

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÇOCUK, BAŞARI, ÖĞRETMEN VE OKUL
KAVRAMLARINA İLİŞKİN KÜLTÜR KODLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZÜBEYDE DOĞAN ÇAKIR

**ANKARA
EYLÜL, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÇOCUK, BAŞARI, ÖĞRETMEN VE OKUL
KAVRAMLARINA İLİŞKİN KÜLTÜR KODLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

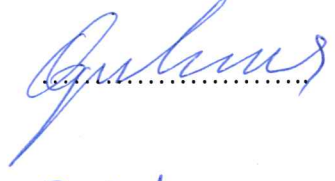
ZÜBEYDE DOĞAN ÇAKIR

DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
EYLÜL, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Zübeyde DOĞAN ÇAKIR adlı öğrencinin hazırladığı “Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına ilişkin Kültür Kodları” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı /Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Doç. Dr. M. Ertuğrul UÇAR	
Üye	Doç. Dr. Tülin Şener KILINÇ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 20/09/2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Zübeyde DOĞAN ÇAKIR

ÖZET

ÇOCUK, BAŞARI, ÖĞRETMEN VE OKUL KAVRAMLARINA İLİŞKİN KÜLTÜR KODLARI

DOĞAN ÇAKIR, Zübeyde

Yüksek Lisans Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Eylül, 2019, xiv+90 sayfa

Bu araştırmanın amacı çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarının kültürel kodlarının incelenmesidir. Bu kavramların kültürümüzdeki tanımları, hangi metaforlarla ifade edildikleri, bu metaforların ne anlama geldikleri, kavramların kültür kodlarının ne olduğu ve bu kavramlara yüklenen anlamların eğitim uygulamalarına ne şekilde yansındıkları araştırılmıştır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme sistemi ile seçilen ve Ankara’da vakfa bağlı bir özel okulda çalışmakta olan 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

İnsan davranışlarının anlaşılabilmesi için yapılan çalışmalarda kültür önemli bir değişkendir. Her toplumun aynı olayı/durumu farklı yorumlaması ve farklı reaksiyon vermesi kültürel ve kültürlerarası çalışmaların ilgi odağı olmuştur. Son yıllarda Rapaille (2011) tarafından geliştirilen “kültür kodları”nın keşif seansı da, bir toplumun kodu araştırılan nesne/duygu/davranış ile ilgili gerçek algılarını ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında katılımcıların çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramları ile ilgili zihinlerindeki metaforları ve bu kavramlarla ilgili ilk ve eski anılarını paylaşmaları istenmiştir. Nitel veri analizleri için kullanılan Nvivo 11 programı ile elde edilen analiz raporları; kültürümüze ait çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramları açısından yorumlanmıştır.

Bulgulara genel olarak bakıldığında çocuk kavramının şekil verilebilen, ilgi ve bakıma muhtaç şeklinde ifade edilmesinden dolayı çocuk kavramının kültür kodunun “edilgenlik” olduğu düşünülmektedir. Dışsal motivasyonla emek harcanarak ulaşılan akademik başarının en sık tekrarlanan paylaşım olması sebebiyle başarı kodunun “onaylanma” olabileceği; yol gösterici, bilgi kaynağı oluşunun yanı sıra otoriter ve yargılayıcı örnekleri de dile getirilen öğretmen kavramının kodunun “manipülasyon”

olabileceği ve öğretmenlerin öğrencilerin eğitim sürecini nasıl yönlendirdikleri bulunmuştur. Öğrenciyi sosyal yaşıama hazırlayan, üreten, dayanışma yeri olan okulların ğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmek için her parçasının en iyi şekilde inşı edilmesi gerektiğinden okul kavramının kodunun “baraj” olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kavramlara dair elde edilen bulguların ve ulaşılan kültür kodlarının şu anki Eğitim Sistemi’nin yorumlanmasında ve revize edilme sürecinde anlamlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Szckler: Kültür, Kültür Kodu, Kltrlerasası Psikoloji, Kültürel Psikoloji



ABSTRACT

THE CULTURAL CODES FOR CHILD, ACHIEVEMENT, TEACHER AND SCHOOL CONCEPTS

DOĞAN ÇAKIR, Zübeyde

Master Degree, Department of Educational Psychology

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

September 2019, xiv+90 pages

The aim of this research is to examine the cultural codes of the concepts of child, achievement, teacher and school. The definitions of these concepts in culture, what metaphors they are expressed, what these metaphors mean, what are the cultural codes of these concepts and how the meanings attributed to these concepts are reflected in educational practices were investigated. The research group consisted of 20 preschool teachers working in a private preschool in Ankara and selected by purposeful sampling method.

Culture is an important variable in understanding the human behaviors. The fact that each society interprets the same event / situation differently and reacts differently has been the focus of interest in cultural and intercultural studies. The discovery session of “cultural codes” developed by Clotaire Rapaille in recent years reveals a society's real perceptions of what the object /emotion / behavior is being investigated. Within the scope of the research, participants were asked to share their metaphors in their minds about the concepts of children, achievement, teacher and school, and their first and old memories about these concepts. The analysis reports obtained with NVIVO 11 program used for qualitative data analysis were interpreted in terms of children, achievement, teacher, and school concepts in Turkish Culture.

When the findings are examined in general, it is thought that the cultural code of the child concept is “passivity” because the concept of the child is expressed in a being that can be shaped, in need of care. The achievement code may be “approval” because the most frequently repeated sharing is the academic achievement obtained by exerting effort with external motivation; it was found that the code of the concept of the teacher,

whose authoritarian and judgmental examples were mentioned, could be “manipulation” and how the teachers directed the students' education process. It is considered that the code of the concept of the school is “dam” since every part of the schools, which prepare and produce solidarity for the social life, and should be built in the best way in order to meet the needs of the students.

It is thought that the findings and cultural codes obtained in the study will contribute significantly to the interpretation and revision of the current educational implementations.

Key Words: Culture, Culture Code, Intercultural Psychology, Cultural Psychology



ÖNSÖZ

Kültür, insan yaşamının genel hatlarını şekillendirmede ve olaylara bakış açısı geliştirmesinde belki de en önemli değişkendir. Toplumların olaylara ve durumlara karşı tutumları farklılık göstermektedir. Bu nedenle içinde yaşanılan toplumu daha iyi anlamak, hangi durumda nasıl tepki verileceğini önceden kestirebilmek alınacak kararlar ve atılacak adımlar açısından önem arz etmektedir. Kültür kodlarının keşfi de toplum araştırmacılarına ışık tutması açısından yeni bir yaklaşımdır.

Böyle bir tezin içeriğinin belirlenmesi, benim Clotaire Rapaille ile tanışmam, tez süreci boyunca verdiği destek ve anlayışlı yaklaşımı için öncelikle danışmanım Sayın Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin desteği olmadan bu tezin bitmesi mümkün değildi.

Tezin nitel analizlerinin NVIVO programında hazırlanma sürecinde desteklerini esirgemeyen ve tezimle ilgili değerli katkılarından ötürü sayın Dr. Ersoy KARABAY'a teşekkür ederim.

Hayatlarını bize adayan, kendilerini hiçbir zaman öncelikli tutmayan, her zaman arkamızda desteğimiz olan Anneme ve Babama teşekkür etmek isterim.

Yoğun bir iş yaşamı ile birlikte tez yazmaya çalışırken; her anlamda bana destek olan, bilgisayar konusunda yardımlarını esirgemeyen, tezimi baştan sona okuyup bana geri bildirim veren Kıymetli Eşime ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak tezim için katılımcı olan, anılarını paylaşan, tezimle ilgili değerli katkılarını sunan öğretmen arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Hayatlarını eğitimimize adayan Anneme, Babama ve kıymetli Eşime...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	6
Önem.....	6
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Kültürün Tanımı	9
Clotaire Rapaille ve Kültür Kodu	10
Kültür Kodu	12
İlke 1: İnsanların Söylediklerine İnanamazsınız	12
İlke 2: Herhangi Bir Şeyi Öğrenmek için Gereken Enerji Duygudur	13
İlke 3: Mesajı İçerik Değil, Yapı Verir	13
İlke 4: Zamanda Etki İçin bir Pencere Vardır ve Etkinin Anlamı Kültürden Kültüre Değişir	14
İlke 5: Belirli Bir Kültürde Bir Etkinin Anlamını Anlamak için, O Etkinin Kodunu Öğrenmemiz Gerekir	15
Çocuğun Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri	16
Başarının Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri	21
Öğretmenin Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri.....	24
Okulun Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri.....	27

BÖLÜM 3	30
YÖNTEM	30
Araştırma Modeli	30
Çalışma Grubu	30
Verilerin Toplanması	31
Verilerin Çözümlemesi	32
BÖLÜM 4	34
BULGULAR VE YORUMLAR	34
4.1. Çocuk Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	34
4.1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Bulgular	34
4.1.1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Metaforlar	34
4.1.1.2. Çocuk Kavramına İlişkin İlk Akla Gelen Anılar	36
4.1.1.3. Çocuk Kavramına İlişkin En Eski/En Güçlü Anılar	39
4.1.2. Çocuk Kavramının Kültür Koduna İlişkin Yorumlar	43
4.1.2.1. Kültürümüzde çocuk kavramı nasıl tanımlanmaktadır?	43
4.1.2.2. Kültürümüzde çocuk için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?	43
4.1.2.3. Kültürümüzde çocuk kavramının kültür kodu ne olabilir?	44
4.1.2.4. Çocuk kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?	44
4.2. Başarı Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.2.1. Başarı Kavramına İlişkin Bulgular	45
4.2.1.1. Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar	45
4.2.1.2. Başarı Kavramına İlişkin İlk Akla Gelen Anılar	47
4.2.1.3. Başarı Kavramına İlişkin En Eski/En Güçlü Anılar	49
4.2.2. Başarı Kavramının Kültür Koduna İlişkin Yorumlar	52
4.2.2.1. Kültürümüzde başarı kavramı nasıl tanımlanmaktadır?	52
4.2.2.2. Kültürümüzde başarı için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?	52
4.2.2.3. Kültürümüzde başarı kavramının kültür kodu ne olabilir?	53
4.2.2.4. Başarı kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?	53
4.3. Öğretmen Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.3.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Bulgular	54
4.3.1.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforlar	54
4.3.1.2. Öğretmen Kavramına İlişkin İlk Akla Gelen Anılar	56

4.3.1.3. Öğretmen Kavramıyla İlgili En Eski/En Güçlü Anılar.....	58
4.3.2. Öğretmen Kavramının Kültür Koduna İlişkin Yorumlar	61
4.3.2.1. Kültürümüzde öğretmen kavramı nasıl tanımlanmaktadır?	61
4.3.2.2. Kültürümüzde öğretmen için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?	62
4.3.2.3. Kültürümüzde öğretmen kavramının kültür kodu ne olabilir?	62
4.3.2.4. Öğretmen kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?	63
4.4. Okul Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.4.1. Okul Kavramına İlişkin Bulgular	64
4.4.1.1. Okul Kavramına İlişkin Metaforlar	64
4.4.1.2. Okul Kavramına İlişkin İlk Akla Gelen Anılar	66
4.4.1.3. Okul Kavramına İlişkin En Eski/En Güçlü Anılar	68
4.4.2. Okul Kavramının Kültür Koduna İlişkin Yorumlar	71
4.4.2.1. Kültürümüzde okul kavramı nasıl tanımlanmaktadır?	71
4.4.2.2. Kültürümüzde okul için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?	71
4.4.2.3. Kültürümüzde okul kavramının kültür kodu ne olabilir?	72
4.4.2.4. Okul kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?	73
BÖLÜM 5.....	74
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	74
Sonuçlar	74
Öneriler	77
KAYNAKLAR.....	78
EKLER	84
Ek 1. Aydınlatılmış Onam Formu.....	85
Ek 2. Görüşme Formu.....	86
EK 3. Etik Kurul Onayı	87
EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırmaların İzni.....	88
BENZERLİK BİLDİRİMİ	89
ÖZGEÇMİŞ.....	90

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Katılımcıların yaşlarına ait betimsel istatistikler	31
Tablo 2 Katılımcıların çocuk kavramı için kullandıkları metaforlar	34
Tablo 3 Katılımcıların çocuk denilince ilk akıllarına gelen anıları	36
Tablo 4 Katılımcıların çocuk denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları.....	40
Tablo 5 Katılımcıların başarı kavramı için kullandıkları metaforlar	45
Tablo 6 Katılımcıların başarı denilince ilk akıllarına gelen anıları	47
Tablo 7 Katılımcıların başarı denilince akıllarına gelen en eski/ en güçlü anıları.....	49
Tablo 8 Katılımcıların öğretmen kavramı için kullandıkları metaforlar	54
Tablo 9 Katılımcıların öğretmen denilince ilk akıllarına gelen anıları.....	56
Tablo 10 Katılımcıların öğretmen denilince akıllarına gelen en eski/ en güçlü anıları .	59
Tablo 11 Katılımcıların okul kavramı ile ilgili kullandıkları metaforlar	64
Tablo 12 Katılımcıların okul denilince ilk akıllarına gelen anıları.....	66
Tablo 13 Katılımcıların okul denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları	69

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1 Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi.....	20
Şekil 2 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	22
Şekil 3 Katılımcıların çocuk kavramı için kullandıkları metaforlar ile ilgili kelime bulutu	36
Şekil 4 Katılımcıların çocuk denilince ilk akıllarına gelen anıları ile ilgili kelime bulutu	39
Şekil 5 Katılımcıların çocuk denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları ile ilgili kelime bulutu	42
Şekil 6 Katılımcıların başarı kavramı için kullandıkları metaforlar ile ilgili kelime bulutu	47
Şekil 7 Katılımcıların başarı denilince ilk akıllarına gelen anıları ile ilgili kelime bulutu	49
Şekil 8 Katılımcıların başarı denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları ile ilgili kelime bulutu	51
Şekil 9 Katılımcıların öğretmen kavramı için kullandıkları metaforlar ile ilgili kelime bulutu.....	56
Şekil 10 Katılımcıların öğretmen denilince ilk akıllarına gelen anıları ile ilgili kelime bulutu.....	58
Şekil 11 Katılımcıların öğretmen denilince ilk akıllarına gelen anıları ile ilgili kelime bulutu.....	61
Şekil 12 Katılımcıların okul kavramı için kullandıkları metaforlar ile ilgili kelime bulutu	65
Şekil 13 Katılımcıların okul denilince ilk akıllarına gelen anılarıyla ilgili kelime bulutu	68
Şekil 14 Katılımcıların okul denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları ile ilgili kelime bulutu	71

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi ortaya konularak amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Psikoloji, insan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Davranışların altında yatan nedenleri bulmaya çalışırken bilimsel yollar kullanmaktadır. Psikoloji, önceleri insan davranışlarının evrensel kurallarını anlamak için pozitif bilim metotlarını kullanmıştır. Bu yöntemle laboratuvar ortamında davranışları analiz etmekte ancak davranışları doğal ortamından uzaklaştırarak yeniden yapılandırmaktadır. Bu yaklaşım temel insan davranışlarında yarar sağlamış olsa da gerçek hayatta var olan ya da laboratuvar ortamında gözlemlenemeyecek davranışların incelenmesine olanak sağlayamamaktadır (Plotnik, 2007).

Psikolojinin pozitif bilimler gibi insan davranışlarını laboratuvar ortamında ele alması önce Avrupalı daha sonra Amerikalı psikologlar tarafından kabul görmüştür. Psikoloji alanında yapılan araştırmalar ve kabul gören yaklaşımlar diğer dünya ülkeleri tarafından da takip edilmiştir. Ancak Batı tarafından geliştirilen psikoloji bilimi dünyanın sosyal olaylarına her zaman cevap verememiştir. İnsanların davranışlarını Avrupa'dan ithal edilen bilgilerle yorumlamaya çalışan toplumlar, kendi toplumlarının davranışlarını anlamlandırmada eksik kalmışlardır. Özellikle Batı normlarına göre üretilen psikoloji eğitimi alan psikologlar toplumu ilgilendiren çalışmalarda bile bireysel düzeyde analizler yaptıkları için problemi kişinin kendisinde ele almakta, dış etmenleri göz ardı etmektedir. Çünkü psikologlar aldıkları eğitimin sosyal insanlık sorunları ile ilgilenmediğine inanmakta, bu nedenle toplumsal sorunlarla ilgilenmekten çekindiklerini ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Sinha (1993), psikolojinin makro veritabanı üzerine kurulu olmamasından ve ulusal bakış açısı içermemesinden dolayı politika bilimi olmadığını savunmaktadır. Bu nedenle psikoloji sosyal konuları ele almadığı için geride kalmaktadır. Pozitif bilimlerin toplumsal kalkınma ve teknolojiye katkı sağlarken psikoloji bu süreçlere destek veren

bir profil yerine bu sürece seyirci bir bilim dalı olarak kalmaktadır (Moghaddam, 1990). Kuramsal çalışmaların, sosyal politikalar geliştirmedeki rolü yadsınamayacak kadar önemlidir. Ancak bu noktada kültürü de kapsayacak geçerli bir kuramsal çalışma olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında birçok dünya ülkesi psikoloji kuramlarını ithal ettiği için, kültürel geçerliliğin sağlanması oldukça önemli bir noktadır. Bu nedenle her kuramın farklı kültürlerde test edilmesi psikolojinin sosyal politikalara ışık tutması için yararlı olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010).

Diğer bir açıdan bakılacak olursa; psikoloji bilimi çok geniş bir yelpazede çalışma alanı bulması sebebiyle araştırmalarının büyük kısmı birey odaklı ya da küçük gruplarla gerçekleştirmiştir. Bu durum da psikolojinin insanın ait olduğu kültürdeki farklılıkları hesaba katmadan ilerlemesine neden olmuştur. Ancak zamanla psikolojinin ortaya koyduğu yaklaşımların evrensel olup olmadığının test edilmesi ihtiyacının ortaya çıkması, doğu ülkelerinin de psikoloji bilimine ilgi duyması sonucunda Kültürlerarası Psikoloji bilimi ortaya çıkmaya başlamıştır (Berry, Poortinga, Segall ve Dasen, 1992). Bir araştırmayı olumsuz etkileyecek tüm olasılıklar göz önünde bulundurularak her türlü önlem alınsa bile hiçbir çalışmanın kültürden soyutlanarak nötr bir sonuç ortaya çıkarılamayacağı görülmüştür. Psikoloji davranış biçimlerini bilimsel yollarla istediği her yerde ölçse de denekler kültürel deneyimlerinden yola çıkarak cevaplandırıcılardır. Bu nedenle bir davranışı yorumlarken hem ortam hem de o ortamdaki kişinin sosyal bağlantıları ile ilişkisinin de sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (Cole, 1995a). Kültürlerarası Psikoloji de farklı davranış deneyimlerine sahip olan farklı kültürlerin davranışlarını incelemektedir. Ancak psikoloji biliminde kullanılan yöntem ve metotların kültür değişkenini kolaylıkla çözemeyeceği gerçeğini ortaya koymuştur. Çünkü batıdan ithal edilen Psikoloji, yerel sorunlarda gerçek rolünü bulamamaktadır. Bu nedenle yerel sorunlara yerel teorilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Kağıtçıbaşı, 1994).

Psikoloji bilimi çalışmalarını yaparken modelini evrensel boyutta çizmektedir. Ancak yerele inildiğinde o kültürün gerçeklerine uymayabilir. Örneğin; Hindistan kolektif bir kültürdür. Bu kültürde bireysel rekabeti öne çıkaran başarı modeli Hindistan için doğru bir yöntem olmayabilir, çünkü Hindistan’da “sosyal başarı güdüsü” ön plandadır. Bu nedenle başarı güdüsünü diğer insanlarla işbirliği kurulacak bir modelle sunmak orada işleyecek bir modeldir (Sinha, 1985).

Her insan davranışı var olduğu toplumun kültüründen etkilenmektedir. Bu noktada psikolojik analizlerde kültürü devre dışı tutmak yerine göz önünde

bulundurarak araştırmayı gerçekleştirmek en doğru yoldur. Ancak kültürü bu analizlerin içine dâhil ederek analizi yapmaya çalışmak görüldüğü kadar kolay değildir (Van de Vijver ve Hutschemaekers, 1990). Kültürün geniş kapsamı sebebiyle davranışların açıklaması ya da araştırmanın bağımsız değişkeni olarak ele alınması mümkün görünmemektedir. Çinlilerin kültürleri böyle olduğu için böyle davranıyorlar gibi bir yorum o davranışla ilgili anlamlı bir sonuç vermemektedir (Segall, 1983).

Kültür alanında çalışmalar yapmış olan Kağıtçıbaşı (1998), kültürün yaklaşık yüz yetmiş farklı tanımı olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise kültür; nesilden nesile aktarılan, ortak sembol ve anlamları paylaşan, bir toplumun davranışlarını belirli bir sisteme oturtan, kendisini var eden her bir parça üzerinde etkisi olan, birbirine bağlı ilişkiler sistemi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu noktada da psikolojiyi anlamlı kılmak için bu psikolojik olguları, kültürün içine yerleştirmenin altını çizmektedir. Kültür; bir toplumun var oluşundan itibaren oluşturduğu dilden, inançlardan, gelenek ve göreneklerden, kurallardan, sanattan, sembollerden, törenlerden, düşüncelerden oluşan bir yapıdır. Kültür, bir toplumu diğerinden ayırır. Nesilden nesle aktarılan bu süreç öğrenilen, deneyimleme şansı bulunulan ve duruma göre adapte edilen bir süreçtir (Yeşil, 2013).

Kültür ve psikoloji arasında disiplinler arası bir bağ kurarak araştırmalarını gerçekleştiren Kültürlerarası Psikoloji, kültürü çoğunlukla bağımsız değişken olarak görmektedir. Kültür bağımsız değişken alınarak yapılan araştırmalar gereklidir. Ancak kültürü bağımlı değişken olarak ele almak ve yapılacak çalışmadaki davranışın ölçme sürecini kültüre bağlı olarak açıklamak da gerekmektedir (LCHC, 1979b). Çünkü kültür laboratuvar ortamında kontrol altında tutulamayacağından ve araştırma katılımcıları sınıflandırılırken rastgele tercihte bulunamayacaklarından kültür bağımsız değişken değil, bağımlı değişkendir. Bir toplum içine doğan, tüm yaşam stilini bu topluma göre oluşturan, farklı koşullarda yetişen kişileri Batı kültüründen çıkan deneysel psikoloji metotları ile değerlendirmek de bilimsel olarak eşit bir fırsat sunmamaktadır (Cole, 1998). Psikolojik işlevler düşünüldüğünde kişiler, içinde yaşadıkları toplumun normlarına göre değerlendirilirler (Kleber, Figley ve Gersons, 1995). Bu değerlendirmeler yapılırken de insanların aşına oldukları kavramlar üzerinde durulması gerekir. Örneğin Batı kültürlerinde akıl-beden ilişkisi varoluş için kabul gören bir yaklaşım iken eski bir geçmişi olan Hint kültüründe aklın karşılığı olan bir kelimeye rastlanmamaktadır. Hindistan'da psikolojik destek verilen kişilerin akıl sağlığı değil ruh sağlığı üzerinde durulur ve sağlıklı birey olma sürecinde Hindistan'da yaygın inançlar

olan Budizm, Hinduizm ve Jainizm dinleri temel alınır. Hint kültürünün değerlerinin ruh sağlığı ile doğru orantılı olduğu ve bireyselliğinin sosyal hayatta ve inançlarda yer almadığı vurgulanmaktadır. Bir diğer köklü uygarlık olan Çin’de ise sağlıklı psikolojik düzeye sahip olan bireyler için toplum ve aile sağlığı öncelikli olarak vurgulanmaktadır. Ailedeki herhangi bir üyenin yaşadığı sorunu tüm ailenin sorun olarak ele alınmaktadır. Yani Batı kültürlerinin aksine bireysellik değil çoğulcu bir yaşam ön plana çıkmaktadır (Wig, 1990). Başka bir açıdan bakılacak olursa Batı kültürlerinde gözlenmemiş, diğer kültürlerde kendini gösteren, bu nedenle üzerinde çalışılmamış davranış tipleri ya da psikolojik sorunlar söz konusudur. Örneğin Malezya’da “*amok*” diye isimlendirilen “kontrol dışı öfke patlaması yaşayıp etrafındaki herkese sebepsiz yere öldürücü şiddet uygulama davranışı” Batı kültürlerinde görülen bir davranış değildir (Luk ve Bond,1992).

Sadece insan davranışlarının kültürden kültüre farklılık göstermesi psikologların kültürlerarası çalışmalara yönelmesine sebep olmamıştır. Küreselleşme, uluslararası ilişkilerin artışı, göç, teknoloji gibi etkenler birçok Batı ülkesini çok kültürlü bir toplum haline getirmiştir. Bu durum psikologların işlerini hem kolaylaştırmakta hem de zorlaştırmaktadır. Kolaylaştırmaktadır çünkü kültürlerarası bir çalışma için farklı farklı ülkelere seyahat etmek yerine kendi ülkelerinde farklı kültürlerden örnekler bulabilmektedirler. Zorlaştırmaktadır çünkü önceleri kültürü bağımsız bir değişken olarak ele alan psikologlar çok kültürlü hale gelen toplumlarının davranış analizlerini yaparken homojen bir toplumla değil heterojen bir toplulukla çalışmak durumunda kalmaktadırlar (Kağıtçıbaşı, 2010).

Ancak kültürlerarası çalışmalar da psikolojinin bilimsel yolla ortaya koyduğu bilgileri batı kültürlerinin dışındaki kültürlerin genellenebilmesinde yeterince etkili olamamıştır. Bu durum da araştırmacıların kültürlerarası psikolojiden kültürel psikolojiye doğru yönelmelerine neden olmuştur (Cole, 1998). Kültürel yaklaşım bir davranışın o toplumla arasındaki bağın, kültürlerarası yaklaşım ise kültürler arasındaki farklılıkların açıklanmasıdır. Benlik, aile ve toplum gelişimi arasındaki ilişkinin işlevsel olup olmadığını anlamak için bunların altındaki dinamikleri bilmek gerekmektedir (Berry, 1990). Bilim, toplum, kültür üçgeninde yapılan psikolojik araştırmalar sosyal gelişime de katkı sağlamaktadır (Drenth, 1991).

İnsanlar, psikolojik işlevler ve süreçler düşünüldüğünde farklılıklar gösterirler. Psikoloji bireyin davranışlarının sebebini ve anlamını aramaktadır. Kültürlerarası Psikoloji, insanların psikolojik işlev ve süreçlerinin aynı olduğunu ancak insanların ait

oldukları kültüre göre farklı davranışlar sergileyebildiklerini savunmaktadır. Kültürel Psikoloji yaklaşımı ise davranışların farklılığını farklı psikolojik işlevlere bağlamaktadır (Berry, 1992). Bu açıdan bakıldığında tüm yaklaşımlar insan davranışı ve kültür arasında bir ilişki olduğunu varsaymaktadır. Bu çeşitlilik içerisinde insan neslinin kültür oluşumundan sonra her toplumun aynı durum ve olaylar karşısında farklı tepkiler vermesi de “kültür kodu” olarak tanımlanmaktadır. Kültür kodu, şifresi olan bir kilide benzer ve bu kilidi açmak için o kültüre ait şifrenin çözülmesi gerekir. Bu kodlar bilinçdışı süreçlerdir ve kodlar kırıldığında toplumların davranışlarının neden farklılaştığını gösterir (Rapaille, 2011). Özellikle pazarlama alanı, toplumların kültür kodlarına göre stratejilerini belirlemektedir. Örneğin; Rapaille, bir kahve markasının Japonya pazarında kendine yer bulamaması üzerine yaptığı çalışmada Japonların kültür kodunda kahvenin karşılık bulmadığını; kahve yerine çayın bu kültürde bir kodunun olduğunu ve bu nedenle Japonya’da kahve satışında kahve markasının hedeflerine ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Rapaille’nin yaptığı başka bir araştırmada ünlü bir araba markasının Amerika’daki kültür kodu atıken Fransa’daki kültür kodu özgürlük olmuştur. Amerikalılarla sağlıkla ilgili yaptığı araştırmasında sağlığın kodunun hareketten geçtiğini, bu nedenle doktor ve hemşirenin Amerikalılar için kodunun kahraman olduğunu çünkü sağlıklı olmalarını sağlayarak tekrar onları harekete geçiren kişilerin doktor ve hemşireler olduğunu keşfetmiştir. Yaptığı bu araştırmalar firmaların bu kültür koduna göre aksiyona geçmelerini sağlamıştır (Rapaille, 2011).

Bu açıdan bakıldığında eğitim alanında da strateji ve hedef belirlemeden önce bu kültür kodlarının şifrelerinin kırılması eğitim programlarının planlanmasında önemli rol oynayacaktır. Eğitim yaşantısının ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuğun bütün gelişim alanlarının en hızlı olduğu ve çevreden en çok etkilendiği dönemdir. Bu dönemde çocuk ilk defa ailesinden ayrılıp yeni bir sosyal ortama girmekte ve birçok yenilikle karşılaşmaktadır. Çocuk okulda sadece akranları ile değil öğretmenleriyle de sosyal ilişkilerini geliştirir (Gülay, 2009). Çocuğun eğitim yaşantısındaki ilk öğretmeni olan okul öncesi öğretmenin yaklaşımı sonraki eğitim sürecinde de büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre kültürümüzde çocuk, başarı, öğretmen ve okul kodlarının bulunması öğretmenlerin ithal edilmiş eğitim yaklaşımlarının yerine kendi kültürümüzün gereksimine göre hazırlanacak eğitim yaklaşımına göre eğitim vermelerini sağlayacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak; Türk kültüründe çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin kodları belirlemek; öğretmenlerin yaklaşımı ile kültürel kodlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kültürümüzde “çocuk”, “başarı”, “öğretmen” ve “okul” kavramları nasıl tanımlanmaktadır?
2. Kültürümüzde “çocuk”, “başarı”, “öğretmen”, “okul” kavramları için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?
3. Kültürümüzde “çocuk”, “başarı”, “öğretmen” ve “okul” kavramlarının kültür kodları nedir?
4. Bu kavramlara yüklenen anlamlar ve kültür kodları, eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

Önem

Kültürümüzdeki deyimler ve atasözleri incelendiğinde çocuk için üreten bir toplum olduğumuz görülmektedir. Çocuklara atfedilen değer; çocuğun cinsiyetine göre, anne-babanın sosyo-ekonomik durumuna göre, ailenin çocuktan beklentisine göre farklılık gösterir. Yani “fayda, psikolojik ve sosyal açıdan çocuğun değeri” boyut kazanır (Kağıtçıbaşı,1981). Bu durum, o kültüre ait kişilerin zihinlerinde çocuk imgesinin yani çocuk kodlarının oluşmasına sebep olur.

Çocuğa verilen değer ülkemizde ebeveyne bağımlı bir profil çizerken Amerika ve Almanya gibi ülkeler çocuğun kendi kendine yetmesini benimseyen bağımsız bir profil çizmektedir (Kağıtçıbaşı, 1981). Batıdan alınan eğitim yaklaşımları, çocuğun bağımsızlığını ve özgürlüğünü benimsemektedir. Ancak Türk kültüründeki aileye bağımlı olma, belirli sınırlar içinde yaşama, büyüdüğünde anne-babaya maddi destek olma, yaşlılıklarında bakımlarını üstlenme gibi beklentilerle denk düşmemektedir. Dolayısıyla çocuk kodu; başarı kodu, öğretmen kodu ve okul kodu ile de uyum göstermemektedir.

Ayrıca eğitim alanındaki değişiklikler okulun tanımını değiştirmiş; öğrenmeyi öğrenme ya da yaşayarak öğrenme gibi kavramların yerini yaşam boyu öğrenmeyi öğreten ve toplumla bütünleşmesi gereken bir kurum olarak değiştirmiştir. Yeni

yüzyılın hedeflerinin değişmesi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler de değişmiştir. Bu nedenle toplumdaki öğretmen tanımı da farklılık göstermeye başlamıştır. Önceleri bilgiye ulaşmayı sağlayan, bilgiyi öğreten profilindeki öğretmenin yerini teknolojinin eğitime dâhil olması sebebiyle bilgiye ulaşmada rehberlik eden öğretmen almıştır. Öğretmenden beklenen şey sadece alan bilgisi olmaktan çıkıp öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, yaratıcı olmalarını sağlayan, araştırmasını, düşünmesini isteyen mentorlara evrilmesidir (Gürkan, 2001).

Kültür kodlarının özellikle pazarlama stratejileri ile ilgili etkileri üzerine hem yurtdışında hem de ülkemizde örneklerle rastlanmaktadır. Pazarlama şirketleri sahaya girmeden önce çalışma yapacakları kültürle ilgili araştırma yapıp, ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirlemektedir. Pazarlama şirketlerinin yaptığı gibi eğitim alanında da kavramların kültür kodlarının bulunması, o kültüre ait eğitim programlarının oluşturulmasında katkı sağlayacaktır. Ancak bir kültürde çocuk kelimesinin, başarı kelimesinin, öğretmen kelimesinin, okul kelimesinin ne anlama geldiğine, o kültüre ait bu kelimelerin kodlarının çözülmesine ya da o kültüre ait kodların eğitim sistemine etkilerine ait bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Şimdiye kadar yapılan niceliksel çalışmalar bu kelimelerin kültürümüzdeki kodunu bulmamıza olanak sağlamamaktadır. Bu kelimelerin kültürümüzdeki şifrelerinin çözümü için Rapaille gibi niceliksel değil niteliksel bir yöntem kullanılmalıdır. İnsan gelişimi ile ilgili çalışmalarda kültürün ele alınması önem arz etmektedir. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışma bir ilk olacağından alana katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Sayıtlar

Bu çalışmada araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin çocuk, başarı, öğretmen ve okul algılarının; toplumumuzun çocuk, başarı, öğretmen ve okul algılarını yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Çalışma katılımcıları sadece kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.
- Katılımcıların meslek grubunu sadece öğretmenler oluşturmaktadırlar.
- Çalışma sadece Ankara ilini kapsamaktadır.

Tanımlar

Kültür: Nesilden nesle aktarılan, ortak sembol ve anlamları paylaşan, bir toplumun davranışlarını belirli bir sisteme oturtan, kendisini var eden her bir parça üzerinde etkisi olan, birbirine bağlı ilişkiler sistemidir (Yeşil, 2013).

Kültür Kodu: İnsanların içinde yaşadıkları toplumun kültürüne göre nesnelere verdikleri anlamlardır (Rapaille, 2011).

Çocuk: On sekiz yaşına kadar her insan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2005).

Başarı: Kişinin yeteneklerine ve yetiştirme şekline bağlı olarak ortaya çıkardığı ansal ya da eylemsel etkinliklerin olumlu ürünü ve bir işi istenilen şekilde bitirmektir (TDK, 2011).

Öğretmen: Eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitimi almış, her anlamda çevresine örnek olan ve eğiten, öğrencilere rehberlik eden kişidir (Oğuzkan, 1981).

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin bir grup öğrenciye yönelik olarak yapıldığı yerdir (TDK, 2009).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kültürün Tanımı

Kültür insanlık tarihi boyunca hem günlük dilde hem de akademik çalışmalarda sık sık değinilen bir kavram olduğundan tanımlarının sınıflandırılması oldukça zordur. Bu zorluğun nedeni çok fazla anlamının olmasından değil, kültür kavramının çok yönlü ve her şeyi içeren yapısından (Mejuyev,1987). Bu kadar fazla tanımı olan bir kavram için insanlığın ortak bir paydada buluşması mümkün olmamış, temel özellikleri açısından fikir birliğine varmışlardır. Bu tanımların bazıları şu şekildedir:

- Kültür insanlar tarafından öğrenilir. Tarihi vardır ve süreklilik arz etmektedir.
- Kültür bireysel değil toplumsal bir kavramdır.
- Kültür bir toplum tarafından oluşturulan idealleştirilmiş kurallar sistemidir.
- Kültür insanların ihtiyaçlarını karşılamaktadır.
- Kültür zamanla değişir ve bu değişimle bütünleşir.
- Kültür insanların somut yaşamlarının soyutlamalarıdır (Güvenç,1984).

Krober ve Kluckhohn (1952), yaptıkları çalışmada kültüre ait oluşturulmuş tanımları “betimleyici/bütünsel, tarihsel, normatif, yapısal, psikolojik ve genetik” başlıkları altında toplamışlardır. Bu altı kategori geçerliğini korumaktadır. Betimleyici/bütüncül kültür, bir toplum içine doğan kişinin o toplum kültüründen öğrendiği gelenek, görenek, örf, adet, ahlak, vb. bilgi ve becerilerinin iç içe geçmiş bir bütün olduğunu ifade etmektedir. Yapısal/maddi kültür, insanlığın teknoloji sayesinde ürettiği her türlü alet, edevat, somut araç gereçlere verilen isimdir. Normatif kültür bir topluma ait manevi değerleri, tarihsel kültür tarih boyunca bir toplumun bir araya getirdiği değerleri, psikolojik kültür davranışsal örüntüleri, genetik kültür de insan neslinin biyolojik olarak yeni nesle aktardığı kodlar olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2005).

Her toplum çağlar boyunca yaşantılarından kendilerine ait bir kültür oluşturmuş, her yaşantı her kültür tarafından farklı yorumlanmış, farklı yanıtlanmış ve bu da kültürlerarası farklılıkları doğurmuştur. Bu farklılıkları ortaya koyan çalışmalardan biri

Hofstede (1984)'nin araştırmasıdır. Uluslararası bir şirketin farklı ülkelerdeki çalışanları ile yaptığı bu çalışmada Hofstede, insanların şirket içinde benzer sorunlarla karşılaştıklarını ancak bu sorunlara her ülkenin yani kültürün farklı bir çözüm bulunduğunu farketmiştir. Bu farkındalık onu kültürün boyutlarını incelemeye götürmüş ve kültürü dört boyutla tanımlamıştır.

- Bireycilik – Toplulukçuluk: Bu boyutta birey ve içinde yaşadığı toplumun birbirlerini nasıl tanımladıkları önemlidir. Bireyci toplumlarda kişilerin bireysel faydaları her şeyin üzerindeyken, toplulukçu toplumlarda önemli olan toplum faydasını gözetmektir. Bireyci toplumlarda kişisel hedefler ve kişisel sorunlar önceliklidir.
- Güç Mesafesi: Toplum içindeki kişilerin güç dağılımının nasıl ve hangi düzeyde yapıldığı ve kişilerin bu dağılıma nasıl tepki verdikleri şeklinde tanımlanmaktadır.
- Dişilik ve Erillik: Kadın erkek arasındaki biyolojik farklılıkların o toplum içinde nasıl yorumlandığını göstermektedir. Eril toplumlarda iddia, maddi başarı ve kahramanlık öyküleri tercih sebebiyken, dişil toplumlarda kültür insan odaklıdır; alçak gönüllü olma, sevgi ve saygı ön plandadır.
- Belirsizlikten Kaçınma: Bir toplum içindeki bireylerin belirsiz durumlarda kendilerini nasıl hissettikleri ve bu belirsizlikteki rahatsızlık katsayılarıdır.

Hofstede (1984) tarafından geliştirilen bu boyutlar, kültürlerin hangi ölçütlerde farklılaştıklarını göstermektedir. Kültürlerin bu karakteristik özellikleri Rapaille'nin (2011) kültür kodları çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bir kültürün niçin davranmakta olduğu şekilde davrandığının anlanılabilmesi için bu boyutlardaki yüzdeleri bilmek oldukça faydalıdır.

Clotaire Rapaille ve Kültür Kodu

Kültür Kodu kuramı, Fransız asıllı Amerikan biliminsanı Gilbert Clotaire Rapaille tarafından geliştirilmiştir. 1970 yılına kadar Paris'te psikanalist olarak çalışmıştır. Yaptığı klinik çalışmalarda öğrenme ve duygu arasında ciddi bir ilişki olduğunu ve duygu olmadan öğrenmenin gerçekleşmediğini fark etmiştir. Bu süreçte iki bilim insanının araştırmasından etkilendiğini ifade etmektedir. Kendisini ilk etkileyen Henri Laborit'in duygular ne kadar güçlü olursa, bir tecrübe o kadar iyi biçimde öğrenilir savı olmuştur. Örneğin ebeveynleri bir çocuğa defalarca kez sıcak

sobadan/ocaktan uzak durmasını söyleseler de çocuk elini sıcak bir yere dokundurduğunda o acı duygusuyla sıcak el yakacağını öğrenir (Rapaille, 2011).

İkinci olarak Avusturyalı ünlü zoolog Konrad Lorenz'in geliştirdiği basımlama (imprint) kavramı kendisini çok etkilemiştir. Lorenz'e göre bir şeyi deneyimlerken ortaya çıkan duygu basımlamayı yaratır. Bu etki ile birlikte düşüncelerimiz oluşur ve sonraki davranışlarımız bu etkiye göre şekil alır. Etkilerin toplamı da şu anki bizi yaratır. Bu iki araştırmacının bulguları uzun yıllar otizmlili çocuklarla çalışan Rapaille'nin zihninde yeni bir ışık yakmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda kendisi de otizmlili çocukların etkin bir biçimde öğrenmelerini engelleyen şeyin yeterli duygunun eşlik etmemesinden kaynaklandığı kuramını geliştirmiştir (Rapaille, 2011).

Basımlama üzerine çalışmalarını yoğunlaştıran ve bu konuda dersler veren Rapaille, bir seminer sırasında gelen teklif ile çalışmalarına yeni bir yön verecek olan bir kahve markası ile buluşur. Söz konusu kahve markası tüm dünyaya ürünlerini pazarlarken, Japonya'daki pazarlama taktikleri işe yaramamış ve büyük bir hüsrana uğramıştır. Japonya'da bir süre yaşamış olan Rapaille, çayın Japon kültüründe çok önemli bir yerinin olduğunu bilmektedir. Ancak kahvenin Japon kültüründeki anlamını ya da bir anlamı olup olmadığını araştırması gerektiğine karar verir. Farklı gruplardan insanları bir araya getirerek kahvenin Japonlar üzerindeki etkilerini görmeyi hedefler ve her grup için her seansı bir saatten oluşan üç seanslık bir ortam hazırlar. İlk seansta kahveyi hayatında daha önce hiç görmemiş bir insan gibi davranır ve katılımcılardan kahveyi kendisi için tanımlamalarını ister. İkinci seansta katılımcılardan yere oturmalarını ister ve yerdeki dergi yığınlarından kahveyi tanımlayacak sözcükler seçerek bir kolaj oluşturmalarını ister. Son seansta ise katılımcıları yere yatırır ve meditasyon müzikleri ile onları uyku öncesi ana getirir. O anda katılımcıların kahve ile ilgili en eski anılarına ulaşmalarını ister. Ancak yaptığı seanslar bir sonuç vermez. Tüm bu süreçlerin sonunda Rapaille çok önemli bir şeyi fark eder. Japonların çay ile oldukça fazla anıları ve yoğun duyguları varken, kahve ile ilgili anıları duygudan yoksun ve çok azdır. Bu sonuçları kahve markasına ileten Rapaille, Japon pazarında çay kültürünün karşısında var olabilmeleri için öncelikle Japonları kahve ile tanıştırmaları gerektiğini, kahvenin Japonlar için bir anlam ifade etmesi gerektiğini söyler. Rapaille'nin sözünü dinleyen kahve markası da önce çayın yanında yenilebilecek kahveli kekler üreterek işe başlar, zamanla kahvenin Japonya'da tercih edilmesini sağlar.

Pazarlama alanındaki bu ilk çalışması Rapaille'nin çalışmalarının başka bir yönde ilerlemesini sağlamıştır. Japonlar için hiçbir etkisi bulunmayan kahve birçok

Avrupa ve Amerika  lkesi için vazgeçilmezdir. Dolayısıyla bir şeyin etkisi kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Bu farkındalık, Rapaille’i kültürlerin bilinçdışına gizlenmiş kodlarını araştırmaya iter. Bir atın yavrusunun at olması, bir karıncanın karınca yavru olması ya da insanın bir insan doğurması genetik kodlara göre olmaktadır. Ancak İngiliz bir ailenin çocuğu olduğunda İngiliz olması kültür koduyla gerçekleşmektedir (Rapaille, 2011).

Kültür Kodu

Tüm kültürler birbirinden farklıdır çünkü her kültür aynı bilgiyi farklı anlamlandırır ve yorumlar. Bu anlam ya da yorum farkı da o kültürün o bilgiye ait kodunu oluşturur (Hyatt & Simons, 1999). Tanımına bakıldığında kültür kodu, insanların içinde yaşadıkları toplumun kültürüne göre nesnelere verdikleri anlamlardır. Bu anlam yükleme süreci bilinçdışında oluşur. Basımlamaları anlayabilmek için duygulara ba lı anlamları ke fetmenin insanların neden davranmakta olduğu şekilde davrandığını ve bunun kültürden kültüre nasıl farklılaştığını ke fetmi tir. Bu seanslar sürecinde insanlarla yaptığını çalışmaları da keşif seansı olarak adlandırmaktadır (Rapaille, 2011).

Pazarlama alanında kullanılan kültür kodları kuramı ile ilgili alanyazında yeterince bilgiye ula ılamamaktadır. Bu nedenle kahve markası ile ba layan kültür kodu keşfetme çalışmalarını kırk yılı aşkın süredir gerçekleştiren Rapaille’in geliştirdiği yöntem, kullandığını be  ilke doğrultusunda açıklanmaya çalışılacaktır. Bu be  ilkeyi de ke iflerle ba lamlandırarak tanımlamaktadır:

 lke 1: İnsanların Söylediklerine İnanamazsınız

İnsanlara bir nesne/duygu/tercih nedir diye direkt sorulduğunda, insanlar soruyu soran kişinin amacına uygun cevaplar verme eğilimindedirler. Örneğin; kahve markası için yaptığını çalışmada Rapaille, Japonlara “Kahveden beklentiniz nedir? Sizin için ne anlam ifade eder?” diye sorsaydı insanlar araştırmanın bir  irket için yapıldığını tahmin edeceklerinden kahvenin güzel bir içecek olduğundan, insanları rahatlattığından, farklı bir lezzeti olduğundan bahsedeceklerdi ve bu yanıtlar söz konusu kahve markasının Japon pazarında yer edinmesine imkân vermeyecekti. Bu gibi durumlarda insanlar kötü niyetle değil kendilerine mantıklı gelen ve araştırmacının beklentisine uygun cevap verme eğilimindedirler. Böyle bir durumda korteks (beyin kabuğu) devreye girer,

duygu ve içgüdüleri kontrol altına alarak sorunun cevabını zihinde çeşitli işlemlerden geçirerek yanıtlar. Kortekse yönelik soru soran anketler ve araştırmalar bu nedenle çoğu zaman fayda sağlayamamaktadır. Rapaille (2011), bu durumu üzerinde kafa yorulmuş bir cevap olarak tanımlamaktadır. İnsanlardan bir konu ile ilgili gerçek cevapları alınmak istenirse onların alt beyinlerine ulaşılması gerekmektedir. Çünkü alt beyinden verilen cevaplara iç güdüler eşlik etmektedir ve bu cevaplar insanların bilinçdışına ulaşarak doğru cevap vermelerine imkân yaratır. Rapaille de keşif seanslarının üçüncüsünde insanları uykudan hemen önceki hale getirerek alt beyinlerine ulaşır içgüdülerinin bulunduğu yerden cevap vermelerini sağlamıştır (Rapaille, 2011).

İlke 2: Herhangi Bir Şeyi Öğrenmek için Gereken Enerji Duygudur

Erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan araştırmalar beyin gelişiminin ve hayatımız boyunca kullandığımız bilgilere dair sinapsların büyük çoğunluğunun yedi yaşına kadar tamamlandığını ortaya koymuştur (Berk, 2002). İnsanların duyguları, bu süreçte öğrenmenin ve basımlamanın önemli bir parçasıdır. İnsan beyni yedi yaşına kadar zihinsel olarak gelişiminin büyük bölümünü tamamlasa da duygular sayesinde edindiğimiz tecrübeler yeni etkiler oluşturmaya devam eder. Yeni bir şeyi öğrenirken yaşadığımız duyguların yoğunluğu beynimizde kalıcı bir şekilde işlenir. Rapaille (2011), Kültür Kodu kitabında bu süreci şöyle örneklendirmektedir; Normandiya’da bir baba çocuğunun kendilerine ait arazinin sınırlarını öğrenmesi için arazinin her köşesinde çocuğa dayak atar. Çocuğun yaşadığı olumsuz duygu arazinin sınırlarını öğrenmesini sağlasa da bu süreç baba-oğul arasındaki ilişkiyi olumsuz etkiler.

İlke 3: Mesajı İçerik Değil, Yapı Verir

İnsanların günlük hayatta belirli davranışlar sergilemesinin nedenlerini araştırırken bakılması gereken şey içerik değil yapıdır. Tek yumurta ikizlerini düşünecek olursak, neredeyse aynı DNA yapılarıyla doğmuşlardır ancak aynı duruma farklı yaklaşabilirler. Rapaille (2011), bu noktada üç yapının etkili olduğunu savunmaktadır. Ona göre birinci yapıyı canlının DNA’sı oluşturur. İnsan DNA’sı ile diğer canlıların DNA’sı benzer içeriklere sahiptir. Ancak her canlı türünün DNA yapısı farklı olduğundan her tür farklıdır.

İkinci yapıyı kültür oluşturur. Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan insanlar yıllar boyunca kendi kültürlerini oluşturmuşlardır. O kültürün dili, tarihi, mimarisi,

sanatı, müziği içerikleri oluşturur. Ancak bahsi geçen kültürün bu içerikleri düzenleme şekli o kültürün yapısını oluşturur.

Son yapı ise kişinin kendisi, diğer bir deyişle bireydir. Tek yumurta ikizleri örneğini düşünecek olursak aynı kültüre neredeyse aynı DNA yapısıyla doğmuşlardır. Ancak birey olarak farklı zamanlarda, farklı kişilerle, farklı yerlerde olduklarından aynı içerikle başladıkları hayatlarını farklı yapılar üzerine kurmuşlardır. Rapaille'nin ünlü bir araba markası için yaptığı keşif seanslarında da bu tarz örnekler görmek mümkündür. Katılımcıların anlattıkları hikâyelerin bazılarında arabalarla ilgili anılar yer alırken, bazılarının anılarında spor arabalara olan tutkuları yer almaktadır. Ancak burada önemli olan arabalarla ilgili insanların anılarındaki içerikleri değil, araba sürücü arasındaki bağıdır. Rapaille de bu bağı keşfettikten sonra söz konusu araba markasının yetkililerine Amerikalılar için arabanın “güçlü bir kimlik duygusu”na denk geldiği açıklamış ve bu sayede “güçlü bir kimlik anlayışına sahip” yeni bir araba tasarlanmıştır (Rapaille, 2011).

İlke 4: Zamanda Etki İçin bir Pencere Vardır ve Etkinin Anlamı Kültürden Kültüre Değişir

İnsanlar yedi yaşına kadar hayatın temel noktalarının anlamlarını oluşturacak etkileri deneyimlemiş olurlar. Çünkü yedi yaşına kadar zihni duygular yönlendirir, yedi yaşından sonra mantık devreye girmeye başlar (Şahin ve Akman, 2018). Çoğunlukla her insan yedi yaşına gelene kadar bir kültüre maruz kalır ve yaşamının çoğunu küçük bir çevrede geçirir. Dolayısıyla da bireyin var oluşu erken yaşta maruz kaldığı bu kültürün bilinç dışına yerleştirdiği etkilerden meydana gelir. Örneğin Türk kültürü içine doğmuş bir çocuğun bilinçdışı Türk kültürünün zihinsel yapıları ile şekillenirken, Alman kültürü içine doğmuş bir çocuğun zihni Alman bağlamı içinde şekillenir. Bu nedenle aynı olaya/nesneye/kavrama farklı kültürlerde büyümüş insanlar farklı tepki verirler. Örneğin; Amerikalılar için fıstık ezmesi annelerinin sevgisi ve bakımıyla özdeşleşirken, Fransızlar için fıstık ezmesi bir aile yiyeceği değildir. Aksine Fransızlar için peynir, çocukluklarından itibaren aileleri ile duygusal bağlar kurdukları, her peynir yediklerinde bu duygusal bağları hatırladıkları bir yiyecektir (Rapaille, 2011).

İlke 5: Belirli Bir Kültürde Bir Etkinin Anlamını Anlamak için, O Etkinin Kodunu Öğrenmemiz Gerekir

İnsanlar güne başladıkları andan itibaren birçok şey düşünmeye başlar ve kararlar verirler. Nerede yemek yiyeceklerine, saat kaçta uyanacaklarına, arkadaşları ile nerede buluşacaklarına karar vermek otomatiğe bağlanmış bir süreç gibi gözükse de, zihinsel bir yolculuk sonucunda oluşur. Bu zihinsel yolculukları yapabilmek için de kodlara ihtiyaç vardır. Şifreyi kırıp kapıyı açmanız için bazı rakamlar girmeniz gerekir ancak burada önemli olan bu rakamları belirli bir örüntü içinde girmenizdir. İnsan beyninde her şeyin bir kodu vardır, yaşamdaki her simge/söz/hareket beynimizde bilinçdışı bir şekilde kodlanmıştır. Nasıl davranacağımızı tercih ettiğimiz bu süreci anlamanın yolu da bu kodları keşfetmekten geçmektedir (Rapaille, 2011).

Bir firma ile çalışırken müşteriler ile plandığı seansları tamamladıktan sonra Rapaille ve ekibi bu seanslar sonucunda ortaya çıkan “ortak mesajları” bulmaktadırlar. Ortak mesaj keşfedildikten sonra ise koda ulaşılır. Her kültürün mesajı farklı olduğundan kodları da farklı şekillenmektedir. Örneğin Amerika ve Fransa’da peynirle ilgili keşif seansları düzenleyen Rapaille, peynirin kodunu Fransızlar için “canlı”, Amerikanlar için “ölü” olarak bulmuştur. Bu iki ayrı uç kodun bulunmasındaki etken kültürdür. Çünkü Fransızlar peyniri seçerken dokunurlar, koklayarak hissediler ve evlerinde oda sıcaklığında peynir için özel hazırlanan, hava alan bir kumaş içinde saklarlar. Fransızların aksine Amerikalılar, pastörize ettikleri sütle yaptıkları peynirleri bir nevi öldürürler. Sonra ceset torbalarına benzeyen plastik paketlerde buzdolabında saklarlar (Rapaille, 2011).

Bilinçdışı, birçok bilim insanı için keşfedilmek istenen bir alan olmuştur. Psikanaliz alanında önemli çalışmalara imza atmış Freud, insanların doğdukları andan itibaren ait oldukları kültürün kodlarını içselleştirmeye başladıklarını, bu süreçte bazı çatışmalar yaşadıklarını dolayısıyla bireysel bilinçdışının insandaki etkilerini savunan araştırmalar yapmıştır. Bu nedenle bireyin id, ego ve superegosu arasında yaşanan çatışmalardan kaynaklı rahatsızlıklarını psikanaliz yöntemi ile çözmeye çalışırken, bireyin ait olduğu kültürü incelemiştir ve bu herkesi kendine ait yollarla yönlendiren “bireysel bilinçdışı” davranışlar olduğunu ortaya koymuştur (Merkit, 2016).

Freud’un öğrencisi olan ve daha sonra asistanlığını yapan Jung ise arketiplerle bu bilinçdışı süreci açıklamıştır. Kalıp/şablon olarak tanımlanan arketipler, kültürü oluşturan yapılardır. Nesilden nesile aktarılan bu arketipler, ortak bilinçdışını oluşturur ve Jung bunu kolektif bilinçaltı olarak tanımlamaktadır. Her hareketimiz, davranışımız,

sözümüz, inançlarımız kolektif bilinçaltında yer almaktadır. Dolayısıyla Jung da insanlığın kolektif bilinçdışını ortaya çıkarırken kültür incelemesi yapmıştır (Yılmaz, 2018).

Freud'un bireysel bilinçdışı ve Jung'un kolektif bilinçdışı kavramlarına yeni bir boyut kazandıran Rapaille, her kültürün kendine ait bir zihin kümesi vardır ve bu zihin kümesi bize kim olduğumuzu derinlikli yollarla öğretir diyerek kültürel bilinçdışı kavramını geliştirmiştir. Kültür yavaş yavaş oluşur, ancak değişimi de oluşumu gibi çok uzun zaman alır. Bu nedenle kültürle zıtlasacak öneriler insanlar tarafından kabul görmeyecek ve başarısız olacaktır. Eğer bir kültürü yeni bir şeyle tanıştırmak hedeflenirse, o şey önce o kültüre göre uyarlanmalıdır. Kahve markasının Japon pazarında kahve ile yer alabilmesi için önce kahveli kekler yapması bu duruma bir örnektir. Bu noktada netleştirilmesi gereken bir konu vardır. Kültürel bilinçdışı ya da kültürel kodlar o kültüre ait insanların birebir aynı oldukları anlamına gelmemektedir. Kültürü referans almak herkes için uygun olduğundan kültür odaklı çalışmalar ortak mesajları bulmada daha başarılıdır (Rapaille, 2011).

Çocuğun Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri

İnsanlığın varoluşunun ilk basamağı olan çocukluk dönemine ait tanımlar, kültür tanımında olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. Birçok sözlükte çocuk, insan neslinin olgunluğa erişmemiş hali olarak tanımlanırken, bazı sözlüklerde de anne karnından başlayan süreçle ergenlik dönemi arasında geçirilen süre olarak belirlenmiştir. Osmanlı döneminde aile ile ilgili birtakım hukuksal gelişmeler söz konusu olduysa da çocuk bu hukuksal sürecin içine dâhil edilmemiş, herhangi bir tanımla karşılığını bulmamıştır. Diğer dünya ülkelerine bakıldığında da çocukluğun tanımı, ne zaman başlayıp ne zaman bittiği ile ilgili bir fikir birliğine varıldığı görülmemektedir. Dolayısıyla her toplum kendi yapısına uygun bir yaş aralığı belirlemiştir. Çocukluk döneminin aralığı hakkındaki bu belirsiz 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan “Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile netlik kazanmıştır. Bu sözleşmenin birinci maddesinde “on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır” ibaresi yer almaktadır. Türk Medeni Kanunu da bu tanımları kabul etmiştir (Çelik, 2005). Çocukluk insan yavrusunun sadece büyümesi değil bilişsel, motor, dil, özbakım ve sosyal-duygusal alanlarda gelişimini tamamladığı kompleks bir süreçtir (Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Ahioğlu (2012) Türkiye’de çocuk yetiştirme ve çocukluğun tarihini araştırdığı çalışmasında, çocukluk tarihi ile ilgili bilgilerin kayıt altına alınmadığını ancak o dönemlerde yaşamış kişilerin anılarından ya da fotoğraflarından ulaşılabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada Osmanlı’nın son dönemleri ve Cumhuriyet tarihi ile ilgili niteliksel bir çalışma yapan Ahioğlu, temalarını çocuğun günlük, aile ve okul yaşamı başlıklarından oluşturmuştur. Osmanlı dönemine ait anılarda çocukların geniş ailelerde yaşadıkları, evin işlerini anneler yürüttüklerinden çocuğun bakımından evdeki büyükannelelerin ya da akrabaların sorumlu olduğu, babaların otoriter figürlerinin sarsılmaması için çocuklara sert yaklaştıklarından, ebeveynlerin çocuklarına sevgilerini açıkça gösterdiklerinde çocuklarının şımaracaklarından korktuklarından bahsedilmektedir. Cumhuriyet dönemine bakıldığında aile kavramı çekirdek aileye doğru evrilse de disiplin anlayışı için dayak ve şiddet çok erken yaşta başlamaktadır. Hem Osmanlı hem Cumhuriyet döneminde aileler çocukları terbiye etmek için doğaüstü güçlerle, padişahla, polisle, evden kovmakla korkutmaktadırlar. Aile içinde çocuğun eğitimi cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek çocuklar otoriter bir yaklaşımla, kız çocuklar duygusal bir yaklaşımla yetiştirilmektedir. Dolayısıyla erkek çocukları yetişkin olduklarında toplumda baskın bir profil çizerken, kız çocuklarının yetişkinlik dönemi geri planda kalmayı gerektirmektedir. Erkek çocukları dini ya da modern eğitim almak için mektebe ya da okula gönderilirken kız çocuklarının eğitimleri evde çoğu zaman dadılar tarafından gerçekleştirilmektedir. Her ne kadar Cumhuriyet dönemi ile başlayan karma eğitim sistemi ile değişse de hem Osmanlı hem de Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde çocukların oyun arkadaşları hemcinsleridir. Ahioğlu’nun araştırmasında en çok dikkat çeken konu çocukların oyun oynamak için boş arazileri, evlerin avlularını hatta mezarlıkları kullandıklarıdır. Çocuklara ait oyun alanlarının bir ihtiyaç olduğunun fark edilmesi ve oyun parklarının yapılması çok yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Çünkü çocuklar okul zamanı dışında kalan zamanlarında ve yaz tatillerinde bir meslek öğrensin diye bir zanaatkârın yanına çırak olarak verilmekte ya da tarlalarda ailelerine yardım etmektedirler. Çünkü zamanın kültürü çocukların bir an önce olgunluğa erişip yetişkinliğe hazırlanması gerektiğini kodlamıştır. Türk çocuklarının eğitim yaşantıları incelendiğinde Osmanlı dönemindeki eğitimin din kurallarının öğretilmesinden, öğretilirken hocanın şiddet uygulamasından bahsedilmektedir. Duaların ya da Kuran’ın ezberletilmesi şeklindeki eğitim sıklıkla dayakla yürütülmektedir. Cumhuriyet dönemine geçildiğinde gene ezber eğitimden kurtulamayan Türk Eğitim Sistemi, “eti senin, kemiği benim” ifadeleri ile öğretmene dayak atma yetkisi veren bir veli profiline

hizmet etmektedir. Osmanlı dönemi ile Cumhuriyet dönemi eğitimlerini birbirinden ayıran en keskin fark Cumhuriyet dönemi çocuklarının okula gitmekte istekli olmalarıdır. Çünkü halk yoksulluk içindeki yaşamlarından ancak eğitimle kurtulacaklarını fark etmiştir. Bu nedenle çocuklar eğitim almak için tek başlarına başka şehirlere giderek, bazen şehirde yaşayan akrabalarının yanında kalarak eğitimlerini tamamlamayı göğüslemektedir. Günümüz Türkiye'sinde halen çocukluk tanımı bir modernleşme sürecindedir. Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemi'ne geçişte çocukluk ve çocuk gelişimi konularında önemli kararlar alınıp uygulanmaya çalışılsa da toplum aynı hızda değişmemiştir. (Ahioğlu, 2012).

Batı, çocukluk dönemi ile ilgili araştırmalarına Orta Çağ itibariyle başlamıştır. Psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi bilim dallarının bir alt kolu olan çocuk psikolojisi ortaya çıktıktan sonra çocuk felsefesi, çocuk antropolojisi gibi bilim dallarının ilk tohumlarını ekilmiştir. Locke, çocukların boş bir zihinle dünyaya geldiklerini ve bu zihinlerin şiddetle değil sevgi ile şekillendirilmesi gerektiğini vurgularken Rousseau çocukların gelişimlerinde kendilerinin etkin rol oynadığını, bir takım evrelerden geçerek kendi gelişimlerini içsel yolculukları ile oluşturduklarını savunmaktadır. Çocuk tanımı ve gelişimi ile ilgili birçok bilim insanı farklı görüşler sunsa da “çocuk” kavramı Batı'nın her zaman gündeminde olmuştur (Berk, 2002). Çocuk, kademe kademe yetişkinden farklılaşmıştır. Çocuğun ve çocukluğun biricikliği üzerinde durulmuştur. Bu noktada “korunmuş çocukluk” kavramı ortaya çıkmış, çocukların yetişkinlerin dünyasından uzaklaştırılarak korunması gerektiği kanısına varılmıştır. Ancak bu durum çocuğu korumak yerine ona zarar vermeye başlamış, sosyal yaşamı yetişkinlerden, okullardan ve zamanla televizyonlardan öğrenen “kurumsallaşmış çocuklar” yetişmeye başlamıştır. Bu noktada Batı, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine kanaat getirmiş, bu bakış açısıyla eğitim yaklaşımları ve müfredatlar geliştirmiştir (Onur, 2005). Ancak ülkemizde davranışçı yöntemle sıklıkla başvurulmaktadır ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye yönelik çalışmalar yeni yeni fark edilmeye başlanmıştır.

Onur (2005), Türk toplumunun çok eski zamanlardan beri çocukları seven bir toplum olduğunu ancak buna rağmen çocuklara gereken ilgiyi vermediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla çocukları sevmenin Türkiye'de çocuğa ilişkin bilincin oluşturulmasında yeterli gelmediğini, erken müdahale araştırmalarının ortaya koyduğu üzere halen çocukların zor koşullar altında yaşadıkları bilindiğini savunmaktadır. Onur (2005)'e göre Türk toplumu çocuklarla ilgili bilimsel çalışmalar yaparak adım atma fikrine uzaktır. Çocukları sevmekte ancak çocuklukla ilgili politikalar geliştirmekte

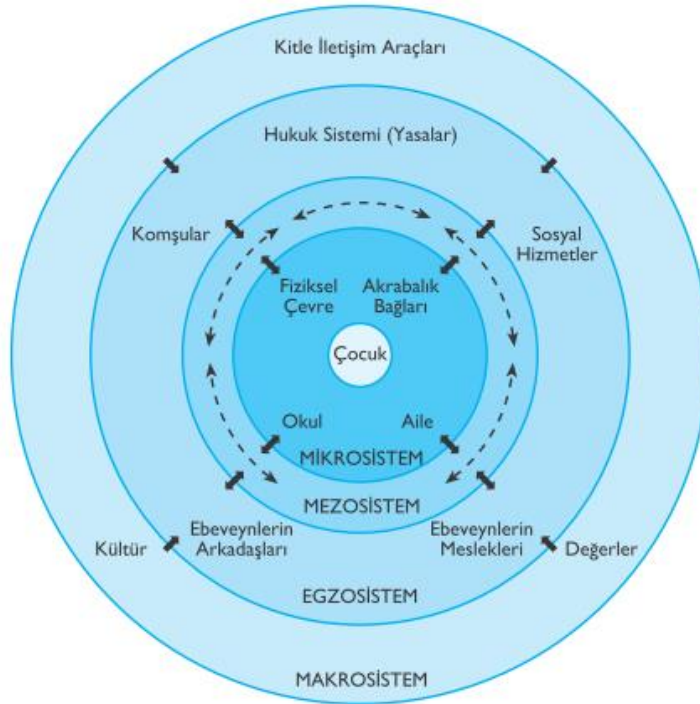
ihmalkârdır. Hem çocukları seven hem de yeterince ilgi göstermeyen bir toplum kültürü oldukça çelişkilidir. Ayrıca günümüz toplumunda çocuk kavramı ile ilgili yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Aileler çocukların erken yaşta birçok kursa gitmelerini sağlayarak onların sürekli yeni şeyler başarmaları gerektiğine ve böylece başarılı bir yetişkinlik dönemi yaşayacaklarına inanmaktadır. Çocuklar bu sebeple oyun kurmaya ve çocuk kalmaya zaman bulamamaktadırlar. Bu hızlandırılmış çocukluk döneminin gelecekte ne gibi sorunlara yol açacağı incelenmesi gereken bir konudur

Onur'un (2005) belirttiği üzere Türk toplumu halen çocuk ile ilgili doğru tanım ve bilgiye sahip değildir, toplumda modern çocukluk anlayışı yaygın değildir. Devlet tarafından geliştirilen kampanyalar ya da çalışmalar bile tüm çocuklara ulaşmadığı, devletin bir çocuk politikası oluşturamadığı araştırmalarla ortaya konmaktadır. Bu nedenle çocuklarla ilgili disiplinler arası çalışmalara başlanması ve bu doğrultuda kuramsal çalışmaların hız kazanması gerekmektedir

Kağıtçıbaşı (2010), kültürlerarası bir çalışma olan “Çocuğun Değeri Araştırması”nda dokuz farklı ülkenin ailelerin çocuk sahibi olma isteklerini, çocuğa nasıl bir değer tanımladıklarını ve çocuk doğurma tercihlerini psikolog, nüfus bilimci, ekonomist ve araştırmacılardan oluşan bir uzman kadro ile birlikte araştırmıştır. Amerika, Almanya, Türkiye, Singapur, Tayland, Filipinler, Kore, Tayvan, Endonezya ve Türkiye’de yapılan araştırma bu ülkelerdeki çocuğa bakış açısını çok net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu araştırmada çocuğun değeri ekonomik, psikolojik ve sosyal açıdan incelenmiştir. Ekonomik açıdan bakıldığında çocuk büyüdüğünde çalışarak aile ekonomisine katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocuk sahibi olmak isteme sebeplerinden biri yaşlandıklarında çocuklarının kendilerine bakacak olmalarıdır. Psikolojik açıdan bakıldığında çocuk sahibi olmak insanlara mutluluk ve sevgi vermektedir. Sosyal açıdan bakıldığında ise bir ailenin tam aile olması için çocuk sahibi olması gerekmektedir. Çocuk sahibi olma toplumda bir sosyal statü göstergesidir. Özellikle erkek çocuk sahibi olmak bu statüyü bir derece daha yukarı çıkarmaktadır. Bu araştırmada en çarpıcı sonuçlardan bir tanesi annelerin çocuklarını kendilerinin yaşlılık güvencesi olarak görme oranlarının Türkiye, Endonezya, Filipinler gibi ülkelerde %80’e yakın bir oran çıkmasıdır. Amerika ve Almanya’da bu oran %10’u bile bulmamaktadır. Oranın yüksek olduğu ülkelerde çocuk doğurma sayısı daha fazladır. Diğer bir çarpıcı sonuç ise refah düzeyi yüksek ya da kentsel alanda yaşayan ailelerin çocuğa yükledikleri psikolojik değer daha belirgindir. Çünkü buralarda çocukların ailenin ekonomik katkısı yoktur, aksine çocuk yetiştirmek ciddi bir bütçe gerektirmektedir.

Çocuğun Değeri Araştırması sonucunda elde edilen bulgular, Kağıtçıbaşı'nı yeni bir çalışmaya yönlendirmiş "Aile Değişim Kuramı"nı geliştirmiştir. Bu kuramda ailenin değişimini benlik, aile ve toplum yani kültür gerçekleştirmektedir. Bağlamsal bir model olan kuramda benlik aile içinde, aile de kültürel ve sosyoekonomik çevre içerisine yerleştirilir. Bu açıdan bakıldığında "Aile Değişim Kuramı", Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Kuramı ile benzerlik göstermektedir.

Bronfenbrenner (1979), tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Kuramı, çocuğu merkeze koyar ve çocuğun iletişim halinde olduğu tüm kişiler ve kurumlarla iç içe bir ilişkisi olduğunu gösterir. Çocuğu etkileyen bu ilişkileri dört katmanda toplayan Bronfenbrenner, çocuğun doğrudan iletişim kurduğu katmanı "Mikrosistem" olarak tanımlamaktadır. Bu katmanı çocuğun ailesi, arkadaşları, okulu ve yaşadığı çevre oluşturur. Bu sistem çocuğu direkt etkileyen katmandır. İkinci sistem "Mezosistem" olarak tanımlanır ve Mikrosistem içinde yer alan kurumların birbirleri ile olan ilişkilerinden oluşur. Örneğin çocuğun ailesi ile okulu Mikrosistem'de yer almaktadır. Çocuğu doğrudan etkilemektedir. Mezosistemde okul ve aile işbirliği içinde olursa bunun çocuğa yansımaları olumlu olacaktır, aksi durumda da çocuğun gelişimi olumsuz etkilenecektir. Bir sonraki sistem "Egzosistem"dir. Bu katman çocuğu direk etkilemese de dolaylı olarak etkileri söz konusudur.



Şekil 1 Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi

Kaynak. Santrock, 2012

Ebeveynlerin meslekleri, komşular, sosyal hizmetleri, anne-babalarının arkadaşları doğrudan çocukla ilişkili değildir ancak çocuğun üzerindeki etkileri gözle görülür derecededir. “Makrosistem” son katmandır ve çocuğun içine doğduğu kültürden oluşur. Yani sistem dışardan içeriye doğru çocuğu etkilemekte, kültürün yapısı ve değerleri çocuğun gelecekte nasıl bir yetişkin olacağına karar vermektedir.

Bronfenbrenner’in (1979) geliştirdiği Ekolojik Sistemler Teorisi, Rapaille’in Kültür Kodu çalışmasını da destekler niteliktedir. Her kültürde bu katmanlar farklılık gösterir dolayısıyla her toplum aynı bilgiyi farklı biçimlerde işlemektedir. Bu noktada öğrenmelerin çoğunun gerçekleştiği çocukluk dönemi oldukça önemlidir. Bu nedenle de bir kültüre yeni bir şey getirilmek istendiğinde o kültüre uyarlanmalıdır, aksi takdirde işe yaramayacaktır (Rapaille, 2011). Dolayısıyla yabancı ülkelerde geliştirilen eğitim yaklaşımları kültürümüze entegre edilmeden önce o konu ile ilgili kültürümüzün kodu için keşif yapılmalı, çıkacak sonuca göre bu yaklaşımlar uyarlanmalıdır. Tüm bunların ötesinde öncelikle toplumumuz için çocuk kodu keşfedilmelidir. Çocuk kodu keşfedilirken de çocuk kültürünün ne anlama geldiğinin keşfedilmesi gerekmektedir. Kültür çocuğu etkilemektedir deyip çocuğun kültürlenmesi hedeflenirken çocuk kültürünün neleri içerdiği göz ardı edilmektedir. Bir insan on sekiz yaşına kadar çocuk olarak kabul ediliyorsa, on sekiz yaşına kadar toplumun ya da eğitimcilerin ona öğrettiği her şey de çocuk kültürünü oluşturmaktadır (Güvenç, 1996).

Başarının Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri

Türk Eğitim Sistemi’nin üzerinde sıklıkla durulan kavramlarından bir tanesi de başarıdır. Başarı, “kişinin yetenek ve yetismeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel olumlu ürün” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Murray (1938) ise başarıyı bir işi ustaca yapabilme, engelleri aşma ve bir işi diğerlerinden daha iyi yapabilme olarak tanımlamıştır. McClelland’a (1985) göre başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçları insanların hedefledikleri amaca ulaşmak için kullandıkları “başarı güdüsü”sünden beslenmektedir. Başarıyı bir güdü olarak ele aldığı için bu süreci bireysel bir yolculuk olarak görmüş, amaçlarına ulaşmaları için kişilerin istekle ve gayretli bir şekilde çalışarak tüm zorlukların üstesinden gelebileceklerini savunmuştur. Bu nedenle başarı güdüsü “mükemmellik, kazanma ve içsel başarı duygusu”na yön verir (Eren, 2004).

Başarıyı etkileyen önemli unsurlardan birisi de güdülenmedir. İngilizce “motive” kelimesinden türemiştir. Motivasyon kelimesinin Türkçe’de tam karşılığı yoktur ancak insanların güdülerıyla harekete geçmeleri olarak tanımlanabilir. Güdü ise bireyi hareket geçirmek için gerekli olan güçtür. Bir kişinin bir şeye karşı motive olmasının yolu o şeye ne kadar ihtiyaç duyduğu ile alakalıdır. Motivasyonun başarı ve ihtiyaçlar üzerindeki etkisini fark eden birçok bilim insanı bu alanda önemli çalışmalara imza atmışlardır. Bu araştırmalardan en çok bilineni Maslow’un İhtiyaçlar Teorisi’dir. Maslow, insanların ihtiyaçlarını bir hiyerarşi piramidi içine yerleştirmiştir. En temel ihtiyaç giderilmeden bir üst ihtiyaca geçilememektedir. İnsanların en üst düzeydeki ihtiyacını “kendini gerçekleştirme” olarak belirleyen Maslow’a göre fizyolojik ihtiyaçlar en temel ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan bireyin bir sonraki ihtiyacı güvenliğini sağlamaktır. Temel ihtiyaçları karşılandıktan sonra ait olma, sevgi, saygı ihtiyacını gideren kişi kendini gerçekleştirmeye başlar. Birincil ihtiyaçları giderilemeyen kişiden ikincil ihtiyaçlar olan saygı ihtiyacını ya da kendini gerçekleştirme hedefine ulaşmak için çaba göstermesini beklemek bu teoriye göre ütopik kalmaktadır. Doyurulan ihtiyaç güdüleyiciliğini yitirir ve daha üst ihtiyaç bireyi motive etmeye başlar (Eren, 2004).



Şekil 2 Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak. Mirze, 2002

Maslow gibi ihtiyaçlar üzerine araştırma yapan ve başka bir teori geliştiren bilim insanı Alderfer de ERG Teorisi ile ihtiyaçları kategorilendirmiştir. Teori ismini bu üç kategorinin baş harfinin birleşiminden almaktadır. İlk kategori “Var Oluş (Existance)” Maslow’un teorisinde piramidin en altında yer alan temel ihtiyaçlara karşılık gelmektedir. İkinci kategori “İlişki (Relatedness)” bireyin içinde bulunduğu evre ve etrafındaki insanlarla olan ilişkisini oluşturmaktadır. nc ve son kategori “Gelişme (Growth)” Maslow’da olduğu gibi kişinin kendini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu öğrenme, kişisel gelişim, değerler gibi katmanlardan oluşur. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile oldukça benzerlik gösterse de Alderfer’in teorisinde kategoriler bir hiyerarşi izlemez. Birey aynı anda iki kategoriye de ihtiyaç duyabilir. Örneğin ilişki kurarken kendini geliştirme ihtiyaı da karşılanabilir (Alderfer, 1969).

İnsanlar yaşamları boyunca birçok başarıyı deneyimlerler; sosyal başarı, sınav başarısı, kariyer başarısı, vb. Eğitim alanındaki başarı “akademik başarı” olarak ifade edilmektedir. Akademik başarı bir akademik yıl içerisinde öğrencinin yüksek notlarla dönemi tamamlamış olması olarak tanımlanmaktadır (Carter ve Good, 1973). Öğrencinin psikolojik durumu, sosyal yaşantısı, başarmaya karşı motivasyonu ve algısı gibi değişkenler akademik başarıyı ğrenci kaynaklı etkileyen faktörlerdir (Akbaşlı, Kosece ve Balta Ucan, 2018). Ancak bunlar akademik başarıyı ölçen kriterler arasında yer almamaktadır. Türk kültüründe de çocuğun sosyal yaşamdaki başarisından önce akademik başarısı önem kazanmakta, çocukların ne kadar başarılı oldukları sınavlardan aldıkları puanlara göre şekillenmektedir. Öğrencinin başarısı çoğu zaman öğrenciden çok ailesinin ya da çevresindeki kişilerin ilgilendiği bir nokta olmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki akademik başarı sadece öğrencinin performansından etkilenmemektedir. Çocuğun sahip olduğu ailenin eğitime karşı yaklaşımı, ailenin sosyo-ekonomik gücü ve gittiği okulun imkanları başarıyı doğrudan etkilemektedir (Ahmann ve Marvin, 1971). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, herhangi bir alana karşı ilgilerini, yeteneklerini ortaya çıkaracak öğretmenler toplumun geleceğini inşa edecek bireylere, ihtiyaç duydukları fırsatları sunarak onların başarı serüvenlerinde rehberlik etmelidirler (Erdoğdu, 2006).

Bazı araştırmalar başarı ile kişinin karakteri arasında ilişki kurmaktadır. Öğrencinin başarılı olabilmesi için kişiliğinde birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Poropat, 2009). Başarı için önemli kıstaslardan bir tanesi karakter ya da kişilik olarak tanımlanırken bireyin içine doğduğu kültürün onun

kişiliğinin ve karakterinin şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğu da yadsınamaz bir gerçektir.

Öğrencinin başarısı eğitim hayatı sırasında öğrendiği bilgi, beceri ve davranışlarla kendini gösterir. Gagne'ye (1983) göre bu başarıyı etkileyen iç faktörler vardır. Bunlar; “zihinsel beceriler, tutumlar, değerler” olarak gösterilmektedir. Kişinin içinde bulunduğu durum ve çevresel etkenler de dışsal faktörler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin evdeki olanakları, annelerinin eğitim düzeyi, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu gibi etkenler başarılarını doğrudan etkilemektedir. Rapaille (2011) Kültür Kodları kitabında bu konuyu şöyle ele almaktadır; ailelerin kültür kodları ilişkileri etkilemektedir. Örneğin Japonya'da öğrencilerin ayrı odalarının olması gibi bir kültür yokken, Amerikan kültüründe herkesin ayrı bir odası vardır ve aile üyelerinin ortak kullandıkları alan mutfaktır. Aile toplantıları genellikle mutfakta yapılır. Kültürlerdeki bu tarz farklılıklar öğrencilerin başarıları için önemli etkenler olarak görülmektedir. Kağıtçıbaşı'nın (2010), 1966 yılında yaptığı araştırmada da Rapaille'nin kodlarla ilgili çalışmasını desteklemektedir. Türk ve Amerikalı gençler arasında yapılan karşılaştırmalı araştırmada, Türk gençlerinin başarılı olmayı toplum için yararlı bir şey yapmak olarak gördükleri, Amerikalı gençlerin ise kişisel başarıyı ön planda tuttukları bulunmuştur. Buradaki ayrım bireyci ve toplumcu kültürlerin farkından kaynaklanmaktadır. Çünkü bireysel başarının altının çizildiği bireyci kültürlerde kişilerin odak noktaları kendi benlikleridir ve birincil odakları da yine kendi değerleri ve zevkleridir. Ancak sosyal başarı güdüsü ön planda olan toplumcu kültüre doğan bireyler kendilerinin üstünde tuttukları değerlere sadakat gösterip sosyal fayda sağlayacak başarılar elde etmeyi hedeflemektedirler (Kagan, 1984). Bu noktada başarının Türk kültürü içerisindeki bir birey için ne anlam ifade ettiği bulunarak başarıyı etkileyen kriterler ortaya çıkarılabilir. Bu kriterler doğrultusunda da Türklerin başarı kodu ile doğru orantılı kararlar alınıp eğitim politikaları yönlendirilebilir.

Öğretmenin Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri

Öğretmen tanımından önce eğitimin tanımının verilmesi öğretmen tanımının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Eğitim bir bireyin yaşantısında istendik davranış değişiklikleri meydana getirmeyi hedeflemektedir (Ertürk, 1997). Öğretmen ise, “mesleği bilgi öğretmek olan kimse” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2009). Öğretmeni tanımlayacak birçok ifadeye rastlamak mümkündür. Öğretmen, eğitim fakültelerinde

öğretmenlik eğitimi almış, bilgi ve görgüsüyle başkalarına örnek olan ve onları eğiten, resmi ya da özel kurumlarda eğitim alma istediğindeki öğrencilere rehberlik eden kişidir (Oğuzkan, 1981).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde ilk adımın 1848 yılında açılan “Dayrülmuallimin” öğretmen okulları ile atıldığı görülmektedir. Rüştîyeler için öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Dayrülmuallimin okullarını 1924 yılında açılan Muallim Mektepleri’ni 1935 yılında Öğretmen Okulları takip edecektir. Öğretmen okulları 1979 yılına kadar Türk Eğitim Sistemi için gerekli olan tüm öğretmenlik branşlarını İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri yetiştirmiştir. 1979 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde öğretmenlerin yükseköğretim olarak yetiştirilmesi kanunlaştırılmış, iki yıl eğitim veren Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında bu enstitüler Eğitim Yüksek Okulu adıyla üniversitelere geçmiştir. 1989 yılında öğretmen olmak isteyenler dört yıllık lisans eğitimine tabi tutulmaya başlanmıştır. 1992 yılı itibarıyla de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olması zorunluluğu getirilmiştir. Aynı şekilde branş öğretmenlerinin de eğitim enstitülerinde aldıkları 2-3 yıllık eğitim üniversitelere taşınmış ve dört yıla çıkarılmıştır (Baskan, 2001). Cumhuriyetle birlikte başlatılan “Eğitim Seferberliği”nde öğretmen yetiştiren kurumlar ihtiyacı karşılayamamış “vekil öğretmenlik, formasyon eğitimi ile öğretmenlik, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış kurslarla öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunları” öğretmen olarak atanmışlardır (Akyüz, 2001).

Eğitim sürecinin en önemli parçası şüphesiz öğretmenlerdir ve bir eğitim sisteminin ne kadar başarılı olduğu öğretmenlerin nitelikleri ile doğru orantılıdır (Kavcar, 1998). Öğretmenin niteliği eğitimin niteliğinden direkt olarak etkilenmektedir (Şişman, 2007). Eğitim sistemi için mesleki açıdan iyi yetiştirilmiş öğretmenler öğrenciler için zengin öğrenme ortamları yaratabilirler. Çocukların doğuştan getirdikleri yetenekleri öğretmenin öğretmenlik becerisi ile açığa çıkıp gelişebilir. Ancak bu noktada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu öğretmenin mesleki çalışmalarını şekillendirmede önemli bir etkidir. (Yurdağül, Erdem & Seferoğlu, 2010) Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına, ilgi ve yeteneklerine uygun teknikler seçilirken öğretmen mesleki bilgisi önem arz etmektedir. (Demirel, 1999).

Birçok araştırma çocukların erken yaşta okula başlamalarının hem akademik başarıları hem de sosyal becerilerinin gelişimi için çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. (Eser, 2010). Ancak bu eğitim süreci kadar eğitimin hangi yollarla ve

hangi içeriklerle verildiği de önemlidir. Bu noktada öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Dağlıoğlu, 2011). Erken çocukluk döneminde başlayan öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, çocuğun sınıf içinde bulunduğu iklim öğrencinin başarılı ya da başarısız olmasında önemli yere sahiptir (Howes, Matheson ve Hamilton, 1994). Böyle düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde olumlu ve pozitif olmaları gerekmektedir (Tuğrul, 1993).

Eğitimin en temel görevi öğrencilerde toplumun beklentisini karşılayacak davranışlar geliştirmektir. Türk Eğitim Sistemi'ne genel olarak bakıldığında eğitimin bu özelliğinden daha çok akademik başarıyı yüksek olan öğrenciler faydalanmakta, akademik başarı dışındaki alanlarda kendilerini ifade eden öğrenciler gözden kaçmaktadır. Toplumların sadece akademik olarak başarılı insanlara değil, sanatçılara, sporculara, zanaatkârlara da ihtiyacı vardır. Her bireyin ilgi ve yeteneği farklıdır. Öğretmenlerden beklenen her öğrenciyi yakından takip edip ilgi ve yeteneklerine göre cesaretlendirmeleridir. Bu noktada öğrenci-öğretmen ilişkisinin içeriği bu sürece şekil vermektedir (Celep, 1997). Otoriter öğretmenler öğrencileri gereğinden fazla özgür tutmanın sınıf yönetimine zarar verdiğini düşünürken, demokratik öğretmenler sınıfta oluşturdukları olumlu iklimin öğrencinin başarısını güdüleyeceğine inanırlar. Böyle bir ortamda öğrencinin öğretmene güvenmesi, sorumluluk almaya istekli olması daha kolaydır (Erdoğan, 2006).

Kültürümüzde, öğretmenin rolü giderek artmakta, buna karşın statüsü azalmaktadır. Statü derecesinin etkenlerinden biri meslek olma özelliklerinin azalıp çoğalmasıdır. Genellikle meslek özelliği taşıyan bir işin taşımayandan daha çok uzmanlaşmış olduğu kabul edilir. Öğretmenlik mesleğinin bu özelliği kaybetmekte olduğu söylenebilir. Bundan başka öğretmenlik giderek kadın mesleği olduğundan bu mesleğin değeri toplumda kadın statüsündeki dalgalanmaları izlemektedir (Bursalıoğlu, 1979). Öğretmenlik mesleği, eğitimci olması sebebiyle saygınlığını sürdürürken, sunduğu maddi güç ve statü bakımından yetersiz olmasıyla da değer yitimi ile karşı karşıyadır (Gündüz, 2000).

Türk kültüründe eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için öğretmenlere önemli sorumluluklar verilmektedir. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Sadece akademik bilgileri aktarmakla kalmaz, yaşamda rol model olur. Öğrencilerin hayatlarına dokunur, onların geleceğine yön verir. Öğretmen öğrencilerin yaşamında kalıcı iz bırakandır. Çoğu zaman çocuğun ailesinden daha fazla vakit geçirir ve çocuğu daha yakından tanıma şansı bulur. Böylesine önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin de içerik olarak

zengin bir eğitim verebilmesi için kendisini yetiştiren, geliştiren, öğrencilere rehberlik eden bir profilde olması gerekir. Ancak bu özelliklere sahip öğretmenler özgüvenli, vizyonu geniş, araştıran öğrenciler yetiştirebilecektir (Cerit, 2008).

Türk kültüründe aileden sonra çocukların rol model aldıkları kişilerin başında öğretmenler gelir. Bu kadar yakın öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrenci zihninde oluşan öğretmen kodunun keşfedilmiş olması onları bekleyen hayatlarının mentoru olan öğretmenlerinin, eğitim programlarını hazırlamalarında bir yol haritası çezecektir.

Okulun Tanımı ve Kültürümüzdeki Yeri

Türk Dil Kurumu, okulu “her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2009). Okullar o toplumda öğrencinin eğitiminden sorumlu kurumdur. Eğitim denildiğinde birçok kişinin zihninde pozitif bilimlere dair verilen eğitimler gelir, ancak okullar sosyal yaşamın prototipidir ve her anlamda öğrencinin yeterli bir yetişkin olması için bir makine gibi çalışır. Çünkü okul sistemi içine çok küçük yaşta giren öğrenci yavaş yavaş kendi benliğini ve kimliğini oluşturmaya başlar. İnsan doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar ve tüm hayatı boyunca öğrenme süreci devam eder. Ancak her çocuğun aynı ilişkileri kurup, aynı yollardan geçmesi mümkün olmadığından bu öğrenme süreci gelişigüzel değil planlı bir şekilde okullarda gerçekleştirilmektedir (Varış, 1991).

Türk Kültürü’nde şu anki okul kavramına en yakın örnekler Osmanlı Dönemi ile görülmeye başlanmıştır. Osmanlı’da okullaşma zorunlu olmayan, birkaç yılı kapsayan, kızları çok fazla dâhil etmeyen, daha çok din eğitimlerinin verildiği bir sistemden oluşmaktadır. Osmanlı’da en sık görülen okul figürü “Mahalle Mektepleri”dir. Erkek çocuklarının eğitim aldıkları bu mekteplerde sınırlı bir eğitim verilmektedir. Okuma-yazma, İslami öğretiler, basit matematiksel işlemler bu mahalle mekteplerinde öğretilmektedir.. Osmanlı’da görülen bir diğer örgün eğitim modeli “Enderun Mektebi”dir. Bu mekteplerde Müslüman olmayan tebaanın çocukları eğitim görür, Müslüman olmaları sağlanır ve devletin önemli kademeleri için devlet adamı yetiştirilir. Osmanlı’da görülen bir diğer örgün eğitim modeli “Medreseler”dir. Medreseler, devlet için müftü, kadı, din görevlisi, hoca yetiştirmektedir (Sönmez, 2006).

Cumhuriyet ile birlikte şekillenen okul kavramı Osmanlı Devleti’nin kullandığı okul sistemi ile oldukça farklılıklar göstermektedir. Türk okul sistemi bugünkü şeklini daha çok 1923-1930 arasındaki Atatürk reformlarından almıştır. Bu tarihlerdeki okul

yapısına bakıldığında günümüzdeki okul yapısı ile çok fazla farklılık göstermemektedir. 1980 itibariyle de okul kültürü kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. Bir okul içindeki değerler, inançlar, etkinlikler, etkileşimler, iletişim gibi kavramlardan meydana gelen okul kültürü o okuldaki tüm bireyler tarafından paylaşılır (Çelik, 2000). Okul kültürü bir okula ait karakteristik özellikleri tanımlamak için kullanılır. Yani okul kültürü bir okuldaki tüm bireylerin maddi ve manevi tüm davranışlarına yön verirken o okulun başarıya ulaşmasında da büyük etki sahibidir.

Edmonds (1979) yaptığı çalışmanın sonucunda etkili okulların beş özelliği olduğu sonucuna ulaşmıştır:

- Bir okulun etkili bir eğitim sunması için eğitim-öğretim süreci ile ilgili hedeflerini açıkça belirlemelidir,
- Sistematik değerlendirmeler etkili bir okulun vazgeçilmezlerindendir,
- Etkili okullar öğrencilerine etkin bir şekilde öğrenecekleri ortam sunar,
- Etkili okullar öğrencileri öğrenme sürecinde motive eder,
- Etkili okullarda görev alan personel etik ilkelere uymaktadır.

Etkili okulların ilkelerini yerine getirmeleri için okulun fiziksel yapısının da olanak vermesi gerekmektedir. Zamanının büyük bölümünü okulda geçiren öğrenciler için okullar cezbedici olmalıdır. Okulun binasının öğrencilere sunduğu imkânlar öğrencinin vaktini okulda geçirmeyi tercih edeceği bir düzeyde olmalıdır. Bu nedenle okulların fiziki yapıları öğrencilerin eğitimlerini destekleyici nitelikte tasarlanmalıdır. Okullar sadece binadan oluşmamaktadır. Okul kültürü, örgüt kültürünün en iyi örneklerinden bir tanesidir. Çünkü öğrencinin eğitim sürecini doğrudan etkileyen okul yönetimi, okulun misyonu, vizyonu, öğretmenler, okul personeli de öğrencinin eğitim sürecini teşvik edici olmalıdır (Seker, 2015). Okulun bileşenlerinin etkileşimleri ile oluşturdukları bu atmosfere okul iklimi denmektedir. Okul iklimi olumsuz da, olumlu da olabilir. Olumsuz okul ikliminde, okulun birimleri ve çalışanları arasındaki iletişim az olduğundan eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksama görülür. Böylece öğretmen-okul-öğrenci işbirliğinden doğacak olan başarı da azalır. Olumlu okul iklimi ise kurulan işbirlikleri sayesinde öğrencilere sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratır. Ancak burada önemli olan nokta olumlu okul ikliminin tek parametresinin öğrencilerin akademik başarıları olmadığıdır. Okul öğrencinin ailesinden sonra sosyalleştiği, sosyal yaşamın gerekliliklerini deneyimlediği, kendisini yetişkin yaşamına hazırladığı bir platformdur. Son zamanlarda Türk Eğitim Sisteminde her kademe sonrası öğrencilerin bir sınava tabi

tutulmaları, öğrencilerin yoğunluklu olarak matematik ve dil becerileri alanında eğitim almalarına sebep olmakta, onların sosyal ve duygusal gelişimlerinin geri planda tutulmasına sebep olmaktadır. Okullar, sadece öğrencilerin meslek seçerek o mesleği gerçekleştirmek için gerekli fakülteye geçişte bir köprü olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle okulla ilgili alınacak kararlarda sadece okul yönetimi ve öğretmenler söz sahibi olmamalı, okul sisteminin en önemli parçası olan öğrenciler de bu karar sürecine dâhil edilmelidirler (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015).

Çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarının alan yazın incelemesi yapıldığında, bu kavramların kültürümüzdeki yeri ile ilgili bilgi edinilmektedir. Psikoloji biliminin, toplumların ihtiyaçları doğrultusunda kültür kavramını da sürece dahil ederek Kültürel Psikoloji ve Kültürlerarası Psikoloji gibi yeni alanlarda çalışmalarını sürdürmesi bir toplum içinde yaşayan ve o toplumun değerlerine göre büyüyen insanların neden farklı davranış ve tutum gösterdikleri açıklanabilmektedir.

Rapalille tarafından geliştirilen Kültür Kodları Kuramı ile de bir nesnenin ya da kavramın o toplum için var olan anlamına ulaşarak insanların neden davranmakta oldukları şekilde davrandıklarını yorumlamaya, o nesne ya da kavramla ilgili kültürlerarasındaki farkları anlamada fayda sağlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesi başlıkları yer almaktadır. Aşağıda, sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk, başarı, öğretmen ve okula ilişkin algılarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yollarla verilerin toplandığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve kapsayıcı bir şekilde ortaya çıkarılmasına olanak veren bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomoloji) kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni günlük yaşamımızda yakından aşina olduğumuz ancak derinlemesine düşünmediğimiz kavramların, durumların, deneyimlerin, algıların, eğilimlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Olgubilim araştırmalarında veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu nedenle bu araştırmada katılımcılarla görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim Yılı'nda Ankara'da vakfa ait bir özel anaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 20 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme sistemi ile seçilmiştir.

Araştırma kapsamında 20 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplama sırasında her öğretmen ile 40 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların tamamı kadındır. Yaşlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların yaşlarına ait betimsel istatistikler

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Yaş	20	28	42	35.55	3.82

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların en düşük 28, en yüksek 42 ve ortalama olarak 37.55 yaşında oldukları görülmektedir. Katılımcıların hepsi lisans mezunudur. Okul öncesi öğretmenliğinde deneyimleri en az 7 yıldır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğretmenlerin çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramları ile ilgili görüşlerini öğrenebilmek amacıyla araştırmacı tarafından iki aşamalı bir görüşme formu geliştirilmiştir. Veriler, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmenin ilk bölümünde katılımcıların çocuk, başarı, öğretmen ve okul algılarını ortaya çıkarmak için “Çocuk..... gibidir, çünkü.....”, “Başarı..... gibidir, çünkü.....”, “Öğretmen..... gibidir, çünkü.....”, “Okul..... gibidir, çünkü.....”, gibi sorular sorularak bu kavramlarla ilgili metafor üretmeleri sağlanmış ve bu metaforları açıklamaları istenmiştir. Bu araştırmada metaforların kullanılmasının amacı bireylerin duygu, algılama ve düşüncelerinin anlaşılmasında kullanılabilir olmasıdır (Collins ve Green, 1990). Bu doğrultuda metaforlar kişilerin sahip oldukları değerlerle davranışları arasında ilişki kurmamızı sağlamaktadır. Metaforları (mecazları) öğrenmenin yanı sıra, bu kavramların kodlarının anlaşılabilmesi için öğretmenlere “Neden” ya da “Niçin” soruları sorulmuştur. Metaforların asıl anlamlarına bu sorularla ulaşılabileceği düşünülmüştür.

Görüşmenin ikinci bölümünde bu kavramlara ilişkin kültürel kodları anlayabilmek amacıyla, metaforlara ek olarak, Rapaille’nin (2011) çalışmasında kullanılan yöntemden yararlanılmıştır. Bu yöntemde katılımcılardan söz konusu kavramlarla ilgili ilk akla gelen anıları ile en eski anılarını anlatmaları istenmiştir. Rapaille’nin kullandığı yöntem olan “keşif süreci” ile çocuk, başarı, öğretmen ve okul ile ilgili katılımcıların ilk anıları ve iz bırakan anıları öğrenilmiştir. Bu anılarda tekrar edilen kelimeler ile kültür kodlarına ulaşılmaya çalışılmıştır (Rapaille, 2011). Araştırmada katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, esnek bir şekilde olgunun ele alınmasını sağlamaktadır. Çünkü açık uçlu sorular araştırma

sorularını destekleyecek alanyazının yeterli olmadığı araştırmalarda kolaylık sağlamaktadır.

Araştırma sorularının dil ve anlatım açısından uygunluğu için bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularının uygunluğunun test edilmesi için gönüllü iki öğretmen ile pilot çalışma yapılmış, bu pilot çalışma sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara Aydınlatılmış Onay Formu (Ek 1) ve Görüşme Formu'ndaki (Ek 2) bilgiler aktarılmış, okutularak imza alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınabilmesi için katılımcılardan izin alınmış, ses kayıtları daha sonra deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların görüşme sırasında kendilerini iyi hissetmeleri için araştırmacı katılımcıların evlerine giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmayı yapmak için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 5). Daha sonra söz konusu özel anaokulu yöneticileri ile görüşülerek izin alınmış ve gönüllü öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında toplanan veriler NVIVO 11 programı kullanılarak betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, katılımcılardan görüşmeler sırasında toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Sistemli ve açık bir şekilde betimlenen veriler açıklanarak yorumlanır, veriler arasındaki ilişkiler incelenir ve ulaşılan sonuçlar paylaşılır. İçerik analizi sırasında ise asıl amaç verileri açıklayacak kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşmaktır. Bu analiz yöntemi, derinlemesine analizi gerektirir ve belirsiz boyutların ortaya çıkarılmasını sağlar. Böylelikle verileri tanımlarken içlerinde saklı olan mesajlar da ortaya çıkarabilir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen kavramlar bir araya getirilir ve organize edilerek yorumlanır. Bu süreçte özetleme, açılma ve yapılandırma yolları sırayla izlenir. Hem betimsel hem içerik analizinde görüşmecilerin çarpıcı cevapları alıntılar verilerek paylaşılır. (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Betimsel ve içerik analizinin yanı sıra katılımcıların verdikleri cevaplardan kelime bulutları oluşturulmuş, görüşme sorularında tekrarlanan kelimeler dışarıda tutulduğunda en sık tekrarlanan kelimeler üzerinden de çocuk, başarı, öğretmen ve okul

kavramlarına ilişkin yorum yapılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında yukarıdaki aşamalar izlenerek incelenen kavramların kültür kodları belirlenmiştir.

Görüşme yapılan katılımcıların isimleri ve kişisel bilgileri verilmemiştir. Her katılımcıya bir kod verilmiştir ve K kodu kullanılmıştır. Araştırmada 20 öğretmen ile görüşüldüğü için kodlar K1'den K20'ye kadar devam etmiştir.

Nitel veri kullanılarak yapılan analizlerin kodlama güvenirliği için farklı kodlayıcıların kodlama kurallarına göre yaptıkları kodlama sonuçları arasındaki ilişki incelenmeli ve tutarlı olmalıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışma kapsamında kategorilerin belirlenmesinde araştırmacı bir uzman ile birlikte çalışmıştır. Toplanan veriler üzerinde çalışan araştırmacı ve uzman ayrı ayrı kategori oluşturup üzerinde uzlaşma sağlamışlardır. Oluşturulan kategorilerin/temaların tutarlığı Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formülle (uzlaşılan tema sayısı/toplam tema sayısı $\times$ 100) bulunmuştur. % 76 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada dört farklı kavram ele alındığından araştırma soruları bahsi geçen her kavram için teker teker ve sırayla cevaplandırılacaktır.

4.1. Çocuk Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çocuk kavramına ilişkin yapılan analizlerin bulguları ve araştırma sorularının bu analizlere göre yorumları yer almaktadır.

4.1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Bulgular

4.1.1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Metaforlar

Katılımcıların çocuklarla ilgili kullandıkları metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların çocuk kavramı için kullandıkları metaforlar

Tema/Kategori	Metafor	f	Katılımcılar
Şekil verilip yönlendirilebilen		7	
	Hamur	4	K2, K9, K17, K19
	Bir şeyi dokumak	1	K8
	Toprak	1	K16
	Sanat eseri	1	K6
Keşfedilmeyi bekleyen		6	
	Keşfedilecek bir cevher	1	K4
	Evren	1	K5
	Yolunu bulamamış nehir	1	K11
	Gökkuşağı	1	K15
	Kuş	1	K20
	Yıl	1	K1
Bakıma ve ilgiye ihtiyaç		5	
	Tohum	2	K13, K14
	Kitap	1	K10
	Filiz	1	K18
	Hayat	1	K9
Deneyimsiz bir varlık		3	
	Boş bir kavanoz	1	K3
	Bembeyaz boş defter	1	K7
	Ayna	1	K12

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çocuk kavramı ile ilgili dört kategori altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler “Şekil verilip yönlendirilebilen bir varlık olarak çocuk” (f = 7), “Keşfedilmeyi bekleyen bir varlık olarak çocuk” (f = 6), “Bakıma ve ilgiye ihtiyaç duyan bir varlık olarak çocuk” (f = 5) ve “Deneyimsiz bir varlık olarak çocuk”tur (f = 3). Katılımcıların çocukla ilgili metaforları “şekil verilip yönlendirilebilen çocuk” teması altında yoğunlaşmıştır. En sık kullanılan metafor “hamur” metaforu olmuştur. Her bir kategori için örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

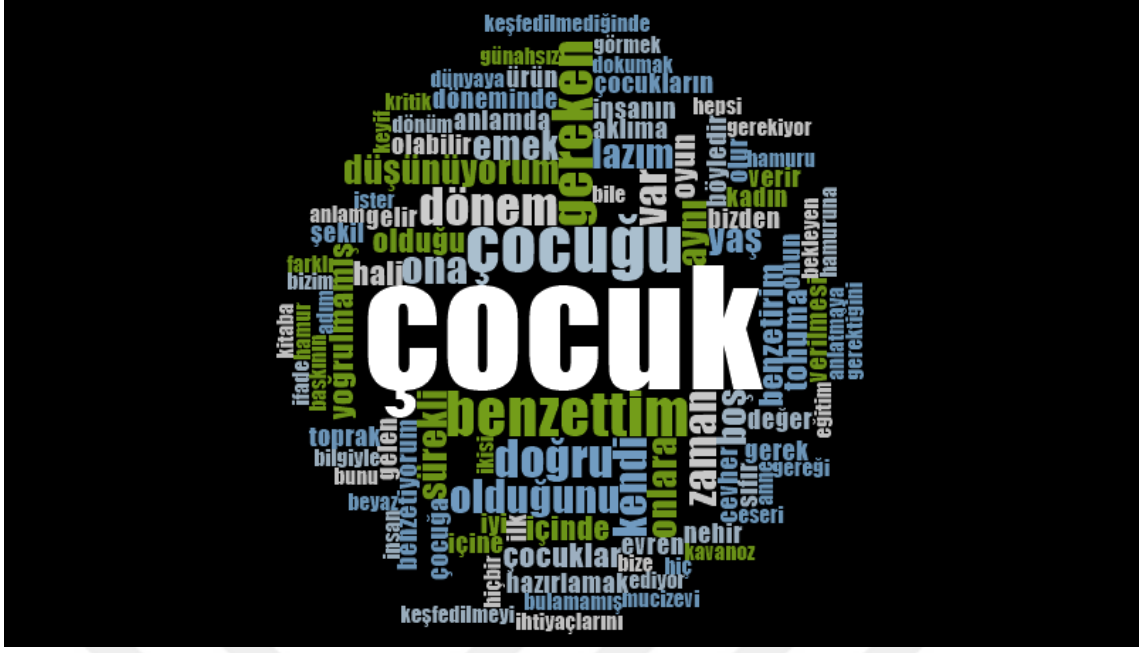
“Çocuklar oyun hamuru gibidir. Çocukları hep kendi doğrularımıza göre şekillendirmek istediğimiz için oyun hamuruna benzettim.” (K2)

“Bence çocuk keşfedilmeyi bekleyen bir cevher. Usta bir elle karşılaşırsa bu aile olabilir, eğitimci olabilir, ya da çevresi olabilir, ortam olabilir. O cevher mücevhere dönüşüyor, değerine değer katıyor. Ama aynı şekilde de keşfedilmediğinde de, doğru bir şekilde keşfedilmediğinde sıradan, sıradan demeyim yanlış olur ama o değerini ortaya çıkaramaz gibime geliyor.” (K4)

“Çocuk toprağa ekilen tohum gibidir. Çocuğu tohuma benzettim çünkü tohumun büyümesi ve büyüdüğünde ne olacağı sürprizlidir.” (K14)

“Çocuk üç noktayı dolduracak olursam, boş bir kavanoz gibidir. İçine her şeyi koyabilirsin. İyi ya da kötü, zararlı, tehlikeli, ya da güzel şeyler. Boş bir kavanozdur. Neden öyledir? Çünkü gerçekten hayata sıfır bilgiyle gelir. Yani mesela hani, İslamiyet şeydir günahsız geldiğine inanılır çocukların ama Hristiyanlıkta vaftiz edilerek günahsız hale gelir. Ama işte hani genel olarak insanların düşüncesinde sıfır bilgiyle sıfır düşüncelerle gelir ve genetiğinden çok eğitim etkiler onu. Bu yüzden onu boş bir kavanoz gibi düşünüyorum. Ailelerin yaptığı her şeyin bu kavanozu doldurduğunu düşünüyorum. Yani bundan dolayı ona benzettim.” (K3)

Katılımcıların çocuklar için kullandıkları metaforlarla ilgili kelime bulutu Şekil 3’te verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “benzettim”, “yoğrulmamış” ve “gereken” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu ifadelerin çocuk kavramı ile ilgili metaforların en çok toplandığı “şekil verilip yönlendirilebilen bir varlık olarak çocuk” kategorisi için anlamlı bir sonuçtur.



Şekil 3 Katılımcıların çocuk kavramı için kullandıkları metaforlar ile ilgili kelime bulutu

4.1.1.2. Çocuk Kavramına İlişkin İlk Akla Gelen Anılar

Katılımcıların çocuk denilince ilk aklına gelen anılarla ilgili görüşlerinden ortaya çıkan temalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların çocuk denilince ilk akıllarına gelen anıları

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcılar
İlk deneyimler			14	
	Olumlu duygular barındıran deneyimler		7	
		Anne-baba uçtu uçtu oyunu	1	K3
		Çiftlik dondurması	1	K11
		Hayvanat bahçesi	1	K11
		Ağaçların kokusu	1	K15
		İlk deniz tatili	1	K20
		Okul öncesi eğitim	1	K5
		Oyuncak bebek	1	K7

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Katılımcıların çocuk denilince ilk akıllarına gelen anıları

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcılar
	Olumsuz duygular barındıran deneyimler		7	
		Kolunu incitme/kırma	2	K6, K17
		Yeni terliklerin çalınması	1	K7
		Öğretmenin soru sorması	1	K9
		Ağladığı için anaokulundan atılma	1	K19
		Bisiklet kazası	1	K2
		Kardeş kıskançlığı	1	K4
Oyunlar			18	
	Oyun		6	K1, K6, K7, K8, K10, K15
	Çamurdan eşya yapma		2	K10, K14
	Hayali oyun		1	K1
	İp atlama		1	K12
	Güneş gözlüğü		1	K13
	Küçük kıza çamur yedirme		1	K14
	Top oynama		1	K15
	Tırmanma		1	K16
	Kumdan çamur yapma		1	K18
	Çiçeklerden oje yapma		1	K18
	Bisiklet sürme		1	K18
	Kuran kursundan sonraki oyunlar		1	K8

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çocuk denilince ilk akıllarına gelenlerin iki kategori altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler “İlk deneyimler” ($f = 14$) ve “Oyunlar”dır ($f = 18$). İlk deneyimler teması olumlu ve olumsuz duygular barındırmaları bakımından ikiye ayrılmaktadır. Katılımcıların ilk anıları sorulduğunda ilk akıllarına gelenler çocukken oynadıkları oyunlar olmuştur. İlk deneyimleri ile ilgili paylaşımlarında aynı duygular dikkat çektiğinden olumlu duygular barındıran ilk deneyimler ve olumsuz duygular barındıran ilk deneyimler şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Her kategoride eşit sayı ($f = 7$) anı paylaşılmıştır.

İlk deneyimlerle ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Annemler bize bayramlık pembe çizgileri olan topuklu bir takunya almışlardı. 1983’lerde falan çok modaydı onlar. Çarşıya gittik, beraber onları aldık. Ertesi gün bayramda giyeceğiz diye çok heyecanlıyız. Neyse bayramda apartmandakilerle bayramlaştık. Terliklerimizi kapının önünde bırakıp içeri girdik. Sonra bir süre sonra çıktık, terliklerimiz yok. Balkonda çok ağlıyoruz terliklerimiz kaybolmuş diye. Bir baktık komşumuz çocuklarının ayağında. Ve annem almamız için, bizim terliklerimiz o dememiz için izin vermemiştir. Bir de aklıma bu geldi.” (K7)

“Çocuk deyince aklıma gelen ilk anım şu, sanırım ilkokul ikiye gidiyordum, bir de olabilirim tam hatırlayamıyorum. Öğretmen daha önce anlattığı konu ile ilgili bir soru sormak istediğinde bize parmak kaldırtmazdı. Soruyu sorardı ve sınıfta rastgele Ayşe, Fatma işte ne biliyim Ahmet bu soruya sen cevap ver şeklinde birini seçerdi. Ben de bu huyunu bildiğim için soruyu soracağı zaman sıranın altına doğru eğilir ve ayakkabılarımın bağcıklarını kontrol ederdim. Sanki böyle hani bağcığım çözülmüş de onu bağlıyormuşum gibi. Şimdi bu üç oldu beş oldu, tabi öğretmen bu fark etmez mi fark etmiş. Biraz da sabretti herhâlde. Ve işte aradan biraz zaman geçtikten sonra bir gün bana tuttu şöyle söyledi: “Şimdi” dedi, “Bir soru soracağım.” dedi, “Bu konu ile ilgili ama.” dedi. “Semra” dedi, “Bir bak bakalım.” dedi, “Ayakkabılarının bağcıkları çözülmü mü değil mi?” dedi. “Ondan sonra soruyum sorumu” dedi. Bunu gerçekten hiç unutmuyorum. O zaman kıpkırmızı olmuş ve çok utanmıştım. Ama bugün aklıma geldiğinde çok gülüyorum.” (K9)

“Bir gün dayımla birlikte evden çıkıp evin yakınındaki parka gitmiştik. O zamanlar parka gitmeyi çok seviyordum. Küçüktüm tabi sanıyorum ya ilkokul birdeydim, ilkokul birdeydim sanırım. Parka gittik ve böyle dört tarafı çevrili tırmanma aletleri vardı. En üstü de böyle demirle kapalı. Ona böyle merdiven gibi basamak gibi çıkıyorsun en tepesine. Ben de ona binmeyi çok istedim. Neyse çıktım basamakları tek tek, en tepeye geldiğimde tam ortası boşluktu. Üstteki demirlere tutunup sallanacaktım. Ben de o zamanki aklımla çok daha sağlam tutacağını düşünerek iki elimi avucuna da tükürerek yukarıdaki demiri tutmak istedim. Tabi tuttuğum anda ellerim kaydı için küüüüt o kadar yükseklikten yere kolumun üstüne düştüm. Ve kolumu incitmişim. Sonra beni dayım doktora götürdü ve kolum sarıldı. Babam da şehir dışındaydı. Akşam olduğunda eve geldiğinde çok korkuyordum. Çünkü ona nasıl söyleyeceğimi bilemiyordum. Kolumu saklamıştım. Babam geldiğinde tabi o çok özlemişti. Mutlulukla sarılmak istedi ama ben arkamı dönüp ona hiç bakmamıştım bile. Sonra ne olduğunu sorunca işte bütün olayı anlattım. Ve babam da kızmamıştı. Bana sımsıkı sarılmıştı. Bu da hiç unutmam.” (K17)

Oyunlarla ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Çocuk deyince aklıma gelen ilk anım kendi çocukluğum oldu. Bahçede kumdan çamur yapıp elime sürmem, çiçeklerin taç yapraklarını koparıp kendime oje yapıyor olmam, takma tırnak gibi. Böyle bisikletten düşüp düşüp tekrar aynı

“Çocuk deyince aklıma gelen ilk anı çocukluğumun Sivrihisar’da geçmesi. Sivrihisar’da sarp kayalıklar vardır ve saat kulesi vardır. Fırsat bulduğum her boşluğumda o kuleye ve kayalara tırmanırdım. Aklıma gelen anı da o oluyor.” (K16)

4.1.1.3. Çocuk Kavramına İlişkin En Eski/En Güçlü Anılar

39

Tablo 5*Katılımcıların çocuk denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları*

Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar
Olumsuz duyguları barındıran anılar		14	
	Büyükanneinin yanında kalma	1	K7
	Kardeşin doğumu	1	K3
	Anasınıfında suya düşme	1	K2
	Kardeşini kumla yıkama	1	K7
	Arkadaşın havuza itmesi	1	K7
	Bisikletten düşme	1	K8
	Böcek nedeniyle saçların kısa kesilmesi	1	K9
	Oyuncakçı dükkânının önünde unutulma	1	K11
	Yüksekten atlayıp ayağını kırma	1	K13
	Misafirle oyun oynamama konusunda annenin telkinleri	1	K15
	Anaokulunda kıskançlık yüzünden tartışma	1	K17
	Anneden yenen azarlar	1	K18
	Buz pateninde çivi batması	1	K19
	Ağabeyleriyle oynarken düşme	1	K20
Olumlu duyguları barındıran anılar		11	
	Hayali oyunlar	1	K1
	Yeni arkadaşlarla tanışma	1	K1
	Mahalle arkadaşlarıyla oyun	1	K4
	TRT çocuk programı	1	K5
	TRT 23 Nisan programı	1	K5
	Skeç hazırlama	1	K6
	Sokak oyunları	1	K8
	Oyuncağını kırarak arkadaşlarıyla paylaşma	1	K10
	Kardeşin doğum günü	1	K12
	Babayla geçen anılar	1	K14
	Köyde temizlik seferberliği	1	K16

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çocuk denilince akıllarına gelen en eski/ en güçlü anı ile ilgili iki tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “Olumsuz duyguları barındıran anılar” (f = 14) ve “Olumlu duyguları barındıran anılar”dır (f = 11). Katılımcıların çocuk kavramına ilişkin en eski/en güçlü anılarıyla ilgili verdikleri cevaplarda duyguları dikkat çekmekte bu duygular da kendilerinde güzel hisler bırakan duygular ile kötü hisler bırakan duygular olarak ayrılmakta, olumsuz duygu bırakan anıların frekansının daha fazla olduğu görülmektedir.

Olumsuz duyguları barındıran anılar teması ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

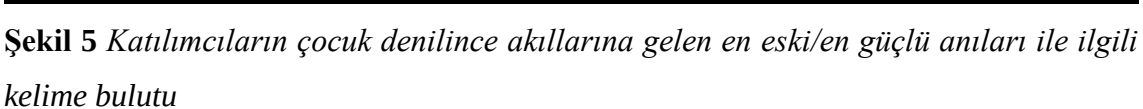
“Çocuk deyince aklıma gelen en iz bırakan anım, aslında biraz travmatik olduğunu düşünüyorum. Çünkü büyükbabam burda olmadığı için çok uzunca bir süre babaannemle birlikte yaşadım. Çocukluk yıllarımda annemden ve kardeşlerimden ayrıyım. En iz bırakan anımsa hala fotoğrafları da saklı ve her baktığımda o vesikalık fotoğrafıma, o anılar gözümde canlanır. Babaaanem belli aralıklarla beni fotoğrafçıya götürür ve Şükrü’de fotoğrafımı çektirirdi. Ve ben her fotoğraf çektirmeye gittiğimizde ağlardım, annemi-babamı ve kardeşlerimi çok özlediğim için. Ağlayarak çıkan fotoğraflarımda babaannem neden ağladığımı sorduğunda, onu üzme istemezdim. Annemi-babamı özledim demekten endişelenirdim. Ve karanlıktan çok korktuğum için ağladım babaanne derdim. Bende en iz bırakan anı budur. Annemler Bursa’dan Konya Kulu’ya beni görmeye gelecekleri zaman bir sürü pasta börek yapar gelirdi. Tadı hala damağımda o pasta böreklerin, çok mutlu olurdum; bayram günü gibiydi. Babaannem ağladığım için ve beni mutlu etmek istediği için beni sırtında alır pazara götürürdü. Ve o zamanlar eczanede oje satılırdı. Babaannem bana kırmızı oje alırdı, dışarı çıkardığında. Bunları hatırlıyorum.” (K7)

“Sokak oyunlarını ne kadar çok sevdiğimi hatırlıyorum. Ve ilk bisikletime bindiğimde yokuş aşağı nasıl düştüğümü ve yuvarlandığımı hatırlıyorum galiba.” (K8)

Olumlu duyguları barındıran anılar teması ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“En güçlü anım olarak da en küçük kardeşimin doğum günü geldi aklıma. 1 şubatta onun doğum gününü kutlamıştık. Babamın yaptığı bir espri ve böyle o masa etrafında hep birlikte gülüşümüz. Benim böyle en güçlü çocukluk anılarımdan biridir. Çünkü gerçekten çok mutlu olmuştuk, ailecek keyifli bir akşamdı. Genelde ailemle birlikte olduğum çocukluk anılarım benim için en güçlü ve en unutulmaz anılardır.” (K12)

Katılımcıların çocuk denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anı ile ilgili bulutu Şekil 5’te verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda an kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “anne”, “annem”, “babam” ve “hatırlıyorum” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu bulutun çocuk kavramı ile ilgili en eski/ en güçlü anılarının duygu teması altında ilişkilendirilebildiği düşünüldüğünde anlamlı bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çocuk kavramında birliktelik ve ilişkisellik kavramlarına vurgu yapılmaktadır.



4.1.2. Çocuk Kavramının Kültür Koduna İlişkin Yorumlar

4.1.2.1. Kültürümüzde çocuk kavramı nasıl tanımlanmaktadır?

Çocuk kavramına ilişkin katılımcılara sorulan metafor, ilk anı ve en eski/en güçlü anılara dair sorulardan ortaya çıkan cevaplar doğrultusunda Türk Kültürü'nde çocuğun edilgen, şekil verilen ve ilgiye ihtiyaç duyan bir varlık olarak algılandığı görülmektedir. Katılımcıların anılarının özellikle eski anılarının aile, arkadaş, kuzen gibi paydaşları içerdiği, ilişkisel bir çocuk dönemi yaşadıkları görülmektedir. Çocuk bakıma muhtaç, deneyimsiz, keşfedilmeyi bekleyen bir varlıktır. Bu temalarla bakıldığında bağımsız bir birey değildir. Ahioğlu da (2012) insanın çocukluğu boyunca onunla ilgilenecek, deneyim kazandıracak ve keşfedecek birine ihtiyacı vardır diyerek konuya dikkat çekmektedir. Bu durum da çocuğun bir birey olarak değil etrafındaki yetişkinlere muhtaç bir varlık olduğunu gösteren temalara uygun bir sebep olarak gösterilebilir. Çocuğun toplum tarafından edilgen bir varlık olarak algılanışı çocuğun çevresinde kendisinden daha büyük olan kişileri çocuktan daha güçlü bir konuma getirmektedir. Bu güce sahip kişi de çocuğa karşı her türlü yaptırıma sahiptir, gerektiğinde şiddet de uygulayabilir.

4.1.2.2. Kültürümüzde çocuk için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?

Katılımcılardan elde edilen verilere göre “şekil verilebilen bir varlık olarak çocuk” teması hamur, bir şeyi dokumak, toprak, sanat eseri metaforlarından, “keşfedilmeyi bekleyen bir varlık olarak çocuk” teması keşfedilmeyi bekleyen bir cevher, evren, yolunu bulamamış nehir, gökkuşağı, kuş, yıl metaforlarından, “bakıma ve ilgiye ihtiyaç duyan bir varlık olarak çocuk” teması tohum, kitap, filiz, hayat metaforlarından, “deneyimsiz bir varlık olarak çocuk” teması boş bir kavanoz, bembeyaz boş defter, ayna metaforlarından oluşmaktadır. Temaların frekans sıklıklarına bakıldığında en çok metaforun “şekil verilebilen bir varlık olarak çocuk” teması altında toplandığı görülmektedir. Ahioğlu (2012), çocuklar dünyaya boş bir zihinle gelirler ve çevrelerindeki kişiler tarafından şekil verilir, keşfedilir, bakılır ve deneyim kazanmaya başlarlar. Çocuklar bir an önce deneyim kazanıp toplumun beklentisine uyacak şablona girmelidir. Hatta özellikle çocukların ebeveynleri ya da öğretmenleri çocuğu korkutarak

ya da şiddet uygulayarak dilediği şekle sokmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu yorum da araştırmada bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.2.3. Kültürümüzde çocuk kavramının kültür kodu ne olabilir?

Rapaille (2011), insanların bir konu ile ilgili görüşlerini öğrenmek için onlara direk o olgunun ne olduğunu sormak doğru cevapları vermemektedir, çünkü direk soru sorulduğunda kişilerin korteksten cevap verme eğilimi olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada direk sorular üzerinden değil metaforlar ve anılar üzerinden yapılara ulaşmaya ve kültür kodu bulunmaya çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde metaforların “şekil verilebilen bir varlık olarak çocuk” teması altında yoğunlaşması, ilk anıların ilişkisel boyutta deneyimlerden oluşması, eski anılara ilişkin cevapların duygular ekseninde ilerlemesi kültür kodu ile ilgili birçok ipucu vermektedir. Rapaille (2012), gene bir etkinin kalıcılığı için duygunun yoğunluğunun önemini vurgulamıştır. Bu bakış açısıyla bakıldığında çocuğun kültürümüzdeki kodunun “edilgenlik” olduğu düşünülebilir. Çünkü edilgen bir varlıkla ilgili tüm kararları siz verip dilediğiniz şekli almasını sağlayabilirsiniz. Siz hangi şekli vermek isterseniz o şekli alacaktır. Şekil verme sürecinizde deneyimleri ve sizinle olan ilişki ile hissettirdiğiniz duygular onun zihnine ve ruhuna işleyecektir. Metaforların diğer kategorileri düşünüldüğünde edilgen bir varlık sizin onu keşfetmenizi ve büyütmenizi bekleyecektir. Büyüyeabilmek için sizin bakımınıza ve ilginize muhtaçtır. Sizin desteğinizle deneyim sahibi olabilecektir.

4.1.2.4. Çocuk kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

Çocuk bir sistem içerisinde yaşamaktadır. Bu sistem farklı katmaları içeren diğer sistemlerden meydana gelmekte ve sistemler küçükten büyüğe doğru iç içe geçmektedir. Merkezde yer alan çocuk ilk olarak ailesi tarafından, sonra komşularından, okulundan, yaşadığı toplumdaki, ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumlarından, içinde yaşadığı kültürden vb. doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu açıdan bakıldığında bu sistemin çocuğa yüklediği anlam ve kültür kodu da etkilenmektedir. Çocuğunu okulun ilk günü öğretmenine teslim eden ebeveyn “eti benim kemiği benim” dediğinde öğretmene çocuğuna sert bir şekilde yaklaşma izni vermiş

olmaktadır (Ahioğlu, 2012). Çocuklarla ilgili her kararı yetişkinler vermekte, çocukların bu edilgen yapısı sebebiyle tek başına başaramayacağı düşünüldüğünden “helikopter ebeveynler” tarafından kuşatılmaktadırlar.

4.2. Başarı Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde başarı kavramına ilişkin yapılan analizlerin bulguları ve araştırma sorularının bu analizlere göre yorumları yer almaktadır.

4.2.1. Başarı Kavramına İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar

Katılımcıların başarı ile ilgili kullandıkları metaforlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların başarı kavramı için kullandıkları metaforlar

Tema/Kategori	Metafor	f	Katılımcılar
Çaba gösterilince		8	
	Anka kuşu hikayesi	1	K19
	Makine	1	K20
	Sevgi	1	K17
	Dağdaki bir hedef	1	K16
	Beste	1	K12
	Potansiyel	1	K13
	Emek vermek	1	K8
	Bulmaca	1	K9
Bireysel farklılıklarla		5	
	Yolculuk	2	K4, K6
	Serüven	1	K18
	Şans	1	K3
	Koyulan hedeflere	1	K2
Fayda sağlayan başarı		4	
	Mutluluk	2	K5, K10
	Kendi yarattığının	1	K14
	Su	1	K1
Farklı katmanları olan başarı		2	
	Uçan balon	2	K11, K15
Hedefe ulaştıran başarı		1	
	Motivasyon	1	K7

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların başarı ile ilgili beş kategori altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler “Çaba gösterilince ortaya çıkan başarı” (f = 8), “Bireysel farklılıklarla ulaşılan başarı” (f = 5), “Fayda sağlayan başarı” (f = 4), “Farklı katmanları olan başarı” (f = 2) ve “Hedefe ulaştıran başarı”dır (f = 1). Kategorilerin frekans sıklıklarına bakıldığında en çok metafor “çaba gösterilince ortaya çıkan başarı” teması altında toplanmıştır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

“Bence başarı emek vermektir. Emek vermediğin hiçbir başarı kalıcı bir sonuca ulaşmayacaktır.” (K8)

“Başarı da kişinin hayatı boyunca deneyimlediği, edindiği bilgilerle devam ettiği bir yolculuk olarak nitelendirebilirim. Bu yolculukta deneyimlediğin yaşantılar bilgiler seni başarıya götürür. Çünkü başarı da bir süreçtir, yol gibi başarıda da bir zaman içinde edindiğin bilgiler deneyimler sayesinde o amaca ulaşırsın. Bu şekilde düşündüm.” (K6)

“Bence başarı mutluluk gibidir. İnsana kendini hep iyi hissettirir ve huzur verir. Başarıyı mutluluğa benzettim çünkü insanlar hedeflerine ulaştıklarında, bir şeyleri başarabildiklerini gördüklerinde mutlu olurlar. Başarı hedefe yürümektir bence. Bir bakıma da mutlu olaya yürümektir. Başarıdan mutluluk doğar demek istiyorum.” (K10)

“Ben başarıyı rengarenk bir uçan balona benzetirim. İçindeki gazıyla birlikte ve renkleriyle birlikte insanı mutlu eder. Yükselirken de inanılmaz heyecan verir. Ama kimi zaman gaz bittiğinde ya da patladığında sonuçları da düşünmek gerekir. Başarıyı uçan balona benzettim. Çünkü uçan balonun içindeki gaz başarı gibi düşündüm bir anda. Gaz yerindeyken balonumuz uçarken havalanırken gayet güzeldir. Ama başarısızlığı yaşamaya başladığınızda bunu deneyimlediğinizde aynı balondaki gibi söner ve sizi de hüsrana sürükler.” (K11)

Katılımcıların başarı ile ilgili kullandıkları metaforlar Şekil 6’da verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “emek”, “mutlu” ve “mutluluk” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu ifadelerin çaba gösterilince ortaya çıkan başarının emekle olduğunu, bu başarının da kişileri mutluluğa götürdüğünü gösterdiği düşünülebilir.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların başarı denilince ilk akıllarına gelenlerle ilgili üç tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “Akademik başarılar” (f = 11), “Kültürel başarılar” (f = 6) ve “Sosyal başarılar”dır (f = 3). Temalar ve frekansları incelendiğinde akademik başarılarla ait frekans sayısı kültürel başarılar ve sosyal başarılarla ait frekansların toplamının neredeyse iki katı daha fazladır.

Akademik başarılar ile ilgili örnek görüş aşağıda verilmiştir.

“Başarı ile ilgili en güçlü anım sanıyorum üniversite sınavını kazanmaktır. Üniversite sınavını kazandığımı öğrendiğimde hayatta benden beklenen her şeyi tamamlamış gibi hissetmişim.” (K19)

K16 kültürel başarılar ile ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Başarı deyince aklıma gelen ve çocukluğumu anlatan, başarmışlığımı anlatan Milli prodüktivite vakfından aldığım onur belgesidir. Henüz üçüncü sınıfa gidiyordum. Böyle bir belge bile başarılı olduğumu hissettirmişti. İlk aklıma o belge geliyor.” (K16)

Sosyal başarılarla ilgili örnek görüş aşağıda verilmiştir:

“Başarı deyince aklıma Mill Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet okulunda ücretli öğretmenliğe başladığım zaman bana dediler ki burada anaokulu yok. O zaman çok şaşırmıştım. Bana bir depo göstermişlerdi. Ben azmederek o depoyu bir anaokuluna dönüştürdüm. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı’ndan bir müfettiş teftişe geldiği zaman beni o köyde en iyi öğretmen olarak ilan etmişti. En büyük başarıyı bu olarak görüyorum.” (K10)

Katılımcıların başarı denilince akıllarına gelen ilk anıları ile ilgili sözcük bulutu Şekil 7’de verilmiştir. Sözcük bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “sınıfta”, “öğretmenim”, “yazma” kelimeleri dikkat çekmektedir. Bu ifadeler, akademik başarının katılımcılar tarafından en çok paylaşılan başarı türü olduğu düşünüldüğünde anlamlı gelmektedir.

Tablo 9 (Devam)

Katılımcıların başarı denilince akıllarına gelen en eski/ en güçlü anıları

Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar
İçsel motivasyona bağlı başarılar	Kompozisyon başarısı	1	K16
	Zor soruyu yapıp kolayı yapamama	1	K15
	Anadolu lisesini kazanma	1	K14
		7	
	Kendi kendine kütüphane kartı çıkarma	1	K1
	Ağaca tırmanma	1	K3
	Dil sorununu çabuk aşma	1	K4
	Çorapları düzgün giyme	1	K9
	Futbolda başarı	1	K10
	İki tekerlekli bisiklete binme	1	K17
	Kolejde öğretmen olarak işe başlama	1	K19

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların başarı denilince akıllarına gelen en eski/ en güçlü anı ile ilgili iki tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “Dışsal motivasyona bağlı başarılar” (f = 16) ve “İçsel motivasyona bağlı başarılar”dır (f = 7). Kategoriler incelendiğinde “dışsal motivasyona bağlı başarılar” temasının frekans sıklığı “içsel motivasyon sağlayan başarılar” temasının frekans sıklığının iki katından daha fazladır. Bu durum oldukça manidar bir fark olduğunu göstermektedir.

Dışsal motivasyona bağlı başarılar teması ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“İlkokulda, ilkokul öğretmenimin böyle çok gözde bir öğrencisi değildim. Bir gün böyle bir ödev istemişti. Araştırma ödeviydi yanlış hatırlamıyorsam ve onu böyle bütün sınıfa gösterdiğindeki hissettiğim o başarı duygusu.” (K20)

“Başarı deyince aklıma gelen en güçlü en eski anım da ortaokul bittikten sonra Anadolu Meslek Lisesi okudum ben. Anadolu Meslek Lisesi’ne kaydım yaptırılırken puanım çok yüksekti. Puanımın yüksekliğinden dolayı o anda kaydımı yapan müdür yardımcısı, işte çocuğum kızım bak senin puanın çok yüksek, sen işte çocuk gelişimi okuyup kendini yok etme, gel seni bak bilgisayar bölümüne yazdıralım, işte bak şöyle başarılı olursun, böyle başarılı olursun, yok mühendis olursun dediği zaman böyle bir o zamana kadar hani başarılı olduğunu düşünmeyen bir öğrenci olarak böyle koltuklarım kabarmıştı. Tabi ailem de hep böyle çocuğunuz şöyle haylaz, böyle yaramaz, şöyle yapıyorların üzerine ilk defa bir eğitimciden bu kadar pozitif cümleler duymak eğitim hayatımda aldığım

en güzel iltifatlardı. Ama ben yine tabi bilgisayarı değil çocuk gelişimini seçtim ve okudum.” (K18)

İşsel motivasyona bağlı başarılar temasına ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Başarı deyince ilk aklıma gelen anı az önce anlattığım anı. Ama benim için başka başarılar mesela kuzenlerim vardı. Onlar da kızdı. Hiçbir zaman dut ağacına tırmanamazlardı. Ben tırmanıp en tepedeki dutları yedim ve bundan keyif alırdım. Onlar bunu yapamazdı ama ben bunu yapardım. Erkek kuzenlerim vardı mesela. Onlar derdi ki sen yapamazsın falan derdi inadına çıktığımı hatırlıyorum ve bunu başardığımı hatırlıyorum. Dut ağacının tepesine. Herhalde en iz bırakan değildir de yani ilk başarılarımdan biri olabilir. Küçükken yaptığım bir şey yani. Bence bir başarı bu, ağaca tırmanmak. Mesela vişne ağacına çıkmak çok zordur, ona çıkardım. Gerçekten çok hızlı tırmanırdım. Artık tırmanamıyorum ama o zamanlar bunu yapabiliyordum.” (K3)

“En eski en güçlü başarı anım da Koleji’nde öğretmen olarak işe başlamak.” (K19)

Katılımcıların başarı en eski/en güçlü anı ile ilgili görüşlerinden elde edilen sözcük bulutu Şekil 8’de verilmiştir. Sözcük bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “ilkokul”, “öğretmenim” kelimeleri dikkat çekmektedir. Bu ifadelerin başarı için gerekli dışsal motivasyonlarda en çok sözü edilen tema olduğu düşünüldüğünde anlamlı gelmektedir.



Şekil 8 Katılımcıların başarı denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları ile ilgili kelime bulutu

4.2.2. Başarı Kavramının Kültür Koduna İlişkin Yorumlar

4.2.2.1. Kültürümüzde başarı kavramı nasıl tanımlanmaktadır?

Kültürümüzde başarı çoğunlukla çaba gösterilerek ulaşılan, fayda sağlamak ve kişileri hedefe ulaştıran başarı olarak görülmektedir. Katılımcıların paylaşımlarında da görüldüğü üzere bu başarıların içinde en çok bahsedilen akademik başarı olarak görülmekte, çocuğun sosyal yaşamdaki becerileri ile ilgili başarılarla fazla yer verilmemektedir. Öğrencilerin ne kadar başarılı oldukları sınavlardan aldıkları puanlara göre belirlenmektedir (Ahmann, Glock, 1971). Türk Kültürü, kolektif bir kültür olduğu için bireysel başarıları değil toplumsal takdir görebilecek başarıların peşinde koşulmaktadır (Kagan, 1984). Hofstede'in her ülkenin kültürel boyutlarının paylaşıldığı sayfasında Türkiye'nin Temmuz 2019 itibariyle bireycilik oranının %37 olması çaba gösterilince ortaya çıkan fayda sağlayan akademik başarının dışsal motivasyonlarla harekete geçtiğini gösteren bulguları destekler niteliktedir.

4.2.2.2. Kültürümüzde başarı için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?

Katılımcılardan alınan cevaplara göre “çaba gösterilince ortaya çıkan başarı” teması Anka kuşu hikayesi, makine, sevgi, dağdaki bir hedef, beste, potansiyel, emek vermek ve bulmaca metaforlarından; “bireysel farklılıklarla ulaşılan başarı” teması yolculuk, serüven, şans, koyulan hedeflere ulaşma metaforlarından, “fayda sağlayan başarı” teması mutluluk, kendi yarattığının tanrısı olmak, su metaforlarından; “farklı katmanları olan başarı” teması uçan balon metaforundan, “hedefe ulaştıran başarı” teması motivasyon metaforundan oluşmaktadır. Temaların frekans sıklığına bakıldığında en fazla metaforun “çaba gösterilince ortaya çıkan başarı” temasında toplandığı görülmektedir.

Bazı araştırmalar başarı ile kişinin karakteri arasında ilişki olduğunu, öğrencinin başarılı olabilmesi için kişiliğinde birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Poropat, 2009). Bu bulguya dayanılarak bakıldığında kişinin karakteristik özellikleri arasında sebat etme varsa gereken çabayı gösterip başarıya ulaşmaktadır. Gagne'ye (1983) göre başarıyı etkileyen birtakım iç faktörler vardır. Bunlar; “zihinsel beceriler, tutumlar, değerler” olarak gösterilmektedir. Kişinin içinde bulunduğu durum ve çevresel etkenler de dışsal faktörler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin evdeki

olanakları, annelerinin eğitim düzeyi, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu gibi etkenler başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu noktada “bireysel farklılıklarla ulaşılan başarı” metaforları anlam bulmaktadır. Bireyci toplumlarda başarılar bireysel çıkarları gözetirken toplumcu kültürlerde toplumsal fayda odaklı başarı takdir görmektedir (Kağıtçıbaşı, 2011). Hedefe ulaştıran ve fayda sağlayan başarı temaları bu savı destekler niteliktedir. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, insanların ihtiyaçlarını bir piramit içine yerleştirir ve temel ihtiyaçlardan kendini gerçekleştirmeye kadar hiyerarşik bir sıraya koyar. “Farklı katmanları olan başarı” teması da bu noktada manidardır. Çünkü her başarı yeni bir katmana kişiyi ulaştırmaktadır.

4.2.2.3. Kültürümüzde başarı kavramının kültür kodu ne olabilir?

Rapaille (2011), bilinçdışı kavramı üzerinde çok çalışmış ve Freud’un bireysel bilinçdışı ile Jung’un kolektif bilinçdışına yeni bir kavram eklemiş “kültürel bilinçdışı”nın insanların yönlendirdiğini savunmaktadır. Başarı kavramı ile ilgili yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulgular başarının kültür kodu ile ilgili ipuçları sunmaktadır. Başarı metaforları içerisinde en fazla frekansa sahip olan “çaba gösterilince ortaya çıkan başarı”, ilk anılarda ortaya çıkan ve vurgulanan “akademik başarı” ve en eski/en güçlü anıların dışsal motivasyonlarla ya da bir sınavı kazanmakla ilgili olması Türk kültüründe başarı kodunun “**onaylanma**” olabileceğini düşündürmektedir. Türkiye’de yaşayan insanlar diğer insanlar tarafından onaylanmak ve değer görmek için çaba sarf etmekte, bu nedenle akademik başarıya odaklanmakta ve akademik/maddi kazançları (dışsal motivasyonları) başarı olarak görmektedir. Kültürümüzde kişinin sosyal yaşam başarılarından ziyade akademik başarılarına odaklanılmaktadır (Ahmann, Glock, 1971). Bu nedenle spor ve sanat gibi sosyal becerileri geliştiren çalışmalara yönelmek yerine sınav odaklı bir süreç yaşanmaktadır.

4.2.2.4. Başarı kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

Kültürümüzde başarı kavramı akademik başarı ve bu başarının getirdiği faydalar olarak görüldüğünden eğitim sistemi sınavlarla öğrencileri iyi okullara yerleştirmektedir. İyi okullara giren öğrencilere çaba göstermeye devam edip akademik başarılarını devam ettirip toplum tarafından “onaylanan” bir meslek edinmektedirler.

Durum akademik başarısı düşük olan öğrenciler cephesinde tam tersi bir senaryo ile ilerlemekte, akademik başarıları iyi olmadığı için sınavları kazanamamakta, iyi okullara ya da bölümlere gidemedikleri için hem maddi olarak hem de statü olarak daha alt seviyede bir meslek edinmekte dolayısıyla toplum tarafından “onaylanmamaktadırlar.” Bireysel başarının altının çizildiği bireyci kültürlerde kişilerin odak noktaları kendi benlikleridir ve birincil odakları da yine kendi değerleri ve zevkleridir. Bu nedenle eğer bir spor dalına ilgisi varsa gelecek planını bu spor dalı üzerinden yapmaktadır. Ancak sosyal başarı güdüsü ön planda olan toplumcu kültüre doğan bireyler kendilerinin üstünde tuttıkları değerlere sadakat gösterip sosyal fayda sağlayacak başarılar elde etmeyi hedeflemektedirler (Kagan, 1984).

4.3. Öğretmen Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmen kavramına ilişkin yapılan analizlerin bulguları ve araştırma sorularının bu analizlere göre yorumları yer almaktadır.

4.3.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Bulgular

4.3.1.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforlar

Katılımcıların öğretmen ile ilgili kullandıkları metaforlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların öğretmen kavramı için kullandıkları metaforlar

Tema/Kategori	Metafor	f	Katılımcılar
Yol gösterici olarak öğretmen		11	
	Güneş	2	K1, K10
	Pusula	1	K6
	Meşale	1	K7
	Yön ve denge merkezi	1	K8
	Gökkuşağı	1	K9
	Atardamar	1	K14
	El feneri – ışık	1	K15
	Ayna	1	K17
	Danışman-yaşam koçu	1	K18
	Tiyatro oyuncusu	1	K19

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Katılımcıların öğretmen kavramı için kullandıkları metaforlar

Tema/Kategori	Metafor	f	Katılımcılar
Şekil veren ve yetiştiren olarak öğretmen		7	
	Bahçevan	1	K2
	Usta	1	K4
	Gübre	1	K11
	Su	1	K12
	Maya	1	K16
	Sanatçı	1	K20
	Güç	1	K3
Bilgi kaynağı olarak öğretmen		2	
	Bilim insanı	1	K5
	Konuşan kitap	1	K13

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların öğretmen ile ilgili üç kategori altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler “Yol gösterici olarak öğretmen” (f = 11), “Şekil veren ve yetiştiren olarak öğretmen” (f = 7) ve “Bilgi kaynağı olarak öğretmen”dir (f = 2). Temalara ilişkin metaforların sıklığına bakıldığında “yol gösterici olarak öğretmen” teması en fazla frekans sıklığına sahiptir (f = 11).

Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Biraz klasik bir cevap olacak ama ben öğretmeni güneşe benzetiyorum. Yol gösteren olduğunu düşündüğüm, aydınlatması gerektiğine inandığım için benzetiyorum.” (K1)

“Öğretmeni de suya benzettim. Ama şöyle bir su, hani su molekülleri kötü cümlelerden de olumlu cümlelerden de etkilenir ya eğer ki içinde iyilik barındıran bir öğretmense dokunduğu her yeri yeşertir, kendisi de berraklaşır, aydınlanır. Çevresini de aydınlatır ve hayat verir. Ama eğer ki içinde böyle kötülük barındırırsa, bazı olumsuz duyguları barındırırsa, böylece hem kendini bitirir hem de çevresinde dokunduğu her şeyi çürütür, kurutur. Dolayısıyla ben öğretmeni suya benzettim.” (K12)

“Öğretmeni de bir bilim insanına benzetebilirim. Hani çocuk bizim için bir evrense, evreni araştırmaya gönüllü olan, kendini de hayatını bütün duygularını, işte zihin yapısını tamamen bu evreni araştırmaya ve bu konuda araştırmaya adanmış bilim insanı olarak atfedebilirim yani.” (K5)

Katılımcıların öğretmen ile ilgili kullandıkları metaforlar Şekil 9’da verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “benzettim”, “bütün” ve “farklı” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu ifadelerin öğretmen kavramı ile ilgili metaforların en çok toplandığı “yol gösterici” ve “şekil veren” öğretmenin bu işlemleri nasıl gerçekleştirdiğini tanımladığı düşünülmektedir.

Şekil 9 Katılımcıların öğretmen kavramı için kullandıkları metaforlar ile ilgili kelime bulutu

Katılımcıların öğretmen denilince ilk aklına gelen anılarla ilgili görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 9’da verilmiştir.

Katılımcıların öğretmen denilince ilk akıllarına gelen anıları

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların öğretmen denilince ilk akıllarına gelenlerle ilgili iki tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “İlk öğretmen deneyimleri” (f = 12) ve “Sonraki öğretmen deneyimleri”dir (f = 8). Frekans sıklıklarına bakıldığında katılımcıların ilk anılarının büyük kısmını ilk öğretmen deneyimleri oluşturmaktadır.

İlk öğretmen deneyimleri ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“En eski en güçlü anım bana her zaman okulu çok sevdiren, her zaman minnetle andığım, çok sevdiğim ilkokul öğretmenim Zeki Hocam’dır. Zeki Hoca, ilkokul ikinci sınıfın başlarında geldi. Ondan önceki öğretmenimiz sadece ve sadece adını hatırlıyorum, kendisine dair başka hatırladığım hiçbir şey yok. Ama Zeki Hocam’ı hiçbir zaman unutmadım. O yaşlarımda çoğu zaman babamın yerine koydum, ilgisinden şefkatinden dolayı.” (K1)

“Anaokulundayken parkta oynuyorduk ve düştüm belimi çok kötü acıtmıştım o zaman. Öğretmen beni böyle aldı sardı, o bölgemi böyle okşamıştı. Hani o sıcaklığı, o şefkati beni çok iyi hissettirmişti. Hani canımın acısını bile unutmuştum. Sıcakkanlılığı, ilgisi, şefkati, samimiyeti benim için çok şeydi. Hatırladığım ilk şey.” (K4)

Katılımcıların sonraki öğretmen deneyimleri ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Ortaokul yıllarındaki öğretmenlerim, Türkçe öğretmenim, resim öğretmenim, müzik öğretmenim, matematik öğretmenim, bunlar gerçekten benim hayatımda çok ayrı ayrı yer edinmiş insanlar. Hala kendileriyle de görüşürüm. Ve öğrencilik zamanımda geçekten beni çok destekleyip, her konuda çok yardımları olan, her konuda çok bana destek olan öğretmenlerim olmuştur. Ve gerçekten onları hala sevgiyle anımsarım. Hatta birçoğu, birkaç, iki-üç tanesiyle de görüşürüm. Benim için gerçekten sevgilerini, ilgilerini, mesela matematik derslerinde çok parlak olmamama rağmen en azından çabamı gören hani bir öğretmenim vardı, destekleyen bir öğretmenim vardı. Biraz sert bir öğretmendi ama hani sevgisini ve ilgisini her zaman hissediyordum. Her zaman bana o bakışlarından hani o ayrıcalığını hissediyordum. Diğer öğretmenlerim keza hep bu konuda beni destekliyorlardı, dersler konusunda.” (K6)

“Öğretmen deyince aklıma gelen ilk anı da şey ortaokulda İngilizce öğretmenimiz vardı bir tane. Kadının adını hatırlamıyorum. Şetafet falan gibi bir adı vardı. Çok tatlı bir kadın, inanılmaz severdik hepimiz. Orta sondaydı galiba sınav yılıydı. Lise son muydu ya acaba. Neyse işte İngilizce öğretmenimiz şey yapmıştı, dersinde topitop yememize izin vermişti. Tüm sınıf gidip topitop almıştık ve topitop yemiştik ve dersi dinlemeyip sohbet etmiştik. İnanılmaz tatlı bir kadındı. Onu hatırlıyorum ve sevgiyle anıyorum.” (K15)

Tablo 13

Katılımcıların öğretmen denilince akıllarına gelen en eski/ en güçlü anıları

Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar
Otoriter öğretmen		8	
	İlkokul öğretmenin sadece adı	1	K1
	Öğretmenin başkanlık seçimini yönlendirmesi	1	K5
	Kaba ilkokul öğretmeni	1	K6
	Öğretmenin zorla sağ el ile yazdırması	1	K7
	Öğretmenin Andımız'ı okuyan ekibe almaması	1	K8
	Tahtada soruyu yapamayınca öğretmenin şiddet uygulaması	1	K9
	Öğretmen babasının kızması	1	K12
	Öğretmenin sopası	1	K15
Yargılayıcı öğretmen		4	
	Öğretmenin kopya iması	1	K3
	Beden Eğitimi dersinde öğretmenin dalga geçmesi	1	K11
	Resim öğretmenin resmi beğenmeyip kızması	1	K14
	İlkokul öğretmenin müzik yeteneğini keşfedememesi	1	K17
Kolaylaştırıcı öğretmen		4	
	Öğretmenin sihirbazlık numaraları	1	K2
	İlkokul öğretmenin sevmesi	1	K10
	Öğretmenin cesaretlendirmesi	1	K13
	Servis kaçınca öğretmenin aile gelene kadar beklemesi	1	K19
Rehberlik eden öğretmen		4	
	Oyuncak topladığı için öğretmenin ödüllendirmesi	1	K4
	Öğretmenin ebeveynlerin boşanma sürecinde rehberliği	1	K16
	İlkokul öğretmenin şiir yazma konusunda cesaretlendirmesi	1	K18
	Bando takımı	1	K20

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların öğretmen denilince akıllarına gelen en eski anılarla ilgili dört tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “Otoriter öğretmen” (f = 8), “Yargılayıcı öğretmen” (f = 4), “Kolaylaştırıcı öğretmen” (f = 4) ve “Rehberlik eden öğretmen”dir (f = 4).

Her bir tema için örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Hem en eski hem de en güçlü anı olması sebebiyle, Bursa’da 1. Sınıfa başlamıştım. H... A... diye bir öğretmenimiz vardı. Ve ben sol elimle yazıyordum. Öğretmen sol elimle yazmamı istemediği için elime bir ip bağlayıp, ipi de sıranın arkasındaki demir metallere bağlamıştı. Ve kalemi sağ elime vermişti, diğer elime. Ve onunla ilgili her seferinde bana hatırlamalar yapıyordu. Ve ben sağ elimi kullanana kadar bir süre oraya bağladım, sonra bir süre elimi bağlamadan arkamda tutturmuştum, onu hatırlıyorum. İlk bu anı geldi aklıma.” (K7)

“Bedensel aktivitelerde sanırım çok başarılı değildim. Normalde ilkokul dördüncü sınıftaydık. Beden Eğitimi dersi sırasında beden hareketleri yaparken öğretmen şey demişti. Yani vücudun hamur gibi yavrum ama hamur nereye yuvarlanacağını şaşırtıyor demişti. Arkadaşlarım çok gülmüştü bana. Onu unutamıyorum.” (K11)

“İlkokul ikinci sınıftaydım yanlış hatırlamıyorsam. Akşam eve servisle dönüyorduk biz. Ben o gün okuldan çıkarken hatırlamıyorum tam olarak ne olduğunu ama oyalanmışım ve servisi kaçırmışım. Daha sonra okula geri döndüğümde sınıf öğretmenimi buldum. Çok korkmuştum, işte okuldan eve nasıl gideceğimi bilmiyorum, yol bilmiyorum, hiçbir şey, anneme nasıl ulaşacağımı bilmiyorum. O zaman cep telefonu yok, hiçbir şey yok. Öğretmenim o krizi çok güzel yönetmişti. Hemen aileme ulaşmıştı. Annemler gelene kadar beni hiç unutmuyorum beni kucağında tutmuştu ve Çarşamba günüydü çünkü bizim okulda Çarşamba günü serbest kıyafet olurdu. Üzerimde bir kot etek vardı. Beyaz bir gömlek vardı. Hep onun kucağındaydım ve benimle hep sohbet etmişti. Üzülmüyüm ve endişe etmiyim, korkmuyum diye. Böyle bir anı var aklımda.” (K19)

“Öğretmen deyince aklıma anaokulunda yaşadığım bir deneyim geliyor. Oyuncak saati sonrasında en çok oyuncak toplayan ve sınıfı düzenleyenler arasında bendim hatta sadece bendim sanırım. Öğretmenim bunu fark edip günün sonunda bana teşekkür edip bir çikolata armağan etmişti. Orada olumlu özelliğimi fark etmesi benim çok hoşuma gitmişti ve öğretmenin değerini gözümde değiştirmişti. Zaten onu çok seviyordum. Ama beni fark etmiş olması, beni ödüllendirmiş olması, beni çok çok daha mutlu etmişti.” (K4)

Katılımcıların öğretmen ile ilgili en eski/en güçlü anılarından ortaya çıkan kelime bulutu Şekil 11’de verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok

4.3.2.2. Kültürümüzde  ğretmen için hangi metaforlar kullanılmaktadır ve ne anlam ifade etmektedir?

Katılımcılardan alınan cevaplara göre “yol gösterici olarak  ğretmen” teması güneş, pusula, me ale, y n ve denge merkezi, gökkuşağı, atardamar, el feneri – ışık, ayna, danışman-yaşam ko u, tiyatro oyunculuğı metaforlarından; “ ekil veren ve yetiştiren olarak  ğretmen” teması bahçivan, usta, gübre, su, maya, sanatçı, g   metaforlarından; “bilgi kaynağı olarak  ğretmen” teması bilim insanı ve konuşan kitap metaforlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan alınan yanıtların frekans sıklığı “yol gösterici olarak  ğretmen” temasında en fazladır. Tuğrul (1993),  ğretmen öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerileri geliştirmek amacıyla vardır. Ancak bu eğıtim sürecinin nasıl bir vizyonla verildiğı öğrencilerin beceri gelişimde fark yaratmaktadır demektedir. Böyle düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde olumlu ve pozitif tutumları öğrencilerin  ğretmen algılarında önemli bir yere sahiptir.

4.3.2.3. Kültürümüzde  ğretmen kavramının kültür kodu ne olabilir?

Rapaille (2011) Kültür Kodu kitabında sıklıkla duygunun öneminden bahsetmektedir ve öğrenmenin anahtarı duygudur demektedir. Öğretmenler  ğrencilere bilgi aktarırken mesleki bilgi ve donanımları önemlidir. Ancak erken  ocuk döneminde ba layan  ğretmen- ğrenci ilişkisinin nasıl ilerleyeceğı öğrencilerin düzeylerine, ya larına, ilgi ve yeteneklerine uygun teknikler seçilirken  ğretmen mesleki bilgisi önem arz etmektedir. (Demirel, 1999). Erken  ocukluk döneminde ba layan  ğretmen- ğrenci ilişkisinin kalitesi ve öğretmenin sınıfta yarattığı iklim öğrencinin başarılı ya da başarısız olmasına etkindir (Howes, Matheson, ve Hamilton, 1994). Bu doğırltuda bakıldığında katılımcıların öğretmenleri ile ilgili ilk akıllarına gelen anıları “ilk öğretmenleri” ile ilgili olmuştur. Diğ r kademelerdeki özellikle branş öğretmenleri ile ilgili anılar oldukça az frekans sıklığı göstermektedir. Sonraki  ğretmen deneyimleri ile ilgili anıların sıklığı da ortaokul öğretmenleri ile ilgili olmuştur. Ortaokul döneminin ergenlik dönemine denk geldiğı düşünülürse öğrencinin zihninde bu dönemin de önemli bir yer edindiğı bulgusuna ulaşılabilir. Rapaille (2011) Amerikalıların sevgi kodunu araştırırken en eski ve en güçlü anıların çoğunun mutsuz, buruk, hüzünlü anılardan oluştuğunu fark etmiştir. Benzer bir durum  ğretmen kavramı ile ilgili en eski/en güçlü anılarda ortaya çıkmıştır. Frekansı en yüksek olan temalar otoriter  ğretmen ve

yargılayıcı öğretmen metaforlarının olduğu temalar olmuştur. Diğer tarafta da rehberlik eden ve kolaylaştırıcı rolü üstlenen öğretmen anıları da mevcuttur. Bu durum oldukça çarpıcıdır. Çünkü Türk insanının zihnindeki öğretmen imajı yol gösteren, şekil veren yönlendiren, bilgi aktaran gibi özelliklere sahipken anılarında bu sıfatlarında dair değil otoriterliği ve yargılayıcılığı üzerine daha çok paylaşımda bulunulmuştur. Bu bulgularla öğretmen kavramının kültürümüzdeki kodunun “manipülasyon” olabileceği düşünülmektedir. Manipülasyon insanları yönlendirme anlamında kullanılmaktadır. Bu yönlendirme ya da etki altında bırakma süreci de kişilerin davranışlarında ya da davranış şekillerinde çeşitli değişikliklere ya da farklılıklara sebep olmaktadır. Araştırma bulguları açısından bakıldığında, öğretmenin saygı duyulan ancak çoğunlukla otoriter ve yargılayıcı olduğunu, bazı katılımcıların da öğretmenlerin rehberlik eden ve kolaylaştırıcı özelliklerini ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bir öğretmen eğitim sürecini nasıl manipüle ediyorsa öğrencilerin zihninde de o şekilde yer ediyor. Otoriter bir yaklaşımını benimsiyorsa öğretmenden görülen şiddet hatırlanmakta, kolaylaştırıcı bir yaklaşım benimseniyorsa servis kaçınca ailesi gelene kadar onunla bekleyen öğretmen hatırlanmaktadır.

4.3.2.4. Öğretmen kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

Son yıllarda öğretmenden beklenen öğrencilerin akademik başarılarını en üst seviyeye çıkarmalarıdır. Ancak bu noktada akademik olarak başarılı öğrenciler bu yaklaşımdan faydalanırken akademik başarısı düşük olan öğrenciler dikkatten kaçmaktadır. Ancak toplumun ihtiyacı olan meslek gruplarına bakıldığında her meslek grubundan insana ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmenler sanata, spora, zanaata ilgili olan öğrencileri fark edip yönlendirebilmelidir (Celep, 1997). Fakat sınav odaklı eğitim sistemi ve öğretmenlerden beklenen sınav başarısı bu süreci pekiştirmektedir.

Öğrenci – öğretmen ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda otoriter yaklaşımı kendisine yakın gören öğretmenler sınıflarında sert bir sınıf yönetimi uygularken, demokratik sınıf ortamı yaratan öğretmenler öğrencileriyle daha yakından ilgilenebildikleri bir iklim yaratabilmektedirler (Erdoğan, 2006). Öğretmenin kültür kodunun “manipülasyon” olabileceği öğretmenin süreci nasıl manipüle ettiği önem arz etmektedir. Öğrencinin yaşamında önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin de içerik olarak zengin bir eğitim verebilmesi için kendisini yetiştiren, geliştiren, öğrencilere

rehberlik eden bir profilde olmalıdır (Cerit, 2008). Yani öğretmenin öğrenciye iyi bir model olması için eğitim sürecini olumlu yönde manipüle etmesi gerekmektedir.

4.4. Okul Kavramının Kültür Koduna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul kavramına ilişkin yapılan analizlerin bulguları ve araştırma sorularının bu analizlere göre yorumları yer almaktadır.

4.4.1. Okul Kavramına İlişkin Bulgular

4.4.1.1. Okul Kavramına İlişkin Metaforlar

Katılımcıların okul ile ilgili kullandıkları metaforlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların okul kavramı ile ilgili kullandıkları metaforlar

Tema/Kategori	Metafor	f	Katılımcılar
Sosyal yaşama hazırlayıcı olarak okul		8	
	Hayat	1	K3
	İkinci aile	1	K6
	Kültürel çeşitlilik	1	K7
	Yuva	2	K8, K10
	Oyuncak	1	K11
	Kapı	1	K16
	Oyun alanı	1	K20
Üretim yeri olarak okul		5	
	Bahçe	2	K2, K19
	Yaşayan laboratuvar	1	K5
	Evrin	1	K14
	Verimli toprak	1	K17
Bilgi edinme ve geliştirici olarak okul		4	
	Bal peteği	1	K9
	Karavan	1	K12
	Kütüphane	1	K13
	Havaalanı	1	K18
Disiplin ve kurallar merkezi olarak okul		3	
	Fabrika	1	K1
	Paradoks	1	K14
	Gri bir bina	1	K15

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların okul ile ilgili dört kategori altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler “Sosyal yaşama hazırlayıcı olarak okul” (f = 8), “Üretim yeri olarak okul” (f = 5), “Bilgi edinme ve geliştirici olarak okul” (f = 4) ve “Disiplin ve kurallar merkezi olarak okul”dur (f = 3).

“Oyun bence çocukların oyun alanıdır, okul pardon. Çocuklar her şeyi oyunla öğrendikleri için okulu da bir oyun alanı olarak görürsek, çok şeyde yol kat ederiz diye düşünüyorum.” (K20)

“Okul da bence bahçesinde çiçekleri olan yani öğrencileri tohumlarını büyüttüğümüz, çiçek oluşturduğumuz, bahçesinde çiçekleri olan, içinde konuşan kitapları ve bilgilerini aktarmaya hazır olan öğretmenleriyle okul bence kocaman bir kütüphaneye benzer.” (K13)

Katılımcıların okul ile ilgili kullandıkları metaforlar Şekil 12’de verilmiştir. E bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının hangi kelimelerden en çok tekrarlanan “aynı”, “farklı” ve “eğitim” kelimeleri göze gelmektedir. Bu ifadelerin okul kavramı ile ilgili metaforların sosyal yaşama öğretici, bilgi edinme ve geliştirici, üretim ve disiplin yeri olarak görülen süreçlerinde eğitim süreçlerini nasıl işlediklerini göstermesi açısından manidar olarak düşünülmektedir.



65

4.4.1.2. Okul Kavramına İlişkin İlk Akla Gelen Anılar

Katılımcıların okul denilince ilk aklına gelen anılarla ilgili görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların okul denilince ilk akıllarına gelen anıları

Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar
Dayanışma ve mutluluk yeri olarak okul		8	
	Öğretmenin onu sevmesi	2	K10, K13
	Atatürk büstünün üstünde fotoğraf çekirme	1	K7
	Büyüklerin ellerinden tutup onu kaydırması	1	K15
	Okula götürülme	1	K1
	Okula başlamadan önce okula gidip oyun oynama	1	K6
	Okula kardeşiyle birlikte başlama	1	K12
	Büyüklerle okula gitme çabası	1	K18
Somut ve şekilsel anılar bakımından okul		7	
	Okul forması	1	K2
	Mavi önlüğün yırtılması	1	K8
	Okuma bayramında çam fidesi hediye edilmesi	1	K11
	Merdivenlerinin yüksekliği	1	K16
	Lisede İstiklal Marşı’nı okutma	1	K17
	Okulun arka bahçesi	1	K19
	Ders aralarında arkadaşlarla geçirilen vakit	1	K20
Sevilmeyen bir mekân olarak okul		3	
	Müdürün vurması	1	K4
	Öğretmenin vurması	1	K9
	Öğretmenlerin pembe panter olmaması	1	K14
Sosyal yaşama hazırlama yeri olarak okul		2	
	Okula tek başına gidip gelme	1	K3
	İlk gün ondan başka herkesin ağlaması	1	K5

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların okul denilince ilk akıllarına gelenlerle ilgili dört tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “Dayanışma ve mutluluk yeri olarak okul” (f = 8), “Somut ve şekilsel anılar bakımından okul” (f = 7), “Sevilmeyen bir mekân olarak okul” (f = 3) ve “Sosyal yaşama hazırlama yeri olarak okul”dur (f = 2).

Dayanışma ve mutluluk yeri olarak okul ile ilgili örnek görüş aşağıda verilmiştir:

“Okul deyince aklıma gelen ilk anım anaokulunda Sema Öğretmenim vardı. Beni sevdiğini bilip karşılıklı olduğunu bilip onu o kadar çok seviyordum ki o yüzden yıllarca anaokuluna gitmek istemem benim ilk anım okulla ilgili.” (K13)

Somut ve şekilsel anılar bakımından okul ile ilgili örnek görüş aşağıda verilmiştir:

“..... Öğretmen Lisesi’ni kazanmıştım. Okula ilk gün giderken ortaokuldaki formamı giyip gitmişim, okulun formasını bilmiyorduk. Ve ilk gün gidip görmek için ben eski formamla gitmişim. Ve okula gittiğimde gördüm ki ortaokul formamla aynı formaydı, şok olmuştum o anda. Ve çok üzülmüştüm yine aynı formayı giyeceğim diye. 1 hafta sonra ben Anadolu Öğretmen Lisesi’ne geçiş yapmak zorunda kaldım. Sonra okula yine o yeşil formamla gittim. Ve tüm okulda gri etek varken bir tek bende yeşil etek vardı ve bütün okul bana bakıyordu.” (K2)

Sevilmeyen bir mekân olarak okul teması ile ilgili örnek görüş şu şekildedir:

“Okul deyince açıkçası ilk aklıma gelen anım çok da iyi bir anı değil. Şöyle ki ilkokul birinci sınıfta, bir çıkarma işlemini yapamadığım için ilkokul öğretmenim kafamı tahtaya vurmuştu. Hem ilk aklıma bu gelir, hem de en kötü anım budur.” (K9)

Sosyal yaşama hazırlama yeri olarak okul teması ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Okul deyince aklıma gelen ilk anım, ilkokul birinci sınıfa başladığım gün. O gün şöyleydi. Ben anaokulundan geldiğim için ilk gün hiç ağlamamıştım. Ama bütün sınıf arkadaşlarım ağlıyorlardı. Onları anne babaları teselli ediyordu. Ben orda tek başıma kendimi çok garip hissetmişim. Ben niye ağlamıyorum acaba diye.” (K5)

Katılımcıların okul denilince ilk akıllarına gelen anılardan ortaya çıkan kelime bulutu Şekil 13’te verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “ilkokul” ve “zaman” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu ifadelerin okul kavramı düşünüldüğünde en çok ilkokula dair anılarda yer aldığını ve zamanın okul sürecindeki önemi şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 13 Katılımcıların okul denilince ilk akıllarına gelen anılarıyla ilgili kelime bulutu

4.4.1.3. Okul Kavramına İlişkin En Eski/En Güçlü Anılar

Katılımcıların okul denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anılarla ilgili görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo13’te verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların okul denilince akıllarına gelen en eski/en güçlü anıları

Tema	Alt Tema	f	Katılımcılar
Sosyal yaşama hazırlayıp olgunlaştıran olarak okul	Okulun ilk günü	2	K6, K10
	Annenin okula bırakıp gitmesi	1	K3
	Dağcılık kazasında arkadaşları kaybetme	1	K4
	Maddi yetersizlik yüzünden korodan çıkma	1	K11
	Karşılıksız aşk	1	K15
	Okula gidiyormuş gibi yapma	1	K18
	İstekli olup heyecandan unutma	1	K1
Ceza yeri olarak algılanan, sevgi beslenmeyen okul	Öğretmenlerin tavırları	1	K7
	İdarecilerin sertliği	1	K8
	Öğretmenin vurması	1	K9
Somut ve şekilsel anılar bakımından okul	Andımızın okunduğu Pazartesi törenleri	1	K14
	Simit ve silgi kokusu	1	K16
	Öğretmenler gününde öğretmene hediye verme	1	K20
Gelişim ve kazanım yeri olarak okul		6	
	Annesinin halk oyunları hareketlerini öğrenip onu çalıştırması	1	K2
	Okul kantininde çok satış yapma	1	K5
	Münazara yarışmasında birinci olma	1	K12
	Öğretmenin yağın karın tadına baktırması	1	K13
	23 Nisan gösterisi	1	K17
	Arkadaşlarla koreografi yapıp dans etme	1	K19

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların okul denilince akıllarına gelen en eski anılarla ilgili dört tema altında birleştirilebilecek görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu temalar “Sosyal yaşama hazırlayıp olgunlaştıran olarak okul” (f = 8), “Ceza yeri olarak algılanan sevgi beslenmeyen okul” (f = 3), “Somut ve şekilsel anılar bakımından okul” (f = 3) ve “Gelişim ve kazanım yeri olarak okul”dur (f = 6).

Temalarla ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Okulla ilgili en eski anım deyince de ilk okula başladığım günü hatırladım. İlköğretim Okulu’nda okudum ben, evimize çok yakındı. Annem beni o gün ilkokula götürdü. Ve annemin elini böyle sürekli sıkıp bıraktığımı hatırlıyorum, elini tutarken. Ve sınıfa girdiğimde tedirgindim. Ama hiç ağlamadım, bağırmadım, ya da herhangi bir tepki vermedim. Sadece çevremdeki çocukların fazla ağlaması hatta bir kısmının masaların, sıraların üzerine çıkması beni birazcık tedirgin etmişti. Hatırladığım en eski okulla ilgili anım bu.” (K6)

“Ben devlet okulunda okudum ve çok sert idarecilerimiz vardı. Her okula geliş ve girişlerimizde mutlaka kıyafetlerimizi denetlerdi. Kontrol ederdi ve benim saçlarım kulak mememe ya da çeneme kadar küt şekildegdi. Ve hatırlıyorum idarecimizin kulağımdan tutarak benim saçlarımı kestiğini. Sonra gidip kuaföre düzelttirmek zorunda kalmıştım. Galiba benim en güçlü ve en olumsuz anılarımdan bir tanesi.” (K8)

“Okul deyince en eski ve iz bırakan anı dendiğinde de aklıma gelen teneffüste gittiğimiz, koşuşturduğumuz koridorlarda kokan kantindeki simit kokusu. Çok klasik bir cevap olacak ama silgi kokusu. Sonrasında ilkokulda kullandığımız masa örtülerinin şekli. Daha çok koku ile ilgili şeyler geliyor. İlkokulda gelen koku duyumla galiba benim.” (K16)

“Biz ortaokuldayken dört arkadaş böyle hafta sonları buluşur eğlence olsun diye dans ederdik. Kendi kendimize koreografi oluştururduk. Daha sonra okulun açtığı bir yarışmada birinci olduk. Sonra da okullar arası bir yarışmada ikinci olmuştuk.” (K19)

Katılımcıların okul denilince akıllarına gelen en eski anılardan ortaya çıkan kelime bulutu Şekil 14’de verilmiştir. Kelime bulutu incelendiğinde araştırma sorusunda yer alan kelimelerin tekrar sıklığının dışındaki kelimelerden en çok tekrarlanan “ilkokul”, “biz” ve “öğretmenler” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu ifadelerin okul kavramı ile ilgili anıların daha çok ilkokulda, ilişkisel boyutta öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla geçtiği şeklinde yorumlanabilir.



oluşmaktadır; “bilgi edinme ve geliştirici olarak okul” teması bal peteği, karavan, kütüphane, havaalanı metaforlarından oluşmaktadır. Okul kültürü bir okula ait karakteristik özellikleri tanımlamak için kullanılır. Yani okul kültürü bir okuldaki tüm bireylerin davranışlarına yön verirken o okulun başarıya ulaşmasında da büyük etki sahibidir. Bir okul içindeki değerler, inançlar, etkinlikler etkileşimler, iletişim gibi kavramlardan meydana gelen okul kültürü o okuldaki tüm bireyler tarafından paylaşılır (Çelik, 2000). Bu açıdan bakıldığında okul öğrencilere bilgi verip geliştirir dolayısıyla bir üretim yeridir. Katılımcıların cevaplarından oluşan temalar bu argümanı desteklemektedir. Ancak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda okulu en çok tanımlayan tema sosyal yaşama hazırlamasıdır. Çünkü okullar maddi manevi tüm davranışlara yön vermekte ve öğrencileri yetişkinliğe hazırlamaktadır.

4.4.2.3. Kültürümüzde okul kavramının kültür kodu ne olabilir?

Etkili bir okul hedeflerine ulaşmak için okulun fiziksel yapısının imkân vermesi gerekmektedir. Ancak fiziki yapı deyince okulların sadece binası düşünülmemelidir. Okullar sadece binadan oluşmamaktadır. Okul kültürü, örgüt kültürünün en iyi örneklerinden bir tanesidir. Çünkü öğrencinin eğitim sürecini doğrudan etkileyen okul yönetimi, okulun misyonu, vizyonu, öğretmenler, okul personeli de öğrencinin eğitim sürecini teşvik edici olmalıdır (Seker, 2015). Okul kavramına ilişkin kültür kodunun keşfi için katılımcıların verdikleri metaforlar, ilk akla gelen anıları ve en eski/en güçlü anıları incelenmiştir. Okullar katılımcılar için sosyal yaşam alanı, üretim yeri, gelişim yeri, bilgi edinme yeri, bazen ceza yeri olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul bir sistemin içinde makine gibi çalışan kurumdur. Zaman zaman olumsuz duygular gibi yoğun duygular yaşanırken, zaman zaman sınavlar sebebiyle duygular göz ardı edilebilmektedir. Dolayısıyla okul kavramının kültür kodu “baraj” olarak düşünülebilir. Barajlar insanlığın su ihtiyacını karşılamak, elektrik üretiminde ve tarım alanlarının sulanması için yapılan alanlardır. Kendi halinde giden yağmur suları ve nehirler biriktirilir. Birtakım amaçlarla sular bir araya getirilip frenlenir. Bu açıdan bakıldığında okullar da çocukların kendi doğal akışlarında devam eden yaşamlarını okulda buluşturup yeni bir yol verirler. Bu süreçte onları bir arada frenleyip tutar ama sonrasında daha güçlü bir şekil verir. Çocuğun var olan potansiyelini daha da ortaya çıkararak gelişmesini sağlar. Diğer açıdan barajlar iyi şekilde inşa edilmediğinde ciddi

kazalara sebep olmakta, biriken sularla tüm tarım arazilerini alıp götürebilmektedir. . Bu açıdan bakıldığında okulun kodunun baraj olması anlamlı gelmektedir.

4.4.2.4. Okul kavramına yüklenen anlam ve kültür kodu eğitim uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

Etkili okulların vadettikleri ilkeleri yerine getirmeleri için okulun fiziksel yapısının da imkan vermesi gerekmektedir. Zamanının büyük bölümünü okulda geçiren öğrenciler için okullar cezbedici olmalıdır. Okulun binasının öğrencilere sunduğu imkanlar öğrencinin vaktini okulda geçirmeyi tercih edeceği bir düzeyde olmalıdır. Bu nedenle okulların fiziki yapıları öğrencilerin eğitimlerini destekleyici nitelikte tasarlanmalıdır. Okullar sadece binadan oluşmamaktadır. Okul kültürü, örgüt kültürünün en iyi örneklerinden bir tanesidir. Çünkü öğrencinin eğitim sürecini doğrudan etkileyen okul yönetimi, okulun misyonu, vizyonu, öğretmenler, okul personeli de öğrencinin eğitim sürecini teşvik edici olmalıdır (Seker, 2015). Okulun kültür kodunun da “baraj” olduğu düşünülürse, günümüzde okulların çoğunun yeterli koşullara sahip olmadığı, kapasitesinin üzerinde öğrenciye eğitim verdiği, öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yeterince eğitim almadıklarına dair tartışmalar yapılmaktadır. Bir baraj gibi öğrencileri toplayıp onların potansiyellerini koruyup, geliştirip daha farklı fayda ortamları yaratmaya çalışan okulların fiziksel ve yapısal olarak gözden geçirilmesi sağlıklı bir eğitim süreci için olmazsa olmazlardan bir tanesidir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Sonuçlar” ve “Öneriler”e ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular özetlenerek sonuçları açıklanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin kodların araştırılması amacıyla yapılan araştırma kültürümüzde bu kavramların nelere karşılık geldikleri ile ilgili ipuçları vermektedir. Çocuk kavramı ile ilgili en dikkat çeken konu kültürümüzün çocukları edilgen bir varlık olarak gördüğüdür. Şekil verilmeyi, keşfedilmeyi, ilgi görmeyi ve bakımı, deneyimlendirilmeyi bekleyen bir varlık olan çocuk özellikle çevrelerindeki kişilerle kurdukları ilişkilerle bu süreçleri yaşamaktadırlar. Başarı kavramı ile ilgili olarak ortaya çıkan en çarpıcı bulgu dışsal motivasyonla çaba gösterilince ortaya çıkan akademik başarı olmuştur. Sosyal ya da kültürel başarılar toplum tarafından daha az onaylanan başarılar olarak görülmüştür. Başarı güdüsü Türk insanının içten gelen güdüsüyle değil dışsal motivasyonla harekete geçmektedir. Elde edilen başarı da emek sarf edilerek ve fayda sağlamak amacıyla gerçekleşmektedir. Öğretmen kavramı bilgi öğretmenin dışında yol gösterici, şekil veren ve yetiştiren bir profil olarak algılanmaktadır. Katılımcıların öğretmenlerle ilgili anıları en çok ilkokul/anaokulu öğretmenlerinden oluşmakta, sonraki öğretmen deneyimlerinin büyük kısmını da ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Ortaokul döneminin ergenliğe giriş dönemine denk gelmesi dikkat çekicidir ve öğrencinin eğitim yaşamının ikinci kırılma noktası olarak görülebilir. Öğretmenlerle ilgili metaforların dışında anılarla ilgili ortaya çıkan temalarda öğretmenlerin otoriter ve yargılayıcı yaklaşımları katılımcıların yaşamında en iz bırakan öğretmen deneyimi olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve rehberlik ettikleri örneklerle de rastlanmaktadır ancak frekans sayıları otoriter ve yargılayıcı öğretmen anılarından daha azdır. Son olarak okul kavramı ile ilgili paylaşımlar sosyal yaşama hazırlayıcı, üretim yeri, bilgi edinme ve geliştirici temaları altında toplanmaktadır.

Katılımcıların okulla ilgili anılarında en çok yer edinen kavram okulun sosyal yaşama hazırlayıcı olmasıdır. Sosyal yaşamın içindeki dayanışma, mutlu olup olmama durumu, kurallar, imgeler okulun içinde de görülmektedir. Bu noktada okul kültürü ve okulda yaratılan iklimin okul yaşantısının nasıl algılanacağı ile ilgili önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

2. Kültürümüzde çocukla ilgili metaforlar çocuğun çevresi ve etrafındaki kişiler tarafından şekillendirildiğine dair hamur, toprak, dokuma gibi metaforlarda sıklık göstermiştir. Başarı ile ilgili metaforlar çaba gösterilince ulaşılan başarı teması altında emek, bulmaca, beste, potansiyel gibi metaforlarda sıklık göstermiştir. Öğretmenle ilgili metaforlar öğretmenin güneş, pusula, el feneri, ışık gibi yol göstericiliğini gösteren metafor kategorisinde toplanmıştır. Okulla ilgili metaforların çoğu sosyal yaşama hazırlayıcı teması altında toplanmış ikinci aile, yuva, hayati kapı gibi metaforlar kullanılmıştır.
3. Araştırma bulgularına göre çocuk kavramının bakıma, ilgiye, şekil verilme ve keşfedilmeye yatkın algısı sebebiyle kültür kodunun “edilgenlik” olduğu düşünülmektedir. Başarı kavramının dışsal motivasyonla emek verilerek genellikle akademik başarı olarak görülmesinden dolayı kültür kodunun “onaylanma” olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin süreci olumlu ya da olumsuz yönlendirmedeki gücü sebebiyle kodunun “manipülasyon” olabileceği, okulun öğrencilerin var olan potansiyellerini biriktirip geliştirerek daha geniş ve daha faydalı bir hale getiren yapısı sebebiyle kültür kodunun “baraj” olabileceği düşünülmektedir.
4. Çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarına yüklenen anlamlar ve kültür kodları düşünüldüğünde bu dört kavramın birbiri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çocuk hem ebeveynler tarafından hem öğretmenleri tarafından şekil verilen, keşfedilmeye bekleyen, ilgi ve bakıma muhtaç ve deneyimsiz edilgen bir varlıktır. Bu durum yetişkinlerin çocuk karşısında daha güçlü bir profili olduğunu göstermektedir. Kendisiyle ilgili kararlarda aktif rol alamayan çocuk büyüklerinin onun için aldıkları kararların uygulayıcısı olmaktadır. Dolayısıyla Eğitim Sistemimiz çocuğun ne istediği ile ilgilenmek yerine yetişkinlerin zihninde onlar için oluşturdukları senaryoyu uygulama yoluna gitmektedir.

Başarının kültürümüzdeki kodunun onaylanma olduğu düşünülürse kültür dersleri adı verilen matematik, dil, tarih, coğrafya, yabancı dil dersleri alan; bu derslerde öğrendikleri ile ilgili sınavlara giren, girdikleri sınavdaki başarısına göre okul tercih edebilen çocuklar yetişmektedir. Çünkü toplumumuz akademik başarı sonrası edinilen meslek ve sosyal statüye önem vermekte, çocuk da bu sosyal onaylanma sürecine girmektedir. Bu nedenle sportif ya da sanatsal faaliyetlere ayrılacak zamanlar boşa giden zaman olarak görülmekte, öğrenciler ilgi ve istekleri doğrultusunda herhangi bir spor ya da sanat dalına yönlendirilmemektedirler. Dolayısıyla uluslararası platformlarda yapılan spor ya da sanat yarışmalarında ülkemizi temsil edecek öğrenciler bulunmamaktadır. Diğer taraftan akademik çalışmalara tüm mesaisini harcayan Eğitim Sistemi, akademik başarı ölçen sınavlarda da son sıralarda yer almaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularda öğretmen öğrencinin gözünde bir modele sahiptir. Bilgi aktarıcısı olmasından ziyade öğretmenin yol göstericiliği, rehberlik edişi, kolaylaştırıcılığı katılımcıların zihninde daha çok yer etmektedir. Ancak bu noktada öğretmenin süreci nasıl yönettiği çok önemlidir. Çünkü öğretmenin yaklaşımı sürecin olumlu bir şekilde de olumsuz bir şekilde de manipüle edilmesine ortam hazırlamaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemi içinde çocukların doğru bir şekilde yetişmesi isteniyorsa öğretmenlerin kaliteli bir eğitimden geçmeleri pedagojik formasyonu bilmeleri gerekmektedir. Araştırma bulgularında görüldüğü üzere katılımcıların zihninde en çok yer eden ilk öğretmenleridir. Bu noktada okul öncesi ve temel eğitim öğretmenlerinin üstüne düşen görev çoktur. Öğrencilerin ilgi ve becerilerini küçük yaşta fark edip onları bu şekilde yönlendirmeleri onların hem mutlu hem de başarılı bireyler olmalarını sağlarken toplumun her meslekten ihtiyacını karşılamaya da yetecektir. Bu sayede sınav odaklı sistemde kendilerini herhangi bir spor dalında ya da sanat dalında geliştiremeyen öğrenciler, bu alanlardaki ilgi ve becerilerini ilerletebilecek uluslararası platformlarda gerçekleştirilen müsabakalarda Türk çocukları ve gençleri de yer bulabileceklerdir.

Son olarak okul, sosyal yaşamın bir prototipidir. Okuldaki yaşantılar öğrencinin yetişkin yaşamının şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Araştırma bulgularına göre yapılan yorumlarda okulun kodunun baraj olabileceği düşünülmüştür. Bu açıdan bakıldığında iyi bir barajın fiziksel koşullarının yanında her departmanın iş birliği içinde çalışıyor olması,

yöneticilerinin iyi bir sistem oluşturması, denetim mekanizmalarının olması oldukça önemlidir. Fiziksel yapısı, yönetimi, öğretmenlerinin kalitesi gibi özellikleri nasıl bir öğrenci yetişeceği ile ilgili bilgi vericidir.

Öneriler

1. Rapaille tarafından geliştirilen keşif seansları tekniğinin başka nitel araştırmalarda da kullanılması başka kavramların Türk Kültürü'ndeki kültür topluma etkisinin bulunmasında fayda sağlayıcı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.
2. Bu araştırma sadece kadın öğretmenlerle yapılmıştır. Bu nedenle hem kadın hem erkek katılımcıların dâhil edildiğı ve farklı meslek gruplardan kişilerin olduğı bir çalışma yapılabilir.
3. Bu çalışma daha ileriki zamanlarda uluslararası bir boyut kazanabilir, bahsi geçen kavramların kültürlerarası bir çalışma ile incelenip, kodlar arasındaki farklar çalışılabilir.
4. Araştırma sonucu ortaya çıkan kodların, Türk Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı şu günlerde fikir vereceğı düşünülebilir.
5. Araştırma sonrasında çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarına ek olarak anne ve baba kavramlarının da araştırmaya eklenebilir.
6. Araştırma sonucunda öğretmenin otorite figürü, başarının onaylanma çıkması sebebiyle öğretmen ve çocuk arasındaki güç mesafesi araştırılabilir.
7. Araştırma sonucunda başarı kavramının kültür kodunun onaylanma olabileceğı düşünülmektedir. Bu noktada onaylanmanın kültürümüzdeki kökeni üzerine bir araştırma yapılabilir.
8. Araştırma sırasında başarı kavramı sıklıkla akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların hepsinin öğretmen olduğı düşünüldüğünde farklı meslek gruplarından oluşan katılımcıların başarı kavramını ne ile ilişkilendirdikleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahioğlu Lindberg N., 2012. Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı, 31 (1), (ss. 41-52)
- Ahmann, J. S. & Marvin D. (1971). *Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement*. 4th ed. Boston:Allyn and Bacon Inc Press.
- Akbaşlı, S. , Kosece, P. ve Balta, U. M . (2018). Okul Değişkenlerinin Akademik Başarıya Olan Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2 (2), 93-110. doi: 10.31798/ses.439740
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş Sekizinci Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Alderfer, C.P. (1969). An Empirical Test of New Theory of Human Needs; *Organizational Behaviour and Human Performance*. V.4 (2), pp. 142-175.
- Bahçetepe, Ü. & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*. Volume 1, Issue 3, pp. 83.
- Baskan, A. G. (2001). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Berk, L. E. (1994). *Development Through The Lifespan*. Pearson Education, America.
- Berk, L. E. (2002). *Child Development*. Pearson College Division.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation*, (37, pp. 201-34). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry. J.W., Poortinga, Y.H. Segall, M.H. & Dasen. P.R. (1992), *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bursalıoğlu, Z. (1979). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, V. & Good, E., 1973. *Dictionary of Education*. 4th ed., New York: McGraw Hill Book.
- Celep, C. (1997). Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, İstanbul, Ocak/Şubat.

- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.6, (4), 693-712.
- Cole, M. (1995a). From cross-cultural to cultural psychology. *Swiss Journal of Psychology*, 54(4), 262-276.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. U.S.A First Harvard University Press.
- Collins, E. C. & Green J. L. (1990). Metaphors: the construction of a perspective. *Theory into Practice*. 29(2), 71-77.
- Çelik, C. (2005). Çocuk Kavramı Ve Medeni Hukuk Açısından Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi. *Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, (36).
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Dağlıoğlu, H.E. (2011). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Gelengül Haktanır (Editör), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.39- 78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Drenth, P.J.D. (1991). Scientific and social responsibility: A dilemma for the psychologists as a scientist. *Paper presented at the 2nd European Congress*, Budapest, Hungary.
- Edmonds, R.(1979). *Effective School For The Urban Poor*. Educational Leadership 37,15 24.a
- Erdoğan, M.Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Yaz -2006 C.5 S.17 (95-106)
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 8. Baskı, İstanbul, Beta Yayınevi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eser, Ş. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde İş Doyumu, Meslektaş İlişkileri Ve Okul İdaresi Desteği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Gagne, R. M. (1983). Some issues in the psychology of mathematics instruction. *Journal of Research in Mathematics Education*, Vol. 14, No.1, 7-18
- Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI (I), 104-121.

- Gündüz, M. (2000) Toplumsal tabakalaşma ölçütlü meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), Ankara
- Gürkan, T. (2001). Bireyin Çok Yönlü Gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 22.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Güvenç, B. (1996). Çocuk ve Kültür. *1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:1
- Hofstede, G. & Bond, M. (1984). Hofstede's culture dimensions: an independent validation using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417-33.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures. The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Hyatt, J. & Simons, H. (1999). Cultural codes – who holds the key? The concepts and conduct of evaluation in central and eastern europe. *Thousand Oaks and New Delhi. Vol 5(1): 23-41*. SAGE Publications, London
- Işıkcı, Y. M. ve Karatepe, S. (2016). Türkiye’de Çocuğa Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları ve Tarihsel Analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*. İlkbahar 2016 Cilt: 7 Sayı:1
- Kagan, J. (1984). *Nature of the child*. New York: Basic Books.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). Çocuğun Değeri: Türkiye’de Değerler Ve Doğurganlık *Boğaziçi Üniversitesi Yayını*. İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1994), Human Development and Societal Development: Linking Theory and Application. A.Bouvy & J.R. Vijver (Eds.), *Joumey's into cross-cultural psychology*. Lisse: Swetts and Zeilinger.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile, İnsan Gelişimi – Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Kavcar, C. (1998). *Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi, Türkiye’de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını.

- Kleber, R. J., Figley, C. R. ve Gersons, B. P. R (1995). *Beyond Trauma: Cultural and Societal Dynamics*. NY: Plenum Press.
- Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Connecticut*: Greenwood Press.
- Laboratory of Comparative Human Cognition. (1979b). *What' s cultural about cross-cultural cognitive psychology?*(30.145-172). *Ammal Review Psychology*.
- Luk, C. & Bond, M. H. (1992). Chinese lay beliefs about the causes and cures of psychological problems. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 140-157.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*, Gelenview, IL: Scott, Foresman. (1961). *The achieving society*. Princeton, Van Nostrand.
- Mejuyev, V. (1987). *Kültür ve Tarih*, Başak Yayınları, Ankara.
- Merkit, N. (2016). Sigmund Freud'da Uygarlığın Temel Dinamikleri Ve Birey Üzerindeki Etkisi,. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016 Bahar, sayı: 21, s. 123-140 ISSN 1306-9535, www.flssdergisi.com
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mirze, K. (2002), *Introduction to business*. Literatür Yayınevi, İstanbul.
- Moghaddam, F.M. (1990). Modulative and generative orientations in psychology in the three worlds. *Journal of Social Issues*, 1, 21-41
- Murray, H. A., et al. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press,
- Oğuzkan, A. R, (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Onur, B.(2005). Çocukluğun Dünü ve Bugünü. *Kebikeç* – 19.
- Plotnik, R. (2007). *Psikolojiye Giriş*. (T. Geniş, Çev.). İstanbul: Remzi Yayınları.
- Poropat, E.A. (2009). Meta-Analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*. 135(2), 322-338.
- Rapille, C. (2011). *Kültür Kodu*. İstanbul: FGP Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşamboyu Gelişim*. (G, Yüksel, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Segall, M.H. (1983). On the search fot the independent variable in cross-cultural psychology. S.H. Irvine & J. W. Berry (Eds.), *Human assessment and cultural factors*. New York: Plenum.

- Seker, S. E. (2015). *Motivasyon Teorisi (Motivation Theory)*. YBS Ansiklopedi [www.YBSAnsiklopedi .com](http://www.YBSAnsiklopedi.com) Cilt 2, Sayı 1, Mart 2015.
- Sinhai J.B.P. (1985). Collectivism, social energy, and development in India. I.R. Lagunes, & Y.H. Poortinga (Eds.), *From a different perspective: Studies of behavior across cultures*, (pp, 120-135). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Sinhai, J.B.P. (1993). The bulk and the front of psychology in India. *Psychology and Developing Societies*, 5, 135-150.
- Smith, P. (2005). *Kültürel kuram*. (Çev. S. Güzelsarı, İ. Gündoğdu), İstanbul: Babil.
- Sönmez, S. (2006). Toplumsal Değişme Ve Öğretmen. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl, 2006. Sayı:13
- Şahin, M. K. ve Akman, B. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi. *Milli Eğitim*, 218, Bahar/2018.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (1993). *Anaokulu Eğitimi Alan Ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı Ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Van de Vijver, F.J.R. , & Poortinga, Y.H. (1990). A taxonomy of cultural differences. J.R. van de Vijver & G.J.M. Hutschemaekers (Eds.), *The investigation of culture: Current issues in cultural psychology*, Tilburg, Netherlands: Tilburg University Press.
- Varış, F., (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, 1991.
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve Kültürel Farklılıklar: Liderlik Açısından Teorik Bir Değerlendirme, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, Cilt:12, Sayı: 44.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F.B. (2018). Carl Gustav Jung'un Arketipleri Bağlamında "Persil, Magnum ve Eti Canga" Reklam Filmlerinin Çözümlemeleri, *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları. E-Dergisi*, ISSN 2636-753X / Cilt No 1, Sayı No 1, Mart 2018

- Yurdugöl, H., Erdem, M. & Seferoğlu, S. S. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. II. Hacettepe Üniversitesi, 16–18 Mayıs 2010. Ankara.
- Wig, N. N. (1990). Indian concepts of mental health and their impact on care of mentally ill. *International Journal of Mental Health*, 18, 71-80.





Ek 1. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına İlişkin Kültür Kodları

Sayın Gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Sizi Zübeyde DOĞAN ÇAKIR tarafından yürütülen “Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına İlişkin Kültür Kodları” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak; kültürümüzde çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin kodları tespit etmek; öğretmenlerin yaklaşımı ile kültürel kodlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada sizden tahminen 40 dakika süre ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 20 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya zubeydedogancakir@gmail.com e-posta adresi ve 505..... numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığımı düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının Adı/Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

İmza/Tarih:

Araştırmacının Adı/Soyadı: Zübeyde DOĞAN ÇAKIR

İmza/Tarih:

Ek 2. Görüşme Formu

Araştırma Adı:

Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına İlişkin Kültür Kodları

Okul Adı:

Tarih:

Başlangıç Saati:

Bitiş Saati:

Görüşmesi:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım ve’da görevliyim. “Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına İlişkin Kültür Kodları” üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada amacım Okul Öncesi Öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak; kültürümüzde çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin kodları tespit etmek; öğretmenlerin yaklaşımı ile kültürel kodlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Okul Öncesi Öğretmenleri ile görüşme yapıyorum çünkü eğitim yaşantısının ilk basamağında görev alan öğretmenlerin görüşlerinin bu araştırma için faydalı olacağına inanıyorum. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların eğitim uygulamalarına yansımaları olmasını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin kültürümüzdeki çocuk, başarı, öğretmen ve okul kavramları ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

- Görüşme sürecinde söyleyecekleriniz gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir. Görüştüğüm bireylerin isimleri ve bilgileri paylaşılmayacaktır.
- Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz herhangi bir soru var mıdır?
- İzniniz olursa görüşme sırasında ses kaydı almak istiyorum. Sizin için bir sakıncası var mıdır?
- Bu görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum. Şimdi ilk aşamada soracağım sorulardaki boşlukları doldurmanızı, ikinci aşamada soracağım sorulara da açık uçlu cevaplar vermenizi istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

- Soru 1: Çocuk..... Gibidir, çünkü.....
- Soru 2 : Başarı Gibidir, çünkü.....
- Soru 3 : ÖğretmenGibidir çünkü.....
- Soru 4 : Okul.....Gibidir çünkü.....
- Soru 5 : Çocuk deyince ilk aklınıza gelen anınız nedir?
- Soru 6 : Çocuk deyince aklınıza gelen en eski/iz bırakan anınız nedir?
- Soru 7 : Başarı deyince ilk aklınıza gelen anınız nedir?
- Soru 8 : Başarı deyince aklınıza gelen en eski/iz bırakan anınız nedir?
- Soru 9 : Öğretmen deyince ilk aklınıza gelen anınız nedir?
- Soru 10: Öğretmen deyince aklınıza gelen en eski/iz bırakan anınız nedir?
- Soru 11: Okul deyince ilk aklınıza gelen anınız nedir?
- Soru 12: Okul deyince aklınıza gelen en eski/iz bırakan anınız nedir?

EK 3. Etik Kurul Onayı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 29/07/2019

Toplantı Sayısı : 10

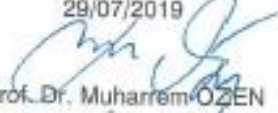
Karar Sayısı : 312

312- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Zübeyde Doğan Çakır**'ın "Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarının Kültürel Kodlarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 12/07/2019 tarih ve 9/275 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Zübeyde Doğan Çakır**'ın "Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarının Kültürel Kodlarının İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR

29/07/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

**EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan
Araştırma İzinleri**



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

106/0511

Sayı : 14588481-605.99-E.13129747
Konu : Araştırma izni

08.07.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi a) 03/07/2019 Tarihli ve E.2324 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans öğrencisi Zübeyde DOĞAN ÇAKIR'ın "**Türkiye'de Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarının Kültürel Kodlarının İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında ilçenize bağlı [] özel anaokulu öğretmenleri ile ekteki uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
Çankaya-İlçe MEM

Adres: Alparslan Türkeş cad. Tunaçay Mah. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ad: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istisnalar@ankara.meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA
Tel: 0 (312) 232 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 10

Düzenli güncelli olduğundan izni ile kullanılabilir. <https://ankara.meb.gov.tr> adresinden: 67af-08ea-3161-838a-6588 kodu ile teyit edilebilir.

Dipnot: Araştırma yapılan okul adı bilinçli olarak kapatılmıştır.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına İlişkin Kültür Kodları” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

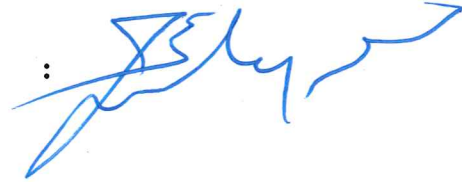
Rapor Tarihi	: 25.07.2019
Gönderim Numarası	: 1154872257
Sayfa Sayısı	: 80
Sözcük Sayısı	: 19,167
Karakter Sayısı	: 132,093
Benzerlik Oranı	: %3
Savunma Tarihi	: 29.08.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Zübeyde DOĞAN ÇAKIR

Tarih : 25.07.2019

İmza

: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Zübeyde DOĞAN ÇAKIR
E-Posta Adresi : zubeydedogancakir@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Müdür Yardımcısı	TED Ankara Koleji Vakfı Özel Anaokulu	2017 - ...
Zümre Başkanı	TED Ankara Koleji Vakfı Özel Anaokulu	2014 - 2017
Sınıf Öğretmeni	TED Ankara Koleji Vakfı Özel Anaokulu	2012 - 2017
Sınıf Öğretmeni	Özel Nesibe Aydın Anaokulu	2009 - 2012

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2019
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Boğaziçi Üniversitesi	2009