

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



DENEYİMLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARAR
ALMALARINI GEREKTİREN DURUMLARIN İNCELENMESİ

YAZAR

Ebru GÜNDOĞDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Ebru GÜNDOĞDU tarafından hazırlanan “Deneyimli Sınıf Öğretmenlerinin Karar Almalarını Gerektiren Durumların İncelenmesi.” başlıklı bu çalışma, 26.07.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç.Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Ömer NAYCI Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Saniye Nur ERGAN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Ebru GÜNDOĞDU

ÖZET

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DENEYİMLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARAR ALMALARINI GEREKTİREN DURUMLARIN İNCELENMESİ

EBRU GÜNDOĞDU

Bu araştırmanın amacı deneyimli sınıf öğretmenlerinin aldıkları kararlarını değiştirmelerini, yeni karar almalarını aldıkları kararları sorgulamalarını gerektiren durumların incelenmesi oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma modeli içinde yer alan temel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Buna göre bu araştırmanın çalışma grubu için Giresun ilinde 5 farklı okulda görev yapmakta olan 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olan 11 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı okulların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme; katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, deneyimli sınıf öğretmenlerinin karar alma durumlarını, öğrenci, öğretim, öğrenme, paydaşlar, öğretmen, program, ilişki, kural, sınıf atmosferi temalarının etkilediği tespit edilmiştir. Bu temaların kategori ve alt kategorilerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına bağlı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Karar alma, Karar alma süreçleri, Deneyimli öğretmen

ABSTRACT

DEPARMENT OF ELEMENTARY EDUCATION PROGRAM OF CLASSROOM EDUCATION

EXAMINATION OF THE SITUATIONS THAT REQUIRE EXPERIENCED PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO MAKE DECISIONS

EBRU GÜNDOĞDU

The aim of this study consists of the situations that changing the decision of the expert teachers, making new decisions, questioning the decisions that they made. In this study, the basic research model exists is adopted. According to this, 11 primary school teachers that have at least 20 experience and work at 5 different schools in Giresun is determined for the working group of the this study. The maximum range examples for determining the schools at which the study is made; the criterion sampling model is used for determining the participants. The study data is gathered with semi-structured interview from developed by the researcher and the collected data are analyzed with the content analysis method. In this research, it is detected that the themes of the student, the education, the learning, stakeholders, the teachers, the programme, the relationship, the rule, the atmosphere of classroom affect the decision situations of teachers. Category and sub-categories of these themes are gained. At the end of this research, advices for applications and researchers according to the aim and the sub-aim of the study are developed.

Keywords: Deciding, The processes of deciding, Expert teacher.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana yol gsteren ve yardımcı olan, değerli g rüş ve önerileriyle araştırmayı yöneten, yönlendiren ve katkı sunan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, araştırmanın her aşamasında bana g rüş ve önerileriyle destek olan ve özellikle ders aşamasında bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarıma Őukranlarımı sunarım.

Görev yaptığım okuldaki idareci ve öğretmen arkadaşlarım başta olmak üzere, çalışmaya katılmak için gönüllü olan bütün öğretmenlere, bana ve bilime inandıkları ve katkı sundukları için teşekkür ediyorum.

Haklarımı asla ödeyemeyeceğim annem Hayrünnis Fatma GÜNDOĞDU, babam Ömer GÜNDOĞDU ve ablam Őengül GÜNDOĞDU'ya bu süreçte bana verdikleri desteklerinden dolayı minnettarım.

Ebru GÜNDOĞDU

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL TEMELLER	7
2.1. Karar Alma Süreci	7
2.2. Etkili Kararın Özellikleri	9
2.2.1. Etkili kararın özellikleri	9
2.3. Karar Alma Süreçleri	11
2.3.1. Karar alma sürecinin öğeleri	14
2.4. Karar Alma Süreçlerini Etkileyen Etmenler	15
2.5. Öğretimsel Eğitsel Karar Alma.....	19

2.6. Öğretmenlerin Okulda Karar Verme Davranışını Etkileyen Etmenler.....	21
2.6.1. Bireyler ve gruplar	22
2.6.2. Öğrütin yapısı.....	22
2.6.3. Öğrütin çevresi	23
2.6.4. Öğretmenler.....	23
2.6.5. Öğrenciler.....	24
2.6.6. Öğretim programı.....	25
2.7. Öğretmenlerin Karar Almasını Etkileyen Etmenler	26
2.8. Uzman Öğretmenlerin Karar Verme Süreçleri	30
2.9. Ders Öncesi, Ders Sırası ve Ders Sonrasında Alınan Kararlar.....	34
2.10. Karar Alma Stilleri.....	37
2.10.1. Karar alma stilini etkileyen etmenler.....	38
2.10.2. Karar alma stilleri	38
2.10.3. Karar alma ile ilgili yapılan araştırmalar	44
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Aracı	48
3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	48
3.3.2. Görüşme formunun kuramsal temelleri.....	49
3.3.3. Görüşme sorularının oluşturulması.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	51
3.6. Verilerin Analizi.....	52
4. BULGULAR.....	62
4.1. Araştırmanın Öğrenci Temasına İlişkin Bulgular.....	62
4.2. Araştırmanın Öğretim Temasına İlişkin Bulgular.....	66

4.3. Araştırmanın Öğrenme Temasına İlişkin Bulgular.....	76
4.4. Araştırmanın Paydaş Temasına İlişkin Bulgular.....	79
4.5. Araştırmanın Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular.....	83
4.6. Araştırmanın Program Temasına İlişkin Bulgular.....	87
4.7. Araştırmanın İlişki Temasına İlişkin Bulgular.....	89
4.8. Araştırmanın Kural Temasına İlişkin Bulgular.....	93
4.9. Araştırmanın Sınıf Atmosferi Temasına İlişkin Bulgular.....	96
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
5.1. Tartışma ve Sonuç	98
5.1.1. Öğrenci temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	99
5.1.2. Öğretim temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	100
5.1.3. Öğrenme temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	103
5.1.4. Paydaş temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	104
5.1.5. Öğretmen temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	106
5.1.6. Program temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	108
5.1.7. İlişki temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	110
5.1.8. Kural temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	111
5.1.9. Sınıf atmosferi temasına ilişkin sonuç ve tartışma.....	112
5.2. Öneriler.....	114
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	114
6. KAYNAKLAR.....	116
EKLER.....	130
EK 1. Etik Kurulu Kararı.....	131
EK 2. Araştırma İzni (MEM).....	132
EK 3. Veri Toplama Aracı.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	134

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Karar alma sürecine etki eden faktörler.....	16
Tablo 2.2 Karar verme stillerinin özellikleri	39
Tablo 2.3 Karar verme stilleri.....	40
Tablo 2.4 Karar verme stilleri.....	41
Tablo 3.1 Çalışma grubunun hizmet yıllarına göre dağılımı	48
Tablo 3.2 Açık kodlama yapılan katılımcılara ait kod sayıları.....	53
Tablo 3.3 Eksen kodlama sonrasında analiz yapısının genel görünümü	53
Tablo 3.4 Temalara ilişkin kategoriler ve alt kategorilere ait genel görünüm.....	54
Tablo 4.1 Araştırmanın öğrenci temasına ilişkin bulguları	62
Tablo 4.2 Araştırmanın öğretim temasına ilişkin bulguları.....	66
Tablo 4.3 Araştırmanın öğrenme temasına ilişkin bulguları	76
Tablo 4.4 Araştırmanın paydaş temasına ilişkin bulguları	79
Tablo 4.5 Araştırmanın öğretmen temasına ilişkin bulguları	83
Tablo 4.6 Araştırmanın program temasına ilişkin bulguları.....	87
Tablo 4.7 Araştırmanın ilişki temasına ilişkin bulguları	89
Tablo 4.8 Araştırmanın kural temasına ilişkin bulguları.....	93
Tablo 4.9 Araştırmanın sınıf atmosferi temasına ilişkin bulguları	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Karar alma süreci.....	12
Şekil 2.2 Öğretimsel karar alma süreci.....	21
Şekil 2.3 Uzman öğretmenlerin karar verme süreçleri	33

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına, tanımlar ile kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği oldukça karmaşık bir görünüme sahiptir. Bunun sebeplerinin başında öğrenme ve öğretme sürecinin yapıldığı ortamın yapılandırılmamış ve dinamik (Leinhardt ve Greeno, 1986) bir yapıda olması gelmektedir. Eğitim ortamının yapılandırılmamış ve dinamik bir yapıda olması, anlık durumlardan etkilenen ve anlık durumlarla değişebilen bir yapının var olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısı ile eğitim ortamındaki anlık ya da planlı verilen kararların, sınıf içindeki atmosferi etkilediği düşünülebilir. Sınıf içindeki her türlü durumu etkileme özelliğinden dolayı, karar alma durumları araştırma konusu olmuştur. Karar alma durumlarında öğretmenin karar alma sürecinin süregelen ve karmaşık insan etkileşimleri üzerine kurulu sosyal bir ortamda gerçekleştiği (Blackey vd., 2020) ifade edilebilir. Karar alma, öğretmen bilişinin merkezi bir yönüdür (Borko ve Shavelson, 1990). Bu bilişsel yön, yapılacak sınıf içi uygulamaları etkileyebilir. Ancak bu uygulamaların temelinde nelerin olduğunu anlamak için öğretmenlerin karar alma süreçlerini anlamak gerekir (Watson, 2019). Bu karar alma süreçlerinin neler olduğunu anlamak eğitim açısından bir problem durumu oluşturmaktadır.

Öğretmenler eğitimin her alanında karar alma ihtiyacı hissetmektedirler. Ayrıca öğretmenin meslek hayatı ile ayrılmaz bir bütün olan karar alma, temel bir öğretme becerisidir (Shavelson, 1973). Karar alma, sorunu belirledikten sonra sorun hakkında bilgi toplama ve olası çözümleri değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Beach ve Lipshitz, 2017). Öğretmenler çok yönlü konular üzerine kararlar almaktadır. Öğretmenin etkili karar almasını, nelerin desteklediği bu sebeple bir araştırma konusudur (Lloyd, 2019; Loughran, 2019). Bu sebeple öğretmenlerin karar almasını etkileyen etmenlerin neler olduğunu anlamak, problem durumunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin karar almasını etkileyen etmenleri dikkate almadan, sınıf içindeki karar alma durumlarını açıklamaya çalışmak, karar alma durumlarını anlamada eksik

kalmaktadır. Sözü edilen problem durumu öğretmenlerin karar almasına etki eden durumların araştırılması gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmenlerin karar alma süreçlerini çeşitli etmenler etkilemektedir. Duschl ve Gitomer (1997), öğretmenlerin öğretim kararlarının görevler ve etkinlikler tarafından yönetildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kararlarını çoğu zaman bilmeden aldıkları dile getirilmektedir (Bransford vd., 2000). Bu tür bilmeden alınan kararlar genellikle önceki deneyimlerden etkilenerek ve arada bağlar kurularak alınmaktadır. Bunun yanında ders kitapları, öğretmenin kararlarını dersin kapsam, sıra ve derinliğinden daha fazla etkilemektedir (Weiss, 1993). Ancak bu etkileme düzeyi öğretmenden öğretmene değişebilmektedir. Çünkü karar alma süreçlerinin nitelik ve kapsamı üzerinde öğretimsel faaliyetlerde deneyim sahibi olmak ya da olmamak da belirleyici olmaktadır (Westerman, 1991). Bu sebeple deneyim sahibi olmanın karar vermeyi hangi yönlerden ve nasıl etkilediği bir problem durumudur. Deneyimli öğretmenlerin karar alma durumlarının anlaşılması ve hangi yönlerden farklılaştığının bilinmesi gereklidir. Bu gibi durumlar bu çalışma gibi bilimsel çalışmaların gerekliliğini ifade etmektedir.

Deneyimli öğretmenler arasında karar alma durumlarında çeşitli farklar vardır. Bu yüzden deneyim sahibi olmanın karar almayı nasıl etkilediği, problem durumunu oluşturmuştur. Westerman (1991), öğretmenlikteki uzmanlığın bilgiye sahip olmaktan öte, bilgiler arasındaki etkileşimler olduğunu belirtmektedir. Deneyimli öğretmenlerin karar alma süreçlerinde, nelerin belirleyici olduğu konusunda Türkiye’de yapılan araştırmaların yetersiz kalması, problem durumunu oluşturmaktadır. Bu durum Türkiye’de öğretmenlerin karar alma ve uygulamalarına ilişkin öngörünün zayıf olmasına yol açabileceği öngörülmektedir. Bundan dolayı deneyimli öğretmenlerin karar alma süreçlerinin incelenmesi gerekliliği öne çıkmıştır.

Öğretmenleri yeni kararlar almaya iten durumlar çeşitlilik göstermektedir. Bu kararların deneyim arttıkça farklılaşabileceği öngörülmektedir. Ancak deneyim sahibi olmanın karar alma ölçütlerini hangi düzeyde etkilediğini bilmek önemlidir. Deneyimli öğretmenlerin aldıkları kararlarını değiştirmelerini, yeni karar almalarını aldıkları kararları sorgulamalarını gerektiren durumların ne olduğunu incelemek, kuşkusuz öğretmen eğitimcileri için büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple deneyimli öğretmenlerin kararları üzerinde belirleyici olan durumların incelenmesi bir gereklilik

oluşturmaktadır. Yukarıdaki gerekçelerden hareketle deneyimli öğretmenlerin yeni karar almalarını ve/veya kararlarını değiştirmelerini gerektiren ve kararlarını sorgulamalarına neden olan durumları incelemek bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı deneyimli öğretmenlerin aldıkları kararlarını değiştirmelerini, yeni karar almalarını aldıkları kararları sorgulamalarını gerektiren durumların incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin karar alma süreçlerini belirleyen durumları incelemek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt soruların cevabı aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar

- 1.öğrenci
- 2.öğretim
- 3.öğrenme
- 4.paydaşlar
- 5.öğretmen
- 6.program
- 7.ilişki
- 8.kural
- 9.sınıf atmosferi teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği oldukça karmaşık bir görünüme sahiptir. Bunun sebeplerinin başında öğrenme ve öğretme sürecinin yapıldığı ortamın yapılandırılmamış ve dinamik (Leinhardt ve Greeno, 1986) bir yapıda olması gelmektedir. Bu ortamlarda öğretmenler çok sayıda karar almakta ve uygulamaktadırlar. Burada öğretmenin karar alma sürecinin süregelen ve karmaşık insan etkileşimleri üzerine kurulu sosyal bir ortamda gerçekleştiğini (Blackey vd., 2020) ifade etmek gerekir. Karar alma öğretmen bilişinin merkezi bir yönüdür (Borko ve Shavelson, 1990). Öğretmenlerin uygulamalarını anlayabilmek için onların karar alma süreçlerini anlamak gerekir. (Watson, 2019). Ayrıca öğretmenin meslek hayatı ile ayrılmaz bir bütün olan karar alma, temel bir öğretme becerisidir (Shavelson, 1973). Bu yüzden bu araştırma ile öğretmenlerin karar alma durumları ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulacaktır.

Etkili karar almak öğretmenlik mesleğinin gereklerinden olup bir öğretim becerisidir. Karar alma, sorunu belirledikten sonra sorun hakkında bilgi toplama ve olası çözümleri değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Beach ve Lipshitz 2017). Öğretmenler çok yönlü konular üzerine kararlar almaktadır. Öğretmenin etkili karar almasını, nelerin desteklediği bu açıdan bir araştırma konusudur (Lloyd, 2019; Loughran, 2019). Bu çalışmada deneyimli öğretmenlerin kararları üzerinde belirleyici olan durumlar belirlenmeye çalışılacaktır. Bu görüşler doğrultusunda sınıf içi yaşantılar kategorik yapılar temelinde incelenebilecektir. Sınıfın öğretmenlerin karar alma süreçleri temelinde sahip olduğu görünüm ortaya koyabilecektir.

Karar almayı çeşitli etmenler etkilemektedir. Duschl ve Gitomer (1997) öğretmenlerin öğretim kararlarının görevler ve etkinlikler tarafından yönetildiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kararlarını çoğu zaman bilmeden aldıkları dile getirilmektedir (Bransford vd., 2000). Ders kitapları öğretmenin kararlarını dersin kapsam, sıra ve derinliğinden daha fazla etkilemektedir (Weiss, 1993). Ayrıca karar alma süreçlerinin nitelik ve kapsamı üzerinde öğretimsel faaliyetlerde deneyim sahibi olmamakta belirleyici olmaktadır (Westerman, 1991). Westerman (1991), öğretmenlikteki uzmanlığın bilgiye sahip olmaktan öte, bilgiler arasındaki etkileşimler olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da Türkiye'deki deneyimli öğretmen/ sınıf öğretmenlerin karar alma süreçleri üzerinde belirleyici olan durumlar incelenecektir. Öğretmen yetiştiren programlarda görev yapan eğitimcilere ve okul yöneticilerine yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca üniversitedeki öğretim programlarının geliştirilmesinde uzmanlara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bunun nedeni sınıfın yaşayan doğası içinde öğretmenlerin ne tür bilgi ve becerilere gereksinimleri olduğu çok net olarak görülebilecektir.

Alanyazında öğretmenlerin karar alma süreçleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunlardan biri öğretmenlerin karar alma süreçlerinin analizi için bilişsel bir psikolojik çerçeve sunmaktadır (Borko ve Shavelson, 1990). Öğretmenlerin karar alma çerçeveleri üzerine yapılan çalışmalardan biri de Cullough vd., (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman ve acemi öğretmenlerin karar alma süreçlerini karşılaştıran araştırmalar mevcuttur (Westerman, 1991; Peterson ve Comeaux, 1987; Borko ve Livingston, 1989; Calderhead, 1983; Fogarty vd., 1983). Bunun yanında öğretim programlarının (Siuty vd., 2016) ve içerik türlerinin (Klimczak, 1995) öğretmenlerin

karar alma süreçleriyle ilişkisi de incelemeler arasında yerini almaktadır. Öğretmenlerin kararlarının altında yatan kişisel sebepleri, inançları ve ikilemleri inceleyen araştırmaları da görmek mümkündür (Aikenhead, 1984). Öğretmenlerin karar verirken kullandıkları düşünme süreçlerini açıklayan, kararlarını kısıtlayan faktörleri ve bu kısıtlamaların nasıl üstesinden geldiklerini inceleyen çalışmalar da vardır (Perfecto, 2012). Rich ve Hannafin (2008) ise adayların farklı karar alma ve muhakeme kalıplarını derinlemesine incelemiştir. Yakın tarihli araştırmalarda öğretmenlerin karar alma süreçlerinin teknoloji açısından zengin bağlamlarda ve geniş bir faktör ağı temelinde incelendiği görülmektedir (Trevisan vd., 2021). Karar alma süreçlerinde ağırlıklı olarak nitel araştırmaların yanında nicel araştırmaların da varlığı mevcuttur (Griffith ve Groulx, 2014). Yurt dışında yapılan bu çalışmalar ışığında Türkiye'deki öğretmenlerin karar alma süreçleri üzerinde belirleyici olan durumların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın alanyazında önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma için seçilen örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı geçerli ve güvenilir bir araçtır.
3. Yapılan görüşmelerde, katılımcılar veri toplama araçlarını, gönüllü, yansız ve içtenlikle cevaplamışlardır.
4. Araştırmacı bilimsel tarafsızlığını korumuştur.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Giresun ilinde görev yapmakta olan ve çalışma grubuna dâhil edilen 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip 11 sınıf öğretmeninden araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Karar alma; belli bir problem hakkında veri topladıktan sonra gerekli çözüm yollarını belirleme ve bunları değerlendirme sürecidir.

Karar alma süreçleri üzerinde belirleyici olan durumlar; öğretmenlerin yeri karar alma, kararlarında değişim yapma ve kararlarını sorgulamalarına neden olan durumlar.

Deneyimli öğretmen; 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir.

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu araştırmanın konusunu, deneyimli sınıf öğretmenlerinin karar almalarını gerektiren durumların incelenmesi oluşturmaktadır. Bu sebeple karar verme süreci, etkili kararın özellikleri, karar verme sürecini etkileyen etmenler, öğretimsel ve eğitsel karar verme, öğretmenlerin okulda karar verme davranışını etkileyen etmenler, öğretmenlerin karar almasını etkileyen etmenler, ders öncesi, ders sırası, ders sonrası alınan kararlar ve karar verme stilleri bu bölümde ele alınarak incelenmiştir.

2.1. Karar Alma Süreci

Karar alma, bireyin karar verilmesi gereken bir durumun varlığını fark etmesi ile başlamaktadır. Kişiler doğumdan ölüme kadar süre gelen günlük yaşam içinde, çeşitli konularda karar alma ihtiyacı hissetmektedir. Bu yüzden karar alma ile alakalı olarak hukuk, siyaset bilimi, ekonomi (Küçükay, 2018) ve eğitim gibi birçok disiplin araştırma yapmaktadır. Çünkü yaşamın hemen her aşamasında, yapılmakta olan veya yapılması planlanan çeşitli eylem ve olaylar ile ilgili çok sayıda alternatif arasından seçim yapmayı gerektiren durum veya problemlerle karşı karşıya kalınabilmektedir (Güngör ve Özcan, 2022). Kısacası seçim yapılması gereken belirli durumlar sonrasında karar alma gereksinimi duyulur. Seçim yapmanın karar almanın temelini oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Karar alma üzerine çalışma yapan bazı araştırmacılar tarafından karar almayla ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Karar alma, yapılmak istenen işlerde var olan seçeneklerin araştırılması, bulunması, en uygun yerde kullanılması için tercih edilmesi ile ilgili bir süreç olarak tanımlanmıştır (Kıral, 2015). Ayrıca karar alma davranışı, amaca hizmet edecek olan bilgileri toplamak için önce amacın ne olduğunu belirleme, sonrasında amaca uygun olan seçenekleri oluşturma ve belirlenen seçeneklerden amaca en uygun olanı seçmektir (Güçray, 1998, 2001). Kısacası karar alma, belirlediğimiz amaca ulaşabilmek için elimizde bulunan en iyi yolu seçmektir diyebiliriz (Avşaroğlu, 2007). Heppner (1978)'a göre karar alma, mevcut olan olasılıkları ve seçenekleri değerlendirerek, ortaya çıkan sonuçların izlemesi gibi özgül etkinlikleri içerir. Bu alanda çalışma yapan araştırmacılar, genel olarak karar alma durumunu, karar vericileri amaca ulaştıracak olası seçeneklerden uygun olanlarını veya uygun olanlardan sadece

birini seçme işlemi olarak tanımlamaktadır (Köse, 2019; Tekin ve Ulaş, 2016). Bu tanımlardan yola çıkarak karar almanın, kişiyi amaca ulaştıracak olan uygun, kişiye özgü bir seçim sisteminden ibaret olduğunu söyleyebiliriz.

Karar almadan önce kararın neden verilmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olmak karar almayı kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple Yıldız (2012), karar almanın, gerekliliğin fark edilmesi ile başlayan ve ne zaman karar alınması gerektiği ile sonlanan, yaşantımızın her anında iç içe olduğumuz bir süreç olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Alver (2005)'de karar almayı, karar alınmasını gerektiren durumun fark edilmesi ile başlayan ve karar alırken nelere dikkat edilmesi, ardından da kararın nasıl alınacağını belirlenmesi ile devam eden bir süreç olarak tanımlanmıştır. Karar alma hususunda üzerinde durulan noktalar problemin var olduğunun bilinmesi, seçeneklerin belirlenmesi ve oluşturulan seçeneklerden uygun olmayanların elenmesi aşamasıdır (Ersever, 1996; Blackley vd., 2021). Özetle karar almayı oluşturan sebepler bilinirse, karar alma süreci daha iyi yönetilir. Böylece karar almada kullanılacak olan olası seçenekler daha iyi belirlenerek, sonuca hızlı ulaşmaya imkân verir.

Akıllı bir varlık olan insanların, her davranışı bir akıl ürünüdür. Bundan dolayı karar alma, kişinin aynı zamanda olaylar içindeki akıl yürütme sürecidir. Koçoğlu (2010)'na göre karar alma, meydana gelen durumlarla alakalı olarak istenilen sonuçları elde edebilmek için amacımıza yardımcı olacak bilgilerin toplanması, bu bilgiler arasından sistematik, bilimsel ve mantıklı bir akıl yürütme ile seçenekleri belirleyip amacımıza hizmet eden seçeneği seçme şeklinde tanımlanmıştır. Bilimsel ve akıl yürütme ile karar alma durumu bize karar almanın bilişsel bir süreç olduğunu göstermektedir (Gürçay, 1995, Tatlılıoğlu, 2014; Ilyoyd, 2017; Küçükay, 2018). Kısacası karar alırken gerçekleştirilen tüm basamaklarda, akıl yürütme yapılarak en etkin sonuca ulaşmak hedeflenmektedir. Bundan dolayı hemen hemen her basamakta akıl yürütmenin etkileri görülebilir.

Verilen kararlar, muhteva ve önem durumu açısından birbirinden farklı olabilirler, ancak bu kararlar ortak bir noktada buluşurlar. Ortak nokta ile kastedilen ise hedefe ulaştıracak olan alternatiflerin belirlenmesi ve bunlar arasından kişiye uygun olanının seçilmesidir (Çelikten, vd., 2019; Güngör ve Özcan, 2022). Karar alırken her insan farklı şekilde davranabildiği gibi aynı durumlarda karar alma şekilleri farklı olabilir. Bu sebeple karar alıcılar aynı durumlarda, farklı yollar, imkânlar ve tercihler arasında kendilerine doğru

geleni seçebilirler (Öz ve Baykoç, 2004). Kişiler karar alırken mevcut bulunan alternatif içerisinden kendileri için en uygun olan alternatifi tercih edebilirler (Köse, 2019; Güngör ve Özcan, 2022). Bu yüzden her karar kişiye özgü olarak farklı şekilde alındığı için kararlar kişiye özeldir ve kişiye özel bu kararların etki dereceleri de kişiye özgüdür diyebiliriz.

2.2. Etkili Kararın Özellikleri

Kişiler farklı düşünme özelliklerine sahip oldukları için farklı türden kararlar verirler. Kararlar nasıl verilmiş olursa olsun sonuca ulaştırıyorsa, o karar etkili karardır. Kişilerin kararları arasındaki farkın ve iyi kararların nasıl alındığının belirlenmesinden başlanarak, karar alınmasına kadar geçen sürecin de incelenmesi gerekmektedir (Kardaş, 2013). Çünkü nitelikli kararlara, iyi yapılandırılmış bir karar alma süreciyle ulaşılır (Buchanan ve Henig, 1996). Kişiyi amaca ulaştıran, karar alan ve bundan etkilenen kişilere olumlu sonuçlar sunan kararlar etkili karar olarak ifade edilebilir (Mazlumoğlu, 2019). Bireyler karar alırken farklı yollar kullanırlar. Kimisi bilgiler arası analizler yaparken bazıları sezgisel davranırlar, bazıları karar alırken başkalarının düşüncelerine önem verir, bazı kişiler kararlarında dış etkilerden daha uzaktır, bazı kişiler anında karar alıp hemen uygulamaya geçerken, bazı kişiler karar alırken kaçınmayı tercih ederler (Yıldız, 2013). Her ne kadar karar alma yolları farklı olsa da etkili karar alabilmek için çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin birbiri ile ilişkilendirilmesi gerekliliği vardır (Küçükay, 2018). Öğretmenler sınıftaki yöneticiler olduğu için, yönetici konumundaki öğretmenler de etkili kararlar alan ve bu süreci yöneten kişilerdir (Yılmaz ve Altınok, 2010; Yalçın (1995)'dan). Karar verici rolünü üzerine alan öğretmenlerin etkili karar alma yetisini kendinde hissetmesi önemli hale gelmektedir (Yılmaz ve Altınok, 2010). Özetle her insanın karar alma süreci kendine özgüdür. Kendi deneyimleri, tarzları, beklentileri vb. unsurlar kişilerin karar almasını farklılaştırmakta ve kendine özgü hale getirmektedir.

2.2.1. Etkili kararın özellikleri

Kişiler deneyimlerinden, benzer durumlarda verdikleri kararları referans alarak, topladıkları bilgileri kullanarak karar alma eğilimindedir. Eğer kişilerin kararlarının sonuçları, istenilen şekilde ve kişiyi sonuca ulaştıran kararlar ise bu kararlar etkili karar olarak ifade edilirler. Ancak etkili karar almanın, kendi içinde koşulları vardır. Bu

koşulları sağlayan kararlar etkili karar özelliği gösterirler. Bireyler kararlarının etki düzeyini karar alma aşamasında tespit etmelidirler. Karar alma aşamasında etki derecesi tespit edilemeyen kararlar, kişiyi istenilen sonuca ulaştıramayacaktır. İstenilen sonuca ulaşamayan kararların etkililiğinden söz edilemez. Literatür incelediğinde etkili kararın çeşitli özelliklerden oluştuğu görülmektedir. Güner vd., (2022)'nin bildirdiğine göre İmrek (2003), kişiyi hedeflerine ulaştıran kararı etkili karar olarak adlandırırken, etkili kararların dört temel koşulu olduğunu söylemektedir:

1. *Kararlar geçerli, doğru ve problem çözücü olmalıdır.* Problem ortadan kalkmalı ki kişi bir daha aynı sorunla karşılaşmasın. Farklı kaynaklara başvurmakta kararın etkililiğini arttıracaktır.

2. *Karar vermenin parasal ve psikolojik maliyetleri olabilir.* Bundan dolayı bu maliyetler önceden tahmin edilebilir olmalıdır. Bu tahminler kararı uygularken yapılmalıdır. Kısacası etkili karar rasyonel olan karardır.

3. *Etkili kararlar uygulanabilir kararlardır.* Alınan kararlar nitelikli ve gerçekliği yüksek bir kararsa uygulanabilirliği o kadar yüksektir. Bu tür kararlar niteliği yüksek kararlardır. Uygulama esnasında var olan eksik ve aksaklık belirlenebilmekte ve gerekli olan düzeltmeler yapılabilmektedir. Eğer alınan karar uygulanmayacaksa kesinlikle o kararda ısrar edilmemelidir.

4. *Kararları öngörülen zamanda almak önemlidir.* Kararlar hızlı alınmamalı ve kararlar gerekli haller dışında geciktirilmemelidir. Özetle problemi çözen kararlar, maliyeti tahmin edilebilir olan kararlar, gerçekliğe yakın olan nitelikli kararlar, zamanında alınan kararlar etkili kararlardır diyebiliriz.

Güner vd., (2022)'nin bildirdiğine göre Alver (2003), ise iyi bir kararın özellikleri şu şekilde özetlemektedir.

- Amaca ulaştıran karar iyi bir karardır.
- Sorun çözmeye yardım eden kararlar problemi ortadan kaldırma özelliğine sahiptir.
- Acele edilmeden ve geç kalınmadan, zamanında alınan kararlar en iyi kararlardır.
- Az maliyetle etkili sonuçlar üretmelidir.

- İyi kararlar realisttir.
- İyi bir karar zaman kaybetmeden uygulamaya konulan ve sonucu alınan karardır. Sonuçta etkili bir karar; kişiyi hayal ettiği amaca ulaştıran ve onu çözüm konusunda tatmin eden kararlardır. Kişiyi her yönden az maliyet çıkaran, uygulanabilir kararlardır. İyi kararlar gerçekçi olmalıdır. Gerçeklikten uzak kararlar çözüm üretmekten de uzaktır. Gerçekçi kararları aceleye getirmeden almak, etkili karar almada önemli bir husustur. Kararlar üzerinde düşünmek ve yerinde kararlar almak dikkat edilmesi gereken bir durumdur. İstenilen amaçları gerçekleştiren, problemleri çözen, sorunları oradan kaldıran, istenilen sonuçlara ulaştıran, mantıksal, mevzuata uygun, net, kolay anlaşılabilir uygulanabilir ve sonuca ulaştırabilir nitelikte olmalıdır (Yıldız, 2013; Akat ve Budak (2002)'tan). Kişinin etkili karar almasının sağlanması için öncelikle karar alma süreçlerinin incelenmesi ve sürecin arkasındaki dinamiklerin ve kararı etkileyen süreçlerin belirlenmesi gerekmektedir (Yıldız, 2013; Mazlumoglu; 2019). Kısacası etkili kararların alınmasında karar alma süreçlerinin önemli rol oynadığı söylenebilir.

2.3. Karar Alma Süreçleri

Karar alma süreci, karar almaya gerek bir durumun varlığında ortaya çıkmaktadır. Karar almanın önemli bir safhasını oluşturan karar alma süreci bazı temel adımlardan oluşmaktadır. Öncelikle karar alma durumunda bir problemin varlığından söz edilebilir (Avşaroğlu, 2007). Çünkü bir problemin varlığı bilinmeden karar alma durumundan bahsedilemez.

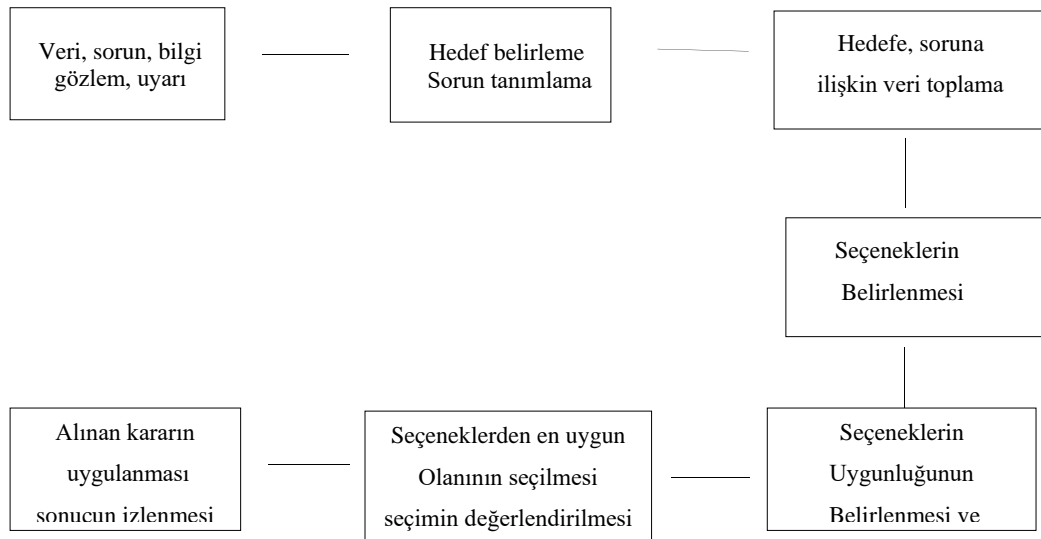
Daha sonra ise problemin ne olduğunun belirlenmesi ve problemin çözümü için mevcut alternatifler ortaya konmalıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2008; Uluğ, 1996). Araştırmacılar karar alma sürecini çeşitli basamaklara ayırmıştır.

Güngör ve Özcan (2022)'ye göre ise basamaklar;

- Mevcut sorunun tanımlanması
- Varılmak istenen amacın belirlenmesi
- Sorunun çözümü için gerekli olan verilerin toplanması
- Ölçütlerin ve seçeneklerin belirlenmesi
- Seçeneklerin alt ölçütlerle birlikte değerlendirilmesi,

- Amaca ulaştıracak en iyi seçeneğin seçilmesi şeklinde sıralanmıştır

Bursalıoğlu (1982), karar alma sürecini, problemin varlığının fark edilmesiyle başlayan verilerin toplanması, yorumlanması, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumunun yapılması ile devam eden, çözüm seçeneklerinin değerlendirilip en işe yarayan seçeneğin bulunması, kullanılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi süreci olarak tanımlarken; Lunenburg (2010), karar alma sürecini 3 temel unsura ayırmıştır. İlk unsur çeşitli seçeneklerden birinde tercihte bulunmaktır. İkinci unsur seçenekler arasından birini tercih etmekten fazlasıdır. Son unsur ise elde edilmek istenen sonuca ulaşmak için verilecek olan nihai kararı almak amacıyla kişilerin kullandıkları bilişsel çabaların tüm olarak tanımlamıştır. Kaçar (2008)'da ilk aşamayı karar verilecek durumun varlığının tespiti olarak belirlerken, daha sonra çözüm için gerekli olan seçeneklerin tespit edilmesi ve çözüme en uygun seçeneğin belirlenmesi, akıl yürütme yapılarak en uygun seçeneğin seçilmesi ve bu seçeneğin değerlendirilmesinin yapılmasını karar alma sürecinin aşamaları olarak ifade etmektedir. Sarıkaya (2013), karar alma sürecinin kişiye, çevreye ve konuya göre farklılaşacağını söylerken, karar alma sürecini şekil 2.1'de şöyle özetlemiştir.



şekil 2.1 Karar Alma Süreci (Sarıkaya, 2013)

Yukarıdaki şekle göre karar alma süreci 7 aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle bir sorunun, verinin ya da gözlemin, kısacası karar almayı zorunlu kılacak bir durumun varlığı gereklidir. Daha sonra veriler ya da sorunlar ışığında hedefler belirlenir ve

sorunlar tanımlanır. Belirlenen hedeflere veya sorunlara dair bilgi toplanır. Toplanan bu bilgilerle seçenekler belirlenir. Belirlenen seçeneklerin uygunluğu değerlendirilerek en uygun olan seçenek tercih edilir. En son aşama olarak alınan kararın uygulanması ve değerlendirilmesi yapılarak karar alma süreci tamamlanmış olur.

Acıbozlar (2006)'a göre sonucu bir eyleme ulaşan karar alma sürecinin özellikleri şöyledir:

- 1) Akılcıdır.
- 2) Maliyeti yüksektir.
- 3) Planlı olması gereklidir.
- 4) Riskler içerir.
- 5) Sorun çözmek amaçtır.
- 6) Geçmiş ve gelecekte etkilenirken aynı zamanda aralarında bağ kurar.
- 7) Çevre karar verme sürecini etkiler.
- 8) Karar alınması gereken zaman sınırlıdır

Pekdoğan (2019)'ın bildirdiğine göre Zeleny (1982), karar alma sürecini 3 aşamada açıklamıştır.

Karar Öncesi Dönemde, bireyde bir çatışma durumu mevcuttur. Birey kararsızdır ve gergindir. Birey uygun seçenekleri arar, bulduğu seçenekleri ve ortaya çıkaracağı sonuçları değerlendirerek bunları önem sırasına koyar.

Karar Döneminde, birey önem sırasına koyduğu seçenekleri karşılaştırır ve aralarında eleme yapmaya başlar. İdeal olan seçeneği seçer.

Karar sonrası dönem, birey ideal olan seçeneği vurgular ve sonucu değerlendirir.

Karar alma süreci bir sorunun varlığının fark edilmesi ile başlayıp, sorunu çözmek için gerekli olan seçeneklerin belirlenmesi ile devam etmektedir. Karar öncesi dönem olarak nitelendirilen bu dönem, belirlenen seçeneklerin içinden sorunun çözümünde işe yarayacak olan seçeneklerden bir tanesi uygulamaya konulmak üzere seçilmesi ile devam eder. Karar dönemi olarak adlandırılan dönemde ise, akıl yürütmenin yapılması, karar alma sürecinin bize bilişsel bir süreç olduğunu göstermektedir. Böylece akıl

yürütme işlevinin karar döneminde aktif olduğunu söyleyebiliriz. Tercih edilen seçeneğin işe yarayıp yaramadığı, karar sonucunda bir değerlendirme yapılarak belirlenir. Bu değerlendirme elde edilen sonucun gözlemlenmesi ile yapılır. Bu dönem karar sonrası dönem olarak adlandırılırken, bu dönemde gözlemlenen sonuç istenilen amaca ulaştırıyorsa, karar alma süreci iyi yönetilmiş ve seçenekler arasından doğru olan seçenek tercih edilmiş diyebiliriz.

2.3.1 Karar alma sürecinin öğeleri

Karar alma süreci çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler karar almaya neden karar verilmesi gerektiğinden başlayıp, değerlendirme aşamasına kadar devam eder. Her öğe sağlıklı karar almada kendi içinde çeşitli derecede önem seviyesine sahiptir. Bu yüzden karar alma sürecinin öğelerini anlamak ve açıklamak sürecin uygulanması açısından önemlidir (Taşdelen, 2001). Karar alma süreci; farklı alanları ve seçenekleri hesaplayarak düşünmeyi, kararlardan etkilenecek olan kişilerin durumlarını ve görüşlerini dikkate almayı içerir (Kıranlı ve İlğan, 2007). Bu sebeple karar alırken çok tercih edilen olasılıkların seçilmesi yerine, doğru ve yerinde kararlar almamıza olanak verecek olasılıkları seçmek gerekmektedir (Steele vd., 2007). Doğru ve yerinde olasılıkları seçip karar almak isabetli karar alma olasılığını arttıracaktır. İsbetli karar almak da karar alma sürecinin iyi yönetilmesiyle ilişkilendirilmektedir (Ercan, 2014). Köylü ve Gündüz (2019)'ün bildirdiğine göre Erdoğan (2000)'a göre isabetli kararların bazı temel davranış süreçlerini takip etmesi gerekir.

Problemin anlaşılması: Problemin bireyler tarafından tam olarak anlaşılması kötü kararların temelini oluşturmaktadır. Rasyonel olarak karar almak için problemin net ve anlaşılır olması gerekir.

Probleme ait bilgilerin toplanması: Etkili ve yerinde kararlar alabilmek için problem hakkında yeterli ve uygun bilgilerin toplanması gerekmektedir. Problem hakkında gerekli bilgiler edinilmeden, çözüme geçilmesi uygun olmamaktadır.

Bilgilerin çözümlenmesi: Problem hakkında edinilen bilgiler gereksiz bilgilerden ayıklandıktan sonra çözümdeki etkileri incelenmelidir. Bu etkiler güvenilir ve geçerli ölçütler ile mantıksal çerçevede yorumlanmalıdır.

Seçeneklerin değerlendirilmesi: Seçeneklerin etkilerinin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi önemli bir aşamadır. Bu aşama, birey hangi seçeneği tercih ettiğinde nasıl bir sonuç elde edeceğini tahmin ettiği aşamadır.

En iyi seçeneğin bulunması: Tercih edilen seçenekler arasından en iyi seçeneğin, en tatmin edici ve en doğru seçeneğin tercih edildiği kritik bir aşamadır.

Uygulama: En az hatayla sonuca ulaşmak karar vericiler tarafından istenilen bir durumdur. Kararları uygulamadan önce kişiler bilgilendirilmeli ve güdülenmelidir. Uygulama esnasında sorunlar çıkabilir. Böyle bir durumda kararlar değiştirilerek uygulamaya devam edilmelidir.

Değerlendirme: Alınan kararlar değerlendirilerek elde edilen sonuçlar üzerinden sonraki kararlar için ön tahmin yapılabilir. Buradaki amaç kaliteli bir yargıya varmaktır. Geçerli ve güvenilir bir değerlendirme amaca hizmet edecektir.

Özetlemek gerekirse isabetli kararlar için öncelikle problemin anlaşılması gereklidir. Problem bilinmeden karar almaya çalışmak boşa çabalamak demektir. Problem hakkında gerekli bilgileri toplamak ve uygunluk analizlerini yapmak, verilecek kararları netleştirmek için önemlidir. Gerekli analizler yapıldıktan sonra uygun kararın alınmasının ardından karar sonucunun değerlendirilmesi, kararın etkili olup olmadığının görölmesine yardımcı olacaktır.

2.4. Karar Alma Süreçlerini Etkileyen Etmenler

Karar alma işi tek başına ortaya çıkan bir durum değildir. Literatür incelendiğinde birçok etmenin karar alma etkili olduğu görölmektedir. Karar almanın, rasyonel ve bilinçli bir seçim süreci olarak kabul edildiğini ve bir takım etmenlerden etkilendiğini söylemek mümkündür (Sağır, 2006; Küçükay, 2018). Kişilerin aldığı kararlar; kişisel özelliklerden, sürecin hızından, toplanılan verilerden ve sonuçların değerlendirilmesinden etkilenebilmektedir (Sakallı, 2019). Karar alma sürecini; toplumsal etmenler (Şahan, 2022), toplumlar ve toplumlara has kültürler, gelenek ve görenekler ile birlikte çalışılan kişiler etkilerken (Aho vd., 2010), sosyal çevrede (Küçükay, 2018) karar almada etkilidir. Bireyler aile fertlerinden, arkadaş ve akrabalarından oluşan sosyal çevreye karşı sorumlu hissettiklerinde bu sorumluluk duygusu kişilerin kararlarını etkileyebilir (Şahan, 2022). Bu kararları alırken, karar vericilerin tutum ve yaklaşımları farklı olabilir (Köse, 2019). Bu tutumların farklı

olmasının sebebi, karar almanın deneyimlerden, kısıtlardan, çevresel ve bilişsel faktörlerden etkilenmesinin yanında (Köse, 2019), durumlar üzerindeki kontrol, dikkat ve motivasyon gibi psikolojik faktörlerden de etkilenmesi olduğu söylenebilir (Küçükay, 2018). Bireysel farklılıklar (Parker ve Fischho, 2005) ve duygusal zekâ (Yang ve Mossholder, 2004) karar alma süreçlerini etkilemektedir. Çolakkadıoğlu (2010)'ya göre akran baskısı, belleğin sınırları, eksik bilgi, düzenleme (ölçme) eksikliği, sezgiler ve ön yargılar, kodlama süreçleri, duygular, psikoaktif maddeler karar almada etkili faktörlerdendir ve etkili kararlar almak için bu faktörlerin etkilerinin iyi bir şekilde değerlendirilmesinin gereklidir. Özetle kişisel özelliklerle, toplumsal özellikler, çevrenin durumu, bilişsel özellikler, duygusal özellikler karar alma sürecini etkileyen etmenlerden sayılabilir.

Ayrıca psikolojik, çevresel ve kişisel faktörleri Tablo 2.1'de gösterildiği gibi Demirbaş ve Nemli (2018) iki başlık altında toplamıştır.

Tablo 2.1 Karar alma sürecine etki eden faktörler (Demirbaş ve Nemli, 2018)

Kişiyile İlgili Faktörler	Çevreyle İlgili Faktörler
Yaş	Aile
Stres	Öğretmen
Duygusallık, utangaçlık, heyecan	Arkadaş Grubu
Yeteneklerine güvenmeme	Arkadaşlarla benzer amaçların güdülmesi ya da benzer aşamalardan geçiliyor olması
Tecrübe eksikliği,	
Olumsuz düşünceler, deneyimler,	
Zekâ seviyesi,	
Karar verme stili,	
Değerler	

Tablo 2.1'de belirtildiği gibi karar alma süreci, kişiyile ilgili faktörler ve çevreyle ilgili faktörler olmak üzere iki aşamada incelenmiştir. Kişiyile ilgili faktörler; yaş, stres, duygusallık, utangaçlık, heyecan, yeteneklerine güvenmeme, tecrübe eksikliği, olumsuz deneyimler ve düşünceler, zekâ seviyesi, karar verme stili ve değerler olarak belirlenirken; çevreyle ilgili faktörler, aile, öğretmen, arkadaş grubu, arkadaş ortamıyla benzer amaçların olması şeklinde belirlenmiştir.

Sarıkaya (2013)'da benzer şekilde bu faktörleri bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki aşamada sınıflandırmıştır.

Kişi ile ilgili (Bireysel) faktörler: Bilişsel ve bedensel özellikler bireysel faktör olarak ifade edilir. Bireysel faktörler karar almada en önemli faktördür. Kararı alacak olan bireyin düşünce şekli, olayları algılama şekli, inancı, istekleri, becerisi ve sahip

olduğu bilgi birikimi gibi bilişsel özellikler (Mazlumoğlu, 2019), karar alma sürecine etki eden bireysel faktörler arasında sayılır. Karar alıcıların sosyal özellikleri de, bireysel faktörler arasında yer alırken karar almada etkilidir. Örneğin; sosyal olarak dışa dönük insanlar kararlarını daha rahat alıp kararları hakkında etrafindan bilgi almaya daha yatkınken, içe dönük insanlar karar alırken daha çok düşündükleri ve düşüncelerine odaklandıkları için daha zor karar alabilmektedir (Sağır, 2006). Kişilik özellikleri karar alma stilleri ile de ilişkilidir. Her insanın kişiliği farklı oluğu gibi, karar alma stili de birbirinden farklı olabilmektedir. Karar alma stili, karar verme durumunda nasıl bir yol izleneceğini, karar alıcıya gösteren kişisel bir durumdur. Karar alıcılar, kendi karar alma stilleri hakkında bilgi sahibi olsalar da olmasalar da bu stiller kararlarında rol sahibidir. Karar alma süreçleri bilişsel bir süreçtir ve kararın analizinde ve uygun seçeneğin belirlenmesinde akıl yürütme yapılmaktadır. *Zekâ seviyesi* yükseldikçe akıl yürütme gücü artmaktadır. Dolayısı ile daha yerinde karar almak olasıdır. Muhakeme yeteneği ve analiz gücü etkili karar almada önemli hususlardır ve bunların zeki seviyesi ile doğru orantılı ilişkisi bulunmaktadır.

Yaş ve geçmiş yaşantılar karar almada etkili bireysel özelliklerden diğerleridir. Yaşın artmasıyla birlikte bilişsel fonksiyonların azalabileceği düşünülürse karar alma performansı da bu durumdan etkilenebilir ve düşebilir (Mazlumoğlu, 2019). Kişinin ilerleyen yaşla birlikte öz güvenindeki artış ile kendinden duyduğu süphenin azalması, karar almada kısıtlayıcı etkisini göstermektedir (Dietrich, 2010). Bu görüşlerin aksine Öztapak (2013)'a göre yaşın ilerlemesi deneyimlerdeki artışa sebep olurken, karar alma durumunda en iyinin seçilme olasılığını arttırabileceğini söylemiştir. Ancak geçmiş bilgiler ve deneyimler karar alma konusunda yanılgılara da yol açabileceği için kesin olmayan ve varsayımlarla dolu geçmiş bilgiler ve sahip olunan deneyimlere dikkat etmek gerekmektedir (Küçükay, 2018). İnsanlar yaşadıklarından tecrübe kazandıkça ve benzer durumlarla karşılaştıkça eski tecrübelerinden hareketle yeni karşılaştıkları durumlar hakkında daha iyi kararlar alabilmektedirler. *Tecrübe*, karar alma sürecini olumlu yönde etkiler. Bir konuda bilgi ve deneyim arttıkça alınan kararların kalitesi de artar. Kişiler daha hızlı kararlar alabilirler.

Stres, karar almayı olumsuz etkileyebilen bir özelliği sahiptir. Stres ve panik halinde alınan kararlar yetersiz olabilir (Ateş, 2008). Bu durum stresin kararları olumsuz etkileme özelliği olduğunu göstermektedir (Öztapak, 2013). Stres anında kişiler

mantıklı düşünemezler ve nitelikli karar alamazlar. Böyle bir durum doğru karar alabilme yeteneğini azalmaktadır. Stres kişinin kendine olan güvenini de etkiler. *Kendine güven*, doğru karar almada gerekli bir husustur. Kendine güvenememek kişiyi kendi hakkında olumsuz düşünmeye sevk eder. Olumsuz düşünceler kişinin aldığı kararlarda hatalar yapmasına yol açabilmektedir.

Duygusalılık, heyecan ve utangaçlık karar almada seçeneklerin iyi analiz edilememesine ve en uygun seçeneğin seçilmesinde engel oluşturur. Kişiler akıl yürüterek, mantıklı karar almak yerine duygularının sesini dinlemeyi tercih ederler. Duygusal olarak alınan kararlar yanlış karar alınmasına sebep olabilir. Kişilerin kendi yeteneklerine güvenmemesi, karar alırken güvensiz tavırlar sergilemesine yol açar. Kararlarına güvenmeme ve aldığı kararlardan emin olamama, karar alma sürecini olumsuz etkiler. Kişilerin veya toplumların sahip olduğu değerler verdikleri kararlarda etkilidir. *Gelenek ve göreneklerine* sıkı sıkıya bağlı toplumlar yetişen kişilerin verdikleri kararlar daha keskin olabilirken, bu konuda esnek davranan toplumlarda yaşayan kişilerin kararları daha yumuşak olabilir. Değerler, kararların esnekliğini etkileyebildiği gibi seçenekleri de çoğaltmakta ya da azaltabilmektedir.

Çevresel faktörler; çevre olarak adlandırılan toplum, aile, arkadaşlar, meslektaşlar gibi gruplar insanın her zaman iç içe olduğu topluluklardır. İçinde yaşanılan toplum, toplumdaki kişilerin sosyoekonomik düzeyleri, teknolojik gelişmişlik, zaman faktörü (Mazlumoğlu, 2019) ile aile, okul, arkadaş grubu, karar almayı etkileyen çevresel faktörlerdendir. Aile, okul ortamı ve arkadaş çevresi yakın çevreyi oluşturur. Bu yakın ve yaşanılan çevre, problemlerle ilgili bilgi toplama safhasında ve seçim yapmasında destek sağlaması açısından önemli bir etkidir (Atsan, 2017). Okuldaki arkadaşlar, öğretmenler ve aile bireyleri karar alma aşamasında görüş bildiren ve kişilerin kararlarını etkileyen konumda bulunurlar. Özellikle benzer yaşantılardan geçen insanların görüşleri, karar alıcı konumda bulunan kişiler açısından değerlidir. Kişiler doğru kararlar alabilmek için başkalarının deneyimlerinden yararlanmak isterler. Ancak sosyoekonomik seviyesi düşük toplumlarda yaşayan bireyler, geçmiş yaşantılarının etkisi ile verimsiz kararlar alabilir (Dietrich, 2010). Bunun yanında zamanın kısıtlı olması da etkili bir şekilde alınması gereken kararların sağlıksız verilmesine sebep olarak kararları olumsuz etkilemektedir (Can, 2009). Kısacası çevre, insanların aldıkları kararları olumlu ya da olumsuz etkileyen bir öneme sahiptir. Ancak herkesin yaşadığı

çevre birbirinden farklı olduğu için, bu olumlu ve olumsuzluk durumu kişiden kişiye değişebilmektedir.

2.5. Öğretimsel - Eğitsel Karar Alma

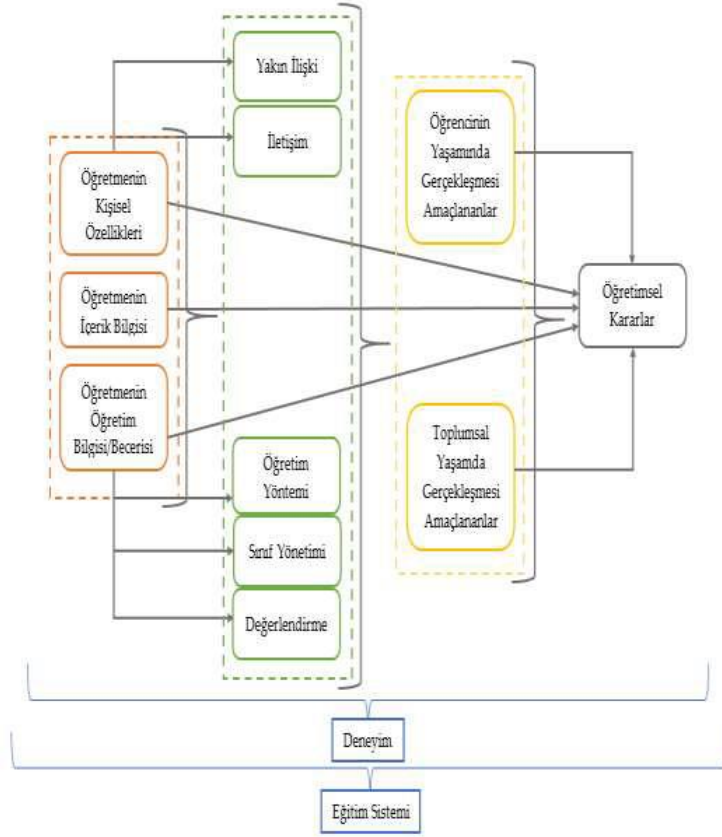
Öğretimsel ve eğitsel karar alma, öğretmenliğin doğasında vardır. Öğretmenin sınıf içine girdiği andan çıkışına kadar çok çeşitli kararlar alması gereklidir. Karar alma, öğretmenin mesleki yaşamının her alanında yer almaktadır (Shavelson, 1973). Çünkü öğretmenler karmaşık dinamik ortamlarda karar alıcı bir konumda bulunmaktadır (Berg vd., 2008). Öğrencilerin eğitimi sırasında yaşlarını, fiziki ve duygusal özelliklerini dikkate alıp olası sorunların çözümünde, hızlı biçimde etkili çözümler üretmesi gereklidir (Akar, 2019). Karar alma süreci, öğretmenlerin bir derste hangi içeriği öğrettiği, görev, etkinlik ve materyallerle ilgili alınan kararlar ile insanların nasıl öğrendiği, istenen öğrenci hedeflerini nasıl desteklediği ve yansıtması gerektiği hakkında bize bilgi verir (Berg vd., 2008). Buradan anlaşılan üzere öğretmenlerin karar alma süreçleri dersten önce başlamakta, ders süresince devam etmekte ve dersten sonra bile karar alma devam etmektedir.

Öğretimsel karar, derste bir konuyu öğretirken alınan kararlardır. Öğretimsel karar, öğretmenin sahip olması gereken, öğrencilerin merkeze alındığı, hedeflere ulaşmak için yapılması gereken uygulamaları içeren, ülkelerin eğitim sisteminden ve öğretmenin deneyimlerinden etkilenen bir süreç olarak ifade edilebilir (Sancar ve Deryakulu, 2020). Sınıf içinde karşılaşılan olumsuz durumu çözerken ve öğrencileri değerlendirirken işe koşulması gereken önemli bir beceridir (Lam, 2007). Berg vd., (2008)'e göre öğretimsel kararlar, öğrencilerin sınıf içindeki deneyimlerinin, öğrencilerin öğrenme şekli ile arzu edilen hedeflere ulaşmak için uyumu yakalaması açısından öğretmenlerin öğretim modelleri ve stratejilerine ilişkin kararları açıkça düşünmeleri gerekir çünkü bu kararlar öğrencileri daha ileriye taşımak için alınmaktadır. Öğretimsel kararlar, sınıf içinde anlık oluşabildiği gibi bir plana bağlı da kalabilir. Ancak sınıfın dinamik bir yapısı olduğundan dolayı öğretimsel kararlar daha çok anlık oluşmaktadır.

Öğretmenler sınıf içinde çeşitli konularda kararlar almaktadır. Bunlardan biri de öğretimsel karar olarak adlandırabileceğimiz, tamamen eğitim ve öğretimi kapsayan kararlardır. Öğretmenler ders içeriğini aktarırken, hangi içeriğe ne kadar yer vereceğini, hangi öğrenci grubuna hangi yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiği kararını alırken,

içeriğin aktarımı sırasında hangi örneklerin verilmesi gerektiğini ve öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını belirlerken, ders planı hazırlarken, ders planı ve ders süresi arasındaki dengeyi sağlamaya çalışırken, sınıf yönetiminde karşılaşılan beklenmedik durumlarda ve öğrencilerin davranışlarını yönlendirirken öğretimsel karar alma sürecini işe koşarlar (Çolak, 2022). Aslında öğretimsel karar alma becerisi temel eğitim becerisidir (Shavelson, 1973). Özetle öğretmenler sınıfa girmeden önce ve sınıfa girdiğinde öğretimsel olarak çok çeşitli kararlar almak durumunda kalmaktadır. Deneyim karar almada kararların ne kadar etkili olduğunu da belirler. Bu yüzden deneyimli öğretmenler yüzeysel kararlardan uzaktır (Meschede vd., 2017). Kısacası öğretmenlerin ders içinde verdiği kararları öğretimsel kararlar olarak adlandırabiliriz. Öğretmenlerin öğretimsel karar alma şekilleri, deneyimlerine göre değişebilmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, deneyimden uzak kararlar alırken, alanında yıllar geçirmiş öğretmenlerin aldıkları kararlar, üzerinde daha çok düşünülmüş kararlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Deneyimli öğretmenlerin kolaylıkla aldığı kararlar, deneyimsiz öğretmenlerin üzerinde düşünmek için çaba gösterdiği kararlar olmaktadır. Bu durumda bize deneyimin önemli bir husus olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretimsel karar alma süreçleri de çeşitli durumlardan etkilenmektedir. Ders planlamasında ve yürütülmesinde alınan kararları, kişisel inançlar, benimsenen ders kitabı, meslektaşlar, benimsenen kurumsal ortam etkilemektedir (Berg vd., 2008). Aynı zamanda çevresel, kurumsal paydaşların görüşlerinden de etkilendiği görülmektedir (Kosko ve Herbst, 2012). Öğretimsel kararlar bireysel tercihlerden ziyade mesleki yükümlülükler ve kurumsal normlardan da etkilenebilir (Herbst ve Chazan, 2011; Kosko ve Herbst, 2012). Öğretmenin kararını öğrencinin özelliklerinin yanında (Shavelson ve Stern, 1981) öğrencinin kişilik özellikleri de karar almayı etkiler (Kosko ve Herbst, 2012). Berg vd., (2008), öğretmenin karar almasında değerlendirmenin önemine işaret etmektedir. Öğretimsel karar alma süreci bir öğretmenin davranışlarının ve bunun sonucunda ortaya çıkan etkileşimin diğer kararlarla etkileşime gireceğini ve öğrenme öğretme sürecini önemli ölçüde etkileyeceğini göstermektedir (Berg vd., 2008). Kısacası öğretimsel kararların öğretmenlerin kişilik özelliklerinden, mesleki sorumluluklarından, müfredattan, arkadaşlardan ve örgütün normlarından etkilendiğini söyleyebiliriz. Sancar ve Deryakulu, (2020), öğretimsel karar alma sürecini aşağıdaki şekil 2.2’de özetlemektedir.



Şekil 2.2 Öğretimsel Karar Alma Süreci (Sancar ve Deryakulu, 2020).

Yukarıdaki şekil 2.2’de göre öğretmenin kişisel özellikleri, içerik bilgisi, öğretim bilgisi ve tecrübesi öğretimsel karar almada doğrudan etkilidir. Öğretmenin sahip olduğu kişisel özelliklerini, yakın ilişki ve iletişim oluşturur. Öğretmenin öğretim becerisi de öğretim yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme ile ilişkilidir.

Öğrencinin yaşamında

amaçlananlar ile toplumsal yaşamda amaçlananlar öğretimsel kararların alınmasında etkilidir. Bu özelliklerin hepsi deneyim olarak adlandırılırken, deneyimin işin içine girmesiyle eğitim sisteminden bahsedilebilir.

2.6. Öğretmenlerin Okulda Karar Verme Davranışını Etkileyen Etmenler

Karar alma eğitim ve öğretimde oldukça önemli ve gereklidir. Çünkü eğitim örgütlerindeki kişiler tarafından alınan kararlar, etkilediği alanlar bakımından geniştir ve toplumun hemen hemen bütün kesimlerini etkileyebilmektedir. Okullar tümüyle insanlardan oluşan örgütsel yapılardır. Okulda alınan kararlar öğrenciyi, öğretmeni, yardımcı personeli veliyi, çevreyi ve hatta ülkenin geleceğini etkilemektedir (Başyigit, 2009). Bu durumun bilincinde olunmasıyla 1970’lerin başlarında öğretmenlerin karar alma süreçleri eğitim araştırmalarının odak noktası haline gelmiştir (Borko vd., 2008). Bu araştırmalar, karar almada etkili olan hususlara kaynak olarak inançlar, hedefler, bilgi ve şemalar gibi bireysel kaynakları öne sürmüştür (Kosko ve Herbst, 2012). Öğretmenlerin karar alma süreçleri personel, meslektaşlar, yöneticiler, politikalar, müfredat, kişisel ve mesleki deneyimler, mesleki gelişim olmak üzere altı bağlamdan

etkilenirken bu bağlamlardaki olumlu ya da olumsuz gelişimler öğretmenlerin karar alma süreçlerini geliştirir ya da sınırlandırır (Siuty vd., 2018; Borko ve Shavelson, (1990)'dan. Çoğu zaman öğretmenlerin karar alma süreci, idari zorunluluklar, planlama, öğrenci yeteneği, sınıfın sosyokültürel yapısı ve mevcut kaynaklar, davranış yönetimi gibi bir dizi pratik gerçekliğin bağlantı noktasında gerçekleşmektedir (Siuty vd., 2018). Ancak öğretmenler, kararlarını ve sonuçta ortaya çıkan sonuçları etkileyen faktörlere açık bir dikkat göstermeden karar alma süreçlerini üstlenirler (Fang, 1996). Sınıf içinde ve okul bünyesinde öğretmenlerin kararlarının çok sayıda etmen tarafından etkilendiği anlaşılmaktadır. Aslında karar alma hem dış ortamdan hem de iç ortamdan gelen etkilere açık bir yapıdadır.

Okullarda karar alma sürecine etki eden iç ve dış öğeler şu şekilde açıklanabilir.

2.6.1. Bireyler ve gruplar

Kişilerin karar alması, kişiye özgü algı, kavrama ve güdülenme gibi psikolojik özellikler ile benzer psikolojik özelliklere sahip kişilerin birbirleri ile olan iletişim ve etkileşimleri ile belirlenir. Kişiler güdeleri, tutumları, değerleri ve algıları üyesi olduğu örgüt tarafından belirlenen bir varlık olarak düşünüldüğünde bir örgütün mensubu olmak kişilerin kararlarında etkilidir. Aynı şekilde sadece bireylerde değil grupların kararlarının şekillenmesinde de örgüt yapıları etkili olabilmektedir (Başyiğit, 2009; Onaran, (1971)'dan). İnsan sosyal bir varlıktır. Bundan ötürü sosyal çevrenin etkisi altında kalabilmektedir. Kişilerin sosyal çevresini arkadaşlarının, akrabalarının, ailesinin ve mensubu olduğu grupların oluşturduğu düşünülürse, çevresinde bulunan insanların düşüncelerinden etkilenmemesi pek mümkün görünmemektedir.

2.6.2. Örgütün yapısı

Örgütün içinde bulunan bireyler arasındaki hiyerarşik yapının, uzmanlık derecesinin, karar veren kişilerin örgüt içindeki konumlarının, örgüt üyelerinin birbirleri ile olan iletişim ağının seviye ve kalitesinin, karar alıcı konumda olanların bilgi düzeylerinin karar alma üzerinde etkileri vardır. Okullarda örgütsel yapılar olduğu için, öğretmenlerin kararlarını etkileyen bir unsur olduğunu söyleyebiliriz (Başyiğit, 2009; Onaran (1971)'dan). Örgütler insanlardan oluşan bir yapıdır ve belli bir hiyerarşi sistemi vardır. Bu sistem içinde insanlar birbirini konumlarıyla, yetkileriyle, arkadaşlık ilişkileri

ile etkilerler. Örgüt yapısı karar alma sürecini olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir.

2.6.3. Örgütün çevresi

Örgütler toplumsal yapılardır ve çevreleri ile sürekli etkileşim halindedir. Örgütün içinde bulunduğu ekonomik, politik, toplumsal ve fiziksel çevre karar alma davranışını etkilemektedir. (Başyiğit, 2009; Onaran (1971)'dan.; Yılmaz ve Talas, 2010). Örgütün çevresinden bahsederken kişiler veya organizasyonu çevreleyen tüm faktörler ifade edilmektedir (Güner vd., 2022). Örgütün çevresini oluşturan bu paydaşlar, örgütün içindeki insanları da örgüt vasıtası ile etkileyerek örgüt adına karar almalarında etkili olur. Okullarda ise müdürler, meslektaşlar, veliler, öğrenciler ve çevredeki diğer kurum ve kuruluşlar karar alınmasında etkili olmaktadır.

2.6.4. Öğretmenler

Öğretmenler okulun en stratejik unsurlarından biridir. Eğitsel hizmet vererek düşünce üretirler. Bu sebeple toplum içinde eğitim almak isteyenlerin, kendilerine bu eğitimi vermek için birilerini araması ve bulması ortaya çıkmıştır (Güzelce, 2009; Başaran (1996)'dan). Öğretmenler okulun amaçlarının gerçekleşmesi için işbirliği yaparak ve birbirlerinden öğrenerek çalışırlar. (Şişman, 1999). Eğitim ve öğretimle ilgili alınacak kararların etkilerini ve sonuçlarını kontrol edecek olan öğretmenlerdir. Ancak bu amaçların gerçekleşmesi için alınacak kararlarda, okul yönetiminin öğretmenlerin karar davranışlarını etkileyebileceği ve kısıtlayabileceği doğal karşılanmalıdır (Güzelce, 2009; Bursalıoğlu (1994)'ndan). Kısacası okuldaki öğrenciler, idareciler, veliler öğretmenlerin kararlarında etkili olmaktadır.

Öğretmenler karar alırken daha önce öğrendikleri bilgileri kullanırlar. Bu bilgiler öğretmenlik eğitimi sırasında öğrendikleri bilgiler olabileceği gibi, mesleki olarak sorumluluklarına da bağlı olabilmektedir. (Shavelson ve Stern, 1982), öğretmenlerin karar alma durumlarını pedagoji ve eğitimle ilgili bir takım inançlardan oluşan kendi psikolojik gerçekliklerine dayanarak yürüttüklerini öne sürmektedir. Öğretmenlerin kararının sınıflandırılması sadece kişisel kaynaklara değil, tanıdıkları norm ve yükümlülüklerine de bağlıdır (Kosko ve Herbst, 2012). Kişisel özellikler, deneyim ve bilgi öğretmenin karar almasında dikkate alınması gereken durumlardan sayılabilir

(Bishop, 1976; Gess, 1995; Ball vd., 2008). Engelleyici durumlar, eşik ve öğretmen sahip olduğu inançlar dâhil olmak üzere kişisel değerler birleştiğinde, öğretimsel normlar ve mesleki yükümlülükler öğretmenin karar alma süreçlerinde nelere bağlı olduğunu açıklamaya yardımcı olabilir. (Herbst ve Chazan, 2011). Öğretmenin mesleki konumunu düzenleyen kaynaklar mesleki yükümlülükleri, öğretmenin öğretimsel olarak rol oynadığı faaliyet durumları da öğretimsel normları oluşturmaktadır (Herbst ve Chazan, 2011). Özetle mesleki kazanımlar, görev normları ve öğretmenin sahip olduğu değerler ve bilgi birikimleri, öğretmenlerin kararlarını etkileyen bir unsurdur diyebiliriz.

2.6.5. Öğrenciler

Okulda karar alma süreçleri çevrenin etkisi altındadır. Çevrenin etkisini kontrol altına almak için de okul ortaya çıkmıştır. Okullarda öğrenciler çevreye ve topluma uygun yetiştirilmelidir. Öğrencilerin yetenekleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları topluma ve çevreye göre uyarlanıp, öğrenci buna göre yetiştirilmelidir (Güzelce, 2009). Buldukları çevreye göre bunun kararını almak da öğretmenlere ve ailelere düşmektedir. Okulda öğrencilerin durumu ve davranışı sınıf içinde öğretmenlerin karar almasını etkiler. Kısacası öğrenciler gerek okul içinde gerek sınıf içinde alınan kararları etkilemektedir diyebiliriz.

Duyguların öğretimin bağlamını belirlediğini, sosyal ilişkileri etkilediğini ve sınıftaki gücün etkilerini ortaya çıkardığını savunmaktadır. İnsanlar sadece bilişsel olarak değil aynı zamanda duygular ile de karar alırlar (Wang, 2021; Bechara (2004)'dan). (Pfister ve Böhm, 2008), karar almada duyguların 4 rolünü açıklamıştır: 1) Fizyolojik uyarılma biçimindeki duygular, zevk ve acıya göre tercih oluşturmaya yarar sağlar. 2) Duygular hızlı seçimlere ve dolayısı ile zaman baskısı altında etkili karar almaya olanak sağlar. 3) Duygular karar alıcının kararlarını, kararın ilgili yönlerine odaklar. 4) Özellikle sosyal duygular insanların sosyal ortamlardaki kararların etkiler. Kısacası duygular hem biliş hem de karar almamızda ortaya çıkan davranışlarımıza rehberlik eder diyebiliriz.

Duyguların karar alma üzerindeki etkisine ek olarak üç önemli duygu vardır: Suçluluk, pişmanlık ve utanç (Wang, 2021). Alternatif seçenek, seçtiğimizden daha iyi sonuçlar ürettiğinde pişmanlık duyarız (Tsiros, 1998). Karardan dolayı kendimizi sorumlu hissettiğimiz için hissettiğimiz pişmanlık karar almanın bir sonucudur (Wang, 2021). Başka bir duygu olan utanç, hoş olmayan sonuçlardan sorumlu olduğumuzda ortaya

çıkan bir duygudur (Tangney vd., 1992). Utanç hisseden bireyler kendilerini onaylamazlar ve karar alma süreçlerine olan güvenlerini kaybederler bu nedenle karar almada kendilerine ters düşen kararları almaya açıktırlar (Wang, 2021; Agrawal vd., (2013)'dan). Olumsuz bir duygu olan suçluluk, sosyal olarak birilerine kayıp ya da sıkıntı verildiğinde ortaya bir duygudur (Wang, 2021; Tangney vd., (2011)'den). Özetle öğretmenler sınıf içinde aldıkları kararlardan ötürü öğrencilerin kayıp ya da sıkıntı yaşadığını anladıkları zamanlar olabilir ve bu durum öğretmenlerde, pişmanlık ve bunun sonucunda suçluluk duygusu oluşturabilir.

2.6.6. Öğretim Programı

Öğretim programı devlet politikasına uyumlu olacak şekilde uzman kişilerce hazırlanan ve eğitim kurumlarında uygulanması gereken bir programdır. Öğretim programının ülkelerin eğitim politikalarında mevcut olması ve eğitim öğretimi planlarken zorunlu olması öğretmenlerin karar alma sürecini etkileyen önemli bir bileşeniyken (Bishop, vd., 2010; Ruppard, vd., 2015), öğretimin kalitesini de artırır (Siuty vd., 2018; Valencia vd., (2006)'dan). Öğretim programı, “Okullarda öğretme ve öğrenmenin içeriğini ve amaçlarını düzenlemenin belirli bir yolu” olarak tanımlanabilir (Siuty vd., 2018; Walker (2002)'dan). Ders listesi, kapsam ve sıra şeması, konu listesi, ders kitapları ve öğretmen kılavuzları da dâhil olmak üzere çok çeşitli materyaller öğretim programı tanımını kapsamına girmektedir (Siuty vd., 2018; Walker (2002)'dan). Kısacası öğretim programı; öğretmenin ne yapması gerektiğini, nelerin amaçlandığını, kısacası gidilmesi gereken yolu bildiren yazılı kaynaklardır.

Eğitim öğretimde öğretim programının takip edilmesi öğretmenler için bir çeşit zorunluluktur. Öğretim programının öğretmenlerin karar alma ve uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin farklı düşünceler ortaya çıkmıştır (Siuty vd., 2018). Bunlardan biri belirlenmiş bir öğretim programının kullanılmasının eğitime yeni başlayan öğretmenler üzerinde karışık etkilere neden olduğu iken (Grossman vd., 2000), diğer bir düşünce ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, konunun kavramsal yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı için iyi geliştirilmiş bir öğretim programından yararlandığını belirtmektedir (Grossman, vd., 2000). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretimi planlama ve hazırlık aşamalarını kolaylaştırdığı gerekçesi ile yapılandırılmış öğretim programına uymaya gayret etmektedirler (Siuty

vd., 2018; Borko vd., (1986)'dan). Ayrıca deneyimsiz öğretmenlerin karar alma ve uygulamaya yardımcı olan ve destekleyen önceden belirlenmiş öğretim programı materyallerinden yararlandığını göstermektedir (Siuty vd., 2018). Ancak uygulanması beklenen öğretim programının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tanımlanmış inançlarıyla uyumlu olmayabilir (Siuty vd., 2018; Smagorinsky vd., (2002)'den). Bu durumda öğretmenler tarafından öngörülen öğretim programının okul çapında benimsenmesi öğretmenlerin karar almalarını ve yaratıcılıklarını kısıtlayabilir (Datnow ve Castellano, 2000). Özetle öğretim programı hem yeni hem de deneyimli öğretmenler için bir kılavuz niteliğinde olsa da, sınıf içinde nasıl davranılması gerektiği hakkında bazen kafa karışıklıklarına yol açabilmektedir. Ancak bu karışıklık öğretim programının yapı ve işlevlerinin öğretmenler tarafından iyi bir şekilde yapılandırılmamış olmasından ileri gelmektedir.

2.7. Öğretmenlerin Karar Almasını Etkileyen Etmenler

Öğretmenler, sınıf içindeki dersin ve öğrencinin sorumluluğunu üzerine vazife edinen meslek uygulayıcılarıdır. Tüm bunların yanı sıra öğretmenler, sınıf yönetimi çerçevesindeki tercihleri açısından da eğitim öğretim sürecinin karar alıcılarıdır. (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Dolayısıyla öğretmenin karar alması, bir dizi bağlamsal faktörden etkilenen çok yönlü bir yapıdır. Öğretmenler karar alma merci, eğitim ortamının hazırlayıcıları ve düzenleyicileridir (Aksoy, 2012). Karar alma becerisi ve kararlılık, öğretmen liderliği davranışı olarak değerlendirilmektedir (Buckner ve Mcdowella, 2000). Çünkü öğretmenler eğitim sürecinin birçok aşamasında karar alan ve kararlarını uygulayan kişilerdir (Englert ve Semmel, 1983). Lougran (2019), öğretmenlerin karar alma süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalar öğretmenlerin neyi nasıl yaptıklarını incelediğini vurgulamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin karar alma süreçlerini iyi anlamak için kararlarının arkasındaki nedeni anlamamanın son derece mühim olduğunu belirtmektedir (Lougran, 2019). Özetle öğretmenlerin kararlarının nedenleri anlamak, onların sınıf içinde kararlarını etkileyen sebepleri bilmek karar verme süreçlerini anlamada önemlidir.

Öğretmenler sınıf içinde sayısız kararlar almakta ve uygulamaktadırlar. Çünkü öğretme sürekli olarak karar almayı gerektiren bir süreçtir (Shavelson, 1973; Freeman, 1989). Okul içerisinde karar almak da çeşitli etkenlerin etkili olduğu süreçlerdir (Beldağ ve

Yaylacı, 2015). Öğretmenlerin öğretilecek konunun içeriğini oluşturmak, konu anlatırken öğretim tekniğini kullanmak, sınıftaki öğrencilerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamak ve ortaya çıkan sorunları çözmek (Karacaoğlu, 2008; Çolak, 2022), değerlendirmenin nasıl olacağına, hangi ödevlerin verileceğine karar vermek için öğretimsel karar alma becerilerinin olması gerekir (Eskiocak, 2005). Bu beceri eğitim ve öğretimi öğrencinin gerek duyduğu biçimde hazırlamak ve etkili değerlendirme yapmak için sahip olmaları gereken önemli bir özelliktir (Lam, 2007). Ayrıca konu sıralamasının düzenine ve kullanılacak örneklere karar almaları açısından da karar alıcı konumdadırlar (Mazlumoğlu, 2019). Kısacası konu içeriği, içeriği aktarırken kullanılan yöntem ve teknik, ihtiyaçlar, sınıf içinde ortaya çıkan sorunlar, verilecek ödevler, yapılacak değerlendirmeler, konu sıralaması öğretmenleri karar almada meşgul eden etmenlerdir.

Karar alma bilişsel bir süreç olduğu için öğretmenler de karar alırken kendi zihinlerinde bir takım yapılar oluştururlar. Öğretmenler karar alırken bilgilerini yönetebilmek için zihinsel şemalar ve çerçeveler kullanırlar (Shavelson ve Stern,1981; Borko vd., 2008; Sha ve Oppenhiemer, 2009). Çerçeve kavramı Trevisan vd., (2021)'ın bildirdiğine göre Goffman (1974), insanların belirli bir faaliyet sırasında hem neler olduğuna hem de nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair algılarını yapılandıran bir dizi organizasyon ilkesi kullandıklarını (yani çerçeveler) belirten çalışmasına dayanmaktadır. Trevisan vd., (2021)'ın bildirdiğine göre Goffman (1974), günlük deneyimler boyunca insanların bilgiyi filtrelediğini ve gelecekteki eylemleri planlamak için mevcut durumla ilgili en önemli ayrıntıların anlaşılmasını organize eden bir takım çerçeveler oluşturduğunu ve bu yapının kişi ve faaliyetin yanı sıra bağlamsal faktörler ile birlikte diğer insanlar ile etkileşimler olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olduğunu savunduğunu söylerken, bu çerçevelerin dünyayı nasıl gördüğümüzü şekillendiren hem bireysel hem de sosyal normlar, değerler ve eylemler bütünü olarak görülebildiğini belirtmektedir. Bu zihinsel çerçeveler, öğretmenlerin kendi kişisel kriterleri açısından neyin işe yaradığına karar almalarına izin vererek karar sürecinin karmaşıklığını azaltır (Borko vd., 2008). Özetle çerçeveler kişilere özgü olan, çevreyi ve dünyayı görüş ve anlamlandırma biçimidir.

Her öğretmenin çevresini anlamlandırma biçimi farklı olduğundan, sahip olduğu zihinsel çerçeve de birbirinden farklıdır. Zihinsel çerçevelerin yanında kullanılan başka bir zihinsel yapı da şemalardır. Şema, öğretmenlerin zihinlerinde oluşturdukları temel

yapıdır. Şemalar öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki bilişsel, duyuşsal, sosyal bilgileri ile pedagojik ve konu içeriği bilgisinin biçimleri ile öğretimle ilgili değer ve inançlarıyla tutarlı bir şekilde hızlı temasa geçmelerini sağlar (Shavelson ve Stern, 1981). Zihinsel şemaların kullanımı başlangıçta bilinçli olarak ortaya çıkabilir ama deneyim arttıkça daha örtülü ve sezgisel bir hale gelir (Borko vd., 2008). Uzman ve acemi öğretmenlerin sınıf içi durumlara uygun şemalarının farklılık göstermektedir ki bu şemalar karar alma ve problem çözme konularında öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Westerman, 1991; Peterson ve Comeaux (1987)'dan). Özetle şemalar deneyimle birlikte otomatik hale gelerek, öğretmenlerin karar alırken zihinsel olarak etkin olmalarının yolunu açar.

Şemalar yaşanan deneyim neticesinde kişilerin zihinlerinde yer edinen bilişsel bir durumdur. Uzman öğretmenler ile acemi öğretmenlerin zihinsel şemaları birbirinden farklıdır. Çünkü yaşanan deneyim farklıdır. Uzman öğretmenler bilginin anlamlı bir şekilde yorumlanması için bir çerçeve sağlayan iyi geliştirilmiş şemalara sahiptir (Westerman, 1991). Çalışmalar deneyimli öğretmenlerin, sınıfın karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olan bilgi açısından zengin (Calderhead, 1983), sınıf koşullarını hızlı bir şekilde anlamalarına ve nasıl tepki vereceklerine dair karar almalarını sağlayan daha kapsamlı şemalara sahip olduklarını göstermektedir (Berliner, 1986). Kısacası, deneyim arttıkça şemaların kapsamlı hale geldiği ve deneyimin şemaları olumlu yönde etkilediğidir. Deneyim var olan şemaların gelişmesine sebep olmaktadır.

Bunun yanında Perfecto, (2012) yaptığı çalışmada devletçe belirlenen öğretim programının (Griffith ve Groulx, 2014) ve öğretmenin sınıf içindeki durumunun, öğretmenlerin karar alma sürecini etkileyen iki bağlamsal faktör olarak karşımıza çıktığını söylemiştir. Ayrıca aynı çalışmada meslekte ve sistem içerisinde geçirilen sürenin fazla olması da öğretmenlerin karar alma sürecine etkisinin yüksek olmasına yol açtığı belirtilmiştir. McCarty vd., (2021), öğretmenin önceki deneyimlerine dayanarak bir sonuç kararı alırken yaptığı seçimleri etkilemektedir. Borko ve Shavelson (1990), öğretmenlerin kararlarının planlama sırasında ve öğrencilerle etkileşim halindeyken ortaya çıktığını belirtirken; bunların her ikisinde de öğrenciler hakkındaki bilgiler, öğretim görevlerinin doğası, öğretimin bağlamı ve öğretmen özellikleri dâhil olmak üzere çeşitli faktörler öğretmenin karar alma sürecini etkiler.

Daha spesifik olarak, öğretmenler karar alırken şunları dikkate alır: öğrenci motivasyonu, ilgisi ve yeteneğinin yanı sıra konunun karmaşıklığı, öğretime ayrılan süre, terfi ve elde tutma ile ilgili politikalar (Borko ve Shavelson, 1990). Kısacası öğretmenler karar alırken duygularının, deneyimin, öğrencilerle geçirilen zamanın ve öğretim programının etkisi altında kalabilmektedirler. Bu etmenler sosyal ilişkilerde önemli olduğu için sınıf içindeki kararları etkileyebilmektedir. Kısacası öğretmenler öğrencilerle zaman geçirirken, onların motivasyonlarından sorumludurlar ve kararlarını alırken bu hususu göz ardı etmemeleri gerekmektedir.

Öğretmene özgü durumlarda sınıf içinde karar almayı etkiler. Eskiocak (2005)'in bildirdiğine göre Shepard (1995), öğretmenlerin önyargıları, sınırlı bilgi işleme kapasitesi, öğretmenin sahip olduğu inançlar ve bu inançlara aykırı olan durumlara verilen tepki, felsefi görüşler, öğretmenin öğrenci üzerindeki sorumluluğunu bilmesi, deneyim sahibi olma ya da olmama, algıda seçicilik durumu, değişime gösterilen direnç öğretmenlerin karar almasında etkili olmaktadır. Bu etmenler, öğretmenlerin kişisel farklılıklarının bir etkisidir. Bu durumda bireysel farklılıkların karar almada etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler günlük ve yıllık plan yaparlarken deneyimlerinden, ülkenin öğretim programı düzeninden ve ders kitaplarından etkilenmektedirler (Yıldırım, 2003). Ayrıca eğitim şartları, karakterleri, ödevin gereği, öğrencilerle alakalı bilgiler öğretmenin planlama kararlarını etkilemektedir (Borko ve Shavelson, 1990). Kısacası okul ortamının işleyiş şekli planlamayı etkileyecektir. Planlama aşaması kararların verildiği aşamadır. Her sınıf ortamı farklı olacağı için, öğretmenlerin planlama kararları da farklı olabilecektir.

Öğretimsel kararlar sadece öğretmenlerin sınıf içinde verdikleri kararlar ile sınırlı değildir. Ülkenin eğitim politikasının hazırlanması, bakanlığın yöntem ve tercihleri belirlemesi, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin öğretimsel karar alma durumları, okul yönetiminin okulda ve sınıf içinde aldığı kararlar ile öğretmen tutumları öğretimsel karar almanın işe koşulduğu durumlar arasında sayılabilir (Çolak, 2022). Öğretmenler tarafından alınan öğretimsel kararlar eğitim ve öğretim sonuçlarına etki etmektedir (Klimczak vd., 1995). Kısacası ülke içinde eğitim öğretimde söz sahibi olan her zümre, profesyonel yaşamları boyunca sürekli olarak yeni kararlar almaktadır. Bu kararlar genel bir etki düzeyine sahip olabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Eskiocak (2005)'in bildirdiğine göre Zahorik (1975)'in karar kategorilerini aşağıdaki gibi sınıflandırdığı görülmektedir.

Amaç: Ulaşılması gereken amaçlar hakkında verilen karardır.

İçerik: Öğretilecek konu bazındaki kararlardır.

Aktiviteler: içeriği aktarırken kullanacak etkinlikler bazında alınana kararlar.

Materyaller: Hangi konuda hangi materyalin kullanılacağı hakkında alınan kararlar.

Tanımlar: Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile ilgili alınan kararlardır.

Değerlendirme: Konu sonunda belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığı yönünde alınan kararlardır.

Davranış: Öğrenci davranışları hakkında alınan kararlardır.

Organizasyon: Öğretim ortamının ayarlanması çalışmalarının yapıldığı anlardır.

Özetle öğretmenleri, sınıf içinde karar almaya iten durumlar Zahorik tarafından kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler sınıf içinde karşılaşılan durumlardır. Her sınıfın bunların haricinde kişilerin kişilik özellikleri, sahip olunan deneyimler, öğretim politikaları ve bunun etrafında şekillenen planlar, algılar, inançlar, görüşler, sahip olunan zihinsel şema ve çerçeveler öğretmenlerin karar vermesini etkileyen sebepler olarak ele alınabilir. Bu etmenlere bakıldığında hepsi bireysel olarak farklılık gösteren etmenlerdir. Kişiden kişiye farklılık gösterir. Dolayısı ile kararlar da bu yönde değişkenlik gösterebilir.

2.8. Uzman Öğretmenlerin Karar Verme Süreçleri

Okullar eğitim ve öğretim verilen ve öğrencilere ileride ihtiyaç duyacakları çeşitli davranışların kazandırılmaya çalışıldığı yerlerdir. Öğretmenlerde bu davranışların kazandırılmasında eğitim ortamının düzenlenmesinde sorumluluk alan kişilerdir. Sorumluluk altında olan öğretmenlerin, sınıf içinde aldıkları kararlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Kararlar, çeşitli etmenlerden etkilenmektedir. Bunlardan biri de deneyimdir. Meslekte geçen süreler ve deneyim arttıkça, karar alınması gereken durumlarla karşılaşma olasılığını artacağı için, kişiler olaylar karşısında kolaylıkla ve etkili şekilde karar alabilmektedirler. Daha deneyimsiz kişiler ise yeni bir durumla

karşılaştığında karar alma süreçlerini işe koşarak etkili karar almaya çalışacaklardır. Deneyim karar alma işini otomatikleştirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Aynı durum uzman öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler ne kadar çok karar sürecine katılırlarsa, eğitim öğretimi düzenlerken ve öğrencilere davranış kazandırırken, hangi çalışmaların yapılması gerektiği hakkında karar alırken, hangi yöntemin kullanılacağını seçerken, velilerle iyi iletişim kurmak için yapılması gerekenleri belirleme aşamasında sağlıklı seçimler yaparlar (Başyigit, 2009). Kısacası meslekte geçirilen zaman arttıkça etkili karar alma durumu artacaktır. Öğretmenler çeşitli durumlarda karar alma ihtiyacı hissederler.

Sınıf öğretmenleri;

- Sınıfın ders programının hazırlanması aşamasında,
- Öğrenci kulüplerinin çalışma planlarının ve etkinliklerin hazırlanmasında,
- Sınıfın ihtiyaçlarının karşılanması için kaynak arayışı aşamasında,
- Sınıftaki öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinde,
- Öğrencilerin bulunduğu dersliğin verimli kullanılmasında,
- Günlük, yıllık vb. planlamalarını yaparken,
- Sınav sorularını hazırlarken ve nasıl sınavlar yapması gerektiğini belirlerken karar alma ihtiyacı duyarlar (Akar, 2019).

Yukarıda sayılan durumlarla ne kadar çok karşılaşılır ve karar alma süreci işe koşulursa, karşılaşılan yeni durumlara transfer yapma işi de kolaylaşacaktır. Deneyim söz konusu olduğunda deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin arasındaki fark açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin karşılaştırıldığı çalışmalar, düşünme, karar alma süreçlerinde, sınıf olaylarını algılama ve yorumlama konusunda farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır (Calderhead, 1981). Deneyimsiz öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında düşünce, algı ve davranış açısından birçok farklılık bulunmuştur. Deneyimli öğretmenler öğrencileri hakkında daha çok akademik algıya sahip oldukları (örneğin, belirli yetenek ve yeteneklere ilişkin ince ayrımlar) rapor edilmiştir (Calderhead, 1981; McIntyre vd., (1966)'den; Taylor, 1976). Özetle deneyimli öğretmenlerin karar alma durumlarının daha çok algısal, düşünsel düzeyde olduğu söylenebilir.

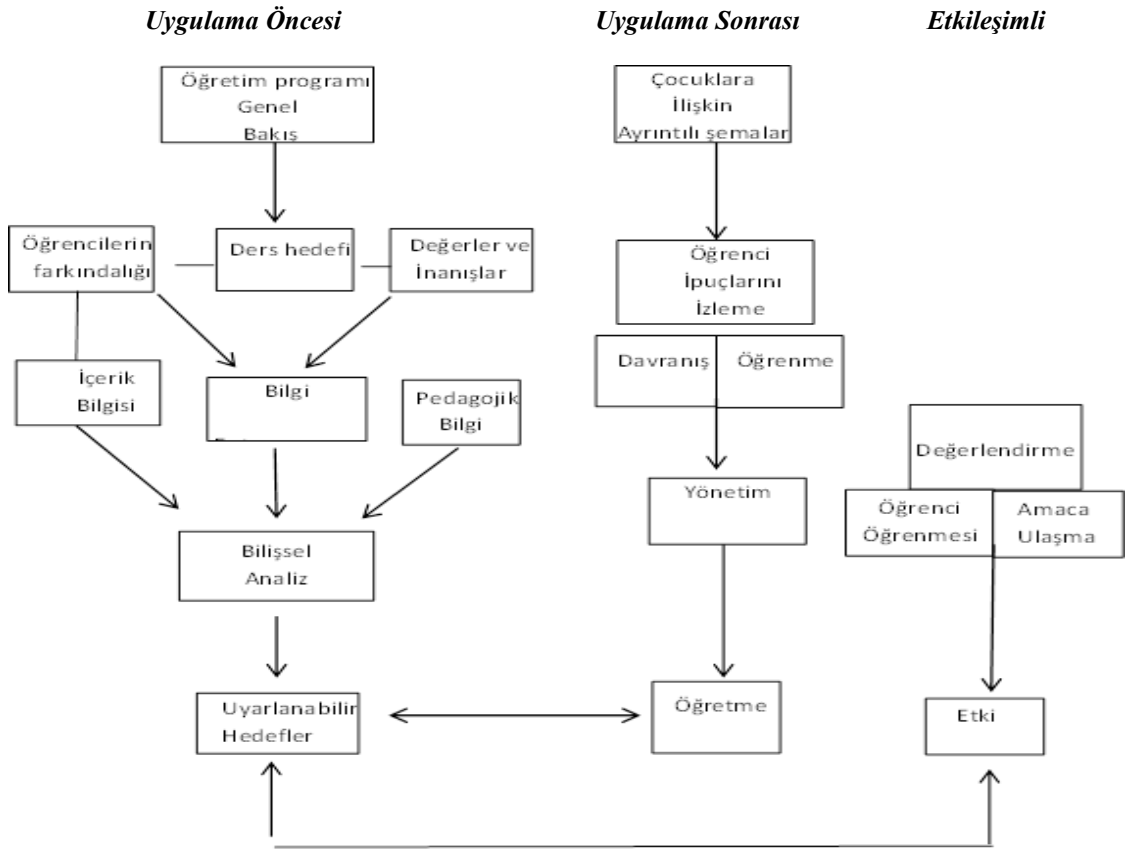
Deneyimli öğretmenlerin eğitim öğretim açısından da bazı farklılıkları bulunmaktadır. Deneyimli öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi ile daha fazla ilgilidir (Calderhead, 1981; Fuller (1969)'den). Deneyimli öğretmenler etkileşimli karar alırken daha fazla öğretimsel hedefe katılmakta, daha geniş bir öğretim stratejisi kullanmaktadırlar (Fogarty vd., 1983). Kısacası sınıf içindeki etkileşim düzeyi, öğrenci performanslarına bakış açısı ve kullanılan stratejiler deneyimli öğretmenleri ayıran özelliklerdendir. Deneyimli öğretmenler bu konularda sınıf içinde daha fazla etkindirler.

Deneyimli öğretmenler sınıf içinde etkileşimli kararlar alma durumunda da farklılık göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin, belirli bir içerik yapısı için uygun öğretim stratejisi kararları alma olasılıklarının daha yüksek olacağı varsayılabilir (Klimczak, vd., 1995). Klimczak vd., (1995)'in bildirdiğine göre Berliner (1986), deneyimli öğretmenlerin pedagoji, alan bilgisi ve etkileşim konularında deneyimleri sayesinde uzmanlık geliştirdikleri ve önemli derecede bilgi biriktirdiklerini vurgulamıştır. Bu etkileşimli karar alma, ders ilerledikçe planı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılmasına izin verir (Parker ve Gehrke, 1986). Bu beceriler deneyimli öğretmenlerin sınıf içi durumları izlemelerine, sorunları fark etmelerine ve sorunları çözecek kararlar almalarına olanak tanır (Westerman, 1991). Etkileşimli karar alma deneyimli öğretmenlerin daha sık kullandıkları bir karar türüdür. Çünkü plana sadık kalmayıp sınıftaki duruma göre şekillenir. Öngörülemez durumlarda belli bir plana dâhil olmadan karar verme tecrübe gerektirmektedir.

Deneyimli öğretmenler üç aşamada farklarını ortaya koymaktadır. Bu aşamalardaki davranış şekilleri öğretmenlerin deneyim düzeyini göstermektedir. Westerman (1991), deneyimli öğretmenlerin karar alma sürecinin üç aşaması olarak sayılabilecek planlama, öğretim, düşünme sürecindeki düşüncelerini karşılaştıran bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucu deneyimli öğretmenlerin içerik bilgisi ve teorik öğretim bilgisinin birinci derecede etkili olduğu ders planları geliştirme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Borko ve Livingston (1989), deneyimli öğretmenlerin planlama, öğretim ve yansıtma süreçlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmış ayrıca deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere kıyasla daha fazla pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi sergilediklerini bulmuştur. Deneyimli öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin, acemi öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir (Borko ve Livingston, 1989; Westerman, 1991). Deneyimli öğretmenler, sınıfta ne bekleneceğine dair bir anlayışa sahip olduğu

için öğrenci davranışları için prosedür ve kurallar belirler (Westerman, 1991). Özetle planlama yeteneğinin, pedagoji bilgisi ile içerik bilgisinin deneyimle artan bir etmen olduğu görülmektedir. Bundan dolayı sınıf içinde karşılaşılabilecek durumlar hakkında deneyimli öğretmenler önceden tahmin yürütmektedirler.

Bu tahminleri neticesinde, yapılacak olan iş ve işlemlere önceden karar vererek, olası bir sorunu önceden engellemeye çalışmaktadırlar. Westerman (1991), uzman öğretmenlerin karar verme sürecini şekil 2.3'te özetlemiştir.



Şekil 2.3 Uzman Öğretmenlerin Karar Verme Süreçleri (Westerman, 1991).

Westerman'ın uzman öğretmenlere göre oluşturmuş olduğu bu model bir anlamda dinamiktir. Üç kısmın birleşenleri birbiri ile ilişkilidir. Ders öncesi aşamada öğretmenlerin kullandığı karar alma durumu öğretmenlerin öğretim müfredatına bakış açısı, öğrenci farkındalığı, ders hedefi, değer inanışlar, içerik bilgisi ve pedagojik bilgi ile ilişkilidir. Öğretmenler bu birleşenlerin hepsini kullanarak bilginin entegrasyonunu sağlar. Daha sonra bilgiyi analiz sürecinden geçirir ve uygulanabilir hedeflere çevirir. Ders sırasında; öğrencilerden gelen ipuçlarını izleyerek onlardan gelen davranışlara ve

öğrenme belirtilerine göre kendilerine bir ders yönetim stratejisi oluştururlar. Ders sonrasında ise değerlendirme yaparak öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini ve ulaşılmaması gereken amaçlara ulaşip ulaşamadığını test ederler. Her üç aşamanın son basamakları birbiri ile ilişkilidir. Elde edilen etkiye göre öğretme sistemi ve hedefler değiştirilebilir, geliştirilebilir.

Meslekte geçirilen süreçler karar almayı etkileyen etmenlerdendir. Öğretmenlerin karar almasında olumlu bir etki gösterir. Deneyimli öğretmenler öğretimsel kararlarını deneyimlerine dayalı olarak alırlar (Demiraslan ve Çevik, 2013). Çünkü mesleğin ilk yıllarında yeterli bilgi ve deneyime sahip değildirler (Çolak, 2022). Mesleki gelişim arttıkça karar alma üzerinde olumlu etkileri görülür (Jenkins, 2018). Deneyimli öğretmenler, uzman olarak gördükleri meslektaşları, akıl hocaları ve yöneticilerinden tavsiye alarak ve öğrenci davranışı ile öğrenci performansını dikkate alarak karar alırken aynı zamanda öğrenci görüşlerini de dikkate alarak karar alırlar (Ilyoyd, 2017). Kısacası deneyimli öğretmenler sorunları çözerken sınıf ortamının durumuna göre ve anlık değişen durumlara göre karar alırlar.

2.9. Ders Öncesi Ders Sırası ve Ders Sonrasında Alınan Kararlar

Westerman (1991), deneyimli öğretmenlerin karar alma sürecini Şekil 2.3'teki gibi, özetlemiştir. Eğitim öğretim bir bütün olsa da öğretmenler en fazla sınıf içinde iken karar alma eğilimindedirler. Aslında ders sürecinde alınan kararlar, derse girmeden önce başlar ve ders sonrasında da devam eder. Shavelson (1983) göre öğretim sırasında karar almayı ders planlaması, dersin işlenmesi, dersin değerlendirilmesi sırasında yaptığı uzmanlık gerektiren bir iş olarak ifade etmektedir. Bu aşamalar, derse başlamadan önce, ders sırasında ve ders sonrasında kararlar olarak da ifade edilebilir. Deneyimli öğretmenler için karar vermenin üç aşaması olan (ders öncesi) preaktif, (ders sırası) yani interaktif ve (ders sonrası) postaktif süreçler birbirleri ile ilişkilidir (Westerman, 1991). Özetle deneyimli öğretmenler bu üç aşama arasında öncelik sonralık bağlarını rahatlıkla kurabilirler. Karar sonrası neler olacağını öngörebilir ve ona göre kararlarını alırlar. Bu yüzden öğretmenler bu aşamalarda kendilerine bir takım sorular sorarak kararlarını netleştirmeye çalışırlar.

Ders Öncesi Alınan Kararlar: Ders öncesinde içerik aktarma işini planlarken alınan kararlardır. Planlama kararları olarak da ifade edilebilir. Öncelikle aşağıdaki soruların cevaplanması sonradan kararların alınması gereklidir. Deneyimli öğretmenler, preaktif (Uygulama Öncesi) süreçte yani dersten önce karar alırken dersin hedeflerine yönelik zihinsel bir imaj ve temsil oluştururlar (Westerman, 1991). Bu aşamada öğretmenlerin kararlarını netleştirmek için kendilerine sordukları bir takım sorular vardır.

- Öğrencilere ne öğretmek istiyorum;
- Neden bu içeriği öğretmeliyim;
- İçeriği nasıl daha iyi anlatabilirim;
- Hangi etkinlikleri kullanmam gerekir (Şire, 2004)?

Kısacası bu kararlar ne, neden, nasıl ve hangi sorularına yanıt ararlar. Verilen cevaplar neticesinde derse giriş planlamaları yapılır. Bu planlamalar öğretilecek içeriği belirleme, içeriği aktarırken kullanılacak etkinlikleri belirleme, yöntem ve tekniği belirleme şeklinde kendini gösterir.

Ders Süresince Alınan Kararlar: Öğretmenlerin verdikleri dersin süreci hakkında aldıkları kararlardır. Ders süreci dersin başladığı ve çıkış zili çaldığı zamana kadar geçen süredir. Bu aşamada öğretmenler, ders öncesi yaptığı planlamaları ve aldığı kararları hayata geçirmeye çalışırlar. Bu kararlar çoğunlukla sezgisel ve kendi kendine verilir (Eskiocak, 2005). Şire (2004), öğretmenler ders sırasında aldıkları kararları sınıfın o anda oluşan istekleri ile öğretmenlerin uygulamalı ve teorik bilgisi ile o anda aldıkları kararları esas aldığını söylemiştir. Öğretmenlerin sınıflarında sınıf atmosferine göre ve ortaya çıkan durumlara göre öğretmenlerin karar alma süreçleri şekillenir (Eskiocak, 2005). Ders planları eğitim kararlarını almada ilk adımı oluştursa da sadece planlar karar almada yeterli değildir. Sınıf içerisinde gün boyu gelişen olaylar neticesinde öğretmenler birçok karar alma durumu ile karşılaşılırlar (Richard ve Lockhart, 2007). Ders sırasında genellikle aşağıdaki sorulara cevap aranır:

- Açık ve net anlatabiliyorum mu?
- Öğrencilerin derse katılımı gerekli midir?
- İçerik öğrenciler için zor mu kolay mı?
- İçeriği farklı metodlarla öğretmeli miyim?

- Bu konu uzun mu sürüyor?
- Ders süreci planladığım gibi mi gidiyor?
- Dersi dikkati nasıl çekebilirim?
- Daha fazla bilgi aktarmalı mıyım?
- Konular öğrenciler tarafından anlaşılıyor mu (Richard ve Lockhart, 2007)?

Özetle öğretmenler bu sorulara verilecek yanıtları dersin içinde belirlerler. Dersin gidişatına göre kararlarını değiştirebilirler. Westerman, (1991) göre deneyimli öğretmenler ders sırasında karar alırken öğrencilerin tepkilerine dersin gidişatına göre kararlarını değiştirirler.

Ders Sonrası Alınan Kararlar: Ders öncesi ve ders sırasında alınan kararların analiz edildiği anlardır. Ders bitiminde dersin gidişatının ve etkililik durumunun değerlendirildiği ve iyileştirilme çalışmalarının yapıldığı zamandır (Eskiocak, 2005). Şire, (2004)'e göre bu aşamada öğrencilerden dönüt alma, değerlendirme yapma, ders sonuçlarını değerlendirme, ders başarı ve başarısızlığın nedenlerini belirleme gibi kararlar alınır. Sonuç olarak alınan bu kararlar gözden geçirilerek bir sonraki derse, eksikleri tamamlama yönünde çalışmalar yapılarak başlanır.

Literatür incelendiğinde Richard ve Lockhart (2007) ders sonrasındaki süreçte aşağıdaki sorulara cevap arandığını belirtmektedir.

- Ders başarılı mı geçti?
- İşlenen dersin iyi ve kötü tarafları nelerdir?
- Öğretilmek istenen içerik öğretilbildi mi?
- Derste öğrenciler ne gibi çıkarımlarda bulundular?
- Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verdi mi?
- Zorluk seviyesi öğrencilerin seviyesine uygun mu?
- Derse katılım üst seviyede mi?
- Ders öncesi hazırlığım yeterli miydi?
- Yeniden öğretmem gereken konu var mı?
- Farklı strateji, yöntem ve teknik kullanabilir miydim?

Özetle derste yapılan tüm çalışmalar bu kısımda değerlendirilerek eksikler belirlenir. Deneyimli öğretmenler kararlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin hedeflerine ne kadar iyi ulaştıklarına göre karar alırlar (Westerman, 1991). Deneyimli öğretmenler, bu süreçlerde kolaylıkla yollarına devam edebilmektedir.

2.10. Karar Alma Stilleri

Karar alma sürecini etkileyen etmenlerden biri de karar alma stilleridir. Stil denince kişiye has bir durum anlaşılabilir. Böylece karar verme stiline de kişiye has bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Kişinin karar alma durumuna yaklaşımı, tepki ve eylemleri karar alma stili olarak tanımlanır (Phillips vd., 1984; Izgar ve Yılmaz, 2007; Tatlılıoğlu, 2014; Pekdoğan, 2015; Pekdoğan, 2019). Durumlara yaklaşım tarzları insandan insana farklılık gösterdiği için karar alma stili de kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Karar alma stili karar alma sürecinin önemli belirleyicilerinden olduğu gibi (Yıldız, 2013), aynı zamanda karar alma stili karar verme sürecinde etkilenen bireyin karakteristik bir davranışdır (Yıldız, 2013; Hulderman (2003)'den). Karar alma stiline karakteristik bir davranış olması, karar alma stillerinin kişiye has bir durum olduğunu düşündürülebilir. Ayrıca karar alma stilleri kişinin öğrendiği ve alışkanlığa çevirdiği bir durumdur (Scott ve Bruce, 1995). Buna göre karar alma stilleri doğuştan gelen bir özellik değil sonradan öğrenilen bir durumdur diyebiliriz. Kişinin yaşadığı olaylar, geçmişten getirdiği alışkanlıklar, karakter özelliği, beklentiler vb. özellikler karar alma stilini belirlediği için sonradan öğrenilen bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Her insan ayrı bir yapıda olduğu için karar alma stilleri de ayrı ayrı olmaktadır.

Karar alma stilini etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bunlardan biri olaylara karşı takınılan tutumdur. Kişilerin karar alma sürecindeki tutumu ve tavrı önemlidir (Yıldız, 2013). Kişinin olaylara karşı takındığı tutumun olumlu ya da olumsuz olması karar alma stillerini etkiler. Karar alma stilleri, karar alma sürecini etkiler. (Yılmaz ve Altınok, 2010). Aynı zamanda, karar alma durumunda ve problem çözmek için gerekli bilgileri değerlendirmedeki bireysel farklılıklar (Taşdelen, 2001; Thunholm, 2004), sorunun çözümünde gerekli olan yaklaşımlarda seçtiği bireysel tarz (Taşdelen, 2001), kişisel ve güdüsel yüklemeler karar alma stillerini etkiler (Taşdelen, 2001; Dunham ve Pierce (1989)'dan). Özetle tarz, bireysel farklılıklar, kişisel ve güdüsel yüklemeler tamamen

kişisel durumlarıdır. Bu yüzden kişilerin kullanacağı stilleri bireysel durumları ve özellikleri büyük ölçüde etkiler diyebiliriz.

2.10.1. Karar alma stilini etkileyen etmenler

Karar alma stilini çeşitli etmenler etkilemektedir. Bireysel ve sosyo kültürel durumlar, kişinin aile bireylerine, arkadaşlarına, çevresine ve kendine karşı hissettiği sorumluluk ile (Yıldız, 2013), kişilerin yaşı, cinsiyeti, ve bireysel özellikleri ile karşılaşılan durumlar ve olaylar kişilerin nasıl karar alacağını etkilerken (Geisler ve Allwood, 2018; Taşdelen, 2001), Ayrıca Taşdelen (2001)'in belirttiği gibi Payne vd., (1993)'e göre karar alınacak problemin, kişilerin ve sosyal koşulların özelliği karar almada kullanılacak stili belirlemede etkilidir denilmektedir. Bu özellikler kişiye has özellikler olup bireyden bireye farklılık gösterir. Bu sebeplerden dolayı aynı durumlara maruz kalan kişiler, farklı farklı karar almaktadırlar (Phillips vd., 1984; Ersever, 1996). Böylece karar alırken kullanılan stillerde kişiye has olabilmektedir. Taşdelen (2001)'in aktardığına göre Dunham ve Pierce (1989)'a göre bireysel farklılıklar toplanan ve değerlendirilmesi yapılan verilerin miktarı, karar alma hızından kaynaklanırken hızlı karar alan bireyler yüksek risk durumunda olduklarından bilgi toplama ve değerlendirme sürecine az zaman harcarlar. Bireylerin kişisel özellikleri karar alınacak durumlarda az bilgi toplanmışsa önemli olmaktadır, eğer bilgi iyi toplanmış ise kişisel özellikler etkisini azaltacaktır (Özer, 2012). Özetle iyi veri toplanmadığı zamanlarda deneyimin, sorun çözme becerisinin, öngörü sahibi olmak gibi kişisel özelliklerin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Verilerin iyi toplandığı zamanlarda ise eldeki verilere dayalı karar alınacağı için kişisel özelliklerin arka plana atılacağı söylenebilir. Bireyin karar alma sürecindeki karar verme stili; karar alınacak konuyla ilgili bilgi düzeyini, problem çözme becerilerini, deneyimini, kişiliğini, inançlarını ve rollerini etkilemektedir (Yılmaz ve Talas, 2010).

2.10.2. Karar alma stilleri

Alanyazında yapılan araştırmalarda, birbirinden farklı karar alma stillerine yer verilmiştir. Karar almak için farklı etki derecesine sahip birçok stil bulunmaktadır (Beach ve Mitchell, 1978). Her stilin etkililik derecesi farklıdır. Sarıkaya (2018)'in aktardığına göre Johnson (1978), alınan kararların, karar alıcılara ait düşünce, algı, tutum, bilgi ve benzeri olguları içerdiğini belirtmektedir. Bu yüzden kişilerin karar alma

stilleri; onların algıları, duygu durumları, düşünceleri, tutum ve ilgi düzeyleri hakkında bize ilgi verebilir.

Literatür incelendiğinde karar alma stilleri ile ilgili çeşitli görüşlerle karşılaşmıştır. Üngüren (2011), karar verme stillerini dikkatli, kaçınan karar verme olarak sınıflandırmıştır. Bu karar verme stilleri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Karar verme stillerinin özellikleri

Karar verme stilleri	Karar verme stillerinin özellikleri
Dikkatli Karar Verme Stili	Karar vermeyle alakalı bilgiler titizlikle araştırılır, değerlendirilir ve seçim yapılarak karar verilir.
Kaçınan Karar Verme Stili	Karar verici olan kişi kararları başkalarının vermesini beklemektedir. Böylece sorumluluk başkalarına devredilir. Genelde bu stili değişime açık olmayan ve yeni fikirlere açık olmayan kişiler tercih etmektedir. Bu stili seçen kişiler riskten hoşlanmazlar. Sorunları çözmeyi hep öteleyerek sorunu çözmeyi bırakırlar.

Tablo 2.2’ye göre dikkatli karar verme stilinde, karar vermeyle alakalı bilgiler titizlikle araştırılır, değerlendirilir ve seçim yapılarak karar verilir. Kaçınan karar verme stilinde ise karar verici olan kişi kararları başkalarının vermesini beklemektedir. Böylece sorumluluk başkalarına devredilir. Genelde bu stili değişime açık olmayan ve yeni fikirlere açık olmayan kişiler tercih etmektedir. Bu stili seçen kişiler riskten hoşlanmazlar. Sorunları çözmeyi hep öteleyerek sorunu çözmeyi bırakırlar.

Erteleyici karar vermede, kişiler karar vermeyi geciktirir hatta ertelemeyi tercih ederlerken, panik karar verme stilinde kişiler gerek zaman azlığından gerek baskı altında oldukları için karar üzerine fazla düşünmeden karar verirler (Güner vd., 2022; Deniz (2002, 2004)’den). Terzi ve Uyangör (2018), rasyonel stil, sezgisel stil, bağımlı stil, kaçınan stil, anlık stil olmak üzere beş karar verme stili tanımlamıştır Bu stiller Tablo 2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3 Karar verme stilleri

Karar verme stilleri	Karar verme stillerinin özellikleri
Rasyonel Stil	Rasyonel stilde, kararı oluşturan seçeneklerin tamamı göz önüne alınır. Mantıksal akıl yürütme yapılarak sistematik düşünme yöntemi ile değerlendirme yapılır.
Sezgisel Stil	Sezgisel stilde kişiler duygularına, hayallerine, hislerine güvenerek karar verirler.
Bağımlı Stil	Bağımlı stilde, başkalarının görüş ve düşüncelerine göre karar vermeyi içerir
Kaçıngan Stil	Bağımlı stilde, başkalarının görüş ve düşüncelerine göre karar vermeyi içerir
Anlık Stil	Anlık stilde, kararlar üzerinde fazlaca düşünülmeyen karar vermeyi içerir.

Tablo 2.3’de göre Rasyonel stilde, kararı oluşturan seçeneklerin tamamı göz önüne alınır. Mantıksal akıl yürütme yapılarak sistematik düşünme yöntemi ile değerlendirme yapılır. Sezgisel stilde kişiler duygularına, hayallerine, hislerine güvenerek karar verirler. Bağımlı stilde, başkalarının görüş ve düşüncelerine göre karar vermeyi içerir. Bağımlı stilde, başkalarının görüş ve düşüncelerine göre karar vermeyi içerir. Anlık stilde, kararlar üzerinde fazlaca düşünülmeyen karar vermeyi içerir.

Özetle burada sayılan stillerin, daha çok kişilik yapılarından kaynaklandığı görülmektedir. İnsanlar benliklerinde var olan baskın özelliklerini karar verme şekillerine yansıtırlar. Bu yüzden birinin kullandığı stil diğer insanlara uygun gelmeyebilir.

Yabancı araştırmacıların karar verme stil araştırmaları incelendiğinde, benzer stil türlerine rastlanmıştır. Scott ve Bruce (1995)’un aktardığına göre Harren (1979), üç karar verme stili modeli önermiştir. Üç stil tanımlamıştır: bağımlı, rasyonel ve sezgisel stildir. Bu stiller Tablo 2.4’de gösterilmiştir.

Tablo 2.4 Karar verme stilleri

Karar verme stilleri	Karar verme stillerinin özellikleri
Rasyonel Stil	Rasyonel karar vericiler karar onları etkilediği için kişisel sorumlulukları olduğunu düşünürler. Rasyonel karar vericiler genellikle temkinli ve dikkatli bir yaklaşım izlerler.
Sezgisel Stil	Sezgisel karar vericiler karar onları etkilediği için kişisel sorumlulukları olduğunu düşünürler. Sezgisel karar vericiler karar vermede diğerlerine göre daha hızlıdır ve temel doğrular için önsözlerini kullanırlar.
Bağımlı Stil	Bağımlı karar vericiler kararlarının sorumluluklarını diğerlerine yansıtır.

Tablo 2.4'e göre bağımlı karar vericiler kararlarının sorumluluklarını diğerlerine yansıtır. Zıt olarak, rasyonel ve sezgisel karar vericiler karar onları etkilediği için kişisel sorumlulukları olduğunu düşünürler. Ayrıca, rasyonel karar vericiler genellikle temkinli ve dikkatli bir yaklaşım izlerler. Sezgisel karar vericiler karar vermede diğerlerine göre daha hızlıdır ve temel doğrular için önsözlerini kullanırlar.

Bu stillere ek olarak Taşdelen (2001)'in aktardığına göre Wright (1985), kesin, esnek, hiyerarşik, birleştirici olmak üzere dört temel karar verme stili tanımlamıştır. *Kesin karar verme stiline*, hızlı olmak, tutarlı olmak ve verimli çalışmak ile tanımlanabilir. Bu yüzden az miktarda bilgi kullanılır ancak *esnek karar verme stiline* kesin karar vermedeki gibi az bilgi kullanılır, ancak bu bilginin anlamları zamana göre farklı anlamlara sahip olmaktadır, hızlı olmak bilginin uyarlanabilir olması ve sezginin kullanılması bu stil ile alakalıdır; *hiyerarşik stilde* bilgilerin analizi yapılır ve en iyi sonuca ulaşmak hedeflenir; *birleştirici stilde* ise bilginin tamamı kullanılarak fazla çözüm elde etmeye çalışılır. Birleştirici stilin veriler arasında yapılan bir sentez olduğunu söyleyebiliriz. Özetle bilginin kullanılış şekli bu modellerin temelinde yer alır.

Literatür incelendiğinde görülmektedir ki Scott ve Bruce (1995), yaptığı sınıflandırmada karar vermeyi çeşitli alternatiflerin bütünü olarak görmekte, öğrenilmiş davranış olarak tanımlamaktadır. Ona göre karar verme beş biçimde olmaktadır. Bu stiller Tablo 2.4'de gösterilmiştir. *Rasyonel stilde*, Karar verilmeden önce verilecek kararlarla alakalı olarak araştırmalar yapılır ve seçenekler arasından en tercih edilebilir

olanı tercih edilir. Kısacası bu stilde mantıksal ve araştırmacı davranılır. Seçenekler iyi analiz edilerek en etkili sonuca ulaşmak amaçlanır.

Sezgisel stilde, kişiler tecrübelerinden hareketle karar verirler. Daha önce yaşanan olaylar ve deneyimler kişilerin kılavuzu olmaktadır.

Bağımlı stilde, Başkalarının görüş ve önerilerini kullanarak karar verilir. Bu stil için diğer kişilerin aklını kullanmak da denilebilir. Başkalarının benzer durumlarda nasıl davrandığı ve ne gibi kararlar vermeyi uygun gördüğü önemlidir.

Çekingen stilde, kişiler karar alırken çekingendir. Karar almaktan kaçarlar. Bu stil karar alıcılar, karar almaktan kaçınma eğilimi içerisinde olmaktadır. Alacakları kararlara güvenmeyen kişilerin kullandığı stil olarak nitelendirilebilir.

Spontane stilde, verilen kararlar doğaçlama olarak o an ki duruma göre verilir. Veriler önceden fazla değerlendirilmez ve anlık ne yapılması gerekiyorsa ona göre hareket edilir.

Özetle Scott ve Bruce'un karar verme stilleri incelendiğinde, kişilik özelliklerinin ön plana çıktığını görebiliriz. Çekingen stil ile bağımlı stilin daha çok kendi kararlarına güvenmeyen kişilerin seçtiğı stiller olduğı anlaşılmaktadır. Her iki stilde de kararlar kişiden bağımsızdır. Ancak rasyonel stil ve sezgisel stil karar vermede kararlar kişilerin kontrolündedir. Verilecek olan kararlar titizlikle incelenir ve ona göre karar verilir. Spontane stilin, seçeneklerin kişiler tarafından fazla değerlendirilmediğı, fazla önemsenmediğı durumlarda kullanılan bir stil olduğı anlaşılmaktadır. Kararların hayati öneme sahip olmadığı zamanlarda veya zamanın kısıtlı olduğı anlarda kullanılan bir stil olarak düşünebiliriz.

Bunlardan farklı olarak Dinklage (1967), 8 farklı türde karar verme stili olduğunu ileri sürmüştür.

Kaderciler: Kararların kadersel olarak alındığını düşünürler. Olayları değiştirmeyeceğine inanan kişilerin tercih ettiğı bir stil olduğı söylenebilir.

Ertelemeciler: Verilecek kararlar devamlı ertelenerek karar alma geciktirilir. Verilecek olan karara güvenmeme erteleme davranışına neden olabilir.

Plancılar: Seçeneklerin iyice incelenerek en doğru seçimin yapılmaya çalışıldığı, sistematik olarak planlamanın yapıldığı karar alma stilidir. Rasyonel düşünme ön

plandadır. Bütün seçenekler değerlendirilir, analizler yapılır ve en uygun seçenek tercih edilir.

Sezgiselciler: Karar vericiler hislerine güvenerek karar alırlar. Kararın doğruluğuna ya da yanlışlığına sezgileri sayesinde karar verirler.

İçsel karar vericiler: Kişilerin duyguları karar vermede ön plandadır. İçlerinden gelen duruma göre karar verirler. Seçeneklerin uygunluğundan ziyade duygusal tatmin önemlidir.

İtaat edenler: Başkalarının düşüncelerini daha fazla önemser kendi düşüncelerini arka plana atarlar. Kendi kararlarının etki derecesine güvenmeyen kişilerin kullandığı bir stil olduğunu düşünebiliriz.

Eziyetçiler: Karar vermeden önce kararlarını en ince detayına göre düşünüp ona göre karar verirler. Bu durum kişiyi biraz zorlayabilir. Her seçeneğin getiri ve götürülerini en ince detayına göre düşünmek karar vericileri yorabilir.

Donuklar: Karar vermeleri gerektiğinde kendilerinde bu gücü bulamazlar, olasılıkları analiz etmekten kaçınırlar. Öngörü sahibi olamadıkları için kararın öncesi ve sonrası hesap edemezler.

Kısacası bu stillere genel olarak bakıldığında bir kısmı karar vermede zayıf stiller olarak yorumlanabilir. Donuklar, itaat edenler, kaderciler, ertelemeciler, içsel karar vericiler karar vermeyi olumsuz etkileyen ve karar vermede zayıf kalan stiller olarak düşünülürken, plancılar, eziyetçiler, sezgiselciler daha güçlü stiller olarak gruplanabilir. Dinklage (1967), bu stillerden kaderciler, ertelemeciler, itaatçiler karar verilemeyen stil olarak gruplanırken, sezgisel karar verenler, plancılar karar verilen stil olarak gruplanmıştır. Karar verme süreçlerinin kullanamayan ya da kullanmaktan kaçınan kişiler karar verilemeyen stilleri kullanan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Karar verme aşamasında karar vermeye yardımcı olacak olan bilgiyi elde etmek önemlidir. Elde edilen bilgi üzerinden yapılan karar verme Johnson (1978), tarafından bilginin toplanma aşamasındaki stilleri anlık ve sistematik olarak, bilginin analiz sürecini ise dışsal ve içsel olarak gruplandırılmıştır. Anlık stilde, olaylar bütün olarak algılanmakta olup, yaşananlar ve deneyimler genellemeler yapılarak karar verilir. Ancak düşünceler arasında, kararlar arasında hızlı geçiş yapmak gibi olumsuz bir özelliği de vardır. Karar seçeneği ile bağ kurularak daha sonra bu seçenek hakkında bilgi toplanır.

(Sarıkaya, 2018; Johnson, (1978)'dan). Sistematik stilde yaşanan deneyimler parçalara ayrılır ve hepsi kendi içinde değerlendirilir. Detaylar önemlidir. Önce seçenekler araştırılıp sonra en uygun seçenikle bağ kurulur (Sarıkaya, 2018; Johnson, (1978)'dan). Dışsal stili kullanan kişiler belli davranış özelliklerine sahiptir. Bu stili kullanan kişiler sesli düşünürler. Hem düşünüp hem de eylemlerini gerçekleştirebilir (Sarıkaya, 2018; Johnson, (1978)'dan). İçsel stil kullananlar dışsal stildeki gibi konuşmazlar önce karar hakkında düşünmeyi tercih ederler sonra düşündükleri hakkında konuşurlar (Sarıkaya, 2018; Johnson, (1978)'dan). Kısacası bilgi bağlamında karar verme dört aşamada gruplandırılmıştır. Bilginin toplanması ve bilginin analizi süresince kullanılan stiller karar vermede kullanılmaktadır.

2.10.3. Karar alma ile ilgili yapılan araştırmalar

Westerman (1991), acemi ve uzman öğretmenleri karşılaştırmıştır. Uzman olan öğretmenlerin öğrencilerin bakış açısı ile öğrenmeye yaklaştıklarını ve dersi planlama aşamasında öğrenme görevlerinin bilişsel analizini yaptıklarını ve dersi öğretirken mevcut bilgilerin öğrencilerin gerekliliklerine göre düzenleyebildiklerini belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının mevcut bilgilerini öğrencilerin gereksinim duyduğu durumlara göre düzenleyemediklerini ileri sürmektedir.

Peterson ve Comeaux (1987), yaptığı çalışmada etkileşimli öğretim sırasında problemleri hatırlama ve analizini yapma konusunda acemi ve uzman lise öğretmenleri arasındaki farkları araştırmıştır. Deneyimli öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleşen olayları daha iyi hatırlarında tuttuklarını, sınıfta yaşanan olayların analizini gerçekleştirirken işlemsel bilgi ve ilkelere daha fazla güvendiklerini belirtmişlerdir. Bu Araştırmacılar bu farklılığın sebebinin, deneyimli öğretmenlerin sınıf öğretmenliği konusunda acemi öğretmenlere göre daha gelişmiş şemalara sahip olmaları ile ilişkilendirmişlerdir.

Borko ve Livingston (1989), uzman ve acemi öğretmenler üzerine karşılaştırma yaptığı çalışmada, acemi öğretmenlerin bilişsel şemalarının, uzman öğretmenlerin bilişsel şemalarına göre daha az ayrıntılı, daha az birbiriyle bağlantılı ve daha az erişilebilir olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca acemi öğretmenlerin pedagojik muhakeme becerilerinin daha az gelişmiş olduğunu iddia etmiştir.

Calderhead (1983), deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler üzerine yaptığı çalışmasında, deneyimli öğretmenlerin öğrencileri hakkında niteliksel olarak farklı bilgi türlerine sahip olduklarını elde etmiştir. Deneyimsiz öğretmenlerin öğrencileri hakkında bu bilgi türlerinden çok azına sahip olduklarını ve en hızlı edindikleri bilgi türünün belirli çocuklar hakkında genel bilgi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fogarty vd. (1983), uzman ve acemi öğretmenlerin sınıfta karar alma durumlarında kullandıkları kriterleri karşılaştırdıkları çalışmalarında, deneyim sahibi öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerle ilgili gözlemlerine dayanarak daha karmaşık ilişkiler sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca deneyim sahibi öğretmenlerin, öğrenci gözlemlerine dayalı olarak iki kat daha fazla eylem türü uyguladığı ve acemi öğretmenlere kıyasla daha fazla hedef çeşitliliğine sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Literatürde öğretim programı (Siuty vd., 2018), içerik kategorileri (Klimczak vd., 1995) ve öğretmenlerin karar verme süreçleri arasındaki etkileşimlere odaklanan çalışmalar da mevcuttur. Araştırmacılar, araştırma kapsamında geliştirdikleri programın öğretmenlerin bireyselleştirme öğretimi konusunda karar vermelerini kolaylaştırdığını ve öz yeterliklerini artırdığını elde etmişlerdir.

Klimczak vd. (1995), içerik yapısının deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejisi kararlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bulgular hem deneyimsiz hem de deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejilerini içerik yapısına göre kararlarını değiştirdiklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin kararlarının altında yatan bireysel nedenleri, inançları ve ikilemleri inceleyen araştırmalarda mevcuttur. Aikenhead (1984), fen bilimleri dersi öğretmenlerinin öğretimi planlarken karar verme sürecini araştırmıştır. Kararların, öğretmenin niyeti ile öğrenciler hakkındaki düşünceleri arasındaki çatışmanın nihai sonucunu temsil ettiğini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlar alırken kullandıkları düşünme süreçlerini inceleyen araştırmalar da burada listelenebilir. Perfecto (2012), acemi ve deneyimli öğretmenlerin, öğretimle ilgili kararlar alırken düşünme sürecini incelemiştir. Araştırma öğretmenlerin kararlarını kısıtlayan etkileri ve bu kısıtlamalarla nasıl başa çıktıklarını ortaya çıkarmıştır. Bulgular, öğretmenlerin müfredatın belirtilen gerekliliklerini sınıfın gerçekleriyle uzlaştırması gerektiğinden, öğretmenlerin karar

verme sürecinin yinelenen ve bilişsel olarak zorlu olduğunu ortaya çıkardı. Çalışma, öğretmenlerin sınıftaki acil durumların gerektirdiği alternatif etkinliklere karar vermek için planlarının geçiciliğini kabul etmeleri gerektiğini savunmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli içinde yer alan temel araştırma deseni benimsenmiştir. Temel araştırma yöntemi ile ne ve nasıl sorularına cevap aranmaktadır. Bu desende insanların yaşamlarını ve edindikleri deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıkları incelenmektedir (Merriam, 2009). Temel bir nitel araştırmada kişilerin deneyimleri ve deneyimlere yükledikleri anlamlar temeldir (Worthington, 2013). Bu araştırmada deneyimli sınıf öğretmenlerinin mesleki uygulamalarında karar alma süreçleri, öğretmenlerin yeri karar alma, kararlarında değişim yapma ve kararlarını sorgulamalarına neden olan durumlar üzerinden incelenmiştir. Araştırmada öğretmenin mesleki hayatı onların karar alma süreçleri temelindeki görünüm açısından incelenmektedir. Bu yönüyle araştırma amaçları ile uyumlu bir desen olduğuna karar verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar oluşturulabilir ve örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma grubuna dâhil etme ölçütü olarak hizmet yılı esas alınmıştır. Hizmet yılında çeşitliliğe gidilerek nitel çalışmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma, deneyimli öğretmenlerin karar alma durumlarının incelenmesini amaçladığı için, 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin seçilmesi uygun görülmüştür. Araştırmada deneyim faktörüne dikkat edildiği için, 20 yıl ve altı meslek süresine sahip öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturacak özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin gruba dâhil edilme oranları hizmet yıllarına göre belirlenmiştir. Buna göre bu araştırmanın çalışma grubu için 5 farklı okulda görev yapmakta olan 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olan 11 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma grubunun hizmet yıllarına göre dağılımı

Hizmet Yılı	Öğretmen Sayısı
20 yıl	3
24 yıl	1
26 yıl	2
27 yıl	2
36 yıl	2
38 yıl	1

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, bir adet veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu araç öğretmenlerin karar alma süreçlerini onları yeni karar alma, öğretmenlerin yeni karar alma, kararlarında değişim yapma ve kararlarını sorgulamalarına neden olan durumlar temelinde inceleyebilmeyi mümkün kılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Aşağıda her ölçme aracının geliştirilme sürecine ve özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, araştırmada cevap aranılan sonuçlar çerçevesinde katılımcılardan veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2021).

Araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf içinde karar alma süreçlerini onların yeni karar alma, kararlarında değişim yapma ve kararlarını sorgulamalarına neden olan durumlar temelinde derinlemesine incelemek olduğu için bu incelemeyi mümkün kılacak olan verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmasının uygun görülmüştür. Bu sebeple görüşmenin seyrine göre biçimlenen ve sonda sorulardan oluşan görüşme formunun bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca katılımcılara kendilerini ifade etme imkânı tanıdığı ve konu hakkında derinlemesine bilgi elde etme imkanı sunduğu için bu yöntem tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2021).

Sahip olduğu avantajlar nedeniyle araştırmada görüşme yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu amaçla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınıf

öğretmenlerinin karar alma süreçlerini belirleyen durumları incelemek amaçlanmaktadır.

3.3.2. Görüşme formunun kuramsal temelleri

Görüşme formunun kuramsal dayanaklarını oluşturmak amacıyla alanyazın incelemesi yapılmıştır. Alanyazın incelemesi sonrasında görüşme formunun kuramsal dayanaklarını oluşturan kaynaklar belirlenmiştir. Araştırmada Westerman (1991), Peterson ve Comeaux (1987), Borko ve Livingston (1989), Calderhead (1983), Fogarty vd., (1983) çalışmalarından yararlanılmıştır.

3.3.3. Görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme formu geliştirme sürecinde bu aşamaya kadar araştırmacı tarafından elde edilen bilgiler sentezlenerek, görüşme soruları yazılmıştır. Bir alan uzmanı, araştırmacı ve iki öğretmenden oluşan çalışma grubu ile sorular üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuş ve ortaya çıkan görüşler ışığında sorular düzenlenmiştir.

Taslak görüşme formunun deneme uygulaması farklı okullarda görev yapmakta olan bir acemi ve bir uzman öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması; görüşme sorularının, karar alma durumlarının neye göre belirlendiğini sorgulamak, Giresun ilindeki öğretmenlerin araştırma uygulamalarına olan bakış açılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneme uygulamalarının tamamlanmasının ardından çalışma grubuyla, veri toplama sürecinin ve görüşme sorularının değerlendirilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun yaptığı değerlendirmelerinin ardından alınan ortak kararlar çerçevesinde yürütülen çalışmalar sonrasında görüşme formu uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.

Taslak görüşme formuna ilişkin görüş alınmak üzere iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir öğretmen eğitimi uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı, bir program geliştirme uzmanı olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alma sürecinde araştırmacı, uzmanlar ile yüz yüze görüşmüştür.

Uzmanlardan geri bildirim alındıktan sonra tez danışmanı ile birlikte sorular yeniden düzenlenmiş ve biri uzman biri acemi iki öğretmen üzerinde deneme uygulaması yapılmıştır. Daha sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasına; Ordu Üniversitesi'nden Etik Kurulu izni, Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ise araştırma izni alınarak başlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan beş okulda 11 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen okulların yöneticileri ile yüz yüze görüşülerek; okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, bilimsel çalışmalara yatkınlıkları gibi bilgiler alınmış ve görüşme yapılması olası öğretmenler tespit edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinden sonra, katılımcıların müsait olabilecekleri gün ve saatler belirlenerek her biri için ayrı ayrı görüşme planları hazırlanmıştır. Görüşme yapılabilecek öğretmenlere okul yöneticileri vasıtasıyla bu talep bildirilmiş ve görüşmeye katılmayı kabul eden öğretmenlerle belirlenen plan dâhilinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tamamı okullarda ve okul yöneticilerinin izinleri ve bilgileri dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kimlik ve iletişim bilgileri katılımcılarla paylaşılmış; görüşmenin esasları ve görüşme verilerinin saklanma şekilleri hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcılara, bu araştırma için ilgili makamlardan gerekli izinlerin alındığı açıklanmış ve talep eden katılımcılara söz konusu bütün belgeler incelettirilmiştir.

Bir sonraki adımda görüşme sürecinin etik gereklilikleri konusunda açıklamalar yapılmış; görüşmelere katılmada gönüllülüğün esas olduğu, katılımcının görüşmeye katılma ile ilgili kararını istediği zaman değiştirebileceği, görüşmeden çekilebileceği ve istemediği sorulara cevap vermeyebileceği ifade edilmiş; katılımcıların kimliklerinin kayıt altına alınmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılara 11 soru sorulacağı söylenmiştir. En düşük görüşme süresi 40 dakika, en yüksek görüşme süresi ise 80 dakika sürmüştür. Katılımcıların kendilerinin onayından geçmeyen hiçbir ifadenin araştırmada kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilerin şifrelenmiş bilgisayarda depolanacağı ve verilere sadece araştırmacının ve danışmanın ulaşabileceği ifade edilmiştir. İzin vermeleri halinde görüşmelerinin ses kaydının alınabileceği, ses kaydı alınması halinde, deşifre işleminden sonra ses kayıtlarının silineceği belirtilmiştir. Ses kaydı alınmasına izin vermeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde sadece notlar alınabilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların isimleri Katılımcı 1, Katılımcı 2 ,... Katılımcı 11 şeklinde kodlanmıştır.

Görüşme yapılacak katılımcıların ders programları, telefon numaraları ve elektronik posta adresi alınmış; görüşme günü ve saati bir gün önceden hem elektronik posta hem de kısa mesajla katılımcılara bildirilmiştir. Veri toplama süreci dokuz hafta sürmüştür.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın yürütülmesinde nitel araştırma çalışmaları için önerilen bir takım geçerlik ve güvenirlik koşulları yerine getirilmiştir. Nitel araştırmalarda kapsamlı verilerin kullanılması ve verilerin kaydedilmesi için tabloların kullanılması güvenirlik gereklilikleri kapsamında ifade edilmektedir (Thakur ve Chetty, 2020). Bu çerçevede çalışmada uzman sınıf öğretmen adaylarının sunduğu her belge, her katılımcıya verilen bir kod adı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca her görüşme sürecindeki önemli noktalar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin analizi MAXQDA programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için katılımcıların sayısı ve özellikleri, nasıl seçildiği, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin ayrıntılı olarak açıklanması beklenmektedir (Creswell ve Miller, 2000). Metodoloji bölümünde yukarıda açıklanan tüm gereklilikler açıklanmaktadır. Araştırmada yanlılığın azaltılması için diğer araştırmacılarla etkileşimde bulunulması önerilmektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan biri eğitimde program geliştirme alanından, diğeri ise ilköğretim alanındandır. Nitel araştırma çalışmalarında nesnellik, araştırmacının araştırmada kendi rolünü dikkate alması gerekliliği olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmacıların, çalışmanın tüm yönleriyle ilişkili düşünce süreçlerini ve yansımalarını çalışma raporunda yakalamak için bilinçli bir çaba göstermeleri gerektiği belirtilmektedir (Coleman, 2022). Çalışmanın her bölümünde bu gereklilik dikkate alınmıştır. Araştırmanın analizi tamamlandıktan sonra tüm veri seti ve analiz bulguları, veri analizini değerlendirmesi istenen bir araştırmacı ile paylaşılmıştır. Bu inceleme sonrasında değerlendirici ile analiz bulguları arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman formülüne göre .94 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra bulgular üzerinde bir fikir birliği çalışması yürütüldü.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada temel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Temel araştırma deseninde veri analizinde veriyi karakterize eden tekrarlayan örüntüler belirlenmeye çalışılır. Bulgular, bölümünde ise bu tekrar eden ifadelerden ulaşılan örüntüler tema, kategori ve alt kategoriler altında içerdikleri anlam temelinde isimlendirilirler (Merriam, 2009). Nitel araştırmada veri analizi; verilerin analize hazır hale getirilmesini, verilerin kodlanmasını, kodları bir araya getirecek olan temalara indirgenmesini ve son olarak verinin Şekiller, tablolar ve bir tartışma halinde sunulmasını içermektedir. Nitel analizin temel unsurları: (i) araştırma verilerini anlamlı bölümlere indirmeye, (ii) bölümlere isimler verme, (iii) kodları geniş kategoriler veya temalar altında birleştirme ve (iv) veri grafiklerinde, tablolarda, çizelgelerde karşılaştırmalar yapma, sunma ve üzerinde yorum yapmaktır (Creswell, 2015). Analiz sürecinde MaxQDA programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen yoğun ve ayrıntılı analizler sonrasında, sınıf ğretmenlerinin karar alma süreçlerini belirleyen durumları incelemek ve bu temelde çok sayıda önemli kavrayışa ulaşmak ve çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma analiz sürecinde, öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait deşifreler MaxQDA programına yüklenmiştir. Analizin tamamı bu program üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri seti üzerinde gerçekleştirilen analiz aşamaları aşağıda grldği gibidir.

Birinci Aşama: Açık Kodlama

Analizin ilk aşamasında veri seti üzerinde açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama, veri setini karakterize eden tema ve kategoriler kümesine indirmeye sürecidir (Creswell, 2015). Bu yöntemde araştırmacı elindeki veriyi kelime kelime detaylı olarak inceler. Analizin ilk adımında söz konusu detaylı analizi yapmak çok önemlidir nk bundan sonraki adımlarda ulaşılacak olan tüm yapı bu analiz temelinde gerçekleştirilecektir (Güler, Halıcioğlu ve Tařęın, 2013). Bu işlemde veri, öğretmenlerin kararları üzerinde belirleyici olan durumlara işaret eden ifadelere ayrılmıştır. Bu işlem sonrasında veri setinden, 1010 durum ifadesi elde edilmiştir. Açık kodlama sürecinde her bir durum ifadesi vivo kod ile etiketlenmiştir.

Tablo 3.2 Açık kodlama yapılan katılımcılara ait kod sayıları

Sayı	Katılımcı No	Kod Sayısı
1	Katılımcı 1	71
2	Katılımcı 2	152
3	Katılımcı 3	48
4	Katılımcı 4	235
5	Katılımcı 5	56
6	Katılımcı 6	88
7	Katılımcı 7	32
8	Katılımcı 8	132
9	Katılımcı 9	48
10	Katılımcı 10	65
11	Katılımcı 11	91

İkinci Aşama: Veri Setini Kategoriler Temelinde Sınıflama

Bu aşamada gerçekleştirilen işlem, eksen kodlamadır. Eksen kodlama, kodların kategorilerle ilişkilendirilme sürecidir. Bu süreçte en ince ayrıntısına kadar ayrıştırılan veri kategoriler temelinde sınıflandırılır. Eksen kodlama sonrasında veriler araştırmanın alt sorularına karşılık gelen temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama için kodlanmış durum ifadelerine, “bu durum ifadesi hangi konu ile ilgili?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin karar almalarını gerektiren durumlar ilgili konu bağlamında sınıflandırılmıştır. Karar alma durumların ilgili olduğu konunun kapsam ve ismi analiz süresince, sürekli olarak esnek tutulmuş ve değişime açık halde bırakılmıştır. Aşağıdaki tablo eksen kodlama sonrasında analizin genel görünümünü kod sayısı ve tema isimleri temelinde göstermektedir.

Tablo 3.3 Eksen kodlama sonrasında analiz yapısının genel görünümü

Tema	Kod Sayısı
Öğrenci	126
Öğretim	275
Öğrenme	56
Paydaşlar	133
Öğretmen	122
Program	69
İlişki	160
Kural	66
Sınıf Atmosferi	11

Üçüncü Aşama: Kategorileri Alt Kategoriler Altından Sınıflandırma

Bu aşamada, ilgili olduğu konular temelinde tema isimleri altında sınıflanmış karar alma durum ifadeleri, yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflanmıştır. Analiz sürecinde, yansıttığı bakış açısı açısından birlikte olmayacak kadar farklı olduğu düşünülen karar alma durumları için geçici alt kategoriler oluşturulmuştur. Sürekli karşılaştırma analiz yönteminin kullanıldığı bu aşama Glaser (1965) tarafından, verinin aynı kategori altında kodlanan diğer veriyle karşılaştırması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamadaki analiz, alt kategoriler değişmeyen duruma gelinceye kadar devam etmiştir. Analizin bu aşamasından sonra karar alma durumlarının genel görünümü tablo 3.4'te görülmektedir.

Tablo 3.4 Temalara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler ait genel görünüm

Tema	Kategori	Alt Kategori
ÖĞRENCİ	Travma yaşayan öğrenciler Sağlık sorunlar yaşayan öğrenciler Dersi sabote eden öğrenciler Derse ve öğretmene direnen öğrenciler Sıkılan öğrenciler Aşırı korumacı ailelerde temel becerilerini geliştirememiş öğrenciler Dikkat süreleri çok kısa olan öğrenciler Birbirlerine karşı acımasız olan öğrenciler Davranış bozukluğuna sahip olan öğrenciler Teknoloji yerlisi öğrenciler Bilmiş öğrenciler Farklı dilli öğrenciler Çok konuşan öğrenciler Çekingen öğrenciler Kendini önceliklendiren öğrenciler Agresif Öğrenciler Geç öğrenen öğrenciler	

Tablo 3.4'ün devamı

ÖĞRETİM	Öğrenci ilgilerindeki çeşitlilik konusu	Öğrenci ilgileri çok çeşitli Öğrenme stilleri çok çeşitli
	Ölçme gerektiren durumlar konusu	Çocukların beni anlayıp anlamadığını anlayamıyorum Çocukların ön öğrenme düzeylerini belirlemenin zaman ve emek maliyeti yüksek Yetenekli oldukları nasıl belirleyeceğimi bilmiyorum.
	Öğrenci katılımı konusu	Çocukların çoğunun katılımını nasıl sağlarım?
	Hangi seviyedeki öğrencileri önceleyeceğim konusu	Öğretim süreci hepsini kapsıyor mu? Hangi grubu öncelemeliyim?
	Öğretme Gereklilikleri Konusu	İhtiyaç haline nasıl getireceğim? Nasıl daha iyi öğrenirler? Nasıl somutlaştırabilirim? Benim anlatımım ve bazı kavramlar soyut. Nasıl daha ayrıntısız bir hale getirebilirim? Nasıl doğrudan deneyim kazanmalarını sağlayabilirim? Nasıl temel mantığını kavrayabilirim? Nasıl her birinin doğrudan uygulatabilirim? Nasıl en kolay yolla kavrayabilirim? Nasıl duyularına hitap edebilirim?

Tablo 3.4'ün devamı

Bırakma Konusu	Anlamadılar daha fazla zorlamamalıyım Tekrar etmeyi ne zaman bırakmalıyım? Artık bırakmam gerektiği yönünde sinyaller alıyorum Öğrenmeleri için daha ne kadar ekstra zamana ihtiyaçları var?
Dinlenmeme Konusu	Dinlemediklerini bile bile devam etmeli miyim?
Sınıfta kullanılan dil konusu	Kullandığım dil öğrenci seviyesine uygun olup olmadığından emin değilim
Zorluk düzeyini ayarlama konusu	Öğrencilerin bilişsel olarak yorulduklarını anlayamıyorum Öğrenmesi için yapılması gereken zorluğu ayarlamak zor Zorluk düzeyini ayarlarken şevklerini kırma olasılığı Bir sonraki düzeye geçerken öz güvenlerini kırmama
Yeni konuya geçme konusu	Yeni konuya geçmeli miyim?
Öğretim sürecinde öğrenciden gelen sinyallerin karmaşıklığı konusu	Öğrencilerin gerçek ve sözde ihtiyaçlarını ayırt etmenin güçlüğü Öğrencilere ilişkin gözlemlerime dayanan çıkarımlar doğru mu? Ses, öğrenmeme, direnme ve zorbalık davranışlara ne neden oluyor?
Dersin Çıktıları Konusu	Anlamayan öğrencilere ulaşabildim mi? Vermek istediklerimi verebildim mi?
Sıkılma Konusu	Sıkıldılar ne yapmalıyım?

Tablo 3.4'ün devamı

Rutinler Konusu	Rutinün güvenini kırmadan onu nasıl daha yaratıcı hale getirebilirim?
Seviye Konusu	Her seviyeden öğrenci var nasıl baş edeceğim? Alt seviyedeki öğrenci için nasıl zaman ve mekân yaratacağım? Sınıf hemen seviye seviye ayrılıyor. Nasıl tek bir bütün olarak ilerleyeceğiz? Hızlı öğrenenlerin hızına nasıl yetişeceğim? Ders anlatma hızımı hangi gruba göre ayarlasam?
Ders hiyerarşisi konusu	Temel dersler benim için hazırlık gerektiren dersler

Tablo 3.4'ün devamı

ÖĞRENME	Öğretim Sürecinin Maliyeti Konusu	Özgüvenini kırmış olabilir miyim? Hevesleri kırılmış olabilir mi?	
	Deneme Cesaretinin Verilmesi Konusu	Denemekten korkmamalarını nasıl sağlayabilirim? Daha zorunu deneme cesaretini nasıl verebilirim?	
	Kalıcılık Konusu Öğrenme Çıktıları Konusu	Hangisini yaparsam daha kalıcı olur? Yaptığım işin görünür olmaması Hiçbir yol alamamam Beynini açıp sokamam ya	
	Dikkat Konusu	Dağılan dikkati nasıl bir daha toplayabilirim? 10 dakikada ne verdiysem verdim.	
PAYDAŞLAR	Veliler	Dikkatleri bende mi? Okuma yazmaya hızlı geç baskısı yapanlar Başarısızlıktan korkanlar Öğrettiklerimin tersini öğrenenler Öğrencinin yanında benim dedikodumu yapanlar Ekonomik zorluk yaşayanlar Ters tepki verenler Çocuklarının durumunu kabul etmeyenler Özel muamele bekleyenler Ödev yapanlar Aba altında sopa gösterenler Çocuk üzerinden kendi reklamını yapmak isteyenler Seviye temelli çalışmalarımızı yanlış anlayanlar Sınırlarını aşanlar Kıyas yapanlar	
		İdare	Takdir görmüyorum neden kendimi yorayım? Çalışmalarım engelleniyor nasıl devam edebilirim?
		Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Vermeyen Okul Mimarisi	Oyun oynama alanları yok Öğretimde çeşitliliğe bu sınıfta nasıl yer verebilirim?
		Meslektaşlar	İcat çıkarma tepkileri ile nasıl devam edebilirim?

Tablo 3.4'ün devamı

ÖĞRETMEN	Yeterlilikler Konusu	Yeteneğim olmayan derslerin öğretiminde nasıl bir yol izleyeceğim? Uzman olmadığım konuları nasıl öğreteceğim? Emin olmadığım konular nasıl öğreteceğim?
	Duyguların Kontrolü Konusu	Kırdığım çocukların gönlünü nasıl alacağım? Anlamadıklarını fark ettiğimde yaşadığım gerginliği nasıl yansıtmayacağım? Duygusal tepkilerimi değiştirmem gerekiyor... Sınıfta yaşadığım duygusal düşüşlerle nasıl baş edeceğim? Moral bozukluğumu sınıfa nasıl yansıtmamayı başaracağım? Kırılan şevkimle nasıl devam edeceğim? Takdir edilmemekle nasıl baş edeceğim? Bu anda sakin kalmayı nasıl başaracağım?
	Mizaç Konusu	Sınıfımın mükemmel görünmesini isterim Öğretim sürecinde sessiz ve kıpırtısız olmaları gerekir Sese karşı alerjim var Yumuşak tabiatlıyım. Mizacımın dışına mı çıkayım?
	Jenerasyon Farkı Konusu	Nasıl güncel kalacağım Yeni nesilleri öldürüyoruz. Emekliler mutlu edilmeli...
PROGRAM	Yardımcı kitap kullanma konusu	Yardımcı kitap kullanmak yasak fakat ders kitapları da çok kötü
	Ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu	Ders kitabı bizim rehberimiz
	Programın hayatla entegrasyonu	Öğrettiklerimin onların hayatlarındaki karşılığını nasıl bulacağım?
	Programın verdiği içerik ve zaman konusu	Programın içerik ve zamanı konusunda esnek mi davranmalıyım? Yoksa tamamen sadık mı kalmalıyım? Programı kendi koşullarıma göre uyarılmanın sınırı ne?

Tablo 3.4'ün devamı

İLİŞKİ	Çocuğun dilini anlama gerekliliği	Çocuğun anlatmak istedikleri var. Bunu görmezden gelemem. Ama program ve diğer öğrenciler de var.
	Bağ kurma gerekliliği	Öğrencilerle aramdaki bağı kurma noktasını nasıl bulacağım? Bağ kurma yollarını nasıl bulacağım?
	Öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği	Ne zaman ders anlatsam ne zaman dert dinlesem... Dersi bırakıp şu an gelişen bu olayla mı ilgilenmeliyim? Şu an bu konuyla ilgilenme planladıklarımı öğretmekten daha önemli
	Duygusal iyi oluşlarını sağlama gerekliliği	Mutlular mı? Hoşlarına gitti mi?
	Hayranlık yaratma gerekliliği	Öğrencilerde bir çekim yaratabiliyor muyum?
	Duygu dünyalarına girme gerekliliği	İç dünyalarına nasıl gireceğim? Duygu dünyalarına girmem gerekiyor...
	Adalet duygusunu verme gerekliliği	Çocuğun bana güvenmesini nasıl sağlayacağım... Adalet duygusunu hiç sarsmamam gerekiyor Hepsine ortak bir adalet duygusunu vermem gerekiyor...
	Duygusal İhtiyaçlarını karşılama gerekliliği	İç dünyalarında karmaşayı nasıl anlayacağım? Görevin öğretme mi iyi iyileştirme mi? Öğrencilerin duygusal durumlarını önceliklendirmeli miyim? Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları varken öğretime devam etmeli miyim?

Tablo 3.4'ün devamı

KURAL	Dinlemenin maliyetine hazır mıyım?	Onları dinlemeliyim ama maliyeti zaman ve sınıfta karmaşa anlamına geliyor. Bunları hangi kurallarla yöneteceğim? Öğrencinin dediklerini dinlemek istiyorum. Ama konu dağılıyor. Bunun düzenlemek için nasıl bir kural koymalıyım?
	Uslu öğrencilerin hak kaybının üstesinden nasıl gelebilirim?	Kuralların doğru işletemeyince hak kaybına uğrayan uslu ve söz dinleyenler oluyor. Bununla nasıl baş edebilirim?
	Sınıftaki kız erkek dengesini nasıl sağlayabilirim?	Cinsiyet rollerini sınıfta verme konusunda nasıl bir sistem geliştirmeliyim?
	Gürültü ile nasıl baş edeceğim?	Sınıfta özgürlük istediğimde çok gürültü oluyor. Özgürlük ve kurallar nasıl birlikte devam edecek?
	Susturmanın maliyeti ne olacak?	Sessiz bir sınıf susmuş bir sınıfa dönüşmemeli. Bunu nasıl sağlayabilirim?
	Kuralları çiğneyen öğrencilerle nasıl baş edeceğim?	Kurallar bazı öğrencilerde tersi yönde işliyor. Kural onlara yeni bir işgal alanı tanımlıyor...
	Kurallarım öğrenci haklarını sınırlandırıyor mu?	Öğrencilerin hakları nerede başlar benim kurallarım nerede biter?
	Davranışa ne zaman müdahale etmeliyim?	Olumsuz davranışı ner gördüğümde mi uymalıyım? Bir olayı bir kere yapan ile bin kere yapan aynı uygulamayı mı görmeli?
Öğrencilerin kurallar konusunda düşünmelerini nasıl sağlayabilirim?	Öğrencilerin hata yaptıklarını benden önce kendilerinin fark etmelerini istiyorum.	
SINIF ATMOSFERİ	Sınıf ses dalgası	Her kararımı aslında sınıftaki ses dalgası yönetiyor
	Kalabalık arttıkça sorunlar da artıyor	Sınıf kararlarında aslında herşeyde sınıf mevcudu belirleyici oluyor
	Anlık değişen sınıf atmosferi	Kararlarımı anlık gelişen olaylar oluşturuyor
	Sınıf benim planlarımdan bambaşka	Bir kararım var... Ama sınıf bambaşka bir havada... Planladığım şartlar oluşmadı.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Öğrenci Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar öğrenci teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.1 Araştırmanın Öğrenci Temasına İlişkin Bulgular

Tema: Öğrenci
Kategori
Travma yaşayan öğrenciler
Sağlık sorunlar yaşayan öğrenciler
Dersi sabote eden öğrenciler
Derse ve öğretmene direnen öğrenciler
Sıkılan öğrenciler
Aşırı korumacı ailelerde temel becerilerini geliştirememiş öğrenciler
Dikkat süreleri çok kısa olan öğrenciler
Birbirlerine karşı acımasız olan öğrenciler
Davranış bozukluğuna sahip olan öğrenciler
Teknoloji yerlisi öğrenciler
Bilmiş öğrenciler
Farklı dilli öğrenciler
Çok konuşan öğrenciler
Çekingen öğrenciler
Kendini önceliklendiren öğrenciler
Geç öğrenen öğrenciler

Öğrenci teması altında on altı kategori olduğu görülmektedir. Aşağıda araştırmada kullanılan kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Öğrenci teması altında "travma yaşayan öğrenciler, sağlık sorunları yaşayan öğrenciler, dersi sabote eden öğrenciler, derse ve öğretmene direnen öğrenciler, sıkılan öğrenciler, aşırı korumacı ailelerde yetişen öğrenciler, dikkat süreleri kısa öğrenciler, acımasız öğrenciler, davranış bozukluğuna sahip öğrenciler, teknoloji yerlisi öğrenciler, bilmiş öğrenciler, farklı dilli öğrenciler, çok konuşan öğrenciler, çekingen öğrenciler, kendine önceliklendiren öğrenciler, geç öğrenen öğrenciler" kategorileri yer almaktadır. Bu temayı oluşturan kategoriler "Karar almanızı etkileyen öğrenci özellikleri nelerdir?" sorusu

oluşturmaktadır. Yukarıda ifade edilen öğrenci özellikleri öğretmenin kararlarını uygulamasına, değiştirmesine, yeni kararlar almasına neden olmaktadır.

Travma Yaşayan Öğrenciler

Şimdi her sınıfta ele avuca sığmaz, haşere çocuklar mutlaka vardır. Birinci sınıfta da var, iki, üç dördte de var. Önceden çocuğun eğer bir problemi varsa bunu evde çözmeye çalışıyorduk. Çocuk aileden sıkıntılı geldiği zaman o intikamını bizden alıyor, öğretmenden alıyor. Evdeki sıkıntısını bizden kesinlikle çıkarıyor. Sınıfta intikamını almak için elinden gelen her şeyi yapıyor. Dayak yiyen çocuk bizim okul çevresinde çok fazladır. Aileden dayak yiyerek gelen ve bunu anlatan öğrenciler var. Dayak yiyen, akran zorbalığından ziyade aile zorbalığından etkilenen çocuklar çok fazla. Darp edilen çocuklar ile iletişimimiz sıkıntıya giriyor ister istemez. Şu anda da aşırı hareketli olduğu için ilaç kullanan bir öğrencim var. Sınıfta ailesi tarafından sevilen çocukla ailesi tarafından sevilmeyen veya darbedilen çocuklar o kadar kendi kendini belli ediyor ki. (Katılımcı 1).

Sağlık Sorunu Yaşayan Öğrenciler

Sağlık sorunu yaşayan öğrenciler olabiliyor sınıfımızın içinde. O tip öğrenciler çok nadir oluyor. Bazen öğrencinin burnu kanayabiliyor (Katılımcı 5).

Dersi Sabote Eden Öğrenciler

Ders anında çok fazla derse dikkatini vermeyen, dinlemek istemeyen, hiperaktif ve arkadaşlarına zarar veren birkaç öğrenci var. Bu tarz öğrenciler, ders anında aniden kalkıyor. Arkadaşıma şöyle bir şaka yaptım diyor. Aslında arkadaşına zarar veriyor. Böyle bir durumda tabii ki üzülüyorum. Kendi içinden gelen dürtüleri ile hareket etmesi, dersin gidişatını bozabiliyor. Bu tarz çocuklar arkadaşlarına aniden yaklaşır, ensesine bir tane yapıştırıp oturuyor. Sonrada hiçbir şey olmamış gibi gülüyor. Yani ne yaparsan yap bazen de aileden gelen şeyler bu davranışlar. (Katılımcı 4).

Direnen Öğrenciler

Serbest etkinlik dersinde konumuzun içinde mesela çizgi film veya masal konusu var. Çocukların sevdikleri masallarla ilgili videoları indiriyorum izliyorum, izledikten sonra onunla ilgili acaba dikkatli izlemişler mi öğrenmek için sorular soruyorum. Fakat bazı öğrenciler gürlütlü yapıyorlar, izlemiyorlar, başka bir şey izlemek istiyorlar. Bu durumda öğrencilere “Ben sizin hoşunuza gider diye bunları indiriyorum, bir çaba sarf ediyorum. Ama siz buna değer vermiyorsunuz. Ben de sizin bu yaptığınıza karşı bir dahaki sefer bunları yapmam diyorum (Katılımcı 6).

Sıkılan Öğrenciler

Şehirden gelen çocukların hazırbulunuşlukları iyi ancak kırsal kesimden gelen çocukların hazırbulunuşluğu zayıf. Anasınıfına gitmemiş öğrenciler var. Köyden gelmiş veya kırsal kesimden iki üç tane öğrenci var. Onlara biraz daha çok çalışma yaptım ve birebir çalıştım. Tabii diğer çocuklarda ister istemez öğretmen onlara fazla ilgi gösteriyor diye söylemde bulunuyorlar. Çocuklarda çok çabuk sıkılma durumları var. (Katılımcı 6).

Milli Mücadele konusunu önce ekrandan izlettim. Tamam, izliyorlar ama belli bir süre sonra sıkılıyorlar. Daha sonra baktım kongre sıralarını ezberleyecekler ama olmuyor ezberleyemiyor bir kısmı. Bıraktım. Tamam, her şeyi bırakın dedim. Sonra tahtaya koca bir boş Türkiye haritası çizip orada anlatmaya başladım (Katılımcı 7).

Aşırı korumacı ailelerde temel becerilerini geliştirememiş öğrenciler oluyor. Sınıf içindeki bazı öğrenciler; anne babaları tarafından kutsal görülen, nasıl diyeyim kalemini açamayan, beceri yönünden eksik olan çocuklardır. Olabilir deyip yardımcı oluyoruz. 4. Sınıfta bile bu tür öğrencilere denk gelebiliyoruz. Ayrıca hareketli öğrenciler var. Onlar uzun süre bilgisayar tablet başında çünkü ve biz bunu anlıyoruz (Katılımcı 6).

Dikkat süreleri çok kısa olan öğrenciler

Yönerge bekleyen çocuklar oluyor sınıf içinde. Bir tanesi sürekli uyku modunda, sürekli böyle. Soru soruyorsun iki dakika dinliyor sonra dinlemiyor ama hep böyle dağınık bir görüntüsü var. Bu tür dikkat süresi kısa öğrencileri çok rahat görebileceğim ve kontrol edebileceğim alana koymak en kolay yöntem bence. Onların birazcık daha toparlanması konusunda derste o şekilde başdebiliyoruz. Davranışlarla ilgili çok sıkıntı yok, fakat öğrencide kafa dağınık, dikkat dağınık ve toparlanmakta sıkıntı yaşıyor. Zil çaldığında bile eşyalarını toplarken inanın halini görerseniz, neyi nereden alıp nereye koyacağını bilemiyor. Darmadağın o kadar. O çocukların diğer çocuklarla iletişimde bile bir sıkıntı oluyor (Katılımcı 8).

Birbirlerine karşı acımasız olan öğrenciler

Bazı öğrenciler arkadaşlarını oyun zamanlarında oyuna almak istemiyorlar. Çünkü bazı öğrenciler oyunun kuralını bilemiyor, uygulayamıyor, oyunda güçlü bir eleman değil. Bu yüzden öğrenciler bazı arkadaşlarını oyunlara katmak istemiyorlar. Bunlar hep sorun oluyor. Bu yaş grubu da acımasız. Bu durumda demokratik karar alıyoruz. Sırıyla herkesin istediği oyunları oynuyoruz. Karmaşayı gidermeye çalışıyorum (Katılımcı 8).

Davranış bozukluğuna sahip olan öğrenciler

Derste fikir değiştirme durumum, davranışı bozuk öğrenciler yüzünden oluyor. Ne yaparsan yap o çocuğa müdahale edemiyorsun. Onun iç dünyasına giremiyorsun. Bazen bir öğrenci için dersi sonlandırdığımız olabiliyor. O zaman fikir değiştir diyorum. Onun iç dünyasına giremediğim zaman dersi dinleyemeyecek. Benim de içim rahat olmadığı için ders anlatırken zorlanacağım. Bende bir istek, şevk olmayacak. Onun için dersi sonlandırmam daha iyi olur diye düşünüyorum (Katılımcı 3).

Teknoloji yerlisi öğrenciler

Bizim öğrencilerimiz teknolojik çocuklar. Öyle durumlar oluyor ki yazı yazmak istemiyor çocuk. Öğrenci “Öğretmenim yazmaya ne gerek var. Ben bunu zaten 2 dakikada sesli mesajla atacağım.” Diyor. “Niye uğraşayım.” Diyor. Sizin görüşümüz orada çürüyor. Yani nesil değişiyor, beklenti değişiyor. Bir öğretmen arkadaşımın öğrencisi “Ne gerek var yazı yazmaya, tablet denen bir şey var öğretmenim. Ben tablete yazarım deftere yazmak zorundadeğilim.” demiş. İşte burada karşı tarafın beklentisi değiştiği için sizde değişmek zorundasınız. (Katılımcı 8).

Bilmiş öğrenciler

Dominant olan öğrenciler yani devamlı ben diyenler var. Her şeyi ben yapmak istiyorum diyorlar. İstiyorum dedikleri zaman bu benim canımı sıkıyor. Yani başka çocuklar da var. Sonuçta onların sesi çıkmıyor diye ben onları yok sayamam. Şimdi ben de mesela şöyle söyleyeyim söz verme hakkımı dinleyen sessiz yapıdaki kız öğrencilerden yana kullanıyorum veya diğer erkeklerden yana kullanıyorum. Diğerleri her zaman ön plana çıkmaya çalışıyor zaten. Ben yaparım, ben ederim ben söyleyeyim diye atlıyorlar her şeye. Ben de onları bir tık geriye atıyorum. Onlar söyleyeceklerini her şekilde söylüyorlar. (Katılımcı 2).

Farklı dilli öğrenciler

Valla her açıdan düşünecek olursak şöyle en çaresiz hissettiğim şey üniversiteyi bitirip atandığımda Ağrı'da 1,2,3 okutmak ve okuturken de çocukların çoğunun Türkçe bilmemesi en çaresiz kaldığım zamanlardı. Dedim ki "Ya biz neden okuduk? Yani o 4 yıl boyunca bunun için mi okuduk?" Yani en çok zoruma o gitti. Çünkü ne yapacağımı bilemedim Hatta 2 arkadaşlık biz mevrada. Dedim ki "Biz şimdi ne yapacağız?" (Katılımcı 2).

Çok konuşan öğrenciler

Sınıf yönetimi konusunda kararsız kaldığım durum çok konuşanlardır. Nasıl susturacağım bunları diyorum. Yıldız vererek onları susturmayı denedim (Katılımcı 2).

Çekingen öğrenciler

Aileler gerçekten çok üzerine düşüyor çocukların. Ama yine de alışamadılar okula. Soru sorduğum zaman panik oluyorlar, öğretmen neden bana soru sordu der gibi tavırları oluyor. Yani tavır derken tabii ki bana yansıttıkları bir durum yok, ama ben anlıyorum bu durumdaki öğrenciyi (Katılımcı 5).

Kendini önceliklendiren öğrenciler

Cazgır olan öğrenciler devamlı ben diyorlar. Her şeyde ben yapmak istiyorum diyorlar. Yani istiyorum dedikleri zaman benim canımı sıkıyor Yani başka çocuklar da var. Sonuçta onların sesi çıkmıyor diye ben onları yok sayamam. Söz verme hakkımı da dinleyen kızlardan yana ve diğer erkeklerden yana kullanıyorum. Diğerleri bir şekilde ön plana çıkmayı başarıyor (Katılımcı 2).

Geç öğrenen öğrenciler

Ama bakıyorum ki çocuklar kesinlikle dersi alacak potansiyelde değiller. O zaman dersi bırakıyorum. Biraz sohbet ettiriyorum, resim yaptırıyorum veya bir müzik dinletiyorum. Bu gibi yönlendirmelerde bulunuyorum (Katılımcı 3).

4.2. Araştırmanın Öğretim Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusunda “ Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğretim** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Araştırmanın öğretim temasına ilişkin bulgular

Tema: Öğretim	
Kategori	Alt Kategoriler
Öğrencilerdeki çeşitlilik konusu	Öğrenci ilgileri çok çeşitli Öğrenme stilleri çok çeşitli
Ölçme gerektiren durumlar konusu	Çocukların beni anlayıp anlamadığını belirleme Çocukların ön öğrenme düzeylerini belirleme Yetenekli oldukların nasıl belirleneceği İlgi alanlarının nasıl belirleneceği
Sınıfta kullanılan dil konusu	Kullandığım dil öğrenci seviyesine uygun olmalı.
Zorluk düzeyini ayarlama konusu	Öğrencilerin bilişsel olarak yorulduklarını anlayamıyorum Öğrenmesi için yapılması gereken zorluğu ayarlamak zor Zorluk düzeyini ayarlarken şevklerini kırma olasılığı Bir sonraki düzeye geçerken öz güvenlerini kırmama
Yeni konuya geçme konusu	Yeni konuya geçmeli miyim?
Öğretim sürecinde öğrenciden gelen sinyallerin karmaşıklığı konusu	Öğrencilerin gerçek ve sözde ihtiyaçlarını ayırt etmenin güçlüğü Öğrencilere ilişkin gözlemlerime dayanan çıkarımlar doğru mu? Ses, öğrenmeme, direnme ve zorbalık davranışlarına ne neden oluyor?
Ders hiyerarşisi konusu	Temel dersler benim için hazırlık gerektiren dersler
Öğrenci katılımı konusu	Çocukların çoğunun katılımını nasıl sağlarım? Öğretim süreci hepsini kapsıyor mu?
Hangi seviyedeki öğrencileri önceleyeceğim konusu	Hangi grubu öncelemeliyim?

Tablo 4.2'nin devamı

Öğretme Gereklilikleri Konusu	İhtiyaç haline nasıl getireceğim? Nasıl daha iyi öğrenirler? Nasıl somutlaştırabilirim? Benim anlatımım ve bazı kavramlar soyut. Nasıl daha ayrıntısız bir hale getirebilirim? Nasıl doğrudan deneyim kazanmalarını sağlayabilirim? Nasıl temel mantığını kavrayabilirim? Nasıl her birinin doğrudan uygulatabilirim? Nasıl en kolay yolla kavrayabilirim? Nasıl duyularına hitap edebilirim?
Bırakma Konusu	Anlamadılar daha fazla zorlamamalıyım Tekrar etmeyi ne zaman bırakmalıyım? Artık bırakmam gerektiği yönünde sinyaller alıyorum Öğrenmeleri için daha ne kadar ekstra zamana ihtiyaçları var?
Dinlenmeme Konusu	Dinlemediklerini bile bile devam etmeli miyim?
Dersin Çıktıları Konusu	Anlamayan öğrencilere ulaşabildim mi? Vermek istediklerimi verebildim mi?
Sıkılma Konusu	Sıkıldılar ne yapmalıyım?
Ekstra Çalışmalar	Birebir mi çalışsam? Öğrenmenin evde de sürmesini nasıl sağlarım? Bir öğrenciyle ilgilenirken diğerleri ne yapmalı? Evdeki çalışmalarını kendi yaptı mı? Ekstra çalışmalar işe yaradı mı?
Öğrenci İhtiyaçları Konusu	Hareket ihtiyaçlarını imkânlarım içinde nasıl karşılayabilirim Sevildiklerini hissetme ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilirim? Dijital araçlarla temas etme ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilirim? Eğlenme ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilirim? Oyun çağı çocuğunun ihtiyaçları ile öğretim sürecini nasıl buluşturabilirim?
Rutinler Konusu	Rutinlerin güvenini kırmadan onu nasıl daha yaratıcı hale getirebilirim?
Seviye Konusu	Her seviyeden öğrenci var nasıl baş edeceğim Alt seviyedeki öğrenci için nasıl zaman ve mekân yaratacağım? Sınıf hemen seviye seviye ayrılıyor. Nasıl tek bir bütün olarak ilerleyeceğiz? Hızlı öğrenenlerin hızına nasıl yetişeceğim? Ders anlatma hızımı hangi gruba göre ayarlasam?

Öğretim teması içinde yer alan karar alma durumlarını etkileyen durumlar, on sekiz kategori altında incelenmektedir. Bu kategoriler, “öğrencilerdeki çeşitlilik konusu, ölçme gerektiren durumlar konusu, sınıfta kullanılan dil konusu, zorluk düzeyini ayarlama konusu, yeni konuya geçme konusu, öğretim sürecinde öğrenciden gelen

sinyallerin karmaşıklığı konusu, ders hiyerarşisi konusu, öğrenci katılımı konusu, hangi seviyedeki öğrencileri önceleyeceğim konusu, rutinler konusu, öğretme gereklilikleri konusu, ekstra çalışmalar konusu, öğrenci ihtiyaçları konusu, dinlememe konusu, bırakma konusu, sıkılma konusu, seviye konusu, dersin çıktıkları konusu” bu temanın kategorilerini oluşturmaktadır. Her bir kategori çeşitli alt kategorilerden oluşmuştur. Kategorilerin içerdiği konularda öğretmenlerin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu; bakış açısının özelliklerinin ne olduğu; öğretmenlerin sınıf içi kararlarını nelerin etkilediğine dair yorumlarda bulunmaktadır. Aşağıda öğretim temasına ait kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Yukarıda ifade edilen öğretim özelliklerine ait kategoriler öğretmenin kararlarını sorgulamasına, değiştirmesine, yeni kararlar almasına neden oluyor diyebiliriz.

Öğrencilerdeki çeşitlilik kategorisinin içeriği, “öğrenci ilgilerindeki çeşitlilik kategorisi, öğrenci ilgileri ve öğrenme stillerinin çeşitli olmasına” dayanmaktadır. Farklı stillere sahip öğrenciler ve ilgileri farklı olan öğrenciler öğretmenlerin sınıf içindeki alacakları kararları etkileme düzeyine sahiptir.

Öğrenci ilgileri çok çeşitli

Çocukların ilgileri çok farklıdır. Onlara cevap verebilmek için onların yanında olabilmek için, aradaki mesafeyi kapatabilmek için çok gerekli bu durum. Sadece birkaç tane metodla ders anlatmak yetmiyor artık. Çocukların ilgilendiği her alan, ders anlatırken de kullanılabilir. Mesela doğayla çok yakın ilişkili olan öğrencilere doğayla ilgili örnekleri verebilirsin. Materyal getirebilirsin. Teknolojiyle ilgili olan bir çocuklara teknolojiyle ilgili örnekler, gruplama çalışmaları verilebilir. Keşke hep bunların birkaç tanesini bir derste yapabilseydim daha iyi olurdu. Sonraki derste de mümkünse onu telafi etmeye, imkânlar ölçüsünde giderim. Sadece yeterli görüp, birkaç yöntem kullanmak doğru değil. (Katılımcı 4).

Öğrenme stilleri çok çeşitli

Bazı öğrenciler dramadan hoşlanıyor. Ondan kazanıyorsun. Bazılarını soru sorarak, bazılarını örnekler vererek, aileden örnekler vererek, yaşadığı olaydan örnekler vererek çocuğa ulaşabiliyorsun. İşte her çocuğa ulaştığım zaman benim için kesinlikle doğru yoldur ve bu iş bitmiştir diyebilirim (Katılımcı 4).

Ölçme gerektiren durumlar konusu kategorisi, “çocukların beni anlayıp anlamadığını belirleme, çocukların ön öğrenme düzeylerini belirleme, yetenekli olduklarının nasıl belirleneceği, ilgi alanlarının nasıl belirleneceği” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kararsız kaldıkları durumlar olarak anlaşılmaktadır.

Çocukların beni anlayıp anlamadığını belirleme

Ders sonrası çalışmasını yapamayan bir öğrenci aklıma takılıyor. Mesela 2 tane öğrencim var, özellikle matematikte zayıflar. Çıkartma işlemini yaparken yukarıdan aşağıya çıkartmıyor, öğretmedim. Öğrenci aşağıdan yukarı çıkartıyor. Yani ters işlem yapıyor. Bu durumu görünce konuyu vurguluyorum, ekstra çalışma veriyorum ama her defasında unutuyorlar. Eve giden çalışma kâğıtları yapılmış olarak geliyor ama sınıf içerisinde o öğrencinin net anladığını anlayamıyorum (Katılımcı 2).

Ders arasında ve kendi adıma karşılaştığım en büyük karmaşa dersi anlatıktan sonra, çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını, dersi tam anlamıyla anlatıp anlatamadığımı sorguluyorum. Bunun yanında "Verdiğim örnekler dışında başka örnekler de verebilir miydim? Çocuklara bunu verseydim daha mı iyi olurdu?" şeklinde düşüncelerim oluyor (Katılımcı 9).

Çocukların ön öğrenme düzeylerini belirleme

Derse başladığımızda yeni anlatacağım konu eğer ki görmüş oldukları konularla ilgiliyse önce bir ölçme yapıyorum. Neler biliyorlar, neler bilmiyorlar öğreniyorum. Sonra yeni konuyu anlatıyorum. Geniş geniş soruları çözüyoruz. (Katılımcı 2).

Yetenekli olduklarının nasıl belireneceği

Herkesin bir kabiliyeti yeteneği vardır ya bunu ortaya çıkarabilecek bir öğretim programı olsun isterim ben. Çocuk mesela beden eğitiminde çok iyidir ama biz ona sürekli sürekli matematik vermeye çalışıyoruz. Matematik de iyidir ama matematik isteyene verilmeli. O çocuk beden eğitimine çıkmak istiyorsa ya da spor yapmak istiyorsa ya da o yönde kendini geliştirmek istiyorsa, o şekilde ilkokuldan itibaren bunu yapmak gerekiyor ki bizim okullarda böyle bir imkân yok. Biz İngilizce dersine zor bela branş öğretmeni buluyoruz (Katılımcı 9).

İlgi alanlarının nasıl belirleneceği

Günümüz çağındaki çocukların ilgi alanlarının çok farklı olduğunu kabul etmek gerekiyor. O ilgi alanlarına göre hem çocuğu eğitecek hem de öğretecek deneyime sahip olmak gerekiyor (Katılımcı 10).

Sınıfta kullanılan dil konusu kategorisi, " kullandığım dil öğrenci seviyesine uygun olmalı." alt kategorisinden oluşturmaktadır. Çocukların seviyesine uygun dil kullanmanın zorlukları, öğretmenlerin karar verirken değişikliğe gitmelerine neden olmaktadır.

Kullandığım dil öğrenci seviyesine uygun olmalı

Senin anlatmandan ziyade karşıdaki kişinin anlayabileceği seviyeye indirirsen daha kaliteli ve başarılı olursun. İlkokul seviyesindeki çocuklar biraz temasla alakalıdır. Yani sevgi gösterisini yapabilmen gerekiyor. Çocuğun sana dokunmasına, sarılmasına izin vermek, mimik hareketleriyle, sana olarak ilgisini, tepkisini göstermesini iyi takip edebilmek gerekiyor. Bunu bazen özellikle kalabalık olan sınıflarda yaşayabiliyorsun. Yani benim burada ikilemde kaldığım zamanlar

oluyor. Bir bakıyorsun öğrencinin bir tanesi, durgunluk yaşıyor. Ama sebebini sezemiyorsun (Katılımcı 10).

Zorluk düzeyini ayarlama konusu kategorisi, "Öğrencilerin bilişsel olarak yorulduklarını anlayamıyorum, öğrenmesi için yapılması gereken zorluğu ayarlamak zor, zorluk düzeyini ayarlarken şevklerini kırma olasılığı, bir sonraki düzeye geçerken öz güvenlerini kırmama." alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin bilişsel olarak yorulduklarını anlayamıyorum

Eğer 6 saat ders varsa bunun en az 4 -5 saatini okuma yazmaya ayırdığım bir dönem olmuştu. Çevre baskısı da oluyor. Bu yüzden en az 4 saat 5 saat okuma yazma yapıyordum. Yani diğer dersleri işlememeye başlamıştım. Bir ay sonra baktım ki kaba tabiriyle zorlanmaya başladı çocuklar. Yani olmuyor. Çünkü çocuğun her şeye ihtiyacı var aslında. Özellikle birinci sınıf çocukları hâlâ oyun çağındalar, bir de böyle kuralları yerleştirmek ve bu dengeyi çok iyi ayarlayabilmek lazım (Katılımcı 10).

Öğrenmesi için yapılması gereken zorluğu ayarlamak zor

Herkes her şeyi aynı anda öğrenecek diye çocuğu zorluyorsun öğrenmeye. Herkes aynı düzeyde olsa zaten iş kolaydır. Senin öğrettiğini sınıfın yarısı ilk etapta öğreniyor ikincisi için başka bir süreç gerekiyor, bir grup var hiçbir şey öğrenemiyor. Ben de istiyorum ki sınıfın 30'u da aynı şeyi öğrensin. Ama acemilikte, idealistlik var tabi, zannediyorsun ki hepsine aynı şey aynı anda öğreteceğim. Kendimi eleştirdiğim bölüm burası (Katılımcı 8).

Bir sonraki düzeye geçerken öz güvenlerini kırmama

Çocuklarda gerçekten merak duygusu çok fazla var. Bir konuya giriş yaptıysak çocukların merakları da kırılmasın istemiyorum. Soru sorduklarında soruları cevapsız kalsın istemiyorum. Bazen dersle alakasız sorular soruyorlar. Hani dersle hiç alakası olmayan bir soru mesela. Hemen cevap veriyorum ya da branş öğretmenlerini ilgilendiren bir soru ise o alandaki öğretmenlere yönlendiriyorum öğrenciyi. Tekrar konuya dönüyorum. (Katılımcı 5).

Yeni konuya geçme konusu kategorisi, "Yeni konuya geçmeli miyim?" alt kategorisinden oluşmaktadır. Konuya ne zaman geçileceği öğretmenlerin karar almalarında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yeni konuya geçmeli miyim?

Yeni konuya geçmeli miyim yoksa aynı konuya devam etmeli miyim? Orada biraz ikilemde kalabiliyorum. Eğer konu çok çabuk bitmişse yeni konuya geçmemekte fayda var diye düşünüyorum. Önemli olan konuyu daha iyi öğrenmeleri. (Katılımcı 7).

Öğretim sürecinde öğrenciden gelen sinyallerin karmaşıklığı konusu kategorisi, "öğrencilerin gerçek ve sözde ihtiyaçlarını ayırt etmenin güçlüğü, öğrencilere ilişkin gözlemlerime dayanan çıkarımlar doğru mu? Ses, öğrenmeme, direnme ve zorbalık davranışlarına ne neden oluyor?" alt kategorilerinden oluşmaktadır. Kısacası öğrencinin verdiği işaretler, öğretmenlerin karar vermesinde etkiye sahiptir.

Öğrencilerin gerçek ve sözde ihtiyaçlarını ayırt etmenin güçlüğü

Birinci sınıfta özellikle öğrenciler daha çok rahat bir ortamdaki kuralların olduğu ve yapılması gereken derslerin olduğu bir ortama giriş yapıyorlar. Zamanında girilip zamanında çıkılması gereken bir yerin olduğu bir ortama giriyorlar ve öğrenciler birinci sınıfta bu konuda çok zorlanıyorlar. O yüzden birinci sınıfta çok fazla tuvalet ihtiyacı oluyor. Çocuklar biraz da o sınıf ortamından çıkıp tekrar içeriye girmek için bunu yapıyorlar. Burada sınıf kuralları derken tuvalet ihtiyacı çok büyük bir sorundur. Çünkü sen tam bazı şeyleri yerleştirmeye çalışıyorsun, birde o yaştaki çocukların kasları tam olarak gelişmediği için gerçekten tuvalet ihtiyacını var yoksa sınıftan bir hava almak için mi dışarı çıkmak istiyor bilemiyorsun. (Katılımcı 10)

Öğrencilere ilişkin gözlemlerime dayanan çıkarımlar doğru mu?

Çocuk seni pür dikkat dinliyor. Ama fiziki hali ve yapmış olduğu eylemler seni hiç dinlemediği gibi gösteriyor. Çocuğun dinlemediğini düşününce üzülüm yani. Bir de ne yapayım meslektaşımın çocuğu olunca biraz daha kısıtlı hissediyorsun (Katılımcı 10).

Ses, öğrenmeme, direnme ve zorbalık davranışlarına ne neden oluyor?

Düşünmem gerekir 1-2 saniye, sıkıntı nerede, çocukta mı derste mi bulmaya çalışıyorum. Bir çocuk ödevini yapmadığı zaman soruyorum neden yapmadığını. Bazen haklı sebebi oluyor. Bazen de yapmak istemediğini söylüyor. O zaman ikilemde kalıyorum (Katılımcı 2).

Ders hiyerarşisi konusu kategorisi, “temel dersler benim için hazırlık gerektiren dersler”, alt kategorisinden oluşmaktadır. Temel dersler öğretmenlerin dikkate aldığı bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Temel dersler benim için hazırlık gerektiren dersler

Etkinlikleri çoğaltmam gerekiyorsa fotokopi olarak çoğaltıyorum ve derse giriş yapıyorum. Örneğin, matematik anlatacaksam eğer hazır gidiyorum (Katılımcı 2).

Daha kolay, yani çocukları yormayan müzik var resim var. Bazen de beden eğitimi son derse ya da beden eğitimi dersini öne alıyorum. Çocuklar bir enerji atın deyip beden eğitimi dersine çıkarıyorum (Katılımcı 11).

Öğrenci katılımı konusu kategorisi, “Çocukların çoğunun katılımını nasıl sağlarım? Öğretim süreci hepsini kapsıyor mu?” alt kategorilerinden oluşmuştur. Öğrenciyi derse katma konusu öğretmenlerin karar süreçlerini etkilemektedir

Çocukların çoğunun katılımını nasıl sağlarım?

Örneğin bir etkinlik yapılacaksa hemen sınıfın ekonomik düzeyini düşünüyorsunuz. Bu çocukların çoğunun katılımını nasıl sağlarım diye düşünüyorum. Çok güzel bir etkinlik var yapsak güzel olur ama bu etkinliğe herkes katılamıyor. İşte böyle ikilemler yaşıyoruz ve biz zümrelerle birlikte karar verdiğimiz için, etkinliklere katılımın sayısını nasıl artırırız, herkesi bu etkinliğe nasıl katarız diye düşünüyoruz (Katılımcı 8).

Öğretim süreci hepsini kapsıyor mu?

Zaten sınıf yönetimi deyince bütün çocukların derse katılması ve onlarla göz teması kurmak, onları derse katabilmek, onlar pırıl pırıl gözlerinin içine baktığında sana katılıyorum, birlikteyiz, bütünleştik mesajını almak çok önemli. Bunun için de onların ders öncesi, derse ilgi duyuyorlar mı? Herhangi bir sıkıntıları var mı? Evden kahvaltı yapmadan gelmişler mi? İşte babası şehir dışına çıkacaksa bir vedalaşma süreci mi yaşadı? Bütün bunlarla çok kısa bir görüşme ve ilgi gerekiyor (Katılımcı 4).

Hangi seviyedeki öğrencileri önceleyeceğim konusu kategorisi, “Hangi grubu incelemeliyim?” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Sınıftaki seviye grupları öğretmenlerin karar almasını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hangi grubu incelemeliyim?

Geç algılayan çocuklarla daha çok ilgilenebilir miyim veya ilgilenmelerini isteyebilir miydim? Yani ben daha çok ilgisi az olanlarla takılmaya çalışıyorum. Yani onların ilgisini arttırmaya çalışıyorum. Çünkü ilgili olan zaten ilgilidir. Devamlı istiyor zaten. Yani ekstra ekstra ekstra çalışmalar istiyor (Katılımcı 2).

Öğretme Gereklilikleri Konusu kategorisi, “İhtiyaç haline nasıl getireceğim? Nasıl daha iyi öğrenirler? Nasıl somutlaştırabilirim? Benim anlatımım ve bazı kavramlar soyut. Nasıl daha ayrıntısız bir hale getirebilirim? Nasıl doğrudan deneyim kazanmalarını sağlayabilirim? Nasıl temel mantığını kavrayabilirim? Nasıl her birini doğrudan uygulatabilirim? Nasıl en kolay yolla kavrayabilirim? Nasıl duyularına hitap edebilirim?” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

İhtiyaç haline nasıl getireceğim?

Bu dersi anlatmak için ve çocuğun anlaması için çocuğun önce motive olması, dersi anlamayı istemesi gerekiyor. Bir şeyi yapması için ona ihtiyaç duyması onun kalıcı olmasını sağlıyor. Mesela kendi yaptığımız turşuları sergileyecektik. Çocuklar kendileri yapacak, kendileri yiyecek kendileri servis yapacaktı. Yapararak yaşayarak yani kalıcılık sağlayan konularda kendilerini katarak yapmaları taraftarıyım. Burada özellikle hiçbir şey getirmek istemeyen, hiçbir paylaşım yapmak istemeyen, etkinliğe katılmak istemeyen öğrenciler oluyor. Hiçbir şekilde hazırlık yapmayan çocuk veya veli, ya unuttum ya getirmedi ya da gerek duymadım diyor her zaman. (Katılımcı 4)

Nasıl daha iyi öğrenirler?

Dersleri müzikle çok ilişkilendiriyorum, saymalarda ritim ile çalıştığımız oldu. Sınıf ortamında ya da bahçede ritim çalışması yaparken matematikle ilişkilendiriyorum. Hoşlarına gidiyor, oyunla daha eğlenceli geliyor onlara. Beşer beşer sayıyorlar veya sınıfta arkadan fon müziği veriyoruz bu şekilde ritim çalışması yapıyoruz. Bence müzik de güzel bir karar diye düşünüyorum. Bütün dersleri içine sokabiliyorsun. Türkçe metinde bir şiir geçiyor veya o konunun başlığı ile ilgili bir türkü varsa ben o türküyü mırıldanıyordum. Biz konuyla ilişkilendirerek veriyoruz müzik dersini. Farkında olmadan çocukların yeteneklerini keşfetmiş oluyorsunuz. (Katılımcı 8).

Nasıl somutlaştırabilirim? Benim anlatımım ve bazı kavramlar soyut.

Akıllı tahtanın devreye girmesi, internetin sınıflara girmesi, kürenin daha fazla okulda bulunması veya dersle alakalı alet edavatlarımızın daha rahat ulaşabilecek hale gelmiş olmasından sonra, işimiz kolaylaştı. Ama zaman zaman evdeki kabartma haritasını getirseydim dediğim oluyor. Çocuklara daha iyi anlatabilmek için gösterebilmek için. 3 boyutlu güneşi anlatıyorsunuz. Güneş sisteminden bahsediyorsunuz. Fen bilimleri dersinde yeri geldiğinde veya işte bu sistemi anlatırken tahtaya eskiden çizerek anlatıyorduk. Bu durumda çocuk onu somutlaştırıyor. Ama akıllı tahta kullanmak biraz daha iyi oluyor. Ama bir arada elimizde küremiz vardı, güneşimiz vardı. Bunları sınıfa getiriyorduk. Matematik dersinde sayı tablolarımız vardı. Onları şu anda getiriyoruz. (Katılımcı 1)

Nasıl daha ayrıntısız bir hale getirebilirim?

Ben çocuklardan şunu istiyorum. Siyah kaleminiz ve kırmızı kaleminiz olsun. Çok fazla detaya boğup da çocukları ayrıntıya boğup da bıktırmıyorum. Çünkü çocuklara, yeşil kalem mavi kalem çıkarın desem çantasından boya kalemlerini çıkaracak, dökcek. Biraz daha böyle basite alıyorum (Katılımcı 5).

Nasıl doğrudan deneyim kazanmalarını sağlayabilirim?

Ne yaparsan yap çocuk materyale değdiği zaman, onu uyguladığı zaman, havucu kesip kavanoza koyduğu zaman mutlu oluyor. Mesela çocuk diyor ki, "Hayatımda ilk defa turşu yaptım, ilk defa bu deneyi yaptım." Çocuğun özgüveni artıyor. Bir şeyi ortaya çıkardığı zaman, bir ürünü meydana getirdiği zaman mutlu oluyor. Kendi ayaklarının üzerinde durabilecek, düşse de kalkabilecek kazanımları, davranışları, bilgileri, donanuma sahip çocuk yetiştirmek benim hedefim. Bunu da bütüncül bir yaklaşımla, yani evde ayrı, okulda ayrı olmadan hayatın her safhasında yapıyoruz (Katılımcı 4).

Nasıl temel mantığını kavratabilirim?

Öğrenci dersin mantığını anlayacak. Mesela toplama işlemini yaparken bunun çoğaltma olduğunu kavrayacak. Çocuklar herkes kalemini getirsin bakayım, benim masamda bir toplayalım kalemleri. Bakın ben de bir kalem vardı ama şimdi çoğaldı gördünüz mü toplama çoğaltmak demektir şeklinde ders işlediğimde ve konunun mantığını hissettirdiğimde, güçlü hissediyorum. Onlara işin mantığını anlattığımda ve kavradığımda güçlü hissediyorum (Katılımcı 7).

Nasıl her birinin doğrudan uygulatabilirim?

Bir tane uygulama yapıyoruz alan ölçme ile ilgili. Sonra ertesi gün çocuklarımıza akşam herkes evinin bir bölümünü bir odasının alanını ölçecek diyoruz. Daha çok uygulamaya dönük anlatıyoruz. Şöyle bir şey var şimdi mesleğin bize öğrettiği bir şey var asla derse hazırlıksız gitmemek (Katılımcı 11).

Nasıl en kolay yolla kavratabilirim?

Biz bunu tartışıyoruz. Birçoğumuz bu şekilde yapıyoruz. Çocuğa nasıl anlatırım. Diyorum ki ben kaç yıllık öğretmenim, tahmin etmeyi, zihinden toplamayı en kolay nasıl anlatırım En kolay nasıl anlatırız. Üç aşağı beş yukarı bütün öğretmenler aynı şeyi söylüyor (Katılımcı 8).

Nasıl duyularına hitap edebilirim?

Başka başka yöntemle mutlaka tekrar deniyorum. Ama aynı gün değil. Konuya yeniden başlıyormuş gibi farklı bir günde, farklı derste, farklı bir uygulama ile yeniden giriş yapıyorum. Hatta zümrelerimizle de “Ya bu konu olmadı. Çocuklar bunu kavrayamadı, ne yaptın? Nasıl yapsak, farklı bir şey şunu şöyle yapsak mı?” şeklinde mutlaka fikir alışverişinde bulunuyoruz kararsız kaldığımız zamanlarda (Katılımcı 8).

Bırakma Konusu kategorisi, “Anlamadılar daha fazla zorlamamalıyım, tekrar etmeyi ne zaman bırakmalıyım? Artık bırakmam gerektiği yönünde sinyaller alıyorum, öğrenmeleri için daha ne kadar ekstra zamana ihtiyaçları var?” alt kategorilerden oluşmaktadır.

Anlamadılar daha fazla zorlamamalıyım

O zaman ders değişimi yapıyorum. Yani böyle durumlar olabiliyor bazen. Matematik yerine Türkçe değil daha dinlendirici dersleri tercih ediyoruz. İnsan hakları var bizde trafik var daha böyle hareketli dersler var daha dinlendirici daha kolay dersler diyelim, yani çocukları yormayan müzik var resim var. Bazen de beden eğitimi dersini son derse ya da beden eğitimi öne alıyorsun. Yani böyle böyle sorunlarla karşılaştığımız zaman daha çok kendimizi rahatlatacak dersleri tercih ediyoruz (Katılımcı 11).

Tekrar etmeyi ne zaman bırakmalıyım?

Açık söylemek gerekirse ben ısrarla devam etme taraftarı değilim (Katılımcı 10).

Artık bırakmam gerektiği yönünde sinyaller alıyorum

O konunun üzerinde durmam. İlla bunu öğreteceğim bunu anlatacağım diye onun üzerinde durmam. Konunun bağlantılı olduğu bir diğer konuya geçerim. Bu konudan önce bağlantılı olan şu konuyu anlatayım ki diğer konuyu daha iyi anlasın dediğim olmuştur. Doğru o zamanlarda da konudan vazgeçiyorum. Bir sonraki bağlantılı olan konuya devam ediyorum. Daha sonra çocukların o konuyu algıladığını hissettiğim anda da verememiş olduğum konuya mutlaka geri dönüyorum (Katılımcı 1).

Öğrenmeleri için daha ne kadar ekstra zamana ihtiyaçları var?

Şurayı karıştırdık diyenler oluyor. Ben bu durumda bir kişi bile anlamasa tekrar ediyorum. Anlamayanların sesleri daha kısık oluyor. Onlarla tekrardan dersi işliyoruz. Konuyu farklı bir şekilde nasıl anlatırız onu düşünüyorum (Katılımcı 5).

Dinlenmeme Konusu kategorisi, “Dinlemediklerini bile bile devam etmeli miyim?” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Dinlemediklerini bile bile devam etmeli miyim?

Dinlemede sıkıntı olmaya başladığı an anlıyorum ki çocuk benim ne demek istediğim birebir anlamıyor, yani görmesi gerek. Görmesi gerekiyorsa da direkt akıllı tahta sağ olsun yardıma koşuyor. Orada birkaç tane ders programı var onlar yardımcı oluyor. Çocuk hem görüyor hem duyuyor hem dokunuyor. Onun daha çok ilgisini çekiyor. Yani ders esnasında ben daha çok anlatırsam çocuk sıkılıyor. Biz hemen görsellere geçiyoruz (Katılımcı 2).

Dersin Çıktıları Konusu kategorisi, anlamayan öğrencilere ulaşabildim mi? Vermek istediklerimi verebildim mi? alt kategorilerinden oluşmuştur.

Anlamayan öğrencilere ulaşabildim mi? Vermek istediklerimi verebildim mi?

Almak isteyen çocuk oluyor, alamayacak olan oluyor. Dersi alamadığında üzülüyorum, Ama bazen diyorum ki belki 1,2 ders sonra alacak. Öyle kendimi teselli ediyorum. Herkes bir değil onun için her öğrenci aynı zamanda öğrenemiyor (Katılımcı 2).

Sıkılma Konusu kategorisi; “Sıkıldılar ne yapmalıyım?” Alt kategorisinden oluşmaktadır.

Sıkıldılar ne yapmalıyım?

Onun daha çok ilgisini çekiyor, yani ben daha fazla konuşmak istemiyorum. Yani ders esnasında ben daha çok anlatırsam çocuk sıkılıyor (Katılımcı 2).

Rutinler Konusu kategorisi, rutinin güvenini kırmadan onu nasıl daha yaratıcı hale getirebilirim? Alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Rutinin güvenini kırmadan onu nasıl daha yaratıcı hale getirebilirim?

Uzun süre odaklanmada sorun yaşıyorlar ve rutin şeyleri yapmaktan da çok çabuk sıkılıyorlar. Mutlaka bir renk katmanız gerekiyor. Ben derslerin arasına mutlaka müzik eklerim. Atasözü deyim eklerim. Matematik bile olsa, yani hemen orada ilişkilendiririm başka derslerle. “Burda bir atasözümüz vardı. Neyi anlattı sanki bir şey anlattı.” falan derim. Onlar da hemen atasözünü söylerler. Böyle bir daha etkili oluyor. Benim onlara öğrettiğim türkülerden bir konuda geçerse hemen dersin arasına sıkıştırıyorum. Örneğin “Hangi yörede ne meşhur haydi sayalım.” derim. 2-3 gün sonra başka bir derste diyorum ki, “Oh diyorum ya bir kayısı olsa da yesek nereye gitsek acaba?” Hemen cevap verirler. (Katılımcı 8).

Seviye Konusu kategorisi, “Her seviyeden öğrenci var nasıl baş edeceğim? Alt seviyedeki öğrenci için nasıl zaman ve mekân yaratacağım? Sınıf hemen seviye seviye ayrılıyor, nasıl tek bir bütün olarak ilerleyeceğiz? Hızlı öğrenenlerin hızına nasıl yetişeceğim? Ders anlatma hızımı hangi gruba göre ayarlasam?” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Her seviyeden öğrenci var nasıl baş edeceğim

Yani bu çocukların bu eğitimi öğretimi alması gerekiyor ama tabii ki sınıfımın seviyesine göre algılama düzeyleri farklı. Onları ortalama bir şekilde dengeleyebilmek lazım. Bu seviye grupları beri ikilemde bırakıyor (Katılımcı 10).

Alt seviyedeki öğrenci için nasıl zaman ve mekân yaratacağım?

Çocuklarla oyunlar oynarken onlarla ekstra çalışma fırsatı da bulabiliyordum ya da düzeyi çok düşükse zaten rehberlik servisine yönlendirerek bireysel eğitim çalışmasına katıyoruz öğrencileri. Seviyesi çok düşük değilse onları aradaki kapatmaya çalışıyoruz (Katılımcı 11).

Sınıf hemen seviye seviye ayrılıyor. Nasıl tek bir bütün olarak ilerleyeceğiz?

Keşke çoğunluğun yapabildiği bir etkinlik yapabilseydim diye düşünebiliyorsunuz. Öğrenci hiçbir sınıfta aynı düzeyde asla olmuyor. En iyi öğrencileri toplayın 15 gün sonra baktığımızda en üstte ortada ve birazcık daha altta gruplar hemen oluşuyor. Farklılıklar başlıyor. Farklı çocukları farkındalıkları doğrultusunda keşfedip bir şeyler verebilmek hepsini aynı kalıba sokamayız (Katılımcı 8).

Hızlı öğrenenlerin hızına nasıl yetişeceğim?

Onların ilgisini arttırmaya çalışıyorum. Çünkü ilgili olan zaten ilgilidir. Devamlı istiyor zaten. Yani ekstra ekstra ekstra çalışma istiyor. Bize ekstra kaynaklar geliyordu. Ben hep ekstra çalışma isteyene veriyordum, çaktırmadan diyordum ki "Sen bunu 15 gün içinde bitirirsin." gerçekten bitiriyordu. Getiriyordu. Sonra ben bir tane daha veriyordum. Onu ekstradan destekliyordum. (Katılımcı 2)

Ders anlatma hızımı hangi gruba göre ayarlasam?

Çok hızlı anlayan çocuklar ile çok yavaş anlayan çocuklar var. Konuyu anlatırken nasıl gitsem diye kararsızlık yaşıyorum. Hızlı gitsem yavaş anlayan anlamıyor, yavaş gitsem hızlı anlayan sıkılıyor. İki etkinlik çıkarıyorum. Hızlı anlayana ikinci kâğıdı veriyorum. Akıllı tahta yardımına koşuyor. Oradaki uygulamaları tercih ediyorum. Onları sevdikleri için devam ediyorum. Ama çocuk bıktıysa ve artık dikkatini çekemiyorsam bırak diyorum. Son on dakika oluyor genelde bu. Sıkılıyorlar konuşmalar artıyor, anlıyorsun bırakman gerektiğini (Katılımcı 2).

4.3. Araştırmanın Öğrenme Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğrenme** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4.3'te görülmektedir.

Tablo 4.3 Araştırmanın öğrenme temasına ilişkin bulgular

Tema: Öğrenme	
Kategori	Alt Kategoriler
Öğretim Sürecinin Maliyeti Konusu	Özgüvenini kırmış olabilir miyim? Hevesleri kırılmış olabilir mi?
Deneme Cesaretinin Verilmesi Konusu	Denemekten korkmamalarını nasıl sağlayabilirim? Daha zorunu deneme cesaretini nasıl verebilirim?
Kalıcılık Konusu	Hangisini yaparsam daha kalıcı olur?
Öğrenme Çıktıları Konusu	Yaptığım işin görünür olmaması Hiçbir yol alamamam Beynini açıp sokamam ya
Dikkat Konusu	Dağılan dikkati nasıl bir daha toplayabilirim? 10 dakikada ne verdiysem verdim. Dikkatleri bende mi?

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ilişkin öğrenme temasına ilişkin beş kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler, “öğretim sürecinin maliyeti konusu, deneme cesaretinin verilmesi konusu, kalıcılık konusu, öğrenme çıktıları konusu, dikkat konusu” olarak bulunmuştur. Yukarıda ifade edilen öğrenme teması öğretmenin kararlarını sorgulamasına, değiştirmesine, yeni kararlar almasına neden oluyor diyebiliriz.

Öğrenme teması kategorisine ait olan öğretim sürecinin maliyeti konusuna ilişkin iki adet alt kategori bulunmuştur. Bu alt kategoriler, “Özgüvenini kırmış olabilir miyim? Hevesleri kırılmış olabilir mi?” şeklinde elde edilmiştir.

Özgüvenini kırmış olabilir miyim?

Sınıf ortamında tedirgin ve çekingen öğrenciler oluyor. Ben onlara soru sorarken, hala böyle bir ikilemde oluyorum. Acaba sorsam mı sormasam mı diye. Birkaç öğrenci var bir kız bir erkek öğrencim en çok onlar da oluyor bu durum. Sorduğum zaman acaba bilemezlerse diyorum bir özgüven eksikliği olur mu? Cesareti kırılır mı? Yani bu tip durumlar yaşıyorum. 4 sene oldu bir türlü çözemedik. Hala tam olarak soru sorduğum zaman hep böyle bir panik oluyorlar. Neden bana öğretmen soru sordu der gibi tavırları oluyor (Katılımcı 5).

Hevesleri kırılmış olabilir mi?

Matematik dersinde problem çözüyoruz. Yaparlar diye tahmin ederek sorduğum sorularda, çocuklar onu çözemediği zaman, bunu çözemedik, biz bunu yapamadık diyerek hevesleri kırılır mı başarısızlık düşüncesi oluşur mu diye bir endişem oluyor. Keşke sormasaydım dediğim sorular oluyor (Katılımcı 5).

Deneme Cesaretinin Verilmesi Konusu kategorisine ait iki adet alt kategori elde edilmiştir. “Denemekten korkmamalarını nasıl sağlayabilirim? Daha zorunu deneme cesaretini nasıl verebilirim?” şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır.

Denemekten korkmamalarını nasıl sağlayabilirim?

Verdiğim rolü yapmada istekli olmadıkları için, bir sonraki aşamaya çocuğu geçirmek istiyorum. Çocukların gelişme planlarını defterime not aldığım için bunu yapar mı, yapmaz mı? Ben buna bu rolü verebilir miyim? İşte bu konuyu bu çalışmayı ona verebilir miyim? diye düşünüyorum. Etkinliği versem mi, vermesem mi? Versem ne yapar diye düşünüyorum. Sonuçta etkinliği veriyorum ve kendisine de söylüyorum, “Ben sana bunu verdim biliyorum ama bu konu biraz ağır. Ama sana yardımcı da olacağım.” Bunu görmek ve bunu yaptığını başarmak beni çok mutlu ediyor. Sonunda ödül de var. Ödülü de gösteriyorum ucundan (Katılımcı 4).

Daha zorunu deneme cesaretini nasıl verebilirim?

Verdiğim rolü yapmada istekli olmadıkları için, bir sonraki aşamaya çocuğu geçirmek istiyorum. Bunu görmek ve bunu yaptığını başarmak beni çok mutlu ediyor. Sonunda ödül de var. Ödülü de gösteriyorum ucundan. Hatta onu hazırlamak için o konuyla ilgili kitap vererek çocuğun aşama aşama bir üst düzeye ilerlemesi için cesaret veriyorum. Hangi çocuğa, hangi konuda, hangi ağırlıkta çalışma vereceğimin kararı çocuğun sorumluluk alması ile ilgilidir (Katılımcı 4).

Kalıcılık konusu kategorisine ilişkin; “Hangisini yaparsam daha kalıcı olur?” alt kategorisine ulaşılmıştır.

Hangisini yaparsam daha kalıcı olur?

Mesela cümleye nokta yerine, soru işareti koyarım, ünlem koyarım virgül koyarım. Bu benim için bir öğretim metodudur. Yani ben söyledim diye doğru kabul etmemeli öğrenci. Ben onu yanlış yere koyduysam çocuk bu konuda savunmaya geçmeli. Çocuk “Öğretmenim bunu böyle mi yapacağız? Buraya biz ünlem işaretini niçin koyduk?” diye sorduğu zaman, ben ona soru sorarak onun kendisinden cevabı geri alıyorum. Yani soru sormak çok önemli. Soru sorduğun zaman soruyla doğruyu bulmaya yönlendirdiğin zaman kalıcı. Öğrenme sağlanıyor. Çünkü kendi muhakemesi işin içine giriyor (Katılımcı 4).

Öğrenme Çıktıları Konusu kategorisine ilişkin üç alt kategori elde edilmiştir. “Yaptığım işin görünür olmaması, Hiçbir yol alamamam, Beynini açıp sokamam ya” şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır.

Yaptığım işin görünür olmaması

Yaptığımız verdiğimiz şeylerin, eğitimin, öğretimin orada gözükmesini istiyoruz. Ertesi gün ya da bir haftasonra ya da bir ay sonra hiçbir şekilde farklılık olmaması gerekir (Katılımcı 9).

Hiçbir yol alamamam

Anlatıyoruz fakat hiçbir yol alamıyoruz. Çöpleri yine yere atıyorlardı. Aynı durumu burada da yaşıyorum. 1,2 tane öğrenci ile yaşadığım oluyor bu durumu. Bunlarla hâlâ konuşmaya devam ediyorum. Velisine anlatmaya çalışıyorum. Kendisine anlatmaya çalışıyorum. Bıkmadan usanmadan anlatıyoruz (Katılımcı 9).

Beynini açıp sokamam ya

Bir de şu var şimdi tecrübeme dayalı olarak bazı kazanımları öğrenen öğreniyor, öğrenemeyenin de beynini açıp da sokamıyorum içine. Ne yazık ki çocukların kişisel farklılıkları, akademik becerileri bu gibi farklılıklardan dolayı her öğrenciye de ulaşamadığımız oluyor. Konuya, derse başlıyoruz. Farklılıkları gördükten sonra onlarla işte tekrar bir konu üzerinden geçme, birebir çalışma yapabiliyorum. Derste onların üzerinde daha çok durunca çocuk öğretmenim benimle ilgileniyor deyip o da biraz daha çaba sarfetmeye başlıyor (Katılımcı 3).

Dikkat Konusu kategorisine ilişkin dört alt kategoriye ulaşılmıştır. “Dağılan dikkati nasıl bir daha toplayabilirim? On dakikada ne verdimsem verdim, Dikkatleri bende mi?” şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır.

Dağılan dikkati nasıl bir daha toplayabilirim?

Ders süre benim için çok önemli. Bazen süre yetiştiremediğim zamanlar oldu. Onun için artık buna çok dikkat ediyorum. Hani o 40 dakikada Tabii 40 dakikanızın hepsinde de çocukların dikkatleri derste olmuyor. Nasıl desem dikkati toplanmış olmuyor. İllaki bir ara dikkatleri dağılıyor. Dikkatlerini toparlayacağım ama neler yapabileceğime dair özen göstermeye çalışıyorum (Katılımcı 3).

10 dakikada ne verdiysem verdim.

Çocukların dikkatleri çok kısa 10 dk içerisinde dağılıyor. 10 dk içinde anlatacağımı anlatıp vermelisin eğer veremediysem duruyorum ve akıllı tahta yardımına koşuyor. Oradaki uygulamaları tercih ediyorum. Ama çocuk bıktıysa ve artık dikkatini çekemiyorsam bırak diyorum. Son 10 dakika oluyor genelde bu durum. Sıkılıyorlar, konuşmalar artıyor ve anlıyorsun bırakman gerektiğini (Katılımcı 2).

Dikkatleri bende mi?

Bazen derslerde okumayı ben yaparım. Okumalarda bazı yerleri yanlış okursam beni haberdar edin derim öğrencilere. Şakadan bazı sözcükleri yanlış söylerim, acaba dersi takip ediyorlar mı? Etmiyorlar mı? bilmek isterim. Bazıları bağırarak öğretmenim şunu yanlış söylediniz, diyerek beni uyarır. O zaman anlarım ki dikkatleri bende (Katılımcı 1).

4.4. Araştırmanın Paydaş Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **paydaş** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.4 Araştırmanın paydaş temasına ilişkin bulgular

Tema: Paydaş	
Kategori	Alt Kategoriler
Veliler	Okuma yazmaya hızlı geç baskısı yapanlar Başarısızlıktan korkanlar Öğrettiklerimin tersini öğrenenler Öğrencinin yanında benim dedikodumu yapanlar Ekonomik zorluk yaşayanlar Ters tepki verenler Çocuklarının durumunu kabul etmeyenler Özel muamele bekleyenler Ödev yapanlar Aba altında sopa gösterenler Çocuk üzerinden kendi reklamını yapmak isteyenler Seviye temelli çalışmalarımızı yanlış anlayanlar Sınırlarını aşanlar Kıyas yapanlar
İdare	Takdir görmüyorum neden kendimi yorayım? Çalışmalarım engelleniyor nasıl devam edebilirim?

Tablo 4.4'ün devamı

Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Vermeyen Okul Mimarisi	Oyun oynama alanları yok Öğretimde çeşitliliğe bu sınıfta nasıl yer verebilirim?
Meslektaşlar	İcat çıkarma tepkileri ile nasıl devam edebilirim?

Araştırmanın dördüncü alt sorusuna ilişkin paydaşlar temasına ilişkin dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; “veliler, idare, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyen okul mimarisi, meslektaşlar” olarak elde edilmiştir. Bu kategoriye ait paydaşların, öğretmenin sınıf içinde karar vermesini etkileyen etmenlerin başında geldiği anlaşılmaktadır.

Paydaşlar temasına ait veliler kategorisine ait on dört alt kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “okuma yazmaya hızlı geç baskısı yapanlar, başarısızlıktan korkanlar, öğrettiklerimin tersini öğrenenler, öğrencinin yanında benim dedikodumu yapanlar, ekonomik zorluk yaşayanlar, ters tepki verenler, çocuklarının durumunu kabul etmeyenler, özel muamele bekleyenler, ödev yapanlar, aba altında sopa gösterenler, çocuk üzerinden kendi reklamını yapmak isteyenler, seviye temelli çalışmalarımı yanlış anlayanlar, sınırlarını aşanlar, kıyas yapanlar” olarak incelenmiştir.

Okuma yazmaya hızlı geç baskısı yapanlar

Aileler de ister istemez konuşuyorlar ve görüşüyorlar birbirleriyle. Çevre baskısıyla ne kadar öğretmen olarak ya da aile olarak çocuğuna yansıtılmamaya çalışsan da yansıtıyorsun. Bir de okuma yazmaya geçemeyen çocuk için özellikle ailelerde çok büyük sorun oluyor. Veliler, acaba çocuğumun zekâsında bir sorun mu var diyor (Katılımcı 10).

Başarısızlıktan korkanlar

Çevre baskısı da oluyor. Hele kalabalık bir okuldaysan o sınıfın öğrencileri geçti, seninkiler geçmedi şeklindeki söylemler bizi rahatsız ediyor ister istemez. Rekabet etkiliyor ister istemez bizi. Zihinsel olarak da etkiliyor (Katılımcı 10).

Öğrettiklerimin tersini öğrenenler

Çocuklar düşer çarpar barışır ama anne babalar bu olayları çok abartıyorlar. Özellikle son yıllarda öyle olduğu zaman biz çok zor durumda kalıyoruz. Gerçekten sıkıntılı anlarımız oluyor. Çaresiz kalıyoruz, bizi aşıyor çünkü olay. Bu defa sağa sola gidip bağıryorlardı. Bizdeki en büyük sıkıntı şu aşamada bizi zor durumda bırakan veya çaresiz bırakan veliler (Katılımcı 1).

Ekonomik zorluk yaşayanlar

Ücretli etkinlikler oluyor. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinli sinema gibi tiyatro gibi gösteriler, etkinlikler oluyor. Bazen bunların duyurusunu yapsak mı yapmasak mı ikilemde kalıyoruz Etkinliğe giden öğrenciler var gidemeyen öğrenciler var. Gidemeyen öğrenciler sınıf içinde gidemedikleri için nasıl bir ruh haline bürünür, kendileri nasıl hisseder bilemiyoruz. (Katılımcı 5).

Ters tepki verenler

Çok acayip davranış problemleri vardı bir öğrencide. Bir de küfür etme, el hareketi çekme gibi davranışları vardı. Velisi ile çok sık görüştüm hemen hemen her gün görüştüm. Hani faydalı olabilmek için düzeltebilmek için. Ama ne yazık ki ben veliden ters tepki aldım. Ondan sonra dedim ki demek ki o kadar çok da önemsemeye gerek yokmuş. Ne bileyim haftada bir görüş ya da iki haftada bir görüş o kadar. Çok çaba sarf etmem gereksizmiş (Katılımcı 3).

Çocuklarının durumunu kabul etmeyenler

Veli çocuğunun çok başarılı olduğunu düşünüyor. Mesela bana da öyle yansıtıyor ama dersteki gözlemlerime bakınca çocuğun o kadar da başarılı olmadığını görüyorum. Yani bu şekilde düşününce şimdi veliye de söyleyince bu sefer beni de öğretmen tanıyamamış görememiş olarak tanımaya başlıyor. O zaman ben de işte ikilemde kalıyorum Acaba bende mi bir sıkıntı var diye düşünüyorum. Ama sonradan benim tanımlamam doğru çıkıyor. Veli çocuğunu süper zannediyor başarılı olabileceğini düşünüyor çok çok başarılı olabilir diye düşünüyor. Ama işte o zamanlar Veli konusunda ikilemde kalıyorum acaba ben mi yanlış düşünüyorum diye düşünüyorum. Çok oluyor. Kendimi sorguladığım zamanlar (Katılımcı 3).

Özel muamele bekleyenler

Bir arkadaşımın çocuğu da benim sınıfta. Benden ricada bulundu. Yani ona özel davranmamı istedi. Bu beni çok rahatsız etti. Bu beni ikilemde bıraktı. Eğer böyle bir şey talep ediyorsanız benim çizgimi bütün prensiplerini alt üst edersiniz. Bu kadar net (Katılımcı 4).

Ödev yapanlar

Veli ödevi kendisi yapıyor bazen. Diyorum ki ben bu ödevi çocuğa verdim size vermedim, ona göre velilerde kendilerine çeki düzen verebiliyorlar (Katılımcı 6).

Aba altında sopa gösterenler

Çocuklar çok çabuk sıkılıyor. Biz okuyalım, biz yazalım, öğretmen bizi kaldırsın gibi durumlar oluyor öğrenciler arasında. Öğrenci sınıf içinde yaşananları evde anlattığı zaman veli de tabii ufak tefek aba altından sopa gösteriyor sitem ediyor (Katılımcı 6).

Çocuk üzerinden kendi reklamını yapmak isteyenler

Veli beklentisi, çocuğum hep başarılı olsun, bütün sınavları kazansın şeklinde. Eğer çocuğu sınavları kazanırsa toplumda çocuğu üzerinden kendi reklamını yapma durumu var. Bu çocuklar üzerinden prim yapan veli grubu da var (Katılımcı 6).

Seviye temelli çalışmalarımızı yanlış anlayanlar

Bazen öğrenciler arasındaki farklılıklardan dolayı, öğrenciye göre ödev verebiliyoruz. Bu durumda veliler, niye öbürlerine farklı benim çocuğuma farklı ödevler veriliyor diyebiliyor. Çocuk sınıfta diğer öğrencilerle aynı düzeyde gitmiyor ama veli bunu kabul etmiyor (Katılımcı 6).

Sınırlarını aşanlar

Benim çocuğum şurada otursun burada oturmasın diyen velir var. Ya da benim çocuğum şununla konuşsun, şununla konuşmasın gibi istekleri olan veliler var. . Çok nadir karşılaştığım bu tür şeyler beni ikilemde bırakıyor. Veliler bazen bu durumda sınırı aşabiliyorlar (Katılımcı 9).

Benim Hakkımda Çocuğun Yanında Konuşanlar

Veliden destek alıyor çocuk. Öğretmenin yaptığını doğru yanlış anlatıyor ailesine. Velide çocuğun ağzına bakıp öğretmeni suçlayınca kopmalar oluyor. Toplantılarda dile getiriyorum. Öğretmen yanlış yapabilir, yanlış konuşabilir. Siz çocuğunuza öğretmeninizin mutlaka bir bildiği vardır deyin diyorum. Telefon açın bana sorun diyorum (Katılımcı 11)

Kıyas yapanlar

*Veliler beni denemeye çalışıyor. Kıyas yapıyorlar. Bu sıkıntı yaratıyor.
(Katılımcı 2).*

İdare kategorisine ait alt kategoriler; “Takdir görmüyorum neden kendimi yorayım? Çalışmalarım engelleniyor nasıl devam edebilirim?” olmak üzere üç adet alt kategoriye ulaşılmıştır.

Takdir görmüyorum neden kendimi yorayım?

İdare tarafından engellendiğimi gördüğümde benim modum düşer. Yani düşmemesi gerekiyor ama bir şekilde oluyor, insanın şevkini kırabiliyor (Katılımcı 9).

Çalışmalarım engelleniyor nasıl devam edebilirim?

Engellenmişlik hissi duygusu bazen öfkeye dönüşüyor. Bazen sessizliğe bürünüyorsun. Okul idaresi tarafından izin verilmediği zaman isteğim ve şevkim her türlü hevesim kırılıyor. Başka bir boyutunu düşünce bu çocukların gelecekte nerelere geleceğini, neler yapabileceğini, bu çocukların ülkenin geleceği olduğunu düşününce vazgeçiyor insan. Engellenmişlik hissi belli bir süre geçiyor (Katılımcı 9).

Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Vermeyen Okul Mimarisi kategorisine ait olmak üzere; “Oyun oynama alanları yok, Öğretimde çeşitliliğe bu sınıfta nasıl yer verebilirim?” şeklinde üç alt kategorileri elde edilmiştir.

Oyun oynama alanları yok

Önceki yıllarda öğrenciler oturup kalkmasını biliyorlardı şimdi enerjilerini boşaltamıyorlar. Oyun oynama alanları yok evlerde. Sonra sınıfta enerjilerini boşaltma ihtiyacı hissediyorlar. Sınıfta enerjik çocuklarla ilgilenirken çaresiz hissediyorum (Katılımcı 6).

Öğretimde çeşitliliğe bu sınıfta nasıl yer verebilirim?

Fazla da bir alternatifimiz, imkânımız, ne bileyim bir çeşitliliğimiz yok. Giriyoruz, ders anlatıyoruz. Çeşitlendirmek için çok şükür ki akıllı tahtamız var. Birkaç etkinlik ile ilerletmeye çalışıyoruz (Katılımcı 9).

Meslektaşlar kategorisine ait; "İcat çıkarma tepkileri ile nasıl devam edebilirim?" şeklinde tek alt kategoriye ulaşılmıştır.

İcat çıkarma tepkileri ile nasıl devam edebilirim?

Hocam bize icat çıkarma, başımıza icat açma şeklinde cümleleri çok duyuyoruz. Ben 27 yıllık öğretmenim, daha genç bir arkadaşın duyduğunu düşünsenize. Yani o arkadaşta nasıl bir heves kırılması olacak inanın (Katılımcı 9).

4.5. Araştırmanın Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğretmen** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.5 Araştırmanın öğretmen temasına ilişkin bulgular

Tema: Öğretmen	
Kategori	Alt Kategoriler
Yeterlilikler Konusu	Yeteneğim olmayan derslerin öğretiminde nasıl bir yol izleyeceğim? Uzman olmadığım konuları nasıl öğreteceğim? Emin olmadığım konular nasıl öğreteceğim?
Duyguların Kontrolü Konusu	Kırdığım çocukların gönlünü nasıl alacağım? Anlamadıklarını fark ettiğimde yaşadığım gerginliği nasıl yansıtmayacağım? Duygusal tepkilerimi değiştirmem gerekiyor... Sınıfta yaşadığım duygusal düşüşlerle nasıl baş edeceğim? Moral bozukluğumu sınıfa nasıl yansıtmamayı başaracağım? Kırılan şevkimle nasıl devam edeceğim? Takdir edilmemekle nasıl baş edeceğim?
Mizaç Konusu	Bu anda sakin kalmayı nasıl başaracağım? Sınıfımın mükemmel görünmesini isterim Öğretim sürecinde sessiz ve kıpırtısız olmaları gerekir Sese karşı alerjim var Yumuşak tabiatlıyım. Mizacımdan dışına mı çıkayım?
Jenerasyon Farkı Konusu	Nasıl güncel kalacağım Yeni nesilleri öldürüyoruz. Emekliler mutlu edilmeli.

Araştırmanın beşinci alt sorusuna ilişkin öğretmen temasına ilişkin dört kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; “yeterlilikler, duyguların kontrolü, mizaç, jenerasyon farkı” olarak bulunmuştur. Bu dört kategoriye ilişkin alt kategoriler elde edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen temasına ilişkin yeterlilikler kategorisine ait üç alt kategori elde edilmiştir. “Yeteneğim olmayan derslerin öğretiminde nasıl bir yol izleyeceğim? Uzman olmadığım konuları nasıl öğreteceğim? Emin olmadığım konular nasıl öğreteceğim?” alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Yeteneğim olmayan derslerin öğretiminde nasıl bir yol izleyeceğim?

Akademik derslerin dışındaki resim, müzik dersleri de çok önemli diyorum. Aslında bu konuda bir yeteneğim yok. Söylemek gerekirse yani resim konusunda yetenekli birisi değilim. Ama çocukları o konuda çok teşvik ederim. Gerçekten ilçe bir genelinde başarı sağlamış, dereceye girmiş öğrenciler bayağı bir fazla okulda. Bu konuda kendimi çok güçlü hissediyorum ve sosyal becerilere çok fazla önem veren birisiyim. Benim en güçlü hissettiğim tarafım o işin gerçeğini söylemek gerekirse öğrenciyi motive etmek, yönlendirmek (Katılımcı 10).

Uzman olmadığım konuları nasıl öğreteceğim?

Tamam, ben oturduğum zaman bir resim yapabiliyorum ama çocuklara bunu anlatması, nasıl yapılacağını tarifli veya farklı yöntemler, teknikler, işte karakalem, guaj boyadır bunların uygulanması ya da hani böyle üç boyutlu çalışmalar olur. Yani bunların uygulanması konusunda tabii ki eksiklerimiz var. Müzik dersinde çocuklara onun tekniğini vermek farklı bir boyuttur. Onun eksikliğini kendim yaşıyorum. Beden eğitimi dersinde biraz daha böyle aktif olabiliriz (Katılımcı 5).

Emin olmadığım konuları nasıl öğreteceğim?

Mesela özellikle müzik konusunda ve resim konusunda çok kötüyüm. Yani resim yapma yeteneğim benim çok zayıf. Müzik dersiniz? Yani müzik öğretmeni değilim. Onda da sağ olsun akıllı tahta bize yardımcı oluyor ama keşke resim ve müzik dersine özellikle resim müzik öğretmenleri girseydi diyorum. Onlar verseydi dersleri, iki saatime onlar gelse çok mutlu olurum. Aslında kendimi biraz çaresiz hissediyorum. Yani veremediğini düşünüyorum (Katılımcı 2).

Duyguların Kontrolü Konusu kategorisine ait sekiz alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu alt kategoriler; “Kırdığım çocukların gönlünü nasıl alacağım? Anlamadıklarını fark ettiğimde yaşadığım gerginliği nasıl yansıtmayacağım? Duygusal tepkilerimi değiştirmem gerekiyor? Sınıfta yaşadığım duygusal düşüşlerle nasıl baş edeceğim? Moral bozukluğumu sınıfa nasıl yansıtmamayı başaracağım? Kıvrılan şevkimle nasıl devam edeceğim? Takdir edilmemekle nasıl baş edeceğim? Bu anda sakın kalmayı nasıl başaracağım?” şeklinde alt kategoriler incelenmiştir.

Kırdığım çocukların gönlünü nasıl alacağım?

Bazen elinde olmadan kızyyorsun. Sınıfta çocuğa kırdığın zaman, pişman olduğumuz durumlar oluyor. Keşke onu orada değil de daha sonra tenefüste çağırıp konuşsaydım diyorum (Katılımcı 11).

Anlamadıklarımı fark ettiğimde yaşadığım gerginliği nasıl yansıtmayacağım?

Aynı şeyleri tekrar tekrar anlattığımız zaman eğer öğrenci anlamamış ise sinirleniyoruz. Hâlâ anlayamadın mı diye böyle geriliyoruz. Hâlbuki çocuk da hata yok hata bizde. Bizim eksikliğimiz yüzünden o sınıfta o sorunu yaşıyoruz. Bu sefer başka yöntemler deniyoruz. Mümkün olduğu kadar o şekilde gitmeye çalışıyoruz (Katılımcı 1).

Duygusal tepkilerimi değiştirmem gerekiyor.

Başkasını üzdüğüm zaman bende vicdani rahatsızlık yaratıyor? Bu kadar duygusal olmasaydım. Biraz daha katı yürekli olabilirdim. Yani çok detayına girmemem gerekiyor. Böyle şeyler düşünüyorum. Yani fazla bağ kurmak üzücü oluyor. Hani içim parçalanıyor; içimden bir şey kopmuş gibi uykularım kaçıyor (Katılımcı 4).

Sınıfta yaşadığım duygusal düşümlerle nasıl baş edeceğim?

Ruh hali her zaman aynı olmuyor veya her zaman sakin kalamıyoruz. Bazen ses tonumuzu yükselttiğimiz de oluyor. Bazı öğrencilere bu kadar yüksek tonda uyarı yapmasaydın dediğim oluyor (Katılımcı 5).

Moral bozukluğumu sınıfa nasıl yansıtmamayı başaracağım?

Ders anlatırken öğrencinin derisn na zaman biteceğini sorması, başka işlerle ilgilenmesi, o an bütün motivasyonumu düşürüyor. Yine tabii ki ailesi ilgisiz, kendisinin okumada gözü olmayan ve yine zorba ile zorbalığa alışmış, mahallede sürekli bu şekilde tutunmaya çalışan öğrenciler var sınıfımızda ulaşabilirim? Bu çocuk niye bu hale geliyor diye böyle çaresizlik yaşıyorum ve tekrar bütün nefesimi toplayarak içimden toparlanmaya çalışıyorum (Katılımcı 4).

Kırılan şevkimle nasıl devam edeceğim?

Derste motivasyonumuz bozulduğunda ben hemen dersi bırakıyorum. Derste bir öğrencinin yanlış bir davranışı oluyor bazen, o öğrenciye kızyyorsun, öğretmenin de motivasyonu düşüyor. Motivasyon düştüğü zaman o ders anlatımını bırakıyorsun. 2 dakika dışarı çıkıyorsun, bazen çocukları öyle bırakıyorsun iki dakika dışarı çıkıyorsun, koridorda bir dolaşıyorsun, nefes alıyorsun, sakinleşip sınıfa giriyorsun. Bazen de çocuklar yüzünden sıkıntı yaşıyoruz. O zaman da ders değişimi yapıyorum (Katılımcı 11).

Takdir edilmemekle nasıl baş edeceğim?

Okul idaresinin, okul için çalışmalar yapacağımız zaman yanımızda olmaması beni üzdü. Cenazem vardı nöbetim vardı ama cenazeye gitmem gerekiyordu.2 saat nöbetimi bırakmam gerekiyordu.2 saat için nöbetimi idare etmediler. Şevkimiz kırılıyor. Velilerden dolayı yaşadığımız ikilem motivasyonumuz düşüyor. İdarenin boş dersimizde bize verdikleri görevleri sanki yapmıyormuşuz gibi bir tavır içine girmesi bizi ikilemde bırakıyor. O zaman motivasyonumuz düşüyor (Katılımcı 6).

Bu anda sakin kalmayı nasıl başaracağım?

Biraz daha sakin olmam gerekiyor. Sabırlı olmam gerekir diyorum. Dışarı bakıyorum (Katılımcı 2).

Mizaç konusu kategorisine ilişkin dört alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler; “Sınıfımın mükemmel görünmesini isterim, Öğretim sürecinde sessiz ve kıpırtısız olmaları gerekir, Sese karşı alerjim var, Yumuşak tabiatlıyım, Mizacımdan dışına mı çıkayım?” şeklinde alt kategoriler elde edilmiştir.

Sınıfımın mükemmel görünmesini isterim

Grupça bir çalışma yaptık ve dışarı çıkmamız lazım ise tam dersin ortasında hemen hissettiriyorum. “Bakın şu an kaç tane sınıf var ders yapıyor sessizce aşağıya inmeliyiz değil mi?” diyorum. Sıra oluyoruz, sessizce aşağı iniyoruz. Başka sınıflar gürültülü bir biçimde aşağı inerken, “Bakın 200-300 kişi şu an sınıftayken siz diğer sınıfın görüntüsünü duyuyorsunuz, ne kadar nezaketsiz değil mi?” diyorum. Bu farkındalığı hissettirince ikilem yaşamıyorsun. Sınıf yönetimi budur. Ben olmadan da çocuklar o davranışı sergileyebiliyor. Başka öğretmenler bu durumu takdir edince hoşuma gidiyor. Sonuçta o sınıf beni temsil ediyor (Katılımcı 8).

Öğretim sürecinde sessiz ve kıpırtısız olmaları gerekir

Herkesin gözünü görmek istiyorum. Bana bakmalarını, tahtaya bakmalarını istiyorum. Başka bir şeyle ilgilenmemelerini istiyorum. Tabii oluyor mu? Bazıları tabii buna uymayabiliyor ama genelde birbirlerini uyarıyor öğrenciler. O şekilde götürmeye çalışıyoruz (Katılımcı 1).

Sese karşı alerjim var

Hep sessiz bir ortamda ders anlatmak isterim. Yani sese karşı biraz fazla alerjim var. Duyuyorum öğrencilerin seslerini ve bunları nasıl sessiz hale getirebilirim diye düşünüyorum. İşte yıldız vererek, elma boyayarak bunu sağlamaya çalışıyorum. O yıldızı almak istiyor. Ulaşmak istiyor. Diğerlerinden daha önce yıldızı tamamlamak istiyor (Katılımcı 2).

Yumuşak tabiatlıyım. Mizacımdan dışına mı çıkayım?

Ben mizacım gereği yumuşak tabiatlı bir insanım. Sınıf ortamında da öyleyimdir. Değişmem bu saatten sonra (Katılımcı 2).

Jenerasyon Farkı Konusu kategorisine ilişkin dört alt kategori bulunmuştur. Bu alt kategoriler; “Nasıl güncel kalacağım? Yeni nesilleri öldürüyoruz. Emekliler mutlu edilmeli.” şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır.

Nasıl güncel kalacağım

Öğretmen kendisini geliştirmeli. Bu teknolojik olarak da geçerli diğer konularda da geçerlidir. Günümüz çağındaki çocukların ilgi alanları çok farklı olduğu için ve o ilgi alanlarına göre hem çocuğu eğitmek gerektiği için farklı yöntemlerin ortaya çıkarılması gerekiyor (Katılımcı 10).

Yeni nesilleri öldürüyoruz. Emekliler mutlu edilmeli.

Hani belli bir seviyeye geldikten sonra kafa kaldırmıyor. Eskiler derse girmek istemiyor. Ne bileyim çocukları çok fazla umursamıyorlar. Böyle bir ortam var ama bırakıp da gitmiyorlar. Hani maddi boyutunu düşününce insan gidemiyor. Yani nesilleri niye öldüreceksin? Emekli ol git. Ama empati kurunca bir bakımdan da haklılar, yapacak başka bir işleri yok. Yani başka bir işleri başka bir gelir kapıları yok. Devletin burada devreye girmesi gerekiyor. Emekli öğretmenlerinin ne bileyim bir şekilde mutlu edilmesi gerekiyor ki şu çocuklar daha mutlu olsun (Katılımcı 9).

4.6. Araştırmanın Program Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **program** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.6 Araştırmanın program temasına ilişkin bulgular

Tema: Program	
Kategori	Alt Kategori
Yardımcı kitap kullanma konusu	Yardımcı kitap kullanmak yasak fakat ders kitapları da çok kötü
Ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu	Ders kitabı bizim rehberimiz
Programın hayatla entegrasyonu	Öğrettiklerimin onların hayatlarındaki karşılığını nasıl bulacağım?
Programın verdiği içerik ve zaman konusu	Programın içerik ve zamanı konusunda esnek mi davranmalıyım? Yoksa tamamen sadık mı kalmalıyım? Programı kendi koşullarıma göre uyarlamamın sınırı ne?

Araştırmanın altıncı alt sorusuna ilişkin program temasına ilişkin dört kategori incelenmiştir. Bu kategoriler “yardımcı kitap kullanma konusu, ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu, programın hayatla entegrasyonu, programın verdiği içerik ve zaman konusu” şeklinde elde edilmiştir. Bu dört kategoriye ilişkin alt kategoriler elde edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir.

Program temasına kapsamında elde edilen Yardımcı kitap kullanma konusu kategorisi bir tane alt kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategori; “Yardımcı kitap kullanmak yasak fakat ders kitapları da çok kötü.” şeklinde elde edilmiştir.

Yardımcı kitap kullanmak yasak fakat ders kitapları da çok kötü

Ben sürekli olarak kaynak kitaplardan götürmeye çalışıyorum dersi. İdareye mutlaka bunları söylüyorum (Katılımcı 1).

Ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu kategorisine ilişkin, “Ders kitabı bizim rehberimiz.” alt kategorisine ulaşılmıştır.

Ders kitabı bizim rehberimiz

Rehberimiz ders kitabı. Ders anlatıyoruz daha sonra hepsini derse katarak devam ediyorum. Bak burada bir eksiğin var biraz daha düşünmen gerekir diye çocukları yönlendiriyorum (Katılımcı 6).

Programın hayatla entegrasyonu kategorisine ait, “Öğrettiklerimin onların hayatlarındaki karşılığını nasıl bulacağım?” alt kategorisine ulaşılmıştır.

Öğrettiklerimin onların hayatlarındaki karşılığını nasıl bulacağım?

Tabii ki bizim hedefimiz sadece akademik başarı değil, eğitim ve öğretimde olduğu için, genelde daha çok sosyal yaşama hazırlama, günlük yaşamda kullanması gereken davranışları da yerleştirmemiz gerekiyor (Katılımcı 10).

Programın verdiği içerik ve zaman konusu kategorisine ait iki alt kategoriye ulaşılmıştır. “Programın içerik ve zamanı konusunda esnek mi davranmalıyım? Yoksa tamamen sadık mı kalmalıyım? Programı kendi koşullarıma göre uyarlamamın sınırı ne?” ulaşılan alt kategorilerdendir.

Programın içerik ve zamanı konusunda esnek mi davranmalıyım? Yoksa tamamen sadık mı kalmalıyım?

Program okulun şartlarına uymayabilir. Öyle durumlarda planlarda ufak tefek düzeltmeler değişiklikler yapıyoruz. Çoğunlukla plana uyumaya çalışıyoruz. Çünkü ne yapacağımız orada yazıyor. Ama ara ara esnettiğimiz oluyor (Katılımcı 5).

Programı kendi koşullarıma göre uyarlamamın sınırı ne?

Kendi çalıştığım bölgeye göre programı güncellemem gerekiyor. Okulun çevresi ve bölgesi programı esnetmemizi gerektiriyor (Katılımcı 5).

4.7. Araştırmanın İlişki Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **ilişki** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.7 Araştırmanın ilişki temasına ilişkin bulgular

Tema: İlişki	
Kategori	Alt Kategori
Çocuğun dilini anlama gerekliliği	Çocuğun anlatmak istedikleri var. Bunu görmezden gelemem. Ama program ve diğer öğrenciler de var.
Bağ kurma gerekliliği	Öğrencilerle aramdaki bağı kurma noktasını nasıl bulacağım?
Öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği	Ne zaman ders anlatsam ne zaman dert dinlesem... Dersi bırakıp su an gelişen bu olayla mı ilgilenmeliyim? Şu an bu konuyla ilgilenme planladıklarımı öğretmekten daha önemli.
Duygusal iyi oluşlarını sağlama gerekliliği	Mutlular mı? Hoşlarına gitti mi?
Hayranlık yaratma gerekliliği	Öğrencilerde bir çekim yaratabiliyor muyum?
Duygu dünyalarına girme gerekliliği	İç dünyalarına nasıl gireceğim? Duygu dünyalarına girmem gerekiyor.
Adalet duygusunu verme gerekliliği	Çocuğun bana güvenmesini nasıl sağlayacağım. Adalet duygusunu hiç sarsmamam gerekiyor Hepsine ortak bir adalet duygusunu vermem gerekiyor.
Duygusal ihtiyaçlarını karşılama gerekliliği	İç dünyalarında karmaşayı nasıl anlayacağım? Görevin öğretme mi iyi iyileştirme mi? Öğrencilerin duygusal durumlarını önceliklendirmeli miyim? Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları varken öğretime devam etmeli miyim?

Araştırmanın yedinci alt sorusuna ilişkin ilişki temasına ilişkin sekiz kategori incelenmiştir. Bu kategoriler, “çocuğun dilini anlama gerekliliği, bağ kurma gerekliliği, öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği, duygusal iyi oluşlarını sağlama gerekliliği, hayranlık yaratma gerekliliği, duygu dünyalarına girme gerekliliği, adalet duygusunu verme gerekliliği, duygusal ihtiyaçlarını karşılama gerekliliği” Bu sekiz kategoriye ilişkin alt kategoriler elde edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir.

İlişki temasına ilişkin çocuğun dilini anlama gerekliliği kategorisine ilişkin “Çocuğun anlatmak istedikleri var. Bunu görmezden gelemem. Ama program ve diğer öğrenciler de var.” şeklinde bir adet alt kategoriye ulaşılmıştır.

Çocuğun anlatmak istedikleri var. Bunu görmezden gelemem. Ama program ve diğer öğrenciler de var.

Öğrencilerin her zaman anlatacağı hikâyeleri oluyor. Hepsine de söz hakkı vermek istiyorum. Parmak kaldıranların hepsine söz hakkı verince de ders öyle dağılmış oluyor ve zaman geçmiş oluyor, ders süresi yetiştiriyor. Bu süre yetiştirmediği zaman eğer dersin devamında yine aynı ders varsa o zaman konuyu hemen toparlayıp yetiştiriyorum. Ama yoksa mesela fen diyelim bir sonraki fen dersi hangi günse o zaman konuyu tekrar bir baştan alıp yeniden işleyip bitiriyorum (Katılımcı 3).

Bağ kurma gerekliliği kategorisine ilişkin iki adet alt kategori elde edilmiştir. “Öğrencilerle aramdaki bağı kurma noktasını nasıl bulacağım? Bağ kurma yollarını nasıl bulacağım?” alt kategorileri elde edilmiştir.

Öğrencilerle aramdaki bağı kurma noktasını nasıl bulacağım?

Çocukla ilgili vereceğin kazanım ve amaçlar verilmeden önce, çocukların herhangi bir sorunu falan var mı veya mutlu mu? O gün çok mutluyduysa o mutluluğunu paylaşmadan ona söyletmeden, şu en güzel materyallerle ders anlatsan bile faydası yok. Başka yerde olduğu için öğrenciye ulaşamıyorsun. “Senin gözlerin çok güzel parlıyor. Bugün biliyorum senin bana söyleyeceğin çok güzel bir haberler var. Mutlu olduğun bir konuyu bana anlatırsan biz de mutlu oluruz.” Bu şekilde öğrencinin anlatmasını sağlıyorum. (Katılımcı 4).

Öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği kategorisine ilişkin üç adet alt kategori incelenmiştir. Bu alt kategoriler; “Ne zaman ders anlatsam ne zaman dert dinlesem, Dersi bırakıp şu an gelişen bu olayla mı ilgilenmeliyim? Şu an bu konuyla ilgilenme planladıklarımı öğretmekten daha önemli.” şeklinde olmak üzere incelenmiştir.

Ne zaman ders anlatsam ne zaman dert dinlesem.

Bazı öğrencilerin davranışlarından dolayı ikilemde kaldığım oluyor. Bazen diyorum, ders işleme sadece onları dinle, dertleri var mı sıkıntıları var mı bir öğren. Veya biraz kendilerini ifade edip rahatlasınlar konuşup rahatlasınlar diye düşünüyorum. (Katılımcı 3).

Dersi bırakıp şu an gelişen bu olayla mı ilgilenmeliyim?

Çaresiz oluyor insan, çünkü benim bütün amacım o anda sınıfta doğru bir davranışı kazandırmak, sürdürülebilir hale getirmek yanlış davranışı da mümkün olduğu kadar öğrencilerin bırakmasını sağlamak. Dersi bırakıp bu konuyla ilgileniyorum. Sonra diyorum eğitim ve öğretim birliktedir. Tekrar kaldığımız yerden devam edelim diyerek ders büyük ihtimalle sonraki derse de sarkıyor. Bu şekilde çözüm aramaya çalışıyoruz (Katılımcı 4).

Şu an bu konuyla ilgilenme planladıklarımı öğretmekten daha önemli.

Çocukların kendi almak istediğini tespit edip, ne düzeyde olduklarını ilgilerinden anlayıp, o günkü programımı değiştirebiliyorum. Esneklik var çünkü. Bakıyorum ki

o gün zor olacak, zoru sürdürmenin anlamı yok. Bir geriden daha basitleştirerek konuya tekrar hâkim olduktan sonra, bir sonraki gün işliyorum aynı konuyu. Yani o düzeyde değilse, derse karşı ilgileri o gün yoksa geri adım atmak en doğrusu (Katılımcı 4).

Duygusal iyi oluşlarını sağlama gerekliliği kategorisine ait; “Mutlular mı? Hoşlarına gitti mi?” olmak üzere iki alt kategori elde edilmiştir.

Mutlular mı?

Çocukların herhangi bir sorunu falan var mı veya mutlu mu? O gün çok mutluydu, o mutluluğunu paylaşmadan, onu ona söyletmeden, en güzel materyallerle ders anlatsan bile faydası yok. Çocukların halini hatrını sorduktan ve derse geçip bütün materyalleri kullanarak dersi anlattıktan sonra, çocuklarla göz kontağı kurduğum zaman ışıldayan boncuk gibi gözleri gördükten sonra evet bütünleştik, anladık, birlikteyiz dedirtiyor (Katılımcı 4).

Hoşlarına gitti mi?

Bazı dersleri oyunla anlatmam öğrencilerin hoşlarına gidiyor. Matematikte coşuyorum bazen. Böyle farklı hareketler yaptım. Onların dikkatini çekti bu durum. Yani bazen içimden geldiği gibi ders anlatabiliyorum çocukları sıkılamaya çalışıyorum. Düz anlatım yaparken ben de sıkılıyorum. Oyunlar hoşlarına gidiyor. Ama bazen de çok gürültü oluyor tabii o da sıkıyor. Ama canlı geçiyor ders (Katılımcı 2).

Hayranlık yaratma gerekliliği kategorisine ilişkin, “Öğrencilerde bir çekim yaratabiliyor muyum?” şeklinde bir alt kategoriler elde edilmiştir.

Öğrencilerde bir çekim yaratabiliyor muyum?

Mıknatısın birini elini sıkıştırdım. Diğerini de böyle tutuyorum ama bıraktığımda mıknatıs elimden zıplıyor gidiyor. Çocuk bunu gördüğünde mıknatısın aynı kutuplarının birbirini ittiğini fark ediyor. Mıknatısın biri zıplayıp gidince çocuk şaşırıyor. Fen derslerindeki deneyler çok iyi olabilir. Çocuklar bunu gördüğünde, şaşkınlıkla izleyince güzel oluyor. Çocukların o ilgisini görünce o şaşkınlığını diyelim, iyi ki bu etkinliği yapmışım diyorum (Katılımcı 5).

Duygu dünyalarına girme gerekliliği kategorisine ilişkin; “İç dünyalarına nasıl gireceğim? Duygu dünyalarına girmem gerekiyor.” şeklinde iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

İç dünyalarına nasıl gireceğim? Duygu dünyalarına girmem gerekiyor.

Bazen çocuğa müdahale edemiyorsun onun iç dünyasına giremiyorsun. Bazen bir öğrenci için dersi sonlandırdığımız olabiliyor. Çocuğun iç dünyasına giremediğim için o da o an dersi dinleyemeyecek. Benim de içim rahat olmadığı için anlatırken zorlanacağım. Ben de bir istek, şevk olmayacak (Katılımcı 3).

Adalet duygusunu verme gerekliliği kategorisine ilişkin alt kategori; “Çocuğun bana güvenmesini nasıl sağlayacağım, Adalet duygusunu hiç sarsmamam gerekiyor, Hepsine ortak bir adalet duygusunu vermem gerekiyor.” şeklinde alt kategoriler bulunmuş ve aşağıda açıklanmıştır.

Çocuğun bana güvenmesini nasıl sağlayacağım.

Öğrencilerle kurduğun bağ çok önemli gerçekten. Güven dolu saygı üzerine bir bağ kurarsan o şekilde devam ediyorsun. Çok önemli bence, tecrübe çok önemli (Katılımcı 3).

Adalet duygusunu hiç sarsmamam gerekiyor.

Herkese söz vermeye çalışıyorum. Bugün 2 kişiye kız öğrenciye söz vermişsem 2'de erkek öğrenciye söz vermem lazım. Erkekler ve kızlar arasındaki adalete çok dikkat ediyorum. Eğer bunda adil olmaya çalışırsanız çocuklar sizin adil olduğunuza inanırsa derse daha çok katılıyorlar. Dersi daha çok seviyorlar (Katılımcı 11).

Hepsine ortak bir adalet duygusunu vermem gerekiyor.

Çünkü sınıfta her düzeyde öğrenci var. Kimisi çok duygusal tek çocuk her şeyden esirgenmiş. O yüzden hepsini aynı düzeyde adaletli bir şekilde ortak noktada buluşturmak benim için önemli. Onun yollarını düşünürüm (Katılımcı 4).

Duygusal ihtiyaçlarını karşılama gerekliliği kategorisine ait alt kategoriler; “İç dünyalarında karmaşayı nasıl anlayacağım? Görevin öğretme mi iyi iyileştirme mi? Öğrencilerin duygusal durumlarını önceliklendirmeli miyim? Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları varken öğretime devam etmeli miyim?” olmak üzere dört alt kategoride incelenmiştir.

İç dünyalarında karmaşayı nasıl anlayacağım?

Bazen çocuğa müdahale edemiyorsun onun iç dünyasına giremiyorsun. Bazen bir öğrenci için dersi sonlandırdığımız olabilir. Çocuğun iç dünyasına giremediğim için o da o an dersi dinleyemeyecek. Benim de içim rahat olmadığı için anlatırken zorlanacağım. Ben de bir istek, şevk olmayacak (Katılımcı 3).

Görevin öğretme mi iyi iyileştirme mi?

Çocukların sıkıntısını kısaca tahlil edip hemen onu giderme yoluna gittikten sonra derse geçmek gerekiyor. Yoksa verdiğim dersten, su dövme derler ya, bu şekilde hiçbir şeyden randıman alınmıyor. O çocuktan diğer çocuklar da etkileniyor. Bu şekilde önce bireysel olarak iyileştirme önemli. Öğrenciyi 2 dakika sarıp sarmalayıp, ona güven duygusunu verdiğin zaman, o çocuk bir canla değil beş canla dersi dinliyor. Mutlaka bu gerekli, bunu yapmak gerekli (Katılımcı 4).

Öğrencilerin duygusal durumlarını önceliklendirmeli miyim?

Sırtını oksuyorum, derse hazır hale getirmek için o moddan çıkarıyorum öğrenciyi. Ondan sonrası çok kolay. Yani çocula fiziksel ve duygusal olarak bütünleşip ona ulaşabildiğin zaman, çocuk çiçek gibi açılıyor. Onu doyuma ulaştırmazsan onu görmezden gelersen derse çekemezsiniz (Katılımcı 4).

Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları varken öğretime devam etmeli miyim?

O gün öğrenci çok mutluydu ve o mutluluğunu paylaşmadan ona söyletmeden en güzel materyallerle ders anlatsan bile ona ulaşamıyorsun (Katılımcı 4).

4.8. Araştırmanın Kural Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **kural** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo. 4.8 Araştırmanın kural temasına ilişkin bulgular

Tema: Kural	
Kategori	Alt Kategori
Dinlemenin maliyetine hazır mıyım?	Onları dinlemeliyim ama maliyeti zaman ve sınıfta karmaşa anlamına geliyor. Bunları hangi kurallarla yöneteceğim?
Uslu öğrencilerin hak kaybının üstesinden nasıl gelebilirim?	Kuralların doğru işletemeyince hak kaybına uğrayan uslu ve söz dinleyenler oluyor. Bununla nasıl baş edebilirim?
Sınıftaki kız erkek dengesini nasıl sağlayabilirim?	Cinsiyet rollerini sınıfta verme konusunda nasıl bir sistem geliştirmeliyim?
Gürültü ile nasıl baş edeceğim?	Sınıfta özgürlük istediğimde çok gürültü oluyor. Özgürlük ve kurallar nasıl birlikte devam edecek?
Susturmanın maliyeti ne olacak?	Sessiz bir sınıf susmuş bir sınıfa dönüşmemeli. Bunu nasıl sağlayabilirim
Kuralları çiğneyen öğrencilerle nasıl baş edeceğim?	Kurallar bazı öğrencilerde tersi yönde işliyor. Kural onlara yeni bir işgal alanı tanımlıyor...
Kurallarım öğrenci haklarını sınırlandırıyor mu?	Öğrencilerin hakları nerede başlar benim kurallarım nerede biter?
Davranışa ne zaman müdahale etmeliyim?	Olumsuz davranışı her gördüğümde mi uymalıyım? Bir olayı bir kere yapan ile bin kere yapan aynı uygulamayı mı görmeli?

Araştırmanın sekizinci alt sorusuna ilişkin kural temasına ilişkin sekiz kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; “Dinlemenin maliyetine hazır mıyım? Uslu öğrencilerin hak kaybının üstesinden nasıl gelebilirim? Sınıftaki kız erkek dengesini nasıl sağlayabilirim? Gürültü ile nasıl baş edeceğim? Susturmanın maliyeti ne olacak? Kuralları çiğneyen öğrencilerle nasıl baş edeceğim? Kurallarım öğrenci haklarını sınırlandırıyor mu? Davranışa ne zaman müdahale etmeliyim?” Bu sekiz kategoriye ilişkin alt kategoriler elde edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir.

Kural temasının dinlemenin maliyetine hazır mıyım? Kategorisi ile alakalı iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler, “Onları dinlemeliyim ama maliyeyi zaman ve sınıfta karmaşa anlamına geliyor. Bunları hangi kurallarla yöneteceğim? Öğrencinin dediklerini dinleme istiyorum. Ama konu dağılıyor. Bunun düzenlemek için nasıl bir kural koymalıyım?” olarak bulunmuştur.

Onları dinlemeliyim ama maliyeyi zaman ve sınıfta karmaşa anlamına geliyor. Bunları hangi kurallarla yöneteceğim?

Her çocuk herşeyi anlatmak istiyor. Evde yaptığını, gördüğünü, konuyla alakasız şeylerden bahsediyor. Ben konuya geçmek istiyorum. Ama onu da dinlemem gerektiğini de hissediyorm. Ama bu durum diğer çocuklarda sıkıntı oluşturuyor. Bir karmaşa oluşuyor. Bu durumda anlatmak istediği konuyu teneffüste anlatmasını istiyorum. Çünkü bir an önce konuyu anlatmam gerekli (Katılımcı 2).

Uslu öğrencilerin hak kaybının üstesinden nasıl gelebilirim? Kategorisine ilişkin “Kuralların doğru işletemeyince hak kaybına uğrayan uslu ve söz dinleyenler oluyor. Bununla nasıl baş edebilirim?” alt kategorisine ulaşılmıştır.

Kuralların doğru işletemeyince hak kaybına uğrayan uslu ve söz dinleyenler oluyor. Bununla nasıl baş edebilirim?

Diğer veliler de sürekli şiddet gören çocukla aynı ortamda olduğu için rahatsızlık duyabiliyor. Biz de Suriyeliler falan hepsi bir arada olduğu için, teneffüslerde zorba olan çocuklar diğerlerine zarar verdiği zaman, kimseye zararı olmayan çocuklar da haliyle mağdur oluyor. Böyle bir durumda velilerin birbirlerine karşı saldırgan tutumları ortaya çıkıyor. Bu tarz çocukların velileri çocuğunun eğitimi ile ilgileneceğine ve çocuğunu uyaracağına hala üste çıkmaya çalışıyor (Katılımcı 4).

Sınıftaki kız erkek dengesini nasıl sağlayabilirim? Kategorisine ilişkin; Cinsiyet rollerini sınıfta verme konusunda nasıl bir sistem geliştirmeliyim? Alt kategorisine ulaşılmıştır.

Cinsiyet rollerini sınıfta verme konusunda nasıl bir sistem geliştirmeliyim?

Ben yıllardır kız ve erkek öğrencileri bir arada oturturum. Birbirlerinden çekinmemeleri gerektiğini, kardeş gibi arkadaş gibi olmaları gerektiğini, onların yanında nasıl oturup kalkmaları gerektiğini örenmeleri gerekiyor. Böylece erkek öğrencilerde derli toplu oturmak zorunda kalıyor. Eğer kendi cinsleri ile oturlarsa daha fazla iletişim kuruyorlar. Bu sefer sınıfta ders anlatırken başkaları da rahatsız oluyor Sadece kendilerini değil öbürlerini de rahatsız etmiş oluyorlar. Ama kızlarla erkekleri birlikte oturtursam güzel bir şekilde dersi dinliyorlar. (Katılımcı 7).

Gürültü ile nasıl baş edeceğim? Kategorisine ilişkin bir adet alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori, “Sınıfta özgürlük istediğimde çok gürültü oluyor. Özgürlük ve kurallar nasıl birlikte devam edecek?” olarak elde edilmiştir.

Sınıfta özgürlük istediğimde çok gürültü oluyor. Özgürlük ve kurallar nasıl birlikte devam edecek?

Ben genelde yumuşak bir insanım. Bağırılmaktan ziyade daha çok candan olmaya çalışıyorum. Çocuklar da özgürce ifade edebiliyorlar duygularını. Zaten sıkıntı da o. Biraz ses gürültü ondan oluyor ondan dolayı. Eski yıllarda farklı yöntemlerle susturulduk. Ama o yöntem şimdi kullanılmıyor. Doğal olarak biz de ne yapıyoruz? Canunlar, cicimler yavrular yapmayınlar kullanıyoruz. Bak işte şöyle yaparsan daha iyi olur diyoruz. Bu yöntemi kullanmaya çalışıyoruz. Hep sevecen olmaya sabır. (Katılımcı 2).

Susturmanın maliyeti ne olacak? kategorisine ilişkin, “Sessiz bir sınıf susmuş bir sınıfa dönüşmemeli. Bunu nasıl sağlayabilirim?” alt kategorisine ulaşılmıştır.

Sessiz bir sınıf susmuş bir sınıfa dönüşmemeli. Bunu nasıl sağlayabilirim?

Çocuklar da özgürce ifade edebiliyorlar duygularını. Zaten sıkıntı da o. Biraz ses gürültü ondan oluyor ondan dolayı. Eski yıllarda farklı yöntemlerle susturulduk. Ama o yöntem şimdi kullanılmıyor (Katılımcı 4).

Kuralları çiğneyen öğrencilerle nasıl baş edeceğim? Kategorisine ilişkin; “Kurallar bazı öğrencilerde tersi yönde işliyor. Kural onlara yeni bir işgal alanı tanımlıyor.” şeklinde bir adet alt kategori bulunmuştur.

Kurallar bazı öğrencilerde tersi yönde işliyor. Kural onlara yeni bir işgal alanı tanımlıyor.

Bazı çocukların tepkilerini anlamaya çalışıyorum. Sebebi nedir bulmaya çalışıyorum. İlk doğduğu zaman taptaze mis gibi kokan bir çocuk olduğunu biliyorum ve kendi kendime bunu bu hale getiren bir süreç vardır diyorum. Mutlaka buna ulaşmam gerekiyor. Kendine gel gibi kendime otokontrol sağlamaya çalışıyorum (Katılımcı 4).

Davranışa ne zaman müdahale etmeliyim? Kategorisi; “Olumsuz davranışı her gördüğümde mi uyarmalıyım? Bir olayı bir kere yapan ile bin kere yapan aynı uygulamayı mı görmeli?” bir adet alt kategorisine ulaşılmıştır.

Olumsuz davranışı her gördüğümde mi uyarmalıyım?

Ama konuşkanlar var. Ben onların yerini değiştirdiğimde, konuşanları konuşmayacak olanların yanına oturtmaya çalışıyorum. Ama bir bakıyorum bir ders sonra çoktan konuşmaya başlamışlar. En fazla karışıklık karmaşık konuşanları susturup derse başlarken oluyor diyebilirim. Mutlaka bir olay yaşanıyor. Bu davranışı gördüğümde mi uyarayım yoksa görmezden mi geleceğim bilemiyorum bazen (Katılımcı 5).

Bir olayı bir kere yapan ile bin kere yapan aynı uygulamayı mı görmeli?

Öğrenciler olumsuz davranışta bulunduğu zaman bunu devamlı yapan öğrencilere ceza veriyorum. Ancak arada bir olumsuz davranışta bulunan öğrencilere de aynı cezayı verdiğimde düşünüyorum. Kendimi böyle kötü hissediyorum. Sanki vicdansızlık, acımasızlık yapmışım gibi hissediyorum. Yaramaz öğrenci ile ufak tefek yaramazlıkları olan öğrenciler aynı davranışta bulunduğu zaman onu affetsem mi yoksa daha hafif ceza mı versem bilemiyorum (Katılımcı 4).

4.9. Araştırmanın Sınıf Atmosferine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **sınıf atmosferi** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada bu alt soru temelinde yapılan analize ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.9 Araştırmanın sınıf atmosferine ilişkin bulgular

Tema: Sınıf Atmosferi	
Kategori	Alt Kategori
Sınıf ses dalgası	Her kararımı aslında sınıftaki ses dalgası yönetiyor.
Kalabalık arttıkça sorunlar da artıyor	Sınıf kararlarında aslında her şeyde sınıf mevcudu belirleyici oluyor.
Anlık değişen sınıf atmosferi	Kararlarımı anlık gelişen olaylar oluşturuyor.
Sınıf benim planlarımdan bambaşka	Bir kararım var... Ama sınıf bambaşka bir havada... Planladığım şartlar oluşmadı...

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusuna ilişkin sınıf atmosferi temasına ilişkin dört kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; "Sınıf ses dalgası, Kalabalık arttıkça sorunlar da artıyor, Anlık değişen sınıf atmosferi benim planlarımdan bambaşka." Bu dört kategoriye ilişkin alt kategoriler elde edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf ses dalgası kategorisine ilişkin, "Her kararımı aslında sınıftaki ses dalgası yönetiyor." alt kategorisine ulaşılmıştır.

Her kararımı aslında sınıftaki ses dalgası yönetiyor.

Bazı durumlarda öğrenciler sıkıldıklarında sınıfta bir anda bir ses dalgası oluşmaya başlıyor. Bu durumda diyorum ki yıldız dediğim zaman herkes oturacak veya işte günün sonunda en uslu oturana yıldız vereceğim diyorum. Sessiz durursanız hemen orada bir tane yıldız boyuyorum yalandan. Oyunmuş gibi yapıyorum, boyuyorum, konuşanları siliyorum, onların sessiz kalmalarını sağlıyorum. Aynı zamanda da bir şeylerle uğraşmaları istiyorum (Katılımcı 2).

Kalabalık arttıkça sorunlar da artıyor kategorisine ilişkin, Sınıf kararlarında aslında herşeyde sınıf mevcudu belirleyici oluyor. Alt kategorisine ulaşılmıştır.

Sınıf kararlarında aslında her şeyde sınıf mevcudu belirleyici oluyor.

Kimi okulda bakıyorsun 55 öğrenciyle ders işliyorsun. Bu biraz senin şansınla alakalı. Ama tabii ki öğrenci sayısı arttıkça bu sorunlar biraz daha artıyor. Onun haricinde bizim çalıştığımız bölge itibarıyla de yaşadığımız sıkıntılar oluyor. Biz

göçün fazla olduğu bir yerde görev yapıyoruz. Bu öğrenci hareketlerinin yanında göç sorunuyla karşı karşıya kaldığımız için bir günümüz yoğun geçiyor (Katılımcı 10).

Anlık değişen sınıf atmosferi kategorisine ilişkin, “Kararlarımı anlık gelişen olaylar oluşturuyor.” alt kategorisi elde edilmiştir.

Kararlarımı anlık gelişen olaylar oluşturuyor.

Sınıftaki atmosfere göre kararlarım değişiyor. İşte bizim tamamen çocuklarla etkileşimimizle alakalı oluyor. Yani onlar yönlendiriyor beni biraz. Eğer o gün biraz yorulduysak, bakıyorum ki çocuklar dersi alacak potansiyelde değilse onlarla sohbet edebiliyorum. Onlara resim yaptırabiliyorum. Davranış problemi yaşayan öğrenci varsa onun durumuna göre hareket ediyorum. Eğer derse hazırlarsa ona göre çalışma düzenliyorum (Katılımcı 3).

Sınıf benim planlarımdan bambaşka kategorisine ilişkin, “Bir kararım var. Ama sınıf bambaşka bir havada. Planladığım şartlar oluşmadı.” alt kategorisine ulaşılmıştır.

Bir kararım var. Ama sınıf bambaşka bir havada. Planladığım şartlar oluşmadı.

Günlük planda bazı şartlar oluşmuyor ki. Yani sınıfa girdiğin zaman o sınıfın ortamı da seni etkiliyor. Yani günlük plana birebir uymayabiliyorsun. Ama tabii ki günlük planlarımız da var. Geliştirmen gerekiyor bazen planı. Yani birebir o günlük planın 40 dakikasına uyuma şansımız yok, zaten uyuyamam. Bazen bir çocukla ilgilenmek gerekiyor. Bu yüzden 2,3 dakika mutlaka onlarla geçiyor. Derse ilk girdiğimizde mutlaka 2,3 dakika geçiyor çünkü direkt derse başlıyoruz. (Katılımcı 2).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma, “Sınıf öğretmenlerinin karar alma süreçlerini belirleyen durumlar nelerdir?” sorusuna yanıt almak üzere yapılmıştır. Araştırma sorusuna yanıt almak için yapılan çalışmanın sonucunda dokuz alt soru elde edilmiştir. Alt sorular; öğrenci, öğretim, öğrenme, paydaşlar, öğretmen, program, ilişki, kural, sınıf atmosferi teması üzerinden elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen karar verme sürecinde çok çeşitli yönler etkileşim halinde olabilmektedir (Borko vd., 2008; Shavelson ve Stern, 1981). Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) ise çalışmalarında; sınıf yönetimi, velilerle ilişkiler, toplumla ilişkiler, fiziksel uyum vb. gibi unsurların öğretmenlerin karşılaştığı durumlardan sayıldığını vurgulamaktadırlar. Ayrıca karar verme çerçevesine göre, herhangi bir kararda öğretmenler; öğrenciler, müfredat içeriği, okul ve sınıf bağlamı hakkındaki bilgileri göz önünde bulundururlar (Shavelson ve Stern, 1981) şeklindeki görüşler, yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, uzman öğretmenlerin aldıkları kararlarını değiştirmelerini, yeni karar almalarını aldıkları kararları sorgulamalarını gerektiren durumların incelenmesi oluşturmaktadır. Johnson (2010), uzman öğretmeni belirli bir alanda özellikle yetenekli olan kişi olarak tanımlamaktadır; Tsui (2009), birçok çalışmada yapılan uzmanlık tanımlarını, birkaç yıllık deneyim ve uygulama sonrasında elde edilen üstün performans durumu olarak özetlemekte ve verimlilik, otomatiklik, zahmetsizlik ve akışkanlık ile karakterize edilmektedir. Uzman öğretmenler, kendi eğitim perspektiflerinin yanı sıra gelişme ve deneyimlerini yeniden yapılandırma ihtiyacı hisseden deneyimli öğretmenlerdir (Farrell, 2003).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin karar alma süreçlerini belirleyen durumları incelemek amaçlanmaktadır. Aşağıda, önceki araştırmaların perspektifinden bazı ana sonuçları tartışacağız.

5.1.1. Öğrenci temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın birinci alt sorusu olan; “Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğrenci** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusunda öğrencilerin öğretmenlerin kararlarını hangi durumlarda etkilediği araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda Öğrenci teması altında on altı kategori elde edilmiştir. Öğrenci teması altında yer alan kategoriler "travma yaşayan öğrenciler, sağlık sorunları yaşayan öğrenciler, dersi sabote eden öğrenciler, derse ve öğretmene direnen öğrenciler, sıkılan öğrenciler, aşırı korumacı ailelerde yetişen öğrenciler, dikkat süreleri kısa öğrenciler, acımasız öğrenciler, davranış bozukluğuna sahip öğrenciler, teknoloji yerlisi öğrenciler, bilmiş öğrenciler, farklı dilli öğrenciler, çok konuşan öğrenciler, çekingen öğrenciler, kendine önceliklendiren öğrenciler, agresif öğrenciler, geç öğrenen öğrenciler" kategorileri yer almaktadır. Bu temayı oluşturan kategoriler "Karar almanızı etkileyen öğrenci özellikleri nelerdir?" sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere ait bazı özelliklerin, öğretmenlerin karar verme durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılması, Borko ve Shavelson (1990)'ın öğrencilerle alakalı bilgiler öğretmenin planlama kararlarını etkilemektedir araştırması ile uyumludur. Yeni gelen neslin teknoloji yerlisi öğrencilerden oluştuğu dikkate alındığında; öğretmenlerin orta derecede teknoloje bağımlısı olmaları, teknolojik aygıt ve uygulamaları çokça kullanmaları ve buna bağlı olarak da günlük hayatlarındaki alışkanlıklarını şekillendirmeleri yerinde bir çaba olarak karşımıza çıkmaktadır (Filiz, 2020). (Griffith, vd., 2013) öğretmenlerin, uygulamada öğrencilerin tepkilerinin ve ihtiyaçlarının, kişiliklerinin öğretim kararlarını yönlendirdiğini bildirmesi araştırmadaki bulgularla uyumludur. Kısacası eğitim şartları, öğrenci karakterleri, öğrencilerle alakalı bilgiler öğretmenlerin kararlarını etkilemektedir (Borko, Shavelson, 1990). Farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerden dolayı yaşanan zorlukların, öğretmenleri etkilediği belirtilmektedir (Britt, 1997; Çakmak vd., 2019). Öğrencilerin sahip olduğu özellikler ve öğrencilerinin özelliklerine ilişkin bilgiler, öğretmenlerin etkileşimli kararlarında önemli bir rol oynadığının belirtildiği çalışma (Gün, 2014), araştırmanın bulguları ile uyumludur

Griffith ve Groulx (2014)'un aktardığına göre Glickman (2003) ve Taylor ve Pearson (2002), etkili öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre öğretim kararları şekillendirdiklerini belirtirken, yine Griffith ve Groulx (2014)'un aktardığına göre Allington ve Johnston (2002), öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve

özelliklerine göre, öğretilbilir anları yakaladığını belirtmiştir. Griffith vd., (2013), öğrencilerin kişilikleri, çalışma tarzları ve bu faktörlerinin bu kararları nasıl etkilediği hakkında yorumlarda bulunan ve öğrencilerin tepkilerinin ve ihtiyaçlarının öğretmenlerin öğretim kararlarını yönlendirdiğini belirten çalışmaları, araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

5.1.2. Öğretim temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan; “Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğretim** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” alt sorusunda, öğretim temasının öğretmenlerin kararlarını hangi durumlarda etkilediği araştırılmıştır. Öğretim teması içinde yer alan karar alma durumlarını etkileyen durumlar, on sekiz kategori altında incelenmiştir. “Öğrenci ilgilerindeki çeşitlilik konusu, ölçme gerektiren durumlar konusu, sınıfta kullanılan dil konusu, zorluk düzeyini ayarlama konusu, yeni konuya geçme konusu, öğretim sürecinde öğrenciden gelen sinyallerin karmaşıklığı konusu, ders hiyerarşisi konusu, öğrenci katılımı konusu, hangi seviyedeki öğrencileri önceleyeceğim konusu, öğretme gereklilikleri konusu, bırakma konusu, dinlenmeme Konusu, dersin çıktıları konusu, sıkılma konusu, ekstra çalışmalar, öğrenci ihtiyaçları konusu, rutinler konusu, seviye konusu” temanın kategorilerini oluşturmuştur. Öğrenci ilgilerindeki çeşitlilik konusu kategorisinin içeriği, iki alt kategoriye ayrılmıştır. Bu alt kategoriler "öğrenci ilgilerindeki çeşitlilik kategorisi, öğrenci ilgileri ve öğrenme stillerinin çeşitli olması" şeklinde elde edilmiştir. Ölçme gerektiren durumlar konusu kategorisi, "çocukların beni anlayıp anlamadığını anlayamıyorum, çocukların ön öğrenme düzeylerini belirlemenin zaman ve emek maliyeti yüksek, yetenekli oldukları nasıl belirleyeceğimi bilmiyorum, ilgi alanlarını nasıl belirleyeceğimi bilmiyorum" şeklinde dört alt kategoriden oluşmuştur. Sınıfta kullanılan dil konusu kategorisi, "kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığından emin olamama" şeklinde bir alt kategoriden oluşmuştur. Zorluk düzeyini ayarlama konusu kategorisi incelendiğinde, "öğrencilerin bilişsel olarak yorulduklarını anlayamıyorum, öğrenmesi için yapılması gereken zorluğu ayarlamak zor, zorluk düzeyini ayarlarken şevklerini kırma olasılığı, bir sonraki düzeye geçerken öz güvenlerini kırmama." şeklinde dört alt kategoriye ulaşılmıştır. Yeni konuya geçme konusu kategorisi, "yeni konuya geçmeli miyim?" şeklinde bir alt kategoriden oluşmuştur. Öğretim sürecinde öğrenciden gelen sinyallerin karmaşıklığı konusu

kategorisi, "Öğrencilerin gerçek ve sözde ihtiyaçlarını ayırt etmenin güçlüğü, öğrencilere ilişkin gözlemlerime dayanan çıkarımlar doğru mu? ses, öğrenmeme, direnme ve zorbalık davranışlara ne neden oluyor?" şeklinde üç alt kategoriden oluşmuştur. Ders hiyerarşisi konusu kategorisi, "temel dersler benim için hazırlık gerektiren dersler, alt kategorilerinden oluşmuştur. Öğrenci katılımı konusu kategorisi, "Çocukların çoğunun katılımını nasıl sağlarım? Öğretim süreci hepsini kapsıyor mu?" şeklinde iki alt kategorilerinden oluşmuştur. Hangi seviyedeki öğrencileri önceleyeceğim konusu kategorisi, "hangi grubu öncelemeliyim?" alt kategorisinden oluşmuştur. Öğretme gereklilikleri konusu kategorisi, "İhtiyaç haline nasıl getireceğim? Nasıl daha iyi öğrenirler? Nasıl somutlaştırabilirim? Benim anlatımım ve bazı kavramlar soyut, Nasıl daha ayrıntısız bir hale getirebilirim? Nasıl doğrudan deneyim kazanmalarını sağlayabilirim? Nasıl temel mantığını kavrayabilirim? Nasıl her birinin doğrudan uygulatabilirim? Nasıl en kolay yolla kavrayabilirim? Nasıl duyularına hitap edebilirim?" şeklinde on alt kategoriden oluşmuştur.

Araştırmada öğretim özelliklerinin, öğretmenlerin karar verme durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Shavelson ve Stern (1982)'in öğretmenlerin karar alma durumlarını, pedagoji ve eğitimle ilgili bir takım inançlardan oluşan kendi psikolojik gerçekliklerine dayanarak yürüttükleri sonucuna ulaştıkları çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) öğretmenlerin araç-gereç eksikliğinden, okul yapısından ve sınıfların fiziksel yetersizliklerinden dolayı eğitimde zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmelerin çeşitli derslerin öğretiminde, örneğin mihver, ifade ve beceri veya kültür ve etkinlik derslerinin öğretimine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğini bildirdiği çalışma (Korkmaz ve Ağırbaşı, 2004), öğretim temasındaki ders hiyerarşisi konusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin, öğretim görevini yerine getirirken (örneğin, öğretim planları hazırlama, derse uygun araç-gereç temin etme ve kullanma ve derse uygun yöntem seçme ve kullanma aşamalarında) karar alma durumlarını kullandıklarını belirttiği çalışma (Korkmaz ve Ağırbaşı, 2004) öğretme gereklilikleri konusu bulgularını destekler niteliktedir. Eskiocak (2004)'ün aktardığına göre Westerman (1991), deneyimli öğretmenlerin çok daha zengin öğretim stratejisi kullanmakta olduğunu ve alternatifler üretebildiklerini belirtten çalışması ile Gün (2014)'ün ders materyallerine ilişkin bilgilerin de öğretmenlerin etkileşimli kararlarında önemli bir rol oynadığını ortaya çıkaran çalışması, araştırmanın öğretme gereklilikleri konusu kategorisi ile uyumlu bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğretim kararları çoğunlukla öğrencilerin sosyal etkileşimini sürdürmek ve daha geniş anlamda bu düzensiz durumda öğrenci motivasyonunu desteklemek gibi kısa vadeli hedeflerle motive ediliyordu (Lepp vd., 2021) sunucuna ulaşılan çalışma, araştırma bulgularından öğrenci katılımı konusunu destekler niteliktedir.

Ek olarak deneyimli öğretmenlerin sınıf içi kararlar alırken daha çeşitli öğretim hedeflerini dikkate aldığını göstermektedir. Fogarty vd., (1983)'nin, deneyimli öğretmenlerin, sınıf kararları alma sürecinde, acemi öğretmenlere göre biraz daha fazla hedef çeşitliliği bildirdiği çalışması, öğretmenlerin sınıfta karar verme süreçlerinin özelliklerine ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bırakma Konusu kategorisi, "Anlamadılar daha fazla zorlamamalıyım, tekrar etmeyi ne zaman bırakmalıyım? Artık bırakmam gerektiği yönünde sinyaller alıyorum, öğrenmeleri için daha ne kadar ekstra zamana ihtiyaçları var?" şeklinde dört alt kategoriden oluşmuştur. Dinlenmeme Konusu kategorisi, "Dinlemediklerini bile bile devam etmeli miyim?" şeklinde bir alt kategoriden oluşmuştur. Dersin Çıktıları Konusu kategorisi, "Anlamayan öğrencilere ulaşabildim mi? Vermek istediklerimi verebildim mi?" alt kategorilerinden oluşmuştur. Sıkılma Konusu kategorisi, "Sıkıldılar ne yapmalıyım?" alt kategorisinden oluşmuştur. Rutinler Konusu kategorisi, "Rutinini güvenini kırmadan onu nasıl daha yaratıcı hale getirebilirim?" alt kategorisinden oluşmuştur. Seviye Konusu kategorisi, "Her seviyeden öğrenci var nasıl baş edeceğim? Alt seviyedeki öğrenci için nasıl zaman ve mekân yaratacağım? Sınıf hemen seviye seviye ayrılıyor. Nasıl tek bir bütün olarak ilerleyeceğiz? Hızlı öğrenenlerin hızına nasıl yetişeceğim? Ders anlatma hızımı hangi gruba göre ayarlasam?" alt kategorilerinden oluşmuştur.

Sınıftaki seviye konusu kategorisine ait öğrenci seviyesine ait elde edilen bulgular ile Griffith vd., (2013)'nin öğretmenlerin öğretim kararları, öğrettiği belirli sınıf seviyesine ilişkin standartlara dayandırılabilir görüşü uyumluluk göstermektedir

Gün (2014)'ün, öğretmenler hedeflerine giden bu yol haritalarını tasarlarlarken içeriği, teknikleri, materyalleri, zamanlamayı, aşamayı ve değerlendirme yöntemlerini belirlemek için önceden kararlar alırlar sonucuna ulaştığı çalışması ile araştırmaya ait dersin çıktıları konusu kategorisine ait elde edilen bulgular uyumlu bulunmuştur.

5.1.3. Öğrenme temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda, “Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğrenme** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Öğrenme temasının öğretmenlerin kararlarını hangi durumlarda etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme temasına ilişkin beş kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler, “Öğretim sürecinin maliyeti konusu, deneme cesaretinin verilmesi konusu, kalıcılık konusu, öğrenme çıktıları konusu, dikkat konusu” olarak bulunmuştur. Öğrenme teması kategorisine ait olan öğretim sürecinin maliyeti konusuna ilişkin iki adet alt kategori bulunmuştur. Bu alt kategoriler, "Özgüvenini kırmış olabilir miyim? Hevesleri kırılmış olabilir mi?" şeklinde elde edilmiştir. Deneme cesaretinin verilmesi konusu kategorisine ait iki adet alt kategori elde edilmiştir. "Denemekten korkmamalarını nasıl sağlayabilirim? Daha zorunu deneme cesaretini nasıl verebilirim?" şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır. Kalıcılık konusu kategorisine ilişkin, "Hangisini yaparsam daha kalıcı olur?" alt kategorisine ulaşılmıştır. Öğrenme çıktıları konusu kategorisine ilişkin üç alt kategori elde edilmiştir. "Yaptığım işin görünür olmaması, hiçbir yol alamamam, beynini açıp sokamam ya, hiçbir yol alamamam." şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır. Dikkat konusu kategorisine ilişkin dört alt kategoriye ulaşılmıştır. "Dağılan dikkati nasıl bir daha toplayabilirim? 10 dakikada ne verdiğem verdim, dikkatleri bende mi?" şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenme sürecinin öğretmenlerin kararlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eskiocak (2005)'in aktardığına göre Shepard (1995), öğretmenin öğrenci üzerindeki sorumluluğunu bilmesi, öğretmenlerin karar almasında etkili olmaktadır. Araştırmada ulaşılan öğrenme çıktıları konusunun kapsamında yer alan “Hiçbir yol alamama” ve “Yapılan işin görünür olmaması” bulguları ile , 1970'li yıllardan bu yana öğretmenlerin hala aynı sorunları yaşıyor olması durumu "Neden bir yol alınamıyor?" öğelerini akla getirmektedir (Sarı ve Altun, 2015). Ayrıca, Sarı ve Altun (2015)'un aktardığına göre Hurt vd. (1978)'nin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin “Öğrencilerin dersleri dikkatli izlemelerini sağlayamama durumları” ile araştırmada yer alan “Öğretmenlerin dikkati toplamakta zorlandığına” dair araştırma sonuçları birbiri ile uyum göstermektedir. Aynı şekilde Franc (1970) ve Quaglia (1989)'nın, öğretmenlerin sınıfı kontrol etmekte ve sınıfın dikkatini sağlamakta zorlandıklarını tespit ettikleri çalışmaları, araştırma elde edilen bulguları desteklemektedir.

5.1.4. Paydaşlar temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **paydaşlar** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın dördüncü alt sorusuna ilişkin paydaşlar temasına ilişkin dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; "veliler, idare, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyen okul mimarisi, meslektaşlar" olarak elde edilmiştir. Paydaşlar temasına ait veliler kategorisine ait on altı alt kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; "okuma yazmaya hızlı geç baskısı yapanlar, başarısızlıktan korkanlar, öğrettiklerimin tersini öğretenler, öğrencinin yanında benim dedikodumu yapanlar, ekonomik zorluk yaşayanlar, ters tepki verenler, çocuklarının durumunu kabul etmeyenler, özel muamele bekleyenler, ödev yapanlar, aba altında sopa gösterenler, çocuk üzerinden kendi reklamını yapmak isteyenler, seviye temelli çalışmalarımızı yanlış anlayanlar, sınırlarını aşanlar, kıyas yapanlar" olarak elde edilmiştir. İdare kategorisine ait, "Takdir görmüyorum neden kendimi yorayım? Çalışmalarım engelleniyor nasıl devam edebilirim?" olmak üzere iki adet alt kategoriye ulaşılmıştır. Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Vermeyen Okul Mimarisi kategorisine ait olmak üzere; "Oyun oynama alanları yok, Öğretimde çeşitliliğe bu sınıfta nasıl yer verebilirim?" şeklinde iki alt kategorileri elde edilmiştir. Meslektaşlar kategorisine ait; "İcat çıkarma tepkileri ile nasıl devam edebilirim?" şeklinde tek alt kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırmada paydaşların öğretmen kararlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşlar içinde yer alan okul idaresinin öğrenenlerin kararlarını etkilediği sonucuna ulaşılması, grupların kararlarının şekillenmesinde örgüt yapılarının etkili olduğunu göstermektedir. Başyigit (2009)'un aktardığına göre Onaran (1971)'a göre, okullar örgütsel yapılardır ve öğretmenlerin kararlarını etkileyen bir unsurdur ifadesi araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Aynı çalışma, örgütün içinde bulunduğu ekonomik, politik, toplumsal ve fiziksel çevrenin, karar alma davranışını etkilediğini savunmaktadır. Örgütün çevresinden bahsederken kişiler veya organizasyonu çevreleyen tüm faktörler ifade edilmektedir (Güner vd., 2022). Ancak meslektaşların öğretmenlerin kararları üzerinde ters bir etki yarattığı sonucuna ulaşılması Şişman (1999)'ın, öğretmenler okulun amaçlarının gerçekleşmesi için işbirliği yaparak ve birbirlerinden öğrenerek çalışırlar, görüşünden farklılaşmıştır. Araştırmada okul

yönetiminin, karar verme aşamasında öğretmenlerin kararlarını desteklemediği sonucuna ulaşılması, Güzelce (2009)'nin aktardığına göre Bursalıoğlu, (1994)'nin çalışma sonucu olan, okul yönetiminin öğretmenlerin karar davranışlarını etkileyebileceği ve kısıtlayabileceği doğal karşılanmalıdır, görüşüyle uyumludur.

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018)'nin çalışmasında, öğretmenlerin dörtte üçü yöneticilerinden olumlu yönde etkilendiğini belirtirken yaklaşık olarak dörtte biri yöneticilerinden gerekli desteği alamadıkları bildirilmiştir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin çoğu velilerle iletişim kurmada, velilerin ilgisiz olmaları ve dil farklılığından dolayı iletişim kurmada zorlandıkları, velilerin hem maddi imkânlarının hem de eğitim seviyesinin düşük olması, velilerin anlayışsız ve bilinçsizliği gibi durumların onları zorladıkları görülmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Yukarıda bahsedilen çalışma, yapılan araştırmanın veliye yönelik olan bulguları destekler niteliktedir.

Örgütsel yapıların okula ve değerlere uyum sağlamada etkisinden söz ederken (örneğin, velilerle iletişim kurma ve eğitim birimlerine adapte olma) (Korkmaz ve Ağırbaşı, 2004), öğretmenlerin kararlarını etkileyen bir unsur olduğunu da söyleyebiliriz (Başyigit, 2009; Onaran, (1971)'dan). Yukarıda bahsedilen çalışmalar paydaşlar temasının veli kategorisi bulguları ile uyumlu bulunmuştur.

Örgütün içinde bulunduğu ekonomik, politik, toplumsal ve fiziksel çevre karar alma davranışını etkilemektedir. (Yılmaz ve Talas, 2010; Onaran, (1971)'dan) Dolayısıyla bu faktörlerin hepsi paydaş kategorisindeki bulgularımızı destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle meslektaşların birbirlerini destekler nitelikte olmaması, Şişman (1999)'nın öğretmenler okulun amaçlarının gerçekleşmesi için işbirliği yaparak ve birbirlerinden öğrenerek çalışırlar görüşünden farklılaşmıştır.

Araştırma bulgularında elde edilen veliler ile öğretmenler arasındaki iletişim sıkıntısı, öğretmenlerin okulun paydaşları ile yaşadıkları iletişim zorlukları, öğrencilere yönelik uyum sorunları önemli sorunlar arasında görülmektedir (Şimşek vd., 2021) görüşü ile uyumluluk göstermektedir.

Okul yönetiminden ve velilerden alınamayan desteğin ve hoşgörüsüzlüğün öğretmenleri zorladığını belirten (Britt, 1997; Çakmak vd., 2019) çalışmalar bu temadaki bulgularımızı destekler niteliktedir. Eskiocak (2005)'in aktardığına göre Shepard

(1995), anlamlı farklılığın en fazla “kıdem” degiskeninde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada kıdem degiskeninin önemli olduğu ve kıdem arttıkça öğretmenlerin yeniliklere ve degisime açık olma özellikleri düştüğu sonucuna varılmıştır. Ancak araştırma bulgularında kıdem arttıkça öğretmenlerin yeniliklere açık olmadığı sonucuna ulaşılmış olması bu görüşten farklılaşmıştır.

5.1.5. Öğretmen temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt sorusunda, “Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **öğretmen** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusu altında öğretmen temasının, öğretmenlerin karar vermesinde nasıl bir etkiye sahip olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın beşinci alt sorusuna ilişkin öğretmen temasına ilişkin dört kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; “yeterlilikler, duyguların kontrolü, mizaç, jenerasyon farkı” olarak bulunmuştur. Öğretmen temasına ilişkin yeterlilikler kategorisine ait üç alt kategori elde edilmiştir. "Yeteneğim olmayan derslerin öğretiminde nasıl bir yol izleyeceğim? Uzman olmadığım konuları nasıl öğreteceğim? Emin olmadığım konular nasıl öğreteceğim?" alt kategorilerine ulaşılmıştır. Duyguların kontrolü konusu kategorisine ait sekiz alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu alt kategoriler; "Kırdığım çocukların gönlünü nasıl alacağım? Anlamadıklarımı fark ettiğimde yaşadığım gerginliği nasıl yansıtmayacağım? Duygusal tepkilerimi değiştirmem gerekiyor? Sınıfta yaşadığım duygusal düşüşlerle nasıl baş edeceğim? Moral bozukluğumu sınıfa nasıl yansıtmamayı başaracağım? Kırılan şevkimle nasıl devam edeceğim? Takdir edilmemekle nasıl baş edeceğim? Bu anda sakin kalmayı nasıl başaracağım?" şeklinde alt kategoriler elde edilmiştir. Mizaç konusu kategorisine ilişkin 4 alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler; "Sınıfımın mükemmel görünmesini isterim, öğretim sürecinde sessiz ve kıpırtısız olmaları gerekir, sese karşı alerjim var, yumuşak tabiatlıyım, mizacımın dışına mı çıkayım?" şeklinde alt kategoriler elde edilmiştir. Jenerasyon farkı konusu kategorisine ilişkin üç alt kategori bulunmuştur. Bu alt kategoriler; "Nasıl güncel kalacağım? Yeni nesilleri öldürüyoruz. Emekliler mutlu edilmeli." şeklinde alt kateorilere ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan özelliklerin karar vermelerine etki ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar Bishop, (1976); Gess vd., (1995); Ball vd., (2008)'in kişisel özellikler, deneyim ve bilgi öğretmenin karar almasında dikkate alınması gereken

durumlardan sayılabilir görüşü ile paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretmen duygularının karar verme durumunu etkilediği sonucu, Andrade ve Ariely (2009)'in duyguların gelecekteki kararları etkileyecektir görüşü ile uyumlu bulunurken, aynı şekilde Zembylas (2004)'in öğretmenlerin kararlarının duygulardan etkilendiğini, duyguların öğretimin bağlamını belirlediğini, sosyal ilişkileri etkilediğini ve sınıftaki gücün etkilerini ortaya çıkardığını savunduğu araştırmasıyla da uyumlu bulunmuştur. Wang (2021)'in aktardığına göre Bechara (2004), insanlar sadece bilişsel olarak değil aynı zamanda duygular ile de karar alırlar görüşü, bulgularda yer alan duyguların karar alma durumlarını etkilediği görüşünü destekler niteliktedir. Yapılan araştırma, deneyimli öğretmenler üzerinde gerçekleştiğinden dolayı, Eskiocak (2005)'in aktardığına göre Shepard (1995)'in, deneyim sahibi olma ya da olmama, kısacası öğretmene özgü durumlarda sınıf içindeki karar alma durumlarını etkiler görüşü bulgularımızla uyumludur.

Araştırma bulgularında elde edilen deneyimli öğretmenlerin mizaç konusu, kişisel özellikler, deneyim ve bilgi, öğretmenin karar almasında dikkate alınması gereken durumlardan sayılabilir (Bishop, 1976; Gess vd., 1995; Ball vd., 2008; Herbst ve Chazan, 2011) görüşünü destekler niteliktedir.

Andrade ve Ariely (2009), duyguların gelecekteki kararları etkileyeceğini; Aynı şekilde Zembylas (2004), öğretmenlerin kararlarının duygulardan etkilendiğini, duyguların öğretimin bağlamını belirlediğini, sosyal ilişkileri etkilediğini ve sınıftaki gücün etkilerini ortaya çıkardığını savunmaktadır. Bu görüşler araştırmada yer alan duyguların kontrolü bulgusunu destekler niteliktedir.

Klimczak vd., (1995)'nin aktardığına göre Berliner (1986), uzman öğretmenlerin pedagoji, alan bilgisi ve etkileşim konularında deneyimleri sayesinde uzmanlık geliştirdikleri ve önemli derecede bilgi biriktirdiklerini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı sınıfları okuttukları göz önüne alındığında, araştırmanın bulguları Eskiocak (2005)'in öğretmenler hangi sınıfı okutuyor olurlarsa olsunlar, karar verirken benzer etmenleri benzer düzeyde göz önünde bulundurlar görüşünü destekler niteliktedir.

5.1.6. Program temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt sorusunda, “Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **program** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?” sorusunun cevabı araştırılmıştır. Araştırmada program temasının öğretmenlerin karar alma durumlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Altıncı alt soruya ilişkin ilişkin öğretmen temasına ilişkin dört kategori incelenmiştir. Bu kategoriler, “Yardımcı kitap kullanma konusu, ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu, programın hayatla entegrasyonu, programın verdiği içerik ve zaman konusu” şeklinde elde edilmiştir. Program temasına kapsamında elde edilen Yardımcı kitap kullanma konusu kategorisi bir alt kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategori; "Yardımcı kitap kullanmak yasak fakat ders kitapları da çok kötü" olarak elde edilmiştir. Ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu kategorisine ilişkin, "Ders kitabı bizim rehberimiz" alt kategorisine ulaşılmıştır. Programın hayatla entegrasyonu kategorisi ilişkin, "Öğrettiklerimin onların hayatlarındaki karşılığını nasıl bulacağım?" alt kategorisine ulaşılmıştır. Programın verdiği içerik ve zaman konusu kategorine ait iki alt kategoriye ulaşılmıştır. "Programın içerik ve zamanı konusunda esnek mi davranmalıyım? Yoksa tamamen sadık mı kalmalıyım? Programı kendi koşullarıma göre uyarlamamanın sınırı ne?" alt kategorisine ulaşılmıştır.

Araştırmada program konusunun öğretmenlerin karar verme durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Perfecto 2012 öğretim programının karar almayı etkilediğini belirtmiştir. Bishop vd., (2010); Ruppard vd., (2015)'in bu bulgular öğretim programının öğretmenlerin karar alma sürecini etkileyen önemli bir bileşeni olduğu görüşü ile desteklenebilir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin kaynak ve ders kitabı kullanma konusu, onların karar alma durumlarını etkilediği görülmektedir. Siuty vd., (2018)'nin aktardığına göre Walker (2002)'ye göre konu listesi, ders kitapları ve öğretmen kılavuzları da dahil olmak üzere çok çeşitli materyaller, öğretim programı tanımı kapsamına girmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ders kitabına bağlı kalmayı tercih etmeleri ve yardımcı kaynak kullanmayı istemeleri, Grossman vd., (2000)'in öğretmenlerin, konunun kavramsal yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı için iyi geliştirilmiş bir öğretim programından yararlanmak istediği düşüncesi ile uyusmaktadır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin programı kullanma konusunda ve kendine göre uyarlamaya gidip gitmemekte kararsız kalması hususunda bir sonuca varılması, Siuty vd. (2018)'in aktardığına göre Smagorinsky vd., (2002)'nin uygulanması beklenen

öğretim programının öğretmenlerin tanımlanmış inançlarıyla uyumlu olmayabilir görüşünü destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarında elde edilen öğretmenlerin programı uygularken öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak istemeleri durumu, Parker ve Gehrke, (1986)'in etkileşimli karar alma, ders ilerledikçe planı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamaya izin verir görüşü ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada elde edilen öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği, Gün (2014)'ün çalışmasında elde edilen deneyimli öğretmenlerden, 10 öğretmenden 9'unun hazırladıkları ders planlarını uygulayamadığı ve ders planlarından saptığı sonucuyla uyumludur.

Perfecto (2012), devletçe belirlenen öğretim programının (Griffith ve Groulx, 2014) ve öğretmenin sınıf içindeki durumunun, öğretmenlerin karar alma sürecini etkileyen iki bağlamsal faktör olarak karşımıza çıktığını söylediği çalışması araştırmanın öğretim programı bulguları ile uyumludur. Öğretmenler günlük ve yıllık plan yaparlarken deneyimlerinden, ülkenin öğretim programı düzeninden ve ders kitaplarından etkilenmektedirler (Yıldırım, 2003) görüşü bulgularda elde ettiğimiz “Ders kitabı bizim rehberimiz” ifadesi ile uyum göstermektedir. Eskiocak (2005)'in öğretmenlerin planlama aşamasında en çok göz önüne aldıklarını belirttikleri maddeler incelendiğinde ise en çok “İlköğretim programını göz önünde bulundururum.” maddesine önem verdikleri sonucuna ulaştıkları çalışması araştırma bulgularının öğretim programı kategorisini destekler niteliktedir. Araştırmada deneyimli öğretmenlerin ders planından saptığı bulgusu ile Gün (2014)'ün aktardığına göre Bailey (1996) ve Nunan'ın (1996)'ın ders planından sapmanın deneyimli öğretmenlerin ortak bir özelliği olduğu gerçeğini vurgulayan araştırma sonuçları birbiri ile uyumludur.

Griffith ve Groulx (2014)'ün öğretmenler öğretim programına dayalı uygulamalarının, yapılacak doğru şeyin bu olduğuna inandıkları için değil, öğretim programını uygulama yönünde söylenmesinin bir sonucu olduğunu bildirdikleri ve benimsenen ve/ veya zorunlu öğretim programının öğretmenlerin karar verme sürecini önemli ölçüde etkilediğini belirttikleri çalışması, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Başarılı öğretmenlerin müfredatın öğretimlerinin önemli bir bileşeni olduğunu ve karar vermelerine rehberlik ettiğini anlattığı çalışması araştırmanın bulguları ile uyumludur (Siuty vd., 2016).

5.1.7. İlişki temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Yedinci alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **ilişki** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı araştırılmıştır. İlişkilerin öğretmenlerin karar verme durumlarını hangi yönlerden etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın yedinci alt sorusuna ilişkin ilişki temasına ilişkin sekiz kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; "Çocuğun dilini anlama gerekliliği, bağ kurma gerekliliği, Öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği, duygusal iyi oluşlarını sağlama gerekliliği, hayranlık yaratma gerekliliği, duygu dünyalarına girme gerekliliği, adalet duygusunu verme gerekliliği, duygusal ihtiyaçlarını karşılama gerekliliği" şeklinde incelenmiştir. İlişki temasına ilişkin Çocuğun dilini anlama gerekliliği kategorisine ilişkin, "Çocuğun anlatmak istedikleri var. Bunu görmezden gelemem. Ama program ve diğer öğrenciler de var." şeklinde bir adet alt kategoriye ulaşılmıştır. Bağ kurma gerekliliği kategorisine ilişkin iki adet alt kategori elde edilmiştir. "Öğrencilerle aramdaki bağı kurma noktasını nasıl bulacağım? Bağ kurma yollarını nasıl bulacağım?" alt kategorileri elde edilmiştir. Öğretim planlarını öteleyebilme gerekliliği kategorisine ilişkin üç adet alt kategori incelenmiştir. Bu alt kategoriler; "Ne zaman ders anlatsam ne zaman dert dinlesem, Dersi bırakıp şu an gelişen bu olayla mı ilgilenmeliyim? Şu an bu konuyla ilgilenme planladıklarımı öğretmekten daha önemli." şeklinde olmak üzere elde edilmiştir. Duygusal iyi oluşlarını sağlama gerekliliği kategorisine ait; "Mutlular mı? Hoşlarına gitti mi?" olmak üzere iki alt kategori elde edilmiştir. Hayranlık yaratma gerekliliği kategorisine ilişkin, "Öğrencilerde bir çekim yaratabiliyor muyum?" şeklinde bir alt kategoriler elde edilmiştir. Duygu dünyalarına girme gerekliliği kategorisine ilişkin; "İç dünyalarına nasıl gireceğim? Duygu dünyalarına girmem gerekiyor." şeklinde iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Adalet duygusunu verme gerekliliği kategorisine ilişkin; "Çocuğun bana güvenmesini nasıl sağlayacağım, Adalet duygusunu hiç sarsmamam gerekiyor, Hepsine ortak bir adalet duygusunu vermem gerekiyor." alt kategorisine ulaşılmıştır. Duygusal ihtiyaçlarını karşılama gerekliliği kategorisine ait; "İç dünyalarında karmaşayı nasıl anlayacağım? Görevin öğretme mi iyi iyileştirme mi? Öğrencilerin duygusal durumlarını önceliklendirmeli miyim? Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları varken öğretime devam etmeli miyim?" dört alt kategoriye ulaşılmıştır.

İlişki temasına ilişkin elde edilen bulgularda, öğretmenlerin karar verme durumunu, öğrenciler ile olan ilişki durumlarının etkilediği görülmektedir. Gün (2014)'e göre

uzman öğretmenler, öğrencilerle ilişkiler geliştirmenin önemini en üst düzeye çıkarıyor, bu sebeple öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu kişisel etkileşimler dikkat çekicidir. Bu başarılı ilişkinin nedeni muhtemelen öğrencilerine 'uyum sağlama' becerilerinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.8. Kural temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın sekizinci alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **kural** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Kural temasının, öğretmenlerin karar verme durumlarını hangi yönlerden etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın sekizinci alt sorusuna ilişkin kural temasına ilişkin dokuz kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; "Dinlemenin maliyetine hazır mıyım? Uslu öğrencilerin hak kaybının üstesinden nasıl gelebilirim? Sınıftaki kız erkek dengesini nasıl sağlayabilirim? Gürültü ile nasıl baş edeceğim? Susturmanın maliyeti ne olacak? Kuralları çiğneyen öğrencilerle nasıl baş edeceğim? Kurallarım öğrenci haklarını sınırlandırıyor mu? Davranışa ne zaman müdahale etmeliyim? Öğrencilerin kurallar konusunda düşüncelerini nasıl sağlayabilirim?" Bu dokuz kategoriye ilişkin alt kategoriler elde edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir. Kural temasının dinlemenin maliyetine hazır mıyım? Kategorisi ile alakalı iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler, "Onları dinlemeliyim ama maliyeti zaman ve sınıfta karmaşa anlamına geliyor. Bunları hangi kurallarla yöneteceğim? Öğrencinin dediklerini dinleme istiyorum. Ama konu dağılıyor. Bunun düzenlemek için nasıl bir kural koymalıyım?" olarak elde edilmiştir. Uslu öğrencilerin hak kaybının üstesinden nasıl gelebilirim? Kategorisine ilişkin "Kuralların doğru işletemeyince hak kaybına uğrayan uslu ve söz dinleyenler oluyor. Bununla nasıl baş edebilirim?" alt kategorisine ulaşılmıştır. Sınıftaki kız erkek dengesini nasıl sağlayabilirim? Kategorisine ilişkin; "Cinsiyet rollerini sınıfta verme konusunda nasıl bir sistem geliştirmeliyim?" alt kategorisine ulaşılmıştır. Gürültü ile nasıl baş edeceğim? Kategorisine ilişkin bir adet alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori, "Sınıfta özgürlük istediğimde çok gürültü oluyor. Özgürlük ve kurallar nasıl birlikte devam edecek?" şeklinde elde edilmiştir. Susturmanın maliyeti ne olacak? kategorisine ilişkin, "Sessiz bir sınıf susmuş bir sınıfa dönüşmemeli. Bunu nasıl sağlayabilirim?" alt kategorisine ulaşılmıştır. Kuralları çiğneyen öğrencilerle nasıl baş edeceğim? kategorisine ilişkin; "Kurallar bazı öğrencilerde tersi yönde işliyor. Kural onlara yeni bir işgal alanı tanımlıyor." şeklinde bir adet alt kategori bulunmuştur.

Davranışa ne zaman müdahale etmeliyim? kategorisi; "Olumsuz davranışı her gördüğümde mi uyarmalıyım? Bir olayı bir kere yapan ile bin kere yapan aynı uygulamayı mı görmeli?" şeklinde bir adet alt kategoriye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kurallar konusunda düşünmelerini nasıl sağlayabilirim? kategorisine ilişkin iki adet alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler; "Olumsuz davranışı her gördüğümde mi uyarmalıyım? Bir olayı bir kere yapan ile bin kere yapan aynı uygulamayı mı görmeli?" ulaşılan alt kategorilerdendir. Öğrencilerin kurallar konusunda düşünmelerini nasıl sağlayabilirim? kategorisine ilişkin; "Öğrencilerin hata yaptıklarını benden önce kendilerinin fark etmelerini istiyorum." şeklinde bir adet alt kategoriye ulaşılmıştır.

Uzman öğretmenler, sınıfta ne bekleneceğine dair bir anlayışa sahip olduğu için öğrenci davranışları için prosedür ve kurallar belirler (Westerman, 1991). Araştırmanın bulgularında da öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlediği görülmektedir. Sınıf yönetiminden dolayı yaşanan zorlukların, öğretmenlerin kararlarını etkilediği bilinmektedir (Britt, 1997; Çakmak vd., 2019). Benzer şekilde, öğrencilerle iyi bir ilişki kurmaya inanmak, sınıf yönetimi sorunlarını ortadan kaldıracak ve bu öğretmenlerin sınıflarında olumlu bir öğrenme ortamı yaratacaktır (Gün, 2014).

5.1.9. Sınıf atmosferi temasına göre elde edilen sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusunda, "Sınıf öğretmenlerinin karar alma sürecini gerektiren durumlar **sınıf atmosferi** teması temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Sınıf atmosferinin öğretmenlerin karar almasını nasıl etkilediği üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırmanın dokuzuncu alt sorusuna ilişkin sınıf atmosferi temasına ilişkin dört kategori incelenmiştir. Bu kategoriler; "Sınıf ses dalgası Kalabalık arttıkça sorunlar da artıyor Anlık değişen sınıf atmosferi Sınıf benim planlarımdan bambaşka." şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır. Sınıf ses dalgası kategorisine ilişkin; "Her kararımı aslında sınıftaki ses dalgası yönetiyor." alt kategorisine ulaşılmıştır. Kalabalık arttıkça sorunlar da artıyor kategorisine ilişkin olarak; "Sınıf kararlarında aslında her şeyde sınıf mevcudu belirleyici oluyor." alt kategorisine ulaşılmıştır. Anlık değişen sınıf atmosferi kategorisine ilişkin; "Kararlarımı anlık gelişen olaylar oluşturuyor." alt kategorisi elde edilmiştir. Sınıf benim planlarımdan bambaşka kategorisine ilişkin; "Bir kararım var. Ama sınıf bambaşka bir havada. Planladığım şartlar oluşmadı." alt kategorisi elde edilmiştir.

Araştırmada sınıf atmosferi temasında geçen sınıf içindeki planlanan şartların oluşmaması konusu Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018)'in araştırma sonuçları ile uyum göstermektedir. Borko ve Shavelson (1990), öğretmenlerin kararlarının planlama sırasında ve öğrencilerle etkileşim halindeyken ortaya çıktığını belirtirken; Borko ve Shavelson (1990) yaptığı araştırmada, öğrencilerin söyledikleri, yaptıkları ve sınıfta nasıl davrandıkları öğretmenlerin etkileşimli karar verme davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sonuçlar, sınıf atmosferi temasının bulguları ile uyumludur. Ayrıca deneyimli öğretmenler, ders planlarına ve hedeflerine öğrencilerin acil ihtiyaçlarına ve sınıf koşullarına göre uyum sağladıkları bulunmuştur (Şire, 2004). Şire (2004)'ün nin aktardığına göre Freeman (1996)'a göre sınıflar ve öğrenciler, öğretmenlerin nasıl ve ne zaman hareket edeceğini, tepki vereceğini, hangi bilgiyi sunacağını veya açıklayacağını ve bireysel öğrencilere nasıl ve ne zaman yanıt vereceği veya düzeltereği az önce öğrettiklerini nasıl değerendirip, yeniden formüle edeceğini belirleyen çerçevelerdir. Ancak Gün (2014)'ün çalışmasına göre öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili önemli bir sorunları yok gibi görünmesi durumu sınıf atmosferi teması ile farklılaşmıştır. Çünkü sınıfın atmosferi, zaman zaman öğretmenlerin istemediği yönde ilerleyebilmektedir.

Gün (2014)'ün aktardığına göre Bailey (1996)'nin belirttiği gibi, öğretmenler ve öğrenciler aslında dersin doğal akışı içinde bir ders planı hazırlarlar. Temada belirtilen planlama konusunda belirtilen anlık planlama kararları yukarıda ifade edilen çalışma ile uyumludur. Araştırmada, sınıf mevcudunun sınıf atmosferini etkilediği bulgusu öğrencilerin sayısının artması, öğretmenlerin karar vermesinin bir ilkesi olarak görülür (Aho vd., 2010) ifadesi ile desteklenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi durumlarına uygulamayı seçtiği stratejilerin çoğunluğu, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını kontrol etmekle ilgiliydi (Demiraslan-Cevik ve Andre 2013). Çalışmanın sonucu bu araştırmadaki bulgularla uyumludur. Sınıf dinamiklerinin talepleri öğretmenlerin her gün binlerce olmasa da yüzlerce karar almasına sebep olur (Davis vd., 2019).

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Yapılan çalışma doğrultusunda, öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine, politika yapıcılarına ve okul yöneticilerine önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin, öğrenci durumlarını daha iyi anlamaları için çocuk psikolojisi üzerine araştırmalar yapmaları ve sınıf ortamında yapılacak öğrenci gözlemleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini tespit etme konusunda yararlı olacaktır. Ayrıca sınıf gözlemleri, sınıf seviye gruplarını tespit etme açısından önemlidir. Ders planlarını sınıf seviyesine göre yapmak, sınıf içinde karar almada yardımcı olabilir. Yeni öğrenci grubu, teknoloji yerlisi olduğu için öğretmenlerin teknolojik açıdan yeterli olmaları açısından, eğitimlere katılması günümüz şartlarında gerekli hale gelmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek, ders içeriğini aktarırken öğretmenlere hızlı karar almada yardımcı olacaktır. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği grubun yaşı küçük olduğu için dersi ara vererek işlemek, ders aralarında oyun molaları vermek, öğrencilerin dikkatlerini toplamada öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenlerin velilere, öğrencilerle okul sonrası nasıl bir çalışma yapmaları gerektiği anlatmaları, velilerin hatalı çalışma yapmalarını engellemeye yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin duygusal zeka eğitimi konusunda kendilerini yetiştirmeleri, öğrencilerin sınıf içindeki duygularını anlama, sezinleme, yönetme ve yönlendirme konularında öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.

Öğretmenlerin karar alma durumlarının belirlenmesinde politika yapıcılarına da görevler düşmektedir. Öğretmenlere, çocuk psikolojisi ile ilgili eğitimlerin açılması, yeni nesil teknoloji kullanımı konusunda eğitimler verilmesi, onların yeni nesile uyum sağlamada ve jenerasyon farkını azaltmada yararlı olacaktır. Ayrıca öğretmenler ile öğrenciler arasında jenerasyon farkı giderek arttığından, öğretmenlerin emekli olmaları tercih edilebilir hale getirilmelidir. Okul bahçelerinin geniş ve oyuna uygun olarak düzenlenmesi, okullarda etkinlik sınıflarının açılması, öğretmenlerin etkinliklerde kararsız kalmasının veya yapılacak etkinlikten vazgeçmesinin önüne geçebilir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri resim, müzik ve beden eğitimi derslerini branş öğretmenlerinin vermesi için gerekli düzenlemeyi yapmaları, atamaları bu durumu göz önünde bulundurarak gerçekleştirmeleri önerilebilir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına, sınıf içinde her türden öğrenci ile başa çıkma yollarını öğreten çalışmalar yaparak onları meslek hayatında karşılaşmaları muhtemel öğrenci davranışlarına hazırlamaları, yeni öğretmenlere sınıf ortamında karar alırken yardımcı olacaktır. Ayrıca yeni teknoloji kullanımı konusunda ders içeriklerinin oluşturulması, yeni nesil öğrencilere uyum sağlama hususunda yeni öğretmenlere yardımcı olacaktır. Özel öğretim yöntemlerine, derslerde geniş yer verilmesi ve sık uygulama yapılması, yeni öğretmenlere ders içeriğini sunarken çeşitlilik sağlama açısından yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarına akademide verilen planlama derslerinde, seviye gruplarına uygun plan yapma uygulamalarına yer verilmesi öğretmen eğitimcilerine önerilebilir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri resim, müzik ve beden eğitimi dersleri için, akademide bu derslere yönelik öğretim derslerine daha geniş yer verilmesi, öğretmen eğitimcilerine verilecek öneriler arasında sayılabilir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, okul öncesi öğretmenleri arasındaki veya branş öğretmenleri arasındaki karar alma durumlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aho, E., Hanna-Leena, H., Juuso, H., Laukka, S. J., & Sutinen, A. (2010). Teachers principles of decision-making and classroom management: a case study and new observation method. *Procedi, Social and Behavioral Sciences*, 9, 395-402.
- Aikenhead, G. S. (1984). Teacher decision making: The case of Prairie High. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(2), 167-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660210208>.
- Akar, D. (2019). *Tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Alver, B. (2005). psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 19-34.
- Andrade, E. B., & Ariely, D. (2009). the enduring impact of transient emotions on decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.02.003>.
- Ateş, H. (2008). *Karar vermede iş zekâsının önemi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- Atsan, N. (2017). Karar Vermede çatışma kuramı ve özsaygı ilişkisine yönelik kültürel bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 63-73.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(1), 29-56.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Başıyigit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beach, R. L., & Mitchell, R. T. (1978). A Contingency Model for the Selection of Decision Strategies, *Academy of Management Review*, 3(3), 439-449
<https://doi.org/10.5465/amr.1978.4305717>
- Beldağ, A., & Yaylacı, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165- 176
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15(7), 5–13.
- Başıyigit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bishop, A. J. (1976). Decision- Making: The intervening Variable. *Educational Studies in Mathematics*, 7(1/2), 41-47.
- Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. (2010). Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33, 75-92. doi:10.1177/073194871003300202
- Blackley, C., Redmond, P., & Peel, K. (2021). Teacher decision-making in the classroom: the influence of cognitive load and teacher affect. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 548-561.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.

- Borko, H., & Shavelson, R. (1990), Teacher decision making. in B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimension of thinking and cognitive instruction* (pp. 311-340). NJ: Lawrence Erlbam Associates, Publishers.
- Borko, H., S. Roberts., & Shavelson R. (2008). Teachers' Decision-making: From Alan J. Bishop to Today. In *Critical Issues in Mathematics Education: Main Contributions of Alan Bishop*, edited by P. Clarkson and N. Presmeg, 37–67. New York: Springer Science & Business Media.
- Britt, P. M. (1997). Perceptions of beginning teachers: *Novice teachers reflect upon their beginning experiences*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415218.pdf>
- Buchanan, J. T., & Henig, M. I., (1996). Solving MCDM Problems: Processconcepts. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 5(1), 3-11.
- Buckner, K. G., & McDowelle, J. O., (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP bulletin*, 84(616), 35-41. <https://doi.org/10.1177/019263650008461607>
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgn, . E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yntemleri*, Ankara.
- Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research teachers' classroom decision making. *On British Educational Research Journal*, (7), 51-57. <https://doi.org/10.1080/0141192810070105>
- Calderhead, J. (1983). Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the of classroom practice. Paper presented the nature at meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Can, . (2009). *niversite ğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Coleman, P. (2022). Validity and reliability within qualitative research for the caring sciences. *International Journal of Caring Sciences*, 14(3), 2041-204

- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2.
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
- Çolakkadioğlu, O. (2010). Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to success for all: how beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37, 775-799. doi:10.3102/00028312037003775
- Davis, A., Griffith, R., & Bauml, M.(2019). How preservice teachers use learner knowledge for planning and in-the-moment teaching decisions during guided reading. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 138-158 <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1534161>
- Demiraslan-Cevik, Y. (2013). How case methods are used to examine and enhance preservice teacher decision-making? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı (1), 94-108.
- Demiraslan-Cevik, Y. & Andre, T. (2013). Examining preservice teachers' classroom management decisions in three case-based teaching approaches. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 25-42.
- Demirbaş-Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Dietrich, C. (2010). Decision making: factors that influence decision making, heuristics used, and decision outcomes. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 2(2), 1-3.

- Ding, A.C., Wang, H.H. (2018): Unpacking teacher candidates' decision-making and justifications in dilemmatic spaces during the student teaching year, *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1442916>
- Dinklage, L. B. (1967). Adolescent choice and decision-making, monograph 2 A, studies of adolescents in secondary schools. *Harvard School of Education. Publications Office: Cambridge.*
- Ercan, G. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme becerileri üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi planlama aşamasında karar vermesürecine etki eden etmenlerin analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Englert, C. S., & Semmel, M. I. (1983). Spontaneous teacher decision making in interactive instructional contexts. *Journal of Educational Research*, 77(2), 112- 120. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885508>
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fang, Z. (1996). A Review of Research on Teachers' Beliefs and Practices. *Educational Researcher*, 38, 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Filiz, N. (2020). *Öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılığının, problem çözme ve karar verme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Kastamonu örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) , Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.
- Franc, L. H. (1970). Problems Perceived by Seventy-Five Beginning Elementary School Teachers.

- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45. <https://doi.org/10.2307/3587506>
- Fogarty, J. I., Wang, M. C., & Creek, R. (1983). A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions. *The Journal of Educational Research*, 77(1), 22-32. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885491>
- Geisler, M., & Allwood, C. M. (2018). Decision-making competence, social orientation, time style, and perceived stress. *Frontiers in psychology*, 9, 1-11.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (1995). Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom pdactesi. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 301-325.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12(4), 436-445.
- Griffith, R., Massey, D., & Atkinson, T. S. (2013). Examining the Forces That Guide Teaching Decisions. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52 (4). Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/2
- Griffith, R., & Groulx, J. (2014). Profile for teacher decision making: a closer look at beliefs and practice. *Journal of Research in Education*, 24(2), 103-115.
- Grossman, P. L., Valencia, S. W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., & Place, N. (2000). Transitions into teaching: learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32, 631-662. <https://doi.org/10.1080/10862960009548098>
- Güçray, S. S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılgnlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 7-16.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Guler, A., Halicioglu, M. B., & Tasgin, S. (2013). Qualitative research methods in the social sciences. *Ankara: Seckin Publishing*.

- Gün, B. (2014). Making sense of experienced teachers' interactive decisions: Implications for expertise in teaching. *International journal of instruction*, 7(1). 1308-1470
- Güner, F., Öztoran, M., Meriç, İ., & Özcan, Ç. (2022). Okul müdürlerinin karar verme stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(35), 349-361.
- Güngör, S., & Özcan, U. (2022). Karar kuramı ve karar verme. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (33), 119-125.
- Güzelce, A. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin, yöneticilerin karar alma sürecine ilişkin algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Griffith R., Groulx J. (2014). Profile for Teacher Decision Making: A Closer Look at Beliefs and Practice, *Journal of Research in Education*, 24(2), 103-115.
- Heppner, P. P. (1978). A review of the problem solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counselling Psychology*, 25, 366-375.
- Herbst, P., & Chazan, D. (2011). Research on practical rationality: studying the justification of action in mathematics teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 8(3), 405-462.
- Herbst, P., & D. Chazan. (2011). Research on practical rationality: studying the justification of actions in mathematics teaching." *The Mathematics Enthusiast*, 8(3), 405-462.
- Izgar, H., & Yılmaz, E. (2007). Pio ve Yibo'da görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 341-351.
- Jenkins, K. D. (2018). Understanding teacher beliefs and instructional decision making concerning disciplinary literacy: the case of secondary teachers in an urban school. *international journal of learning, Teaching and Educational Research* 17(1), 175-196.
- Johnson, K. (2010). Expertise in language learning and teaching. *ELT Journal*, 64(2), 217-218.
- Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin karar stratejileri ve transaksyonel analiz ego (ben) durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar vermeye problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kıranlı, S., & İlğan, A. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 150-162.
- Klimczak, A. K., Balli, S.J., & Wedman, J. F. (1995). Teacher Decision Making Regarding Content Structure: A Study of Novice and Experienced Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (4), 330-341.
- Koçoğlu, E. (2010). *İşletmelerde yöneticilerin karar verme süreci ve bu süreçte bilişim teknolojilerinin kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ., & Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Kosko, K. W., & P. Herbst. (2012). Evaluating teachers' decisions in posing a proof problem. *Paper presented at the 34th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Kalamazoo, MI*. 813-820.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, –Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Köse, E. (2019). Karar Verme tarzları ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(4), 49-60.

- Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Küçükay, A. (2018). Karar vermenin psikolojisi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (35), 607-640.
- Lam, C. C. (2007). The compliance tradition and teachers' instructional decision-making in a centralised education system: a case study of junior secondary geography teaching in changchun, China. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(3), 233-249. <https://doi.org/10.2167/irgee209.0>
- Lloyd, C. A. (2019). Exploring the real-world decision-making of novice and experienced teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 166-182. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1357070>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>
- Lunenburg, F. C., (2010). The decision making process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-12.
- Mazlumoglu, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between preservice and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.01>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Öz, E. & Baykoç, Ö. F. (2004). Tedarikçi seçimi probleminde karar teorisi destekli uzman sistem yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 275-286.

- Özer, M. A. (2012). Örgütsel karar verme ve yönetim. *Türk İdare Dergisi*, 475, 147-170.
- Öztabak, M. Ü. (2013). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parker W. C. & Gehrke N. J. (1986). Learning activities and teachers' decisionmaking: some grounded hypotheses. *American Educational Research Journal*, 23(2), 227-242. <https://doi.org/10.3102/00028312023002227>
- Parker, A. M., & Fischho, B. (2005). Decision-making competence: External validation through an individual differences approach. *Journal of Behavioral Decision-making*, 18, 1-27. <https://doi.org/10.1002/bdm.481>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pekdoğan, S. (2019). Karar Verme Stilleri Araştırmaları: 2009-2013 Yılları Arasındaki Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(34), 321-331.
- Perfecto, M. (2012) 'Contextual factors in teacher decision making: extending the Woods model.' *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21 (3),
- Peterson, P. L., & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319-331. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90024-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90024-2)
- Phillips, S. D., Pazienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling psychology*, 31(4), 497. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.497>
- Quaglia, R. (1989). Yeni başlayan öğretmenin sosyalleşmesi: Ampirik literatürden teorik bir model. *Kırsal Eğitimde Araştırma*, 5 (3), 1-7.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Retrieved from <http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>

- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S., & Dymond, S. K. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209-226. <https://doi.org/10.1177/0014402914551739>
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etişin önemi: Uygulanabilir bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Silimler Enstitüsü, Edirne.
- Sakalli, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve karar verme stillerinin karar verme becerilerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Sancar, R. & Deryakulu, D. (2020). Öğretmeyi öğrenmek: öğretmen adaylarının öğretimsel kararlarının etnometodolojik çözümlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1029-1058. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.11m>
- Sarı, M. & Altun, Y. (2015). İlköğretime yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (1).
- Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sarıkaya, O. (2018). *X ve Y kuşaklarının karar verme stilleri ve risk alma eğilimleri açısından karşılaştırmalı analiz*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Scott, S. G. & Bruce R. A. (1995). Decision-making style: the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Sha, A. K. & Oppenheimer, D. M. (2009). The path of least resistance: using easy-to-access information. *Current Directions in Psychological Science* 18(4), 232–236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01642.x>

- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151. <https://doi.org/10.1177/002248717302400213>
- Shavelson , R. J. & Stern P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behaviour. *Review of Educational Research* 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research teachers' pedagogical on judgments, plans and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 393-413 <https://doi.org/10.1086/461323>
- Shiloh, S., Koren, S., & Zakay, D. (2001). Individual differences in compensatory decision-making style and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 699-710.
- Steele, K., Regan, H. M., Colyvan, M., & Burgman, M. A. (2007). Right decisions or happy decisionmakers? *Social Epistemology*, 21(4), 349–368. <https://doi.org/10.1080/02691720601159711>
- Siuty, M. B., Leko, M. M., & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the role of curriculum in teacher decision making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 39-57. <https://doi.org/10.1177/0888406416683230>
- Şahan, M. B. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim motivasyonlarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Şimşek, Ü., Yıldırım, E., & Öntaş, T. (2021). First-year experiences of social studies teachers starting their profession in the public sector. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 171-185. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.171>
- Şire, E. (2004). *Reflecting on teaching: Interactive thoughts and decisions ofexperienced and novice EFL teachers, Doctor Of Philosophy In The Subject Of English Language Teaching*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Şişman, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kültür. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 60-69.
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? the relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 669.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 150-170.
- Tekin, S. & Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Terzi, A. & Uyangör, N. (2018). Karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisi: pedagojik formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 267-278.
- Thakur, S. & Chetty, P. (2020). How to establish the validity and reliability of qualitative research? <https://www.projectguru.in/how-to-establish-the-validity-and-reliability-of-qualitative-research/> adresinden erişildi.
- Thunholm, P. (2004). Decision making style: habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931–944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00162-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00162-4)
- Trevisan, O., Phillips, M., & De Rossi, M. (2021). Unpacking teacher decision-making: Connecting complex elements. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 13-26. <https://dx.doi.org/10.7346/sird-022021-p13>
- Tsiros, M. (1998). Effect of regret on post-choice valuation: the case of more than two alternatives. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 76(1), 48-69.
- Tsui, A. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching*, 15(4), 421-439.
- Uluğ, F. (1996). Yönetimde Karar Verme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-22.

- Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yang J. & Mossholder K. W. (2004). Decoupling task and relationship conflict: the role of intragroup emotional processing. *Journal Of Organizational Behavior*. 25(5), 589–605. <https://doi.org/10.1002/job.258>
- Yıldırım, A. (2003), Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in turkey, *International Review of Education*, 49(5), 525- 543.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). 104-133
- Yıldız, K. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24), 104-133.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsayı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3), 685.
- Yılmaz M. & Talas M. (2010). Decision-making process in information center. *Zeitschrift fur die Welt der Turken*, 2(1), 197-216.
- Zembylas, M.(2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- Wang, Y. (2021). What is the role of emotions in educational leaders' decision making? proposing an organizing framework. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 372-402.
- Westerman, D.A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP436/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf> adresinden erişildi.

EKLER

EK 1. Etik Kurulu Kararı

EK 2. Araştırma İzni (MEM)

EK 3. Veri Toplama Aracı

EK 1. Etik Kurulu Kararı

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
02/11/2023	08	2023-196

KARAR NO: 2023-196

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'nun "Uzman ve Acemi Öğretmenlerin Karar Alma Durumlarının Karşılaştırılması" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'nun "Uzman ve Acemi Öğretmenlerin Karar Alma Durumlarının Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ

EK 2. Araştırma İzni (MEM)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29409993-605.01-91974547
Konu : Araştırma İzni
(Ebru GÜNDOĞDU)

13.12.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06.12.2023 tarih ve 91408222 DYS kayıtlı yazısı
: b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Ebru GÜNDOĞDU'nun yürütmekte olduğu "Uzman ve Accmi Öğretmenlerin Karar Alma Durumlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun ilinde bulunan bütün ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile yapılacak olan görüşme soruları çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 11.12.2023-24.05.2024 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak ilgili kurum müdürlükleri sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Şakir MARANCI
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



in No :
ta :
adres : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için:

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06f4-0997-3be2-b6fb-0001 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Veri Toplama Aracı

GÖRÜŞME SORULARI

Sınıftaki ortalama bir gününüz nasıl geçiyor?

Sınıf içinde karar alırken sizi neler ikilemde bırakıyor?

İkilemde kaldığınız durumlar sizde neler hissettiriyor?

Bu durumlar sonrasında kendinize neler söylüyorsunuz?

Ders sırasında hissettiğiniz karmaşıklıkları ve zorlukları anlatabilir misiniz?

Sınıfta kendinizi kararsız ve ikilemde hissetmenize sebep olan durumlar nelerdir? Kararsız kaldığınız durumları detaylandırabilir misiniz?

Sınıfta ders anlatırken sizi “fikir değiştir, devam et, bırak...” gibi kararlar almaya zorlayan durumlar nelerdir?

Sınıf içerisinde şunun yerine bunu yapmış olmayı dilediğiniz için pişmanlık duyduğunuz bir şey var mı? Bunu detaylandırabilir misiniz?

Sınıf içerisinde verdiğiniz için memnun olduğunuz ya da kesinlikle doğru seçim olduğunu düşündüğünüz bir karar verdiniz mi? Bunu detaylandırabilir misiniz?

Sınıf içerisinde kendinizi en çaresiz hissettiğiniz anı detaylı olarak anlatır mısınız?

Sınıf içerisinde kendinizi en güçlü hissettiğiniz anı detaylı olarak anlatır mısınız?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Ebru GÜNDOĞDU
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	https://orcid.org/0000-0001-5053-712X
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10661068
Lise	Samsun Gazi Lisesi
Ön Lisans	Anadolu Üniversitesi, Adalet
Lisans	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Lisans	İstanbul Üniversitesi, Coğrafya Bölümü
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Mesleki Deneyim	Gaziantep Çapalı İlkokulu, öğretmenlik, 2007-2010 Gaziantep Pakize Kemal Öğücü İlkokulu, öğretmenlik 2010-2016 Gaziantep 24 Kasım İlkokulu, müdür yard., 2016-2020 Giresun/Doğankent, Doğankent İlkokulu, öğretmenlik, 2020-2022 Giresun/Görece Ziya Okal İlkokulu, müdür yard., 2022-2024 Giresun Tirebolu Bilsen 2024- halen
Akademik Çalışmalar	1. SMART Journal vol:8 Issue: 62 2022 Araştırma makalesi

