

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Sosyal İnşacı Yaklaşım Bağlamında Öğretmen-Öğrenci
Etkileşiminin Nitel Bir İncelemesi¹

Gamze İnan
2502080061

Tez Danışmanı
Yrd.Doç.Dr. Serhat Armağan Yıldız

İstanbul, 2011

¹ Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: 14556



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **Eğitimde Psikolojik Hizmetler** Bilim Dalında ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan **2502080061** numaralı **Gamze İNAN**'ın hazırladığı "**Sosyal İnşacı Yaklaşım Bağlamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Nitel Bir İncelemesi**" konulu ~~YÜKSEK LİSANS~~ / DOKTORA TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 28.Maddesi uyarınca **12.08.2011 Cuma günü saat 11.00'da** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ**.....'ne* OYBİRLİĞİ / ~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ (*)	İMZASI
PROF. DR. İRFAN ERDOĞAN	KABULÜNE	
PROF. DR. HALİL EKŞİ	Kabülre	
DOÇ. DR. ESRA İŞMEN GAZİOĞLU	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. S. ARMAĞAN YILDIZ	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. YASEMİN DERELİOĞLU	KABUL	

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğrenci öğretmen etkileşimini, sosyal inşacı yaklaşım bağlamında incelemek; bu etkileşim çerçevesinde sınıf (classroom) söylemi içerisinde gerçekliğin nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışmaktır. Böyle bir amaca ulaşmada, bu çalışmada dayandığı kuramsal çerçeveden hareketle yöntem olarak söylem analizi seçilmiştir. Çalışma kapsamında, 15 ilköğretim birinci kademe öğretmenin derslerinin birer saatlik kayıtları yapılmış, yapılan kayıtlara dayalı olarak belirlenen sorularla öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hem gözlemlerden hem de görüşmelerden elde edilen veriler söylem analizine tabi tutulmuş, bu çerçevede öğretmen öğrenci etkileşimin içinde geliştiği söyleme dair açıklayıcı repertuvarlar, özne pozisyonları ve ideolojik ikilemler araştırmacının öznel değerlendirmeleri dahilinde ortaya konmuştur. Söylem analizi sonuçlarına dayalı olarak, eğitim psikolojisi bağlamında, bu pratikler çerçevesinde sınıf içi gerçekliğin nasıl inşa edildiği, öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerini nasıl bir söylem içinde gerçekleştirdiklerinin anlaşılması üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen öğrenci etkileşimi, sosyal inşacılık, söylemsel psikoloji, söylem analizi

ABSTRACT

The aim of the study is to investigate teacher student interaction in the frame of social constructionism and reveal the dynamics of construction of reality in the classroom discourse. Depending on this theoretical background, the method of the study is discourse analysis. In the current study, primarily data is collected via one-hour-long video recordings of 15 primary school teachers' classrooms. Following that, the researcher generated semi-structured interview questions depending on the themes revealed in the video data. In the discourse analysis phase, the researcher subjectively differentiated interpretive repertoires, subject positions and ideological dilemmas in the data related to teacher student interaction in the classroom. These discursive constructs are used as the means for understanding the reality construction through interpersonal relations of teachers and students within the classroom.

Keywords: Teacher student interaction, social constructionism, discursive psychology, discourse analysis

ÖNSÖZ

Bu çalışma, öğretmen ve öğrencinin eğitim öğretim etkinliklerini sürdürürken girdikleri etkileşimin doğasını incelemektedir. Bu etkileşimi incelerken hakikatin kişilerarası bir düzlemde, söylem içinde inşa edildiğini öne süren kuramsal bir çerçeveye dayanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve, hakikatin ne olduğuna dair sahip olduğu görececi bakışa dayalı olarak, eğitimde salt öğrenci odaklı ya da salt öğretmen ve müfredat odaklı olmadan, bu iki unsur arasındaki etkileşime odaklanılmasını salık vermektedir. Böyle bir anlayıştan yola çıkarak bu çalışma, eğitim-öğretim sürecinin öğretimsel hedeflerden bağımsız olarak sosyal psikolojik bağlamda nasıl gerçekleştiğini, öğretmen ve öğrenci etkileşimini derinlemesine inceleyerek ele almaktadır. Bu incelemede, çalışmanın yöntemini söylem analizi teşkil etmektedir. Bu çalışma eğitim bilimleri alanında, bir süredir kendini tekrarlayan ve alana yönelik çözüm sunmakta sınırlı kalan araştırma paradigmasının değişiminde hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yeni bir kulvar sunmaktadır.

Bu tezin yazımında içinden geçilen tüm adımlarda sağladığı değerli katkıları ve bir araştırmacı olarak özgünlüğümü korumam konusunda her zaman gösterdiği teşvik için Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Serhat Armağan Yıldız'a; yönetime dair değerli katkıları için Yrd.Doç.Dr. Yasemin Derelioğlu'na; çalışmanın dayandığı kuramsal çerçeve ile farklı bir düzlemde tanışma olanağı sağladığı için Doç.Dr. Esra İşmen Gazioğlu'na, Çalışmanın gerçekleşmesinde gönüllü olarak katkı sağladıkları için tüm öğretmenlere ve öğrencilere, uygulamalar konusunda gösterdikleri yardımlar için tüm okul yöneticilerine, görüşme verilerini toplamamda teorik bilgilerini uygulamaya geçirme olanağını yardımseverliğiyle birleştirerek sağladığı katkı için Savaş Karataş'a ve en yoğun zamanlarda verdiği destekler için Oya Yetiş'e, içtenlikle teşekkür ederim.

Hakikatin ne olduğu, nerede, nasıl vukuu bulduğu, genelde sosyal bilimlerdeki paradigma değişiminin özelde eğitim bilimleri alanındaki tezahürleri, eğitimin

öğrencilere ne vaad ettiği ve ne talep ettiği üzerine sürdürdüğümüz konuşmalarda; başlangıçtan beri bu çalışmayı uygulamaya dayalı oluşunun değerini vurgulayarak desteklediği, ortaya çıkan ürünün her aşamasında verdiği geribildirimlerle çalışmanın niteliğine yadsınamaz katkılar sağladığı ve henüz başlarında olduğum akademik yolculuğum boyunca danışılacak akil insan olduğu ve olacağı için, Prof. Dr. İrfan Erdoğan’a, eşzamanlı olarak içinden geçtiğimiz yoğun çalışma temposunda desteğini ve işleri kolaylaştırma konusundaki üstün becerisini esirgemediği için Hüseyin Serin’e, doktora tezi yazmanın insanın zamanının kocaman bir bölümünü kapsadığını çok iyi bilip diğer konularda yardımını cömertçe sunduğu için İrfan Şimşek’e, her zaman yanımda olduğu ve “Yapabileceğim ne varsa söyle lütfen” cümlesini defalarca içtenlikle kurduğu ve her zaman yapabileceği herşeyi yaptığı için dostum Neslihan’a, dostluğun anlamının inşasında en ağır yükü taşıdığı için Evren’e, maddesel varlığımın ve onun içinde biçimlenen ruhumun kaynağı Annem’e ve Babam’a, ulaşamaz görünen kaynakları ulaştırırlar kıldığı ve bana olan güvenini ve inancını her fırsatta vurguladığı için Ali Ağabey’e, hem meslektaşım hem de kardeşim olarak yıllardır cömertçe tam da bir abladan beklendiği gibi sunduğu destek ve sevgi için Ablam’a, yeni kuşaklara karşı sorumluluğumu varlığıyla anlamlı kıldığı için Neva Ilgın’a, sabahladığım her gece yanımdan hiç ayrılmadığı ve beni her yeni güne sevgiyle uyandırdığı için Tortuga’ya, Lilac Wine ile, bu tezin gerçekliğinin sesi olduğu için Jeff Buckley’e yol boyunca umudumu hiç kaybetmediğim için kendime sonsuz teşekkür ederim.

Gamze İnan

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN	8
ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ	8
SOSYAL İNŞACILIK	10
SÖYLEM	15
SÖYLEMSEL PSİKOLOJİ.....	17
<i>Söylemsel Psikolojinin Temel İlkeleri</i>	19
SÖYLEM ANALİZİ	21
<i>Söylemsel Psikoloji ve Söylem Analizi</i>	23
<i>Söylemsel Psikoloji Çerçevesinde Söylem Analizinin Yapılması</i>	27
EĞİTİM VE SÖYLEM	32
II. BÖLÜM: YÖNTEM	36
ÇALIŞMA GRUBU	36
VERİLERİN TOPLANMASI.....	37
<i>Gözlem Aşaması</i>	38
<i>Görüşme Aşaması</i>	39
VERİLERİN ANALİZİ	41
III. BÖLÜM: BULGULAR.....	45
SÖYLEM ANALİZİ SONUÇLARI	45
1. SINIF YÖNETİMİ REPERTUVARI	48
1.1. <i>Sınıfı gözlemleyen ve yöneten öğretmen pozisyonu</i>	48
1.1.1. <i>ilgi çekme</i>	48
1.1.2. <i>öğrencilerin hazır olup olmadıklarını gözlemleme</i>	51
1.2. <i>Kural koyan ve düzeni sağlayan öğretmen pozisyonu</i>	57
1.3. <i>Sevgi ve ilgi gösteren öğretmen pozisyonu</i>	71
1.3.1. <i>Dokunma ve sevgi sözcükleri aracılığıyla sevgiyi ve ilgiyi gösterme</i>	71
1.3.2. <i>Birey olarak kabul ederek sevgiyi ve ilgiyi gösterme</i>	78
1.3.3. <i>Şakalaşarak ve güldürerek sevgiyi ve ilgiyi gösterme</i>	81
1.3.4. <i>Disiplin ve düzeni koruyarak sevgiyi ve ilgiyi gösterme</i>	82
2. İDEAL ÖĞRENCİ YETİŞTİRME REPERTUVARI	85
2.1. <i>Sorumluluk sahibi öğrenci pozisyonu</i>	88
2.2. <i>Derslerde ve ders dışı etkinliklerde aktif öğrenci pozisyonu</i>	92
2.3. <i>Düşünen, araştıran, öğrenen, kendini ifade eden öğrenci pozisyonu</i>	94
2.4. <i>Öğrenciyi keşfeden ve yetiştiren öğretmen pozisyonu</i>	96
2.5. <i>Etki alanının sınırlılıklarının farkında olan öğretmen pozisyonu</i>	99
3. KENDİNİ DEĞERLENDİREN ÖĞRETMEN REPERTUVARI	103
3.1. <i>Kendini takdir eden öğretmen pozisyonu</i>	103

3.2. Kendini eleştiren ve kendine görev biçen öğretmen pozisyonu.....	108
4. DEĞİŞİMİ YARATMA VE YÖNETME REPERTUVARI.....	115
4.1. Öğrencileri değiştiren öğretmen pozisyonu.....	115
4.2. Eğitim sistemini değiştirmek isteyen öğretmen pozisyonu.....	119
4.3. Aileleri ve öğretmenleri değiştirmek isteyen öğretmen pozisyonu.....	121
4.4. Değişim gücünü kendisinde gören öğretmen pozisyonu	123
5. İDEOLOJİK İKILEM: DEĞERLERİ ÖĞRETMEN KAZANDIRIR VE EĞİTİM ÖĞRETİMDEN ÖNCE GELİR. /	
DEĞERLERİ KAZANMAMIŞ ÖĞRENCİ BAŞARILI OLSA DA BAŞARISI DEĞERSİZDİR.	126
5.1. Değerleri öğretmen kazandırır ve eğitim öğretimden önce gelir.....	126
5.2. Değerleri kazanmamış öğrenci başarılı olsa da başarısı değersizdir.	129
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	131
KAYNAKÇA	144
EKLER.....	156
I. TRANSKRİPT	157
II. TRANSKRİPT	163
III. TRANSKRİPT	168
IV. TRANSKRİPT	174
V. TRANSKRİPT	182
VI. TRANSKRİPT	188
VII. TRANSKRİPT	192
VIII. TRANSKRİPT	200
IX. TRANSKRİPT	206
X. TRANSKRİPT	213
XI. TRANSKRİPT	219
XII. TRANSKRİPT	225
XIII. TRANSKRİPT	232
XIV. TRANSKRİPT	235
XV. TRANSKRİPT	241
ÖZGEÇMİŞ.....	246

GİRİŞ

Öğrenme ve eğitim sınıf içinde konuşmaya dayalı olarak gerçekleşen etkileşimsel süreçlerdir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, hem öğretimsel hem de psikolojik bir eylem alanı çerçevesinde gerçekleşir. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, aileden ayrılarak günlük bir rutin olarak okula gelmeye başlayan çocuk, bir yandan içine girdiği bu yeni etkileşim çerçevesinde yeni kazanımlara ulaşırken, bir yandan da kişilerarası ilişkiler bağlamında gelişmekte ve değişmektedir. İşte genel olarak okulun tüm unsurlarının ve özel olarak öğretmenin çocuğun eğitime yönelik etkisi, hem öğretimsel hem de psikolojik bir atmosfer içerisinde biçimlenmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin incelenmesi, eğitimin hedeflerine ulaşılma düzeyinin anlaşılması ve daha iyi öğretimsel ortamların düzenlenmesi boyutlarında üzerinde durulan bir konudur (French, 1990; Hamre ve Pianta, 2005; Van de Grift, 2007).

İlgili literatürde öğretmen öğrenci etkileşiminin incelenmesinde farklı araştırma yaklaşımları karşımıza çıkmaktadır (Cadima, Leal ve Burchinal, 2010; Cornelius-White, 2007; French, 1990). Bu araştırma kapsamında ise üzerinde durulmak istenen, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin öğretimsel hedeflerden bağımsızlaştırılarak, kişilerarası niteliğine bağlı olarak eğitim-öğretim sürecinde hangi unsurlar üzerinde inşa edildiğidir. Bu amaca ulaşmada, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci etkileşimine sosyal psikolojik bir olgu olarak bakmakta, bu etkileşimi sosyal psikolojik bir arkaplan üzerinden inceleme yoluna gitmektedir.

Öğretmen öğrenci etkileşiminin, öğretimsel etkinlikler aracılığıyla; ancak kişilerarası bir dinamik çerçevesinde ortaya çıkmasına dair bakış açısı, bu etkileşimin nasıl kavramsallaştırılacağı ve araştırılacağı sorusunu beraberinde getirmektedir. İşte tam da bu noktada sosyal psikolojide 1970’lerde gelişen paradigma değişimine bağlı olarak

sunulan sosyal inşacı görüş dahilinde bir kavramsallaştırmanın katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Zira, sosyal inşacı görüş geleneksel psikoloji paradigmasının dışına çıkarak gerçekliği dil aracılığıyla kişiler arasında ortaya çıkan bir inşa süreci olarak tanımlamaktadır (Gergen, 1994).

Psikoloji başlangıcından itibaren, sosyal bir bilim olarak, pozitif bilimlerin yöntemlerine öykünerek batılı modernist felsefeye dayalı bir biçimde gelişmeye odaklanmıştır (Arkonaç, 2004; 2008). Bu batılı modernist anlayışa göre gelişen geleneksel psikoloji yaklaşımları, özellikle üç temel rasyonel kabulü beraberinde getirmektedir (Gergen, 2004). Birincisi, aydınlanma sonrasında bilinçli gözlem yapabilen ve rasyonel düşünebilen olarak tanımlanmaya başlanan “birey”, bilimsel araştırmanın temel nesnesi haline gelerek, psikolojinin geleneksel anlayışı çerçevesinde bilişsel şemalar, bilgiyi işleme süreçleri, duygulanım süreçleri aracılığıyla insanın düşünme ve davranış özelliklerini bireysel düzeyde anlama yoluna gitmiştir. İkincisi, rasyonel düşünebilen zihnin doğru biçimde veri toplayarak bu verileri işleyebildiği varsayımı, nesnel olarak tahmin edilebilir ve yine rasyonel olarak çözümlenebilir bir dış gerçekliğin varlığına dair inancı beraberinde getirmiştir. Çünkü modernist bilim anlayışına göre ögeler arası neden sonuç ilişkilerinin anlaşılması bilimsel bilginin kaynağıdır (Lock ve Strong, 2010). Üçüncü kabule göre ise, bireysel zihnin dış dünya gerçekliğine dair bilgi kazanma ve bu bilgiyi diğer zihinlere aktarma kanalı dildir; bu varsayıma göre dil gerçekliğin taşıyıcısı olarak görülmektedir (Arkonaç, 2004; Gergen, 2004; Potter ve Wetherell, 1987). Günümüze yaklaştıkça, özelde psikolojide genelde ise diğer sosyal bilimlerde, modernist bilim anlayışının bu üç inancı sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulamadaki temel nokta, dilin sosyal hayattaki işleyiş ve işlevi ile dilin kullanımı ile yaratılan anlamın sosyal ilişkiler bağlamında üretimine yönelik araştırma eksenini değişimidir (Potter ve Edwards, 2001; Gergen, 1985; 1996).

Sosyal inşacılık yaklaşımı kaynağını bu araştırma eğiliminden alarak, odağı bireysel bilgidir sosyal olarak oluşturulan bilgiye, nesnel olarak yapılandırılmış dünya görüşü

yerine sosyal olarak yapılandırılmış gerçekliğe ve dilin bireysel zihnin değil, kültürel etkileşimin yaratımı olduğuna ve anlamının eylem içindeki kullanımından aldığına taşınmaktadır. Postmodern söylem çerçevesinde, dilin gerçekliğin inşasındaki olası belirleyiciliğine vurgu yapan sosyal inşacı yaklaşım, bireylerin dış dünyadan gelen verilerin salt işleyicisi olmak yerine; bu dünya ile dil aracılığıyla etkileşime girdikleri ve bu sosyal dünyayı, bu etkileşimler çerçevesinde yeniden ve yeniden yapılandırdıklarını öne sürmektedir. Bu noktada kişilerarası ilişkiler, bu ilişkiler sırasında dilin kullanımı önem kazanırken, modernist bilim anlayışının genellenebilir bulgulara dayalı yönteminin yerine, kültüre ve bağlama özgü ve bu kültür ya da bağlam çerçevesinde oluşan söylemin analizi için nitel yöntemlerin kullanımı ağırlık kazanmaktadır (Gergen, 1985; 2001, 2004; Potter ve Wetherell, 1987; Wetherell, 1998). Bu kuramsal çatı dahilinde, araştırma öznesi neden sorusu değil nasıl sorusu çerçevesinde ele alınmakta, araştırılan durumun derinlemesine incelenmesine odaklanılmaktadır.

Eğitim psikolojisinin temel sorunsallarından biri eğitim öğretim ortamlarında etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde öne çıkan unsurların ayrıştırılmasıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2001). Buna göre geleneksel yaklaşımların bulgularından elde edilen öğrenme ilkeleri, öğretim teknikleri, öğrenmede bağlamsal etkiler, öğretmene özgü olarak yetkinlik algısı, iş doyumunu, öğretmenlik öz yeterliği gibi kavramların yanı sıra, öğrenciye dair akademik özyeterlik, akademik başarı, güdülenme, öğrenmede bireysel farklılıklar gibi konu başlıkları eğitim psikolojisinin konuları arasında yer alagelmıştır (Başaran, 2005; Pajares, 1992, 2005; Pajares ve Schunk, 2002; Woolfolk, 2007; Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında girdikleri etkileşimlerin, genel olarak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin niteliği üzerinde belirleyici bir role sahip olduğu (Cadima, Leal ve Burchinal, 2010; Kaplan ve Maerh, 2007; Pintrich ve Schunk, 2002) öne sürülmektedir. Buna göre, sınıf bağlamının ve içerisinde gelişen söylemin anlaşılmasında, öğretmen öğrenci etkileşiminin temel aracısı olan dilin kullanım biçimleri ve tercihlerinin anlaşılması gerekmektedir.

Bu çalışmaya temel hazırlayan araştırma sorusu esas olarak, sosyal inşacı görüşün; kişilerarası ilişkiler bağlamında şekillenen öğretmen öğrenci etkileşiminin anlaşılmasında yol gösterici olabileceği varsayımı çerçevesinde oluşturulmuştur. Zira, bir yandan ülkemizde sosyal psikoloji dahilinde yapılan söylem çalışmalarının konuları o alana özgü unsurlar çerçevesinde biçimlenmekte; diğer yandan ise sınıf içi söylem çalışmaları temelde dilbilim dahilinde gerçekleştirilmektedir. Sınıf içi öğretmen öğrenci etkileşimi, tıpkı diğer kişilerarası etkileşimler gibi, dilsel pratikler çerçevesinde gerçekleşir. Eğitim psikolojisi bağlamında, bu pratikler çerçevesinde sınıf içi gerçekliğin nasıl inşa edildiği, öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerini nasıl bir söylem içinde gerçekleştirdiklerinin anlaşılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sınıf içi söylemin öğretmen öğrenci etkileşimi çerçevesinde nasıl oluşturulduğunun sosyal inşacı kurama dayalı olarak incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında yanıt aranacak sorular şöyle sıralanabilir:

1. İlköğretim birinci kademedeki sınıf içi öğretmen öğrenci etkileşimi hangi açıklayıcı repertuvarlar çerçevesinde gerçekleşmekte?
2. Sınıf söylemini inşa ederken özneler hangi konulardan konuşmaktalar?
3. Sınıf içi söylemde kendilerini hangi ideolojik ikilemlerden ifade etmekte?
4. İçinden konuştukları söylem dahilinde kendilerini konumlandırmalarını nasıl meşrulaştırmaktalar?

Bu çalışma kapsamında, öğretmen öğrenci etkileşiminin, sınıf içerisinde bu etkileşim aracılığıyla biçimlenen söylemlerin incelenmesinin, postmodern bir tanımlama içinde yer alan sosyal inşacı yaklaşımın dile atfettiği gerçekliği belirleme rolü çerçevesinde anlaşılmasına çalışılmasının, sınıf sosyal bağlamına farklı bir bakış açısı sunması nedeniyle katkı sağlayacağı açıktır. Postmodern psikoloji geleneğinin önemli bir parçası olan sosyal inşacı yaklaşım, en önemli atılımını sosyal psikoloji alanında yapmış, bu

alandanda özellikle söylemsel psikoloji anlayışının ortaya çıkışı üzerinde de belirleyici olmuştur.

Bu çalışmanın kaynağı, eğitim psikolojisinin ana konularından biri olan eğitim-öğretim sürecindeki psikolojik dinamiklerden oluşmaktayken; sınıf içi, bir sosyal psikolojik eylem alanı olarak görülmekte ve araştırma odağı öğretmen öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimin sosyal inşacı bir çerçeveden incelenmesi olarak seçilmektedir. Böyle bir bakış açısı beraberinde sınıf içi söylemin analizini getirmektedir. Bu özellikleri dikkate alındığında bu çalışma öncü nitelik taşımaktadır. Zira ülkemizde, hem sınıf içi söylem çalışmalarında, sosyal inşacı ve bu çerçevede söylemsel psikolojiye dayalı kuramsal anlayış örneklerine rastlamak zordur; hem de odağını sosyal psikolojinin dışındaki alanlara taşıyan söylemsel psikoloji çalışmaları oldukça nadirdir.

Bu çalışmanın eğitim psikolojisi literatürü içerisinde kendisini konumlandığı alan, geleneksel bilişsel ağırlıklı paradigmanın kavramsallaştırmalarının dışında yer almaktadır. Bu bağlamda çalışma, disiplinlerarası niteliğine bağlı olarak, eğitim ve öğretimin mekanı olan sınıfın öğretimsel etkinliklerden bağımsızlaştırılarak psikolojik bir eylem alanı olarak ele alınabildiği bir çerçeve sunmaktadır. Geleneksel eğitim psikolojisi çalışmalarının konularını, söylem içerisinde inşa edilen unsurlar olarak kabul ederken, araştırma odağını söylemin etkileşim çerçevesinde inşa edilmesine taşımaktadır. Böyle bir vurgu, öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen dilsel pratikler aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir. Bu incelemede, çalışmanın yöntemini söylem analizi teşkil etmektedir. Bu çalışma eğitim bilimleri alanında, bir süredir kendini tekrarlayan ve alana yönelik çözüm sunmakta sınırlı kalan araştırma paradigmasının değişiminde hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yeni bir kulvar sunmaktadır. Sınıf içinin söylemsel olarak anlaşılması, güncel eğitim paradigması çerçevesinde yeniden ele alınmaya çalışılan eğitim-öğretim etkinlikleri için doğrudan bir veri kaynağı teşkil edecektir. Bir başka deyişle bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, eğitim felsefesinden, program geliştirmeye eğitim bilimleri çatısı altındaki tüm araştırma

alanlarına, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği yerden, tam da sınıfın içinden bir bakış açısı sunabilecektir.

Çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde iki devlet okulu ve iki özel okulda çalışan gönüllü onbeş öğretmen ile onların sınıfları, bu katılımcıların sınıf içi etkileşime dair eylemleri ve dilsel pratikleri ve araştırmacının bu dilsel pratikler çerçevesinde ortaya koyduğu yorumlar ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen gözlemler, sınıf içinin doğal etkileşim süreçlerini yansıtmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, katılımcılar içten duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde anlaşılabilirliğe katkı sağlaması ve kuramsal çerçeve hakkında genel bir bilgi sunulabilmesi açısından, aşağıda çalışmadaki bazı kavramlar hakkındaki tanımlara yer verilmiştir:

Sosyal İnşacılık: “Sosyal inşacılık” ifadesi ilgili literatüre Berger ve Luckmann’ın “Gerçekliğin Sosyal İnşası (1966)” adlı çalışmaları ile katılmıştır. Bu ifade, genel olarak sosyal bir kaynaktan ortaya çıkışa vurgu yapar görünmekle beraber, sosyal inşacılığın insan bilgisine dair tüm kavramların, kuramların, bilimsel pratiklerin ve tüm bilgi bütünlerinin sosyal olarak oluşturulduğu yönündeki vurgusu öne çıkmaktadır.

Söylemsel Psikoloji: Sosyal inşacı görüşe dayalı olarak gelişen söylemsel psikoloji, dilin sosyal psikolojisi olmaktan çok, psikoloji üzerine çalışırken; söylemin eylem odaklılık ve gerçeklik inşası niteliklerinin öne çıkartılmasına dayalı güncel bir yaklaşımdır (Potter ve Edwards, 2001). Sosyal psikolojide baskın yaklaşım olan bilişsel paradigmanın üzerinde durduğu bilginin işlenmesi görüşünden farklı olarak, söylemsel psikoloji durumsal partiklerin bir parçası olarak söylem içerisinde gerçekleşen etkinliklerin incelenmesine odaklanır (Edwards ve Potter, 1992).

Açıklayıcı Repertuvar: Bu kavram, terimler, tanımlar, kalıplar ve metaforlar ya da canlı imgeler etrafında kümelenen ifade biçimleri ile farklı gramatik inşalar ve biçimlerin oluşturduğu bir çerçeve olarak tanımlanabilir. Bir repertuvarın bir nesneyi tanımlayan mekanik bir çerçeve olmasından ziyade, farklı durumsal koşullarda bir repertuvar farklı nesnelerin tanımlanması ile farklı bakışaçılarının ifade bulduğu çatılar olarak ortaya çıkabilir (Potter ve Wetherell, 1987).

Özne Pozisyonu: Söylem içinde yer alan özne pozisyonları, bireyler için ulaşılabilir olan kimlikleri ve ilişkileri çevreler. Söylem analizine konu olan unsurlardan biri olan özne pozisyonları, sabitlik gösteren kapalı bir sistem olmaktan ziyade, söylemler içinde ortaya çıkan çeşitliliğe bağlı olarak inşa edilen niteliktedir (Wetherell, 1998).

İdeolojik İkilem: Günlük yaşamın söylemsel pratikleri, tartışmayı ve çatışmayı beraberinde getiren, bireyler tarafından paylaşılan farklı ideolojik unsurları içerir. Kişiler bu ideolojilerde, farklı pozisyonlardan konuşurlar (Billig, 1991). Bu pozisyonlar aynı ideolojik düzlemde çelişki yaratan bir biçimde yapılanabilir ve bireyin bir ikilem çerçevesinde kendi gerçekliğini inşa etmesi söz konusu olabilir. Bu noktadan bakıldığında söylemin analizi, bireylerin hangi ideolojik çerçeveden ve bu çerçevede hangi pozisyondan eylemde bulunduklarının anlaşılmasını içerir.

I. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın dayandığı kuramsal çerçeve hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Buna göre, öncelikli olarak geleneksel paradigmanın öğrenci öğretmen etkileşimine bakışı ardından, sosyal inşacılık ve söylemsel psikoloji tanıtılmaktadır. Sonrasında, bu kuramsal çerçeve dahilinde söylem analizinin ne olduğu ve söylemsel psikoloji bağlamında söylem analizinin nasıl ele alındığı ayrıntılandırılmaktadır.

Öğretmen Öğrenci Etkileşimi

Genelde okul özelde ise sınıf içinde eğitim öğretim etkinlikleri öğretmen öğrenci etkileşimi dahilinde gerçekleşir. Eğitim psikolojisi literatüründe öğretmen öğrenci etkileşimi üzerinde sıklıkla durulagelen araştırma başlıklarından biridir. Ancak bu çalışmaların başlangıcı 1960'lara dayanır. Buna göre, sınıfın sosyal bir bağlam olarak ele alınmaya başlaması dahilinde ilk çalışmalar “sembolik etkileşimcilik”e dayalı olarak sosyoloji kulvarından gerçekleştirilmiştir (French, 1990).

Öğrenmenin sağlanmasında kişilerarası etkileşimin önemi hem öğretmenlerce hem de öğrencilerce kabul edilen bir vurgudur (Simonds, Jones ve Bedore, 1994). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin, tarafların her ikisinin de belirleyici olduğu bir çerçevede devam ettiği literatürde rapor edilmektedir (Wubbles, Brekelmans ve Hooymayers, 1991).

Eğitim psikolojisi literatüründe ise, öğretmen öğrenci etkileşiminin kavramsallaştırılması, örgütlenmesi ve ölçülebilmesi için sunulan çatı üç ana ayak üzerine inşa edilmiştir: duygusal destek (olumlu/olumsuz sınıf iklimi, öğretmenin duyarlılığı, öğrencilerin bakış açısına saygı), sınıf düzeni (davranış yönetimi, üretkenlik, öğretimsel teknikler), öğretimsel destek (prosedür ve beceriler, içeriğin anlaşılması, analiz ve problem çözme, geribildirim kalitesi) (Pianta ve Hamre, 2009).

Öğretmen öğrenci etkileşiminin dinamiklerinin anlaşılması, etkili öğrenme yaşantıları ve ortamlarının özelliklerinin belirlenmesinde katkı sağlayıcıdır. Bu bağlanmada yapılan çalışmalar, kişilerarası etkileşimde başarılı olan öğretmenlerin özelliklerini ortaya koyar. Buna göre, arkadaşçanlısı olma, yardımcı olma, öğrenci ile empati kurabilmenin yanısıra sınıfta denetimi elinde tutabilme, standartları yerleştirme ve öğrencilerin sorumluluk alma ve öğrenme yönünde özgürlüklerini destekleme öne çıkan öğretmen nitelikleridir (Kerssen-Griep, Gayle ve Preiss, 2006).

Yine öğretmenlerle kurdukları etkileşim çerçevesinde, öğretmenlerin göstermesini istedikleri davranışlar sorulduğunda öğrenciler (Garko ve diğ., 1994; akt., Kerssen-Griep, Gayle ve Preiss, 2006); eşitlikçi davranma, saygının karşılıklılığı, tartışmaya açıklık, öğrencilerin adını bilme, öğrencilere kişisel olarak dikkati yöneltme ve öğretimsel etkinliklerde şakalaşmaya yer vermeyi sıralamaktadır.

Yukarıda sıralanan araştırma bulguları, geleneksel pozitivist paradigma dahilinde öğretmen öğrenci etkileşiminin eğitim psikolojisi literatüründe nasıl ele alındığı ile ilgilidir. Öğretmen ve öğrencilerin, istenen öğrenme hedeflerine ulaşmada, sınıf içinde ve dışında kurdukları etkileşimin katkısını tartışan bir minvalde, bu sürecin taraflarının tutum ve davranışlarının incelenmesi öne çıkmaktadır. Bu çalışma, bu geleneksel yaklaşımın dışına taşarak ancak, yine geleneksel yaklaşımın bulgularını dikkate alarak öğretmen öğrenci etkileşimini gerçekliğin inşası perspektifinden incelemeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla, alanyazın bölümünün devamında gerçekliğin kişilerarası etkileşim dahilinde inşa edildiğini dillendiren sosyal inşacılık paradigması ayrıntılandırılmıştır.

Sosyal İnşacılık

Sosyal inşacılık, postmodern bir yaklaşım olarak birçok farklı ekolün katkı sağladığı çok bileşenli bir nitelik taşımaktadır. Bir başka deyişle, felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi bilim dallarının farklı zeminlerden yola çıkarak ulaştıkları, birbirinden bağımsız ama aynı zamanda birbiri ile ilişkili sosyal inşacılık yorumlarından söz edilegelmektedir (Lock ve Strong, 2010).

“Sosyal inşacılık” ifadesi ilgili literatüre Berger ve Luckmann’ın “Gerçekliğin Sosyal İnşası (1966)” adlı çalışmaları ile katılmıştır. Berger ve Luckmann’ın sosyal inşacılıktan kasıtları, insan bilgisine dair tüm kavramların, kuramların, bilimsel pratiklerin ve tüm bilgi bütünlerinin sosyal olarak oluşturulduğudur (1966). Buna göre, sosyal inşacı yaklaşıma dayalı olarak yapılan açıklamalarda, herhangi bir olgu ya da süreç kaynağını sosyal bağlamdan alıyorsa, determinizmin temel varsayımlarının karşısı olarak, bilgide bir sabitlik ya da vazgeçilemezlikten söz edilemez (Gergen, 1985; 2004). Bu bakış açısından hareketle, sosyal inşa metateorisi bağlamında; (a) geleneksel bilişsel kategorileri (algı, bellek vb), motivasyon, duygulanım, öğrenme, sosyal davranış vb bireylerin zihinlerinde yer alan yapılardan çok, söylemin içine gömülü yapılardır; ve (b) söylem sosyal gerçekliğin inşasında merkezi bir rol oynar. Buna göre, psikoloji bilimi sosyal gerçekliğin bir bölümünü teşkil eder ve bu bilim içerisinde ortaya konan kuramlar, doğrular ve bilgi bütünleri kültüre özgü söylem içinde biçimlenir (Hibberd, 2005).

Kenneth Gergen, kariyerinin ilk yıllarında, psikolojide bilişsel devrimin gerçekleştiği dönemde sosyal psikolojideki bilişsel anlayışın belirleyici paradigma olduğu çalışmalarda yer almış; bilişsel paradigmaya bağlı kalarak araştırmalarına yön vermiş ve alanyazını bu çerçevede incelemiştir (Gergen, 1996). Ancak ilerleyen yıllarda psikolojideki baskın söyleme eleştiriler yöneltmeye başlamasına yol açacak kuramsal sınırlara ulaşmış ve bu sınırları aşmanın yolunun baskın söylemin dışında, insan

psikolojisini ve benlik yapılanmasını sosyal etkileşimlerin ve söylemin önemi çerçevesinde ele almanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Gergen (1996), *Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision* adlı çalışmasında kendisini bu noktaya ulaştıran deneyimleri ve kavramsallaştırmaları içtenlikli bir biçimde anlatır. Böylesi bir sorgulamanın psikoloji alanında çalışan çoğu uzmanın deneyimlediği bir durum olduğunu ve bu durumu değiştirmenin temelde kullanılan bilimsel paradigmanın değiştirilmesine dayandığını ileri sürer.

Sosyal inşacı yaklaşım hem kuram hem de yöntem bağlamında postmodernisttir (Hibberd, 2005). Böyle bir yaklaşım kaynağını, modern gerçekçilik karşıtı bilim felsefesinden, dil felsefesinden, bilgi sosyolojisinden, edebi analizlerden, hermönetikten, sosyal fenomenolojiden, antropolojiden, feminist çalışmalardan ve sosyal psikolojiden oluşan geniş bir disiplinlerarası alandan alır ve kendisini psikolojideki yeni bir metateori olarak sunar.

1970’li yılların başlangıcı, sosyal psikolojide bir krizin başlangıcını haber vermektedir. Gergen sorgulamasına, doğa bilimleri ile sosyal bilimlerdeki bilgi anlayışları arasındaki, özellikle positivist psikoloji tarafından göz ardı edile gelmiş, farklılıklara dikkat çekerek başlamıştır. Psikolojik bilginin, tarihsel ve kültürel nitelik taşıdığı ve bu bilginin – özellikle sosyal psikolojik bilginin- gündelik hayattta bireyler tarafından kullanılabilir hale girmesi ile aslında akademik bilgi ve gündelik bilginin bir etkileşime girdiğini ve birbirini değiştirdiğini öne sürmüştür. Oysa ki, sosyal bilimlerdeki baskın bilgi anlayışı insan deneyiminin ardındaki kalıcı gerçekleri ayırtırmaya odaklanmakta, bir başka deyişle sosyal bilimlerde elde edilen bilgilerin uygulamada, fizik biliminden elde edilen bilgilerin mühendislikte sunduğu katkıya benzer bir etki sağladığı düşünülmektedir. Ancak, psikolojik bilginin tarihsel varoluşu üzerinde duran Gergen, bu bilginin genel geçerliği ve kalıcılığını sorgulamakta; durumsallık ve bağlama özgülük üzerinde durmaktadır (Gergen, 1985; Lock ve Strong, 2010; Burr, 2006).

Gergen’e göre, geleneksel psikoloji kuramlarında dil ve dünya gerçekliği arasındaki ilişki doğru biçimde ele alınamamıştır. Bir başka deyişle, Gergen, gerçekliğin dil ile temsil edilemeyeceğini, çünkü sözcükler ve dünya arasında sabit bir birebir eşleşmenin var olmadığını öne sürmektedir. Bu öngörüsünün kaynağının Wittgenstein’in (1953) felsefi görüşlerine dayandığı söylenebilir. Diğer yandan, anlamlı olarak kabul edilen dilsel ifadeler aslında sosyal etkileşimin içine gömüktür ve iyi ya da doğru olana dair olan bilgi de sosyal olarak inşa edilir (Gergen, 1999).

Böyle bir bakış açısı beraberinde yöntemsel farklılaşmayı da zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda nitel bir yöntem ve daha geniş çerçevede bir bakış açısı olarak tanımlanabilecek söylem analizinin yöntem olarak seçildiği çalışmalarda, sosyal hayata yönelik evrensel ilkelerin ortaya çıkarılması yerine, bireylerin kendi dünyalarını inşa biçimlerinin gösterilmesi önplandadır. Buradaki temel amaç bu söylemsel pratikler çerçevesinde gelişen durumların anlaşılması, sorunların gözlenmesi ve alternatiflerin üretilmesidir. Bu amaçla uyumlu olarak bir çok araştırmacı, söylem analizi yöntemini kullanarak geleneksel sosyal psikolojik fenomenleri yeniden ele almıştır (Gergen, 1996).

Sosyal inşacılık yaklaşımının temel unsurlarını ayrıştırırken Burr (2006), çeşitli nitelikler üzerinde durmaktadır. Ona göre, bu temel unsurlar kesin gözü ile bakılan bilgilere yönelik eleştirel bir bakış açısına sahip olması, tarihe ve kültüre özgü olması, bilginin sosyal süreçler aracılığıyla sürdürülmesi, bilginin ve sosyal eylemin birarada hareket etmesi biçimde tanımlanabilir. Yine bu sosyal inşacı ilkeler doğrultusunda, geleneksel psikoloji ve sosyal inşacı yaklaşım arasındaki bazı belirgin farklılıkların varlığı söz konusudur. Buna göre, sosyal inşacı görüş, sosyal dünyanın sosyal süreçlerin bir ürünü olmasına dayalı olarak, dünyanın veya bireylerin belirlenmiş bir doğasının var olabileceği görüşünün aksine, insanları oldukları yapan kesin bir “özün” varlığından söz edilemeyeceğini belirtir. Yine her iki yaklaşımın dayandıkları temel felsefe karşılaştırıldığında, sosyal inşacı görüş gerçekçilik karşısında görececi felsefeyi öne çıkartır. Bir başka deyişle, sosyal inşacı anlayışa göre, insanların sahip oldukları bilgiler

dış dünyanın doğrudan bir algısına dayalı değildir. Bunun aksine, bireyler kendi gerçeklik algılarını kişilerarası etkileşimler çerçevesinde farklı biçimlerde inşa ederler. Buna göre, geleneksel psikolojideki yaklaşımlardan farklı olarak, sosyal inşacı görüş, bireylerin dış dünyaya dair bilgilerinin dış dünyanın birebire yakın bir eşleniği olduğunu düşünmez. Bilginin sosyal ve tarihsel göreliliğe dayalı olarak yapılandığı anlayışı çerçevesinde, nesnel bir doğrunun varlığı sorgulanır.

İki yaklaşım arasındaki farklılıklardan bir diğeri, sosyal inşacılıkta bilginin tarihe ve kültüre özgü olarak ele alınmasıdır (Gergen, 1973; 1985). Genelde sosyal bilimlerde, özelde ise psikolojide ortaya konan kuramlar ve açıklamalar zamana ve kültüre bağımlı olduğu için, insan doğasının genel geçer sorgulanamaz doğrularının var olduğu öne sürülemez. Bu nedenle genelde psikolojinin, özelde ise sosyal psikolojinin odak noktasının insanların ve sosyal hayatın “gerçek” doğasının araştırılmasından, güncel psikolojik ve sosyal hayat içerisinde ortaya çıkan sosyal pratiklerin tarihsellik çerçevesinde incelenmesine taşınması gerekmektedir.

Bir diğer farklılık, dilin düşüncenin hazırlayıcısı olduğu görüşüdür. Bireylerin içine doğdukları dünya önceden varola gelen kültürel kavramlar ve kategorileri barındırır. Bireyler bu kavramsallaştırmaları ve kategorileri, dilin edinimi aracılığıyla kendi sosyal etkileşimleri çerçevesinde elde ederler ve yine bu etkileşimler içerisinde etkin bir biçimde kullanırlar (Burr, 2006; Gergen, 2004). Bir başka deyişle, bireylerin düşünme etkinlikleri, içinde bulundukları tarihsel ve kültürel bağlamda varola gelen dilsel ifadelerin ödünç alınması ve kullanılması ile gerçekleşir. Buna göre, sosyal inşacı görüş, dilin varlığının düşüncenin öncülü olduğunu önesürer.

Bunlara ek olarak sosyal inşacı yaklaşıma göre, dil sosyal bir eylemdir. Geleneksel psikolojinin dili gerçekliğin, düşüncelerin ve duyguların edilgen bir taşıyıcısı olarak kabul etmesinin aksine, sosyal inşacı anlayış, bireylerin günlük sosyal etkileşimleri ve pratikleri çerçevesinde dil aracılığıyla gerçekliği yapılandıklarını önesürer (Gergen,

2004). Bu durumu da dilin “performansa dayalı” özelliği ile açıklar. Buna dayanarak, sosyal inşacı anlayışa göre araştırma odağının bireylerin gerçekleştirdikleri sosyal pratikler ve birbirleri ile kurdukları etkileşimlere taşınması gerekmektedir.

Yine geleneksel psikoloji anlayışının psikolojik yapıların (kişilik özellikleri, bellek modelleri vb) araştırılmasını odak almasının aksine, sosyal inşacı yaklaşım yapılardan çok süreçlerin anlaşılmasına odaklanır (Edwards ve Potter, 1992). Bir başka deyişle, araştırma sorusunu insanların ve toplulukların doğasının anlaşılmasından ziyade, kişilerarası etkileşim çerçevesinde çeşitli olguların ve durumların *nasıl* gerçekleştiğinin ele alınması tanımlamaktadır. Buna göre bilgi, bireyin *sahip olduğu/olmadığı bir özellik* olarak değil, kişilerin biraradalıkları ile *yaptıkları* bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Burr, 2006; Gergen ve Wortham, 2001).

Yukarıda sunulan bilgiler dikkate alındığında; sosyal psikolojinin günümüzde ulaştığı noktada, psikolojinin başlangıçtan bu yana evrensel sayılagelen bilgi, yeniden bir yapılandırma sürecine tabi tutulmaya başlanmış görünmektedir. Bir başka deyişle, insan zihinin biricikliği, dünyanın bireyin dışında nesnel olarak bilinebilir bir yapıya sahip oluşu ve dilin gerçekliğin bir taşıyıcısı olduğu görüşleri kökten sorgulanmaya başlanmıştır (Arkonaç, 2004, 2008; Gergen, 2004).

Yeni yürütölmeye başlanan kuramsal yaklaşım çerçevesinde, bireylerin etkileşime geçtikleri ötekinin de özne olduğu ve bu öznelerarası ortak eylem alanındaki konuşmalar içerisinde gerçekliğin inşasının başladığı varsayımından hareketle, araştırma gündemini bu konuşmalar ve pratiklerin incelenmesi oluşturmaya başlamıştır (Arkonaç, 2004, 2008). Batı bu araştırma düzlemine doğru kayarken, bilginin yerelliğinin önemi ortaya çıkmakta, psikolojinin batı kökenli yöntem ve yaklaşımlarının karşısına kendi yerelliğimizin öne çıkartılmasına odaklanan bir anlayışın yerleşmesinin önemi izlenmektedir (Arkonaç, 2004, 2008). Buna göre, sosyal inşacı yaklaşımın psikolojiye

katkısının; psikolojinin araştırma ve pratikler bağlamında taşıdığı potansiyellerin genişletilmesi olduğu önesürölmektedir (Gergen, 2004).

Sosyal inşacılık yaklaşımının psikolojideki yansımaları üzerine yukarıda verilen bilgiler değeriendirildiğinde, bu yaklaşımın eğitim psikolojisi alanına uyarlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Zira, eğitim-öğretim süreci sınıf içinde yapılan konuşmalar üzerinden inşa edilen bir gerçekliği teşkil eder. Sosyal inşacılığın temel ilkeleri ve unsurları ile Arkonaç'ın yerelliğe ve kültüre özgülüğe yaptığı vurgu akılda tutularak, kendi eğitim sistemimizde, sistemin tüm unsurlarının odağını işgal eden yerde karşımıza öğretmen öğrenci etkileşimi çıkmaktadır. Bu noktada yapılması gereken, bütüncül bir bakış açısıyla, disiplinlerarası bir alan olan eğitime, psikolojinin gözünden yeni bir katkı sağlanması olacaktır.

Söylem

Sosyal inşacılık bağlamında gerçeklik söylemsel bir düzlemde açıklanır. Söylemin tanımı, bu kavramı ele alan farklı yaklaşımların çıkış noktasının incelenmesine dayalı olarak değişiklik gösterebilmekle beraber (Lock ve Strong, 2010), Parker (1992) söylemin işlevsel bir tanımını “bir nesneyi inşa eden ifadeler sistemi” biçiminde yapmaktadır. Potter ve Wetherell'in (1987) öncü çalışması söylemi, durumların belirli bir biçimini üretmek için bir araya gelen anlamlar, metaforlar, temsiller, imgeler, öyküler, ifadeler vb nin oluşturduğu bir bütün, olarak ifade eder.

Bu yaklaşıma göre, aynı nesnenin farklı anlamları kazandığı ve o çerçevede yorumlandığı farklı söylemlerin varlığı söz konusudur. Buna göre, bir nesnenin yorumlanışında, içinde bulunan söylem; kişilerin kullandıkları dilsel ifadelerde, metaforlarda, anlamlarda, öykülerde farklılıkları beraberinde getirir. Çünkü aynı nesne ya da olgu, farklı söylemsel koşullarda farklı pratikler çerçevesinde yeniden inşa edilir. Bu noktada, sosyal inşacı yaklaşım “fikirler” ya da “tutumlar” arası farklılıklara dayalı

açıklamalar yapmayacaktır; zira “fikir” ya da “tutum” gibi kavramlar geleneksel psikolojik yaklaşımların, kullanageldiği içsel özcü ifadelerdir (Burr, 2006; Edwards ve Potter, 1992). Oysa, sosyal inşacı görüşe göre, nesneler ya da olguların kazandıkları anlamlar farklı söylemsel koşullarda dil aracılığıyla ortaya konur. Bir başka deyişle, kişilerin söyledikleri ya da yazdıkları şeyler, bir nesnenin ya da durumun açıklanışında gündemde olan söylem çerçevesinde inşa edilir (Burr, 2006).

Bu varsayıma dayalı olarak Gergen (1985, 2004), geleneksel psikoloji anlayışına karşılık sosyal inşa üzerinde durur ve sosyal inşacılıkta anlamın oluşumuna yönelik geleneksel positivist-empirist bilgi felsefesinden farklı olarak görececi bir bakış açısı sunar. Bu metateorik bakış açısı temelde; (i) positivist-empirist metateorinin içerideki ve dışarıdaki dünya arasında bir temsil ilişkisinden söz ettiği, (ii) dış dünyaya tanıklık eden bir gözlemcinin yorumlarını her zaman bir “anlama düzlemine” dayandırdığı, (iii) teorik söylemin metateorik olmasına bağlı olarak anlamsal olarak bağımsız olduğu, (iv) anlamın bağlamdan bağımsız olmadığı ve (v) anlamın kaynağını, ilişkilerin sosyal olarak yapılanan sistemlerinden aldığı önkabullerine dayalıdır (Hibberd, 2005).

Bu ön kabullerin yöntemsel bir gereklilik olarak ortaya koyduğu söylem analizi psikolojide, “metinlerin inşa edilmiş şeklini bunların farklı bağlamlarda gördükleri işlevleri ve aralarında işleyen çelişkileri inceler” (Parker, 2004). Söylem kalıp ve yapılarla düzenlenmiş olduğu için, bu söylem içerisinde kullanılan dile dayalı simgesel unsurun anlamını da sabitlemektedir. Söylem analisti bu sayede, metinlerin üzerinde çalışırken onları kültürden soyutlanmış olarak değerlendirme riskini metinlerarasılık olgusunun farkında olarak elemekte ve metinlerin nasıl bir işlev gördüğünü tanımlayabilmektedir. Zira, söylem içerisinde anlamın inşası farklı metinlerden ödünç alınan dilsel ifadelerin güncel söylem içerisinde kullanımı ve metinler arası geçişlerin olanaklılığı ile gerçekleşir (Parker, 2004). Bir nesneye dair söylem kendisini, metinlerde bir diğer isimle konuşmalarda, yazılı materyallerde, görsel imgelerde, hatta kişilerin giyimlerinden saç şekillerine gömülü anlamlarda ortaya koyar. Yani, anlam taşıyan

herşey bir ya da daha fazla söylemin manifestosu olarak tanımlanabilirken aynı zamanda metin olarak da sayılabilir (Burr, 2006).

Söylemin çalışılması gerekliliği, postmodern bir yaklaşım olan sosyal inşacılık içerisinde söylemsel psikoloji odağının biçimlenmesine olanak tanımıştır. Alanyazının ilerleyen bölümlerinde, söylemsel psikolojinin alanın uzmanlarınca nasıl tarif edildiği ele alınmaktadır.

Söylemsel Psikoloji

Söylemsel psikoloji, dilin sosyal psikolojisi olmaktan çok, psikoloji üzerine çalışırken; söylemin eylem odaklılık ve gerçeklik inşası niteliklerinin öne çıkartılmasına dayalı güncel bir yaklaşımdır (Potter ve Edwards, 2001). Sosyal psikolojide baskın yaklaşım olan bilişsel paradigmanın üzerinde durduğu bilginin işlemlenmesi görüşünden farklı olarak, söylemsel psikoloji durumsal partiklerin bir parçası olarak söylem içerisinde gerçekleşen etkinliklerin incelenmesine odaklanır (Edwards ve Potter, 1992). Geleneksel yaklaşım dış dünyaya ait bilginin, bilgiyi işleme çerçevesinde, bilişsel operasyonlar aracılığıyla içselleştirilmesi üzerinde dururken, söylemsel psikoloji hem “gerçekliğin” hem de “zihnin” farklı pratikler çerçevesinde dile bağlı olarak oluşturulan kavramsallaştırmalar ile inşa edildiğini iddia eder (Edwards, 1997).

İnsanın ve doğasının anlaşılmasında uzun yıllardır baskın olagelen geleneksel yaklaşımdan oldukça farklı bir paradigma sunan sosyal inşacı görüş çerçevesinde öne çıkan yaklaşımlardan biri olan söylemsel psikolojinin (Gergen, 1994) yönteme yönelik görüşleri de geleneksel yöntemlerden farklı özellikler taşımaktadır. Söylemsel psikoloji ekolünde, söylemin ne olduğunun tanımlanması bu noktada önem kazanmaktadır. Potter ve Edwards’a (2001) göre söylem, “sosyal pratikler olarak çalışılan konuşmalar ve metinler” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre söylem hem bir olgu hem de bir

pratik olarak ele alınmaktadır. Söylem, kişilerarası etkileşimin ortaya konduğu birincil kaynak olarak tanımlanırken; bu söylemin içerisinde yer alan aktörler (bireyler) sosyal pratiklere gömülü olarak söylemin dahilinde hareket ederler.

Söylemsel psikolojinin tarihine ilişkin çalışmalarında Wiggins ve Potter (2008), bu yaklaşımın diğer söylemsel yaklaşımlardan farklı olarak, bellek, kimlik gibi psikolojik olguları konu edinmesine bağlı olarak psikolojik bir nitelik taşıdığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, bilişsel psikolojiye konu olagelmış olan bu psikolojik değişkenleri, bilişsel süreçler yerine söylemsel eylemler olarak tanımlarlar. Buna göre, söylemsel psikologlar; bellek ve kimlik gibi olguları, konuşma ve metin içinde doğal olarak ortaya çıkan, bireyler tarafından belirli bağlamlarda kişilerarası amaçları gerçekleştirmek için işekoşulan söylemsel pratikler olarak ele alırlar (Willig, 2008).

Geleneksel bireyci ve bilişsel odaklı psikolojik yaklaşımdan farklı olarak söylemsel psikoloji, insanların dilsel ifadelerini onların zihinlerinin ya da gerçekliğin bir temsili olarak ele almak yerine; bireylerin zihin ya da gerçeklik hakkında sosyal etkileşim çerçevesinde kullandıkları dilsel ifadeleri söylem analizin kaynağı olarak kabul eder. Söylemsel psikolojinin, konuşma analizi ile de yakından ilgili olarak çalıştığı ana başlıklar incelendiğinde, yolunun geleneksel psikoloji ile sıklıkla kesiştiği; ancak bu kesişmelerde gelenekselden farklı olarak kişilerarası etkileşimi önplanda tuttuğu görülmektedir. Örneğin bellek üzerine yürütülen çalışmalarda belleğin yanılabilirliği (Edwards ve Potter, 1992); farklı sözcüklerin farklı bağlamlarda farklı anlamları karşıladıkları (Stokoe ve Hepburn, 2005); yine bilişsel yaklaşımda farklı ele alınan kavramları (şema, kategori, tutum ve inanç, algı, bilinçdışı vb) yeniden ele aldıkları (Auburn, 2005; Edwards, 2006; Edwards ve Potter, 1992), psikolojinin kurumlarla ilişkisinin incelenmesi ile terapi, eğitim, mahkemeler vb alanlarda etkinliklerin psikolojik olarak nasıl gerçekleştiği (Potter, 2005; Stokoe ve Edwards, 2007) üzerinde durulduğu görülmektedir.

Söylemsel Psikolojinin Temel İlkeleri

Söylemsel psikoloji yaklaşımının incelenmesinde dikkate alınması gereken üç temel kuramsal özellik göze çarpmaktadır (Potter ve Edwards, 2001):

1. Söylemin durumsallığı

Söylemin durumsallığı iki biçimde yorumlanmaktadır. İlk olarak, konuşma analizi yaklaşımında olduğu gibi söylemi oluşturan konuşmalar ve metinler bir etkileşim döngüsü ve belirli bir bağlamın içine gömülüdür. Burada kastedilen, konuşma analizine konu olan soru-yanıt, konuşma sırası gibi konuşmaya ya da metine özgü durumsal döngülerdir; ancak bu döngülerin katı bir biçimde her konuşma için aynı sırada ve düzende gerçekleşmesi söz konusu olamaz. Yine bağlamsal etkiler bu biçimde ele alındığında, sınıf içinde konuşulan her konunun pedagoji içeriğine ya da bir doktor muayenehanesindeki her diyalogun tıp ile ilgili olması gerekmediği de söylenmelidir. İkincil olarak, söylem yaygın biçimde retorikseldir. Buna göre, söylem içerisinde dile getirilen her bir ifade kendisinin karşıtının yanlışlanması ya da reddini içerir. Buna göre söylem analizi, söylemin hem durumsal hem de retoriksel doğasını hesaba katar.

2. Söylemin eylem yönelimliliği

Söylemin analizinde üzerinde durulan, söylemin soru-yanıt, suçlama, davet etme ve nötr tepki verme gibi çeşitli eylemler ya da pratikler çerçevesinde biçimlenişidir. Bu noktada tanımlanması gerekenlerden bir tanesi, eylemin ya da pratiğin ne anlam taşıdığıdır. Buna göre, eylem ya da pratik, bireylerin birbirinden farklı kültürel bağlamlara katılırken, kendi işlerini yaparken, ilişkiler içerisinde olurken gerçekleştirdikleri, uygulamaya dayalı, teknik ya da kişilerarası çeşitli görevlerini kapsayan geniş bir yelpazeyi tanımlar. Bu eylemler, bireylerin hayatında merkezi bir rol oynar ve söylemin odağını da bu eylemlerin biçimlenişinin anlaşılması teşkil eder. Söylemsel psikoloji yaklaşımında, sosyal bilişsel yaklaşımdan farklı olarak bu

eylemler bireylerin içinde temsil edilen bilişsel yapılar olarak değil, söylem analizi çerçevesinde ampirik bilginin kaynağı olarak bireylerin “konuşma biçimleri” şeklinde ortaya çıkarlar. Bu çerçevede, bilişsel psikolojiye konu olagelmış, tutumlar, bellek, güdülenme gibi yapılar bireylerin içinde gelişen ve kendi başına varlığını sürdüren, kalıcı yapılar olarak değil, söylemsel pratiklerin bir parçası olarak değerlendirilir. Bu sayede, bireylerin bir durum karşısında farklı zamanlarda ve bağlamlarda gösterdikleri yorum çeşitliliği anlaşılabilirlik kazanmakta, bu yorumların bireylerin her daim sahip oldukları önceden biçimlendirilmiş kesin mental varlıklar olmasından ziyade; içinde bulundukları söyleme gömülü pratikler olarak anlaşılması söz konusu olmaktadır.

3. Söylemin inşası

Söylem, sözcükler, metaforlar, deyimler, retorik araçlar, tanımlamalar, öyküler vb ile kişilerarası etkileşimler çerçevesinde ve belirli eylemlerin gerçekleştirilmesi ile inşa edilir. Diğer yandan, söylem dünyanın farklı versiyonlarını inşa eder. Bir başka deyişle, söylemin kendisi inşa edilen bir olguyken aynı zamanda kişilerarası etkileşim çerçevesinde dünyanın algılanışının inşasını da biçimlendirir. Söylem analizi, bireylerin içinde yer aldıkları söylemsel pratikler aracılığıyla ne yaptıklarına ve dışsal gerçeklik ile kendi psikolojik durumlarına dair ürettikleri farklı versiyonların nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasına odaklanır.

Bilişsel psikoloji bireyi tanımlarken, özerk ve kendisinden kaynaklı niteliklerin sınırsızlığı üzerinde durur. Toplumu ve bireyi birbirinden ayrı varlıklar olarak tanımlarken, birey ve toplum arasında ortaya çıkan bir ikiliğe vurgu yapar. Buna göre sosyal hayat bireyin içinde yer aldığı ancak dışındaymışçasına toplum kaynaklı bilgileri işleyerek içselleştirdiği bir dışsal gerçeklik olarak tanımlanır. Birey bu bilgileri bilgiyi işleme odaklı bilişsel süreçleri aracılığıyla edinen bir varlık olarak anlam kazanır. Burada bilişsel etkinlikler dış dünyanın kaotik bilgi yığınının birey tarafından kategorileştirilerek içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Söylemsel psikoloji, bireylerin dünyayı anlamlandırma ve kategorileştirmelerinin evrensel olmadığını, bunun yerine tarihsel ve sosyal olarak bağımlı olduğunu öne sürer. Geleneksel bilişsel psikoloji anlayışı, bireylerin durumlar karşısındaki davranışlarının devamlılık arz eden zihinsel değerlendirmeler çerçevesinde tutumlar aracılığıyla gerçekleştiğini öne sürerken; söylemsel psikoloji insan zihninde sabit olarak yer alan tutumları reddederek; bu tutumların sosyal etkileşimi hesaba katmadan yapılandığı örtük varsayımını taşıyan geleneksel görüşe sert bir eleştiri yöneltir (Jorgensen ve Philips, 2001).

Geleneksel bilişsel psikoloji paradigmasına eleştirel yaklaşan söylemsel psikoloji, sosyal inşacı bir perspektiften kendisini tanımlamaktadır. Bu çerçevede, geleneksel paradigmaya eleştirel kalmak yerine aynı zamanda, geleneksel olarak araştırmaya konu olmuş psikolojik olguları kendi çerçevesinden yeniden araştırma yoluna gitmektedir. Bu paradigma değişimi, daha önce de belirtildiği üzere yöntemsel farklılaşmayı beraberinde getirmektedir. Bu değişim çerçevesinde öne çıkan söylem analizi ilerleyen paragraflarda tanıtılmaktadır.

Söylem Analizi

Geleneksel psikolojinin genel varsayımları psikolojide ortaya çıkan yöntemsel farklılıkların kaynağının ayrıştırılmasında katkı sağlar görünmektedir. Bu varsayımlar, insanın zihinsel süreçleri nesnel bir biçimde inceleme konusu yapılabilir, zihinsel süreçler çevresel girdiler ve davranışsal çıktılar ile nedensel ilişkilere sahiptir, bu nedensel ilişkilerin ortaya konmasındaki en iyi yöntem deneysel yöntemdir; biçiminde sıralanabilir (Gergen, 2004). Bu yöntemsel gerekçelendirme, baskın psikolojik söylemin dayandığı pozitivist temellerle ve doğa bilimlerinin yönteminin bilimsel bilginin kazanımında en önde tutuluşuyla ilgili görünmektedir.

Psikolojiye geleneksel bakıştan sıyrılarak sunulan yeni açılım çerçevesinde farklı kuramsal arkaplanlar beraberinde farklı yöntemsel sorgulamaları getirmiştir. Bu yeni paradigma içinde ortaya çıkan yeni yöntemsel yaklaşımların araştırmaya yönelik bakış açılarının ortak özellikleri şöyle sıralanabilir (Smith, Harre ve Van Langenhove, 1995):

1. Araştırma “gerçek dünya”da gerçekleştirilir.
2. Dil ve söylem merkezi bir role sahiptir.
3. Yaşam ve yaşamın bir parçası olan araştırmanın kendisi, süreçseldir ve dinamik bir etkileşimler bütününden oluşmaktadır.
4. Araştırmanın öznesini değişkenler ya da istatistiksel veriler yerine bireylerin kendisi teşkil eder.

Bilginin kaynağını incelerken görececiliği ve durumsallığı önde tutan varsayımları kullanan sosyal inşacı yaklaşım, yöntemsel olarak yeni önerileri de beraberinde getirmektedir. Bu yeni öneriler arasında söylem ve konuşma analizi önem kazanmaktadır (Phillips ve Hardy, 2002; Potter ve Wetherell, 1987).

Söylem analizinin gerçekleştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar vardır ve bu yaklaşımların hiçbiri diğerleri ile kıyaslandığında daha üstün ya da daha zayıf olarak nitelendirilemez (Phillips ve Hardy, 2002). Her birinin diğerlerine göre daha işlevsel olduğu durumlar ve araştırma soruları vardır. Bazı durumlarda ise farklı teknikler ve terminolojiler kullanmalarına rağmen farklı söylem analizi yaklaşımları benzer sonuçlara ulaşabilirler (Gee, 2005; Jorgensen ve Philips, 2001; Wetherell, 1998).

Aslında, söylem analizi yöntemleri arasındaki farklılaşma temelde, bu yöntemlerin dayandığı kuramsal yaklaşımlar arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Phillips ve Hardy, 2002; Woofitt, 2005). Bu varsayımdan yola çıkarak Gee (2005), aslında nitel ya da nicel araştırmalar olarak yapılabilecek büyük sınıflandırmaların yapay nitelik taşıdığını; bu araştırmalar arasındaki farklılıkların araştırmacıların araştırma konusunu hangi kuramsal düzlem çerçevesinde ele aldıkları ile ilgili olduğunu söylemektedir. Ona

göre, bilimsel araştırmaya konu olan bir çok başlık gibi söylemin de çalışılmasında izlenecek belirli kurallar çerçevesinde atılan net adımlar ve bu adımlar sonucunda ulaşılabilecek belirli sonuçlar bulunmamakla birlikte (Potter ve Edwards, 2001; Potter ve Wetherell, 1987), farklı araştırma araçları ve stratejileri aracılığıyla ulaşılabilir çıkarımlar söz konusudur.

Söylemsel Psikoloji ve Söylem Analizi

Söylemsel psikolojide söylem, karşılıklı konuşmalar, metinler olarak tarif edilmekte ve sosyal pratikler olarak çalışılmaktadır. Buna göre söylemin tanımının hem bir olgu hem de bir pratik olarak yapılması söz konusudur. Söylemsel psikoloji; söylemi, sosyal hayatın merkezine taşıyarak söylemin çoğu sosyal faaliyeti yönetmesinin üzerinde durur. Sosyal etkinliğin “sözsüz” nitelik taşıdığı durumlarda bile, söylem anlamın ortaya çıkışında belirleyicidir. Bir başka deyişle, söylem “etkileşimin baş kulvarıdır ve eğer pratiklere gömülmüş kişileri çalışıyorsak, söylem o çalışmanın merkezinde olacaktır; söylemsel psikolog, psikologların kişileri, ortamlardan, organizasyonlardan ve kültürlerden soyutlama eğilimine direnmiştir.” (Potter, 2004).

Bu noktadan da anlaşılacağı üzere, bu çalışmaya söylemsel psikolojinin bakış açısının ve dolayısıyla söylemin analizinin konu edilmesi, sınıfıçi pratiğine gömülü olan öğretmen ve öğrencilerin sosyal etkileşiminin, içinde yer aldıkları bağlam ve kültür çerçevesinde anlaşılmasının sunacağı zengin bakış açısı seçeneklerine dayanmaktadır.

Sadece bir yöntem olarak ele alınmasının eksik olacağı sıklıkla vurgulanan söylem analizinin (Potter, 2003; Potter ve Wetherell, 1995), odak noktasını katılımcıların söylediği ya da yaptıklarının ardındaki tutumlar, inançlar ya da düşüncelerin anlaşılması değil; içinde yer alınan söylemin neye hizmet ettiği ve hangi unsurlardan oluştuğunun analiz edilmesi oluşturur (Phillips ve Hardy, 2002). Bu açıdan bakıldığında söylem analizinde öne çıkan, söylem içindeki konuşmaların ya da metinlerin ne söylediğinden

çok, neye hizmet ettiğinin bir başka deyişle gerçekliği nasıl inşa ettiğinin anlaşılmasıdır. Bu özelliği dikkate alındığında söylemin analizinin gerçekleştirilmesinin sadece bir tane kesin yolunun varlığından söz etmek olanaklı değildir. Söylemsel psikoloji çerçevesinde, söylem analizinin gerçekleştirilmesi söylemin doğası ve sosyal hayattaki yapılanışı hakkında geniş bir kuramsal bakış açısının varlığını gerekli kılar (Potter and Wetherell 1987).

Söylemin analizinin farklı kaynaklardan yola çıkılarak farklı pek çok biçiminin söz konusu olduğu bilgisi akılda tutularak, söylemsel psikoloji içerisinde gelişen söylem analizi geleneğini diğer söylem analitik yaklaşımlardan ayıran unsurlar şöyle sıralanabilir (Edwards ve Potter, 1992; Potter ve Edwards, 2001). Öncelikle söylemsel psikolojide söylem analizine konu olan, yazınsal materyallerden daha çok görüşme verilerini de içerecek biçimde günlük konuşmada doğal olarak ortaya çıkan konuşmalar ve metinlerdir. Yine bir diğer ayrım, dilin linguistik özellikleri yerine dilin sosyal eylemde kullanımı ve dilsel içeriğinin önplana alınması ile ilgilidir. Bir diğer özelliği, söylem içinde ortaya çıkan çeşitliliğin farklı etkileşimsel bağlamlara dayalı olarak oluştuğu yönündeki görüştür. Buna bağlı olarak dilin inşacılık özelliği farklı sosyal etkileşimler dayalı olarak tanımlanmakta, durumsal anlamlara ve işlevlere odaklanılmaktadır.

Söylemsel psikoloji bağlamında gerçekleştirilen söylem analizinin bir diğer ayırıcı özelliği ise, günlük dilin retoriksel (tartışmaya dayalı) yapılanmasıdır (Billig, 1987, 1996). Buna göre, söylem içerisinde gerçekleşen analiz, herhangi bir ifadenin anlamlandırılmasını ve o ifadenin karşıtının da tanımlanmasını içerir. Bunlara ek olarak söylenebilecek son özellik ise, gerçeklik ve zihinin görünürde “bilişsel” unsurları ile ilgilenmesidir. Bir başka deyişle, söylem analizi tutumlar, öğrenme, bellek vb psikolojik kategorilerin yeniden ele alınışını içerir. Bu sayede, geleneksel yaklaşımdan ayrıran bir söylemsel psikoloji kuramının oluşmasına zemin hazırlar (Potter ve Edwards, 2001).

Söylemsel psikoloji, sosyal inşacı bir bakışaısına sahiptir ve genellikle görececi (rölativist) bir meta-teorik (üst kuramsal) anlayışla ilişkilendirilir. Bu noktada görececi meta-teori incelendiğinde, bu yaklaşımın psikolojide halen baskın olan gerçekçi, pozitivist meta-teorinin reddelişine ve sosyal pratiklere dayalı olarak ortaya çıkan farklı tarif etme biçimlerinin söylem analizi aracılığıyla anlaşılmasına odaklandığı söylenebilir (Potter, 2004). Ancak, geleneksel ve baskın anlayışa eleştiriler yöneltiyor olmasının beraberinde, sosyal inşacı görüş ve sosyal psikolojideki yansıması olarak ortaya çıkan söylemsel psikoloji, görececi meta-teorisinden başlanarak bir çok eleştirinin yöneltildiği bir yaklaşım olma özelliğini korur (Edwards, Ashmoore ve Potter, 1995; Hammersley, 2003; Hepburn, 2000; Potter, 2004).

Söylemsel psikolojinin ve söylemin analizinin kendisini dayandırdığı nokta bu eleştirileri dikkate alarak; ancak aynı zamanda bu eleştirilerden bağımsız olarak psikolojik olguları ve durumları kendine özgü uslubu ile ele alış biçimi ile ilgilidir. Bir başka deyişle, geleneksel anlayışın dayandığı kognitif işleme ve sosyal kognisyon modellerinin sunduğu bilginin işlenmesi ve insan zihininde temsil edilişinden farklı bir noktada durarak sosyal inşacı bir karaktere dayalı olan söylemsel yaklaşım, kuramsal olarak bilişsel karşıtı (anti-kognitivist) bir temelden yol alır. Ancak bu kuramsal çıkış noktası, geleneksel psikolojik anlayışın oluşturduğu modellerin ortaya attığı zihinsel işlemlerin yok sayılması anlamına gelmez (Edwards ve Potter, 1992). Bunun aksine, söylemsel yaklaşım odağını bilişsel süreçlerden çok söylemsel pratiklere taşımıştır. Buna göre denilebilir ki, geleneksel psikoloji yaklaşımlarında üzerinde durulan eylemlerin sonuçları iken; söylemsel psikolojinin gündemi eylemin kendisini incelenmesinde dayalıdır (Potter, 2004). Potter (2004) bu durumu oldukça aydınlatıcı biçimde yorumlar:

... Buradaki mesele; psikologların insanların ne yaptıklarıyla veya uygulamaya ya da pratiğe ait sorularla ilgilenmemesi değildir. Psikologlar zamanlarının çoğunu bu eylemlerin bu şeylerle ilişkili olduğunu meşrulaştırmakla harcarlar. ... Psikologlar pratiklerle, bunların pratikler olarak, konumlarını meşrulaştıran bir tarzda uğraşmamışlardır. Yani psikologlar, pratiklerin eylem yönelimli olmalarına, durum içinde konumlandırılmış olmalarına ve etkileşimin yayılımında birlikte inşa edildiğine ve katılımcıların kategorileri, formülasyonları ve yönelimleriyle, bu pratiklere anlam veriş tarzları üzerinde durmakta başarısız olmuşlardır. Meta-teorik varsayımlarıyla, teorik kategorileriyle ve analitik

işlemleriyle söylemsel psikoloji, pratiğe dair çalışmalarda, pratiğin temel özelliklerine adil davranılarak inceleme yapılmasını mümkün kılacak şekilde düzenlenmiştir. (s. 70).

Edwards ve Potter (1992) da geleneksel yaklaşım çerçevesinde bilişsel süreçler üzerine yapılan çalışmalar dahilinde algı, bellek, gibi unsurları dikkate alarak yaptıkları analizleri aracılığıyla ulaştıkları kuramsal noktada; bireylerin algı ve işleme niteliklerinin, benin ve diğerin algısal süreçlerinin biraradalığı ile gerçekliğin yapılanmasında rol oynadığını öne sürmektedir. Buna göre bireyin içsel dünyasına dahil olunarak bu süreçlerin anlaşılmasından, ziyade bu süreçler temelinde kişilerarası eylemlerin anlaşılması gerekliliği üzerinde dururlar. Böyle bir çerçeveden bakan söylem analizinin araştırdığı sorular da farklılaşacak, “Kişilerarası etkileşim dahilinde bireylerin niyetleri, eğilimleri nasıl duyulabilir hale gelmektedir?”, “Yakınlık ya da duygu nasıl gösterilir?”, “Eleştiri ve iltifat etme gibi eylemler aracılığıyla tutumlar nasıl ortaya konur?” gibi sorularla zihin, içi araştırılan kara kutu olmaktan çıkarılarak bu kutunun söylem içindeki temsilleri üzerinde durulacaktır (Potter ve Puchta, 2007).

Söylemsel araştırmanın soruları, “X’in Y üzerinde etkisi var mıdır?” ya da “X’in böyle olmasının nedeni nedir?” gibi sorulardan çok “X nasıl gerçekleşir?” biçimindedir. Bir başka deyişle, söylem analizi neden-sonuç sorularındansa, sosyal pratiğe ya da sosyal ilişkilerin ayrıştırılmasına dayalı sorular üzerinde durur. Potter ve benzeri araştırmacılara göre söylemsel inşalar, konuşmacının içsel zihinsel durumlarını temsil etmek yerine, bu dilisel ifadelerin ilişkili olduğu sosyal eylemler çerçevesinde gerçekleşir (Hibberd, 2005).

Öğretmen öğrenci etkileşimini incelemek için seçilen söylem analizinin, literatürde yöntem mi yoksa yaklaşım mı olduğu hala tartışılan bir özellik taşımasına rağmen (Hammersley, 2003; Potter, 2003; Potter ve Wetherell, 1995), sınıf söylemini (classroom discourse) tartışan bir çok çalışmada “eleştirel söylem analizi” yöntem sorusunun karşılığı olarak sunulmaktadır (Cazden, 2001; Gee, 2005; Kumaravadivelu, 1999; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui ve Joseph, 2005; Rymes, 2008). Bu çalışmada ise farklı olan, öğretmen öğrenci etkileşiminin incelenmesinde, söylemsel

psikoloji odaklı söylem analizi yaklaşımının öne çıkarılmasıdır. Söylemsel psikolojiye dayalı olarak gerçekleştirilen söylem analizi, diğer söylem analitik yaklaşımlardan farklı olarak sosyal psikolojik temeller üzerinde kuruludur. Buna göre, söylemsel psikolojinin söylem analitik yaklaşımı ilerleyen kısımda daha prosedürel bir biçimde ayrıntılandırılmaktadır.

Söylemsel Psikoloji Çerçevesinde Söylem Analizinin Yapılması

Söylem analizinin ortaya çıkış dinamiklerini ve söylem analizinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini ayrıntılı biçimde ele aldıkları çalışmalarında Potter ve Wetherell (1987), sosyal yaşama ait metinlerin sadece sosyal olguların bir aynası olmadığını, aynı zamanda her bir metnin sosyal yaşamın inşasının birer versiyonu olduğunu belirtmektedir. Bir başka deyişle, sosyal metinlerin sadece tanımlama işini yapmadıklarını bunun yanı sıra sosyal yaşamdaki olguların etkin yaratıcıları olduklarını bildirmektedirler.

Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı üzere, söylem analizi kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan metinler ya da konuşmalar çerçevesinde gerçekleştirilir. Buna göre söylem analizi yönteminin kullanıldığı çalışmalar arasında telefon görüşmesi, polis-zanlı konuşmaları, tıbbi görüşmeler, danışma seansları, politik konuşmalara ait kayıtlar sıklıkla yer almaktadır. Ancak etik ve pratik nedenlere dayalı olarak, her zaman doğal konuşma kayıtlarının kullanılmasının olanaksız olmasına bağlı olarak söylem analizini kullanan araştırmacılar sıklıkla yarı-yapılandırılmış görüşmeleri veri kaynağı olarak kullanmaktadırlar (Willig, 2008).

Kesin ve belirli bir yolun varlığından söz edilememekle birlikte, söylem analizinin gerçekleştirilmesi konusunda nasıl bir yol izleneceğini birçok araştırmacı önermiştir (Phillips ve Hardy, 2002; Potter ve Wetherell, 1987; Wiggins and Potter; 2008). Ancak

yine aynı araştırmacılar, çalışmalarında önesördükleri adımların katı bir biçimde uygulanmasındansa, yapılan çalışmanın özgünlüğüne bağlı olarak yapılandırılmasının üzerinde durmaktadırlar.

Söylemsel psikolojiye dayalı olarak gerçekleştirilen söylem analizi çalışmalarında, söylemin tanımından da yola çıkarak, çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konan kavramların ayrıştırılmasına odaklanılır. Bu çalışma dahilinde yapılan sınıf içinde öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik söylem analizinde, öncelikli olarak üç temel söylemsel unsurun ele alınmasına çalışılmıştır. Bu unsurlar, açıklayıcı repertuvarlar, özne pozisyonları ve ideolojik ikilemlerdir. İlerleyen paragraflarda bu üç söylemsel unsurun kuramsal temelleri açıklanmaktadır.

Gilbert ve Mulkay'ın (1984) çalışmasından yola çıkarak Potter ve Wetherell (1987), söylemin incelenmesinde açıklayıcı repertuvarlar kavramını önesürerler. Açıklayıcı repertuvarlar, bir metafor etrafında biraraya gelen ve genellikle gramatik olarak bir düzen arz eden terimler kümesini tanımlar. Bu repertuvarlar belirli eylemlerin gerçekleştirilebilmesi için esnek çerçeveler sunar (Wetherell, 1998).

Açıklayıcı repertuvarlar, söylem analizi çerçevesinde ele alınan unsurların başında gelir. Bu kavram, terimler, tanımlar, kalıplar ve metaforlar ya da canlı imgeler etrafında kümelenen ifade biçimleri ile farklı gramatik inşalar ve biçimlerin oluşturduğu bir çerçeve olarak tanımlanabilir. Bir repertuvarın bir nesneyi tanımlayan mekanik bir çerçeve olmasından ziyade, farklı durumsal koşullarda bir repertuvar farklı nesnelerin tanımlanması ile farklı bakışaçılarının ifade bulduğu çatılar olarak ortaya çıkabilir. Burada önemli olan, bir nesneye ait anlam inşasının ortaya çıkışının bir repertuvarın içinde işe koşulduğu söylemsel pratiğe bağlı olduğudur (Potter, Wetherell, Gill ve Edwards, 1990). Bir repertuvarda yer alan eylemler geniş bir yelpazeyi teşkil eder ve içinde bulunulan bağlama uygunluğu aracılığıyla ortaya çıkar ve gerçekleştirilirler. Bu açıdan ele alındığında repertuvarlar esneklik arz ederler.

Açıklayıcı repertuvarlar, söylemin içeriğinin ne olduğunu ve içeriğin nasıl düzenlendiğini anlamının birincil yoludur. Bu düzenlemede bazen biçimsel ve gramatik unsurlar daha öne çıksa da, söylem analizinin konusu dilbilimsel çıkarımlardansa, söylem içinde dilin kullanımın neye hizmet ettiği, bu kullanım aracılığıyla neyin başarıldığı ve bu başarıyı sağlayan açıklayıcı kaynakların doğasının anlaşılması ile ilgilidir (Potter ve Wetherell, 1995).

Bireylerin söylemin biçimlendirilişinde etkin belirleyiciler olması ile söylemin biçimlenişinin bireylerin eylemleri üzerinde ortaya çıkardığı kısıtlamalar bir gerilimi inşa eder. Bu noktadan bakıldığında söylem analizi, bireylerin söylemi nasıl kullandığını yanı sıra söylemin bireyleri nasıl kullandığını birarada çalışır. Söylemin bireyleri sınırlandırması çerçevesinde, özne pozisyonları (Althusser, 1971; akt. Potter, Wetherell, Gill ve Edwards, 1990), kavramı söylem analizine konu olan başlıklardan biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Söylemsel psikolojinin ve yöntemsel yaklaşım olarak söylem analizinin; zihin, biliş, kişilik gibi başlıklara yönelik sunduğu perspektif “dünyayı gerçekleştirdiği biçimde” (Boden, 1990; akt: Hepburn ve Wiggins, 2007) çalışmak; dolayısıyla sayısallaştırıcı verilerden bağımsız olarak ele almak üzerine kuruludur. Söylemsel psikoloji bağlamında gerçekleştirilen söylem analizine en önemli katkılardan birini, yukarıdan aşağıya bir yaklaşıma sahip olarak tanımladığı eleştirel söylem analizi ve aşağıdan yukarıya olarak ele aldığı konuşma analizinin bir biçimde kaynaştırılması ile daha geniş bir işlerlik alanı kazanacağını öne süren Wetherell (1998) yapmıştır. Ona göre söylem analizi çerçevesinde üzerinde durulması gereken, sosyal eylemleri gösteren bireyin, çoğulluk arz eden ve farklı söylemsel formlar çerçevesinde inşa edilen özne pozisyonları dahilinde ele alınmasıdır. Bu açıdan ele alındığında, söylem içinde sunulan kimlikler, bu kimliklerin oluşumuna zemin hazırlayan söylemlerden bağımsızlaştırılmaz. Yine söylem analizin bir boyutu olan ideolojik yönelimler de ortaya koydukları, birlikte

hareket ettikleri ve grup içinde yarattıkları baskınlık ve güç ile özne pozisyonları aracılığıyla anlaşılabilir.

Yine Wetherell'in (1998) bir başka savı ise, konuşmayı biçimlendiren söylemlerin, repertuvarların ve ideolojilerin -ki bunlar inşa edicidir- analizinin gerekliliğidir. Bu unsurlar, çeşitli sözcükler aracılığıyla nesnel olarak inşa edilmesine gerek duyulan nesneleri, varlıkları ve süreçleri inşa ederler. Ayrıca, söylem içinde yer alan özne pozisyonları ise, bireyler için ulaşılabilir olan kimlikleri ve ilişkileri çevreler. Laclau ve Mouffe'nin (1992) çalışmalarına atıfta bulunarak özne pozisyonlarını tanımlayan (Wetherell, 1998), söylem analizine konu olan unsurlardan biri olan özne pozisyonlarının, sabitlik gösteren kapalı sistemler olmadığını, söylemler içinde ortaya çıkan çeşitliliğe bağlı olarak inşa edilen nitelikte olduğunu belirtir. Sosyal eyleme giren failin, söylem içinde birbiri ile çelişen kimlikler sergileyebilmesini, durumsal olarak söylem içinde birbiri ile kesişen farklı özne pozisyonları dahilinde gerçekleştiğini önesürer. Bu noktadan bakıldığında tekil ve homojen nitelik taşıyan bir failden söz edilemeyeceğini, failin bu çoğulluğunun inşa edilen farklı özne pozisyonları yoluyla söylem içinde ortaya çıktığını ve söylem analizine de bu pozisyonların konu olduğunu dile getirir. Buna göre söylem içerisinde failin gerçek ya da doğru bir kimliğinin olamayacağını, kimliklerin durumsal olarak inşa edildiğini söyler. Yine buna ek olarak birçok özne pozisyonunun birarada izlenebildiği ve sosyal etkileşim süresince bu pozisyonların değişebildiği üzerinde durur.

Söylem analizi içerisinde dikkate alınması gereken önemli unsurlardan bir diğeri ise çeşitliliktir. Zira çeşitlilik, bir yandan söylemin eylem odaklı oluşu ile ilgiliyken diğer yandan ideolojik ikilemler ve karşıtlıkların anlaşılmasında belirleyicidir. İdeolojik ikilemler, eylemin kaynaklarından biri olarak tanımlanır (Billig, 1991). Çeşitliliğin ortaya koyduğu örüntüler ve failerin duruşlarındaki tutarlılık, analizi yapan araştırmacının, bireylerin içinden konuştukları repertuvarları ayrıştırmasında katkı

sağlarken, bu repertuvarlar içinde gerçekleştirilen konuşmalardaki çeşitlilik, ideolojik ikilemlerin konuşma içindeki biçimlenişini göz önüne serer (Potter ve Wetherell, 1995).

Söylem analizinde ortaya çıkarılan unsurlardan biri olan ideolojik ikilemleri açıklarken Billig (1991), günlük yaşamdaki düşünme etkinliğinin ideolojik bir süreç olduğunu önesürer. Bir başka deyişle ideolojinin çalışılması, bağlam içinde ortaya çıkan düşüncelerin ve görüşlerin ele alınmasıdır. Bireylerin, içinde yaşadıkları zamansal ve mekansal dinamikler onların düşünme biçimlerini etkilemektedir. Günlük yaşamda düşünme eylemi, sağduyu (commonsense) çerçevesinde gerçekleştirilirken, bu sağduyusal düşünme, bireylerin kendilerinin ürettiği nitelikte olmayan; ancak tarihsel bir geçmişe sahip bir ideolojiyi tanımlar. Bu sağduyusal düşünme aracılığıyla bireyler, kendi içinde yaşadıkları zamanın önkabullerini tekrar ederler ve bu çerçevede baskın söyleme ve güce atıfta bulunurlar. Bu bağlamda, ideoloji üzerinde duran kuramcılar, var olan güç dengeleri ile uyumlu ideolojik bir sağduyunun bireyler tarafından tekrar edilen varsayımları olduğunu önesürerler. Bu sayede, baskın söylemin güç ilişkileri, bu sağduyusal düşünme biçimleri ile tarihsel olarak sürdürülür. Bireyler hem bu sağduyusal ideolojinin katılımcılarıdır; hem de bu ideolojinin karşısında duran ifadelerin yaratıcısıdır.

Bu çerçevede, ortaya tartışmacı (argumentative) bir söylem çıkar ve kişiler bu ideolojik ikilem çerçevesinde farklı pozisyonlardan konuşurlar (Billig, 1991). İdeolojiler, sorgulanmadan kabul edilen ve takip edilen kapalı düşünce sistemleri değildir. Günlük yaşamın söylemsel pratikleri, tartışmayı ve çatışmayı beraberinde getiren, bireyler tarafından paylaşılan farklı ideolojik unsurları içerir. Bu noktadan bakıldığında söylemin analizi, bireylerin hangi ideolojik çerçeveden eylemde bulunduklarının anlaşılmasını içerir (Davis, 1993; akt. Benschop, Halsema ve Schreurs, 2001).

Bu çalışma, sınıf içi söylemin öğretmen öğrenci etkileşimi dahilinde biçimlenişinde, söylem analizinin bu üç temel unsurunun ayrıştırılmasına odaklanmaktadır. Sınıf

söylemi içinde, kapsayıcı bir nitelikte ortaya çıkan açıklayıcı repertuvarlarda, öznelere kendilerini hangi pozisyonlarda konumlandıkları, bu konumlandırışlarında hangi ideolojik ikilemlerden konuştukları ve yine bu konuşmalarını nasıl meşrulaştırdıkları dilsel pratiklerin analizi ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Buraya kadar anlatılanlar akılda tutularak, eylem odaklı bir süreç olan eğitimin söylem ile ilişkisi üzerinde durulduktan sonra, ilgili alanyazın bölümü sonlandırılmaktadır.

Eğitim ve Söylem

Sosyolojik açıdan ele alındığında söylemler, toplumun örgütlenmesi ve işleyişi ile yakından ilişkilidir. Toplumun sahip olduğu yapılar ve özellikler, bireylerin günlük yaşamlarını, söylemler çerçevesinde biçimlendirir. Toplum bireylere içinde yer alacakları farklı sosyal repertuvarlar ve pozisyonlar sunar. Bu sayede bireyler günlük deneyimlerinde farklı sosyal pratiklerle var olurlar. Örneğin, eğitim öğrencilerin sınıftaki pratiklerinde, aile annenin eşi ve çocukları için bakım verme pratiklerinde, yine toplumun genel işleyiş kuralları çerçevesinde biçimlenir (Gergen ve Wortham, 2001).

Öğrenme ve eğitim sınıf içinde konuşmaya dayalı olarak gerçekleşen etkileşimsel süreçlerdir. Sınıf içi dil aracılığıyla öğrenme süreç ve çıktılarının oluşmasına bağlı olarak yetiştirilen genç bireylerin, kimliklerini bu unsurlar aracılığıyla nasıl inşa ettiklerinin araştırılması, yanıtlanması gereken önemli bir sorudur (Stables, 2003).

Anlamanın inşası ve buna dayalı olarak kimliğin oluşturulması, bireylerin içinde yer aldıkları sosyal ve kültürel konum ve durumların bireye sundukları farklı söylemsel alternatifler ile sınırlıdır. Bununla birlikte kimlik her deneyimde en baştan yeniden inşa edilen bir olgu olmak yerine, geçmişten getirilen söylemsel pratiklerin bir birikimi olarak değerlendirilir (Wetherell, 2007; 2009). Bu sayede kimlikteki sürekliliğin ortaya

çıkışı, bireyin kendisi ve etkileşimde olduğu diğerleri için kabul edilebilir biçimdeki sunumları aracılığıyla sağlanır.

Bireylerin kimlikleri, onlar için kültürel olarak ulaşılabilir olan söylemler içerisinde diğerleri ile girdikleri iletişimler aracılığıyla inşa edilir (Harre, 1998). Yaş, sosyo-ekonomik sınıf, cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim gibi özellikler arasındaki örtük bağıntılar kişilerin kimlikleri meydana getirir. Bu özelliklerden herbiri kültüre özgü farklı söylemlerden taşınarak bütünleşir ve bireysel kimliklerin inşasını sağlar. Bu noktadan bakıldığında, kültürün sunduğu söylem çeşitliliği ve ifadeleri kimliklerin farklılaşmasında belirleyici rol oynar (Gergen, 2001). Bu türden bir bakış açısına sahip olmasına dayalı olarak sosyal inşacı görüşe göre kişilerin sahip oldukları kimlikler, bireyin iç dünyası yerine dilin ve diğer işaret sistemlerinin beslediği sosyal bir gerçeklik alanından doğar ve bu alan içerisinde kültürel ve tarihsel olarak biçimlenir (Burr, 2006).

Eğitime bir kimlik gelişimi alanı olarak bakıldığında, sosyal inşacı yaklaşım bağlamında söylemsel psikolojinin kişilerarası dilsel pratiklerin dikkate alınmasına dayalı olarak söyleyebilecekleri geniş bir yelpaze sunar. Çünkü, bu yaklaşıma göre öğrenme ve eğitim bilginin sosyal inşasını gerekli kılar. Bu sayede ise öğrenme ve eğitim bir psikolojik değişim olarak gerçekleşiyor olarak kabul edilir.

Stables'e göre (2003), bu psikolojik değişim öğretmen-öğrenci, öğretmen-sınıf, öğrenci-öğrenci, öğrenci-metinler, öğrenci-yansıtma ve problem çözme gibi farklı etkileşimsel bağlamlarda gerçekleşir. Sınıf içinde gerçekleşen bu farklı ve birbirini tamamlayıcı etkileşimsel süreçlerin anlaşılması etkili öğretim için hazırlayıcı koşulları sunar. Harre (1998), bireylerin kimliklerini sosyal etkileşim içerisinde inşa ettikleri görüşüne dayalı olarak bireylerin kendilerini söylem içinde konumlandırmaları üzerinde durur. Bir gelişim alanı olarak kimliğin oluşumunda, söylemsel psikoloji, çocukların farklı kültürel hikayeler (narratives) ve söylemlerin yarattığı kategorileri içselleştirerek kendi kimliklerini yapılandırıldığını belirtir (Jorgensen ve Philips, 2001). Kimliğin bu şekilde

yaratımında, çocuklar dünyaya dair farklı öyküleri dinleyerek, duygularını ve düşüncelerini, kendilerini ya da diğerlerini anlatırken kullanacakları uygun ifade kanallarını öğrenerek ilerlerler. Kendilerini anlattıkları hikayeler aracılığıyla, kendi kendilerini temsil eder, farklı benlik sunumlarını sınar ve bu sunumlar arasında uzlaşıya varırlar. Kimliğin gelişimi bu şekilde, yaşam boyu sosyal etkileşimde ortaya çıkan hikayeler ve söylemler çerçevesinde yapılandırılır. Bu durumun sınıf içindeki yansıması, sınıfın karmaşık sosyal psikolojik doğasının anlaşılmasına katkı sağlar görünmektedir (Stables, 2003).

Ancak, öğrenciler onlara anlam atfetmediği sürece öğretim (lecture) ya da kitaplar tek başlarına bir anlam ifade etmezler. Bu noktada geribildirim ve değerlendirme aracılığıyla öğretmenler öğrencileri beklenen anlamlandırma süreçlerine yönlendirebilirler. Ancak bu geribildirimler de anlamlandırma sürecini yönetmede yüzde yüz etkili değildirler. Bu noktada öğretimsel etkinlikler dahilinde işleyen öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, anlamlandırmanın sağlanması bağlamında, sosyal inşacı bir biçimde yeniden çerçevelendirilebilir (Gergen ve Wortham, 2001):

- a. Belirsizlik: Sözcüklerin, ifadelerin metinlerin belirli tekil anlamları yoktur. Anlamın inşası süreklidir ve kişilerarası anlam paylaşımlarına dayanır.
- b. Çok seslilik: Konuşma sürecinin tarafları yeni bir ilişki çerçevesinde konuştuklarında ya da gerçeklikler yaratma sürecine girdiklerinde, kendilerini önceki anlam inşası deneyimlerinden yola çıkarlar. Çünkü bireyler farklı zamanlar ve mekanlarda farklı ilişkiler içerisinde yer aldıklarından güncel konuşmalarına bu deneyimlerin biriktirdiği farklı anlamlandırma ifadelerini eklerler. Bir başka deyişle bireyler yeni konuşmalarının tümünde çok seslidirler ve geçmişteki tüm deneyimlerinin seslerini yeniden ve yeniden kullanırlar.

- c. Bağlamlandırma: Anlamın inşası süreci sadece muhataplar arasındaki sözcükler ya da eylemlerden daha fazla olarak, belirli durumsal koşulları (nesneler, mekan vb) da içerir. Yani bireylerin her yeni ilişkiye kattıkları kaynaklar farklı yaşam biçimlerinden/koşullarından destek alır. Bireyler yeni bir ilişkiye girdiklerinde sadece farklı sesleri değil, farklı bağlamlara dair bilgiyi de beraberlerinde getirirler.
- d. Pragmatik: Dil hakikatin bir taşıyıcısı değil, hakikatin kişilerarası etkileşimde oluşmasının birincil failidir. Buna göre her gerçeklik ifadesi kültüre gömülü pratikler çerçevesinde oluşur, bu noktadan bakıldığında da bu pratiklerin pragmatik etkilerinin gözden geçirilmesi önem kazanır. Zira, öğrencilerin okulda katıldıkları yaşam biçimlerinin (forms of life) hangi pragmatik potansiyelleri içerdiğinin anlaşılmasının, eğitimde gerçekliğin inşasının değerlendirilmesinde katkı sağlayacağı önesürülebilir.

Bu çerçeveden bakıldığında, eğitim-öğretim etkinlikleri çerçevesinde öğretmen ve öğrencilerin girdikleri etkileşim; öğrencilerin kimlik gelişimi üzerinde de belirleyici bir role sahiptir. Kimlik gelişimine sosyal inşacı bir perspektiften yaklaşıldığında, farklı söylemler içinde farklı kişilerarası etkileşimlerin öğrencilerin kimlik gelişiminin biçimlendirdiği önesürülmektedir. Bu gelişim temelde eğitim sürecinde anlamlandırmanın gerçekleşmesi, bir başka deyişle öğrencinin gelişiminin hazırlayıcısı olan gerçeklik inşaları ile ilişkilidir.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yönteminde söylem analizi ile desenlenmiştir. Öğretmen öğrenci etkileşiminin sınıf içinde nasıl gerçekleştiğini sınıf içi video kayıtları ve bu kayıtlardan yola çıkılarak belirlenen görüşme soruları ile öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla inceleyen bu çalışmada, yapılacak analizlerin yönteminin ne olacağı, çalışmaya hangi kuramsal çerçeveden bakıldığı ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada, öğretmen öğrenci etkileşimi, sosyal inşacı kurama dayalı olarak araştırılmaktadır. Araştırmanın dayandığı bu kuramsal çerçeveden yola çıkarak, çalışma dahilinde elde edilen veriler, söylem analizinin söylemsel psikoloji yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen biçimi ile incelenmektedir.

Buna göre, bu çalışma içerisinde gerçekleştiren söylem analizi kapsamında özne pozisyonları, açıklayıcı repertuarlar ve ideolojik ikilemler analiz çerçevesinde üzerinde durulan söylemsel unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu söylemsel unsurların, söylemsel psikoloji dahilinde nasıl tanımlandıkları ilgili literatür bölümünde (Bölüm I) ayrıntılandırılmıştır. Çalışmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde ise, bu çalışmada söylem analizinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanırken, genel olarak nitel araştırma geleneğinin ve özelde söylem analizinin yöntemsel özellikleri dikkate alınarak gerekli bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Öğretmen öğrenci etkileşiminin nasıl gerçekleştiğinin söylem analitik bir yöntemle sosyal inşacı yaklaşıma dayalı olarak nitel bir incelemesini amaçlayan bu çalışmada, araştırmanın mekanını ilköğretim birinci kademe eğitiminin verildiği sınıflar, katılımcıları ise bu sınıflarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile eğitim ve öğretim sürecini yöneten öğretmenler teşkil etmektedir. Böylesi bir seçimde, bu eğitim

kademesinde öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimin uzun yıllara yayılmış olmasına bağlı olarak, böyle bir soru ile yola çıkan araştırmaların yapılmasında iyi bir başlangıç aşaması olacağı görüşü belirleyici olmuştur. Bilindiği gibi, nitel araştırmalar günlük hayatta ortaya çıkan anlamları betimleme ve bu betimlemeyi gerçekleştirirken öznenin perspektifini ve kendine özgülüğünü derinlemesine incelerken, nasıl sorusuna yanıt vermeyi amaçlar (Kuş, 2007). Bu noktada araştırma katılımcıların sayısı, derinlemesine bilgi edinimini olanaklı kılmak için sınırlı tutulmuştur. Ancak yine de katılımcıların seçiminde bazı unsurlar dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi dahilinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul türü, kıdem, sınıf düzeyi bakımından dengeli bir dağılım göstermesine çalışılmıştır. Bu araştırma, iki devlet okulu ve iki özel okul olmak üzere toplam dört ilköğretim okulunun birinci kademde görev yapan farklı deneyim düzeylerine sahip, farklı sınıf düzeylerinde çalışan 15 sınıf öğretmeni ve onların öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'si kadın, 8'i erkektir. Bu katılımcıların 8'i devlet okullarında, 7'si özel okullarda çalışmaktadır. Çalışmada ilköğretim birinci kademenin tüm sınıf düzeylerinden en az bir öğretmen bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Sosyal bilimlerde nitel araştırmaların ortaya çıkışının ardında pozitivist bilim anlayışına yöneltilen eleştiriler yer alır. Kendisini yorumlamacı gelenekten tarif eden nitel araştırma yaklaşımı içerisinde, nicel yöntemde farklı amaçlar çerçevesinde kullanılan gözlem, görüşme gibi teknikler gerçekliğin derinlemesine anlaşılması varsayımından hareketle farklı bir perspektiften kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada öncelikli olarak gözlem tekniği kullanılmış ardından bu kaynaktan elde edilen veriler

aracılığıyla oluşturulan görüşme soruları işe koşulmuştur. Bir yöntem olarak söylem analizi bu iki veri kaynağından elde edilen veriler aracılığıyla yapılmıştır.

Gözlem Aşaması

Öğretmen öğrenci etkileşimini sosyal inşacı bağlamda incelemeye odaklanan bu çalışmanın veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya gönüllü olarak katılan 15 öğretmenin derslerinin birer saatlik video kayıtları yapılmıştır. Bu video kayıtları sırasında araştırmacı sınıfta bulunmamıştır. Elde edilen video kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bu kayıtların deşifreleri gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmanın temel amacı, elde edilen verilerin en doğal biçimde, bir başka deyişle en ayrıntılı biçimde bir resminin çekilmesi ile bu resmin doğalın iyi bir temsili olmasını sağlamaktır (Willig, 2008). Bu bağlamda, bu çalışmada kullanılan gözlem tekniği gözlemcinin katılımını en aza indirmek için, video kaydı biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda video kayıtları ile elde edilen verilerin kullanımı üzerinde duran Ratcliff (2003), bu kayıtların gerçeğe en yakın veri kaynaklarından biri olduğunu söylerken bu tekniğin kendine özgü sınırlılıkları barındırdığını da belirtmektedir. Ona göre, gözlem sürecinde araştırmacının etkisini indirgeyen bu teknik, diğer yandan –bu çalışma için sınıf içinde olduğu gibi- kameranin ve tripodun varlığı nedeniyle katılımcıların davranışlarında doğal akışın dışında bir çeşitlilik yaratabilmektedir. Ancak bu çeşitliliğin, kameranin ortamın bir unsuru olarak kabul edilmesi sonrasında ortadan kalkabileceği belirtilmektedir (LeCompte ve Preissle, 1993; Akt. Ratcliff, 2003). Ayrıca, kamera gözlemlenen ortama dair sadece bir tane görsel bakış açısı sunar. Ancak yine Ratcliff'e (2003) göre, kamera kullanımının barındırdığı sınırlılıklar, gözlem ortamında bulunan gözlemcinin notlarındaki tekil bakış açısına dayalı sınırlılıkla benzeşiktir.

Görüşme Aşaması

Çalışmanın veri toplama sürecinin ikinci aşamasında, yapılan bu deşifrelere ve analizlere dayalı olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin soruları belirlenmiştir. Bu çalışmada, sınıf içi video kayıtlarına ek olarak, öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Pozitivist bilim anlayışına eleştirel yaklaşan nitel yöntemde, görüşme tekniği hem görüşmeci hem de katılımcının eşit biçimde katıldığı ve biçimlendirdiği bir sosyal etkileşim olarak değerlendirilir. Bu açıdan yapılandırılmış görüşmelerden farklı olarak nitel görüşme, tüm tarafların sosyal etkileşim yoluyla inşa ettikleri anlamların yaratımını içeren, dilin hem analizin bir aracı hem de analizin konusu olduğu bir özellik taşır (Jorgensen ve Phillips, 2001; Potter, 1996).

Görüşme aracılığıyla elde edilen verilerin kullanımında akla gelen sorulardan bir tanesi burada oluşturulan etkileşimin günlük dildeki konuşmalara göre daha farklı oluşu ile ilgilidir. Çünkü görüşmenin amacı söyleme dair unsurların ayrıştırılmasıyken, görüşme dahilinde gerçekleşen etkileşimin formal oluşu araştırmacıların kafasında bazı soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Bu durumun üzerinde duran Woofitt (2005), konuşma içerisindeki taraflardan birinin bir gündemi olması ve diğerinin bu gündeme göre yanıtlar sunması biçiminde gerçekleşen görüşmelerin, bu özelliklerine rağmen yine de bir etkileşim süreci olduğunu belirtir.

Nitel yönteme dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmacının sormayı seçtiği soruların görüşmeden elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkacak temaların ayrıştırılmasında önem taşıdığı açıktır (Kuş, 2007). Soruların görüşmeci ve katılımcı arasındaki sosyal etkileşimin inşasındaki katkısının yanısıra, temaların belirlenmesinde

belirleyici olması için araştırmacının iyi yapılandırılmış, açık, takip eden sorular oluşturmaları gerekmektedir (Jorgensen ve Phillips, 2001).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmecinin hazırladığı sorulara dayalı olarak biçimlenen bir görüşme takviminin varlığı söz konusudur. Ancak bu takvim görüşmecinin sınırlarını belirlemekten daha çok ona rehberlik eden bir niteliktedir. Bu takvim aşağıdaki unsurlar çerçevesinde işler (Smith, 1995):

1. Katılımcı ile işbirliğine dayalı olumlu bir ilişkinin kurulmalıdır.
2. Sorulacak soruların sırası önemli değildir, söylemsel dinamikler çerçevesinde biçimlenir.
3. Görüşmeci görüşme içinde ortaya çıkan ilginç başlıkları araştırmada özgürdür.
4. Görüşme katılımcının ilgileri ya da meraklarını da içerecek biçimde değişebilir.

Bu unsurlar dikkate alındığında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin olumlu yönleri arasında, olumlu ilişkiyi yaratma, konunun yeni başlıklarını içerecek bir esnekliği görüşmeciye sağlama, daha yüklü bir veri kaynağı olma sayılabilir (Smith, 1995). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin zayıf olduğu nokta, katılımcıların görüşme ortamında olduklarının farkında olmalarına bağlı olarak söylemin analizinde katılımcının günlük dildeki söylemsel pratikler yerine görüşmeci-katılımcı bağlamında söylemsel pratiklere yönelme olasılıklarının yüksek olmasıdır. Ayrıca, bu nitelikteki görüşmeler, görüşmecinin araştırma konusu üzerindeki denetimini zayıflatır, görüşme süresini uzatır ve yoğun veri kaynağının analizi daha güçtür (Smith, 1995; Willig, 2008).

Bu çalışmada, video kayıtlarında sınıf içi psikolojik atmosfere dair araştırmacı tarafından ayrıştırılan ve eğitim bilimleri alanında uzman görüşüne sunulacak da geçerliliği sınan temalar şöyle sıralanabilir: katılımın sağlanması, sınıf içi kurallar ve düzenin sürdürülmesi, öğrenciye yönelik ilgi ve sevgi gösterimi, bireysel farklılıkların ele alınışı ve değerlerin vurgulanması. Bu temaların dışında izlenen kayıtlarda,

araştırmacı tarafından çıkarsanan ve yine uzman görüşüne sunulan; bu bağlamda katkı sağlayıcı olacağı düşünülen öğretmenin öğrencileri ve kendisini nasıl değerlendirdiğinin anlaşılmasına odaklanan üç soru da araştırma sorularına eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan görüşme soruları aşağıda sunulduğu gibidir:

1) Sınıfa girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yöneltirsiniz?

Sonda: Öğrencilerinizin derse katılımını nasıl sağlarsınız?

2) Sınıfınızda kurallar nasıl belirlenir?

Sonda: Kurallara uyulmadığı durumlarda neler olur?

3) Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?

4) Öğrencilerinize öncelikli olarak hangi değerleri kazandırmayı hedeflersiniz?

5) Öğrencilerinizin bireysel farklılıkları sınıf dinamiklerini nasıl etkilemektedir?

6) Elinizde sihirli bir değneniz olsa kendi sınıfınızda ve okulunuzda neyi değiştirmek isterdiniz?

7) Size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?

Sonda: Peki sizin sınıfınızda durum nasıl?

8) Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu sorular çerçevesinde öğretmenlerle görüşmeler yapılarak görüşmelerin deşifreleri gerçekleştirilmiştir (Ekler).

Verilerin Analizi

Araştırma dahilinde toplanan veriler, öğretmen öğrenci etkileşiminin anlaşılmasında, söylemsel psikolojinin söylem analizi içerisinde öne çıkardığı açıklayıcı repertuvarlar, özne pozisyonları ve ideolojik ikilemler çerçevesinde incelenmiştir.

Analizlerin gerçekleştirilmesinde, öncelikli olarak video kayıtlarından yararlanılmıştır. Bu kayıtlar deşifre edilmiş, yapılan deşifreler ve kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar

okunup izlenmiş ve sınıf içi söylemsel unsurlar ayrıştırılmaya çalışılmıştır. Söylem analizi hipoteze dayalı olarak yapılan bir yöntem olmak yerine, söylemin dil aracılığıyla inşa edildiğini belirtir (Edwards ve Potter, 1992). Bu nedenle bu araştırmada da analiz tümevarımsal bir nitelik taşımaktadır. Gözlem verilerinden elde edilen temalar çerçevesinde görüşme soruları oluşturulmuş ve bu sorularla elde edilen veriler deşifre edildikten sonra araştırmacı tarafından yeniden ve yeniden okunarak, hem gözlem kayıtları hem de görüşme kayıtları sınıf içi söylemin unsurları açısından (açıklayıcı repertuvarlar, özne pozisyonları ve ideolojik ikilemler) analiz edilmiştir. Bu yöndeki bulgular bir sonraki bölümde (Bölüm III) ayrıntıları ile verilmiştir. Ancak burada, özellikle söylem analizinde elde edilen bulguların, nitel araştırma geleneği çerçevesinde geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde durulması ve bu çalışmada bu koşulların sağlanmasında nasıl bir yol izlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir.

Nitel araştırmalarda, dayandığı bilimsel paradigmanın yorumlayıcı olmasından hareketle; geçerlilik ve güvenilirlik farklı bir perspektiften değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Zira, nitel araştırma geleneği, doğası gereği genellenebilir bulgulardan değil, duruma özgü gerçekliklerden söz eder (Willig, 2008; Wood ve Kroger, 2000). Nitel bir yöntem olan söylem analizinde geçerliliğin ve güvenilirliğin diğer nitel yaklaşımlardan da daha farklı biçimde değerlendirilmesi gerektiği üzerinde duran araştırmacılar (Wood ve Kroger, 2000), gerçekliğin söylem içinde inşasını öne çıkartırlar. Bu çerçevede söylemsel psikoloji geleneği içinde anlam kazanan söylem analizi yönteminin geçerliliğinin de yine kendine özgü unsurlar çerçevesinde değerlendirilebileceğini belirtirler. Bu unsurlar anlamsal bütünlük ve tutarlılık (coherence), verimlilik (fruitfulness), okuyucu değerlendirmesi, sapan vakalar olarak tanımlanabilir (Potter, 2003; Potter ve Wetherell, 1987). Buna göre, bir söylem analitik çalışmada anlamsal bütünlük ve tutarlılık bu çalışma sonrasında elde edilen analizlerin bütüncül bir çerçeveden anlamlı ve tutarlı bir resim sunup sunmadığı; verimlilik, analiz edilen verilerin söyleme dair yeni yorumlar ortaya koyup koyamadığı; okuyucu değerlendirmesi, ortaya çıkarılan analizlerin okuyucular tarafından (özellikle uzmanlar)

anlamli bulunup bulunmadığı; sapan vakalar ise söylem içerisinde ortaya çıkan inşaların gösterdiği uyumlu örüntülerin yanı sıra bu örüntü ile çelişen durumların da var olup olmadığı ile ilgilidir. Bu unsurların varlığı söylem analizinin geçerliliği yönünde kanıtlar sunarken, alandaki uzmanlar her söylem analitik çalışmada bu unsurların topyekün olarak bulunması gerekmediğine dikkat çekmektedir (Potter, 2003).

Bu çalışmada, sınıf içi video kayıtları ve sonrasında öğretmen görüşmeleri ile elde edilen verilerin söylem analizine dair bulgularındaki geçerliliğinin, sosyal inşacı kuram ve söylemsel psikolojinin temel varsayımlarının çalışmanın dayanak noktasını teşkil etmesi aracılığıyla ve -analiz bölümünde de izleneceği üzere- çalışmadan elde edilen verilerin anlamlılık, verimlilik ve sapan vakalar boyutlarında sağlandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, çalışmanın her iki veri toplama aşaması ve analizlerinin sonucunda ortaya çıkan bulguların da uzman görüşü çerçevesinde okuyucu değerlemesi yapılmış ve bu sayede eğitim bilimleri alanında uzman kişilerce de çalışmanın geçerliliği ortaya konmuştur.

Güvenirlik açısından ele alındığında, genelde nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalarda ve özelde söylem analitik çalışmalarda, nicel yöntemdekinden farklı bir güvenilirlik değerlendirmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Zira, söylem durumsaldır, eylem odaklıdır ve etkileşimseldir. Bu çalışmada güvenirlüğün sağlanması aslında yine geçerliliğin sağlanmasına koşut ve benzeşik olarak, kuramsal çerçeveye uyumluluk, veri çeşitlemesi (triangulation) ve uzman görüşü ile elde edilmiştir. Veri çeşitlemesi tekniği, çalışma dahilinde söylem analizine konu olan verilerin hem gözlem hem de görüşmeye dayanması ile gerçekleştirilmiştir.

Yine geçerlik ve güvenirlikle ilgili olarak, diğer nitel yöntemlerden farklı olarak söylemsel psikoloji yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen söylem analizi çalışmalarının raporlaştırılmasında, analiz ve tartışma bölümlerinin birarada sunulabileceği önesürölmektedir (Willig, 2008). Bu çalışmada da analiz bölümü (Bölüm

III) ve tartışma bölümü (Bölüm IV) birbirinden ayrı verilmekle birlikte, çalışma bulgularının geçerliliğini destekleyen bazı çalışmalara analiz bölümünde de yer verilmesinin, sunulan bulguların okuyucunun zihninde daha bütüncül ve inandırıcı (trustworthy) bir resmin oluşturulmasında katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir.

III. BÖLÜM: BULGULAR

Bu çalışma, öğretmen öğrenci etkileşiminin sosyal inşacı bir çerçeveden anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca ulaşmada, çalışmanın yöntemi söylem analizidir. Çalışmanın bu bölümünde, söylem analizi sonucunda elde edilen bulgular verilmektedir.

SÖYLEM ANALİZİ SONUÇLARI

Öğretmen öğrenci etkileşimi çerçevesinde biçimlenen sosyal psikolojik gerçekliğin anlaşılması amacıyla yapılan söylem analizi sonuçları; üç söylemsel unsur çerçevesinde ele alınmıştır. Bu unsurlar, açıklayıcı repertuvarlar, özne pozisyonları ve ideolojik ikilemlerdir. Daha önce de belirtildiği üzere, bu üç unsur söylemsel psikolojinin söylem analitik bakışı çerçevesinde tanımlanmaktadır. Buna göre, çalışmada ortaya çıkarılan söylemsel örüntüler farklı açıklayıcı repertuvarlar içerisinde izlenen özne pozisyonları ve ideolojik ikilemler olarak ayrıştırılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak “Sınıf yönetimi repertuarı” ele alınmaktadır. Bu repertuar altında öğretmenler söylem içinde farklı özne pozisyonlarından konuşurken, bu farklı özne pozisyonlarında farklı eylem biçimleri rapor etmektedirler. Bu çerçevede “sınıf yönetimi repertuarı” altında araştırmacı tarafından ayrıştırılan unsurlar şöyledir:

1. Sınıf Yönetimi Repertuarı

- 1.1. Sınıfı gözlemleyen ve yöneten öğretmen pozisyonu
 - 1.1.1. İlgi çekme
 - 1.1.2. öğrencilerin hazır olup olmadıklarını gözlemleme
- 1.2. Kural koyan ve düzeni sağlayan öğretmen pozisyonu
- 1.3. Sevgi ve ilgi gösteren öğretmen pozisyonu
 - 1.3.1. Dokunma ve sevgi sözcükleri aracılığıyla sevgiyi ve ilgiyi gösterme
 - 1.3.2. Birey olarak kabul ederek sevgiyi ve ilgiyi gösterme
 - 1.3.3. Şakalaşarak ve güldürerek sevgiyi ve ilgiyi gösterme
 - 1.3.4. Disiplin ve düzeni koruyarak sevgiyi ve ilgiyi gösterme

Söylem analizi sonucunda ortaya çıkarılan ikinci repertuvar, “ideal öğrenci yetiştirme repertuarı”dır. Yine bu repertuvar içinde de öğretmenlerin ve öğrencilerin söylem içinde konumlandıkları farklı özne pozisyonları söz konusudur:

2. Ideal Öğrenci Yetiştirme Repertuarı

- 2.1. Sorumluluk sahibi öğrenci pozisyonu
- 2.2. Derslerde ve ders dışı etkinliklerde aktif öğrenci pozisyonu
- 2.3. Düşünen, araştıran, öğrenen, kendini ifade eden öğrenci pozisyonu
- 2.4. Öğrenciyi keşfeden ve yetiştiren öğretmen pozisyonu
- 2.5. Etki alanının sınırlılıklarının farkında olan öğretmen pozisyonu

Çalışmanın analizler çerçevesinde sunduğu bir diğer repertuvar, “kendini değerlendiren öğretmen repertuarı”dır. Bu repertuvar içinde de öğretmenler “kendini takdir eden” ya da “kendini eleştiren ve kendine görev biçen” pozisyonlardan konuşmaktadırlar. Bu konuşmalarını yine farklı dayanak noktaları üzerinden meşrulaştırmaktadırlar.

3. Kendini Değerlendiren Öğretmen Repertuarı

- 3.1. Kendini takdir eden öğretmen pozisyonu
- 3.2. Kendini eleştiren ve kendine görev biçen öğretmen pozisyonu

Bu araştırmada, söylem analizi sonucunda elde edilen bulgulardan bir diğeri ise öğretmenlerin içinden konuştukları “değişimi yaratma ve yönetme repertuarı” ve onun içinde izlenen farklı özne pozisyonları ile ilgilidir. Bu repertuvar da öğretmenler farklı pozisyonlardan konuşmakta, öğrencilerini farklı pozisyonlara yerleştiren bir söylem yaratmada ve söylem içindeki kişiler kendi ifadelerini farklı düzlemlerde meşrulaştırmaktadırlar.

4. Değişimi Yaratma ve Yönetme Repertuarı

- 4.1. Öğrencileri değiştiren öğretmen pozisyonu
- 4.2. Eğitim sistemini değiştirmek isteyen öğretmen pozisyonu
- 4.3. Aileleri ve öğretmenleri değiştirmek isteyen öğretmen pozisyonu
- 4.4. Değişim gücünü kendisinde gören öğretmen pozisyonu

Bu araştırmada, yukarıda sıralanan repertuarlar içinde yer yer farklı öznelere içinden konuştukları ideolojik ikilemler araştırmacı tarafından önesürülmektedir.

Ancak, bunun yanı sıra öğretmenlerin değerler konusunda içinden konuştukları söylemde kendilerini açık bir ideolojik ikilem üzerinden tarif ettikleri izlenmektedir. Söylem analizi sonuçlarının sonuncusunu bu ideolojik ikilemin tartışılması teşkil etmektedir.

5. İdeolojik İkilem: Değerleri öğretmen kazandırır ve eğitim öğretimden önce gelir. / Değerleri kazanmamış öğrenci başarılı olsa da başarısı değersizdir.

5.1. Değerleri öğretmen kazandırır ve eğitim öğretimden önce gelir.

5.2. Değerleri kazanmamış öğrenci başarılı olsa da başarısı değersizdir.

Çalışmada sunulan bulguların ana hatları yukarıda ayrıntılandırıldığı biçimdedir. Bu bölümün devam kısımlarında alıntılar aracılığıyla sunulan bulgular, araştırmacının söylem analizi çerçevesinde ortaya koyduğu öznel değerlendirmeleri olmakla beraber, yer yer bu yorumların desteklenmesinde ilgili alanyazında yer alan çalışmaların katkılarına da yer verilmiştir.

1. Sınıf Yönetimi Repertuarı

Söylem analizi sonuçlarından ilki, sınıf yönetimi repertuarı olarak adlandırılmıştır. Bu repertuar içerisinde, farklı özne pozisyonlarından konuşan öğretmenler ve öğrencilerin, bu pozisyonlardaki eylemleri ve bu eylemleri meşrulaştırma zeminleri aşağıda tartışılmıştır.

1.1. Sınıfı gözlemleyen ve yöneten öğretmen pozisyonu

Öğretmen ve öğrenci arasında sınıf içi etkileşimin başlangıç anını teşkil eden derse giriş ve bu giriş sonrasında katılımın sağlanmasında öğretmenler süreç içinde sınıfı gözlemleyen ve bu gözlemlere dayalı olarak sınıfın denetimini elde ederek sınıfı yöneten konumuna geçmektedirler. Öğretmenlerin, yönetimi elde etme ve sürdürme aşamasında gerçekleştirdikleri pratikler incelendiğinde çeşitli alt başlıklar karşımıza çıkmaktadır.

1.1.1. ilgi çekme

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıfa girişlerinde öğrencilerin derse katılımını sağlayarak o günkü öğretimsel hedeflere ulaşma yönünde yöneldikleri unsurlardan biri, öğrencilerin dikkatinin ve ilgisinin öğrenilecek konu üzerinde toplanmasıdır. Bu koşulun sağlanabilmesinde öğretmenler öğrencilerle selamlaşma, onlarla ısınma oyunları oynama, onlara hikaye anlatma gibi farklı etkinliklere vurgu yapmışlardır.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G.** Sınıfınıza girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yönlendirirsiniz?
Ö. Sınıfa ilk girdiğimde selam kavramı çok önemlidir benim. Yani çocuklarla canlı bir selam isterim. Onun haricinde ilk 15 dakika genelde ödevdir. Yani klasik bir öğretmen tipiyim onları sergilerim.
G. Öğrencilerinizin derse katılımını ne şekilde sağlarsınız, dersi nasıl biçimlendiriyorsunuz o ödevlerden sonra?

Ö. *Şimdi öğrencinin katılımını nasıl sağlarız, sabahçı olduğumuzdan dolayı bir uyanmalarını sağlarız. Ardından klasik bir hayat bilgisi 1. saatimizi alır. Hayat bilgisini aldıktan sonra çocukların okumalarına yönelik, çocukların, ee ardından işte bizim 3. sınıf konuları günlük hayattan olduğu için çocuklar günlük hayatından örnekler verir.*

Yukarıdaki alıntıdaki öğretmen, kendisini “klasik öğretmen” konumuna taşıyarak, klasik öğretmenliğin çocuklarla canlı bir selamlaşma sonrasında dersin ilk onbeş dakikasında verdiği ödevlerin kontrol edilmesi olarak belirtirken, sabahçı olmalarına bağlı olarak öğrencilerin uyanmalarının sağlanması gerekliliği üzerinde de durmaktadır. Bunu, öğrencilerin konuşmalarına ve kendi hayatlarından hikayeler paylaşmalarına olanak sağlayan bir ders olarak tanımladığı *Hayat Bilgisi* dersi ile gerçekleştirmeyi seçtiğini dile getirmektedir. Burada müfredatla uyumlu olarak davranan ve ilk dersini hayat bilgisi olarak uygulayan öğretmenin bu uygulamayı içselleştirerek, müfradata bu çerçevede uyum sağladığını ve öğrencilerinin ilgisini klasik öğretmen pozisyonun ve müfredatın dışına çıkmadan sağladığını söylemek mümkün görünmektedir. İşte tam da bu klasik öğretmenlik, müfradata bağlılık gibi repertuarlardan sınıfta yönetimi sağlayan kişi pozisyonuna geleneksel yaklaşım çerçevesinde kendisini konumlandırmaktadır.

Çalışmaya katılan bir başka öğretmen ise ilgiyi çekme ve sonrasında katılımı sağlama konusunda öğrencilerle oyun oynama üzerinde durmaktadır:

Alıntı

34 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 5. sınıf öğretmeni

G. *Sınıfınıza girdiğiniz an ilginizi ilk neye yöneltirsiniz?*

Ö. *Sınıfa girdiğim an zaten bizim zaten planımız, programımız belli, işleyeceğimiz konularımız da belli ama ilk girdiğim zaman öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara yönelik bazı yaptırımlar yaparız, ee mesela atıyorum, günaydından sonra ee, bir merhabadan sonra işte çocuklar yukarıda elma ağacı var , üç tane elmayı alın ve bana atın, çocuklar patır patır zıplarlar, alırlar ve bana atarlar neye yarar bu, çocukların o anda zindeliğini sağlarsınız böyle performanslarını arttırırsınız, derse katılım noktasına hazırlıklı hale getirirsiniz, böyle uygulamalar zaman zaman yaparım.*

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, öğretmen sınıfta işleyeceği konu hakkında bağlı olduğu plandan bağımsız olarak, dersin başlangıcında öğrencilerini “zindelik kazandırma” sayesinde, derse hazır bulunuşluklarını sağlama amacıyla selamlaşma sonrasında sınıf içinde gerçekleştirilen günlük etkinliklerden farklı bir eylem alanına taşımaktadır. Bu noktada, eğlendiren ve öğrencilerinin çocuk olmalarına bağlı olarak enerjilerini yönlendiren bir öğretmen konumundan davranarak sınıf yönetimindeki gücünü meşrulaştırmaktadır.

İlk iki örnekteki öğretmenin öğretimsel etkinliklerin müfredata bağlı olarak zaten meşru bir zemine sahip olduğuna dair konuşmalarından farklı olarak bir diğer öğretmen, öğrencileri derse hazırlarken onlara yaşamdan örnekler sunmanın ve onların kendi yaşamlarından öykülerle konuşmalara katılımını sağlamanın bilginin anlamlandırılması ve kalıcılığı açısından katkı sağlayıcı olduğu üzerinden konuşmaktadır. Buna göre öğretmen müfredatı yaşamın sınıf içi yansımasının bir göstergesi olarak ele almakta ve öğrettiklerinin öğrencilerin yaşamlarında bir anlam kazanmasının sınıf içi pratikleri kalıcı kıldığı üzerinden konuşmaktadır. Öğretmen sınıfta katılımı sağlayarak yönetimi sürdürmenin dayanak noktasını bilgini anlamlandırılarak kalıcılaştırılması zeminine oturtmaktadır.

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. sınıf öğretmeni

G. *Derse ilk girdiğinizde ilk olarak dikkatinizi neye yöneltirsiniz?*

Ö. *Dikkatlerini çektikten sonra zaten ders geliyor, gerisi kendiliğinden geliyor, işte bir soruyla, örnek bir soruyla bir hikayeyle, derse giriş yaptığımda gerisi geliyor. Çocuklara sorduğumda işte, ekmeğin soframıza gelene kadar hangi süreçlerden geçtiğini, onlar kendince bildikleri, gidebildiği kadar, geriye gittiler, okumaya örnek okumayla başladım derse, örnek okumayı yaparken, ara ara durup, sınıfta mevsimler tablosunu kullandım o anda, kullanmam gerekti, derse sınıf içindeki araç gereçleri de katmış oldum. Yani o şekilde işledik, ben okudum, onlar okudu, daha sonra günlük hayatlarından benzer örnekler istedim. Tabi bunları ilişkilendirmek günlük hayatlarıyla çok önemli diye düşünüyorum, kalıcılığı ve dersin amacına ulaşması açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Dersimizi bir sonraki konunun şeyiyle, hazırlık çalışmasıyla bitirdik ama bu konuyla ilgili geçen yıllarda mesela*

yaptığımız geziler de vardı. Mesela bir tatlı fabrikasına gittik. Mesela bu, dersle ilgili de bu yakamızda bir ekmek fabrikası var, ekmek, Halk Ekmek Fabrikası, oraya gezi yapmayı düşünüyoruz, olabilir, üretim aşamasında ürünleri görmüş olurlar, daha kalıcı olacağını düşünüyorum, dersin amacına ulaşacağından eminim bu şekilde.

Eğitim ve öğretim etkinlikleri, öğrenci, öğretmen ve müfredat üç ayağı çerçevesinde gerçekleştirilirken, öğretmenlerin öğrencilere bu bilgileri aktarmada sahip olmaları gereken yeterlilikler üzerine yapılan çalışmalarla uyumlu olarak (Arslan ve Özpınar, 2008), bu çalışmaya katılan öğretmenlerin de kendi konumlarını müfredatın uygulanmasının sağladığı güç üzerinden meşrulaştırmaları ilgi çekici bir bulgu sunmaktadır. Zira, alanyazın öğretmenlerin yeterliliklerinin önemine dikkat çekerken (Cortez, Gayle ve Preiss, 2006; Erdoğan, 2010), bu çalışmaya katılan öğretmenler de bu noktadaki sorumluluklarını müfredatın belirleyiciliği zemininden tartışmaktadır.

1.1.2. öğrencilerin hazır olup olmadıklarını gözlemleme

Sınıfa girince akademik etkinliklere başlama öncesinde öğretmenler, öğrencilerinin derse hazır bulunuşluk düzeylerini gözlemlediklerini bildirmektedirler. Bu gözlemler sırasında öğretmenler öğretimsel hedeflerinin farkında olarak bu hedefler ulaşmaya odaklanmadan önce öğrencilerinin sürece katılabilecek durumda olup olmadıklarını inceleme yoluna gitmektedirler.

Aşağıdaki alıntıda konuşan öğretmen, derse girerken sınıfın yönetimini ele alabilmesinin dayanak noktasını öğrencilerinin onu ayakta ve sessizce karşılaması olarak ifadelendirmektedir. Sınıfa girmesi öncesinde sınıfta daha önceden görevlendirdiği öğrencilerin sınıfın düzenini sağlamada öğretmenin gücünden hareketle eylemde bulunabildiğini belirten öğretmen, kendisi sınıfa girdiğinde sessiz, ayakta ve defter kitapları açık olarak bekleyen öğrenci pozisyonunu takdir ettiğini belirtmekte, öğrencilerin bu çerçeveden davranması gerekliliğini ise derse gecikmeden başlanabilmesi zemininde meşrulaştırmaktadır.

Alıntı

11 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. sınıf öğretmeni

- G.** Sınıfınıza girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yöneltirsiniz?
- Ö.** Öğrencilerin beni nasıl karşıladıklarına yani sessiz bir şekilde ayağa kalkarlarsa mutlu olurum. İlk önce ona bakıyorum.
- G.** Sonrasında nasıl devam ediyorsunuz?
- Ö.** Sonra işte oturtuyorum. Sınıfımda görevli öğrenciler var mesela sınıfta hangi ders o ders neyse kitapları defterleri açıyorlar. Onları görebilecek öğrenciler var. Ayrıca öğretmenlerin kılavuz kitabı o da başka bir öğrenci yine masamda onu hazır bir şekilde bekletiyor. Bir öğretmen olarak benim en mutlu olduğum şey en çok dikkatimi çeken şey sınıfa girdiğim zaman sınıfın susması, ayakta beklemesi, oturması ve kitaplarının defterlerinin önünde açık olması. Çünkü öbür tülü baya bir zaman kaybı oluyor.

Sınıfa girdiğinde dikkatini öğrencileri arasında gelmeyen olup olmadığına baktıktan sonra, sınıfın kendisini nasıl beklediğini gözlemleyen bir kadın öğretmen ise sınıfa girdikten sonra yönetimi elde etmek repertuvarında hangi eylemleri sürdürdüğünü şöyle açıklamaktadır:

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

- G.** Sınıfa girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yöneltirsiniz? Sınıfa girdiğiniz anda gündeminiz nasıl biçimlenir? Öğrencilerinizin derse katılımını nasıl sağlarsınız?
- Ö.** Sınıfa girdiğim anda zaten sınıfı şöyle bir tararım. Gelmeyen öğrencim var mı bugün, öğrencilerim işte beni nasıl karşılıyorlar; ona bir geribildirim veririm. Eğer hepsi oturup düzgün bir şekilde beni karşılıyorsa bunu belirtirim. Bir kısmı ayaktaysa, yerinde oturanları olumludan hareketle onlara teşekkür ederim. Yani bazı arkadaşlarınızın beni yerinde oturarak ve kitaplarını hazırlayarak beklediklerini görüyorum; onlara teşekkür ediyor gibi isim vermeden yaparım. Daha sonra öğrencilerime, nasılsınız, işte günaydın derim. Nasılsınız, bugün iyi misiniz derim. İşte günaydın öğretmenim siz nasılsınız derler, ben de iyiyim derim. Otururlar, o anda belki bir gün önceden yarım kalan çalışmamız vardır ona devam ederiz. Bazen o çalışmayı ben unutabilirim, öğrencilerim hatırlar; öğretmenim dün yarım kalmıştı bu, yarın yapalım demiştir, onu yapalım mı, tamam yapalım. Ya da daha önceden kesinlikle bir etkinlik ya da bir çalışma planladıysak onu ben öncelikle öğrencilere duyururum. Çocuklar bu ders şöyle bir şey yapıcaz. Önce yönergemi veririm, dikkatleri çekerim ne yapacağımıza. Bazen küçük bir hikaye anlatırım, bazen hayatımdan bir şey anlatırım. Bazen bir

atasözünden ya da bir fıkradan hareket edebilirim. Çünkü böyle anekdotlar onların dikkatini çekiyor. Bundan sonra işte yönergemi veririm, dikkatlerini çekerim. Neye göre çalışacaklarını, eğer bir çalışma yapacaklarsa birlikte ya da grup çalışması ya da bireysel, her neyse onu belirttikten sonra da o çalışmanın dayanakları yani kriterlerini belirlerim; bu çalışmada da şöyle bir şey hedefliyoruz. Bir de bu kriterlere uygun bunları yapmanız gerekiyor. Daha sonra, işte bu çalışmayı yaparız veya kitabımızdan bir şey yapacaksak o çalışmayı yaparız. ... Ama ben genelde sınıfıma gülüyüzle girmeye sabahın ilk saatinde ve mutlaka günaydın deyip, nasılsınız çocuklar, nasıl geçti gününüz, bugün iyi misiniz demeye çok özen gösteririm.

Bu alıntıda konuşan öğretmen, derse girdiği andan itibaren uyulması gerek kuralları hatırlatarak sınıfta yönetimi elde etmeyi seçmektedir. Ancak bunu yaparken, öğrencilerinin kurallara uyma davranışını pekiştirerek uymayanları doğrudan işaret etmek yerine onları istekli kılacak bir söylemsel pratik içinde davranmaktadır. Öğretmen, öğrencileri ile selamlaşmanın önemi üzerinde durmakta, ders etkinliklerinin başlangıcında onların ilgilerini çekecek uygulamalar öncelik verdiğini belirtmektedir. Öğretmen yine sınıftaki yönetim gücünü gülüyüzlü olma üzerinden meşrulaştırmaktadır.

Yine sınıfını gözlemleyen ve bu gözlemlere dayalı olarak sınıf yönetimini elde eden repertuarından konuşan bir diğer öğretmen ise, derse hazır olmayı öğrencilerin bedensel sağlığına öncelik veren bir eylem alanından konuşmaktadır. Bu çerçevede, öğretmen kendi davranışlarını öğrencilerinin sağlıklı ya da mutlu olup olmadıklarını araştırmaya verdiği önemi belirterek meşrulaştırmaktadır. Bu koşulun sağlanması sonrasında öğretmenin yeni bir eylem alanı etkinleşmekte, öğretmen öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini soran ve dolayısıyla öğrencilerine öğrencilik kurallarını hatırlatan bir repertuvardan davranmaktadır. Yine sınıf içindeki gücünü öğrencileri ile paylaşan öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerinden kaynaklı özgün katkıları da bu güç paylaşımı çerçevesinde desteklemektedir. Öğretmen konuşmasında, sınıf içinde gücünü üst sitemlere referans vererek (milli eğitim müfredatı, hayatın kendisi) ve sorgulama pratiğini uyguladığını belirterek dolayısıyla öğrenci merkezli bir anlayışa vurgu yaparak meşrulaştırmaktadır.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. Sınıfa girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yöneltirsiniz? Sınıfa girdiğiniz anda gündeminiz nasıl biçimlenir? Öğrencilerinizin derse katılımını nasıl sağlarsınız?
- Ö. Sınıfa girdiğim anda ilk olarak çocukların yüzlerinin rengine, hasta olup olmadıklarına bakarım. Şayet hastalar varsa, mutsuzlar varsa ilk önce çocukların bu tür, önceliğim budur. Daha sonra; sorumluluklar yerine gelmiş mi, ödevler, araştırma çalışmaları, bunların günlüklerinin tutulması, sorumlulukların yerine gelip, kontrollerin yapılması, hatalar düzeltilirdikten sonra çocukların paylaşmak istedikleri özel bir konu varsa o paylaşılır. Bütün sorunlar halledildikten sonra öğrencilerin derse katılımını ve derse katılımları da öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli bir şekilde devam eder. Gündem belirlenirken milli eğitimin müfredatı ya da milli eğitim müfredatına katılımlı olarak sorgulama ünitelerinden faydalanılır. Biz dersimize hayat bilgisi değil ama hayatın kendisini işleriz.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. sınıf öğretmeni

- G. Sınıfınıza girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yöneltirsiniz?
- Ö. Çocukların gözlerine.
- G. Peki o süreçte derse katılımı sağlamadan evvel ne yaparsınız?
- Ö. İşte çocukların gözlerine bakarak onların psikolojik durumunu kavrarım.
- G. Hı hı.
- Ö. Tamam mı? Varsa sabahtan gelen problemlili problemsiz, o günkü morali bozuk.. Onları hemen orda görürüm.
- G. Naparsınız peki o bilgiyle?
- Ö. Görürüm önce onlarla.. Onların durumunu tespit ederim.
- G. Hı hım.
- Ö. Çaktırmadan otururum yerime ya da oturmam. O anki haleti ruhiyemi bilemiyorum ki. Elimde defterler vardır bırakırım (masaya elini vurur). Bırakırım masanın üzerine bunlar genellikle bir, (derin nefes alır) burda sınıf mevcutları az olduğu için üç olmaz yani, bir iki üç tanedir böyle.. O gün böyle yorgun, soluk ya da moral değerleri düşük. Çaktırmadan sınıfı gezerim, birinin ensesine vururum, birinin saçından tutarım napıyosun, herkes. O anda o çocuğun yanına giderim ne var ne yok rahatsız mısın? Olabilir ki rahatsız da. Der ki öğretmenim rahatsızım akşam sabah evde uyuyamadım. Tamam onun derdini anladık eee napıcaz ilaç aldın mı falan filan sıkıntı olursa tenefüse çıkarsın, arkadaşlarına söyle lavaboya beraber çıkın. Onu geçiştirdik. Diğerine geldik, öğretmenim bişeyim yok, rahatsız mısın rahatsız da değilim bişeyim yok belli ki evde bi sıkıntı olmuş ya bi istediği yapılmamış ya anne baba kavga etmiş filan, işte onu öyle kaparız kenara, kafamızın kenarına yazarız, o gün içerisinde onları uğraştır dururuz. Bu kadar.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki, sınıfınıza ilk girdiğinizde ilginizi ilk olarak nereye yönlendirirsiniz?

Ö. Önce herkes yerine oturmuş mu, derse odaklanmışlar mı, derse odaklanmış mı derken hazır yani böyle robot gibi bekliyor anlamında değil en azından işte önünde dersle ilgili bir şey var mı, yerine oturmuş mu ya da işte herhangi bir problem var mı, ağlama falan olabilir bizde, ağlayan veya huzursuz duran var mı önce ona bir bakarım, herkes hazır vaziyetteyse ben de hazırlıklarımıp sonra derse geçiş yapıyorum.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. sınıf öğretmeni

G. Peki, sınıfa girdiğinizde ilginizi ilk olarak neye yöneltirsiniz?

Ö. Sınıfa girdiğimde ilgimi...

G. Gündeminizi nasıl belirlersiniz?

Ö. Evet, çok güzel. Sınıfa girdiğimde ilk önce öğrencilerimin gözlerine bakarım. Yani hazırlar mı dersi almaya, değıller mi diye. Bir de her sınıfta lokomotif öğrenci vardır mutlaka, her sınıfta lokomotif öğrenci vardır. Onları ister istemez gözleriniz arar, o çocukları ararım, var mı, yok mu, buradalar mı falan diye. Çünkü dersi dinlerken onların gözleri ışıldar böyle bir şekilde onlar lokomotifdir, diğer çocukları, diğer öğrencileri hep arkadan sürüklerler. Onlar var mı yok mu falan diye ilk önce tarar, gözüm onları arar, onlara bakar. Bu bir gayr-ı ihtiyari bir şeydir bu yani isteyerek yapılan bir şey değildir bu.

Yine, yukarıda verilen üç ayrı alıntıda öğretmenin sınıf içinde kendi konumunu meşrulaştırmadaki çıkış noktası, tekil öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin anlaşılması üzerinedir. Sınıfa girince öğrencilerinin kendisini dinleyebilme konusunda hazır olup olmadıklarını onların gözlerinden anladığını belirten öğretmen, her bir öğrencisinin gün içinde iyi oluşunu garanti alma çerçevesinde onlarla etkileşime girerken kendisini bilgilendiren birincil kaynağı öğrencilerinin gözleri olarak seçmektedir. Bu seçimin öğretmenin kendisini öğrencileri ile konuşmasa da onların içinde oldukları durumsal değişkenleri farkedebilme gücüne sahip olma noktasına taşıdığını söylemek mümkün görünüyor. Bu bağlamda öğretmenin sınıfı gözlemlene eyleminden hareketle sınıfın yönetimini ele geçirdiği söylenebilir.

İkinci alıntıda yer alan öğretmen ve üçüncü öğretmenin dersi başlatabilmek ve sürdürebilmek için meşrulaştırdıkları dayanak noktaları sınıfta uygun koşulların bulunup bulunmadığı üzerine görünmektedir. Zira öğretmenlerden biri öğrencilerin dersle ilgili üzerlerine düşen, kitabını defterini sırasında hazır bulundurma gibi öğretmen ile öğrencinin geçmiş yaşantıları aracılığıyla öğrencinin kazanması beklenen sorumluluk üzerinde dururken, bir diğeri sınıfın ders başlangıcındaki yönetimini diğer öğrencilerin önüne geçerek dersin sürdürülmesinde “lokomotif” görevi gören öğrencilerin sınıftaki varlıkları aracılığıyla sağladığını dile getirmektedir. Buna göre her iki öğretmenin de sınıfı gözlemlene ve yönetme repertuvarında öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini kendi güçlerinin dayanağı olarak seçtiği öne sürülebilir.

Kural koyan ve düzeni sağlayan öğretmen pozisyonu

Sınıfta öğrencilerin ve öğretmenlerin uyması beklenen kurallar çalışmaya katılan öğretmenlerce, farklı deneyim düzeyine, cinsiyete sahip olmalarına, farklı sınıf düzeyinde öğrenciler okutmalarına ve özel ya da devlet okulunda çalışmalarına bağlı olmaksızın demokratik yönü vurgulanan bir söylem içerisinden konuşuluyor görünmekte. Ancak bu noktada öğretmenler yine kendilerini bir ideolojik ikilemin içinde konumlandırmakta, bir yandan kendilerinin de üzerinde yer alan, Milli Eğitimin genel amaç ve hedefleri ile uyumlu olan genel okul kurallarına atıfta bulunurken, sınıflarında daha demokratik bir söylemin hakim kılınmasını seçtiklerini dile getirdikleri bir çerçeveden konuşmaktalar.

Bu bağlamda, sınıf içinde ne olduğuna baktığımızda öğretmenlerin sınıf içinde kendilerini sınıf kurallarını öğrencileri ile oluşturan ve bu kurallara uyulmasını takip eden bir pozisyondan konuştuğunu görmekteyiz. Sınıf yönetimini, sınıfı gözlemleme ve kuralların işlerliği üzerinden kavramsallaştıran nitel bir çalışmada da (Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbles, 2008), bu araştırmada ortaya konan sınıf içi söylemsel niteliklere benzer bir çerçeve rapor edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki uygulamaya dayalı bilgilerinin araştırıldığı belirtilen çalışmada, öğretmenler derse katılımın sağlandığı ilk andan itibaren kuralların işletilmesi çerçevesinde sınıf yönetimini elde ettiklerini belirten bir çerçeveden konuşmaktadırlar. Bu çalışmada kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden alınan kesitlerde de bu durum göze çarpmaktadır.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Anladım, peki sınıfınızda kurallar nasıl belirlenir?
- Ö. Kuralları aslında birinci sınıfta onları vermeye çalıştığım davranışlarla yani öğretmeye alıştıklarımla üç aşağı beş yukarı belirlemiştik. Ondan sonra da kendileri bulduklarını hissetsinler diye, çünkü öğrenci kendi belirlediğine daha çok uyuyor, o benim belirlediğim kurallar aslında, benim belirlediğim varolan, bizim uygulayacağımız kuralların onlar bulmuş gibi yapıyoruz, bunları

yazılı hale getiriyoruz, bundan sonra sınıfın belirli bir yerine asıyoruz, kurallar bu şekilde belirleniyor.

Bu yanıtı veren öğretmen, kuralların belirlenmesi hususunda kendi seçiminin önde olduğunu ancak öğrencilerin belirlenen kurallara uyma davranışını artırmak için seçim ve demokrasi söylemini öne çıkardığını belirtiyor. Burada kendisini karar veren ve kararın uygulanması için uygun koşulları sağlayan pozisyonuna taşıyor. Böyle bir yaklaşım aslında özelde eğitim sistemimizde ve genelde kültürümüzde sıklıkla karşımıza çıkan “büyüğün küçüğü doğru olana yönlendirmesi ve doğru olanı büyüğün bilebileceği” repertuarından bir yansıma olarak değerlendirilebilir. Ancak bunun, eğitim sisteminin öğrenci merkezli oluş, özdüzenlemeye dayalı öğrenen, kendi eğitim öğretim sürecinin etkin belirleyicisi olan öğrenci pozisyonu ile bir arada ele alındığında bir ikilem yarattığını söylemek gerekir. Zira bir bilen olarak öğretmen çocuklara kendi belirlediği sınırlar çerçevesinde özerklik sunuyor görünmekte.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. sınıf öğretmeni

G. Peki, sınıfınızda kurallar nasıl belirleniyor?

Ö. Sınıfta kurallar çocuklarla birlikte belirleniyor. Örneğin sınıfta izin veriyorum herkes bir ağızdan konuşuyor bir süre sonra başım ağrıyor diyen çocuklar çok oluyor. Neden başımız ağrıyor? Çok gürültü var. Gürültü neden oluyor? Herkes bir ağızdan konuşuyor. Bir süre sonra sınıfımızın kuralı, 1. kuralı ortaya çıkıyor. İşte söz almadan konuşmayalım, kuralı. Sınıfın kirlenmesine izin veriyorum. Yerler kirleniyor, kağıtlar atılıyor bir süre sonra rahatsız olmaya başlıyorlar. Mesela görevliyle konuşuyorum bu sınıfı süpürmüyor bir süre böyle bütün kağıtlar, çöpler bir süre sonra rahatsız oluyorlar. Öğretmenim çok pis sınıfımız, kendiliğinden toplamaya başlıyorlar. 2. Kuralımız ortaya çıkıyor işte sınıfı, bunun gibi yaşadıkça yaşadıkça kuralların gerekliliği ortaya çıkıyor, işte kuralların neden konulduğu ortaya çıkıyor. Kuralları kendimiz koyuyoruz tabi arada benim etkilediğim şeyler de oluyor benim yönlendirmelerim de oluyor ama çocuklar ana kuralları kendileri koydukları zaman o kurallara uymak da daha kolay oluyor. Kurallar öyle.

Yukarıdaki alıntıda konuşan kadın öğretmen, sınıf içinde geçerli kılınacak kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kuralın varlığına gereksinim duyacakları koşulların

oluşmasını dayanak noktası olarak seçerken, kendi kural koyma ve düzeni sağlama gücünü hem öğrencileri hem de kuralın kendisi ise paylaştan bir pozisyondan konuşmaktadır. İhtiyaçtan doğan kuralların uygulanma gücünün daha fazla olacağı görüşünü öğrencilerin yaşadıkça kuralların gerekliliğini anladıklarını belirten bir söylem içinde meşrulaştırmaktadır. Kuralların belirlenmesinde sınıfı ile gücünü demokratik bir söylemde paylaştan öğretmen, kuralların belirlenmesinde kendisinin de etkisinin olduğu durumların varlığından söz ederken, ana kuralların çocuklar tarafından belirlenmesini onların bu kurallara uymalarının daha kolay olması olarak gerekçelendiren bir konumdan tartışmaktadır.

Öğretmenler demokratik söylemin getirdiği özgürlük ve seçme hakkının takipçisi olma pozisyonu ile kuralın denetleyicisi ve sürdürülmesini sağlayan olma pozisyonu arasında farklı bağlamlarda farklı kararlar verirken karşımıza çıkıyor. Bu durumun örneklerini çalışma kapsamında yapılan video kayıtlarından da elde etmek mümkün.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. sınıf öğretmeni

Öğretmen: Ama kendi aramızda konuşursak doğru olur mu?

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

Öğrenci: Bi de mesela şöyle olabilir öğretmenim. Mesela biz öğrenciler ya da siz öğretmenim veliler köye şu yüzden gidilebilir. Mesela iş dolayısı. Mesela köylerde okul var. Siz mesela göç etmek zorunda kalabilirsiniz. Tayininiz çıkar o yüzden gitmek zorunda kalabilirsiniz.

Öğretmen: Ama ona göç diyebilir miyiz? Çünkü ben oraya gidersem görevli olarak giden bir öğretmen, doctor, hakim neyse veya hemşire ordaki görev süresini doldurduğunda geriye dönecek. Yani oraya yerleşmek üzere orada yeni bir yaşam kurmak üzere gitmiyor.

Öğrenci: Öğretmenim mesela bi de iş dolayısıyla olabilir.

Öğretmen: Evet peki.

Öğrenci: İş dolayısıyla mesela erk...

Öğretmen: Bırak da insanlar, bırak arkadaşların da konuşsun. Necile söyle.

Necile: Öğretmenim. Birinci ders söylediğiniz gibi mesela beyinlerin de mesela çok gelişmiş insanlar, mesela beyinleri çok gelişmiş insanları

burda astronot falan yapamıyorlar o yüzden de başka ülkelere gidiyorlar. Ordan da bence göç sebebi çıkabilir.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: *Yok. Peki Bora'nınkisini de asalım. Başka hazır olan. Evet Cem. Yalnız birbirimizi dinliyoruz di mi çocuklar?*
Bir öğrenci: *Ben dinliyorum.*
Öğretmen: *Evet yavrum. Evet Cem?*

Alıntı

11 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: *Size ondan sonraki soruyu çözdürürüm.*
Şimdii (tahtaya yaklaşır, geri döner) Nöbetçi tahtayı bir silsin.

.....
Hişşşş Dön buraya Nazmiii. Evle park arası ne kadar?
675
Devam ediyorum. Otur. Evle okul arası ne kadar, Ali?
Gizem dersle ilgilen.
Berkay konuşuyorsunuz ondan sonra yetiştiremiyorsunuz. Konuşmayı bırakacaksın ondan sonra işini yapacaksın.

.....
Sohbet etmeyi bırakır mısın, arka taraf? Bundan daha yavaş nasıl söyleyeceğimi de yazacaksın oğlum.

Akıl başka yerde olunca yazamıyosun diyorum, inanmıyorsun.

Öğretmen otoritesinin sınıf içinde biçimlenişine örnek olarak verilebilecek yukarıdaki alıntılarda öğretmenler sınıf içinde konuşmama, dersle ilgilenme gibi kuralların sıklıkla hatırlatır gözükmekte. Bu kuralların öğrencilere anımsatılma biçimi ise öğretmenin sınıf içinde kendisini nasıl konumlandığı ile ilgili görünmekte (Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbles, 2008). Özellikle yukarıda belirttiğim, demokratik söyleme bağlı kalma ve kuralın takipçisi olma pozisyonları arasında öğretmenler bir sürekliliğin farklı noktalarından konuşmaktalar. Bu düzlem üzerinde demokratik söyleme yakınlığın korunması ile kuralların hatırlatılmaya çalışması olası olduğu gibi, diğer uçtan yani kuralın sıkı

takipçisi olma pozisyonundan doğru yapılan konuşmalar da sınıf gözlemlerinde sıklıkla karşılaşılan ifade biçimleri arasında yer alıyor.

Yine görüşmelerden elde edilen verilerin analizine dönecek olursak, “Sınıf kurallarına uyulmadığı durumlarda ne olur?” sorusu öğretmenler tarafından uyumun sağlanmasına yönelik yaptırımlarda bulunma repartuarı çerçevesinde yanıtlanmıştır. Bir diğer deyişle öğretmenler, kuralların takipçisi ve düzenin sağlayıcısı olma pozisyonundan konuşmaktadırlar.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

- G. *Peki , sınıfınızda koyduğunuz kurallara uyulmadığında ne oluyor?*
- Ö. *Şimdi sınıfta koyduğumuz kurallara uyulmuyorsa, biz bunu, tabi hiçbir kural yoktur ki denetimsiz olduğunda sağlıklı bir şekilde yürüsün, bu genelde genelleme yaptığımız zaman, devlet de bir kural koyduğu zaman ne yapacak bunun takipçisi olacak, biz de sınıfta bunu elbette ki yaşamın ilk temel yeri, öğrenim yeri olduğu için, biz burada öğretmenler olarak koyduğumuz kurallara çok dikkat etmek zorundayız. Eğer geleceğe iyi bir vatandaş, düzgün bir vatandaş, üretici bir vatandaş , çalışkan bir vatandaş yetiştirmek istiyorsak az ve öz sözlerle öğrencilerimizi düzenli, kurallı yetiştirmemiz lazım ki, uymadıkları zaman bunun takipçisi oluyoruz, önce sorgularız neden-niçin, sen buna uymadın veya hemen cezalandırma gibi yöntem olmaz önce biz sorgularız, takip ederiz, uyarırız, uymaz gerekir deriz daha sonra biraz daha itaatsizlik, uyumsuzluk varsa o zaman uyulması için bazı tedbirler alırız, duruma göre tabi neyse, daha sonra en son da çekerim daha sonra aileye ulaşırım veya işte birebir konuşmalar yaparım, yanlışlıklar üzerine hatırlatmaya çalışırım, daha da olmadı, bu gibi tedbirler alırım yani fazla ileri götüremeyiz tabi bu şeyleri, nedir mesela şimdi, ee bu kadar yani, evet.*

Kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmen kendisini kuralın devamlılığının takipçisi olarak konumlandırmakta ve kurala uymayan öğrencilere uyarıda bulunmaktadır. Zira yukarıdaki alıntıdaki öğretmenin söylediklerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen düzenin sağlayıcısı olmasını eğitim öğretimin ve içinde yaşanılan sistemin sürekliliğinin sağlanması ile sistemin istediği iyi öğrenci, iyi vatandaşın

yetiştirilebilmesi gerekçesine dayandırmaktadır (Tezcan, 1985). Öğretmen –bu çalışma kapsamında özellikle ilköğretim birinci kademe öğretmeni- daha başlangıçtan itibaren kuralların koruyucusu ve sürdürücüsü olmasını, öğretmenliğe özgü eğitimsel ve öğretimsel hedefleri ile birarada ele almaktadır.

Yine kuralların geçerliliğinin sağlanmasında öğretmenin başvurduğu yaptırımlara bakıldığında, öğretmenler tarafından yaptırım uygulanmasının zorunluluğu dile getirilmekte, bunun biçimi ve sırası hakkındaki görüşler sunulmaktadır.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

- G. *Peki kurallara uyulmadığı durumlar nasıl oluyor, nasıl başa çıkıyorsunuz bunlarla?*
- Ö. *Uyarı, uyarı ve bir daha uyarı, bu. Örnek, bir daha örnek, ne yaparım. Uyar, güzelinden örnek veririm, Uyar, güzelinden örnek veririm, uyar, güzelinden örnek veririm olmadı. Uyar, kıskandır, uyar kıskandır, nasıl kıskandırıcam?*
- G. *Nasıl?*
- Ö. *Öbür öğrenciyle fazla ilgilenerek, o anlayacak, ben böyle yaptığım için öğretmen, onunla da ilgilenicem ama az ilgilenicem, hissettiricem ona, onu kırmadan dökmeden ona hissettiricem, ona da hissettiricem, ona da hissettirerek, ha diycek ki ha, Esra genellikle düzgün davrandığı için o daha fazla görev alıyor, ben ne zaman ne yapacağım belli olmadığı için bana daha az görev veriliyor, oysa ben de istiyorum, niye alamıyorum, niye işte bu huylarımdan dolayı, ne yapayım, yapmayayım öyle, üzmezsem bu adamı, üzmezsek olur böyle şeyler anamızı da, babamızı da, öğretmenimizi de, arkadaşımızı da üzmezsek hayat güzel olur, üzersek arkadaşlarımız da bize ceza verir, futbolda kaleci yapar seni.*

Yukarıdaki alıntıda da görüleceği üzere, uyarı ve ceza, kuralın ihlali durumunda öncelikle karşımıza çıkan iki unsur olarak görülmekte. Çalışma kapsamında görüşülen tüm öğretmenler, bir kural ihlali durumunda ilk olarak öğrenciyi uarmayı seçtiklerini söylemişlerdir. Bu durum ise yine öğretmenin kuralları demokratik biçimde sınıf ile birlikte oluşturduklarını söylemesinin yanısıra, sınıf içi düzenin sağlanması ve eğitim öğretim ile ilgili etkinliklerin aksamaması için sınıfta kuralların takibi için de aktif mesai harcadığının bir diğer göstergesidir. Bir başka deyişle,

öğrencilerin yine kendi koydukları ya da en azından öyle olduğunu düşündükleri durumlarda bile öğretmen kuralın korunmasında güçlü konumunu koruyarak davranmaktadır. Burada yine öğrencinin etkin kılındığın modern eğitim öğretim yaklaşımından uzak olarak, sınıfta gücün temel kaynağının öğretmen olduğu vurgusu göze çarpmaktadır. Ancak, öğretmenin bu sınıf içindeki güçlü pozisyonu her zaman çok sağlam gözükmemektedir. Zira öğretmen görüşmelerinden edinilen izlenim öğretmenlerin uyarı dışında sonuç alamadıkları durumlarda yapılacak birşey bulmakta zorlandıkları yönündedir.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

G. *Uymadıkları zaman ne oluyor?*

Ö. *Uymadıkları zaman birlikte konuşuyoruz. Hani sırasının altını temizlemeyen çocuk o pislik içinde yaşamak zorunda kalıyor arkadaşları ay ne kadar çirkin sıra, ne kadar kötü sıra rahatsız olmaya başlıyorlar. Rahatsız olmayan çocukla da birebir konuşuyoruz çünkü ceza hiçbir etkisini göstermiyor. Üzerindeki baskı ortadan kalktığı anda çocuk aynısını yine yapıyor, daha beterini yapıyor. Yani konuşarak halletmeye çalışıyoruz.*

Buradan hareketle öğretmenlerin cezaya bakışları incelendiğinde, ceza ortama olumsuz bir uyarının sokulması yerine öğrenci tarafından arzu edilen bir uyarının geri çekilmesi biçimde uygulanmaktadır. Bunun uygulanması sırasında öğretmenler, kuralların demokratik biçimde sınıfça oluşturulduğu söylemini dayanak alarak kural ihlali yapan bir öğrencinin cezalandırılmasında akranlarının sınıf içindeki gücünden destek alma yoluna gitmektedir. Burada sınıf olma vurgusu yapılmakta ve kural ihlalinin gruba yönelik yapılan bir davranış olduğundan doğru bir söylem inşa edilmektedir. Bu noktada öğretmen gücünü paylaşarak, kendisini en güçlü pozisyonundan öğrenciler ile eşit ancak farklı işlevler yerine getiren birey pozisyonuna taşıyarak sınıf kurallarının sürmesini sağlamaktadır.

Sınıfta kuralların belirlenmesi ve uygulanmasında gücünü öğrencileri ile paylaşan bir başka öğretmen de bu eylemini, öğrencilerinin kuralları benimsemesini sağlayan bir

uygulama olduğunu belirterek meşrulaştırma yoluna gitmektedir. Yine aynı öğretmen çoklu bir geribildirim sistemi içersinde öğrencilerin kurallara uymasının olanaklı kılındığını belirtirken, öğrencilerini hem kendileri, hem akranları, hem öğretmenleri, hem de velileri tarafından değerlendirilen ve bu değerlendirmelerden elde ettikleri geribildirimlerin inşa ettiği bir gerçeklik alanında eylemde bulunan öğrenci pozisyonuna konumlandırıran bir söylemden konuşmaktadır.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. *Sınıfınızda kurallar nasıl belirlenir? Kurallara uyulmadığı durumlarda neler olur?*
- Ö. *Şimdi, sınıflardaki kurallar, kuralları asla ben belirlemem. Sene başında sınıfça ortak kurallar belirlenir. Çünkü kuralları ben belirlesem öğrenciler kuralları uygulamaz, kafalarına göre hareket edebilirler. Bir yaptırım, bir baskı, oysa sınıfın ihtiyaçlarına göre kurallarımız belirlenirse; çocuklar o kuralları benimserler. Onları yazıp sınıfın belirli yerlerine, iki üç yere asarız. Ve bu kuralların içinde çocuklar kendilerini değerlendirirler. Kurallara uyulmadığında da, öğretmen geribildirimi, akran geribildirimi, haftalık ödüllendirme, paylaşım saatleri geribildirimleri, bu hem öğrencinin hem öğretmenin; böylece öğrenci davranış rubrikleri, yazılı geribildirimleri, oraya öğretmenin ve velinin geri bildirimleri yazılır. Yani öğrenci birine yakalanmazsa diğerine kesin yakalanır ve kuralların içinde hareket eder.*

Yukarıda sıralanan alıntılardan farklı olarak, çalışmanın yapıldığı özel okullardan birinde kuralların ele alınışı ve uygulanışı ile ilgili özgün bir yaklaşım o okulda çalışan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu özgün yaklaşım daha önce belirttiğimiz, kuralı demokratik söylem çerçevesinde belirleyen öğretmenin öğrencilerinin içinde eylemde bulunabildikleri alanı belirleyerek onlara belirli sınırlar içinde özerklik tanıdığı söyleminin dışına çıkmayı olanaklı kılar görünmekte. Bir başka deyişle, güncel eğitimsel yaklaşımın değerli kıldığı kendisini gözlemleyen ve özdüzenlemeye dayalı öğrenen öğrenci repertuvarını pratikte de izlenebilir kılan bir yaklaşım örneği sunmaktadır. Aşağıda bu farklı uygulamayı dile getiren öğretmenlerin ifadeleri alıntılanmıştır:

Alıntı

40 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 1. sınıf öğretmeni

- G. Peki sınıfınızda kurallar nasıl belirlenir? Kurallara uyulmadığı durumlarda neler olur?
- Ö. Bizim okulun farklı bir uygulaması var bu konuda, rubriklerle değerlendiriyoruz, yani biz değerlendirmiyoruz çocuk kendisini değerlendiriyor, kurallar belirleniyor çocuklarla birlikte, ihtiyaca göre, ihtiyacımız olan kurallar, bizim mesela bu sene kendimize özgü 1. Sınıflara özgü kurallarımız var. Bu kurallar belirlendikten sonra rubrik hazırlıyoruz, kriterler orada. Kriterlere uyup uymadıklarını nasıl işaretleyecekleri de tespit ediliyor, işte gülen yüz olabilir
- G. Bireysel olarak herkese veriliyor mu bunlar?
- Ö. Herkes, şimdi bu herkesin bireysel yaptığı var, bir de hepsinin bir rubrik üzerinde işaretlediği ve her gün işaretlediği var. Bireysel olarak yaptıklarını haftada bir gün, cuma günü yapıyorlar, diğeri her gün işaretliyorlar her ders, ben bugün sınıfta konuşulanları diyelim çok iyi dinlediyse gülen yüz yapıyor, eh işte birazsa normal işaret, uymadıysa ağlayan yüz yapıyor gibi. Veya farklı şekilde yıldızlarla olabilir, bu bizim kontrolümüz değil kendilerini kontrol etmeleri, yani çocukların kendi kendini kontrol etmesi oluyor. Sonra onların 6 haftalık bir uygulamadan sonra onlara bir geribildirim yazıyoruz o rubrikler ışığında ve kendi gözlemlerimizi de katarak, rubrikte onlara geri bildirim veriyoruz iyi oldukları yerleri belirtiyoruz, özen göstermeleri gereken kriterleri belirterek geri bildirim veriyoruz

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

- G. Sınıfınızda kurallar nasıl belirlenir? Kurallara uyulmadığı durumlarda neler olur?
- Ö. Kuralları birlikte belirliyoruz sene başında. Kuralları belirlediğimiz davranış rubriklerimiz var. Bunları her haftanın sonunda uyguluyoruz çocuklara, kendilerini değerlendiriyorlar. Tabi gün içinde bizim de uyarılarımız oluyor onların sınıf içindeki davranışlarıyla ilgili, kurallarla ilgili. Ama şöyle bir şey var ki bunca yılda bunu öğrendim; sınıfınızdaki kuralları öğrencilerinizle birlikte belirlemezseniz uygulamıyorlar. Onlar da katılırsa birlikte belirlerseniz daha çok uyguluyorlar ve sonunda da bir sonuç yaşarlarsa da daha çok uyguluyorlar. Yani bak sen bu kurala uymadın deyip geçmek yerine genelde olumluyu ödüllendirip, işte, uyduğun için teşekkür ederim veya küçük bir şey vermek. Bu sene öyle bir uygulama yaptık. Her yıl yeni uygulamalar yapıyoruz ama bu seneki uygulamamız da buydu. O hafta kendini ders içinde ve yemekhanede ve işte öğrenci ortamı dediğimiz yerlerde davranışlarını iyi yöneten, öz becerisini iyi kullanan çocuklara sticker verdik. 4 sticker'ı olan da bir gülen yüz madalyası alıp bir hafta onu taşıdı. Şimdi öyle bir, sürekli eskiden yapıldığı gibi; yapma

çocuğum otur işte, onu dediğinizde bu kadar olumlu sonuç alamıyorsunuz. Ama çocuklarla birlikte kuralları belirleyip ve nasıl bir sonuç yaşayacaklarını da önceden belirlersek daha olumlu sonuçlar alıyoruz. Bize eskiden o zaman bizden tecrübeli öğretmenler derdi ki, biz de şimdi onlar gibi tecrübeli olduk, öğretmen bazen çocuklarını gözleriyle yönetebilmeli derdi. Ben bunun da önemli olduğuna inanıyorum. Fazla konuştuğunuz zaman yıpranıyorsunuz ama hani bakışınızla yani öğretmenin bakışınızdan anladık diyorlar mesela sonradan bana. Hani fark ettin mi sana baktım derste diyorum; evet öğretmenin bakışınızdan ne demek istediğinizi anladım. Yani çok konuşmak da iyi sonuçlar vermiyor çoğu kez. Beden dilini, sözsüz iletişimi de kullanmak lazım.

Yukarıdaki alıntılarda, öğretmenler okulun genel uygulamasının kendilerine verdiği güce dayanarak sınıf içinde kuralların koruyucusu ve düzenin sağlayıcısı olma konumunun pratiklerini farklılaştırıyor görünmekteler. Bir başka deyişle, öğretmenler öğrenciyi güncel eğitimsel yaklaşımın da teşvik ettiği biçimde kendi kendisinin denetleyeni konumuna yerleştiren bir sınıf içi disiplin söylemi yartıyor görünmekteler (Castle ve Rogers, 1993). Bunu yaparken de güç aldıkları kaynaklardan biri okulun politikasıken, bir diğeri öğrencinin kendisini değerlendirip izleyebileceği bir seçenek sunan değerlendirme formları olarak karşımıza çıkmakta. Bu güç kaynakları öğretmeni, sınıfın kendi kendisini izlemesinde geribildirim sunan konumuna taşıyarak geleneksel gücünden daha fazlasını sağlar görünmekte. Zira öğretmen, sınıftaki kuralları uygulama pratiğinin dışında öğrencilerin bu kurallar aracılığıyla öğrenme deneyimi yaşaması yönünde geribildirimde bulunan konumuna taşınarak güç kazanmaktadır. Ancak alıntılardan da anlaşılacağı üzere, bu özgün uygulamayı sürdüren öğretmenler yine de sınıf içindeki geleneksel konumlarından topyekün bir uzaklaşma içinde değiller. Çünkü ikinci alıntıda da dile getirildiği gibi, öğretmen geleneksel uyarma ve kuralın takipçisi olma gücünü kendisinden önceki deneyimli öğretmenlere referans vererek sürdürdüğünü belirten bir söylemden doğru konuşmakta.

Öğrencilerin kendi kendilerinin denetleyicisi kılınmaya çalışılan bu yaklaşımın tam karşısında, devlet okullarında çalışan bazı öğretmenlerin kuralların belirlenmesi ve düzenin sağlanmasında kendilerini farklı bir uca konumlandıklarını söylemek mümkün görünmektedir. Zira, aşağıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, çalışmaya

katılan öğretmenlerden bazıları, kuralların uygulanmasını öğrencinin önünde tutan bir söylemden doğru konuşmaktadırlar.

Alıntı

11 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. sınıf öğretmeni

- G. *Peki, sınıfınızda kurallar nasıl belirleniyor?*
- Ö. *Sınıfımızda kurallar nasıl belirleniyor şimdi onu bir yerde bırakmıyorum. Açık konuşmak gerekirse tabi ki demokrasi güzel bir şeydir onların da fikirlerini almak lazım ama hani kısıtlı bir zamanımız var o yüzden kuralları genelde ben belirliyorum. Ama bazen ne oluyor öğrenciler öyle bir tepki geliyor ki siz bazı konularda onlara uymak zorunda kalıyorsunuz ama genel olarak kendi tecrübelerinizi tabi ki konuşturmak zorundasınız. Genel çerçeveyi ben belirliyorum. Artı velilerin mutlaka ben velilere çok söz hakkı veriyorum yani onları ben çok fazla dinliyorum. Tabi her dedikleri doğru değil. Onlar da genelde kendilerine anlıyor, kendilerine yontuyor falan. Kendilerine doğru, kendi çocuğuyla ilgili artı, pozitif şeyler yapmak istiyor ama yine de %10-20 de olsa onlardan olumlu şey alıyorsunuz.*
- G. *Anladım, kurallara uyulmadığı durumlarda ne oluyor sınıfınızda, nasıl davranıyorsunuz?*
- Ö. *Ya kurallara uygun olmadığı zamanlar tabi ki önce sözle uyarıyorsunuz tabi ki, ha çok eğer çözüm bulamazsanız daha fazla bağıırıyorsunuz. Mesela öğrenciler beden eğitimi dersini çok severler, beden eğitimi dersine çıkarmayarak ceza veriyorsunuz mesela böyle bazı aktivitelerden mahrum ederek şey yapıyorum. Ama mutlaka mutlaka o kuralsızlığı bozmak zorundasınız yani. Mutlaka sizin kendi koymuş olduğunuz kurallar geçerli olmak zorundadır.*

Yukarıdaki alıntıda öğretmen, kuralların belirlenmesinde demokrasi repertuarından davranmanın, öğrencilerin fikirlerini almanın, önemini belirtirken kendisini bu repertuarın dışında tutarak kuralların genel hatlarını belirleyen olarak konumlandırmaktadır. Bu konumlandırışını ise kendisinin üzerinde bir sistem olan müfredata ve müfredatın sürdürülmesinde zamanın önemi ve bu kısıtlı zamanın doğru kullanılması gerekçesi üzerinden meşrulaştırmaktadır. Ancak aynı öğretmen tam da bu noktada önceki konumu ile çelişen bir başka konumun yarattığı ikilem üzerinden konuşarak, öğrencilerin velilerine de kurallar konusunda söz hakkı tanıdığını belirtmektedir. Sıralanan bu unsurlar dikkate alındığında öğretmenin bu ikilemin yarattığı gerginlikten tam olarak kendini sıyrabildiği bir söylemsel çatı oluşturmakta zorlanır görüldüğü söylenebilir. Yine aynı öğretmen, kuralların ihlal

edilmesi durumunda uyarıda bulunmanın yetersiz kalması üzerine, “bağırma” eylemini gerçekleştirdiğini belirtmekte ve bu eylemi çözümsüz kaldığı durumlarda daha fazla uyguladığını dile getirmektedir. Yine uyguladığı yaptırımlar arasında mahrum bırakmanın olduğunu belirtirken, tüm bu eylemlerini kuralsızlığı bozan ve kendi koyduğu kuralların geçerliliğini sağlayan öğretmen pozisyonundan konuşmayı seçmektedir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. sınıf öğretmeni

- G. *Sınıfınızda kurallar nasıl belirleniyor peki?*
- Ö. *Sınıfımda kurallar aslında 3-4 yıldır işte sınıf kurallarını belirleyin, sınıfın bir köşesine asın deniliyor ama ben açık söyleyeyim böyle bir çalışma yapmadım. Ama her zaman sınıf kurallarıyla alakalı onları çocuklara kavrattırarak çalışmalarımı yaparım. Yani çocuklar sınıf kurallarını bilirler. Bu nasıl sağlanıyor, işte sizin o sınıfı kaçınıcı sınıftan itibaren aldığınıza bağlı bir şey. Ben öğrencilerimi genelde 1. sınıftan aldığım için hani bunlar 1. sınıf çocuğu işte biraz rahat bırakalım, rahat rahat büyüsünler değil, 1. sınıftan itibaren onların sınıfta nasıl davranmaları gerektiğini, hani koridorlarda, bahçede nasıl davranmaları gerektiğini sözle işte velilerime toplantılarda olsun, arada böyle işte problem çıkaran çocuklar varsa onların işte velileriyle direkt görüşmeler yaparak sınıf kurallarını anlatırım.*
- G. *Peki, kurallara uyulmadığı durumlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?*
- Ö. *Yine aynen söylediğim gibi kurallara uyulmadığı zaman direkt o öğrencinin velisi ile görüşüyorum. Çocuğunun yaptığı hatayı işte hani uzun zamandır bunu yapıp yapmadığını, bunu bir alışkanlık haline getirip getirmediğini veliye anlatıyorum. Onların da evde çocuklara kurallara uyma alışkanlığını edindirmeleri gerektiğini, bu şekilde devam ederse çocuğun derslerinin de hani düşeceğini direkt böyle veli öğretmen işbirliğini sağlamaya yönelik davranıyorum. Onun haricinde de çocukla da bireysel görüşüyorum, hani onun yaptığı hatayı direkt sınıfta diğer arkadaşlarının önünde onu rencide edecek şekilde değil de onu böyle teneffüste bir kenara çekerek, işte okul bahçesinde bir köşede olacak şekilde hani yanlış olduğunu çocuğa anlatmaya çalışıyorum.*

Yukarıdaki alıntıda konuşan kadın öğretmen, çalışmaya katılan diğer öğretmenlerden ayrılarak, açık bir biçimde sınıf kurallarının belirleyicisinin kendisi olduğunu işaret eden bir söylem içinden konuşurken, kendisini kuralların belirleyicisi ve uygulayıcısı pozisyonuna açık bir şekilde yerleştirmektedir. Bu konumunu meşrulaştırırken, öğrencilerini öğrenmekle yükümlü olan pozisyonuna yerleştirmekte, bu öğretmekle

yükümlü olma sorumluluğunu da ailelerle paylaşmayı seçmektedir. Öğrencilerinin kurallara uymadığı durumlarda onların değişimleri üzerinde aileyi de işe koşmayı seçtiğini belirtirken, içinden davrandığı bu repertuarı öğrencileri yetiştirme görevi üzerinden meşrulaştırır görünmektedir.

Öğretmenler sınıf içi değerleri ve kuralları anımsatırken her zaman kendi yaptırım güçlerine dayalı olarak konuşmamaktalar. Yaptırımdan bağımsız olarak sınıf içi değerleri ve kuralları anımsatan örneklere ders kayıtlarında rastlamaktayız.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. sınıf öğretmeni

- Cenker:* Öğretmenim ben gazetede okudum. 120 .. veya oralarda bi tane trafik olmuş 127 tane araba birbirine çarpışmış.
- Öğretmen:* Çarpışmış. Müberra ne dedin biz duymadık? (Derse geç kalan Müberra'ya hitaben)
- Müberra:* Özür dilerim geç kaldım.
- Öğretmen:* Geç kaldığı için özür diliyor Müberra bizden.
- Cenker:* Öğretmenim.
- Öğretmen:* Tamam teşekkür ederiz. (Müberra'ya)

Sınıf içi kaydın bu kesitinden de anlaşılacağı üzere, sınıf içinde kurallar sadece düzenin sağlanması bağlamında değil, aynı zamanda öğrencilerin bazı değerleri kazanması biçiminde de inşa edilmektedir. Burada öğretmen, kendisini ve diğer öğrencileri bir grubun eşit üyeleri olarak konumlandırmakta ve grup üyelerinin birbirine ve grubun geneline çeşitli kurallar çerçevesinde kabul göstermesini istemektedir. Yine burada kendisini otorite pozisyonundan eşit paydaş pozisyonuna taşımaktadır.

Bu örnekten de hareketle söylenebilir ki, sınıf içinde kuralların işletilmesi sürecinde öğretmen uyarıda bulunma repertuarından konuştuğu her durumda gücüne vurgu yapmayı seçmemekte, grubun kendisini gücün kaynağı olarak konumlandırabilmektedir. Bu konumlandırışı çerçevesinde öğretmen sınıf dışında, okul, aile, toplum, eğitim sistemi gibi üst sistemlerin değerlerine referans verme repertuarı içerisinden konuşmaktadır. Kuralları koyan ve takip eden olmasının

kendisine sağladığı gücü, yine toplum içerisinde kendisini eğitim sisteminin bir parçası ve büyük sistemin genel amaçlarının koruyucusu olma misyonundan hareketle üst konumlarla paylaşmaktadır (Tezcan, 1985). Bu paylaşım sırasında kuralların gerekçelendirmesini de kendinden bağımsızlaştırarak öğrenci gözünde kendi gücünün sınırlarını inşa etmektedir. Zira, geleneksel eğitim anlayışının da söyleyegeldiği biçimde, sınıfın en güçlüsü konumundaki öğretmenin de gücünün sınırları vardır ve öğretmen dahil olmak üzere sınıf bir bütünün parçası olarak o bütünün genel geçer kurallarına uymakla yükümlüdür.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. sınıf öğretmeni

Hasan: (Sessiz konuşur. Dedikleri anlaşılmaz.)

Öğretmen: Biraz yüksek sesle sorarsan Mushaf da seni duyabilir. Sesini sınıf ortamında konuşurken öyle ayarlamalısın ki Hasan, sana en uzak noktadaki arkadaşın seni rahatlıkla duyabilmeli. Aramızda bir adım mesafe olmasına rağmen (öğrenciye doğru büyük bir adım atar) ben bile seni duymakta zorlanıyorum. Sen o zaman iyi bir konuşmacı olamazsın. İyi bir konuşmacı, sesini herkesin orada bulunanların duyacakları biçimde ayarlayabilen kişidir. Şimdi yüksek sesle konuş, ayağa kalk.

Hasan: Öğretmenim

Öğretmen: Öğretmenim dedi duyuyosun di mi Mushaf?
Evet.

Yukarıdaki alıntı da sınıf içi etkileşim sürecinde kurallar söylemi çerçevesinde yorumlanabilecek bir başka örneği teşkil eder. Bu örnekte öğretmen sınıfta geçerli olan bir kuralı anlatırken, “doğruyu bilen yetişkin” pozisyonundan konuşmakta ve öğrenciyi “geleceğin yetişkini repartuvarı”na hazırlanırken içinde yer alması gereken bir pratiğin nasıl gerçekleşeceğini öğretmektedir. Öğrenciyi hem sınıfın bir üyesi hem de gelecekte iyi bir konuşmacı olma olasılığı olan birey olarak konumlandırmakta ve kuralı öğretme yoluna gitmektedir.

1.3. Sevgi ve ilgi gösteren öğretmen pozisyonu

Sevgisini ve ilgisini gösteren olarak öğretmenlerin dahil oldukları eylemler açısından incelendiğinde, sınıf içinde ve sınıf dışında öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranışları çeşitlilik arz etmektedir. Bu eylemler, çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşmede “Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi nasıl gösterirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Görüşme kapsamında öğretmenlere yönelik böyle bir sorunun sorulması ise ders kayıtlarında sınıf içinde izlenen sevgi ve ilgi yöneltme odaklı davranışlardan kaynağını almaktadır. Bunun yanı sıra ilgili literatür de bize öğretmenin öğrenciye yönelik ilgi ve sevgi gösterimlerinin, öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu yanı sıra, bu gösterimlerin sözel ve sözel olmayan nitelikler taşıyabildiğini bildirmektedir (Brown, 2003; Frymier ve Houser, 2000). Buna göre öğretmenlerin öğrencilerine sevgilerini ve ilgilerini yöneltme bağlamında girdikleri etkileşimler incelendiğinde sırasıyla şu başlıklardan söz edilebilir.

1.3.1. Dokunma ve sevgi sözcükleri aracılığıyla sevgiyi ve ilgiyi gösterme

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

Ö. Şimdi ben şurdan başlayayım, sözlerimin başında sevgi olmayınca bu meslek icra edilmez demiştim, şimdi sınıfta gezdiğimiz sürece örneğin başarılar her zaman imza atarak, yıldız vererek veya başka şeyele olmaz, gidip çocuğun geçerken öğrencinin başını şöyle bir okşama güzel bir davranıştır, çocuk bundan çok mutlu olur. Eğer zaten bir öğrenciyi yokladığın zaman diğerleri seni sürekli takip eder, hemen öğretmenim neden beni de okşamadın şeklinde takip ederler, mesela böyle sevgini gösterebilirsin. Zaman zaman, her zaman böyle sıkı değil, derse giriş esnasında yorgunsak oyunlara geçerim, okşarım, onlara sevgi şey yaparım, onlarla oynarım, onlar gibi çocuk olurum, onların seviyesine inerim ve böylece onlar bundan çok mutlu olurlar, sevdikçe açılırlar, mutlu olurlar, ders esnasında durumuna, kapasitesine göre çocuğun, derim ki çok iyi başarılı bir öğrenciyle, başarısız, yapamayan bir öğrenciyi aynı seviyede tutamazsınız. Şimdi başarısız bir öğrenci karşısında onu teşvik etmek onu heveslendirmek için ufak da bir başarısı olsa aferin güzel şey gibi davranışlarda bulunursunuz, böyle gösterirsiniz. Ama bunlar tabi bir taraftan da çok başarılıyı ihmal edemezsin, bu seferde onu, eğitimde geriye ket

vurma diye bir olay vardır, ilgisiz kalırsa bu sefer onu köreltebilirsin, kısaca eğitim öyle bir hassas nokta ki öğretmen devamlı uyanık olmak zorunda.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. sınıf öğretmeni

- G. Peki. Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi nasıl gösterirsiniz?
- Ö. Ben en çok yani hal ve hareketlerimin olduğunu düşünüyorum. Eee daha çok böyle yanıma filan çağırırım sarılırım bellerine sarılırım hiç böyle çekinmem yani. Onlar çünkü benim de hani bir evlatlarım gibi. Bir de genelde sözlerimle hep böyle çocuklara değişik kelimeler kullanırım. Ayşenur tatlım buraya gelir misin, tamam şekerim hep böyleyim, kızlara da erkeklere de. Hani mesela erkeklere şekerim denmez, öyle bir şey yoktur bizim sınıfımızda. Tatlım, canım, efendim bir tanem, tamam aşkım hep böyle konuşulur. Hee bilmiyorum ne kadar doğru mudur bir öğretmenin öğrencileriyle böyle konuşması. Belki ikinci kademedede olsa aşkım filan denmez ama onlar şimdi çok küçükler. Hep daha bir de sevgimi de biraz onlara hediye olarak da göstermeye çalışırım. Hani belki parayla ya da maddiyatla olmaz ama işte küçük küçük tokalar alırım kızlar için, erkekler için de balon hadi bakalım kim birinci olacak yerli yersiz hediye vermeye çalışırım onlara. Hep sevgimi böyle ıı genelde işte ama en çok laflarımla sözlerimle yani bir de bazen açık açık söylerim, çocuklar ben sizi çok seviyorum bunu gösterebiliyor muyum diye, böyle açık açık da söylerim çocuklara. Özel günlerini unutmamaya çalışırım. İşte zaten şimdi bu facebook da çok gündemde. Ordan hep doğum günlerini kutlamaya çalışırım. Her zaman seni seviyorum canım kızım, canım yavrum hep yazarım ama karnelerde ben böyle bir şey duydum; rehber öğretmenimiz dedi ki karnede görüş ve düşüncelere hocam dedi böyle işte canım kızım birtanem işte canım yavrum birtanecik oğlum bu şekilde yazılmasında rehber öğretmenler uygun bulmuyor hocam dedi. İşte onun bir adı varmış ben ne olduğunu bilmiyorum. O yüzden sadece öyle dendi diye ıı karnelere daha böyle resmi yazmaya çalıştım. Ama normalde sadece kendi sınıfıma değil diğer öğrencilere de hepsinin adını bilemediğimizde biri N... öğretmenim dediğinde efendim tatlım hep bu şekilde konuşurum. Laflarımla hani çocuklara sevgimi ifade etmeye çalışırım.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilere sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?
- Ö. Onlara dokunuyorum yani dokunmak çok önemli. Hani bahçede sıraya girdiğinizde çocukların yanından geçerim, hepsinin başına böyle birer defa dokunurum bir günaydın derim. Sıranın bir ucundan öbür tarafına. O günaydın, o sıcak dokunuş çocuklar için önemli. Çünkü ben de dokunmayı severim, sevgimi dokunarak göstermeyi, hiç çekinmeden sık sık çocuklarımla

öpiyorum. Yani bunu hissetmeleri gerekiyor, ben çok net, açık sevgimi belli ederim. Sınıfta çok güleriz, oynarız, yeri gelir onların taklitlerini yaparım, dokunurum, öperim, onlara onları sevdiğimi sık sık söylüyorum. Yani seni seviyorum, seni çok seviyorum, seni çok seviyorum çünkü bugün çok güzel davranışlarda bulundun ama sen bu davranışlarda bulunmasan da ben seni seviyorum ama ben mutlu oluyorum bu davranışlarda bulunduğunda gibi hani ne yaparlarsa yapsınlar onları çok sevdiğimi biliyorlar. O da onları biraz daha huzurlu kılıyor. Dokunmayı, öpmeyi ve onları sevdiğimi sık sık yineliyorum. Sevgimi böyle gösteriyorum. Açık ve net.

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, mesleklerini sevgi ve ilgi göstermeyi içerecek bir perspektiften değerlendirmekteler. Bu çerçevede öğretmenler, sevginin ve ilginin gösteriminin birincil yolunun öğrenciye dokunmak, başını okşamak, sarılmak gibi eylemler olduğunu vurgulamakta. Sevginin yaptıkları işin başlangıç noktası olduğunu vurgulayan 36 yıllık öğretmen erkek öğretmen, kendisini bunu öğrencilerinin seviyesine inerek gösterme pozisyonundan tartışmakta. Bunun yanı sıra sevgi sözcüklerini sınıfına sıklıkla taşıdığını söyleyen ikinci alıntıdaki ifadeleri kullanan öğretmen, sevgi sözcüklerini öğrencilerinin cinsiyetinden bağımsız olarak sınıfın geneline yönelik dile getirdiğini belirtirken, bir yandan da sevginin ve ilginin yöneltilmesinin bir yolu olan sevgi içerikli sözcüklerin kullanımı aracılığıyla sınıf içinde bir eşitlik anlayışına vurgu yapmakta. Üçüncü alıntıdaki ifadeleri dile getiren kadın öğretmen ise öğrencilerine yönelttiği sevgiyi “koşulsuzluk” üzerinden tartışmaktadır. Öğrencilerin davranışlarından bağımsız olarak sevgisini onlara açık ve net gösterme çerçevesindeki pratiklerine vurgu yapan öğretmen yine diğer örnekte olduğu gibi bu tutumun sınıf içinde eşit olarak sergilendiğini beliten bir söylem çerçevesinde konuşmaktadır.

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

G. Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?

Ö. Ya, direk seviyorum yani böyle. Dediğim gibi, duygusal bir öğretmen olarak şey yaparım daha çok böyle çenelerini tutarım severim, saçlarını okşarım, sarılırım, öperim bazen. Çok hoşuma gittiye yaptığı bir davranış, çekerim yanıma dediğim gibi böyle sarılırım, vururum sırtına aferim sana falan. Yani bir kere, bakışlarımla bunu her zaman anlatırım; sevgiyle bakarım yani. Sevgiyle bakmanız önemlidir, dediğim gibi, çocuklar alt yazıları çok güzel okur, hasta olsanız hemen fark ederler söylemeden, mutlu olsanız onu da fark ederler. Öğretmenin bir şey mi oldu bugün

çok mutlusunuz, gibi sizin söylemediğiniz her şeyleri fark ettikleri için sevgisizliğinizi de söylemediğiniz halde fark ederler ve onlar da sevgiden o zaman uzaklaşıp. Sevgisiz, hani böyle boş boş bakan çocuklar olabiliyorlar. O yüzlerindeki, gözlerindeki ışıltıyı, civıltıyı biraz da sizin sevginiz ve ilginiz veriyor onlara diye düşünüyorum ben öğretmen olarak. Bi de yani onlarla sevgisi falan bıcır bıcır değil de yani ciddi ilgilendiğinizi de bilmeleri gerekiyor. Yani ben sıkıntı yaşasam öğretmenim yanımdadır. Hani mutlu olsam da yanımdadır; onu bilmeleri gerekiyor. His olarak hissetmeleri gerekir.

Yine öğrencilerine sevgisini doğrudan gösterme yoluna gittiğini belirten bir başka kadın öğretmen, bu yöndeki eylemlerini (dokunma, sözel olarak takdir etme vb) “duygusal bir öğretmen olma” konumundan meşrulaştırarak aynı zamanda sözel olmayan ipuçlarına da vurgu yapmaktadır. Bu sözel olmayan ipuçlarının (olumu ya da olumsuz) değerlendirilmesinde öğrencilerin alt yazıları iyi okuyan konumunda olduklarına dikkat çekmekte, öğrencilerin gözlerindeki sevgi ışıltısının kaynaklarından birinin de yine öğretmenin sunduğu alt metinler olduğunu belirtmektedir. Öğretmen içinden konuştuğu söylem çerçevesinde, öğrencilerin sevgilerini yaratmada da öğretmenin gücü olduğuna vurgu yapmaktadır. Yine öğrencilerine sevgisini ve ilgisini yöneltme repertuarında bir öğretmenin ortaya koyması gereken pratikleri ifade ederken, sevginin sunum biçimlerinden birinin her koşulda öğrencisinin yanında olduğu mesajını ileten eylemler çerçevesinde onlarla etkileşime girmesini vurgularken, öğrencilere “koşulsuz” sevgi sunan bir önceki alıntıdaki öğretmenle benzer bir gerçeklik inşa eder görünmektedir.

Yine yukarıdaki örneklerle tutarlılık gösterir biçimde öğrencilere yönelik olarak sevginin ve ilginin gösteriminde eşitlik üzerinde duran bir başka öğretmen de sınıfta bu çerçevede inşa edilen söylemin dayanak noktası olarak velilerden gelen geribildirimleri kullanmaktadır. Öğrencilerine sevgisini gösterirken farklı bağlamlarda farklı eylemler içerisinden davrandığına dikkat çekerken, sınıf içinde kendi gücüne vurgu yapmakta ancak tenefüslerde öğrencileri ile daha eşit ve oyuna dayalı bir düzlemde etkileşime girdiğini belirten bir konumdan konuşmaktadır. Yine sevgi ve ilgi gösterme repertuarında, bu söylem çerçevesinde konuşan öğretmen için dokunma, sarılma, okşama sıklıkla kullanılan pratikler arasında yer alır görünmektedir.

Alıntı

40 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 1. sınıf öğretmeni

- G. *Bunun dışında öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?*
- Ö. *Ya ben sevgimi rahat gösterebiliyorum, ilgi zaten, her çocukla eşit ilgilenmeye çalışıyorum, asla sınıfta asla çocukların şöyle bir kaniya kapılmamasına dikkat ederim, “ Öğretmenimiz o çok çalışkan onu seviyor.” gibi bir duyguya kapılmalarını asla istemem ve mesela veliler meraklı oluyorlar bazen, çocuğuma sordum sınıfın en çalışkanı kim dedim, söyleyemedi, bir sürü isim saydı gibi falan, o zaman bir mutlu oluyorum, demek ki ben onlara o izlenimi vermiyorum. Yani sevgimi de dokunarak da gösteririm, konuşarak da gösteririm, mesela okul bahçesinde onlarla buluşurum oyun oynarım ama derse girdiğimizde, daha farklıdır tabi ki. Herkes dersine bakmalı ama teneffüste istediğiiz gibi oyun da oynuyoruz, koşuyoruz da, hepsini yapıyoruz. Yani sevgimi gösterdiğimi düşünüyorum, dokunurum çocuklara yani yani yanından geçerken , saçını okşarım, yani onlar gelir sarılır, ben de sarılıyorum, u şekilde gösteriyorum yani sevgimi.*

Yukarıda da görüldüğü gibi, farklı cinsiyetlerden birçok öğretmenle yapılan görüşme kayıtları ve video kayıtları bize öğretmenlerin dokunma yolu ile sevgi gösteriminde benzer eylemlere girdiklerini göstermekte. Genellikle öğretmen öğrenci etkileşiminin tartışmalı bir başlığı olarak ele alındığı Batı kültürü ile kıyaslandığında (Andrzejewski ve Davis, 2008; Wilson, Stadler, Schwartz ve Goff, 2009) dokunma eylemi söz konusu olduğunda; ülkemizde ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin öğrencilerin kişisel alanına girerek onlar ile dokunmaya dayalı temas kurma konusunda çekincesiz davrandıkları söylenebilir. Ancak bu eylemlerin gerekçelendirilmesinde aşağıdaki alıntıda konuşan erkek öğretmen, “öğrencilerini birer evlatları” gibi görmek repertuarından konuşarak kendisini ebeveyn gibi davranan öğretmen konumuna yerleştirirken; yine öğrencileri ile kurduğu etkileşimde sevginin engel tanımazlığı üzerinde duran bir kadın öğretmen ise öğrencileri ile etkileşiminde kendisini profesyonelce davranan özne pozisyonuna yerleştirerek konuşmaktadır. Ancak yine aynı kadın öğretmen konuşmasının devamında bir ideolojik ikilemin içinden yapılanan bir gerçeklik çerçevesinde konuşur görünmektedir. Zira, hem “anne rolünün dışında olma” hem de “öğretmenlik

rolü ile anne rolünü” harmanlama üzerinde durduktan sonra, kendi ifadelerini harmanlayabilme eylemi ile meşrulaştırmaktadır.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi nasıl gösterirsiniz?
Ö. Ben çocuklara kesinlikle hanfendi sarılırım yani dokunarak eğitim yaparım. Çocuklara kesinlikle uzaktan eğitim yapmam çocukların her birine mutlaka dokunurum. Aynı kendi çocuğumu sevdiğim gibi onları da severim, öperim, başlarını okşarım, işte onlarla küçük şakalar yaparım onların hoşuna gidecek şakalar yaparım ve çocuklar da çok iyi gözlemler inanın bizden çok çok daha iyi gözlemler çünkü onların kalbi temiz olduğu için hele hele bizim yaş grubu olarak bizim ilgilendiğimiz çocuklar çok iyi gözlemliyorlar, kalpleri çok temiz çünkü onlar günahsızlar.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?
Ö. Sevginin çözemeyeceği hiçbir sorun yok diye düşünüyorum. Sevgi tüm sorunları halleder; ama bunu sadece sevgi diliyle ifade etmek okulda kurallar içerisinde o kurallar, sevgi, ilgi çok ince bir çizgi var. O ince çizgiyi korumak gerektiğini düşünüyorum. Yani biz her şeyden önce çocuğun annesi değiliz. Anne gibi, anne rolünü üstlenen bir öğretmen, bana göre başarısız bir öğretmendir diye düşünüyorum. Biz bu işi profesyonelce yapıyoruz. Ama sırf öğretmen tarafı değil, anne tarafı değil; arada ince bir çizgi var, bunu harmanlayabiliyorsak gerçek başarı orada diye düşünüyorum.

Öğrencilerine sevgisini ve ilgisini gösterirken dokunma ve sevgi sözcükleri kullanma repertuarından konuşan öğretmenlerden bir tanesi diğerleri ile birlikte ele alındığında benzer eylemlerden bahsetmiş görünmekle birlikte, aynı eylemlerin ortaya konma gerekçelerini farklı dilsel pratikler çerçevesinden ifadelendirme yoluna gitmiştir. Aşağıdaki alıntı incelendiğinde, öğretmen öğrencilere sevgisini ve ilgisini göstermesini “çözümlemeye çalışılması gereken” bir sorun olarak tanımladığı ve bu çerçevede gerçekleştirdiği birçok eylemi “öğrencilerin iyiliğine olan” eylemler olarak meşrulaştırdığı gözlenmektedir. Yine aynı öğretmen, bu eylemleri anlatırken ağırlıklı olarak birinci tekil kişi zamiri yerine ikinci çoğul kişi zamirini seçmiştir. Öğretmen işinin gereği olan sevgi ve ilgi gösteriminin bir şekilde zaten yapılacak bir şey olduğu ve bunun çeşitli yollarla zaten yapıldığını ya da yapılabileceğini

belirtirken, görüşmeciye teknik bilgi veren bir uzman konumundan konuşmayı seçer görünmektedir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 2. sınıf öğretmeni

G. *Peki öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izliyorsunuz ?*

Ö. *Her şekilde hissetilir, insanın mimikleriyle, konuşmalarıyla, hal ve hareketleriyle, davranışlarıyla çocuklara sevginizi gösterebilirsiniz, onların bir başını okşamanız, bir makas almanız, nasılsınız demeniz, e işte farklılığı olan çocuklara gidip merhaba demeniz, teneffüste yanınızda nöbetçiye işte yanınızda gelip sizinle gezmesi, ee onlar için iyi şeyler, işte zaman zaman onlarla öyle konuşmalar yapıyoruz, bu şekilde çözümlemeye çalışıyoruz.*

Derslerde gerçekleştirilen video kayıtları incelendiğinde, öğretmenlerin sevgi ve ilgi gösterimlerinin yine dokunma odaklı örneklerine sıklıkla rastlanmaktadır.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. sınıf öğretmeni

Öğretmen: *Hişşşş (bütün sınıfa)*

Ramazan: *Öğretmenim ben ben yazmıştım ki “bisikleti yavaş kullanmalıyız.”*

Öğretmen: *Hı denge ile ilgili kurmadın mı? Doğru bir şey söylemişsin bisikleti yavaş kullanmalıyız. Evet.*

Denge ile ilgili ne kurdun?

Keremcim. Söyle oğlum.

Ne arıyorsun oğlum?

Kerem: *(Sırasına geri döner) Silgi.*

Öğretmen: *Sil-gi? E buluruz. Ona mı üzülüyorsunuz?*

Öğrenci: *Öğretmenim ben veririm.*

Öğretmen: *(Silgi uzatan birçok öğrenciyi kastederek) Arkadaşların seni ne kadar çok seviyor gördün mü? Sana silgi yağdı. Yani öyle somurtup sülgüüüü demene gerek yokmuş di mi?*

Teşekkür ettin mi arkadaşına?

(Kerem’i taklit ederek) Teşekkür ederim.

(silgi getiren bir başka öğrenciyeye) Senin başka bir silgin var mı? Şuan kullandı arkadaşın. Teşekkür ederiz.

(Kerem’e sarılır) Bak bak suratsız arkadaşların seni ne kadar çok seviyorlar, gördün mü?

Bak bakiyim.

Evet denge ile ilgili cümle kuralım.

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, sınıfta otorite sahibi ve öğretmen olma konumundaki öğretmen, öğrencilerin davranışları karşısında kendi konumlarını etkileşimsel dinamikler çerçevesinde değiştirebilmekte ve sevgi, şefkat ve ilgi gösteren olma konumuna kendisini taşıyarak oradan doğru konuşmalarını biçimlendirebilmektedir. Alıntıda yer aldığı biçimiyle, öğretmen aslında öğretmen olma rolünü tam olarak bırakmadan; hem ilgi bekleyen öğrencisine yönelmekte hem de sınıf içinde öğrenciler arasında sevgi ilişkilerinin inşasına dikkat çeken bir dil kullanarak (*Bak bak suratsız arkadaşların seni ne kadar çok seviyorlar, gördün mü?*), bu deneyimi sevginin nasıl gösterildiği konusunda öğrenciler için bir öğrenme yaşantısı olarak kullanmaktadır. Bu deneyimin gerçekleşmesi sonrasında öğretmen, yine dersi ve öğretimsel etkinliği sürdürmesi gereken konumuna kendisini yeniden taşımaktadır.

1.3.2. Birey olarak kabul ederek sevgiyi ve ilgiyi gösterme

Öğretmenlerin sevgi ve ilgi sunumlarının gerçekleştiği bir diğer başlık, öğrencilerin birey oluşlarına ve buna bağlı olarak değerli görülmelerine yönelik bir çerçevede ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki alıntılar bu duruma örnek olarak sunulabilir:

Alıntı

34 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 4. Sınıf öğretmeni

- G. Peki öğrencilerinize sevgi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?
- Ö. Öğrencilerime sevgi ve ilgimi göstermede, onların öğretmenlere yönelttiği bazı problemler olur. Yani kimisi arkadaşının rahatsızlığından bahseder, kimisi işte evdeki ders ortamından bahseder, ya da buna benzer bir problem sana söylerler. Sen öğretmen olarak onu dikkate alırsan ona ciddiye alırsan ona çözüm arar da çocukla birlikte onu çözersen öğrenci seni seviyordur. Ama yani bu bana getirdi, eften püften bir şey söyledi, çok da önemli bir şey değil zaten der de üstün körü geçiştirirsen inan ki öğrenci bunu çok iyi kavıyor ve öğretmenim benim problemimde sorunumla ilgilenmedi diyor, çok rahat bir şekilde de içerideki o sevgi denen şeyden de bulunmuyor, onu atıyor kenara. Yani, bir böyle bir de. Sınıf ortamı içerisinde yaramazlık yapan öğrenciler mutlaka çıkıyor, ne kadar seçersen seç var. O yaramazlıklarını sınıfın ortasında ee şey yaparsan, yani rahatsız olduğunu anlatırken sınıfın ortasında onun karakterini, şahsiyetini incitecek olursan öğrenci seni sevmez

yani şöyle gerçekten öğrenci öğretmeni bir baba, bir anne olarak görmeli, sen onu yapabilirsen o seni çok sevecektir. Artık başarıya yansıyor, inan ki başarıya yansıyor, mesela sınava gireceği zaman öğretmenim başarısız olursam, ders ortalamamı görürse diye böyle bir şey oluyor orda, kendiliğinden oluyor yalnız, o yaptırımlarla ilgisi yok, senin onun yanındaki saygınlığının önemi var, saygınlığının zedelenmesini istemiyor. Başarı yönüyle de istemiyor, ondan sonra okul sınırları içerisinde olsun, okul dışında olsun olumsuz davranışları sergilememek adına da çok önemli, yalnız kendini sevdiremezsen ee sınıf ortamında bir savaşa hazırlanıyor çünkü sevmezse bir şekilde...

- G. *Şimdi siz onlara olan sevginizi, onlarla ilgilenerek gösteriyorsunuz, sınıf ortamında nasıl gösteriyorsunuz?*
- Ö. *Sınıf ortamında yani şöyle onlar senin ses tonundan, bakışlarından , onlara karşı hitap ediş şekillerinden çıkarım çıkarıyorlar ve biraz önce dedim ya, çocuk oldu ya sınıfta bir kural ihlali yaptı ya da masadan aşağı kitapları pat diye bıraktı, seven tipler var bunları bilmiyorum siz daha bunların içine girmediniz daha ...*

Yukarıdaki alıntıda konuşan öğretmen, sınıfında öğrencilere konuşma, hitap biçimleri ve bakışları aracılığıyla öğrencilerinin kendisinin onlara karşı ilgisi ve sevgisi hakkında çıkarımda bulunduklarını söylerken; onları birey olarak öğretmenin davranışlarını gözlemleyebilme ve değerlendirebilme yeterliğine sahip oldukları bir konuma yerleştirmektedir. Böyle konumlandırılan öğrenciler, sınıf dinamiğinin etkin unsurları olarak tanımlanır görünmekte. Yine aynı öğretmen, sevgi ve ilgisini öğrencilerinin sorunları ile içtenlikli bir biçimde ilgilenerek gösterebildiğini dile getirmektedir. Yine bu noktadan okunduğunda, baskın söylem öğrencinin birey oluşunun takdiri ve bu takdire bağlı olarak öğrenciden öğretmene yönelik sunulan güven ve sevgi repertuarı içerisinde yer alan eylemlerdir. Öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisinin yetersiz olması durumunda, ki öğretmen bu durumu ifade ederken öğrenciye bireylik vurgusundan nesneleştirme vurgusuna kayma (“...bu bana getirdi, eften püften bir şey söyledi, çok da önemli bir şey değil zaten der de üstün körü geçirirsen...”) örneği vermektedir, öğrenci ile kurulacak etkin etkileşimin sekteye uğrayacağını belirtmektedir.

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Peki, öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi göstermede nasıl bir yol izlersiniz?
- Ö. Öğrencilere ben sevgimi ve ilgimi onunla birebir konuşarak yani, onun söylediklerini sonuna kadar dinlerim ki, öyle de yapıyorum çünkü ailelerde biz bile yani bir dönem, ailelerin bir dönem sen sus sen küçüksün, sen bilmezsin, sen çocuksun gibi her seferinde bizleri şey yaptılar, yani susturdular, konuşmamızı engellediler, daha doğrusu bizi birey yerine bile koymadılar küçük olduğumuz için. Ben onları öyle görmüyorum, dinliyorum, onların fikirlerinin değerli olduğunu onlara hissettiriyorum sonuna kadar dinliyorum ve fikirlerini uygulamaya çalışıyorum sınıf içinde, ders içinde uygulanabilecek fikirler çıktığında, onları uyguladığımda bu çok hoşlarına gidiyor, birey olduklarının farkına varıyorlar. Sınıfa atıyorum mesela panoya bir afiş asacağımızda nereye asalım diye onlara soruyorum, tabi ki onların hoşuna gidiyor, değerli olduklarını, onları sevdiğimi anlıyorlar diye düşünüyorum.

Yine öğrencilerinin, birey olarak konumlandırılması sayesinde öğretmenleri tarafında ilgi ve sevgi gördüklerini anlayabileceklerini dile getiren 8 yıldır devlet okullarında ve özel okullarda öğretmenlik yapan bir diğer katılımcı, öğrencilerini bu yaşantılar aracılığıyla çıkarımlarda bulunabilecek yeterlilikte olarak konumlandırmaktadır. Çalışmaya katılan diğer öğretmenler ile kıyaslandığında daha genç olan bu öğretmen, kendi geçmiş yaşantılarındaki metinleri anımsamakta (*çünkü ailelerde biz bile yani bir dönem, ailelerin bir dönem sen sus sen küçüksün, sen bilmezsin, sen çocuksun gibi her seferinde bizleri şey yaptılar, yani susturdular, konuşmamızı engellediler, daha doğrusu bizi birey yerine bile koymadılar küçük olduğumuz için.*), bu repertuarın dışına çıkarak karşıt bir konumdan konuşmakta ve sınıfında öğrencilerin konuşabilme ve birey olarak kabul edilmesi üzerinde durmaktadır. Bu sayede kendisini de geleneksel çocuk yetiştirme kabullerinin dışında, çocukları birer birey olarak değerlendiren öğretmen konumuna yerleştirmektedir.

1.3.3. Şakalaşarak ve güldürerek sevgiyi ve ilgiyi gösterme

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden sevgi ve ilgiyi gösterme noktasında ortaya çıkarılan temalardan bir diğeri şakalaşma ve güldürmeye dayalı olarak kurulan etkileşime dairdir. Günlük dilin önemli unsurlarından biri olan espriye dayalı diyalog kurma repertuarı kendisine sınıf içinde de sıklıkla yer bulur görünmektedir.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi nasıl gösterirsiniz?

Ö. Öğrencilerime sevgimi ilgimi yaptığım esprilerle, derse girişlerde dersi anlatmadan önce, yapacağım giriş girizgahlarla derse göre. Onun dışında genel olarak sevgimi de her dersin yani her dersin değil, her gün değişik zamanlarda o bizim de haleti ruhiyemizle ilgili bir şey. Örneğin iki üç saat ders yaptık yorulduk, öğrencilerle mutlaka bir espri yapmamız lazım o arada bi beş dakikalık bi zaman var kimden başlıcam en (kısa bir düşünme süresi) sınıfın seviyesine göre en sessizinden başlayıp onlarla şakalaşmak değişik şeyler söylemek falan öyle şakalaşarak onlara bi şeyler sorarak böyle esprili hikaye anlattırırım güncel hayatından bişey anlat derim. Mesela sen başından geçen bi olayı anlat derim. O arada ben bi olay anlattırırım güldürürüm falan böyle.

G. Bu şekilde.

Ö. Böyle olur yani. O işler de öyle olur.

Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere, espri ve şakalaşma sınıf içindeki etkileşimde öğretmenin öğrencilerinin derse katılımını ve ilgisini sürdürmenin önemli bir yolu olarak anlam kazanmaktadır. Gülmeye dayalı olarak sınıf içinde yaratılan olumlu atmosferde hem öğretmenin hem de öğrencilerin katkıları üzerinde duran katılımcı, sınıfta neye gülündüğünün o günün koşullarına göre değişebileceğini de belirtmektedir. Öğretmen, sınıf ile şakalaşmada ve sınıfın espriye katılımını sağlarken de öğrenciler arasında bir öncelik sırası belirleyerek, sınıfın bir bütün olarak varoluşunun devamlılığının bir takipçisi olma konumunda yer almaktadır. Zira bu bütünlüğün genelde sınıf içi etkinlikler özelde ise gülmek eylemi ile korunamaması durumunda, öğretimsel amaçlara ulaşmanın da zor olacağının sinyalini bizlere vermektedir.

1.3.4. Disiplin ve düzeni koruyarak sevgiyi ve ilgiyi gösterme

Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerden bazıları, öğrenciye yönelik sevgi ve ilgi sunumlarının içerisinde öğretimsel hedeflere verilen önceliği barındırdığını belirtmekte ve bu amaçla disiplinin üzerinde durmaktadırlar.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi nasıl gösterirsiniz?

Ö. ee, ben aslında disiplinli bir öğretmenim, ee öncelikle sınıfta öğrenme ortamının sağlanması için e, onu sağladıktan sonra bakıyorum bazen sıkıldıklarını görüyorum, o zaman hemen konuyu değiştirip, dersin havasından çıkıp bir başka şeye yönelip, ne bileyim sırada gezerken birisinin defterine bakmak veya , işte ders anlatırken okuma yapıyorsun, yanına oturup, ona hafif bi temasım, başını okşamam bile onları zaten yeterince mutlu ediyor. iyi davranışlarını gördüğümde bunu özellikle abartarak göstermek seslendirmek onu, onlar da hoşuna gidiyor. Onun dışında gördüğüm yerde bazen gördüğümde sarılıyordum da, içimden geliyor, hani bunu çok fazla yapamıyorum, birine sarılınca hepsine sarılmak gerekiyor (gülüyor), bu şekilde gösteriyorum.

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, disiplinin korunması sevginin gösteriminin önünde yer alan bir tema olarak karşımıza çıkmakta. Yine aynı öğretmenin belirttiği gibi, dersin etkinliklerinin sürdürülmesinde öğrencilerin derse katılımının koşullarından biri olarak sınıf içinde dolaşan öğretmenin, her öğrencinin sınıf içindeki varlığının farkında olduğunu ve o an onların bu süreci nasıl yaşadığını takip ettiğini gösterme çabası da ilginin sergilenme biçimlerinden biri olarak gözleniyor. Ancak yukarıdaki alıntıda yer alan öğretmen için, disiplin teması ve öğretimsel hedeflerin önceliği sınıf içindeki sevgi ve ilgi gösterimlerinin belirleyicisi olarak tanımlanabilir görünmekte.

Video kayıtlarında da sıklıkla karşımıza çıktığı biçimde, öğretmenler öğrencilerinin ders sırasında aralarında dolaşıp bireysel olarak da onlara ilgilerini yöneltmekteler. Aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, bunu yaparken, dersle ilgili sorularını bireysel olarak yanıtlamanın yanında, onlara dokunarak, okul eşyaları ile ilgilenerek

onlara sınıf içinde varlıklarının öğretmen tarafından farkında olduğunu anımsatmayı günlük rutinlerinin önemli bir parçası olarak sürdürmekte. Bu sayede iki farklı konuma kendilerini yerleştirmekte; bir yandan sınıf düzeninin ve sınıf içi disiplinin sağlayıcısı olarak eylemde bulunurken, bir yandan da öğrencilerine onların farkında olduklarını ve dolayısıyla ilginin gösterimini içerecek biçimde davranmaktadırlar.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilerinize sevginizi ve ilginizi nasıl gösterirsiniz?
- Ö. Ben çocuklara kesinlikle hanfendi sarılırım yani dokunarak eğitim yaparım. Çocuklara kesinlikle uzaktan eğitim yapmam çocukların her birine mutlaka dokunurum. Aynı kendi çocuğumu sevdiğim gibi onları da severim, öperim, başlarını okşarım, işte onlarla küçük şakalar yaparım onların hoşuna gidecek şakalar yaparım ve çocuklar da çok iyi gözlemler inanın bizden çok çok daha iyi gözlemler çünkü onların kalbi temiz olduğu için hele hele bizim yaş grubu olarak bizim ilgilendiğimiz çocuklar çok iyi gözlemliyorlar, kalpleri çok temiz çünkü onlar günahsızlar. Dinimizce de böyle der 12 yaşına kadar günahsızlar. Sizin gözlerinizden sizin davranışlarınızdan onu ne kadar nasıl sevdiğinizi çok iyi anlıyorlar. O yüzden onlara sevgimi nasıl gösteririm, dokunarak gösteririm ve onlar da hissederek zaten. Yani bir başka öğretmenin kızdığı şeye aynı tonda aynı şekilde ben bağırırsam bana kızmaz çünkü bilirler ki öğretmenim benim iyiliğim için bana bağırmıştır diye. O yüzden hiçbir veliden 3.sezonun sonundayız bakın asla benim çocuğuma şunu kızdınız diye bana hiçbir şikayet gelmedi şimdiye kadar. İnşallah bundan sonra da gelmez. Çünkü veliler inanıyorlar ve biliyorlar artık onları gerçekten bu şekilde sevdiğimi. Severecek onların geleceğini düşünerek yaptığımı.

Yukarıdaki alıntıda kendi sevgi ve ilgi gösterme eylemleri hakkında konuşan 17 yıllık erkek öğretmen, disiplinin sağlanmasında içine girdiği eylemlerin çocukların ve velilerin gözündeki yorumlanışları hakkında çıkarımlarını paylaşırken farklı pozisyonlardan konuşuyor görünmektedir. Öğrencilerine yönelik sevgisini gösterirken geleneksel söylemden hareketle onları kendi çocuklarından ayırmadığını belirtmekte, bu repertuvarın kendisine sunduğu pozisyonlardan biri olan ebeveyn gibi davranan öğretmen pozisyonu aracılığıyla, disipline etme eylemlerine dayanak kazandırmaktadır. Yine öğrencilerini konumlandırırken, inançları çerçevesinde öğrencilerini değerlendiren öğretmen pozisyonundan konuşarak, görev yaptığı yaş

grubunun dini anlamda günahsız oldukları kabulü çerçevesinde öğretmenlerinin eylemlerini temiz kalpli oluşlarına bağlı olarak en iyi biçimde gözlemleyeceklerini öne sürmektedir. Yine aynı öğretmen, velilerle kurduğu iletişim dahilinde kendi iyi niyetli eylemlerinin tıpkı öğrencilerce olduğu gibi velilerce de onaylandığını belirterek, sevginin gösterimini disiplin üzerinden gerçekleştirme eylem alanına dayanak noktaları inşa etmektedir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 2. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: Ağzındaki ne (ders akışını keser)? Ne ağzındaki?

Öğrenci: (yanıtı anlaşılmıyor)

Öğretmen: Bak seni dışarıya atarım. Yeme onu. Git tükür. Çabuk! (öğrenci çöp kutusuna doğru koşar) Ahmet?

Öğrencilere yönelik ilgi sunumu olarak değerlendirilebilecek uç bir örnek ise video kayıtlarında yer almaktadır. Burada öğretmen disipline edici, kendi yaptırım gücünü vurgulayan dilsel ifadeler çerçevesinde öğrencisinin sağlığı ile ilgilenmekte ve onun kendisine zarar verecek bir şeyi yemesine engel olma eylem alanında hareket etmektedir.

Analizlerin gerçekleştirilmesinden sonra, literatürün incelenmesi sırasında sınıf yönetimi repertuarı ile ilgili katkı sağlayıcı bir bilgiye ulaşılmıştır. Bu araştırmanın analizleri dahilinde ortaya çıkarılan sınıf yönetimi repertuarı; öğretmeni, sınıfı gözlemleyen ve yöneten, kuralları uygulayan ve düzeni sağlayan, sevgi ve ilgi gösteren özne pozisyonları üzerinden tartışırken, öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri çerçevesindeki pratiklerini geniş bir literatür taramasına dayanarak ortaya koyan farklı bir çalışmanın kavramsallaştırması ile benzerlik göstermektedir. Analizler sonrasında çıkan tablonun, öğretmen öğrenci etkileşimi üzerinde duran bir başka çalışma (Wubbles, den Brok, Veldman ve van Tartwijk, 2006) ile izlenen benzerliği, çalışmanın kurduğu tematik çatının geçerlilik düzeyini artırır görünmektedir.

2. Ideal öğrenci yetiştirme repertuarı

Öğretmenlerin, öğrencilerinin hangi konumlarına, içinde yer aldıkları hangi açıklayıcı repertuvarlara ve bu repertuvarlar dahilinde hangi sosyal eylemlerine değer atfettikleri ve idealize ettiklerinin anlaşılmasına yönelik görüşme sorusu kaynağını yine sınıf içi ders kayıtlarından almaktadır. Bu kayıtlar sırasında öğretmenlerin öğrencilerin farklı davranışlarına yönelik takdir sundukları gözlenmiş, bu gözlemler ve öğretmenlerin ifadeleri arasındaki eşgüdümün anlaşılmasına çalışılmıştır.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

Cenker: Öğretmenim ben gazetede okudum. 120 .. veya oralarda bitane trafik olmuş 127 tane araba birbirine çarpışmış.
Öğretmen: Çarpışmış. Müberra ne dedin biz duymadık?
Müberra: Özür dilerim geç kaldım.
Öğretmen: Geç kaldığı için özür diliyor Müberra bizden.
Cenker: Öğretmenim.
Öğretmen: Tamam teşekkür ederiz.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

Melis: Öğretmenim Utku bisikletime oturdu.
Öğretmen: Aaaa
Melis: Hem de kırdı onu.
Öğretmen: Ne hem de kocaman çocuk.
Melis: Evet.
Öğretmen: Haa. Çok ayıpladım şimdi onu, kocaman çocuk senin bisikletine oturdu. Utku'ya söyle çok ayıpladım onu.
Melis: Benim doğumgünümde alacak bisiklet. Para biriktiriyor.
Öğretmen: Biriktiriyor sen biriktiriyor musun?

Alıntı

9 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: Diyorsuunn: Abdülkadir?

Abdülkadir: Öğretmenim ışık ve ses ünitesi bize ışık ve sesin önemli yerlerini anlatıyor olabilir. Eğer ışık ve ses olmasaydı yaşamımızdan bişey anlamazdık. İı doğal ışık kaynakları ve yapa ışık kaynakları vardır. Doğal ışık kaynakları şimşek yıldız, ateşböceği, güneş ve ateştir. Yapay ışık kaynakları ise mum, gaz lambası vb şeylerdir. Bu unite bize bunları anlatıyor olabilir.

Öğretmen: Sen biraz inceledin galiba konuları (gülümser). Hıı baya ayrıntılı konuştu arkadaşınız. Başak?

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler sosyal yaşamda uygulanması gereken değerler ile öğrenmeye yönelik gösterilen gayreti teşvik ve takdir eder görünmektedir. Bu teşvik ve takdiri dile getirirken öğretmenler bir bilen ve öğreten konumundan konuşmaktadırlar.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: Şimdi sağına soluna bakmadan arkadaşım silgimi aldı. Ee bi bak bakalım. Sağına soluna bi bak ara ondan sonra deki arkadaşım silgimi aldı. Hemen suçlamaya başlamayacaksın arkadaşını.

Öğrenci: Ama öğretmenim ilk Zeynep aldı.

Öğretmen: İlk Zeynep almış olması onun kaybettiği anlamına gelmiyor. Sen sağına soluna bakmamışsın, ayağının altındaymış silgi.

Alıntı

11 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: Bitirdin mi Berkay?

Berkay: Evet.

Öğretmen: Serhat? Tamam Berkay bitirdi konuşuyor sen bitirmeden konuşuyorsun, aranızdaki fark ne oluyor? Hanginiz daha avantajlı?

Öğretmenler bir bilen ve öğreten olma pozisyonundan konuşurken kuralları sıklıkla hatırlatmayı seçmekte. Ancak bu hatırlatma sürecinde kullandıkları dilsel ifadeler zaman zaman, öğrenci motivasyonunu artırıcı görünmekten ziyade eleştirel ve

suçlayıcı nitelik taşıyabilmektedir. Zira öğretmenler, öğrenciye dair beklentilerini idealize ederken sınıf kuralları ve kültürel değerleri dikkate almakta ancak bu unsurları öğrencilerine anlatırken çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerden bazıları, kendilerini konumlandıkları bir bilen olma pozisyonuna bağlı güçlerini olumsuz ifadeler içeren dilsel pratikler çerçevesinde vurgulayabilmekteler. Bu dilsel ifadeler genellikle öğrencileri, uygun biçimde davranmayan, yeterince düşünmeden hareket eden olarak tanımlamakta ve öğrencilerine kuralları öğretmen de dahil olmak üzere bir sınıf olmalarına vurgu yaparak aktaran öğretmenlerden farklı olarak, ikinci tekil kişiye yönelik hitap biçimlerini içermektedir. Diğer yandan sınıfları ile aynı kurallara tabi olduğuna vurgu yapan öğretmenler, öğrencilerinden bekledikleri davranışların kendileri tarafından da gerçekleştirilebileceği üzerinde durarak birinci çoğul kişi dilsel kalıbı üzerinden konuşmayı seçmektedir.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

- Öğretmen:** *Pem-be bisikleeeet. Şimdi yazısını bitiren kitabını açıyor. Pembe bisiklet kısmını. Resimlerine bakıyor, görsellerine bakıyor, başlığına bakıyor. (Sesini yükselterek) ilk ve son cümlelerine bakıyor. Ve kitabı kapatıyor.*
Nereye bakıyoruz? Görsellerine, birinci cümleye, son cümleye bakıyoruz ve kapatıyoruz. (Ellerini birbirine vurarak kitabı kapatma taklidi yapar)
Birinci cümle son cümle ve görsellere bakıyoruz.
- Öğrenciler:** *(Kendi aralarında) Hayır okumuyorum sadece görsellerine bakıyorum. (Sınıf kendi arasında konuşmaya devam eder.)*
- Öğretmen:** *(Bir süre sonra yüksek sesle) Eveet şimdi. Şimdi sizden.. İlk satıra baktık son cümleye baktık, görsellerine baktık şimdi sizden metni tahmin etmenizi istiyorum.*
Kapat kitabını. Kitabınızı kapatır mısınız lütfen? Lütfen kitabınızı kapatır mısınız?
Evet kapattık mı?
- Sınıf:** *Evet.*

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

Öğretmen: Eveet Emre'yi dinleyelim. Bakıyım dinliyor muyuz? Naz?

Emre: Ben bowling oynamayı

Öğretmen: (Resim kağıdını kastederek) ama arkadaşlarına döndür.

Emre: Ben en çok bowling oynamayı seviyorum.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bilgiler akılda tutularak öğretmenlere, ideal öğrenciyi nasıl tanımladıkları ve bu tanımların kendi sınıflarındaki geçerlilik düzeyleri görüşmeler kapsamında sorulmuştur. Bu sayede öğrencilerin ideal olarak öğretmenler tarafından hangi özellikler aracılığıyla değerlendirildiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. İdeal öğrenci yetiştirme repertuarı çerçevesinde elde edilen analiz bulguları ile benzerlik gösterecek biçimde, beş batılı kültürde (İtalya, İspanya, Polonya, Hollanda ve ABD) yapılan bir araştırmada, öğretmenlere ideal öğrenciyi nasıl tanımladıkları yarıyapılandırılmış görüşmeler çerçevesinde sorulmuştur (Harkness, Blom, Oliva, Moscardino, Zylicz, Bermudez ve diğ., 2007). Bu karşılaştırmalı çalışmada, öğretmenler, ideal öğrencinin güdülenmiş, bağımsız, özerk, yaratıcı, olumlu sosyal becerilere sahip, mutlu, işbirliğine yatkın, olumlu değerlere sahip, kendine güvenli, çaba gösteren, disiplinli, kurallara uyan, sorumluluk sahibi, kendini iyi ifade eden, öğrenmeye istekli olduğunu rapor etmişlerdir. Aşağıda ise bu çalışma kapsamında öğretmenlerin verdiği yanıtlar sıralanmaktadır.

2.1. Sorumluluk sahibi öğrenci pozisyonu

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?

Ö. (Derin nefes alır) İdeal öğrenci sorumluluğunu bilen hem ders hem kurallar.

G. Hı hım.

Ö. Sorumluluğunu bilen (sessizlik). Bu ders konuları ile ilgili. Güncel hayatta da toplumda sırtımayan adam gibi davranışlar gösteren.

G. Hı hı

Ö. İnsan bana göre çocuk ideal öğrencidir ve olur. Bu küçükten başlar, büyüyünce de büyük adamken de o davranışları devam ettirir gider.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki, eee size göre ideal öğrenci nasıl olmalı?

Ö. İdeal öğrenci sorumluluk sahibi olması gerekir ama ideal öğrenci, yapısı neyse öğrenci o şekilde olur, öğrenciyi kalıba koyamayız, yani beklenen işte, hep verdiğini alsın, ödevlerini yapsın ama öyle bir şey de mümkün değil, çünkü çocuk neyse odur.

İdeal öğrencinin yetiştirilmesi repertuarında öğretmenler, öğrencileri sorumluluk sahibi olma pozisyonu üzerinden konuşmaktadır. Yukarıdaki iki alıntıda da görüldüğü üzere, bu sorumluluk hem öğretimsel hem de eğitsel boyutu kapsamaktadır. Gelecekte toplum için iyi yetişmiş birey konumuna yerleştirdikleri sorumluluk sahibi öğrencinin yetiştirilmesi sırasında aslında bu yaşlarda sahip olduğu niteliklerinden çok da farklılaşmadan, kendine özgü olarak biçimleneceğini dile getirmekteler. Bir başka ifadeyle öğretmenler öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak bu bireysel farklılıkların sorumluluk sahibi olmayı çerçevelendireceğini ve geleceğin yetişkin bireyinin kendine özgü biçimde idealleşeceğini ifade ettikleri bir söylem üzerinden konuşmaktadırlar. Sınıf yönetimi ve sınıf söyleminin birlikte ele alınması gerektiği üzerinde duran etnografik bir çalışmanın bulguları da, araştırma odaklı bir müfredat ile sorumluluk temelli sınıf yönetimi sisteminin; sorumluluk, karşılıklı saygı ve birlikte inşayı içeren bir sınıf kültürü oluşturulmasına olanak sağladığını bildirmektedir (Putney, 2007).

Tam da bu noktada, öğretmenlerin öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları nasıl ele aldıklarının incelenmesi katkı sağlayıcı görünmektedir. İdeal öğrenciyi yetiştirme repertuarında öğretmenlerin söylemlerinde inşa edilen unsurlardan biri öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerinedir. Aşağıdaki alıntıda da izleneceği gibi öğretmen, sınıfını 5 yıla yayılan ilköğretim birinci kademe sürecinde, tanımak için yeterli fırsata sahip olmakta, bu doğrultuda sınıfındaki çeşitliliği gözlemleyebilmektedir. Önceliği çalışmayı öğrenen ve meraklı olmasından hareketle

araştırma yönünde kendisini geliştiren öğrenci pozisyonuna verirken, bu sayede bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenciler arası farklılıkların üzerinde bir düzlemde konuşmaktadır. Konunun ne olduğundan bağımsız olarak tüm öğrenciler için geçerli olabilecek temel koşulun çalışmayı ve araştırmayı öğrenmek olduğunu vurgularken, sorumluluk sahibi olması beklenen ideal öğrenci pozisyonu ile uyumlu bir perspektif sunmaktadır. Bu perspektife göre öğretmen, kendisini öğrencileri yeteneği yönünde yönlendiren öğretmen pozisyonuna konumlandırır görünmektedir. Ancak yine aynı öğretmen, yukarıda söyledikleri ile çelişen bir konuma kendisini taşıyarak öğrencinin yeteneğinin bulunmadığı durumlarda öğretmen olarak ne yaparsa yapsın öğrenmeyi sağlayamayacağı minvalinde bir ideolojik ikilem çerçevesinde konuşmaktadır.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Bireysel farklılıkları öğrenme-öğretme ortamına nasıl katıyorsunuz?
Çocukların bireysel farklılıklarını nasıl ele alıyorsunuz?
- Ö. Şimdi, artık 3. sınıf olduğumuz için, 1. sınıftan itibaren ben artık neyi yapıp neyi yapamayacaklarını ve hangi yönde başarılı olabileceklerini kestirebiliyorum, işte çocuk matematikte başarısızdır, Türkçe’de başarısızdır ama o çocuk müzikte iyidir, müzik dersinde onu ön plana çıkararak öncelikle vermek istediğim benim matematik, hayat bilgisi, Türkçe, Fen Bilgisi benim çok umurumda değil açıkçası, umurumda değil derken yanlış ifade olmasın, bunların hepsi 2. hatta 3. planda, çünkü zaten bunları yapacak çocuk, buna kapasitesi varsa, onu bir şekilde çıkarıyor, benim burda bir şekilde vermeye çalıştığım şey davranıştır. Çalışmayı öğrenmeli, çocuk merak etmeli ki araştırıp kendisi öğrenmeli, çünkü burda benim anlattığım istersem görsel anlatayım, istersem drama yaptırayım, ne yaptırırsam yaptırayım çocuk onu istemedikçe ben çocuğa bir şey öğretemeyeceğimi çok iyi biliyorum o yüzden hangi yöndeysen onun yeteneği ona yönlendirmek, müzikse yeteneği orda bir özgüven elde edilmeli ondan sonra o çocuk ben de bunu yapabilirim diyerek işe girişmeli. Burada esas amaç çocuğa bunu vermek yani o saatlerce matematik anlatmanın çok şey ifade ettiğini düşünmüyorum ben, evet anlatıyoruz anlatmıyor değiliz , prosedür gereği işte toplama çıkarma, problem hepsini anlatıyoruz ama amaç burada onları bunu öğrenmek üzere heveslendirmek, evde kendisi çözerken de öğrenir o çocuk eğer yeteneği varsa yoksa da ben allame-i cihan olsam öğretmen olarak, yoksa yeteneği matematik öğrenmeye öğrenemez bence.

İdeal öğrencinin yetiştirilmesi repertuarı çerçevesinde “sorumluluk sahibi öğrenci özne pozisyonu” dahilinde değerlendirilebilecek biçimde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alan bir diğer öğretmenin konuşmasından yapılan alıntı aşağıda sunulmuştur:

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

- G. *Peki sınıfınızda öğrencilerinizin bireysel farklılıkları tabi ki vardır, bu sınıfın dinamiğini nasıl etkiliyor, sınıfı nasıl yönlendiriyorsunuz bireysel farklılıkları dikkate alarak?*
- Ö. *Bireysel farklılıkları dikkate alarak ben şöyle bir şey yaptım, sınıfın içerisinde ee değişik 19 öğrenci var, 19 tane sorumluluk belirledim, mesela birisi dolapların düzenini kontrol ediyor, birisi sıraların altlarını, gözlerini, çünkü her şeyi sokuyorlar, yedikleri şeyleri*
- G. *O yüzden mi görev paylaşımı, şeyi değiştirirken 3 öğrenci özellikle bir şeyleri düzenledi, o görevlerle ilişkili miydi?*
- Ö. *Evet aslında öyle, mesela şey var, bu görevleri verirken de mesela çok dağınık öğrenciye dolap düzenini veriyorum, doğal olarak kendi dolap düzenini sağlamak durumunda ki, diğer arkadaşlarının da dolaplarını kontrol edebilsin, yine sınıf temizliğinde olsun, işte ödev, bazen ödevlerini, ee ben kontrol etmeme rağmen, arkadaşlarına da kontrol ettirebiliyorum, yardım alıyorum, işte ödevini yapmayan öğrenciye ödev kontrolörlüğü görevini veriyorum. Kendi ödevini yapıyor, böylelikle arkadaşlarının ödevine de gururla, rahatlıkla bakabiliyor. Yine kitap okumayı sevmeyen bir öğrenci kitaplık sorumluluğu veriyorum, o hem kitaplarla haşır neşir oluyor, bu şekilde, olumsuz şeyleri tolere ediyoruz yani.*

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere öğretmen, öğrencilerinde sorumluluk duygusunu geliştirme amacıyla öğrencilerinin bireysel farklılıklarından faydalanma yolunu seçtiğini dile getirmektedir. Bu seçim öğrencilerin geliştirilmesi gereken alanlarında onlara görevler verme sayesinde öğretmen, sınıfı bir grup olarak yönlendirmede, gücünü paylaşmayı içeren bir eylem alanı çerçevesinde hareket etmekte, her öğrenci kendi görev alanının gereklerini takip eden ve yerine getiren konumundan davranmaktadır.

İdeal öğrenci yetiştirme repertuarından konuşan öğretmenlerin öğrencilerini ve kendilerini konumlandıkları farklı pozisyonlar üzerinden incelememize devam

edecek olursak, çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde rapor edilen noktalar aşağıdaki biçimde devam etmektedir.

2.2. Derslerde ve ders dışı etkinliklerde aktif öğrenci pozisyonu

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?
- Ö. Şimdi ideal öğrenci bize göre nasıl olmalıdır, öncelikle ben derslerinde başarı istiyorum her öğretmen gibi. Öncelikle bizim için akademik başarı önemli. Sonra kendini çok iyi ifade edebilmeli, rahat konuşabilmeli. Yani bu da aileden bir başlangıç var, başlangıcın olması lazım bana göre. Eee bir de ben bir sosyal aktivite istiyorum yanında çocuğun. İlgilendiği atıyorum judo olur, atletizm olur, satranç olur, futbol istemiyorum çünkü futbol sokağımızda var ama onun haricinde bir özellik daha istiyorum çocuklarda. En azından onunla böyle hani ön plana çıkabilmeli ben öyle düşünüyorum.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?
- Ö. Bana göre ideal öğrenci en başta çok fazla başarılı olan öğrenci değil çok fazla sosyal ve aktif olan öğrencidir. Ben öyle düşünüyorum. Daha çok bütün etkinliklere katılmayı çalışsın. Acaba yani örneğin, bir tiyatro gösterisi oldu çocuk buna katıldı tabi maddi durum da burda etkili ama çocuk buna katıldı geldi anlat bakalım ne gördün kendi yorumunu katarak ee tabi başarı da olacak da derslerde başarı olacak sorumluluğunu da yerine getirmesi gerekiyor ideal öğrencinin. Ama ben dediğim gibi başarı mı sosyal etkinlik mi derse ben bir adım da olsa belki yarım adım da olsa bir ideal öğrencide daha böyle sosyal daha aktif işte tiyatroya katılsın müzik gösterilerine de katılsın, rol almak istesin. Ben daha çok öyle... Sosyalleşmeye aktif olmaya ben daha çok her zaman önem veririm ve tabi ki öyle olan öğrencinin de dersleri de genelde başarılı oluyor. Ama ideal öğrenci demek hani böyle aşırı disiplinli böyle uı diğer arkadaşlarını yani rencide etmeye çalışan hep ben hep ben böyle diyen bencil bir çocuk olmaktansa daha çok arkadaşlarıyla her şeyi paylaşsın sorumluluk sahibi olsun ve sosyal aktif olması önemli. Yani araştırsın araştırma yapmayı sevsin. Bence ideal öğrenci budur.

Yukarıdaki iki alıntıda da belirtildiği gibi, görüşmeler çerçevesinde öğretmenlerin ideal öğrenciyi tanımlarken öne çıkardıkları temalardan bir diğeri ‘derslerde ve ders

dışı etkinliklerde aktif öğrenci pozisyonu’ olarak sınıflandırılabilir. Birinci alıntıda konuşan öğretmen, öğrencinin ders başarısı ve kendini iyi biçimde ifade edebilmesinin ardından sosyal aktivitelere katılması gerekliliği çerçevesinde konuşurken, ailenin bu unsurlardan ilk ikisine yönelik katkısı üzerinde durmaktadır.

Yine takip eden alıntıda, ideal olan öğrenciyi yetiştirme repertuarından konuşan diğer öğretmen ise derslerde başarı gösteren öğrenci pozisyonunun önüne sosyal ve aktif olan öğrenci pozisyonunu yerleştirmektedir. Bu söylemini ise, sosyal ve aktif olan öğrencilerin zaten derslerinde de başarılı oldukları dayanak noktası üzerinden inşa etmektedir. Yine aynı öğretmen, bencil olmayan, paylaşılan ve sorumluluk sahibi olan öğrenci ifadelerini de yukarıda sıraladığı sosyal ve aktif öğrenci ifadelerinin tamamlayıcısı olarak dile getirir görünmektedir.

Bir başka öğretmen ise ideal öğrencinin nasıl olması gerektiği hakkındaki düşüncelerini “her insanın başarılı olduğu bir alanın mutlaka var olduğu” ifadesi üzerinden inşa etmektedir.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

G. Size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır? Peki sizin sınıfınızda durum nasıl?

Ö. Bana göre, ideal öğrenci diye bir şey yoktur. Hayatta ideal insan olmadığı gibi, her insanın başarılı olduğu bir alan muhakkak vardır. Bu bazen sanattır, bazen sözeldir, bazen sayısalıdır; ama insanların başarılı oldukları bir alan muhakkak vardır. Benim de hedefim öğrencilerin veya çevremdeki insanların iyi olduğu alanları üste çekmek. Altta olduğu alanları da normal çizgiye çekmek; yani bunu bir tek öğrenci olarak düşünmüyorum ben, tüm yaşamımızdaki insanlar için düşünüyorum.

Yukarıdaki alıntıdaki ifadeleri kullanan öğretmenin de öğrencilerini ideal öğrenci repertuarında konumlandığı nokta, aslında böyle bir repertuarın yokluğu üzerinedir. Ancak bu repertuarın yokluğunu kabul etmek, bu repertuar içinde bulunmayan konumları da söylem içinde tanımlamayı beraberinde getirir. Zira öğretmen ideallik repertuarının sadece öğrenciler için değil tüm bireyler için olanaksızlığını gerekçelendirirken, her bireyin yaşamda başarılı olduğu bir alanın var

olduğu görüşünden dayanak almakta, söylemini bu çerçevede meşrulaştırmaktadır. Bu söylem çerçevesinde, kendisini konumlandırırken de durumu daha geniş bir perspektiften görerek sadece öğrenciler için değil tüm bireyler için geçerli olması istenen iyi yönleri daha yukarıya, eksik olan yönleri ise normal düzeye çekmek gerektiği varsayımından konuşmaktadır. Böylece bir öğretmen olarak kendini sadece öğrencilerine değil toplumun geneline yönelik bir tasarrufu olan öğretmen konumun yerleştirmektedir.

2.3. Düşünen, araştıran, öğrenen, kendini ifade eden öğrenci pozisyonu

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise ideal öğrenciyi, ideal olmayan olarak tanımladıkları üzerinden ve onlarla kıyaslayarak anlatmaktadır. Bu çerçevede ortaya çıkan öğrenci pozisyonu ise düşünen, araştıran, öğrenen ve kendini ifade eden öğrenci olarak adlandırılabilir.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

- G. Peki, size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?
- Ö. İdeal öğrenci düşünen, yaratan, konuşan öğrenci ideal öğrencidir. Araştıran öğrenci ideal öğrencidir. Sürekli yeni bir şeyler öğrenmeye ya da öğrendiklerini sınıfta sunmaya çalışan ideal öğrencidir. Güzel yazı yazan öğrenci ideal öğrenci değildir ya da susup oturan, tamamı ile bütün kurallara sorgusuz uyan çocuk ideal öğrenci, çocuk ideal öğrenci değildir. Araştıran, merak eden, anlatan, inceleyen soran öğrenci ideal öğrencidir bence.

Alıntı

40 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 1. sınıf öğretmeni

- G. Peki size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır? Ve sizin sınıfınızda bu durum nasıl?
- Ö. Yani ideal öğrenci deyip öyle sınırlamak istemiyorum, ben mesela böyle çok sessiz, sakın, uslu olmasını istemem çocuğun, öğrencinin. yani katılımcı, fikirlerini kendini rahatlıkla ifade edebilsin isterim, yanlış da olabilir, doğru da olabilir ama özgüvenle düşündüğünü yansıtsın. Sonra nasıl olsa doğrusunu öğrenecek o, bütün herkes cevapları verdiği zaman doğrusunu öğrenecek. Yani ben kendine güvenli, düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilen, katılımcı öğrencileri tercih ediyorum, sus pus çok uslu böyle hiç sesi çıkmayan öğrenci tercih etmiyorum.

Yukarıdaki iki alıntıda da görüldüğü gibi, öğretmenler öğrenme sürecinde aktif olan ve hata yapmaktan kaçınmadan kendini ifade etmeyi seçen öğrenciyi idealleştiren bir söylemden konuşmaktalar. Bu idealleştirme sonucunda ortaya çıkan ideal öğrenci pozisyonunun tam karşısında ise, susup oturan, bütün kurallara sorgusuzca uyan, çok uslu olarak tanımladıkları ideal olmayan öğrenci tanımını konumlandırmaktadırlar.

Yine ideal olmayanın dillendirildiği bir başka görüşmede ise erkek öğretmen, ideal olmayan öğrenciyi “robot gibi” ya da “melek” diye etiketlendirirken, ideal öğrencinin taşınmasını beklediği farklı özelliklere dikkat çekmektedir. Yine aynı öğretmen, akademik başarının da ideal öğrenci repertuvarında önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 2. Sınıf öğretmeni

G. *Peki size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?*

Ö. *Kazık soru, robot istemiyoruz öncelikle yani çocuk başarılı olsun, bütün kurallara uysun, yani melek gibi diye tabir edilen öğrenciyi istemiyorum ben şahsen. Gerektiğinde afacan olacak, oyun oynayacak, muziplik yapabilecek, esprili olacak, bunun yanında arkadaşlarıyla iletişimi iyi olacak bunun yanında iyi bir liderde olması gereken özellikleri olacak, çevresinde diğer öğrenciler halka olacak yani eee ona bir çeşit biat edecekler ve aynı zamanda akademik başarı da önemli, akademik başarıyı da yakalacak, benim istediğim örnek öğrenci böyle olacak, bence.*

Alıntı

34 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 5. Sınıf öğretmeni

G. *Peki, buradan hareketle size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?*

Ö. *Bana göre ideal öğrenci, şöyle diyim ben yani, yirmi kişilik bir sınıfta her tür öğrenci var, ama ideal olanı, derslerde çalışan öğrenciyi biz severiz, onu ideal olarak kabul ederiz, ondan sonra araştırmacı öğrenciyi severiz ideal olarak kabul ederiz, sonra bilmediği bir şeyi öğretmenleri ile iletişimin kurarak öğrenen öğrencileri severiz onu ideal sayarız e şunu da ideal olarak kesinlikle görmüyoruz, ee sınıfta yaramazlık yapmasın, işte uysal uysal dursun, eee kendi kabuğunun dışına çıkmasın, bunu ideal olarak değil bunu tam tersi olarak kabul ediyoruz. Normal davranış olarak görmüyoruz, öyle olan davranışı sergileyen öğrencimiz olursa onu rehberliğe gönderiyoruz, demek ki sıkıntı var, yani çocuk kalkmalı, çocuk bazen yaramazlık yapmalı ee sınırlarının dışına zaman zaman çıkmalı, çıkmıyorsa orda bir şey var demektir, çıkmıyorsa bunu araştırıyoruz.*

Yukarıdaki alıntıda konuşan öğretmen, ideal öğrenci repertuvarının öğrenci pratikleri açısından farklılıklar gösterdiği bir söylem dahilinde konuşmasını biçimlendirmektedir. Bu söylem öğrencinin çocuk olmasına bağlı olarak taşıdığı özellikleri rahatlıkla ortaya koyabileceği bir eylem alanı üzerine kurulurken, gelişimsel özelliklere uyuşmayan pratikler içine giren öğrenciler, idealleştirilebilir görünen eylemler gösterebilir bile, bu konuşmayı yapan öğretmen tarafından normalle çelişen bir repertuar çerçevesinden değerlendirilmektedir.

2.4. Öğrenciyi keşfeden ve yetiştiren öğretmen pozisyonu

Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerden bir diğeri ise ideal öğrenci repertuvarını ideal öğretmen repertuarı ile kıyaslayarak ele alırken, öğretmenin öğrenciyi keşfetme ve bu keşifler doğrultusunda kendine özgü nitelikleri çerçevesinde yetiştirilmesi pratiklerine önem atfetmektedir. Yine aynı öğretmen, her öğrencinin geliştirmesi gereken temel beceriler üzerinden sürdürdüğü konuşmasını, her öğrencinin gizli yeteneğinin keşfinin öğretmenin gerçekleştirmesi gereken bir eylem olduğu düzleminde ve Avrupa eğitim sitemindeki benzer uygulamaları referans göstererek meşrulaştırmaktadır. Kendi sınıfında bu süreci nasıl yönettiği sorulduğunda öğretmen öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf olan yönlerini keşfettikleri ve bu çerçeveden birbirlerini konumlandıkları bir söylemin içinden sınıf içi psikolojik gerçekliği yapılandığı üzerinde durmaktadır. Çalışmaya katılan bu öğretmenin söyledikleri ile uyumlu bir perspektiften konuşan başka bir grup öğretmene ise Brown (2003) tarafından yapılan nitel bir çalışmada rastlıyoruz. Zira, belirtilen çalışmaya katılan öğretmenler de güncel alıntıda konuşan öğretmen gibi, öğrencilerini sahip oldukları farklı özellikler çerçevesinde bireysel düzeyde tanıma gayretlerine atıf yapan bir söylem içinden konuşmaktadırlar.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki, size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?

Ö. Aslında ideal öğrenci kavramından ziyade ideal öğretmen kavramı vardır. Çünkü her öğrenci kendi var oluşuyla beraber, yaratılmasıyla beraber, birtakım hasletleri, birtakım özellikleri getirmiştir. Öğretmen ondaki gizli olan hasleti ve özelliği bulup çıkartacaktır. Yani her öğretmen ister işte sessiz olsun, çalışkan olsun, her verileni yapsın. Ama o prototipte bir öğrenci ağırlıklı bulmak çok zor. Onlar süper öğrenciler dediğimiz üst sınıf öğrenciler hani özel alt sınıf olduğu gibi özel üst sınıf da var. Türkiye’imizde gerçi bunların, bu tip sınıfların sayısı oldukça az bildiğim kadarıyla biz öyle öğrenmiştik üniversitede. Ee kubaşık sistem dediğimiz karmaşık bir sistem var sınıfta. Her öğretmen öğrenciyi iyi tanıyıp ondaki gizli yeteneği bulmalı diye düşünüyorum ben şahsen. Her öğrenci yapması gereken 4 işlevi düzenli kitap okunması gerektiğini, güzel kitap okunması gerektiğini bilecek, kitap okumaktan zevk alacak, 4 işlemi becerisiyle yapacak. Bunun üstüne A öğrencinin matematiksel yeteneği, muhakeme yeteneği çok fazla olabilir. Hem onu ordan yakaladığı zaman öğretmen onu o şekilde kanalize etmeli yönlendirmeli. Aynı Avrupadaki sistem gibi ilkokul 2. ya da 3. sınıftan sonra çocuktaki gizli yönleri keşfedip yönlendirmeli.

G. Bu durumu nasıl sağlıyorsunuz sınıfınızda sağlayabiliyor musunuz?

Ö. Yani her öğrenciyle farklı yönlerini diğer öğrencilere karşı bunları anlatıyorum. Bu şekilde size anlattığım gibi. İnanın onları böyle yetişkin gibi farz edip özellikle rehberlik derslerinde, hayat bilgisi derslerinde mesela çocuklara hep söylediğim şudur benim, hayat bilgisi adı üstünde hayatın bilgisidir. Çocuklar bu ders derim yani sadece orda yazılanlarla kalmayacağız, hayatta işe yarayacağımız şeyleri de bileceğiz ki aynı size anlattığım gibi onların da sizlerin hepinizin farklı özellikleri var. Çocuklar artık 2. 3. Sınıflara geldikleri için birbirlerinin derslerdeki başarı oranlarını da biliyorlar. Mesela tahtaya bir soru yazdım, örnekte görüldüğü gibi, hemen ilk getiren 3 öğrenci oluyor mutlaka muhakeme yeteneği çok fazla olduğu için. Çocuklar birbirilerini kabul etmişler artık diyor ki işte atıyorum Elif matematikte bu soruyu kesin çözer. Bunu birbirlerine kabul ettirmişler ama birbirleri geçti Ahmet de beden eğitimi dersinde çok hızlı koşar bunu kabul ettirebilmeli. Yani herkesin diğerinden biraz farklı özelliğinin olduğunu birbirlerine kabul ettirilirse ben de birey olarak bu sınıfta varımı biz konuşuyoruz sınıfta ve bunu herkes de sindirmiş ve kabullenmiş durumda şu anda. Şu an için söylüyorum bunu.

İdeal öğrencinin tanımını yaparken görececi bir söylem dahilinde konuşan deneyimli kadın öğretmen, şablonlara uygun öğrencilerin zihinlerimizde olduğunu söylemekte, “kimin için ideal öğrenci?” sorusunun yanıtı üzerinden kendi konumunu belirler

görülmektedir. Bu noktada, çalıştığı kurumun politikasına referans vererek görececi çerçeveden ideal öğrenci yetiştirmedeki konumunu meşrulaştırmaktadır. Geleneksel olarak ideal öğrenciye atfedilen bazı özelliklerin var olduğunu belirtirken, geleneksel söylemin ideal öğrencisinin meşruiyetini sorgulamaktadır. Zira ona göre gerçek dünya, geleneksel söylemin öğrenciye atfettiği ideallik niteliklerini taşıyan öğrencilerden değil, çeşitlilik gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. İdeal öğrencinin tanımlanmasında, öğretmenin kendisini söylem içinde nasıl konumlandığına belirleyici olduğu, öğretmenin öznelliğinin neye ideal denileceğini belirlediği üzerinde durmaktadır. Bu söylem çerçevesinde kendisini konumlandırışını ifade ederken de kendisine yakın gelen özelliklere sahip öğrencileri idealleştirme yoluna gidebildiğini belirtmektedir. Bu ifadesini meşrulaştırma noktasında ise böylesi bir eylemin sadece kendi pratiği değil, aynı zamanda çalıştığı kurumun da ya da geleneksel söylemin de konuya yaklaşımı olduğu üzerinde durmaktadır.

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

G.Size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır? Peki sizin sınıfınızda durum nasıl?

Ö.Aslında şöyle, ideal öğrenci diye bir şey yok bence. İdeal insan diye de bir şey yok, hani kafamızdaki şablonlarda idealleştirdiğimiz insanlar, idealleştirdiğimiz öğrenciler var ama bunlar tabi ki her zaman göreceli şeyler. Yani öğretmen de olsanız tabi ki belirli kriterlere göre öğrenci değerlendiriyorsunuz ama ideal öğrenci, ne diyelim, hani bizim idealize ettiğimiz duruma yakın öğrenciler olabilir, ondan uzaklaşan öğrenciler olabilir. İşte biz öğretmenler olarak neyi severiz; işte sorumluluklarını aksatmasın, hani kız ise hanım hanımcık dursun, erkek ise efendi efendi otursun, işte hiç kimseyle tartışmasın. Tartışmasın demeyeyim de kavga etmesin arkadaşlarıyla, işte hani yaramazlık dediğimiz parentez içinde o davranışlarda bulunmasın. Tertemiz defterleri, peril peril yazıları, çıtır da pıtır da çocukları çok severiz ama dünya böyle çocuklardan oluşmuyor. Şimdi bizlerin genelde ideal öğrenciler dediğimiz zaman, bir kurum politikanız var, yani buranın bir politikası var. O kurum politikanıza her ne kadar yaklaşıyorsa bir öğrenciniz; o okulda daha ideal bir öğrenci gözüyle bakılıyor. Ya da öğretmenin kendi öngörülleri var. benim için ideal öğrenci şudur dediğinizde ona yaklaşan öğrenci. Ha ben kendi adıma ne düşünürüm? Ben kendi adıma tabi ki ders anında düzgün davranmak önemli benim için bir öğrenci. Gerektiğinde şımarır ama o sınırlarınız bittiği an biter. Benim için, daha çok, sorgulayan; her şeye sorgulayan bir bakışla yaklaşan, işte çok okuyan, düşüncelerini işte yazıyla iyi ifade eden, yani ilginç fikirleri olan, bunları çekinmeden söyleyen, biraz hoşgörüyü, sevgiyi, yani sevgi dolu bir şey diyelim, mizaca yatkın olan çocukları ben daha kendime yakın buluyorum açıkçası.

Hani hepsi benim öğrencim, ama sizin kişiliğinize daha yakın duranlara siz de daha yakın duruyorsunuz.

Yine yukarıdaki alıntıda konuşan öğretmenle bir nokta benzerlik teşkil eder biçimde konuşan bir diğer kadın öğretmen, ideal öğrenciyi eğitim öğretimin genel amaçlarına ulaşabilen olarak tanımlarken, ideal öğrenciyi üst bir sisteme (eğitim sistemi) referans vererek meşrulaştırmaktadır. Yine bu meşrulaştırma zemininde öğretmen, öğrencinin idealleşmesinde kendisini üst sistemin beklentilerini yerine getiren konumuna yerleştirmekte, öğrenciyi ise bu beklentilere ulaşabilme yönünde gösterdiği başarıya göre sınıflamaktadır. Ancak aynı öğretmenin konuşmasından, öğrencilerin hepsinin bu noktaya ulaşmasının beklenmediği izlenimi çıkartılabilir görülmektedir. O zaman aklımıza, eğer eğitim öğretimin hedeflerine ulaşamıyorsa öğrenci nerede konumlanmaktadır sorusu gelmektedir. Yine bununla alakalı olarak öğretmenin öğrencilerindeki değişim yaratma gücünün ne olduğu sorgulanabilir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. Sınıf öğretmeni

G. Pekala, size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?

Ö. İdeal öğrenci, az önce de söylediğim gibi derse katılabilen, kendini ifade edebilen, işte bizim onlara kazandırmayı amaçladığımız kazanımlara ulaşabilen, bu kazanımlardan bir sonuç çıkarabilen, bir yorum yapabilen ve ne bileyim sosyal aktivitelerde kendini gösterebilen aktif bir çocuk iyi bir öğrencidir.

2.5. Etki alanının sınırlılıklarının farkında olan öğretmen pozisyonu

Yukarıda söz ettiğimiz öğretmen pozisyonuna ek olarak, öğrencilerini bireysel farklılıkları söylemi çerçevesinde çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise kendi güçlerinin sınırlılıklarının farkında oldukları bir pozisyondan konuşmaktadırlar. Bu minvalde konuşan öğretmenlerin görüşme kayıtlarından alınan örnekler aşağıda verilmiştir:

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki sizin sınıfınızda durum nasıl?

Ö. Benim sınıfımda durum nasıl? Benim gördüğüm mü?

G. Hı hım.

Ö. Yüüüzde, bana göre tabi ben şey değilim ama öyle bilimsel oranını sana verecek değilim. Ben sınıf öğretmeni olarak konuşuyorum yani (gülerek).

G. Ben de onu merak ediyorum. (gülerek)

Ö. Ee yüzde 80'i ideal öğrenci olur.

G. Hı hım.

Ö. Geriye kalan yüzde yirmisini de (sessizlik) birazını ben kurtarırım belki yüzde on yani belki bi kişi hiç kuratılamayacak umutsuz vaka olabilir. O da o çocuktan da kaynaklanmayabilir. Problemli aileler, problemli durumlar, problemli ortamlar. Sen burda ne kadar neyin mücadelesini verersen ver o o oradan soyutlanıp buraya adam gibi davranamaz. Tamam mı?

G. Tamam, peki...

Ö. Annesi evde babasını dövdüğü zaman hakaret ettiği zaman burda onu ne kadar yaparsan yap o bi şekildeeee, o rahatsızlığını burda dışarı vuracak. Nasıl vuracak? Arkadaşına tekme atarak, yumruk atarak, bişey eterek hırçınlığını, o stresini burda o şekilde atacak. Onu biz asgariye indirmek için o çocukları biliriz.

G. Hı hım.

Ö. Asgariye indiririz gene de bir şeyler olur ufak tefek. Hayat.

G. Peki zor...

Ö. Hayat onları düzeltecek hayat.

Yukarıdaki alıntıda konuşan öğretmen, bir öğretmen olarak ideal öğrenciyi yetiştirme repertuvarında kendisi dışında öğrenci üzerinde etkisi olan üst sistemlere (bu örnekte aile) referans vermekte, öğrencilerinin yaşamlarının diğer boyutları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu bir noktadan kendi duruşunu meşrulaştırmaktadır. Yine bu öğrencilerdeki değişimin ortaya çıkışını hayatın kendisine referans göstererek olası görmektedir. Aynı öğretmen, ideal olarak yetiştirilebilecek öğrenci oranını da sınıfının yüzde sekseni olarak tanımlarken, kendi gücünün sınırlarının geniş olduğu mesajını içeren bir söylem çerçevesinden konuşmaktadır.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

G. Peki, size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?

Ö. Gamze hanım bu sorunuza cevap vermeden önce, biz tabi çok çeşitli öğrenci tipleriyle karşılaşıyoruz. Benim için ideal bir şey, öğrenciden ziyade, ideal

bir aile ortamda diyelim bu, ideal öğrenci, ideal aile çıkarıyor. Şimdi burada, ideal öğrencide nasıldır, çok çeşitli dedik ya öğrenci tipleriyle karşılaşıyoruz, örneğin bir bakıyorsun aile öğrenciyle hiç ilgilenmiyor, buna artık ortam müsait olmayabiliyor veya artık işte eğitim düzeyi de biraz geride kaldı eskisine göre, yıllar öncesini düşündüğümüz zaman öğrenci velisi, ailesi çok eğitimsiz bir durumdaydı yani bu yüzden yardım edecek bir pozisyonda değillerdi, ama şu andaki durumlara baktığımız zaman bu pozisyonları çok geride bıraktık, ama şu anda gene de bu tiplerden, bir bakıyorsun öğrenciyle hiç ilgilenmeyen bir tip, bir aile, bir bakıyorsun işte öğrenciyle, her şeyiyle ben yapıyorum ediyimle başarılı olacağını düşünen aileler var, bunların ikisi de çok sakıncalı yani biri ne kadar sakıncalıysa öbürü de o kadar sakıncalı. Şimdi ne yapıyor, yani benim karşılaştığım sakıncalardan biri çocuğa çizgi çektirmiyor, bir anne var ki, anne izin vermeden, anneden izin almadan çocuk çizgi bile çekmiyor, olur mu böyle bir şey eğitimde? Oysa anne ayrı bir kişilik, çocuk ayrı bir kişilik kazanacak, ayrı yönleri olacak, eğitim bunu böyle kabul etmiştir, araştırmalar bunu böyle kabul etmiştir, bu insanın doğasının bir gereği yani gerçekten farklı olmasaydı, yaratıcı bizi komple bir tip olarak yaratırdı, değil mi yani? Biz bunların üzerine özellikle veli toplantılarımızı yapıyoruz, veli toplantılarımızda biz bu sakıncaları bir bir anlatıyoruz, bazı velilerimiz bunu kabul etmeyebiliyorlar.

Yukarıdaki alıntıdaki ifadeleri dile getiren öğretmen ise, bir önceki katılımcıdan daha uzlaşmacı bir pozisyona kendisini konumlandırırken, öğretmenin aileleri de etkileyebilen bir güce sahip olduğunu; bu gücün ortaya çıktığı eylem alanının ise veli toplantıları olduğunu dile getirmektedir. İdeal öğrenciyi yetiştirmede, ideal aile repertuarını kullanan öğretmen, ailelerin ideale yaklaştırılması noktasında öğretmeni öğrenci yararını gözeterek bilgilendiren uzman konumuna yerleştirmektedir. Ancak yine aynı öğretmen de bir başka sistem olan ailenin değişimindeki gücünün sınırlı olabileceği söylemi çerçevesinden konuşmaktadır.

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Size göre ideal öğrenci nasıl olmalıdır?
Ö. Yani, üretebilen, bağımsız fikirli, yönlendirmeye tabi olmanda fikirlerini bağımsızca ifade edebilen, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen öğrenciler onlar.
- G. Sizin sınıfınızda durum nasıl peki?
Ö. Benim sınıfımda, öyle öğrencilerim var yani ama sadece ben girmiyorum branş öğretmenleri de giriyor, aslında ben, o bocalama yaşadılar biraz, çünkü ben biraz daha serbest fikirli olmalarını istediğim için, ee tabi geleneksel bir şey de var bunun yanında öğretmenlerimizde, yapıda olduğu için belirli bir düzen, terip falan sağlamaya çalışıyorlar. Bu bocalamayı

görünce ben biraz şey yaptım tabi ben de işte ee, o düzene kurallara biraz daha katı, şey dönüş yapmak zorunda kaldım. Bunun ikilemini ben açıkçası yaşıyorum tabi, geleneksel bir yapı var, ailenin ve idareinin senden beklediği geleneksel bir disiplin anlayışı var, bir de kendimin yapmak istediği bir şey var ki yararlı olacağını düşündüğüm, ben bunun ikilemini yaşıyorum, öyle söyleyeyim.

İdeal öğrenci yetiştirme repertuarı çerçevesinde kendisini etki alanının sınırlı olduğu konumuna yetiştiren bir söylemden konuşan başka bir öğretmen ise, yukarıdaki alıntıdan anlaşılacağı üzere, öğrencilerini ideal öğrenci repertuarında kendi fikirlerini özgürce dile getiren, yönlendirmeye tabi olmayan, düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilen pozisyona yerleştirmektedir. Ancak öğretmene bu durumun sınıfında nasıl gerçekleştiği sorulduğunda, öğretmen kendisini ideolojik bir ikilemden tarif etmektedir. Buna göre, bir yandan öğrencilerinin fikirlerini özgürce dile getirmelerine olanak sağlayan öğretmen olma eylem alanından konuşurken, diğer yandan üst sistemlerin (okul, aile, eğitim sistemi vb) bir öğretmen olarak kendisini geleneksel disiplin anlayışı çerçevesinden eyleme geçen olarak konumlandığını belirtmekte ve seçimini bu sınırlar dahilinde hareket etmek olarak belirlediği bir söylemden konuşmaktadır.

Öğrenciyi yetiştirmede kendi sınırlılıklarını dile getiren öğretmenlerle yapılan bir proje çalışması kapsamında, bu sınırlılıkların öğretmenlerin pedagojiye dair geleneksel bakışlarından konuştukları ve yeni paradigmanın teşvik ettiği oluşturmacı bakış açısını uygulamaya koyamadıklarını gözlemleyen araştırmacılar; öğretmenlerin bu paradigma değişimi aracılığıyla değişimi yaratma güçlerinin ve kendi etki alanlarına dair sınırlılık algılarının değiştiğini bildirmektedir (Fosnot, 2007). Söz edilen araştırmada, öğretmenlerin de öğretmenlik pratiklerinde oluşturmacı yaklaşım bağlamında bilgiyi inşa sürecine girmelerinin teşvik edilmesi ile bakış açısı değişiminin sağlandığı rapor edilmektedir.

3. Kendini Değerlendiren Öğretmen Repertuarı

“İyi öğretmenin nasıl olması gerektiği” üzerine literatürde yapılan tartışmalar performans-temelli ve yetkinlik-temelli öğretmen niteliği üzerinde dururken (Korthagen, 2004); bu çalışmada öğretmenlerin, birer öğretmen olarak kendilerini nasıl değerlendirmekte oldukları noktasındaki inceleme, yine video kayıtlarında izlenen öğretmenlik pratiklerinin, bu pratikleri gerçekleştiren öğretmenler tarafından nasıl bir söylem çerçevesinde yapılandırıldığının anlaşılmasında önemli bir soruyu teşkil etmektedir. Aşağıda görüşmelerden öğretmenler tarafından verilen yanıtların incelenmesi sonucunda ortaya çıkan başlıklar ayrıntılandırılmıştır.

3.1. Kendini takdir eden öğretmen pozisyonu

Kendini değerlendirirken kendini takdir eden pozisyonundan konuşan öğretmenlerin söylemleri incelendiğinde, ilk olarak göze çarpan noktalardan biri öğretmenlerin kendilerini takdir etme repertuarında dayanak noktası olarak işlerini sevmelerini belirtmeleridir. Bu öğretmenler kendilerini takdir pozisyonuna geçerken, öğretmenlik repertuarı içinden konuşmakta ve bu repertuvara özgü pratiklerin kendileri tarafından gerçekleştirilebilmesini kendi doğalarına ve psikolojik özelliklerine uygunluğu zemininden meşrulaştırmaktalar. Yine aynı öğretmenler için bir diğer meşrulaştırma noktası, öğrencilerinden gelen geribildirimler. İlerleyen alıntılarda konuşan öğretmenlerden daha farklı olarak aşağıdaki iki alıntıda konuşan öğretmenler, öğretmen olarak kendilerini değerlendirme dayanakları olarak kendi öğrencilerinin geribildirimlerini, kendileri tarafından yetiştirilen öğrencilerin diğer bireyler tarafından takdir görmesi ile aldıkları geribildirimlerin önünde tutar görünmekteler. Zira bu noktada, aşağıdaki iki alıntıda öğretmenin kendini takdir gücünün kaynağı sınıfın içi iken, devam eden alıntılarda sınıfın dışındaki sistemlere dayalı olarak öğretmenin kendisini takdir etme söylemi dolaylı biçimde meşrulaştırılmaktadır.

Alıntı

40 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 1. sınıf öğretmeni

- G. Peki siz bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Ö. Bilmiyorum ki nasıl değerlendiririm. Yani nasıl söyleyeyim. yani çocuklarla rahat iletişim kurarım, çocuklarla iletişimim çok iyidir ama hiç bir zaman yüz göz değildir yani yüz göz olma durumu yoktur. Dokunmayı severim ama her şeyi yerinde, sonra çocuklarla ben onları ben çocukmuş gibi değil büyükmüş gibi konuşmayı tercih ederim. Onlar bana sorular sorduklarında yani onlar bana sorular sorduklarında yani onlar her zaman karşımda birisi olarak düşünüp öyle cevap veririm. Onları biliyorum bu çok hoşlarına gidiyor. Ben bilmiyorum insan kendini nasıl anlatır, iyi bir öğretmenim diye düşünüyorum yani en azından ben bu mesleği çok severek seçtim, kendi isteğimle seçtim, asla hiç bir zaman pişman olmadım. Mesela bazen anketler geliyor, başka bir fırsatınız olsa hangi mesleği yapmak istersin? Asla başka hiç bir mesleği düşünmüyorum, yine öğretmenlik... Yani biraz idealist bakıyorum ben bu işe, bu kapı kapandığı zaman hiç bir zaman bu sınıf dışında hiç bir şey gelmez aklıma, tamamen kendimi kaptırıyorum yani öyle diyim. Her şey kapının dışında kalır. Bilmiyorum çocuklarıma falan sormak lazım herhalde, ben kendimi bu kadar ifade ediyorum.

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Ö. Ben, bilmiyorum şimdi, tabi herkes kendini beğenmese çatlar ölürmüş diye bir atasözü var. Bir kere öncelikle tabi, seviyorum ben bu işi, yani öğretmen olmuşum ben iyi ki de diyorum. Biraz benim ruhsal ve psikolojik yapıma uygun bir iş. Bir kere ben duygusal bir insanım. Öğretmenlikte duygusallık aşırı olmamak şartıyla gerekiyor. Çocukları çok seviyorum, bu da gerekiyor. Biraz dünyaya sorgulayıcı bir gözle bakmayı seviyorum, sadece belirli kalıplar içinde kalıp belirli kalıplar içinde eğitim-öğretim yapmak çok doğru gelmiyor bana. Hani tam bir programınız var ama, bu programı da sorgulayarak uygulamaktan yanayım. Hani çocuklarımdan benim karşımda el pençe divan durmalarını isteyen bir öğretmen değilim. Her şeyi paylaşabilmeliyim. Ama saymalarını isterim. Korktukları için değil, sevdikleri için ve benim yaptığım şeylere saygı duydukları için beni saymalılar. Asla, korkutan bir öğretmen olmadım, onu başaramıyorum ve istemiyorum. Bazen çocuklara espri yapıyorum; değişeceğim artık, farklı bir öğretmen olacağım, böyle kaşlarımla çatıp geleceğim size falan diyorum. Hayır öğretmenim, sakın öyle olmayın diyorlar. Yani bunca yıl gittiğine göre iyidir diye düşünüyorum.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları bir öğretmen olarak kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, kendilerini onlar gibi davranmayan öğretmenlerin pozisyonun zıddına yerleştirerek ortaya çıkan ideolojik bir ikilem çerçevesinde

konusmakta ve kendisini takdir eden öğretmen pozisyonundan söylemlerini biçimlendirmektedirler.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

G. Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ö. Kendimi mi? Ben kendimin çok iyi bir öğretmen olduğumu zannediyorum, Nasıl tanımlıyorum, bir; işimi seviyorum, 1975'te bu işe Karsta başladım, yıl 2011 Ensar kolejindeyim, orda aynı heyecanı taşıdığımı hissediyorum, bir tane kenara atılmış bir çocuk vardı; Bahattin diye ben ona okuma yazma öğrettim, 3. Sınıfta aldım, bütün köylü şaşmıştı, Oooo bu T... öğretmen okuma yazma öğretti diye, okuma yazma nasıl öğrenecek bu çocuk, geri zekalı değil ama sıkıntılıydı. Ben de şaşım, bu millet niye şaşıyor, benim işim buydu, ordan o heyecanı hissediyorsam, şimdi de Ensar kolejinde aynı heyecanı hissediyorum. Az önce sıfatı tanımadı bir öğrenci, sıfat, ön ad, bir örnekte, herhalde bir 20 dakika sıfatlarla örnek vere vere vere yemekten sonra ödev verdim, şimdi iki üç soru sordum tanıdı kendi keyif aldı. İşte öğretmenlik bu yani. Yaptığın işten keyif alacaksın yoksa git evinde otur aşağıya, şey yap yazlığın bahçesine git, yazlık şahane Samsun'da, bahçe yapılmış, kaz, sula, oooh, çiçek dik, yoksa onu yap. Sevmiyosan yapma bu işi, her şeyi, bu iş sevgiyle başlar, sevgiyle biter. Okulunu seveceksin, önce çocukları seveceksin, okulunu seveceksin, arkadaşlarını seveceksin, sevgi yani. Sabah seni buraya getiren sevgi, başka olmaz. Yedi ders, yedinci ders ne zaman bitecek diye hiç bir zaman bakmam. Baktığım zaman eyvah derim. Burda diyen arkadaşlar var. Çok üzülüyorum, çok kötü, diyen arkadaşlar duyuyorum çok üzülüyorum, böyle kahroluyorum. Geziye gidicez, bugün de hep boş derslerin olduğu güne rastladı diyo. İçimden eyvah diyorum otur sen bu işi nasıl yapıcan, çok kötü.

Yukarıdaki alıntıda konuşan 36 yıllık erkek öğretmen, kendisini diğerlerinden farklı olduğu takdir edilmeye uygun bir pozisyona yerleştirmenin yanı sıra önceki iki alıntıda konuşan öğretmenlerle de öğretmenlik işinin sevgi üzerinden icra edilebileceği üzerinde hemfikir görünmektedir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Anladım, peki daha olumlu gördüğünüz yönleriniz?

Ö. Yani ben bir hedef insanıyım, hedef çizerim. Hedefime olmadığında gece uykum kaçır. Mesela öğrencilerimin bir sınavda başarısız olduğunu şey yaptım mı gecenin 3'ünde uykum kaçır. Bakın 3'ünde bu bu sallamasyon bir şey değildir 3'ünde uykumun kaçtığını bilirim. Öğrencilerimi güzel

hedeflerim yani bu aslanım kaplanım olayları, güdüleme olayı onu güzel yaptığıma inanırım. Çok kötü öğrenciye çok katkısı olamaz ama hani birazcık orta, iyi ve süper öğrenciye bunları çok güzel böyle ileri seviyeye çıkartabileceğimi düşünürüm. Yani o gaz olayını, gaz verme olayını güzel yaptığımı düşünüyorum.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ö. Kendimi mi bunu dün de konuşmuştuk, benim ablam yok ama bir arada büyüdüğümüz ona abla diyebileceğim. İşte ben de ben aslında normalde bir öğretmen olarak çok hırslıyım. Hırslı bir yapım var en başta. Mükemmeliyetçilik belki insana göre değişir ben de tabii ki mükemmeliyetçi olduğuma inanıyorum. Bir öğretmen olarak böyle çok katı, disiplinli, çok kurallı değilim. E ben öyle düşünüyorum. Daha böyle çocukların bir üniversite havasında mesela izin almadan derste su içebiliyorlar, bir şey yiyip içmiyorlar ama hani o zaman da belki çok daha lakayıt olmasınlar diye su içebilirler benden izin almıyorlar, gün içinde rahatsız olan bir öğrenci hemen ilk girişte hatırlatıyorum: “Bak oğlum ya da kızım lavabo ihtiyacın varsa benden izin alma hemen git. Hani nereye gidiyorsun, dur, benden izin aldın mı?” öyle değilimdir kesinlikle biraz daha rahat serbest bırakırım. Bizim okulumuz da etütlü etütte iyice rahat bırakırım, istediğiniz küçük bir şeyler varsa atıştırın derim. Rahat bir öğretmenim çocukla çocuk olabilen bir öğretmenim galiba. Ha dıştan da öyle diyorlar. Belki biraz daha genç olduğumdan olabilir. Onlarla dışarıda yakan top oynarım istop oynarım zaten ben oynamadım mı onlar da oynamaz. Hep onların seviyesine hep inmeye çalışırım. Öğretmenin bence hem daha hoşgörülü biraz rahat olması gerekiyor günümüzde. Zaten çocuklar yeteri kadar başarılı, donanımla da geliyorlar ve okulumuz da müsait özellikle de teknolojiye. Ama çok hırslıyım, çok hırslı bir öğretmenim yani böyle ee ne bileyim çok basit bir sınavda bir kişi iki kişi bile düşük not alsa gece 2.00-2.30a kadar düşündüğüm olur velilere de söylerim açık açık “Ya dün akşam uyumadım senin oğlunu düşündüm bak senin oğlun düşük aldı.” Niye düşük aldı hep de kendimde ararım yani acaba neden diye. Öğretmen olarak kendimi kısaca değerlendireyim öncelikle çok hırslı bir öğretmenim diyebilirim çünkü mükemmeliyetçilik değişebilir yani kişiye göre. Doğuda da görev yaptım orda da isterim ki yani hep böyle desinler yani N... Hoca çalışan, N... öğretmen çalışan, çalışıyor, sınıfı için bir şeyler yapıyor. Ben hiçbir zaman yani ortaokula gittiği zaman benim öğrencim arkamdan kötü biri söylesin ya da düşünsün istemem. Ondan en çok ondan korkarım. Çünkü çok çalışırım çok emek veririm. Ben de çok hırslıyım(gülüyor).

Yukarıdaki iki alıntıda konuşan öğretmenler, kendi öğretmenliklerini değerlendirirken, kendilerini takdir eden bir konumdan konuşuyor görünmekte. Bu öğretmenler için öğretmenlik, diğerlerinden iyi yapılmaya çalışılan, sevgiyi, mükemmelliyetçiliği, günün hangi saatinde olursa olsun öğrenciyi düşünmeyi, hoşgörülü olmayı içeren bir söylem çerçevesinde biçimlenmekte. İçinden konuştukları kendini takdir eden öğretmen repertuvarındaki konumlarını meşrulaştırmak için her iki öğretmen de kendilerine farklı dayanak noktaları inşa ediyor görünmekte. İlk alıntıda konuşan erkek öğretmen, kendisine öğrencileri için hedefler koymak, hedeflere uygun biçimde motive etmek ve bu hedeflere –ki bu hedefler yine öğrencilerin iyiliği için seçilir- ulaşılamayan durumlarda enerjisini bu durumu anlamaya yöneltmek üzerinden konuşmakta. Yine, öğrencilerinin başarısızlıklarını kendisi üzerinden izleyen ve bu başarısızlıklarda sorumluluk aldığını belirten ikinci öğretmenin söyleminde ise, ülkenin neresinde görev yaptığından bağımsız olarak; hırslı olmak, çalışkan olmak ve sınıfı için birşeyler yapmak ekseninde biçimlenmektedir.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

- G. Peki, siz bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Ö. Ben iyi bir öğretmen olduğuma inanıyorum yani mütevazı bir insanım ama bu konuda mütevazı olamayacağım. Çünkü iyi öğretmen kişiden kişiye de değişiyor aslında beklentiye göre de değişiyor. Ben çocuklarımdaki beklentim, çocuklarının sıkıntılarıyla ilgilenen, onun gözüne baktığında mutlu ya da mutsuz olduğunu anlayabilen bir öğretmendi. Ona gelecek ihtiyacı olanları veren öğretmendi. İşte insanlar arası iletişimi kuvvetli olan öğretmenin çocukları da insanlar arasında iletişimi kuvvetli olur. Çünkü çocuklar öğretmenin aynası oluyor bir süre sonra. Ben mezun ettiğim çocuklarıma baktıkça bunları görüyorum. İşte 8. sınıfı bitiriyorlar hem eğitim alanında iyiler hem de bakıyorum insan davranışları adına 6. sınıfa gelen velilerim, ee şey öğrencilerimden 6. sınıftaki öğretmenleri teşekkür ediyorlar. Yani bu kadar mı birbirleriyle uyumlu, sorumluluk sahibi, geleceğe bakan, konuşabilen çocuklar yetişmiş. Benim için kıstas bu hiçbir zaman da tabi 1, 2 tane çocuk çıkıyor arada mutlaka çıkıyor ama onun dışında genelde güzel şeyler alıyorum. Güzel cevaplar, işte hem eğitim alanında hem de davranışsal alanda insanlar arası ilişkilerde güzel sonuçlar aldığım için ben iyi bir öğretmen olduğuma inanıyorum. Hiç mütevazı olamayacağım bu konuda.

Bir öğretmen olarak kendini değerlendirirken, “mütevazi” olmayacağını –ki günlük söylemde aslında öyle olduğunu ifade ediyor- bir kadın öğretmen, kendisini takdir eden bir pozisyondan konuşmasını öğrencilerinin mezuniyet sonrasında yeni öğretmenleri tarafından takdir görmesi ile meşrulaştırıyor. Öğrencinin öğretmenin aynası olduğu söylemi çerçevesinde konuşan öğretmen, kendi yetiştirdiği öğrencilerin hem öğretim hem de eğitim anlamında olumlu yönde gelişim göstermelerini kendisini takdir etmesi gereken bir husus olduğunu dilegetirdiği bir pozisyondan doğru konuşmakta. Yine bu pozisyonda bulunuşunu mütevazi olamayacağı bir nokta olarak hem konuşmasının başında hem de sonunda ifade etmektedir.

3.2. Kendini eleştiren ve kendine görev biçen öğretmen pozisyonu

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir başka grup genel olarak öğretmen nasıl olmalıdır minvalinde kendilerini değerlendirme yoluna gitmekte, bu değerlendirmeleri yaparken kendilerine nesnel kabul edilebilecek eleştiriler sunmakta, bu eleştiriler doğrultusunda öğretmene görevler biçen bir pozisyondan doğru konuşmaktadırlar.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Peki kendinizi bir öğretmen olarak hani bununla da ilişkili olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Yani kendinize baktığınızda bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ö. Son senelerdekini saymazsak, herhalde biraz yorgun hissediyorum kendimi bu yüzden öğretmenliğin belli bir yaşa kadar yapılması gerektiğini düşünüyorum, mesela bir beş sene önceki enerji aynı enerji yok ama bu işi gerçekten seviyorum ve amacımın insan yetiştirmek olduğunu biliyorum. Topluma baktığımda işte olmaması gereken o kadar çok şey var ki, dışarıda. İşte bir insanın yere bir çöp atması, işte ne bileyim çevresine duyarsız olması beni dışarıda çok rahatsız ediyor. Ben onları değiştiremem, ben onlara yetişemem. Böyle düşündüğümde ne yapabilirim ben işte. Birey olarak ne yapabilirim, benim birey olarak yapabileceğim sınıfımda, 30 tane öğrenci, beş senedir bunlar benim elimde, ben bunları eğer yönlendirebilirim, bunları bu şekilde yetiştirebilirim, bunların da ulaşacağı işte 30 kişi ve onların da 30, bu 30 kişilerle amacıma ulaşırım diye düşünüyorum, öğretmenliği de böyle kullanmaya çalışıyorum.

Kendisini bir öğretmen olarak değerlendirirken yukarıdaki ifadeleri kullanan kadın öğretmen, işini sevdiğini, işinin birincil misyonunun insan yetiştirmek olduğunu vurgularken, toplumda değişimi yaratma üzerindeki gücünü sınıf içinde yaratacağı değişim ile meşrulaştırmaktadır. Bir yandan toplumun genel niteliklerine eleştiride bulunurken, bu çerçevede kendisine görev biçen öğretmen pozisyonuna kendisini konumlandırmakta, toplumun bir bireyi olarak değişime katkısı olduğunu düşündüğü bir söylem içerisinden konuşmaktadır. Yine aynı öğretmen, kendi güncel deneyiminden ve pratiklerinden yola çıkarak öğretmenlik mesleğini “belli bir yaşa kadar yapılması gerektiği” söylemi üzerinden tartışmaktadır.

Çalışmaya katılan diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha genç olan bir diğer sınıf öğretmeni ise kendi öğretmenlik pratiğini değerlendirirken yine eleştirel bir tutum sergilemeyi seçmekte. Bu çerçevede hem kendisine hem üst sistemlere hem de öğrencilere görev biçen bir pozisyonundan konuşmaktadır.

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

- G. *Ordan hareketle siz öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?*
- Ö. *Ben öğretmen olarak, bu en zor soru olsa gerek, aslında ben öğretmen olarak, şöyle diyim biraz önce aslına bakarsanız şey yaptım, ben daha ziyade mevcut Milli Eğitim Politikasına uygun, işte, idarenin, çevrenin beklentilerine uygun, eğitim vermeye çalışan bir öğretmenim diye düşünüyorum. Tabi onların elimden geldiği kadar açık fikirli, bağımsız düşünen bireyler olmasını hedefliyorum yani bütün bu hedefleri tamamlayan bir eğitim vermeye çalışıyorum elimden geldiğince.*
- Ö..... *bir nevi aslında onların ileride değişen dünya toplumunda, mesela değişen teknolojiye yetişemiyoruz, artı ileriki yıllarda,, her geçen yıl insanlık bir adım daha öne gidiyor, yani bunun gerisinde kalmalarını istemiyorum. Gelenekçi yapıya bağlı, oraya takılıp kalmalarını istemiyorum çünkü sözel olarak bir şey sorduğumda, onların yaratıcılıklarının gittiğini görüyorum, yani 1. Sınıfta bir şey sorduğumda akıcılıkla kendilerini ifade ediyorlardı, belki doğru belki yanlış, ama şimdi biraz daha böyle, yaz tatilinde neler yaptığını soruyorum, ne yaptınız, işte tatile gittik, yazlığa gittik, yüzdük, oynadık, geldik yani bununla sınırlı kaldıklarını görüyorum. Ben onların bağımsız bırakıldığında biraz daha dediğim gibi disipline sistemden çok biraz daha derslerin müfredatı dahi onların belirlemesi yani, şu gün şu saatte şu ders yerine onların istediği dersi, o anda hangi dersi istiyorlarsa ,hangi konudan başlamak istiyorlarsa, tabi onlar da önceden bilecekler diye düşünüyorum,*

konuyu, müfredatı, sıralamayı kendilerinin belirlemesi daha uygun diye düşünüyorum.

Bu genç erkek öğretmen, kendisinin öğretmenlik pratiklerinin daha üst sistemlerin (okul, toplum, milli eğitim sistemi gibi) beklentilerinin karşılanması üzerinden gerçekleştiğine vurgu yaparken, kendisini öğrencileri için “açık fikirli, bağımsız düşünen bireyler olmasını hedefleyen öğretmen” pozisyonuna yerleştiren bir söylem çerçevesinde konuşmaktadır. Konuşmasının ilerleyen kısımlarında, dünyadaki baskın söylemin değişim olduğu üzerinde durmakta ve tam da bu noktada ideolojik bir ikilem çerçevesinde konuşmaktadır. Zira, hem müfredatın ve eğitim sisteminin beklentilerini karşılayan bir öğretmenlik eylem alanı içinde olduğunu söylerken, diğer yandan ise öğrencileri kendi eğitim süreçleri üzerinde söz sahibi olması gereken pozisyonuna taşımaktadır. Kendi eğitim süreçleri üzerinde söz sahibi olabilecek öğrencilerin varlığını yaratıcılıklarının okul hayatı içerisinde geçirilen yılların süresi arttıkça azaldığı söylemi ile meşrulaştırmakta, ancak yine öğrencilerin fırsat verildiğinde kendi eğitimleri üzerinde karar veren olabilmeleri için gerekli bilgilerle donatılmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu noktadan okunduğunda öğretmen öğrencilerin özgürlüğü üzerinde ideolojik bir ikilemden konuşmasını sürdürür görünmektedir.

Çalışmaya katılan 17 yıllık deneyime sahip bir diğer erkek öğretmen ise, genel olarak öğretmenlik mesleği özel olarak ise kendi pratiği hakkında değişimden çekinmeme üzerinden bir söylemsel çerçeve kurmaktadır. Bu öğretmen değişimin ve yenileşmenin öğretmenin kendisine biçmesi gereken görevlerden biri olduğunu konuşması boyunca dile getirmektedir.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Pek siz bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ö. Valla kendimi (Gülüyor) herkes iyi yönünü görmek ister zaman zaman ama. Ben tam oldum dediğin an zaten öğretmenliği bitirmeniz gerektiğini düşünüyorum. Sürekli kendinizi yenilemeniz gerekiyor. Eğitimde özellikle dünyada çağdaş düzeyi yakalamak istiyorsanız sormaktan çekinmeyeceksiniz. Ben çoğu zaman özel dersler verirken de çözemediğim acaba farklı yöntemi var mı diye özellikle branş

öğretmenlerinden çok yardım alırım 17 yıllık sınıf öğretmeni olmama rağmen ve bir çok milletvekili çocuğu okutmama rağmen. Kendimi hakikaten yetersiz görüyorum bu hususta buna inanın samimiyetimle söylüyorum bakın. Ben oldum diyen zaten orda bitmiş demektir bunun üzerine hiçbir şey koyamaz. Asla ve asla ben oldum demeden, üzerine mutlaka konuşma şeyleri yani zümre toplantılarını mesela burada çok önemsiyorum hanfendi. Zümre toplantımız, biz beşimiz çok uyumluyuz bu okulda en uyumlu zümre biziz bakın, her türlü şeyi çünkü birbirimize söyleriz. Fikir alışverişinde bulunuruz. Maalesef Türkiye’imizde ama bizim okulumuz da dahil olmak üzere bunu söylüyorum acıyarak üzülererek söylüyorum öğretmen odaları ya futbolun konuşulduğu ya da bilmeden dinsel terimlerin konuşulduğu annemizden, babamızdan, mahallemizden konuşulduğu ya da farklı siyaset konusunda ortamlar oluşmuş. Halbuki öğretmenler odasında şu ders nasıl işleniri, çocuğa nasıl anlatırımı konuşursak çok daha faydalı olunacağına inanıyorum. Biz işte beşimiz en azından öğretmenler odasında bir grup halinde ayrı bir yere oturuyoruz, 5 zümre öğretmeni, 3. Sınıflar öğretmenleri, ya da merdiven başlarında kapı başlarında oturup bunu yapabiliyoruz. Eğer böyle yaparsak biz ileriye doğru kendi açıklamımızı, benim anlatma stilim farklı olabilir diğer arkadaşlarımın farklı olabilir. Hatta biz şunu da yapıyoruz bazen ben kendimi müzikte yeterli görmüyorum inanın işte 3-C sınıf arkadaşımı çağırıyorum F... Hanımı buraya o müzik dersini anlatıyor ben onların sınıfına gidiyor matematik anlatıyorum. Çünkü matematikte ben çok daha iyiyim diye görüyorum ama müzikte kendimi çok yetersiz görüyorum. Bu şekilde birbirimizle, değişerek, sınıf değişerek, derste sınıf değiştirerek bu istediğimiz tabloyu yaratıyoruz. Eğer bunu yapabiliyorsak zaten olumlu diye düşünürüm. Bak tekrar söylüyorum kesinlikle tam değiliz.

Değişimin ve yenileşmenin görev olması repertuvarından konuşan öğretmen, kendi pratiklerini değerlendirirken, deneyim süresi ve okul dışında toplumun bir üst sınıfı olarak değerlendirdiği düşünülebilecek öğrencilere yönelik sunduğu öğretmenlik hizmeti üzerinden kendi konumunu meşrulaştırmaktadır. Öğretmene biçtiği görevler çerçevesinde, bu niteliklerine rağmen kendi yetersizliklerinin farkında olduğunu vurgulayan şekilde konuşmaktadır. Öğretmenler Odası söylemlerinden örnekler veren öğretmen, öğretmenlerin buradaki söylemlerini eleştirmekte, öğretmenler Odasında baskın olması gereken söylemin “daha iyi öğretmen olma” repertuarı çerçevesinde gerçekleştirilmesi üzerinde durmaktadır. Burada kendisini ve yakın çalışma arkadaşlarını bu söylemin yaratımında başarılı olanlar pozisyonuna taşıırken, yine de yetersizliklerinin olduğu yönündeki ifadesini sürdürmektedir.

Deneyim süresi anlamında çalışmaya katılan öğretmenler arasında en kıdemlilerden biri olan bir diğer erkek öğretmen ise, öğretmeni sevgi, sabır ve yeniliklere açıklık repertuarı dahilinde konumlandırmaktadır. Kendisini değerlendirirken, öğretmenlik

mesleği ile çelişen davranışlarda bulunabilme ihtimalini daha dinsel bir söylem çerçevesinde “yaratılmış varlık” ve dolayısıyla hata yapabilecek varlık olma zemininde meşrulaştırmaktadır. Diğer alıntılarda konuşan öğretmenlerle benzer biçimde, deneyim süresine rağmen yeniliğe açık olan öğretmen pozisyonuna kendisini konumlandırmakta, öğrencilerin gücünü ise bu niteliklere sahip olmayan öğretmeni kolaylıkla farkedecek konuma taşıyarak dile getirmektedir.

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

G. *Aslında sorucam, siz öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Ö. *Şimdi bir öğretmen, ee günlük dersimi yaptığım zaman ben şöyle akşamleyin uğraştığım zaman, yorgun bitkin olsam da, günlük olarak kendimi bir değerlendiriyorum, ee gözümünden ben bir film şeridi gibi yaşadığımız günlük olayları, öğrencileri izlemeye çalışıyorum, eğer kendi prensiplerimin dışında ve öğretmenliğe yakışmayan bir davranış ister istemez sergilemişsem ondan büyük üzüntü duyuyorum, bu istenmeyen davranışları diğer günlerimde yapmamak için içeride böyle kendi kendimi değerlendirmeye alıyorum, e bir öğretmensin, yani nihayet gayet yaratılmış insanlarız, her bu, öğretmenlikte de böyle, başka insanlarda da böyle ama özellikle öğretmenlik öyle bir şey ki, sabır, sevgi ve yenilikle ben tabir ediyorum, bu üçü bir arada olmayan biri öğretmenliği sürdürmede biraz zorlanır veya ee yapamaz o mesleği, sabrı olmayan, içinde sevgisi olmayan, yenilikleri alıp kendini tazelemeyen bir öğretmen mesleğini sürdürmede zorlanır. Ben şahsen, sınıfa geldiğim zaman, ne kadar da biliyorum desem, o kadar tecrübelerle dayansam bile dersime girmeden önce çocuklarıma ne anlatacağım hususunda bir ön hazırlık yaparım, bakarım ne yapıcım ne alaticam, ne örnek vericem, ne soru sorucam, eğer hazırlıksız girdiğim an, bu kadar bilgim ve tecrübeme rağmen, ne kadar biliyorum desem de bir takım eksiklikler hissediyorum kendimde. Ben burdan şunu anlarım, kim ne olursa olsun, çok, biliyorum diyen, en zirvedeki öğretmen de olsam bana göre bir öğretmen derse hazırlıklı girmeli. Kesinlikle ben bu kadar tecrübeme dayanarak bir öğretmen derse hazırlıklı girmeli. Hazırlıksız giren öğretmen mutlaka açık verecektir. Yani ne olursa olsun ama şu olur ha, bir öğretmen sürekli senelerce aynı sınıfı okutmuştur, ama böyle bir sistem de yok zaten bir öğretmen alıyor 1. Sınıftan Sınıf Öğretmeni, ne yapıyor, 5. Sınıfa kadar onu götürüyor, benim dediğim bu kurallar diyelim geçerli, öğretmen sürekli olarak kendini yenilemeli ve derse hazırlıklı gelmeli.*

Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenler arasında genç öğretmenlerden biri ise, öğretmenliğini değerlendirirken yine öğrenme ve gelişme üzerinde durmakta, bu

öğrenme ve gelişme yaşantısının kaynağını ise sınıfıçı olarak tanımlamaktadır. Söylem içerisinde kendisini konumlandırırken; bir yandan mesleğindeki ilk yıllarındaki hatalarını şimdi daha eleştirel bir gözle değerlendirebilen konumuna yerleştiren öğretmen, diğer yandan kendisindeki gelişimi meşrulaştırırken sınıf dışı üst sistemler tarafından tespit edilen performansını referans olarak sunmaktadır.

Alıntı

9 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. Sınıf öğretmeni

G. Peki, bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Ö. Bir öğretmen olarak ben (Gülüyor.), kendimi, yıllar geçtikçe kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Öğretmenliğin kesinlikle sınıfta öğrenildiğine inanıyorum hani üniversitelerde çeşitli eğitimlerimizi aldık, çeşitli bilgilerimizi aldık ama kesinlikle insan kendini sınıfta geliştiriyor, her şeyi o ortamda çocukların ne kadar değişik olduğunu, hepsinin ayrı ayrı özellikleri olduğunu o sınıfta öğreniyorsun ve neler yapman gerektiğini yine o sınıfta öğreniyorsun. İşte ben ilk yıllarımda yaptığım bazı hataları ya da bazı eksiklikleri yıllar geçtikçe fark etmeye başladım keşke şunu şöyle yapmasaydım dedim, keşke bunu böyle yapmasaydım. Kendimi geliştirdiğime inanıyorum ve idealist bir öğretmen olduğuma inanıyorum. Hani işte müfettiş teftişleri olsun işte idareci arkadaşlarımızın bize dönütleri olsun her zaman olumlu yönde dönütler aldım. Puanlarımız oluyor bizim, idareciler tarafından verilen, müfettişler tarafından verilen puanlarımız oluyor bunların her zaman 90'ın üzerinde olduğunu işte takdir edildiğimi, beğenildiğimi biliyorum az çok. Ben de elimden geleni yapıyorum öğrencilerim için.

Yine öğretmenliğe yönelik değerlendirmesinde daha eleştirel bir ifade seçen; öğretmenin ve öğrenmenin yaşamın birer parçası olduğunu, bireylerin her zaman öğreten konumunda değil zaman zaman da öğrenen konumunda olduğunu ifade eden bir öğretmen ise, kendisini bir öğretmen olarak sınıfın dışında daha geniş bir söylem alanında tanımlamakta ve kendisini hayatın içinde hem öğretmen hem de öğrenci olarak konumlamaktadır. Hayatın bir parçası olduğu söyleminden bakıldığında öğretmenlik repertuvarını da bir meslek olma konumundan çıkartarak hayatın içine yerleşmiş olarak değerlendirmektedir. Zira bu noktada öğretmen, öğreten pozisyonundan konuşulan öğretmenlik mesleğini öğrenen ve öğreten pozisyonuna taşımaktadır.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

G. *Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Ö. *Bir öğretmen olarak benim kendimi değerlendirmem biraz ukalalık olur. Ama bir öğretmen olarak beni en azından şu konuşmalarımın sizin değerlendirmenizi tercih ederim. Bence öğretmenlik de öğrencilik de yaşamın bir parçası. Sürekli hem öğrenirim hem öğretirim; yani sürekli öğretmenin demem. Sürekli, hayat da bazen şeyleri öğrenmek, bazen öğrendiklerinizi paylaşmaktır. Ben kendimi hayatta hem öğretmen hem öğrenci olarak görüyorum; artı, yani bu öğretmen kelimesini hayatımın içinde olarak görüyorum, meslek olarak görmüyorum.*

4. Değişimi Yaratma ve Yönetme Repertuarı

Çalışma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki uygulamaları üzerine yapılan gözlemlerden, öğretmenlerin sınıf içinde üzerinde belirleyici oldukları gerçekliğin inşasında, kendilerini ne derecede güçlü ve ileriye dönük değişimi yaratabilir olarak değerlendirdiklerinin araştırılması için yöneltilen görüşme sorusu sonucunda öğretmenlerin değişimi yaratma istekleri ve güçleri hakkında farklı değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin, kendilerine değişimi yaratma yolunda sınırları sadece kendi iradeleri ile biçimlendirilebilecek bir güç verilmesi durumunda, değiştirmek istediklerinin neler olabileceği üzerine dile getirdikleri unsurlar incelendiğinde karşımıza; çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri değiştiren, eğitim sistemine dair unsurları değiştiren, aileleri değiştiren, öğretmenleri değiştiren ve değişimin ortaya çıkışını kendi gücüne dayandıran pozisyonlardan konuştukları izlenmektedir. Bu ifadeler dikkate alındığında, sınıfında kendisini söylem içerisinde farklı bağlamlarda güçlü pozisyona konumlandıran öğretmenlerin, böylesi bir soru karşısında kendilerini değişimi yaratma ve yönetme repertuarında konumlandıkları noktalar oldukça ilgi çekici olarak değerlendirilebilir. Çünkü çalışmanın diğer sorularına verilen yanıtları dikkate aldığı anda öğretmenler sınıfta kendi güçlerine vurgu yaparak oradaki konumlarını sabitlerlerken, diğer yandan ellerine verilecek sınırsız bir güç karşısında daha önce kendi eylem alanlarında olarak sınıfladıkları bazı pratikleri ancak bu gücün varlığı ile yapılabilir olarak gösteren bir söylemden kendi konumlarını meşrulaştırmaktadırlar.

4.1. Öğrencileri değiştiren öğretmen pozisyonu

Alıntı

36 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. Elinizde sihirli bir değneğiniz olsa kendi sınıfınızda neyi değiştirirdiniz?
- Ö. Sihirli bir değğim olsa, bir öğretmen olarak veya toplumun değer kazanması bakımından genel olarak olmasa bile benim içimde tasarladığım kurallar kaideler var, neler mesela bunlar, sihirli değğim olsa önce derdim ki; Bütün öğrencilerin, çalışkan, sorumluluk sahibi olması lazım, birbirlerine saygılı, sevgili, inançlı olarak yetişmeleri için bu sihirli değğimi kullanırdım.

Yukarıdaki alıntıda konuşan öğretmen, değişimi yaratmasını sağlayan sihirli değneği öğrencilerine değerler kazandırma yolunda kullanacağını belirtmektedir. Ancak daha önce ideal öğrenciyi yetiştirme repertuarından yaptığı konuşmasında bu değerleri öğrencilerine kazandırmayı hedeflediğini ve bu yönde kayda değer başarılar katettiğini belirten bir eksende konuşmaktadır. Yine devam eden alıntıda bir başka öğretmen, öğrencilerinin başarısını yükselttiğini belirttiği bir başka konuşması ile ikilem yaratır biçimde öğrenci başarısının artırılmasında karşısına çıkan engeli gidermenin yolunu sihirli değneğin kullanılmasına dayandırmaktadır.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. *Peki, son olarak elinizde bir sihirli değneğinizi olsa sınıfınızda ya da okulunuzda neyi değiştirdiniz?*
- Ö. *(Soru sorulurken elinizde bir sihirli değneğinizi olsa kısmından sonra derin bir 'ahh' çekiliyor.) Belki elimde bir sihirli değnek olsa ben kendi sınıfımdan ilk önce başlayayım. Benim 33 tane öğrencim var bunların bir 25-26sından gerçekten de memnunum he hepsi dört dörtlük öğrenci olmayabilir tabi ki, hepsinin karnesi full 5 de gelmeyecek belki ama onlar başarılı öğrenci. Şimdi benim durumu düşük öğrencilerim var, ben ilk önce onları da diğerlerinin seviyesine getirmeye çalışırım. Çünkü bazısının ailesi yetersiz, kültür bakımından. Okuma yazma bilmeyen de var iki öğrencimin ailesi onlarla da hani çok üstlerine düşünüyorum, onların da elinden gelen bir şey yok. Yani ben, en ilk önce düşük olan öğrencilerime yönelirim hani başarılı olan zaten başarılı kendini kurtarmış oluyor. Düşük olan seviyesi düşük olan öğrencilerime yönelir, onların biraz daha başarı seviyesini yükseltmek isterim sihirli bir değneğim olsaydı. Ee tabi bu biraz imkansız ama hani ama tabi bir bakıma belki bir sihirli değneğimiz onlara göre ama ben onlarla da çok uğraşıyorum, durumu düşüklerle. Ama işte olmuyor, olmuyor, olmuyor nedense elimden gelen her şeyi yapmaya çalıştım. Hani ödülle pekiştirmeye de çalıştım durumu düşük öğrencilerimi, aileleriyle de konuştum, çok ilgili aileler de var ama yine de işte kapasite herhalde öğrencinin belli bir kapasitesi var, Ben dediğim gibi herkes yani çok başarılı olacak diye bir şey yok ama biraz daha durumu düşük öğrencilerim sonra üzülüyorlar biraz rencide oluyorlar. Ben burada ne kadar onlara, onları ayırmayın desem bile dışarıda hani yetişemiyorum çocukların hızlarına. Senle oynamak istemiyoruz işte sen 1 aldın, sen şöyle yaptın, senin durumun düşük hep böyle yapıyorlar hani. Şimdiki çocuklar da çok bilmiş ben onlara yansıtmamaya çalışsam da o yüzden biraz onların seviyelerini yükseltmeye çalışırım sınıfımda. Onun haricinde zaten ben sınıfımla ilgili her şeyden memnunum hani bir araç gereç*

olsun, panolar olsun, bilgisayar bizim her şeyimiz var. Öğrencilerim de iyi, ailelerinden de memnunum çok fazla. Okulum okulumdan da çok memnunum yani bir sihirli değneğim bile olsa hayır okulda değiştirecek hiçbir şey yok gibi şu anda bana. Okulun hani çünkü benim günden güne artıyor. Hep başarı peşinde koşan bir okul. Hep başarı peşinde koşan bir okul. Yani okulumda şu anda bir eksiklik filan göremiyorum yani çok şükür. İşte sınıfımda da dediğim gibi biraz başarısı düşük öğrencilerimi biraz yükseltmeye çalışırdım, bu kadar onun haricinde.

Yukarıdaki alıntıda konuşan öğretmen, değişimi yaratma için sınırsız bir gücün varlığının söz konusu olması durumunda, sadece sınıfında diğerlerine göre düşük başarı gösteren öğrencilerin başarılarını yükseltmek için bu gücü kullanacağını belirtmektedir. Böylesi bir çabayı ise bir öğretmen olarak bu öğrencilerin diğerlerinin seviyesine ulaşması için elinden geleni yaptığı halde, başarıyı gereken seviyeye çıkartamamasına dayandırmaktadır. Böylesi bir müdahalenin gerekliliğini de sınıfındaki başarılı öğrencileri, başarısızlığa karşı eleştirel davranma konumuna yerleştirerek ve bir öğretmen olarak sınıf içinde oluşan bu adaletsizliği gidermede çaba harcayan pozisyonundan konuşarak meşrulaştırmaktadır. Yine aynı öğretmenin, kendisiyle yapılan görüşmedeki sorulara baskın olarak başarı ve mükemmeliyetçilik ifadelerini içeren yanıtlar verdiği düşünüldüğünde, sınıfında başarının koşulsuz sağlanması noktasındaki mükemmeliyetçi tutumunu, öğrenciler arasındaki uyumun ve adaletin sağlanması minvalinde meşrulaştırdığı öne sürülebilir.

Aşağıdaki alıntıda konuşan öğretmen ise, öğrencilerini ideal vasıflara ulaştırabilmek için bu sihirli değneği kullanabileceği yönünde bir çerçeveden konuşmaktadır. Bu öğretmenin, öğrencilerinin değişmesini istediği ancak öğrenci üzerindeki değişimi yaratma ve yönetme gücünün, ancak sihirli bir değnek yardımı ile olanaklı olabileceği yönünde yorumlanabilecek bir gerçeklik inşa etmeyi seçtiği söylenebilir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 2. Sınıf öğretmeni

G. *Son olarak, elinizde sihirli değneğiniz olsa kendi sınıfınızda ve okulunuzda neyi değiştirmek istersiniz?*

Ö. *Çok şeyi değiştirmek isterim, öyle bir sihirli değneğim olsun ki dokunduğum zaman çocuklara bütün iyi vasıfları kazandırabilsin. Bir tek söylemiyorum,*

yalan söylemesin demiyorum, hırsızlık yapmasın demiyorum, işte saygı gösterebilirsin, küçüklere sevgi gösterebilirsin demiyorum da, sihirli sopamı dokunduğumda bütün bu iyi vasıfların hepsini kazanabilirsin..

G. *Anladım, ayırt etmiyorsunuz..*

Ö. *Etmeyorum, bütün iyi vasıfları kazansın, tek isteğim olmasın sihirli sopadan.*

Çalışmaya katılan 17 yıllık deneyimli bir erkek öğretmen ise, öğrencilerini ya da bir parçası olageldiği eğitim bağlamındaki hiçbirşeyi değiştirmek istemediğini belirttiği noktada, kendisini bir inanç ve değerler sistemini referans göstererek konumlandırmaktadır. Ancak yine bu katılımcı da değişimin öğrencilerin değiştirilmesi biçimde gerçekleşmesi varsayımından yola çıkarak onları “oldukları gibi sevdiği” gerekçesine dayanmakta ve değişimi gereksiz gördüğünü belirtmektedir. Yine aynı öğretmen, konuşmasının ilerleyen kısımlarında değişim olsa ve bu değişim kendisinin gücünün sınırlarını aşan bir alanı kapsadığında; öğrencilerinin yaşam koşullarında, öğretmenin gözünden bakıldığında onların özlemini çektiğini düşündüğü “babalık” repertuarının içinde ve yine ekonomik güçlüklerin giderilmesinde bir değişimin sağlanmasını gerekli görmektedir. Bu öğretmenin görüşme boyunca, öğretmeni sıklıkla ebeveyne benzer bir konuma yerleştirme yönünde bir söylem içerinsinden konuştuğu akılda tutulduğunda, öğrencilerini bu yönde değişime gereksinim duyan bireyler olarak konumlandıran bir çerçeveden konuşmayı tutarlı biçimde sürdürmekte olduğu söylenebilir.

Alıntı

17 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. *Peki son sorum, elinizde bir sihirli değneğiniz olsa sınıfınızda ya da okulunuzda neyi değiştirirdiniz?*

Ö. *Evet, valla aslında samimiyetimle söyleyeyim, hiçbir şeyi değiştirmezdim. Olduğu gibi bırakırdım her şeyi. Çünkü eğer öyle olmasaydı, şu anda başarılı olmayacağıma inanıyorum yani bu biraz Merkez Efendi diye bir hikaye var, bilmem okudunuz mu hiç onu incellerseniz anlarsınız da. Her şeyi olduğu haline bırakırdım, ben bu öğrencileri bu haliyle seviyorum çünkü. Farklı öğrenci olsaydı onu farklı haliyle severdim. Ben hiçbir şeyi değiştireceğimiz zannetmiyorum derdim. He şu olsaydı belki, hani fakir, babası olmayan birkaç öğrencim var onların mesela biraz daha baba hasretini gidermek isterdim. Babasının olmasını isterdim ya da ekonomik düzeyi bozuk olanların biraz daha yüksekte olmasını isterdim yani yine öğrenci için isterdim ama*

öğrencilerimi bu haliyle seviyorum onu söyleyeyim yani hiçbir şeyi değiştirmezdim. Her şeyi aslına uygun yetiştirirdim kısacası.

4.2. Eğitim sistemini değiştirmek isteyen öğretmen pozisyonu

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir başka grup ise, değişimi sağlayacak bir güç elde ettiklerinde bunu eğitim sistemine özgü unsurların değiştirilmesi çerçevesinde kullanmayı öne sürer görünmektedirler. Aşağıdaki alıntıda konuşan öğretmen, öğrencilerin kapasitelerinin üzerinde bir müfredata tabi olduklarını belirterek öğretmenlerin bu gerçeği bilerek yine de bağlı oldukları bir üst sistem olan milli eğitim müfredatının sınırları dışına çıkamadan hareket ettiklerini, bu yöndeki bir değişimin gerekli olduğunu belirttiği bir ifadelendirme içindedir. Yine aynı öğretmen, bu üst sistemin kendilerine dayattığı hareket alanının değişiminin aslında doğaüstü bir güce gereksinim duyulmadan da değişebileceğini belirtirken, kendisini ve diğer öğretmenleri müfredatı değiştirme konusunda inisiyatif alabilir güç odakları olarak konumlandırmakta ve dışarıdan gelecek mucizevi bir gücün aslında değişimin yaratılması için bir gereklilik olmadığını savunmaktadır.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

G. Son bir soru olarak size şeyi sorarsam, elinizde sihirli değneğiniz olsa, kendi sınıfınızda, okulunuzda eğitime dair neyi değiştirirdiniz? Ne yapardınız?

Ö. Müfredatı değiştirirdim

G. Ne yönde bunu yapardınız, neyi değiştirirdiniz?

Ö. Çok çok ağır, çocukların 1.,2.,3.,5.,8. sınıfa kadar çok ağır müfredat var, yani öğrenmeleri gerektiğinden çok çok fazlası var, ee 5. sınıfa kadar toplama çıkarma, çarpma bölme öğrenseler okuma yazma öğrenseler, kendilerini ifade etseler bu yeterli olacaktır, ama biz 5. sınıfı bitirdiklerinde çocukları sanki üniversite sınavına girecekmiş gibi bir eğitim vermeye çalışıyoruz, bir de belirlenen kısacık zamanda, mümkün değil kapasiteleri almıyor, ve almayacağını, olmayacağını bile bile biz bunlara anlatmaya çalışıyoruz, bence en büyük sorunumuz bu, bunun için sihirli değneğe gerek yok aslında. Bunu oturup müfredatı değiştirdiğimizde hallolabilecek bir şey. Sihirli değnekle yapılabilecek başka şeyler vardır.

Yine öğrencilerin tabi oldukları eğitim programlarının öğrencilerin özgürlüklerini sınırladığı bir varsayımdan konuşan bir kadın öğretmen, “özgür gündemler yaratma”

repertuarından konuşmakta, ancak bu konuşa çerçevesinde kendi gücünün sınırlarına açık bir vurgu yapmadan, şu anki pratiklerini yoğunluğun sistem içindeki herkesi etkilediği iddiası üzerinden söylemini meşrulaştırmaktadır.

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

G. Elinizde sihirli bir değneniz olsa kendi sınıfınızda ve okulunuzda neyi değiştirmek isterdiniz?

Ö. Yani evet, çocuklarımla daha özgür geçirebileceğim zamanlar olsun isterdim. Dediğim gibi, çok yoğun bir okul, çok yönlü bir programımız var; dolayısıyla bu da bize bir yoğunluk getiriyor. Çok fazla buna zaman, hani ders anında oluyor böyle zamanlar ama yani atıyorum, bir kitap okuyup üzerinde belki iki üç ders tartışmak isterdim ya da bir film izleyip onunla ilgili tartışacak bir zaman ayarlayabilmek isterdim. Daha çok gezilere götürmek isterdim. Daha farklı bakış açıları kazandırmayı sağlayacak birlikte bir şeyler yapmak isterdim. Yani belki biraz daha, dediğim gibi, özgür gündemler yaratıp o gündemler üzerinden çocuklarla yürümek isterdim açıkçası.

Çalışmaya katılan diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha az deneyimli olarak sayılabilecek bir erkek öğretmen ise, yine değişimi eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde sunulabilecek yenilikler çerçevesinden ele alırken, öğrencilerin yaparak yaşayarak daha iyi öğrenebilecekleri olanakların yaratılması düzleminden konuşmaktadır.

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

G. Son olarak, elinizde her şeyi değiştirebilecek bir sihirli değneğiniz olsa sınıfınızda ya da okulunuzda neyi değiştirmek isterdiniz?

Ö. Sınıfımız ve okul bence, o biraz daha eğitim ve duvarlarla sınırlı kalmasın istemezdim açıkçası, yani açık okul. Biraz daha mekanlar okulla sınırlı kalmasın isterdim, sürekli bir gezi halinde olmak, sürekli bir gezme ama yaparak yaşayarak... yani gerçek anlamda yapmalarını, yani öğrendiği şeyleri kitaplardan gördükleri şeyleri gerçekten de yapmalarını isterdim. Bugün ekmek anlattık mesela, ekmeğin serüveni, zaten öyle bir gezi yapıcay ama bunu ben şanslıyım köylü çocuğu olduğum için direk ekerdik biz, buğday ekerdik, kaldırırdık, değirmene götürürdük, ondan annem ekmek yapardı, ekmeğin serüveni köy çocukları şanslı tabi. Yani buna benzer şeyler yani, şeyler olabilir, üretim okulları veya Bağcılar'da üretim okulları, işte spor alanları, değişik amaçlı alanlar yapılabilir, çocuklar orda, tatile gider gibi, oyunlarla yapılabilir. Eğitim böyle daha ilgi çekici olacağı için onlar için daha eğlenceli..

4.3. Aileleri ve öğretmenleri değiştirmek isteyen öğretmen pozisyonu

Kendi iradesinin ortaya koyabileceği değişimin sınırları genişleten bir mucizevi kaynaktan yola çıktığında değişimin nasıl gerçekleşeceği yönünde fikir beyan eden öğretmenlerden bir diğeri ise hem eğitim sistemine atıfta bulunmakta, hem de eğitim sürecinin paydaşlarından biri olan ailelerin değişmesi gerektiğini öne sürdüğü bir düzlemde konuşmaktadır. Yine daha önceki alıntılarda öğrencilerine çeşitli vasıflar kazandırmak isteyen öğretmenlerin söylediği gibi, bu öğretmen de kişilerin birden bire daha arzu edilir nitelikler taşıyacak biçimde değiştirilmesi üzerinden değişimi konuşmaktadır. Bu öğretmenin velilerde arzu ettiği değişimin niteliğine bakıldığında ise, bilgili olmayı ve bu sayede öğrencilere daha fazla katkı sağlamayı olanaklı kılacak kültürel düzeyde bir yükselmenin talep edildiği izlenmektedir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 4. Sınıf öğretmeni

- G. Peki son olarak, elinizde sihirli bir değneğiniz olsaydı, kendi sınıfınızda ve okulunuzda neleri değiştirmek isterdiniz?
- Ö. Gerçekten o sihirli değnek olayı benim son zamanlarda kullandığım bir kelime. Bizim muhit olarak problemimiz öğrenci sayısının fazlalığı. Gerçekten bir okuldaki, bir sınıftaki başarıyı etkileyen en büyük faktörlerden birincisi, birisi öğrenci sayısıdır. Bana kalırsa bir sınıftaki öğrenci sayısı en fazla 35 olmalıdır. 30 ila 35 arası olmalıdır. Bu öğrenci sayısı fazlalaştığı zaman sınıfta problemler daha fazla oluyor, öğretmenin işi, öğretmenin sabrını zorlayıcı durumlar daha fazlalaşıyor dolayısıyla benim sihirli değneğim olsaydı sınıftaki öğrenci sayısını düşürmek isterdim. İşte civarlara bol bol okul yaptırıp bunu sağlamak isterdim. Ayriyetten yine sihirli değneğimi velilerimi daha bilgili, çocuğa bazı şeyleri nasıl anlatacağını sağlayacak, velilerin de biraz böyle görmüş geçirmiş, kültürlü insanlar haline getirmek isterdim.

Bir başka öğretmen ise, aşağıdaki alıntıda, yine değişimin veliler üzerinde olması gerektiğini önesürerken, kendi deneyimlerine atıfta bulunmakta, öğrencinin öğretmenin ve velinin inşa ettiği bir eylem alanı olduğunu öne sürdüğü eğitim

sürecinin ayaklarından birinin genellikle aksadığını belirtmektedir. Böyle bir sac ayağı metaforuyla öğretmen, taraflar arasındaki güç paylaşımının eşitlikçiliğine vurgu yaparken, taraflardan biri olarak öğretmenlerin veliler tarafından yalnız bırakıldığı bir minvalde konuşmaktadır. Bu öğretmenin değişimin sağlanmasında velilerin de etkin katılımını gerekli gördüğü ancak yine geçmiş deneyimlerini vurguladığı bir söylemden hareketle, velilerin bu katılımı gerçekleştirecek yeterlilikte ve istekte olmadıklarını gerekçe göstererek velilerdeki değişimin bir sihirli değnek aracılığıyla olabileceği yönündeki ifadesini meşrulaştırmaktadır.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. *Peki, elinizde sihirli bir değneğiniz olsa şu an sınıfınızda ya da okulunuzda neyi değiştirmek istersiniz ?*
- Ö. *Neyi değiştirmek isterdim, şu var veli profilimi değiştirmek isterdim. Eğer oysa yani biz Bağcılar'da bir okuluz Demirkapı'da bir okuluz veli hani o biraz saydığım sac ayağında veli ayağının biraz aksadığını düşünüyorum. Yüzüme karşı her şeye OK derler ama bana gerekli desteği vermezler. Ben çok fazla bir şey istemeyiz, bir istediğimiz bir hikaye kitabını dinlemesini isteriz bir veliden bunu yapmazlar. Yani çocuk anlatsın sana, çocuk okusun eyvallah okusun ama anlatma kısmında da seni alsın sen yemek yaparken dinle bu olmaz. Bu işte benim 50 tane velimden maksimum 15i 17si yapıyordur. 33ü yapmıyordur. Bunu değiştirmek isterdim.*

Çalışmaya katılan bir diğer öğretmen ise bir yandan bir eğitim öğretim ortamı olan sınıfın öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedecekleri ve daha huzur duyacakları biçimde değişimini isterken, bu değişim ile öğrencileri ile kuracağı etkileşimin biçim değiştirmesinin olanaklı olacağını önesürmektedir. Diğer yandan aynı öğretmen, değişimi öğretmeni “yenileşmeye açık olma” repertuvarından ele alarak olanaklı görürken hem öğretmenin değişimi yaratma ve yönetme gücüne vurgu yapmakta, hem de bu gücün münferit öğretmenlerin bu yöndeki arzusuna bağlı olduğu çerçevesinde görüşlerini meşrulaştırarak sihirli değneğin değişime ve yeniliğe kapalı öğretmenleri eğitim alanından uzaklaştırmak için kullanılabileceğini önesüren bir söylemden konuşmaktadır. Yine bu yöndeki görüşlerini bir ebeveyn olarak kendi çocukları üzerinden yaşadığı deneyimler ile gerçekçi kılmayı seçmektedir.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

- G. Peki, son sorum elinizde sihirli bir değneğiniz olsa okulda, sınıfınızda, her anlamda neyi değiştirmek isterdiniz?
- Ö. İlk başta bina anlamında çocukların eğitim gördükleri alan daha rahat olmalı, daha büyük olmalı. Yeri geldiğinde mesela benim hep hayalimdir o, sınıfın bir köşesinde büyük büyük minderler olsun, yeri gelsin biz tahtada bir şey yazmadığımız zaman, karşılıklı sohbet ettiğimiz zaman o kocaman minderlere sınıfça yayılalım, hep birlikte sohbet edelim, çocuklar bir rahatlasın. Çocuklar rahatlasın yani en büyük idealim o. Böyle huzur duyabilecekleri bir ortam olsun, müfredatı daha farklılaştırdım, daha çok böyle 1. sınıftan itibaren hani bizim bireysel etkinlikler dersimiz var ama bunları değerlendirecek alanlar yok. Sınıfımda bol müzik aleti olsun isterim, bir resim köşesi olsun isterim ya da okulda bunlar olsun isterim ki daha bu konuda eğitilmiş öğretmenlere ihtiyaç hissettiğimizde ulaşabileceğimiz eğitilmiş öğretmenler olsun. Yani eğer ortamı değiştirebilirsek, he bir de bazı öğretmen arkadaşları değiştirmek isterim açıkçası yani hepimiz için bu geçerli. Ben çevremdekilere de aynı şeyi söylüyorum. Benim şu anda aman ya Rabbim dediğim şeyleri yapmaya başladığımda ben hissetmeyebilirim lütfen uyarın. Eğer çocukların seviyesine inemiyorsam veya yenilenemiyorsam, eğer her gün sınıfa yeni bir heyecan getiremiyorsak biz bu işi bırakalım. Yani bir test olsun bir şey olsun bunlara veremeyen öğretmenler eğitim yapmasınlar ya da biz onu hissedelim. Elimde sihirli değnek olsa o 65-70 yaşında kendini yenilemeyen öğretmenlerin hepsini evine gönderirdim. Açıkçası yani hepsi benim meslektaşım ama çocuklara zarar veriyoruz. Benim kendi çocuklarım da yaşadı bunu, burada da görüyoruz. Çocuk yenilik istiyor, artık çocuklar her gün değişiyor. Biliyorsunuz eskiden televizyon seyrettirirdik, çizgi film seyrettirirdik çocuklara gözlerini açıp bakarlardı şimdi o kadar doygunlar ki farklı etkinlikler istiyorlar. Sabah sınıfa girdiğimizde 2 gün, 3 gün jimnastik yapıyoruz. Jimnastik yaparken bir hareket, 3. Gün o onları sıkıyor, 4. Gün farklı bir şey bulmak zorundasınız ki, çocukları motive edelim. Bunun başka bir yolu yok. Eğer bunları yapamıyorsak, biz bırakalım bu işi diyorum.

4.4. Değişim gücünü kendisinde gören öğretmen pozisyonu

Güncel eğitim paradigmasının öğretmeni yeni nesilleri yetiştirme ahlaki sorumluluğu ve aynı zamanda bu sorumluluk kapsamında değişimin ajanı olarak değerlendirdiği (Fullan, 1993; 2002) akılda tutularak; çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğundan farklı olarak aynı özel okulda çalışan iki kadın öğretmen, değişimin kaynağı olarak genelde öğretmenleri özelde ise kendilerini konumlandırmakta ve değişimi yaratan ve yöneten öğretmen pozisyonunda açıkça konuşmayı seçmektedirler. Çalıştıkları okulun kendilerine sunduğu

değişimi yaratma ve yönetme eylem alanından memnuniyetlerini dile getiren bu öğretmenler, buradaki hareket alanlarını birey olarak mutlu olabilmelerinin meşruiyet zeminin olarak seçer görünmektedirler.

Alıntı

40 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 1. sınıf öğretmeni

- G. *Peki elinizde sihirli bir değnek olsa kendi sınıfınızda ve okulunuzda neyi değiştirmek isterdiniz?*
- Ö. *Ben öyle sihirli değnekle falan bir şeyi değiştirmek istemem, böyle bir şeyleri değiştirmek için çaba harcamak lazım bence. yani kendiniz değiştireceksiniz ki o zaman mutlu olunur. yani ben öyle mutlu olurum, bir şeyi başarınca mutlu olurum. Yani sihirli sopayla hiç bir şeyi değiştirmek istemezdim. Gerçekten öyle bir şey düşünemiyorum.*
- G. *Peki değiştirmek isteyeceğiniz, yani çabayla değiştirmek isteyeceğiniz bir şeyler var mı sınıfınızla, okulunuzla ilgili?*
- Ö. *Biz zaten okul olarak o kadar çok şeyi değiştirdik, o kadar çok değişim yaptık ki. Ee gerçekten de ben okulumuzun uygulamalarını çok farklı ve çok çok başarılı görüyorum. Bunları hep birlikte yapıyoruz. Hep birlikte başarıyoruz, e yani ama şöyle bir şey oluyor bizde, bu sürekli başarıyoruz ama çita hep yükseliyor. Yani hep aynı noktada, biz zaten iyiyiz diyip hep aynı noktada kalmıyoruz çitamız hep yükseliyor, sürekli yenileme, düzenleme oluyor, kendimizi yenliyoruz, her tür, okulumuz o konuda çok destekliyor yani biz yapmak istediğimiz her şeyi yapmak için büyük uğraş veriyoruz ve başarıyoruz. Bu da böylece devam edecek yani.*
- G. *Peki sizin bireysel olarak baktığınız, değişmesi ya da değiştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz bir şeyler var mı?*
- Ö. *Tabi ki değişmesi gereken bir şeyler vardır ama yani böyle çok acil ayy bu çok kötü diyebileceğim bir şey yok yani ben şimdi rapor da yazdım okul uygulamalarıyla ilgili gerçekten bakıyorum, başka okullar görüyorum kendi okulumu kıyaslayamıyorum bile. onun için şimdi okulda değiştirilecek.. zaten onu içimizde hallediyoruz, değimesi gerekleri zaten her yıl onu yapıyoruz. Seminerler boşa yapılmıyor. Bu seminerler hep verimli geçiyor. Yenilik ne yapabiliriz, daha iyi ne yapabiliriz çalışmalarıyla geçiyor ve yeni yıla zaten yeni bir şeylerle başlıyoruz. Onun için ben çok rahatım bu okulda.*

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. *Elinizde sihirli bir değneniz olsa kendi sınıfınızda ve okulunuzda neyi değiştirmek isterdiniz?*
- Ö. *Ben okulu da kendimi de mutlu olarak görüyorum. Önemli olan insanın bu işi mutlu olarak yapabilmesi, mutlu olabilmesi, hiçbir şeyi değiştirmez. Hiç sorunsuz bir okul istemezdim. Her şeyi toz pembe, tabi sorunlar olan bir hayati*

ve okulu, çalışma ortamını da istemezdim. O yaşadığım her sorun beni bir adım ileriye götürüyor. Toz pembe bir şey asla istemezdim. O sorunlar, yaşadıklarım; yani elimde sihirli bir değnek olsun da istemezdim. Sorunları ben kendim çözeyim.

5. İdeolojik İkilem: Değerleri öğretmen kazandırır ve eğitim öğretimden önce gelir. / Değerleri kazanmamış öğrenci başarılı olsa da başarısı değersizdir.

Eğitim ve öğretimin taraflarından biri olan öğretmenlerin, öğrencilerin kazanmasını bekledikleri değerler hakkındaki yorumları çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde edinilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin iki farklı uçtan konuştukları ideolojik bir ikilem çerçevesinde biçimlenir görünmektedir. Buna göre öğretmenlerden bazıları ‘öğrencilerin kazanması beklenen değerleri öğretmenlerin kazandırdıkları ve eğitimin öğretimden önce geldiği’ ekseninde konuşurken; başka bir grup öğretmen ‘değerlerin öğrencilerce bir şekilde kazanılması gerektiği ve bunu başaramayan öğrencilerin akademik başarılarının değerli sayılamayacağı’ minvalinde konuşmaktadır. Bu durum aklımıza ‘değerler nerede, nasıl kimin yardımıyla kazanılır?’ sorusunu getirmektedir.

5.1. Değerleri öğretmen kazandırır ve eğitim öğretimden önce gelir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise değerlerin kazandırılmasında kendilerine sorumluluk yükleyen bir repertuvardan konuşmaktadırlar. Aşağıdaki alıntılarda rahatlıkla izlenebileceği gibi öğretmenler öğrencilerinin evrensel değerler kazanabilmeleri üzerinde kendilerinin belirleyici bir etkilerinin olabildiğini belirtmeleri yanı sıra, değer kazandırmayı kendi sorumlulukları arasına yerleştirdikleri bir söylem çerçevesinde tartışmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenler değer kazandırma noktasındaki kendilerini bu işten mesul görmeleri önkabulü çerçevesinde meşrulaştırmaktadırlar. Zira, ülkemizde yenilenen eğitim-öğretim müfredatı da öğretmenin değerlerin kazandırılmasındaki rolünü dikkate almayı gerektirmektedir (Demirel, 2009). Yine aynı öğretmenler, öğrencilerinin eğitimleri kapsamında ele aldıkları değerler başlığını öğretimsel hedeflerin önünde tutarken, öğrencilerin değerleri kazanmalarının zaten bir şekilde gerçekleşecek olan akademik başarının da hazırlayıcısı olabileceğini öne süren bir söylemden doğru konuşmaktadırlar.

Alıntı

36 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilerinize öncelikle hangi değerleri kazandırmayı hedeflersiniz?
- Ö. Evet onun az önce cevabını verdim, baştan, en son sorunun cevabını verdim, okumadım ama oradan verdim yani demek ki bir şeyle içgüdüsel olarak verdim. Evet yani benim dediğim gibi son derece hoşgörü sahibi olmalarını bir kere isterim, duyarlı olmalarını çok isterim; doğaya karşı, insanlara karşı. Okumaya, sanata meraklı olmalarını isterim. Çünkü bunlar olmadığında aslında gelişemiyoruz tam olarak gelişemiyoruz, toplum olarak da gelişemiyoruz. Bizim ülkemizde biliyorsunuz sanat çok önemsenmiyor ve hep bir tarafımız eksik gibi, kanadımız kırık gibi dolaşıyoruz ortada. Ya bunlar önemli şeyler, hiç değilse bir bir şeyler verebilirsek gelecek nesiller belki daha iyi bir ülkede, daha iyi bir dünyada yaşar diye düşünüyorum ve bu konuda öğretmenlerin de bir sorumlulukları olduğunu düşünüyorum kendi adıma.

Alıntı

19 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 1. Sınıf öğretmeni

- G. Peki, öğrencilerinize toplumsal değerler işte evrensel değerlerden söz ettik en çok kazandırmak istediğiniz değerler neler öncelikli olarak?
- Ö. İnsan olabilmek. Yani insan, insani değerleri alabildi mi çocuk toplumsal değerleri de alıyor, evrensel değerler. Çünkü insan olmak ayrı bir özellik. İnsan olmak demek işte yanındaki insanı düşünmek demek. İnsan olmak demek düşküne ilgi göstermek, ihtiyacı olana yardım etmek demek. İnsani değerleri alan çocuk toplumsal ve evrensel değerleri de alıyor. İşte acıma duygusu, insanı sevmek, hayvanı sevmek, doğayı sevmek, doğayı seven çocuk hayvanlara ve doğaya zarar vermez. İşte sınıfta çiçek büyütüyoruz ya da sınıfta küçük çilek ağaçları yetiştiriyoruz her yıl değiştirerek ya da sınıfta küçük hayvanlar besliyoruz bunlar çocukların doğayı sevmesini sağlıyor. Hiçbir hayvana, çiçeğe hiçbir şeye zarar vermiyorlar ve onu seven çocuk olarak büyüyorlar. Çeşitli hayvanlarla ilgili etkinlikler yapıyoruz. Ağaç dikeyiyoruz mutlaka, her sınıfla ağaç dikme kampanya, ondan çok zevk alıyorlar. Bu doğayı seviyorlar. Birbirleriyle olan ilişkilerinde düzeni sağlamaya çalışıyoruz, karşısındakini dinlemeyi, hak vermeyi öğreniyorlar. Dolayısıyla bu değerler önemli. İnsan olmayı öğrenince toplumsal ve evrensel değerlere de uyuyorlar.

Alıntı

17 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Peki bununla ilişkili olarak öğrencilerinize hangi değerleri kazandırmayı hedefliyorsunuz öncelikli olarak?
- Ö. Önce insan ilişkilerini öğrenmeleri, birbirlerine saygı duymayı öğrenmeleri gerekir, sonra birbirlerini sevmeyi öğrenmeleri gerekir, hayatında şiddet olmadan da bu işlerin yürüyebileceğini birisi sana vurduğunda senin de ona vurmadan bu işleri çözebileceğini, önce bunları, benim önem verdiğim değerler bunlar, bunlar olmalı, bunlar olduktan sonra bir şeyler olur diye düşünüyorum.

Alıntı

8 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir özel okulda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Peki, öğrencilerinize öncelikli olarak hangi değerleri kazandırmayı hedefliyorsunuz?
- Ö. Ben öncelikli olarak zaten işin eğitim kısmına öncelik veriyorum, öğretimden ziyade, öncelikle sınıfta olumlu bir iklim ve şey oluşması için eğitim öncelikli olması gerekiyor diye düşünüyorum, öğretim zaten kendiliğinden geliyor, yani sınıfta olumlu bir iklim oluştuğunda öğrenciler eee genel ahlak kuralları olsun, genel toplumsal yaşam uyum kurallarını kendileri uyguladıkları zaman öğretim kendiliğinden oluşabileceğini düşünüyorum ve öğretim benim için 2. Planda.

Alıntı

40 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 1. sınıf öğretmeni

- G. Peki öğrencilerinize öncelikle hangi değerleri kazandırmayı hedeflersiniz?
- Ö. Birey olsunlar, insan olsunlar, insan ilişkileri, sosyal olmalarını ve sosyal ilişkilerinin nasıl sağlam olması iyi gelişmesi gerekir, bunları verebilmeyi isterim ve de gerçekten iyi insan olsunlar çok istiyorum. Gerçekleri görebilen sorgulayan, düşünen, kendini ifade edebilen yani bir yere gittiği zaman kendini gösterebilen, kendine güvenli öyle olmalarını beklerim. Ders çünkü nasıl olsa öğreniliyor. Ama insan olabilmek çok çok önemli bence, birey olarak kendini kabul ettirmek.

Alıntı

31 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir özel okulda 2. Sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilerinize öncelikle hangi değerleri kazandırmayı hedeflersiniz?
- Ö. Öğrencilerime ilk önce akademik olarak 2+2, işte “Ali topu at”..akademik başarı yerine; oturma, kalkma, toplumda görgü kuralları, yemekte görgü kuralları, insan haklarına saygı, farklı görüşlere saygı, duygulara değer verme, sosyal iletişim becerilerini öncelikle kullanma.. benim önceliğim

bunlardır. Zaten bunları alan bir insan akademik olarak da gelişme arkasından gelir. Bugün ülkemizde genelde bilgi ağırlıklı bir eğitim sağlanıyor ama diğer konular harman edilirse, bilginin de arkadan zaten kesinlikle olumlu olarak geldiğini düşünüyorum.

5.2. Değerleri kazanmamış öğrenci başarılı olsa da başarısı değersizdir.

Alıntı

9 yıldır çalışan, erkek öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. Öğrencilerinize öncelikle hangi değerleri kazandırmayı hedeflersiniz?**
Ö. *Ahlak, dürüstlük yani bunlarda bizim şeyimiz yok yani her zaman şunu biliyordur öğrencilerim benim için ilçenin 1.si yalan söylediye bitmiştir. O öğrenci yoktur benim için. O öğrenciyi itimade, kale almam yani o öğrenciyi görmezden gelirim. Yokmuş gibi davranırım. Çünkü dürüst ve ahlak. Yani velilere de aşilamak istediğimiz şey olabilir. Buradan hepsi profesör olacak değil. Burada hepsi doktor, hakim, öğretmen, savcı olacak değil, işçi de olacak ama dürüst olacak, ahlaklı olacak yani vatanına milletine hizmet eden bir adam olacak. Yani bizim duygu ve düşüncelerimiz bunlar.*

Yukarıdaki alıntıda konuşan erkek öğretmen, öğrencilerinden öncelikli olarak dürüstlük ve ahlak gibi değerler beklediğini belirtirken, bunu yerine getirmeyen öğrencilerini görmezden geldiğini, onlar yokmuş gibi davranmayı seçtiğini söylemektedir. Konuşmasının başlangıcında öğrencilerinin onun bunlara önem verdiğini söylerken, öğretmen aslında bir ikilemden konuşmaktadır. Zira, öğrencilerine bunların önemli olduğunu sınıf içi söylemde bir şekilde vurguladığını sezdirirken, bunu kazanamama ihtimali olan öğrencilerinin bu yönde eğitilmesine o öğrencileri göz ardı ederek odaklanmamayı seçebileceği mesajını da vermektedir. İçinden konuştuğu ikilemin yarattığı etkiyi giderme noktasında ailenin katılımına vurgu yapma üzerinden konuşarak, öğrencileri üzerindeki gücünün sınırları olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmen, değerleri kazandırma konusundaki gayretinin başarıya ulaşamadığı durumlarda, ikilemin içinden konuşarak eğitimi almayan öğrencilerin başarılı olsalar da değer taşımadıkları ve onlar için geri dönüş seçeneği bırakmayan bir söylemden kendi konumunu sabitlemektedir.

Alıntı

5 yıldır çalışan, kadın öğretmen, halen bir devlet okulunda 3. Sınıf öğretmeni

- G. *Peki öğrencilerinize öncelikle hangi değerleri kazandırmak istersiniz?*
- Ö. *Ben ilk ilk önce ahlaki değerleri kazandırmak isterim öğrencilerime yani terbiye ve ahlak kuralları diğerleri daha sonra gelir. Bence hani çocuk eğer terbiyeli ise terbiyeli efendi, hani şimdi dediğimiz var ya çok efendi, sessiz, sakın terbiyeliyse eğer çocuk, diğer bütün kurallar arkasından gelir diye düşünürüm. En başta ahlaklı olmalı, terbiyeli olmalı bana göre. Yani mesela bir öğrenci çok başarılı, dersleri çok çok iyi ama böyle lanlı lunlu konuşması, arkadaşlarına kötü davranması ya da sınıf kurallarına toplum kurallarına uymaması o çocuğun başarısını alıp götürür. Ama öte yandan çocuk çok hırslı, çalışıyor, çabılıyor ama yapamıyor ama efendi, sessiz, sakın, özür dilemesini biliyor, yerine terbiyeli davranıyor bana hiçbir zaman şikayet getirmeyip ben onun daha çok aldığı sınavdan ikiye üçe bakmam, o benim gözümde, daha yüksektedir. Yani bence bir öğretmen en başta ahlaklı olmalı aile terbiyesi tabi alıp da gelecek daha sonra biz de çocuğu şekillendirecek. Ahlaklı ve terbiyeli olursa, her şeyin üstesinden gelir diye düşünüyorum.*

Yukarıdaki alıntıya konu olan öğretmen görüşmesi de yine bir öncekindeki gibi bir ikilemi yansıtır görünmekte. Zira öğretmen öğrencilerine öncelikli olarak terbiye ve ahlak kurallarını kazandırma repertuarından konuşurken, bu değerleri taşımayan ancak başarılı olan öğrencilerini değersizleştiren bir söylem inşa etmektedir. Yukarıda da sorduğumuz gibi, değerler nerede, nasıl ve kimin yardımı ile kazanılır sorusunu dikkate aldığımızda, bu alıntıda da öğretmen bir ideolojik ikilemde olduğu etkisi yaratmaktadır. Hem öğrencilerin eğitiminde belirleyici olan öğretmen pozisyonundan konuşmakta, hem de eğer öğrenciler değerleri kazanamadıysa diğer alanlardaki başarılarını önemsizleştiren bir ifade biçimi sergilemekte. Yine bu ikilem içerisindeki konumunu, ailelerin terbiyeyi sunması gerektiği repertuarından konuşarak meşrulaştırma yolunu seçmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı öğretmen öğrenci etkileşimini sosyal inşacı bağlamda incelemektir. Bu amaçla, sınıf içi gözlemlerini takip eden öğretmen görüşmeleri yapılmış ve bu kaynaklardan elde edilen veriler söylem analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın bu çerçevesi oluşturulurken, sosyal inşacı bir çatı altında yer alan söylemsel psikolojinin temel bakış açısı, sosyal psikolojik bir ortam olan sınıf içine uyarlanarak ele alınmaya çalışılmıştır. Böylesi bir yöntem değişiminin ardında, eğitim bilimleri alanında bir süredir kendini tekrarlayan ve alana yönelik çözüm sunmakta sınırlı kalan araştırma paradigmasının dışına çıkma ve böylece alana yeni öneriler sunabilme gayreti söz konusudur. Bu bölümde, söylem analizinden elde edilen inceleme sonuçlarının, sınıf içi psikolojik atmosferin biçimlenişinde önümüze nasıl bir resim çıkardığı bütünsel bir bakış açısı ile sunulmaya odaklanılmıştır.

Analiz bölümü boyunca öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri sosyal pratikler; farklı açıklayıcı repertuarlar, özne pozisyonları ve ideolojik ikilemler aracılığıyla açıklanmıştır. Bu kavramlar, kişilerarası etkileşim çerçevesinde dil aracılığı ile gerçekliğin inşasının anlaşılmasında, söylem analizine söylemsel psikolojiye özgü bakış açının öne sürdüğü kuramsal ürünlerdir (Billig, 1996; Edwards ve Potter, 1992; Potter ve Wetherell, 1987; Wetherell, 1998). Aşağıda, bu kavramların bu çalışma kapsamında nasıl işe koşuldukları ve bu sayede elde edilen sonuçlar değerlendirilmektedir.

Sınıf içi, öğretmen ve öğrencinin etkileşime girdiği eylem alanını tanımlar ve bu eylem alanı, bu paydaşlar tarafından sınıf içi dilsel pratikler çerçevesinde gerçekliğin inşasının mekanını teşkil eder (Edwards, 1990; Gergen ve Wortham, 2001). Bilindiği gibi bu çalışma ilköğretim birinci kademede farklı sınıf düzeylerinde gönüllü öğretmenlerin sınıf kayıtları ve görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. İlköğretimin birinci kademesinde öğretmen sınıfın öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde birincil sorumlu konumundadır. İçinde yaşadığımız kültür geleneksel olarak ilköğretim birinci kademe öğretmenini aile sonrasında öğrencinin yetiştirilmesinde

en önemli etkiye sahip kişi pozisyonuna yerleştirirken, yine geleneksel olan “ebeveyn gibi olan öğretmen” repertuarı çerçevesinde öğretmeni değerlendirir (Tezcan, 1985). Böylesi bir söylemin uç göstergelerinden biri olarak çocukluğumuzdan bu yana sıklıkla duyduğumuz öğretmen için söylenen şarkılardan birinin; “Öğretmenim canım benim canım benim, seni ben pek çok severim.

Sen bir ana sen bir baba,

herşey oldun artık bana” biçimindeki sözleri sunulabilir. Burada da belirtildiği gibi, öğretmen öğrencinin “okuldaki ebevenyni ve hatta herşeyi” yollu bir söylem, içene yetiştığımız öğretmen algısının kültürel hazırlayıcılarından biridir.

Ancak eğitimin güncel paradigması; öğrenciyi merkeze alan, öz düzenlemeye dayalı öğrenme söylemini (Davis ve Sumara, 2002, 2003; Pintrich and Schunk, 2002) özellikle oluşturmacı kuram (Glaserfeld, 2007) dahilinde yaygın biçimde konuşmaya başlamıştır. Bu çalışma dahilinde yapılan sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri kayıtları, öğretimsel etkinlikler bağlamında öğretmeni ve müfredatı merkeze alan geleneksel paradigmadan öğrenciyi merkeze alan güncel paradigmaya geçiş sürecinde (Dewey, 1998), sınıf içini sosyal psikolojik bir eylem alanı olarak ele alan bir yaklaşımdan hareketle, eğitimin sınıf içi paydaşlarca inşa edilen psikolojik atmosfere taşıdığı odak noktası ile bu değişim sürecinin kişilerarası dinamiklerinin anlaşılması açısından yeni bir perspektif sunmaktadır. Zira, burada sosyal inşacı görüşün eğitime katkısı, aslında epistemolojik olarak kendisini yerleştirdiği farklı bakış açısının yönlendirdiği, ilişki odaklı hakikat yaratımıdır. Bir başka deyişle, eğitimin odağı öğretmen ya da öğrenci merkezlilikten bu iki unsurun etkileşimini merkeze alan bir noktaya taşınmalıdır (Gergen ve Wortham, 2001).

Sınıf içini bir sosyal psikolojik eylem alanı olarak çalışan bu araştırma, sınıf yönetimi, ideal öğrenci yetiştirme, kendini bir öğretmen olarak değerlendirme, değer kazandırma ve değişimi yönetme repertuarlarının içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin konumlandıkları farklı özne pozisyonlarını tanımlarken, yine bu konumlandırmaları etkileyen farklı ideolojik ikilemler üzerinde durmaktadır.

Sınıf yönetimi, eğitim öğretim sürecinde nihai hedef olan başarının elde edilebilmesi noktasında etkili olan temel unsurlardan biriyken; bu kavramın ele alınışının “yönetim paradigması” üzerinden sağlaması geleneksel öğretim ilke ve yöntemleri yaklaşımı dışında da sınıf içinin değerlendirilmesinde katkı sağlayıcı görünmektedir. Zira, sınıf yönetimi “öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir.” (Erdoğan, 2008). Sınıf içinde bu yönetsel paradigma dahilinde öğretmen öğrenci etkileşimi çerçevesinde gerçekleştirilen eylemlerin ayrıştırılmasına olanak sağlayan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıfı gözleyen ve yöneten pozisyonu içerisinde öğrencilerin öğrenilecek konulara yönelik özellikle hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate aldıkları ve yine aynı materyali onların ilgilerini çekecek biçimde sunmaya önem atfettiklerini belirten bir çerçeveden konuştukları izlenmektedir. Yine aynı biçimde öğretmenler, sınıf yönetiminin; kuralların belirlenmesi, uygulanması ve düzenin sağlanması olarak tanımlanabilen disiplin ve öğrenmenin kolaylaştırıcısı olan ilginin ve sevginin gösterimi boyutlarında da farklı pratikler rapor etmekte ve yine bu farklı pratikleri farklı zeminlere meşrulaştırmaktadırlar.

Sınıfa girdiği andan itibaren öğretmen sınıf içindeki gücünü; sınıfın etkin bir gözlemleyicisi olarak davranma üzerinden elde ettiğini ve bu gözlemlere dayalı olarak öncelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirip bir yandan ilgiyi çeken bir yandan da öğrencilerin orda olmaya istekli oluşlarını artırmayı hedefleyen bir gerçeklik inşasının aktif katılımcısı olduğunu bildirmektedir. Bu noktadan bakıldığında, sınıf yönetimi repertuarından konuşan öğretmenlerin kendilerini konumlandıkları ilk pozisyon gözlemleyen ve buna dayalı olarak yönetimi elde eden öğretmen pozisyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bunun sağlanmasında yapılan analizler göstermektedir ki, öğretmen gücün mutlak sahibi olarak davranmak yerine katılımı sağlamak adına gücünü öğrenciler ile paylaştığı bir söylemden doğru davranmaktadır.

Yine sınıfın derse katılımının sağlanması ile koşut olarak öğretmenlerin etkileşim içinde kendilerini konumlandıkları pozisyonlardan bir diğeri “kural koyan ve düzeni sağlayan” öğretmen pozisyonudur. Çalışma çerçevesinde yapılan analizler, kendisini bu pozisyona konumlandıran katılımcıların, özellikle kuralların

belirlenmesinde öğrenciler ile daha demokratik görünen bir etkileşime girdiklerini rapor etmeleri yanı sıra bu demokratik söylemin kuralları kendisi koyan öğrencilerin o kurallara daha fazla uydukları yönündeki öğretmen ifadeleri ile meşrulaştırıldığı görülmektedir.

Ancak bu demokratik söylemin, çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin pratiğinde aynı oranda işlediği söylenemez. Zira, geleneksel eğitim paradigması öğretmeni bir bilen olarak öğrencilerin iyiliğini düşünen ve bu doğrultuda kararlar alması gereken bir konuma yerleştirirken, güncel eğitim paradigması öğretmenlere öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinin aktif ajanları olmasını önermektedir. İşte bu ikilem çerçevesinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı özellikle de sınıf içi video kayıtları da dikkate alındığında, geleneksel paradigmanın öğretmeni yerleştiği konumdan konuşur görünmektedir. Bir başka deyişle, sınıf kurallarının belirlenmesinde ve bu kuralların sınıf düzeninin sağlanması noktasında işe koşulmasında öğretmenler etkin biçimde davranan, öğrencilere uyarılarda bulunan, kuralları hatırlatan bir söylem içinden konuşmaktadırlar.

Geleceğin Eğitimi için Gerekli Yedi Bilgi adlı kitabında Edgar Morin (2006), okulların bir demokratik yaşam laboratuvarı olup olmayacağını sorgulamakta, bunu sağlamak için otoritenin koşulsuz olmaması ve keyfi olduğu düşünülen kararların yeniden tartışmaya açılması yönünde kuralların etkin kılınması üzerinde durmaktadır. Ona göre “ ... sınıf kanıtlara dayalı tartışmayı, başkasının düşüncesini anlama gereklilik ve prosedürlerinin bilincine varmayı, tartışma için gerekli kuralları, azınlık olanlar ile olağanın dışına sapanların seslerini dinleme ve bunlara saygılı olmayı öğrenme yeri olmalıdır. Böylece anlamayı öğrenme, demokrasiyi öğrenmede başrolü oynamalıdır.” Araştırmaya katılan öğretmenlerin içinden konuştukları demokrasi söylemi ile kıyaslandığında, Morin’in tartışması güncel eğitim paradigması çerçevesinde demokratik düşünmenin ve anlamayı öğrenmenin bir yaşam ilkesi olarak kazandırılması noktasına dikkatimizi çekmektedir.

Ancak yine güncel paradigmanın öğretmenin eylem alanına getirdiği kısıtlamalarla koşut olarak, öğretmenler kurala uyulmayan durumlarda uyarı ve bir ayrıcalıktan

mahrum etme biçimindeki yaptırımların dışında bir davranış repertuarından kendi güçlerini meşrulaştıramamaktadırlar. Çalışmaya katılan bir çok öğretmen, cezanın öğrenme ve davranış değişikliği yönünde bir etki yaratamadığını, dolayısıyla işlevsel olmadığını dile getirmektedir. Bu noktadan bakıldığında, öğretmenlerin eylem alanı, hem yukarıdan aşağıya bir süreç olarak değerlendirilebilecek biçimde eğitim sisteminin öğretmenin sınırlarını belirlemesi ve yine aşağıdan yukarıya bir süreç olarak da öğrencilerin kendilerine yönelik gerçekleştirilebilecek eylemlerin sınırlarını kendi öğrenme yaşantılarını kontrol etmesi ile bir daralma yaşamakta, bu durum da sınıf içi güç dengelerini durumsal olarak değişme açık kılmaktadır.

Ancak öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin yaptırım gücü kendileri tarafından sınırlı olarak rapor edilmiş olmasına rağmen, sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin kuralı uygulama ve yaptırımda bulunma noktalarında kullanmayı seçtikleri dilsel ifadeler öğrencinin hareket alanını daraltır görünmektedir. Öğrenciler çoğunlukla geleneksel eğitim paradigmasından konuşan öğretmenin uyarılarına sessizce kabul gösteren bir pozisyondan davranır görünmektedirler. Tabi bu noktada bu çalışmanın ilköğretim birinci kademe öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olması, öğrencilerin öğretmenlerin dilsel ifadeleri karşısındaki eylemlerini anlaşılır kılmaktadır. Zira öğrenciler öğretmenlerini “uslu” biçimde dinleyen öğrenci olmayı tercih eder görünmektedir.

Çalışma kapsamında öğretmen öğrenci etkileşiminin sınıf yönetimi repertuarında ortaya koyduğu başlıklardan bir diğeri ise öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sevgi ve ilgi gösterme biçimleri üzerinedir. Yine bu repertuvarda öğretmenlerin söylemlerini biçimlendirmeleri geleneksel ve güncel eğitim paradigmaları çerçevesinde ele alınabilir görünmektedir. Sınıf kayıtları izlendiğinde göze çarpan unsurlardan biri, çalışmaya konu olan eğitim kademesindeki öğrencilerin dahil oldukları yaş grubunda, öğretmenlerin öğrencilerine karşı sevgi ve ilgi gösterim biçimlerinin özellikle dokunma, sevgi sözcükleri kullanma, onları dinleme, şakalaşma gibi eylemlerin yanı sıra öğretmenlerin kendilerine özgü usupları çerçevesinde değerlendirilebilecek biçimde uyarıyı, kuralı hatırlatmayı ve düzeni sürdürmeyi içeren dilsel ifadeler aracılığıyla öğrencilerin iyi oluşlarını sağlama

odaklı eylemleri de içermesidir. Bir başka deyişle, bir durum karşısında öğretmenler öğrencilerinin yanına gidip sarılabılırken, yine aynı öğretmenler öğrencilerinin bedensel sağlıklarını, kişisel eşyalarını, öğrenmeyi etkin biçimde gerçekleştirmelerini koruma altına alma amacıyla uyarılarda bulunan bir yetişkin olarak da karşımıza çıkmaktadırlar. Öğretmenlerin kendileri ile yapılan görüşmelerde de bu örüntü rapor edilmektedir. Öğretmenler sevgilerini ve ilgilerini onlara dokunarak, onların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayarak, onları güldürerek ve yine onların iyiliği için gerekli uyarılarda bulunarak gösterdiklerini ifade etmektedirler. Tüm bu eylemler, hem geleneksel eğitim paradigmasının öğretmeni koruyan ve kollayan, ebeveyn gibi davranan yetişkin olarak konumlandırmasının yanı sıra, güncel eğitim paradigmasının öğretmeni öğrencinin kendi öğrenme yaşantısının etkin belirleyicisi olan birey konumundan değerlendirmesine olanak sağlayan bakış açısının izlerini taşır görünmektedir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen söylem çözümlemesinde ortaya çıkan temalardan bir diğeri ise “ideal öğrenci yetiştirme repertuarı”dır. Sınıf içi video kayıtlarında izlenen verilerden hareketle, öğretmenlere ideal öğrencinin kendileri için ne anlama geldiği sorulmuş, onlardan gelen yanıtların sınıf içinde öğrenciyi sorumluluk sahibi, derslerde ve ders dışı etkinliklerde aktif olan, düşünen, araştıran, kendini geliştiren; öğretmeni ise öğrenciyi keşfeden ve kendi etki sınırlarının farkında olan konumlarına yerleştirir nitelikte olduğu izlenmiştir. Yine geleneksel ve güncel eğitim paradigmaları akılda tutularak, öğretmenlerin bu repertuvarda da her iki uç arasında açılan bir eylem alanında kendilerini ve ideal öğrenci yetiştirme pratiklerini konumlandıkları izlenmektedir. Güncel eğitim paradigması çerçevesinde öğrenci kendi sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, derslerinin yanı sıra ders dışı etkinliklerde aktif olan bir zeminde idealleştirilirken, öğretmen öğrenciler arası bireysel farklılıkları izleyebilen ve dikkate alan bir konumdan davranmaktadır. Ancak yine geleneksel paradigmanın da etkisiyle, öğretmenlerden bazıları ideal öğrencinin yetiştirilmesinde kendi etki alanlarının sınırlılığına vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın analiz bulgularından bir diğeri ise, öğretmennin kendini değerlendirme repertuarı üzerinedir. Bu repertuar içerisinde çalışmaya katılan öğretmenler kendilerini iki ayrı özne pozisyonuna konumlandırmaktadır. Bunlardan birincisi, “kendini takdir eden” diğeri ise “kendini eleştiren ve kendisine görev biçen” öğretmen özne pozisyonları olarak adlandırılmıştır.

Sınıf içi etkileşim ortamı, öğretmenlere kendi öğretmenlik pratikleri ile ilgili sürekli bir veri akışı sağlar (French, 1990). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi öğretmenlik pratiklerinden hareketle kendilerini bir öğretmen olarak nasıl değerlendirdiklerine dair görüşme sorusu, yine geleneksel ve güncel eğitim paradigmaları çerçevesinde değerlendirilebilecek iki özne pozisyonu sunmaktadır. Geleneksel paradigmanın baskın olduğu bir söylem alanından konuşan öğretmenler kendilerini öğretmen olarak takdir ettiklerini dile getiren ifadeler kullanırken; bu ifadelerini öğretmenlik mesleğinin kendi doğalarına uygun olması yanı sıra öğrencilerinden gelen olumlu geribildirimler çerçevesinde meşrulaştırmaktadırlar. Diğer yandan öğrenciyi merkeze alan güncel eğitim paradigması bağlamında kendilerini değerlendirdikleri söylenebilecek olan öğretmenlerin, bu paradigmanın öğretmenlerden beklediği bazı niteliklerde yetersizliklerini rapor etmeleri yanı sıra, bu paradigmanın temel kabullerinden hareketle öğretmenler, öğrencinin kendine özgü yönlerini keşfeden ve bu doğrultuda kendisini gerçekleştirmesine olanak sunan bir eğitim ortamının hazırlayıcısı olarak kendilerine görev biçer görünmektedirler.

Yine kendini değerlendiren öğretmen repertuarı ile yakından ilişkili olarak ele alınabilecek biçimde, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde değişimi yaratma ve yönetme bağlamında kendilerini ne derecede güçlü gördüklerini anlamaya yönelik görüşme sorusu, değişimi yaratma ve yönetmede dört özne pozisyonu ortaya koyar görünmektedir. Buna göre öğretmenlerin bazıları ellerine kendi iradeleri ile istedikleri gibi kullanabilecekleri sınırsız bir güç geçtiğinde değiştirmek istediklerinin öğrencilerinin vasıfları olduğunu, bir başka grup eğitim sisteminde değişiklikler yapmak olduğunu, yine bir başka grup ise öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin ya da yeniliğe ve değişime karşı dirençli öğretmenlerin değiştirilmesi olduğunu belirtirken; özel bir okulda çalışan iki kadın öğretmen değişimin yaratıcısının ve

yöneticisinin bizzat öğretmenin kendisi olduğunu öne sürmüştür. Bu iddialarını ise bu sayede mutlu olmak düzleminden meşrulaştırma yoluna giderken, içinde yer aldıkları bir üst sistem olan okulun kendilerine sunduğu değişimi yaratma ve yönetme gücüne atıfta bulunmuşlardır.

Değişimi yaratma ve yönetme repertuarı çerçevesinde göze çarpan bu farklı söylemin kaynağını yine geleneksel ve güncel eğitim paradigmaları dahilinde incelemek olası görünmektedir. Ancak burada eklenmesi gereken unsurlardan bir diğeri, çalışmanın diğer boyutlarında daha sınırlı olarak kendini gösteren, ancak öğretmenin değişimi yaratma ve yönetme repertuarı çerçevesinde belirgin biçimde ortaya çıkan, özel okulda ya da devlet okulunda çalışmanın öğretmenlerin söylemlerinde kendini gösterme biçimi ile ilgilidir. Zira, analizlerden de anlaşılabileceği üzere güncel eğitim paradigmasını hayata geçirme konusunda sahip oldukları olanaklar aracılığıyla öğretmenlere daha geniş bir eylem alanı sunduğu söylenebilecek olan özel okullarda, öğretmenler kendilerini değişimi yaratmada ve yönetmede daha güçlü görmektedirler.

Eğitim sistemimizde değişimin bir süreç olarak gerçekleştirilme biçimi üzerine bir kurumsallaşmanın olmadığını belirten Erdoğan (2002), Türk Eğitim Sistemi'nde değişimin genellikle yukarıdan aşağıya işletilen bir süreç olageldiği üzerinde durmaktadır. Ancak aynı çalışmasında da vurguladığı gibi, “eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilmesi ve başlatılabilmesi” gereken bir olgudur. Bu çalışmanın öğretmenlerin değişimi yaratma ve yönetme bağlamında kendilerini konumlandırış biçimlerinde ortaya koyduğu farklılaşma, bu ihtiyacın tabanda da hissedildiğini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kendilerini bu değişimin yaratıcısı ve yöneticisi olarak değerlendirebilmelerinin, kendilerini içerisinde tanımladıkları üst sistemlerin kolaylaştırıcı rolü üzerinden olanaklı gördükleri izlenmektedir. Bu koşulların sağlanması durumunda öğretmenler kendilerini değişimi yaratmada ve yönetmede etkin kılarken, aynı zamanda bu eylemlerini birey olarak yaptıkları işten duydukları mutluluk zemininde meşrulaştırmaktadırlar.

Öğretmen öğrenci etkileşiminin anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen söylem analizi kapsamında ortaya çıkarılan analitik unsurlardan sonuncusu, öğrencilerin sahip olması beklenen değerler hakkındaki ideolojik ikileme dairdir. Çalışma kapsamında ayrıştırılan unsurlar üzerinde durulurken yer yer münferit alıntılarda rapor edilen ideolojik ikilemler analiz bölümünde yer almaktayken; çalışmaya katılan öğretmenlerin tümünün değerler bağlamında bir ideolojik ikilemin içinden konuştukları gözlenmiştir. Buna göre öğretmenler “Değerleri öğretmen kazandırır ve eğitim öğretimden önce gelir.” ile “Değerleri kazanmamış öğrenci başarılı olsa da başarısı değersizdir.” ifadeleri ile biçimlenen bir ideolojik ikilemden söylemlerini biçimlendirmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir kısmının, öğrencilerin sahip olmasını bekledikleri değerleri kazandırma sorumluluğunun kendilerine ait olduğunu ve eğitimin öğretimin önünde yer aldığını dillendirdiği ifadelerinin karşısında, bir başka grup öğretmen öğrencilerin değerleri kazanmakla yükümlü oldukları ve bu değerleri kazanmamışlarsa gösterecekleri akademik başarının ve hatta bir anlamda öğrencinin kendisinin bile bir değer taşımayacağı yollu bir söylemden doğru konuşmaktadırlar. Bu ideolojik ikilemin yarattığı gerginliğin giderilebilmesinde, öğrencinin değerleri kazanmakla yükümlü olduğuna vurgu yapan öğretmenler, bu değerlerin ailede kazanılmış olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu yönde konuşan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde değişimi yaratma ve yönetme repertuarında kendilerini konumlandıkları noktalara geri dönüp bakıldığında karşımıza çıkan tablo ise, öğretmenlerin mucizevi olarak kendilerine sunulacak bir değişim gücünü öğrencilerini ya da ailelerini değiştirme yönünde kullanmak isteyecekleri yönündeki söylemleri içermektedir.

Çalışmanın söylemsel çözümleme dahilinde ele aldığı bu unsurların topyekün bir değerlendirmesinin, bizlere bir sosyal psikolojik bağlam olan sınıf içinin dinamikleri hakkında zengin bir resim sunduğu söylenebilir. Bu resmin tüm parçaları birbiri ile ilişkili ve her etkileşimsel süreç sonunda yeniden ve yeniden inşa edilir görünmekte. Resmin bütüncül bir değerlendirmesinin yapılabilmesi noktasında, sınıf içi psikolojik atmosferinin yaratımında rol oynayan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dayandığı

paradigmaların, bu eğitimsel paradigmaların öğretmenlerin ve öğrencilerin pratiklerinde bulunduğu yansımaların, göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Zira sınıf içinde, eğitime dair bir felsefeden bağımsız olarak ortaya çıkan psikolojik bir atmosferden söz etmek olanaksız görünmektedir.

Bu çalışma sınıf içini, sınıf içinde oluşan dilsel pratikler üzerinden inşa edilen sosyal psikolojik bir gerçeklik olarak ele alırken, kendisini söylemsel psikoloji yaklaşımına yaslamaktadır. Bu açıdan çalışma, çok renkli ve dinamik bir gerçekliğin söylemsel unsurlar çerçevesinde bir resminin yapılma girişimi olarak değerlendirilebilir. Böyle bir perspektifin, özelde eğitim psikolojisi genelde ise eğitim bilimleri bağlamında katkı sağlayıcı olacağı açıktır. Zira, bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içindeki günlük pratikleri ve bu pratikler aracılığıyla gerçekliği nasıl inşa ettikleri noktasında zengin bir veri kaynağını teşkil etmektedir. Eğitim psikolojisinin temel sorunsallarından biri olan etkili öğrenmenin sağlanması noktasında, bu çalışma etkin öğrenmenin sağlanmasını konu edinen faaliyetlerin kişilerarası bağlamda ne şekilde uygulandığı hakkında, öğretmenlerin öğrencileri ile hangi söylemler çerçevesinde etkileşime girdikleri konusunda geniş bir bakış açısı sunmaktadır. Böyle bir bakış açısının, psikolojinin diğer alt dalları gibi geleneksel baskın bilişsel paradigma etkisinde kalmış olan eğitim psikolojisine, hem kuvarmsal hem de yöntemsel olarak katkı sağlayacağı ve yeni araştırma soruları yaratacağı olası görünmektedir.

Yukarıda sayılan katkılara ek olarak, bu çalışma, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi söylemde ödünç aldıkları ve üzerinden konuştukları sınıf dışı sistemlerin söylemlerine ait aktarımlara dikkat çekerken, özellikle eğitimin nasıl olması gerektiğini tartışan eğitim bilimleri alt disiplinlerine –eğitim felsefesi, psikolojisi, politikası, program geliştirme vb- sınıfın içinden aşağıdan yukarıya doğru bir çerçeveden bilgi sunmaktadır. Böylesi bir katkı da çalışmanın uygulamadan; yani aslında tam da eğitim gerçekliğinin inşasının birincil basamağından hız alan bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Yukarıda sıralanan katkıları çerçevesinde, araştırma sonucunda kuramsal ya da uygulamalı anlamda şu öneriler sunulabilir:

1. Bu çalışmanın bulguları, daha önce de belirtildiği gibi, eğitim psikolojisi bağlamında farklı çalışmalarla uyumluluk arz etmektedir. Bu dayanak noktasından hareketle, bu çalışmanın sınıf içi kişilerarası pratiklerin anlaşılmasında ülkemizde kültürü ve yerelliği hesaba katan bir modelin başlangıç noktalarından birini teşkil ettiği söylenebilir. Çalışma kapsamında ayrıştırılan unsurlar çerçevesinde, kendi eğitim sistemimizi sınıf söylemi çerçevesinde derinlemesine ele alan devam çalışmalarının yapılması olası görünmektedir. Bu sayede, etkili öğrenme ortamlarının yaratılmasında kültüre özgü bir kavramsallaştırmanın oluşturulması olasıdır.
2. Yine yukarıdaki öneri ile bağlantılı olarak, geleneksel eğitim paradigmasından güncel eğitim paradigmasına geçiş sürecinde, Türkiye’de, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal pratiklerinin derinlemesine anlaşılmasını odağına alan, özellikle eylem araştırması yöntemi ile yapılacak çalışmaların katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Zira böylesi bir çalışma yaklaşımı, öğretmenin eğitim sistemi içinde bilginin salt aktarıcısı olması yerine o bilgiyi yaratan ve dolayısıyla sistem hakkında fikir üreten ve bu fikirlerin işlerliğini sınavan bir pozisyona yerleşmesini olanaklı kılacaktır.
3. Yukarıdaki iki öneri ile bağıntılı olarak, bu çalışma eğitim bilimleri alanında artık bir doygunluk noktasına ulaşan araştırma paradigmasının dışındadır. Bu çalışmanın özellikle sınıf içini bir eylem alanı olarak seçen, odağını öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime taşıyan ve yöntemini uygulamada karşılaşılan sorunların anlaşılması üst amacına göre belirleyen bir geleneğin gelişmesinde öncü çalışmalardan biri olduğu söylenebilir. Bu minvalde, genelde

eğitim bilimleri özelde eğitim psikolojisi araştırmalarının odağının sınıfa ya da daha genel anlamda eğitimin verildiği yere taşınması gerekmektedir. Zira, yeni araştırma paradigmasının, eğitimin taraflarından birinin değil tñmñnñ karşılıklı etkileşimine dayalı olarak ortaya çıkan durumsal hakikatin anlaşılması olması gerektiği açıktır.

4. Sınıf içini bir sosyal psikolojik eylem alanı olarak tanımlayacak ardıl çalışmalarda, kuramsal çerçevenin sınıf yñnetimi alanının birikimini de dikkate almasının katkı sağlayıcı olacağı ñngñrñlmektedir.
5. Çalışmanın ilköğretim birinci kademedede gerçekleştirilmesi, sınıf içi ñđretmen ñđrenci etkileşiminin sñylem analitik incelemesi için doğru bir başlangıç noktasını teşkil etmektedir. Benzer çalışmaların ñđretmenin ve ñđrencinin eğitim ñđretim deneyimlerini psikolojik bir bakışaısından ele alarak farklı eğitim kademelerine yñnelik olarak gerçekleştirilmesinin, daha kapsamlı bir bakış açısı sunacağı açıktır.
6. Bu çalışmanın sñylem analizi sonucunda elde ettiği analitik çerçeveden yola çıkılarak, ñđretmenlerin kendilerini, ñzellikle değişimi yaratma konusunda daha yetkin gñrmelerinin sağlanmasını hedefleyen, Tñrk Eğitim Sistemi'nin ağırlıklı olarak yukarıdan aşağıya bir çerçeveden ele aldığı, değişimi yaratma çabalarının tabandan kaynaklı hale getirilmesi yñnñde hazırlanacak olan hizmet içi eğitimlerin katkı sağlayıcı olacağı ñngñrñlmektedir.
7. Yine eğitim sñreci içerisinde, sñylemler çerçevesinde, ñđrencilerin kimlik gelişimlerinin biçimlendiği varsayımından hareketle, çalışmanın bulgularına dayalı olarak ñđretmen ñđrenci pratikleri dikkate alındığında, Tñrkiye'de eğitim ve gelişim psikolojisi alanlarında çalışan uzmanların olumlu kimlik gelişimi destekleyen

sınıf içi söylemsel unsurlar hakkında çalışabileceği yeni bir kulvar açıldığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779–794.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63.
- Arkonaç, S. (2008). *Psikolojide İnsan Modelleri ve Yerel İnsan Modelimiz*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Arkonaç, S. (2004). Kartezyen olmayan özne, öteki, fail ve yerel gerçekliğin inşası. S. Arkonaç (ed) *Doğunun Batının Yerelliği: Bireylik Bilgisine Dair*. Alfa Yayınevi: İstanbul.
- Auburn, T. (2005). Narrative reflexivity as a repair device for discounting ‘cognitive distortions’ in sex offender treatment. *Discourse and Society*, 16, 697–718.
- Başaran, İ. E. (2005). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Benschop, Y., Halsema, L. & Schreurs, P. (2001). The division of labour and inequalities between the sexes: an ideological dilemma. *Gender, Work and Organization*, 8(1), 1-18.

- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions*. Sage: London.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. F. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory into Practice*, 42(4), 277–282.
- Burr, V. (2006). *An introduction to social constructionism*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48, 457–482.
- Castle, K., & Rogers, K. (1993). Rule-creating in a constructivist classroom community. *Childhood Education*, 70(2), 1-5.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Cortez, D., B. M., Gale & Preiss, R. W. (2006). An overview of teacher effectiveness research: components and processes. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burnell & M. Allen. (Eds). *Classroom communication and instructional processes: advances through meta-analysis*. LEA: London.
- Davis, B. and Sumara, D. (2003). Why aren't they getting this? Working through the regressive myths of constructivist pedagogy. *Teaching Education*, 14(2), 123-140.
- Davis, B. and Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: problems and possibilities. *Educational Theory*, 52(4), 409-428.
- Demirel, M. (2009) A Review of Elementary Education Curricula in Turkey: Values and Values Education. *World Applied Sciences Journal*, 7 (5), 670-678.
- Dewey, J. (1998). *Eğitim ve Deneyim*. ODTÜ Yayıncılık: Ankara.
- Edwards, D. (2006). Discourse, cognition and social practices: The rich surface of language and social interaction. *Discourse Studies*, 8, 41–49.
- Edwards, D. (1997) *Discourse and Cognition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edwards, D. (1990). Classroom discourse and classroom knowledge. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds). *The Social Psychology of the Primary School*, pp. 49-70.

- Edwards, D., Ashmore, M., & Potter, J. (1995). Death and furniture: The rhetoric, politics, and theology of bottom line arguments against relativism. *History of the Human Sciences*, 8 (2), 25-49.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Erdoğan, İ. (2010). *Milli Eğitime Dair*. Nobel yayın dağıtım: Ankara.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Fosnot, C. T. (2007). Öğretmenler oluşturmaçılığı inşa ediyorlar: Oluşturmacı öğretim/öğretmen hazırlama projesi. C. T. Fosnot (Ed) içinde *Oluşturmacılık. Teori, Perspektifler ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- French, J. (1990). Social interaction in the classroom. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds). *The Social Psychology of the Primary School*, pp. 31-49.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49,207-219.
- Fullan, M. (2002) The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), pp. 16–20.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Gee, P. J. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.

- Gergen, K. J. (2004). Sosyal inşa: Batının kendi kendisine konuşmasından karşılıklı küresel konuşmaya. Arkonaç, S.A. (ed) *Doğunun ve Batının Yerelliği: Bireylik Bilgisine Dair*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gergen, K. J. (2001). Constructionism and realism: a necessary collision?. In Gergen, KJ (ed.). *Social construction in context*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (1996). Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision. In C. McGarty and A. Haslam (Eds.) *The Message of Social Psychology: Perspectives on Mind in Society*. Oxford: Blackwell.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. & Wortham, S.(2001). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen, *Social construction in context* (pp. 115-136). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309–320.
- Glasersfeld, E. von (2007). *Key works in radical constructivism* (M. Larochelle, Ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms? *Discourse and Society*, 14(6), 751–81.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

Harkness, S., Blom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Zylicz, P. O., Bermudez, M. R. ve diğ. (2007). Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures. *Comparative Education*, 43(1), 113-135.

Harré, R. (1998), *The Singular Self: An Introduction to the Psychology of Personhood*, Sage, London.

Heibberd, F. J. (2005). *Unfolding social Constructionism*. Springer: NY.

Hepburn, A. (2000). On the alleged incompatibility between relativism and feminist psychology. *Feminism & Psychology*, 10, 91-106.

Hepburn, A. and Wiggins, S. (eds) (2007). *Discursive Research in Practice: New Approaches to Psychology and Everyday Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

Kerssen-Griep, J., Gayle, B. M. & Preiss, R. (2006). Classroom interaction and educational outcomes. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burnell & M. Allen. (Eds). *Classroom communication and instructional processes: advances through meta-analysis*. LEA: London.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), 453–484.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri*. Anı Yayıncılık: İstanbul.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. S. Volet & S. Jarvela (Ed.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (251–269). Amsterdam: Elsevier.
- Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2006). *Geleceğin Eğitimi için Gerekli Yedi Bilgi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. F. Pajares & T. Urdan (Ed). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (339–367). USA: Information Age Publishing.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. J. Aronson (Ed.). *Improving Academic Achievement*. New York: Academic Press.

- Parker, I. (2004). Söylemsel pratik: Radikal sosyal inşacı araştırmanın kabulünde kültür ve bağlam. S.A. Arkonaç (ed) *Doğunun ve Batının Yerelliği: Bireylik Bilgisine Dair*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Potter, J. (2005). Making psychology relevant. *Discourse & Society*, 16, 739-747.
- Potter, J. (2004). Söylemsel psikoloji ve söylem analizi. (s. 65-91). S.A. Arkonaç (ed) *Doğunun ve Batının Yerelliği: Bireylik Bilgisine Dair*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Potter, J. (2003). Discourse analysis and discursive psychology. In P.M. Camic, J.E. Rhodes and L. Yardley (eds.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (pp.73–94). Washington, DC: American Psychological Association.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, pp. 125-140. Leicester: BPS Books.

- Potter, J. and Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. In W.P. Robinson and H. Giles (eds.), *The new handbook of language and social psychology* (pp. 103–18). Chichester: Wiley.
- Potter, J. & Puchta, C. (2007). Mind, mousse and moderation. In A. Hepburn and S. Wiggins (Eds.), *Discursive research in practice* (pp. 104-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1995) Discourse analysis, in J.A. Smith, R. Harré and L. Van Langenhove (eds) *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R. and Edwards, D. (1990). Discourse: Noun, verb or social practice, *Philosophical Psychology*, 3, 205-217.
- Putney, L. G. (2007). Discursive practices as cultural resources: Formulating identities for individual and collective in an inclusive classroom setting. *International Journal of Educational Research*, 46, 129–140.
- Ratcliff, D. (2003). Video methods in qualitative research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology* (pp. 113-129) APA.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & Joseph, G. O. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research Fall 2005*, 75(3), 365–416.

- Rymes, B. (2008). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Simonds, C. J., Jones, R., & Bedore, J. (1994). *What will happen if: Challenge behavior in the college classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans, LA.
- Smith, J.A. (1995) Semi-structured interviewing and qualitative analysis, in J.A. Smith, R. Harré and L. Van Langenhove (eds) *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- Smith, J.A., Harré, R. and Van Langenhove, L. (1995) Idiography and the case study. In J.A. Smith, R. Harré and L. Van Langenhove (eds) *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- Stables, A. (2003). Learning, identity and classroom dialogue. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1), 1-18.
- Stokoe, E., & Edwards, D. (2007). “Black this, black that”: Racial insults and reported speech in neighbour complaints and police interrogations. *Discourse & Society*, 18 (3), 355-390.
- Stokoe, E. H. and Hepburn, A. (2005). ‘You can hear a lot through the walls’: noise formulations in neighbour complaints. *Discourse and Society*, 16, 647–73.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.

- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Van Tartwijk, I., den Brok, P., Veldman, I. & Wubbels, T. (2008). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 1-8.
- Wetherell, M. (Ed) (2009) *Theorizing Identities and Social Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wetherell, M. (2007). A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity, *Journal of Sociolinguistics*. 11 (5), 661-681.
- Wetherell, M. (1998) Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue, *Discourse and Society*, 9(3), 387–413.
- Wiggins, S. and Potter, J. (2008) Discursive psychology, in C. Willig and W. Stainton Rogers (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. McGrawHill, Open University Press: NY, USA.
- Wilson, J. H., Stadler, J. R., Schwartz, B. M. & Goff, D. M. (2009). Touching your students: the impact of a handshake on the first day of class. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), pp. 108 - 117.
- Wood, L., A. & Kroger, R., O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. Sage: London.

- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. Sage: London.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology (10th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers H. P. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom, In: B.J. Fraser & H.J. Walberg (Eds.) *Educational Environments* (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.