okul kültürü içerisinde boşanmış ailelerden gelen çocuklara dair oluşan yaklaşım ve bu çocuklar hakkında sahip olunan bilginin Fen bilimleri öğrenim süreçlerine yansıdığı gözlenmiştir. Boşanmış ailelerden gelen çocukların sahip oldukları dezavantajları kaldırabilmek için öncelikle okul kültüründe bilinçli düzenlemelere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bunun için boşanmış ailelerden gelen çocukların takibine yönelik okullarda kurullar oluşturulabilir, bu kurulların öncülüğünde sistematik ve düzenli yürütülebilecek iletişim ve çalışma planları hazırlanabilir. Okul kültüründeki eksik bilgilerin tamamlanması ve sahip olunan yanlışların düzeltilmesi boşanmış ailelerden gelen çocuklara karşı daha doğru yaklaşımların geliştirilebilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu konuda MEB bünyesinde düzenlenecek öğretmen eğitimleri ve seminerlerin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneri 2. Boşanmış ailelerden gelen çocukları tanımak ve bilmek, bu çocukların sorunlarına karşı farkındalık göstermek çocukların sahip oldukları dezavantajları azaltsa da sorunlarının çözümü için yeterli görülmemektedir. Araştırmacıların boşanma sonuçlarını iyi analiz ederek kültür yapısına uygun müdahale programları geliştirmeleri ve yaygın etkilerini tespit etmeleri bu çocukların öğrenme süreçlerine kazandırılması yönündeki çalışmalara önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Öneri 3. Ebeveynleri boşanmış olan çocukları sınıf içerisinde fark etmek kimi zaman zor olabilmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin Fen öğrenim süreçlerine katılımlarını artırabilmek

için Fen öğretmenlerinin dersine girdikleri sınıflarda bu çocukları yakından tanımaları ve çocukların yaşadıkları dezavantajları tespit etmeleri gerekmektedir. Bu süreçte Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrenci, veli ve diğer branş öğretmenlerle etkin bir iletişim kurmaları önerilmektedir. Ebeveynleri boşanmış olan çocukların Fen öğrenme süreçlerine karşı olumlu hedef, değer ve beklenti geliştirmeleri için ebeveynlerin Fen öğrenme süreçlerine katılımı sağlanabilir, ebeveyn desteği için velilerle işbirliği yapılabilir. Fen Bilimleri öğretmenleri, derslerinde psikomotor becerileri daha çok kullanılabilecekleri etkinliklere yer vererek bu öğrencilerin beklentilerini karşılayabilirler. İçsel motivasyonları ve öz yeterlilikleri için olumlu duygular geliştirmelerine destek olunabilir. Bunun için ebeveynler ile işbirliği içinde bir süre dışsal motive ediciler çocuğun ihtiyacına uygun bir şekilde düzenlenebilir ve sorumluluk alabilecekleri, korkmadan çeşitli yaşantıları deneyimleyebilecekleri ortamlar hazırlanabilir. Algı ve dikkatlerinin düşük olmasından dolayı Fen kavramlarını öğrenmekte zorluk yaşayabilecekleri unutulmamalıdır. Bu yüzden Fen Bilimleri öğretmenlerine soru-cevap-dönüt etkileşimlerinde tepkisel davranmamaları, ipuçları ve cesaretlendirmeleri yerinde kullanmaları tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (1978). Boşanmanın çocuklar üzerine etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 1-6.
- Altunbulak, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 296562) E Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287.
<https://doi.org/10.1111/j.17413737.2000.01269.x>
- Arifoğlu, B., Şanlı Richard, N., Razi, G. & Öz, F. (2010). Çocuklar için boşanmaya uyum envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 121-127.
- Aydın, D. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. E. Deniz (Editör), *Eğitim Psikolojisi*(Gözden geçirilmiş 7. baskı) (ss. 317-334). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Battle, J. & Smiley, C.J. (2018). Familia y educación: a quantitative assessment of the impact of parental configuration on educational attainment for a national sample of Latinx students. *Race Ethnicity and Education Journal*, 23(1): 21-38.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1497963>
- Bernardi, F. & Boertien, D. (2016). Understanding heterogeneity in the effects of parental separation on educational attainment in Britain: Do children from lower educational backgrounds have less to lose. *European Sociological Review*, 32(6), 807-819.
<https://0211svmes-y-https-doi-org.proxy.uludag.deepknowledge.net/10.1093/esr/jcw036>

- Bernardi, F. & Boertien, D. (2017). Explaining conflicting results in research on the heterogeneous effects of parental separation on children's educational attainment according to social background. *Eur J Population*, 33, 243–266.
<https://doi.org/10.1007/s10680-017-9417-5>
- Brand, J.E., Moore, R., Song, X. & Xie, Y. (2019). Parental divorce is not uniformly disruptive to children's educational attainment. *PNAS*, 116 (15):7266-7271.
<https://doi.org/10.1073/PNAS.1813049116>
- Butler, J.D. (1988). Kids, divorce and teachers. *ERIC*.
<https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED398120>'dan alınmıştır. (Erişim Tarihi: 24.03.2020).
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş 3. baskı)*. (Çev. M. Bütün & SB Demir). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme psikolojisi: Kuramlar*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Çelik, M. (2015). Gestalt yaklaşımı ve öğrenme. E. Deniz (Editör), *Eğitim Psikolojisi (Gözden geçirilmiş 7. baskı)* (ss. 269-290). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 59540) H Ü Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Gözden geçirilmiş 8. baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Davidson, R. D., O'Hara, K. L. & Beck, C. (2014). Psychological and biological processes in children associated with high conflict parental divorce. *Juvenile and Family Court Journal*, 65(1), 29-44. <https://doi.org/10.1111/jfcj.12015>

- Demir Tek, G. (2019). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanma sürecinde olan 9-12 yaş arasındaki çocukların, boşanmaya uyum ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 564365) D E Ü Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı, İzmir.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum (Gözden geçirilmiş 6. baskı)*. (Çev. H.A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 1899'da yayımlanmıştır).
- Duman, N. (2018). Boşanmanın psiko-sosyal sebepleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi/ International Journal of Human Studies*, 1(2), 152-161.
- Ellington, C. A. (2003). *Effects of divorce on children and ways schools can offer support* (Masters Theses). Available from ERIC Dissertations and Theses database. (ERIC Number: ED475269)-(Erişim Tarihi: 01.04.2020).
- Erözkan, A. (2015). Davranışçı yaklaşımda öğrenme. E. Deniz (Editör), *Eğitim Psikolojisi (Gözden geçirilmiş 7. baskı)* (ss. 235-268). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Giazitzoglu, A. & Payne, G. (2018). A 3-Level Model of Insider Ethnography. *Qualitative Report*, 23(5).
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş (Gözden geçirilmiş 5. baskı)*. (Çev. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1991'de yayımlanmıştır).
- Güneş, F. (2015). Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler. F. Güneş (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş (Gözden geçirilmiş 15. baskı)* (ss. 3-21). Ankara: Pegem.
- Güngör, A. (2004). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Shoul it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>

- Hastürk, G. (2017). Fen bilimleri dersi eğitim programı. G. Hastürk (Editör), *Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi* (ss. 2-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hatungil, R. (2008). Stres ve demansta Hipotalamus-Hipofiz-Adrenal ekseninin rolü. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-7.
- Herrmann, A. W. (1989). The participant observer as "insider": Researching your own classroom. ERIC Number: ED303835
- İkiz, E. (2015). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. E. Deniz (Editör), *Eğitim Psikolojisi (Gözden geçirilmiş 7. baskı)* (ss. 177-232). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Kıncal, R.Y. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Babil Yayınevi, 223 s.
- Kıral, E. (2018). Avrupa birliği ülkelerinin boşanma oranı analizi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 4 (1), 19-38.
- Koç, G. (2004a). Klasik koşullanma. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. Baskı)* (ss. 149-166). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, G. (2004b). Edimsel koşullanma. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 167-205). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, G. (2004c). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 207-243). Ankara: Anı Yayıncılık
- Koçak, R. (2015). Bilgiyi işleme kuramı/modeli. E. Deniz (Editör), *Eğitim Psikolojisi (Gözden geçirilmiş 7. baskı)* (ss. 291-315). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).

OECD, (2019a). *Marriage and divorce rates*.

http://www.oecd.org/social/family/SF_3_1_Marriage_and_divorce_rates.pdf ‘den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 17.03.2020).

OECD (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.

doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel*

Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 5(2), 140-161.

Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme (Gözden geçirilmiş 13. baskı)*. Ankara: Pegem

Akademi Yayınları.

Patton, M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Gözden geçirilmiş 2.*

baskı). (Çev. M. Bütün& SB Demir). Ankara: Pegem Akademi

Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya* (Çev. İ.Yerguz). Ankara: Dost Kitapevi. (Eserin

orijinali 1926’da yayımlanmıştır).

Pong, S. L. (1997). Family structure, school context, and eighth-grade math and reading

achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3): 734-746. DOI:

10.2307/353957

Raynish, A. (2007). *The price of divorce* (Masters Theses). Available from ERIC

Dissertations and Theses database. (ERIC Number: ED499351)-(Erişim Tarihi:

01.04.2020).

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (Gözden*

geçirilmiş 27. baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.

Shinoda, K. S. (2001). *Children of divorce: The impact on classroom behavior* (Masters

Theses). Available from ERIC Dissertations and Theses database. (ERIC

Number: ED456346)-(Erişim Tarihi: 01.04.2020).

- Small, G. W. & Nicholi, A. M. (1982). Mass hysteria among schoolchildren: Early loss as a predisposing factor. *Arch Gen Psychiatry*, 39(6):721–724.
doi:10.1001/archpsyc.1982.04290060065013
- Smith, F. M. & Hausafus, C. O. (1998). Relationship of family support and ethnic minority students' achievement in science and mathematics. *Science Education*, 82(1), 111-125.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199801\)82:1<111::AID-SCE6>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199801)82:1<111::AID-SCE6>3.0.CO;2-K)
- Subaşı, G. (2004). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 260-305). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 190182) İ Ü Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Malatya.
- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133117>
- Turner, S. L., Steward, J. C. & Lapan, R. T. (2004). Family factors associated with sixth-grade adolescents' math and science career interests. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 41-52. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00654.x>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2012). *Evlenme ve boşanma istatistikleri: 2011* (yayın no: 3869-3870). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
<https://kutuphane.tuik.gov.tr/yordambt/yordam.php#> den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 28.02.2020).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020a). *Evlenme ve boşanma istatistikleri: 2019* (yayın no: 33708) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2019-33708> den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 28.02.2020).

- Türkiye İstatistik Kurumu (2020b). İstatistiksel Tablolar: Boşanma istatistikleri. *Yaş grubu ve nedene göre boşanmalar*. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>’ dan alınmıştır. (Erişim Tarihi: 07.11.2020).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020c). İstatistiksel Tablolar: Evlenme istatistikleri. *Evlenme Sayısı, Kaba Evlenme Hızı, Boşanma Sayısı ve Kaba Boşanma Hızı*. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>’ dan alınmıştır. (Erişim Tarihi: 07.11.2020).
- Ulusoy, A. (2004a). Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 137-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, A. (2004b). Güdülenme. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 307-326). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünver, G. (2004a). Gelişimle ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen temel faktörler. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 1-16). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünver, G. (2004b). Gestalt kuramı. A. Ulusoy (Editör), *Gelişim ve Öğrenme (Gözden geçirilmiş 3. baskı)* (ss. 245-253). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazar, T. & Karataş, K. (2020). Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ile ilgili temel kavramlar. B. Oral (Editör), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (Gözden geçirilmiş 6. baskı)* (ss. 3-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, N. (2004). Türkiye’de boşanma ve sebepleri. *Bilig*, (28), 59-81.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları (Gözden geçirilmiş 37. baskı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.



Ek 1.**KATILIMCI GÖZLEM FORMU**

1. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili bütün öğrenme faaliyetlerini düşündüğünüzde diğer öğrencilerden ne gibi farklılıklar gösterdiklerini gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?



2. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili kavramsal öğrenmelerinde/ders başarılarında diğer öğrencilere göre ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?

3. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen Bilimleri ile ilgili ders motivasyonlarında (ilgi, dikkat ve öz yeterlilik) diğer öğrencilere göre ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?

4. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili düşünsel ve zihinsel faaliyetlerinde diğer öğrencilere göre ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?

5. Fen Bilimleri öğretiminiz sırasında boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinize/öğrencilerinize yönelik olarak kendi davranışlarınızda/öğretim faaliyetlerinizde diğer öğrencilere göre farklılıklar yapıyor musunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?

Ek 2.**Boşanma, Çocuklar ve Fen Eğitimi Görüşme Formu**

Bu çalışma kapsamında boşanma sürecinde ya da boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilerinden farklılıkları ve bu farklılıkların Fen öğrenme süreçlerine yansımaları hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri alınmaktadır. Çalışmaya katılmak gönüllülük prensiplerine bağlıdır. Çalışmada vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ayrıca ifade ettiğiniz öğrencilerin isimleri ve sizlerin isimleriniz tez yazım sürecinde yalancı isimler ile değiştirilecektir. Çalışmaya katılarak yapacağınız katkılar için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi Evrim Kaya, e-mail:

Prof Dr Ahmet Kılınç, email:

A Bölümü: Katılımcı Öğretmene ait genel bilgiler

1.Cinsiyet:

2.Mezun olunan okullar:

3.Görev yapılan şehirler/okullar:

4.Ne kadar zamandır öğretmenlik yapıyorsunuz?

5.Katılmış olduğunuz hizmet içi eğitimlerden ve içeriklerinden bahseder misiniz?

6.Ailenizde ya da yakın akrabalarınızda/arkadaşlarınızda boşanmış çiftler var mı?

7.Evlilik ve boşanma kavramlarına nasıl bakıyorsunuz? Sizce insanlar ne gibi nedenlerden dolayı evleniyor, ne gibi nedenlerden dolayı boşanıyorlar?

8. Ebeveynleri boşanma sürecine giren ve sonrasında boşanan bir çocukta bu sürecin çocuğun okul yaşantısına ne gibi etkileri olacağını düşünüyorsunuz?

9. Okulunuzda zümreniz ya da diğer öğretmenlerle boşanmış ya da boşanma sürecinde olan ebeveynlere sahip öğrenciler hakkında konuşuyor musunuz? Bu konuşmaların genel içeriği hakkında bilgi verir misiniz?

10. Okulunuzda boşanma sürecinde olan ya da boşanmış ebeveynleri olan öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği ile ilgili bilgilendirmeler yapılıyor mu? Bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği noktasında uygun stratejiler bulmak için siz neler yapıyorsunuz?

11. Okulunuzun genel eğitim-öğretim kültürü için boşanma sürecinde ya da boşanmış ebeveynlere sahip öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran dezavantajlı duruma düştüklerini düşünüyor musunuz? Bu dezavantajları kaldırma noktasında siz, zümreniz, diğer öğretmenler ve genel olarak tüm okulu değerlendirir misiniz?

B Bölümü: Boşanma Sürecinde ya da Boşanmış Ebeveynlere Sahip Öğrenci

Örneği/Örnekleri hakkında genel bilgiler

1. Örnek göstereceğiniz ve üzerinde konuşacağınız öğrencinizin/öğrencilerinizin ebeveynleri,
 - a. Boşanma sürecindedir.
 - b. Boşanma süreci tamamlanmıştır.
2. Ebeveynleri boşanmış veya boşanma sürecinde olan öğrencinizin/öğrencilerinizin sınıf düzeyi nedir?
3. Ebeveynleri boşanmış veya boşanma sürecinde olan öğrencinizin/öğrencilerinizin kaç yıldır Fen Bilimleri dersine giriyorsunuz?
4. Ebeveynleri boşanmış veya boşanma sürecinde olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen Bilimleri dersi not ortalaması kaçtır?

C Bölümü -Ebeveynleri boşanma sürecindeyken birey öğretmenin öğrencisi oldu ve öğretmen boşanma sürecinin öncesi ve sonrasının etkilerini gözlemleme şansına sahip oldu ise,

1. Boşanma sürecindeki ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili bütün öğrenme faaliyetlerini düşündüğünüzde diğer öğrencilerden ne gibi farklılıklar gösterdiklerini gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?
2. Boşanma sürecindeki ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili ders başarılarında boşanma süreci öncesi ve boşanma süreci boyunca ne gibi değişimler gözlemlediniz? Bu değişimleri nelere bağlıyorsunuz?
3. Boşanma sürecindeki ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen Bilimleri ile ilgili ders motivasyonlarında (ilgi, dikkat ve öz yeterlilik) boşanma

süreci öncesi ve boşanma süreci boyunca ne gibi değişimler gözlemlediniz? Bu değişimleri nelere bağlıyorsunuz?

4. Boşanma sürecindeki ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili düşünsel ve zihinsel faaliyetlerinde boşanma süreci öncesi ve boşanma süreci boyunca ne gibi değişimler gözlemlediniz? Bu değişimleri nelere bağlıyorsunuz?
5. Fen Bilimleri öğretiminiz sırasında boşanma sürecindeki ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinize yönelik olarak kendi davranışlarınızda/öğretim faaliyetlerinizde değişimler oldu mu? Oldu ise ne gibi değişimler oldu? Bu değişimleri nelere bağlıyorsunuz?
6. Boşanma sürecindeki ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinize yönelik olarak yapılacak Fen öğretiminde nasıl değişimler yapılması gerektiği konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Bu konuda nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Bu ihtiyaçları gidermek adına neler yapıyorsunuz?

D Bölümü - Ebeveynleri boşanmışken birey öğretmenin öğrencisi oldu ise,

6. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili bütün öğrenme faaliyetlerini düşündüğünüzde diğer öğrencilerden ne gibi farklılıklar gösterdiklerini gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?
7. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili kavramsal öğrenmelerinde/ders başarılarında diğer öğrencilere göre ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?
8. Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen Bilimleri ile ilgili ders motivasyonlarında (ilgi, dikkat ve öz yeterlilik) diğer öğrencilere göre ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?

- 9.** Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinizin/öğrencilerinizin Fen bilimleri ile ilgili düşünsel ve zihinsel faaliyetlerinde diğer öğrencilere göre ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?
- 10.** Fen Bilimleri öğretiminiz sırasında boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinize/öğrencilerinize yönelik olarak kendi davranışlarınızda/öğretim faaliyetlerinizde diğer öğrencilere göre farklılıklar yapıyor musunuz? Bu farklılıkları nelere bağlıyorsunuz?
- 11.** Boşanmış ebeveynlere sahip olan öğrencinize/öğrencilerinize yönelik olarak uygulanacak Fen öğretiminde nasıl değişimler yapılması gerektiği konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Bu konuda nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Bu ihtiyaçları gidermek adına neler yapıyorsunuz?

Ek 3.

İzinler



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-24944913
Konu : Evrim KAYA'nın Araştırma İzni

03.05.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Evrim KAYA'nın "Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 12.04.2021 tarih ve 11014 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Evrim KAYA'nın "Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Boşanmış Ebeveynlere Sahip Olmanın Öğrencilerin Fen Öğrenimlerine Olan Etkileri" konulu araştırmasını Yıldırım Şehit Öğretmen Mahmut Çatalkaya Ortaokulu Fen Bilgisi Öğretmenlerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaşahan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr> Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **dd10-4249-30ec-970c-f094** kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Öz Geçmiş

Adı, Soyadı	Evrin KAYA		
Doğum Yeri ve Yılı			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	2000	2004	Gönen Anadolu Lisesi
Lisans	2004	2008	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yüksek Lisans	2018	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum/lar	Başlama - Ayrılma Yılı		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2012	...	MEB (bağlı Ortaokullar)
Katıldığı Proje ve Toplantılar	• Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi , I. Uluslararası Bilim Çalıştayı'na poster katılımı (08-09 Mart 2007 Katılım Belgesi) • CERN'de Neler oluyor atöye çalışması (13 Mayıs 2017)		