



Öğrencilerin Hayatlarındaki Dramlar ve Öğretmen Tutumları: Örnek Olay İncelemesi

Dramas in Students' Lives and Teacher Attitudes: Case Study

Veda YAR YILDIRIM ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş/TÜRKİYE, vedayaryildirim@gmail.com

Canan TAN ^{ID}, Öğretmen, MEB, Kayseri/Türkiye, teacher-2004@hotmail.com

İbrahim YILDIRIM ^{ID}, Öğretmen, MEB, Tokat/Türkiye, ibrahimyl79@gmail.com

Yar Yıldırım, V., Tan, C. ve Yıldırım, İ. (2020). Öğrencilerin hayatlarındaki dramlar ve öğretmen tutumları: Örnek olay incelemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 376-394.

Geliş tarihi: 30.05.2020

Kabul tarihi: 14.06.2020

Yayımlanma tarihi: 28.12.2020

Öz. Araştırmanın amacı öğrencilerin farklı yaşamlarından kaynaklı olarak öğretmenlerin yaşadıkları hikâyelerin analiz edilmesidir. Çalışmada hikâyeler nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. Bu çalışmada ortaya konan durum, öğretmenlerin öğrenci kaynaklı olarak yaşadıkları dramlardır. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarından kaynaklı yaşanmış hikâyeler tipik durumlar olarak kabul edilmiştir. Araştırma verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, nitel bir analiz yöntemi olan "içerik analizi" kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken yaşadıkları öğrenci dramlarına ilişkin hikâyelerin analiz edildiği araştırma bulgularına göre; öğretmenler öğrencilerle aile kaynaklı, kendileri kaynaklı birtakım dramlar yaşamaktadırlar. Bu dramlar bazen tesadüflerle öğrenilmektedir. Yaşanılan dram hikâyelerinde öğretmenlerin oldukça sarsıldıkları ve birtakım şeyler yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler ayrıca hikâyelerin kendilerine mesleki gelişim anlamında acı da olsa tecrübe katkısı olduğunu ifade etmektedirler. Bulgularda görüldüğü gibi her hikâye mutlu sonla bitmemekte, olumsuzluklar ve belirsizlikler görülmektedir. Öğretmenlik mesleği insan hizmetidir. Her insanın kendine özel durumlarının olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlik mesleğinin zorluğu dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Öğretmen, Hikâye, Dram.

Abstract. The aim of the research is to analyse the stories that teachers experience due to different lives of students. In the study, stories were analysed using a case study pattern, which is one of the qualitative research patterns. The case put forward in this study is the drama that teachers experience due to students. Typical case sampling was used to determine the sample group of the study. In this study, the stories that teachers experienced from students' lives were accepted as typical situations. The research data were collected through a standardized open-ended interview form. "Content analysis", which is a qualitative analysis method, was used in analysing the research data. According to the research findings where the stories about the student drama that teachers experienced while performing their profession were analysed; teachers experience drama with students because of family and teachers themselves. These dramas are sometimes learned by chance. It is seen in the drama stories experienced that the teachers are quite shaken and try to do some things. Teachers also state that stories contribute experience to them in the sense of professional development, though painful. As seen in the findings, every story does not end with a happy ending, negativities and uncertainties are seen. The teaching profession is human service. The difficulty of the teaching profession should be taken into account from the fact that every person has their own specific situation.

Keywords: Student, Teacher, Story, Drama.

Extended Abstract

Introduction. The different situations of the students, who come to school and the classroom with other stories, affect the educational process. When the related literature is examined, some of the student situations that affect the education process are given below: Some students in the teacher's class may be children in need of protection. Children in need of protection are students who have lost the opportunity to live together with their families such as broken family, mother, and father deprivation (İnce, Kasap and Sezek, 2014). Even if the accommodation and care need of these children are met, they are affected by the situation they are in. This situation can negatively affect the psychological state of the students, therefore their behaviour, personality and even their intelligence (Fidan, 2005). Researches show that these students are also labelled around the school. Situations such as approaching the students with pity and addressing them differently create a feeling of exclusion in them and upset them (Yazıcı, 2012). These students can also form groups with children who are in their own state with the instinct to protect themselves. In this case, school administrators have a great responsibility (İnce, Kasap and Sezek, 2014).

As discussed in the literature above, schools are a field of service for students, each with its own unique, different stories from different backgrounds. The differences of students in this field of service can affect the education and instruction process and teachers. The subject of this research is the dramatic situations experienced by teachers depending on students' differences. Since education is a human service, different situations of human have effects on the teacher. The teacher who provides human service is also a human. In this context, the aim of the research is to analyse the stories of teachers from different lives of the students. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- How are the topics/contents of the drama stories that the teachers experience with the students distributed?
- What are the feelings/reactions of teachers in their drama stories that the teachers experience with the students?
- What are the studies done for the solution in the drama stories that teachers experience with the students?
- What are the studies done for the solution in the drama stories that teachers experience live with the students?

Method. The research was analysed by using case study pattern, which is one of the qualitative research patterns for analysing the stories of teachers from different lives of students. Typical case sampling was used to determine the sample group of the study. Typical case sampling is one of the purposeful sampling methods frequently used in qualitative research to determine the sample group. There are 30 teachers in the study group of the research. The teachers in the study group work in Kayseri, Tokat and Kahramanmaraş provinces. The study group consists of 9 male and 21 female teachers. Their seniority ranges from 2-40. It is seen that teachers are in many different branches, mostly class.

The research data were collected through a standardized open-ended interview form. The standardized interview technique consists of a series of questions that are carefully written and put in a particular order, and each question is asked in the same manner and order to each interviewed person (Yıldırım and Şimşek, 2005).

Within the scope of the research, nearly 50 lived stories have been reached. However, the stories of 30 teachers were analysed, considering that some did not need to be analysed, some were remarkably similar to each other and the data reached saturation. In qualitative research, saturation is considered important. Saturation is defined as a process that continues until different data are not obtained from participants (Gentles, Cherles, Ploeg and McKibbon, 2015).

“Content analysis”, which is a qualitative analysis method, was used in analysing the research data. Content analysis, which is a systematic analysis of written and oral materials, is coding and

categorizing what people say (Yıldırım and Şimşek, 2005). Content analysis has quantitative and qualitative applications. In the quantitative content analysis, the repetition number (frequency) of the expressions (sentence) is determined by the participants. Descriptive content analysis was completed in 3 stages. In the first stage, a framework for data analysis was created based on research questions. According to the research questions, it was decided to organize the data under four themes (the subjects of the drama stories that the teachers experienced with the students, the emotional states that the teachers experienced with the students, the studies for the solution in the drama stories that the teachers experienced with the students, the results of the drama stories that the teachers experienced with the students). In the second stage, the data are read and classified according to the main themes determined in the previous stage. In the third stage, the data were defined according to the themes and sub-themes and the information that came out with the necessary quotations was presented in relation to each other.

Results. According to the research findings where the stories about the student drama that teachers experienced while performing their profession were analyzed; teachers experience drama with students because of family and teachers themselves. These dramas are sometimes learned by chance. It is seen in the drama stories experienced that the teachers are quite shaken and try to do some things. Teachers also state that stories contribute experience to them in the sense of professional development, though painful. As seen in the findings, every story does not end with a happy ending, negativities and uncertainties are seen.

Discussion and Conclusion. The teaching profession is human service. The difficulty of the teaching profession should be taken into account from the fact that every person has their own specific situation. Within this framework, teacher training, appointment and personal rights should be regulated. Trainings can be organized for teachers, especially in the form of workshops on methods and techniques of recognizing students.

Giriş

Okullar her biri birbirinden farklı kültürden, farklı aile yapılarından gelen ve her gelenin kendi dünyasını da getirdiği bir sosyal öğrenme alanıdır. İnsanın diğer insanları da kendisi gibi görmesinin temel bir hata olduğunu belirten Laçınler (1997), her insanın, geçirdiği hayatın üzerinde etkisinin olduğunu, farklı bir şekilde düşünebileceklerini, davranabileceklerini vurgulamaktadır. Nakajima (2018) bu durum için; “Her insan hayatının tiyatrosunu oynamaktadır. Roller arka fona göre belirlenmektedir. Arka fon aile, çevre, kültürdür. Oyun bazen sürprizlerle dolu olmaktadır. Bazıları bu rolü değiştirir. Baştan bize biçilen rol değişebilir. Perde kapanmadan” cümleleriyle insanın kendine özgü hayatını etkili bir biçimde özetlemektedir (s. 126-132). Bir insan için uyarıcı olan başkası için olmayabilir. Birisi için uyarıcı olan da onda dürtülere neden olmakta, neden olan dürtü de onu harekete geçirebilmektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Bu yüzden her insanın davranış biçimleri, heyecanları, yaşamdaki duruşları, motivasyonları farklı olabilmektedir. Bu açıdan her öğrenci kendine özgü davranışlar, duruşlar sergilemektedir. Okullar öğrenci içindir. Eğitim sistemlerinde artık öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiş ve uygulanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim öğrenciden hareketle, öğrencinin ilgilerinin, becerilerinin, isteklerinin, ihtiyaçlarının dikkate alınması ve öğrenme yaşantılarının oluşturulması anlamına gelmektedir (Vural, 2003). Bu da öğrenciyi tüm yönleriyle tanımayı zorunlu kılmaktadır.

Okulun öğrencinin sosyalleşmesini sağlama işlevi bulunmaktadır (Öztürk, 2004). Bu işlevini yerine getirmesi yönünde her öğrenciyi sosyalleşme sürecine katacak öğrenme yaşantılarını oluşturma görevi eğitim çalışanlarındadır. Okullarda yapılan sosyal etkinlikler çoğunlukla belirli öğrenciler çerçevesinde yürütülmektedir. Bu durum okulun tüm öğrenciler adına sosyalleştirme işlevini eksik bırakmaktadır. Bu yaşantılar planlı ve programlı bir şekilde yürütülmelidir. Okulun sosyalleşme işleviyle okulun iklimi yakından ilişkili görülmektedir. Okul iklimi, okulun içerisinde bulunan havadır. Bu havanın içerisinde eğitim çalışanlarının tutumu gibi birçok değişken yer almaktadır. Araştırmalar, pozitif ve destekleyici iklimin öğrenciler üzerindeki olumsuz durumların çözümünde etkili olabileceği yönündedir (Freiberg, 1983). Okul iklimi, okula bağlılığı ve başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir (BC Ministry of Health, 2007). Öğrencilerin okula bağlılığı okul ikliminin yanında eğitim çalışanlarına olan inançlarıyla da ilgilidir (Blum ve Libbey, 2004). Öğrencilerin gözünden okul yöneticileri otoriter görülmektedir (Toker ve Bülbül, 2014). Benzer şekilde Yıldırım ve Uğur'un (2011) ortaöğretim öğrencilerinin müdür algıları konusunda yapmış oldukları araştırmada; öğrencilerin müdürleri yasadışı, para toplayan, kuralcı, otoriter, yaşlı, ayrımcı gördüklerini ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca ideal okul müdürünün, öğrenciler tarafından anlayışlı, saça karışmayan, para toplamayan, hoşgörülü, tecrübeli ve bilgili biçiminde tanımladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim hayatlarında okul yöneticilerinden daha çok öğretmenler etkili olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerle çok vakit geçirdiklerinden onları tanıma fırsatları daha çoktur. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında psiko-sosyal gelişimlerinden de sorumludurlar (Murray, 1995; Myrick, 2003). Çocukların kaygısı ve korkusu onların başarısını olumlu ve olumsuz etkilemektedir (Bacanlı, 2005). Bu kaygıyı ve korkuyu da aile tutumları ve öğretmen tutumları oluşturmaktadır (Başaran, 1991). Bu nedenle okul süreçlerinde öğrencinin tanınması için aile ziyaretleri oldukça önemlidir. Bu konuda çalışmalar yürütülmektedir. Ev ziyaretlerinde de ulaşım, zaman, planlama gibi çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Yıldız, 2012). Bu sorunların aşılmasında ve ailelere ulaşım, ailelerin okul süreçlerinde olması konusunda okul yöneticilerine iş düşmektedir (Atakan, 2010). Ancak öğrencilerin hayatlarında öğretmenlerin daha çok etkili olduğu görüşünden hareketle, öğretmenlere daha çok iş düşmekte olduğu da görülmektedir.

Öğrencinin özellikleri öğretmeni etkilemektedir. Bunlardan birisi öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki beklenti durumlarıdır. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler hakkında beklentileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin beklentileri öğrencinin başarısını etkilemektedir (Öztürk, Şahin ve Koç,

2002). Öğretmen öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik yönden yüksek olduğu bir çevrede görev yapıyorsa, öğretmen beklentisi de yüksek olmaktadır. Yapılan bir araştırmada sosyo-ekonomik yönden yüksek çevredeki öğrencilerin başarılarının yüksek olması bu beklentiyi teyit etmektedir (Cooper, 1989).

Her birisi başka hikâyelerle okula, sınıfa gelen öğrencilerin farklı durumları eğitim sürecini etkilemektedir. İlgili literatür incelendiğinde eğitim sürecini etkileyen öğrenci durumlarından bazıları aşağıda verilmektedir.

Öğretmenin sınıfındaki bazı öğrenciler korunmaya muhtaç çocuklar olabilmektedir. Korunmaya muhtaç çocuklar, parçalanmış aile, anne ve baba yoksunluğu gibi aileleriyle bir arada yaşama imkânını yitirmiş öğrencilerdir (İnce, Kasap ve Sezek, 2014). Bu çocukların barınma ve bakım ihtiyaçları karşılanırsa bile içinde bulunduğu durumdan etkilenmektedirler. Bu durum öğrencilerin psikolojik durumlarını dolayısıyla davranışlarını, kişiliklerini hatta zekâlarını bile olumsuz etkileyebilmektedir (Fidan, 2005). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, bu öğrenciler okul çevresinde de etiketlenilmektedirler. Bu tür öğrencilere yaklaşımda onlara acıma, farklı hitaplar gibi durumlar onlarda dışlanmışlık hissi oluşturmakta ve üzülmeyle birlikte (Yazıcı, 2012). Bu öğrenciler de kendilerini koruma içgüdüsüyle kendisinin durumunda olan çocuklarla grup oluşturabilmektedirler. Bu durumda okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir (İnce, Kasap ve Sezek, 2014). Bu tür durumlarda öğretmenlerin de sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri, çözümün parçası olmayı görev kabul etmeleri gerekmektedir.

Çocukların içinde bulunduğu diğer bir durum da özellikle erken yaşlarda anne bağımlılığıdır. Anneyi sığınabilecekleri güvenilir kaynak olarak gören çocuk anne yoksunluğundan olumsuz etkilenmekte ve bulunduğu ortamdan kopma ve araştırma davranışında azalma görülmektedir (Ainsworth ve Bell, 1970). Bu da onların okul hayatlarında gerilemelere neden olmakta, okul başarısında sorun yaşanmaktadır.

Çocukların içinde bulunduğu başka bir durum da özel eğitim gerektiren durumlarda kaynaştırma yoluyla eğitim süreçlerinde olmalarıdır. Öğretmenler, bu tür durumda olan öğrencilere aile desteğinin yeterli olmadığını, bu çocukların akademik ve psikolojik sorunlar yaşadıklarını, okul yöneticilerinden ve rehber öğretmenlerden de yeterli destek alınamadığını ifade etmektedirler (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Ayrıca öğretmenler kendilerinin de bu tür öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla baş edemediklerini ifade etmektedirler (Güzel, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Öğrencilerde görülen diğer bir durum da anne-baba kaybının yaşanmasıdır. Anne-baba kaybında çocuklarda okul başarısında değişiklik, aşırı hareketlilik, huzursuzluk, anksiyete, okula gitmede isteksizlik, akranlarıyla oynamama gibi sorunlar yaşanmaktadır (Attepe, 2010). Yetim Vakfı (2020) verilerine göre, Türkiye'de 22 milyon 876 bin 798 çocuktan 268 bin 843'ü yetim, 81 bin 239'u ise öksüz, hem annesi hem babası vefat etmiş çocuk sayısının ise 4 bin 649'dur.

Başka bir durum da çocukların iki dilli olmasıdır. Günlük yaşamda iki dili kullanan çocuklarda okuma yazma problemleri, dikkat eksikliği, kendini ifade etmede zorluk çekme gibi durumların yaşandığı görülmektedir (Sarı, 2002). Bu durum da okul başarısını etkilemektedir.

Okulda öğrencilerin başarılarını etkileyen diğer bir durum da ailelerinin eğitim seviyeleridir. Aile insan hayatında oldukça önemli görülmektedir. Ailenin içinde bulunduğu her türlü durum çocuğa yansımaktadır. Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum okul başarısını etkilemektedir (Akbaba, 2004). Ailelerin eğitim durumları çocuğa yansımaktadır. Ailelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe uyum ve başarı da beraberinde yükselmektedir. Ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması onların okula bağlılıklarını ve okula devamlarını da olumsuz etkilemektedir (Öğülmüş, 2013).

Öğrencilerin içinde buldukları diğer bir durum da göçtür. Ailelerin bir yerden başka bir yere bir nedene bağlı olarak göç etmeleri çocukları etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalarda göçün neden olduğu önemli sorunlardan birisinin okul başarısızlığı olduğu (Uluocak, 2009), çocuklarda saldırganlığı artırdığı ve suça yönlenmeye neden olduğu (Erkan ve Erdoğan, 2006) görülmektedir.

Yukarıda literatürde tartışıldığı üzere okullar her biri kendine özel, farklı arka fonlardan farklı hikâyeleri barındıran öğrenciler için insana hizmet alanıdır. Bu hizmet alanında öğrencilerin farklılıkları eğitim-öğretim sürecini, öğretmenleri etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın konusu öğrencilerin bu farklılıklarına bağlı olarak öğretmenlerin yaşadıkları dramatik durumlardır. Eğitim bir insan hizmeti olduğundan, insanın farklı halleri öğretmen üzerinde etkiler bırakmaktadır. İnsan hizmeti sunan öğretmen de bir insandır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğrencilerin farklı yaşamlarından kaynaklı olarak öğretmenlerin yaşadıkları hikâyelerin analiz edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinin konuları/içerikleri nasıl dağılmaktadır?
- Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinde yaşadıkları duygu/tepki durumları nasıldır?
- Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinde çözüm için yapılan çalışmalar nelerdir?
- Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinin sonuç durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, öğrencilerin farklı yaşamlarından kaynaklı olarak öğretmenlerin yaşadıkları hikâyelerin analiz edilmesine yönelik nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. Durum çalışmasının kullanılmasının nedeni, araştırmanın kontrol edemediği bir olayı veya olguyu nasıl ve niçin temelinde incelenmesine olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada ortaya konan durum; öğretmenlerin öğrenci kaynaklı yaşadıkları dramlardır.

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme sıklıkla nitel araştırmalarda örneklem grubunu belirlemek için kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisidir. Tipik durum örneklemesinde, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarından kaynaklı olarak yaşamış oldukları hikâyeler tipik durumlar olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler

Öğretmen No	Cinsiyet	Kıdem	Öğretmenlik Branşı
1	Kadın	7	İngilizce
2	Kadın	15	Sınıf
3	Kadın	20	Sınıf
4	Kadın	16	Sınıf
5	Kadın	7	PDR
6	Kadın	18	Sınıf
7	Kadın	7	Fen Bilgisi
8	Kadın	15	Sınıf
9	Kadın	12	Sınıf
10	Erkek	22	Sınıf
11	Kadın	2	Coğrafya
12	Erkek	37	Sınıf
13	Kadın	21	Türkçe
14	Erkek	28	Sınıf
15	Erkek	13	Sınıf
16	Kadın	13	Sınıf
17	Erkek	25	Sınıf
18	Kadın	20	Sınıf
19	Erkek	10	Türkçe
20	Kadın	21	Sınıf
21	Kadın	21	Sınıf
22	Erkek	27	Sınıf
23	Kadın	40	Edebiyat
24	Kadın	40	Edebiyat
25	Kadın	8	Sınıf
26	Erkek	14	Sınıf
27	Erkek	15	Sosyal Bilgiler
28	Kadın	10	Sınıf
29	Kadın	9	Okul öncesi
30	Kadın	12	Sınıf

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunda 30 öğretmen bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 18’i Kayseri, 9’u Tokat ve 3’ü Kahramanmaraş illerinde görev yapmaktadırlar. Bu iller araştırmacıların yaşadıkları şehirlerdir. Öğretmenlerin 9 tanesi erkek, 21 tanesi kadındır. Kıdemleri 2-40 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ağırlıklı sınıf öğretmeni olmak üzere birçok farklı branşta oldukları görülmektedir.

Veri toplama aracı ve yöntemi

Araştırma verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formuyla toplanmıştır. Standartlaştırılmış görüşme tekniği, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Formun başına bir yönerge yazılmıştır. Yönergede “izlediğiniz kısa filmin ışığında aşağıdaki sorulara cevap veriniz lütfen” ifadesine yer verilmiştir. Bu amaçla görüşme yapılan öğretmene önce bir kısa film izletilmiştir (Naci, 2020). Filmde derse geç gelen bir öğrenci ve geç kaldığı için öğrenciyi cezalandıran bir öğretmen bulunmaktadır. Filmin dram kısmı ise, öğrencinin geç kalmasının nedeninin

engelli kardeşini tekerlekli sandalye ile okula götürmesinden kaynaklı olduğunun öğrenilmesidir. Bunu anlayan öğretmen çok üzülür ve öğrenciye sarılarak af diler. Bu kısa film araştırma için izci olma durumundadır. Araştırmada bu ve buna benzer yaşanan hikâyeler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan formun MEB’de çalışan öğretmenlere uygulanabilmesi için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 02.06.2020 tarih ve 2020-14 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması için şunlar yapılmıştır: Öncelikle veri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama, analiz aşamasına kadar araştırma süreci tüm detaylarıyla açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmanın sonuçları eğitim bilimleri alan uzmanı akademisyenlerle paylaşarak görüşleri alınmıştır. Üçüncü olarak, alanda uzman başka bir araştırmacıya eş gözlem yapmak üzere ham veriler verilerek temalar ve kodlanmış görüşler oluşturulması istenmiştir. Bu noktada Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır; Güvenirlik = $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$. Araştırmacı ile eş gözlemcinin oluşturduğu içerik %87 örtüştüğü ve birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Böylece sonuçlar doğrulanmıştır. Son olarak çalışmanın sonuçları aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında 50 yaşanmış hikâyeye ulaşılmıştır. Ancak bazılarının analiz edilmesine gerek olmadığı, bazılarının da birbirine çok benzediği ve verilerin doygunluğa ulaştığı düşünülerek 30 öğretmenin hikâyesi analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda doygunluk önemli görülmektedir. Satürasyon olarak ifade edilen doygunluk, araştırmacılardan farklı veri elde edilmeyene kadar devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gentles, Cherles, Ploeg ve McKibbon, 2015).

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, nitel bir analiz yöntemi olan “içerik analizi” kullanılmıştır. Yazılı ve sözlü materyallerin sistemli ve dizgesel bir analizi olan içerik analizi insanların söylediklerinin kodlanarak kategorileştirilmesi ve betimlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005) İçerik analizinin niceliksel ve niteliksel uygulamaları vardır. Niceliksel içerik analizinde ifadelerin (cümle) katılımcılar tarafından tekrarlanma sayıları (frekans) belirlenir. Betimsel içerik analizi 3 aşamada tamamlanmıştır: Birinci aşamada araştırma sorularında yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma sorularına göre verilerin dört tema (öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinin konuları, öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinde yaşadıkları duygu durumları, öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinde çözüm için yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı dram hikâyelerinin sonuç durumları) olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. İkinci aşamada, bir önceki aşamada belirlenen ana temalara göre veriler okunup sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada tema ve alt temalara göre veriler tanımlanmış ve gerekli alıntılarla ortaya çıkan bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmen öğrenci dram hikâyelerinin analizlerine yer verilmiştir.

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinin içerikleri

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinin içeriklerine dair yapılan analiz sonucu bulgular aşağıda Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinin içerikleri

S.N	Tema	Kategori	Kod	f
1		Aile	Sosyo-ekonomik yönden düşük (H7, H9, H12, H16, H18, H20,H22, H24, H25, H27, H30)	11
2			Parçalanmış aile (H1,H17, H23)	3
3			Anne kaybı (H7, H14, H21)	3
4			Baba kaybı (H2,H23)	2
5			Annenin hastalığı (H9, H22)	2
6			Anne ve baba kaybı (H20)	1
7			Ağabey kaybı (H19)	1
8			Sosyo-ekonomik yönden iyi ailenin ilgisizliği (H10)	1
9		Öğretmen	Öğrenciyi tanıyamama (H20,H23, H30)	3
10			Öğretmene doğum günü sürprizi (H11)	1
11			Öğretmenin cezalandırması (H29)	1
12		Diğer	Öğrencinin kedisinin hastalanması (H13)	1
13		Süreğen	Vücuttaki yara (H3, H12)	2
14		Hastalık	Kas hastalığı (H8)	1
15		Kaynaştırma	Öğrenme güçlüğü (H4, H15)	2
16		Fizyolojik	Fazla hareketli olma (istenmeyen davranış) (H6, H9, H17, H22)	4
17			Okula aç gelme (H4)	1
18			Üşüme (H29)	1
19	Öğrencinin kendisiyle ilgili	Psikolojik	Ailesiyle sorun yaşama(H5,H22)	2

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinin içerikleri incelendiğinde iki ana tema altında toplanmaktadır. Bunlar sırasıyla öğrencinin kendisi dışındaki durumlar ve öğrencinin kendisiyle ilgili durumlardır. Öğrencinin kendisi dışında ailesi, öğretmeni ve diğer olmak üzere üç kategoride dramlar yaşadığı görülmektedir. Kendisiyle ilgili olarak süreğen hastalık, kaynaştırma durumları, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere dört kategoride dramlar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenle öğrencinin yaşadığı dram hikâyelerinde öne çıkan kodlar ise, sosyo-ekonomik yönden düşüklük, ailede kayıplar, ilgisizlikler öne çıkmaktadır. Öğretmen kaynaklı ise daha çok öğrenciyi tanıyamama kaynaklı dramlar yaşandığı görülmektedir. Öğrencinin kendisiyle ilgili de daha çok öğrenme güçlüğü, hareketli olma ve psikolojik kodlu dramlar yaşandığı görülmektedir. Toplamda 30 hikâyenin analiz edildiği öğretmen öğrenci dramlarına ilişkin seçilmiş birkaç hikâyeye aşağıda verilmektedir:

“2003-2004 eğitim öğretim yılı idi. Bir okulda müdür olarak çalışıyordum. Yine bir hafta başı istiklal marşı töreni sonrası okulu dolaşırken, neler oluyor diye kontrol ediyordum. En üst katta müdür yardımcısının odasının karşısında nöbetçi öğrenci yerinde duran öğrenciye denk geldim. Ancak çocuğun kıyafetinin kirli ve ütüsüz olduğu dikkatimi çekti. Bende “Haftanın ilk günü, senin annen eli kolu yok mu yavrum, bu üstünün başının hali ne böyle?” dedim. Çocuk hiçbir karşılık vermeden ağlamaya başladı. O ara telefon geldi, telefonla konuşmak zorunda kaldım. Odama gelip çocuğu hatırlayınca müdür yardımcısını aradım ve öğrencinin kim olduğunu sordum. Kısa süre sonra çocuğun annesinin vefat ettiği, babasının yeniden evlendiği ve çocuğa babaannesinin baktığı bilgisi geldi. Odamda suçluluk psikolojisi ile ağlamaktan kendimi alamadım. Benim gibi annesini erken yaşta kaybetmiş birisi nasıl böyle bir hata yapardı. Kendime aşırı kızılıyordum. Daha sonra öğrencimden özür dilemek, gönlünü almak epey zamanımı almıştı. Onunla hala görüşüyoruz. O artık bir diş hekimi oldu. Ben ise bu yaşadıklarım sayesinde peşin hükümlü olmamayı pekiştirerek öğrenmiş oldum” (H14).

“Yaşı 17'lere gelmiş olmasına rağmen okumaya hala geçememiş bir kaynaştırma öğrencisine destek kursu veriyordum. Çalışıyoruz ama çocuğun ya başı ağrıyor ya karnı. Devamlı mazeret

ürettiğini düşünüyordum. Sonradan öğrendim ki çocuk çoğu zaman okula evde yiyecek bir şey olmadığı için aç geliyormuş. O zaman kendime çok kızdım. Öğretmen arkadaşlarla birlikte çocuğa ve ailesine düzenli gıda yardımı yapmaya başladık. Hatta halı, kilim, kanepeler...O zaman anladım ki öğrenciyi her yönüyle tanımadan öğretmenlik yapılmıyor. Öğrencilerimizi tanımalı, davranışlarının altında yatan sebepleri mutlaka araştırmalıyız” (H4).

“Bu meslekte kaç yıllık olduğunuz hiç fark etmez. Öyle bir an gelir ki bunu ben mi söyledim, ben bunu neden yaptım, neden bu durumu fark etmedim cümleleri ilk yılınızı ya da 40.yılınızı çalışıyor olsanız da hep kurduğunuz cümlelerdir. Benim de çalıştığım okula geldiğim ilk yılım meslekte ise 8.yılımdı. Okulda yapılan bir sihirbazlık gösterisi için isteyen öğrenciler paralarını getirmiş ve gösteriyi izlemişlerdi. 24 kişilik sınıftan bir öğrencim getirmemişti yoksa getirememiş miydi bilmiyorum. Çünkü 1.sınıflardı ve birbirimizi yeni tanıdığımız günlerdi. Parasını benim verdiğim öğrencim hep bu şekilde alışmasın diye parayı verirken borç olduğunu söylemiştim. Zaten borç olmayacak kadar küçük bir miktardı ama amaç sorumluluk duygusunu aşlamaktı. Getirdiğinde parayı ona geri verip bu gösteri benim sana hediye olsun diyecektim. Birkaç gün sonra öğrencime şakayla karışık parayı sordum, getireceğini söyledi. Aradan iki hafta geçti para yok, tekrar hatırlattım. Biraz ciddi bir sesle zaten az bir para neden getirmiyorsun deyince ‘Öğretmenim 1 lira mı az o parayı babam bana sadece bayramlarda verir’ sözüyle dondum kaldım. Ne diyeceğimi bilemedim. Şaşkınlık, pişmanlık, üzüntü hepsi bir aradaydı. Çok geç kalmış bir şekilde tamam getirme sana hediye olsun izlediğin sirk dedim ve konu kapandı diye düşündüm. Ve aradan birkaç ay geçti. Bayram gelmişti. Babası ona gerçekten bayram hediyesi olarak 1 lira vermiş ve yılda 2 kere alabildiği 1 lirası ile bana bileklik alıp getirmişti. Bilekliği taktım, ama nasıl bir takmak, nasıl bir mahcubiyet anlatamam. Ağlamamak için kendimi zor tutuyordum. Sadece teşekkür ederim çok beğendim “diyebildim. Hayatımda aldığım en güzel en anlamlı hediye idi. Evet bir bilekliğim olmuştu ama aslında yıllarca kulağıma küpe olacak kocaman bir yaşam dersim olmuştu. Bizim sıradanlıklarımız bazen bir başkasının en istediği, en beklediği en özendiği olabiliyordu” (H18).

Bu ve buna benzer 30 dram hikâyenin analiz edildiği araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları dram karşısında verdikleri tepkiler aşağıda verilmektedir.

Hikâyelerde öğretmenlerin yaşadığı duygular ve verdiği tepkiler

Hikâyelerde öğretmenlerin yaşadığı duygular ve verdikleri tepkilere dair yapılan analiz sonucu bulguları aşağıda Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.

Öğretmen-öğrenci dram hikâyelerinde öğretmenlerin yaşadığı duyguları ve verdiği tepkiler

S.N	Tema	Kategori	Kod	F
1	Kendine tepki		Üzülme (H3, H9, H12, H13, H14, H15, H16, H18,H19, H21, H23, H27, H29)	13
2			Ağlama (H2, H6, H12, H14, H16, H18)	6
3		Olumsuz	Şaşkınlık (H8, H10, H18, H19, H22, H23)	6
4			Utanma (H1, H19, H20, H24)	4
5			İçti acıma (H5, H8, H21, H23)	4
6			Kendine kızma (H4, H20, H21)	3
7			Duygulanma (H11)	1
8		Olumlu	Gurur duyma (H10)	1

9	Öğrenciye	Öğrenciye kızma (H4, H11, H21, H24, H27, H28, H30)	7
10	teпки	Öğrencileri yanından uzaklaştırma (H16)	1
11	Sözlü tepki İtiraf	Öğretmenliğe dair yeni bir şey öğrenme (H1, H2, H4, H6, H9, H10, H13, H14, H16, H18, H19, H20, H21, H23, H24, H25)	16
12		Hatayı fark etme (H1, H4, H5, H14, H19, H20, H21, H23, H24, H29, H30)	11
13		Kendini sorgulama (H10, H11, H14, H19, H20, H21, H23, H24)	8
14		Öğrenciyi hiç unutamama (H7, H24)	2

Hikâyelerde öğretmenlerin yaşadığı duygular ve verdiği tepkiler (Tablo3) incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere yönelik duygusal tepkiler verirlerken hikâyelerde bir de itirafların yer aldığı görülmektedir. En çok verdikleri duygusal tepkinin üzülmeye olduğu, bunu ağlama, şaşkınlık, utanma, kendine kızmanın takip ettiği, öğrenciye ise kızma tepkisinin olduğu görülmektedir. Hikâyelerde öğretmenler yaşadıklarından öğretmenliğe dair bir şeyler öğrendiklerini, hatalarını fark ettiklerini ve öğrenciyi hiç unutamadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yaşadığı duygular ve verdikleri tepkilere dair kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Çok utandığım bir gündü” (H1).

“Sevgiyi ihtiyacı olan küçücük bir çocuğu iki satır ödevle değerlendirmek yaptığım en büyük hatalardan biriydi. Bence bir şeyler öğrettiğimizde değil öğrencinin kalbine girdiğimizde öğretmen oluyoruz” (H1).

“Öğrenci sayısı kadar hayatlarda var olmak demekmiş. Her gün yaşayarak yeni şeyler öğrenme yolculuğuna başladım o gün. Ben öğrencilerimin öğretmeniydim onlar da benim öğretmenimdi sanki. Onlarla başka başka hayatlar öğreniyordum” (H2).

“Ağlamaktan gözlerim kan çanağına dönmüştü” (H2).

“O zaman anladım ki öğrenciyi her yönüyle tanımadan öğretmenlik yapılmıyor. Öğrencilerimizi tanımalı, davranışlarının altında yatan sebepleri mutlaka araştırmalıyız” (H4).

“Üç aylık görüşmelerin sonucunda garip bir mutluluk ve hüznlei hiç unutamadım. Yüreğimde ve aklımın bir köşesinde hep o ilk günkü bakışları” (H5).

“Meğerse hep ertelemiş, ertelemiş, ertelemiştim içim sızladı” (H5).

“Gözyaşlarımı tutamadım. Bu gözyaşları emeğimim, sevgimin ona verdiğim değer karşılığını bulduğunun nişanesiydi” (H6).

“..... bir daha hiç görmedim, ziyaret edemedim. Ama onun ile ilgili alacağım kötü haberin ihtimali bile içimi yakıyor. Bir de anne olunca korkaklaştım galiba. Hem mahcubiyet hem korku eklenince kimildayamaz oldum duygusal olarak” (H8).

“Çok üzüldüm çok. Aman Allah’ım dedim, tecrübelerimde buna dair bir çözüm yoktu”(H9).

“Ah, sen benim mesleğimin mihenk taşı oldun. Sevginin gücünü gösterdin” (H9).

“Her biriyle yüzleşip helalleşmek istedim” (H10).

“Hiç beklemediğim çok duygulandım ve yeni öğretmenlik hayatımda yüreklerine bu kadar dokunduğumu bilmeden kutladığım, mumları üflediğim bir doğum günü olmuştu” (H11).

“Ve sanki boğazımda bir yumruk düğümü ve gözyaşlarım” (H12).

“Öğretmenlik çocuk kelimesiyle birlikte kullanınca bir anlam ifade ediyor. Onlar olmazsa bir tek öğretmenliğin değil tüm alanların, ortamların, kavramların içi boşalıyor. Aslında bize öğretmenliği onlar öğretiyorlar” (H13).

“Odamda suçluluk psikolojisi ile ağlamaktan kendimi alamadım. Benim gibi annesini erken yaşta kaybetmiş birisi nasıl böyle bir hata yapardı. Kendime aşırı kızıyordum. Daha sonra öğrencimden özür dilemek, gönlünü almak epey zamanımı almıştı. Onunla hala görüşüyoruz. O artık bir diş hekimi oldu. Ben ise bu yaşadıklarım sayesinde peşin hükümlü olmamayı pekiştirerek öğrenmiş oldum” (H14).

“Ben o kadar duygulandım ki çok da üzüldüm” (H16).

“O anda başımdan aşağı kaynar sular döküldü sanki. Kendimi çok kötü hissettim. Zaten anne ve babasını kaybetmiş bir insan olarak öğrencilere anne ve babaları hakkında hiç soru sormayan ben, o günden sonra asla hiçbir öğrencime kardeşleri ile alakalı bir soru sormadım, sormayı da düşünmüyorum. Ne kadar biz de zamanında damdan düşmüş olsak bile zaman geçtikten sonra damdan düşen de damdan düşeni anlamıyormuş” (H19).

“Ders o an benim için bitmişti. 2 yıldır öğretmeni olduğum bir çocuk böyle bir durumdaydı ve ben bilmiyordum. Böyle bir çocuğa eksik olan okul malzemeleri için kaç kere uyarıda bulunmuştum? Acaba beslenme listesine neden uymuyorsun demiş miydim? Diğer öğrenciler yerken onun canı istemiş miydi? Çaba göstermeyen acaba kimdi” (H20).

“Sonrası kocaman bir boşluktan benim için. Haftalarca affedemedim kendimi. Bu olaydan sonra öğrencilerime anne baba yerine hep veli kelimesini kullandım. Evinizdeki büyüğünüz dedim. Aile, anne baba ve çocuklardan oluşur demedim. Aynı evde yaşadığınız ve sizi çok seven herkes ailenizdir dedim. Aslında öğretmenken bir öğrenci de olduğumu tekrar acı bir tecrübeyle hatırlamış oldum” (H21).

“Ama hiç beklemediğim şekilde geldi boynuma doladı ellerini. Hıçkırma hıçkırma ağlıyordu, kalbinin atışları kalbimin atışlarını karışmıştı. Ben de ağlıyordum. Ona ağlama özür dilerim, affet beni dediğimde estağfurullah niye özür diliyorsunuz hocam niye affedeyim dediğinde ben biliyordum suçumu. Bu çocuğu hiç tanımadan, anlamadan, tanımaya anlamaya çalışmadan bir dönem boyunca onu ruhsuzlukla etiketlemiş üstüne sınıfın içerisinde taş kalpli diyerek arkadaşlarının dalga geçmesine müsaade etmişim. O günlerde yaşadığım acıyı ömrüm boyunca unutmadım. Yoksulluğu sadece kitaplardan tanımış birisi olarak ondan sonra ne zaman yoksulluk kelimesi ile sıfatlanan bir öğrenci gördüğümde önünden arkasından yardım etsem de bir türlü o vicdan azabı içimdeki acı sızı emekli olsam da hala dinmedi” (H24).

Hikâyelerde geçen öğretmenlerin kendi ifadelerinden yaşanan dramların onları çok etkilediğinin bir itirafı şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları dramlarda yaptıkları çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinde öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalar

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinde öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalara ilişkin yapılan analiz sonucu bulguları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinde öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalar

S.N.	Tema	Kodlanmış görüşler	f
1	Görüşme	Aileyle (H2, H5, H8, H9, H17, H21, H22, H23, H24)	9
2		Okul yöneticisiyle (H3, H8, H13, H18, H22, H24, H30)	7
3		Öğrenciyle (H5, H22, H23)	3
4	Eylem	Maddi yardım (H4, H9, H12, H18, H24)	5
5		Öğrenciyle birebir ilgilenme (H9, H10, H15, H28)	4
6		Öğrenciden özür dileme (H14, H19, H24)	3
7		Öğrencinin yeteneğine uygun ortam sunma (H10, H22)	2
8		Öğrenciyi sevdiğini ve güvendiğini gösterme ve söyleme (H6, H9)	2
9		Öğrencinin isteğini yapma (H7)	1
10		Öğrencinin evinde eğitim verme (H8)	1
11		Hastaneye götürme (H3)	1
12		Aileyle ortak bir şeyler yapma (H5)	1
13		Öğrencinin hasta kedisine ilgilenme ve veterinerine götürerek iyileşmesini sağlama (H13)	1

14	Öğrenciyi görmediği babasıyla görüşürme (H17)	1
15	Öğrenciyi tanıma (H6)	1

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinde öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalar (Tablo 4) incelendiğinde; öğretmenlerin aileleriyle, okul yöneticisiyle ve öğrencinin kendisiyle görüşme yaptıkları, bunun yanında öğrencilere maddi yardım, birebir ilgilenme, özür dileme, yeteneklerine uygun ortamlar oluşturma, sevgi dilini kullanma gibi çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalara ilişkin kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sadece ilk geldiği gün..... ben seni çok sevdim ve sana güveniyorum demiştim. Bir ay hiç konuşmadı ama ben ona her gün aynı cümleyi tekrarladım: ... sana güveniyorum, beni hayal kırıklığına uğratma” (H6).

“Sene boyunca her hafta evine gittim. Ders yaptık” (H8).

“Lakin biliyordum ki sevginin açamayacağı kapı yoktu” (H9).

“.....ya atılan taşlara ben duvar olmuştum”(H9).

İfadelerden öğretmenlerin yaşadıkları karşısında boş durmayıp bir şeyler yaptıkları görülmektedir. Yaşanılan hikâyelerde hikâyelerin sonucuna ilişkin analizler aşağıda verilmektedir.

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinde sonuç durumları

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinin sonuçlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına dair bulgular aşağıda Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5.

Öğretmen öğrenci dram hikâyelerinde sonuç durumları

S.N	Tema	Kodlanmış görüşler	f
1	Olumlu sonuç	Öğrencinin başarısını görme (H10, H12, H13,H14)	4
2		Öğrencinin sınıfa uyumu (H6, H17)	2
3		Hastalığın iyileşmesi (H3)	1
4		Aileyle durumun düzelmesi (H5)	1
5		Öğrencinin tüm yönlerden başarısı (H9)	1
6		Öğrencinin okuldan mezun olduğunu görme (H15)	1
7	Olumsuz sonuç	Okul terki (H2)	1
8		Hastalığın ilerlemesi (H8)	1
9		Şiddet sonrasında kulağın problemlili kalması (H29)	1
10	Belirsizlik durumları	Haber alamama (H2, H8, H18, H24, H25, H28, H30)	7

Öğretmenlerin anlattıkları hikâyeler incelendiğinde 10 farklı kodlanmış görüş bulunmaktadır. Bunların 6 tanesi olumlu, 3 tanesi olumsuz, 1 tanesi de belirsiz durumlardır. Söylenme sıklığı açısından incelendiğinde hikâyelerin 7 tanesinin sonucu belirsizdir. Bunu yanında 10 hikâyede olumlu sonuçlar bulunmakta, 3 hikâyede ise olumsuz sonuç görülmektedir. Hikâyelerin sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Bir süre sonra yarası iyileşmiş, kendine güveni gelmiş ve okuldakilerle daha çok iletişim kurar hale gelmişti” (H3).

“Kızım o gün kek yaptı. Kekle birlikte evin havası da koku su da değişti” (H5).

“İnsan bazı gerçekleri taşımakta zorlanıyor. Meslek yaşamımın en ağır hikâyesini yazmak da taşımak kadar zordu” (H8).

“Ne yapmıştım ki ben, sadece kucak açıp sevmiştim. Toplumun çeşitli nedenlerle ötelelediği bir masumu yeniden topluma kazandırmıştım. O yılın sonunda yine kadro fazlası olmam

nedeniyle başka bir okula gideceğim vakit vedalaşırken çok ağladık. Üzüntüsünü karşılayacak bir söz bulamayan yavru, bindiğim servis aracına taş atarken “GİTME” diyordu. Gittiğim okula mektuplar yolladı. Kendi yazamasa da yazdırıyordu. Diyordu ‘yine gel’ !” (H9).

“O gün,a el sallarken hayatına dokunduğum bütün öğrencilerimi düşünmeden edemedim. Kimi doktor kimi mühendis kimi de gibi öğretmen olmuştu. Ticarete atılan, esnaf olanlar da yok değildi” (H10).

“Çocuklarının isimleri sordum, öğretmenim dedi kızımın adı Türkan, oğluma da sizin isminizi verdim. Sınıfının birincisi, çok başarılı bir öğrenci, inşallah da sizin gibi bir öğretmen olacak” (H12).

“Hayat bu işte insanda hayvan da bir gözümde.yla iletişim hep devam etti ve şimdi bir veteriner hekim ve şu an birçok ihtiyacı olan hayvana ücretsiz de bakıyor” (H13).

Öğretmenlerin ifadelerinden yaşanan dramların sonuçları öğretmenlik mesleğinin birtakım fedakârlıklar gerektirdiğinin ispatı şeklinde olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken yaşadıkları öğrenci dramlarına ilişkin hikâyelerin analiz edildiği araştırma bulgularına göre; öğretmenler öğrencilerin farklı yaşamlarından kaynaklı olarak dramlar yaşamaktadırlar. Bu dramlar bazen tesadüflerle öğrenilmektedir. Yaşanılan dram hikâyelerinde öğretmenlerin oldukça sarsıldıkları ve birtakım şeyler yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler ayrıca hikâyelerin kendilerine mesleki gelişim anlamında acı da olsa tecrübe katkısı olduğunu ifade etmektedirler. Bulgularda görüldüğü gibi her hikâye mutlu sonla bitmemekte, olumsuzluklar ve belirsizlikler görülmektedir. Hikâyelerin analizi sonucunda ortaya çıkan durumlar aşağıda tartışılmaktadır.

Hikâyelerde parçalanmış ailelerin çocukları bulunmaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki, bu çocukların akademik, psikolojik, sosyal sorunlar yaşama oranları boşanmamış ailelerin çocuklarına göre daha yüksektir (Amato ve Booth,1991). Bu sorunlar antisosyal, agresif ve suç içeren davranışlar şeklinde görülmektedir (Whitehead, 1993).

Hikâyelerde çocukların dramları yer almaktadır. Bu dramların büyük çoğunluğu aileyle ilgili görülmektedir. Araştırmalar parçalanmış ailelerin çocuklarının benlik saygısının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Çuhadaroğlu,1985). Benlik algısının düşüklüğü özdenetimin düşüklüğüne, yüksek olması da özdenetimin yüksek olmasına yol açmaktadır (Dinç, 1992). Bu duruma dikkat çeken Cüceloğlu (1997) özellikle hassas dönem olması nedeniyle lise çağlarında aile içi ilişkilerin büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Hikâyelerde ailelerin ekonomik yoksunluk içerisinde oldukları görülmektedir. Ailelerin gelir durumlarının çocuklarının eğitim durumlarını olumsuz etkilediğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Heckman ve Cameron, 2001). Hikâyelerden bir kaçında öğrencilerin okula aç gelmeleri, yoksulluk içerisinde olmaları durumlarına değinilmektedir. Bu tür durumlar onların akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). Dezavantajlı gruplarda yaşayan, risk altındaki çocukların okulda başarıları için tek bir yolda çözüm aramak eksik olacaktır (Dupper, 2003). Bu çocuklar için çoklu çözümler oluşturulmalıdır. Bu tür durumlar için okullarda çok farklı kurumlarla iş birliğine gidilmelidir. Okul sosyal hizmet birimlerinin devreye girmesi gerekmektedir. Okul sosyal hizmeti, öğrencinin içinde bulunduğu durumlara karşı önlemler geliştirerek sorunların çözümüne katkı verebilecek disiplinler arası bir çalışmayı öngören uygulama birimidir (Çay, 2018). Ülkemizde bu birim tam anlamıyla oluşturulamamıştır (Çay, 2018; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). Okul destek hizmetleri şeklinde çalışmalar devam etmektedir.

Hikâyelerin birisinde öğretmenin bir tutumu karşısında öğrencinin okulu terk ettiği görülmektedir. Okul terkleri öğrencinin eğitim kaybı olduğu gibi bu öğrenciler başka yollara, suça da gidebilmektedir. Nitekim araştırma sonuçları da bu durumu doğrulamaktadır (Lochner ve Moretti, 2004; Owens, 2004; Rumberger, 1987).

Araştırma kapsamında öğretmenler öğrencilerin yalnızlığından söz etmektedirler. Yalnızlık, yaşam sürecinde farklı sebeplere dayalı ortaya çıkan bir durumdur (Duyan ve diğerleri, 2008). Okul çağı çocuklarında yalnızlık genelde yeni bir yere taşınma, akranlar tarafından kabul edilmeme, aile kaynaklı, kayıp, parçalanma gibi durumlara dayalı olabilmektedir. Yalnızlık, içe kapanma, anksiyete, utangaçlık, düşük benlik saygısına yol açabilmektedir (Duyan ve diğerleri, 2008). Oluşan yalnızlık ve etkileri okul, sınıf uyumunu zorlaştırmakta ve okul başarısını da etkilemektedir.

Hikâyelerde öğrencilerin sevgi yoksunluğu ve başarısızlığına vurgu yapılmaktadır. Okul başarısızlığı bireyin kendisiyle ilgili ve çevresiyle de ilgili görülmektedir. Çevrede özellikle aile başat ortamdır (Kepçeoğlu, 1995). Ayrıca çocuğa ailede yetersiz sevgi ve ilgi gösterilmesi çocuğu olumsuz etkilemektedir (Yavuzer, 1992).

Öğrenci hikâyelerinde çocukların bir şekilde dezavantajlı oldukları görülmektedir. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve dezavantajlı belirlenen öğrenciler için üniversitelerin rehberliğinde farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde bu tür çocuklar için işbirliği çalışmaları yapılabilir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). Nitekim Yıldırım'ın (2011) eylem araştırması şeklinde yürüttüğü bir çalışma bu durumu teyit etmektedir. Yıldırım'ın (2011) araştırmasında Amasya ili Göynücek ilçesinde toplumun doğal liderleri kanaat önderlerine bir farkındalık eğitimi düzenlenerek eğitim konusunda gönüllü çalışmalar yapmaları konusunda farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim üzerine farkındalık kazandırılmış kanaat önderleri doğal liderler toplamda yedi temada 22 konuda okul müdürlerine yardımcı oldukları belirlenmiştir. Okullarda bulunan dezavantajlı çocuklar için de toplumun doğal liderleriyle iş birliğine gidilebilir.

Hikâyelerde çocukların süreğen hastalıklarından söz edilmektedir. Süreğen hastalıklar, herhangi bir nedenle oluşan ve bireyde sürekli tedavi gerektiren durumlar olarak görülmektedir. Süreğen hastalıklar eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir (Öztürk, 2008). Süreğen hastalığı olan çocuklar, gelişim dönemi içerisinde bireyin sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak görülmektedir (1. Özürlüler Şurası, 1999). Yıldırım'ın (2011) yapmış olduğu taramada hastalığını gizleyenler hariç olmak üzere öğrencilerin %1'inde bir süreğen rahatsızlık olduğu görülmüştür. Bu konuda okul yöneticileri kendilerinin ve öğretmenlerin süreğen rahatsızlık konusunda bilgilerinin yeterli olmadığını ifade etmektedirler.

Hikâyelerde kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin olumsuz görüşü bulunmaktadır. Öğretmenler kendilerini yetersiz görmektedirler (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013).

Öğretmenlerin hikâyeye konu olan öğrencilere ilk davranışlarında tepki gösterme, anlamama, uyarma, ceza verme gibi uygulamalarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilk davranışları, durumun istenmeyen davranış olarak anlaşılmasına bağlanabilir. Zira öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı çocukla birebir konuşma, olumsuz davranışı ile ilgili olarak çocuğu uyarma gibi uygun tepkiler verdikleri gibi çocuğa bağırma, ceza verme, dersten çıkararak rehberlik servisine yönlendirme gibi tepkilerde bulduklarını ve bu davranışlara karşı kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmektedirler (Siyez, 2009).

Öğretmenlerin yaşadığı duygusal durumlar incelendiğinde öğretmenlerin çok üzüldükleri ve birtakım tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özellikleri sebebiyle stres ve tükenme yaşadıkları ilgili araştırmalar tarafından da teyit edilmektedir (Beck ve Gargiulo, 1983; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Bu tür durumlar karşısında öğretmenlerin çaresiz ve yetersiz kaldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Siyez, 2009). Bunun için öğretmenlerin yetiştirilme dönemlerinde ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde bu durumun özel ele alınmasını gerekmektedir.

Eğitim insan hizmetidir, insana hizmettir. İnsan eğitimin hizmetinde olmamalı, eğitim insana hizmet etmelidir. Her insan kendisine özeldir ve özel durumları bulunmaktadır. Öğretmen olmak, öğrenciyle bütünleşmek (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2015) olduğuna göre öğrencinin tüm yönlerini tanıma, ona uygun öğrenci yaşantıları oluşturma sorumluluğu bilincinde yaklaşım gerekmektedir.

Araştırmanın yukarıda belirtilen sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmenlik mesleği insan hizmetidir. Her insanın kendine özel durumlarının olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlik mesleğinin zorluğu dikkate alınmalıdır. Bu gerçek çerçevesinde yetiştirme, atanma ve özlük hakları düzenlenmelidir. Atanmadan yetiştirilirken insan sevgisi, özel durumlarda yapılması gerekenler, atandıktan sonra yıpranma payları gibi.
- Öğretmenlere özellikle öğrencileri tanıma yöntemleri, teknikleri hakkında atölye çalışması şeklinde eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S. ve Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 41, 49-67.
- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Amato, P. R. ve Booth, A. (1991). Consequences of parental divorce and marital unhappiness for adult well-being. *Social Forces*, 69, 895-914.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Attepe, S. (2010). Anne baba kaybının çocuklar üzerindeki etkileri. *Aile ve Toplum*, 11(6), 23-28.
- Bacanlı, H., (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2001). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- BC Ministry of Health (2007). Mental health promotion. Erişim adresi (10.05.2020): <http://www.bced.gov.bc.ca>.
- Beck, C.L. ve Gargiulo, R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Blum, R. W. ve Libbey, H. P. (2004). Executive summary. *Journal of School Health*, 74(7), 231-232.
- Cameron, S. ve Heckman, J. (2001). The Dynamics of educational attainment for black, hispanic, and white males. *Journal of Political Economy*, 109(3), 455-499.
- Çay, M. (2018). İdeal sosyal hizmet. Erişim adresi (10.05.2020): <https://idealsosyalhizmet.com/okul-sosyal-hizmeti-gelisimi-ve-turkiye/>
- Cooper, M. A. (1989). *Factors associated with middle school 'at risk' students in the regular classroom* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8807956)
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çuhadaroğlu, F. (1985, Ekim). *Gençlerde benlik saygısı ile ilgili bir araştırma*. XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmalarında sunulan bildiri, Adana.
- Dinç, D. (1992) *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dupper, D. R. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: John Wiley&Sons.
- Duyan, V., Duyan, G. Ç., Gökçearslan Çiftçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 28-41.
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Erkan, R. ve Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum*, 9(9), 79-90.
- Fidan, M. (2005). *Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu çocuk yuvalarında barınan çocukların WISC-R skorlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Freiberg, J. H. (1983). Improving school climate—A facilitative process. In Seminar in Organizational Development in Schools, University of La Verne, La Verne, CA.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J. ve McKibbin, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The qualitative report*, 20(11), 1772-1789.
- Güzel, Ö. R. (2009). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 51-83) içinde. Ankara: Gündüz Kitabevi.
- I. Özürlüler Şurası (1999). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İnce, Z., Kasapoğlu, A. ve Sezek, S. (2014). Korunmaya muhtaç kimsesiz çocukların devam ettikleri okulların yöneticilerinin bu çocukların sorunlarına ve sorunların çözümlerine yönelik mesleki donanımları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 97-119.
- Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Laçinler, E. K. (1997). Farklılıkların ve benzerliklerin yönetimi. Erişim adresi (04.03.2020): <https://hrdergi.com/farklilikliklarin-ve-benzerliklerin-yonetimi>.
- Lochner, L. ve Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. baskı). ThousandOaks, CA: Sage.
- Murray, L. (1995). Personal and social education and competency requirements for initial teacher education. *Pastoral Care in Education*, 13(4), 11-17.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counselling: A practical approach* (4. baskı). USA: Educational Media Corporation.
- Naci, E. (2020). Tüm zamanların en iyi kısa filmi (öğretmen). Erişim adresi (10.02.2020): https://www.youtube.com/watch?v=VD03hphus_A
- Nakajima, Ş. (2018). *Akıl kutsal kitabı*. İstanbul: Destek.
- Öğülmüş, S. (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. MEB&UNICEF.
- Owens, J. (2004). A review of the social and non-market returns to education. Erişim adresi (21.02.2020): <https://gov.wales/review-social-and-non-market-returns-education-0>
- Öztürk M. (2008). *Hastalıklı çocukların gelişimi ve eğitimi süregelen hastalıklı çocuklar*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Öztürk, B., Şahin, F. T. ve Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(55), 390-413.
- Öztürk, S. (2004). Siyasal toplumsallaşma ve çocuk: Ankara'da ilköğretim çağı öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5, 57.
- Rumberger, R. W. ve Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. doi: 10.12738/estp.2013.3.1546
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 67-80.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T., (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Toker, G.A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.4>.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 36-40.
- Vural, B. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Whitehead, B. D. (1993). Dan Quayle was right. *Atlantic Monthly*, 271(4), 47-84.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 499-525.
- Yeşilkayalı, E. ve Meydan, S. (2017). Bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(53), 206-221.
- Yetim Vakfı (2020). *2019-2020 Dünya yetim raporu*. Erişim adresi (10.05.2020):<https://yetimvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2020/05/2019-Du%CC%88nya-Yetim-Raporu.pdf>
- Yıldırım, N. (2011). Eğitim gönüllüsü kanaat önderlerinin (doğal liderlerin) okul yönetimine katkıları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 879-904.
- Yıldırım, N. (2011). Öğretim sürecinde bulunan öğrencilerde görülen süregelen hastalıklar üzerine yönetsel değerlendirme: Tokat ili örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 69-85.
- Yıldırım, N. ve Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, S. (2012). *Okulöncesi eğitim programlarında yer alan ev ziyaretlerinin işlevselliğinin öğretmen görüşüne göre değerlendirilmesi (Nevşehir İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Etik Onay: Bu çalışma için KSÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 02.06.2020 Tarih ve 2020-14 Sayılı Kararı ile etik kurul raporu alınmıştır